

**‘n ONDERSOEKENDE STUDIE NA STRUIKELBLOKKE WAT
OPVOEDERS ERVAAR, MET VERWYSING NA
‘n SPESIALE SKOOL**

KAREL BARON

‘n Mini tesis voorgelê as ‘n gedeeltelike vereiste vir die verwerwing van
‘n M. Ed – graad in die Departement van opvoedkunde – Inklusiewe
Onderwys, Fakulteit van Opvoedkunde, Universiteit van Wes – Kaapland

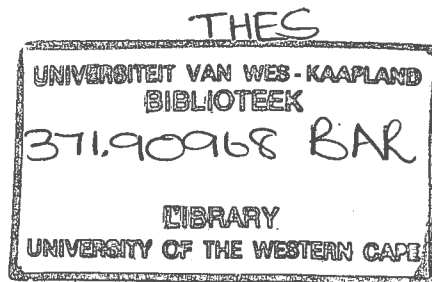


Supervisor: Bridget Johnson
Co-supervisor: Lilian Lomofsky

Mei 2004



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE



**‘n ONDERSOEKENDE STUDIE NA STRUIKELBLOKKE WAT
OPVOEDERS ERVAAR MET VERWYSING NA ‘N SPESIALE
SKOOL.**

KAREL BARON

Sleutelwoorde

Struikelblokke

Onderlinge samewerking

Ondersteuning en ontwikkeling

Dissipline

Klaskamerbestuur

Kommunikasie

Ouerbetrokkenheid

Multikulturele klasse

Streshantering

Lewenslange leer



UITTREKSEL

‘n Onderzoekende studie na struikelblokke wat opvoeders ervaar, met verwysing na ‘n spesiale skool.

K. Baron

M.Ed mini –tesis, Departement van Opvoedkunde , Universiteit van Wes – Kaapland.

Hierdie studie stel ondersoek in na die struikelblokke wat opvoeders ervaar in die proses van onderrig en leer in ‘n spesiale skool. Dit is gedoen deur ‘n ondersoek te loods na struikelblokke wat opvoeders ervaar tydens die onderrig en leerprosesse in die skool en klas. Daar is in die proses op spesifieke, vooraf geïdentifiseerde areas gekonsentreer. Hierdie areas het veral die volgende ingesluit wat as moontlike struikelblokke kan dien, naamlik: dissipline, ouerbetrokkenheid, samewerking, kommunikasie, lewenslange leer, klaskamerbestuur, multikulturele klasse, streshantering , ondersteuning, ontwikkeling en kurrikulum. In die proses het opvoeders nog meer struikelblokke identifiseer, soos gebrekkige finansies, onveiligheid en die swak infrastruktuur van die skool.

Die literatuur het in die proses die belangrikheid van die probleemareas vir sukses van enige organisasie onderstreep, terwyl die ondersoek aan die lig gebring het dat alles nie in plek is om reg te laat geskied aan onderrig en leer nie. Die ondersoek het gevolglik daarin geslaag om die struikelblokke wat opvoeders ervaar te identifiseer en aanbevelings te maak om dit reg te stel.

‘n Totaal van nege opvoeders, uit ‘n personeel van ses en twintig is by die navorsing betrek. Opvoeders is ook uit die verskillende afdelings van die skool betrek, naamlik drie uit elke afdeling . Die afdelings is Junior Primêr, Akademies en die Tegniese stroom. Alle betrokkenes het pragtig saamgewerk en het ‘n waardevolle bydrae gelewer tot hierdie navorsing. Opvoeders is op ewekansige wyse by die navorsing betrek.

Die navorsing het my vrese bewaarheid dat opvoeders, net soos leerders, geweldig baie struikelblokke ervaar en dat daar as 'n saak van dringendheid na hulle behoeftes omgesien sal moet word. Dit is die rol van die owerhede en skoolbestuurspanne om in te gryp, ten einde 'n werksomgewing te skep waarbinne beide opvoeders en leerders in 'n struikelblokvrye omgewing kan werk.



ABSTRACT

An investigational study to barriers experienced by teachers teaching in a special school.

K. Baron

M.Ed mini-thesis, Department of Education, University of the Western Cape.

This study investigates the kinds of barriers experienced by teachers teaching in a special school in the processes of teaching and learning. This was done by launching an investigation to identify the barriers teachers experience during teaching and learning in a special school. In the process of doing so, emphasis was placed on barriers, which were identified for investigation purposes. The following barriers were identified for investigation: discipline, lifelong learning, collaboration between stakeholders, parent involvement, multicultural classes, handling of stress, support, development and the curriculum. In the end the people involved in the study identified more barriers. Some of these barriers were lack of finance, unsafe school environments and the weak infrastructure of the school where the study was done.

The literature underlined the importance of the problem areas for success in a school or any organization, while the investigation clearly showed that everything was not in place for the school to be successful in the processes of teaching and learning. The investigation was successful in identifying the barriers teachers experienced and furthermore to make recommendations to rectify the situation.

A total of nine teachers were part of the investigation, three from each section of the school, namely junior primary, the academic stream and the skills classes. All the participants gave their full support for the investigation and made valuable contributions to the success of the study. The participants were randomly selected and every one had an equal opportunity to be part of the study.

The study underlined the fear that teachers experience many barriers, which hamper them in their work . Something need to be done to help teachers in the system.

School management teams and the department of education should do something to eliminate the barriers teachers' experience. In particular teachers need to feel they can do their work in a safe and barrier free environment; a teacher- and learner friendly environment, conducive to teaching and learning.



VERKLARING

Ek verklaar hiermee dat die ondersoek na struikelblokke wat opvoeders ervaar my eie werk is en dat dit nog nie by enige ander instelling ingedien is vir enige graad, kwalifikasie of eksamen nie. Voorts verklaar ek dat ek alle bronne wat ek gebruik het, erken het, deur verwysings.

Karel Baron

27 Mei 2004

Geteken:.....



ERKENNINGS

In die eerste plek wil ek my hartlike dank teenoor die Wes – Kaap Onderwys Departement uitspreek vir die toestemming om my navorsing in een van hulle spesiale skole te doen. Dit was werklik ‘n baie leersame proses en sonder die nodige toestemming sou ek nie die navorsing kon uitvoer nie. Nogmaals baie dankie.

Tweedens wil ek my dank uitspreek teenoor my twee promotors, Bridget Johnson en Lilian Lomofsky, wat altyd bereid was om die ekstra myl met my te stap. Baie dankie vir die vele opbouende kritiek en leiding wat ek deurgaans ontvang het. As dit nie so was nie, sou hierdie navorsing nog nie voltooi wees nie. Dankie Bridget, dat jy bereid was om te help, veral toe die taal (Afrikaans) ‘n probleem was.

Derdens wil ek die universiteit bedank dat hulle my toegelaat het om met twee promotors te werk. Dit is tekenend van ‘n instelling wat die belange van haar studente eerste stel.

‘n Hartlike dank aan elkeen van my navorsingsgenote, die betrokke skool en die beheerliggaam, sonder wie se samewerking hierdie navorsing ‘n volslae mislukking sou wees. Dankie vir u bereidwilligheid om eerlike antwoorde te verstrek. Dit kan net die breë Onderwys bevoordeel, want u struikelblokke en ervarings word daaglik deur baie van u kollegas ervaar en dikwels met stilswye gedeel.

Baie dankie aan die personeel van die Edulis Biblioteek in Bellville vir u pragtige ondersteuning en hulp, veral wanneer ek na materiaal en verlore bronne begin soek het. U ondersteuning en samewerking was werklik van onskatbare waarde.

Laastens wil ek my gesin, en veral my vrou bedank, vir pragtige ondersteuning die afgelope tyd. Dankie vir die nodige motivering, hulpverlening en vir die feit dat julle nooit gekla het as ek nie daar was nie.



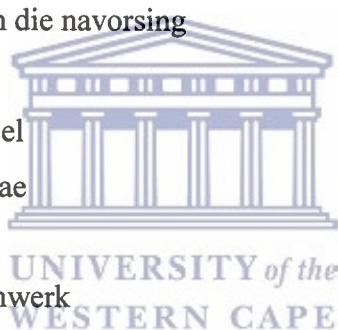
Inhoudsopgaaf

Voorblad	
Sleutelwoorde	I
Uittreksel/Abstract	II
Verklaring	IV
Erkennings	V

Hoofstuk 1

Inleidende hoofstuk

1.	Onderwerp	1
1.2	Inleiding	1
1.2.1	Doelwitte van die navorsing	2
1.2.2	Primêre doel	2
1.2.3	Sekondêre doel	2
1.2.4	Navorsingsvrae	2
1.3	Motivering	2
1.4	Teoretiese raamwerk	5
1.4.1	Agtergrond tot die nuwe benadering	5
1.5	Metodologie	12
1.5.1	Kwalitatiewe navorsing	13
1.5.2	Gevallestudie	15
1.5.3	Steekproefneming	15
1.5.4	Data insameling	16
1.5.5	Waarneming	16
1.5.6.	Onderhoude	17
1.5.6.1	Informele onderhoude	18
1.5.6.2	Ongestruktureerde onderhoude	18
1.5.6.3	Gestruktureerde onderhoude	18
1.6	Etiese kode	20
1.7	Slotopmerkings	24

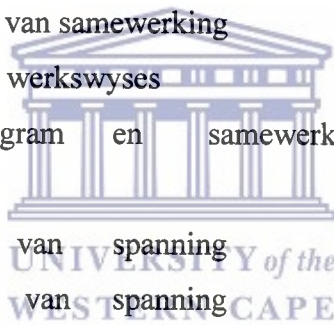


Hoofstuk 2

Literatuuroorsig

2.	Inleiding	25
2.1	Struikelblokke wat opvoeders ervaar	26
2.1.2	Veranderings reeds plaasgevind	27
2.1.3	Onderwys ontwikkeling en kurrikulumverandering	28
2.1.4	Inklusiewe onderwys	29
2.2	Struikelblokke	30
2.2.1	Definisie	30
2.2.2	Kurrikulum	32
2.2.3	Wat is die kurrikulum	32
2.2.4	Die verandering van die kurrikulum	33
2.2.5	Beginsele by beplanning van 'n kurrikulum	35
2.2.6	Negatiwiteit in verband met die nuwe kurrikulum	36
2.2.7	Die rol van die opvoeder	37
2.2.8	Lewenslange leer	38
2.2.9	Definisies	39
2.2.10	Die belangrikheid van lewenslange leer	40
2.3	Multikulturele onderwys	41
2.3.1	Agtergrond van multikulturele onderwys	41
2.3.2	Definisie	42
2.3.3	Ontwikkeling van multikulturele onderwys: Verenigde State van Amerika	43
2.3.4	Multikulturele onderwys: Suid-Afrika	44
2.3.5	Gereedheid van opvoedkundige stelsels	45
2.4	Demokratiese klaskamerbestuur	45
2.4.1	Doelwitte van demokratiese klaskamerbestuur	45
2.4.2	Individuele vryheid en sosiale gelykheid	46
2.4.3	Klaskamerbestuur	47
2.4.4	Deelname van leerders aan klaskameraktiwiteite	47
2.4.5	Dissipline	48
2.4.6	Die afskaffing van lyfstraf	48

2.4.7	Die bestuur van dissipline	49
2.4.8	Motivering van leerders om hul eie dissipline te bestuur	50
2.5	Ouerbetrokkenheid	51
2.5.1	Agtergrond van ouerbetrokkenheid	51
2.5.2	Voordele van ouerbetrokkenheid	51
2.5.3	Vestiging van ouerbetrokkenheid	52
2.6	Kommunikasie	53
2.6.1	Die belangrikheid van kommunikasie	53
2.6.2	Definisie	54
2.6.3	Effektiewe kommunikasie	54
2.6.4	Wyses van kommunikasie	55
2.6.5	Samewerking	55
2.6.6	Globale siening van samewerking: Verenigde State van Amerika	56
2.6.7	Kenmerke van opvoeders wat saamwerk	57
2.6.8	Die vestiging van samewerking	57
2.6.9	Opvoeders se werksyuses	58
2.6.10	Die skoolprogram en samewerking	58
2.7	Spanning	59
2.7.1	Tekens van spanning	59
2.7.2	Gevolge van spanning	59
2.7.3	Ontstaan van spanning	60
2.7.4	Voorsorgmaatreëls	59
2.8	Slotopmerkings	61



Hoofstuk 3

Navorsingsmetodologie

3	Inleiding	63
3.1	Navorsingsontwerp	64
3.2	Kwantitatiewe- en Kwalitatiewe navorsing	65
3.3	Onderhoude	68

3.3.1	Beskrywing van die monster	69
3.3.2	Data insameling deur onderhoude	71
3.3.3	Beplanning van onderhoude	72
3.3.4	Voordele van onderhoude	72
3.3.5	Nadele van onderhoude	73
3.4	Waarneming	73
3.4.1	Definisie	73
3.4.2	Doel met waarneming	74
3.4.3	Metodes van waarneming	74
3.4.4	Deelnemende waarneming	75
3.4.5	Stappe in waarneming	75
3.4.6	Voordele van waarneming	76
3.4.7	Nadele van waarneming	77
3.4.8	Aanteken van waarneming	77
3.5	Voorstelling van die data	78
3.6	Etiese kode	79
3.6.1	Beginsels van deelname	80
3.6.2	Beginsels van deursigtigheid	80
3.6.3	Beginsels van professionaliteit	80
3.6.4	Beginsel van toerekenbaarheid	80
3.6.5	Wenslikheid	81
3.7	Slotopmerkings	81



Hoofstuk 4

Uitslae en Besprekings

4.1	Inleiding	82
4.1.1	Profiele van die respondente	82
4.2	Uitslae van die onderhoude	83
4.2.1	Begrip en siening van inklusiewe onderwys	84
4.2.2	Siening van die spesiale skool	85
4.2.3	Struikelblokke binne die spesiale skool	87
4.2.4	Vaardighede en kennis van spesiale skole	90

4.2.5	Sukseste met spesiale leerders	91
4.2.6	Modifikasies aan die kurrikulum	93
4.2.7	Belangrikheid van samewerking	94
4.2.8	Ouerbetrokkenheid	95
4.2.9	Hantering van multikulturele klasse	97
4.2.10	Uitdagings van multikulturele onderwys	99
4.2.11	Die oorsake van spanning	100
4.2.12	Verbetering van die werksomgewing	103
4.3	Waarneming van deelnemers	106
4.3.1	Inleiding	106
4.3.2	Uitslae en bespreking van waarneming	106
4.4	Slotopmerkings	110

Hoofstuk 5
Aanbevelings en Slotopmerkings

5.1	Inleiding	114
5.2	Begrip en siening van inklusiewe – en multikulturele onderwys	114
5.3	Struikelblokke in die Onderwys	116
5.4	Faktore wat spanning veroorsaak en verbetering van werksomgewing	119
5.5	Verdere navorsing	121
5.6	Slotopmerkings	122
Bronnelys		123

Aanhangsel A : Onderhoudsvrae.

Hoofstuk 1

1. Onderwerp:

‘n Ondersoekende studie na struikelblokke wat opvoeders ervaar, met verwysing na ‘n spesiale skool.

1.2 Inleiding:

Opvoeders ervaar net soos leerders struikelblokke wat verhoed dat hulle altyd hulle beste kan lewer. Die feit word deur al meer navorsers ontdek, aangesien daar sekere primêre dinge binne ‘n klas en skool is wat eers in plek gestel moet word sodat sinvolle onderrig en leer kan plaasvind. The Educators Voice (2002:15), verwys ook hierna as dit sê: “Reforms, no matter how well conceived, will fail if teaching staff are not well trained or sufficiently committed to combating discrimination.”

Struikelblokke kan volgens Burden (2000), beskou word as al daardie faktore wat verhoed dat sinvolle leer en onderrig plaasvind. Wanneer struikelblokke op die weg van opvoeders bestaan, vind hulle dit bykans onmoontlik om leerders na behore te onderrig en te leer, as gevolg van negatiewe faktore wat in hulle weg staan.

Navorsing op die terrein het noodsaaklik geword, sodat struikelblokke wat opvoeders ervaar identifiseer kan word. Op die wyse kan ‘n prioriteitslys van struikelblokke opgestel word en programme wetenskaplik uitgewerk - en in plek gestel word om ons opvoeders te help in hulle grootse taak.

1.2.1 Doelwitte van die navorsing:

1.2.2 Primêre Doel:

Die identifisering van die unieke struikelblokke wat opvoeders in die skool ondervind.

1.2.3 Sekondêre Doel:

Aanbevelings om die struikelblokke korrek te analiseer en dit uit die weg te ruim.

1.2.4 Navorsingsvrae:

1. Wat is die belangrikste struikelblokke wat opvoeders ervaar?
2. Waarom ondervind opvoeders die struikelblokke?
3. Hoe kan die struikelblokke die beste voorkom word?
4. Hoe kan die struikelblokke die beste aangespreek - en opgelos word?



1.3 Motivering:

Die uiteindelijke erkenning dat ons die struikelblokke wat leerders ervaar buite hulle moet gaan soek, was die begin van die einde van die stigmatisering van ons leerders. Dit het uiteindelik die onus vir hulle onderrig en leer op die onderwysstelsel en spesifiek opvoeders geplaas. Dit is die koers wat ons lank reeds moes inslaan, om sodoende ons leerders maksimaal te help en te ondersteun op hulle sukkelende weg na volwassenheid.

Alhoewel daar nog lompheid binne die nuwe benadering bestaan, het daar tog die afgelope ruk verblydende vordering en ontwikkeling op die terrein plaasgevind. Om reg te laat geskied aan ons leerders, moet elke individuele leerder se struikelblokke identifiseer word. Daarna moet 'n deeglike analise en assessering van die struikelblokke

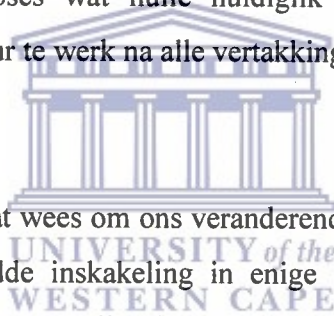
plaasvind en programme, deur opvoeders, in plek gesit word om die struikelblokke uit die weg te ruim. Daar moet natuurlik in die proses ruimte vir refleksie wees, sodat vasgestel kan word of die programme suksesvol was al dan nie. Op die wyse kan veranderings en verbeterings voortdurend aangebring word. Die groot vraag is egter of ons opvoederskorps gereed is vir die nuwe werkswyse. Die vraag sal egter slegs deur navorsing beantwoord kan word.

Tydens gesprekke met opvoeders in verband met die nuwe benadering, het dit gou duidelik geword dat opvoeders self nog meer struikelblokke as leerders ervaar. Hulle word voortdurend met beleid van owerheidsweë gekonfronteer, terwyl daar weinig sprake is van 'n definitiewe beleid oor die ontwikkeling van opvoeders. Hulle begin dit uiters moeilik vind om kop bo water te hou, terwyl ontwikkeling en kapasiteitsbou hoofsaaklik fokus op die kurrikulum. Dit sal geen doel dien dat 'n opvoeder die kurrikulum van buite ken nie, maar hy/sy weet byvoorbeeld nie hoe om dissipline toe te pas, of om die klaskamer te bestuur nie of om saam te werk met kollegas, ouers en betekenisvolle ander nie. Is dit nie miskien die rede waarom K2005 misluk het en baie van ons skole in 'n chaotiese toestand van dissiplinêre verval is nie. In baie gevalle is beide opvoeders en leerders ongedisiplineerd. Volgens Kelly (1997), is daar globale ooreenstemming dat hoë opvoeder professionaliteit tot hoër en verbeterde leerder uitkomstige aanleiding gee.

Tydens gesprekke met opvoeders het dit gou duidelik geword dat die nuwe rigting wat ons onderwys departement wil inslaan gedoem gaan wees as die struikelblokke wat opvoeders ervaar nie eerste aandag gaan kry nie.

Die nuwe kurrikulum vereis dat opvoeders 'n heel nuwe rol moet speel, naamlik die van 'n kurrikulum ontwikkelaar, klaskamerbestuurder en die fasiliteerder van leer. Dit is 'n totale weg beweeg van die ou manier van doen, waar opvoeders lesse moes aanbied en leerders voorberei vir 'n eksamen in die verskillende skoolvakke. Opvoeders sal voorberei moet word vir hierdie nuwe rolle.

Opvoeders moet die verandering wat die onderwys tans inslaan, bestuur en implementeer en hulle moet gereed gemaak word daarvoor. Maeroff (1999), vat die huidige werkswyse van die Onderwys Departement pragtig saam as hy sê, dit is asof ontwerpers uitgaan om alle aspekte van 'n voertuig te verander, sonder om die impak van die verandering op die drywer in ag te neem. Ons jong demokrasie kan nie bekostig dat daar so roekeloos met haar toekoms, die kind, gewerk word nie. Opvoeders mag nie agtergelaat word nie. Hulle eiesoortige opleidings- en ontwikkelingsbehoefte moet te alle tye prioriteit nommer een wees, aangesien hulle aan die stuur van verandering is. Die belangrikheid van die deurlopende ontwikkeling en ondersteuning van opvoeders kan nooit genoeg beklemtoon word nie. Hulle moet verandering binne die onderwys bestuur en hulle staan blameer te word vir alle mislukkinge binne die onderwys. Die veranderingsproses wat hulle huidiglik moet bestuur het na alle waarskynlikheid ten doel om deur te werk na alle vertakkinge van die samelewing binne ons landsgrense.



Opvoeders moet te alle tye paraat wees om ons veranderende leerderbevolking te lei tot sinvolle volwassenheid en gladde inskakeling in enige sosiale struktuur. Daarvoor benodig ons natuurlik opvoeders wat alle uitdagings wat leerders bied suksesvol die hoof kan bied. Opvoeders moet lewenslange studente bly en dit dien gemeld te word dat baie solank as tien, twintig, dertig jaar laas aan 'n boek geraak het. Hulle moet dus gemotiveer word om hulleself te bemagtig met daardie vaardighede wat hulle sal help om ons leerders te lei. Opvoeders mag nooit agter raak nie, want as dit gebeur staar ons jong demokrasie moontlik chaos in die gesig. Opvoeding speel 'n sentrale rol in die ontwikkeling van enige land, want volgens my mening kan niks gedoen word om houdings te verander of om mense sistematies te leer verstaan hoe globale aangeleenthede werk, sonder die samewerking van onderwysers nie. Onderwysers is getaak om die veranderings te laat plaasvind. Die belangrikheid van opvoedersopleiding en indiensopleiding word nie genoeg beklemtoon nie.

Tans is die benadering van ons onderwys departement totaal verkeerd, aangesien daar te veel klem op die kurrikulum geplaas word, terwyl die verandering wat die nuwe demokrasie gebring het, nie die nodige aandag geniet nie. Die nuwe kurrikulum sal alleenlik suksesvol deurgevoer kan word as die primêre struikelblokke van alle opvoeders eers aangespreek is.

1.4 Teoretiese raamwerk:

1.4.1 Agtergrond tot die nuwe benadering:

In die verlede was ons onderwysstelsel geskoei op die beginsels van die veelbesproke apartheidstelsel. Volgens hierdie stelsel was daar aparte skole vir die verskillende bevolkingsgroepe, verskillende staatsinstellings wat die skole beheer het, verskillende finansiële toekennings vir die verskillende skole en die infrastruktuur van die skole was ook totaal verskillend. Soveelso dat skole wat blankes bedien het, in alle opsigte bevoordeel was. Daar was ook verskillende skole vir die verskillende gestremdhede binne ons bevolking en vir swart leerders was daar uiters min- en swak voorsiening gemaak. Die kurrikulums wat vir die verskillende bevolkingsgroepe aangebied was, het ook grootliks verskil.

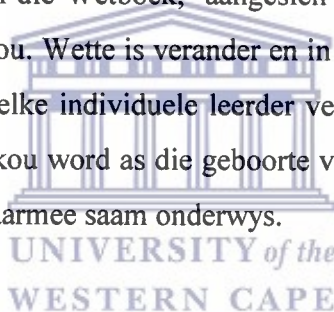
Opvoeders het ook hulle opleiding by instellings ontvang wat vir hulle bevolkingsgroepe bedoel was. Die kurrikulum is deur die regering self beplan en voornemende onderwysstudente het die inhoude in kolleges en universiteite ontvang wat die belange van die apartheidsregering gedien het.

Dit volg dus dat die meeste van ons hedendaagse opvoeders nog hulle opleiding onder daardie veelbesproke apartheidsparadigma ontvang het en bewyse is daar dat hulle dit moeilik vind om daardie paradigma te ontsnap. 'n Duidelike teken daarvan is die ondemokratiese bestuurstyle van klaskamers en skole, 'n gebrek aan die hantering van dissipline in skole en die probleem wat opvoeders ondervind om multikulturele klasse

te hanteer. Dit is dus duidelik uit voorafgaande dat: "... if a new spirit and approach is to be achieved in education, urgent and immediate attention should be given to the position of the teacher" (Hartshorne 1982: 12).

Van skoolplig was daar geen sprake vir anderskleuriges nie, slegs vir blankes. Alhoewel skoolplig wel later ingestel was, was dit slegs 'n wet op papier, aangesien dit nooit toegepas is nie. Vandag is dit natuurlik nog so, alhoewel leerders 'verplig' word om skool te gaan tot graad nege of vyftienjarige ouderdom (Wet op Onderwys, 1996). Daar drentel nog te veel kinders in ons woonbuurte en strate rond.

Gedurende 1994 het Suid-Afrika haar eerste vrye- en suksesvolle demokratiese verkiesing gehad. Dit het ook die verdwyning van Apartheid van die wetboeke beteken. Let wel, ek sê 'verdwyning' van die Wetboek, aangesien baie mense vandag nog aan die ou apartheidstelsel bly vasklou. Wette is verander en in 1996 is die nuwe Onderwys Wet aanvaar wat die regte van elke individuele leerder verskans het. Sewe en twintig April 1994 kan dus met reg beskou word as die geboorte van 'n nuwe demokratiese en nie-seksistiese samelewing en daarmee saam onderwys.



Ons is nou reeds tien jaar binne ons jong demokrasie, het reeds 'n derde demokratiese verkose president, maar dit is natuurlik 'n te kort tyd om ons land te genees van die honderd jaar van kolonisasie en veertig jaar van apartheid. Die letsels van die gehate stelsel van die verlede sal nog lank met ons wees.

Rassisme en diskriminasie het byna onuitwisbare letsels gelaat en sal slegs met deursettingsvermoë, harde werk, verdraagsaamheid teenoor mekaar, samewerking en tyd uitgewis kan word. Op die wyse sal ons met reg kan hoop op 'n goeie toekoms binne 'n vooruitstrewende- en suksesvolle gemeenskap. Om dit te kan laat gebeur, het ons natuurlik opvoeders nodig wat binne 'n struikelblokvrye omgewing kan opereer.

Inklusiewe Onderwys is huidiglik die nuwe benadering binne die onderwys in Suid-

Afrika. Dit verwys na 'n onderwysmodel, vry van diskriminasie, waar alle leerders, ongeag struikelblokke wat hulle tot leer ervaar, onderrig word in dieselfde skole en klaskamers. Volgens Burden (2000), het dit ten doel om elke leerder se potensiaal ten volle te ontwikkel deur blootstelling aan werklike lewenservaring en deur die leerder te ontwikkel tot die beste van hulle vermoëns, om uiteindelik hulle plekke in die samelewing in te neem, as verantwoordelike- en produktiewe landsburgers.

Tans word leerders wat struikelblokke tot leer ervaar nog in aparte skole onderrig. Daar is ook hoofstroomskole wat klasseksies het om die leerders te akkommodeer, maar spesiale skole is nog met ons. Die inklusiewe model het egter ook ten doel om beter onderlinge menseverhoudinge te kweek en uiteindelik te vestig, want kinders wat saam leer, leer ook om saam te leef en te werk.

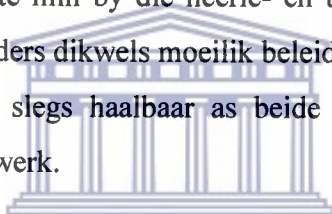
Alhoewel daar volgens Barton en Landsman (1993) en Slee (1995), mense was wat spesiale skole wou laat bly en selfs verder uitbou, was daar ook diegene wat dit met alle mag van die tafel wou vee. Eersgenoemde groep het as volg geredeneer, naamlik dat spesiale skole liefsvol gebou moet word en sodoende behoue moet bly tot voordeel van al daardie leerders wat struikelblokke tot leer ervaar. Hulle het geglo dat hoofstroomskole moes kon aangaan met hulle programme, sodat hulle die nodige aandag aan hulle leerders kan gee.

Die groep wat Inklusiewe Onderwys gepredik het, het hulle beginsel op basiese menseregte en die Salamanca Verklaring geskoei, waar menseregte, sosiale geregtigheid en gelykheid beginsels is. Ballard (1994) en Corbet (1996), het almal hierdie gedagte gevestig. Volgens hulle moes almal gelyke deelname geniet binne alle skole, as daar sprake moet wees van geregtigheid en demokrasie binne 'n land. Volgens Abberley (1987), ervaar leerders wat uitgesluit word nie net diskriminasie nie, maar ook onderdrukking op grond van etnisiteit, geslag en seksuele oriëntasie.

Suid-Afrika het duidelik by die laasgenoemde groep ingeskakel en daarom dat die

inklusiewe model ook hier van stapel gestuur word (Burden ,1999 Departement van Onderwys, 2000). Uitsluiting ontnem nie net die leerders om saam met sy groep te ontwikkel, te groei en te leer nie, maar leer hom ook dat hy anders is en daarom anders geleer en hanteer word. “The oppressed in this case, therefore, have no alternative than to follow the example of others who are oppressed - that is to resist their oppression and struggle to realize their rights” (Dyson, 1996 : 12).

Volgens Sonn (1999), vind verandering en ontwikkeling binne die onderwys juis plaas binne beleidsvlak en poog dit om veral die wyse van onderrig en leer binne ons skole te verander. Dieselfde geld alles wat verander moet word, soos dissipline handhawing. Opvoeders ken in die meeste gevalle beleid teoreties, maar vind dit moeilik om dit prakties toe te pas. Die onderwys departement volg nog ‘n te aggressiewe ‘top-down approach’ en betrek opvoeders te min by die neerlê- en uiteindelijke daarstelling van beleid. Gevolglik aanvaar opvoeders dikwels moeilik beleid wat van bo op hulle forseer word. Inklusiewe Onderwys is slegs haalbaar as beide leerder en opvoeder in ‘n struikelblokvrye omgewing kan werk.



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Onderwys speel 'n onmisbare rol, aangesien dit binne die opvoeding en by ons leerders is waar die bouproses vir 'n nuwe demokrasie sal moet begin, opvoeders is die sleutels tot die transformasie van ons skole. Ek wil transformasie van gemeenskappe byvoeg, want die transformasie wat in skole plaasvind, het eintlik ten doel om deur te werk na die gemeenskap. Dit is duidelik dat ons baie aandag aan die ontwikkeling van ons opvoeders sal moet gee, as onderwys transformasie moet aanleiding gee tot transformasie binne die Suid-Afrikaanse gemeenskap. Indien opvoeders beskou word as agente van verandering, en alles dui daarop, moet hulle primêre behoeftes as 'n saak van dringendheid voorkeuraandag geniet.

Ons moet as 'n saak van dingendheid, alle behoeftes van ons opvoeders begin identifiseer, aanspreek en oplos. The Educators Voice (2002), spreek ook kommer uit oor die paraatheid van opvoeders, as dit sê dat verandering gaan misluk indien

opvoeders nie opgelei is om dit te laat plaasvind nie, en ook nie weet hoe om diskriminasie met wortel en tak uit te roei nie. Die rol van die opvoeder kan nie verander word na iemand wat getaak is om neergelegde beleid uit te voer nie. Dit moet liefswes om professioneel aanvaarbare- en effektiewe wyses uit te werk vir 'n gegewe situasie binne die geskiedenis van die opvoeding.

Een van die heel belangrikste doelwitte en mylpale wat ons reeds bereik het, is daarstel van 'n grondwet, geskoei op demokratiese beginsels. Van die fundamentele waardes wat binne die Grondwet (1996), vervat is, is die volgende:

- demokrasie
- menswaardigheid
- respek vir ander en ander se besittings
- nie-rassisme en seksisme
- vergewensgesindheid en regverdigheid/billikheid
- wet en orde op alle lewensterreine



Voorts het ons nuwe grondwet ten doel om die onregte van die verlede reg te stel en te verseker dat elke burger basiese menseregte geniet, binne 'n demokratiese bestel. Die grondwet het dit dan ook veral ten doel om 'n demokratiese- en oop gemeenskap te vestig, waarbinne elkeen gelyke regte geniet wanneer wetstoepassing ter sprake is, hetsy straf of beskerming.

Die regte van leerders word ook op 'n weldeurdagte wyse deur die grondwet beskerm. Dit verseker dat elke individuele leerder die reg het tot 'n naam, nasionaliteit, familie en ouersorg, basiese voedsel, water en ander geriewe, huisvesting, toegang tot gesondheidsdienste, opvoeding, beskerming teen misdaad en vernatiging. Elke leerder het dan ook die reg tot onderrig en leer by enige instelling van sy keuse (Tirisano, 2001). Die grondwet speel 'n onmisbare rol by die toepassing en vestiging van inklusiewe onderwys.

Unesco (1994), kan egter met reg beskou word as die meesterbrein agter die vestiging van Inklusiewe Onderwys binne die wêreld in die breë. Dit onderstreep veral vyf beginsels rondom die regte van leerders, naamlik:

... every child has a fundamental right to education and must be given the opportunity to achieve and maintain an acceptable level of learning; education systems should be designed and- education programs implemented to take into account the wide diversity of these characteristics and needs; those with special educational needs must have access to regular schools, who should accommodate them within a child-centred pedagogy capable of meeting these needs; regular schools with the inclusive orientation are the most effective means of combatting discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; moreover they provide an effective education to the majority of children and improve efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system. (Unesco, 1994: 2).

Dit is teen hierdie agtergrond wat opvoeders in ons jong demokrasie hulle opvoedingstaak moet verrig. Die demokrasie en daarmee gepaardgaande Inklusiewe onderwysmodel bied groot uitdagings aan al ons opvoeders. Die groot vraag is egter of ons opvoederskorps voorberei is vir so 'n drastiese verandering binne die Onderwys. Een toets van opvoeders se professionele ontwikkeling is na alle waarskynlikheid die kapasiteit waaroor hulle beskik om as bemagtigsagente op te tree, om as bouers individueel en kollektief, as goed ingeligte kritici van verandering hulle plek vol te staan. Dit is duidelik dat alles in die stryd gewerp sal moet word om ons opvoeders gereed te kry vir die baie uitdagings binne die Onderwys. Daar word tans net te veel klem gelê op kurrikulum ontwikkeling en die ontwikkeling en bemagtiging van opvoeders, om die kurrikulum reg te interpreteer en aan te bied word in die proses afgeskeep. Soos reeds genoem kan geen kurrikulum, hoe goed gestruktureer ook al, slaag, as die primêre uitdaging binne ons skole nie eers opgelos is nie. Hierdie primêre uitdagings binne alle skole sluit aan by die sleutelwoorde soos reeds genoem. Dit is van kardinale belang dat dit in plek moet wees vir enige kurrikulum om te slaag.

Dit is 'n bekende feit dat daar tweespalt bestaan in verband opvoeders ontwikkeling. Een groep voel dat die sisteem eers ontwikkel moet word, terwyl die tweede groep sterk

voel dat opvoeders eerste ontwikkel moet word. Gedagtig aan die voorafgaande redenasie sal dit na alle waarskynlikheid beter wees om beide skool en opvoeders gelyktydig te ontwikkel, sodat die proses van verandering op albei fronte gelyktydig 'n aanvang kan neem.

Volgens navorsers soos Harber en Muthukrishna (2000), bestaan daar groot verskille tussen individuele skole, opvoeders en leerders, infrastruktuur, klas groottes en ondersteuningsmateriaal. Dit self bied natuurlik ander uitdagings rondom indiensopleiding van opvoeders by die verskillende skole, aangesien elkeen sy eie unieke behoeftes openbaar het. So byvoorbeeld vind ons dat daar in sommige skole probleme ondervind word met samewerking met ouers, dat ondersteuning en ontwikkeling gebrekkig is en dat opvoeders erge 'stress' ervaar as gevolg van 'n gebrekkige veiligheid situasie en swak leerder dissipline. Tekens is daar dat opvoeders hierdie struikelblokke nie kan hanteer nie, en dat dit stremmend inwerk op hulle werkverrigting (Jansen, 1998). Navorsing om die struikelblokke te identifiseer en moontlike oplossings voor te stel, het dus dringende noodsaaklikheid geword.

