

**'n Onderzoek na die ondersteuning aan ongeletterde ouers
wie se kind 'n leerinperking ervaar**

deur

Debbie Cilliers

Tesis voorgelê ter verwerwing van die graad
Magister in Opvoedkunde

in die **Opvoedkunde Fakulteit**

van die **Cape Peninsula University of Technology**

Studieleier: Professor Johan Anker

**Wellington Kampus
Desember 2014**

VERKLARING

Ek, Debbie Cilliers, verklaar hiermee dat die inhoud van hierdie tesis my eie werk is en dat dit nog nie voorheen voorgelê is vir akademiese eksaminering ter verwerwing van 'n graad nie. Die tesis verteenwoordig my eie opinie en nie noodwendig die opinie van die Cape Peninsula University of Technology nie.

Handtekening

Me. D. Cilliers

Datum

OPSOMMING

Suid-Afrikaanse leerders vaar teleurstellend in lees en wiskunde gemeet aan leerders van ander lande. Die Departement van Basiese Onderwys se deurvoersyfer is baie swak en bykans die helfte van die leerders wat met hul skoolopleiding begin het, voltooi dit nie. Verskeie programme en aksies word deur die Departement van Onderwys, asook nieregeringsorganisasies geloods om hierdie probleem te bowe te kom en ook om die leerders se vordering te meet. Landelike gebiede in Suid-Afrika ondervind die grootste voorkoms van armoede en ongeletterdheid. 'n Groot aantal leerders in landelike skole ervaar leerinperkings en benodig ekstra ondersteuning.

Die internasionale en nasionale beginsel van Inklusiewe Onderwys as onderwysstelsel beveel onderwys vir almal en ouerbetrokkenheid ten sterkste aan. Hierdie studie ondersoek die ondersteuning aan ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar. 'n Vennootskap tussen skool en huis het 'n positiewe impak vir al die rolspelers – die skool, die leerder en die ouers. Die doel van hierdie studie is om die aard en die mate van ondersteuning, as deel van so 'n vennootskap met ongeletterde ouers, vas te stel wanneer hul kind 'n leerinperking ervaar, om hulle in staat te stel om hul kind tuis te kan ondersteun met sy akademie.

Binne 'n interpretatiewe navorsingsparadigma is 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering gebruik. Data is ingesamel deur 'n literatuuroorsig, semi-gestruktureerde individuele en fokusgroep-onderhoude, publieke dokumentasie en veldnotas. Data-analise het deur middel van 'n induktiewe proses plaasgevind.

Die navorsingsbevindinge dui daarop dat ongeletterde ouers in landelike skole beperkte ondersteuning ontvang oor hoe om hul kind met die leerinperking te help met sy struikelblok tot leer. Verskeie aanbevelings na afloop van die navorsingsbevindinge het ten doel om ongeletterde ouers van landelike skole te bemagtig om hul kind met die leerinperking te ondersteun.

Sleutelwoorde:

Inklusiewe Onderwys, ongeletterde ouers, ouervennootskappe, leerinperking, sisteemteorie, ekosistemiese benadering.

ABSTRACT

South African learners perform poorly when they are evaluated against the performance of learners in other countries. Almost half of the learners in South Africa who start their schooling, does not complete their basic or further education. Programmes to improve these results, as well as to measure progression are implemented by the Department of Basic Education and non-governmental organizations. In South Africa the rural regions have the highest incidence of poverty and illiteracy. A large number of learners attending rural schools experience a learning impairment and are in need of extra support.

The international and national implementation of an inclusive education system implies education for all and promotes the involvement of parents in their child's schooling. This study investigates the support given to illiterate parents when their child experiences a learning impairment. A Partnership between the school and the home has a positive impact on all the stakeholders – the school, the parents and the learner. The aim of this study was to explore the support given to illiterate parents as part of family-school-partnerships, when their child experiences a learning impairment, to empower the parents to help their child with his academic work.

Within the interpretative research paradigm a qualitative research approach was used in this study. Data were collected through a literature review, semi structured individual and focus group interviews, public documentation and field notes. The process of analysis was an inductive process.

The research findings showed that illiterate parents in rural schools receive limited support on how to assist their child when he experiences a learning impairment. Several recommendations were made to empower the illiterate parents to be able to support their child with a learning impairment.

Key words:

Inclusive Education, illiterate parents, family-school-partnerships, learning impairment, system theory, ecosystemic approach.

BEDANKINGS

Graag wil ek my opregte dank en waardering teenoor die volgende persone betuig:

- Prof. Johan Anker, my studieleier, vir sy wysheid, kundigheid, professionele leiding en geduld.
- Dr. Rina Steyn vir die taal- en navorsingsversorging.
- Die biblioteekpersoneel van CPUT Wellington Kampus vir al die moeite in die soektog na spesifieke bronne.
- Die deelnemers vir hul bereidwilligheid om aan die navorsingstudie deel te neem en sonder wie hierdie studie nie moontlik sou wees nie.
- Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement vir toestemming om hierdie studie in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland te onderneem.
- Al my vriende, familie en kollegas vir hul voortdurende ondersteuning en aanmoediging.
- 'n Spesiale dank aan my man, Van Dyk, en kinders, Carl, Hein-Keyser en Eske vir hul volgehoue ondersteuning en opoffering en eindelose geduld met my "afwesige" tye.

INHOUDSOPGAWE

VERKLARING	ii
OPSOMMING	iii
ABSTRACT	iv
BEDANKINGS	v
GLOSSARIUM	xi

HOOFSTUK 1

KONTEKSTUALISERING EN ORIËTERING VIR DIE STUDIE

1.1	INLEIDING	1
1.1.1	Inklusiewe Onderwys	2
1.1.2	Leerinperkings	3
1.1.3	Volwasse ongeletterdheid	4
1.2	MOTIVERING VIR DIE STUDIE	5
1.3	DIE DOEL EN DOELWITTE VAN DIE NAVORSING	7
1.4	DIE NAVORSINGSPROBLEEM	7
1.4.1	Primêre navorsingsvraag	7
1.4.2	Sekondêre navorsingsvrae	7
1.5	DIE NAVORSINGSBENADERING EN METODOLOGIE	8
1.5.1	Die navorsingsparadigma	8
1.5.2	Die navorsingsontwerp	9
1.5.3	Navorsingsmetodologie	9
1.5.4	Navorsingsmetodes	9
1.5.4.1	Die keuse van deelnemers	9
1.5.4.2	Die navorsingsterrein	10
1.5.4.3	Metode van data-insameling en –analise	11
1.6	ETIESE OORWEGINGS	11
1.6.1	Vrywillige deelname	12
1.6.2	Ingeligte toestemming	12
1.6.3	Vertroulikheid	12
1.7	DEFINISIES EN VERKLARINGS VAN HOOFKONSEPTE	12
1.7.1	Inklusiewe Onderwys	13
1.7.2	Ouers	13
1.7.3	Ongeletterdheid	14
1.7.4	Ongeletterde ouers	14
1.7.5	Gesinsgeletterdheid	14
1.7.6	Leerinperking	14
1.7.7	Landelike onderwys	14
1.7.8	SIAS-dokument (National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support)	14
1.7.9	Hoofstroomskool	15
1.7.10	Voldiensskool	15
1.7.11	Spesiale skool (Hulpbronsentrum)	15
1.7.12	Skoolgebaseerde Ondersteuningspan	16
1.7.13	Distriksgebaseerde Ondersteuningspan	16
1.7.14	Ouerbetrokkenheid	16
1.7.15	Ouerverenootskappe	17
1.7.16	Struikelblokke tot leer	17

1.7.17	Leerondersteuning	17
1.7.18	Individuele Onderwys- en Ontwikkelingsplan	17
1.7.19	Inclusive Education Western Cape	18
1.7.20	PIRLS	18
1.7.21	TIMMS	18
1.8	STRUKTUUR VAN AANBIEDING	18
1.9	SAMEVATTING	19

HOOFSTUK 2 LITERATUURSTUDIE

2.1	INLEIDING	20
2.2	TEORETIESE RAAMWERK	21
2.2.1	Urie Bronfenbrenner se ekosistemiese teorie	23
2.2.1.1	Die mikrosisteem	24
2.2.1.2	Die mesosisteem	25
2.2.1.3	Die eksosisteem	25
2.2.1.4	Die makrosisteem	26
2.2.1.5	Die chronosisteem	26
2.2.2	Ander ontwikkelingsteorieë	27
2.3	OUERVENNOOTSKAPPE	28
2.3.1	Ouervennootskappe se impak op die leerder se akademie	31
2.3.2	Verskillende vorme van ouervennootskappe	34
2.3.3	Die ongeletterde ouer se betrokkenheid	37
2.3.3.1	Die voorkoms van volwasse ongeletterdheid	37
2.3.3.2	Die effek van volwasse ongeletterdheid	40
2.3.3.3	Die oorsake van volwasse ongeletterdheid	41
2.3.3.4	Moontlike redes vir onbetrokkenheid deur die ongeletterde ouer	42
2.3.4	Ouervennootskapprogramme vir die ongeletterde ouer	44
2.3.5	Toepas van teorieë	49
2.4	PUBLIEKE DOKUMENTASIE	55
2.4.1	Internasionale publieke dokumentasie	55
2.4.2	Nasionale publieke dokumentasie	57
2.4.2.1	Beleidsdokumente	57
2.4.2.2	Ander nasionale dokumente	59
2.4.2.3	Inligtingstukke	62
2.4.2.3.1	Nasionaal	62
2.4.2.3.2	Wes-Kaap Onderwysdepartement	63
2.4.3	Toepas van teorieë	65
2.5	SAMEVATTING	66

HOOFSTUK 3 NAVORSINGSONTWERP EN NAVORSINGSMETODOLOGIE

3.1	INLEIDING	68
3.2	DOEL VAN DIE NAVORSING	68
3.3	NAVORSINGSVRAAG	68

3.4	NAVORSINGSBENADERING	70
3.4.1	Kwalitatiewe navorsing	70
3.4.2	Navorsingsparadigma	71
3.5	NAVORSINGSONTWERP	71
3.6	NAVORSINGSMETODOLOGIE	72
3.6.1	Deelnemers: populasie en steekproef	73
3.6.2	Die navorsingsterrein	74
3.6.3	Metodes van data-insameling	74
3.6.3.1	Literatuuoroorsig	75
3.6.3.2	Onderhoude	76
3.6.3.3	Veldnotas	78
3.6.3.4	Publieke dokumentasie	79
3.6.4	Analisering van data	79
3.6.5	Die rol van die navorser	81
3.7	DATAVERIFIKASIE	82
3.7.1	Geloofwaardigheid	82
3.7.1.1	Genoegsame omgang met die data	83
3.7.1.2	Triangulasie	83
3.7.1.3	Portuurgroepkontrolering	84
3.7.2	Oordraagbaarheid	84
3.7.3	Betroubaarheid	84
3.7.4	Gelykvormigheid	85
3.8	ETIEK IN DIE NAVORSINGSTUDIE	85
3.9	MOONTLIKE BEPERKINGS IN DIE STUDIE	87
3.10	SAMEVATTING	87

HOOFSTUK 4 DATA-ANALISE EN NAVORSINGSBEVINDINGE

4.1	INLEIDING	88
4.2	TEMA 1: DIE LEERONDERSTEUNINGSPROSES	89
4.2.1	Kategorie 1.1: Prioriteite	90
4.2.2	Kategorie 1.2: Samewerking	95
4.2.2.1	Onderlinge samewerking op skoolvlak	96
4.2.2.2	Samewerking tussen die landelike skool en ongeletterde ouers	97
4.2.2.3	Samewerking tussen die landelike skool en die WKOD	98
4.2.2.4	Samewerking tussen die WKOD en ongeletterde ouers	102
4.3	TEMA 2: STRUIKELBLOKKE	105
4.3.1	Kategorie 2.1: Uitdagings	105
4.3.2	Kategorie 2.2: Ongeletterde ouers	107
4.4	TEMA 3: VENNOOTSKAPPE MET ONGELETTERDE OUERS	110
4.4.1	Kategorie 3.1: Kennisvlak	111
4.4.2	Kategorie 3.2: Ervarings/belewenis/houdings	115
4.4.3	Kategorie 3.3: Nuwe begrip en insig	121
4.5	DIE BEVINDINGE VAN DIE DATA-ANALISE	122

4.6	SAMEVATTING	126
-----	-------------	-----

HOOFSTUK 5 GEVOLGTREKKINGS UIT NAVORSINGSBEVINDINGE

5.1	INLEIDING	128
5.2	TEMA 1: DIE LEERONDERSTEUNINGSPROSES	128
5.2.1	Bespreking van Kategorie 1.1: Prioriteite	128
5.2.2	Bespreking van Kategorie 1.2: Samewerking	130
5.3	TEMA 2: STRUIKELBLOKKE	132
5.3.1	Bespreking van Kategorie 2.1: Uitdagings	132
5.3.2	Bespreking van Kategorie 2.2: Ongeletterde ouers	133
5.4	TEMA 3: VENNOOTSKAPPE MET ONGELETTERDE OUERS	135
5.4.1	Bespreking van Kategorie 3.1: Kennisvlak	135
5.4.2	Bespreking van Kategorie 3.2: Ervaring/belewing/houdings	136
5.4.3	Bespreking van Kategorie 3.3: Nuwe begrip en insig	138
5.5	SAMEVATTING	139

HOOFSTUK 6 SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

6.1	INLEIDING	140
6.2	DIE VERLOOP VAN DIE STUDIE	140
6.2.1	Kontekstualisering	140
6.2.2	Literatuurstudie	141
6.2.3	Metodologie	141
6.2.4	Navorsingsbevindinge en gevolgtrekkings	141
6.3	BEPERKINGS VAN DIE STUDIE	142
6.4	AANBEVELINGS	143
6.5	VERDERE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE	146
6.6	SAMEVATTING	147

BRONNELYS	149
------------------	-----

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1: Urie Bronfenbrenner se ingebedde sisteme	23
Figuur 2.2: Epstein se model vir skool-, gesins- en gemeenskapsvennootskappe	30
Figuur 2.3: Verskillende sisteme in die onderwysproses	52
Figuur 3.1: 'n Skematiese voorstelling van die navorsingsproses	69

LYS VAN TABELLE

Tabel 1.1: Die gemiddelde persentasie van Suid-Afrikaanse leerders volgens die Report on the annual national assessment of 2013 (ANAS)	2
Tabel 2.1: Die voorkomssyfers van die aantal ongeletterde individue in Suid-Afrika bo	38

die ouderdom van 20 jaar: sensus 2011	
Tabel 2.2: Die voorkomssyfer van ongeletterdheid en lae vlakke van geletterdheid bo die ouderdom van 15 jaar: sensus 2011	38
Tabel 2.3: Die voorkomssyfer van ongeletterdheid en lae vlakke van geletterdheid van Kleurlinge in Suid-Afrika: sensus 2011	39
Tabel 2.4: Die voorkomssyfer van ongeletterdheid en lae vlakke van geletterdheid van ouers en hul eggenote/ lewensmaat in 'n landelike skool in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland	39
Tabel 3.1: Samestelling van die aantal deelnemers tydens elke onderhoud wat gevoer is	76
Tabel 4.1: Temas en kategorieë afgelei uit die data	89
Tabel 4.2: Die kodes se interpretasie	89
Tabel 4.3: Skoolhoofde se verdeelde beskouing oor ondersteuning van ongeletterde ouers	93
Tabel 4.4: SGOS-lede se verdeelde beskouing oor ondersteuning van ongeletterde ouers	93
Tabel 4.5: Opvoeders se verdeelde beskouing oor ondersteuning van ongeletterde ouers	94
Tabel 4.6: Deelnemers op skoolvlak se eenstemmige beskouing oor die samewerking en ondersteuning van die WKOD	100
Tabel 4.7: Die uitdagings wat die deelnemers van verskillende vlakke in die ondersteuningsproses ervaar	106
Tabel 4.8: Deelnemers op skoolvlak se reaksie op die moontlike waarde van ongeletterde ouers se betrokkenheid by hul kind met 'n leerinperking se akademie	112
Tabel 4.9: Deelnemers op skoolvlak se kennis van skoolvennootskappe, geskoei op Epstein se model vir skool-, gesins- en gemeenskapsvennootskappe	114
Tabel 4.10: Deelnemers se eenvormige positiewe houdingsingesteldheid, teenoor ongeletterde ouers	119
Tabel 4.11: Deelnemers se verdeelde houdingsingesteldheid teenoor die ongeletterde ouers se optrede	120

BYLAES

BYLAAG 1: TOESTEMMINGSBRIEF VAN DIE WES-KAAP ONDERWYSDEPARTEMENT	160
BYLAAG 2: BRIEF AAN DEELNEMERS MET UITEENSETTING VAN DEELNAME EN STUDIE	161
BYLAAG 3: TOESTEMMINGSBRIEF VAN DIE DEELNEMERS	163
BYLAAG 4: ONDERHOUDSGIDSE	164

GLOSSARIUM

- ABET - Adult Basic Education and Training
- ANAS - Annual National Assessment
- DGOS - Distriksgebaseerde Ondersteuningspan
- DSM-5 - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5
- IDEA - Individuals with Disabilities Education Act
- IEWC - Inclusive Education Western Cape
- IOOP - Individuele Onderwys en ontwikkelingsplan
- ISSA - International Step by Step Association
- OBOS - Onderwysbestuurs-en-ontwikkelingsentrums
- OOS - Onderwys Ondersteuningspan
- PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study
- SACMEQ - Southern and Eastern Africa Consortium for monitoring educational quality
- SIAS - National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support
- SGOS - Skoolgebaseerde Ondersteuningspan
- TIMMS - Trends in International Mathematics and Science Study
- UNESCO - United Educational Scientific and Cultural Organisation
- UNICEF - United Nations Children's Fund
- WKOD - Wes-Kaap Onderwysdepartement
- VN - Verenigde Nasies

HOOFSTUK 1

KONTEKSTUALISERING EN ORIËTERING VIR DIE STUDIE

Families exercise by far the most powerful and lasting influence upon the attitudes, behavior and academic performance of children and young people (Van Wyk & Lemmer, 2009:7).

1.1 INLEIDING

Suid-Afrika se onderwysstelsel is tans in 'n benarde posisie en statistiek insake die swak prestasies van Suid-Afrikaanse leerders wat ondervind word, is algemeen beskikbaar. Sewentig persent van leerders is op tienjarige ouderdom ongeletterd (Chetty, 2012) en indien Suid-Afrikaanse leerders se prestasies vergelyk word met internasionale prestasies, blyk ons deel van die onderpresteerders te wees. Die *Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS 2011* (Mullis, Martin, Foy & Drucker, 2012:39) toon dat Suid-Afrikaanse leerders van die swakste gevaar het in hierdie internasionale studie oor leesvaardighede. In wiskunde word dieselfde tendens ervaar – *Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS 2011* (Mullis, Martin, Foy & Arora, 2012:484) toon Suid-Afrikaanse leerders vaar van die swakste gemeet teen ander internasionale deelnemende lande. Die *Southern and Eastern Africa Consortium for monitoring educational quality (SACMEQ) I Project* (1995 - 1998), *SACMEQ II Project* (1998 - 2004) en *SACMEQ III Project* (2010) (Hungu, Makuwa, Ross, Saito, Dolata, Van Capelle, Paviot & Vellien, 2010) toon daadwerklike agterstande in leesbegripvaardighede asook wiskundige vaardighede onder Suid-Afrikaanse leerders. Sensus 2011 (Statistics South Africa, 2012b:39) dui die voorkomssyfer van ongeletterdheid en lae vlakke van geletterdheid (geen skoolopleiding of hoogste vlak is laer as gr. 7), bo die ouderdom van 15 jaar in Suid-Afrika aan as 19,1%.

Skooluitslae toon dieselfde tendens. Tabel 1.1 (*cf.* p. 2) som die uitslae van die Departement van Onderwys se *Report on the annual national assessment of 2013 (ANAS)* (South Africa. Department of Basic Education, 2013:3) op vir huistaal en wiskunde. Hierdie syfers is kommerwekkend veral aangesien taal die basis vorm van alle ander akademiese aktiwiteite en die lae graad negesyfers aanleiding gee tot vroeë skoolverlating. Swak akademiese uitslae is te wyte aan 'n verskeidenheid oorsake. Fleisch (2008:12) noem Reddy se verwysing na armoede, swak leerkulture, onvoldoende hulpbronne en infrastrukture, lae opvoeder-kwalifikasies en swak taalvaardighede as bydraende faktore.

Verskeie pogings word aangewend deur die Departement van Onderwys en nieregeringsorganisasies om hierdie krisis te ondersoek en te hanteer en die dringendheid van oplossings vir die vraagstuk is duidelik te bespeur.

Tabel 1.1: Die gemiddelde persentasie van Suid-Afrikaanse leerders volgens die *Report on the annual national assessment of 2013 (ANAS)* (South Africa. Department of Basic Education, 2013:3)

Huistaal	
Gr. 1	60%
Gr. 2	57%
Gr. 3	51%
Gr. 4	49%
Gr. 5	46%
Gr. 6	59%
Gr. 9	43%

Wiskunde	
Gr. 1	60%
Gr. 2	59%
Gr. 3	53%
Gr. 4	37%
Gr. 5	33%
Gr. 6	39%
Gr. 9	14%

1.1.1 Inklusiewe Onderwys

As daar na onderwysstelsels wêreldwyd gekyk word, is 'n beweging na onderwysstelsels wat inklusief te werk gaan om alle leerders in te sluit by onderwys, ongeag die diversiteit wat bestaan, duidelik. Inklusiewe Onderwys (*cf.* 1.7.1) word deur Swart en Pettipher (2011:4), asook deur die Departement van Onderwys (South Africa. Department of Education, 2001:17), onderskeidelik gesien as

... developing inclusive community and education systems. It is based on a value system that invites and celebrates differences and diversity arising from gender, nationality, race, language, socio-economic background, cultural origin and level of educational achievement and disability (Swart & Pettipher, 2011:4) en

Inclusion is about recognising and respecting the differences among all learners and building on the similarities. Inclusion is about supporting all learners, educators and the system as a whole so that the full range of learning needs can be met. The focus is on teaching and learning actors, with the emphasis on the development of good teaching strategies that will be of benefit to all learners (South Africa. Department of Education, 2001:17).

Volgens Swart en Pettipher (2011:8) het regerings en organisasies, Suid-Afrika ingesluit, tydens die Salamanca Wêreldkongres oor Spesiale Behoefte Onderwys in 1994, hulself verbind tot inklusiewe onderwysstelsels. Suid-Afrika het dié onderwysfilosofie in sy onderwysstelsel ingefaseer na aanleiding van die beleidsdokument *Education White Paper 6: special needs education: building an inclusive education and training system* (South Africa. Department of Education, 2001) (hierna verwys as Witskrif 6) wat die raamwerk bied van hoe inklusiewe onderwys in Suid-Afrikaanse skole geïmplementeer moet word.

Die implementering van Witskrif 6 (South Africa. Department of Education, 2001) in Suid-Afrika bring mee dat leerders volgens die mate van ondersteuning tot leer in die onderskeie tipes skole geplaas word. Leerders met 'n behoefte aan lae intensiewe ondersteuning tot leer, word in hoofstroomskole geplaas, terwyl leerders met 'n matige tot hoë behoefte tot ondersteuning in voldiensskole geplaas word en leerders met 'n behoefte aan hoë intensiewe ondersteuning tot leer in spesiale skole geplaas word (Nel, Nel & Lebeloane, 2013:59).

Een van die besluite wat gedurende die Salamanca Wêreldkongres (UNESCO, 1994) geneem is, is dat ouers meer betrokke moet raak by hul kinders se onderwys. Witskrif 6 (South Africa. Department of Education, 2001) maak dit ook baie duidelik dat ouers as bondgenote moet saamwerk met skole om leer te verseker vir hul kinders. Die nouer samewerking vra groter ouerbetrokkenheid by die leerder se leer, wat dus groter betrokkenheid by die leerder se leerinperking meebring.

1.1.2 Leerinperkings

Inperkings om te leer behels verskeie aspekte wat die leerder kan verhinder om akademies te ontwikkel en te vorder (*cf.* 1.7.6). Leerinperkings is internasionaal, asook nasionaal die grootste voorkoms van struikelblokke tot leer by leerders. Lerner en Johns (2009:5) sê "Learning disabilities is also the largest category among all students with disabilities". Genoemde statistiek van Suid-Afrikaanse leerders wat akademies swak vaar (*cf.* 1.1) is daarom onder andere te wyte aan leerinperkings wat leerders ervaar. Lerner en Johns (2009:5) se opmerking impliseer dat leerders wat leerinperkings ervaar die grootste groep is onder diegene wat ondersteuning benodig in die inklusiewe klaskamer in hoofstroomskole. Aangesien onderwys en ondersteuning om onderwys toeganklik te maak internasionaal (UNESCO, 1994:vii) en nasionaal (South Africa. Department of Education, 2001:11) 'n reg is, moet leerinperkings hanteer word deur die Departement van Basiese Onderwys om hierdie toeganklikheid te verseker. Leerinperkings bring mee dat leerders 'n groot aantal spesifieke en spesiale behoeftes ervaar wat deur die ouer, opvoeder en onderwysstelsel aangespreek moet word.

Fleisch (2008:12) wat verwys na Reddy se opinie oor bydraende faktore tot swak akademiese prestasies, naamlik armoede, swak leerkulture, hulpbronne en infrastrukture, lae opvoeder-kwalifikasies en swak taalvaardighede, maak nie melding van leerinperkings nie. Baie van die genoemde faktore dra egter ongelukkig by of veroorsaak leerinperkings en daarom kan leerinperkings ook bygevoeg word as bydrae tot die swak resultate. Swak leerkulture word ook weerspieël in studies wat bewys dat daar 'n sterk positiewe korrelasie is tussen ouers se vlak van geletterdheid of die aantal jare skoolbywoning en hul kind se sukses op skool (Fleisch, 2008:60).

Die implikasie van Witskrif 6 (South Africa. Department of Education, 2001) se bepaling oor die indeling van leerders na aanleiding van die mate van ondersteuning tot leer wat hulle benodig (*cf.* 1.1.1), is dat leerders met geringe leerinperkings in die hoofstroomklaskamer onderrig en leer ontvang. Dreyer (2008:3) verwys na Stakes en Hornby se stelling dat leerders wat leerinperkings ervaar verreweg die grootste groep van leerders is wat struikelblokke tot leer ervaar en dat hul gewoonlik in Suid-Afrika in die hoofstroomklasse geakkommodeer word. Dié voorkoms van leerinperkings in Suid-Afrika is veral van belang vir dié studie aangesien die ondersoek ter plaatse gedoen word. Dit gebeur dat leerders met 'n behoefte aan hoë intensiewe leerondersteuning nie altyd plek kry in spesiale skole nie en hierdie leerders in die hoofstroomklaskamer bly en op 'n Individuele Onderwys en Ontwikkelingsplan (IOOP) geplaas word.

1.1.3 Volwasse ongeletterdheid

Landelike laerskole in die Wes-Kaap, soos ook in die res van Suid-Afrika, beleef benewens genoemde probleme, ook 'n ander knelpunt, naamlik 'n groot groep ouers wat ongeletterd en ongesyferd is en wie se kind 'n leerinperking ervaar. "Millions of adult South Africans (including parents) are functionally illiterate and not able to help the school or their children where educational matters are concerned" (UNISA, 2008:32). In die ministeriële verslag oor landelike skole (South Africa. Department of Education, 2005e:13) word daar spesifiek melding gemaak van geletterdheidsvlakke in landelike gebiede wat laag is, maar veral onder vrouens kritiek laag is. Hierdie groep ouers, en veral die moeders wat hoofsaaklik ondersteuning bied met tuiswerk, is dus nie in staat om hul kind met die leerinperking te ondersteun met sy¹ akademiese werk om sodoende die leerinperking te verbeter nie.

¹ Die manlike term sy (hy) word deurentyd in dié studie gebruik om leesbaarheid te vergemaklik, maar verwys na albei geslagte.

Met inagneming van die voorafgaande bespreking oor die swak prestasies van Suid-Afrikaanse leerders (*cf.* 1.1), die beskouing van Inklusiewe Onderwys as 'n filosofie en die implementering daarvan in skole (*cf.* 1.1.1), die bespreking van die groot voorkomssyfer van leerinperkings in hoofstroomskole (*cf.* 1.1.2) en van die hoë vlakke van ongeletterde ouers in landelike gebiede (*cf.* 1.1.3) is dit nodig om bekommerd te wees oor die ondersteuning wat die ongeletterde ouers in landelike skole ontvang indien hul kind 'n leerinperking ervaar.

1.2 MOTIVERING VIR DIE STUDIE

Volgens Fouché en Delpont (2011:71,107) is die doel van die motivering van 'n navorsingstudie om die leser te oortuig van die waarde en die toepaslikheid van die navorsing. Die motivering moet ook nie alleenlik die teoretiese waarde van die studie beklemtoon nie, maar ook hoe dit in die praktyk toegepas kan word.

Kommer oor Suid-Afrika se swak akademiese prestasies teenoor ander lande, asook teenoor ander Afrika-lande se prestasies, maak die noodsaaklikheid van 'n inklusiewe onderwysstelsel se beginsel van ouers se groter betrokkenheid in hul kind se akademie, veral in hul leerinperking, duidelik. Witskrif 6 (South Africa. Department of Education, 2001) se teoretiese beleid van groter ouerbetrokkenheid moet prakties uitgeleef word om sodanige beginsels te implementeer. Die implementering van hierdie filosofie van groter ouerbetrokkenheid stem ooreen met opvoedkundiges soos Epstein (2007), Van Wyk en Lemmer (2009), O'Connell en Everitt (2010) en Swart en Phasha (2011:230) se standpunt dat ouervenootskappe belangrik is vir skole aangesien ouers die eerste en belangrikste linie is in die leerproses van die leerder. Ouers moet gereken word as die "... experts on their own children ..." (South Africa. Department of Education, 2008:95; Du Plessis, aangehaal in Joubert, 2012:3) en hierdie belangrike rol wat die ouers in die kind se skolastiese ontwikkeling en vordering speel, gee aanleiding tot hierdie studie.

Ouers se akademiese ondersteuning aan hul kinders kan gesien word as een van die maniere waarop die leerders met leerinperkings ondersteuning kan geniet om hul leerinperking hok te slaan. Marphatia, Edge, Legault en Archer (2010:15) noem dat literatuur oor ouervenootskappe in Afrika, baie meer klem plaas op die ouer se finansiële ondersteuning van onderwys en betrokkenheid by bestuur en besluitneming, as op die ouers se deelname in hul kind se akademiese leerwerk. Ouers is dus nie genoegsaam betrokke by hulle kind se akademiese werk nie – dit terwyl dit een van die maniere is waarop hulle ondersteuning kan bied aan hul kind se leerinperking. Hierdie bevinding noodsaak daarom 'n ondersoek na die ondersteuning wat ongeletterde ouers geniet in die hantering van hul kind se leerinperking.

Ouers kan tuis, deur hulp te verleen met die leerder se akademie en leerinperking, die Departement van Onderwys se hand sterk en die groot onderwyskrisis in 'n mate verlig. Hierdie standpunt laat die vraag ontstaan of ongeletterde ouers toegerus is om te help met sy kind se leerinperking. Onderwysbeleidsdokumente (South Africa. Department of Education, 2001; South Africa. Department of Education, 2003; South Africa. Department of Education, 2005a; South Africa. Department of Education, 2005b; South Africa. Department of Education, 2005c) verwag van ouers om hande te vat met skole, om sodoende saam die onderwyskrisis die hoof te bied, maar as die ouers nie hiertoe in staat is nie, hoe word ouers deur opvoeders ondersteun om tuis aan hul kind wat leerprobleme ondervind, ondersteuning te bied? Opvoeders is dikwels die eerste en enigste bron van inligting vir ouers as dit kom by die leerder se skoolwerk, maar die opvoeder moet dan oor genoegsame kennis of strategieë beskik om ongeletterde ouers te help om hul kind tuis met sy leerinperking te ondersteun.

Daar bestaan duidelik 'n dringende behoefte aan 'n ondersoek na hoe hierdie ouers ondersteun word om tuis hulp aan hulle kinders met leerinperkings te verleen, asook deur wie hierdie ondersteuning aangebied word. So 'n ondersoek kan die ondersteuning bepaal wat ongeletterde ouers vanaf opvoeders in landelike laerskole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland ontvang. Dit kan verder lig werp op die nasionale probleem van swak prestasies en hoe dit onder andere die hoof gebied kan word en kan dus waardevol wees in belang van onderwys in Suid-Afrika. Verskeie rolspelers kan uit hierdie studie voordeel trek, soos die Nasionale Departement van Onderwys, die Wes-Kaap Onderwysdepartement, die Wes-Kaap Onderwysdepartement se distrikskantore wat landelike laerskole bedien, nieregeringsorganisasies soos Inclusive Education Western Cape en die Multi-graadsentrum van CPUT wat nou saamwerk met landelike skole, asook alle belanghebbendes in die vakgebied van Inklusiewe Onderwys.

Die Verenigde Nasies se onderwys-, wetenskap- en kulturele afdeling, United Educational Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) beskou geletterdheid as “a fundamental right and the foundation for lifelong learning. It imparts knowledge, skills and the self-confidence to transform lives, leading to better health and income as well as fuller participation in the community” (UNESCO, 2011:13). Hierdie standpunt van UNESCO is ook dié van die navorser en daarom poog hierdie ondersoek om bydraes tot ongeletterdheid en swak akademiese prestasies vas te stel ten einde die sirkel van ongeletterdheid te verbreek, of ten minste te verklein om genoemde mensereg te laat geskied.

1.3 DIE DOEL EN DOELWITTE VAN DIE NAVORSING

Die doel van die voorgestelde studie is om te bepaal watter ondersteuning ongeletterde ouers van kinders met leerinperkings ontvang vanaf opvoeders in landelike laerskole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland, om sodoende hul kinders tuis te help met 'n leerinperking. Tans is daar baie min dokumentasie beskikbaar of navorsing oor hierdie vraagstuk gedoen.

Om hierdie doel te bereik, sal die volgende doelwitte nagestreef word:

- om teoretiese modelle te ondersoek wat invloede op leerders se leerwerk verduidelik,
- om vas te stel wat ouerverenootskappe met skole behels en die impak daarvan op leerders,
- om internasionale en nasionale tendense van ouerverenootskappe met skole te ondersoek,
- om die huidige mate van ondersteuning deur opvoeders in landelike skole aan ongeletterde ouers te ondersoek,
- om die data bekom uit die ondersoek aangaande ondersteuning aan ongeletterde ouers, te ontleed en
- om gevolgtrekkings te maak na afloop van die analisering en samevatting van die data.

1.4 DIE NAVORSINGSPROBLEEM

1.4.1 Primêre navorsingsvraag

Deur die inagneming van ongeletterde ouers se behoeftes om hul kind met 'n leerinperking te ondersteun, sal daar ondersoek gedoen word na watter ondersteuning die skool hierdie ouers bied. Die voorgestelde studie sal gelei word deur die primêre vraag:

Hoe word ongeletterde ouers in landelike laerskole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland ondersteun om hul kind te kan help met 'n leerinperking?

1.4.2 Sekondêre navorsingsvrae

Om hierdie primêre navorsingsvraag deeglik te ondersoek, sal aan die volgende sekondêre vrae aandag geskenk word:

- i) Watter ondersteuning word aan ongeletterde ouers gebied deur opvoeders in landelike laerskole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland, om hulle toe te rus om sodoende hul kinders tuis met huiswerk of leerwerk te kan help?

- ii) Watter hulp of inligting bied die Departement van Onderwys aan landelike laerskole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland, om laasgenoemde te ondersteun om weer op hul beurt ouers by te staan met betrekking tot hul kinders se leerondersteuning?

1.5 DIE NAVORSINGSBENADERING EN METODOLOGIE

1.5.1 Die navorsingsparadigma

Die navorsingsvraag bepaal die benadering waarin die navorsing gedoen word (Terre Blanche & Durrheim, 1999:36). Twee uiteenlopende benaderings word in navorsing in Sosiale Wetenskappe gebruik, naamlik kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing. 'n Kwalitatiewe benadering is in hierdie studie gebruik om die navorsingsprobleem op te los (cf. 3.4). In kwalitatiewe navorsing poog die navorser om 'n eerstehandse, holistiese begrip te verkry van die fenomeen in sy natuurlike konteks. Kwalitatiewe navorsing is fundamenteel geïnteresseerd in hoe die deelnemers betekenis gee aan hulle eie situasie (Merriam, 2002c:6). Kwalitatiewe metodes versamel inligting in die vorm van woorde, gesproke of geskrewe, observasie en bronne, wat vir ons 'n dieper begrip gee van 'n ander persoon se ervaring (Terre Blanche & Durrheim, 1999:42).

Kwalitatiewe navorsingsmetodologie is geskik vir die oplos van hierdie spesifieke navorsingsprobleem, aangesien daar 'n deeglike ondersoek gedoen is oor hoe die betrokke laerskoolpersoneel en kundiges van die Onderwysdistrik Kaapse Wynland en Wes-Kaap Onderwysdepartement dink en die verskillende aspekte ervaar.

Fouché en Schurink (2011:308) beskryf die filosofiese paradigma of perspektief waarin 'n navorsingstudie gebed is as die navorser se beskouing van realiteit. Die interpretatiewe navorsingsparadigma bestudeer die deelnemer se verstaan van die situasie in sy leefwêreld (Henning, Van Rensburg & Smit, 2004:20) en is daarom die onderliggende epistemologiese aanname van dié studie (cf. 3.4.2). Kennis word gekonstrueer deur die fenomeen waar te neem, asook deur die beskrywing van die deelnemer se intensies, oortuigings, waardes, betekenisgewing en eie insig van die fenomeen (Henning *et al.*, 2004:21).

Volgens Henning *et al.* (2004:21) is interpretatiewe navorsing fundamenteel geïnteresseerd in betekenis en om mense se definisie en persepsie van hulle situasie te verstaan. Volgens dié kenners is die strategieë wat gebruik word, interaktiewe strategieë waar die navorser die deelnemers se perspektiewe bestudeer deur onderhoude en artefakte en vind dit altyd in die natuurlike omgewing plaas. Hierdie eienskappe van 'n basiese interpretatiewe ontwerp

beteken dat dit die mees geskikte is vir die beantwoording van hierdie studie se navorsingsvraag.

1.5.2 Die navorsingsontwerp

Die navorsingsontwerp in kwalitatiewe navorsing word deur Fouché en Schurink (2011:308) beskou as die beskikbare opsie van strategieë of metodes om inligting in te win rakende die fenomeen wat bestudeer word om die navorsingsdoel te bereik. Dit dien as 'n plan om die proses van data insameling, analisering en verslaggewing daarvan te spesifiseer en struktuur daaraan verleen met die doel om die navorsingsvraag te beantwoord (De Poy & Gitlin, 1998:312). Dit behels daarom al die besluite wat die navorser neem ten einde die studie te beplan.

Die navorsingsontwerp wat die mees geskikte is vir die beantwoording van hierdie studie se navorsingsvraag is 'n basiese interpretatiewe kwalitatiewe studie (*cf.* 3.5). Die basiese interpretatiewe studie poog om te verstaan hoe deelnemers betekenis gee aan 'n situasie deur gebruik te maak van induktiewe strategieë met beskrywende uitkomstes. Spesifieke opvoedkundige teorieë en modelle word gebruik (Merriam, 2002b:38), soos wat ook die geval is in hierdie studie (*cf.* 2.2).

1.5.3 Navorsingsmetodologie

Navorsingsmetodologie, volgens Henning *et al.* (2004:36) is 'n groep samehangende metodes wat mekaar aanvul en komplementeer om die data te bekom, te analiseer en bevindinge te maak wat die navorsingsvraag reflekteer en die navorsingsdoel pas. Die groep metodes sluit dan ook aan by die filosofiese paradigma (*cf.* 3.4.2) van die studie. Metodes eie aan 'n basiese interpretatiewe kwalitatiewe studie (Merriam, 2002c:6) is in hierdie navorsingstudie gebruik om data in te samel en te analiseer (*cf.* 3.5). Hierdie metodes behels 'n literatuurstudie, onderhoude en die analisering van publieke dokumentasie. Die data wat ingesamel is, is induktief geanaliseer om herhalende patrone of temas te identifiseer en die verslag daarvan is beskrywend weergegee.

1.5.4 Navorsingsmetodes

1.5.4.1 Die keuse van deelnemers

In navorsing verwys die populasie na 'n groep persone, elemente, of albei wat gedeelde eienskappe toon wat deur die navorser bepaal word (De Poy & Gitlin, 1998:311). Opvoeders van landelike laerskole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland, asook onderwyskenners

van die Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD) is as populasie geïdentifiseer, om die navorsingsdoel van hierdie studie te bereik (*cf.* 3.6.1).

'n Subgroep van die populasie wat vir 'n studie in ag geneem word om te bestudeer, word 'n steekproef genoem. In kwalitatiewe navorsing is 'n steekproef se doel om die rykste data te bekom (Strydom & Delpont, 2011b:391) om die fenomeen op die mees akkurate wyse te beskryf.

Vir die doeleindes van hierdie ondersoek word 'n doelgerigte steekproef gekies (*cf.* 3.6.1). 'n Doelgerigte steekproef (Henning *et al.*, 2004:71; Strydom & Delpont, 2011b:392) beteken dat deelnemers gekies word wat aan die kriteria van gewenste deelnemers voldoen, aangesien die navorser doelgerig soek na navorsingsdeelnemers wat inligtingryk is. Daar is uit die populasie van opvoeders en onderwyskenners wat informasie betreffende die ondersoek kan gee, geselekteer. Dus is kenners en opvoeders wat verteenwoordigend is van die verskillende vlakke in die onderwys waar beleid toegepas word, naamlik vanaf grondvlak (opvoeders) tot die hoogste vlak (die Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD) Direkteur: Gespesialiseerde Onderwys Ondersteuning), selektief en doelbewus gekies as proefpersone wat 'n ryk bron van inligting is.