Volgens Beard en Schindler (2001), was daar in 2000 ongeveer twee en twintig persent ongekwalifiseerde- en ondergekwalifiseerde opvoeders. Die meeste van hierdie totaal was swart en tagtig persent was werksaam in daardie skole met die swakste infrastruktuur denkbaar. Ons het gevolglik hier 'n kombinasie van opvoeders wie se opleidingsbehoefte dringend aangespreek moet word, in skole wat nie voldoen aan die vereistes wat inklusiewe onderwys stel nie, as gevolg van 'n gebrek aan voldoende onderwys- en leerder hulpmiddels. Dit volg ook vanselfsprekend dat ouers ook nie 'n sinvolle bydrae sal kan lewer nie. Dit is teen agtergronde soos hierdie wat verwag word dat opvoeders hulle transformerende rol moet speel. Sulke omstandighede verg onmiddellike bemagtiging van opvoeders en opheffing van die betrokke skole, voordat sulke drastiese veranderinge soos tans beplan word, kan plaasvind.

Volgens Schlebusch (1999), het die volgende aan die lig gekom nadat statistieke

ingesamel is in verband met ondersteuning van staats kant:

- opvoeders beskou ondersteuning as onvoldoende in die Wes-Kaap
- drie en sestig persent van voorheen Swart skole bepleit meer praktiese-en intensiewe opleiding.

Volgens statistieke was daar gedurende 1999 nog 66,3% van Gautengse opvoeders ontevrede met hulle opleiding en vra hulle dat die kurrikulum verandering stadiger moet plaasvind. Genoemde statistieke is 'n aanduiding dat die fokus van indiensopleiding en opvoeder bemagtiging verkeerd is. Die fokus sal beslis moet verskuif, sodat werklike struikelblokke aangespreek kan word: "Similarly, Faasen (1999), points out that development programmes need to recognise that teachers are at different stages, and need active peer support networks..." Uit die aanhaling is dit duidelik dat ons deur assessering en evaluering behoefte analyses sal moet maak, om ons opleidings- en bemagtigingsfokusse te verskuif en aan te pas by die behoeftes van ons opvoeders en nie wat ons dink hulle behoeftes is nie.

Suid-Afrika het 'n dringende ondersoek nodig na die werklike struikelblokke wat opvoeders ervaar, ten einde aan hulle opleidingsbehoefte te voldoen. Op die wyse kan ook verhoed word dat verdere miljoene rande spandeer word op ondeurdagte opvoeders bemagtiging- en opleiding, wat slegs die kurrikulum behoeftes aanspreek.

1.5 Metodologie

Ten einde my navorsingsinligting en resultate te bekom, gaan ek gebruik maak van kwalitatiewe navorsing en 'n gevallestudie. Omdat dit vir my van kardinale belang is om die struikelblokke wat opvoeders ervaar te begryp en te verstaan, is die kwalitatiewe navorsingsmetode die ideale werkswyse om my navorsing te doen. Die navorsing sal getrou aan die kwalitatiewe navorsingstradisie veral verkennend- beskrywend wees en om die doelwit te bereik, gaan die navorser veral sensiterende- en antisiperende konsepte gebruik. My data insameling sal volgens kwalitatiewe metodes geskied, terwyl

data ontleding deur die gebruik van interpretatiewe raamwerk, modelle en skemas sal geskied (Schumacher en McMillan, 1993).

1.5.1 Kwalitatiewe navorsing


Volgens navorsers soos Fletcher (1971) en Patton (1980), is die kwalitatiewe navorsingsparadigma geskoei op induksie, holisme en subjektiwiteit. Dit is induktief in die sin dat die navorser probeer om 'n situasie te verstaan sonder om vooropgestelde idees te hê in verband met dit wat ondersoek moet word. Kwalitatiewe navorsing begin met 'n spesifieke waarneming en beweeg daarvandaan na algemene patrone. Verskillende kategorieë kom eers vorendag namate die navorser begin om vir homself sin te maak van en nadat hy patrone begin organiseer het soos dit voorkom in die milieu van sy navorsing. Die navorser kan ook begin fokus op die toetsing en uitwissing van data wat so na vore kom. Op die wyse ontwikkel die navorser analitiese, konseptuele en kategorieëse verduidelikings van die inligting.

Holisme is die veronderstelling dat die geheel groter is as die som van al die onderdele en dat die konteks belangrik is om die situasie te verstaan. Die kwalitatiewe navorser versamel gevolglik data in verband met talle aspekte van 'n situasie en kan op die wyse 'n volledige beeld voltooi van 'n spesifieke situasie. Dit is belangrik dat die navorser 'n situasie moet verstaan volgens die perspektief van die deelnemers. Kwalitatiewe navorsing word as objektief beskou, omdat die fokus gemik is op ondervinding van die respondente en hulle siening van hulle situasie (Schumacher en McMillan, 1993).

By kwalitatiewe navorsing word individue gesien as aktiewe agente wat self bou en sin maak van die werklikheid soos deur hulle ondervind word. Daar is geen definitiewe antwoorde vir sekere situasies nie, en as gevolg daarvan word die studie van mense in hulle situasie as ontdekkend beskou, dit wil sê, die navorser moet eers uitvind wat gebeur volgens sy respondente se terme. Daarom is waarneming en veldwerk by die insameling van data in die natuurlike omgewing van die deelnemers belangrik.

Die kwalitatiewe metode word as volg van stapel gestuur: Om al die ingewikkelde prosesse te verstaan wat menslike aksie bepaal, is dit belangrik dat inligting eers ingesamel moet word wat toepaslik is vir die verskillende situasionele- en omgewings faktore in die milieu van die respondente. Ten einde presiese vertolking van die inligting te kan maak, is intersubjektiewe en persoonlike kennis baie belangrik. Hierdie kennis is natuurlik geleë in die ingewikkelde netwerk van sosiale interaksie. Kwalitatiewe navorsers moet die raamwerk voorsien waarbinne respondente volgens hulle eie verwysingsraamwerk kan reageer. Deelnemer-waarneming en in-diepte onderhoude is metodes wat die navorser toelaat om naby sy/haar data te kom en om eerstehandse kennis op te doen (Lofland, 1971).

Volgens Lofland (1971), is die volgende vier elemente belangrik wanneer kwalitatiewe navorsing beoog word, naamlik:

- 
- intensiewe toetrede tot die sektor van sosiale lewe ten einde vertrouwd te raak met dit wat aan die gang is
 - fokus op en die waarneming van die situasie waarmee die respondente daagliks te doen het
 - fokus strategieë van onderlinge interaksie en maniere wat deelnemers aanwend om te oorleef in hulle unieke situasie, en
 - die insameling en analisering van ingesamelde data van verskillende situasies, gebeure, optredes, strategieë, mense en aktiwiteite, ten einde die realiteite van die plek/onderwerp onder bespreking onder baie verskillende aspekte te sien.

Die vereiste om naby te kom, om feitlik te wees, beskrywend en aanhalend te skryf is 'n vereiste van die kwalitatiewe navorsingsmetode. Op die wyse kan hy sy respondente voorstel in hulle eie terme en kan hy 'n dag tot dag verslag van gesprekke, aktiwiteite, kwellinge en probleme opstel. Op die wyse kan hy sy lesers ten minste gedeeltelik, indien nie geheel nie, instaat stel om hulle in te leef in die situasie en siening van sy respondente. Om die rede word data normaalweg opgeteken in die taal van die

respondente.

1.5.2 Gevallestudie

Volgens die navorsers Schumacher en McMillan (1993), is die gevallestudie gemik op die navorsing van een groep wat dui op 'n navorsingsprobleem en op een groep/instelling/probleem, maar bied dit ruimte vir die ondersoek van ander areas.

Die doeleindes van 'n gevallestudie kan as volg saamgevat word, naamlik om 'n konsep of model te ontwikkel; om 'n situasie, gebeurtenis of proses te beskryf en te ontleed; om 'n opvoedkundige program te ontleed; om beleidsvraagstukke te identifiseer en om by te dra tot grootskaalse navorsingsprojekte. Die navorsingsvoorstel voldoen aan alle vereistes soos hier saamgevat.

1.5.3 Steekproefneming



Wanneer navorsing gedoen word is dit normaalweg onmoontlik om die hele populasie te betrek as proefpersone. Om praktiese redes word daar dus 'n steekproef uit die populasie geneem. Dit is egter van kardinale belang dat hierdie steekproef verteenwoordigend van die populasie moet wees. Daarom moet die steekproef die kenmerke van die populasie besit. Die grootte van 'n steekproef kan nie die verteenwoordigheid daarvan verseker nie, maar is tog van kardinale belang. Die steekproef moet groot genoeg wees om geldige gevolgtrekkings te kan maak. Hoe groter die steekproef dus hoe beter.

Vir die doel van hierdie navorsing sal 'n ewekansige steekproefneming geneem word. Dit wil sê elke lid van die populasie het 'n gelyke kans om in die steekproef ingesluit te word. Die personeel bestaan uit ses en twintig lede en nege sal geneem word as navorsingsgenote. Ten einde die steekproef te bekom, sal die volgende werkwyse gevolg word:

- Elke personeellid word van 'n nommer voorsien, van een tot by die laaste lid van die populasie.
- Deur 'n personeel te gebruik word 'n nommer langs elke naam geskryf.
- Nommers en name word uitgeknipt, in 'n doos geplaas en geskommel, waarna die trek van nege name sal geskied.

1.5.4 Data insameling

Kwalitatiewe navorsing kan beskou word as eklekties (Schumacher en McMillan, 1993), wat beteken dat verskillende tegnieke aangewend kan word om data in te samel. Dit beteken dat die keuse van die data insamelingstegniek moet stroop met die behoeftes van die navorsing. 'n Navorser kan ook meer as een tegniek vir die navorsing aanwend. Die voorwaarde hieraan verbonde is egter ook dat die behoeftes van die navorsing aangespreek en bevredig moet word. Vir die doel van hierdie navorsing sal onderhoude en waarneming as navorsingstegnieke aangewend word.



1.5.5 Waarneming

Waarneming beteken dat die navorser fokus op gedrag van persone in plaas van op hulle reaksie op vrae. Vrae kan natuurlik verbaal of geskrewe ook nog wees. Die voordeel van waarneming is dat die persoon in sy natuurlike omgewing, in plaas van in 'n kunsmatige geskepte eksperimentele opset waargeneem kan word. Op die wyse word sy natuurlike gedrag waargeneem en geëvalueer. Van die groot nadele van waarneming is dat dit tydrowend en subjektief kan wees.

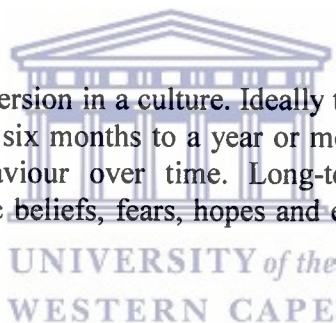
Die eerste stap in waarneming is om duidelikheid te verkry oor watter gedrag, prosedures en aksies waargeneem moet word. Die waarnemer kan self besluit hoe hy gaan waarneem, deur dit opsigtelik of onopsigtelik te doen. Indien waarneming opsigtelik gedoen word, sal die waarnemer dit tydens klasbesoeke doen, wat beteken

almal is bewus van sy teenwoordigheid. Onopsigtelike waarneming word gedoen wanneer respondente nie bewus is van die feit dat hulle waargeneem word nie. Waarneming gaan verder as net dit wat gesien kan word. Dit sluit ook daardie inligting in wat die waarnemer hoor en soms selfs ruik.

Aangesien die navorser deel is van die personeel, sal van beide opsigtelike en onopsigtelike waarnemingstrategieë gebruik maak. Getrou aan die kwalitatiewe navorsingstradisie sal inligting gereeld neergestip, geïnterpreteer en aangepas word by latere waarnemings.

Aangesien die navorser deel is van die personeel, sal veral gebruik maak van deelnemer- waarneming. Fetterman (1988 :45), beskryf deelnemer-waarneming as volg:

Participant observation is immersion in a culture. Ideally the ethnographer lives and works in the community for six months to a year or more, learning the language and seeing patterns of behaviour over time. Long-term residence helps the researcher internalize the basic beliefs, fears, hopes and expectations of the people under study.



1.5.6 Onderhoude

Volgens Schumacher en McMillan (1993), kan onderhoude beskou word as vraelyste wat verbaal oorgedra word. Voorts probeer navorsers, deur onderhoude, verstaan wat mense dink deur na hulle mondelinge reaksie op vrae te luister. Die groot voordeel van onderhoude is dat dit minder tydrowend en aanpasbaar is. Dit is egter moeilik om tydens 'n onderhoud baie te leer van mense se kultuur. Nog 'n voordeel van onderhoude is dat verbale en nie-verbale gedrag waargeneem kan word en is geskik vir diepgaande studies. Die vernaamste nadele van onderhoudvoering is die moontlikheid van subjektiwiteit. Vir die doel van die navorsing sal verskillende vorme van onderhoudvoering gebruik word. Vervolgens 'n kort bespreking van die vorme van onderhoudvoering wat tydens die navorsing gebruik gaan word.

1.5.6.1 Informele Onderhoude

Volgens Spradley (1979) en Patton (1990), is daar geen kontrole wanneer informele onderhoude gevoer word nie. Dit is interaktief omdat daar gesprek plaasvind tussen die navorser en die respondent. Geen vrae word gestel nie, en dit is bloot gesprek.

1.5.6.2 Ongestruktureerde onderhoude

In hierdie geval is daar min kontrole oor antwoorde wat die respondent verskaf. Beide respondent en navorser is egter bewus van die feit dat dit nie sommer 'n vriendskaplike gesprek is nie, aangesien daar altyd 'n vraag is om te beantwoord. Respondente het egter die vryheid om te besluit wat om te sê en hoeveel inligting hulle wil verskaf. Die respondent is in volle beheer van die situasie en bepaal ook die duur van die onderhoud. Respondente mag selfs besluit om af te wyk van die oorspronklike vraag.

Volgens Spradley (1979:86), kan so 'n onderhoud dikwels begin met 'n "grand tour" vraag. Die doel van die tipe vraag is om navorsers insig te gee in die respondent se verwysings raamwerk, die terme wat hulle gebruik en in watter konteks word terme aangewend.

'n Navorser moet egter waak, aangesien ongestruktureerde onderhoude dikwels inligting betrek wat nie ter sprake vir die navorsing mag wees nie. Sulke inligting is egter soms waardevol, aangesien dit die navorser se eie siening kan verander.

1.5.6.3 Gestruktureerde Onderhoude

Daar is 'n nou verband tussen die gestruktureerde onderhoud en 'n vraelys. Deur gestruktureerde onderhoude kan 'n navorser vergelykings tref tussen die antwoorde van

alle respondente. Aangesien bevooroordeeldheid mag voorkom, sal die navorser soms veplyg wees om onopvallende metings te gebruik. Laasgenoemde werkswyse sal voortdurend onderwerp word aan die toets van betroubaarheid en geldigheid. Omdat mense geneig is om anders op te tree as hulle weet hulle is deel van 'n eksperiment, is onopvallende metings dikwels 'n voorvereiste.

Inligting wat tydens onderhoudsvoering en observasie ingevorder word, sal gereeld opgeteken en streng vertroulik hanteer word. Tydens al hierdie prosesse van data insameling, sal aantekeninge getrou bygehou word en refleksie deurlopend plaasvind, om betroubaarheid en geldigheid van verkreë inligting uit te sorteer.

Terwyl data ingesamel word deur klaskamer observasie en indringende onderhoude en samesprekings, sal tentatiewe vertolkings van data ook deurlopend gemaak word. Latere onderhoude sal deurlopend aangepas word om nuwe inligting en konsepte in te sluit. Op die wyse vind die vertolking en insameling gelyktydig plaas en kan navorsingstrategieë aangepas word om onverwagte data in te sluit.

Aangesien die navorsing op volwassenes fokus, moet te alle tye in gedagte gehou word dat sodanige respondente ook kwesbaar kan wees vanweë hulle besondere en unieke omstandighede. 'n Mens moet ingedagte hou dat die kwesbaarheid in der waarheid groter mag wees, aangesien daar in hierdie geval nie in dieselfde mate van voogdyskap en beskerming sprake is nie. Daar word dikwels aanvaar dat volwassenes per definisie na hulleself kan omsien. Dit is belangrik dat die navorser 'n deeglike kennis van sy teikengroep moet hê, asook hulle gebruike en verwagting moet ken. Hy moet seker maak dat hy wel voldoen aan die verwagtinge van sy teikengroep en laastens moet die nodige toestemming van die relevante gesagsfigure en liggame verkry word.

Voorts is dit volgens Schumacher en McMillan (1993), belangrik dat opvoedkundige navorsing aan die volgende moet voldoen:

- 'n nasionale fokus hê, ten einde nie in te boet aan maatskaplike relevansie nie.
- 'n opbouende- en positiewe strekking hê, maar moet nie wegdeins van die aanspraak van navorsingsmetodologiese wanpraktyke en die beklemtoning van 'n akademiese- verantwoorde, kritiese instelling jeens onderwyspolitiek nie.

1.6 Etiese Kode

Etiese kwessies moet ook in enige navorsing hanteer word, aangesien die navorser dikwels die terrein van die deelnemers sal moet betree. Behalwe dat die navorsing baie intiem gaan wees, sal daar heel waarskynlik baie vertrouelike en konversiële inligting ingewin word vanaf die deelnemers. Daarom moet alle ingesamelde inligting met die grootste omsigtigheid en vertroulikheid hanteer word. Morele –en etiese kwessies sal dus in alle gevalle 'n beduidende rol speel. Ek gaan vervolgens 'n baie kort bespreking gee van die rol en aard van 'n etiese kode. Vir die doeleindes van hierdie navorsing sal die etiese kode van die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (HSRC : 1997) gebruik word. Ek gaan vervolgens kyk na die rol en die aard van 'n etiese kode en die implikasies daarvan. Eerstens is dit belangrik om realistiese verwagtinge aangaande die etiese kode te koester. Verwagtinge van 'n etiese kode, raak veral die standaard, die funksie en die invloed van 'n etiese kode. Volgens Levy (1976), poog 'n etiese kode gewoonlik om die wye diversiteit van metodes en benaderings in 'n professie te akkommodeer en daarom bring die eindresultaat dikwels die laagste in plaas van die hoogste standarde onder woorde. Volgens Levy (1976), het 'n etiese kode ook nie die reinigende effek wat intuitief veronderstel word nie. Volgens Jowell (1981), soos aangehaal deur Sammons (1989):

An educational code would start from the premise that deliberate malpractice is largely uncontrollable and that main function of a code is to enable the diligent professional better to understand the ethical components of his or her work.

'n Etiese kode lê ook bepaalde riglyne neer vir professionele outonomie en kan volgens Van der Walt (1979), as volg gestel word: om sekerheid te verskaf vir bepaalde optrede in bepaalde omstandighede, wat soms omstrede mag wees.

- om 'n standaard van optrede neer te lê wat respek en vertroue van ander vestig

Vir die doel van hierdie navorsing sal die etiese kode van die Raad op Geesteswetenskaplike Navorsing (HSRC : 1997) gebruik word. Dit kan as kernagtig en volledig beskou word. Die kode behandel vier hoofafdelings, waarin die beginsels van deelname, deursigtigheid, professionaliteit en toerekenbaarheid gestel word as vertrekpunte. Vervolgens 'n kort opsomming van die kode, met verwysing na bogenoemde vertrekpunte.

Die beginsel van deelname:

- Respondente is navorsingsgenote.
- Navorsing wat respondente se persoonlike, sosiale en kulturele waardes kan aantas, sal as onaanvaarbaar beskou word.
- Die meer kwesbare respondente sal die nodige beskerming geniet.
- Erkenning van die reg van respondente om summier uit navorsing te onttrek.
- Vermyding van finansiële- of ander aansporingsmiddels wat respondente moontlik onregmatig mag beïnvloed.

Die beginsel van deursigtigheid:

- Verkryging van die ingeligte instemming van deelnemers. Dit wil sê deelnemers moet weet waarvoor hulle, hulle inlaat.
- Openheid vir eweknie- en belanghebbende evaluering van navorsingbevindings.
- Optimale disseminasie van navorsingsbevindings op akademiese, sowel as gemeenskapsterrein.
- Bewese handhawing van ondernemings aangaande die vertroulikheid van die data.

Die beginsel van professionaliteit:

- Erkenning van alle navorsingsimplikasies op die Onderwys en Opvoeding.
- Verbondenheid tot wetenskaplike integriteit en uitnemendheid; maatskaplike gevoeligheid en verantwoordelikheid, en die erkenning van die individuele waardigheid.
- Voorkeur aan navorsing wat die hele gemeenskap sal dien en aanduibaar te make het met die verbetering van maatskaplike welsyn en lewensgehalte.
- Bevordering van die belange van professionele en kliënte in plaas van die eie.
- Nougesette inagneming van die gevolge van die navorsing.

Die beginsel van toerekenbaarheid:

- Die aanwending van 'n deeglike omskrewe navorsingsmandaat as voorvereiste en toetssteen vir die navorsingsprojek.
- Die opskorting van die navorsing in gevalle waar onvoorsiene omstandighede die integriteit van die navorsing in gevaarstel.



Aangesien elkeen van bogenoemde beginsels onontbeerlik is vir enige navorsing, sal dit beslis geldende beginsels wees in die navorsingsprojek. Ten einde die toets van wenslikheid van die navorsing te weerstaan, moet daar te alle tye seker gemaak word of navorsing wel wenslik is.

Betroubaarheid:

Betroubaarheid in navorsing verwys na die mate waarin verskillende navorsers dieselfde verskynsel sal ontdek en ten opsigte waarvan navorsers en deelnemers saamstem oor die beskrywing van die verskynsel.

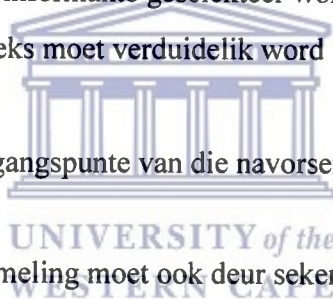
Die navorser is persoonlik betrokke, omdat hy die navorsingselement is wat data

insamel, aanteken, ontleed en interpreteer gedurende interaksie met deelnemers. Daarom sal ek toesien dat daar 'n uiters goeie verstandhouding en verhouding tussen myself en my deelnemers bestaan. Om betroubaarheid verder te verseker, sal ek van die volgende tegnieke gebruik maak, naamlik:

- betroubaarheid in ontwerp
- betroubaarheid in data insameling.

Ten einde die betroubaarheid van die ontwerp te verseker, sal die volgende aspekte bespreek word. Op die wyse word die navorsing meer eksplisiet gemaak:

- die rol van die navorser
- die wyse hoe- en waarom informante geselekteer word moet uitgespel word
- die sosiale milieu of konteks moet verduidelik word
- data insameling strategieë
- stelling van teoretiese uitgangspunte van die navorser.



Die betroubaarheid van data insameling moet ook deur sekere strategieë verseker word:

- woord vir woord verslae
- konkrete en presiese beskrywings uit veldnotas
- negatiewe gevalle of teenstrydige data, en
- meganiese aangetekende data.

Geldigheid:

Navorsing moet te alle tye die toets van geldigheid kan weerstaan. Dit wil sê of die verklaring van verskynsels, strook met die werklikhede in die wêreld. In my navorsing sal ek interne- en eksterne geldigheid van my navorsing wil verseker. In die geval van interne geldigheid sal ek verseker dat dit wat ek waarneem, (onderwyser struikelblokke)

wel bestaan en strook met die realiteite in die skole waar die navorsing gedoen gaan word. Laastens sal ek verseker dat my deelnemers verstaan, sodat daar nie verskillende perspektiewe in verband met die navorsing bestaan nie.

Die navorsing moet egter ook die toets van eksterne geldigheid kan weerstaan. Dit wil sê die uitkomst van my navorsing sal so wees dat die begrip van dit wat ek wil navors uitgebrei kan word, sodat ander soortgelyke situasies binne die onderwys verstaan kan word. Dit wil sê, dit moet met ander soortgelyke situasies vergelykbaar wees. Ten einde eksterne geldigheid te verseker, is seleksie effekte, terrein effekte, historiese effekte en teoretiese effekte van kardinale belang. Hierdie is almal faktore wat te alle tye in berekening gebring moet word.

1.7 Slotopmerkings:

‘n Studie soos hierdie het noodsaaklik geword, nie net om werklik vas te stel wat opvoeders se struikelblokke is nie, maar om indiensopleiding en werkswinkels, vir opvoeders so te fokus dat dit die werklike behoeftes van opvoeders sal aanspreek. Huidiglik is opvoeders se werkswinkels grotendeels gefokus op die bemeestering van die hersiene nasionale kurrikulum, maar dit gaan geen doel dien as iemand weet hoe om die kurrikulum te hanteer nie, maar hy weet byvoorbeeld nie hoe om sy klas te bestuur of hoe om met ‘n multikulturele groep te werk nie. Dit is duidelik dat opvoeders se dilemma veel groter is as wat huidiglik aanvaar word. Indien ons ooit hoop om reg aan onderrig en leer te laat geskied onder huidige omstandighede, sal opvoeders se struikelblokke as prioriteit hanteer en aangespreek moet word. Dit dien voorts geen doel om lukraak op werkswinkels en opleiding te besluit nie. ‘n In diepte ondersoek het tans belangrik geword, indien ons nie nog ‘n geslag leerders wil verlore laat gaan nie. In die volgende hoofstukke sal veral ‘n deeglike studie gemaak word van die tipe struikelblokke wat opvoeders ervaar, al dan nie.

Hoofstuk 2

Literatuuroorsig

2. Inleiding:

Volgens die Departement van Onderwys (2000), kan Kurrikulum 2005 beskou word as die mees radikale kurrikulum verandering in Suid-Afrika gedurende die laaste eeu. Dit het nie net ten doel om die werkswyses van apartheid om te keer nie, maar het ook ten doel om Suid –Afrika op ‘n nuwe opvoedkundige weg te neem – die nuwe eeu in. Dit is die eerste nuwe kurrikulum wat deur die nuwe demokratiese regering die lig laat sien is en as sulks vergestalt dit ‘n totale verandering op die gebied.

As gevolg van die nuwe kurrikulum was die uitdagings vir die onderwysprofessie in Suid – Afrika nog nie groter as nou nie. Leerders en opvoeders het vandag baie meer kennis en inhoude nodig as ‘n paar jaar gelede. Om alles te kroon is die verwagtinge van die opvoedkundige uitkomst baie groter in alle gemeenskappe wêreldwyd. Voorts is skole vandag meer inklusief wat ras, etnisiteit, kulture en taal betref. Skole moet tans aanpassings maak om die verskeidenheid en inklusiwiteit te akkommodeer, terwyl die infrastruktuur dieselfde gebly het. Dit is duidelik dat ons opvoeders nodig het wat wel verskeidenheid en inklusiwiteit kan bestuur. Opvoedkundige ontwikkeling sal voortaan geskoei moet wees op programme wat hulle sal bemagtig om verskeidenheid en inklusiwiteit te hanteer en reg te bestuur. Tans is die opleiding en ontwikkeling te veel op die kurrikulum gebaseer. Volgens Smylie en Conyers (1991), moet indiensopleiding verander word om die volgende paradigmaskuif te reflekteer, naamlik na ‘n stelsel waar opvoeders se kennis, vaardighede en ondervinding beskou word as hulpbronne waaruit geput kan word vir die nuwe stelsel. Volgens Smylie en Conyers (1991), sal dit opvoeders minder afhanklik maak van die huidige afhanklikheid van ander om hulle struikelblokke aan te spreek. Dit sal hulle lei tot ‘n professionele groei en steun op die self om besluite vir onderrig en leer in hulle klasse te maak. Laasgenoemde navorsers staan gevolglik ‘n stelsel voor waar opvoeders groter inisiatief aan die dag sal kan lê om hulle self te help , om die leerders te help.

Die literatuuroorsig sal 'n oorsig gee van internasionale-, nasionale- en plaaslike struikelblokke soos ervaar deur opvoeders. Hierdie struikelblokke verwys natuurlik na uitdagings wat opvoeders ervaar in hulle strewe om te beweeg van 'n stelsel van ongelikheid na 'n stelsel waarbinne almal gelyke regte en voorregte sal geniet, op bykans alle lewensterreine in 'n demokratiese dispensasie.

Opvoedkundige transformasie, vernuwing en die verandering van die kurrikulum, is bekende woorde binne enige opvoedkundige sisteem. Waar regerings verantwoordelik is vir die opvoeding, vind kurrikulum verandering dikwels plaas en transformasie is gewoonlik 'n uitvloeiing van die verandering van die regering. Ongelukkig is dit so dat die regering dikwels die verandering van bo na onder laat gebeur en dan die mense wat die verandering moet bestuur (opvoeders) ignoreer.

Ongelukkig voel ouers en opvoeders dan dat hulle rolle in die prosesse van verandering en transformasie geignoreer word en vind hulle dit moeilik om eienaarskap van die verandering te ervaar. Dit mag daartoe aanleiding gee dat alle rolspelers nie altyd alles verstaan of nie hulle volle samewerking gee om die nuwe prosesse te laat slaag nie.

Voorts sal daar veral gelet word op die nuwe rol van die opvoeder, as fasiliteerder van die nuwe kurrikulum, soos bepaal deur die nasionale regering.

2.1 Struikelblokke/uitdagings wat opvoeders ervaar:

- Die uitdagings wat die nuwe Hersiene Nasionale Kurrikulum bied.
- Die vestiging van 'n kultuur van onderrig en leer in ons skole en lewenslange leer
- Multikulturele- en inklusiewe onderwys
- Die handhawing van dissipline en klaskamerbestuur, wat onseibaar is binne enige skool/klas
- Onderlinge samewerking en ouerbetrokkenheid
- Struikelblokke in die skool en klaskamers.

Opvoedkundige verandering is dikwels die gevolg van globalisering en die invloed van die ontwikkeling op tegnologiese gebied. Verandering hier ter plaatse is egter hoofsaaklik die gevolg van die verandering van die regering en die sienswyses van die nuwe regerende party. Tans ondervind ons veranderinge op alle terreine.

2.1.2 Veranderings reeds plaasgevind:

- alle onderwysdepartemente is saamgesmelt in een nasionale departement, met een nasionale minister
- skole is oopgestel vir alle rasse, geslagte en kultuurgroepe , terwyl personele min of meer dieselfde gebly het
- leerders volg een kurrikulum en skryf een eksamen in graad 12.

Bogenoemde veranderings is natuurlik met groot vreugde en entoesiasme begroet deur die voorheen benadeelde gemeenskappe, terwyl diegene wat deur die vorige bestel bevoordeel was, ontevrede is oor die nuutste verwickelinge. Volgens hulle siening word opvoedkundige standaarde deur die nuwe bestel en benadering afgeskaal.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Wat egter belangrik is, is dat alle kwalifikasies verwerf, wel erkenning geniet binne die nuwe opvoedkundige dispensasie. Die liggaam wat hiervoor verantwoordelik is, is die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk (NKR). 'n Dokument getiteld: "Curriculum 2005: Lifelong Learning for the 21st century," (1997:5), verduidelik die doelwit van die NKR as volg:

... as the bringing of education and training; recognition of prior learning both from informal and formal settings; transferability of credits and qualifications from one learning situation to another; and allowing relevant national representatives to participate in the curriculum development process.

Baie van hierdie idees het egter nog nie realiseer nie, alhoewel ons reeds 'n nuwe kurrikulum het.

Alle leerprogramme in ons skole is geskoei op Kurrikulum 2005. Die minister van opvoeding is besig om die kultuur van opvoeding deur wetgewing te verander. As model word die verandering veral geskoei op opvoedkundige stelsels van hoogs geïndustrialiseerde lande van die Weste. 'n Mens moet egter te alle tye onthou dat verandering nie altyd so maklik is nie, dat die uitkomst ook nie bepaal of verseker kan word nie, en daarom is mense altyd skepties en in baie gevalle negatief teenoor verandering. Dit is dikwels nogal moeilik om kulture bymekaar te laat inskakel. Dit mag ons egter nie daarvan weerhou om nou met mekaar saam te werk nie. Opvoeders is beide deelnemers en agente in die proses van verandering. As sulks moet hulle behoeftes deurlopend aandag geniet en aangespreek word.

Die Departement van Onderwys het hulleself die taak opgelê om die onderwysstelsel te verander en met 'n nuwe te vervang. Hulle kan dit egter nie alleen doen nie. Wette is ook nie genoeg om mense te laat deelneem aan die veranderingsproses nie. Die minste wat die owerhede kan en moet doen, is om toe te sien dat alle rolspelers hulle werk binne 'n struikelblokvrye omgewing kan verrig. Opvoeders is seker die belangrikste rolspelers in hierdie hele proses van verandering en daarom moet hulle struikelblokke eerste aangespreek word. Hulle ken die struikelblokke wat daar binne die stelsel is en dit is noodsaaklik dat voortdurend met hulle gekonsulteer moet word. Hulle moet eienaarskap van die verandering aanvaar en die voordele vir die self, die leerders en die gemeenskap insien.

2.1.3 Onderwys ontwikkeling en kurrikulum verandering:

Onderwys ontwikkeling en kurrikulum verandering gaan hand aan hand en is 'n voorwaarde vir sukses vir die implementering van enige kurrikulum. Elke nuwe kurrikulum of verandering, hoe gering ook al, moet te alle tye vooraf gegaan word met die ontwikkeling van menslike hulpbronne. Onderwys is nie uitgesluit nie.

Klaskamer gebruike kan nie verander word deur bloot die kurrikulum te verander nie. Bestaande klaskamerpraktyke en interaksies wat die huidige waardes en belange van opvoeders en administrateurs bepaal, moet in oënskou geneem word

Volgens Kelly (1997), bestaan daar op internasionale gebied groot ooreenstemming in verband met die hoë professionaliteit van opvoeders om leerders van hoë gehalte te kweek. Kelly (1997), glo dit is nie die kurrikulum wat sukses bepaal nie, maar wel die kwaliteit van die opvoeders wat sukses of mislukking bepaal.

Die nuwe kurrikulum stel ander eise aan opvoeders, soos kurrikulum ontwikkelaars, klaskamer bestuurders en fasiliteerders van die leerproses. Vorige hiërargiese verhoudings wat bestaan het tussen opvoeders en leerders moet vervang word deur een van konstruktiewe samewerking. Van elke individuele opvoeder word verwag om 'n paradigmaskuif te maak, vanaf 'n outokratiese – na 'n demokratiese manier van werk.

Voorts word opvoeders bombadeer met nuwe beleid, groter klasse en 'n nuwe 'appraisal' sisteem, wat bo en behalwe die kurrikulum verandering aanleiding gee tot spanning (Jansen, 1998). Volgens Jansen (1998), lei al hierdie vernuwings nie tot sukses met kurrikulum 2005 nie, omdat hierdie kurrikulum as 'n vereiste 'n hoogs gespesialiseerde en gemotiveerde opvoederskorps nodig het vir enige sukses. Om alles verder te kompliseer, toon statistieke dat daar in 2000, nog 22% onder gekwalifiseerde opvoeders in Suid – Afrika was. Die meeste hiervan, naamlik 80% is swart en werk in die agtergeblewe gemeenskappe (Beard and Schindler, 2001). Teen hierdie agtergrond is ons tans besig om 'n nuwe kurrikulum van stapel te stuur.

2.1.4 Inklusiewe Onderwys

Inklusiewe Onderwys is tans die nuwe benadering binne die Onderwys in Suid-Afrika en die nuwe hersiene nasionale kurrikulum is daarop geskoei. Dit vergestalt 'n onderwysmodel wat vry is van diskriminasie, waar alle leerders, ongeag die struikelblokke wat hulle mag ervaar, onderrig moet word in dieselfde skole en klaskamers. Volgens Burden (2000), het dit ten doel om elke individuele leerder ten volle te ontwikkel deur blootstelling aan werklike lewenservaring en deur elke leerder te ontwikkel tot die beste van sy vermoëns. Leerders moet instaat wees om na skool hulle

regmatige plekke in die samelewing in te neem as verantwoordelike en produktiewe landsburgers.

Huidiglik word leerders wat struikelblokke ervaar nog in spesiale skole onderrig, alhoewel daar by sommige hoofstroomskole klaskamers is vir leerders wat struikelblokke tot leer ervaar. Die Inklusiewe model het eintlik ook ten doel om beter onderlinge samewerking te kweek, want leerders wat saam leer, leer terselfdertyd ook die kuns aan om saam te werk en te woon.

Alhoewel daar volgens navorsers soos Barton en Landsman (1993) en Slee (1995), mense was wat gekant was teen die afskaffing van spesiale skole, was daar ook volgens Ballard (1994) en Corbet (1996), diegene wat sterk aanbeveel het dat spesiale skole moet plek maak vir die inklusiewe skool, waar leerders almal onderrig word in dieselfde klas, ongeag struikelblokke.



2.2 Struikelblokke

2.2.1 Definisie:

Die term word huidiglik nog nie eintlik gebruik as na die probleme en uitdagings van opvoeders verwys word nie. Volgens die Departement van Onderwys (1997), verwys struikelblokke na, daardie faktore wat aanleiding gee daar toe dat die opvoedkundige sisteem nie die diversiteite van leerders kan akkommodeer nie, of wat aanleiding gee dat leer nie tot sy reg kom nie en wat leerders verhoed om alles wat die sisteem bied, tot hulle voordeel te benut.

Die volgende struikelblokke wat mag voorkom, sal bespreek word, naamlik:

2.2.2 Kurrikulum

2.2.8 Lewenslange leer

2.3 Multikulturele onderwys

- 2.4 Demokratiese klaskamerbestuur
- 2.4.5 Dissipline
- 2.5 Ouerbetrokkenheid
- 2.6 Kommunikasie
- 2.6.5 Samewerking
- 2.7 Spanning

Alhoewel bogenoemde faktore nie altyd almal as struikelblokke beskou kan word nie, veroorsaak 'n gebrek daaraan wel 'n struikelblok, wat die onderrig en leer proses kan laat skade lei. 'n Skool waar daar gebrekkige kommunikasie of geen kommunikasie bestaan nie, sal noodwendig struikelblokke op baie terreine binne die skool ervaar. Bogenoemde is beslis wesenlike struikelblokke wat aangespreek moet word, binne 'n multikulturele onderwysstelsel soos die in Suid – Afrika.

Net soos leerders ervaar opvoeders ook struikelblokke in hulle werksituasie. In hulle geval is dit daardie faktore wat verhoed dat hulle hulle onderrigtaak effektief kan uitvoer. Opvoeders ondervind vandag baie primêre struikelblokke wat eers aangespreek sal moet word, alvorens ons in Suid- Afrika op enige sukses kan hoop. Opvoeders moet die verandering in die onderwys laat gebeur en bestuur en as hulle nie eerste gehelp word nie, baat die verandering wat beplan word niks nie. Dit is belangrik dat die bestuurders van die proses van verandering eers gereed moet wees.

Die Departement van Onderwys (1997: 12 – 19) het baie struikelblokke rondom leerders identifiseer en dit is goed so. Op die wyse kan ons probeer om dit vir die leerders uit die weg te ruim.

Bo en behalwe die feit dat opvoeders reeds struikelblokke met die nuwe benadering ervaar en sukkel met dissipline bestaan daar ook nog 'n gebrekkige ondersteuningsbasis. Die Departement het die Onderwys Ontwikkeling en Ondersteuning Sentrums in plek gestel met die uitsluitlike doel om skole te ondersteun, maar hierdie dienste kom nog nie tot hulle reg nie, aangesien dit ook nog in 'n groei fase is. Hierdie mense lê baie klem op

die kurrikulum, maar die grootste struikelblokke wat opvoeders ervaar is ironies genoeg, nie net die kurrikulum nie. Dit sal geen doel dien as 'n opvoeder die kurrikulum van buite ken, maar hy weet byvoorbeeld nie hoe om met ouers te werk, of dissipline te hanteer, of sy klas te bestuur nie.

Die meeste leerders wat struikelblokke tot leer ervaar, bied eiesoortige uitdagings en ons opvoeders is in die meeste gevalle nie gereed om die uitdagings te hanteer nie. Die struikelblokke wat opvoeders ervaar is uniek aan die beroep en verdien om ondersoek te word, sodat strategieë in plek gestel kan word om ons opvoeders te help. Die stelsel het te leerder gesentreerd geword en in die proses is die opvoeder uit die scenario gelaat, wat dui op 'n baie groot fout.

Die Departement van Onderwys (1997:127), verwys na die ontwikkeling van menslike hulpbronne, maar is tans nog besig met die beplanning daarvan, terwyl die behoeftes nou reeds daar is.



2.2.2 Kurrikulum

2.2.3 Wat is die kurrikulum.

Die kurrikulum kan beskou word as die totale skoolprogram en dit is werklik alles wat opvoeders en leerders doen . Dit is die wese van die opvoeding. Die kurrikulum kan met reg beskou word as die hart van alle skoolbedrywighede, hetsy buitemuurs of binne die skool. Dit betrek alle rolspelers, vanaf die leerders tot by die ouers en die breër gemeenskap. "Schools are the social institutions designed to prepare future citizens, and they are often given the responsibility for addressing social ills" (Epanchin, Townsend & Stoddard, 1994:54).

Dit beteken dat skole getaak is om bestaande struikelblokke binne die gemeenskap aan te spreek en leerders moet bemagtig om die regte werkswyses te volg. Opvoeders moet

gereed wees om die funksie uit te voer. Indien opvoeders nie gereed is nie, beteken dit dat hulle 'n struikelblok op die terrein ervaar en dat hulle bemaagtig moet word.

Suid – Afrika is tans in transformasie, van 'n apartheidsstaat na 'n demokratiese staat. Volgens die Departement van Onderwys (2001), is onderwys getaak om hierdie verandering te bestuur en te laat realiseer deur 'n inklusiewe kurrikulum.

2.2.4. Die verandering van die kurrikulum.

Daar is veral twee faktore wat die verandering van die skoolprogram beïnvloed, naamlik politieke faktore en die beskikbaarheid van buitelandse geld om dit te dryf (Torres, 1990 en Verspoor, 1989). Genoemde faktore, saam met ekonomiese faktore het veral 'n beduidende rol gespeel in die Amerikas en Afrika (Torres, 1990). Suid –Afrika het na 1994 'n nuwe kurrikulum ingevoer, naamlik kurrikulum 2005. Dit het hand aan hand gegaan met die koms van die demokrasie, wat beteken dat politieke verandering wel 'n groot rol gespeel het hier by ons. Suid –Afrika het, net soos die res van Afrika en Latyns Amerika, haar kurrikulum verander toe die politieke verandering plaasgevind het. Hierdie kurrikulum is leerder gesentreerd en die opvoeder word gesien as 'n fasiliteerder tussen die leerder en die kurrikulum. Dit onderstreep veral die volgende beginsels wat tans ook geldend in kurrikulum 2005 is, naamlik: opvoeding vir verdraagsaamheid; die uitdaging en hantering van die baie vooroordele wat bestaan, veral dit wat gebaseer is op klas, ras, geslag en ouderdom; opvoeding vir die demokrasie; om 'n nasionale kultuur te bou en laastens om 'n bewustheid te vestig vir die bewaring van die natuur en ons hulpbronne (Taylor, 1978). Dit is presies wat vandag van opvoeders in Suid – Afrika verwag word. Die groot vraag is egter of ons opvoeders gereed en/of bemaagtig is om die taak aan te durf.

Weet hulle werklik wat hulle moet doen en hoe hulle binne die kurrikulum moet voorsiening maak vir al die verwagtinge wat van hulle gekoester word. Indien opvoeders sukkel met die kurrikulum, hou dit enorme probleme vir die onderrig en leersituasie in.

Indien dit wel die geval is, sal daar dringend aandag aan die struikelblok gegee moet word.

Die akkommodasie van verskille moet nie gesien word as 'n benadering om die kurrikulum te verander nie, maar daar moet sekere prosedures in elke skool/klas in plek wees om verskille te akkommodeer.

Die huidige kurrikulum is uitkoms gedryf, wat beteken dat opvoeders tans beplan met spesifieke uitkomste in gedagte. Opvoeders moet in die leer en onderrig proses, toesien dat leerders hierdie primêre vaardighede onder die knie het, alvorens leerders die uitkomste kan bereik. Opvoeders moet, om verstaanbare redes, hulle leerders ken, sodat hulle presies kan weet watter strategieë om aan te wend om leerders tot by die uitkomste te lei.

Voorts bestaan elke klas uit 'n diverse groep leerders, wat verskillende vermoëns het, en gevolglik moet opvoeders weet dat elke leerder toegelaat moet word om teen sy eie tempo te werk. In die verlede het opvoeders presies dieselfde opdragte aan leerders gegee en het vermoëns 'n geringe rol gespeel.



Opvoedkundige veranderings (kurrikulum verandering) vind gelyktydig plaas met groot koste besnoeiings op opvoedkundige terrein. Hierdie veranderings word dikwels deur opvoeders gesien as 'n tipe besparingsmaatreël, waarmee hulle nie saamstem nie.

Verandering, op watter terrein ook al, word gevolglik ervaar as 'n struikelblok, wat onderrig en leer beïnvloed. In die proses gaan werksgeleenthede verlore en dit dien nie as motivering vir opvoeders nie. Voorts word opvoeders voortdurend deur die pers aangeval asof hulle nie hulle werk doen nie. Genoemde tendens is in Noord – Amerika waargeneem (Torres, 1990), maar dit kon net sowel van Suid – Afrika gesê word. Dieselfde tendens is tans hier ter lande aan die orde van die dag.

Van regeringskant sal opvoeders nog oortuig moet word, van die belangrikheid van die huidige kurrikulum. Om alles te kroon het Kurrikulum 2005 deels misluk en is 'n hersiene weergawe daarvan tans op die tafel gelê, nadat miljoene rande reeds op die eerste bestee is. Dit sterk ook nie die vertroue van opvoeders nie.

2.2.5 Beginsels by die beplanning van 'n nuwe kurrikulum:

Die volgende beginsels is belangrik wanneer 'n nuwe kurrikulum beplan word:

- Beplanning moet die hele skoolkurrikulum in aanmerking neem
- Almal wat die nuwe kurrikulum moet implementeer en bestuur moet by beplanning betrek word
- Opvoeders moet veral op vrywillige basis betrek word
- Leerders moet ook by die beplanning betrek word
- Daar moet 'n gedeelde belang by alle beplanners wees
- Deeglike navorsing moet die verandering voorafgaan
- Skakeling met kolleges en universiteite is belangrik
- Skoolbestuurspanne moet betrokke wees
- Ouers, besighede en plekke van werk moet ook betrek word.

Gedagtig aan bogenoemde is die groot vraag of die nuwe kurrikulum deursigtig genoeg beplan is en of alle rolspelers daarby gaan inskakel. Indien nie, kan groot struikelblokke verwag word, nog 'n groep leerders gaan deur die stelsel 'verneuk' word en die skade is gewoonlik onherstelbaar. Opvoeders sal bemagtig moet word om daardie tipe beplanning te kan doen, sodat die uitkomst soos vryheid, gelykheid en demokrasie aan die einde kan realiseer.

Fullan soos aangehaal deur Ornstein en Hunkins (1988), argumenteer met reg dat 'n kurrikulum slegs suksesvol implementeer kan word as diegene wat dit moet implementeer gereed en gemotiveer daarvoor is. Hulle moet gevolglik ook eerste die

verandering ondergaan, voordat hulle dit kan gaan implementeer. Hulle moet die volgende belangrikheid daarvan kan insien.

- hulle moet die verandering verstaan, aanvaar asook die noodsaaklikheid daarvan verstaan
- hulle moet duidelikheid hê oor die doelwitte van die verandering en hoe dit verskil van die verlede
- hulle moet nie die voorgestelde verandering as te moeilik ervaar nie
- hulle moet die nuwe kurrikulum as van goeie kwaliteit en prakties ervaar.

2.2.6 Negatiewiteit in verband met die nuwe kurrikulum.

Een van die groot negatieweite rondom kurrikulum 2005 was juis die ingewikkeldheid van die terminologie waarin dit geskrywe is (Joseph, 1998).

Ons eie minister het te velde getrek teen die terminologie van Uitkoms Gebasseerde Onderwys, want volgens Pillay (1999:1), het hy die volgende gesê, naamlik: “ ... that the language used in the approach OBE was too technical.”

Opvoeders het natuurlik dieselfde struikelblok met die nuwe benadering ervaar en daarom het die uitslag van ‘n studie in Gauteng dit dan ook onderstreep. Opvoeders het aangedui dat hulle geintimideer en deurmekaar geraak het met die terminologie en dat baie van hulle nie eens Engels magtig is nie (Harvey, 1999 en Le Grange & Reddy, 2000).

Dit is duidelik dat enige kurrikulum te alle tye in die taal van die mense geskryf moet word wat dit moet implementeer en gaan toepas. Indien die taal alleen nie geskik is vir die opvoeders nie, is dit alreeds die begin van probleme. Opvoeders is die eerste mense wat die kurrikulum moet verstaan, nie die amptenary nie.

Die belangrikheid van opvoeders in enige opvoedkundige sisteem kan nooit uit die oog verloor word nie, want opvoeders speel 'n te belangrike rol op alle lewensterreine, binne enige menslike samelewing, hetsy dit in Suid – Afrika of in die VSA is.

2.2.7 Rol van die opvoeder.

Volgens die nuwe dokumente wat norme en standaarde vir opvoeders uitspel (2000), is opvoeders nou fasiliteerders van leer in ons skole. Bogenoemde word beskou as die eerste rol van elke opvoeder . Dit gaan verder en stel die volgende rolle: opvoeders sal as fasiliteerders van leer optree, op so 'n wyse dat die diverse behoeftes van leerders bevredig word, insluitende die behoeftes van daardie leerders wat struikelblokke tot leer ervaar; opvoeders moet 'n leeromgewing skep wat inspirerend is vir leerders om te leer; hulle sal op so 'n wyse met hulle leerders kommunikeer, sodat leerders onderlinge verskille kan respekteer en erken en opvoeders sal 'n goeie kennis van hulle vakgebied moet demonstreer, asook verskillende beginsels, strategieë en hulpbronne wat nodig is om suksesvol in Suid –Afrika onderwys te gee.

Behalwe die verandering van die kurrikulum het die rol van opvoeders ook verander en dit op sigself is groot uitdagings wat opvoeders vandag in die oë staar. Dit is natuurlik alleen haalbaar as ons opvoeders in 'n struikelblokvrye omgewing kan opereer.

Opvoeders is net soos ander individue, en die mate van sukses wat hulle met die kurrikulum behaal, sal van opvoeder tot opvoeder verskil. Opvoeders sal as gevolg van hulle uniekheid ook die kurrikulum verskillend vertolk vir die verskillende leerders.

Oor hierdie nuwe rol van die opvoeder en hulle vertolking van die kurrikulum het Eisner (1991:77), die volgende gesê:

One of the most insistent outcomes of research on teaching is that the 'same' curriculum is taught in different ways by different teachers, so that how students experience the curriculum is inextricably related to the way in which it is taught

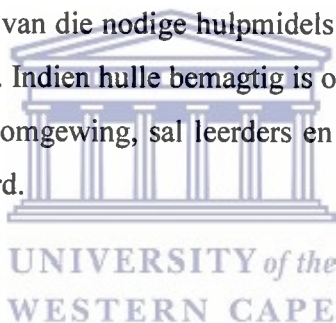
Opvoeders vervul onmisbare rol by die implementering van die nuwe kurrikulum en daarom moet hulle behoeftes as prioriteit nommer een beskou word en as sulks aangespreek word.

Bestaande kennis moet nagevors en aangewend word tot voordeel van die hele onderwysstelsel in Suid- Afrika. As ons weet wat opvoeders ken en wat hulle struikelblokke is, kan ons daar rondom vir hulle beplan.

Die Unesco verslag (Unesco,1994:152), wys daarop dat opvoeders:

... must be given the tools to carry out their various roles as well as possible. In return, their pupils and society as a whole are entitled to expect them to discharge their duties with dedication and a strong sense of responsibility

Opvoeders moet voorsien word van die nodige hulpmiddels en ontwikkelingstrategieë om hulle werk na behore uit te voer. Indien hulle bemagtig is om die nuwe kurrikulum aan te bied, binne 'n struikelblokvrye omgewing, sal leerders en gemeenskappe se verwagting van opvoeders bevredig kan word.



2.2.8. Lewenslange leer:

Met die verandering van die kurrikulum en die verandering van werkswyses binne ons skole, het lewenslange leer 'n noodsaaklikheid geword vir alle onderwysers wat be-oog om op hoogte te bly met al die veranderings. Opvoeders is verplig om by lewenslange leer betrokke te bly, aangesien opvoeding en leerinhoud gedurig verander. Indien opvoeders agter raak op hulle terreine, raak sulke gevalle struikelblokke vir die stelsel en vir hulleself. Suid – Afrikaners is nie gespaar nie, aangesien deurlopende studie die enigste manier is om by die nuutste ontwikkeling op jou terrein te bly.

Om hierdie behoefte te bevredig, (die veranderende kurrikulum), benodig ons opvoeders wat hulle vakgebiede ken en weet hoe om die uitkomst te bereik wat ouers en die gemeenskap vereis.

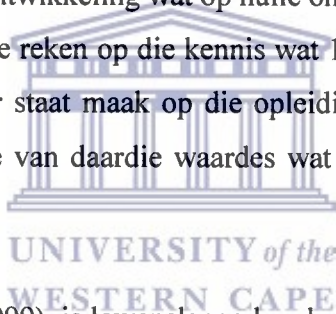
2.2.9 Definiesies.

Volgens Elli soos aangehaal deur Longworth en Davies, (1996:155), is lewenslange leer:

... a continuous supportive process which stimulates and empowers individuals to acquire all knowledge, values, skills and understanding they will require throughout their lifetimes and to apply them with confidence, creativity and enjoyment in all roles, circumstances and environments

Met die snelle pas waarteen verandering tans in die onderwys plaasvind en die verandering van die kurrikulum, vir leerders op alle terreine, het dit vir opvoeders noodsaaklik geword om lewenslank student te bly van sy vakgebied. Op die wyse kan hulle tred hou met die nuutste ontwikkeling wat op hulle onderskeie gebiede plaasvind.

Dit is net nie meer genoeg om te reken op die kennis wat 10 tot 20 jaar gelede opgedoen is nie. Opvoeders kan nie meer staat maak op die opleiding wat hulle gedurende hulle opleiding ontvang het nie. Baie van daardie waardes wat toe aan die orde van die dag was, geld nie vandag meer nie.



Volgens Smith en Spurling (1999), is lewenslange leer bedoel en beplan om lewenslank aan te hou. Volgens dieselfde skrywers moet daar by enige individu die volgende vier basiese beginsels wees, naamlik 'n persoonlike verpligting om te leer, sosiale verpligting om te leer, respek vir die waarheid en respek vir ander persone wat leer.

Die groot vraag is egter of opvoeders oor hierdie innerlike dryfveer beskik om by lewenslange leer betrokke te raak en dan te bly. Ten einde so te doen, sal opvoeders seer sekerlik groot houdingsveranderinge moet ondergaan, want daar is nog baie wat nog net beskik oor daardie kwalifikasies wat jare gelede verwerf is. "Our society is in transformation and learning is a key process in that transformation" (Longworth and Davies 1996:7).

Opvoeders is getaak deur die Departement van Onderwys (1997), om die transformasie binne die samelewing te laat plaasvind. “Training (at its best) will make nations and their citizens whealthier, societies more effective and content, individuals free and more able to determine their lives in the ways they choose” (Longworth en Davies 1996:15).

Lewenslange leer is gevolglik van kardinale belang vir alle mense van die wêreld en Suid - Afrika, maar opvoeders kan deur die voorbeeld aan leerders te stel en hulle te motiveer, die proses aanhelp en vestig binne Suid- Afrika.

Laasgenoemde navorsers noem dat skole vandag ‘n ander funksie en missie het en dit is om ‘n kultuur van lewenslange leer te vestig. Dit kan alleen gedoen word as opvoeders die regte voorbeeld stel en die voordele daarvan aan leerders toon.

Daar bestaan so baie verskille tussen die verskillende kulture binne Suid – Afrika en om alles te kroon openbaar mense ook verskillende houdings teenoor sekere dinge hier ter plaatse. Ten einde hierdie verskille suksesvol binne ons skole te bestuur, sal noodgedwonge ‘n deurlopende studie van die verskillende kulture en houdings beteken.

Enige persoon wat vandag nalaat om ten minste die verskillende kulture te verstaan, gaan beslis nie kop bo water kan hou in ons skole nie. In ‘n ontwikkelende land soos Suid-Afrika kan ons dit nie bekostig om mekaar nie te verstaan nie. Lewenslange leer is vir elkeen van kardinale belang.

2.2.10 Die belangrikheid van lewenslange leer.

Die term lewenslange leer het oor die afgelope dekades posgevat en word wêreldwyd as baie belangrik beskou vir volhoubare ontwikkeling op alle terreine, die Onderwys ingesluit. Volgens die ‘Social Sciences and Humanities Research Council of Canada’ is lewenslange leer van kardinale belang, veral as dit handel oor die aanpassing by verandering, ekonomiese vooruitgang, die bevordering van deelname van alle landsburgers aan die prosesse in die land, sosiale gehoorsaamheid, die kwaliteit van

gemeenskapslewe en individuele ontwikkeling. Alle regerings is vandag bekommerd oor lewenslange leer en daarom word doelbewuste pogings aangewend om mense te motiveer om daarby betrokke te raak.

Volgens dieselfde navorsers van Kanada is een van die voorvereistes van lewenslange leer dat 'n mens die ekonomiese, kulturele, sosiale en sielkundige faktore moet verstaan wat mense motiveer om lewenslange studente te bly. Lewenslange leer is tans onder bespreking en beplanning in bykans elke land. Dit kan stagnasie op verskillende terreine voorkom.

2.3 Multikulturele Onderwys

2.3.1 Agtergrond van Multikulturele Onderwys.

Multikulturele onderwys bied 'n nuwe uitdaging aan ons onderwysstelsel wat slegs met deeglike beplanning en 'n deeglike kennis van ander se kulture suksesvol deurgevoer sal kan word. Ten einde multikulturele onderwys suksesvol te kan bestuur en implementeer, is dit baie belangrik dat ons lewenslange studente bly in hierdie veranderende wêreld. Gebrekkige kennis van ander se kulture en gewoontes, kan groot struikelblokke word vir opvoeders wat daarmee gekonfronteer word in ons skole.

Multikulturele onderwys het veral dimensie gekry gedurende die 1970's en 1980's. Dit was aanvanklik 'n poging om die ontwikkeling daarvan aan te moedig en implementering meer aanvaarbaar te maak binne die opvoeding. Volgens Suzuki (1984), wil dit voorkom asof multikulturele onderwys konfliktuerende doelwitte het en dat die prioriteite daarvan ook bevraagteken word. Dit het tot gevolg gehad dat dit net nie van die grond kon kom nie.

2.3.2 Definisie.

Dit is seker prakties onmoontlik om net na een definisie van multikulturele onderwys te kyk. Vir die doel van hierdie oorsig gaan ek 'n paar definisies verskaf, sodat mens die ontwikkeling daarvan kan opvolg.

Suzuki (1984:305), definieer multikulturele onderwys as volg, “ a multiple education program that provides multiple learning environments matching the needs of the students.”

Suzuki lê veral klem op die doelwit om die nodige vaardighede en kennis te bekom om studente te ontwikkel wat nader sal beweeg aan gelykheid en vryheid binne die samelewing. Klem word veral gelê op die elemente van rassisme.

Die ‘National Council for the Accreditation of Teacher Education’ in die Verenigde State van Amerika definieer multikulturele onderwys as volg, naamlik ‘n voorbereiding vir die kultuur diverse en ingewikkelde menslike ontmoetings. Dit berei die individu voor vir die evaluering, waarneming en gedrag in verskillende kulturele omgewings.

Volgens Louw (1983), beteken multikulturele onderwys dat daar gepoog word om teenoorgestelde uiterstes in ‘n enkele opvoedingsverband met mekaar te versoen deur ‘n soort opvoeding wat tot ‘n groot hoogte vir alle etniese- en kultuurgroepe dieselfde moet wees, maar wat terseldertyd die etniese en kulturele verskeidenheid van die samelewing moet reflekteer, sodat die kind kennis en begrip van sodanige ander groepe kan opdoen. Opvoeding moet gevolglik vir almal dieselfde wees, om te voorkom dat enige groep, binne so ‘n multikulturele sisteem, se norme en waardes geskaad word.

Gedagtig aan bogenoemde definisies van die term multikulturele onderwys, is dit duidelik dat multikulturele onderwys ‘n deurlopende proses is en dat daar tog ‘n groot

mate van ooreenstemming tussen verskillende navorsers bestaan rondom die term en wat die doelwitte daarvan is.

Volgens Dekker en Lemmer (1996:35 –34), is dit 'n spesifieke benadering tot die opvoeding en is dit 'n proses wat deurlopend aandag moet geniet en dit omsluit die volgende belangrike doelwitte, naamlik:

development of cultural awareness, recognition and acceptance of cultural diversity which forms a central consideration in the formulation of education policies, development of equity in education and transformation of the school environment in order to meet the needs of students from diverse cultural, linguistic and socio-economic backgrounds

2.3.3 Ontwikkeling van multikulturele onderwys: Die Verenigde State van Amerika:

Volgens Sleeter (1991), het multikulturele onderwys in die Verenigde State ontwikkel as 'n beweging wat die onderwys wou hervorm, aangesien probleme soos ongelykheid aan die orde van die dag was. Dit moes leerders bevry van rasse- en kulturele vooroordele. Multikulturele onderwys het na alle waarskynlikheid 'n groot spronge vooruit gegee, aangesien dit nog steeds aan die groei is.

Volgens Button en Provenzo (1989), speel ander faktore soos sosio-ekonomiese agtergrond, gesinswaardes, leerders se siening van hulle eie verantwoordelikheid 'n baie groot rol in leerders se prestasie op skool. Tog glo die Amerikaners en ander volke dat multikulturele onderwys aan die einde tog die beplande uitwerking sal hê.

Volgens alle aanduidings het dit wat in die Verenigde State gebeur het, 'n groot invloed op ander westerse lande gehad wat met dieselfde dilemma gesit het. Volgens Dekker en Lemmer (1996), het Brittanje, Kanada en Australië almal wetgewing in plek wat multikulturele onderwys steun en bevorder.

2.3.4 Multikulturele onderwys in Suid – Afrika.

Suid – Afrika is nou een maal ‘n multikulturele gemeenskap en dit geld op geografiese- en kulturele terreine. Apartheid word deur die wet verbied en een kurrikulum word tans voorgeskryf vir alle leerders.

Dekker en Lemmer (1996), is van mening dat ons hier ter plaatse ‘n totaal verkeerde indruk van multikulturele onderwys het. Baie beskou dit slegs as ‘n wyse om leerders van verskillende kulturele agtergronde in dieselfde skool te onderrig.

Die Departement van Onderwys (1996), bepaal onomwonde dat leerders by enige skool, van hulle keuse, mag gaan inskryf. Dit beteken dat baie van ons skole tans veerlassig is en opvoeders is verplig om toe te sien dat onderrig en leer tot sy reg kom in alle klaskamers. Daar rus gevolglik ‘n groot verantwoordelikheid op die skouers van ons opvoeders om die speelveld vir alle leerders gelyk te maak op kulturele- en opvoedkundige terrein. Dit is egter so dat multikulturele onderwys ‘n komplekse aangeleentheid is en Suid – Afrika kan ongelukkig ook nie vergelyk word met ander westerse lande nie. Ons situasie is uniek aan Suid – Afrika en sal as sulks hanteer moet word. Volgens Dekker en Lemmer (1996), sal ons nog baie moet gesels ten einde dinge vir onself uit te sorteer.

Gollnick en Chinn (1990: 31), beskryf die doelwitte van multikulturele onderwys as volg:

to promote the strength and value of cultural diversity; to promote human rights and respect for those who are different from ourself; to promote alternative life choices for people; to promote equity in the distribution of power and income among groups, and to promote social justice and equality for all people

Dit is belangrike doelwitte en daarvoor benodig ons onderwyspersonele wat reeds bemagtig is om dit te bestuur en ‘n kurrikulum wat in alle diverse behoeftes van ons leerderbevolking voorsien, sonder diskriminasie. Dit beteken dat opvoeders konsepte

soos rassisme, diskriminasie, onderdrukking, mag, gelykheid en stereotipering moet verstaan, ten einde dit opvoedkundig reg te hanteer.

2.3.5 Gereedheid van opvoedkundige stelsels.

Skole moet gereed wees vir multikulturele onderwys ten einde 'n sukses daarvan te maak. Kulturele verskille moet gesien word as uitdagings, in plaas van as 'n probleem wat opgelos moet word. Opvoeders moet bemagtig wees om leerders te kan ondersteun, sodat hulle wel hulle volle potensiaal sal kan uitleef binne die skool en dat hulle gereed sal wees om die werkplek te betree. Multikulturele verskille moet positief binne die klas aangewend kan word, tot voordeel van elke individuele leerder in die skool. "For multicultural education to become a reality in the formal school situation, the total environment must reflect a commitment to multicultural education" (Gollnick en Chinn 1990:31).



Suid – Afrika is deurlopend besig met verandering van haar kurrikulum, ten einde die speelveld vir alle leerders gelyk te maak en om alle kulture te huisves. Die sukses van multikulturele onderwys sal grootliks afhang van die sukses wat opvoeders daarmee behaal, en of hulle daarin sal slaag om die diverse behoeftes van alle leerders aan te spreek.

2.4 Demokratiese Klaskamerbestuur:

2.4.1 Doelwit van demokratiese klaskamerbestuur.

Suid – Afrika is 'n demokratiese land. Die demokrasie moet deurwerk na alle terreine waar daar sprake van bestuur is. Skole en klaskamers word ook nie uitgesluit nie, aangesien dit veral daar is waar demokrasie gevestig en gekweek moet word. Die Suid – Afrikaanse skolewet (Departement van Onderwys, 1996:3), stel dit as volg: "demokratiese transformasie van die gemeenskap moet bevorder word." Dit beteken dat dit in die skool

bevorder moet word en die outokratiese werkswyse van die verlede as struikelblok vir die vestiging van die demokrasie uit die weg geruim moet word.

Onderwys word dus getaak om die demokrasie in gemeenskappe te vestig, asook om leerder so op te voed dat hulle demokratiese burgers sal wees (Tamir, 1992). Dit is die taak van enige demokratiese land om 'n onderwys- en opvoedingstelsel te vestig en te ontwikkel wat die demokratiese beginsels sal vestig.

Die Witskrif vir Onderwys en Opleiding (Departement van Onderwys, 1995: 21 – 23), stel hierdie verantwoordelikheid van onderwys hier ter lande as volg: die bevordering van demokrasie, vryheid, gelykheid en geregtigheid, die bevordering van vrede en verdraagsaamheid, die kurrikulum moet demokratiese waardes en fundamentele menseregte bevorder en onafhanklike- en kritiese denke aanmoedig en demokratiese bestuursbeginsels moet op alle vlakke van onderwysbestuur sigbaar wees.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat die vestiging van die demokrasie in die hande van ons opvoeder is en dit is waarom: “... education apparatus must be geared to the business of socialising people to democratic values and democratic roles” (Harber 1984: 401).

WESTERN CAPE

2.4.2 Individuele vryheid en sosiale gelykheid.

Brophy (1989), bepaal dat 'n opvoeder se benadering van sy onderrig en klaskamerbestuurstaak in 'n groot mate afhang van sy siening van taakgerigte of mensgerigte aktiwiteite binne die onderrig en leersituasie. Taak – en mensgerigte aktiwiteite vorm belangrike afdelings van enige klaskamersituasie, waarin individuele vryheid en sosiale gelykheid 'n belangrike rol speel. Individuele vryheid dui op elke leerder se vryheid van keuse om 'n bydrae te maak tot sy eie persoonlike verwesenliking.

Volgens Goodman (1989), dui individuele vryheid van die mens op die selfaktualisering van die individu. Binne die klaskamer moet dus voorsiening gemaak word vir individuele vryheid, deur die werk en ander aktiwiteite in die klas so te beplan dat die leerder wel

hierdie vryheid kan openbaar en aanwend tot sy eie persoonlike selfaktualisering. Leerders moet bemagtig word sodat hulle selfstandige besluite kan neem.

Die vermoëns en menswaardigheid van elke leerder moet erken word, asook sy reg om deel te hê aan besluite wat hom raak. Volgens Hartshorne (1990), het gelykheid te doen met die wyses hoe mense onderling saamwerk in 'n gemeenskap. Die skool/klas kan met reg beskou word as 'n gemeenskap in die klein. Alle lede van die gemeenskap/skool/klas moet op 'n gelyke wyse kan deelneem aan alle prosesse, besluite en projekte. Gunter (1976), beskou gelykheid as 'n basiese reg en vryheid van enige mens om as 'n gelyke sy bydrae te mag lewer. Alle leerders moet gelyk behandel word en die reg hê om saam met ander te werk tot die bereiking van 'n gemeenskaplike doelwit.

2.4.3 Klaskamerbestuur.

Klaskamerbestuur word afgebaken deur die grense van die klas. Dit is 'die ruimte waarbinne elke opvoeder sy bestuurstaak uitvoer op weg na die bereiking van sekere leeruitkomst. Elke opvoeder moet natuurlik toesien dat die leer – en onderriggebeure op suksesvolle wyse verloop. Dit kan natuurlik alleen gedoen word in noue samewerking met die leerders betrokke.



Volgens Weber (1986), kan die klaskamerbestuurshandeling beskryf word as daardie handeling wat 'n onderwyser uitvoer ten einde 'n klaskameromgewing te skep en te onderhou, sodat onderrig en leer effektief kan plaasvind. Deur die regte en omvattende benadering tot klaskamerbestuur behoort elke opvoeder 'n klaskameromgewing te kan skep waarin die demokrasie kan gedy.

2.4.4 Deelname van leerders aan klaskameraktiwiteite.

Leerlinge moet toegelaat word om volle deelname te hê aan beplanning, leer en onderrighandelinge. Hierdie deelname word as volg deur Gutman (1988:194), beklemtoon:

A participatory approach gives priority to cultivating self-esteem and social commitment over humility and order, a priority presumed by the democratic goal of educating citizens willing and able to participate in politics

‘n Demokratiese klaskamer is ‘n voorvereiste vir ‘n demokratiese klaskameromgewing. Abagi (1994), verklaar onomwonde dat ‘n outokratiese klaskamerklimaat leerders se deelname aan klaskameraktiwiteite negatief beïnvloed en gevolglik ‘n negatiewe invloed uitoefen op leerders se prestasie, vordering en ervaring van die demokrasie.

Taakgerigte en menseverhoudingsaspekte moet op so ‘n wyse gekombineer word dat dit ‘n positiewe klaskamerklimaat tot gevolg het. ‘n Klimaat waarbinne die demokrasie kan gedy.

It is the teachers role to establish and maintain a positive learning environment that has the structure, expectations and consistent enforcement of those expectations. It is also necessary that the environment be warm and supportive, demonstrating care and concern about children (Evans et al, 1991:78).

Goed opgeleide – en bemagtigde opvoeders sal instaat wees om ons klasse demokraties te bestuur, sodat sosiale vryheid en individuele gelykheid binne ons skole sy inslag kan vind.

2.4.5 Dissipline:

Dissipline en klaskamerbestuur gaan hand aan hand en kan nie van mekaar geskei word nie, aangesien dit deur beide opvoeders en leerders bepaal word. Indien dissipline ‘n struikelblok is, sukkel opvoeders baie om reg te laat geskied aan onderrig en leer.

2.4.6 Die afskaffing van lyfstraf.

Na die koms van die demokrasie het die hantering van dissipline drastiese verander. Een van die veranderings was die afskaffing van lyfstraf, wat in die verlede by uitstek die metode was wat opvoeders aangewend het om leerders met dissiplinêre probleme te

hanteer. Daar was weinig sprake van die bestuur van dissipline, net die hantering daarvan met die lat. Die afskaffing van lyfstraf het as 'n groot struikelblok vir baie van ons opvoeders gekom, en gevolglik sukkel baie daagliks met dissipline.