Drie landelike laerskole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland, waar leerders met leerinperkings onderrig word in die hoofstroomskool en waar van die ouers ongeletterd is, is geselekteer. Die skoolhoofde en lede van die Skoolgebaseerde Ondersteuningspanne (SGOS) van dié drie vooraf geïdentifiseerde landelike skole is betrek, asook opvoeders wat geïdentifiseer is wat leerders in hul klas het wat leerinperkings ervaar en waarvan dié leerders se ouers ongeletterd is, is as proefpersone geïdentifiseer. Die personeel van die Onderwysdistrik Kaapse Wynland in beheer van leerondersteuning, asook die Direkteur: Gespesialiseerde Onderwys Ondersteuning in die Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD) is ook as deelnemers geselekteer.

1.5.4.2 Die navorsingsterrein

Die basiese interpretatiewe kwalitatiewe studie se terrein is waar die rolspelers interaksie het met die wêreld of die gemeenskap (Merriam, 2002b:37). Hierdie navorsingstudie se terrein is die natuurlike omgewing van die deelnemers. Aangesien 'n doelgerigte steekproef die deelnemers bepaal (*cf.* 3.6.1), vind die navorsing op die skoolterreine van die deelnemers plaas. Drie landelike laerskole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland, asook die kantoor van die Onderwysdistrik Kaapse Wynland se Distriksgebaseerde ondersteuningspan dien as die terrein vir die navorsing.

Die profiel van die ouers van die drie landelike laerskole wat as navorsingsterrein dien, stem grotendeels ooreen. Al drie landelike skole se ouers is hoofsaaklik plaaswerkers by omliggende plase, en ernstige sosiale en maatskaplike probleme heers in die meeste gesinne. In al drie die skole word ongeletterdheid by die ouers waargeneem. Gesinne is hoofsaaklik Afrikaanssprekend en by een van die skole is ook isiXhosa-gesinne. Die kinders word in omstandighede groot met min geleentheid en stimulasie.

Al drie die skole is skoolgeldvrye skole en voedselskemas voorsien daaglik etes aan die leerders. Die leerders word met busse na die skool vervoer. Twee van die skole het slegs Afrikaanse klasse en die derde skool het grotendeels Afrikaanse klasse, asook Engels/isiXhosa-klasse, waarvan sommige multi-graad is.

1.5.4.3 Metode van data-insameling en -analise

In kwalitatiewe navorsing word die sosiale situasie vanuit die deelnemers se perspektief beskou, en daarom is die interpretatiewe navorsingsparadigma vir die studie geskik. Onderhoude is gekies as primêre metode van data insamel, asook 'n uitgebreide literatuurstudie en die bestudering van publieke dokumentasie om inligting in te win oor die ondersteuning wat aan ongeletterde ouers gebied word om hul kind met 'n leerinperking te help met sy akademiese vordering. Semi-gestruktureerde individuele onderhoude, semi-gestruktureerde fokusgroep-onderhoude en 'n semi-gestruktureerde individuele elektroniese onderhoud is gebruik (*cf.* Bylaag 4).

Data word in 'n basiese interpretatiewe kwalitatiewe studie induktief geanaliseer om herhalende en algemene temas of patrone wat regdeur die data voorkom, te identifiseer (Merriam, 2002c:6). Daarteenoor is die interpretasie van die inligting weer die proses van sintese waar die data in groter, samehangende eenhede saamgevoeg word in bepaalde temas (Mouton, 2001:108). Die bevindinge van 'n basiese interpretatiewe kwalitatiewe studie word volgens Merriam (2002c:7,15) weergegee in die vorm van 'n ryk beskrywende verslag. Vir die proses van analisering, interpretasie en die weergee van die bevindinge is daar gebruik gemaak van die kwalitatiewe inhoudsanalise-metode (Henning *et al.*, 2004:104-109) en die bevindinge van hierdie studie is as 'n ryk beskrywende verslag weergegee (*cf.* Hoofstuk vier) met verwysings na die literatuur (*cf.* Hoofstuk twee) wat vooraf bestudeer is.

1.6 ETIESE OORWEGINGS

Tydens navorsing het 'n navorser die reg om die waarheid te ondersoek, maar nie ten koste van ander individue se reg nie (Mouton, 2001:239). Etiese oorwegings in 'n navorsingstudie beskerm die reg van die deelnemers en die navorser self (Cohen, Manion, & Morrison,

2007:58). Objektiviteit, integriteit en openlikheid is volgens Kvali (2007:29) vir die navorser as navorsingsinstrument belangrike etiese oorwegings. Vir die deelnemers moet hul reg tot privaatheid, anonimiteit, konfidensialiteit en die reg tot volledige openbaarmaking van wat die studie behels, in ag geneem word.

1.6.1 Vrywillige deelname

Deelnemers aan die studie is vooraf skriftelik ingelig oor die doel van die studie, wat die proses gaan behels en waarvoor die inligting wat ingewin word, gebruik sal word. Vrywillige deelname is aan die deelnemers verduidelik, asook die feit dat hul te enige tyd kan onttrek aan die ondersoek. Die feit dat daar geen risiko's vir die deelnemers betrokke is nie is vooraf gekommunikeer, asook vrye toegang tot die bevindinge van die navorsing (*cf.* Bylaag 2). Die deelnemers is tyd gegun om hul betrokkenheid te oorweeg.

1.6.2 Ingeligte toestemming

Die nodige skriftelike toestemming vir deelname aan hierdie navorsingstudie is vooraf verkry by elk van die deelnemende landelike laerskole. Tydens die navorsingsproses is die etiese aspekte weer aan die deelnemers verduidelik. Hulle is ook voor die aanvang van die onderhoud die reg gegee om te eniger tyd te vra dat die bandopnemer afgeskakel word en om enige vrae op enige stadium te vra indien dit sou nodig wees om duidelikheid te kry oor iets wat sou hinder. 'n Toestemmingsbrief is na afloop van die bespreking van die etiese aspekte deur elke deelnemer onderteken nadat tyd gegun is om hul opsies te heroorweeg (*cf.* Bylaag 3). Die toestemmingsbriewe is in veilige bewaring gehou.

1.6.3 Vertroulikheid

Die deelnemers se reg tot privaatheid en dat inligting anoniem en konfidensieel hanteer sal word, is vooraf skriftelik met hulle gekommunikeer. Deelnemers is anonimiteit verseker en elkeen het 'n unieke skuilnaam ontvang vir identifisering, in plaas van hul eie naam. Die bandopnemer en transkripsies van die onderhoude is in veilige bewaring gehou en was slegs beskikbaar vir die gebruik van die navorser en die studieleier. Na afloop van die studie is alle opnames vernietig, en die transkripsies is veilig bewaar.

1.7 DEFINISIES EN VERKLARINGS VAN HOOFKONSEPTE

Dit is nodig om sekere begrippe, sleutelkonsepte en definisies te verklaar wat ter sprake is in hierdie studie en daarom word dit kortliks toegelig.

1.7.1 Inklusiewe Onderwys

Inklusiewe Onderwys is 'n filosofie van omgee en respek vir verskille tussen mense. Menseregte en waardes is van belang in inklusiewe onderwys en alle leerders word betrek ongeag verskille of diversiteite wat mag bestaan. Onderwys vir almal moet verseker word ongeag verskille soos taal, kultuur, geslag, ouderdom, ras, geloof, nasionaliteit, sosio-ekonomiese omstandighede of inperkings (South Africa. Department of Education, 2001:6,16,17; South Africa. Department of Education, 2005a:13; Swart & Pettipher, 2011:4; Nel, Nel & Hugo, 2013:4). Witskrif 6 (South Africa. Department of Education, 2001:6,7) definieer Inklusiewe Onderwys as 'n verandering in houdingsingesteldheid, optrede, onderwysmetodes, kurrikulum en omgewing om te voorsien in die leerder se behoeftes om te kan leer. Dit erken dat alle leerders kan leer en almal op een of ander stadium ondersteuning benodig. Deelname van leerders moet verseker word terwyl struikelblokke tot leer (*cf.* 1.7.15) uit die weg geruim moet word. Swart en Pettipher (2011:4) sê dat inklusiwiteit kan lei tot die ontwikkeling van gemeenskappe en onderwyssisteme.

1.7.2 Ouers

Die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996 (South Africa. Department of Education, 1996:2) definieer 'n ouer as die voog van die leerder, as die persoon wat wettige toesig oor die leerder het en as die persoon wat onderneem om die verpligtinge van 'n ouer of voog na te kom ten opsigte van die leerder se onderrig by die skool. Edwards (2009:8) beskou die woord *ouers* as 'n verwysing na almal wat betrokke is by die kind se opvoeding, grootmaak en welstand. Ouers is dus diegene wat die naaste, mees gereelde en koesterende kontak met die kind het, byvoorbeeld biologiese ouers, stiefouers, grootouers, tannies, ooms, voogde of versorgers by wie die leerder woon.

Die fokus van hierdie studie is spesifiek ouers binne die konteks van 'n landelike skool en dit is juis in hierdie gemeenskappe waar die biologiese ouer nie noodwendig teenwoordig is in die kind se lewe nie. Vir die doel van hierdie studie word ouers daarom beskou as enige volwassene wat die primêre taak van die kind se opvoeding en ontwikkeling dra. Die term ouers en gesin of familie word afwisselend gebruik in die bespreking van ouerbetrokkenheid in die leerder se akademiese werk.

1.7.3 Ongeletterdheid

Ongeletterde persone word beskou as diegene wat nie geleerd is nie, persone wat nie basiese skoolopleiding ontvang het nie en nie kan lees, skryf of reken nie. In hierdie studie sluit ongeletterdheid ongesyferdheid in.

1.7.4 Ongeletterde ouers

Ongeletterde ouers word deur UNESCO (2009:4) beskou as persone wat ouers is (*cf.* 1.7.2), ouer as vyftien jaar is en wat nie kan lees en skryf nie, met inbegrip van kort, eenvoudige stellings in hul alledaagse lewe.

1.7.5 Gesinsgeletterdheid

Gesinsgeletterdheid verwys na die wyse waarop ouers en kinders geletterdheid tuis natuurlik en in hul alledaagse aktiwiteite gebruik (Padak & Kindervater, 2008:54). Dit impliseer dus alle geletterdheidsaktiwiteite wat buite die skool plaasvind en betrek nie net skoolagtige tipe aktiwiteite nie.

1.7.6 Leerinperking

Leerinperkings is volgens die Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) (2013) 'n oorkoepelende term wat verwys na agterstande wat 'n impak het op akademiese prestasies. Dit beskryf tekortkominge in algemene akademiese vaardighede wat onder andere in lees, skryf en wiskunde voorkom. Die terme leerprobleme en leergestemdheid word ook alternatiewelik vir leerinperking gebruik.

1.7.7 Landelike onderwys

Die term landelik verwys in hierdie studie na gebiede in die platteland of op plase. Landelike onderwys is dus onderrig en leer wat in skole in die platteland of op plase aangebied word.

1.7.8 SIAS-dokument (National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support)

Die National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support (South Africa. Department of Education, 2008), ook genoem die SIAS-dokument, is uitgegee om amptenare in die onderwysstelsel, skole, opvoeders, leerders en ouers in te lig rakende die

leerondersteuningsproses. Die proses, werkswyse, asook wie die onderskeie verantwoordelike rolspelers is vir ondersteuning aan leerders wat struikelblokke tot leer ondervind, word in hierdie dokument uiteengesit. Met die voltooiing van hierdie studie was die 2014 uitgawe nog nie beskikbaar nie.

1.7.9 Hoofstroomskool

Hoofstroomskole is gewone skole en leerders met behoeftes aan lae intensiewe ondersteuning tot leer word in hierdie skole onderrig (South Africa. Department of Education, 2008:19; Landsberg, 2011:73; Nel, Nel & Lebeloane, 2013:59).

1.7.10 Voldiensskool

Witskrif 6 (South Africa. Department of Education, 2001:22) definieer voldiensskole as hoofstroomskole wat ondersteun en toegerus sal word om aan al die behoeftes van leerders te voldoen. Voldiensskole bied kwaliteit onderwys aan alle leerders in 'n inklusiewe omgewing deurdat in al die leerbehoefte van leerders regverdig voorsien word deur toeganklikheid en sosiale regverdigheid (South Africa. Department of Education, 2005b:8; South Africa. Department of Education, 2008:3; South Africa. Department of Basic Education, 2010a:7). Die Verenigde Koninkryk het in 2005 die beginsel van uitgebreide skole ("extended schools") gevestig met die doel om 'n reeks dienste aan kinders, hul gesinne en aan die breër gemeenskap te lewer (O'Connell & Everitt, 2010). Dit sluit onder andere kindersorg, huiswerkklubs, ondersteuning met studies en leer aan volwassenes en gesinne in. Uitgebreide skole het elk 'n opvoeder spesiaal geallokeer vir samewerking met ouers met die fokus om struikelblokke tot leer te hanteer en ouers betrokke te kry by hul kind se onderwys. Die sukses van uitgebreide skole het tot die ontstaan van voldiensskole gelei – 'n konsep wat tans ook in Suid-Afrika bestaan en ontwikkel word as deel van die 20 jaar plan van implementering van Inklusiewe Onderwys (South Africa. Department of Education, 2001). Die Departement van Onderwys verwys ook na voldiensskole as inklusiewe skole (South Africa. Department of Basic Education, 2010a:7). Leerders met 'n matige tot hoë leerbehoefte word in voldiensskole/inklusiewe skole onderrig (Landsberg, 2011:73; Nel, Nel & Lebeloane, 2013:59).

1.7.11 Spesiale skool (Hulpbronsentrum)

Spesiale skole bied gespesialiseerde onderwys aan leerders deur personeellede wat oor gespesialiseerde vaardighede beskik (South Africa. Department of Education, 2001:21). Die ondersteuning kan voltyds of op 'n deelydse basis aan die leerder verleen word. Tydens die

transformasie na 'n inklusiewe onderwysstelsel word spesiale skole opgelei om ook as hulpbronsentrum te dien vir die omliggende skole en vir die Distriksgebaseerde Ondersteuningspan (cf. 1.7.12). Leerders met 'n behoefte aan hoë intensiewe ondersteuning tot leer word in spesiale skole geplaas (South Africa. Department of Education, 2005c:9; South Africa. Department of Education, 2008:3; Landsberg, 2011:72; Nel, Nel & Lebeloane, 2013:59).

1.7.12 Skoolgebaseerde Ondersteuningspan

Elke skool (hoofstroom-, voldiens- en spesiale skole) moet oor 'n Skoolgebaseerde Ondersteuningspan (SGOS) (*Institution Level Support Team, ILST*) beskik. Die SGOS is 'n komitee saamgestel uit opvoeders van die skool en kenners (binne of buite die skool), wat verantwoordelik is vir die leerders wat struikelblokke tot leer ondervind (South Africa. Department of Education, 2005a:34; South Africa. Department of Education, 2008:3,87-89; Landsberg, 2011:73; Nel, Nel & Lebeloane, 2013:56). Hierdie span se primêre funksie is om ondersteuningsdienste te koördineer vir die leerder, opvoeders en skool. Die skool se behoeftes bepaal die grootte en samestelling van hierdie span. Die SGOS is verantwoordelik vir samewerking met die Distriksgebaseerde Ondersteuningspan om die skool se ondersteuningsbehoefte te identifiseer en daaraan aandag te gee. Die vorige benaming, naamlik OOS (Onderwys Ondersteuningspan) word dikwels deur opvoeders gebruik vir die SGOS en daarom word OOS soms in die plek van SGOS gebruik in die studie.

1.7.13 Distriksgebaseerde Ondersteuningspan

Die Distriksgebaseerde Ondersteuningspan (*District based support team of DBST*) is die distrikskantoor, of ook bekend as OBOS (Onderwysbestuurs-en-ontwikkelingsentrums) se span wat inklusiewe onderwys bestuur in die distrik. Die span is verantwoordelik om skole te ondersteun om struikelblokke tot leer te identifiseer en daaraan aandag te gee en om effektiewe onderrig en leer te bevorder (South Africa. Department of Education, 2005a:6; South Africa. Department of Education, 2008:3,99-105; Landsberg, 2011:70; Nel, Nel & Lebeloane, 2013:57). Die behoeftes van die skole in die distrik bepaal die samestelling van die kundiges in hierdie span.

1.7.14 Ouerbetrokkenheid

Ouerbetrokkenheid verwys na ouers wat betrokke is by die proses om hul kind op te voed en te onderrig. Edwards (2009:8) beskou dit as die deelname van ouers aan elke faset van die kind se opvoeding en ontwikkeling vanaf die kind se geboorte, regdeur tot volwassenheid. Dit

behels ook die erkenning van ouers as die primêre invloed in die kind se lewe. Ouerskap sluit vele verantwoordelikhede in, waarvan een van hierdie verantwoordelikhede die ondersteuning van hul kind se akademie is (*cf.* 2.3).

1.7.15 Ouervenootskappe

Ouervenootskappe sluit volgens Joyce L. Epstein (Coleman, 2013:47) sferen in wat oorvleuel en sluit veel meer in as blote betrokkenheid van die ouers. Vennootskappe dui ook daarop dat die skool, ouers en gemeenskap saam die verantwoordelikheid dra van die leerder se leer en ontwikkeling (*cf.* 2.3).

1.7.16 Struikelblokke tot leer

Struikelblokke tot leer verwys na enigiets wat die leerder kan ervaar wat leer en ontwikkeling strem. Struikelblokke kan in die onderwysstelsel (ekstrinsiek), die omgewing waarin die leerder homself bevind (ekstrinsiek) of in die leerder self (intrinsiek) geleë wees (South Africa. Department of Education, 2005a:13; South Africa. Department of Education, 2008:3,8,14; Swart & Pettipher, 2011:19; Nel, Nel & Hugo, 2013:14). Daar word ook na struikelblokke tot leer as leerhindernisse, leerbeperkings of leerversperrings verwys.

1.7.17 Leerondersteuning

Leerondersteuning behels die ondersteuning aan leerders in skole om teen hul eie pas te vorder en hulle volle potensiaal so te bereik. Die leerder se unieke leerstyl word tydens ondersteuning in ag geneem en daar word van spesifieke strategieë, aanpassings in die kurrikulum en van verskeie onderrigmetodes gebruik gemaak. Daar word aanvaar dat alle leerders oor die vermoë beskik om te kan vorder, maar elkeen teen sy eie tempo. Die beginsel veronderstel die samewerking van alle rolspelers in die leerder se lewe – ouers, opvoeder en gemeenskap (South Africa. Department of Education, 2005a:13; Bouwer, 2011:54; Nel, Nel & Lebeloane, 2013:55). Leerondersteuning is primêr die verantwoordelikheid van die klasopvoeder of andersins die leerondersteuningsopvoeder wat 'n rondreisende of permanente opvoeder by die skool is wat verantwoordelik is vir leerondersteuning vir dié leerders met leerinperkings.

1.7.18 Individuele Onderwys- en Ontwikkelingsplan

'n Individuele Onderwys- en Ontwikkelingsplan (IOOP), ook genoem 'n Individuele Onderwysplan (IOP) (*Individual Support Plan (ISP)* of *Individual Education Plan (IEP)*) is 'n

plan wat ontwikkel word vir leerders wat individuele addisionele ondersteuning benodig. Hierdie plan word deur die opvoeder in samewerking met die ouers, SGOS en Distriksgebaseerde Ondersteuningspan opgestel en bepaal die spesifieke onderwys doelwitte vir die individu (South Africa. Department of Education, 2005a:13; South Africa. Department of Education, 2008:3,15; Landsberg, 2011:84; Nel, Nel & Lebeloane, 2013:57). Die prosedures wat vir die IOOP gevolg word, behels die assessering van die leerder, die formulering van die uitkomstes vir die plan, die bepaling van die kurrikuluminhoud wat gevolg gaan word, die kies van die geskikte strategieë en ook gereelde assessering van die leerder se vordering met die IOOP (Landsberg, 2011:84).

1.7.19 Inclusive Education Western Cape

Inclusive Education Western Cape (IEWC) is 'n nieregeringsorganisasie wat homself ten doel stel om inklusiewe onderwys te bevorder en op te tree as advokaat vir inklusiewe onderwys. Die organisasie is in Kaapstad gesetel.

1.7.20 PIRLS

Progress in Reading Literacy Study (PIRLS) is 'n internasionale studie oor leesvaardighede wat sedert 2001 elke vyf jaar uitgevoer word. Suid-Afrikaanse leerders is onder andere by die 2011-studie ingesluit.

1.7.21 TIMSS

Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) is 'n internasionale studie oor wiskunde- en wetenskapvaardighede wat sedert 1995 elke vier jaar uitgevoer word en waarby Suid-Afrikaanse leerders gedurende die 2011-studie ook ingesluit is.

1.8 STRUKTUUR VAN AANBIEDING

Hoofstuk een bevat die inleiding wat die agtergrondkennis van die navorsingsprobleem skets, asook aandui watter metode aangewend sal word om die probleem te ondersoek.

Hoofstuk twee bevat die literatuurstudie wat gedoen is rakende die navorsingsprobleem. Die teoretiese raamwerk vir die studie word verskaf en ouerverenootskappe word ondersoek. Inligting rakende internasionale, asook nasionale publieke dokumentasie in die onderwys is ingewin.

Hoofstuk drie verduidelik die navorsingsbenadering, die -ontwerp, die metodologie wat gebruik is asook die metode wat gevolg is in die navorsingsproses.

Hoofstuk vier bespreek die uitslag van die bevindinge na afloop van 'n gedetailleerde analise van die data.

Hoofstuk vyf bied die gevolgtrekkings van die navorsingsbevindinge aan.

Hoofstuk ses bied die finale oorsig aan in die vorm van 'n samevatting en verloop van die studie en maak enkele aanbevelings.

1.9 SAMEVATTING

Hoofstuk een kontekstualiseer die redes vir hierdie navorsingstudie en verwys na Inklusiewe Onderwys as 'n konsep waar alle leerders insluiting moet geniet om onderrig en leer toeganklik te maak en waar ouers as vennote ingesluit moet word om dit te laat realiseer. Die voorkoms van leerinperkings in Suid-Afrikaanse skole word uitgelig en volwasse ongeletterdheid word ondersoek om aan te toon dat ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar 'n realiteit is in die Wes-Kaap.

Die navorsingsvrae, die paradigma en metodes wat gevolg is om die navorsingsvrae ten beste te beantwoord en verskeie ter saaklike konsepte is verduidelik vir beter begrip.

Hoofstuk twee behels die literatuurstudie met 'n bespreking van die teoretiese modelle ter sake vir hierdie studie, asook 'n bespeking van ouervennootskappe en die publieke dokumentasie wat daarna verwys.

HOOFSTUK 2

LITERATUURSTUDIE

To assert that human development is a product of interaction between the growing human organism and its environment is to state what is almost commonplace in behavioural science (Bronfenbrenner, 1979:16).

2.1 INLEIDING

Hierdie literatuurstudie poog om die funksies daarvan, soos deur Delpont, Fouché en Schurink (2011:302) uitgelig, te vervul. Die literatuurstudie in kwalitatiewe navorsing het volgens Delpont *et al.*, (2011:302) hoofsaaklik vier breë funksies, naamlik om die onderliggende teorie uit te lig, die navorser se deeglike kennis van die fenomeen ten toon te stel, om leemtes in bestaande navorsing te identifiseer en sodoende hierdie leemte te vul, asook om die navorsingsvraag in die literatuur in te sluit.

Die teoretiese grondslag wat die konseptuele raamwerk vorm waarbinne die ondersoek plaasvind, word eerstens bespreek. Die sisteemteorie, met die ekosistemiese benadering van Urie Bronfenbrenner (Donald, Lazarus & Lolwana, 2010:35), word ondersoek en die verskillende sisteme waarin die leerder homself bevind, word bespreek. Die onderskeie sisteme, naamlik die mikro-, meso-, ekso-, makro- en chronosisteem word elk ontleed en die impak wat dit op die leerder se ontwikkeling het, word verduidelik. Die ander ontwikkelingsteorieë wat by die navorsingsvraag betrek word, naamlik Erikson se psigososiale teorie (Donald *et al.*, 2010:61) en Bandura se teorie van sosiale leer (Allen, 2006:305), word ook aangeraak.

Die tweede gedeelte van hierdie hoofstuk fokus op ouerbetrokkenheid. 'n Literaturoorsig oor die waarde van ouerbetrokkenheid by die leerder se akademie word aangebied en verskillende praktyke van ouerbetrokkenheid word ondersoek. Om die navorsingsvraag, ***Hoe word ongeletterde ouers in landelike laerskole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland ondersteun om hul kind te kan help met 'n leerinperking?*** te beantwoord, is ouerbetrokkenheid van die ongeletterde ouer indringend bestudeer. Aspekte soos die voorkoms en die effek van volwasse ongeletterdheid is ondersoek, asook die oorsake van ongeletterdheid. Laastens word programme vir ongeletterde ouers bespreek. Die doel van hierdie spesifieke bespreking is om 'n profiel daar te stel oor ouerbetrokkenheid en die ongeletterde ouer. Vanuit die teoretiese raamwerk word daar laastens gepoog om ouerbetrokkenheid toe te pas in die denkwyse van die raamwerk. Al hierdie aspekte word ondersoek om vas te stel wat die belang van ouerbetrokkenheid is.

Die derde gedeelte van hierdie hoofstuk word gewy aan die kritiese beskouing van publieke dokumentasie wat betrek word by hierdie fenomeen. Internasionale, sowel as nasionale beleidsdokumente en ander inligtingstukke word ondersoek en weergegee om sodoende die siening van inklusiewe onderwys oor ouerbetrokkenheid teoreties te belig. Hierdie afdeling word afgesluit met die toepassing van die teoretiese raamwerk op al die dokumentasie wat bestudeer is. Daar word gepoog om die dokumentasie se relevante inligting krities te evalueer en te verbind aan die teoretiese grondslag. Die bespreking van hierdie aspekte het ten doel om die sisteem se rol binne die inklusiewe onderwysstelsel te verduidelik.

Laastens word die voorkomssyfer van leerinperkings internasionaal, asook nasionaal ondersoek. Die ondersoek van hierdie syfer poog nie om te oordeel of die syfer hoog genoeg is om as relevant beskou te word nie, aangesien die navorser van mening is dat enige voorkoms van leerinperkings relevant is en aandag verdien. Die bespreking van die voorkomssyfer wil dus die belangrikheid daarvan beklemtoon en onder die aandag bring.

Die literatuurstudie het nie ten doel om al die aspekte van inklusiewe onderwys volledig te ondersoek en weer te gee nie, maar eerder om die navorsingsvraag te ondersoek binne die breë konteks van inklusiewe onderwys. Die literatuurstudie bied dus aan die navorser 'n duidelike beeld van die fenomeen se twee fokusse, naamlik ouerbetrokkenheid en gesinsgeletterdheid, asook die sistemiese ondersteuning.

2.2 TEORETIESE RAAMWERK

'n Teoretiese raamwerk bevat volgens Kerlinger (aangehaal in Cohen, Manion & Morrison, 2007:11) 'n stel konsepte wat met mekaar in verband staan, die definisies daarvan, asook eienskappe daarvan, wat sodoende 'n sistematiese blik verskaf op die fenomeen. Verhoudings van veranderlikes word verduidelik en die fenomeen word voorspel. Dit verbind dus konsepte met mekaar met die doel om 'n verduideliking aan te bied van hoekom iets plaasvind soos wat dit wel plaasvind. 'n Teorie help dus om sin te maak van die lewe en bied leiding oor hoe om op te tree, asook voorspellings oor wat volgende mag gebeur.

Aangesien hierdie ondersoek fokus op die verskillende sisteme wat 'n invloed het op die leer van die leerder, asook dié wat die ouers se ondersteuning beïnvloed, sal die vraagstuk in die sisteemteorie gebed word. Die sisteemteorie is veral gemoeid met die kompleksiteit van die interafhanklikheid van fenomene wat beskou word as elemente met interaksies, wat in groepe as oop sisteme funksioneer met wedersydse verband tussen die betrokkenes (Maree, 2004:403). Aristoteles (aangehaal in Venter, Higgs, Jeevantham, Letseka & Mays,

2006:22) se beroemde stelling dat “die geheel groter is as sy dele” vorm die basis van hierdie teorie wat die waarheid as ’n geheel ondersoek. Die sisteemteorie is veral geskik vir beter begrip van die komplekse invloede en interaksies van die individu met sy omgewing en spesifiek sy ouerhuis (Green, 2001:7), maar die model toon ook duidelik die onderlinge verbinding wat voorkom in onderwys en skole. Situasies word dus beskou as ’n sisteem met onderlinge verbindings en interafhanklikheid wat in wisselwerking optree (Laszlo & Krippner, 1998).

Verskeie perspektiewe van hierdie teorie bestaan, maar die ekosistemiese benadering wat ontstaan het uit ’n kombinasie van die sisteemteorie en die ekologiese teorie oor mense-ontwikkeling wat die klem plaas op omgewingsfaktore as die vernaamste rolspeler in ontwikkeling, sal gedurende dié ondersoek as benadering gevolg word aangesien die huis-, leer- en skoolomstandighede in ag geneem moet word. Donald *et al.* (2010:35) is van mening dat die hoofokus van die ekosistemiese perspektief is om aan te dui hoe die individu en groepe op verskillende vlakke van die samelewing aan mekaar gekoppel is deur dinamiese, interafhanklike en interaktiewe verhoudings. Die ekosistemiese benadering van Urie Bronfenbrenner (aangehaal in Stopforth, 2009:35), ’n Russies Amerikaanse ontwikkelingsielkundige oor die ontwikkeling van die mens, is die uitgangspunt en vertrekpunt van hierdie studie. Bronfenbrenner se model van kinderontwikkeling fokus op sosiale kontekste wat die kind vorm en is van mening dat die mens se ontwikkeling en die omgewing, asook die ontluikende interaksie tussen die twee saam bestudeer moet word. Volgens Bronfenbrenner se benadering leef die mens binne ’n komplekse sisteem van verhoudinge. Dié kenner wys daarop dat leerders in verskeie omgewingsstelsels ingebed is wat ’n impak het op hulle leerkwaleiteite. Die ekosistemiese benadering is holisties van aard en word volgens Gross (2002:5), Links (2009:2), Bornman en Rose (2010:9), Donald *et al.* (2010:39) en Nel, Nel en Hugo (2013:9) aanbeveel en suksesvol toegepas in die inklusiewe klaskamer en om leerders met leerinperkings te ondersteun, soos hierdie studie ondersoek.

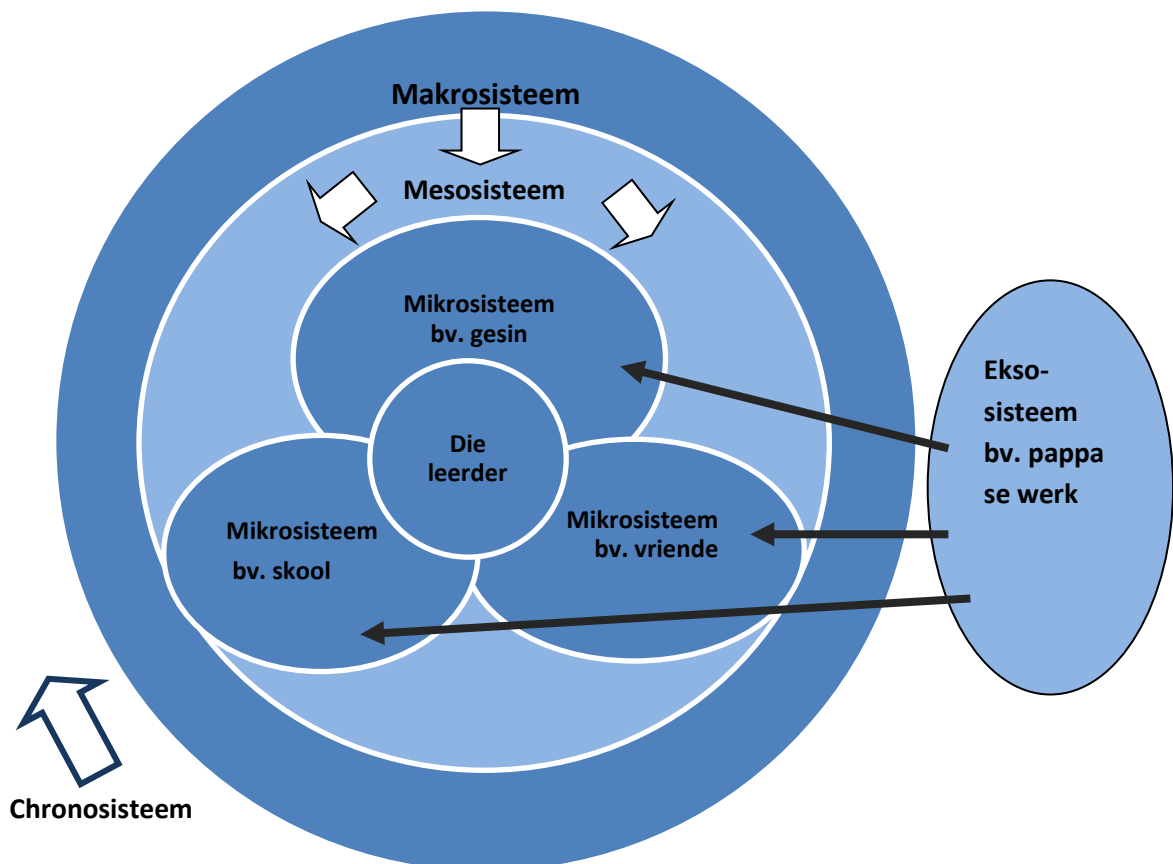
Sedert die publikasie van *The Ecology of Human Development: experiments by design and nature* in 1979 het Bronfenbrenner se belangrike bespreking van die ekosistemiese teorie ’n wye invloed gehad op die manier waarop sielkundiges en ander die studie van die mens en sy omgewing benader. As gevolg van sy baanbrekerswerk in “mense-ekologie” word hierdie omgewings – van die gesin tot ekonomiese en politieke strukture – nou as deel van die lewensverloop vanaf die kinderjare regdeur volwassenheid beskou.

2.2.1 Urie Bronfenbrenner se ekosistemiese teorie

... development is defined in this work as a lasting change in the way in which a person perceives and deals with his environment. ... The ecological environment is conceived as a set of nested structures, each inside the next, like a set of Russian dolls (Bronfenbrenner, 1979:3).

Volgens hierdie teorie weerspieël ontwikkeling die invloed van verskeie omgewingsisteme. Die funksionering van die sisteem in die geheel is afhanklik van die interaksie tussen verskeie patrone en elke sisteem het 'n direkte of indirekte invloed op die ander sisteme en niks vind in isolasie plaas nie. Hierdie onderlinge verbinding tussen verskillende sisteme moet beskou word as gelyke krag en gelyke gevolge tussen verskillende sisteme (Bronfenbrenner, 1979:7). Volgens dié kenner word die ekologiese omgewing topografies beskou as konsentriese strukture wat elkeen inmekaar gebed is. In sy teorie word vier omgewingsisteme geïdentifiseer, naamlik die mikro-, meso-, ekso- en makrosisteem (Venter *et al.*, 2006:22; Bornman & Rose, 2010:9; Donald *et al.*, 2010:40; Swart & Pettipher, 2011:13). Hierdie vier sisteme tree op in wisselwerking met die chronosisteem (*cf.* Fig. 2.1).

Figuur 2.1 is 'n skematiese voorstelling van Bronfenbrenner se ingebedde sisteme soos hierbo bespreek.



Figuur 2.1: Urie Bronfenbrenner se ingebedde sisteme (Donald *et al.*, 2010:41)

Hoewel Bronfenbrenner sy teorie uitgebrei het na die bio-ekologiese perspektief, met die siening dat kennis van die biologiese hulpbronne en kenmerke ook belangrik is om die mens se ontwikkeling te verstaan (Swart & Pettipher, 2011:11), is hierdie uitbreiding nie ter sake vir hierdie studie nie.

Volgens hierdie teoretiese konstruksie bevat elke sisteem rolle, norme en reëls wat sielkundige ontwikkeling kan vorm (Donald *et al.*, 2010:39). Byvoorbeeld, 'n gesin wat in 'n informele nedersetting woon, kom voor baie uitdagings te staan wat nie die geval is vir 'n ryk gesin in 'n veiligheidsgemeenskap nie, en omgekeerd. Die gesin in die informele nedersetting kan heel waarskynlik meer teëspoed in hul omgewing kry, soos teratogene en misdaad. Aan die ander kant, sal die beveiligde gesin heel waarskynlik nie die versorgende ondersteuning van 'n uitgebreide familie hê nie.

2.2.1.1 Die mikrosisteem

Die mikrosisteem is die onmiddellike sisteem en is die omgewing waarin die individu leef en is dus sy onmiddellike of proksimale omgewing (Tabane, 2014:86). Hierdie kontekste sluit in die persoon se gesin, huis, portuurgroep, skool, buurt, kerk en kindersorgomgewings (*cf.* Figuur 2.1). Die individu is nie 'n passiewe ontvanger van ervarings in hierdie omgewings nie, maar iemand wat help om die omgewings saam te stel. In hierdie omgewing ervaar die individu ontwikkeling in verskeie aspekte (sosiaal, emosioneel, kognitief, moreel en geestelik) deur interpersoonlike verhoudings, rolle en patrone vir aktiwiteite (Bronfenbrenner, 1979:22) en leer hy liefde, sekuriteit en “om te behoort” aan. Die mikrosisteem is waar die leerder die nouste by betrokke is in direkte interaksie met ander persone, soos familieledede, die onderwysers en eweknieë en daarom het hierdie sisteem beslis 'n groot invloed op die leerder se ontwikkeling (Donald *et al.*, 2010:40). Die twee hoof mikrosisteme vir die leerder is beslis die van sy huis en sy skool. Die ondersteuning wat die leerder tuis ervaar, deur byvoorbeeld saam met sy ouer te lees of saam kos te maak, is tekenend van die mikrosistemiese invloed op die kind se proksimale omgewing. Een van die eienskappe van mikrosisteme is dat hul met mekaar in verband staan en mekaar beïnvloed (Bronfenbrenner, 1979:22). Dit bring mee dat wat in een mikrosisteem gebeur 'n reaksie het op wat in 'n ander mikrosisteem gebeur. Dus beïnvloed dit wat die leerder tuis ervaar en ondervind die wyse waarop die leerder in die skool funksioneer (Donald *et al.*, 2010:40).

A microsystem is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics (Bronfenbrenner, 1979:22).

2.2.1.2 Die mesosisteem

Die mesosisteem verwys na verhoudings en voortdurende interaksies tussen mikrosisteme. Die verskeie mikrosisteme het 'n onderlinge interaksie op mekaar, wat die mesosisteem vorm en die onderskeie mikrosisteme wysig. Voorbeelde is die verhouding van gesinservarings tot skoolervarings, skoolervarings tot kerkervarings, en gesinservarings tot eweknie-ervarings. So sal dit wat tuis gebeur 'n invloed hê op hoe die leerder in die skool optree, en *vice versa* (Donald *et al.*, 2010:40). In die mesosisteem kan die onderskeie mikrosisteme mekaar aanvul of gedeeltelik vervang (*cf.* Figuur 2.1). Dit impliseer dat 'n leerder uit 'n gesin (mikrosisteem) sonder enige ondersteuning, wel ondersteuning by die skool (mikrosisteem) kan ervaar en beleef (mesosisteem). Die skool (mikrosisteem) dien as mesosisteem tydens interaksie met ander, soos ouers en leerders. Bronfenbrenner (1979:226) verwys na Hayes en Grethers wat daarop wys dat een van die sleutels wat 'n bydrae lewer tot die effektiwiteit van onderwys, nie in die skool self lê nie, maar in sy onderlinge verbindings met ander omgewings in die samelewing. Die kwaliteit van onderwys is dus vasgevang in die skool se vermoë om kwaliteit verbindings met ander mikrosisteme aan te gaan. Die mesosisteem is baie belangrik in die ontwikkelingskonteks van die leerder aangesien dit sy leer sterk beïnvloed, hetsy positief of negatief (Bronfenbrenner, 1979:25). Goeie samewerking tussen die drie hoof mikrosisteme (mesosisteem) is daarom baie belangrik vir die leerder se ontwikkeling (Karila & Alasuutari, 2012:17). Die mesosisteem kan ook gesien word as die plaaslike gemeenskap of woonbuurt.

A mesosystem comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates (such as, for a child, the relations among home, school, and neighbourhood peer group; for an adult, among family, work, and social life) (Bronfenbrenner, 1979:25).

2.2.1.3 Die eksosisteem

Die eksosisteem behels skakels tussen 'n sosiale omgewing waarin die individu nie 'n aktiewe rol het nie en die individu se onmiddellike konteks. Volgens Donald *et al.* (2010:41) beïnvloed die eksterne sisteem dus diegene met wie die individu proksimale of nabye verhoudings beleef (*cf.* Figuur 2.1). Dit is dus 'n eksterne omgewing wat die kind se ontwikkeling slegs indirek beïnvloed. Byvoorbeeld, 'n man of kind se ervaring by die huis kan moontlik deur die ma se ervaring by die werk beïnvloed word. Die ma kan moontlik bevorder word, wat beteken dat sy meer moet reis, wat konflik met haar man kan laat toeneem en interaksiepatrone met haar kind kan beïnvloed. Bronfenbrenner (1979:251) verwys hier ook na die verantwoordelikheid van die eksosisteem na aanleiding van Ogbu se studie in Burgherside, wat bevind dat ontoereikende onderwys verteenwoordigend is van die diskriminerende praktyke wat reeds in die breër samelewing heers.

An exosystem refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that affect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person (Bronfenbrenner, 1979:25).