Die volgende wette verbied lyfstraf.

- “Convention on the rights of a child”
- “The African Charter on the Right and Welfare of the Child.”
- “Section 12 of the South African Constitution states that: Every one has the right not to be treated or punished in a cruel, inhuman or degrading way.”
- “The National Education Policy Act (1996) say: No person shall administer corporal punishment or subject a student to psychological or physical abuse at any educational institution.”
- “The South African Schools Act (1996) says: “No person may administer corporal punishment at a school to a learner.”

2.4.7 Die bestuur van dissipline.

Opvoeders moet te alle tye weet dat “Some form of inappropriate behavior is, unfortunately, a normal every day occurrence, even in well – managed classrooms” (McQueen, 1992:1). Dit onderstreep die belangrikheid van die bestuur van dissipline in ons skole en klaskamers en die toepassing van alternatiewe wyses om leerders te dissiplineer. “Effective managing classrooms and teaching discipline encompass a major portion of a teachers professional skills” (McQueen , 1992: 4).

Die bestuur van dissipline is 'n nuwe vaardigheid waarvoor opvoeders deesdae moet beskik en wat net haalbaar is as opvoeders voortdurend onderwerp word aan opleiding, om die vaardigheid onder die knie te kry en volhoubaar toe te pas in die klas. Effektiewe klaskamerbestuur en dissipline gaan hand aan hand, want as die klas nie reg bestuur word nie, lei dissipline noodgedwonge daarop. Elke klaskamer en groep leerders vereis ander bestuursvaardighede en dit maak die bestuur van dissipline so 'n uitdagende funksie binne ons skole. Geen twee klasse bied dieselfde uitdagings aan opvoeders nie en

daarom moet opvoeders instaat wees om gedurig veranderinge te maak aan hulle wyses van klaskamerbestuur en die bestuur van dissipline.

Vandag is dissipline in baie skole in 'n chaotiese toestand, omdat opvoeders net nie oor die vaardighede beskik om dit te bestuur nie. Wette is verander voordat opvoeders bemaagtig is om dissipline te bestuur, deur gebruik te maak van verskillende strategieë.

Dissipline moet bestuur word . Volgens McQueen (1992), is die mees effektiewe manier om dissipline te bestuur, die onderdrukking van onaanvaarbare gedrag, sonder om die leerders te straf. Die onderdrukking van swak dissipline binne die klas moet nie leerders se self-esteem aantast nie. Die metodes wat aangewend word moet leerders help om self dissipline aan die dag te lê, asook wyses hoe hulle hulle eie dissipline kan bestuur.

2.4.8 Motivering van leerders om hulle eie dissipline te bestuur.

Leerders moet geleer word om hulle eie dissipline te hanteer op wyses wat in pas is met die algemene aanvaarbare norme binne die skool en die gemeenskap. Volgens McQueen (1992), lei effektiewe klaskamerbestuur leerders om self aanvaarbare gedrag te aanvaar en toe te pas en dit is waarna opvoeders moet streef. McQueen glo ook dat 'n opvoeder 'n effektiewe plan vir dissipline in plek moet hê, wat verder gaan as reëls, gevolge en dies meer, maar wat 'n boodskap van respek, menswaardigheid en geloof en hoop uitspreek. Leerders moet gemotiveer word om goeie gedrag te openbaar. Opvoeders moet nou saamwerk met die ouerhuis, aangesien die kind baie van sy dissipline by die huis leer. Opvoeders moet die volle samewerking van die ouerhuis geniet. Bestuur is beslis beter as beheer.

2.5 Ouerbetrokkenheid

2.5.1 Agtergrond van ouerbetrokkenheid.

Ouers word beskou as die primêre opvoeders van die kind en daarom speel hulle 'n onmisbare rol by dissipline en ander klaskameraktiwiteite. Tot onlangs was ouerbetrokkenheid beperk tot die finansiering van die skool, deur die bydrae tot die skoolfonds of die ondersteuning van skoolfunksies. Wetgewing is egter uitgebrei en sedert 1996 is ouers betrokke by die beheer van skole deur die beheerliggaam. Dit is egter nie genoeg nie, aangesien hierdie deelname deur die wet op 'n wyse verplig word en van vrywillige deelname is daar gevolglik min sprake.



2.5.2 Voordele van ouerbetrokkenheid.

Ondervinding het geleer dat gesonde skool, ouer- en gemeenskap betrokkeheid tot verbeterde leerprestasie, verhoogde self-esteem, skoolbywoning en gedrag aanleiding gee. Verder word 'n beter ondersteuningsbasis vir alle rolspelers daargestel.

Goeie onderlinge samewerking tussen huis en skool lei ook tot beter onderlinge kommunikasie en ons opvoeders bekom baie meer hulpmiddels wat hulle in die onderrig en leersituasie kan gebruik.

Gedagtig aan al die voordele wat goeie ouer- en gemeenskapbetrokkeheid vir skole inhou, is goeie samewerking tussen skool en huis onmisbaar vir enige skool en opvoeder.

Ondanks al die goeie voordele wat ouerbetrokkeheid inhou, word nog te min gedoen om ons ouers betrokke te kry. Volgens Chrispeels (1992), word daar te min gedoen om ouers by skole te betrek.

Alhoewel ouers soms tog betrokke is, speel hulle dikwels glad nie 'n rol wanneer dit kom by onderrig en leer nie. Dit is waar hulle betrokke gekry moet word.

2.5.3 Vestiging van ouerbetrokkenheid .

Ouers is volgens Levin (1987), aanvanklik baie entoesiasies, maar hierdie entoesiasme taan gaandeweg en is dikwels nie volhoubaar nie. Die strewe moet wees om ouers betrokke te kry en betrokke te hou, by veral die onderrig en leergebeure. Dit is ook so dat slegs 'n klein persentasie van ouers werklik betrokke is, terwyl die res hulle glad nie steur aan die skole nie. Hierdie tendens kom veral duidelik na vore by oueraande waar 'n mens dikwels elke keer slegs met dieselfde groepie ouers vergader en kan gesels.

Skole betrek self nie altyd ouers nie, en gevolglik weet ons ouers nog nie watter voordele ouerbetrokkenheid vir hulle kinders inhou nie. Dit is ook duidelik dat ouers soms koud staan, omdat hulle nie bemagtig is om op sekere terreine betrokke te raak nie.

Dit is ons, binne die stelsel se plig, om ouers te bemagtig en die voordele van betrokkenheid vir hulle uit te spel.

Schools must become places where families feel wanted and recognised for their strengths and potential. Frequently families do not feel welcome in schools, particularly low income families (Epstein et al, 1997:5).

Dit is gevolglik duidelik dat skole meer ouer-vriendelik moet word en 'n verwelkomende atmosfeer moet skep vir veral ons agtergeblewe families. Verder sal ons volgens Epstein (1997), ons aktiwiteite so moet beplan sodat dit wel ouers sal kan insluit en dat dit die realiteite van ons samelewing in ag sal neem. Aktiwiteite moet so beplan word, sodat dit alle ouers sal insluit.

Daar moet te alle tye goeie kommunikasie tussen die skool en die huis bestaan en kommunikasie moet nooit slegs beperk word tot probleemgevalle alleen nie. Alles wat

belangrik is, moet aan ouers gekommunikeer word. Indien skole meer as een voertaal het, moet ouers bedien word in die taal van hulle keuse (Dietz 1997).

Ouers moet versoek word om vrywillige diens aan skole te lewer (Dietz 1997). Dit is egter van kardinale belang dat die betrokke ouers eers opgelei word, sodat hulle presies weet wat van hulle verwag word en hulle kan optree binne skoolbeleid. Hulle ondervinding van hulpverlening aan die skool, moet 'n aangename ondervinding wees, sodat hulle gemotiveer kan wees om weer te help en ander kan aanmoedig om ook te help. "Parent involvement is an important part of any whole school strategy aimed at school improvement" (Epstein, 1995:705).

Dit is belangrik dat projekte van ouerbetrokkenheid aan sekere uitkomstegemeente moet kan word, sodat sukses bepaal kan word en verbeterings en aanpassings later aangebring kan word. Ouerbetrokkenheid moet oor die hele spektrum van skoolbestuur aangewend kan word, ten einde ouers 'n holistiese beeld te gee van die skool en sy bedrywighede.

Indien ouerbetrokkenheid ontbreek, ondervind opvoeders dikwels baie struikelblokke, aangesien sulke leerders dikwels nie huiswerk doen nie en ook nie die hulpmiddele bring wat dikwels gevra word nie. Ouers plaas alle verantwoordelikheid op die skouers van die opvoeder.

2.6. Kommunikasie:

2.6.1 Die belangrikheid van Kommunikasie.

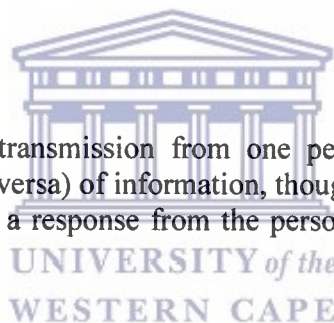
Suid- Afrika is 'n veeltalige land en leerders uit alle taalgroepe beland vandag in skole wat voorheen daar was vir slegs een taalgroep. Hierdie tendens plaas groot druk op opvoeders, aangesien opvoeders normaalweg nie alle leerders in hulle moedertaal kan bedien nie. Dit is 'n groot struikelblok in die Onderwys. Skole word egter wetlik verplig om leerders vanaf graad een tot drie in hulle moedertaal te onderrig (Departement van Onderwys, 1996).

Hier is 'n tipiese geval waar die stelsel verander is, maar die opvoeders is nie gereed vir die groot uitdaging nie. Dit is 'n jammerlike situasie, aangesien dit elke keer ons leerders is wat aan die kortste end trek. Ironies genoeg het hierdie verandering juis ten doel om die leerders te help.

Suid –Afrika is nou een maal 'n land van verskille op verskillende terreine, soos tale, kulture, etniese groepe ensomeer. Hierdie rykdom aan verskille binne die Suid – Afrikaanse skole en gemeenskappe, maak sinvolle kommunikasie 'n noodsaaklikheid. Volgens Huebsch (1995), sal kommunikasie 'n groter rol begin speel in die sukses van organisasies. Dieselfde geld ons skole, waar kommunikasie tussen alle rolspelers absoluut noodsaaklik is en aanleiding kan gee tot goeie onderlinge samewerking.

2.6.2 Definisie:

Communication implies the transmission from one person to another, or from a person to an animal (and vice versa) of information, thoughts, feelings or ideas, with a view to purposefully eliciting a response from the person who receives the message (Huebsch, 1995).



Volgens dieselfde navorser dien kommunikasie as middel tot die positiewe beïnvloeding van menslike interaksie, iets wat in ons skole aan die orde van die dag is, tydens die oordrag van kennis aan ons leerders.

Indien die verwagting is dat kommunikasie effektief en doelgerig moet wees, moet gedagtes, idees en opdragte natuurlik duidelik oorgedra word. Kommunikasie moet aan al die genoemde vereistes voldoen ten einde effektief te wees.

2.6.3 Effektiewe kommunikasie.

Die navorser Fielding (1993), stel dit onomwonde dat goeie kommunikasie onontbeerlik is vir enige organisasie as dit wil oorleef. Sonder goeie kommunikasie kan 'n organisasie

nie reg laat geskied aan al die programme wat dit moet aanbied nie. Skole is ook organisasies en daarom is effektiewe kommunikasie tussen alle rolspelers uiters belangrik en van onskatbare waarde. Op die wyse kan verhoed word dat opvoeders inligting tweedehands- en uit ander oorde ontvang.

Volgens Fielding (1993), se definisie van kommunikasie, bestaan dit uit vier hoofpunte, naamlik, kommunikasie is 'n transaksie, mense wat saamwerk, die skep van betekenis en die uitruil van simbole.

Effektiewe kommunikasie is 'n voorvereiste vir goeie samewerking tussen personeellede en daarom moet dit altyd baie duidelik en presies wees, sonder ruimte vir misinterpretasie.

2.6.4 Wysies van Kommunikasie.

Kommunikasie in en met ons skole is veral mondeling, skriftelik en telefonies. Dit vind plaas tussen mense, groepe en met die departement.

In skole sal gesprekke veral handel oor leerders, die kurrikulum, beleid en soms kan dit ook persoonlik van aard wees. Gesprekke mag die vorm aanneem van 'n personeel vergadering, 'n funksie of op 'n sosiale byeenkoms. In al die gevalle is effektiewe kommunikasie van kardinale belang, want elkeen moet uit die gesprekke kan haal wat bedoel was om te kommunikeer. Almal moet elke keer weet watter verwagtinge van hulle gekoester word. Kommunikasie is so belangrik binne skole, aangesien dit 'n groot bydrae lewer tot die vlot verloop van die skoolprogram. 'n Gebrek daaraan kan tot geweldige struikelblokke aanleiding gee vir beide opvoeder en leerder.

2.6.5 Samewerking

Skole kan ongelukkig nie meer as 'n eiland funksioneer nie, en moet in vennootskappe gaan met ouers, ander skole, besighede en ander staatsdepartemente. Kommunikasie het

in hierdie tye onontbeerlik geword.

2.6.6 Globale siening : Verenigde State van Amerika.

In Amerika bestaan 'n groeiende konsensus onder navorsers, beleidmakers en opvoedkundiges dat sterker bande tussen die huisgesin, skool en die groter gemeenskap essensieël is vir sukses binne enige skool (Melaville en Blank 1993). Volgens die navorsers is dit veral belangrik dat opvoeding, gesondheidsdienste en mense wat verskillende dienste binne die gemeenskap lewer met 'n skool moet saamwerk. Dit is duidelik dat gebrekkige samewerking vir skole 'n struikelblok is, want skole dien 'n gemeenskap bestaande uit ouers, besigheid en ander regeringsdepartemente.

Volgens dieselfde navorsers het Amerika eintlik net een keuse en dit is om te beweeg na 'n stelsel wat die tekortkominge van die huidige stelsel sal regstel en om 'n ander werkwyse te volg om beter dienste te lewer. Die nuwe stelsel moet instaat wees om skole te help, moet beter kapasiteit hê en moet kan ingryp om ander sisteme te help om met mekaar saam te werk. Die doel was om beter werkverhoudings te kweek en hoë kwaliteit diens te verseker, sodat families hulle potensiaal kan verwesenlik. Die inhoud van sulke sisteme sal egter verskil, aangesien leerders verskillend is. Die beskikbaarheid van hulpmiddels sal ook 'n beslissende rol speel.

Die belangrikheid van samewerking tussen skool en gemeenskap word ook deur Dryfoos (1990), beklemtoon as hy sê dat struikelblokke tot leer alleen aangespreek sal kan word as skool en gemeenskappe nouer saamwerk. Skole besef al meer die belangrikheid van samewerking met ander buite die opvoeding, aangesien hulle besef hulle nie alle probleme van leerders alleen kan oplos nie.

2.6.7 Kenmerke van opvoeders wat saamwerk.

Samewerking is onder geen omstandighede 'n nuwe konsep nie. Samewerking is egter essensieël vir die vlot verloop van alle skoolbedrywighede. Volgens Smith en Scott (1990), behoort samewerking die norm te wees. Samewerking beteken die samewerking van 'n personeel om gehalte onderrig en leer te verseker.

Volgens Smith en Scott (1990:3), is die volgende kenmerkend van opvoeders wat nou saamwerk:

- Teachers engage in frequent, continuous and increasing concrete and precise talk about teaching practice
- teachers are frequently observed and provided with useful (if potentially frightening) critiques of their teaching
- teachers plan, design, research, evaluate and prepare teaching material together
- teachers teach each other the practice of teaching.

Uit bogenoemde is dit duidelik hoe 'n personeel opereer wat nou saamwerk. Dit groot vraag is egter of dit altyd die geval is.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

2.6.8 Die vestiging van samewerking.

Smith en Scott (1990:7), beskou samewerking as 'n spanpoging en stel dit onomwonde dat geen mens alleen dit kan laat gebeur nie. "... no person alone, whatever his or her influence or position, can induce other adults in the school to function as a team..." Enige leier het die samewerking van elke individu in sy span nodig.

2.6.9 Opvoeders se werkswyses.

Opvoeders se werkswyse verskil van die van ander beroepe, aangesien hulle oor die algemeen alleen met hulle leerders werk. Volgens Lieberman en Miller (1984), soos aangehaal deur Smith en Scott (1990:9): "it is perhaps the greatest irony – and the

greatest tragedy of teaching – that so much is carried out in self – imposed and professional sanctioned isolation.”

Die, ...isolated conditions under which teachers practice their profession impede professional growth by making it difficult for teachers to exchange ideas amongst themselves and with administrators (Smith en Scott, 1990:10).

Huidiglik werk alle opvoeders alleen in hulle klasse met die leerders. Dit is meestal gedurende pouses en vergaderings dat hulle eintlik meng. Meer geleentheid moet geskep word, sodat opvoeders hulle ervarings binne die klas met mekaar kan deel. Op die wyse kan hulle van mekaar leer en besef dat hulle dikwels met dieselfde uitdagings sit.

2.6.10 Die skoolprogram en samewerking.

Ten einde nouer samewerking te bewerkstellig, sal strategieë in plek gestel moet word wat samewerking vriendelik is. Daar sal genoeg tyd binne die skoolprogram ingeruim moet word vir kommunikasie tussen opvoeders. Kommunikasie moet veral gefokus wees op sake rakende die leerders en die kurrikulum. Prinsipale, die leiers van skole, moet verskillende pogings aanwend om samewerking binne die personeel te laat plaasvind. Op die wyse kry opvoeders die geleentheid om van en by mekaar te leer en wen almal in die proses.

Dit sal die geleentheid laat sodat opvoeders kan besef dat hulle dikwels met dieselfde probleme sukkel en dat hulle as span ‘n beter kans het om dit op te los as individue. Na aanleiding van ‘n aanhaling uit ‘n vir my onbekende werk van Martin Luther King, moet ons of saamwerk of saam vergaan.

Deur samewerking kan ons skole slegs verreek word en kan elke skool, binne Suid-Afrika, ‘n unieke karakter ontwikkel. ‘n Karakter waarin verskillende kulture sy aan sy ontwikkel tot voordeel van die kollektiewe welstand van alle betrokkenes. Ons moet saamwerk vir ‘n beter Suid – Afrika en ‘n beter toekoms.

2.7 Spanning

Wanneer kommunikasiekanale verstop raak en ander struikelblokke binne 'n skool ontstaan, gee dit dikwels aanleiding tot spanning, wat 'n negatiewe gevolge vir skole het.

2.7.1 Tekens van spanning.

Spanning word veroorsaak deur onaangename emosies soos angs, spanning, frustrasies, kwaadheid, depressie en senuagtigheid wat voortspruit uit 'n persoon se werk (Johnson, 1986). Hierdie opsomming is 'n ware weerspieëling van al die negatiewe gevoelens wat baie opvoeders daagliks ervaar en wat hulle dikwels nie kan hanteer nie.

2.7.2 Gevolge van spanning.

Spanning hou negatiewe gevolge in vir beide die opvoeder en die leerders, aangesien dit dikwels aanleiding gee tot die verswakking van die gehalte van onderrig en leer. In uiterste gevalle gee dit ook aanleiding tot langdurige siekte en afwesigheid of selfs tot die uitdienstelling van die betrokkenes.

Spanning is 'n konstante en steurende struikelblok van die moderne lewe en kom nogal algemeen in Suid – Afrika voor. Dit diskrimineer nie, en kan enige persoon affekteer, ongeag ouderdom, etnisiteit of geslag.

Volgens Burns (1988), sal plus minus 10% van alle volwassenes in Suid –Afrika die een of ander tyd medikasie vir spanningsverwante siektes gebruik. Bogenoemde navorser onderstreep eintlik die afmetings wat spanning aanneem in die werkplek, veral as dit nie reg hanteer en bestuur word nie. Indien dit sulke afmetings aanneem kan dit nie ander as 'n struikelblok beskou word nie.

Huidiglik het ons baie opvoeders wat met spanning afwesig is, wat die struikelblok vir die skool verduidelik. In sulke gevalle moet daar van plaasvervanger- opvoeders gebruik gemaak word en dit op sigself is 'n uitdaging vir beide leerders en opvoeders. Nie alleen kos dit baie geld nie, maar dit beïnvloed ook die betrokke leerders negatief.

2.7.3 Ontstaan van spanning.

Na aanleiding van 'n studie van Johnson (1986), kan spanning in die volgende gevalle ontstaan: Spanning word veroorsaak deur kragte binne of buite 'n persoon; daar bestaan baie ongedefinieerde situasies wat noodgedwonge spanning veroorsaak; hoe meer van die situasie daar is, hoe groter die spanning; Mense kan natuurlik ongevalle soos storms, lewensgebeurtenisse soos dood/sterfte of daaglikse probleme met ander mense beleef wat spanning veroorsaak.

Die volgende situasies word veral as baie spanningvol deur opvoeders en leerders ervaar, naamlik: konflik tussen leerder; konflik tussen opvoeders en leerders; konflik tussen opvoeders self; konflik tussen opvoeders en ouers; swak prestasie van leerders; swak dissipline van leerders en opvoeders in die skool; druk van die owerhede; beskuldigings in die pers aangaande opvoeders se werkverrigting en die voortdurende veranderings binne die Onderwys op kurrikulêre sowel as ander terreine.

2.7.4 Voorsorgmaatreëls.

Volgens 'n studie deur Marais en Mazibuko (1995), word daar huidiglik min gedoen om personele te help met spanning in Suid – Afrika. Hierdie studie onderstreep nie net die gebrek aan die nodige strategieë om spanning te bestuur nie, maar onderstreep ook die feit dat die negatiewe invloed wat spanning op die onderwys het, nie besef word nie. Daarom die gebrek aan die nodige strategieë. Opvoeders moet bemagtig word om spanning te kan bestuur deur pro-aktiewe optrede. Huidiglik is spanning 'n struikelblok wat nie reg hanteer en bestuur word nie.

Tans is die stelsel rondom die probleem nie eens reaktief nie, aangesien personeellede wat siek is, met siekteverlof by die huis is. Hulle maak gewoonlik gebruik van privaat dokters en psigiaters, terwyl die dienste ook by die Departement van Onderwys beskikbaar is. Laasgenoemde diens kom natuurlik glad nie tot sy reg nie, aangesien die departement self nog in transformasie is.

Die probleem raak natuurlik nog erger as mens beseft dat opvoeders nie hulle eie spanning kan hanteer en bestuur nie. Hoe gaan hulle ooit die spanning by ons leerders kan bestuur, want leerders ervaar baie spanning. Die proses van bemagtiging op hierdie terrein sal dringend aandag moet kry, want almal binne die stelsel het die dienste dringend nodig.

2.8 Slotopmerkings:

Onderwys as 'n professie vir die een en twintigste eeu, sal meer aantreklik gemaak moet word, sodat dit net die beste voornemende studente kan lok vir opleiding as onderwysers.

Uit die literatuur is dit duidelik dat 'n goeie salaris alleen nie genoeg is om voornemende studente na die onderwys te lok nie, maar dat deurlopende bevrediging van die struikelblokke wat opvoeders ervaar ook 'n beduidende rol speel. Dit beteken niks as opvoeders die kurrikulum van buite ken, maar hulle weet byvoorbeeld nie hoe om dissipline te bestuur nie, ouers betrokke te kry nie, hoe om met ander saam te werk of om sy klas demokraties te bestuur nie.

Ons sit met die groot uitdaging in Suid-Afrika dat 'n groot persentasie van ons opvoeders ondergekwalfiseer of ongekwalifiseer is vir dit wat hulle doen. Dit beteken dat ons in baie gevalle nie oor die nodige spesialiste op sekere vakgebiede beskik nie, en daarom is bemagtiging nodig om daadwerklik reg te laat geskied aan wat hulle doen. Dit sal ook beteken dat ons ons opvoeders sal moet motiveer om studente te bly, om die uitdagings wat die onderwys en die leerders in die besonder bied, die hoof te bied.

‘n Studie soos hierdie het noodsaaklik geword om die struikelblokke wat opvoeders in hulle klasse ervaar, te identifiseer en om strategieë in plek te stel om dit aan te spreek en uit die weg te ruim.

Ek gaan aan die hand van my literatuuroorsig navorsing doen in verband met die geïdentifiseerde struikelblokke en vasstel of die tendens in ons skole stroop met dit wat die literatuur verklaar. Inligting sal aangeteken, ge-analiseer en bespreek word, ten einde ‘n korrekte beeld te kry van die invloed van die genoemde struikelblokke op opvoeding en onderrig in die skool onder bespreking.



Hoofstuk 3:

Navorsingsmetodologie:

3. Inleiding:

Die doel met opvoedkundige navorsing is om bestaande kennis oor die opvoedingsverskynsel enersyds te toets en andersyds uit te brei (Schumacher en McMillan, 1993).

Hierdie afdeling het ten doel om die navorsingsmetodologie, wat gebruik gaan word in hierdie studie, te beskryf en te verduidelik. Volgens Hitchcock en Heghes (1995), verwys die metodologie na die hele reeks vrae omtrent voorgestelde werkswyses wat 'n navorser kan volg tydens sy navorsing. Metodologie is: "...a general approach to studying topics and the choice of methods (tools) of the overall research strategies" (Silverman, 2000:1).

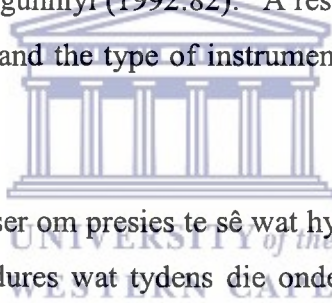
Metodologie verwys ook na maniere hoe algemene wetenskaplike vraagstukke en prosedures van sekere perspektiewe en dissiplines te werke gaan om inligting aangaande navorsingsvrae te bekom.

Die hoof doelwit van navorsingsmetodologie is gevolglik om 'n beskrywing te gee en analisering te verskaf van die navorsingsontwerp, wat help met die insameling van alle relevante data/inligting wat nodig is om die vraag wat ondersoek word te bestudeer. Gevolglik sal die navorsingsontwerp in hierdie vraag behandel word, te same met die wyse van proefneming en instrumentering, die tegnieke wat aangewend gaan word om data in te samel en die wyse hoe data analiseer gaan word. Dit wil sê dit sal hoogstens die prosedures verduidelik.

3.1 Die Navorsingsontwerp:

Volgens Schumacher en McMillan (1993:31), verwys die navorsingsontwerp na: “...the plan and structure of the investigation used to obtain evidence to answer research questions.”

Yin (1997), sien dit weer as ‘n logiese ontwerp waarin empiriese data gekoppel word aan die oorspronklike navorsingsvrae en uiteindelik lei tot die slotsom waartoe die navorser kom. Dit beteken dat die navorsingsontwerp ‘n konseptuele raamwerk voorsien van die prosedures wat gevolg gaan word om data te in. Gevolglik kan ‘n navorsingsontwerp omskryf word as ‘n oorweging en totstandbringende van maniere om betroubare/herhaalbare, objektiewe/eerlik, veralgemeenbare en geldige gegewens deur navorsing te bekom (Schumacher en McMillan, 1993). Volgens Ogunniyi (1992:82): “A research design presupposed the kind of methods to be used and the type of instruments to be developed to collect appropriate data.”



Dit help gevolglik die navorser om presies te sê wat hy vir sy deelnemers beplan en voorts bepaal dit alle prosedures wat tydens die ondersoek gevolg gaan word. In kort kan verklaar word dat dit ‘n holistiese beeld verskaf van alles wat die navorser gaan doen tydens die insameling- en analisering van data tydens sy navorsing. Volgens Wellington (2000), berus die keuse van ‘n navorsingsontwerp grotendeels op die aard van die onderwerpe wat bestudeer en nagevors word.

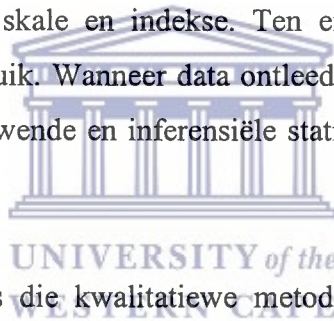
Ongeag hoe die begrip, navorsingsontwerp, omskryf word, bly die kern daarvan die feit dat dit ‘n beskrywing gee van die metodes waarvolgens die navorsing gedoen en afgehandel gaan word. Dit gee ook te alle tye ‘n duidelik aanduiding van wie dit gaan doen en onder watter omstandighede die navorsing gedoen gaan word.

3.2 Kwantitatiewe – en Kwalitatiewe navorsing:

Volgens Schumacher en McMillan (1993), word die terme, kwantitatiewe – en kwalitatiewe navorsing, gebruik om twee verskillende navorsingsmetodes te identifiseer. Volgens Schumacher en McMillan (1993: 14): “at one level, quantitative and qualitative refer to distinctions about the nature of knowledge, how one understands the world and the ultimate purpose of research.”

Voorts verwys dit na maniere hoe data ingesamel en ge-analiseer word. Dit verwys natuurlik na die navorsingsmetodes wat gevolg kan word.

Navorsers wat die kwantitatiewe navorsingsmetode gebruik, werk normaalweg beskrywend – verklarend en maak gewoonlik universele uitsprake. Hulle gee veral voorkeur aan presiese konsepte; dit wil sê konsepte wat gekwantifiseer kan word deur gebruik te maak van skale en indekse. Ten einde data in te samel word kwantitatiewe metodes gebruik. Wanneer data ontleed word, word dit gedoen deur gebruik te maak van beskrywende en inferensiese statistiese tegnieke (Schumacher en McMillan 1993).



Volgens Gillham (2000), is die kwalitatiewe metode essensieël beskrywend en inferensieël. Hierdie navorsers streef veral daarna om ‘n bepaalde konteks/onderwerp deeglik te verstaan of te begryp. Universele verband word nie bestudeer nie. Volgens Schumacher en McMillan (1993), werk kwalitatiewe navorsers meestal verkennend – beskrywend en word sensiterende, in plaas van kwantifiseerbare konsepte gebruik. Data insameling word gedoen aan die hand van kwalitatiewe metodes, terwyl data ontleding deur die gebruik van interpretiewe raamwerke, modelle en skemas gekenmerk word.

Volgens Schumacher en McMillan (1993), verskil die twee metodes van navorsing in soverre dat statistiese gegewens by kwantitatiewe navorsing in die vorm van syfers gegee word, terwyl kwalitatiewe navorsing deur woorde beskryf word. Daar is gevolglik duidelike bewyse dat die twee navorsingsmetodes verskil, in soverre dit die data uitbeeld. Volgens Schumacher en McMillan (1993), kan die verskille tussen die twee metodes van navorsing onder ses opskrifte behandel word, naamlik: Hulle

aanname/aanvaarding/veronderstelling van die wêreld verskil wesenlik; die doel met navorsing verskil; daar bestaan verskille in navorsingsmetodes en prosesse; verskille in prototipiese studies; binne elke navorsingsmetode verskil die rol van die navorser en laastens is daar ook verskille rondom die belangrikheid van die konteks van die studie/navorsing. Volgens Schumacher en McMillan (1993), is die verskille nie absoluut nie, aangesien beide metodes soms deur gevestigde navorsers in een studie gebruik word. Dit is egter belangrik dat elke navorser moet kennis neem van die verskille en presies weet wanneer om watter metodes te gebruik.

Semanties kan daar, volgens die HAT (1997 : 595 –596), as volg tussen die twee metodes onderskei word, naamlik kwantitatief beteken volgens die hoeveelheid en die grootte, terwyl kwalitatief verwys na kwaliteit en hoedanigheid en volgens die waarde en gehalte beskryf kan word. Die semantiese betekenis onderstreep ook die feit dat hier beslis van twee verskillende metodes van navorsing gepraat word, aangesien die betekenis van die twee terme nie semanties ooreenstem nie.

Vir die doel van hierdie studie sal die kwalitatiewe navorsingsparadigma gebruik word, aangesien daar verkennend-beskrywend te werke gegaan sal word. In die kwalitatiewe navorsingsparadigma word elke individu/deelgenoot beskou as 'n aktiewe agent wat self sin maak van die werklikheid soos hy/sy dit ervaar en self hulle leefwêreld konstruktueer. Die studie van mense in hulle spesifieke situasies berus op die ontdekking en die navorser moet probeer uitvind hoe mense gebeurtenisse in hulle leefwêreld ervaar.

Volgens Lofland (1971), word die kwalitatiewe metode as volg ingestel. Ten einde mense se interaksie te verstaan moet daar eers kennis wees van al die komplekse prosesse wat die onderlinge interaksie bepaal. Om dit te kan doen moet die navorser eers inligting inwin, wat relevant is tot die verskillende houdings, situasies en omgewingsfaktore in die leefwêreld van hulle wat bestudeer word. Ten einde 'n presiese vertolking te maak, moet die navorser oor intersubjektiewe persoonlike kennis beskik. In hierdie geval beskik die navorser oor die nodige kennis, aangesien hy deel van die personeel is. Volgens Lofland (1971), is dit die taak van die kwalitatiewe navorser om 'n raamwerk te voorsien waarbinne mense kan reageer in terme van hulle eie ervarings. Metodes soos deelnemer – waarneming en

onderhoude is volgens Lofland (1971), uifers geskik vir so 'n kwalitatiewe navorsingsprojek, aangesien dit die navorsers tot baie na aan sy data bring en help om eerstehandse kennis op te doen en data in te samel. Genoemde metodes van data insameling sal in hierdie projek gebruik word.

Volgens Lofland (1971: 3 –4, 7), is daar vier elemente wat belangrik is om 'n kwalitatiewe navorsingsprojek van stapel te stuur, naamlik:

intensive immersion in a sector of social life to gain intimate familiarity with what is going on; focusing on and depicting the situation that the scrutinized actors are dealing with; focusing on interactional strategies and tactics of participants to cope or deal with situations, and assembling and analyzing an abundance of qualitative data situations, events, strategies actions, people and activities to convey the reality of the place represented in its mundance aspects

Die kwalitatiewe navorsers verkies normaalweg om naby sy deelnemers te wees, sodat hulle aksies, reaksies, houdings en werkswyses in hulle eie terme weergegee kan word. Voorts bied dit die **uitsonderlike geleentheid** aan die navorsers om 'n ware weergawe te verkry van daaglikse interaksies, gesprekke, aktiwiteite, bekommernisse en struikelblokke, op so 'n wyse dat die leser homself kan inleef in die leefwêreld van die navorsingsgenote. Daarom sal alle notas in die taal van die navorsingsgenote, Afrikaans, weergegee word. Geen tweede of derde taal sal gebruik word nie.

Volgens Gillham (2000), hou die kwalitatiewe navorsingsmetode ook die volgende voordele in, naamlik: om ondersoek uit te voer op terreine waar ander metodes nie prakties uitvoerbaar is nie, of oneties is; om situasies te ondersoek waar min kennis bestaan oor wat daar is of wat werklik aan die gang is; om kompleksiteite te ondersoek wat verder gaan as die grense van meer gekontroleerde benaderings; om 'n in diepte ondersoek te loods om vas te stel wat werklik binne 'n organisasie aan die gang is – in sulke gevalle word gelet op wat binne 'n organisasie (skool) gebeur; om 'n aangeleentheid van binne te bestudeer, dit wil sê uit die oogpunt van die betrokkenes; om navorsing te doen aangaande die prosesse wat aanleiding gee tot sekere uitkomst.

Indien uitkomst gemeet kan word na aanleiding van die prosesse wat gevolg is, kan die prosesse later verbeter word ten einde die regte uitkoms te verseker. Die navorsingmetodes wat in hierdie studie gebruik gaan word is, onderhoude en waarneming.

3.3 Onderhoude:

Shumacher en McMillan (1993), sien onderhoude as vraelyste wat verbaal oorgedra word en daarom stem die beplanning van 'n onderhoud grootliks ooreen met die beplanning van vraelyste. Volgens Cohen en Manion (1989), is 'n onderhoud 'n doelgerigte gesprek tussen 'n navorser en sy respondente ten einde beskrywende data te bekom. Data wat beskryf word deur die respondente in hulle eie woorde. Op die wyse bekom die navorser insig in die siening en denke van sy respondente. Vir die doel van hierdie navorsing sal onderhoude ontwikkel word wat die graad van struikelblokervaring in die skool, deur opvoeders, sal kan help bepaal. Op die wyse sal vasgestel kan word of hulle wel struikelblokke ervaar al dan nie.

Volgens Tuckman (1978), word onderhoude gebruik om inligting te bekom ten einde inligting te bekom aangaande iemand se kennis en sy denke. Die hoof doelwit van 'n onderhoud is gevolglik om kennis te bekom van iemand se gevoelens en sy beweegredes wat nie altyd opsigtelik is om waar te neem nie (Behr, 1998).

Onderhoude word veral gebruik wanneer navorsers weet dat alle betrokkenes beskik oor die vermoë om hulle eie ondervinding in woorde uit te druk. Onderhoude word egter net soos vraelyste as mense se eie weergawe van ondervinding beskou (Rosenthal en Rosnow, 1991).

Na aanleiding van Cohen en Manion (1989), is die gestruktureerde onderhoud een van die nuutste metodes om die nodige inligting te bekom in die opvoedkundige navorsing. Volgens Behr (1988), kan die prosedures wat gevolg word by gestruktureerde onderhoude vooraf bepaal word. Onderhoudskedules word op so 'n wyse voorberei dat die patroon wat gevolg word, die woorde of die vrae, instruksies, metodes van aantekeninge neem en die kategorisering van antwoorde bepaal en voorgeskryf is.

Ogunniyi (1992:75), redeneer dat gestruktureerde onderhoud: "...may prevent the tendency to wander off the subject matter but it may also limit the level of response obtained."

Volgens Behr (1988), word persone wat aan onderhoude deelneem toegelaat om hulle eie oordeel te gebruik en begin by vrae wat eerste voorberei is. Dit het tot gevolg dat dit soms moeilik is om data wat ingesamel is te vergelyk. Dit weer veroorsaak dat veralgemenings moeilik is vir die navorser.

Cohen en Manion (1989:312), beskryf drie tipes vrae in die samestelling van 'n onderhoud, naamlik: "(f)ixed alternative items, open ended items and scale items."

Vir die doel van hierdie navorsing sal oopvrae sowel as gestruktureerde vrae gedurende die onderhoude gestel word. Oop vrae is gewoonlik aanpasbaar en laat die navorser toe om dieper op vrae/antwoorde in te gaan, ten einde die nodige inligting te bekom. Op die wyse kan die onderhoudvoerder alle verlangde inligting uit die respondent put. Voorts het oop vrae die voordeel dat dit samewerking bevorder, verslaggewing/terugvoering positief beïnvloed en dit maak dit maklik vir die navorser om presies vas te stel wat die respondent weet in verband met die saak onder bespreking en wat sy ervaring daarvan is.

3.3.1 Beskrywing van die monster.

Volgens Behr (1988), is die verkryging van 'n monster die keuse van individuele uit 'n gegewe groep, op so 'n wyse dat dit verteenwoordigend van die totale groep is.

'n Deel van die hele groep word geneem, sodat 'n studie van die hele groep gemaak kan word. Dit word gedoen deur veralgemenings te maak van die inligting wat bekom is en dit dan van toepassing te maak op almal. Behr (1988), beskou veralgemenings as 'n noodsaaklike wetenskaplike wyse, omdat dit normaalweg moeilik en selfs onmoontlik mag wees om die hele groep by die navorsing te betrek.

Vir die doel van hierdie studie sal nege opvoeders uit 'n personeel van vyf en twintig by die navorsing betrek word. Die groepe sal as volg saamgestel word, naamlik:

Graad 1 –3: drie opvoeders ; Graad 4 –9 : 3 opvoeders en uit die Tegniese afdeling: drie opvoeders. Dit beteken dat omtrent een derde van die personeel betrek gaan word. “The convenience sample is suitable when approximate information about a population is needed” (Zoba Debub, soos aangehaal deur Ogunniyi et al 1995:820).

Zikmond (1997), beveel weer 'n 'purposive' monster aan indien oordeel en geskiktheid swaarder weeg as om statistiese vereistes te bevredig. Opvoeders is op ewekansige wyse by die navorsing betrek. Daar is nie vooraf besluit wie om te betrek nie.

Die navorser is deel van die personeel en toegang is maklik. Dit is nie net koste – en tydbesparend nie, maar ook baie gerieflik. Dit is egter baie duidelik dat beide onderhoude en waarneming baie tyd in beslag sal neem en dat goeie beplanning vooraf gedoen sal moet word, oor werkswyses wat gevolg moet word.

Voorts dien gemeld te word dat die navorser al die onderwysers ken, wat natuurlik kommunikasie bevoordeel. Dit volg vanselfsprekend dat samewerking en ondersteuning beter sal wees as in 'n totaal vreemde omgewing. Laastens beskik die skool oor genoeg kantooruimtes waar onderhoude gevoer – en inligting verwerk kan word.

Alhoewel slegs nege respondente gekies is, is alles gedoen om die monster so teenwoordigend moontlik van die personeel te maak.

3.3.2 Data insameling deur onderhoude:

Ten einde opvoeders se persepsie en houding teenoor struikelblokke wat hulle ervaar te bepaal, sal 'n goeie insig vereis van opvoeders se kennis in verband met die struikelblokke wat hulle ervaar. Die navorser sal gevolglik deur die regte vrae, diep genoeg moet delf, sodat die diepste gevoelens van die opvoeders na bowe kan kom tydens onderhoude.

Inligting wat tydens onderhoude ingewin word, sal deurlopend aangeteken word. Behr (1988:152), bevel aan dat : “ A record of the replies of interviews must be kept...” Aantekeninge aangaande ingesamelde data sal gereeld aangeteken en deurlopend opgegradeer word, namate nuwe inligting aan die lig kom.

Dit is egter 'n bewese feit dat baie inligting tog verlore kan gaan op die wyse, aangesien dit onmoontlik is om response op vrae woord vir woord neer te skryf. Dit is ook 'n tydrowende taak. Volgens Cohen en Manion (1989), bestaan die gevaar dat inligting verlore kan raak. Dit mag soms nodig wees om onderhoude te stop om inligting neer te skryf. Volgens Behr (1989), moet aantekeninge liefs nie na onderhoude geskryf word nie, want tot twee vyfde van inligting kan deur die navorser onthou word. Die res, drie vyfdes, gaan op die wyse verlore.

Vir die doel van hierdie navorsing sal 'n bandspeler, met die toestemming van alle deelnemers, gebruik word. Schumacher en McMillan (1993), beskou dit as 'n uitstekende tegniek om data vas te lê. Op die wyse kan oogkontak behou word en kan die emosionele en verbale vasgevang word in die stem. Die bandspeler is tyd – en koste besparend, aangesien onderbrekings tot die minimum beperk word. Wanneer hierdie opnames terug gespeel word in die soeke na die gewenste inligting, kan daar dieper gedelf word in die verskillende response.

Bandopnames hou egter ook nadele in. Ten tyde van die opname van die data word baie tyd verspil, aangesien alle inligting tog by 'n latere geleentheid aangeteken moet word. Mense mag geintimideer word deur 'n bandopname en dit mag onderlinge verhoudings vertroebel. Mense gee dikwels toestemming om op band vasgelê te word, slegs omdat hulle nie aanstoot wil gee nie. Dit is daarom van

kardinale belang om seker te maak dat mense op hulle gemak- en gelukkig is met die opnames. Mense moet weet dat die opnames met die grootste omsigtigheid en betroubaarheid hanteer gaan word. Inligting sal met niemand gedeel word nie en bande sal aan die einde van die proses vernietig word. Mense moet self die versekering kry dat hulle die bande kan kry na die navorsing afgehandel is.

Vir die doel van die navorsing sal 'n mini bandopnemer gebruik word. Alle onderhoude sal in 'n privaat lokaal geskied. Volgens Dalan (1979), is dit 'n vereiste dat alle onderhoude so ver moontlik in privaatheid gedoen word. Indien dit so gedoen word, het mense gewoonlik die vertroue om hulle ten volle oor 'n saak uit te druk en werklik te sê wat hulle grootste uitdagings is.

3.3.3 Beplanning van onderhoude:

Volgens Rosenthal en Rosnow (1991), is daar vier stappe wat gevolg moet word om 'n onderhoudskedule uit te werk, naamlik, stel die doelwitte van die onderhoud, beplan die wyse hoe vrae gestel gaan word, struktureer die onderhoudskedule en toets die skedule om foute en probleme vroeg te identifiseer en reg te stel. Die beplanning is deel van hierdie navorsing en sal streng nagevolg word.

Onderhoude sal tot veertig minute beperk word. Daar moet egter ook binne die tyd, tyd ingeruim word om die werkswyse tydens die onderhoude te verduidelik. Mense moet ook op hulle gemak wees. Respek en onderlinge vertroue moet ook gekweek word. Laastens sal elke onderhoud vooraf gegaan word deur informele gesprekke. Interpersoonlike verhoudings moet ook voortdurend gebou en verstewig word. Volgens Mouton (1996), bevorder 'n goeie interpersoonlike verhouding, die verhouding tussen navorser en sy respondente. Wantroue word uit die weggeruim.

3.3.4 Voordele van onderhoude:

Onderhoude is baie aanpasbaar. Vrae waaroor daar onduidelikheid bestaan, kan onmiddellik verduidelik en reggestel word. Op die wyse kan verseker word dat die regte inligting te alle tye verkry word. Nog 'n belangrike voordeel is dat verbale, sowel as nie – verbale gedrag 'n rol speel (Schumacher en McMillan 1993).

3.3.5 Nadele van onderhoude:

Die vernaamste nadeel van onderhoudvoering is dat subjektiwiteit kan intree en dat dit baie tydrowend kan wees.

3.4 Waarneming:

3.4.1 Definisie.

Waarneming word uitgevoer om vas te stel wat mense doen. Volgens Gilhamm (2000:45), het waarneming drie kenmerke, naamlik: “watching what people do, listening to what they say, sometimes asking questions.”

Bailey (1987), beskou waarneming as die visuele kollektoring van data en dit sluit ook die insameling van data deur ander sintuie in. Sintuie soos die gehoor, aanraking of ook soms deur reuksintuie in te span. Dit beteken gevolglik dat die navorser ingestel is op die gedrag van die persoon eerder as op sy reaksie ten opsigte van mondelinge vrae of geskrewe vrae. Volgens Schumacher en McMillan (1993:256): “In a sense all techniques of gathering data involve observation of some kind.”

Die navorser Bailey (1987), deel hierdie siening, want hy beskou dit as ‘n primêre tegniek van data insameling van nie verbale gedrag. Navorsers wat die metode gebruik, steun swaar op hulle sintuie, naamlik op dit wat hulle sien, hoor en as sulks neerskryf. Waarneming fokus veral op gedrag wat plaasvind of nie plaasvind nie (Vockel, 1983).

Volgens Tuckman (1994:376): “If observation means looking around with only a general scheme to guide you, and the product of such observation is fieldnotes, the research is qualitative.”

Hierdie navorsing sal volgens die kwalitatiewe navorsingsmetode uitgevoer word. Dit is egter baie belangrik om voor af te bepaal watter gedrag waargeneem gaan

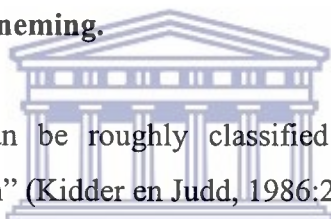
word en onder watter omstandighede waarneming gaan plaasvind. Soos reeds in die vorige afdeling genoem en bespreek is, is die persone wat waargeneem gaan word reeds bepaal. Dieselfde persone wat vir onderhoude gebruik is, sal ook waargeneem word.

3.4.2 Doel met waarneming.

“Observation is preferred when one wants to study in detail the behavior that occurs in some particular setting” (Bailey, 1987:239). Die doel met waarneming is om bestaande kennis, gedragspatrone en werkswyses van respondente vas te vang en deur navorsing op skrif te stel. Gedrag en werkswyses wat bestudeer word, word eerstehands vasgelê (Huysaman, 1993). Inligting wat deur ander metodes gemis word, kan deur waarneming vasgevang word.

3.4.3 Metodes van waarneming.

“Observation techniques can be roughly classified on the basis of types of operations use in the research” (Kidder en Judd, 1986:285).



UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Die tipe navorsing, bepaal die tipe waarneming. In hierdie geval sal waarneming beide opsigtelik en onopsigtelik wees. Die waarnemer eenkant op die skoolterrein stelling inneem en vooraf geïdentifiseerde gedrag waarneem en aantekeninge maak. Die soort waarneming word as onopsigtelik beskou. In ander gevalle mag die waarnemer opsigtelik in die klas stelling inneem, terwyl almal bewus is van sy teenwoordigheid. In sulke gevalle is die waarneming opsigtelik. Beide werkswyses sal gedurende hierdie navorsing gevolg word, sodat optredes, gedrag en houdings onder die verskillende waarnemingsmetodes met mekaar vergelyk kan word.

Volgens Schumacher en McMillan (1993), tree mense dikwels anders op as hulle weet dat hulle deel van 'n eksperiment is. Dit kom veral by die invul van vraelyste, onderhoude en waarneming voor en gevolglik mag dit betroubaarheid en geldigheid van die data nadelig beïnvloed. Indien ernstige probleme van die aard tydens hierdie navorsing ondervind word, sal hoofsaaklik van onopvallende metings gebruik gemaak word.


3.4.4 Deelnemende waarneming.

Volgens Gillham (2000), is hierdie tipe navorsing hoofsaaklik beskrywend, interpreterend, subjektief, beklemtoon betekenis en interpretasie is hoofsaaklik informeel.

Dit is baie aanpasbaar wanneer inligting/data ingesamel word en analisering is interpreterend van aard. Die proses van waarneming sal aangewend word, omdat: “The research approach known as participant observation is said by its proponents to be the next best bet” (Rosenthal en Rosnow, 1991:143). Die navorser is deel van die personeel en as sulks is hierdie metode ‘n vereiste vir hierdie navorsing.

3.4.5 Stappe in waarneming.

Volgens Bailey (1982), is daar vyf stappe wat slaafs nagevolg moet word tydens waarneming. Hy noem die volgende stappe:

- 
- die doelwitte van die studie moet vooraf bepaal word.
 - besluit oor die navorsingsgroep
 - verkry toestemming vir die navorsing
 - werf persone wat deel van die navorsing sal wees en wen hulle vertrou en goedkeuring
 - voer die studie uit deur veldnotas te maak tydens waarneming en opnames oor weke, hanteer krisisse soos dit mag voorkom, bepaal min of meer wanneer die studie voltooi sal wees, analiseer die data en skryf in verslag oor bevindings

Die genoemde stappe sal aangewend word in die studie.

3.4.6 Voordele van waarneming.

Volgens Schumacher en McMillan (1993:257), is die primêre voordeel van waarneming dat navorsers : "... does not need to worry about the limitations of self-report bias, social desirability, or response set, and the information is not limited to what can be recalled accurately by subjects."

Die rede hiervoor is natuurlik dat die navorsers vooraf bepaal wat waargeneem sal word, hoe hy waarnemings gaan aanteken en gedrag kan by latere geleenthede weer waargeneem word. Gedrag sal kronologies- en in die fynste besonderhede aangeteken word.

Volgens Babbie (1992), hou waarneming die voordeel in dat dit nie altyd op 'n hipotese hoef te berus nie. Navorsing kan gedoen word om by 'n navorsingsvraag uit te kom. In die geval om die toets van geldigheid te weerstaan, word waarneming as 'n baie goeie metode beskou. Volgens bogenoemde navorsers is geldigheid van die navorsing die beste wyse om die waarheid te voorspel, deur voorstelle en of gevolgtrekkings te maak.



Data wat ingesamel word is nie onderhandelbaar nie, maar berus op waarneming waarin deelnemers geen rol speel nie, behalwe dat hulle gedrag en optredes aan die einde die waarneming bepaal. Uitslae en gevolgtrekkings word nie gedefinieer deur die ontwikkeling van die metode nie. Die eindresultaat word gerugsteun deur verifieerbare getuienisse. Navorsing word in die konteks van die deelnemers gedoen. Bestaande struikelblokke wat dikwels vermy word, word ontdek en blootgelê.

Laastens word struikelblokke en gedragspatrone waarvan deelnemers nie bewus is nie, ontdek en kan aandag daaraan bestee word. In diepte ondersoeke kan as gevolg van waarneming van stapel gestuur word (Schumacher en McMillan, 1993).

Persone word in hulle natuurlike, werkomgewings waargeneem en nie in 'n kunsmatige, geskepte milieu nie. Deelnemers is gevolglik vertrouwd met hulle

omgewings en weet presies wat om te doen en hoe om op te tree. Natuurlike gedrag kan gevolglik waargeneem word.

3.4.7 Nadele van Waarneming.

Shumacher en McMillan (1993), voorsien veral die volgende struikelblokke tydens die proses van waarneming:

- dit kan tydrowend wees, aangesien dit deurlopend moet plaasvind en oor 'n tydperk moet geskied
- voorts mag geldigheid en betroubaarheid in gedrang kom as die navorser enigsins subjektief is

Dit is duur en baie moeilik om te administreer (Kidder en Judd, 1986).

Volgens Kidder en Judd (1986), is studiegroepe dikwels baie klein, wat veralgemenings bemoeilik en gevolglik 'n nadelige invloed op betroubaarheid en geldigheid mag uitoefen. Die navorser samel gewoonlik sy data alleen in en doen ook die vertolking daarvan op sy eie. Bevooroordeeldheid tree soms in en dit speel ook 'n beduidende rol by betroubaarheid en geldigheid. So 'n studie moet ook vir ander mense gebruikswaardig hê en daarom moet dit te alle tye die toets van geldigheid en betroubaarheid kan weerstaan. Bevindings mag slegs op een groep van toepassing wees, wat veralgemenings onmoontlik maak.

Ondanks genoemde nadele bly waarneming 'n data insamelingstegniek wat, deur byna elke navorser hand aan hand met ander data insamelingstegnieke gebruik word. Dit is dan ook die rede waarom die metode in hierdie navorsing gebruik sal word.

3.4.8 Aantekens van waarneming.

Dit is baie belangrik dat net vooraf geïdentifiseerde gedrag aangeteken word.

Volgens Schumacher en McMillan (1993: 257), is daar vyf verskillende maniere hoe data aangeteken kan word, te wete: “duration recording, continuous observation, time sampling, frequency.”

Vir die doel van hierdie navorsing sal veral gebruik gemaak word van deurlopende waarneming. Tydens hierdie proses sal ‘n breedvoerige verslag opgestel word van ‘n persoon se gedrag, optrede en houding oor ‘n vasgestelde periode en met betrekking tot vooraf geïdentifiseerde struikelblokke/uitdagings. Gedrag sal kronologies aangestip word en aan die einde sal besluit word watter waargenome gedragspatrone, optredes en houdings relevant is vir die navorsing. Aantekeninge sal aanvanklik as veldnotas neergeskryf word.

Veldnotas sal baie afkortings bevat en buitestaanders sal dit moeilik kan lees en interpreteer. Opsommings van alle waarnemings sal onmiddellik geskryf- en interpretasies daarvan gedoen word.

Volgens Schumacher en McMillan (1993), kan beide veldnotas, sowel as opsommings daarvan as data gebruik word in ‘n studie. Tentatiewe vertolkings van lyftaal, soos aangestip, sal ook gemaak word, aangesien waarneming uitgebrei sal word om ook notas van lyftaal in te sluit.



3.5 Voorstelling van data.

Data wat deur die prosesse van onderhoude en waarneming ingesamel word, sal streng volgens die kwalitatiewe voorskrifte voorgestel, ge-analiseer- en aangeteken word. Volgens Gillham (2000: 93), moet hierdie gedeelte baie versigtig benader word, aangesien dit gesien moet word: “... as something which presents a coherent, interpretive summary of what has been discovered, drawing together the essentials from the database of research evidence.”

Data is in kronologiese volgorde aangeteken en sal as sulks voorgestel word. Die werkswyse is by die onderhoude, sowel as die waarneming gevolg. Dit vergemaklik natuurlik voorstelling en analisering van data.

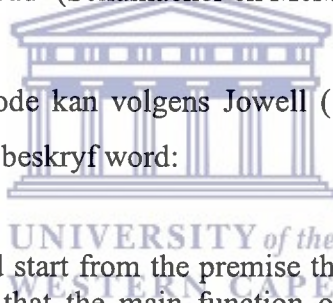
Data wat deur onderhoude en waarneming ingesamel is, sal skriftelik voorgestel word in die vorm van rou data soos ingesamel. Daarna sal die analise van die data plaasvind. Analise en voorstelling sal gedoen word aan die hand van die kriteria soos gestel voor die ondersoek. Op die wyse sal daar gepoog word om reg te laat geskied aan alle vrae wat gestel is.

Aan die einde sal beide metodes bestudeer word om te soek na moontlike ooreenkomste van die antwoorde, houdings, werkswyses en optredes in sekere vooraf geïdentifiseerde situasies. Op die wyse kan ooreenkomste en verskille duidelik bestudeer – en beklemtoon word.

3.6 Etiese kode:

“Ethics generally are considered to deal with beliefs about what is right or wrong, proper or improper, good or bad” (Schumacher en McMillan, 1993:182).

Die funksie van ‘n etiese kode kan volgens Jowell (1981), soos aangehaal deur Sammons (1989:38), as volg beskryf word:



An educational code would start from the premise that deliberate malpractice is largely incontrollable and that the main function of a code is to enable the diligent professional better to understand the ethical components of his/her work

Volgens Levy (1976:215), is dit belangrik: “to regard the code of ethics as an enabling rather than an intimidating medium of influence.” Van der Walt (1979), stel dit dat ‘n etiese kode sekere riglyne neerlê vir professionele gedrag. Dit verskaf gevolglik riglyne en sekerheid oor standarde van optredes wat die vertroue van mense in die navorser versterk en ‘n belangrike bydrae lewer tot professionele outonomieit.

Vir die navorsing sal die etiese kode van die Human Science Research Council (1997), gebruik word. Dit is kernagtig en redelike, volledige ter saaklike etiese kwessies in die geesteswetenskaplike navorsing word gestel. Die kode val uit een in vier indelings, waarin die beginsels van deelname, deursigtigheid, professionaliteit

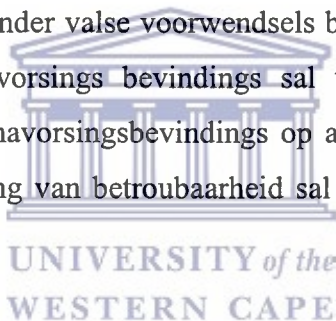
en toerekenbaarheid gestel word. Die inhoud van die kode kan as volg opgesom word.

3.6.1 Beginsels van deelname.

Alle respondente sal as navorsingsgenote beskou word. Navorsing wat enige persoon se persoonlikheid, sosiale en kulturele waardes aantast, sal as onaanvaarbaar beskou word. Diegene wat meer kwesbaar is, sal beskerm word. Respondente sal die reg hê om deelname summier te staak. Vermyding van finansiële- of enige ander aansporingsmaatreëls wat die respondente onreëlmatig mag beïnvloed .

3.6.2 Beginsel van deursigtigheid.

Die verkryging van die ingeligte toestemming van alle deelnemers. Respondente sal onder geen omstandighede onder valse voorwendsels by die navorsing betrek word nie. Openheid met alle navorsings bevindings sal te alle tye handhaaf word. Optimale disseminasie van navorsingsbevindings op akademiese, sowel as sosiale domeine. Bewese handhawing van betroubaarheid sal van toepassing wees op die navorsing.



3.6.3 Beginsels van professionaliteit.

Die navorsingsimplikasies van die beroepskode (Onderwys), wat op my van toepassing is, sal te alle tye erken word. Verbondenheid tot wetenskaplike integriteit en uitnemendheid, maatskaplike gevoeligheid en verantwoordelikheid en die erkenning van die individu se waardigheid sal hoë prioriteit geniet. Navorsing sal die belange van die hele skoolgemeenskap dien. Alle voorsienbare gevolge van die navorsing sal in ag geneem word.

3.6.4 Die beginsel van toerekenbaarheid.

'n Navorsingsplan wat deeglik omskryf is, sal gebruik word. Indien die integriteit van die navorsing in gedwang kom, sal dit onmiddellik opgeskort word.

3.6.5 Wenslikheid.

Vir doel van die navorsing is wenslikheid ook in oënskou geneem en dit het vir die navorser duidelik geword dat dit aan die vereiste voldoen, aangesien opvoeders huidiglik baie struikelblokke ervaar en dit 'n ondersoek van die aard regverdig. Hierdie navorsing sal streng volgens die beginsels uitgevoer word.

3.7 Slotopmerkings:

Hierdie hoofstuk het grotendeels gehandel oor die navorsingsontwerp en het ek ook die etiese kode en die voorstelling van die data behandel, wat op hierdie navorsing van toepassing gaan wees.

Voorts het dit 'n breedvoerige uiteensetting gegee van die navorsingsmetodes wat aangewend gaan word om die nodige relevante inligting te bekom. Daar is nie net 'n naam gegee aan die metodes van data insameling nie, maar die beginsels geldend om die metodes (waarneming en onderhoude) aan te wend, in navorsing, is ook bespreek. Waarneming en onderhoude was die belangrikste data insamelingsinstrumente van hierdie navorsing en daarom is aandag gegee aan die verskillende toepassings daarvan asook die voor- en nadele van albei metodes.

Volgens Schumacher en McMillan (1993) en Cohen en Mallion (1989), is dit goed om meer as een manier van data insameling te gebruik, aangesien dit die betroubaarheid van die navorsing vergroot. Omdat beide metodes gebruik is, was daar ruimte vir vergelykings tussen die antwoorde en optredes van respondente betrokke by die navorsing.

In die volgende hoofstuk sal die uitslae van die navorsing bekend gemaak word.

Hoofstuk 4

Uitslae en Besprekings:

4.1 Inleiding:

Soos gemeld in hoofstuk drie is die navorsing uitgevoer deur gebruik te maak van onderhoude en waarneming. Nege opvoeders is aan onderhoude onderwerp en waargeneem. Beide navorsingsmetodes is herhaal om seker te maak dat die antwoorde en gevolgtrekkings juis en korrek is. Dit dien verder ook gemeld te word dat alle navorsingsgenote hulle volle- en aktiewe samewerking gegee het. Dit het daartoe aanleiding gegee dat beide onderhoude en waarneming volledig en volgens die aanvanklike beplanning gedoen kon word. Hierdie hoofstuk het ten doel om die bevindinge en die uitslae van die navorsing bekend te maak.

Response en waarneming is volgens antwoorde en waarnemingsgevolgtrekkings gegroepeer en sal as sulks aangebied word. Resultate sal afsonderlik vir onderhoude en waarneming behandel word. Onderhoude is of gedurende die middag of na skool by die opvoeders se wonings afgehandel. Opvoeders kon kies waar dit gedoen moes word.

4.1.1 Profiele van respondente:

Alle respondente is ten volle gekwalifiseer vir hulle taak in die skool. Slegs twee van die respondente beskik oor geen onderwysdiplomas nie, slegs oor 'n kwalifikasie as vakman. Hulle ouderdomme wissel van 30 jaar tot 50 jaar, terwyl hulle ervaring strek van 5 jaar tot 25 jaar. Laastens het die groep bestaan uit vier dames en vyf mans. Almal is getroud.

Alle afdelings by die skool is betrek, naamlik die grondslagfase, akademiese fase en die tegniese/vaardigheidsafdeling van die skool. Letters is ter wille van vertroulikheid gebruik en slegs die navorser weet wie deur watter letter aangedui

word. Ten einde die respondente uit die verskillende afdelings te onderskei is letters ook so gekies om dit wel te kan doen, byvoorbeeld: A = akademies; G = grondslagfase en T = tegnies/vaardigheidsfase. Hierdie indeling van die respondente het 'n verdere voordeel, naamlik dat die navorser tog 'n vergelyking kan tref tussen die verskillende fases binne die skool.

Begrip

In totaal is een derde van die personeel betrek, wat as baie verteenwoordigend van die personeel beskou kan word. Betrokkes is binne afdelings op ewekansige wyse gekies. Slegs posvlak een opvoeders is betrek.

4.2 Uitslae van die onderhoude:

Al nege opvoeders het aan die onderhoude deelgeneem. In hierdie afdeling gaan die uitslae aangestip en terselfdertyd bespreek word.

Die doel met die onderhoude was om te toets of opvoeders struikelblokke ervaar tydens die prosesse van onderrig en leer. Die inligting wat ingesamel is, sal onder die volgende kategorieë behandel word:



- i) Houding/Begrip van Inklusiewe Onderwys
- ii) Siening van die Spesiale Skool
- iii) Struikelblokke in die Onderwys
- iv) Noodsaaklike kennis en vaardighede vir opvoeders binne spesiale onderwys
- v) Suksesse binne spesiale onderwys
- vi) Modifikasies reeds aangebring
- vii) Belangrikheid van samewerking binne spesiale onderwys
- viii) Strategieë vir ouerbemagtiging
- ix) Hantering van multikulturele onderwys
- x) Uitdagings wat multikulturele onderwys bied
- xi) Faktore wat spanning veroorsaak
- xii) Verbetering van die werksomgewing van die opvoeders.

4.2.1 Begrip en siening van inklusiewe onderwys:

Die doel met hierdie vraag was om vas te stel of respondente weet wat inklusiewe onderwys is en hoe dit veronderstel is om te werk binne die spesiale skool.

Uit die response wat verkry is, is dit duidelik dat baie mense nie regtig weet wat inklusiewe onderwys is nie en gevolglik weet hulle ook nie hoe dit sal werk nie. Tog is dit reeds beleid binne die Onderwys wat uitgevoer moet word. Die algemene reaksie kan opgesom word as 'n gebrek aan kennis oor die aangeleentheid en 'n algemene gevoel dat beide die stelsel en die opvoeder nog nie gereed is nie.

T3. Ek weet nog min van inklusiewe onderwys. Ek weet darem dit beteken dat alle leerders in dieselfde skool en klas onderrig moet word. Volgens my sal dit nie werk nie. Ons moet eers opgelei word. Dit is reeds so 'n stryd om met ons huidige groepe te werk.

A1. Inklusiewe onderwys is 'n goeie model, maar is beslis nie haalbaar in ons skool nie. Leerlinge is noual op so baie funksioneringsvlakke dat ek soms nie weet hoe ek moet maak nie. Leerders word sonder bewyse van enige hulp na ons verwys – 'n duidelike bewys dat sommige mense daarbuite ook nie weet nie. Ons sal eers weer opgelei moet word.

G1. Leerders moet lief in aparte skole bly wat in hulle spesifieke behoeftes en leerstoornisse spesialiseer. Inklusiewe onderwys kan net werk as ons weer opgelei word. Dit is 'n heel ander werkswyse.

Uit bogenoemde response word die Babelse verwarring en onkunde wat oor inklusiewe onderwys bestaan, beklemtoon. Al drie respondente onderstreep die belangrikheid van bemagtiging om inklusiewe onderwys aan te bied. G1 is selfs van mening dat die huidige werkswyse behoue moet bly, sodat leerders se spesifieke behoeftes op spesifieke plekke aangespreek kan word. Die respondente voel werklik dat die status quo handhaaf moet word.

Die response toon duidelik aan dat inklusiewe onderwys vir die betrokkenes 'n groot struikelblok is wat spoedig aangespreek sal moet word.

A3 spreek die vrees uit dat leerders wat struikelblokke tot leer ervaar nie die mas gaan opkom in 'n inklusiewe model nie. Volgens die respondent verdwyn hulle in

die stelsel. Voorts voel dieselfde respondent dat inklusiewe onderwys 'n groot finansiële verantwoordelikheid gaan bring, aangesien skole eers daarvoor gereed gekry sal moet word en opvoeders weer opgelei sal moet word. Die respondent wil ook weet hoe dit haalbaar is binne 'n stelsel wat net wil bespaar. Die respondent voel ook dat die stelsel wat inklusiewe onderwys predik, nie daarvoor gereed is nie. Die speelveld is nog te ongelyk tussen skole.

Alhoewel inklusiewe onderwys reeds beleid is van die nasionale regering en veronderstel is om in volle swang te kom, wil dit voorkom asof dit nog steeds in haar wegspringblokke sit.'n Mens moet aanvaar dat opvoeders voortdurend met mekaar kommunikeer oor die spektrum heen en dat genoemde tendense klaarblyklik kenmerkend is van die stand en houding teenoor inklusiewe onderwys. Inklusiewe onderwys is 'n groot uitdaging wat op goed beplande wyse deurgevoer sal moet word.

4.2.2 Siening van Spesiale Skool:



Die doel met hierdie vraag was om mense se siening in verband met spesiale skole te toets soos dit tans bestaan, asook om vas te stel of hulle probleme daarmee ondervind.

Verskillende response is op hierdie vraag ontvang, wat natuurlik 'n teken is van die verskillende sienings van- en houdings teenoor spesiale skole. Ek gaan vervolgens 'n paar antwoorde aanhaal om te toon wat mense dink en sê:

A3. Spesiale skole is belangrik vir leerdes wat dit benodig. Volgens die gehalte van die leerders wat ek gereeld uit die hoofstroom ontvang werk dit nie goed daar nie. Baie leerders kom in 'n toestand van opvoedkundige verval by ons aan. Hulle word hopeloos te laat verwys.

T2. Die spesiale skool is 'n belangrike hoeksteen vir ons leerders. Hulle raak heeltemal verlore binne hoofstroom. Ons bied vaardighede aan wat die leerders bemagtig vir die werkplek. Leerders word in kleiner groepe onderrig en ontvang individuele aandag. Ek voel egter dat ons voortdurend bemagtig moet word, want leerders verander voortdurend. Dit veroorsaak baie aanpassings.

T1. Ons skole word baie afgeskeep. Dit voel soms asof mense van ons vergeet. Vaardigheidsklasse het geen formele kurrikulum soos die akademiese stroom

nie. Wie sê ek doen altyd die regte ding vir die leerders. Ek doen my beste vir die leerders ondanks alle probleme en ons skool is goed vir hulle.

Een konsensuspunt wat uit die response na vore kom, is dat die spesiale skool goed is vir die leerders wat struikelblokke tot leer ervaar. Voorts stem almal saam dat hulle daarby baat vind, ondanks die probleme wat opvoeders self ervaar. Hulle voel dat die leerders se behoeftes wel aangespreek word.

A3 kla egter dat leerders na alle waarskynlikheid nie reg hanteer word in die hoofstroom nie, aangesien hulle in 'n geweldige toestand van opvoedkundige verval by die spesiale skool aankom. Hulle word te laat verwys. Dit is heel waarskynlik 'n teken van die feit dat opvoeders nie altyd weet hoe en wanneer om verwysings te doen nie, of hoe om leerders se struikelblokke te identifiseer nie.

A2 voel ook dat spesiale onderwys belangrik is, maar spreek die mening uit dat spesiale onderwys wel in die hoofstroom aangebied kan word, as leerders en opvoeders daar die regte ondersteuning kry. Volgens die respondent gebeur dit ook nie, aangesien leerders wat hy/sy ontvang maar swak is. Die respondent is veral bekommerd dat leerders ontnem word van dit wat hulle toekom, naamlik spesiale onderwys.

Uit die response is dit duidelik dat spesiale onderwys nie eintlik 'n plaaslike probleem is nie, maar dat die probleem veroorsaak word deur ander wat leerders na alle waarskynlikheid hopeloos te laat verwys. 'n Duidelike behoefte wat uitgespreek word is die feit dat respondente voel dat daar te min bemagtiging van opvoeders plaasvind. Dit is belangrik dat hierdie behoefte aangespreek moet word.

Die gebrek aan 'n voorgeskrewe kurrikulum vir vaardigheidsklasse is vir T1 'n geweldige struikelblok binne die spesiale skool. Hy/sy weet nie altyd of hy/sy die regte ding doen nie. Dit is 'n groot struikelblok, aangesien hier met die mees kwesbare deel van die leerderbevolking gewerk word en daar moet duidelike riglyne vir opvoeders wees. Dieselfde respondent gaan so ver as om hierdie gebrek aan die kurrikulum as diskriminasie teen die spesiale kind uit te lig. Hy/Sy wil weet waarom die onderskeid tussen die twee groepe binne die skoolstelsel.