2.2.1.4 Die makrosisteem

Die makrosisteem beskryf die groter kulturele konteks waarin die individue leef. Kulturele kontekste sluit in ontwikkelende en geïndustrialiseerde lande, sosiaal-ekonomiese status, nasionale ekonomie, politieke kultuur, armoede, waardes, oortuigings en etnisiteit. Hierdie konteks waarin die individu hom bevind, beïnvloed alle ander sosiale sisteme (Donald *et al.*, 2010:41) (*cf.* Figuur 2.1). Die makrosisteem waarin die kind leef, het 'n impak op die aard van die interaksies van al die ander vlakke en kan beskou word as die breër gemeenskap (byvoorbeeld regeringstrukture, politieke of ekonomiese omstandighede).

The macrosystem refers to consistencies, in the form and content of lower-order systems (micro-, meso-, and exo-) that exist, or could exist, at the level of the subculture or the culture as a whole, along with any belief systems or ideology underlying such consistencies (Bronfenbrenner, 1979:26).

2.2.1.5 Die chronosisteem

Die chronosisteem sluit tyd as dimensie in en hoe dit die interaksies van al die sisteme affekteer asook hul invloed op die individu se ontwikkeling (*cf.* Figuur 2.1). Dit behels patroonvorming van omgewingsgebeurtenisse en 'n oorgang gedurende die lewensverloop, asook sosiaal-historiese omstandighede (Donald *et al.*, 2010:41). Egskeiding is 'n voorbeeld van oorgang. Navorsers het bevind dat die negatiewe uitwerking van egskeiding op kinders dikwels in die eerste jaar ná die egskeiding 'n hoogtepunt bereik. Twee jaar ná die egskeiding is gesinsinteraksie minder chaoties en meer stabiel. Ter illustrasie van sosiaal-historiese omstandighede kan die toename in loopbaangeleenthede vir vroue oor die afgelope 30 jaar as voorbeeld genoem word.

Onderrig en leer van leerders op skool moet vanuit 'n holistiese benadering geskied en huis-, leer-, skool- én omgewingsomstandighede moet in ag geneem word (Donald *et al.*, 2010:43). Onderrig en leer moet daarom vanuit 'n ekosistemiese perspektief beskou word, aangesien die omgewing 'n groot rol (direk of indirek) speel in elke leerder se ontwikkeling. Aangesien onderrig en leer aan die leerder ondersteuning van sy leerinperking insluit, bring dit mee dat leerinperkings ook vanuit hierdie perspektief beskou moet word en beklemtoon die keuse van dié model vir hierdie studie, wat dit uiteraard geskik maak.

2.2.2 Ander ontwikkelingsteorieë

Ontwikkelingsteorieë wat verder van belang is vir hierdie studie is Erikson se psigososiale teorie en Bandura se teorie van sosiale leer. Vir die doel van hierdie studie sal genoemde ontwikkelingsteorieë nie volledig bespreek word nie, maar sal daar slegs gefokus word op die aspekte wat op ongeletterde ouers met 'n kind met 'n leerinperking van toepassing is.

Benewens die feit dat die leerder se ontwikkeling vanuit 'n ekosistemiese perspektief beskou moet word, is die emosionele ontwikkeling en behoeftes van die leerder ook van belang vir hierdie studie, aangesien onderstaande bespreking bewys dit het 'n groot impak op die leerder se ontwikkeling van sy selfbeeld, selfwaarde en selfverwesening. Hierdie emosionele karaktereenskappe is nodig om sy skoolwerk suksesvol aan te pak met waagmoed en selfvertroue.

Volgens Donald *et al.* (2010:61) werp Erikson se psigososiale teorie lig op die individu se psigososiale ontwikkeling en lê klem op die belangrike invloed wat die sosiale omgewing op die kind se emosionele ontwikkeling het met die ag fases wat hy uitlig. Hierdie ag fases het betrekking op die individu se toenemende ontluikende emosionele behoeftes in interaksie met sy groeiende sosiale verhoudings, waarvan die verhouding met sy ouers die belangrikste is. Van belang vir hierdie studie is die vierde fase van Erikson se teorie (Donald *et al.*, 2010:63), industrie teenoor minderwaardigheid, wat tussen die ouderdom van 6 en 11 jaar plaasvind en dus by skoolgaande ouderdom begin. Kinders het gedurende dié fase 'n intellektuele nuuskierigheid en word gedryf deur intellektuele prestasies. Nou leer hy om erkenning te verdien deur iets te produseer – 'n bewustheid van industrie. Sou hy geen erkenning, aanmoediging en ondersteuning kry om hierdie bewustheid te ervaar nie, of volharding aanleer om opdragte te voltooi nie, beleef hy 'n gevoel van mislukking. Dit kan daartoe bydra dat hy nooit kognitiewe werk sal geniet en trots voel om ten minste een opdrag suksesvol te voltooi nie. Die slegste scenario is dat hy moontlik kan glo dat hy nooit enige sukses sal behaal nie. Om hierdie gevoel van industrie te bewerkstellig speel ouers en hul betrokkenheid by sy intellektuele prestasies die grootste rol (*cf.* 2.3.5).

Bandura (Allen, 2006:305) se sosiaal-kognitiewe teorie van waarnemingsleer ondersteun Erikson se standpunt deur daarop te wys dat kinders se tweedehandse leer deur waarneming, net soveel is as direkte ondervinding van leer. Leer is daarom moeilik sonder waarneming. Hy is van mening dat die terme *kennis* en *sosiaal* sterk aansluiting vind by mekaar, aangesien “cognition is the vehicle by which people learn from other people” (Allen, 2006:305) en hy wys daarop dat in sekere kulture die woorde *onderrig* (*teach*) en *wys* (*show*) dieselfde woord is. Deur interaksie met ouers en opvoeders word vaardighede deur die

leerder verwerf wat hul in staat stel om hul sosiale omgewing te bestuur (Downer & Myers, 2010:9). Navorsing uitgevoer deur dié kenner wys daarop dat ouers se gebrek aan akademiese ontwikkeling een van die redes is waarom leerders swak vaar in hul eie akademiese vordering (Allen, 2006:317; Hoover-Dempsey, Whitaker & Ice, 2010:40). Sy navorsing bring aan die lig dat ouers met hoë akademiese doeltreffendheid en hoë akademiese aspirasies, se kind oor hoë akademiese prestasies beskik. Dit dra by tot die positiewe vorming van die kind se individuele doeltreffendheid, wat beskou word as 'n spesifieke vorm van selfvertroue. Hy bevind dat kinders se uiteindelijke beroepskeuse begin by die ouers se akademiese aspirasies en doeltreffendheid. Die waarde van die oordrag van kennis deur sosiale interaksie in die kind se milieu tuis is duidelik uit Bandura se bevindinge.

Opvoedkundig is dit belangrik dat 'n ware opvoeder die leerders in sy klas vanuit 'n holistiese perspektief beskou en nie slegs as 'n kognitiewe wese nie. Daarom is dit belangrik om al die faktore wat 'n invloed het op sy leerwerk, asook sy struikelblokke tot leer, in oënskou te neem en te hanteer ten einde die leerder as volronde individu te lei tot volwassenheid. Dit is duidelik uit bogenoemde dat aspekte soos sy sosiale kontekste, sy psigososiale ontwikkeling en sy waarnemingsleer in ag geneem moet word in sy ontwikkeling. Elkeen van genoemde faktore speel 'n kardinale rol in die leerder se lewe en kan nie geïgnoreer word nie aangesien niks hiervan in isolasie plaasvind nie. As die opvoeder dus die leerder se leerbehoefte in ag neem, is die invloed van sy ouerhuis ook van groot belang en moet die geletterdheidsvlak van die ouers in ag geneem word. Indien die ouerhuis nie betrokke kan raak by die leerder se leerinperking nie as gevolg van watter onvermoë ook al, moet dit aangespreek word ter wille van die leerder se volledige ontwikkeling. Dit kan bydra dat leerders in Suid-Afrika 'n holistiese opvoeding by skole ontvang.

2.3 OUIERVENNOOTSKAPPE

Ouers, as primêre opvoeders, speel die belangrikste rol in die kind se lewe en die gesin het 'n reuse invloed op die kind se houding, gedrag en akademiese vordering (Van Wyk & Lemmer, 2009:7). Hierdie invloed word deur hulle as die grootste en blywendste beskou in die kind se ontwikkeling. Daar is ook 'n groter bewuswording dat gemeenskappe en gesinne 'n enorme invloed het op leerders en dat skole se invloed eintlik relatief klein is in verhouding (O'Connell & Everitt, 2010:2). In die lig van die belangrikheid van die ouer se betrokkenheid by sy kind is daar nie een universele definisie oor wat ouerbetrokkenheid is nie, maar verskeie sieninge en definisies.

Ouerbetrokkenheid word deur Edwards (2009:8) beskou as die deelname van ouers aan elke faset van die kind se opvoeding en ontwikkeling vanaf die kind se geboorte, regdeur tot

volwassenheid. Dit behels ook die erkenning van ouers as die primêre invloed in die kind se lewe. Die milieu tuis het die verpligting en verantwoordelikheid van die algemene versorging van die kind, om voogdyskap te aanvaar, asook om mede-opvoeder vir die kind te wees.

Volgens Edwards (2009:8) sluit ouerbetrokkenheid in skoolverband in dat ouers aktief deelneem aan die leerder se tuisaktiwiteite wat betrekking het op sy skoolwerk, maar ook aan enige ander aktiwiteite wat by die skool aangebied word. Brittanje se departement vir kinders, skole en gesinne (United Kingdom. Department for children, schools and families, 2008:3) definieer ouerbetrokkenheid tweeledig, naamlik ouers se betrokkenheid by die skool, asook hul betrokkenheid in die ondersteuning van hul kind tuis. Desforges (2003:12) beskou die term ouerbetrokkenheid as 'n "catch-all" term vir verskeie aktiwiteite wat goeie ouerskap tuis insluit: hulp met tuiswerk, gesprekke met opvoeders, die bywoon van skoolfunksies en om deel te neem aan skoolbestuur.

Volgens Edwards (2009:9) en Coleman (2013:47) is Joyce L. Epstein 'n internasionale kenner in dié veld. Epstein en Sheldon (Epstein & Sheldon, 2006:117) verkies die term "school, family, and community partnerships" bo "parental involvement" (ouerbetrokkenheid). Hierdie vennootskappe sluit volgens dié kenner sferes in wat oorvleuel en sluit veel meer in as blote betrokkenheid van die ouers. Die betrokkenheid en deelname van die ouers lei later tot vennootskappe en is daarom deel van die vennootskap wat met die skool aangegaan word. Vennootskappe dui ook daarop dat die skool, ouers en gemeenskap saam die verantwoordelikheid dra van die leerder se leer en ontwikkeling.

Alhoewel die definisies verskil, het hul tog sterk ooreenkomste, naamlik die belangrikheid van ouers wat betrokke is, dat dit in al die fasette van die kind se lewe voorkom en volgehou word dwarsdeur sy lewe.

Hierdie studie ondersteun hierdie algehele siening van ouervennootskappe met die genoemde elemente, asook Epstein (Epstein & Sheldon, 2006:117) se rasionalisering van vennootskappe. Haar moderne model oor samewerking tussen die verskillende rolspelers bepaal ses tipes betrokkenheid van die skool, gesin en gemeenskap as vennootskappe (Epstein, 2007; Epstein, n.d.; Center for Public Education, 2011; Coleman, 2013:23-27) (cf. Figuur 2.2).

Skool-, gesins- en gemeenskapsvennootskappe					
Ouerskap	Kommunikasie	Vrywilligers	Tuisonderrig	Besluitneming	Gemeenskaps- uitreik

Figuur 2.2: Epstein (2007) se model vir skool-, gesins- en gemeenskapsvennootskappe

Die ses tipes betrokkenheid van die skool, gesin en gemeenskap as vennootskappe behels die volgende:

- i. Ouerskap: dit sluit die basiese grootmaakproses van die kind in om hom sodoende gereed te maak vir skool en om 'n leerkultuur tuis te skep.
- ii. Kommunikasie: behels onder andere die effektiewe oordra van inligting - vanaf die skool na die huis, asook vanaf die huis na die skool – rakende die leerder se vordering, sowel as oor skoolaktiwiteite.
- iii. Vrywilligers: kan behels dat ouers op skoolvlak ondersteuning aanbied vir die opvoeders, soos byvoorbeeld as 'n assistent in die klas. Dit kan ook ondersteuning aan die kind in buitemuurse aktiwiteite behels, soos by sportgeleenthede of fondsinsamelingsgeleenthede.
- iv. Tuisonderrig: dit sluit in die hulp van ouers aan sy kind met die voltooiing van skoolaktiwiteite tuis, en vereis die leiding van opvoeders aan die ouers om hierdie taak te voltooi.
- v. Besluitneming: ouers se betrokkenheid by skoolbestuur word hier betrek. Ouers tree op as leiers en verteenwoordigers van die skool op verskeie terreine van bestuur.
- vi. Samewerking met die gemeenskap: ouers is betrokke by die identifisering van hulpbronne vanuit die gemeenskap wat moontlike bydraes kan lewer om sodoende skoolprogramme en die leerders se leer te versterk.

Hierdie studie fokus op die ondersteuning van ouers aan hul kind met sy leerinperking en daarom is die Epstein-model (2007:5) se vierde tipe betrokkenheid, naamlik die van onderrig tuis aan die kind, van belang vir die studie en sal hierdie aspek bestudeer en ondersoek word.

Ouervernootskappe behels vir die doel van hierdie ondersoek die spesifieke betrokkenheid en ondersteuning aan die leerder tuis, en daar word volstaan by die term *ouervernootskappe*, aangesien dit onder andere die hulp en ondersteuning met tuiswerk, belangstelling en omgee oor die leerder se akademiese aktiwiteite en ander samewerking met die skool ondersoek.

2.3.1 Ouerverenootskap se impak op die leerder se akademie

Ouers is hul kind se eerste en belangrikste opvoeder. Ouers, en veral die moeder, het 'n predisposisie om haar kind te beskerm en om te sien na die kind. Die ouers het eerstehandse kennis oor hul kind se gewoontes, behoeftes, oor dit waarvan die kind hou en nie hou nie en ook oor hul kind se probleme waarvan die skool en opvoeder nie noodwendig altyd bewus is nie. Daarom word ouers as die kenners van hulle kind beskou (South Africa. Department of Education, 2008:95; Du Plessis (aangehaal in Joubert, 2012:3)). Samewerking met ouers as vennote versterk dus die opvoeder se pogings deurdat opvoeders van die ouers se kennis bekom en so in staat sal wees om die leerder beter te verstaan en onderrig en leer so te versterk.

There are many reasons for developing school, family, and community partnerships. The main reason to create such partnerships is to help all youngsters succeed in school and in later life (Epstein, 2001:12).

Benewens die kennis wat opvoeders bekom toon studies duidelike bewyse dat ouerverenootskappe met die skool en die leerder se akademiese werk 'n groot positiewe impak het op die leerder se gedrag en akademiese vordering (Christenson & Carlson, 2005:526; New Zealand Ministry of Education, 2005; Delgado-Gaitan, Grolnick & Slowiaczek en Xu & Corno, aangehaal in Ogoye-Ndegwa, Mengich & Abidha, 2007:118; Hoover-Dempsey, Whitaker & Ice, 2010:31; Marphatia, Edge, Legault & Archer, 2010:16; Coleman, 2013:52,55; Nkonyane, 2014:162).

O'Connell en Everitt (2010:2) wys daarop dat Henry Morris al in die vroeë 1920's hierdie waarde besef het en "village colleges" gestig het met 'n sterk klem op ouerbetrokkenheid. Deur hierdie program het hy vinnige groei en opbouende veranderinge in die gemeenskap waargeneem. Volgens Jeynes (2010:1) is die positiewe impak van 'n ouer se betrokkenheid by sy kind se skoolwerk reeds lank bekend aan opvoedkundiges. Hy toon aan dat die Coleman-verslag reeds in 1966 deurslaggewende bewyse gelewer het dat huislike faktore soos die familiestruktuur, ouers se vlak van geskooltheid, asook hulle beskikbaarheid vir hul kind 'n groter impak op die kind se opvoedkundige uitkomstes het as skoolfaktore (Jeynes, 2010:1). Studies uitgevoer regoor die wêreld dra by tot die bewyse van die positiewe effek wat ouerverenootskappe het op die leerder se akademiese werk en sal gevolglik van nader beskou word.

Eloff (2001:75) wys ook daarop dat die gesin 'n kritiese en belangrike deel van die leerder se leerervaring is en dat literatuur duidelik is oor die positiewe effek van ouerverenootskappe by skole. Wolfendale (1983:10) verduidelik dat dit nie saak maak in watter mate die ouers

betrokke is by die leerder nie - dit sal wel bydra tot die leerder se ontwikkeling en akademiese vordering.

Brittanje se Departement vir kinders, skole en gesinne (United Kingdom. Department for children, schools and families, 2008:4) en Swart en Phasha (2011:237) bepaal dat wát ouers doen veel belangriker is as wié hul is. So byvoorbeeld is leeraktiwiteite waarby ouers tuis betrokke is van groter belang vir die kind se intellektuele en sosiale ontwikkeling as die ouer se beroep, opleiding of inkomste.

Die Harvard Family Research Project (aangehaal in Coleman, 2013:55) bevind minder as twaalf weke se betrokkenheid van ouers by hul kind se akademiese werk, is die ekwivalent van vier tot vyf maande se vordering in lees en wiskunde.

Jeynes (2010:163) maak melding van 'n Australiese studie, uitgevoer deur Jacobs en Harvey, wat daarop wys dat ouers se verwagtinge en betrokkenheid, die sterkste voorspeller is vir die kind se akademiese sukses. Dit impliseer dat indien die ouers self bemagtig voel oor hul eie vermoë, dit hul verwagtinge vir hul kind direk positief sal beïnvloed en sal aanleiding gee dat die leerder meer positief voel oor sy eie vermoëns en sodoende meer sukses sal behaal.

Padak en Rasinski (2011:553) verwys na 'n internasionale studie uitgevoer deur Postlethwaite en Ross rakende leesprestasies, wat bewys dat lees by die huis die nommer twee voorspeller is van leesprestasies en lees by die skool die nommer drie voorspeller is van leesprestasies, wat bewys dat die huis se impak groter is as die skool s'n.

O'Connell en Everitt (2010:124) dui die volgende redes aan hoekom ouers betrek moet word by hul kind se skoolwerk en nie weggewys moet word nie: die kind bring die grootste gedeelte van sy tyd in die gesinstruktuur deur; die belewinge in die huislike omgewing het 'n langdurige, diepgaande en deurlopende impak op die welsyn van die kind; en houdingsingesteldhede, ervarings en verwagtinge van die gesin het 'n beduidende impak op dié van die leerder. 'n Leerder se houding teenoor sy akademie, die skool en die onderwys het dus sy oorsprong in die huis (Van Wyk & Lemmer, 2009:147). Hieruit kan afgelei word dat indien nie voldoen word aan die behoeftes van die kind om bogenoemde te beleef en te ervaar nie, dit kan lei tot verdere struikelblokke tot leer en aktiewe betrokkenheid by sy eie leerproses ontmoedig. Ouer-vennootskappe, tesame met die beskikbaarheid van hulpbronne tuis, skep 'n omgewing geskik vir studies of om tuiswerk te voltooi.

Jonas (2013:16) verwys na Jacobs en Harvey se siening dat ouervenootskappe en ouerbetrokkenheid by hul kind se akademie, meebring dat die kinders op skool makliker sukses ervaar in al hulle vakke.

Ouervenootskappe het ook 'n toevallige waardevermeerdering, naamlik hoe meer ouers betrokke raak, hoe positiewer voel hulle oor hul interaksies met hulle kinders en oor hulle vermoë om hul kinders te help (McKenzie & Loebenstein, 2007:187). Ouers én die kind trek dus voordeel uit hierdie vennootskap.

Dearing, Kreider en Weiss (2008:228) bevind dat in lae-inkomste gesinne ouers se betrokkenheid by die kind se werk meebring dat die kind meer positief raak oor sy eie skoolwerk, die leerder-opvoeder verhouding verbeter en dat die kind se algemene houdingsingesteldheid teenoor die skool verbeter. Daar is ook gevind dat waar ouervenootskappe sterk is, die kind meer betrokke is by die skool se aktiwiteite en deelneem aan buitemuurse aktiwiteite. Dearing en Tang (2010:141) wys daarop dat indien ouers kennis dra van die tuiswerkaktiwiteite, hul kind 'n positiewe persepsie het van moeilike take, effektiewe probleemoplossingsvaardighede en goeie werksetiek. Hierdie skrywers wys ook daarop dat as die gesin se sosio-ekonomiese omstandighede verbeter as gevolg van ouers wat hul eie opleiding verbeter, dit meebring dat daar groot verbetering is in die huis se leeromgewing. Hierdie tendens kom veral voor in baie arm gesinne wat ontnem is van geskikte leeromgewings.

Hoover-Dempsey *et al.*, (2010:31-37) maak melding van voordele soos die leerder se bewuswording van die belangrikheid van opleiding, sy ontwikkeling van selfregulering asook sy effektiewe deelname aan leeraktiwiteite, indien sy ouer betrokke is by sy akademiese werk. Dit lei tot beter eienaarskap van sy eie werk, persepsies van persoonlike potensiaal en die ontwikkeling van outonomie by die leerder. Genoemde eienskappe is almal van kardinale belang vir suksesvolle akademiese vordering.

Coleman (2013:53) bevestig ouervenootskappe se voordeel deur te verwys na navorsing wat bevind het dat die gaping tussen die prestasies van leerders vanuit laer en hoër inkomstegroepe verklein en daarom besit ouervenootskappe die potensiaal om faktore wat prestasie in die klaskamer beïnvloed, teen te werk.

Nie alle opvoedkundiges stem saam met die positiewe impak van ouervenootskappe nie en daarom is dit nodig om te verwys na Ogbu (aangehaal in Bronfenbrenner, 1979:253) en Casanova, Cooper en Levin *et al.* (aangehaal in Ogoye-Ndegwa, Mengich & Abidha, 2007:118) wat na afloop van studies bevind het dat daar geen noemenswaardige verskil is in

die akademiese prestasies van dié leerders wie se ouers betrokke is, teenoor diegene wie se ouers nie betrokke is nie. Tog bewys die oorheersende aantal navorsingstudies die teendeel. Die uitgangspunt van hierdie studie is dieselfde as die van die oorheersende menings, naamlik dat ouervenootskappe wel 'n groot positiewe bydraende invloed het op 'n leerder se akademie.

Bogenoemde navorsing dui duidelik aan dat die huis die grootste impak het op die leerder se houdingsingesteldheid teenoor sy skoolwerk en dus meer eienaarskap daaraan verleen met sodanige ondersteuning. Ouers se betekenisvolle betrokkenheid toon dat alle rolspelers hieruit voordeel trek. Dit dui veral daarop dat die leerder se prestasie daardeur verbeter kan word en dat hoë vlakke van ouervenootskappe groter sukses vir die leerder se akademiese vordering verseker.

2.3.2 Verskillende vorme van ouervenootskappe

Uit die bespreking oor ouervenootskappe en -betrokkenheid by sy kind se akademie (cf. 2.3.1), is dit duidelik dat dit van groot waarde is vir die leerder se akademiese vordering, die ouer-kind verhouding, die ouer se geloof in homself om sy kind te help met tuiswerk, asook vir die leerder se geloof in sy eie vermoë.

Epstein (2007) se model van skool-, gesin- en gemeenskapvenootskappe bestaan uit ses verskillende tipes betrokkenheid (cf. 2.3), waarvan die vierde tipe betrokkenheid, naamlik die van onderrig tuis aan die kind die fokus van hierdie studie vorm. Die tradisionele beskouing van onderrig by die huis behels hoofsaaklik dat ouers die leerder met sy tuiswerk help om sodoende sukses te ervaar in sy akademiese vordering by die skool.

Ongelukkig wys studies, onderneem in landelike gebiede deur die Nelson Mandela Stigting, (2005:84) onder andere dat opvoeders swak ouersamewerking as die tweede grootste (60% van opvoeders kla daaroor) probleem sien wat hulle in die gesig staar. Hierdie teenstelling van die belang van ouerbetrokkenheid en opvoeders wat dit nie beleef nie, dui op die dringende behoefte aan programme vir ouerbetrokkenheid as oplossing vir die probleem.

Verskeie programme (Epstein, 2001:11; Epstein & Salinas, 2004:13; Webster-Stratton & Reid, 2010:208; Coleman, 2013:87) vir ouervenootskappe word aanbeveel en deur skole of nieregigeringsorganisasies gebruik om ouers te bemagtig en sodoende die leerder se leer- en ontwikkelingsvermoë te verhoog. Hierdie programme wat vir ouers aangebied word, is gewoonlik óf 'n inligtingsprogram (gesondheids- of veiligheidsaspekte), óf 'n opvoedkundige program waar ouers se kennis en vaardighede opgeskerp word (rekenaarkursus), óf 'n

praktiese werkwinkel waar ouers iets vervaardig wat hul tuis kan gebruik (opvoedkundige speelgoed) (Coleman, 2013:231). Epstein se model van ouervenootskappe (*cf.* 2.3) word in baie van hierdie programme as basis gebruik vir dit wat aangebied word. Elkeen van Epstein se soorte vennootskappe met ouers word betrek wanneer sulke programme ontwikkel en aangebied word en almal met groot sukses.

Edwards (2009:57) wys daarop dat soos wat daar 'n diversiteit heers in die skool wat kinders betref, daar ook 'n diversiteit heers by die ouers van die skool en daarom kan ouers nie almal oor een kam geskeer word nie. Hierdie diversiteit sluit onder andere in sosio-ekonomiese standaarde, ras, taal, kultuur en vlakke van geletterdheid. Edwards (2009:57) gebruik die term gedifferensieerde ouerskap (*differentiated parenting*) en stel voor dat die programme wat vir ouers aangebied word nie een program moet wees wat vir almal geskik moet wees nie (*one size fits all*) as gevolg van die diversiteit wat heers. Programme aan ouers moet spesifiek vir die ouers geskik wees (*parentally appropriate*) en verander word na gelang van die ouers se aanpasbaarheid. Die ongeletterde ouer is dus deel van die diversiteit wat teenwoordig is in die ouerkorps en dit bring mee dat programme vir ouerbetrokkenheid aangepas moet word om hierdie ouers te ontmoet op hul vlak en sodoende hul behoeftes in ag te neem.

Venter (2011:48; 2012:36-50) se vennootskapprogram vir skool, gemeenskap en gesin, maak gebruik van die International Step by Step Association (ISSA) se beginsels. Hierdie beginsels sluit in:

- die bevordering van vennootskappe tussen skool en huis en genoegsame geleenthede vir die gesin en gemeenskap om betrokke te raak by die leerder se leer en ontwikkeling,
- formele en informele geleenthede vir kommunikasie waar inligting met gesinne gedeel word, en
- die opvoeder se gebruik van hulpbronne vanuit die gemeenskap en gesinstradisies om die leerder se leerervaringe te verryk.

Coleman (2013:41) stel voor dat die doelwitte vir ouerbetrokkenheidsprogramme deur die ouers se behoeftes bepaal moet word. Geletterdheidsprogramme waarin ouers opgelei word om geletterdheidsvaardighede aan hul kind te leer, behaal groot sukses. In Australië het so 'n program getoon dat wanneer ouers opgelei word om hul kind tuis te ondersteun, die leerders aansienlik beter presteer (Ginsburg-Block, Manz & McWayne, 2010:188).

Padak en Kindervater (2008:53) is van mening daar is twee faktore rakende ouers wat 'n beduidende invloed het op hul kind se akademiese prestasies, naamlik die geleerdheid van

die ouer en geletterdheidspraktyke in die huis (*cf.* 2.3.4). Hierdie stelling beklemtoon die noodsaaklikheid van geletterdheidsprogramme as deel van ouerbetrokkenheid.

Nickse (Padak & Kindervater, 2008:54) se tipologie word deur genoemde outeurs gebruik om die diversiteit van bestaande gesins- geletterdheidsprogramme te verduidelik.

In tipe 1-programme is die ouer en kind albei direk betrokke en word die program deur ouer en kind saam bygewoon. Opleiding wat tydens sulke omvangryke programme aangebied word, is onder andere basiese volwasse onderrig vir die ouers, vroeëkindonderwys vir kinders, ouerskapopleiding asook geleenthede waar ouer en kind saam blootgestel word aan nuwe interaktiewe maniere vir geletterdheid. Die uitgangspunt van hierdie programme is die fokus op die gesin as 'n eenheid.

Tydens tipe 2-programme is ouer en kind indirek betrokke. Ouer en kind woon die aktiwiteite saam by en alhoewel daar nie deur direkte instruksies aangeleer word nie, word die waarde van geletterdheid oorgedra. 'n Voorbeeld van so 'n aktiwiteit is luidlees vanuit biblioteekboeke.

Tipe 3-programme behels direkte betrokkenheid van die ouers, maar indirekte betrokkenheid van die kind. Hierdie tipe programme het hoofsaaklik ten doel om die ouers se vlak van geletterdheid te verbeter en is gebaseer op die veronderstelling dat die verbetering van die ouers se vaardighede die kind se geletterdheid weldra ook verbeter. ABET-programme is tekenend van tipe 3-programme.

In die laaste tipe, tipe 4, is die ouers indirek betrokke en die kind direk betrokke. Die verbetering van die kind se geletterdheid is tydens dié programme die hoofokus en ouers word aangemoedig om betrokke te raak (*cf.* 2.3.4).

Kenners van geletterdheidsprogramme vir gesinne verskil van mekaar oor hoe so 'n program daar moet uitsien. Desforges (2003:73) is van mening dat aktiwiteite wat die skool weerspieël in sulke programme gebruik moet word om die kinders se geletterdheidsvaardighede te verbeter, ongeag gesinne se wyse om gewoonlik literatuur te gebruik. Daarteenoor verskil Auerbach (1995:652) van dié sienswyse en beklemtoon die verskil tussen geletterdheid by die skool en geletterdheid tuis. Hy is van mening dat hierdie verskille in geletterdheidsprogramme hanteer moet word deur verbindings tussen die twee te bewerkstellig. Alhoewel daar verskillende en kontrasterende definisies is rakende geletterdheidsprogramme vir ouers, is daar tog gedeelde eienskappe ook teenwoordig. So het al dié programme ten doel om geletterdheid te verbeter vir al die geslagte/generasies

betrokke, ook genoem “intergenerational practices”, asook die boodskap wat oorgedra en beklemtoon word dat ouers die eerste en belangrikste linie van opvoeders is vir hul kind en dat hul wel die rol kan bemeester. Die vraag is hoe word ’n ongeletterde ouer ondersteun om hierdie rol te bemeester?

Daar kan dus aanvaar word dat programme vir die bevordering van ouerbetrokkenheid uiters waardevol is, maar dit is belangrik dat sulke programme die diversiteit van die ouerkorps in ag moet neem en alle ouers betrek en bemagtig – veral die ongeletterde ouer. Geletterdheidsprogramme om ouerbetrokkenheid te versterk, word aanbeveel vir dié groep ouers. Tog is hierdie oortuiging nog nuut in Suid-Afrikaanse onderwysgeledere en daarom sal hierdie konsepte verder bespreek word in afdeling 2.3.4.

2.3.3 Die ongeletterde ouer se betrokkenheid

2.3.3.1 Die voorkoms van volwasse ongeletterdheid

Die belang en effektiwiteit van ouerbetrokkenheid en so ook programme vir die vestiging van ouerbetrokkenheid is reeds bespreek (*cf.* 2.3.1 en 2.3.2), asook die versoek aan skole om alle ouers te akkommodeer ongeag die omstandighede waarin hulle hul mag bevind, soos byvoorbeeld ongeletterdheid. Dit is noodsaaklik dat die voorkoms van ongeletterdheid in ouergeledere ondersoek word om sodoende die effek daarvan op ouerbetrokkenheid te bepaal.

UNESCO (2011:6) wys daarop dat ongeveer 17% van die wêreld se volwassenes, 793 miljoen mense, oor geen basiese geletterdheidsvaardighede beskik nie. Tweederdes van hierdie aantal is vroue, wat grotendeels verantwoordelik is vir die huishouding en die grootmaak van die kinders. Genoemde statistiek dra by tot UNESCO se ses doelwitte in hul Education for all-beweging, waarvan doelwit vier die verbetering van volwasse geletterdheid is aangesien geletterdheid in die huis begin (UNESCO, 2011:14).

Die Suid-Afrikaanse sensusopname van 2011 (Statistics South Africa, 2012a:11), toon aan dat in die ouderdomsgroep twintig jaar en ouer, 8,6% van SA se bevolking oor geen skoolopleiding beskik nie en 12,3% van SA se bevolking oor slegs ’n vorm van primêre skoolopleiding beskik (*cf.* Tabel 2.1). Gustafsson, Van Der Berg, Shephard en Burger (2010:39) bevraagteken die meetinstrumente in Suid-Afrika om ongeletterdheid te bepaal en is van mening dat die persentasie van ongeletterde volwassenes in Suid-Afrika baie hoër is as dié syfers wat deurgegee word en eerder nader aan 25% is. Alhoewel hierdie stelling voor die 2011-sensusopname gemaak is, is dieselfde meetinstrumente steeds in gebruik.

Tabel 2.1: Die voorkomssyfers van die aantal ongeletterde individue in Suid-Afrika bo die ouderdom van 20 jaar: sensus 2011 (Statistics South Africa, 2012b:38)

	Geen formele skoolopleiding		
	Mans	Vroue	Totaal
Suid-Afrika	7,2%	9,9%	8,6

Volgens Sensus 2011 (Statistics South Africa, 2012b:39) is die vlak van ongeletterdheid in die Wes-Kaap bo die ouderdom van vyftien jaar, meer as 'n kwart van die provinsie se populasie (*cf.* Tabel 2.2).

Tabel 2.2: Die voorkomssyfer van ongeletterdheid en lae vlakke van geletterdheid bo die ouderdom van 15 jaar: sensus 2011 (Statistics South Africa, 2012b:39)

	Geen skoolopleiding / hoogste vlak is laer as gr. 7
Suid-Afrika	19,1 %
Wes-Kaap	26,6%

In die ministeriële verslag oor landelike skole (South Africa. Department of Education, 2005e:13) word daar spesifiek melding gemaak van geletterdheidsvlakke in landelike gebiede wat laag is, maar veral onder vrouens kritiek laag is. Volgens hierdie verslag kan Suid-Afrika se strewe om die landelike gebiede te transformeer, slegs slaag indien programme ontwikkel word om die onaanvaarbare hoë vlakke van ongeletterdheid te verminder (South Africa. Department of Education, 2005e:19). Adendorff en Ortell (2011:65,66) se studie, asook Surty (2011:8) bevestig die hoë voorkoms van ongeletterdheid in landelike gebiede en dat hierdie tendens daartoe lei dat landelike ouers nie hulle kinders met akademiese werk kan help nie.

Gardiner (2008:25,26) verwys na die *Kha ri Gude*-veldtog wat gedurende 2008 deur die Minister van Onderwys van stapel gestuur is, met die hoofdoel om 4.7 miljoen ongeletterde volwassenes teen die einde van 2012 se geletterdheid te bevorder. Hierdie veldtog erken en gaan van die standpunt uit dat die grootste behoefte aan geletterdheid in landelike gebiede is. Reeds vanaf die Apartheidsera is plaaswerkers en 'n swak gehalte van onderwys, asook beperkte geleenthede vir onderwys, sinoniem. Gardiner (2008:27) is van mening dat hierdie tendens 'n nalatenskap van ongeletterde plaaswerkers geskep het, wat ongelukkig in die nuwe demokratiese bestel nie veel verbetering toon nie.

Die ouerkorps van landelike skole in die Wes-Kaap, veral die in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland, is hoofsaaklik Kleurlinge en die voorkoms van ongeletterdheid onder hierdie bevolkingsgroep is volgens Sensus 2011 (Statistics South Africa, 2012b:35) 16,6% (cf. Tabel 2.3).

Tabel 2.3: Die voorkomssyfer [sic] van ongeletterdheid en lae vlakke van geletterdheid van Kleurlinge in Suid-Afrika: sensus 2011 (Statistics South Africa, 2012b:35)

Geen skoolopleiding / hoogste vlak is laer as gr. 7						
	Mans			Vroue		
Kleurlinge	16,5%			16,7%		
Geen skoolopleiding: 4,2%						
'n Vorm van primêre skoolopleiding: 13,8%						
	Mans	Vroue	Totaal	Mans	Vroue	Totaal
Kleurlinge	54 682	64 334	119 015	177 376	210 227	387 603
	4,2%	4,3%	4,2%	13,6%	14,0	13,8%

In 'n profielstudie uitgevoer deur Reynolds (2012:20) by 'n landelike multi-gradskool in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland, beskik meer as die helfte van die respondente en hul gade/leuensmaat oor graad sewe of laer opleiding (cf. Figuur 2.4). Die ouerkorps bestaan uit Kleurlinge wat hoofsaaklik plaaswerkers in die omgewing is. Hierdie statistiek is van groot belang vir hierdie navorsing aangesien die drie primêre skole wat by hierdie ondersoek betrek word ook landelike primêre skole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland is en die ouerkorps grotendeels oor dieselfde profiel beskik.

Tabel 2.4: Die voorkomssyfer van ongeletterdheid en lae vlakke van geletterdheid van ouers en hul eggenote/ leuensmaat in 'n landelike skool in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland (Reynolds, 2012)

Ouerprofiel van 'n landelike skool in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland	
	% van respondente
Geen skoolopleiding	6.6%
Gr. 7 en laer opleiding	51,4%

Reynolds (2012:36) se studie wys op 'n groot persentasie respondente en eggenote/leuensmaats, naamlik 19,5%, wat oor 'n onvermoë beskik om die skoolwerk te verstaan of om die kind te kan help met sy tuiswerk. Die navorser maak tereg die stelling dat hieruit afgelei kan word dat die ouers se lae opvoedkundige kwalifikasies 'n beperkende invloed het in die ondersteuning van hul kind met tuiswerk (Reynolds, 2012:45).

Armoede word ook ervaar by die ouerkorps van hierdie primêre skool (Reynolds, 2012:29), wat ongelukkig meestal gepaardgaan met ongeletterdheid. Die verskynsel van armoede wat gepaardgaan met ongeletterdheid word ook in ander wêreldlande soos Indië (Abbott, Sharma & Verma, 2004:394), Nieu-Seeland (New Zealand Ministry of Education, 2005:4), Amerika (Cooter, 2006:698) en Latyns-Amerikaanse lande (Arends-Kuenning & Duryea, 2006:270) ervaar, maar veral in Afrikalande (Ogoye-Ndegwa, Mengich & Abidha, 2007:122; Donkor, 2010:34; Marphatia, Edge, Legault & Archer, 2010:33) waar die syfers van ongeletterdheid baie hoog is.

Hierdie hoë syfer van lae vlakke van geletterdheid, asook van ouers se onvermoë om hul kind met akademiese werk te ondersteun, maak die aanbod van programme om geletterdheid in die ouerkorps te bevorder en programme vir ouerbetrokkenheid ten einde hul kinders met tuiswerk te ondersteun, noodsaaklik - veral vir die ongeletterde ouer wie se kind 'n leerinperking ervaar.

2.3.3.2 Die effek van volwasse ongeletterdheid

Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS 2011) (Mullis, Martin, Foy & Arora, 2012:13) se navorsing dui op 'n sterk positiewe verband tussen 'n individu se prestasie en sosio-ekonomiese status, wat die vlak van opleiding insluit. Ongeletterdheid het daarom 'n negatiewe invloed op die ongeletterde ouer se vordering en vooruitgang in die lewe.

Links (2009:19) is van mening dat een van Suid-Afrika se sosio-ekonomiese struikelblokke die hoë vlak van ongeletterdheid in die land is. Die feit dat baie ouers ongeletterd is en nie hul kind tuis met huiswerk kan help nie, dra daartoe by dat hierdie ouers onderwys as minder belangrik beskou en nie van waarde ag nie. Ouers se lae vlak van geletterdheid het 'n invloed op verskeie aspekte van die kind se lewe. Die gesin se akademiese doelstellings vir die kind, die gesin se vermoë om die kind met tuiswerk te help, die gemaklikheid waarmee daar uitgereik word na die skool en die opvoeder, asook die vermoë om die kind te ondersteun en raad te gee met opvoedkundige besluite, word onder meer beïnvloed deur die ouers se vlak van geletterdheid.

Fleisch (2008:64) is van mening dat kinders wat grootword in huishoudings waar ouers 'n onvermoë toon om leesstof te dekodeer 'n skrale kans het om fondasies vir pre-geletterdheid op te doen, wat hul dus ontnem van die geleentheid om op skool suksesvol te kan lees en te kan skryf. Dus is leerinperkings by dié leerders verstaanbaar.

Auerbach (1989:167) asook Menheere en Hooge (2010:151) is van mening dat ongeletterdheid in die gesin van generasie tot generasie oorgedra word, wat dus tot gevolg

het dat die siklus van ongeletterdheid voortduur en nie verbreek word nie. Volgens Cooter (2006:698) is “intergenerational illiteracy” ’n sosio-kulturele fenomeen waar ouers se onvermoë om ’n geskikte leeromgewing te skep, ’n struikelblok is vir die kind se akademiese vordering en sodoende die siklus van ongeletterdheid voortsit. Hierdie fenomeen kom volgens Cooter (2006:698) veral in landelike gebiede voor waar opvoeders gereeld gekonfronteer word met ’n tweede of derde generasie van ongeletterdheid. Volgens die Unesco-verslag, *Educators Indicators. Technical Guidelines* (2009:3), oor geletterdheid, verteenwoordig geletterdheid die potensiaal vir verdere intellektuele groei en ’n bydrae tot die gemeenskap se ekonomies-sosio-kulturele ontwikkeling. Dit is juis hierdie potensiaal wat ontgin moet word ten bate van ons land se kinders om so die voortslepende siklus van ongeletterdheid te verbreek en so ook armoede te beëindig. Hierdie kringloop moet verbreek word om die volgende generasie beter toe te rus.