Uit die respons van T1 word 'n groot leemte binne die skool blootgelê, naamlik 'n gebrekkige kurrikulum vir die leerders in die vaardigheidsklasse. Dit is natuurlik 'n groot struikelblok vir die opvoeders wat reeds vir bemagtiging vra, omdat hulle nie altyd weet hoe nie. Tog is hulle verplig om hulle eie kurrikulum uit te werk, met die nodige uitkomst en assesseringstandaarde. Indien die opvoeder na bemagtiging roep, wonder 'n mens onwillekeurig hoe skep hy 'n eie kurrikulum met alles wat daarmee gepaard gaan.

'n Voorgeskrewe kurrikulum bly gevolglik 'n struikelblok vir opvoeders in vaardigheidsklasse, terwyl almal vir bemagtiging binne die spesiale skool vra. Die feit dat daar byna sonder uitsondering na bemagtiging gevra en verwys word, dui daarop dat die respondente dit eens is dat dit 'n deurlopende struikelblok bly.

4.2.3 Struikelblokke binne die spesiale skool en opleiding:

Die doel met hierdie vraag was uitsluitlik om vas te stel wat die respondente self as struikelblokke beskou.



Tweedens het hierdie vraag ten doel om vas te stel of opvoeders oor die nodige opleiding beskik om die struikelblokke aan te spreek binne die klaskamer. In dieselfde asem moes hulle strategieë aantoon wat hulle aanwend om die struikelblokke te hanteer. Respondente het hierdie vraag baie breedvoerig beantwoord. Ek gaan die antwoorde van respondente hieronder weergee en dit daarna bespreek.

G3. Die voortdurende verandering aan die kurrikulum en die gepaardgaande gebrek aan hulpbronne en finansies, om reg aan die kurrikulum te laat geskied. Die ondersteuning wat ons kry van die owerhede, ouers en ander betrokkenes is oor die algemeen swak. Die OBOS voorsien ons dikwels slegs van inligting rondom die kurrikulum en verwag dan ons moet dit gaan toepas. Leerders gee soms baie dissiplinêre probleme, doen nie huiswerk nie en baie van my tyd word soms ingeneem deur leerders wat nie wil luister nie. Enkele leerders gee swak samewerking en dit hou die hele klas terug. Ek kry te min tyd om met ouers en kollegas te praat, want my werklading is te hoog. Ek voel soms ek kom nie deur my werk nie. Ek ervaar dat ek ook nie altyd die beste samewerking van kollegas en die bestuurspan ontvang nie. My klaskamer is te klein. Meubels is swak en van bronne is daar min sprake. Ons is tans besig met werkswinkels oor

verskillende onderwerpe, waarvan dissipline een is, ontvang indiensopleiding by adviseurs, maar dit is teorie en ver van die praktyk.

G2. Dit is verontrustend dat leerders by sommige van ons dissiplinêre probleme gee en by ander nie. Ons hantering van dissipline is nie konsekwent nie, want wat ek as verkeerd beskou word deur kollegas geignoreer. Leerlinge speel ons teen mekaar af. Ouers kan of wil ons nie help nie – ek weet nie. Dit is ‘n groot probleem. Hulle laat alles aan ons oor. Ons hoor voortdurend daar is nie geld nie, tog kom niks meer verniet nie. Die kurrikulum word voortdurend verander, ons word nie geken nie en opleiding is nie wat dit moet wees nie. Ons skakel weinig met ons buurskole en weet soms nie eens van mekaar nie. Ons werk gevolglik nie saam nie. Ons is maar hier op ons eie eilandjie.

A1. Dissipline van sommige leerders is swak en soms onhanteerbaar. Dit veroorsaak dat groot gedeeltes van lesure eers aan die hantering van dissipline bestee moet word. Leerlinge word te lank in die hoofstroom verwaarloos en as hy/sy verwys word, is sy dissipline sy primêre leerstoornis. Dit moet gestop word. Ons leerders kom uit arm gesinne en baie kan nie enige bydrae maak nie – finansies is altyd ‘n probleem. Ons moet met die minste tevrede wees, maar tog vergelyk mense ons met die ryk skole. Hulpbronne bly ‘n probleem. Die kurrikulum moet nou ‘n slag in plek val. Ek het nog nie eens die eerste verandering verstaan nie, en hier is alweer ‘n nuwe een. Ouers werk glad nie saam nie – ons sien mekaar net as leerders probleme gee. Ons verstaan nie die kurrikulum nie – hoe sal ouers dit verstaan. Ek kan nie alle leerders in my klas in hulle eerste taal bedien nie, gevolglik weet ek daar is diegene in my klas wat swaarkry – dit laat my sleg voel. Werkswinkels word dikwels op die tippie gereël en inligting word dikwels afgerammel. Gevolglik verlaat ‘n mens dikwels sulke werkswinkels meer verward as bemagtig. Dan word daar veronderstel dat jy bemagtig is en die ding by die skool sal kan doen.

Bogenoemde response is ‘n goeie refleksie van die response wat op die vraag ontvang is. Temas wat soos ‘n snaar deur die response loop, is swak dissipline van sommige leerders en die uitdagings wat daarmee gepaard gaan. Dit veroorsaak klaarblyklik groot struikelblokke in klasse, aangesien die afleiding gemaak kan word dat ander leerders ook lei as gevolg van die dissipline van ‘n paar leerders. Voorts bestaan daar ‘n gebrek aan konsekwente optrede van opvoeders, rondom die hantering van dissipline, wat weer sy eie uitdagings bied. Leerders speel opvoeders teen mekaar af.

Swak samewerking met ouers, kollegas, buurskole en die gebrekkige bemagtiging wat plaasvind, is vir die respondente ‘n groot struikelblok. Die gebrek aan finansies om die nodige hulpmiddels te koop en die daarmee gepaardgaande armlastigheid van baie ouers bly vir die repondente ‘n struikelblok. Dit is duidelik dat gebrekkige

finansies 'n rol speel by gebrekkige ouer samewerking. Die ouer wat nie saamwerk nie, is dikwels die ouer wat nie 'n bydrae kan lewer nie.

Om alles te kroon voel die respondente dat daar nou vir eens en vir altyd 'n werkbare kurrikulum moet wees. Dat verandering van die kurrikulum nou moet stop. Dit saai verwarring en dien beslis nie die beste belange van onderrig en leer nie. Respondente voel dat hulleself sukkel om die kurrikulum te verstaan en gevolglik moet dit vir ouers nog moeiliker wees om te verstaan.

Daar is ook klagtes oor die bemagtigingstrategieë wat nie altyd reg hanteer word nie. Hierdie kritiek van die kant van die respondente spreek 'n belangrike struikelblok aan, naamlik dat bemagtiging nie reg gedoen word nie. Dat daar ander werksywes in plek gestel sal moet word om opvoeders te help voorberei vir al die nuwe uitdagings.

Daar bestaan ook 'n gevoel dat leerders te erg verwaarloos word in die hoofstroom en dat verwysings na spesiale skole te laat plaasvind. Dit het tot gevolg dat leerder dan dissiplinêre probleme gee. Tyd moet gevolglik eers bestee word aan die dissipline voor daar aan die kind se leerstoornis gewerk kan word.



Opvoeders erken dat hulle nie bemagtig is om alle leerders in hulle moedertaal te onderrig nie. Dit laat hulle nie lekker voel nie, aangesien hulle dikwels weet dat daar leerders in die klas is wat swaarkry. Van hierdie feit moet kennis geneem word, want ondanks die feit dat skoolklinieke weet van die gebrek wat bestaan, doen hulle nogtans die verwysings. Om alles te kroon, doen hulle die verwysings sonder om self te probeer om mense te bemagtig om die leerders te help. Hierdie werkswyse is nie die beste vir ons leerders nie.

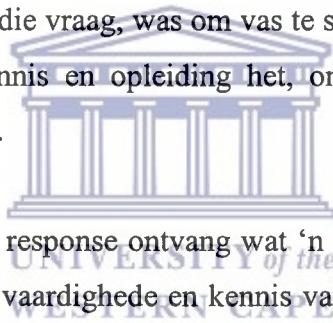
Dit het duidelik na vore gekom dat mense nie die vraag reg verstaan het nie, aangesien mense nie eintlik melding gemaak het van hulle eie vermoëns/opleiding om die struikelblokke te hanteer nie. Dit kan op twee wyses vertolk word: of hulle erken dat hulle werklik nie weet watter strategieë om toe te pas nie of hulle het regtig nie die vraag verstaan nie. Voorts dui die response daarop dat opvoeders groot behoeftes aan bemagtiging en volgehoue ondersteuning openbaar, op die

geïdentifiseerde terreine. Ek haal graag 'n gedeelte uit die respons van A3 aan om bogenoemde behoeftes te illustreer: Ondersteuning van OBOS is swak – die onderwysstelsel het in totaliteit verander, in die lig daarvan dat dit inklusief, multikultureel en demokraties geword het. Ondanks dit alles fokus OBOS hoofsaaklik op die kurrikulum. Ek wil weet hoe bestuur ek 'n inklusiewe klas wat ook multikultureel is.

Die afleiding kan gemaak word dat daar wel ondersteuning is, maar die groot vraag bly of dit die werklike behoeftes van die opvoeders en leerders aanspreek. Ondersteuning sal so gefokus moet word, dat werklike behoeftes van opvoeders aangespreek word en nie dit wat ons dink is behoeftes nie.

4.2.4 Vaardighede en kennis van Spesiale Skole:

Die uitsluitlike doel met hierdie vraag, was om vas te stel of die betrokke opvoeders die nodige vaardighede, kennis en opleiding het, om met leerders te werk wat struikelblokke tot leer ervaar.



Op hierdie vraag is verskeie response ontvang wat 'n duidelike aanduiding verskaf het van mense se opleiding, vaardighede en kennis van leerders wat struikelblokke tot leer ervaar. Ek gaan hierdie gedeelte begin deur 'n paar response te toon en daarna te bespreek.

T2. Ek beskik oor die nodige kwalifikasies, kennis en vaardighede om my vakgebied aan te bied. Ek moet erken dat ondanks my eie kennis en vaardighede, ek nog graag meer opleiding sal wil ontvang om beter te doen. Ek het lank in die privaatsektor gewerk en opvoeding en onderrig is 'n uitdaging. Ek het geen spesiale opleiding om met enige leerder te werk nie.

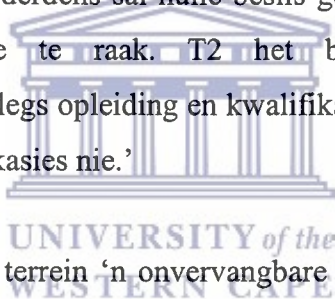
A2. Ek beskik wel oor die nodige opvoedkundige kwalifikasies wat ek vyftien jaar gelede verwerf het. Ek het egter geen spesiale opleiding om met spesiale leerders te werk nie. Ek het maar oor die jare self strategieë en vaardighede ontwikkel om met spesiale leerders te werk. Ek beskik wel oor my eie strategieë om die leerders se probleme aan te spreek, maar weet nie altyd of dit die beste is nie.

T3. Ek is gekwalifiseer vir my werk en dink ek beskik oor die nodige kennis en vaardighede om met my leerders te werk. Ek is 'n praktiese mens. Ek bied

ook leerareas soos Wiskunde en Kommunikasie aan waarvoor ek geen opleiding het nie.

Alhoewel almal aangedui het dat hulle oor die nodige kwalifikasies beskik, die kennis en vaardighede het, is daar tog die erkenning dat hulle geen opleiding het om met die spesiale leerder te werk nie. Hulle erken ook dat hulle swaar steun op ervaring eerder as opleiding. T2 kom uit die privaat sektor en is nou 'n opvoeder van leerders wat struikelblokke tot leer ervaar, terwyl A2 twyfel of hy/sy altyd die regte ding doen. Laasgenoemde het vyftien jaar gelede as opvoeder gekwalifiseer en het na alle waarskynlikheid nog nie weer studeer nie.

In al drie gevalle kom dit duidelik na vore dat daar ingegryp sal moet word om die opvoeders te help. Eerstens om toe te sien dat hulle reg laat geskied aan die onderrig – en leerbehoefte van die leerders, tweedens moet hulle bemagtig word om met spesiale leerders te werk en derdens sal hulle beslis gemotiveer moet word om by lewenslange leer betrokke te raak. T2 het byvoorbeeld geen formele onderwyskwalifikasies nie, slegs opleiding en kwalifikasies as vakman: T2: 'Ek het geen opvoedkundige kwalifikasies nie.'



Alhoewel ervaring op enige terrein 'n onvervangbare kommoditeit is, is dit beslis nie genoeg om 'n suksesvolle opvoeder te wees nie. Dit moet in samehang met deurlopende- en volgehoue bemagtiging en opleiding deel van 'n persoon se opvoedkundige bagasie wees. Voorts moet opvoeders se bestaande kennis reg benut- en aangewend word.

4.2.5 Suksesse met Spesiale Leerders:

Die doel met hierdie vraag was om vas te stel hoe suksesvol die betrokkenes werklik is binne die klaskamer met onderrig en leer. Voorts het dit ook die navorser toegelaat om die peil van werksbevrediging na te vors, deur 'n studie te maak van die verskillende response. Die verkreeë response het wel suksesse sowel as werksbevrediging blootgelê. Let op die volgende:

G1. Leerders wat volgens verwysende skole geen vordering in die hoofstroom gemaak het nie, vorder goed by my. 'n Leerder wat met niemand gepraat het nie, praat noual met sy maats en is nogal baie bekkig met my. Hy het uit sy dop gekruip. Leerders wat as gedragsmoeilik geïdentifiseer is, openbaar baie mooi gedrag.

A3. Leerders wat nie kon lees of skryf nie, vorder fluks. Leerders het geleer om saam te werk en van mekaar te leer. Ek sukkel nog so hier en daar met dissipline.

T3. Ek en my leerders het al aan twee uitstallings deelgeneem. Dit het hulle nogal baie trots gemaak en gemotiveer om volgende keer nog beter te doen. Alhoewel die meeste nie kan lees nie, het hulle strategieë ontwikkel om metings te doen en 'n plan te lees. Daar is nog leemtes.

Uit bogenoemde response kan die afleiding sonder twyfel gemaak word dat opvoeders wel suksesse ervaar en dat dit gepaardgaan met werksbevreëdiging. Hulle erken egter dat dit nog kan beter, maar elke sukses word onderstreep. 'n Mens moet aanvaar dat daar nog diegene is wat sukkel, maar dat hulle vordering beslis aangehelp sal word deur die goeie samewerking wat opvoeders probeer vestig tussen leerders. Dit is goed om te verneem watter goeie motiveringsinvloed 'n uitstalling op die leerders het. Die belangrikheid van blootstelling van die kind en sy werk, moet beklemtoon word as 'n belangrike tegniek van die kant van die opvoeder. Leerders wat heel waarskynlik in die hoofstroom as 'n nikswerd afgemaak is, se selfbeeld en selftrots word op die wyse gestimuleer. Die tegniese klas kan heel waarskynlik 'n oplossing bied vir daardie leerders wat nie akademies in die hoofstroom vorder nie en dikwels op die strate beland.

Volgens G3 gebruik leerders al meer eie inisiatief en raak meer kunstig wanneer dit kom by die ontwikkeling van strategieë om probleme op te los.

Dit is duidelik dat suksesse op die terrein van onderrig en leer vir beide opvoeder en leerder 'n aangename ervaring is. Dit is gevolglik ons verantwoordelikheid om toe te sien dat daar voortdurend sukseservarings in die klas is. Ons moet gevolglik toesien dat leer en onderrig in 'n struikelblokvrye omgewing plaasvind. Op die wyse kan die kanse vir sukses verdubbel word.

Alhoewel die media en selfs die owerhede dikwels negatief staan teenoor die opvoeders, is die tekens daar dat opvoeders meer positiewe publisiteit verdien, in ons hedendaagse negatiewe opvoedkundige omgewing.

4.2.6 Modifikasies aan die kurrikulum:

Die doel met hierdie vraag was om vas te stel of opvoeders tevrede is met die kurrikulum soos dit tans daaruit sien en of hulle dink dit moet verander word om by die leerders te pas. Tweedens het die vraag ten doel om vas te stel of die betrokke opvoeders werklik verstaan wat die kurrikulum verlang. Die volgende response is ontvang:

G3. Ek moes die kurrikulum inkort. Kan nie te veel inligting op 'n slag gee nie. Dit baat nie om aan te gaan as leerders nie verstaan nie. Leerlinge vereis meer tyd. Ek moes my strategieë aanpas tydens lesaanbieding. Ek moes leer om teen die tempo van die leerders te werk. Ek pas die temas by die ontwikkelingsvlak van die leerders aan. Ek probeer bronne gebruik wat vir die leerders bekend is.

T1. Ek moes 'n kurrikulum by die ervaringsvlak van die leerlinge ontwikkel. Leerders is op verskillende vlakke in my klas – van graad een en opwaarts. Baie differensiasie moet plaasvind. Leerlinge moet van versigtig beplande prente en tekeninge lees om opdragte uit te voer. Die kurrikulum maak nie voorsiening vir sulke leerders nie. My kurrikulum moet jaarliks aangepas word. 'n Mens sukkel verskriklik en hulp bestaan nie.

A1. Leerders kan nie alle uitkomst bereik nie. Dit word egter verwag. Werk moet baie prakties en konkreet gedoen word. Ek moet deurlopend van alternatiewe assesseringsmetodes gebruik maak, waarmee ek ook sukkel. Ek werk tans aan 'n individuele onderrigprogram vir leerders, want dit is noodsaaklik om elk leerder se behoeftes te bevredig. Die feit dat die kurrikulum voortdurend verander, maak aanpassings baie moeilik. Jy dink net jy is op die regte pad, dan verander dit.

Die voortdurend veranderende kurrikulum is waarskynlik 'n groot struikelblok vir die betrokke opvoeders. Nie net sukkel leerders om alle uitkomst te bereik nie, (G3 en A1), maar verg dit ook baie inisiatief en bied baie uitdagings van die betrokke opvoeders. Onderrig en leerstrategieë moet voortdurend aangepas word om by die leerders te pas. T1 kla dat hy/sy self 'n kurrikulum moet uitwerk, wat alle ontwikkelingsvlakke binne die klas se onderrig en leer behoeftes moet aanspreek. Laasgenoemde toon ook die gebrekkige ondersteuning wat daar bestaan.

Dit is duidelik uit die response dat die nasionale departement nou tot die finale kurrikulumproduk moet kom, sodat onderrig en leer tot sy reg kan kom. Ons moet daarteen waak dat die deurlopende veranderende kurrikulum nie later 'n struikelblok word vir beide leerders en opvoeders nie. Daar sal beslis 'n deeglike studie gemaak moet word van die uitkomste vir leerders wat struikelblokke tot leer ervaar, aangesien dit duidelik is dat hulle nie alle uitkomste kan bereik nie. Die opvoeders betrokke by hierdie eksperiment spreek duidelik hulle bekommernisse hieroor uit.

Opvoeders noem dat hulle op eie inisiatief meer konkreet en prakties te werke moet gaan, om deur die kurrikulum te kom. Dit gee natuurlik aanleiding tot ander beplanningsmetodes en 'n stadiger werktempo. Leerders sal gevolglik meer tyd nodig hê om deur enige voorgeskrewe kurrikulum te kom. Tog vind assessering van uitkomste jaarliks op dieselfde tyd plaas vir alle skole wat baie druk plaas op opvoeders betrokke by die spesiale skool.

4.2.7 Belangrikheid van samewerking:

Die doel met hierdie vraag was om vas te stel of daar wel samewerking bestaan en of die respondente dit as 'n struikelblok ervaar in hulle daaglikse omgang met ander rolspelers binne die Onderwys. Voorts was die doel van die vraag ook om vas te stel watter premie die betrokke opvoeders op samewerking plaas. Samewerking is sonder uitsondering deur alle navorsingsgenote as van kardinale belang beskou. Om die feit te onderstreep, gaan ek 'n paar response aanhaal.

G3. Sonder samewerking kan bykans geen doelwitte bereik word nie. Saam bereik ons meer. Mense wat saamwerk is gewoonlik liefdevol teenoor mekaar en respek mekaar. Wat jy doen word waardeur deur die span. Groepwerk is belangrik in 'n skool soos ons sin. Ouers, opvoeders en leerders moet saamwerk. Samewerking is egter nie altyd goed nie, veral nie met ons ouers nie. Leerders is ook soms stout en doen dikwels nie hulle huiswerk nie.

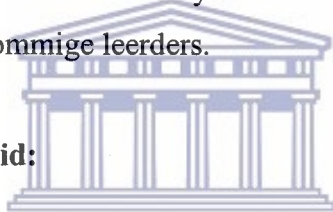
T3. Dit is belangrik dat ons saamwerk. Samewerking is veral belangrik in ons afdeling, waar ons saam aan 'n projek werk. As die een groep nie saamwerk nie, word die projek vertraag. Opvoeders se hantering van sekere dinge op die skool moet dieselfde wees, sodat leerders nie verwar word nie. So moet ons optredes

in identiese situasies dieselfde wees, byvoorbeeld by die handhawing en toepassing van dissipline. Ouers en ander rolspelers moet ook met ons saamwerk. Dit is nie altyd so nie.

Dit is duidelik dat 'n hoë premie op samewerking geplaas word. Voorts onderstreep dit ook die uitkomst van samewerking, soos saam bereik ons meer en die bereiking van gestelde doelwitte. Verder noem respondente dat samewerking aanleiding gee tot onderlinge respek en liefde binne die span. Samewerking veroorsaak dat die lede van die span dieselfde optree teenoor leerders wat dissiplinêre probleme gee en verwarring word op die wyse uit die weg geruim.

Daar is ook aanduidings dat dit nie altyd die geval is nie. Dan is dit natuurlik 'n struikelblok wat negatief ervaar word deur die betrokkenes. 'n Mens kan dit aanvaar, aangesien jy jou swaar kan indink in 'n situasie waar almal altyd saamwerk. Mense verskil en dit sal seker altyd so wees. Daar is veral klagtes oor die samewerking van ouers en sommige leerders.

4.2.8 Ouerbetrokkenheid:



Hierdie vraag het ten doel gehad om ouerbetrokkenheid te toets en om vas te stel in hoeverre dit 'n probleem area vir die betrokke opvoeders is. Alhoewel mense 'n baie hoë premie op samewerking geplaas het, kan die afleiding uit die volgende response gemaak word dat ouers glad nie goed saamwerk nie.

G3. Ouers is nog te onbetrokke. Die meeste betaal nie eens skoolfondse of vervoergelde nie. Hulle weet nie mooi wat hulle kinders doen nie. Baie werk en vervul nie eens meer hulle primêre rol as ouers nie. Omdat ons kinders skool toe ry, verlaat hulle die huis vroeg. Ouers werk en vind lyk my nie die tyd vir hulle kindes nie. Ouers is in baie gevalle afwesig.

A3. Ons ouers staan oor die algemeen baie ver van die skool. Dit lyk vir my skool is die plek waar die kind bedags opgepas moet word, sodat hulle kan werk. Hulle moet werk om te kan oorleef. Byna driekwart van my leerders kom uit enkelouergesinne en dit is altyd die vader wat afwesig is. Baie kinders woon by ouma en oupa. Ouers is arm en kan nie 'n bydrae maak nie. Baie van hulle is ongeletterd en kan nie die kind help nie.

T1. Ouers stel nie belang in die skool nie. Dit is goed as die kind in die skool is, solank hulle nie betrokke hoef te raak nie. Ons sal planne moet maak om

hulle betrokke te kry. Ons ouers woon oor die skiereiland versprei en ander woon iewers in die Boland. Dit is baie moeilik om by hulle uit te kom of om hulle te betrek. Ons sal meer byeenkomste moet reël met ons ouers. Ouers ken nie die nuutste verwikkelinge in die Onderwys nie. Hulle weet baie min van die nuwe kurrikulum en sy uitkomst. 'n Mens sien elke keer dieselfde ouers by vergaderings en ander byeenkomste. Die wat jy graag wil sien, daag net nooit op nie. 'n Skool is nie 'n skool sonder haar ouers nie.

Alhoewel almal 'n baie hoë premie op ouerbetrokkenheid plaas, is dit duidelik dat ouerbetrokkenheid glad nie is wat dit veronderstel is om te wees nie. Die algemene gevoel is klaarblyklik dat daar oor die hele spektrum van skoollewe 'n besliste gebrek aan ouerbetrokkenheid en belangstelling is. Ouers lewer oor die algemeen geen bydrae nie, en opvoeding word as die werk van die opvoeders beskou. Ouers besef na alle waarskynlikheid ook nog nie die waarde van ouerbetrokkenheid nie.

Verder kan die afleiding gemaak word dat ouers verplig is om te werk en gevolglik hulle primêre opvoedingsfunksie afskep en in die hande van die opvoeders laat. 'n Mens moet egter aanvaar dat gesinne op die een of ander wyse ekonomies moet oorleef, en gevolglik verplig is om te werk. Hierdie verpligting om te werk, kom veral sterk na vore by enkelouergesinne. Beide ouers en kinders verlaat die huis vroeg en daar is min tyd vir kommunikasie tussen ouer en kind. Vir hulpverlening is daar nog minder tyd. Op skoolse terrein bly die kind gevolglik maar dikwels op sy eie aangewese en ons moet onthou hierdie leerders ervaar struikelblokke tot leer. Hulle kan dikwels net met ondersteuning werk. Huiswerk is gevolglik taboe.

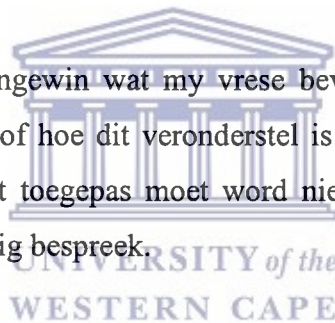
Daar bestaan 'n behoefte dat ons strategieë in plek moet sit om ons ouers meer sinvol te betrek deur hulle te help om die kurrikulum te verstaan en hulle kinders met huiswerk te help. G1 sê byvoorbeeld ouers moet geleer word wat Uitkomsgebaseerde Onderwys is, hoe dit werk en hoe hulle hulle kinders by die huis kan help. Hulle kan ook geleer word om die tekens te ken wat op sekere leerstoornisse dui. Opvoeders is bewus van die struikelblokke wat ouers ervaar en waarom hulle soms so onbetrokke blyk te wees – nie omdat hulle nie wil nie, maar omdat hulle nie weet hoe nie. Hulle moet bemagtig word.

Uit die response merk ons ook dat daar baie enkelouergesinne is en dat die kinders dikwels by grootouers woon. Dit wil ook voorkom asof die vader die meeste afwesig is. Volgens A3 wil dit voorkom asof sulke kinders dikwels alles by die enkelouer of grootouer kry en oor die algemeen bederf is. Dit skep geweldige probleme in die klas, want Juffrou/Meneer kan nie bederf nie. Dit gee normaalweg aanleiding tot dissiplinêre probleme, want opvoeders is nie bereid om te bederf en voor te trek nie. Die afleiding kan gevolglik gemaak word dat die onbetrokkenheid van ouers aanleiding gee tot struikelblokke op vele terreine vir opvoeders in die klas.

4.2.9 Hantering van multikulturele klasse:

Die doel met hierdie vraag was om vas te stel of opvoeders 'n idêe het van multikulturele onderwys en of dit vir hulle probleme binne die klas veroorsaak.

'n Vry aantal response is ingewin wat my verse bevestig het dat opvoeders nie werklik weet wat dit is nie of hoe dit veronderstel is om te werk nie. Hulle weet klaarblyklik ook nie hoe dit toegepas moet word nie. Ek gaan van die response aanhaal en dit dan breedvoerig bespreek.



T1. Ek bied my lesse in Afrikaans of Engels aan. Ek ken nie Xhosa nie. Sulke leerders moet maar by een van die tale inval. Ek weet nie hoe werk multikulturele onderwys nie. My kennis van die verskillende kulture is swak, want ek ken net myne. Daar is nogal dikwels botsings tussen my en die leerders, veral oor die wyse hoe hulle met 'n mens praat. Ek probeer my beste om al die leerders in my klas te akkommodeer, maar besef dit is nie goed genoeg nie. Ek sal graag meer wil weet oor kulture.

G3. Die taalkwessie is nogal moeilik. Sommige leerders verstaan niks wat ek sê nie. Hulle kan nie my opdragte uitvoer nie en dit frustreer my. Dit beïnvloed my negatief, want ek weet hier is 'n leerling of twee wat ek nie regtig kan help nie. Ek ken my eie kulture, maar verstaan maar min van ander. Ek dink ek moes eers gehelp gewees het voordat die leerders in my klas geplaas is. Hulpbronne is baie skaars. Ek bevorder maar my eie kulture.

T2. Multikulturele onderwys is 'n groot uitdaging. Dit begin by die tale wat ons praat. Al meer leerders wat vreemde tale praat beland in ons skool en ons kan hulle nie in hulle moedertaal help nie. Ek het werklik 'n swak kennis van die multikulturele agtergronde van ons leerders. Ek sal 'n studie daarvan moet maak. Ons leerders kom oor die hele skiereiland en dit lyk vir my kulture verskil

van woonbuurt tot woonbuurt en dorp tot dorp. Kerke word oral gestig en die kinders se gelowe verskil. Voorheen het ons net leerders van die Nederduits Gereformeerde Kerk gehad. Volgens my sit ons met 'n mengelmoes van kulture in die skool waarvoor ons nie gereed is nie. Ons het net nie die kennis of die hulpmiddele nie. Ek dink dit sal eers self in plek val as ons mense saam begin woon in dieselfde woonbuurte. Tans woon ons nog min of meer net soos in die apartheidsjare.

Daar bestaan duidelik baie onduidelikheid oor multikulturele onderwys en die aanduidings is daar dat mense dit sien as 'n taalsituasie wat hanteer moet word. Dit is egter nie al wat multikulturele onderwys beteken nie. Dat dit egter 'n belangrike afdeling van skool is, is nie altemit nie. Opvoeders is met reg bekommerd oor die feit dat leerders nie in hulle moedertaal onderrig kan word nie. In dieselfde asem openbaar hulle die groot behoefte wat daar binne die Onderwys bestaan, dat opvoeders ten minste 'n derde taal moet ken. Baie leerders lei tans onder die gebrek wat by opvoeders bestaan.

Die respondente is ook bewus van die feit dat hulle min kennis het van ander kulture en gevolglik nie reg laat geskied aan kulturele diversiteit in die klas nie. Kulturele diversiteit wat veronderstel is om 'n opvoedkundige bate te wees, word gevolglik 'n stoornis binne die klas/skool en 'n las vir opvoeders. Die behoefte vir ontwikkeling bestaan en sal hanteer moet word.

'n Baie interessante verskynsel wat na vore kom, is die opmerking dat daar selfs kulturele verskille tusseen leerders uit verskillende gebiede bestaan en dat dit ook groot uitdagings aan sommige respondente bied.

Ek is geneig om my met T2 te vereenselwig, dat ons kulturele verskille nog steeds gebasseer is op die apartheidstelsel. 'n Stelsel wat ons volgens ras in woonbuurte gevestig het. Kulturele vermenging sal regtig eers kan plaasvind as ons mense saam in woonbuurte woon en ons kinders saam groot word.

Groei en eenwording, op alle lewensterreine, moet by ons kinders begin en ons moet vir hulle die geleentheid skep om die bouers daarvan te wees.

Volgens die response wil dit ook voorkom asof kerke nie die samebindende rol speel as wat dit veronderstel is om te speel nie, want dit skei ook mense op die besondere terrein en daarmee die kulture. Hierdie verskillende gebruike word ook in ons skole tussen die leerders bespeur en opvoeders is nie bemagtig om dit regverdiglik aan te spreek en te hanteer nie. Die gevolgtrekking kan met reg gemaak word dat multikulturele onderwys 'n groot struikelblok vir opvoeders is, aangesien hulle nie daarvoor gereed is nie.

4.2.10 Uitdagings van multikulturele onderwys:

Die doel met die vraag was om die uitdagings wat multikulturele onderwys bied te bepaal en om vas te stel of mense strategieë in plek het om alle uitdagings rondom multikulturele onderwys aan te spreek. Ek gaan 'n paar van die response aanhaal en dit daarna bespreek.

G1. Dit vereis baie beplanning, maar feit bly ek kan nie Xhosa leerders help nie. Ek wil graag aan alle leerders reg laat geskied, maar ek kan nie. Ek sal Xhosa moet leer, maar nêrens is daar hulp nie. Ek probeer baie groepwerk doen met 'n leier wat Xhosa leerders kan help. Dit is ook nie altyd die antwoord nie, aangesien byna elke leerder op sy eie unieke vlak van ontwikkeling is.

A1. Ek weet leerders uit ander kulture as Afrikaans word benadeel. Ek probeer egter dat hulle sover moontlik by of Afrikaans of Engels inskakel. Ek is verplig om baie differensiasie toe te pas. Ek weet regtig nie hoe beplan 'n mens vir 'n multikulturele klas nie. Ek sal geleer moet word.

A3. Sulke klasse vereis fyner en beter beplanning van my. Behalwe dat daar definitiewe taalprobleme bestaan, weet ek ook nie altyd hoe om te beplan om alle kulture in te sluit nie. Dit is 'n nuwe uitdaging waarvan ons almal seker maar sal moet leer. Ek dien beslis nie nou alle leerders se beste belange nie.

Dit is duidelik dat multikulturele onderwys vir die respondente verskriklike uitdagings bied, wat plek-plek onhanteerbaar blyk te wees. Alhoewel daar aanduidings is dat die nodige beplanning gedoen word en differensiasie binne klasse plaasvind, is daar ook erkenning dat daar te alle tye leerders is wat benadeel word. Die uitdagings is na alle waarskynlikheid bo opvoeders se vuurmaakplek. Daar sal dringend strategieë in plek gestel moet word om die betrokke opvoeders te help. Indien opvoeders toegelaat gaan word om so voort te gaan, kan ons byna seker wees

dat baie leerders se onderrig en leer nie na behore gaan plaasvind nie. Die kind gaan lei, omdat die stelsel nie sy/haar behoeftes kan bevredig nie.

4.2.11 Die oorsaak van spanning:

Die doel met hierdie vraag was om vas te stel wat die meeste spanning in die skool/klas by opvoeders veroorsaak. Vir die doel van bespreking van die response, het ek net die respons van een respondent nodig ge-ag om aan te stip, aangesien dit 'n verteenwoordigende weergawe was van alle ander response wat ingewin is.

A2. Swak dissipline van sommige leerders, wat veroorsaak dat onderrig en leer vertraag word. Ek sukkel dikwels tot tien minute om die leerders sover te kry dat ons kan begin werk. Die kurrikulum wat gereeld verander. 'n Mens dink net jy verstaan, dan is daar iets anders op die tafel, met onnodige moeilike begrippe. Indiensopleiding moet elke keer van voor af begin. Dit maak 'n mens gedaan. Die kurrikulum vereis so baie beplanning en die leiding wat ons kry, is nie altyd iets om oor huis toe te skryf nie.

Ouers speel nie 'n regte rol nie. Dit lyk my ons is kinderswagters. As elkeen sy kind reg opvoed, sal ons nie so met dissipline sukkel nie. Hulle lewer nie 'n regte bydrae nie en die geld wat ons van die departement kry, is hopeloos te min. Ons funksies en oueraande word swak deur ouers ondersteun. Sommige van ons ouers woon te ver van die skool en kla hulle het nie vervoer nie. Dit is elke keer dieselfde ouers wat by funksies en vergaderings opdaag. Ek wonder of hulle ooit die kurrikulum sal verstaan.

Leerders bly soms weke lank by die huis en kom dan terug asof niks gebeur het nie. Sonder enige verskoning. Ek moet sorg dat die kind die agterstallige werk inhaal. Net soos die kinders, is daar ook van ons opvoeders wat gereeld afwesig is. Dan word dit van ons verwag om toesig te hou oor sulke klasse, terwyl jou eie klas reeds 'n handvol is. 'n Mens sukkel reeds met jou eie leerders en as jy nog 'n klas se leerders by kry, is alles in rep en roer.

Gemengde klasse bly 'n probleem. Hoe werk 'n mens regtig met 'n klas waarin leerders is wat drie verskillende tale praat. Ek is nie 'n derde taal magtig nie en gevolglik kan ek nie almal help nie. Ek weet regtig nie waarom sulke kinders na ons skool verwys word nie, of waarom ons bestuurspan hulle aanneem nie. Ons kan hulle dan nie help nie. Die mense wat hulle hierheen verwys, het nog nooit vir my gesê hoe ek met die leerders moet werk nie. Dit veroorsaak baie spanning, veral omdat jy weet die kind se ouers dink dit gaan goed.