Padak en Kindervater (2008:53) is van mening daar is twee faktore rakende ouers wat ’n beduidende invloed het op hul kind se akademiese prestasies, naamlik die geleerdheid van die ouer en geletterdheidspraktyke in die huis. Volgens dié skrywers is gesinsgeletterdheidsprogramme (cf. 1.7.5) suksesvolle modelle wat geïmplementeer kan word om die ouers se vlakke van geletterdheid te verbeter. Studies deur Epstein (2007:18) uitgevoer bewys wanneer opvoeders ouers help om hul kind met tuiswerk te help, die ouers dieselfde kan vermag as ouers met beter opleiding van wie opvoeders vanselfsprekend verwag om hul kind tuis te help met tuiswerk.

Paratore (2003:25) is van mening dat opvoeders vroeër verkeerdelik kon glo dat omgewingsfaktore soos armoede, lae kulturele vlakke en taalverskille beteken dat die leerder nie geleenthede het om ’n voldoende taalagtergrond te ontwikkel nie en sodoende nie in lees kan vorder nie al beskik hierdie leerders oor normale intelligensievermoëns. Danksy baie navorsing is die teendeel die afgelope dekades bewys, naamlik dat leerders se skolastiese vordering wel verbeter kan word deur die ouers se geletterdheid te verbeter. Navorsers soos Paratore (2003:25) is van mening dat programme om ouers se geletterdheid te verbeter die kinders van ’n beter vertrekpunt vir leer kan verseker. Studies bewys ook dat een van die sterkste voorspellings vir onderprestasie by leerders, beslis die ouers se vlak van geletterdheid is (Fleisch, 2008:60) en dat daar ’n korrelasie is tussen ouers se vlak van geletterdheid en hul betrokkenheid by hul kind se skoolwerk (Paratore, 2003:8).

2.3.3.3 Die oorsake van volwasse ongeletterdheid

Dit is belangrik om te besef dat ouers nie noodwendig ongeletterd is as gevolg van hul eie leerinperking nie, maar eerder as gevolg van min geleenthede tot formele onderrig en lae toekomsverwagtinge. Studies deur die Nelson Mandela Stigting (2005:29), uitgevoer in

landelike gebiede, toon dat ouers as kind te min skool bygewoon het as gevolg van verskeie faktore. Redes wat aangevoer word, is onder andere die afstand wat te ver was om skool toe te stap en dan het hul tuis gebly, of geen skole in die omgewing nie en armoede wat verhoed het dat hul kon reis na naburige dorpe vir skole of koshuise. Armoede was ook 'n bepalende faktor aangesien hul geforseer is om eerder te werk om by te dra tot die huishouding se finansies, as om skool by te woon. As gevolg van die ongelyke geleenthede in onderwys voor 1994, is daar in Suid-Afrika 'n groot groep ouers wat nog ongeletterd is.

Hierdie inligting is van groot belang vir die opvoeder aangesien die ouers se ongeletterdheid nie noodwendig die gevolg van 'n eie leerinperking is nie, maar grootliks te wyte is aan beperkte geleenthede as gevolg van ekstrinsieke faktore. Ouerbetrokkenheidsprogramme kan dus van groot waarde wees vir dié gemarginaliseerde minderheidsgroep.

2.3.3.4 Moontlike redes vir onbetrokkenheid deur die ongeletterde ouer

Ouers is om verskeie redes nie betrokke by hul kind se akademiese vordering nie en daar blyk verskeie redes te wees waarom hierdie tendens voorkom. Mailwane (2003:54), het 'n ondersoek in die Limpopo provinsie gedoen oor die faktore wat ouers daarvan weerhou om leerondersteuning vir hul kind, van opvoeders te vra. Dit blyk uit dié navorsing dat die ongeletterde ouers bewus is van sy kind se leeragterstand, maar onkundig is daaroor en onder die indruk is dat dit nog eendag self sal verbeter.

Tydens 'n studie uitgevoer deur die Nelson Mandela Stigting (2005:29) in die landelike gebiede van KwaZulu-Natal, Limpopo en die Oos-Kaap, het 65% van die leerders laat blyk dat niemand hul tuis help met huiswerk nie, aangesien niemand voldoende geskool is om dit te kan doen nie. In die meeste gevalle waar leerders wel tuis gehelp word met hul huiswerk, is dit deur ouer sibbe gedoen. Ouers het te kenne gegee dat hul nie hul kind help met huiswerk nie as gevolg van hul eie ontoereikende vlakke van opleiding. Tog is hierdie ouers, ten spyte van hul lae vlak van opleiding en min geleenthede tot skoling, asook hul behoefte dat hul kind moet help met plaaswerk of as huiswerker, van mening dat onderwys en opleiding vir hul kinders van kardinale belang is. Ongelukkig word hierdie bewustheid van die noodsaaklikheid van opleiding soms oorskadu deur hul lewensomstandighede van armoede en werkloosheid, en is vroeë skoolverlating die uiteinde. Hierdie siening is nie uniek aan Suid-Afrika nie aangesien daar tydens 'n ondersoek in Kenia onder ongeletterde ouers, dieselfde bevind is (Ogoye-Ndegwa, Mengich, & Abidha, 2007:121). Hierdie uitgangspunte van die ouers sal heel waarskynlik ook waar wees van die ouers in die landelike gebiede van die Wes-Kaap.

Ander redes wat deur navorsers aangedui word waarom ouers nie betrokke is by hul kind se tuiswerk en akademie nie of nie opvoeders spreek oor hul kind se leerbehoefte en ervarings nie, is onder andere:

- Die ouer se eie beperkte akademiese geleerdheid wat hul onvoorbereid laat voel om met opvoeders te gaan gesels (Marphatia, Edge, Legault & Archer, 2010:28; Coleman, 2013:31).
- Hul beperkte begrip van die werking van die skoolsisteem (Nelson Mandela Stigting, 2005:29; Coleman, 2013:31; Bornman & Rose, 2010:14).
- Die ouer se eie beperkte skoolopleiding het negatiewe assosiasies met die skool veroorsaak (Mathews & Whitfield, 2001:46).
- Ouers met lae vlakke van geletterdheid twyfel in hul eie akademiese vermoë en beskou hul taak slegs as die van 'n versorger (kosgee, klere was, emosionele ondersteuner, ensovoorts). Opvoeders word deur dié ouerkorps as die professionele kenner beskou en alles rakende kennis en kognitiewe ontwikkeling word aan die opvoeder oorgelaat (Nelson Mandela Stigting, 2005:29; Downer & Myers, 2010:11).
- Ouers voel minderwaardig oor hul finansiële status (Bornman & Rose, 2010:14).
- Ouers voel geïntimideer deur die opvoeder, of selfs bang (Bornman & Rose, 2010:14; Tchatchoueng, 2014:228).
- Ouers wat angste ervaar ten opsigte van die skoolopset, vermy sosiale interaksie aangesien hul emosioneel gedreineer voel en nie kans sien om deur ander gekonfronteer te word nie – dit kan hul probleme vererger (Bornman & Rose, 2010:14).
- Ouers is oningelig oor wetgewing en beleidsdokumente wat bepaal dat ouers ten volle betrokke moet wees by hul kind se akademie (Bornman & Rose, 2010:14).
- Ouers in swak sosio-ekonomiese omstandighede is dikwels nie in staat om hul kind betekenisvol met huiswerk te help nie (Nkonyane, 2014:162; Kgaffe, 2001:29).

Dit is duidelik dat ongeletterde ouers soms wel bekommerd is oor hul kind se akademie, maar weens negatiewe ervarings en swak selfbeeld nie opgewasse voel om hul kind te kan help nie en dan eerder glad nie betrokke raak by hul kind, of die opvoeder nader om hulp of betrokke raak by aktiwiteite wat die skool aanbied nie. Bogenoemde redes is tans 'n struikelblok tot leer vir die kind, maar kan gelukkig verminder word deur genoegsame ondersteuning aan die ongeletterde ouer. Programme spesifiek ontwikkel vir hierdie groep ouers sal die struikelblokke verminder en poog om dit heeltemal uit die weg te ruim.

Alhoewel die redes aanvaarbaar is vir die onbetrokkenheid wys navorsing dat hierdie redes nie noodsaaklik is vir 'n vennootskap met die skool nie (cf. 2.3.1).

2.3.4 Ouervennootskapprogramme vir die ongeletterde ouer

If family involvement is important for student success, as decades of Studies indicate, then we must address a harder, but more difficult question: How can more families – indeed, all families become involved in their children's education in ways that contribute to student success? (Epstein & Sheldon, 2006:122)

Die belangrikheid van ouerbetrokkenheid is reeds bevestig in afdeling 2.3.1, asook die belangrikheid van die opheffing van die ongeletterde ouer se vlak van geletterdheid in afdeling 2.3.3.2. Mailwane (2003:54), het 'n ondersoek in die Limpopo provinsie gedoen na die faktore wat ouers daarvan weerhou om leerondersteuning vir hul kind van opvoeders te vra en doen onder andere die volgende voorstelle aan die hand om die probleem op te los:

- Ongeletterde ouers moet gereeld afsprake maak met opvoeders om hul kind se leerondersteuning te bespreek;
- Werkswinkels moet vir ouers aangebied word in die identifiserings- en intervensieprosesse vir leerinperkings. Sulke werkswinkels moet by die mees basiese beginsels begin om alle ouers te betrek - van die ouers wat die minste geletterd is tot die mees geletterde ouers;
- Opvoeders moet ook gesinsgeletterdheidsprogramme of Adult Basic Education and Training-programme (ABET-programme) inisieer vir die ongeletterde ouers, maar hoef dit as gevolg van hul werkslading nie self aan te bied nie, maar kan vrywilligers, soos afgetrede opvoeders, betrek.

ABET-programme is die gewenste oplossing om die ongeletterde ouer op te hef, maar is dit die oplossing in landelike gebiede? Sulke programme word grotendeels in stede aangebied en afstand, geredelike toegang tot vervoer en finansiële omstandighede maak sulke programme ontoeganklik vir die landelike ongeletterde ouer. Navorsing wys daarop dat programme vir volwasse onderrig nie altyd suksesvol (Menheere & Hooge, 2010:151) en volop (South African National Report on the Development and State of the Art of Adult Learning and Education, 2008:6) in Suid-Afrika is nie.

Alhoewel die oorgrote meerderheid ouerbetrokkenheidsprogramme ontwikkel en aangebied word vir geletterde ouers, kan die ongeletterde ouer moontlik die behoefte ondervind om hul kind te ondersteun, maar onseker voel oor wat ondersteuning behels (*cf.* 2.3.3.4). Hierdie behoefte kan benader word deur die ontwikkel en aanbied van programme spesifiek saamgestel vir die ongeletterde ouer. Enkele sulke programme is wel ontwikkel en opvoeders moet bewus wees van die ongeletterde ouer se minimale begrip van wat die kwaliteit leeromstandighede saam met sy kind is. In hierdie leemte het die opvoeder 'n groot rol te speel in sulke programme (Zeece, aangehaal in Menheere & Hooge, 2010:152).

Fleisch (2008:64) is van mening dat navorsing bewys dat ongeletterde ouers wel soms direk en aktief betrokke is by praktyke wat geletterdheid vereis. Baie raak nooit lesers nie, maar is steeds betrokke as teksgebruikers, deelnemers met teks of teks-analiste. Daar word ook van teksmediators (ander wat geletterd is en wel kan lees) gebruik gemaak en so kan ongeletterde ouers ook deelneem aan 'n wêreld van aktiwiteite wat geletterdheid vereis. Marphatia, Edge, Legault en Archer (2010:26) maak ook melding van ongeletterde ouers in Afrika wat rondom hul ongeletterdheid te werk gaan en wel elementêre strategieë uitwerk om hul kind se huiswerk te monitor. Hierdie aktiewe betrokkenheid en alternatiewe strategieë wat reeds plaasvind, kan versterk en uitgebrei word in programme wat aangebied word ter bevordering van die ouers se geletterdheid.

Vir die ontwikkeling en aanbied van ouerbetrokkenheidprogramme bied Cooter (2006:701) strategieë vir opvoeders aan om die ongeletterde ouer te ondersteun. Hierdie strategieë sluit onder andere die volgende in:

- Fokus op wat die ouers reeds kan doen en hul sterk hoedanighede, soos byvoorbeeld kennis van landbou;
- Gee leiding aan die ouers wat die huiswerk behels en wat verwag word van ouers in hul rol as ondersteuner tydens huiswerk;
- Lei die ouer op in
 - dialoog- of tweespraak-lees, waar die kind die gesprek lei na aanleiding van die boek se illustrasies of prente;
 - strategieë om die lengte van die kind se sinne te vergroot;
 - die gebruik van volsinne wanneer daar met die kind gekommunikeer word;
 - die gebruik van boeke wat die kind kan hanteer;
 - wat kwaliteit tyd met die kind is, soos effektiewe spel en gesels;
 - die gebruik van speelgoed om spontane kommunikasie te fasiliteer.

Cooter (2006:701) is van mening dat 'n proaktiewe opvoeder baie kan doen om ongeletterde ouers te ondersteun om hul kind te kan help om 'n suksesvolle leser te raak. Cooter (2006:701) verwys na 'n studie gedurende 1978 waarin Miller die volgende wenke aan opvoeders bied om ongeletterde moeders te ondersteun om hul kind se taalontwikkeling te stimuleer:

- Maak gebruik van die moeder se sterkpunte, naamlik om te kan praat;
- Waardeer haar kennis, hoe sy leef en die uniekheid van haar gesin;
- Leer die moeder om na aanleiding van die boek se illustrasies, haar eie stories op te maak;

- Spoor haar aan om tye van *Show-and-Tell* tuis te hê, waar die kind en die ouer die geleentheid kry om aan die ander gesinslede iets te wys en die storie daaragter te vertel;
- Leer die moeder dialogiese of tweespraak-leestegnieke, waar die kind die gesprek lei na aanleiding van die boek se illustrasies of prente;
- Leer haar om boeke uit te kies wat hul leen tot interaksie met haar kind, asook deur haar vertelling aangepas kan word;
- Onderrig haar in die gebruik van lang sinne wat 'n goeie voorbeeld is vir taalontwikkeling van die kind, aangesien saamgestelde sinne verbandlegging bevorder;
- Maak haar bewus daarvan om betrokke te wees by haar kind se taal en kommunikasie en tyd te spandeer aan taalaktiwiteite, aangesien wederkerige taal nie net die ouer-kind verhouding versterk nie, maar ook die kind se taal uitbrei en verryk;
- Leer haar om taal en spel te kombineer;
- Onderrig haar in die gebruik van nuwe en moeiliker woorde wanneer sy met haar kind gesels;
- Moedig haar aan om familiestories, -liedjies en -rituele aan haar kind te vertel;
- Die moeder moet wys na alledaagse voorwerpe wanneer sy daarvan praat;
- Leer die moeder dat slegs deur te praat en te luister, sy haar kind kan help om 'n goeie leser te raak, omdat die kind se taalvermoë en woordeskat ontwikkel wat die leesvermoë versterk.

Lines, Miller en Arthur-Stanley (2011:174) wys daarop dat baie ouers glad nie bewus is van die groot verskil en impak wat hul kan maak op hul kind se akademiese vordering nie. Hierdie ouers is glad nie ingelig hieroor nie en beskik ook nie oor die nodige hulpbronne (boeke en tydskrifartikels) om hul kennis daaroor te versterk nie. Die gevolg hiervan is dat hul glad nie om raad kom aanklop by hul kind se opvoeder nie. As gevolg van hierdie onkunde aan die kant van ouers is dit noodsaaklik dat ongeletterde ouers opgelei moet word in verskeie vlakke van ondersteuning aan hul kind (Rosow, aangehaal in Menheere & Hooge, 2010:152). Hierdie opleiding vir ondersteuning sluit volgens Rosow in:

- Die bewusmaking van die positiewe effek van motivering, vasberadenheid, verantwoordelikheid, samewerking, inisiatief asook probleemoplossingsvaardighede;
- Werkswinkels oor lees waar ouers bewus gemaak word van:
 - wat 'n ryk omgewing deur lees geskep kan word vir die ontwikkeling van taal behels;
 - leesinstruksies en hoe dit gemodelleer en onderrig word;

- vaardighede hoe hul die kind kan ondersteun om leesontwikkeling te bevorder, soos om na woorde te wys en illustrasies te bespreek;
- hoe hul boeke moet bespreek met hul kind;
- hoe om goeie boeke te selekteer;
- goeie biblioteekinstruksies rakende die korrekte hantering en versorging van boeke;
- die belang van ABET-programme en waar ouers aangemoedig word om sulke programme by te woon.

Volgens Siu (2011) het die United Nations Children's Fund (UNICEF) in samewerking met Benin se Departement van Onderwys, 'n blad ontwerp waarop die ouer die leerder se akademiese vordering monitor deur middel van kleurkode. Op hierdie bladsy beteken rooi byvoorbeeld die leerder se akademiese prestasies is onder-gemiddeld, geel gemiddeld en groen beteken bo-gemiddelde werk word gelewer. Gedrag en skoolbywoning word ook so aangedui vir die ongeletterde ouers. Die gebruik van die kleurkaart help die opvoeders om die effektiwiteit van hul onderrig te evalueer, asook die ongeletterde ouers om tred te hou met hul kind se akademiese vordering, terwyl die leerder hierdeur sy eie akademiese vordering monitor en hul bewus raak van hul prestasies (Siu, 2011). Hierdie konsep se drieledige funksies is van groot waarde vir al drie partye wat hierby baat vind, veral vir die leerder wie se metakognisie deur hierdie proses verbeter word en eienaarskap van sy eie werk so ontwikkel word.

Tydens 'n studie in Kenia gedoen rakende ouers se betrokkenheid met huiswerk, is gevind dat wanneer ouers tydens programme bewus gemaak word van hul kind se leerinperkings, daar 'n groter betrokkenheid is van die ouers by hul kind se akademiese vordering (Ogoye-Ndegwa, Mengich & Abidha, 2007:122). Programme wat vir die ongeletterde ouers aangebied word, moet daarom ook fokus op die verduideliking en uiteensetting van die leerder se akademiese vordering aan die ouers. Met beter begrip en verstaan van die omvang van die leerder met 'n leerinperking se struikelblok tot leer, sal dit die ongeletterde ouer wat onbetrokke is by sy kind se akademiese aanspoor tot groter betrokkenheid en uiteindelik lei tot 'n positiewe effek op sy kind se akademiese.

Tydens uitgebreide navorsing deur Sénéchal en Young (2008) het hul vasgestel dat ouers wat spesifieke geletterdheidsvaardighede vir hul kinders leer, baie meer effektief en van waarde is as ouers wat luister as hul kind lees of ouers wat vir hul kind voorlees. Hierdie bevinding is van toepassing ongeag die leerder se ouderdom/graad, leesvaardigheid of sosio-ekonomiese omstandighede. Hieruit kan dus afgelei word dat programme om ongeletterde ouers te ondersteun in landelike gebiede, waar swak sosio-ekonomiese

omstandighede ook ondervind word, beslis spesifieke geletterdheidsvaardighede moet beklemtoon, soos onder andere die aanleer van klanke/die alfabet, woordherkenning en leesbegrip, om die effektiëste te kan wees.

Die navorser is van mening dat die betrokkenheid van ouers by hul kind se akademiese werk verg nie net geletterdheid van die ouer nie. Alhoewel die ouer se geletterdheid belangrik is, is daar ander vorme van betrokkenheid wat ook van belang is, soos 'n rustige atmosfeer tuis, struktuur tuis met studietye, 'n bepaalde plek wat ingerig is waar die leerder huiswerk kan doen (tafel), motivering van die kind, belangstelling in die kind se werk, gesonde verhoudingskommunikasie, ensovoorts. Die stig van ondersteuningsgroepe om aan hierdie ouers leiding te gee en hierdie vaardighede aan te leer en te ontwikkel, kan moontlik die oplossing wees vir die probleem.

Dit blyk dat daar 'n behoefte is by ouers vir ondersteuning om hul kind met leerprobleme tuis te help en dat enkele programme uit hul eie geledere begin word om die probleem op te los (Dippenaar, 2010:6). Maar is sulke enkele programme genoeg om die groot krisis op te los? Tydens 'n uitgebreide soektog deur die navorser kon geen formele program opgespoor word wat spesifiek vir ongeletterde ouers aangebied word om hul kind met leerinperkings te help nie.

Dit blyk dat aktiwiteite waar daar 'n konneksie tussen die skool en huis gevestig word, die beste is om kennis van die verskillende domeine in te win. Opleiding aan ongeletterde ouers sluit hoofsaaklik in die bewusmaking van die ouer se rol tydens huiswerk, leesinstruksies en ouer-kind gesprekke.

Menheere en Hooge (2010:154) is van mening dat opvoeders en die skool 'n groot rol te speel het in die opheffing van die ongeletterde ouer en om hulle te bemagtig met die nodige opleiding om genoegsame ondersteuning aan hul kind te kan bied. Die skool en opvoeder moet die ouer ook bewus maak van die belang van ouerbetrokkenheid by hul kind en die positiewe aspekte daarvan. Ouers moet kennis daarvan dra dat betrokkenheid nodig is en dat dit van hul verwag word. Die verwysing deur hierdie skrywers is na leerders sonder leerinperkings, maar dit is net soveel, indien nie meer van toepassing en van waarde vir die leerders met 'n leerinperking.

Ten einde produktiewe ouerbetrokkenheid by die leerder se huiswerk te kweek, moet daar doelbewuste pogings aangewend word om die geletterdheidsvlak van ongeletterde ouers op te hef om sodoende hierdie struikelblok te verminder of beter nog, te verwyder. Ouers se betrokkenheid by hul kind se akademie lei nie net tot akademiese vordering van die leerder

nie, maar beïnvloed ook die ouer-kind verhouding positief. Deur geleenthede aan te bied om hul vlak van geletterdheid te verbeter, kan landelike ouers bemagtig word om nie net bloot 'n beter finansiële toekoms vir hulself en hul kind te verseker nie, maar belangriker nog, om hul menswaardig te laat voel deur hul selfbeeld te verbeter en so menslike en sosiale ontwikkeling te verseker.

Swart en Phasha (2011:239) haal Christenson en Sheridan, asook Hiatt-Michael aan wat bevind dat skoolaktiwiteite, en nie faktore soos byvoorbeeld die ouer se sosio-ekonomiese standarde, geslag of ras, ouerbetrokkenheid bepaal. Dit is dus duidelik die skool se verantwoordelikheid en plig om iets te doen om vennootskappe met ouers te sluit.

'n Positiewe houdingsingesteldheid deur opvoeder en skool om hierdie groep ouers te ondersteun sal 'n produktiewe program voortbring, waar ouers gerespekteer kan word en ondersteuning kan geniet sonder enige vooroordele en waar die ongeletterde ouer van waarde geag sal word as primêre en beste opvoeder vir sy kind.

2.3.5 Toepas van teorieë

Die sisteemteorie met die ekosistemiese benadering, beïnvloed die wyse waarop ons die kind beskou, naamlik vanuit 'n holistiese perspektief. Aangesien die sisteme gedeelde verantwoordelikhede en wederkerigheid impliseer, bring dit mee dat die sisteem nie verstaan sal kan word indien dit in individuele dele opgebreek word nie (Family Systems Theory, 2009).

Die gesin moet as 'n eenheid en as 'n sisteem beskou word waarin elke gesinslid 'n bepaalde rol te speel het (Bowen Centre for the study of the family, 2006). Die gesinsisteem bestaan uit interafhanklike elemente wat gereelde interaksies het, op mekaar aangewese is, afhanklik is van mekaar en 'n invloed het op mekaar (Maree, 2004:403; Bowen Centre for the study of the family, 2006; Family Systems Theory, 2009). Die kind met die leerinperking (mikrosisteem) sal sy ouers (mikrosisteem) se optrede dus beïnvloed (mesosisteem), terwyl die ouers se optrede weer 'n invloed op die kind sal hê. Hierdie interafhanklikheid word ook verder beïnvloed en gekompliseer deur ander faktore soos die skool (mikrosisteem).

Die gesinsisteem, wat 'n oop sisteem is, beteken gesinslede (mikrosisteme) is verbind aan mekaar en interafhanklik van mekaar (mesosisteem). Dit is in hierdie oop sisteem waarin die kind groei en ontwikkeling tot sy volle potensiaal plaasvind. Hierdie ontwikkeling sluit kognitiewe ontwikkeling in. Die verskillende sisteme van Bronfenbrenner se ekologiese

perspektief sal nou beskou word vanuit die konteks van hierdie studie, naamlik die belangrikheid van ouers se betrokkenheid by sy kind se leerinperking.

Soos daar uit afdeling 2.2.1.1 oor mikrosisteme afgelei kan word, plaas Bronfenbrenner baie klem op proksimale aktiwiteite. Donald *et al.* (2010:40) beskou proksimale aktiwiteite as belangrik aangesien hierdie aktiwiteite betekenis het vir diegene daarby betrokke. Hier kan die belangrikheid gesien word van 'n ouer wat sy kind met tuiswerk help. Bronfenbrenner (1979:56) is van mening dat hierdie aktiwiteite baie belangrik is in psigologiese ontwikkeling, want dit is die basiese vorm van 'n verhouding, naamlik twee persone wat betrokke is, aandag gee en deelneem aan mekaar se aktiwiteite. Aangesien mikrosisteme wederkerige uitwerkings het (mesosisteem), bring dit mee dat ouer en kind psigologies hierdeur sal ontwikkel en voordeel sal trek hieruit. McKenzie en Loebenstein (2007:187) bevestig hierdie wederkerigheid deur die waardevermeerdering van ouerbetrokkenheid uit te lig, naamlik dat die ouer ook voordeel trek uit sy betrokkenheid by sy kind se akademie (*cf.* 2.3.1) en nie net die kind self nie.

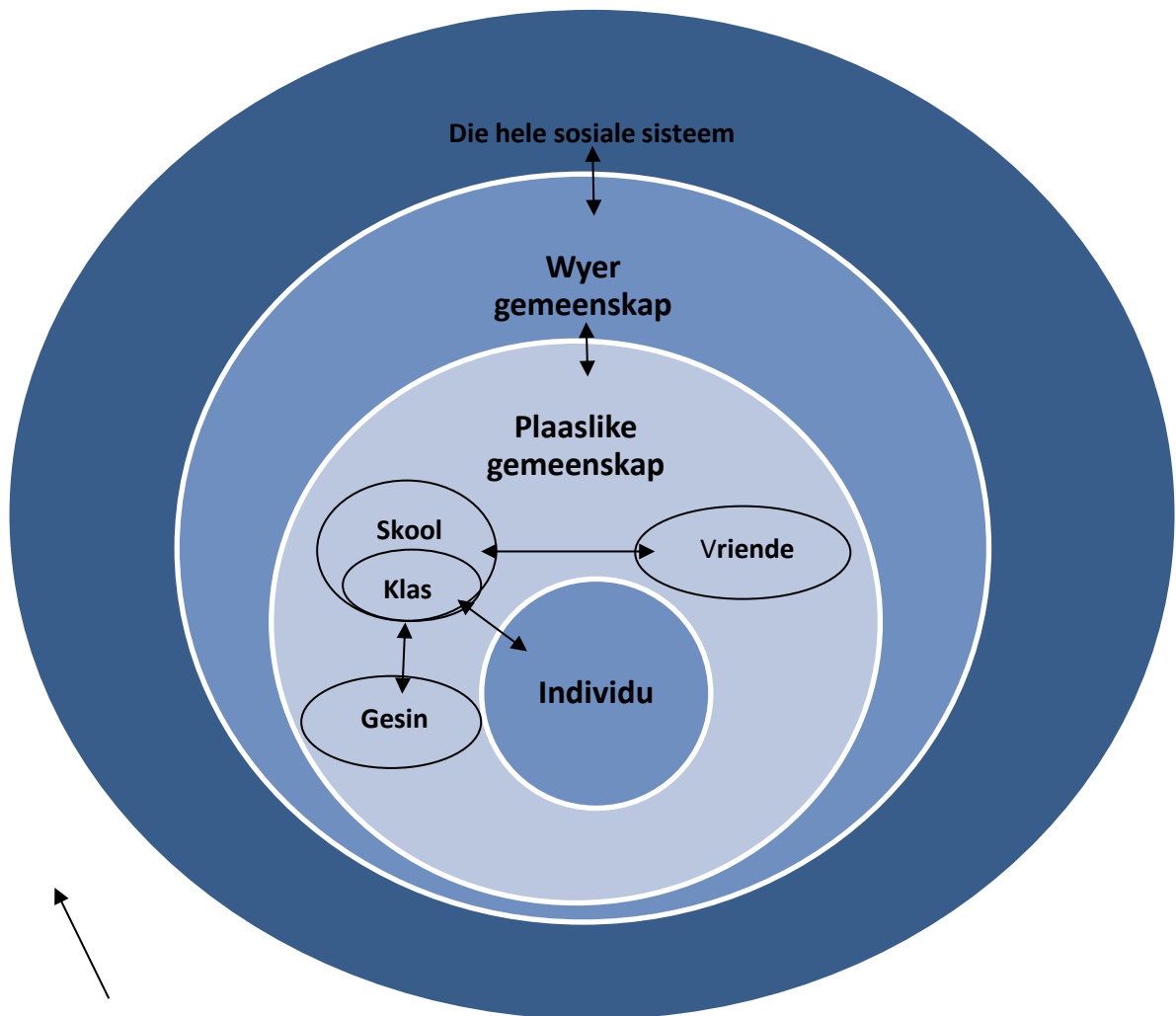
Die mesosisteem, wat na die aantal en kwaliteit van verhoudinge tussen mikrosisteme verwys, is volgens Swart en Pettipher (2011:14) in werklikheid 'n sisteem van mikrosisteme. Die leerder se onderrig en ontwikkeling word ten beste ondersteun indien daar gereelde en sterk verbindings is tussen die onderlinge mikrosisteme (Coleman, 2013:50). Hierdie mikrosisteme sluit ouers, opvoeders en leerders in. Soos reeds in afdeling 2.2.1.2 genoem, word die kwaliteit van onderwys bepaal deur die skool se vermoë om kwaliteit verbindings met ander mikrosisteme aan te gaan. Kwaliteit ondersteuning aan leerders en ouers vir welke rede ookal, is dus van belang. Die ontwikkelingspotensiaal van die kind in sy mesosisteem word ook verhoog wanneer 'n ouer sy kind help en ondersteun in ander mikrosisteme, soos die skool (Bronfenbrenner, 1979:211). Hierdie potensiaal kan verder versterk word indien die opvoeder en die ouer saamwerk aan die kind se leerinperking en aan strategieë om dié struikelblok uit die weg te ruim (Bronfenbrenner, 1979:214). Ondersteuning deur die skool aan ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar, is daarom van kardinale belang. Die leerder met die leerinperking se mesosisteem sal ontwikkeling toon indien genoemde ondersteuning wel plaasvind. Verder beteken die onderlinge verbinding tussen die twee mikrosisteme (huis en skool) dat indien die leerder tuis met skoolwerk gehelp word, dit bydra tot die leerder se akademiese funksionering. Dit bevestig die siening dat ouers tesame met opvoeders die belangrikste rol te speel het in die leerder se ontwikkeling, aangesien albei ten nouste betrokke is by sy leerinperking en die ondersteuning daarvan (mesosisteem). Ouers se ondersteuning, motivering, belangstelling, lof, erkenning en aanmoediging het dus 'n groot impak op die leerder se leerproses (Pringle,

1980:25). Coleman (2013:49) is van mening die mesosisteem sluit ouers en opvoeders se samewerking in om sodoende dieselfde leerondervinding by die skool en tuis te verseker.

O'Connell en Everitt (2010:2) wys op 'n groter bewuswording van gemeenskappe en gesinne se enorme invloed op leerders en dat skole se invloed eintlik relatief klein is in verhouding daarmee. Hierdie groot invloed wat ouers het, bring mee dat ouers genoegsaam bemagtig moet word om hierdie rol na die beste van hul vermoë te vervul. Skole (mikrosisteem) het dus 'n verantwoordelike taak om ouers (mikrosisteem) se hand te neem (mesosisteem) en hul te bemagtig in hierdie rol, om sodoende maksimale groeipotensiaal vir die kind met 'n leerinperking te verseker. Hierdie studie is dus veral in die mesosisteem gebied aangesien ondersteuning aan ongeletterde ouers deur die skoolsisteem ondersoek word.

Donald *et al.* (2010:43) sien Bronfenbrenner se verskillende sisteme (*cf.* Figuur 2.1) in die onderwysproses as die hele sosiale sisteem (makrosisteem), die breër gemeenskap (makrosisteem), die plaaslike gemeenskap of woonbuurt (mesosisteem), die ontwikkeling wat oor tyd plaasvind (chronosisteem) en die individu of leerder self (*cf.* Figuur 2.3). Dreyer (2008:7) is van mening dat Donald *et al.* se model van die ekosistemiese interaksie van groot waarde is om die onderlinge verbindings tussen die leerder en die uitdagings om sy struikelblok tot leer te verstaan en te beskou.

Wanneer Figuur 2.3 van Donald *et al.* (2010:43) se uiteensetting van die onderwysproses se sisteme bestudeer word, is dit duidelik dat die middelste en diepste vlak van die sisteme (mikro- en mesosisteem) die kern van die leerder se lewe impliseer, en daarom die grootste impak en diepste effek gaan hê aangesien dit proksimale aktiwiteite is (Donald *et al.*, 2010:40). Die tragiese hiervan is dat die kind oor sekere van hierdie aktiwiteite geen of min beheer het nie, want dit is ander mikrosisteme se interaksies wat op hom 'n invloed het. In die geval van hierdie studie, is dit die skool se betrokkenheid en ondersteuning aan die ouers van die leerder met 'n leerinperking, wat die leerder se ontwikkeling ten sterkste beïnvloed.



Ontwikkeling oor tyd

Figuur 2.3: Verskillende sisteme in die onderwysproses (Donald *et al.*, 2010:43)

In die eksosisteem is die kind nie direk self betrokke nie, maar word hy sterk beïnvloed deur gebeure wat in ander sisteme plaasvind. Verskeie soorte eksosisteme bestaan wat die kind beïnvloed en Swart en Pettipher (2011:14) is van mening dat die onderwysstelsel 'n voorbeeld is van so 'n eksosisteem. Hierdie skrywers verwys veral na Inklusiewe Onderwys as 'n onderwysstelsel waar die eksosisteem 'n positiewe bydrae kan lewer om alle leerders te betrek en niemand te marginaliseer nie. Die implikasie hiervan is dat ouers betrek moet word by sy kind se onderrig, en so ook by sy kind se leerondersteuning (*cf.* 1.1.1). Goeie ondersteuning aan die ouers kan daartoe lei dat hul minder uitgesluit en bekommerd voel en dit sal 'n positiewe effek op die ouer-kind verhouding hê, wat weer positiewe resultate sal meebring in die leerder se skoolwerk. Die gemeenskap is nog 'n eksosisteem wat in ag geneem moet word volgens die skrywers. Hierdie ouers bevind hul in 'n gemeenskap waar hul reeds spanning beleef as gevolg van hul sosio-ekonomies milieu, wat werkloosheid,

armoede en deel van 'n minderheidsgroep van ongeletterdheid insluit. As gevolg van hierdie omstandighede mag die ouers minderwaardig voel en geen toekomsverwagtinge hê vir hul kind nie. Dit kan bydra dat hul nie sal uitreik na opvoeders om hulp vir die ondersteuning tuis van hul kind met 'n leerinperking nie.

Die makrosisteem, soos voorheen genoem in afdeling 2.2.1.4, verwys onder andere na ideologieë van die breër gemeenskap en wat sodoende struktuur verskaf (Swart & Pettipher, 2011:14). Inklusiewe onderwys as beginsel is 'n voorbeeld van 'n ideologie van die makrosisteem. Hierdie wederkerige stelsel bring mee dat die regeringstelsel (makrosisteem) die gemeenskap (makrosisteem) en die leerders met leerinperkings (mikrosisteem) baat vind by die insluitingsbeginsel van onderwys vir almal. Die bemagtiging van leerders se ouers (mikrosisteem) deur die Departement van Onderwys (makrosisteem) en die betrokkenheid van ouers by die skool (mesosisteem), bring mee dat die leerder met 'n leerinperking (mikrosisteem) se ontwikkelingspotensiaal vergroot.

Om die navorsingsvraag, ***Hoe word ongeletterde ouers in landelike laerskole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland ondersteun om hul kind te kan help met 'n leerinperking?*** van hierdie ondersoek te beantwoord, word daar spesifiek gefokus op die mikro-, meso- en makrosisteme wat die leerder se lewe beïnvloed.

Vanuit die sisteemteorie en die ekosistemiese benadering is die volgende duidelik:

- Die individu is deel van 'n geheel en kan nie in isolasie beskou word nie. Verhoudinge vorm die basis van die individu se raamwerk – die leerder se verhouding met sy ouers, sy opvoeder en met sy leerinperking; die ouers se verhouding met die skoolopset. Ouers van leerders met leerinperkings funksioneer dus binne verskillende sisteme met voortdurende interaksie met diegene in elk van die sisteme.
- Daar is voortdurende interaksie en veranderinge tussen die individu en sy omgewing. Die leerder se interaksie met sy ouers, sy opvoeder en sy leerinperking; die ouers se interaksie met ander persone wat belang het by hul kind se leerinperking, soos die opvoeders; die opvoeder se interaksie met die leerder, sy ouers en met rolspelers van die Departement van Onderwys.

Hierdie twee bogenoemde standpunte bring mee dat dié studie nie net gesinsgesentreerd sal wees nie, maar ook vennootskapgesentreerd.

Erikson (Donald *et al.*, 2010:62,63) wys op die belangrikheid van die individu se psigososiale ontwikkeling wat plaasvind met verwysing na die sosiale omgewing wat die leerder se emosionele ontwikkeling beïnvloed (*cf.* 2.2.2). Die vierde fase van Erikson se teorie, naamlik

industrie teenoor minderwaardigheid, is veral van belang vir die studie aangesien dit in die laerskoolfase van die leerder se lewe ontwikkel – die fase wat in hierdie studie betrek word. Tydens dié fase is lof en erkenning, aanmoediging, ondersteuning en positiewe terugvoering belangrik wanneer hy iets produseer, anders beleef hy 'n gevoel van mislukking. Indien mislukking ervaar word, ontnem dit die leerder se spontaneïteit om weer te waag en te volhard. Hierdie negatiewe ervarings en emosies wat die leerder dan beleef, word so oorgedra na sy kognitiewe werk wat lei tot onsuksesvolle akademiese vordering. Die ouer, wat volgens die sisteemteorie die grootste rol in die leerder se lewe speel (*cf.* 2.2.1.1), is hier die verantwoordelike party om te verseker dat die leerder wel ondersteuning, positiewe aanmoediging en belonings ervaar ten einde 'n goeie selfbeeld en selfverwesenliking te ontwikkel (Pringle, 1980:25). Ouerbetrokkenheid veroorsaak groter deelname van die kind by buitemuurse bedrywighede (*cf.* 2.3.1), en kinders wat betrokke is by skoolaktiwiteite kry geleenthede tot nuwe ervarings en verantwoordelikhede, wat volgens Pringle (1980:25) van die kind se primêre behoeftes is in die lewe. Indien hierdie behoeftes bevredig word, vind selfverwesenliking plaas en die kind ontwikkel 'n positiewe selfbeeld, wat onontbeerlik is vir die aanpak van nuwe leerwerk. Selfvertroue bring waagmoed mee wat nodig is om nuwe werk aan te leer en te glo in jou eie vermoë om die werk te bemeester. Sonder hierdie vaardigheid voel die kind mismoedig, ervaar hy mislukkings en bring dit leerinperkings mee.

Met emosionele behoeftes wat deur die belangrikste rolspelers in sy lewe vervul is, het die leerder 'n groter versekering van positiewe akademiese groei en ontwikkeling. Ongelukkig is die teenoorgestelde ook waar. Indien die leerder se emosionele behoeftes nie deur hierdie rolspelers vervul word nie, word die kanse op positiewe akademiese groei en ontwikkeling verskraal. Laasgenoemde scenario is van toepassing op die ongeletterde ouer se onvermoë om sy kind met huiswerk behulpsaam te kan wees en ondersteuning te kan bied met enige akademiese werk. Die tekort aan positiewe betrokkenheid en terugvoering kan dus 'n tekort aan die bewustheid van industrie veroorsaak en sodoende minderwaardigheid by die leerder wat direk lei tot 'n verskraling van akademiese ontwikkeling en prestasies. Die bewustheid van industrie ontstaan wanneer 'n leerder sukses ervaar deur self te skep of te vervaardig, of positiewe terugvoering kry van die rolspelers in sy lewe oor dit wat hy geskep het. Hierdie bewustheid van “ek is in staat om self iets te skep”, dra by tot 'n positiewe selfbeeld oor sy akademie.

Bandura se teorie oor waarnemingsleer in 'n sosiale konteks (*cf.* 2.2.2), verhelder die feit dat ouers se akademiese doeltreffendheid kan lei tot die leerder se akademiese vordering, al dan nie. Die leerder se positiewe vorming van sy eie doeltreffendheid word direk gekoppel aan die ouer se hoë akademiese doeltreffendheid en hoë akademiese aspirasies. Ongeletterde ouers se toekomsverwagting is skraal (Prinsloo, 2011:30), wat lei tot lae

verwagtinge, lae akademiese doeltreffendheid en lae akademiese aspirasies vir hulself, maar ook vir hul kind. Hierdie negatiewe invloed het dus verreikende gevolge rakende die leerder se akademiese ontwikkeling en leer, maar ook vir sy eie toekomsverwagting en beroepskeuse. Die leerder se hele menswees word hierdeur geraak tot op volwasse vlak.

Bronfenbrenner, Erikson en Bandura se bevindinge is van toepassing op neuro-tipiese leerders, maar kinderontwikkeling en leerders se emosionele behoeftes is universeel en is daarom ook van toepassing op die leerder met 'n leerinperking. Hierdie leerder ervaar dieselfde negatiewe invloed in sy lewe indien sy ouers ongeletterd en daarom onbetrokke is by sy akademiese werk. Dit het dieselfde verreikende gevolge vir dié leerder se akademiese ontwikkeling en leer, en beïnvloed sy toekomsverwagtinge, beroepsvooruitsigte en groei as volronde individu wat lei tot volwassenheid, net so negatief.

2.4 PUBLIEKE DOKUMENTASIE

Na bestudering van die voorafgaande bewyse dat ouerbetrokkenheid tuis belangrik is in die leerondersteuning van die kind en dat dit vele positiewe bydraes kan lewer in die lewe van die kind, is dit ook duidelik dat die skool se betrokkenheid by die gesin 'n groot effek het op die kind se leerinperking. Die internasionale en nasionale beginsel van Inklusiewe Onderwys as onderwysstelsel wat in hoofstuk 1 bespreek is (*cf.* 1.1.1), beveel onderwys vir almal en ouerbetrokkenheid ten sterkste aan. Met hierdie aspekte in ag geneem, is dit nodig om internasionale en Suid-Afrikaanse publieke dokumentasie te ondersoek om sodoende vas te stel wat die beleid rakende die implementering van hierdie beginsels in die praktyk is.

2.4.1 Internasionale publieke dokumentasie

Op internasionale vlak is die groot paradigmaskuif na 'n inklusiewe onderwysstelsel op vele konferensies bespreek en verskeie lande en organisasies het hul daartoe verbind. Verklarings na afloop van die 1990 World Conference on Education for all in Jomtiem, die 1994 Salamanca Konferensie in Spanje en die International Special Education Congress gedurende 1995 in Birmingham, Engeland, beklemtoon almal onderwys as mensereg en daarom die belang van insluiting van alle leerders in die onderwysstelsel (Swart & Pettipher, 2011:8). Die Verenigde State van Amerika se 1975-wetgewing, *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)* (Turnbull, Turnbull, Shank & Smith, 2004:19), asook die No child left behind Act van 2001, weerspieël ook dieselfde grondbeginsels (Swart & Pettipher, 2011:8). Navorsing deur ActionAid International na ouerbetrokkenheid in sekere Afrikalande beklemtoon ook die erns hiervan (Marphatia, Edge, Legault & Archer, 2010).

Die Verenigde Nasies se onderwys-, wetenskap- en kulturele afdeling, United Educational Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), se verklaring na afloop van die 1994 gesaghebbende Salamanca Konferensie te Spanje, sluit die volgende in wat relevant is vir hierdie studie (UNESCO, 1994):

- Regeringstelsels word aangeraai om deelname van ouers in die beplanning en besluitnemingsprosesse rakende hul kind met spesiale behoeftes, aan te moedig (UNESCO, 1994:ix).
- Ouers het die inherente reg om geraadpleeg te word oor hul kind se onderwys en wat die beste gaan wees vir hul kind se behoeftes en omstandighede (UNESCO, 1994:6).
- Inklusiewe skole se suksesvolle vermoë om gelyke geleenthede aan almal te verseker en volle deelname van elke leerder te verkry, behels gesamentlike pogings van opvoeders, ouers, families en vrywilligers (UNESCO, 1994:11).
- Inklusiewe skole moet kwaliteit onderrig aan almal verseker deur onder andere uit te reik en van gemeenskapsbetrokkenheid gebruik te maak (UNESCO, 1994:12).
- Regerings se beplanning vir onderwys moet konsentreer op onderwys vir almal, in alle gebiede van die land, in alle ekonomiese omstandighede en in publieke en privaatskole (UNESCO, 1994:13).
- In die verlede het relatief min leerders met inperkings toegang gehad tot onderwys, veral in ontwikkelende lande. Daarom is daar miljoene volwassenes met inperkings wat nie basiese onderwys en opleiding ontvang het nie. Dit is belangrik dat geletterdheid en gesyferdheid en basiese vaardighede aan volwassenes met inperkings geleer word (UNESCO, 1994:14).
- Intensiewe opleidingsprogramme aan opvoeders en die daarstelling van ondersteuningsdienste is belangrik om inklusiewe skole suksesvol te laat funksioneer (UNESCO, 1994:21).
- Skoolhoofde en plaaslike administrateurs moet opgelei word om leerders met inperkings te ondersteun en om goeie verhoudings met ouers en die gemeenskap op te bou (UNESCO, 1994:23).
- Ouers en vrywilligers moet genooi word om aktief deel te neem in die skool se werksaamhede (UNESCO, 1994:24).
- Die onderwysopleiding van opvoeders moet vaardighede insluit om onder andere met ouers as vennote te kan saamwerk (UNESCO, 1994:27).
- Die onderrig van leerders met spesiale onderwysbehoefte is 'n gedeelde verantwoordelikheid van die opvoeder, ouer en professionele persone. Ouers moet ondersteuning kry in hul rol as ouers van 'n kind met 'n inperking. Die rol van ouers en gesinne kan verbeter en vergroot word deurdat die nodige inligting aan die ouers in duidelike en eenvoudige taal oorgedra word. Die opleiding van ouers is veral belangrik in omgewings waar daar min tot geen opleiding is nie. Ouers en opvoeders

moet ondersteuning kry en aangemoedig word om saam te werk as gelyke vennote (UNESCO, 1994:38).

- 'n Vennootskap met ouers, wat samewerking en ondersteuning behels tussen die skool, opvoeders en ouers, moet ontwikkel word om ouers sodoende as aktiewe deelnemers te bemagtig in besluitnemings. Ouers moet aangemoedig word om deel te neem aan opvoedkundige aktiwiteite tuis en by die skool (UNESCO, 1994:38).

Dit is dus duidelik volgens hierdie gesaghebbende dokument dat ouers 'n baie groter rol moet speel in hul kind se onderwys en opleiding – ongeag die ouers se eie vlak van opleiding, sosio-ekonomiese situasie, ensovoorts. Die onderwysstelsel word deur die samelewing ook verantwoordelik gehou vir die uitwissing van enige opleidingsagterstand wat ouers kan beleef, aangesien onderwys individue bemagtig. Dit is ook duidelik dat internasionale beleidsdokumente en verslae oor inklusiewe onderwys en oor onderwys, bepaal dat ouerbetrokkenheid in 'n inklusiewe skool waar leerders met 'n inperking voorkom, veel meer behels as wat voor die ontwikkeling van die inklusiewe filosofie beskou is as ouerbetrokkenheid (Ainscow, 1995; UNESCO, 2000; UNESCO, 2001a; UNESCO, 2001b; United Nations, 2001; UNESCO, 2005).

2.4.2 Nasionale publieke dokumentasie

2.4.2.1 Beleidsdokumente

Suid-Afrika se eerste demokratiese verkiesing gedurende 1994, het in 1996 aanleiding gegee tot 'n nuwe Grondwet en 'n Handves vir Menseregte. Hierdie twee dokumente is gefundeer op die beginsels van menswaardigheid, gelykheid, menseregte en vryheid. Dit het weer aanleiding gegee tot die SA Skolewet 84, 1996, wat dieselfde beginsels weerspieël (Naicker, 1999:15; Swart & Pettipher, 2011:8; Nel, Nel & Hugo, 2013:6).

Hierna volg Suid-Afrika se Departement van Onderwys se beleidsdokument oor die implementering van inklusiewe onderwys as onderwysstelsel, Education White Paper 6: special needs education: building an inclusive education and training system (South Africa. Department of Education, 2001) (hierna verwys as Witskrif 6) wat duidelike riglyne bied oor die toepassing van die ideologie, onderwys vir almal. Hierdie dokument versterk die SA Skolewet 84 (South Africa. Department of Education, 1996) se beginsels verder en moedig een gelyke onderwysstelsel aan. Lazarus, Daniels en Engelbrecht (1999:55) wys daarop dat die twee beleidsdokumente dit beklemtoon dat ouers betrokke moet wees tydens die proses van identifisering van die struikelblokke, asook tydens die beplanning van die Individuele Onderwys- en Ontwikkelingsplan (IOOP) om hierdie struikelblokke uit die weg te ruim. Vogel (2006:23) beskou laasgenoemde beleid tweeledig. Eerstens het die ouers die reg om

betrokke te wees by die onderrig van hul kinders en tweedens is dit die ouers se verantwoordelikheid om wel betrokke te wees by hul kinders se leer.

Ter uitbreiding van hierdie studie se ondersoek na nasionale beleidsdokumente, word verskeie dokumente besigtig met die fokus op relevante inligting om die navorsingsvraag te beantwoord. Met Inklusiewe onderwys as die Departement van Onderwys se voorgeskrewe onderwysstelsel, is die beleidsdokument wat as bakermat hiervoor gebruik word, naamlik Witskrif 6 (South Africa. Department of Education, 2001), deeglik ondersoek vir relevante inligting vir die studie en is die volgende inligting bekom:

- As een van die beginsels van inklusiewe onderwys word dit aanvaar en erken dat leer nie net formeel by die skool plaasvind nie, maar ook tuis en in die gemeenskap (South Africa. Department of Education, 2001:16).
- Spesiale skole, waarvan sommige opgegradeer moet word as hulpbronskole, moet onder andere as hulplyn dien vir ouers om hul van raad en inligting te voorsien (South Africa. Department of Education, 2001:21).
- Voldiens opvoedkundige instansies moet aangedui word en voorsiening maak vir basiese volwasse onderwys, asook verdere en hoër onderwys vir volwassenes (South Africa. Department of Education, 2001:22).
- 500 hoofstroomskole sal ontwikkel word as voldiensskole en hiermee saam sal daar spesifiek aandag geskenk word aan die mobilisasie van gemeenskappe en ouerbetrokkenheid, sodat alle sosiale vennote en rolspelers deel kan raak van die proses (South Africa. Department of Education, 2001:23).
- 'n Nasionale program, met voorspraak en inligting oor die inklusiewe model se fokus oor die rol en verantwoordelikhede van ouers, sal voorrang geniet (South Africa. Department of Education, 2001:23).
- Die veranderinge en transformasie moet op al die aspekte van onderwys fokus, soos onder andere op die ouers en die gemeenskap (South Africa. Department of Education, 2001:26).
- Ondersteuningsdienste sal uitgebrei word op 'n kontinuum van verskillende vlakke, naamlik op nasionale, provinsiale, skole, kolleges en volwasse vlak (South Africa. Department of Education, 2001:30).
- Voldiensskole sal in samewerking met die provinsiale departemente van onderwys en skoolbeheerliggame, beskikbaar gestel word vir volwasse leerders as deel van die publieke volwasse leerprogramme (South Africa. Department of Education, 2001:31).
- Op skoolvlak sal samewerking bewerkstellig word met ouers, sodat hul bemaagtig kan word met inligting, berading en vaardighede sodat hul 'n meer aktiewe rol te speel het in hul kind se onderrig en leer, ongeag beperkinge soos inperkings (South Africa. Department of Education, 2001:50). Sodoende word die behoeftes van ouers van hoë

risiko leerders (dit is leerders wat verskeie struikelblokke tot leer ervaar en daarom 'n hoë risiko is vir leerinperkings en vroeë skoolverlating), wat leerders met leerinperkings insluit, in ag geneem en word sulke ouers met inligting, berading en vaardighede toegerus om hul kind te ondersteun (South Africa. Department of Education, 2001:56).

Witskrif 6 (South Africa. Department of Education, 2001) se uitgangspunt is dus duidelik dat ouers 'n belangrike rol moet speel in hul kind se onderrig en leer en dat ouers ten volle ondersteun moet word om hierdie rol te vervul. Die dokument spreek hom ook uit oor die bemagtiging van ouers met inligting, berading en vaardighede om hul kind sodoende te ondersteun.

2.4.2.2 Ander nasionale dokumente

Ouers se groter rol in hul kind se onderwys soos aanbeveel deur Witskrif 6 (South Africa. Department of Education, 2001), bring mee dat die Departement van Onderwys 'n dokument, *Building an inclusive education and training system: a guide for parents, caregivers and communities: based on the education white paper 6 - special needs education* (South Africa, 2003), uitgegee het ten einde ouers of versorgers in te lig oor wat inklusiewe onderwys behels, asook lig te werp op die rol van die ouer. Hierdie dokument stipuleer dat ouers tuis betrokke moet wees by die leerder se skoolwerk wat tuis voltooi moet word (South Africa. Department of Education, 2003:12).

Ter aanvulling en volledige verduideliking van die ondersteuningsnetwerk wat Witskrif 6 (South Africa. Department of Education, 2001) voorstel, word vier dokumente deur die Departement van Onderwys beskikbaar gestel, naamlik *Conceptual and operational guidelines for district-based support teams* (South Africa. Department of Education, 2005a), *Conceptual and operational guidelines for full-service schools* (South Africa. Department of Education, 2005b), *Conceptual and operational guidelines for special schools as resource centres* (South Africa. Department of Education, 2005c), asook later die *Guidelines for full-service/inclusive schools* (South Africa. Department of Basic Education, 2010a). 'n Bestudering van hierdie dokumente vir die doel van dié studie, bevestig Witskrif 6 (South Africa. Department of Education, 2001) se uitgangspunte rakende ouerbetrokkenheid en ouerondersteuning (*cf.* 2.4.2.1).

Die Departement van Onderwys se dokument oor die Distriksgebaseerde Ondersteuningspan (South Africa. Department of Education, 2005a) bevestig en versterk Witskrif 6 (South Africa. Department of Education, 2001) se riglyne, deur daarop te wys dat die Distriksgebaseerde Ondersteuningspan (South Africa. Department of Education,

2005a:6) se hoof funksie is om opvoedkundige instansies te ondersteun en so gespesialiseerde ondersteuning aan die leerders en opvoeders te bied. Leerders word indirek ondersteun deurdat die Distriksgebaseerde Ondersteuningspan (South Africa. Department of Education, 2005a:22) ondersteuning aan opvoeders bied om te verseker dat onderrig en leer die wye behoeftes van die leerders aanspreek. Een van die rolle van die Distriksgebaseerde Ondersteuningspan (South Africa. Department of Education, 2005a:23) is om opvoeders en ouers op te lei om sodoende hul vermoë om ondersteuning aan die leerders te kan bied te ontwikkel. Om die behoeftes en struikelblokke van die leerders aan te pak bring mee dat strategieë ontgin moet word vir die ontwikkeling van opvoeders en vir die ondersteuning en konsultering met ouers (South Africa. Department of Education, 2005a:35). Hierdie dokument is dus eksplisiet oor die feit dat ouers betrek en ondersteun moet word ten einde te verseker dat die leerders se behoeftes aandag kry.

Voldiensskole se dokumente (South Africa. Department of Education, 2005b:12; South Africa. Department of Basic Education, 2010a:18,21) maak dit duidelik dat ondersteuning nie altyd oor die diens gaan nie, maar ook oor die hulp en bystand wat opvoeders aan mekaar kan bied, of aan versorgers en ouers deur ondersteuningsgroepe. Voldiensskole moet dus hul kennis en vaardighede deel met ander omliggende skole (South Africa. Department of Education, 2005b:12). Die bemaagtiging van ouers om hul kind tuis en by die skool te ondersteun (veral gemarginaliseerde leerders), is belangrik en kan geskied deur opleidingsprogramme en ondersteuningsgroepe (South Africa. Department of Education, 2005b:22). Ouers moet die geleentheid gegun word om deel te neem aan aktiwiteite wat die skool aanbied en om dit te laat realiseer kan programme aangebied word om dit te verseker. Ouers kan ook toegelaat word om van die opleidingsprogramme in die skool by te woon (South Africa. Department of Education, 2005b:23). Ouerondersteuning kom dus ook baie duidelik na vore in die Departement van Onderwys se riglyne aan voldiensskole (South Africa. Department of Education, 2005b). Die opvolgdokument rakende voldiensskole (South Africa. Department of Basic Education, 2010a:41) sien die skool in diens van die hele gemeenskap se ontwikkeling en dat die skool aan die gemeenskap behoort. Die noodsaaklikheid van ouerbemaagtiging word erken en gesien as 'n sleutelaspek om inklusiewe onderwys op skoolvlak te implementeer.

Die Departement van Onderwys (South Africa. Department of Education, 2005c) se siening van hoe spesiale skole opgegradeer moet word as hulpbronskole aan omliggende skole sluit in dat daar gespesialiseerde professionele ondersteuning aan voldiensskole en hoofstroomskole gebied moet word. Hierdie gespesialiseerde ondersteuning sluit in die beskikbaarstelling van personeel aan die gemeenskap vir uitreikprogramme vir ouerleiding

om sodoende ouers te ondersteun en te bemagtig (South Africa. Department of Education, 2005b:18-20).

Dit is duidelik dat die Distriksgebaseerde Ondersteuningspan, die voldiensskool en die spesiale skool as hulpbronskool al drie 'n baie belangrike rol te speel het in die implementering van die inklusiewe onderwysmodel, wat insluit groter betrokkenheid van ouers by die skool en groter betrokkenheid by hul kind se leerwerk en akademie. Al drie dokumente maak daarom ook baie melding van die ondersteuning wat aan ouers gebied moet word om sodoende hierdie betrokkenheid te kan verseker. Ouers word as belangrike vennote gesien en samewerking en bemagtiging van hierdie vennoot word dan ook beklemtoon in hierdie dokumente van die Departement van Onderwys.

Om die leerondersteuningsproses te verduidelik, word National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support (SIAS) (South Africa. Department of Education, 2008) (hierna verwys as die SIAS-dokument) uitgegee om amptenare in die onderwysstelsel, skole, opvoeders, leerders en ouers in te lig rakende die proses. Hierdie dokument maak daarvan melding dat ouers gewoonlik nie betrokke is by die assesseringsfase van die leerondersteuningsproses nie (South Africa. Department of Education, 2008:2) en identifiseer ouers se verantwoordelikhede deur 'n stel riglyne wat ouers as gelyke vennote beskou in die leerondersteuningsproses. Ouerbetrokkenheid word nie as 'n keuse voorgestel nie, maar as 'n gegewe en betrek die ouer dus direk by die SIAS-proses.

Ander amptelike dokumente uitgegee deur die Departement van Onderwys, soos Guidelines for inclusive learning programmes (South Africa. Department of Education, 2005d), Guidelines for inclusive teaching and learning (South Africa. Department of Basic Education, 2010b) en Curriculum News: improving the quality of learning and teaching: strengthening curriculum implementation from 2010 and beyond (South Africa. Department of Basic Education, 2012), verwys ook na groter ouerbetrokkenheid by sy kind se leerinperking, asook na beter samewerking met ouers om hul sodoende toe te rus om effektief te kan saamwerk (South Africa. Department of Education, 2005d:13; South Africa. Department of Basic Education, 2010b:15; South Africa. Department of Basic Education, 2012:23). Voorstelle van werkswinkels wat aangebied kan word deur onder andere die Distriksgebaseerde Ondersteuningspan, word gemaak om samewerking te verbeter. Die dokumente bepaal dat een van die oorsake van leerders se taalinperking, toegeskryf kan word aan hul ouers wat self 'n beperkte opvoeding en onderwys beleef het (South Africa. Department of Education, 2005d:14; South Africa. Department of Basic Education, 2010b:16). Om die leerder se struikelblok tot leer te verbeter, word gereelde tuiswerk aanbeveel (South Africa. Department of Education, 2005d:22; South Africa. Department of

Basic Education, 2010b:21; South Africa. Department of Basic Education, 2012:22) asook daaglikse hersieningsoefeninge wat by die huis voltooi moet word en waarmee ouers aktief betrokke moet wees (South Africa. Department of Education, 2005d:39). Ouers word aangeraai om vir hul kind voor te lees en behulpsaam te wees met take en opdragte (South Africa. Department of Basic Education, 2012:23). Begeleiding aan ouers word ten sterkste aanbeveel om hul sodoende te bemagtig om hul kind te stimuleer en ondersteun (South Africa. Department of Education, 2005d:50; South Africa. Department of Basic Education, 2010b:49).

Dit blyk uit al die dokumentasie wat bestudeer is, dat die Departement van Onderwys ouers as belangrik ag en die noodsaaklikheid van goeie samewerking met ouers hoog op prys stel. Ouers word as 'n gelyke vennoot beskou en die bou aan samewerking met ouers word in alle dokumentasie rakende die implementering van 'n inklusiewe onderwysstelsel genoem en beklemtoon.

2.4.2.3 Inligtingstukke

2.4.2.3.1 Nasionaal

Die Departement van Onderwys (South Africa. Department of Education, n.d.a:10) maak die publiek op hul amptelike webwerf daarvan bewus dat een van die struikelblokke tot leer vir leerders onbetrokke ouers is, asook opvoeders wat nie erkenning gee aan die waarde van ouers se deelname aan die kind se leerproses nie. Die Departement van Onderwys besef dus die groot belang van ouerbetrokkenheid en moedig samewerking aan deur die nodige opleiding en die aanbied van programme om opvoeders en ouers te bemagtig, een van hul meganismes te maak om leerstruikelblokke te voorkom (South Africa. Department of Education, n.d.a:13). Daarom word die positiewe boodskap van ouerbetrokkenheid in vele inligtingstukke gevind.

Die regering se gesondheids- en onderwysveldtog wat gedurende 2008 in Kliptown van stapel gestuur is, beklemtoon die regering se erns vir transformasie ten opsigte van die verbetering van onderrig en leer. As deel van die onderwystransformasie, *Die onderrig- en leer-veldtog vir gehalte* (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, g.d.a), word al die betrokkenes, soos opvoeders, ouers en leerders, deur middel van 'n eed wat afgelê word, betrek by die verbetering in die gehalte van onderwys. Die opvoeders se eed sluit in goeie kommunikasie met ouers en om ouers op hoogte te hou van hul leerders se akademie (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, g.d.a:4). Die ouers se eed behels die onderneming van 'n goeie samewerkingsverhouding met sy kind se opvoeder asook om tuis

'n omgewing vir sy kind te skep wat leer bevorder (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, g.d.a:5).

Die Plan van aksie tot 2014, Op pad na die verwesenliking van onderwys 2025 (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, g.d.b), gee verskeie doelwitte wat behaal moet word ten einde kwaliteit onderwys te verseker teen 2025. Doelwit 26 van hierdie inligtingstuk (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, g.d.b:7), handel oor die vermeerdering van die aantal inklusiewe onderwyskole met toegang tot spesialisdienste, soos permanente leerondersteuningopvoeders. Soos reeds in afdeling 2.4.2.1 oor Witskrif 6 gesien, behels 'n inklusiewe onderwysstelsel vennootskappe met ouers ten einde groter betrokkenheid by hul kind se onderrig en leer, wat meebring dat die voleinding van hierdie doelwitte, spesifiek doelwit 26, die vermeerdering van ouerbetrokkenheid by inklusiewe onderwyskole meebring.

In *Rights and responsibilities of parents: a guide to public school policy* (South Africa. Department of Education, n.d.b:3) word ouers aangeraai om hul kind se akademiese ontwikkeling te monitor en om seker te maak dat die kind sy huiswerk doen. *Making all schools inclusive* (South Africa. Department of Basic Education, 2011:3) beklemtoon dat ouers 'n deurslaggewende rol speel om hulle kinders te help om te leer en te ontwikkel.

Al dié nasionale inligtingstukke stem dus ooreen en is in lyn met die Suid-Afrikaanse beleidsdokumente rakende inklusiewe onderwys en ouerbetrokkenheid as deel van hierdie onderwysstelsel. Vervolgens word die Wes-Kaap Onderwysdepartement se inligtingstukke bestudeer om relevante inligting rakende ouerbetrokkenheid en ondersteuning aan ouers te bekom.

2.4.2.3.2 Wes-Kaap Onderwysdepartement

Die ondersoek vir hierdie studie vind plaas by landelike skole in die Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD) en daarom is dit van belang dat dokumentasie van hierdie provinsiale departement ook besigtig word ten einde relevante inligting te bekom om die navorsingsvraag te beantwoord.

Die Wes-Kaap Onderwysdepartement se geletterdheid-en-syferkundigheidstrategie (WKOD, 2006), of beter bekend as Litnum, meld drie kritieke impakkenmerke, waarvan die derde kenmerk die bevordering van gesins- en gemeenskapsgeletterdheid is. Navorsing dui daarop dat een van die redes waarom graad een leerders nie gereed is vir formele onderrig nie, die gevolg van ongeletterde ouers is (WKOD, 2006:vi). Hierdie strategie het ten doel gehad om 'n handleiding en 'n gepaardgaande ondersteuningsprogram te ontwikkel om

ouers op te lei om hul kind voor te berei vir formele onderwys. Lev Vygotsky (WKOD, 2006:15) se teorie oor sosiale konstruktivisme en leer as sosiale aktiwiteit word saam met ander familie, beklemtoon. As groeiteikens van hierdie strategie word die ontwikkeling van ouers aanbeveel wat in staat is om goeie ondersteuning tuis vir hul kind aan te bied. 'n Massageletterdheidsveldtog vir gesinsgeletterdheid word hiervoor voorgestel (WKOD, 2006:21). Die WKOD is verantwoordelik vir die opleiding en mobilisering van rolmodelle om saam met ander skole tweeling te vorm, met die oog daarop om (volgens die WKOD) dertig gesinne te identifiseer, te besoek en om hierdie gesinne te ondersteun (WKOD, 2006:32). Ongeletterde ouers en skoolbeheerliggame word ook genoem as een van die redes waarom behoorlike ondersteuning en monitering nie in skole plaasvind nie (WKOD, 2006:34). In die omkeerplan waartoe al die rolspelers, soos die opvoeders en ouers, verbind is, onderneem ouers om hulself te laat leer lees en skryf en saam met hul kinders te leer (WKOD, 2006:43). Hierdie projek bied ook op die WKOD se amptelike webwerf verskeie dokumente aan vir ouers rakende hulp met huiswerk (WKOD, 2013a), geletterdheid (WKOD, 2013b; WKOD, 2013d) en gesyferdheid (WKOD, 2013c; WKOD, 2013d). 'n Verskeidenheid van wenke word aangebied wat onder andere voorlees-aktiwiteite vir die kind insluit, die voorbeeld stel van persoonlike leesaktiwiteite, asook gevorderde skryfaktiwiteite en wiskundige bewerkings saam met die kind. Die Litnum-projek is in lyn met al die ander openbare dokumentasie besigtig vir die studie (*cf.* Bronnelys), rakende die belang van ouers se betrokkenheid by hul kind se akademie en neem die ongeletterde ouers se beperkte akademiese vermoë in ag.

Benewens die Litnum-dokumente bied die WKOD (Vinjevold, 2013a; Vinjevold, 2013b; WKOD, 2013a; WKOD, 2013b; WKOD, 2013c) ook inligting aan ouers oor hul rol en verantwoordelikheid in hul ondersteuning van hul kind se leer plus ander inligting rakende die ondersteuning van die kind om akademiese ontwikkeling te bevorder. Weer word verskeie wenke aan die hand gedoen om hul kind by te staan met sy leerproses. Verskeie video-grepe wat op YouTube besigtig kan word, word ook gelys.

Onderwys-beleidsdokumente, nasionaal (South Africa. Department of Education, 2001; South Africa. Department of Education, 2008; South Africa. Department of Basic Education, 2010b:21) en dié van die Wes-Kaap (WKOD, 2003; Weskus/Wynland OBOS, 2004), bepaal soos internasionale sienings (UNESCO, 1994; Karila & Alasuutari, 2012; State Government Victoria. Department of Education, n.d.) dat elke leerder wat 'n struikelblok tot leer ervaar, geregtig is op 'n ondersteuningsproses, naamlik die SIAS-proses (South Africa. Department of Education, 2008), en dat daar vir die meeste leerders wat 'n struikelblok tot leer ervaar tydens die tweede fase van die SIAS-proses, 'n Individuele Onderwys- en Ontwikkelingsplan (IOOP) opgestel moet word. Hierdie IOOP is dan 'n opsomming van die leerder se

struikelblokke, sy sterk- en swakpunte, die kurrikuluminhoud waarmee hy probleme sou ondervind, metodes en strategieë om hierdie kurrikuluminhoud mee te hanteer, wat verantwoordelik is vir die implementering van die IOOP, asook assessering as 'n deurlopende proses (Landsberg, 2011:84). By die opstel van so 'n IOOP word voorgestel dat die ouers ook betrokke is en sodoende ook insette kan lewer. Ouers is sleutelbondgenote en beskik oor die beste inligting rakende die leerder en sy struikelblok. Daar word ook verwag dat ouers betrokke moet wees by die implementering van die IOOP. Hierdie voorskrif geld dus ook vir ouers van leerders met leerstruikelblokke, soos in hierdie studie ondersoek word.

Na afloop van die bestudering van al die genoemde dokumentasie van die Departement van Onderwys en Wes-Kaap Onderwysdepartement kan gesien word dit is in lyn met internasionale dokumentasie wat ouerbetrokkenheid beklemtoon en die belang daarvan besef. Die belangrikheid van ouers word geag en geniet oral erkenning. Opvoeders word aangemoedig en opdrag gegee vir nouer samewerking met ouers ten einde leerontwikkeling by die leerder te bevorder. Ten slotte is dit belangrik om daarop te let dat genoemde dokumentasie se siening van ouerbetrokkenheid in 'n inklusiewe skool (waar leerders met 'n leerinperking voorkom) beslis veel meer behels as wat voor die ontwikkeling van die inklusiewe filosofie beskou is as ouerbetrokkenheid.

2.4.3 Toepas van teorieë

Daar is reeds in afdeling 2.2 bevind die sisteemteorie met die ekosistemiese benadering, beïnvloed die wyse waarop ons die kind beskou en dat onderwys as 'n sisteem gesien kan word, naamlik die onderwyssisteem. Daar kan dus nie net op sekere dele in die sisteem gefokus word nie, maar al die dele moet as ewe belangrik beskou word. Die geheel moet altyd beskou word as groter en belangriker as die dele, of die som van die dele. Daarom is die onderwyssisteem en al sy fasette net so belangrik wanneer ons die kind holisties beskou. Die skool en opvoeders, wat verteenwoordigend is van die mikrosisteem, amptenare van die Departement van Onderwys wat die makrosisteem verteenwoordig, asook die Nasionale Departement van Onderwys wat beleidsdokumente saamstel en ook die makrosisteem verteenwoordig, is die verskillende vlakke waarop die onderwyssisteem ondersoek sal word vir dié studie.

Die onderwyssisteem word as 'n makrosisteem gesien aangesien dit die groter kulturele konteks is waarin die leerder leef (Donald *et al.*, 2010:41) (*cf.* Figuur 2.1). Die groter kulturele konteks sluit al die ander kontekste en subkontekste in (Bronfenbrenner, 1979:26). Die onderwyssisteem, as makrosisteem, se filosofie word in die vorm van 'n beleidsdokument aan skole (mikrosisteme) oorgedra. Die voorskrifte van hierdie dokumente bepaal daarom

die optrede van die skool en personeellede (mikrosisteme) en het 'n groot impak op hul optrede en werksaamhede. Beleidsdokumente beïnvloed die kurrikulum wat aangeleer word, asook hoe dit aangeleer word en dit bepaal ook skool-huis praktyke, soos huiswerk wat aan leerders gegee moet word.

In die lig hiervan is dit dus van kardinale belang dat beleidsdokumente in plek moet wees en volledig moet uiteensit wat daar van opvoeders en skole verwag word. Sodoende sal die uitvoering in die praktyk effektief geskied en die leerder kwaliteit onderrig ontvang. Die onderrig en ondersteuning van die leerder met 'n leerinperking is hier veral van belang en inligting rakende dié leerder se onderwyspraktyke, insluitende ouerbetrokkenheid om sy leer te bevorder, moet dus in beleidsdokumente reflekteer.

2.5 SAMEVATTING

Vanuit die ekosistemiese model van Urie Bronfenbrenner blyk dit duidelik dat wat tuis gebeur 'n besliste invloed het op die kind se geletterdheid. Die invloed van die huis, ten goede of ten kwade, is onbetwisbaar bewys. Ouerbetrokkenheid versterk die opvoeder se pogings om die leerder met leerinperkings te ondersteun. Ouerbetrokkenheid by sy kind se skoolwerk word as 'n normale vereiste gesien en word beskou as die verantwoordelikheid van die ouer. Dit is daarom belangrik om volle deelname en samewerking te verkry tussen al die betrokkenes, in dié geval die ouer, opvoeder en leerder. Ouers kan as onderwysbondgenote dien wanneer hul ondersteun word om hul kind te begelei tot volle akademiese ontwikkeling. Die oordrag van kennis deur sosiale interaksie in die omgewing tuis, is duidelik van onskatbare waarde vir ouer en kind.

Inligting bekom wys ook daarop dat ouers nie altyd ingelig is oor die groot verskil en impak wat hul kan maak op hul kind se akademiese vordering sou hul tuis aandag skenk aan geletterdheidsvaardighede nie. Programme wat aangebied word ten einde ouerbetrokkenheid te versterk, moet ouers oor die positiewe impak inlig. Verskeie vorme van ouerbetrokkenheid is ondersoek, asook verskeie gesinsgeletterdheidsprogramme om die ongeletterde ouer te bemagtig en op te hef.

Die navorser van hierdie studie het in 'n uitgebreide soektog na inligting rakende ouerbetrokkenheid en die kind se akademiese prestasies, 'n wye en goed nagevorste veld betree. Ongelukkig is 'n leemte ervaar in genoegsame inligting rakende ongeletterde ouers se betrokkenheid by hul kind se akademie. Menheere en Hooge (2010:151) het in hul studie rakende ongeletterde ouers se betrokkenheid by hul kind se akademie ook dieselfde ervaring gehad en hul kommer oor die leemte uitgespreek. Die navorser se soektog na inligting

rakende die ongeletterde ouer se ondersteuning aan sy kind met 'n leerinperking het geen resultate opgelewer nie – 'n duidelike leemte in navorsing en literatuur.

Die ongeletterde ouer se profiel is geskets en die belang van ondersteuning aan dié minderheidsgroep is bevestig. Hierdie ondersteuning sal vanuit die sisteem aangebied of gereël moet word ten einde die hoofkarakter in onderwys, naamlik die leerder, te ondersteun en so akademiese vordering te verseker. Die leerder met 'n leerinperking wie se ongeletterde ouer nie by sy skoolwerk betrokke kan wees nie, moet indirek ondersteun word deurdat die ouer direk ondersteun word. Die leerder met 'n leerinperking se mensereg tot toeganklike onderwys moet deur sy direkte omgewing aan hom gebied word ten einde sy menswees as volwassene te versterk en hom so as volwaardige Suid-Afrikaanse burger te vestig.

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONTWERP EN NAVORSINGSMETODOLOGIE

3.1 INLEIDING

Hoofstuk twee se literatuurstudie het die klem gevestig op die belang van ouervennootskappe, veral met ongeletterde ouers in die onderwys en het die positiewe effek van sulke vennootskappe uitgelig. Hoofstuk drie fokus op die navorsingsproses (cf. Figuur 3.1) wat gevolg is om die navorsingsvraag te beantwoord. Hierdie studie se navorsingsvraag het ten doel om te bepaal hoe sekere vennootskappe met ongeletterde ouers in die praktyk daar uitsien. Henning, Van Rensburg en Smit (2004:31) verwys na Alvesson en Sköldbberg wat van mening is dat die navorsingsvraag bepaal wat nagevors word, asook hoe die ondersoek benader sal word. Henning *et al.* (2004:36) sien navorsingsmetodologie as “more than a collection of methods ... but about reasoning *what* their value in a study is and *why* they have been chosen”.

Die teoretiese basis wat die onderbou van die metodologie van die navorsing vorm, word in hierdie hoofstuk bespreek. Die navorsingsproses word volledig verduidelik met spesifieke verwysings na die navorsingsbenadering, die -paradigma, die -ontwerp, die -metodologie, dataverifikasie en etiek in die navorsingstudie (cf. Figuur 3.1).

3.2 DOEL VAN DIE NAVORSING

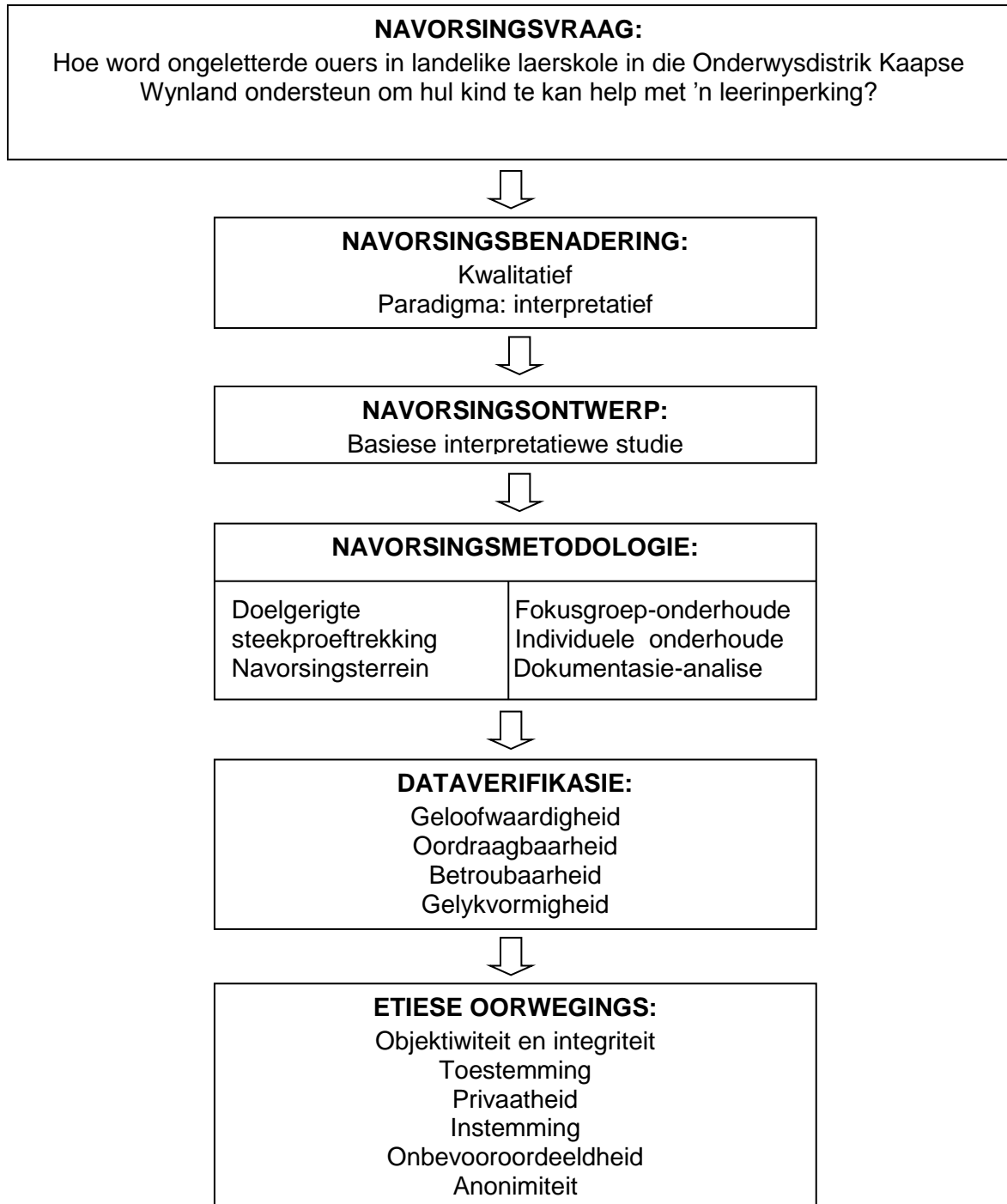
Die doel van hierdie studie is om te bepaal watter ondersteuning ongeletterde ouers van kinders met leerinperkings ontvang in landelike laerskole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland, om sodoende hul kind met 'n leerinperking tuis te help (cf. 1.3). Hierdie studie ondersoek daarom enige vorm van ondersteuning aan ongeletterde ouers in landelike laerskole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland, wat die ouer kan bemagtig om tuis betrokke te wees by sy kind met 'n leerinperking om sodoende vordering te verseker by sy kind.

3.3 NAVORSINGSVRAAG

Die eerste fase van die navorsingsproses is om die navorsingsprobleem te formuleer en te fokus deur 'n navorsingsvraag daar te stel wat bepaal wat die navorser wil weet (Fouché & De Vos, 2011:80; Mouton, 2001:53). Deur inagneming van ongeletterde ouers se behoeftes om hul kind met 'n leerinperking te ondersteun, sal daar indringend ondersoek gedoen word na watter ondersteuning die onderwysstelsel hierdie ouers bied.

Die studie sal gelei word deur die primêre navorsingsvraag:

Hoe word ongeletterde ouers in landelike laerskole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland ondersteun om hul kind te kan help met 'n leerinperking?



Figuur 3.1: 'n Skematiese voorstelling van die navorsingsproses (aangepas uit Mouton, 2001:47)

3.4 NAVORSINGSBENADERING

Die navorsingsvraag bepaal die benadering waarin die navorsing gedoen word (Terre Blanche & Durrheim, 1999:36). In Sosiale Wetenskappe word daar onderskei tussen twee uiteenlopende benaderings in navorsing, naamlik kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing. Kwantitatiewe navorsing behels die ondersoek na 'n sosiale of menslike probleem en vind plaas deur middel van die toets van 'n teorie. Die toetsing word deur syfers gemeet en met behulp van statistiese prosedure geanaliseer om te bepaal of die voorafgestelde hipotese van die teorie bevestig kan word al dan nie (Fouché & Delport, 2011:63,64).