'n Mens kry so baie boodskappe dat jy nie weet of jy jou vorige werkswyses moet los en of jy dit nog kan gebruik nie. Dit het dan gewerk. Of beteken my kennis niks nie. Ons word deur hopeloos te veel werkswinkels geneem, waarin te veel inligting in 'n te kort tydjie aan ons oorgedra word. Daar is nie eintlik

sprake van opvolg werksinkels nie, want daar word outomaties van die veronderstelling uitgegaan dat ek moet verstaan en reg toepas wat ek geleer het. Hierdie werkswyses krap my baie om en laat my soms voel dat ek maar moet loop. Ek voel soms asof ek niks reg doen nie, al probeer ek ook hoe hard.

Dit was opmerklik hoe breedvoerig die respondente die vraag beantwoord het. Dit was werklik vir my 'n belewenis om na die mense te luister, aangesien dit vir hulle die een geleentheid was om keel skoon te maak. Dit is duidelik dat daar baie faktore binne die skool/klas is wat die respondente erge spanning laat ervaar. Ek gaan vervolgens die faktore in oënskou neem.

Volgens die response wat ek ontvang het, is dit duidelik dat opvoeders oor die algemeen dieselfde dinge binne die skool/klas as stressors ervaar. Dissipline binne ons skool is die een faktor wat deur almal uitgewys word as iets wat baie spanning veroorsaak. Respondente is duidelik nie gelukkig met die dissipline van sommige leerders nie. Dit is egter opmerklik dat hulle telkemale verwys na slegs 'n klein groepie leerders wat die struikelblokke veroorsaak. Die grootste gros leerders is gevolglik gedissiplineerd, maar hulle opvoeding lei ook onder die swak dissipline van die minderhede. Dit is ook duidelik dat die respondente nie regtig weet hoe om dissipline te hanteer nie, en om alles te kroon plaas hulle die verantwoordelikheid op ouers wat afwesig is. Met reg ook, want dit is die ouers se plig om toe te sien dat hulle kinders reeds goeie dissipline het as hulle skool toe kom. Dit is juis wanneer opvoeders nog leerders dissipline ook moet leer, dat die tyd vir onderrig en leer deur verkeerde dinge in beslag geneem word. Om alles te kroon, kla die respondente dat ouers op ander terreine ook nie hulle regmatige plekke inneem nie- hulle woon nie vergaderings by nie, lewer nie 'n regte finansiële bydrae nie en bied swak ondersteuning tydens funksies. Die gebrekkige samewerking en ondersteuning van ouers veroorsaak gevolglik ook spanning by die respondente.

Die respondente kla sonder uitsondering van die deurlopende veranderende kurrikulum. Nie net is daar klagtes oor die volgehoue verandering van die kurrikulum nie, maar daar is ook definitiewe klagtes oor die bemagtiging om die kurrikulum onder die knie te kry en te bestuur. Leiding en bemagtiging is na alle waarskynlikheid power en sal volgens alle respondente verbeter moet word. Mense

weet nie altyd of hulle die regte ding doen nie, want te veel inligting, rondom die kurrikulum, word oor te kort tydperke aan die respondente gebied. Die beplanners en aanbieders van werkswinkels, rondom die kurrikulum, neem, na alle waarskynlikheid, nie altyd die behoeftes van die respondente in konsiderasie nie. Dit beteken daar word nie altyd met die mense gekonsulteer voordat werkswinkels aangebied word nie.

Die feit dat dit finansieël moeilik met die skool gaan, word ook deurlopend deur die respondente as spanningsvol getoon. Dit veroorsaak dat noodsaaklike hulpbronne nie altyd aangekoop kan word nie, en respondente met die minimum die maksimum moet bereik. Dit is beslis moeilik om te verwesenlik. Hierdie tekortkoming het 'n nadelige uitwerking op onderrig en leer en kan die opvoeder wat sy sout werd is, maar gekortwiek word, platslaan. Die respondente stel hoë eise aan hulself en enige mislukking lei noodwendig tot spanning.

Multikulturele onderwys is vir **almal spanningsvol**, nie net omdat die respondente nie die leerders se taal ken nie, maar ook omdat die meeste nie kennis van ander kulture het nie. Voorts voel die meeste respondente dat die verwysende instansies niks doen om hulle te bemagtig om die leerders te help nie. Dit is net reg dat die opvoeders bemagtig moet word om die leerders te help, aangesien die ouers van sulke leerders van mening is dat die beste belange van die kinders gedien word, terwyl dit duidelik nie die geval is nie. Daar sal in belang van beide opvoeders en leerders beter strategieë in plek gesit moet word dat regverdigheid kan geskied. Leerders uit vreemde kulture kry volgens die respondente beslis nie 'n regverdige kans nie, omdat hulle beste belange nie gedien word nie.

Dit is duidelik dat daar baie werk wag vir die skool se bestuurspan en die owerhede om sake vir die opvoeders te vergemaklik. Alle leerders is geregtig op gelyke behandeling en regverdigheid binne enige multikulturele onderwys model. Dit kan alleen geskied as beide opvoeder en leerder in 'n struikelblokvrye leeromgewing werk.

4.2.12 Verbetering van die werksomgewing:

Die doel met hierdie vraag was om voorstelle van die verskillende respondente te verkry oor hoe hulle dink die werksomgewing vir opvoeders verbeter kan word. Elkeen wil graag in 'n struikelblokvrye omgewing werk en daarom was 'n vraag soos hierdie nogal van kardinale belang.

'n Hele aantal response is van die respondente verkry, wat daarop dui dat hulle presies weet hoe hulle graag hulle werksomgewing wil hê. Dit is egter ook duidelik uit die response dat veranderinge nie oornag sal kan gebeur nie. Ek gaan vervolgens 'n paar response weergee en dit dan bespreek.

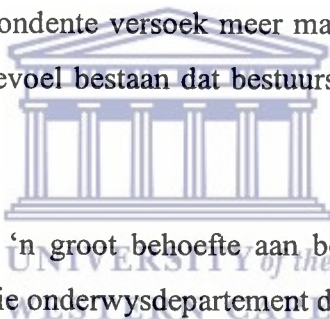
T3. Ek sal graag 'n beter salaris wil verdien vir my diens. Verder sal ek wil hê dat aan al my behoeftes rondom onderrig voorsien moet word. Behoeftes soos 'n werksomgewing waar leerders met goeie dissipline van die huis af kom, ouers wat saamwerk, genoeg fondse om die basiese hulpmiddele te kan koop en aggressiewe bemagtiging, sodat ek nou eens en vir altyd presies kan weet wat om te doen. Voorts moet daar 'n kurrikulum vir my leerders wees wat werk en nie een wat ek moet uitwerk nie. Maak ons skool reg. Dit is baie verwaarloos aan die buitekant veral.

A3. Die infrastruktuur moet so wees dat dit leerder en opvoedervriendelik is. Dit is ons werksomgewing. Fabriekke en ander werksinkels word toegemaak as dit nie aan die standaard voldoen nie. Genoeg geld moet beskikbaar wees, sodat ons bronne kan koop en kan betaal vir ander noodsaaklikhede. Ons moet eerste bemagtig- en geken word oor sake wat ons raak. Ek wil nie inligting in koerante en op straat kry nie. Leerders se dissipline moet op 'n gesonde basis wees, want op die oomblik is sommiges bo my vuurmaakplek. Daar moet beter samewerking tussen ons en alle ouers wees – nie net 'n paar nie. Stop die negatiewe rondom die onderwyser.

T2. Beheerliggame en bestuurspanne moet sorg dat dissiplinêre maatreëls reg toegepas word en afgedwing word. Daar moet genoeg geld beskikbaar wees, sodat ons die nodige bronne kan aanskaf wat ons nodig het vir ons klasse. Die kurrikulum fokus te veel op die hoofstroom leerders en ons leerders wat reeds uit die hoofstroom onttrek is word steeds daarmee gekonfronteer. Dit moet onmiddellik by ons leerders aangepas word, sodat hulle alle gestelde uitkomstes kan bereik. Ek weet nie hoe om my eie spanning te hanteer nie. Hoe sal ek ooit die spanning van my kinders kan hanteer. Leer my hoe om dit te doen. Laat leerders van ander kulture toe om by skole te bly wat hulle kulture bedien tot dat ek/ons bemagtig is om dit te kan doen. Iemand moet begin om ons ouers te bemagtig om 'n regte rol te speel, want hulle is te min betrokke.

Volgens alle aanduidings verkies respondente dat die skool oor die nodige infrastruktuur moet beskik in soverre dit hulpbronne, finansies, klaskamerruimte ensomeer beskik. Dit is werklik 'n realistiese wens, aangesien dit beslis onderrig en leer sal bevoordeel. 'n Gebrek daaraan het beslis negatiewe gevolge vir skole. Indien die infrastruktuur van 'n skool reg is, is die kans normaalweg goed dat alles mooi in plek sal val.

Dissipline van leerders bly 'n uitdaging en respondente het byna sonder uitsondering daarna verwys, as 'n struikelblok wat uit die weg geruim moet word. Daar bestaan tans riglyne, maar dit is na alle waarskynlikheid nie genoeg nie, en daarom die pleidooi dat dit weer in oënskou geneem sal moet word. 'n Mens moet aanvaar dat hierdie skynbaar 'n nasionale struikelblok geword het en dat alle kragte binne die Onderwys saamgesnoer sal moet word om dit reg te stel. Ouers kan, soos respondente met reg eis, 'n beter rol speel, want hulle bly en is per slot van rekening die primêre opvoeders. Respondente versoek meer magte om dissipline te hanteer. Dit is 'n teken dat daar 'n gevoel bestaan dat bestuurspanne en beheerliggame nie hulle rol reg speel nie.



Dit is duidelik dat hier ook 'n groot behoefte aan bemagtiging bestaan, wat net aangespreek kan word deur die onderwysdepartement deur opleiding.

Respondente spreek ook die begeerte uit om vroeër ingelig te word oor sake wat hulle raak. Hulle voel dat hulle unies nie altyd regtig weet wat hulle behoeftes op die grond is nie. A2, sê byvoorbeeld dat unies nie altyd konsulteer nie en dinge teken en besluit waarmee lede nie saamstem nie. Dit het gevolglik volgens hierdie respondent belangrik geword dat daar liefs voortdurende konsultasie met opvoeders moet wees. Ek dink dit is 'n baie regverdigde versoek, waaraan beslis aandag gegee moet word. Mense is geneig om saam te werk as hulle besef hulle beste belange word gedien en hulle word geken in sake wat hulle raak.

Die kurrikulum bly 'n groot uitdaging en duik elke keer op. 'n Bewys dat daar beslis groot onduidelikheid en ongelukkigheid bestaan oor die huidige werkswyses wat gevolg word. Mense wil van die begin af ingelig en geken wees rondom enige verandering wat beplan word rondom die kurrikulum. Tans is dit waarskynlik beide

die betrokke respondente en leerders wat met die kurrikulum sukkel. Dit kan katastrofiese gevolge hê vir die opvoeding en onderrig van ons kinders. Volgens T2, word leerders reeds uit die hoofstroom onttrek omdat hulle nie die kurrikulum of sekere dele daarvan kan baasraak nie, net om weer by die spesiale skool met dieselfde verwagtinge gekonfronteer te word. Hierdie respondent raak 'n baie belangrike punt aan en dit is dat die kurrikulum aangepas moet word om die behoeftes van die leerder, wat struikelblokke tot leer ervaar, aan te spreek. Huidiglik is daar nie so 'n kurrikulum nie. Hierdie aangeleentheid sal dringend aandag moet kry, aangesien dit 'n struikelblok is vir beide opvoeder en leerder.

'n Ander aangeleentheid wat vir A3 'n probleem is, is die negatiwiteit wat daar rondom die opvoeder bestaan. Die versoek is gevolglik dat alle negatiwiteite gestaak moet word. Dit is natuurlik belangrik, want mense wil nie net altyd hoor hoe swak hulle is nie, aangesien dit nogal baie demoraliserend kan wees vir enige mens wat daaglik sy beste doen.

Die laaste wens wat uit gesprek word is dat leerders onderrig moet word by skole waar hulle beste belange gedien kan word (T2). Hierdie versoek is natuurlik geregverdig, aangesien die respondent voel en weet dat hy/sy nie bemaagtig is om met kultuurvreemdes te werk nie. Eers as hy/sy bemaagtig is, sal dit werk. Hierdie redenasie het al dikwels in hierdie bespreking na vore gekom, 'n teken dat die bemaagtiging van opvoeders om multikultureel te werk dringende aandag vereis en van die grond af sal moet kom.

Soos reeds aan die begin van hierdie bespreking gesê, is respondente bewus van hulle eie behoeftes en struikelblokke. Indien hulle gehelp moet word, sal dit goed wees om rondom hulle behoeftes te beplan.. Op die wyse kan bemaagtiging gefokus word op werklike behoeftes en struikelblokke. Huidiglik word werkswinkels en indiensopleiding geskoei op behoeftes wat deur ander mense geïdentifiseer word en dit is 'n probleem, want dit spreek nie altyd werklike behoeftes aan nie. Dit is 'n bewys van die gaping wat daar bestaan tussen die owerhede en die mense op die grond. Hulle weet nie regtig wat die behoeftes op grondvlak is nie, en daarom is die beplanning van die inhoud van werkswinkels heel waarskynlik verkeerd.

4.3 Waarneming van deelnemers:

4.3.1 Inleiding:

Die doel met die waarneming was om vas te stel of deelnemers werklik struikelblokke ervaar binne die skool en ook om vas te stel wat daardie struikelblokke is. Waarneming is gevolglik beide opsigtelik en onopsigtelik gedoen en was gefokus op spesifieke situasies binne die leerproses, soos byvoorbeeld dissipline, samewerking, kommunikasie, hantering van spanning binne die klas/skool ensomeer. Waarneming was normaalweg gefokus op een of twee van die situasies. In die proses is veral nougelet op die respondente se aksies en reaksies binne sekere situasies. Daar is ook noukeurig gelet op hoe sulke situasies hanteer, bestuur of vermy is.

4.3.2 Uitslae en bespreking van waarneming:

Ek gaan hierdie afdeling begin deur my waarneming van die hantering of vermyding van situasies waar **dissipline aangespreek** moes word.

Met die eerste oogopslag is dit duidelik dat leerders wat goeie dissiplinêre samewerking gee die uitverkorenes is in die klas. Hulle is diegene wat gestuur word of gevra word om takies binne die klas te doen ensomeer. Diegene wat as moeilike leerders bestempel word, word gebrandmerk as die sondebokke. Daar bestaan 'n geneigdheid om sulke leerders te etiketteer as die moeilikheidmakers en opmerkings teenoor hulle is dikwels baie negatief. Hierdie leerders beland gereeld by die departementshoof en die kantoor. Diegene wat waargeneem was, het oor die algemeen sover as moontlik die leerders verwys en probeer nie eintlik betrokke raak. Daar is amper geen sprake van optrede van die kant van die waargenome opvoeders nie. Hulle openbaar duidelike tekens dat hulle nie weet hoe nie en vermy gevolglik die situasies deur verwysings te doen. Daar is byna geen sprake van enige gedragsmodifikasies of ander alternatiewe nie.

Sommige deelnemers sukkel vir tien tot vyftien minute om die orde in die klas te herstel, voordat daar konstruktief gewerk kan word. Wanneer hulle wel werk, is

daar nog so hier en daar dissiplinêre probleme, aangesien leerders soms 'n baie kort aandagspan het en nie klaarblyklik nie lank op een taak kan konsentreer nie. Daarvoor het baie van die respondente ook nie raad nie. 'n Mens kan uiteindelik met reg aanvaar dat daar in sommige klasse tot vyftig persent van die onderrig- en leertyd verlore gaan weens swak dissipline handhawing. Dit is katastrofies vir enige leerder se opvoeding.

In sommige klasse is die waarneming gemaak dat opvoeders skree-praat en dit wil voorkom asof dit soos olie op die water is, want die leerders luister nie altyd nie.

Dit is werklik jammer vir ons leerders dat die struikelblok wat opvoeders ervaar rondom die handhawing- en toepassing van dissipline, daartoe aanleiding gee dat baie leerders se onderrig daaronder lei. Dit behoort nie so te wees nie.

Van die demokratiese bestuur van ons klaskamers het ook nog weinig gekom. Klaskamerbestuurspraktyke is ook nie wat dit moet wees nie. Dit is duidelik dat al die betrokke opvoeders nog maar alleen besluit oor hoe dinge in die klas gedoen moet word. Leerders het geen sê nie. Leerders word nie betrek oor lesinhoud nie, nie by die besluit oor watter modelle gemaak moet word nie en ook nie by die opstel van klasreëls nie. Dit is alles die voorreg van die opvoeders en daar word van die leerders verwag om saam te werk. Dit is duidelik dat leerders nie altyd saamstem nie en daarom werk hulle nie altyd lekker saam nie.

'n Ander interessante waarneming wat ek gemaak het, is dat leerders by een opvoeder soos lammetjies is, net om in die volgende klas swak saam te werk. In sulke gevalle was my waarneming dat die een opvoeder die leerders sover moontlik betrek by klaskameraktiwiteite, terwyl dit by die ander nie die geval is nie. Daar is dus voordele aan verbonde om leerders te betrek.

Klasse is ook nie altyd gereed wanneer leerders opdaag nie. In die tyd dat die opvoeder probeer om die klas gereed te kry, ruk dissipline dikwels hand uit en word die leerders blameer. Dit is die opvoeder se probleem, aangesien hy/sy, sy/haar klas gereed moet hê voordat die leerders opdaag. Dit is natuurlik teken van swak klaskamerbestuur. Klaskamerbestuur is gevolglik nog vir sommige 'n struikelblok,

want of hulle weet nie hoe nie of hulle is bloot nalatig. Dit is ook duidelik dat dit veral diegene is wat sukkel met dissipline.

Uit my waarneming het ek agtergekom dat opvoeder nie gereed is vir inklusiewe onderwys nie. Hulle weet nie hoe om al die verskillende leerders in hulle klasse te akkommodeer nie. Ons het onlangs 'n paar fisies gestremdes ingeneem en ook hulle bied 'n groot uitdaging aan ons opvoeders, veral omdat ons hulle nie eers bemagtig het om met diesulkes te werk nie.

Inklusiewe – en multikulturele onderwys het noodgedwonge meertaligheid en kulturele diversiteit tot gevolg. Tydens my waarneming het dit duidelik na vore gekom dat die meeste opvoeders sukkel. Nie net is sekere leerders se tale 'n groot struikelblok vir al my waarnemingsgenote nie, maar hulle verstaan ook nie die kulture van die verskillende leerders nie. Gevolglik kan hulle nie beplan vir die kulturele diversiteite nie. Sekere leerders word benadeel, omdat hulle kulturele en ander behoeftes nie in die beplanning ingesluit word nie. Daar word dus in die meeste gevalle glad nie vir hulle beplan nie. Hulle moet maar inval by dit wat voorgesit word. Kulturele diversiteit wat deur baie as 'n positiewe binne die klaskamersituasie beskou word, word gevolglik 'n baie negatiewe ervaring vir sommige opvoeders in die skool.

Leerareas word slegs in Engels of Afrikaans aangebied, terwyl daar in sommige klasse ander taalsprekers is, wat maar noodgedwonge by die een of ander taal moet inskakel. Dit is algemene praktyk dat die kulturele gewoontes en tale van ander groepe binne klasse geignoreer word, nie omdat opvoeders nie wil nie- hulle kan eenvoudig nie. Hierdie tendens sal bly voortduur, totdat ander strategieë in plek gestel word om die struikelblok te oorkom.

Van my waarnemingsgenote was in hierdie tyd van my waarneming dikwels betrokke by gesprekke en ontmoetings met ouers in verband met die een of ander struikelblok. Tydens sulke gevalle bespreek ons gewoonlik die leerder se struikelblokke met die ouer en ruil waardevolle inligting onderling. Dit is egter van die min geleenthede wat daar geskep word vir samesprekings tussen opvoeders en ouers. Ongelukkig daag slegs 'n paar ouers by sulke geleenthede op en diegene wat

opvoeders graag wil sien is dikwels nooit daar nie. Ironies genoeg is dit elke keer dieselfde groepie ouers wat opdaag. Hierdie tendens onderstreep eerstens die feit dat opvoeders byna nooit daardie ouers ontmoet met wie hulle regtig wil praat nie en tweedens toon dit maar net weer die swak samewerking en belangstelling van baie van ons ouers. Kommunikasie met die meeste van ons ouers is gevolglik beperk tot die korrespondensie wat van tyd tot tyd huis toe gestuur word. Voorts weet ons nie altyd of ouers ooit die korrespondensie lees nie.

Ouers word dikwels na die skool ontbied, wanneer leerders dissiplinêre oortredings begaan het en sulke gevalle met hulle bespreek moet word. In sulke gevalle is die mense wat ek waargeneem het dikwels erg op hulle senuwees, want hulle weet nie wat om van ouers te verwag nie. Die ouers is ook dikwels erg getraumatiseer en op sy/haar senuwees. Dit is normaalweg nie aangename situasies nie, want opvoeders hoor dikwels dat dit 'n baie soet kind is en dat die ouer glad nie die kind ken waarvan gepraat word nie. Ouers ontken in die meeste gevalle hulle kinders se swak gedrag en wil dan die fout op 'n ander plek soek. Indien sulke situasies nie reg hanteer word nie, is dit die begin van die verbreking van die verhouding tussen die ouer en die opvoeder. Samewerking en kommunikasie lei daaronder en die ouer verlaat dikwels die gesprek sonder dat 'n oplossing gevind word. Dit is ook dikwels die begin van nuwe probleme, want as die huis en die skool nie saamwerk nie, is daar groot probleme. Sulke besoeke hou normaalweg onaangename herinnerings vir die betrokke ouers in en beteken 'n breek met die skool, wat dikwels gepaardgaan met verskriklik baie negatieweite.

Die deurlopende verandering van die kurrikulum blyk 'n groot struikelblok vir opvoeders te wees. Dit wil voorkom asof die meeste opvoeders nog nie die rol van 'n fasiliteerder verstaan nie. Die meeste werk nog presies soos tien – twintig jaar gelede. Leerders is nog maar die luisteraars en opvoeders die draers van kennis. Die terminologie waarin die nuwe kurrikulum geskryf is, maak dit ook nie makliker vir die opvoeders nie. Hulle sukkel gevolglik met interpretasie van die nuwe dokumente, wat 'n remskoen plaas op die tydige en korrekte ontwikkeling van hulle eie portefeuljes. Volgens waarneming is bemagtiging ook nie op standaard nie, want hulle kom dikwels meer verward uit werkswinkels as wat hulle daar in is.

Opvoeders kan duidelik nie al die administratiewe take rondom die kurrikulum behartig nie en keerdatums word gereeld gemis.

Die opvoeders wat waargeneem is, wend verskillende strategieë aan om by die gestelde uitkomst te kom. Voorts pas hulle alternatiewe assesseringsmetodes toe, maar nog kan hulle die gestelde uitkomst nie bereik nie. Dit werk werklik demoraliserend in op die mense en laat hulle moedeloos in hulle eie vermoëns as opvoeders. Dit is duidelik dat die betrokke opvoeders verdrink word deur hierdie nuwe kurrikulum wat klaarblyklik nie geskryf is vir spesiale leerders nie.

Uit die waarneming is dit duidelik dat opvoeders glad nie meer so entoesiasies is om werkswinkels by te woon nie. Hulle ervaring is dat werkswinkels oor die algemeen geskoei is op die behoeftes van die hoofstroomkind. Ontwikkeling en ondersteuning is heel waarskynlik nie so ontwikkel dat dit inklusief genoeg is om ook die spesiale leerder se behoeftes aan te spreek nie. Dit is gevolglik duidelik dat die wyse hoe werkswinkels beplan- en aangebied word, nie fokus op die behoeftes van die spesiale skool nie en dat dit opvoeders se entoesiasme demp.

Indien ons ooit hoop om 'n sukses van onderrig en leer te maak, sal ons moet toesien dat alle rolspelers, binne die Onderwys, regmatig bemagtig word, op die terreine wat vir hulle saak maak. Opvoeders en leerders verdien net die beste en die sukses, al dan nie, van die Onderwys is in die hande van die opvoeder en hulle hande moet te alle tye en volhoubaar versterk word. Daar moet programme van volhoubare ontwikkeling en ondersteuning in plek gesit word.

4.4 Slotopmerkings:

Die primêre doelwit van hierdie studie was om vas te stel of opvoeders struikelblokke ervaar tydens die prosesse van onderrig en leer, in die skool. Die resultate van die navorsing dui duidelik daarop dat opvoeders wel struikelblokke ervaar binne die skool en dat hulle 'n groot behoefte openbaar om op verskillende terreine bemagtig te word. Alhoewel opvoeders klaarblyklik alles in hulle vermoë doen om strategieë in plek te sit om hulle werk te doen, is dit duidelik dat sekere

struikelblokke deurlopend is en as alledaags beskou kan word. Die studie toon duidelik dat die volgende faktore binne die leersituasie vir die meeste opvoeders struikelblokke veroorsaak, wat onderrig en leer kortwiek:

- dissipline - die handhawing, beheer en bestuur daarvan in die klas.
- samewerking met leerders, ouers, kollegas en die owerhede.
- ouerbetrokkenheid en ondersteuning.
- inklusiewe-, sowel as multikulturele onderwys.
- ondersteuning en bemagtiging deur veral die onderwysbestuur en ontwikkelingsentrum.
- leerders en opvoeders se afwesigheid van die skool.
- oorsake en die hantering van spanning.
- swak kommunikasie tussen rolspelers betrokke by die onderwys.
- gebrekkige finansies en bronne binne die skool.
- die kurrikulum wat voortdurend verander word, die vertolking daarvan en die terminologie waarin dit geskryf is.
- gebrek aan 'n voorgeskrewe kurrikulum vir veral die vaardigheidsklasse.
- demokratiese klaskamerbestuur.

Hierdie studie beklemtoon veral die belangrikheid van die bemagtiging van opvoeders voordat daar enige verandering binne hulle werksomskrywing plaasvind. Dit onderstreep ook die feit dat daar verkeerd om te werke gegaan is, aangesien die stelsel eers verander is, voordat daar aandag gegee is aan die behoeftes van die opvoeders om dit te bestuur.

Die departement het beslis te werke gegaan soos Maeroff (1999), dit stel, naamlik dat die voertuig verander is sonder dat die impak van die verandering op die bestuurder in ag geneem is. Alles het verander en die behoeftes van die opvoeders is nie in aanmerking geneem nie.

'n Ander belangrike feit wat in die studie na vore kom, is dat opvoeders baie min vertrou het dat inklusiewe- en multikulturele onderwys onder huidige

omstandighede kan slaag. Hulle beskou veral die taalkwessie as een van die groot struikelblokke vir beide opvoeder en leerder. Opvoeders kan nie leerders in hulle moedertaal bedien nie, terwyl leerders nie altyd die taal waarin lesse aangebied word goed verstaan nie. Dit beteken gevolglik dat veral die taalkwessie vir beide opvoeder en leerder 'n groot struikelblok is en beslis aanleiding gee tot groot konsternasie binne die klas. Daarbenewens word kulturele diversitet ook as struikelblok getoon en aanvaar, weens die gebrekkige kennis van vreemde kulture.

Dissipline is byna vir elke opvoeder 'n struikelblok, aangesien hulle in die meeste gevalle nie regtig weet hoe hulle dit moet beheer nie. Gevolglik is daar van die bestuur van dissipline geen sprake nie. Die bestuur van dissipline is eintlik die rigting waarin beweeg moet word, maar dit kan nie gebeur nie, aangesien die beheer daarvan eerste bemeester moet word. Ook hier is 'n duidelike gebrek aan bemagtiging te bespeur.

Die betrokke opvoeders kla deur die bank van die kurrikulum wat voortdurend verander, die terminologie waarin dit geskryf is en die feit dat dit nie inklusief genoeg is, om die behoeftes van die leerder wat struikelblokke tot leer ervaar ook aan te spreek nie. Dit is duidelik dat daar nog baie gepraat sal moet word oor die huidige kurrikulum en dat diegene wat met bemagtiging, rondom die kurrikulum werk, so sal moet beplan dat hulle huidige werkswyses die behoeftes van almal betrokke bevredig. Die kurrikulum is reeds daar, maar 'n gedeelte van ons opvoeders staan nog skepties en negatief daarteenoor. Voorts sal daar dringend na die kurrikulumbehoefte van die verskillende vaardighede ook gekyk moet word. Dit word klaarblyklik nie reg aangespreek nie.

Ouerbetrokkenheid is volgens alle aanduidings ook nie op aanvaarbare vlakke nie. Aangesien ouers veronderstel is om baie rolle binne die skool te speel, is hulle samewerking en betrokkenheid van onskatbare waarde vir enige skool. Hulle is die primêre opvoeders van die kind, bronne van inligting aangaande hulle kinders, hulle kan finansies en bronne verskaf en voorts kan hulle broodnodige hulpverleners wees. Volgens die navorsing is baie opvoeders se ervaring dat ouers dikwels afwesig is en gevolglik nie altyd 'n noemenswaardige bydrae lewer nie. Dit

veroorzaak ook baie struikelblokke in die skool wat reggestel kan word deur ouerbetrokkenheid en samewerking.

Ten besluite moet gemeld word dat opvoeders baie sterk daarvoor voel dat hulle betrek moet word by die aanvanklike beplanning van dinge wat hulle raak. Hulle voel werklik dat hulle die eerste mense moet wees wat betrek word. Die sentiment word deur die navorser gedeel, aangesien die tyd verby is dat 'n mens vir mense beplan. Belanning moet saam met alle rolspelers gedoen word, sodat hulle van die begin af kan inkoop op die nuwe benadering. Op die wyse kan hulle samewerking gewen word en verstaan mense verandering van die begin af dieselfde. Ondervinding het geleer dat indien mense nie inkoop op sekere werkswyses nie, dit nie verstaan of nie die belangrikheid daarvan kan insien vir die self en ander nie, hulle dikwels negatief staan oor 'n aangeleentheid en ook nie so goed wil saamwerk nie.

Opvoeders besef duidelik ook **nog nie die belangrikheid** van lewenslange leer nie. Gevolglik sal hulle opleidingsbehoefes aangespreek moet word deur goed beplande werksinkels wat minder inligting deurgee en waarvan die inhoud meer feitelik is. Volgens professor Jansen van die Universiteit van Pretoria (RSG, 2004), word daar slegs inligting op werksinkels gegee en dit is beslis nie genoeg nie. 'n Mens kan regtig nie 'n nasie met inligting alleen bou nie.

Die bemagtiging van opvoeders om in 'n struikelblokvrye omgewing onderrig en leer te laat gedy, is die uitsluitlike verantwoordelikheid van die regering. Dit is 'n verantwoordelikheid wat nie baie langer meer vernalatig sal kan word nie en waaraan die regering onmiddellike- en onverdeelde aandag sal moet gee. Planne sal dringend in plek gesit moet word om opvoeders se werkplek struikelblokvry te maak. In die volgende hoofstuk gaan die navorser, gebasseer op die bevindings van hierdie studie, aanbevelings maak oor maniere hoe die struikelblokke van opvoeders aangespreek en of uit die weg geruim kan word maak.

Hoofstuk 5

Aanbevelings en Slotopmerkings

5.1 Inleiding

Die navorsing toon dat die deelnemers uit die betrokke skool beslis baie struikelblokke ervaar, wat negatief inwerk op onderrig en leer. Die literatuuroorsig het die belangrikheid van sekere vereistes vir suksesvolle onderrig en leer onderstreep en ook negatiewe gevolge van 'n gebrek daaraan beklemtoon. Dit dien verder gemeld te word dat indien dit die rol van skole is om leerders voor te berei vir suksesvolle inskakeling van by die sosiale gemeenskap, dit gedoen moet kan word in 'n omgewing vry van struikelblokke vir alle rolspelers binne die onderwys.

Hierdie hoofstuk het dit ten doel om, na aanleiding van die uitslae van die navorsing, praktiese aanbevelings te doen en implementeerbare voorstelle te maak in verband met wyses om die werksomgewing van opvoeders struikelblokvry te maak. Die navorser hoop dat die voorstelle 'n bydrae sal kan lewer om opvoeders te bemagtig en voorts dat dit van hulp sal wees by die beplanning van die inhoud van indiensopleidingskursusse vir opvoeders.

5.2 Begrip en siening van Inklusiewe- en Multikulturele Onderwys:

Die twee benaderings word dikwels deur opvoeders verwar as min of meer dieselfde, met die verskil in name. Dit is ook so dat opvoeders nie regtig weet hoe die twee modelle werk nie. 'n Duidelike teken dat hulle beslis dringend bemagtig sal moet word om beide die twee benaderings te verstaan en toe te pas in hulle klasse en om veral daarvoor te beplan. Opvoeders sal bemagtig moet word om binne die kurrikulum vir die leerders uit die verskillende kultuurgroepe te beplan, sodat almal se kulturele behoeftes ewe veel aandag binne die klas geniet. Volgens Louw (1983), moet opvoeding vir almal dieselfde wees, om te voorkom dat enige groep, binne so 'n multisistiem, se norme en waardes geskaad word.

As beplanning nie op hierdie wyse gedoen word nie, gaan daar noodgedwonge geen geleentheid vir leerders geskep word om kennis en begrip van ander se kulturele gewoontes op te doen nie. Dit kan alleen vermag word as ons ons opvoeders aan indiensopleiding blootstel waarin hulle die broodnodige kennis en begrip van ander kulture kan opdoen. Dit is duidelik dat opvoeders ook nie altyd oor die nodige kennis en begrip van ander kulture beskik nie, en daarom is bemagtiging so belangrik. Voorts moet opvoeders die belangrikheid van sulke kennis en begrip vir hulleself, die leerders en die gemeenskap besef, sodat hulle eienaarskap daarvan kan aanvaar.

Inklusiewe onderwys is reeds beleid van die nasionale regering, terwyl daar nog baie onduidelikheid oor bestaan. Behalwe dat sommige mense dit nie heeltemal verstaan nie, sommige dit as 'n goeie model sien en ander laat bleik dat hulle nie weet wat dit is nie, word daar van elkeen verwag om inklusief te wees binne die klas en skool. Die inklusiewe model kan net slaag as ons elke individuele onderwyser bemagtig om met leerders te werk wat verskillende struikelblokke tot leer ervaar, in dieselfde klas. Volgens hierdie navorsing is alle opvoeders nie gereed daarvoor nie. Indien ons die beste belange van elke leerder wil dien, sal ons beslis moet toesien dat alle opvoeders bemagtig word om met 'n inklusiewe groep leerders te werk. Dit is werklik belangrik dat opvoeders eers bemagtig moet word, voordat sulke radikale veranderings aan die stelsel aangebring word/is.

My aanbeveling rondom multikulturele – en inklusiewe onderwys is dat ons nasionale regering, as 'n saak van dringendheid, moet toesien dat ons opvoeders bemagtig word om reg te kan laat geskied aan bogenoemde twee onderwysbenaderings. Dit is werklik twee baie uitstekende benaderings, maar dit kan nie werk as al ons opvoeders en die stelsel nie eers gereed is nie.

Die gedagte agter die nuwe benaderings is goed en die doelwitte binne ons bereik, maar die speelveld is egter nog nie gereed nie. Daarom moet verwysende instansies eers baie seker maak dat die beste belange van 'n leerder gedien gaan word alvorens enige plasings aanbeveel en of gedoen word.

5.3 Struikelblokke in die Onderwys

Die betrokke opvoeders het op hierdie vraag verskeie struikelblokke wat hulle persoonlik ervaar geïdentifiseer. Vir die doel van hierdie afdeling gaan ek dit een vir een hanteer en aanbevelings maak.

Swak dissipline van sommige leerders is deur almal aangedui as 'n wesenlike struikelblok binne die skool, wat veroorsaak dat onderrig en leer nie altyd tot sy reg kom nie. Voorts het respondente ook aangedui dat dit soms tot vyftig persent van onderrig- en leertyd in beslag neem om sommige leerders tot bedaring te bring. Die wete word ook uitgespreek dat ander leerders ly, omdat een of twee leerders hulle nie kan gedra nie. Opvoeders sukkel dus met dissipline. Dit is 'n duidelike teken dat hulle ook nie altyd weet wat hulle te doen staan nie. Dit wil voorkom asof die afskaffing van lyfstraf sommige opvoeders sonder 'n ander strategie vir dissipline hantering gelaat het. Alhoewel die departement voorskrifte neergelê het vir die hantering van dissipline, lyk dit asof dit ook nie werk of genoeg is nie.