Daarteenoor is kwalitatiewe navorsing fundamenteel geïnteresseerd in hoe die deelnemers betekenis van hulle eie situasie maak (Merriam, 2002c:6). Die benadering is gemoeid met die strewe om die sosiale of opvoedkundige fenomeen vanuit die deelnemer se perspektief na te vors. Kwalitatiewe metodes versamel inligting in die vorm van woorde, gesproke of geskrewe, observasie en bronne, wat 'n dieper begrip gee van 'n ander persoon se ervaring (Terre Blanche & Durrheim, 1999:42).

Die kwantitatiewe en kwalitatiewe benaderings kan ook saam gebruik word in navorsing as 'n gemengde benadering.

Die keuse van benadering om hierdie navorsingsprobleem op te los, is die kwalitatiewe benadering (*cf.* Figuur 3.1) wat poog om data van hierdie spesifieke fenomeen in sy natuurlike konteks in te samel.

3.4.1 Kwalitatiewe navorsing

Kwalitatiewe navorsing is geskik vir die oplos van hierdie spesifieke navorsingsprobleem, aangesien daar 'n deeglike ondersoek gedoen word oor hoe die betrokke laerskoolpersoneel en kundiges van die Onderwysdistrik Kaapse Wynland en Wes-Kaap Onderwysdepartement dink en optree en die verskillende aspekte ervaar.

Die navorser in kwalitatiewe navorsing poog om 'n eerstehandse, holistiese begrip te verkry van die fenomeen, deur gebruik te maak van 'n buigsame strategie vir probleemformulering en data-insameling, wat gevorm word soos die ondersoek verloop. Noukeurigheid sal daarom deur woorde bereik word. Hier is die beskrywing van vlakke van emosies, hul gedagtes, ervarings en maniere van hantering van uiterste belang. Die kwaliteit van die respons wat ontvang word, is dus baie belangrik. Volgens Mouton (2001:57) en Wagenaar en Babbie (2005:22), poog die navorsing binne die kwalitatiewe benadering om menslike

aksie vanuit 'n binne-perspektief te ondersoek. In kwalitatiewe navorsing is die navorser self die primêre navorsingsinstrument.

3.4.2 Navorsingsparadigma

Die filosofiese paradigma of perspektief waarin 'n navorsingstudie gebed is, verleen die agtergrond aan die studie waarvandaan spesifieke metodologie gebruik word (De Poy & Gitlin, 1998:17). Fouché en Schurink (2011:308) beskryf dit as die manier waarop die navorser voel dat die navorsingsvraag die eerlikste beantwoord sal word en is dus die navorser se beskouing van realiteit.

Die onderliggende epistemologiese aanname van dié studie is 'n interpretatiewe navorsingsparadigma aangesien die basiese aanname van die interpretatiewe navorsingsparadigma die bestudering is van die deelnemer se verstaan van die situasie in sy leefwêreld (Henning *et al.*, 2004:20) en dit in ooreenstemming is met die navorsingsdoel van hierdie studie. Menslike gedrag, uitinge en handeling op verbale en nieverbale vlakke word geïnterpreteer en is 'n fundamentele beginsel van die interpretatiewe navorsingsparadigma. Die idee dat die meeste mense kennis verkry en filtreer deur sosiale konstruksies soos taal, bewussyn, gedeelde betekenis en artefakte is eie aan die filosofie (Henning *et al.*, 2004:21). Kennis word gekonstrueer deur die fenomeen waar te neem, asook deur die beskrywing van die deelnemer se intensies, oortuigings, waardes, betekenisgewing en eie insig van die fenomeen.

Henning *et al.* (2004:21) is van mening dat die interpretatiewe navorser van verskeie data gebruik maak, asook verskillende bronne en metodes van data-analising om die geldigheid van die studie te verseker. Navorsing vind altyd in die natuurlike omgewing plaas, soos ook die geval in hierdie studie.

Om hierdie studie se navorsingsvraag te beantwoord, is die interpretatiewe navorsingsparadigma die mees geskikte (*cf.* Figuur 3.1) en daarom is dit die perspektief waarin die navorsingstudie gebed is.

3.5 NAVORSINGSONTWERP

Fouché en Schurink (2011:308) beskou die navorsingsontwerp in kwalitatiewe navorsing as die beskikbare opsie van strategieë of metodes om inligting in te win rakende die fenomeen wat bestudeer word om die navorsingsdoel te bereik. Dit behels daarom al die besluite wat die navorser neem ten einde die studie te beplan. De Poy en Gitlin (1998:312) definieer die

navorsingsontwerp as 'n plan wat die proses van data insamel en analiseer, asook die verslaggewing daarvan, spesifiseer en struktuur daaraan verleen met die doel om die navorsingsvraag te beantwoord.

Die navorsingsontwerp wat die geskikte is vir die beantwoording van hierdie studie se navorsingsvraag is 'n basiese interpretatiewe kwalitatiewe studie (Merriam, 2002c:6) (*cf.* Figuur 3.1). Die basiese interpretatiewe studie is geïnteresseerd om te verstaan hoe die deelnemers betekenis gee aan 'n situasie of fenomeen. Die navorser is as instrument die mediator waardeur betekenis verkry word, die strategieë is induktief en die uitkomste is beskrywend. Deur 'n basiese interpretatiewe studie word daar gepoog om 'n fenomeen, 'n proses, die perspektiewe en wêreldbeskouinge van deelnemers, of 'n kombinasie van genoemde te ontdek en te verstaan. In 'n basiese interpretatiewe studie kan die navorser staat maak op spesifieke opvoedkundige teorieë en modelle (Merriam, 2002b:38), soos wat ook die geval is in hierdie studie (*cf.* 2.2). Merriam (2002b:39) is van mening alle kwalitatiewe studies geïnteresseerd is in hoe betekenis gekonstrueer word en hoe mense sin maak uit hul lewe, maar sy beskou die primêre doel van 'n basiese interpretatiewe studie as die ontdek en interpretasie van hierdie betekenis. Hierdie studie poog om die ondersteuning aan ongeletterde ouers te bepaal indien hul kind 'n leerinperking ervaar. Die studie wil ook betekenis gee aan hoe hierdie ouerkorps in landelike laerskole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland ondersteun word om tuis betrokke te kan wees en hulle kind te kan help met sy leerinperking (*cf.* 1.3).

In hierdie studie is die strategieë wat gebruik word interaktiewe strategieë, waar die navorser die deelnemers se perspektiewe bestudeer deur onderhoude en artefakte. Vervolgens sal die navorsingsmetodologie, of die metodes van inligting insamel, bespreek word.

3.6 NAVORSINGSMETODOLOGIE

Henning *et al.* (2004:36) definieer navorsingsmetodologie as 'n groep samehangende metodes wat mekaar aanvul en komplementeer en wat oor die "goodness of fit" beskik om die data te bekom, te analiseer en bevindinge te maak wat die navorsingsvraag reflekteer en die navorsingsdoel pas. Die groep metodes sluit dan ook aan by die filosofiese paradigma van die studie. Die filosofiese paradigma word bepaal deur hoe die navorser dink en die realiteit beskou (*cf.* 3.4.2), wat weer bepaal hoe data vir die studie bekom sal word.

In hierdie navorsingstudie word data ingesamel en geanaliseer deur van metodes gebruik te maak wat eie is aan 'n basiese interpretatiewe kwalitatiewe studie (Merriam, 2002c:6) (*cf.* Figuur 3.1). Hierdie metodes behels 'n literatuurstudie, onderhoude en die analisering van

dokumente. Die data wat ingesamel word, word induktief geanaliseer om herhalende patrone of temas te identifiseer. Die data word weergegee in die vorm van 'n ryk beskrywende verslag.

3.6.1 Deelnemers: populasie en steekproef

Die populasie in 'n navorsingstudie verwys na 'n groep persone, elemente, of albei wat gedeelde eienskappe toon wat deur die navorser bepaal word (De Poy & Gitlin, 1998:311). Vir die doel van hierdie studie is opvoeders van landelike laerskole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland, asook onderwyskenners van die Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD) as populasie geïdentifiseer, om die navorsingsdoel te bereik.

'n Steekproef verwys na 'n subgroep van die populasie wat vir 'n studie in ag geneem word om te bestudeer. In kwalitatiewe navorsing is die oorkoepelende doel van 'n steekproef om die rykste data te bekom (Strydom & Delpport, 2011b:391) om die fenomeen die mees akkurate wyse te beskryf. Hierdie skrywers verwys na verskeie wyses waarop 'n steekproef in kwalitatiewe navorsing gedoen kan word. Die wyse van steekproef, naamlik teoretiese steekproef, sneeubal steekproef, doelgerigte steekproef, afwykende steekproef, opvolgende steekproef, ensovoorts word gekies om die navorsingsvraag die beste te beantwoord.

'n Doelgerigte steekproef (Henning *et al.*, 2004:71; Strydom & Delpport, 2011b:392) beteken dat deelnemers gekies word wat aan die kriteria van gewenste deelnemers voldoen, aangesien die navorser doelgerig soek na navorsingsdeelnemers wat waarskynlik inligting sal oplewer oor die fenomeen wat ondersoek word. Dit sluit in die terreinkeuse en die omvattende steekproeftrekking wat deelnemers, groepe of ander relevante inligting sal ondersoek. 'n Doelgerigte steekproef sal vir die doeleindes van hierdie ondersoek gekies word om die navorsingsvraag te beantwoord. Daar sal uit die populasie van opvoeders en onderwyskenners wat informasie betreffende die ondersoek kan gee, geselekteer word. Dus sal kenners en opvoeders wat 'n ryk bron van inligting is, selektief gekies word as proefpersone.

Die kriteria wat gebruik is om die deelnemers te bepaal is verteenwoordigend van die verskillende vlakke, naamlik vanaf grondvlak tot die hoogste vlak, waar die beleid toegepas word en is soos volg:

- Drie landelike laerskole
 - I. in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland,
 - II. waar leerders met leerinperkings onderrig word in die hoofstroomskool
 - III. waar van die ouers ongeletterd is

- IV. wat prakties bereikbaar is ten opsigte van afstand
- Opvoeders
 - I. by bogenoemde landelike skole wat geïdentifiseer is
 - II. wat leerders in hul klas het wat leerinperkings ervaar
 - III. waarvan dié leerders se ouers ongeletterd is
- Skoolgebaseerde Ondersteuningspanne (SGOS) by die geïdentifiseerde landelike laerskole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland
- Skoolhoofde van die drie vooraf geïdentifiseerde landelike skole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland
- Die personeellid van die Onderwysdistrik Kaapse Wynland, in beheer van leerondersteuning
- Die Direkteur: Gespesialiseerde Onderwys Ondersteuning in die Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD)

3.6.2 Die navorsingsterrein

Die terrein van 'n basiese interpretatiewe kwalitatiewe studie is volgens Merriam (2002b:37) waar die rolspelers interaksie het met die wêreld of die gemeenskap. Die terrein waar dié navorsing plaasvind is die natuurlike omgewing van die deelnemers en waar hul gemaklik voel en optree. Aangesien doelgerigte steekproef die deelnemers bepaal (*cf.* 3.6.1), het die navorsing daarom plaasgevind op die skoolterreine van die deelnemers. Drie landelike laerskole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland, asook die kantoor van die Onderwysdistrik Kaapse Wynland se Distriksgebaseerde Ondersteuningspan is dus die terrein van die navorsing.

3.6.3 Metodes van data-insameling

Data is ingesamel om vas te stel hoe ouers ondersteuning verkry om sodoende weer hul kinders te ondersteun met hulle leerinperking. Aangesien kwalitatiewe navorsing gerig is om die sosiale situasie vanuit die deelnemers se perspektief te beskou, is die interpretatiewe navorsingsparadigma die geskikste om die fenomeen te ondersoek. Onderhoude dien as primêre bron van data tydens die navorsingsaksie en is spesifiek gekies aangesien die navorser poog om 'n deeglike begrip van die fenomeen te verkry.

Diepgaande onderhoude in kwalitatiewe navorsing poog om die wêreld vanuit die deelnemer se perspektief te beskou en so betekenis te gee aan die deelnemer se ondervindinge, opinies, asook skool- en werksituasies (Kvale, 2007:xvii,1). Taal is belangrik in 'n kwalitatiewe ondersoek (Kvale, 2007:11) en daar is gebruik gemaak van onderhoude,

aangesien dit die meeste inligting verseker om sodoende hierdie navorsingsvraag ten beste te beantwoord.

'n Uitgebreide literatuurstudie en die bestudering van publieke dokumentasie is gebruik om verdere inligting in te win oor die ondersteuning wat aan ongeletterde ouers gebied word om hul kind met 'n leerinperking te help met sy akademiese vordering.

Data is op die volgende wyses ingesamel:

- A. Literatuuorsig
- B. Onderhoude:
 - I. Semi-gestruktureerde onderhoude: fokusgroepe met laerskoolopvoeders van landelike laerskole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland
 - II. Semi-gestruktureerde onderhoude: fokusgroepe met lede van die Skoolgebaseerde Ondersteuningspanne (SGOS) by landelike laerskole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland
 - III. Semi-gestruktureerde individuele onderhoude met landelike laerskole se skoolhoofde in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland
 - IV. 'n Semi-gestruktureerde individuele onderhoud met 'n lid van die Wes-Kaap Onderwysdepartement se Distrikgebaseerde Ondersteuningspan vir leerondersteuning in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland
 - V. 'n Semi-gestruktureerde individuele elektroniese onderhoud met die direkteur van die Wes-Kaap Onderwysdepartement se Onderwys Spesialiste – Inklusiewe Onderwys
- C. Veldnotas
- D. Publieke dokumentasie:
 - I. Internasionale dokumentasie
 - II. Nasionale beleidsdokumente
 - III. Beleidsdokumente van die Wes-Kaap Onderwysdepartement
 - IV. Omsendbriewe van die Wes-Kaap Onderwysdepartement aan skole.

3.6.3.1 Literatuuorsig

Inligting is bekom deur 'n uitgebreide literatuuorsig (*cf.* Hoofstuk 2) en vorm saam met die publieke dokumentasie die basis waaruit hierdie studie voortgespruit het. Hierdie literatuuorsig het die teoretiese raamwerk voorsien vir die studie, asook die belang van ouerbetrokkenheid uitgelig. Belangrike onderwysdokumentasie is bestudeer om verder inligting te bekom oor die onderwerp (*cf.* 2.4 & 3.6.3.4). Al dié inligting ingewin vorm die agtergrond waarteen die data, wat deur middel van onderhoude ingesamel is, geanaliseer en geïnterpreteer is.

3.6.3.2 Onderhoude

Kvale (2007:xvii,7) definieer 'n onderhoud as 'n spesifieke vorm van gesprek met 'n doel en 'n struktuur wat deur slegs die een party bepaal word, naamlik deur die ondervraer, wat in hierdie geval die navorser is. Kennis word bekom deur die interaksie tussen die ondervraer (navorser) en die ondervraagde, naamlik die proefpersone. Geselekteerde proefpersone tree op 'n interaktiewe wyse in hul natuurlike omgewing in wisselwerking met die navorsing. Data is deur middel van 11 onderhoude en 32 deelnemers ingesamel (cf. Tabel 3.1). Drie landelike laerskole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland is betrek in die ondersoek en dien as navorsingsveld. Daar is by elke skool onderhoude gevoer met die skoolhoof, opvoeders, asook met die SGOS. Twee verdere onderhoude is gevoer: met 'n kenner in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland en 'n spesialis in die Wes-Kaap Onderwysdepartement.

Tabel 3.1: Samestelling van die aantal deelnemers tydens elke onderhoud wat gevoer is

	Skoolhoof	Skoolgebaseerde Ondersteuningspan	Opvoeders
Tipe onderhoud	Individuele onderhoud	Fokusgroep-onderhoud	Fokusgroep-onderhoud
Skool A	1	3	6
Skool B	1	5	6
Skool C	1	3	4
Onderwysdistrik Kaapse Wynland	1		
Wes-Kaap Onderwysdepartement	1		
Totaal	32		

Semi-gestruktureerde onderhoude word deur Gillham (2005:70) beskou as die belangrikste wyse van onderhoude voer in navorsing aangesien die struktuur buigsaam is en dit bydra tot die kwaliteit van die data wat ingewin word. Semi-gestruktureerde onderhoude laat die navorser toe om aanvanklike response te ondersoek en dié buigbare metode laat ruimte vir veranderinge indien die deelnemer iets sê wat die navorser verder wil verken (McMillan & Schumacher, 2006:351). Die vra van oop vrae (hoe/hoekom/wat?) kan help om die probleem te ontleed, te vergelyk en tot begrip van die situasie te kom (Rugg & Petre, 2007:139). Oop vrae moedig die deelnemers ook aan om op hul eie wyse hul opinie, gevoel, ervaring en beleving weer te gee. Semi-gestruktureerde onderhoude van ongeveer een uur elk, is met die deelnemers gevoer.

Kvale (2007:72) beskou 'n fokusgroep-onderhoud as 'n nierigtinggewende wyse van onderhoud voer met die doel om die deelnemers aan te moedig om hul onderskeie standpunte te lug oor die onderwerp waarop gefokus word. Data word gegeneer deurdat die navorser aktiewe deelname aanmoedig tussen die groeplede. Die doel is beslis nie om 'n konsensus te bereik of 'n oplossing te vind nie, maar eerder om verskeie sienings oor die onderwerp aan te hoor en verskillende perspektiewe te ondersoek. Semi-gestruktureerde fokusgroep-onderhoude is by elk van die drie landelike laerskole gevoer met opvoeders en met elke skool se SGOS. Fokusgroepe het uit vier tot ses deelnemers bestaan aangesien die onderskeie skole klein is met min personeellede.

Individuele onderhoude wat ook semi-gestruktureerd van aard is, is met elke skoolhoof van die betrokke skole gevoer asook met 'n kenner in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland se Distriksgebaseerde Ondersteuningspan.

'n Elektroniese semi-gestruktureerde onderhoud is met die direkteur van die Wes-Kaap Onderwysdepartement se onderwys spesialiste, in dié geval Inklusiewe Onderwys, gevoer. Die besluit op die keuse van 'n e-posonderhoud is hoofsaaklik as gevolg van afstand, die deelnemer se druk program en om die deelnemer tyd te gun om inligting in te win om volledige data beskikbaar te stel. Die wyse waarop die e-posonderhoud gevoer is, word deur Flick (2011:171) en Greeff (2011:354) aanbeveel en behels 'n metode waar 'n enkele e-posonderhoudsgids gebruik word, maar oor 'n tydperk en deur verskeie kontakssessies. Dit impliseer dat 'n paar vrae aan die deelnemer per e-pos gestuur is, die deelnemer dit beantwoord en die navorser met die volgende e-pos invra oor die antwoorde indien dit sou nodig wees. Die volgende paar vrae word dan ook saam met hierdie e-pos gestuur vir reaksie. Hierdie proses is herhaal totdat die navorser al die nodige inligting ingewin het om die navorsingsvraag te beantwoord.

Die e-posonderhoud hou verskeie voordele in (Greeff, 2011:354,355) waarvan die volgende voordelig is in die gebruik vir hierdie studie:

- Albei partye kan teruggaan na vorige vrae om daarvoor te reflekteer. Hierdie geleentheid vir refleksie bring dieper prosessering van die inligting mee.
- Foute tydens die transkribeer van die onderhoud word beperk en geëlimineer.
- Die deelnemer word tyd gegun om spesifieke inligting te bekom wat deur die navorser benodig word om die navorsingsvraag te beantwoord.
- Dit is nie nodig om op 'n spesifieke tyd ooreen te kom wat albei partye pas vir 'n ontmoeting nie. Elke party kan sy/haar fase van die onderhoud voltooi wanneer dit die individu pas.

'n Onderhoudsgids is volgens Greef (2011:352) 'n geskrewe vraelys wat deur die navorser gebruik word as 'n gids tydens die onderhoud. Vooraf opgestelde vrae word as instrument gebruik om spesifieke inligting te bekom wat die navorsingsvraag beantwoord. Die onderhoudsgids word voor die onderhoud gefinaliseer en bring mee dat die navorser vooraf intensief moes nadink oor die inligting wat bekom wil word. 'n Onderhoudsgids is vir elk van die vyf tipes onderhoude saamgestel en die data ingesamel tydens die semi-gestruktureerde individuele en fokusgroep onderhoude is op band opgeneem en geanaliseer. Die keuse van die gebruik van die bandopnemer was om so die navorser aktief te laat deelneem aan die proses om nieverbale taal en die groepsdinamiek waar te neem.

Die fokus van die vrae in die onderhoudsgids het hoofsaaklik op die volgende aspekte geval:

- Hoe elke deelnemer sy rol in die leerondersteuningsproses beskou
- Die waarde van ouervenootskappe (by geletterde en ongeletterde ouers)
- Die voorkomssyfer van ongeletterde ouers
- Die behoefte aan ondersteuning (deur ouers en opvoeders)
- Die ondersteuning verskaf (aan ongeletterde ouers en aan opvoeders)
- Die houdingsingesteldheid teenoor ongeletterde ouers

Die vrae in die onderhoudsgids is oop vrae (hoe/hoekom/wat?). Oop vrae help om die probleem te ontleed, te vergelyk en tot begrip van die situasie te kom deur te bepaal hoe die deelnemers oor die fenomeen dink (Rugg & Petre, 2007:139). Die vrae het ook ten doel gehad om die deelnemers se ervarings te bepaal en betekenis te gee aan hul intensies, oortuigings, waardes en eie insig van die fenomeen. Sien Bylaag 4 vir die onderhoudsgidse.

Die deelnemers is voor die aanvang van die onderhoud deur die navorser ingelig oor die doel van die navorsing, beginsels van konfidensialiteit, anonimiteit, vrywillige deelname en oor die gebruik van die bandopnemer tydens die onderhoud. Elke deelnemer het 'n ooreenkoms van toestemming tot deelname daarna onderteken (cf. 3.8). Die deelnemers het afskrifte van hierdie ooreenkoms ontvang en die oorspronklike dokumente is deur die navorser as rekord bewaar. Sien Bylaag 3 vir 'n voorbeeld van 'n skriftelike ooreenkoms wat die deelnemers onderteken het. Elke onderhoud is afgesluit met 'n kort opsomming deur die navorser van wat waargeneem en geleer is tydens die onderhoud.

3.6.3.3 Veldnotas

Gedurende en na afloop van die onderskeie onderhoude het die navorser gebruik gemaak van veldnotas. Veldnotas is volgens Gibbs (2007:37) notas wat deur die navorser afgeneem word om ongestruktureerde observasies tydens die onderhoude neer te pen. Hierdie notas het veral lig gewerp op die deelnemers se emosies, liggaamstaal en houdingsingesteldheid.

Die veldnotas het die deelnemers se ongesproke woorde oorgedra en beklemtoon. Tydens die data-analiseringsproses is die veldnotas betrek en die data daarvan bekom, geïntegreer by elke tema en kategorie.

3.6.3.4 Publieke dokumentasie

Strydom en Delport (2011a:379) definieer publieke dokumentasie as dokumente wat op 'n gereelde basis deur groot organisasies, soos staatsorganisasies, saamgestel en beskikbaar gestel word. Vir die doel van hierdie studie is internasionale dokumente, nasionale beleidsdokumente, beleidsdokumente van die Wes-Kaap Onderwysdepartement en omsendbriewe van die Wes-Kaap Onderwysdepartement aan skole, asook enige dokumente wat elektronies deur die departemente beskikbaar gestel word ondersoek om inligting in te win om die navorsingsvraag te beantwoord. Publieke dokumente met relevante inligting is bestudeer om sodoende te bepaal wat die voorgeskrewe riglyne en aanbevelings aan opvoeders is rakende die ondersteuning van ongeletterde ouers indien hulle kind 'n leerinperking ervaar (*cf.* 2.4). Hierdie dokumentasie vorm saam met die literatuur wat bestudeer is, die agtergrond waarteen die data, wat deur middel van onderhoude ingesamel is, geanaliseer en geïnterpreteer is.

3.6.4 Analisering van data

Tydens kwalitatiewe data-analising word gebruik gemaak van 'n induktiewe (Schurink, Fouché & De Vos, 2011:399) en deurlopende proses waar daar voortdurende refleksie oor die data plaasvind en waar die interpretasie van die dialoog belangrik is (Schurink *et al.*, 2011:401). In 'n basiese interpretatiewe kwalitatiewe studie word data induktief geanaliseer om so herhalende en algemene temas of patrone wat regdeur die data voorkom, te identifiseer (Merriam, 2002c:6). Mouton (2001:108) verduidelik die analiseringsproses as die opbreek van data in hanteerbare temas, patrone, tendense en verhoudings. Die analise streef na diepte in begrip en verstaan van die fenomeen.

Die interpretasie van die inligting is daarteenoor weer die proses van sintese waar die data in groter, samehangende eenhede saamgevoeg word in bepaalde temas (Mouton, 2001:108). In kwalitatiewe studies is woorde belangrik en Merriam (2002c:7,15) is van mening dat die bevindinge van 'n basiese interpretatiewe kwalitatiewe studie weergegee en bespreek word in die vorm van 'n ryk beskrywende verslag, waar verwysings na die literatuur wat die raamwerk vorm, aangebied word. Die bevindinge van hierdie studie is daarom as 'n ryk beskrywende verslag weergegee (*cf.* Hoofstuk vier) met verwysings na die literatuur (*cf.* Hoofstuk twee) wat vooraf bestudeer is.

Vir die proses van analisering, interpretasie en weergee van die bevindinge is daar gebruik gemaak van die kwalitatiewe inhoudsanalise-metode (Henning *et al.*, 2004:104-109). Dié proses behels die insamel van die data waarna dit verbatim getranskribeer word. Daarna word 'n proses van oop kodering gebruik, waar die hele transkripsie deurgelees word om aanvanklik eers 'n algemene indruk of oorsig van die inhoud te verkry. Oop kodering is 'n induktiewe proses waar die navorser op kodes besluit na aanleiding van wat die inhoud vir haar beteken. Tydens die herlees van die transkripsies word eenhede met betekenis geïdentifiseer. Die afloop van die oop kodering behels dat verskillende kodes wat verband hou met mekaar saam in kategorieë geplaas en bespreek word in die beskrywende verslag (*cf.* Hoofstuk vier).

In hierdie studie was die navorser self verantwoordelik om die onderhoude te transkribeer om so konfidensialiteit vir die deelnemers, asook om akkuraatheid en betroubaarheid te verseker. Deurdat die navorser self die onderhoude getranskribeer het, het dit haar die geleentheid gegee om beter vertrouwd te raak met die data en so 'n beter begrip te ontwikkel. Die analisering van die data het geskied deur die navorser wat as ontleder dien, asook deur die gebruik van rekenaar-sagteware om die navorser te ondersteun in die proses van analisering. Die navorser het die stappe van die kwalitatiewe inhoudsanalise-metode van Henning *et al.* (2004:104-109) streng gevolg om sodoende geldigheid en betroubaarheid te verseker. Na afloop van die individuele en fokusgroep-onderhoude wat met 'n bandopnemer opgeneem is, het die onderhoude se analiseringsproses soos volg verloop:

- i. Onderhoude is verbatim getranskribeer en die data is georganiseer en voorberei. Die deelnemende skole en deelnemers, het elk 'n kode ontvang, in plaas van die skool se naam, om anonimiteit te verseker.
- ii. Die data is deur die navorser deurgelees om eers 'n aanvanklike geheelbeeld of oorsig van die inhoud te verkry en te reflekteer oor die betekenis van die data.
- iii. Die gedetailleerde induktiewe analiseringsproses van oop kodering het gevolg en daar is op kodes besluit na aanleiding van die inhoud van die data wat deurgelees is.
- iv. Die transkripsies is herlees en eenhede met betekenis is geïdentifiseer.
- v. Kodes is aan hierdie eenhede toegeken.
- vi. Die verskillende kodes is deurgelees om kategorieë te identifiseer wat herhalend voorkom in die data. Die kategorieë vorm die temas waaronder die gekodeerde data gegroepeer word.
- vii. Die kategorieë is krities geëvalueer om die belangrikheid daarvan te bepaal en of dit in verband staan met die navorsingsvraag.
- viii. Die onderskeie kategorieë en temas met herhalende patrone is bespreek en met mekaar vergelyk in 'n beskrywende verslag (*cf.* Hoofstuk vier).

Die publieke dokumente (*cf.* 3.6.3.4) se relevante inligting wat betrekking het op die navorsingsvraag, is ontleed en geanaliseer. Hierdie inligting is in verband gebring met die temas wat bespreek is in die verslag (*cf.* Hoofstuk vier).

Die finale interpretasie en integrasie van die data wat geanaliseer en verwerk is, word in Hoofstuk vyf aangebied.

3.6.5 Die rol van die navorser

Die navorser se rol in die interpretatiewe studieveld is volgens De Vos, Strydom, Schulze en Patel (2011:8) dié van 'n aktiewe deelnemer. In 'n basiese interpretatiewe studie is dit veral belangrik dat die navorser homself in die skoene stel van die deelnemers en die fenomeen vanuit die deelnemer se perspektief beskou (Merriam, 2002b:37). Die navorser is die hoofnavorsingsinstrument en het die rol aangeneem van data insamel, naamlik deur middel van literatuur, onderhoude en dokumentasie (*cf.* 3.6.3). Die navorser is ook 'n ontleder – 'n ontleder van die data versamel tydens die bestudering van literatuur en publieke dokumentasie, asook tydens die voer van onderhoude. Die navorser het deurentyd gepoog om die gevare soos vooroordeel, waardes en persoonlike belange tydens die navorsingsproses te herken en daarteen te waak.

Die navorser se rol was nie slegs net dié van 'n kenner oor die onderwerp en oor navorsing nie, maar haar rol was ook die van 'n suksesvolle kommunikeerder. Kenners soos Cohen, Manion en Morrison (2007:362) argumenteer dat onderhoude grotendeels 'n sosiale en interpersoonlike ontmoeting is en nie slegs 'n geleentheid vir data insamel nie. Daarom was dit vir die navorser belangrik om tydens die onderhoude 'n kenner van sosiale interaksie en kommunikasie te wees. Hierdie rol is vervul deur 'n gemaklike en veilige atmosfeer te skep waar die deelnemers veilig voel om hul opinies vrylik uit te spreek. Deur as 'n goeie luisteraar op te tree het die navorser in staat gestel om opvolg vrae te vrae om so verdere diepte en detail te verkry. Die onderhoude is versigtig en sensitief uitgevoer, soos aanbeveel deur Cohen *et al.* (2007:362).

As navorser is Kvali (2007:81,82) se ander eienskappe vir 'n suksesvolle onderhoudvoerder ook as rol aangeneem. Hierdie eienskappe sluit in om 'n duidelike struktuur vir die onderhoud daar te stel, duidelike vrae te stel, die deelnemers sagkens te hanteer en toe te laat om rustig te dink en te antwoord, oop te wees vir die deelnemers se bydrae tot die besprekingspunt, doelgerig die onderhoud te stuur en so by die besprekingspunt te hou en om in te vra om so inligting te verifieer vir betroubaarheid, asook om opmerkings van die deelnemers te bevestig en duideliker te stel.

Die laaste rol van die navorser was om die data te ontleed en getrou weer te gee in die vorm van 'n ryk beskrywende verslag in Hoofstuk vier.

3.7 DATAVERIFIKASIE

Tydens navorsing is dit altyd belangrik dat bevindings met vertroue as die waarheid aangebied kan word (De Poy & Gitlin, 1998:283) en dat die navorser as navorsingsinstrument sal toesien dat die navorsing geldig en betroubaar is. In beide kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing is geloofwaardigheid van groot belang. Kwantitatiewe navorsing gebruik geldigheid en betroubaarheid om die kwaliteit van die navorsing te verseker, terwyl kwalitatiewe navorsers soos Lincoln en Guba (aangehaal in Schurink, Fouché & de Vos, 2011:419) van mening is dat aspekte soos geldigheid en betroubaarheid nie altyd suksesvol in kwalitatiewe navorsing gebruik kan word nie. Hulle kriteria vir akkuraatheid in die kwalitatiewe navorsingsproses word hoog geag en aanbeveel deur skrywers soos De Poy en Gitlin (1998:283), Schurink, Fouché en De Vos (2011:419) en Maxwell (2013:122). In die lig hiervan is dié kenners se kriteria, naamlik geloofwaardigheid (*credibility*), oordraagbaarheid (*transferability*), betroubaarheid (*dependability*) en gelykvormigheid (*conformability*) ook tydens hierdie navorsingstudie deur die navorser gebruik en toegepas om geloofwaardigheid te verseker (*cf.* Figuur 3.1). Vervolgens sal hierdie vier kriteria bespreek word.

3.7.1 Geloofwaardigheid

Geloofwaardigheid in kwalitatiewe navorsing kan vergelyk word met kwantitatiewe navorsing se interne geldigheid. Hierdie kriterium word as die belangrikste van die vier beskou aangesien dit die gehalte van die studie bepaal. Geloofwaardigheid is die wyse waarop die navorser die ondersoek gelei het om te demonstreer dat die interpretasie van die bevindinge en die voorstel daarvan, saamhang met die deelnemers se perspektiewe (Schurink *et al.*, 2011:420). Geloofwaardigheid het dus ten doel om te bewys dat die ondersoek op so 'n wyse hanteer is dat die onderwerp akkuraat geïdentifiseer en beskryf is. Dus is dit vir die navorser belangrik om die realiteit vas te vang soos dit vir die persone wat daarin is, voorkom (Schurink *et al.*, 2011:420).

Lincoln en Guba (aangehaal in Schurink *et al.*, 2011:420) bied verskeie wyses aan waarop geloofwaardigheid verseker kan word in kwalitatiewe studies, soos onder andere genoegsame omgang met die data, triangulasie en portuurgroepkontrolering. Al drie hierdie strategieë is tydens dié studie gebruik en data uit verskillende databronne is geanaliseer en vergelyk.

3.7.1.1 Genoegsame omgang met die data

Die navorser se tyd betrokke met die data-insamelingsfase, die transkribering en analisering van die data is lank genoeg om sodoende 'n deeglike begrip te vorm van die fenomeen (Merriam, 2002a:26), wat ook bydra tot die geloofwaardigheid van die studie. Deurdat voldoende tyd in die navorsingsveld spandeer is, is versadigheid (*saturation*) ervaar, wat bydra tot geloofwaardigheid.

3.7.1.2 Triangulasie

Cohen *et al.* (2007:141) definieer triangulasie as 'n tegniek waar twee of meer metodes gebruik word vir data-insameling in studies in die sosiale wetenskappe. Maxwell (2013:102) beskou dit as verskeie metodes wat gebruik word en wat mekaar kontroleer. Die fenomeen wat bestudeer word, word dus uit verskeie oogpunte beskou en daar word van verskillende perspektiewe, metodes en teoretiese benaderings gebruik gemaak om die navorsingsvraag te beantwoord (Flick, 2011:186). Die doel is dan om te sien of die verskeie metodes, wat elkeen sterkpunte en beperkings het, tot dieselfde bevinding kom. Sodoende word die vooroordeel in die bevindinge deur die gebruik van slegs een metode beperk en geëlimineer. Merriam (2002a:26) is van mening dat triangulasie in 'n interpretatiewe studie die vernaamste strategie is om 'n beter en geloofwaardiger insig te verkry in die ondersoek van die fenomeen – insig op verskillende vlakke.

In hierdie navorsingstudie is triangulasie verseker deurdat verskeie teoretiese perspektiewe en modelle gebruik is om die fenomeen te ondersoek (*cf.* 2.2). Kruisevaluering-strategieë is gebruik deur data deur die navorser, deur 'n kombinasie van onderhoude en deur publieke dokumentasie in te samel (*cf.* 3.6.3). Deurdat 'n groot persentasie van die vrae tydens die verskillende tipes onderhoude herhaal is, het dit verdere triangulasie meegebring (*cf.* 3.6.3.2 & Bylaag 4). Tydens die analisering van die data is temas krities geëvalueer om die belangrikheid daarvan te bepaal, sodat slegs die deurlopende temas wat in verband staan met die navorsingsvraag (*cf.* 3.6.4 & Hoofstuk vier) beklemtoon word.

Triangulasie het ook binne-in triangulasie plaasgevind, wat verfynde vlakke van triangulasie meegebring het. Tydens die onderhoude (*cf.* 3.6.3.2) is verskillende soorte onderhoude gevoer (individuele, fokusgroep en elektroniese onderhoude) en deelnemers van verskillende vlakke in die Wes-Kaap Onderwysdepartement, naamlik vanaf grondvlak tot die hoogste vlak, is betrek. Deelnemers het opvoeders, lede van die SGOS, skoolhoofde, 'n lid van die Onderwysdistrik Kaapse Wynland se Distriksgebaseerde ondersteuningspan en 'n lid van die Wes-Kaap Onderwysdepartement se onderwysspesialiste, ingesluit. Hierdie aspekte van triangulasie het verder bygedra tot die geloofwaardigheid van die studie.

3.7.1.3 Portuurgroepkontrolering

Merriam (2002a:26) beskou portuurgroepkontrolering as een van die strategieë om geloofwaardigheid te verseker. Tydens hierdie proses word 'n kollega of 'n ander navorser betrek as kenner om die studie te beoordeel. Portuurgroepkontrolering vir dié studie is deur kollegas in Inklusiewe Onderwys as vakgebied, asook deur kollegas wat kenners is op die gebied van navorsing, uitgevoer. Tydens die proses van supervisie is daar ook gereflekteer oor die data en die bevindings.

3.7.2 Oordraagbaarheid

Schurink *et al.* (2011:420) verduidelik Lincoln en Guba se oordraagbaarheid as die veralgemening van die bevindinge van die studie en die bewys van die aanwendbaarheid van die bevindinge in 'n nuwe konteks. Oordraagbaarheid kan met kwantitatiewe navorsing se strategie van eksterne geldigheid vergelyk word. Alhoewel dit nie die bedoeling van die navorser is om algemene bevindings te voorsien of te verskaf nie, is dit eerder om 'n unieke, versigtige en gedetailleerde beskrywing van die fenomeen te verskaf. Schurink *et al.* (2011:420) vestig die aandag daarop dat oordraagbaarheid in kwalitatiewe studies soms moeilik gedoen kan word. Om die leser in staat te stel om die oordraagbaarheid te oordeel, sal die navorser in dié studie 'n ryk beskrywing voorsien wat oordraagbaarheid vergemaklik. Verder is triangulasie en kruisevaluering-strategieë, soos die toepassing van verskeie teoretiese perspektiewe en 'n verskeidenheid metodes om data in te samel, gebruik om oordraagbaarheid te verseker in dié navorsingstudie (*cf.* 3.7.1.2).

Die oordraagbaarheid van hierdie studie se bevindinge word verder bespreek in Hoofstuk ses (*cf.* 6.5).

3.7.3 Betroubaarheid

Betroubaarheid is volgens Schurink *et al.* (2011:420), Lincoln en Guba se riglyn om te verseker dat daar stabiliteit is en verwys dus na die omvang waarin navorsingsbevindinge herhaal kan word. Betroubaarheid in kwalitatiewe navorsing kan met "betroubaarheid" in kwantitatiewe navorsing vergelyk word. Dit verwys na die konsekwentheid, konstantheid of hoe beginselvas die data ontvang is. Cohen *et al.* (2007:148) beskou dit as "a fit between what researchers record as data and what actually occurs in ... the setting ... being researched, i.e. a degree of accuracy and comprehensiveness of coverage."

Om betroubaarheid in dié studie by die leser te verseker is bestaande tegnieke gebruik vir data-insamelings (*cf.* 3.6.3) en 'n gedetailleerde beskrywing van die navorsingsproses is

aangebied (cf. 3.5 & Figuur 3.1), asook 'n beskrywing van die navorser se posisie (cf. 3.6.5). 'n Verskeidenheid metodes van data insamel, dus triangulasie, dra by tot betroubaarheid (cf. 3.7.1.2). Hierdie genoemde eienskappe sal toekomstige navorsers in staat stel om die studie te herhaal.

3.7.4 Gelykvormigheid

Gelykvormigheid, wat vergelyk kan word met objektiwiteit in kwantitatiewe studies, vereis dat die navorser gedurigdeur bewus bly van die konsep dat die studie se bevindinge deur 'n ander studie bevestig moet kan word (Schurink *et al.*, 2011:421). So word vooroordele van die navorser uit die weg geruim en objektiwiteit deur die data self verseker. Hierdie aspek is veral van belang in kwalitatiewe navorsing aangesien sulke studies subjektief van aard kan wees.

Data wat ingesamel en geanaliseer is vir dié studie is deur 'n objektiewe proses hanteer en sodoende kon 'n redelike akkurate interpretasie gemaak word van die data. Die navorser was voortdurend bewus van haar vooroordele en van haar rol as navorsingsinstrument (cf. 3.6.5). Haar eie oortuigings is ter syde gestel sodat dit nie 'n invloed kan hê op die navorsing nie. Objektiwiteit het daarom saam met triangulasie (cf. 3.7.1.2) kwaliteit data verseker, asook kwaliteit analise en interpretasies van die data wat gelykvormigheid in die studie meegebring het.

3.8 ETIEK IN DIE NAVORSINGSTUDIE

Alle navorsing moet gereguleer word deur fundamentele etiese beginsels om alle partye betrokke te beskerm. Etiese oorwegings is die oortuiging van wat reg of verkeerd, gepas of onvanpas en goed of sleg is (McMillan & Schumacher, 2006:333-335). Mouton (2001:239) maak die stelling dat 'n navorser die reg het om die waarheid te ondersoek, maar dat dit nie ten koste van ander individue se reg gedoen mag word nie. Etiese oorwegings in 'n navorsingstudie beskerm die reg van die deelnemers, maar ook dié van die navorser self, ander toekomstige navorsers en ook die navorsingsveld as wetenskap (Cohen *et al.*, 2007:58). Oliver (2010:9) is van mening dat etiese aspekte reeds van die begin van die projek in ag geneem word en ten doel moet hê om alle partye se welstand, waardigheid, regte en veiligheid op die hart te dra.

Mouton (2001:238) gee riglyne wat eties in ag geneem moet word tydens navorsing in sosiale wetenskappe. Vir die navorser as navorsingsinstrument is objektiwiteit, integriteit en openlikheid belangrike etiese oorwegings (Kvali, 2007:29). Vir die deelnemers moet hul reg

tot privaatheid, anonimiteit, konfidensialiteit en die reg tot volledige openbaarmaking van wat die studie behels in ag geneem word.

Vir hierdie navorsingstudie is die nodige skriftelike toestemming vooraf verkry by die Navorsingskomitee se etiese komitee van Cape Peninsula University of Technology, asook van die Wes-Kaap Onderwysdepartement (*cf.* Bylaag 1) om sodanige ondersoek te loods. Vooraf toestemming is ook verkry by elk van die deelnemende landelike laerskole.

Alle deelnemers aan die ondersoek is vooraf skriftelik ten volle ingelig oor die doel van die studie, wat die proses gaan behels en waarvoor die inligting wat ingewin word, gebruik sal word. Dit is aan die deelnemers gestel dat hulle onder geen verpligting staan om aan die studie deel te neem nie en dat hul te eniger tyd kan onttrek aan die ondersoek, niteenstaande die navorser se amptelike toestemming van die Wes-Kaap Onderwysdepartement. Hul reg tot privaatheid en dat inligting anoniem en konfidensieel hanteer sal word, is gekommunikeer, asook die feit dat daar geen risiko's vir die deelnemers betrokke is nie. Daar is ook verduidelik dat hul vrye toegang sou hê tot die bevindinge van die navorsing (*cf.* Bylaag 2). Die deelnemers is tyd gegun om hul betrokkenheid te oorweeg.

Tydens die navorsingsproses, voordat daar begin is met die onderhoude, is die deelnemers weer mondeling deeglik bewus gemaak van die etiese aspekte wat reeds skriftelik aan hul deurgegee is. Hul is ook die reg gegee om te eniger tyd te vra dat die bandopnemer afgeskakel word en om enige vrae op enige stadium te vra indien dit sou nodig wees om duidelikheid te kry oor iets wat sou hinder. Die deelnemers het elk 'n toestemmingsbrief onderteken nadat tyd gegun is om hul opsies te heroorweeg (*cf.* Bylaag 3). Die toestemmingsbriewe is in veilige bewaring gehou.

Tydens die onderhoude is daar gepoog om die respondente veilig te laat voel in die vertrouensverhouding met die navorser. Die oortuigings van die respondente is met respek hanteer en die navorser was gevoelig vir die siening en standpunte van die respondente. Onbevooroordeeldheid was in dié fase van die navorsingsproses vir die navorser van kritiese belang.

Die inligting wat ingewin is by die respondente is met respek hanteer en elkeen het 'n unieke skuilnaam ontvang vir identifisering, in plaas van hul eie name, ten einde anonimiteit te verseker. Die data is met sorg deurgegaan dat daar geen verwysings is wat die deelnemers kan identifiseer nie. Die bandopnemer en transkripsies is in veilige bewaring gehou en was slegs beskikbaar vir die gebruik van die navorser en die studieleier. Na afloop van die studie is alle opnames vernietig, en die transkripsies is veilig bewaar.

3.9 MOONTLIKE BEPERKINGS IN DIE STUDIE

Alle navorsing het bepaalde beperkings en Creswell (2012:259) is van mening dat 'n navorser bewus en ingestel moet wees hierop om so te demonstreeer dat hy die realiteit verstaan. Hierdeur toon die navorser insig dat geen veralgemenings op grond van die bevindinge gemaak kan word nie.

Hierdie studie ondersoek die ondersteuning aan ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar en drie Bolandse landelike skole word betrek. Die bepaalde konteks waarin die studie onderneem word, asook die aantal deelnemers daaraan, mag daarom 'n beperking vir die studie wees. Die navorser, as die primêre navorsingsinstrument in dié studie, laat ruimte vir moontlike vooroordeel ten opsigte van die navorser se eie waardes en aannames wat die studie kan beïnvloed. Die houdingsingesteldheid en waardes van almal betrokke by dié studie, navorser en deelnemers, kan moontlik die uitkomst van die studie beïnvloed.

Deur bewus te wees van die grense van die studie, asook om te weet in hoe 'n mate die bevindinge kan bydra tot 'n beter verstaan van die navorsingsprobleem, poog die navorser om die betroubaarheid van die studie te verhoog.

3.10 SAMEVATTING

In kwalitatiewe navorsing poog die navorser om 'n sosiale of opvoedkundige fenomeen vanuit die deelnemer se perspektief te beskou en so die navorsingsvraag te beantwoord. Hierdie hoofstuk het die navorsingsproses stap-vir-stap deeglik uiteengesit en sodoende verduidelik hoe die navorser te werk gegaan het om die ondersteuning aan ongeletterde ouers van landelike laerskole, indien hul kind 'n leerinperking ondervind, te beskou en die navorsingsvraag te beantwoord.

Aspekte soos die navorsingsbenadering, die navorsingsparadigma, die navorsingsontwerp, die navorsingsmetodologie, dataverifikasie en etiek is bespreek, asook hoe dit toegepas is in hierdie studie. Hoofstuk vier analiseer die data wat ingewin is en bespreek die interpretasie daarvan.

HOOFSTUK 4

DATA-ANALISE EN NAVORSINGSBEVINDINGE

4.1 INLEIDING

Hierdie navorsingstudie poog om die ondersteuning aan ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar te ondersoek (*cf.* 1.4). Die fokus van hierdie hoofstuk is om die kwalitatiewe data wat ingesamel is te analiseer, te kategoriseer en die bevindinge daaromtrent weer te gee ten einde die navorsingsvraag van die studie te beantwoord.

In Hoofstuk drie is die navorsingsproses uiteengesit (*cf.* Hoofstuk drie) wat bepaal dat data deur middel van semi-gestruktureerde individuele en fokusgroep onderhoude ingesamel word. Die kwalitatiewe inhoudsanalise-metode (Henning *et al.*, 2004:104-109) is as data-analise-proses tydens die studie gebruik. Daarvolgens is die getranskribeerde inligting wat vanuit hierdie onderhoude verkry is, eerstens induktief geanaliseer en gekodeer en daarna in kategorieë en temas geplaas. Die getranskribeerde data is dus deurgelees en nadat 'n geheelbeeld verkry is en daar oor die betekenis van die data gereflekteer is, het die gedetailleerde induktiewe analiseringsproses van oop kodering gevolg. Daar is op kodes besluit en nadat die transkripsies herlees is, is hierdie kodes aan eenhede met betekenis toegeken. Die onderskeie kodes is deurgelees om kategorieë te identifiseer. Nadat die kategorieë se verband met die navorsingsvraag krities geëvalueer is, is dit in nuwe verhoudings geplaas om sodoende deur temas geïnterpreteer te kan word. Die kategorieë en temas met herhalende patrone word in hierdie hoofstuk uiteengesit, vergelyk en bespreek. Elke tema word in verband gebring met die literatuur in hoofstuk twee bespreek, asook met die publieke dokumente (*cf.* 2.4) se relevante inligting wat ontleed en geanaliseer is. Deur al die data te vergelyk en te integreer poog die navorser om 'n volledige beeld te skep van die studie om so die navorsingsvraag te beantwoord.

Die temas met kategorieë wat uit die data na vore gekom het, word in Tabel 4.1 weergegee en bied 'n opsomming of oorsig aan vir die bespreking wat daaroor volg. Merriam (2002c:7,15) is van mening dat die bevindinge van 'n basiese interpretatiewe kwalitatiewe studie weergegee word in die vorm van 'n ryk beskrywende verslag en daarom word die bevindinge vanuit die data indringend, met ondersteunende aanhalings vanuit die transkripsies, weergegee.

Tabel 4.1: Temas en kategorieë afgelei uit die data

Temas	Kategorieë
Tema 1: Die leerondersteuningsproses	1.1 Prioriteite 1.2 Samewerking
Tema 2: Struikelblokke	2.1 Uitdagings 2.2 Ongeletterde ouers
Tema 3: Vennootskappe met ongeletterde ouers	3.1 Kennisvlak 3.2 Ervaring/belewenis/houdings 3.3 Nuwe begrip en insig

Deelnemers het elk 'n unieke kode ontvang tydens transkribering van die data, om so anonimiteit te verseker en tog individueel identifiseerbaar te wees. Elke kode beeld die deelnemer se vlak van verteenwoordiging uit (*cf.* Tabel 4.2) (*cf.* 3.6.1).

Tabel 4.2: Die kodes se interpretasie

Kode	Interpretasie
OA1	Opvoeder; skool A; deelnemer 1
SGA1	SGOS; skool A; deelnemer 1
SHA	Skoolhoof; skool A
LOB	Leerondersteuningsbeampte
DGOO	Direkteur gespesialiseerde onderwysondersteuning
VN	Veldnotas

Hieronder volg 'n uitgebreide bespreking van die interpretasie, vergelyking en integrasie van die data ingewin. Temas, met die kategorieë wat daarmee in verband staan, word eers afsonderlik bespreek en daarna word die bevindinge van die data-analise weergegee.

4.2 TEMA 1: DIE LEERONDERSTEUNINGSPROSES

Die Departement van Onderwys het 'n ondersteuningsproses in plek om 'n leerder met 'n leerinperking te ondersteun. Hierdie proses word uiteengesit in National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support (SIAS) (South Africa. Department of Education, 2008) en rolspelers kry leiding oor die implementering van die proses, asook oor elkeen se spesifieke rol in die proses (*cf.* 2.4.2.2). Al die deelnemers van dié studie, wat vyf vlakke in die ondersteuningsproses van die WKOD verteenwoordig, naamlik vanaf grondvlak tot die hoogste vlak (*cf.* 3.6.1), is deeglik bewus van sy of haar rol en dit is duidelik dat hulle dit as belangrik beskou. Die deelnemers beskryf hul rol as “responsible for the management and co-ordination of Specialised Education Support in the province” (DGOO), “bemagtiging van ons leerondersteuningsopvoeders” (LOB), “ondersteunend” (SHB), “primêr ... om

leeruitvalle te identifiseer” (SGC1), “as die verantwoordelike een wat vir die kind in die klas intervensie gee” (OC1), “om die tekorte [van die leerder] aan te spreek” (OA5), “om die leerders [wat swak is] te identifiseer” (OB2) en “die eerste linie van intervensie” (OC4). Hierdie verduidelikings wat aangebied is oor hul rol in die ondersteuningsproses getuig van deeglike kennis oor die rolverdeling.

Twee kategorieë is geïdentifiseer wat in verband staan met hierdie tema, naamlik prioriteite en samewerking. Vervolgens word hierdie twee kategorieë bespreek.

4.2.1 Kategorie 1.1: Prioriteite

Die skoolhoofde, Skoolgebaseerde Ondersteuningspan (SGOS) en opvoeders van al drie skole wat by hierdie studie betrek is, is van mening dat die voorkoms van leerinperkings by hulle leerders baie hoog is. Hierdie beskouing van die deelnemers korreleer met die drie skole se onderskeie Annual National Assessment (ANA) uitslae van die voorafgaande jare, wat getuig van swak uitslae. Uit die 30 deelnemers op skoolvlak, was 18 (60%) se opinie dat ondersteuning aan leerders met leerinperkings by hulle 'n baie hoë prioriteit is. Rakende die aspek van ondersteuning aan leerders met leerinperkings is almal eenvormig in denke en opinies. Tydens die bespreking van hul rol in die proses, is ondersteuning aan die leerder met 'n leerinperking tydens al die onderhoude eerste genoem, wat daarop wys dat die leerder se ondersteuning 'n prioriteit is.

Skool B se skoolhoof meen “Ons prioriteit nommer een is daardie kind wat in ons klas is”. Ander skoolhoofde se kommentaar wys daarop dat hulle hierdie siening deel en opmerkings soos die volgende is aangeteken: “Ons moet maar sulke goeters doen [oueraande reël] vir onse kindertjies. Hulle is die belangrikste vir ons” (SHA) en “... die leerder kan baat vind daarby – hulle is *after all* die heel belangrikste hierso” (SHC).

Die SGOS-lede getuig ook van 'n leerdergesentreerde benadering waar die leerder met die leerinperking dié prioriteit is. Mededelings soos “Die fokus is mos by die kind hier by ons” (SGB5); en “Ons bespreek die leerder by ons vergaderings. Die kind is mos ons hooffunksie en die heel sal ons sê belangrikste” (SGC3), dui op hierdie ondersteuningspanne se prioriteite.

Opvoeders noem dat “die leerder se belang ... moet voorkeur kry” (OC1), “Ek gee baie vir die kinders om en probeer regtig help om hul probleme minder te maak” (OB2), asook “Ons wil mos almal die heel beste vir ons kind met die leerprobleme doen om te help waar ons kan”

(OA5). Hierdie, en ander opmerkings van die onderskeie opvoeders, is 'n duidelike aanduiding van die hoë prioriteit wat die leerder met die leerinperking by hulle geniet.

Die erns van ondersteuning aan dié leerders is ook weerspieël in hulle wyse van kommunikasie en nieverbale kommunikasie. Deelnemers praat driftiger, benadruk woorde en herhaal woorde as beklemtoning as ondersteuning van die leerder of die ontnem daarvan ter sprake kom (VN). Stiltes en nadenke deur die deelnemers is waargeneem (VN). Die navorser het ook in haar veldnotas melding gemaak van liggaamstaal wat erns uitbeeld. Deelnemers het vorentoe gebuig of tot op die punt van die stoel geskuif terwyl woorde afgemete beklemtoon is. Herhalende aantekeninge van hierdie vorm van kommunikasie het voorgekom wanneer leerdergesentreerdheid aangeraak is, wat ook daarop dui dat die leerder deur hierdie deelnemers as prioriteit gesien word.

Die leerondersteuningsbeampte in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland beskou die leerder met die leerinperking ook as belangrik en getuig van vele aksies wat geloods word om ondersteuning aan dié leerders te bied om sodoende hul potensiaal te ontgin. Dieselfde inligting kom ook na vore in die onderhoud met die direkteur van Gespesialiseerde Onderwysondersteuning (DGOO). Hierdie deelnemer ag die leerder met die inperking as belangrik en maak melding van verskeie opleidingsprogramme wat deur die WKOD aangebied word om die leerder se behoeftes aan te spreek.

Dit is opvallend dat die deelnemers op skoolvlak baie sterker voel oor die leerder met die leerinperking as prioriteit, teenoor die deelnemers van die departement wat dit as een van die belangrike aspekte lys.

Alhoewel al die deelnemers aan die studie die ondersteuning aan die leerder met die leerinperking as prioriteit oordeel, is die ongeletterde ouers van hierdie leerders nie noodwendig prioriteit vir al die deelnemers nie. Rakende die ondersteuning aan ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar, is daar uiteenlopende oortuigings deur die deelnemers van die verskillende vlakke gelug. Die deelnemers se sienswyse oor hul ondersteuning aan ongeletterde ouers wissel. Van die deelnemers op skoolvlak beskou dit nie as deel van hul ondersteuningsproses nie, maar daarteenoor is ander deelnemers op skoolvlak weer oortuig dat opvoeders deur middel van ondersteuning aan hierdie ouers 'n verskil kan maak in die lewe van hul kind met die leerinperking.

Volgens die direkteur van Gespesialiseerde Onderwysondersteuning (DGOO), ressorteer Witskrif 6 (South Africa. Department of Education, 2001:50) (*cf.* 2.4.2.1) se aanbeveling van samewerking op skoolvlak met ouers, by die Inklusiewe Onderwys Menslike Hulpbronne se

ontwikkelingsprogramme. Bemagtiging van ouers om aktief deel te neem in hul kind se onderrig en leer vorm dus nie deel van ondersteuningsdienste nie. Die navorser se afleiding is dat Witskrif 6 se aanbeveling om ouers met vaardighede te bemagtig, ook vir die ongeletterde ouer, nie gesien word as die verantwoordelikheid van Gespesialiseerde Onderwysondersteuning nie.

In die Onderwysdistrik Kaapse Wynland is ondersteuning van die ongeletterde ouer as sy kind 'n leerinperking ervaar, die "ABET-sentrums, wat spesifiek kyk na *adult literacy* en *adult education*" se verantwoordelikheid, " ... terwyl ons *special needs* [is]", volgens die leerondersteuningsbeampte.

Ons kan nou nie op al die vlakke, kan ons nou nie, dan trap ons op mekaar se tone. So dit is waar ons die ABET komponent ook het wat spesifiek kyk na opleiding van volwassenes of geletterdheid van volwassenes (LOB).

By al drie die deelnemende skole was die deelnemers baie onseker en het hulle oor vae inligting beskik van plaaslike ABET-programme wat vir ongeletterde ouers aangebied word. Slegs skoolhoof B was in besit van 'n kennisgewing van die Departement van Onderwys oor 'n plaaslike ABET-program. Hierdie kennisgewing is gekopieer en aan die ouers versprei. Die deelnemers dra geen verdere kennis van wie die ABET-programme bywoon nie en of al die ongeletterde ouers ingelig is oor die aanbieding van so 'n program nie. Slegs een deelnemer het aangedui dat hy ongeletterde ouers daarheen verwys, maar weet nie of hul ooit gaan nie, aangesien hy nie weer met die ongeletterde ouer in gesprek getree het daarvoor nie. Nie een van die deelnemers het aangedui dat hulle die belangrikheid van so 'n program aan ouers voorhou nie.

Van die deelnemers ervaar die Departement van Onderwys se ondersteuning aan ongeletterde ouers as geen prioriteit nie. Deelnemers raak driftig, praat afgemete en hul lyftaal spreek van erns (leun vooroor) (VN) wanneer hulle die departementele ondersteuning bespreek. Opinies soos die volgende het voorgekom: "die belangstelling van die Departement in die ongeletterde ouers is zero" (SHB); "Nee, nee die departement stuur nie vir ons [inligting] nie. Hulle doen niks vir die ongeletterde ouers nie" (SHA) en "maar inligting [van die WKOD] vir ongeletterde ouers? Dit is maar baie raar, baie skaars sal ek maar sê. Nou wat jy daarvan praat dit is meestal net vir die geletterde ouers. En die departement is meestal gefokus op die kinders self, om die kinders te help" (SHC).

Dié data dui daarop dat daar 'n verskil is tussen die grondvlak se ervaring en die bestuursvlak se siening rakende die ondersteuningsproses van ongeletterde ouers. Hierdie

verskil in ervaring en siening tussen die grondvlak- en bestuursvlakdeelnemers is herhaaldelik waargeneem.

Twee van die skoolhoofde deel die beskouing dat die ondersteuningsproses van die SIAS-dokument (South Africa. Department of Education, 2008) nie die ondersteuning van ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar, insluit nie en daarom nie die opvoeders se prioriteit is nie. Daarteenoor is een skoolhoof wel oortuig dat hierdie groep ouers deel vorm van die ondersteuningsproses. Hierdie uiteenlopende beskouings is duidelik in mededelings soos in Tabel 4.3 aangedui.

Tabel 4.3: Skoolhoofde se verdeelde beskouing oor ondersteuning van ongeletterde ouers

Ondersteuning van ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar, vorm nie deel van die ondersteuningsproses nie	Ondersteuning van ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar, vorm deel van die ondersteuningsproses
“Maar dit [hulp aan ongeletterde ouers] is nie die onderwysers se prioriteit nommer een nie” (SHB)	“maar ons moet hulle help juffrou, sover as wat ons kan ... hoe dan nou anders” (SHA)

Lede van die SGOS en opvoeders is ook verdeeld in hulle siening rakende die ondersteuning van die ongeletterde ouers indien hul kind 'n leerinperking ervaar. Menings wissel en uiteenlopende sienswyses is hier ook ervaar. Tabel 4.4 dui die uiteenlopende sienswyses van die SGOS-lede aan, terwyl Tabel 4.5 die opvoeders se verskillende opinies oor die ondersteuning van ongeletterde ouers aandui. Hierdie verskillende sienings oor die ondersteuning van die ongeletterde ouers om hul kind met die leerinperking te kan help, het tog nie die deelnemers se houdingsingesteldheid teenoor hierdie groep ouers beïnvloed nie. Soos in Kategorie 3.2: Ervarings/belewenis/houdings (*cf.* 4.4.2), bespreek word, is die deelnemers almal positief en empaties teenoor die ongeletterde ouers, alhoewel almal dit nie as prioriteit in die ondersteuningsproses van die leerder beskou nie.

Tabel 4.4: SGOS-lede se verdeelde beskouing oor ondersteuning van ongeletterde ouers

Ondersteuning van ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar, vorm nie deel van die ondersteuningsproses nie	Ondersteuning van ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar, vorm deel van die ondersteuningsproses
“Haai ek wil net nou vir u sê dit klink vir my na so 'n onbegonne taak. Klink so onbegonne” (SGB3)	“ons [doen] wat ons kan om 'n hand uit te reik” (SGC2)
“Nee ons is nie op daai [ondersteuning van ongeletterde ouers] nie. Ons doen nie daai nie” (SGB1)	“Nee dit sal wonderlik wees as 'n mens vir hulle kan hulp kry om vir hulle ook 'n bietjie meer geletterd te maak ... ek meen op die ou einde gaan hulle kinders daarby baat ... hulle self ook” (SGB5)

Tabel 4.5: Opvoeders se verdeelde beskouing oor ondersteuning van ongeletterde ouers

Ondersteuning van ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar, vorm nie deel van die ondersteuningsproses nie	Ondersteuning van ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar, vorm deel van die ondersteuningsproses
“My fokus is baie meer die kind en sy akademie in plaas van die ouer mos nou” (OA2)	“Ek wens ek kan hulle [ongeleletterde ouers] almal in my klas kry en ... weet wat is die ouers ... se vaardighede ... Om dan te verstaan in watter mate kan hierdie ouers die kinders help” (OC4)
“Sê vir my hoe ondersteun jy 'n ongeletterde ouer? Wat is die doel?” (OA1)	“Maar ons sal hulle moet help en iets doen en dit is reg so” (OB1)

Die SIAS-dokument (South Africa. Department of Education, 2008:2) (*cf.* 2.4.2.2) maak die betrokkenheid van ouers in die leerondersteuningsproses duidelik, tog maak slegs een van die deelnemende skole (skool C) melding van hul rol as vennoot met ouers in hierdie proses (SGC2). Tydens die fase waar die leerder op 'n IOOP geplaas word, bepaal die SIAS-dokument weer dat die ouers betrek moet word (South Africa. Department of Education, 2008:3). Vir twee van die skole, naamlik skole A en B, is dit die enigste fase waar die ouers betrek word in die leerondersteuningsproses, aangesien “hulle [die ouers] toestemming [moet gee] en daar ... verduidelik [moet] word wat behels die IOOP” (SGB5). Die deelnemers word dus verplig om tydens hierdie fase die ouer te betrek en dit word nie spontaan uit 'n vennootskap van samewerking gedoen nie. Die derde skool, skool C, se SGOS is van mening dat die IOOP nie tot sy reg kom nie en dat hul nie genoegsame WKOD-ondersteuning daaromtrent kry nie. Om dié rede is daar geen leerders op 'n IOOP geplaas by skool C nie, aangesien dit die leerder kan benadeel. Deelnemer SGC2 verduidelik “as die kind op die IOOP gesit word, dan kan ek nie weer aansoek doen vir die vaardigheidsskool nie, omdat die kind nie die kurrikulum gevolg het nie”. Omdat die IOOP nie by hierdie skool geïmplementeer word nie, vind die SIAS-dokument se voorskrif van ouers betrek by die IOOP-fase, nie plaas nie. Ouerbetrokkenheid en -vennootskappe word nie as 'n keuse deur die SIAS-dokument (South Africa. Department of Education, 2008:95) voorgestel nie, maar as 'n gegewe en betrek die ongeletterde ouer dus direk by die SIAS-proses. Hierdie betrokkenheid vind onvolledig plaas wanneer die ongeletterde ouer nie volledig betrek word by al die verskillende vlakke van die SIAS-proses nie.

Na afloop van die analisering van die data maak slegs een van die deelnemers melding van en kom tot die besef dat al is die leerder die belangrikste prioriteit in die ondersteuningsproses, ondersteuning aan die ongeletterde ouer wie se kind 'n leerinperking ervaar, ook die leerder sal laat baat daarby. “As ons vir hulle ook help kan hulle die kinders ook help. So help ons as onderwysers net die kind verder. Saam” (OA5).

Al is die ongeletterde ouer nie dié prioriteit vir ondersteuning nie, sal ondersteuning aan dié groep ouers indirek positiewe gevolge vir die leerder inhou, wat wel die prioriteit vir die deelnemers is. Hierdie indirekte wyse van ondersteuning aan die leerder, is nie deur al die deelnemers raakgesien nie en het as verskuilde kategorie die navorser keer op keer opgeval.

Dit was vir die navorser duidelik dat die deelnemers ook verskil in hul algemene houding teenoor intervensie en die leerondersteuningsproses. Die gevoelens van die opvoeders veral, wissel vanaf positief en opgewonde saam met die leerder oor sy vordering (OA5), tot moedeloosheid wanneer die leerder nie genoegsaam vorder nie (OB3), tot magteloos en frustrasie oor die min ondersteuning wat van die WKOD ontvang word en die ondersteuningstelsel wat die kind faal (OC3; OC4).

Ten slotte wys die geanaliseerde data daarop dat die deelnemers op al die vlakke 'n sterk positiewe houding openbaar teenoor die leerder in die leerondersteuningsproses en dit as 'n prioriteit sien om die leerder met sy leerinperking na die beste van hul vermoë te ondersteun. Hierdie leerdergesentreerde onderwysbenadering is in lyn met publieke dokumentasie, soos Witskrif 6 (South Africa. Department of Education, 2001) wat leerdergesentreerdheid onderskryf (*cf.* 2.4.2.1).

Die geanaliseerde data wys ook op 'n verdeeldheid in opinie van die deelnemers oor die ondersteuning van die ongeletterde ouer wie se kind 'n leerinperking ervaar. Verskeie publieke dokumentasie wat ondersoek is, soos onder andere Witskrif 6 (South Africa. Department of Education, 2001) (*cf.* 2.4.2.1), Conceptual and operational guidelines for district-based support teams (South Africa. Department of Education, 2005a) (*cf.* 2.4.2.2), die SIAS-dokument (South Africa. Department of Education, 2008) (*cf.* 2.4.2.2) en die Geletterdheid-en-syferkundigheidstrategie (WKOD, 2006) (*cf.* 2.4.2.3.2), maak melding van groter ouerbetrokkenheid en ondersteuning wat aan ouers verleen moet word. Ongeag hierdie dokumente se voorstelle verskil die deelnemers oor die ondersteuning van die ongeletterde ouer wie se kind 'n leerinperking ervaar.

4.2.2 Kategorie 1.2: Samewerking

Die deelnemers in hierdie studie is doelgerig gekies om die vyf vlakke van die ondersteuningsproses in die WKOD te verteenwoordig, naamlik van die grondvlak tot die hoogste bestuursvlak (*cf.* 3.6.1). Die geanaliseerde data het herhaaldelik verwys na die samewerking tussen die verskillende vlakke waarin die deelnemers hul bevind, vandaar die ontstaan van dié kategorie (*cf.* 2.2.1.3, 2.3, 2.3.1).

4.2.2.1 Onderlinge samewerking op skoolvlak

Die samewerking tussen die personeel op skoolvlak is in al drie skole baie goed. Die drie onderskeie groepe wat hier verteenwoordig is, naamlik die skoolhoof, lede van die SGOS en die opvoeders, is dit almal eens dat hul baie goeie samewerking ervaar en beskou hierdie wederkerige samewerking as ondersteunend (SHA; SGB2; SGC1), help mekaar (SGA3; OC1; OA4), tap mekaar se kennis (SGB2; SGC1; OC1), kommunikeer met mekaar (SHC; SGB2; SGC3). Die grondslagfase help die intermediêre en senior fase opvoeders (SGB2) en mededeelsaamheid (SGB1; OC2; OB4) word aangedui. By al drie skole is daar opvoeders met baie jare diens by die spesifieke skool, wat dus ervaringryk is met deeglike ondervinding van landelike skole. Hierdie opvoeders ken die ouers van die skool ook baie goed. Hierdie ervaring en ondervinding word met die ander kollegas gedeel en vorm 'n sterk basis in die ondersteuningsproses. Dit is duidelik dat hierdie positiewe samewerking 'n samehorigheid en 'n verdieping in kollegiale verhoudings meebring, aangesien hul ervaar dat hulle "saam in die ding" is (OB1).

Alhoewel opvoeders erken dat hul selde of nooit ondersteuning vra oor hoe om die ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar te ondersteun nie, is die opvoeders oortuig dat hierdie soort ondersteuning of by die SGOS of by hul skoolhoof gevra sal word, indien dit sou nodig wees. Die opvoeders is almal van mening dat daar wel sulke behoeftes van tyd tot tyd by hulle ontstaan, maar dat hulle dit dan informeel met mekaar bespreek en staat maak op 'n kollega se kennis, hulp en ondersteuning. Deelnemer SHA noem dat opvoeders tydens hierdie informele gesprekke deur die skoolhoof gevra word om insig te toon in die ongeletterde ouer se situasie "Ek sê ook altyd vir hulle, ons ouers was ook nie ver geleerd nie" (SHA). Informele raad en leiding word dus aan mekaar op skoolvlak gebied wat die ondersteuning op hierdie vlak versterk. Daarom word daar nie formeel versoeke gerig aan die skoolhoof of aan die SGOS vir meer inligting rakende die ondersteuning van die ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar nie.

Al drie skoolhoofde, asook al die lede van die drie SGOS'e maak dit duidelik dat ondersteuning van die ongeletterde ouer om sy kind met sy leerinperking te help nooit ter sprake kom in enige vergaderings nie. By slegs een van die SGOS'e (skool B) word dit genoem dat die opvoeders van die betrokke skool wel al kom raad vra het om met die ongeletterde ouers te werk. By die ander twee skole het die SGOS nog nooit sulke navrae van opvoeders ontvang nie. Alhoewel skool B se SGOS wel navrae kry oor raad om met ongeletterde ouers te werk, is dit nie 'n besprekingspunt of lei dit nie tot 'n aksie van die SGOS om hierdie behoefte van die opvoeders aan te spreek nie.

4.2.2.2 Samewerking tussen die landelike skool en ongeletterde ouers

Die samewerking tussen die skool en die ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar, vind meestal direk tussen die opvoeder en die ouer, of tussen SGOS en die ouer plaas, wat die meeste kontak met mekaar het, waar indirekte kontak weer deur die skoolhoof op oueraande plaasvind. Die kontak tussen die ongeletterde ouers en opvoeder vind selde plaas as gevolg van swak tot geen belangstelling van die ouers in hul kind se akademie nie (cf. 4.3.2). Opvoeders getuig dat die ongeletterde ouers nie oueraande bywoon nie ("Maar die wat jy wil hê aan boord, hulle is *nowhere*" (OA3)), belangeloos is oor hul kind se akademiese vordering ("Hulle stel net nie belang in hul kind se skoolwerk nie" (SGB4)) en selde skoolfunksies bywoon ("Ouers se belangstelling eintlik by funksies is baie swak" (OA2)). Wanneer die ongeletterde ouer wel die oueraand of afspraak met die opvoeder bywoon, word die rapport breedvoerig aan hulle verduidelik deur die personeel of die leerder se leerinperking met die ouer bespreek. Hierdie tendens van onbetrokkenheid van die ongeletterde ouer is by al drie landelike skole ondervind en word breedvoerig in afdeling 4.3.2 bespreek.

Al drie landelike skole se SGOS'e bied oueraande of funksies vir al die ouers aan, maar bied niks spesifiek vir die ongeletterde ouers aan om te help indien sy kind 'n leerinperking ervaar nie. Die ongeletterde ouers word wel deur twee SGOS'e betrek wanneer die proses van 'n IOOP aan hul verduidelik word en hulle toestemming moet verleen vir hulle kind se plaas op 'n IOOP (SGB5; SGA2). Soos voorheen by Kategorie 1.1: Prioriteite genoem (cf. 4.2.1), vind hierdie aksie plaas aangesien die WKOD dit aanbeveel en nie noodwendig uit eie oortuiging nie.

In afdeling 4.2.1 is die intense reaksie van die deelnemers op skoolvlak bespreek wanneer prioriteite aangeraak word. Wanneer die samewerking met die ouers bespreek word, word dieselfde reaksies, naamlik driftiger praat, woorde benadruk en herhaal as beklemtoning, vorentoe buig of tot op die punt van die stoel skuif terwyl woorde afgemete beklemtoon word, waargeneem. Hierdie onbewustelike vorm van kommunikasie bevestig hoe ernstig die deelnemers voel oor die gebrek aan samewerking op hierdie vlak. Die deelnemers se magtelose gevoel wat ervaar word, asook dat hulle voel hul hande is afgeknap, word in die veldnotas weerspieël.

Na afloop van die bespreking van die samewerking tussen die skool en die ongeletterde ouers is dit duidelik dat hierdie vennootskap ontbreek, met die implikasie dat die leerder met die leerinperking ontnem word van verdere vordering in sy gedrag en akademie.

4.2.2.3 Samewerking tussen die landelike skool en die WKOD

Die opvoeders beskou die twee departementele vlakke, naamlik die distrikskantoor en die hoofkantoor van die WKOD as 'n eenheid aangesien hulle via die distrikskantoor (OBOS) met die WKOD skakel. Direkte skakeling tussen die skool en die hoofkantoor vind dus slegs as uitsondering plaas. As gevolg van die opvoeders se siening dat die twee departementele vlakke een is, word dit as een vlak in hierdie afdeling van die studie bespreek en word die samewerking tussen die skool en die departement, soos deur die deelnemers verwys as OBOS, bespreek.

Die bestuursvlakdeelnemers van die WKOD, naamlik die Direkteur Gespesialiseerde Onderwysondersteuning en die leerondersteuningsbeampte, verwys na verskeie terreine waar samewerking tussen die twee partye plaasvind en beskou die samewerking as voldoende met genoegsame ondersteuning. Deelnemer DGOO verwys na indiensopleiding vir leerondersteuningopvoeders wat inligting insluit vir ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar en is van mening dat die plaaslike OBOS-kurrikulumadviseurs en leerondersteuningsbeampte advies en ondersteuning sal verskaf indien daar spesifieke versoeke deur skole gerig word. Dit sluit advies rakende die ondersteuning van ongeletterde ouers in, indien hul kind 'n leerinperking ervaar. Deelnemer LOB stem saam dat die ondersteuning wat aan deelnemers op skoolvlak gebied word voldoende en genoegsaam is. Hierdie deelnemer verwys na verskeie werkswinkels wat aangebied word, soos onder andere leiding met die opstel van die IOOP, differensiasie in die klaskamer, alternatiewe assessering, diagnostiese assessering, positiewe gedragshantering, KABV opleiding en opleiding aan SGOS. Hierdie deelnemer getuig dat ook ouers en leerders direk deur die OBOS ondersteun word en verwys na 'n ouerprogram vir gr. R-ouers, loopbaanuitstallings en programme op afgeleë plase waar 'n hoërskoolleerder die geleentheid kry om gemeenskapdiens te lewer deur middag vir 'n uur jonger kinders met hul huiswerk by te staan. Die deelnemer beveel aan dat ongeletterde ouers hul kind met die leerinperking by hierdie programme laat aansluit.

Personeellede op skoolvlak van twee skole is tevrede met die samewerking en ondersteuning wat hulle van OBOS ontvang tydens die IOOP-fase van die leerondersteuningsproses volgens die SIAS-dokument (South Africa. Department of Education, 2008) (cf. 2.4.2.2). Die skoolsielkundige en leerondersteuningsadviseur van OBOS besoek die skool en het samesprekings met die ouer waartydens die IOOP aan die ouer verduidelik word. Hierdie kontaksessies vind met alle ouers plaas, geletterde en ongeletterde ouers. Die drie skole maak ook van die OBOS personeel, soos die maatskaplike werker, die skoolsielkundige of van die vakadviseurs, gebruik om by geleentheid as spreker op te tree by 'n oueraand. Deelnemer SHB sê " ... ons het 'n

wonderlike persoon by die OBOS, mnr. H, wat gereeld opleidingsessies aanbied vir die grondslagfase oor wat om te doen ten opsigte van leerders met leerinperkings.” Hierdie gevoel van tevredenheid is wederkerig en die leerondersteunings-beampte (LOB) getuig van ’n samewerking van “ondersteuning wat ons kan bied vir hoofstroomopvoeders om hierdie leerders met stoornisse en spesiale onderwysbehoefte te kan akkommodeer.”

Alhoewel daar baie positiewe elemente in die samewerking tussen skool en departement is, spreek al die deelnemers op skoolvlak, soos reeds by Kategorie 1.1: Prioriteite, genoem (cf. 4.2.1), grotendeels hul ontevredenheid uit met die samewerking en ondersteuning van die departement. Die deelnemers op skoolvlak se ontevredenheid sluit verskeie terreine in waar ondersteuning nie ervaar word nie. Die misnoeë van die deelnemers op skoolvlak het herhalend uit die geanaliseerde data voorgekom, wat dit duidelik maak dat hul baie sterk voel oor dié aspek. Die navorser se veldnotas het aangedui dat die deelnemers emosioneel daarop gereageer het en dat hul lyftaal verander het wanneer hierdie ontevredenheid uitgespreek is. Emosionele waardes soos moedeloosheid (SHB) en frustrasie (SGB3) is deur die deelnemers gebruik en daar is meer aggressie bespeur in hul houding deurdat hulle vorentoe buk en vorentoe op die stoel skuif, of met hul hand op hul been slaan om ’n stelling te benadruk (VN). Stellings wat deur die deelnemers op skoolvlak gemaak is, word soms herhaal, uitgerek of harder uitgespreek om die feit te beklemtoon. Die navorser se veldnotas toon in sommige gevalle dat van die deelnemers huiwerig en terughoudend was om hierdie aspek aan te raak, of het hul eers doodseker gemaak dat die onderhoud anoniem is voordat hulle ’n opinie gegee het. Die feit dat hul skrikkerig was en getwyfel het, maar tog voortgegaan het om hul mening te gee, is tekenend van hoe sterk hul oor die ondersteuning en samewerking voel. Dit is duidelik dat die deelnemers op skoolvlak eenstemmig voel oor die samewerking en ondersteuning van die departement en dat hierdie ervaring oorheersend negatief is. Hierdie negatiewe opinies oor samewerking met die departement oorskadu die positiewe opinies, in kwaliteit en kwantiteit. Tabel 4.6 gee die eenvormige sienings van die deelnemers op skoolvlak weer oor hul ervaring van samewerking en ondersteuning deur die WKOD.

Die Departement van Onderwys en die WKOD kommunikeer hoofsaaklik met die deelnemers op skoolvlak deur middel van dokumentasie. Hierdie dokumentasie vorm dus deel van die samewerking tussen die twee partye en word daarom betrek. Tydens die analisering van die publieke dokumentasie deur die Departement van Onderwys en die WKOD uitgegee (cf. 2.4.2), toon die data gereelde verwysings na ouervennootskappe en -betrokkenheid en die belangrikheid daarvan. Volgens die data word hierdie vennootskappe aan die deelnemers op skoolvlak as prioriteit gestel en nie as keuse nie.

Tabel 4.6: Deelnemers op skoolvlak se eenstemmige beskouing oor die samewerking en ondersteuning van die WKOD

Deelnemers op skoolvlak beskryf die samewerking van die WKOD	
SHA	<p>“Hulle [WKOD] verwag daar moet huiswerk gedoen word. Hulle verwag hulle wil dit sien, en dan vra hulle vir ons wat doen ons, maar van die Departement se kant af is daar glad niks, niks hulp of so nie.”</p> <p>“Dit is nou al my dertigste jaar die jaar by hierdie skool. En daar was nog nie in my tyd so iets nie. Ons kry nie inligting hieroor [ongeletterde ouers] nie.”</p>
SHB	<p>“Absoluut nie. Absoluut nie. Niks nie [beklemtoon]”, oor inligting van die departement oor die hantering van ongeletterde ouers</p>
SHC	<p>“Maar inligting vir ongeletterde ouers? Dit is maar baie raar, baie skaars sal ek maar sê. Nou wat jy daarvan praat dit is meestal net vir die geletterde ouers [frons en peins]. En die departement is meestal gefokus op die kinders self, om die kinders te help.”</p> <p>“Maar die probleem is net ons kry net nie die ondersteuning nie. Die verwagting is ons moet dit doen, maar hulle ondersteun ons nie aan die ander kant nie.”</p>
SGA	<p>“ ... ek voel soms so asof ek in die woestyn sit. Mens weet nie regtig wat om altyd te doen nie ... ” [gooi hande moedeloos in die lug].</p> <p>“ ... en om vir die OBOS te wag [snork geluid] soveel tyd het ek nie.”</p>
SGB	<p>“Ek sal ook sê die hulp daar buite is ook baie beperk.”</p> <p>“ ... die leerondersteuningsjuffrou ... is net twee dae hier by dié skool ... gedeel tussen twee skole wat ... ’n groot nadeel is, aan die skool en aan die leerondersteuningsopvoeder. En uit dit alles word die kind die meeste benadeel.”</p>
SGC	<p>“Departement het nog nie daai ding in plek nie wat hulle vir my kan sê. Hulle kan nie spesifiek vir my sê wat ek vir daai kind moet gee nie [Driftig en beklemtoon. Praat afgemete].”</p> <p>“Die stelsel verwoes ons kind se lewe.”</p>
OA	<p>“He-e [nee] ons kry dan nie sulke goed [ondersteuning] nie juffrou.”</p> <p>“Nog nooit nie.” [beklemtoon en sê elke woord hard en stadig], oor ondersteuning van die departement vir die ongeletterde ouer</p>
OB	<p>“Juffrou en wie sal vir ons nogal help hiermee? Niemand nie, niemand nie.”</p> <p>“Daar is nie sulke ondersteuning nie.”</p>
OC	<p>“Weet jy nè ... [twyfel en kies woorde versigtig] ek dink op die stadium is die OBOS my grootste struikelblok. Hulle verwag ek mag net ’n sekere persentasie in my klas herhaal.”</p> <p>“Jy baklei teen die stelsel. ’n Stelsel wat nie wil verstaan en luister nie. Maar ons kan vir dae hier sit en ons probleme met hulle [OBOS] lys. Daar is genoeg van hulle.”</p>

Witskrif 6 (South Africa. Department of Education, 2001:50) maak melding van die samewerking wat op skoolvlak met ouers bewerkstellig moet word, om ouers te bemagtig met inligting, berading en vaardighede sodat hul ’n meer aktiewe rol in hul kind se onderrig en leer kan speel, ongeag beperkinge soos inperkings. Verder bepaal dié dokument dat die behoeftes van ouers van hoë risiko leerders, wat leerders met leerinperkings insluit, in ag geneem moet word en dat sulke ouers met inligting, berading en vaardighede toegerus moet word om hul kind te ondersteun (South Africa. Department of Education, 2001:56). Hiervolgens is dit die deelnemers op skoolvlak se verantwoordelikheid om

ouervenootskappe met ouers te vestig, en dus ook met ongeletterde ouers. Een van die rolle van die distriksgebaseerde ondersteuningspan (South Africa. Department of Education, 2005a:23) is om opvoeders en ouers op te lei om sodoende hul vermoë om ondersteuning aan die leerders te kan bied, te ontwikkel. Deelnemers op skoolvlak is van mening dat hul nie ingelig word oor die verwagting van sulke programme nie, wat dit sou behels en hoe dit geïmplementeer moet word nie. Opvoeders voel hulle word nie opgelei of ingelig om hierdie aspek wat Witskrif 6 bepaal tot uitvoering te bring nie.