Opvoeders sal gehelp moet word om die ewel aan te spreek. Dit kan alleen gedoen word as ons bereid is om te belê in ons menslike kapitaal deur aan hulle die nodige opleiding te gee om dissipline te bestuur. Hantering van dissipline is beslis nie die antwoord nie. Effektiewe klaskamerbestuur en dissipline gaan hand aan hand. McQueen (1992;4), noem byvoorbeeld dat: "Effective managing classrooms and teaching discipline encompass a major portion of a teachers professional skills."

Dit wil voorkom asof baie van ons opvoeders nie oor daardie vaardighede beskik nie en daarom is opleiding en bemagtiging op die terreine van klaskamerbestuur en die leer van dissipline van kardinale belang vir ons opvoeders. Volgens McQueen (1992), is die mees effektiewe manier om dissipline te bestuur, die onderdrukking van onaanvaarbare gedrag, sonder om die leerders te straf. Dit is 'n vaardigheid wat ons opvoeders sal moet aanleer. Opvoeders moet leerders so lei dat hulle selfdissipline aan die dag lê, asook wyses hoe leerders hulle eie dissipline kan bestuur.

Die kurrikulum wat voortdurend verander, is vir die meeste mense 'n groot struikelblok. Hulle voel dat hulle net gereed is, dan verander die kurrikulum weer. Voorts spreek hulle groot ongelukkigheid uit oor die wyses hoe indiensopleiding plaasvind, oor die terminologie van die nuwe kurrikulum en oor die feit dat hulle nie geken word wanneer oor hierdie drastiese veranderings besluit word nie

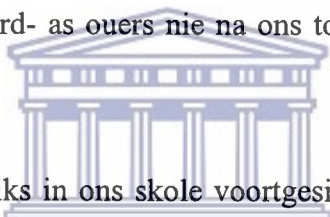
Daar moet in samewerking met alle opvoeders in ons vaardigheidsklasse 'n goedgekeerde kurrikulum uitgewerk word. 'n Kurrikulum wat die werklike behoeftes van die groep leerders aanspreek. Enige kurrikulum moet inklusief genoeg wees om ook die behoeftes van die spesiale kind aan te spreek en te bevredig.

Ek gaan eerstens na die kwessie rondom indiensopleiding kyk. Indiensopleiding moet saam met die opvoeders beplan word, sodat hulle eerstens hulle werklike behoeftes kan weergee en tweedens waardevolle insette kan lewer. Op die wyse sal indiensopleiding meer gefokus kan word op werklike behoeftes en kan onnodige inligting uitgelaat word. Tweedens kan die waardevolle kennis waaroor elke opvoeder beskik, gebruik word om die indiensopleiding meer sinvol te maak. Daar is klagtes dat indiensopleiding dikwels afgewater word tot inligtingsessies wat opvoeders gevolglik beskou as 'n mors van tyd. Ons moet te alle tye onthou dat opvoeders ons belangrikste bronne van kennis, binne die onderwys, is en dat ons nooit daardie kennis kan ignoreer nie. Opvoeders moet te alle tye betrek word by daardie dinge wat hulle raak en indiensopleiding is so iets. Voorts moet opvoeders weet waarom elke sessie belangrik is en watter voordele dit vir die individu en die skool inhou.

Swak samewerking, ondersteuning en finansies is ook getoon as struikelblokke wat in die weg staan van sukses in die skool. Eerstens is ouers getoon as diegene wat glad nie goed saamwerk, ondersteuning bied of soms nie 'n finansiële bydrae kan maak nie. Indien ouers nie genoegsaam betrokke is nie, of nie genoegsame ondersteuning bied nie, of nie 'n finansiële bydrae kan of wil maak nie, lei baie dinge daaronder. Volgens Swaffs (1987), lei gesonde skool, ouer- en gemeenskap betrokkenheid tot verbeterde leerprestasie, verhoogde self – esteem, skoolbywoning en gedrag. Ouerbetrokkenheid en ondersteuning op watter terreine ook al hou gevolglik net voordele vir skole in. Volgens die literatuur, Chrispeels (1992), word daar te min

gedoen om ouers by skole te betrek. Ons sal gevolglik meer moet doen om ouers te betrek.

Die volgende strategieë moet in plek gesit word om ouers betrokke te kry. Skole moet meer ouervriendelik word deur ouers te betrek by daardie aktiwiteite waarby hulle wel sal baatvind. Ouers moet bewus gemaak word van alle voordele wat ouerbetrokkenheid vir hulle kinders inhou. Aktiwiteite by die skool moet so beplan word, sodat dit wel die ouers sal kan insluit. Beplan dinge sodat dit nie bots met die meeste ouers se werk en ander verpligtinge nie. Daar moet te alle tye goeie kommunikasie tussen die huis en die skool bestaan en die kommunikasie moet nooit net beperk word tot die probleemgevallen nie. Laat ouer deurlopend weet as hulle kinders goed vaar. Ouers moet versoek word om diens aan die skool te lewer. Indien daar diens aan die skool gelewer moet word, sorg dat die ouers die uitkomst van die diens ken, sodat hulle na sukses kan strew. Huisbesoeke moet weer, soos in die verlede, van stapel gestuur word- as ouers nie na ons toe wil kom nie, moet ons na hulle toe gaan.



Gemeenskapslewe word daagliks in ons skole voortgesit en daarom word ons skole gereeld geteister deur dit wat in gemeenskappe gebeur, naamlik aanrandings, messtekery, bakleiery, dwelmmisbruik, verkragtings en al die ander lelike dinge.

Indien ons nie met ons gemeenskappe saamwerk nie, word ons werksomgewing ingeneem deur hierdie lelike dinge. Ons moet nouer met ons gemeenskappe saamwerk, sodat ons presies kan weet wat aangaan en ons ons leerders daarteen kan voorberei, deur aan hulle die nodige strategieë te leer, om sekere dinge in hulle lewens te vermy. Indien ons nie saamwerk nie, kan ons nie ons leerders voorberei vir dit wat buite die skool op hulle wag nie, en weet ons ook nie altyd wat om van die leerders in die skool te verwag nie.

Samewerking met- en die ondersteuning van kollegas, die onderwysdepartement en ander skole word ook uitgesonder as 'n struikelblok. Dit is belangrik dat almal saamwerk en daarom moet mense in bestuursposisies toesien dat daar meer geleenthede geskep word vir opvoeders om onderling en met ander buite die skool saam te werk. Meer geleenthede moet vir opvoeders en amptenare geskep word om samesprekings te hou, sodat hulle inligting kan deel en in die proses van mekaar kan

leer oor die onderrig en leersituasie. Ontmoetings moet nie net beperk wees tot werkswinkels nie.

5.4 Faktore wat spanning veroorsaak en die verbetering van die werkomgewing

Volgens die literatuur is daar verskeie faktore wat spanning by mense veroorsaak. Faktore soos die volgende word veral deur Johnson (1986), beklemtoon, naamlik: kragte binne of buite die persoon., ongedefinieerde situasies en hoe meer daar van die situasie is, hoe groter die spanning, ongevalle soos storms en lewensgebeurtenisse soos sterfte en daaglikse probleme met ander mense.

Die navorsing het getoon dat opvoeders en leerders ook die volgende situasies as spanningsvol ervaar, naamlik: konflik tussen leerders, konflik tussen opvoeders en leerders, konflik tussen opvoeders self, swak leerling prestasie, swak dissipline van leerders en opvoeders in die skool, druk van die owerhede, beskuldigings in die pers aangaande opvoeders se werkverrigting en voortdurende verandering van die kurrikulum en werksomstandighede.

Opvoeders betrokke by hierdie navorsing het die lys van faktore wat spanning veroorsaak uitgebrei om ook die volgende in te sluit, naamlik: swak finansies by skole, swak samewerking van ouers, leerders, kollegas en die owerhede, afwesigheid van leerders en opvoeders, multikulturele- en inklusiewe onderwys, kennis van opvoeders wat hulle voel niks werd is nie, gebrek aan ondersteuning van owerhede en die gemeenskap en onvoldoende kommunikasie met die owerhede.

Dit is duidelik dat die betrokkenes baie struikelblokke ervaar wat spanning veroorsaak en aangespreek sal moet word, indien die hoop bestaan dat die werkplek vir die opvoeder 'n aangename terrein moet wees. Onderrig en leer kan nie tot sy reg kom in 'n omgewing waar beide opvoeders en leerders struikelblokke ervaar nie. Voorts moet ingedagte gehou word dat die navorsing juis gedoen is by 'n skool wat leerders bedien, wat struikelblokke tot leer ervaar. Een van die partye moet ten minste in 'n struikelblokvrye omgewing kan opereer, maar nie albei nie. Die uitgangspunt van die regering is juis daarop gemik dat opvoeders die struikelblokke vir die leerders uit die

weg moet ruim. Hoe kan 'n mens dit van hulle verwag as hulself daaglik met verskeie struikelblokke gekonfronteer word, wat hulle nie self kan hanteer nie.

Gedagtig en ten aanskoue van die baie spanningdraende faktore binne die skool, is dit natuurlik van die allergrootste belang dat daar dringend en beslis opgetree sal moet word, ten einde skool vir die opvoeders spanningsvry te maak. Dit kan natuurlik gedoen word deur opvoeders eerstens te bemagtig om hulle eie spanning te beheer en te bestuur. Dit is belangrik om so te doen, aangesien leerders ook dikwels aan spanning onderwerp word en deur opvoeders gehelp moet word. Dit sal uiters moeilik vir 'n opvoeder wees om 'n leerder te help as hy/sy nie eens weet hoe om die eie spanning te hanteer of te bestuur nie. Dit kan katastrofiese gevolge vir 'n skool inhou as beide opvoeders en leerders spanning ervaar en niemand weet hoe om dit te beheer of te bestuur nie. Bemagtiging op hierdie gebied het uiters noodsaaklik geword.

Voorts moet die infrastruktuur van 'n skool so wees dat dit beide leerder – en opvoedervriendelik is. Onderwys moet in 'n rigting gestuur word waarin die mees basiese behoeftes van leerders en opvoeders bevredig word. Op so 'n wyse dat bemagtiging op alle terreine alle behoeftes bevredig, fondse beskikbaar is om die belangrike bronne aan te skaf om onderrig en leer te laat gedy, 'n konstante kurrikulum wat vir die behoeftes van die leerder ontwikkel is wat struikelblokke tot leer ervaar, ondersteuning en bemagtiging van owerheidskant moet op standaard-, beskikbaar- en toeganklik wees vir alle opvoeders. Alle negatiewe rondom opvoeders moet gestaak word en opvoeders moet die lof en dank ontvang wat hulle verdien. Kritiek, van watter aard ook al, moet te alle tye opbouend wees.

Kommunikasie blyk ook 'n faktor te wees wat baie spanning veroorsaak, aangesien opvoeders voel dat daar te min met hulle gekonsulteer word in verband met dinge wat hulle raak. Die literatuur onderstreep duidelik die belangrikheid van kommunikasie binne enige organisasie/skool. Alle inligting moet te alle tye met alle rolspelers gedeel word, sodat hulle nie nodig het om dit langs die pad te hoor nie. Indien enige onduidelikheid hoegenaamd bestaan, moet besprekings gehou word, sodat alle rolspelers alles dieselfde kan verstaan en daar konsensus is oor die inhoud van dit onder bespreking. Misinterpretasies lei dikwels tot misverstande wat deur samesprekings (kommunikasie) verhoed kan word.

Dit is ook duidelik dat unies se optredes nie altyd die goedkeuring van almal wegdra nie. Daarom is dit belangrik dat sekere dinge liefs tot op grondvlak bespreek en onderhandel moet word, sodat die individu voel en weet dat sy beste belange te alle tye gedien word. Indien mense weet dat hulle beste belange gedien word, kan 'n mens reken op hulle samewerking en die daarmee gepaardgaande vertroue. Mense wil geken wees. Ons leef in 'n demokratiese land, waarin elkeen 'n reg het tot 'n mening en siening en daarom is dit so belangrik dat mense betrek moet word by besluitneming.

5.5 Verdere navorsing

Aangesien hierdie navorsing bewys het dat opvoeders sekere struikelblokke ervaar en ons deur die nasionale regering bewus gemaak is van daardie struikelblokke wat leerders ervaar, het verdere navorsing op hierdie terrein belangrik geword. Eerstens om opvoeders te help om strategieë in plek te sit, om hulle struikelblokke te hanteer en op te los en tweedens om hulle werksomgewing opvoedervriendelik te maak. Ons moet 'n omgewing skep waarbinne leer en onderrig tot sy volle reg kan kom, in 'n struikelblokvrye omgewing vir alle rolspelers. Daar sal dringend na oplossings vir opvoeders se struikelblokke gesoek moet word.

5.6 Slotopmerkings

Indien die verwagting is dat onderrig en leer suksesvol moet wees, sal ons moet toesien dat opvoeders en leerders in 'n struikelblokvrye omgewing hulle unieke rolle speel. Die feit dat opvoeders struikelblokke in die skool ervaar en weet dat leerders dieselfde ervaring deel, dra beslis nie by tot beter werkverrigting of beter leerder prestasie nie. Dit dien eerder as 'n negatiewe faktor wat verhoed dat opvoeders altyd hulle beste kan lewer.

Die belangrikheid van goeie dissipline, samewerking tussen rolspelers, goeie kommunikasie, ouerbetrokkenheid en ondersteuning is deur die literatuur onderstreep. Dit is egter nie wat opvoeders altyd in die skool ervaar nie. Behalwe dat opvoeders bemagtig moet word om dinge in die skool vir hulle te laat werk, is dit ook belangrik

dat hulle inisiatief aan die dag sal moet lê, om toestande vir hulleself te verbeter. Hulle sal nie altyd vir ander kan wag om tot hulle redding te kom nie. Hulle sal betrokke moet raak by lewenslange leer, sodat hulle 'n studie kan maak van hulle eie struikelblokke en maniere om dit te voorkom. Opvoeders moet gemotiveer word om by lewenslange leer betrokke te raak. Ons lewe in 'n veranderende omgewing en die kennis en kwalifikasie van tien, twintig jaar gelede is nie meer genoeg nie.

Opvoeders sal ook moet besef dat 'n goedbeplande en veilige klaskamer 'n atmosfeer skep van ordelikheid en geborgenheid. 'n Atmosfeer wat nie net dissipline sal bevoordeel nie, maar wat leerders respek sal leer en hulle geborge sal laat voel. Dit sal beslis 'n positiewe invloed op dissipline hê. Opvoeders moet die voorbeelde stel.

Laastens bly die begeerte maar die soeke na 'n struikelblokvrye onderrig en leeromgewing, waarin net die beste belange van alle rolspelers gedien word. Dit moet altyd ons strewe wees en bly om so 'n volhoubare omgewing vir beide opvoeders en leerders te skep.



BRONNELYS

Abagi, O (1994). *Building a democratic mind through education; an ethnographic study of what happens in Kenyan Classrooms*. Paper delivered at the all African conference, June 14 – 17, Nairobi.

Abberley, P (1987). The concept of oppression and the development of a social theory of disability. *Disability, Handicap and Society*, 2 (1), 5-9.

Babbie, E (1992). *The practice of social research*. 6th edition. Chapter 11. California: Wadsworth.

Bailey, D. K (1987). *Methods of Social Research*. Third edition, The Free Press, A Division of Macmillan Publishing Company, Inc.

Ballard, K (Ed) (1994). *Disability, Family, Whanau and Society*. Palmer North N.Z.: Dunmore Press.

Barton, L & Landsman, M (1993). The politics of integration: Observation on the Warnick Report in R. Slee (Ed), 1993. *Is there a Desk With My Name On It? The Politics of Integration*. London: Falmer Press.

Beard, S & Schindler, J (2001). 'A statistical overview of education in South Africa in Fieldgate, K & Henning, M (eds) (2001). *Education Forum* 5th edition Johannesburg: Education South Africa.

Behr, A.L (1988). *Emperical research methods for human science*. Durban: Butterworth.

Brophy, J.E (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and teacher education*, 4(1): 1 – 18.

Burden, A (1999). Education for all: an approach to accommodate diversity. Some introductory remarks. *Educare*, 24(2): 44 – 56.

Burden, A (2000). *Inclusive education: back to the future with commitment and common sense – case study*, University of South Africa.

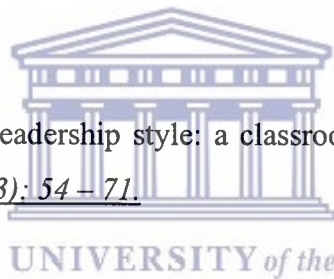
Burns, R (1988). *Coping with stress*. Maskew Miller & Longman (Pty) Ltd.

Button & Provenzo (1989). *Junior History of Education and culture in America*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall Inc.

Carrol, T.G (1992). *The role of anthropologists in restructuring schools*, in G.A Hess (Ed). *Empowering Teachers and Parents: School restructuring through the eyes of anthropologists*. Westport, Connecticut, Bergin & Garvey.

Coetzee, J (1973). *Inleiding tot die algemene teoretiese opvoedkunde*. Pretoria: Van Schaik.

Cheng, Y.C (1994). Teacher leadership style: a classroom – level study. *Journal of Education Administration*, 32(3): 54 – 71.



Chisholm, L (1999). The democratization of schools and the politics of teachers work in South Africa. *Compare*. Vol. 29, No 2, pp. 111 – 126.

Cohen, L & Manion, L (1989). *Research methods in education*. London: Routledge.

Coleman, J.S (1987). Families and schools. *Education research*. August/September: 32 -38.

Conradie, J.J (1990). 'Die wesensaard van klaskamerbestuur n Multidissiplinêre benadering (ongepubliseerde D.Ed- proefskrif). Pretoria: Universiteit van Suid – Afrika.

Corbet, J (1996). *Bad – Mouting: The language of special needs*. London: Falmer.

Chrispeels, J (1992). *Using an effective schools framework to build home – school partnership for students success. Occasional paper prepared for the National Center for Effective Schools.* Wisconsin Centre for Education Research, University of Wisconsin –Madison.

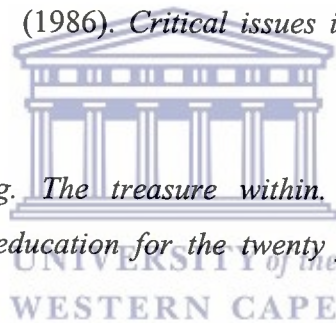
Dalen, D.B (1979). *Understanding educational research . An introduction.* London: McGraw Hill.

Darder, A (1991). *Culture and power in the classroom.* New York: Bergin & Garvey.

Davidoff, S & Lazarus, S (1997). *The learning school: an organization development approach.* Cape Town: Juta and Co. Ltd.

Dekker, E and Lemmer, E.M (1986). *Critical issues in Modern Education .* Cape Town: Early Learning Centre.

Delors, J (1996). *Learning. The treasure within. Report to Unesco of the international commission of education for the twenty first century.* Paris: Unesco Publishing.



Departement van Onderwys (1994). *Witskrif oor Onderwys en Opleiding.* Pretoria: Staatsdrukkers.

Departement van Onderwys (1997). *Report of the National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) and the National Committee on Education and Support Services (NCESS),* Pretoria: Departement van Opvoedkunde.

Departement van Onderwys (1997). *Curriculum 2005: Lifelong Learning for the twenty first century.* Government Press, Pretoria.

Die Departement van Opvoedkunde en Onderwys (1996). *Suid – Afrikaanse Skolewet 1996.* Pretoria : Staatsdrukkers.

Departement van Onderwys (1995a). White Paper on Education and Training in a Democratic South Africa: First steps to developing a new system. *Government Gazette, Vol. 375, No. 16312*. Pretoria: Government Printers.

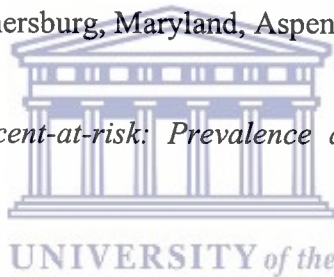
Departement van Onderwys (2001). *White Paper 6: Building an Inclusive Education*. Pretoria: Government Printers.

De Vries, C.G (1993). Antropologiese verantwoordings en pedagogiese regverdiging van die demokratiese beginsel in skoolonderwys. *Suid – Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde, 13(1); 4 – 8*.

Die Suid – Afrikaanse Grondwet (1996). Pretoria: Staatsdrukkers.

Dietz, M.J (ed) (1997). *School, family and community. Techniques and models for successful collaboration*. Gaithersburg, Maryland, Aspen.

Dryfoos, J.G (1990). *Adolescent-at-risk: Prevalence and prevention*. New York: Oxford University Press.



Dyson, A (1996). Review article: Clough and Barton (Eds). Making Difficulties. *Cambridge Journal of Education, 26(1) 124 – 128*.

Eisner, E.W (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of education practice*. New York: Macmillan Publishing Company.

Enslin, P (1994). Should nation-building be an aim of education? *Journal of Education (Natal), Vol 19 no 1: 23 – 36*.

Epanchin, B; Townsend, B and Stoddard (1994). *Constructive classroom management for creating positive learning environment*.

Epstein, J.L (1995). *School/Family/Community partnership. Caring for the children we share*. Phi Delta Kappan, May: 701 –712.

Evans, W.H et al (1991). *Instructional management for detecting and correcting special problems*. Boston: Allyn & Bacon.

Faasen, N (1999). *How do we train teachers in implementing the specific outcomes?* paper presented at the WCED 'Making OBE Work' conference, 1 December 1999.

Fallen, M (1991). *The new meaning of Educational Change*. England.

Fetterman, D.M (1998). *Excellence and equality: a qualitative different perspective on gifted and talented education*. Albany, N.Y. State University of New York Press.

Fielding, N (1993). *Researching social life*. London: Sage.

Fletcher, R (1971). *The making of sociology, Vol. 2*. London: Thames Nelson.

Gollnick, D.M and Chinn, P.C (1990e). *Multicultural education in a pluralistic society*. New York: Maxwell Macmillan International Publishing Group.

Goodman, J (1989). Student participation and control for democratic schooling: towards a connectionist power structure. *Curriculum and Teaching*, 4(2); 39-59.

Gould, C.C (1988). *Rethinking democracy*. New York: Cambridge University Press.

Griffin, C (1983). *Curriculum Theory in Adult and Lifelong Education*. Croom Helm. London & Canberra.

Gunter, C.F.G (1976). *Opvoedkundige essays*. Stellenbosch Uitgewers.

Gutman, A (1988). Democratic theory and the role of teachers in democratic education. Politics of education association. *Journal of Education Policy*, 3(5); 183 – 199.

Gutman, A (1990). Democratic education in difficult times. *Teachers College Records*, Vol 92, nr1; 7 –20.

Hamilton, D (1986). Adam Smith and the moral economy of the classroom system, in: P.H Taylor (Ed), *Recent Developments in Curriculum Studies*. Windsor: NFER – Nelson.

Harber, C.R (1984). Development and political attitude: the role of schooling in Northern Nigeria. *Comparative Education*. 20(3): 387 –403.

Harber, C & Muthakrisna, N (2000). School effectiveness and school improvement in context. The case of South Africa. *School effectiveness and School improvement*. Vol. 11, No 4, pp. 421 – 434.

Hartshorne, K. (1990). Education and Democracy. *The South African Teacher*, 4(2); 12 –13.

Harley, K. (1999). 'The real and the Ideal: Field analysis of roles and competence of educators', PEI study in Taolor, N and Vinjevoid, P. (eds) (1999): *Getting Learning right* : Report of the President's Education Initiative research project. Johannesburg: Joint Education Trust.



Hessari, R and Hill, D (1989). *Practical ideas for multicultural learning and teaching in the primary classroom*. London: Routledge.

Heuebsch, J.C (1995). *Communication Skills*. Pretoria: Kagiso Publishers.

Hitchcock, G & Hughes, D (1995). *Research and the teacher: a qualitative introduction to school-based research*. London: Routledge.

✓ Human Science Research Council (HSRC) (1997). *Code of research ethics*. Pretoria: HRSC.

Huysamen, G.K (1993). *Metodologie vir die Sosiale en Gedragwetenskappe*. Southern Booking (Edms) Bpk.

Jansen, J (1998). *State of transition: Post Apartheid Education Reform in Africa*. UK, Symposium Books.

Johnson,J.H (1986). *Life events as stressors in childhood and adoloscense*. London: Sage.

Joseph, J (1998). Musing of an armchair critic on outcome based education (OBE) in the light of experience at grassroots level in the Nothern Provence. In van der Vyver, J (ed) *KEA/SASE Conference Proceedings, Vol. 1*. Johannesburg: Southern African Society of Education.

Kelly, C (1997). Teacher compensation and organization. *Education Evaluation and Policy Analysis, Vol. 19, No 1, pp. 15 – 28*.

Kidder, L.H & Judd, C.M (1986). *Research Methods in Social Relations. 5th edition*, CBS College Publishing.

Landman,W,A et al (1983). *Navorsingsmetodologie vir Onderwysstudente*. Butterworth- Uitgewers (EDMS) Bpk.



Le Grange, L & Reddy, C (2000). Introducing Teachers to OBE and EE: A Western Cape case study. *South African Journal of Education, Vol. 20, No 1, 21 –25*.

Lemmer, E.M & Van Wyk, J.N (1997). *Unpublished Study Guide for Course in Parent Involvement*. Centre for Community Training and Development. Univercity of South Africa.

Levin, B (1997). The lessons of international education reform. *Journal of Education policy, 12 (4); 253 – 266*.

Levy, C.S (1976) *Social Work Ethics*. New York: Human Science Press.

(4)

Lofland, J (1971). *Analizing social settings: A guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, Wadsworth.

Longworth, N & Davies , W.K (1996). *Lifelong Learning*. Typeset by N.C. Murray, Great Brittain by Clays Ltd, St Ives plc.

Louw, G.J.J (1983). *Opvoeding in 'n veelvokige samelewing*. Oranjewerkers promosies (Edms) Bpk.

Maeroff, G. L (1999). *Team building for school change. Equiping teachers for new roles*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Ave , New York.

Marias, J.L & Mazibuko, N.J.L (1995). *Childhood stress problem*. SWO Bulletin, Potchefstroom Universiteit Academic Research, Potchefstroom.

McQueen, T (1992). *Essentials of classroom management and discipline*. New York: Harper Collins.

Melaville, J.G & Blank, M.J (1993). *Who should know what confidentiality and information sharing in service integration*. Falls Church, VA: National Centre for Service Integration.



Marshall , H.H (1990). Beyond the workplace metaphor: The classroom as a learning setting. *Theory into practice*. 24(2): 94 –101.

Mouton, J (1996). *Understanding social research*. Pretoria: J.L. van Schaik.

Odendal, F. F et al (1997). *Verklarende Woordeboek van die Afrikaanse Taal*. 4de uitgawe. Braamfontein, Johannesburg: Perskor Boekery.

5

Ogunniyi, M. B (1992). *Understanding research in social science*. Ibadaan: Univercity Press Plc.

Ornstein, A.C & Hunkins, F. P (1998). *Curriculum: foundation principles and issues, 3rd edition*. Boston: Allyn and Bacon.

✓ Patton, M.Q (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage.

Pillay, P (1999). *Asmal acts to iron out flaws in education*. Business Day, October 11, p. 1.

Powney, J & Watts, M (1987). *Interviewing in Educational Research*. Routledge & Kegan Paul Ltd , London.

Radio Sonder Grense (RSG) (Mei, 2004). *Ons en die Onderwys: Gesprek met Professor Jansen – Fakulteit van Opvoedkunde , Universiteit van Pretoria*.

Rogers, B (1990). *You know the fair rule: strategies for making a hard job of discipline in school easier*. Victoria: The Australian Council for Education Research, Ltd.

Rogers, B (1994). *The language of discipline: a practical approach to effective classroom management*. Plymouth: Northcote House.

Rosenthal, R & Rosnow, R.L (1993). *Essentials of Behavioral Research Methods and data analysis, 2nd edition*. McGraw – Hill Co. Inc.

Sammons, P (1989). Ethical Issues and statistical work. In: Burgess, R.G (Ed). *The ethics of education research*. London: Falmer Press.

Scharz , G & Cavener, L. A (1994) . Outcome – based education and curriculum change. Advocacy, practice and critique. *Journal of curriculum and Supervision*, 9(4): 326 –338.

Schlebusch, A (1999). *C2005: out there in the choppy waters: a 1999 C2005 at WCED grades 1 and 2 through the lenses of learning, assessment, attitudes, practice*, paper presented at the WCED ‘Making OBE Work’ conference, 13 – 14 December 1999.

(6)

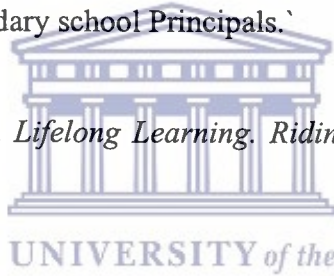
Schumacher, S & Mcmillan, J.H (1993). *Research in Education. 3rd edition*, Harper Collins College Publishers.

Silverman, D (2000). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. Sage Publication: London.

Slee, R (1995). *Inclusive Education: From policy to school implementation. The ethics of education research*. London: Falmer Press.

Sleeter, C (1991). *Empowerment through Multicultural Education*. Albany: State University of New York Press.

Smith, S.C & Scott, J.J (1990). *The collaborative school: a work environment for effective instruction*. Eugene, Or. ERIC Clearinghouse on Educational management; National Association of Secondary school Principals.'



Smit, J & Spurling, A (1999). *Lifelong Learning. Riding the Tiger*. Cassel, London and New York.

Smylie, M.A & Conyers, J.G (1991). **Changing conceptions** of teaching influence the future of staff development. *Journal of staff development. 12 (1), 12*

Sonn, B (2001). *Discipline in schools: discipline in a culture of human rights*. Cape Town: National Book Printers.

Spradley, J.P (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Kinehart and Winston.

Straker – Welds, Martin (1984). *Education for a multicultural society*. Bell & Hyman, London.

Suzuki, B.H (1984). Curriculumtransformation for multicultural education. *Education and Urban Society 16(3): 294 –322*.

Swap, S.M (1987). *Enhancing parent involvement in schools*. New York: Teachers College.

Tamir, Y (1992). Democracy, nationalism, and education. *Educational Philosophy and Theory*. 24(1): 17 –27.

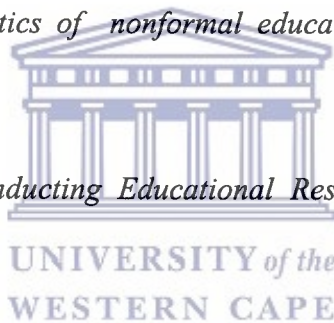
Taylor, W (1978). 'Power and the Curriculum' in *Issues in Curriculum Studies*, C. Richerds (ed.). Nafferton: *Studies in Education*.

Tirisano (2000). *Quality education for all*. Statement of public service commitment . Pretoria: Department of Education.

The Educator (June, 2002).

Torres, C.A (1990). *The politics of nonformal education in Latin America*. New York: Praeger.

Tuckman, B.W (1994). *Conducting Educational Research*. 4th edition. Harcourt Brace & Company.



Unesco (1994). Salamanca statement, in: *Final Report of the world Conference on Special Needs Education: Access and Quality* (Salamanca, Spain, UNESCO, Ministry of Education and Science).

Weber, W.A (1986). *Classroom management*, in Cooper, J.M (Ed) *Classroom teaching skills*. Lexington; D.C. Heath.

Wellington, J (2000). *Educational Research: contemporary issues and practical approaches*. New York: Continuum.

Van der Walt, J.L (1979). *Die etiek van die onderwys*. Studiestuk 137, Potchefstroom; Instituut vir Reformatoriese Studie, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Van Niekerk, L (1994). *Democracy in the classroom; powershift in education*.
Referaat gelewer tydens die OVSA – kongres, Januarie 1994 te Stellenbosch.

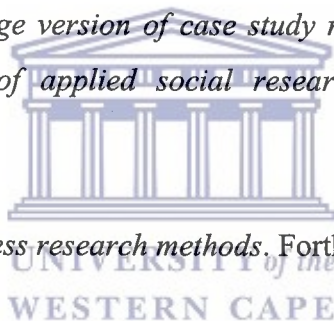
Verspoor, A (1989). *Pathways to change: Improving the quality of education in developing countries*. Washington D C: World Bank.

Vockell, E. L (1983). *Educational Research*. MacMillan Publishing Co., Inc. New York.

Vold, B.E (1989). The evolution of multicultural education: A socio-political perspective, In Ramsey PG, Vold BE and Williams LR (eds). *Multicultural education: A Source Book*. New York: Garland.

Yin, R. K (1997). *The abridge version of case study research*. In L. Bickman and D.J. Rog (eds), *Handbook of applied social research methods*. London: Sage Publications: 41 -56.

Zikmund, W.G (1997). *Business research methods*. Forth Worth: Dryden Press.



Internet artikels:

Action Tool 8: Building a communication plan

<http://www.ncrel.org/csri/mgcdist/tool8.html>

An inter cultural communication simulation

<http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/99/geb/shkajaira/html>

Effective communication in school

<http://para.unl.edu/para/Communication/Intro.html>

Executive Parent. Parent Involvement a top Priority for school achievement.

www.executiveparent.com

Reconceptualizing Professional Teacher Development. Eric Digest: 1995/06/00.

<http://www.ericfacility.net/ericdigest/ed383695.html>

Teacher –Parent Collaboration. Parent-Teacher Communication Advice from Veteran Teachers. <http://www.teachervision.com/lesson-plans/lesson6482>

Teachers Professional Development in a climate of educational reform. <http://www.ed.gov/pubs/EdReformStudies/SysReforms/little/html>

Working together, learning together. A framework for lifelong learning in the NHS. <http://www.doh.gov.uk/lifelonglearning>



AANHANGSEL: A

Afdeling: Navorsingsvrae:

Inleiding:

Aangesien die doelwitte van hierdie onderhoude is om die persepsie en houding van opvoeders te bepaal rondom die ervaring van spesifieke struikelblokke binne Onderwys vir leerders wat struikelblokke tot leer ervaar, sal die regte vrae deurgaans gestel moet word. Vrae sal so gestel moet word, sodat die ware gevoelens van die betrokkenes bepaal kan word.

Dit is ook belangrik dat sekere etiese beginsels met die navorsingsgenote uitgeklaar moet word, alvorens die navorsing 'n aanvang neem. Behalwe etiese kodes moet die doelwitte van die navorsing en die voordele daarvan verbonde ook uitgestippel word. Mense moet weet dat hulle onder geen omstandighede uitgebyt en mislei gaan word nie. Die etiese kode soos bespreek in hoofstuk drie van hierdie navorsing sal van toepassing wees en eers met elke navorsingsgenoot bespreek word. Op die wyse sal hulle vertrou en samewerking gevestig en versterk word.

Navorsingsvrae:

1. Wat verstaan u onder die term Inklusiewe Onderwys en dink u dit is haalbaar vir alle OLSO leerders.
2. Wat is u persoonlike siening van OLSO soos dit tans hanteer word.
3. Watter suksesse het u al met OLSO leerders behaal.

4. Watter modifikasies moes u aan die kurrikulum aanbring, sodat u leerders dit kan hanteer en bemeester.
5. Watter vaardighede en kennis word benodig sodat 'n opvoeder die uitdagings wat OLSO leerders bied kan hanteer.
6. Waarom beskou u samewerking met kollegas, leerders en ouers as belangrike hoekstene tot sukses in terme van die hantering van dissipline en die opvoeding van OLSO.
7. Hoe sal u die samewerking tussen ouers en opvoeders, in die skool, beskryf.
8. Watter strategieë moet in plek gesit word om ouers te bemagtig om OLSO leerders met hulle skoolwerk te help.
9. Hoe hanteer u tans multikulturele klasse binne OLSO.
10. Watter uitdagings bied sulke klasse aan u as opvoeder.
11. Wat binne die OLSO skool veroorsaak die meeste spanning by u en kollegas.
12. Wat kan die bestuurspan en die owerhede doen om personele van OLSO te help om spanning te hanteer.