Ander nasionale dokumente soos Conceptual and operational guidelines for district-based support teams (South Africa. Department of Education, 2005a), Conceptual and operational guidelines for full-service schools (South Africa. Department of Education, 2005b:12) en Guidelines for full-service/inclusive schools: education white paper 6, special needs education, building an inclusive education and training system (South Africa. Department of Basic Education, 2010a:19,21) verwys na ondersteuning wat aan opvoeders gebied moet word. Voldiensskole se dokument (South Africa. Department of Education, 2005b:12) maak dit duidelik dat ondersteuning nie altyd oor die “diens” gaan nie, maar ook oor die hulp en bystand wat opvoeders aan mekaar kan bied, of aan versorgers en ouers deur ondersteuningsgroepe.

Na aanleiding van inligting bekom vanuit die data-analise moet landelike skole se opvoeders se ondersteuning insluit hoe om ongeletterde ouers te betrek en te ondersteun, spesifiek as hul kind 'n leerinperking ervaar. Guidelines for inclusive learning programmes (South Africa. Department of Education, 2005d:13) verwys ook na groter ouerbetrokkenheid en stel werkswinkels voor wat aangebied kan word deur onder andere die distriksgebaseerde ondersteuningspan, om samewerking te verbeter. Deelnemers op skoolvlak dra geen kennis van sulke werkswinkels nie.

Die Wes-Kaap Onderwysdepartement se Geletterdheid-en-syferkundigheidstrategie (WKOD, 2006), of beter bekend as Litnum, lig ook die belang van ouervenootskappe uit en is die enigste dokument wat melding maak van ongeletterde ouers en die ondersteuning aan hierdie groep ouers. Die Litnum-dokument (WKOD, 2006) maak aanbevelings dat ouers aangemoedig moet word tot betrokkenheid en impliseer dat programme vir ouers by die skool aangebied moet word, maar gee nie leiding aan die opvoeders oor hierdie programme nie. Géén inligting word in die dokument aan die skole gebied oor wat hul te doen staan met betrekking tot hierdie programme nie. Die Litnum-program se uitkoms is “om te verseker dat opvoeders al die ondersteuning sal ontvang wat nodig is om te verseker dat elke onderwyser in staat sal wees om die kritieke aspekte van klaskameronderrig te behartig” (WKOD, 2006:vi). Die Litnum-dokument maak melding van ongeletterde ouers, die gebrek aan

ouerbetrokkenheid by die lewens van kinders en van ondersteuningsprogramme om ouers op te lei (cf. 2.4.2.3.2). Die deelnemers op skoolvlak dra geen kennis van enige Departementele ondersteuning of programme wat hierdie stelling verteenwoordig nie. Die OBOS is wel bewus van ongeletterheid onder ouers wat 'n struikelblok is (cf. Tabel 4.7), maar gaan nie oor tot aksie om die genoemde stelling van die Litnum-dokument tot uitvoering te bring nie.

Soos reeds by Kategorie 1.1: Prioriteite (cf. 4.2.1) waargeneem is, dui die data daarop dat daar 'n verskil is tussen die grondvlak se ervaring en die bestuursvlak se siening. In hierdie afdeling is die diskrepansie rakende die samewerking en ondersteuning tussen skole en die departement om onder andere ongeletterde ouers te ondersteun, baie duidelik sigbaar. Hierdie verskil in ervaring en siening tussen die grondvlak en bestuursvlak deelnemers is herhaaldelik waargeneem.

Hieruit kan die afleiding gemaak word dat die deelnemers op departementele vlak aanvaar dat die deelnemers op skoolvlak weet wat ouervennootskappe en -betrokkenheid behels en hoe om dit te bewerkstellig en tot stand te bring, asook toe te pas. Dit blyk ook dat die deelnemers op departementele vlak aanvaar dat die deelnemers op skoolvlak oor die kennis beskik om ouervennootskappe te bewerkstellig en tot stand te bring waar dit 'n uitdaging is, soos in die geval van uitsonderlike ouers met buitengewone behoeftes. Die twee uitdagings wat die deelnemers op skoolvlak in die gesig staar met hierdie groep ouers, is eerstens die feit dat hulle nie deelnemend is nie en tweedens dat hulle ongeletterd is en nie weet hoe belangrik hulle betrokkenheid by hul kind se opvoeding en akademie is om hul kind se leerinperking te verbeter nie.

4.2.2.4 Samewerking tussen die WKOD en ongeletterde ouers

Die laaste vlak van samewerking wat bespreek word, is dié tussen die WKOD en die ongeletterde ouers. Hierdie studie het nie ongeletterde ouers betrek nie en daar is dus geen data by hierdie groep ouers ingewin nie. Die bespreking wat volg oor die samewerking tussen die twee partye is gebaseer op die data bekom vanaf die WKOD en die data bekom vanaf die deelnemers op skoolvlak betreffende inligting oor ouers se samewerking met die WKOD. Die WKOD werk grotendeels via die skool met ouers en daarom is hierdie data ingewin by die deelnemers op skoolvlak oor die ongeletterde ouer se samewerking met die WKOD relevant en van waarde.

Direkte kontak tussen die ongeletterde ouers en WKOD vind baie selde plaas. Hierdie fisieke kontak vind hoofsaaklik direk plaas wanneer die ongeletterde ouer se kind op 'n IOOP geplaas word en die WKOD-personeel die IOOP-proses aan dié ouers kom verduidelik en

hulle sodoende betrek. Die skoolsielkundige en leerondersteuningsadviseur van OBOS besoek die skool en het samesprekings met die ongeletterde ouers in die verband. By geleentheid nooi die skole 'n personeellid van OBOS om as spreker by die oueraand te kom optree en hierdie indirekte interaksie vind dan plaas indien die ouer die aand sou bywoon. Hierdie twee geleenthede is die enigste wanneer bewustelike samewerking tussen die twee partye plaasvind.

Samewerking tussen die partye word ook deur middel van publieke dokumentasie bewerkstellig en daarom word die geanaliseerde data van die publieke dokumentasie ook betrek. Die ondervinding van die navorser is dat hierdie vorm van kommunikasie die grootste vorm van samewerking vanaf die bestuursvlak se kant is.

Witskrif 6 (South Africa. Department of Education, 2001:50) maak melding dat daar op skoolvlak samewerking bewerkstellig sal word met ouers, sodat hul bemagtig kan word met inligting, berading en vaardighede sodat hul 'n meer aktiewe rol te speel het in hul kind se onderrig en leer, ongeag beperkinge soos inperkings. Dié dokument stipuleer ook dat die behoeftes van ouers van hoë risiko leerders, wat leerders met leerinperkings insluit, in ag geneem moet word en dat sulke ouers met inligting, berading en vaardighede toegerus moet word om hul kind te ondersteun (South Africa. Department of Education, 2001:56). Die bemagtiging van ouers om hul kind tuis en by die skool te ondersteun (veral gemarginaliseerde leerders), is belangrik en kan geskied deur opleidingsprogramme en ondersteuningsgroepe (South Africa. Department of Education, 2005b:22). Deelnemers op skoolvlak is van geen programme bewus waar inligting of berading aan die ongeletterde ouers gebied is, of waar hul toegerus is met vaardighede as ouers van 'n hoë risiko leerder nie.

Die direkteur van Gespesialiseerde Onderwys Ondersteuning verwys in die onderhoud na 'n mediaveldtog op radio, asook in die gedrukte media, wat ten doel het om die Wes-Kaap Provinsie se geletterdheid en gesyferdheid te verbeter. Tydens die bestudering van die nasionale en Wes-Kaap Onderwysdepartement se publieke dokumentasie (cf. 2.4.2) verwys slegs een dokument spesifiek na die ongeletterde ouer, naamlik die Wes-Kaap Onderwysdepartement se Geletterdheid-en-syferkundigheidstrategie (WKOD, 2006), of Litnum genoem (cf. 2.4.2.3.2). Die Litnum-dokument is in lyn met al die ander openbare dokumentasie rakende die belang van ouers se betrokkenheid by hul kind se akademie en neem die ongeletterde ouers se onvermoë in ag. Al die ander dokumentasie bespreek of betrek slegs ouers in die breë, wat dus geletterdes en ongeletterdes insluit. Litnum bespreek 'n massageletterdheidsveldtog vir gesinsgeletterdheid (WKOD, 2006:21), waar gesins- en gemeenskapsgeletterdheid bevorder word. Die WKOD is verantwoordelik vir die opleiding en

mobilisering van rolmodelle om saam met ander skole 'n koppeling te vorm, met die oog daarop om dertig gesinne te identifiseer, te besoek en om hierdie gesinne te ondersteun (WKOD, 2006:32). Aanbevelings dat ouers aangemoedig moet word tot betrokkenheid, impliseer dat programme vir ouers by die skool aangebied moet word, maar spesifieke inligting hieroor ontbreek.

Alhoewel die Litnum-dokument een van die min dokumente is wat eksplisiet melding maak van ongeletterde ouers, is die inligting steeds vaag oor die toepassing en toepassing daarvan op grondvlak. Nie een van die drie landelike skole wat by die studie betrek is, dra enige kennis van 'n mediaveldtog of van die Litnum-programme wat vir ongeletterde ouers aangebied is nie.

Die WKOD bied ook ander dokumente vir ouers aan (Vinjevold, 2013a; Vinjevold, 2013b; WKOD, 2013a; WKOD, 2013b; WKOD, 2013c) waar inligting aan ouers gebied word oor hul rol en verantwoordelikheid in hul ondersteuning van hul kind se leer. Inligting word ook aangebied rakende die ondersteuning van die kind om akademiese ontwikkeling te bevorder. Ongelukkig is *Tips for parents* (WKOD, 2013a; WKOD, 2013b; WKOD, 2013c) slegs elektronies beskikbaar wat dit vir die landelike ongeletterde ouer ontoeganklik maak aangesien hulle nie oor Internet beskik nie en nie kan lees nie. So ook is die verwysings in die dokumente na video-grepe wat op YouTube besigtig kan word, ontoeganklik vir die ongeletterde ouers wat as gevolg van swak sosio-ekonomiese omstandighede nie elektroniese toegang het nie. *Tips for parents* (WKOD, 2013a; WKOD, 2013b; WKOD, 2013c) is dus nie die antwoord om ongeletterde ouers te bemagtig nie.

Soos in Hoofstuk twee bevind, blyk dit uit al die dokumentasie besigtig dat die Departement van Onderwys ouers as belangrik ag en die noodsaaklikheid van goeie samewerking met ouers hoog op prys stel. Ouers en die bou aan samewerking met ouers, word in alle dokumentasie rakende die implementering van 'n inklusiewe onderwysstelsel genoem en beklemtoon. Na aanleiding van die data-ontleding word die graad van erns oor hierdie onderwerp deur die navorser bevraagteken. Al die dokumente verwys net bolangs na ouervenootskappe as belangrik, maar nêrens word dit volledig uitgebrei en bespreek of baie detail verskaf met konkrete voorgestelde strukture nie en die monitering van die implementering daarvan nie. Daar word verwys na die behoeftes van ouers waarin voorsien moet word (South Africa. Department of Education, 2001:56) en daarom is die navorser van mening dat ongeletterde ouers in landelike skole se ondersteuning aan sy kind wat 'n leerinperking ervaar, een van hierdie behoeftes is wat aangespreek moet word.

Na afloop van die bespreking van al die verskillende vlakke van samewerking, is dit duidelik uit die geanaliseerde data dat deelnemers op skoolvlak mekaar dra en hulle mekaar se eerste en soms enigste vorm van ondersteuning is. Alhoewel die beleidsdokumente 'n ondersteuningsnetwerk in Suid-Afrika se onderwysstelsel uiteensit (*cf.* 2.4.2), en die WKOD hierdie struktuur onderskryf en bevestig, ervaar die deelnemers op skoolvlak nie dié samewerking nie. Die deelnemers op skoolvlak getuig ook van min tot geen kontak met die ongeletterde ouers, wat samewerking tussen die twee vlakke bemoeilik.

4.3 TEMA 2: STRUIKELBLOKKE

Tydens die onderhoude is 'n vraag aan al die deelnemers gestel oor moontlike struikelblokke wat hul ervaar in die uitvoering van hul rol in die leerondersteuningsproses van die SIAS-dokument (South Africa. Department of Education, 2008) (*cf.* 2.4.2.2). Verskeie struikelblokke is uitgelig en dit het ook verskil van die deelnemers se vlak van deelname in die ondersteuningstelsel. Die struikelblokke wat die rolspelers ervaar, het gelei tot Kategorie 2.1: Uitdagings (*cf.* 4.3.1) en Kategorie 2.2: Ongeletterde ouers (*cf.* 4.3.2). Hierdie twee kategorieë, naamlik Uitdagings en Ongeletterde ouers se noue verband het tot Tema 2, Struikelblokke, gelei. Die twee kategorieë word nou bespreek.

4.3.1 Kategorie 2.1: Uitdagings

Die deelnemers aan hierdie studie is positief teenoor hul beroep, die onderwys en die leerders waarmee hul elke dag in aanmerking kom (VN). Hul passie en entoesiasme was duidelik waarneembaar en die navorser se veldnotas het herhaaldelik daarop gewys. Tog lig al die deelnemers wat die verskillende vlakke in die ondersteuningsproses verteenwoordig (*cf.* 3.6.1) verskeie uitdagings uit om hul rol in die ondersteuningsproses suksesvol uit te voer. Almal is dit ook eens dat daar wel struikelblokke is wat ervaar word.

Die uitdagings wat ervaar word, is uiteenlopend van aard en verteenwoordigend van die vlak van die deelnemer in die ondersteuningsproses. Tabel 4.7 bied 'n oorsigtelike blik oor die verskillende uitdagings wat die onderskeie rolspelers ervaar het.

Die onbetrokkenheid van ouers by hul kind en hul kind se akademie word deur 23 van die 30 (77%) betrokkenes op skoolvlak eerste genoem as struikelblok, wat die erns van dié aspek beklemtoon. Die ander deelnemers op skoolvlak het dit as een van die drie grootste struikelblokke genoem. Al die deelnemers op skoolvlak het die ongeletterde ouers as een van die vier grootste struikelblokke beskou in die leerondersteuningsproses. Ook op

bestuursvlak het die leerondersteuningsbeampte melding gemaak van ongeletterde ouers wat 'n struikelblok is.

Tabel 4.7: Die uitdagings wat die deelnemers van verskillende vlakke in die ondersteuningsproses ervaar

Deelnemers se vlak in die ondersteuningsproses	Uitdagings wat ervaar word in landelike skole
Direkteur	Afstand tussen skole, Fetale Alkoholsindroom, ander algemene uitdagings wat ook in stadskole ervaar word
Leerondersteunings-beampte	Groot klasse, nie genoeg vaardigheid of kundigheid vir leerder se spesifieke behoeftes nie (bv. differensiasie in kurrikulum, klaskamer-akkommodasie), IOOP-leerders, geen stimulasie tuis, leerders woon nie gr. R by nie, swak sosio-ekonomiese omstandighede, afwesige ouers, ongeletterde ouers
Skoolhoofde	Onbetrokkenheid van ouers, ongeletterde ouers, geen stimulasie tuis, leerders wat in hul derde taal onderrig en leer ontvang, kultuurverskille, OBOS se beperkte ondersteuning, die ver afstand wat leerders van die skool af woon, kinderverwaarlosing
SGOS-lede	Groot klasse met min tyd en genoegsame kennis om aan leerder met leerinperking te spandeer, die IOOP-leerder wat in hoofstroomklas moet sit, ouers se onbetrokkenheid, ongeletterde ouers, administratiewe lading, beperkte kennis van die SGOS (nie kenners), beperkte hulp van die OBOS, maatskaplike probleme by huise, swak sosio-ekonomiese omstandighede van gesinne
Opvoeders	Onbetrokkenheid van ouer, identifisering van struikelblokke in die groot klasse, ongeletterde ouers, kinderverwaarlosing, armoede, OBOS (wat onder andere bepaal of leerder graad moet herhaal), lae opvoedingspeil wat tuis heers, leerders se min selfvertroue, gr. 6- en 7-leerders wat nie kan lees of skryf nie, OBOS nie bewus van wat gaan in skole aan nie, die biblioteek is klein en beperk

Dit is duidelik dat die deelnemers wat direk kontak en interaksie met die leerder het, struikelblokke opnoem wat veroorsaak word deur omstandighede wat 'n direkte impak op die leerder het. Die struikelblokke wat die deelnemers op skoolvlak ervaar rakende die leerder met leerinperkings, is ook meer in hoeveelheid en intensiteit. Soos reeds in afdeling 4.2.1 en 4.2.2 bespreek is, is dit vanuit die navorser se veldnotas duidelik dat die deelnemers se reaksie meer emosioneel van aard raak as uitdagings rondom die ondersteuningsproses aangeraak word, as wanneer ander aspekte bespreek word. Daarteenoor is die aantal uitdagings opgenoem deur die lede van die departementele vlakke minder en is hulle reaksie meer neutraal van aard as gevolg van hulle indirekte verhouding met ouers.

Dit is duidelik dat verskeie uitdagings die rolspelers in die leerondersteuningsproses in die oë staar, waarvan ongeletterde ouers hoog op hul lys van struikelblokke is. Vervolgens word hierdie struikelblok, naamlik Kategorie 2.2: Ongeletterde ouers, bespreek.

4.3.2 Kategorie 2.2: Ongeletterde ouers

Ouerverenootskappe is die grootste struikelblok wat opvoeders in die ondersteuningsproses ondervind. Tydens al die onderhoude met deelnemers op skoolvlak, asook met deelnemer LOB, het hierdie kategorie herhaaldelik na vore gekom. Opvoeders beskou die geletterde ouers as grotendeels onbetrokke by die leerder en sy leerinperking en die ongeletterde ouers as byna heeltemal onbetrokke by hul kind met die leerinperking se akademie. Die ongeletterde ouers se deelname aan hul kind se leerproses en ondersteuning daarvan, word deur die meeste opvoeders as uiters skraal beskryf.

Verenootskappe met die ongeletterde ouers en betrokkenheid by hul kind se leerinperking, word deur deelnemers op skoolvlak soos volg beskryf: “gee nie om” (OC2), “geen ondersteuning word by die huis gegee nie” (OA3), “Jy doen alles hier en dit stop hier [by die skool] vanmiddag as die kind hier weggaan” (SGB4), “swak ouers” (OC1), “dié [ongeletterde] ouers wil net eenvoudig niks doen of help of so” (SGA2). Deelnemer SHB som dit op met “They are just not interested” en is van mening dat die ongeletterde ouers “hulle [heeltemal] onttrek en ... [sê] vir die skool ... dit is julle ding en julle probleem ... en julle moet dit regkry”. “So alles wat skoolwerk betref dit is die skool se baba ... opvoeding en alles”, beaam deelnemer SHA. Van die skole stuur dreigbriewe aan die ongeletterde ouers en probeer hul die skrik op die lyf jaag met dreigemente van die polisie en tronkstraf as hul nie afsprake met die skool nakom nie, maar tevergeefs. Die enigste keer wanneer hierdie ouers die skool besoek, is wanneer hulle kind volgens hul te na gekom word, al was die kind verkeerd, en kom “baklei dan in skooltyd” wanneer “hulle vuur en vlam hier oor die blad gestap kom, maar as ons hulle roep om te sê jou kind het ’n leerprobleem, dan kom hulle net nie. Maar is gou daar om hulle kinders amper half verkeerde rigting te wys. [Praat driftig] Om gou te wys ek staan by jou as jy so ’n probleem het, maar ek staan nie by jou as jy ’n leerprobleem het nie” (SGC2).

Opvoeders ondervind dat wanneer daar werk huis toe gaan dit nie weer terugkom nie, of dit is nie gedoen nie, of dit is half gedoen (SGC2), of die ongeletterde ouer vra iemand (die bure se kind op hoërskool) om die tuiswerk vir die leerder met die leerinperking te doen (SGB3), of “die verkeerde huiswerk [is] gedoen ... Soms help die ouer nog verkeerd ook as hul help, want hul weet nie van beter nie omdat hul self nie skool geloop het nie” (SHA). Hierdie

tendense bring mee dat die skool beperkte werk huis toe stuur, wat 'n negatiewe impak het op die leerder met die leerinperking se vordering.

Daar is selde ongeletterde ouers wat die skool besoek en om hulp vra om hul kind met sy leerinperking te ondersteun, of dat kennisgewings van die skool of die leerder se vorderingsverslag aan die ongeletterde ouer verduidelik moet word (cf. 4.4.2). Deelnemers op skoolvlak is van mening dat hierdie groep ouers skaam voel oor hul eie vlak van geletterdheid (OB5), ondergeskik voel (SGC3), nie oor die vrymoedigheid beskik om te kom hulp vra nie (OC1), en nie graag uitgesonder of geïdentifiseer wil word nie (SHB) en beskou hul eie geletterdheid as 'n groot vernedering (OB2). "Die storie is eintlik dat niemand van ons op die personeel eintlik iets doen vir dié ouers nie. Nie omdat ek nie wil nie, maar ... dié ouers kom nooit by die skool en hulle ... kom vra ook nie juis nie" (OB1). Hierdie gevoel van minderwaardigheid kan daartoe bydra dat ongeletterde ouers "minder slim voel as die opvoeder en voel hul kennis is nie goed genoeg nie ... ook of hulle nie op die denkvlak ... van skool [is] om hulle kinders te help nie. Die ouers voel minderwaardig want baie van die kinders sit vir hulle koppe aan en dan voel hul dom teenoor die kind en die juffrou [want] sy is ook nog so slim" (SGC2).

Ongeletterde ouers se ondersteuning aan hul kind is dus selektief en wanneer dit hulle pas, maar nie noodwendig altyd tot voordeel van hul kind se leerinperking nie. Volgens deelnemer SGB5: "Aan die einde van die jaar weet hulle nie eers of die kind druipt of slaag nie". Hierdie onwilligheid van die ongeletterde ouers om eienaarskap van hul kind en dié se leerinperking te neem, bring mee dat die samewerking en vennootskap tussen die skool en die huis nie plaasvind nie. Hierdie aspek is reeds in afdeling 4.2.2.2 bespreek en maak ondersteuning aan ongeletterde ouers indien hul kind 'n leerinperking ervaar, bykans onmoontlik.

Die deelnemers se sienswyse is dat die ongeletterde ouers nie die waarde van hulle betrokkenheid by hul kind met die leerinperking besef nie, of van bewus is nie, of hulle daaraan steur nie. Deelnemer SHB merk moedeloos op dat "die wat nou nie geletterd is nie, die is maar net 'n bouse kringloop wat aan en aan gaan. En ek dink nie hulle besef die waarde nie." Die ongeletterde ouer is dus nie ingelig oor die waardevolle toevoegings wat ouervennootskappe meebring vir die leerder met 'n leerinperking nie en besef nie ongeletterdheid is nie 'n struikelblok in die vennootskap nie. Hierdie vennootskap hang volgens deelnemer OA5 "so baie af van die ingesteldheid van die ouer".

Tog is van die deelnemers van mening dat ouers hul ongeletterdheid as 'n verskoning gebruik, want die wil is nie daar om betrokke te wees by hul kind se lewe nie. Deelnemer

LOB meen “in die geval van waar die ouer ongeletterd is, beteken dit nie hy is ’n afwesige ouer nie. Hy het *common sense* om dit so te stel. Hy kan praat, hy kan sien wat is verkeerd met sy kind. Hy kan ook vir sy kind hulp aanbied deur te sê kom lees vir my, wat het jy vandag in die skool gedoen, het jy jou huiswerk voltooi.” Hierdie siening word onder andere beaam deur deelnemer SGB4 “Hulle kan maar hulle wil nie”. Deelnemer SHB: “Ouers moenie skuil agter goed soos lang ure werk, armoede, kan nie lees en sulke goeters nie. Nee, dis nie ’n verskoning nie” en deelnemer SHC: “Ouers gee allerhande verskonings soos laat werk, kan nie lees of meneer ek bly ver van die skool af ... maar jy kan nie wegstroom daarvoor nie”.

Maak nie saak of jy geletterd is nie – jy kan ten minste net seker maak hy doen huiswerk, of iemand vra om hom te help as jy nie weet hoe nie. Daar is nie verskonings vir my om nie betrokke te wees by jou kind nie. Sommer net verskonings ... hulle weet dit [dat betrokkeheid by kind se leerinperking van waarde vir die kind sal wees] ... want ons sê vir hulle. Hulle hoor dit ... dan lyk dit amper asof hulle vir jou terugkyk en sê wat weet jy (SHA).

Deelnemers op skoolvlak se groot bekommernis is dat hierdie onbetrokkenheid van die ongeletterde ouers by hul kind se leerinperking, verder strek as net onbetrokke wees by die leerder se akademie of by die skool. Hierdie groep ouers is onbetrokke by sy kind se opvoeding in totaliteit. Deelnemer SGB1 is oortuig “die ongeletterde ouers weet nie hul kan ook mooi kyk na die kind en die kind versorg nie” en “hulle laat hulle kinders regtig alles doen ... groot verantwoordelikhede [dra] ... geld gaan trek en dan ... [in] ’n ander bankrekening ... gaan oorbetal” (SGC1). Deelnemer SHA getuig “Hulle stuur ’n kind siek skool toe ... mamma het gesê ek moet skool toe kom”. Ook die ouers se morele verval is ’n bron van kommer en deelnemer SHA merk op “dan verval hulle in die drank, drankmisbruik. Hulle drink en gee nie om vir hulle kinders nie. Dit grens aan kinderverwaarlosing”. Hierdie deelnemer (SHA) is ook bekommerd oor die gebruik van skeltaal en vloekwoorde deur die ouers en ervaar ouers se gelatenheid as “is amper so gods water oor gods akker”. Volgens deelnemer OA1 gebeur dit ook dat ouers “kry nie skoolklere gewas nie en die kind bly net by die huis.” Hierdie is knelpunte vir die personeel op skoolvlak en stem hul tot “kommer en hartseer” (SGA1). “Dit is regtig waar hartseer dat daar sulke tipe ouers is, baie, baie” (SHA).

Waardes word ook nie deur dié ouers aan die kinders oorgedra nie, wat lei tot verdere maatskaplike probleme.

Die waardes hier, wat ons leer, hier [in die skool], hier [driftig] is glad [beklemtoon woord] nie dieselfde as by die huis nie. Soos juf. M altyd gesê het dat, ons beweeg stroomop. Ons beweeg elke keer teen hulle. Wat hulle glo en wat ons glo is heeltemal anders. Wat ons in die week probeer opbou, word in ’n naweek weer afgebreek (SGC1).

Tydens die onderhoude met die deelnemers, het al die partye erken dat hul niks spesifiek doen om die ongeletterde ouers te ondersteun as hul kind 'n leerinperking het nie. Daar word wel baie vir ouers aangebied deur die skole, die OBOS en deur die WKOD, maar dit is vir beide ouergroepe, geletterd en ongeletterd. Daar word ook nie in die aanbiedings, oueraande, notas, PowerPoint, boeke of enige materiaal wat aan ouers beskikbaar gestel word spesiale aangepassings gemaak vir ongeletterde ouers nie (bv. prente), of 'n gedeelte gebruikersvriendelik vir die ongeletterde ouer aangebied nie.

Die feit dat ongeletterde ouers nie die behoefte uitspreek vir ondersteuning met hulle kind se leerinperking nie, moet lei tot die vraag of hulle oor die vrymoedigheid beskik om dit wel te doen en of hulle bewus is van die voordele van betrokkenheid by hul kind se leerinperking en ingelig is op beter ouerskapvaardighede, asook bewus is van die waarde van 'n vennootskap met die skool.

Dit is duidelik die ongeletterde ouers is as struikelblok vir die deelnemers 'n gegewe, maar daar word nie oorgegaan tot aksie om die struikelblok uit die weg te ruim of om dit te verminder nie.

Swart en Phasha (2011:239) haal Christenson en Sheridan, asook Hiatt-Michael aan wat bevind dat faktore soos byvoorbeeld die ouers se sosio-ekonomiese standarde, geslag of ras nie ouerbetrokkenheid bepaal nie, maar eerder skoolaktiwiteite (*cf.* 2.3.4). Die navorser is van mening dat hierdie belangrike stelling oorgedra kan word en ook van toepassing gemaak kan word op die ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar.

Na afloop van die bespreking van Kategorie 2.2, Ongeletterde ouers, is dit duidelik dat hierdie faksie van die ouers vir almal in die ondersteuningsproses 'n uitdaging is om te hanteer. Deelnemers van skoolvlak en bestuursvlak is dit hier eens dat die ongeletterde ouers se totale onbetrokkenheid by hul kind se leerinperking, maar ook by hul kind se opvoeding in totaliteit, dit uiters moeilik maak om suksesvolle ouervennootskappe te vestig en sodoende die leerder met die leerinperking van groter hulp te wees. Daar is egter nie bewyse dat hierdie struikelblok aangespreek is nie.

4.4 TEMA 3: VENNOOTSAPPE MET ONGELETERDE OUERS

Die ondersteuning aan ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar, berus grotendeels op 'n gesonde vennootskap tussen die skool en die ongeletterde ouers. Tydens die analisering van die data het verskeie elemente van dié vennootskap na vore gekom wat as kategorieë aangedui is en saamhang om Tema 3: Vennootskappe met ongeletterde

ouers, te vorm. Hierdie kategorieë staan ook in verband met Joyce Epstein (Epstein, 2007; Swart & Phasha, 2011:233,234) se model oor ouervenootskappe (cf. 2.3) en word daarom veral betrek in die bespreking van die drie kategorieë. Vervolgens word die drie kategorieë bespreek wat saam Tema 3, Venootskappe met ongeletterde ouers, vorm.

4.4.1 Kategorie 3.1: Kennisvlak

Die deelnemers se kennisvlak van en verwysings na ongeletterde ouers het herhaaldelik voorgekom wat gelei het tot 'n kategorie oor dié aspek. Op provinsiale vlak, sowel as op distriksvlak, is deelnemers bewus van die voorkoms van ongeletterde ouers in landelike gebiede, alhoewel spesifieke getalle nie beskikbaar is om die voorkoms kwantitatief te bevestig nie. Die deelnemers op hierdie twee bestuursvlakke is vertrou met en dra kennis van die waardevermeerdering indien ongeletterde ouers betrokke sou wees by hul kind met 'n leerinperking se akademie.

Rondom die bewus wees en kennis dra van wie die ongeletterde ouers in die klas is, het die deelnemers op skoolvlak 'n goeie aanduiding gehad, maar was nie heeltemal seker nie. Hierdie onsekerheid van wie die betrokke ongeletterde ouers in die klas is, beteken dat die leerder met die leerinperking se ondersteuning en huiswerk nie noodwendig altyd met die wete van hul ongeletterde ouers in gedagte aangebied word nie. Sou kontak plaasvind tussen die skool en die ouers, sal die gedagte dat die ouers ongeletterd is ook nie die inligting wat gedurende die kontakssessie oorgedra word, kan beïnvloed nie en beter ondersteuning meebring nie. Daar blyk nie 'n ingesteldheid by die deelnemers te wees om uit te vind wie die ongeletterde ouers in die klas is en om dan iets daadwerkliks vir hulle te doen nie.

Die deelnemers op skoolvlak is grotendeels bewus van en ingelig oor wat ouervenootskappe en -betrokkenheid behels. Hulle sien dit as 'n waardevolle bate en lig bewustelik van tyd tot tyd voordele uit as hierdie vennootskap en samewerking vlot sou verloop. Soms word 'n aspek omskryf en nie benoem nie, wat hul onbewustelike kennis of opvoedkundige intuïsie hieroor bewys. Hierdie kennisvlak word bespeur as die deelnemers algemene ouerbetrokkenheid en deelname bespreek.

Die waarde van ongeletterde ouers se betrokkenheid by hul kind met 'n leerinperking word slegs deur sommige van die deelnemers begryp. 'n Tweede groep deelnemers begryp die waarde ten dele en 'n derde groep deelnemers begryp dit glad nie. In Tabel 4.8 word die deelnemers se reaksie op die moontlike waarde van ongeletterde ouers se betrokkenheid by hul kind met 'n leerinperking se akademie, aangedui.

Tabel 4.8: Deelnemers op skoolvlak se reaksie op die moontlike waarde van ongeletterde ouers se betrokkenheid by hul kind met 'n leerinperking se akademie

	Bewus van die waarde	Ten dele bewus van die waarde	Glad nie bewus van die waarde nie
DGOO	“Even if the parent is illiterate, they can still assist by encouraging the child, showing an interest in the child’s work, assisting with tasks ”		
LOB	“ daai betrokkenheid is van kardinale belang. Al kan 'n ouer nie lees en skryf nie, net die feit dat hy verbaal betrokke is, belangstel.”		
Skoolhoofde	“Die ouer is sy kind se belangrikste persoon in sy lewe. Dit beteken vir die kind ontsaglik baie as mamma of pappa weet wat in my lewe aangaan en belangstel. En ook deelneem – kom skool toe met vergaderings” (SHA)	“Wel die waarde gaan wees, kyk hy ondersteun sy kind” (SHC)	“Maar as ons praat van die ongeletterde ouer. Dink ek, weet nie of dit die uitslae soveel sal verbeter nie? Ek weet regtig nie” (SHB) “Wel ek weet nie of daar enige waarde is ... nie” (SHB)
SGOS-lede	“Dit sal natuurlik 'n groot verskil maak” (SGC2). “... dan behoort dit wondere te doen vir 'n kind” (SGC3)	“Kom weer juffrou ... ek het nog nie so gedink nie. Ja daar sal wees, kan net nie nou dink daaraan nie” (SGA3)	“Ek weet nou nie of ek die twee bymekaar kan sit nie. Die ongeletterde ouer dink ek nie sal ooit sy kind kan help nie” (SGB2)
Opvoeders	“So ouerbetrokkenheid, veral [beklemtoon] van die ongeletterde ouer is baie belangrik. Dit sal mos die kind help met sy leerprobleem” (OA5) “Ja, sal 'n groot verskil maak” (OB1) “O, ongelooflik. Jy sal duidelik kan sien” (OC1)	“Maar die waarde daarvan ... ek dink die waarde is soos, is soos as hul beter geletterd is sal hul 'n belangrike rol speel” (OB5)	.

Dit is opvallend dat daar op opvoedersvlak geen deelnemers was wat glad nie bewus was van die ongeletterde ouers se waarde as die ouers betrokke sou wees by hul kind met die leerinperking se akademie nie. Die opvoeders se kennisvlak oor die waarde van ongeletterde ouers se betrokkenheid by hul kind se leerinperking, kan beskou word as insig en besef deur die opvoeders van die belangrikheid van die mikrosisteem waarin die ouer en die kind die nouste saamwerk (*cf.* 2.2.1.1). Tabel 4.8 dui ook aan dat die deelnemers op skoolvlak verdeeld is rakende die waarde van die ongeletterde ouers by hul kind se leerinperking en

dat hul kennisvlak hieroor verskil. Opinies wissel en uiteenlopende opmerkings word waargeneem.

Die deelnemers op skoolvlak is gedeeltelik bewus van en dra kennis van hoe die ongeletterde ouers hul kind wat 'n leerinperking ervaar, kan ondersteun sonder om staat te maak op geletterdheid. Die deelnemers noem aspekte waarmee die ongeletterde ouers hul kind wel kan ondersteun, soos werksetiek om daaglik huiswerk te voltooi, of om eers die huiswerk te voltooi en dan te speel, sy besittings op te pas en om iemand te reël, soos die buurvrou, om die werk aan die kind te verduidelik indien dit sou nodig wees, of om net na die kind te luister en met hom te praat (SHA). Deelnemer OA4 verwys na dissipline en struktuur in die huishouding wat 'n verskil sal maak en deelnemer OA3 verwys na motivering en aanmoediging sodat die leerder dryfkrag sal toon om werk in die klas aan te pak. Die ongeletterde ouers kan drome vir hul kind verwoord en so 'n toekomsverwagting skep (OB2), asook toesien dat hul kind versorg is en meer geborge en geliefd voel (SGB1). Deur net belang te stel en 'n drukkies te gee en tyd saam te spandeer sal al klaar die wêreldse verskil maak (OC1). Om oueraande en rapportbesprekings by te woon sal vir die leerder van waarde laat voel aangesien sy ouers, al is hul ongeletterd, in sy werk belangstel (SGB4). Deelnemer SHB noem betrokkenheid by die bestuur van die skool soos die beheerraad, help beleid onderskryf en funksies bywoon wat die skool aanbied ter fondsinsameling. Hierdie aspekte en nog vele meer is geïdentifiseer tydens die analiseringsproses van die onderhoude.

Epstein (Swart & Phasha, 2011:234) se model vir skool-, gesins- en gemeenskapsvennootskappe bevat ses tipes van betrokkenheid (*cf.* 2.3). Al die tipes betrokkenheid word nie deur die deelnemers op skoolvlak genoem nie, maar gegewe dat dit instinktief tydens die onderhoud en op opvoedkundige intuïsie gedoen is, is hulle kennisvlak goed. Aspekte wat die leerder se leerinperking direk raak word herhaaldelik deur hierdie deelnemers aangeraak. Die deelnemers se kennisvlak van hoe die ongeletterde ouers hul kind met die leerinperking kan ondersteun, soos hierbo genoem, plus ander wat ook tydens die data-analising na vore gekom het, word in Tabel 4.9 aangedui op Epstein (Swart & Phasha, 2011:234) se model vir skool-, gesins- en gemeenskapsvennootskappe. Tabel 4.9 dui die diepte en breedte van die deelnemers se kennisvlak aan van die verskillende tipes ouervenootskappe waar die ongeletterde ouers hul kind met die leerinperking kan ondersteun om vordering in sy akademie te verseker.

Tabel 4.9: Deelnemers op skoolvlak se kennis van skoolvennootskappe, geskoei op Epstein (Swart & Phasha, 2011:234) se model vir skool-, gesins- en gemeenskapsvennootskappe

Tipe 1	Tipe 2	Tipe 3	Tipe 4	Tipe 5	Tipe 6
Ouerskap	Kommunikasie	Vrywilligers	Tuis- onderrig	Besluit- neming	Gemeenskap- uitreik
√√√√√√ √√√√√√ √√√√	√√√√	√√√	√√√√√√	√√√√√	

Alhoewel die deelnemers op skoolvlak se gedeeltelike kennis oor ouervenootskappe waargeneem is, spreek die opvoeders tog 'n behoefte uit om hierdie kennisvlak te verbreed aangesien hul nie volkome bemagtig voel nie. In Afdeling 4.2.2.3, Samewerking tussen die landelike skool en die WKOD, is die behoefte aan groter samewerking om so meer inligting te bekom om ongeletterde ouers te bemagtig en samewerking van hulle te verkry, reeds volledig bespreek. Dreyer (2008:91) maak daarvan melding dat nie alle opvoeders opgelei is en bemagtig voel om die uitdagings van 'n inklusiewe klaskamer te hanteer nie. Sy maak melding van Oswald en Engelbrecht (aangehaal in Dreyer, 2008:91) se bevinding dat hierdie tekort aan opleiding en kennis 'n negatiewe houdingsingesteldheid by opvoeders teweegbring.

Tabel 4.9 toon die ouers se bewustelike rol aan wat binne hul vermoë is as ongeletterde ouers. As gevolg van hierdie moontlike wyses waarop die ongeletterde ouer wel in vennootskap met die skool kan tree om hul kind met die leerinperking te help, is die deelnemers op skoolvlak van mening dat ouers nie agter hulle ongeletterdheid moet skuil nie, en dat ongeletterdheid nie 'n rede vir onbetrokkenheid kan wees nie. Hierdie aspek word verder in afdeling 4.4.2, Kategorie 3.2: Ervarings/belewenis/houdings, breedvoerig bespreek.

Inligting wat ook na vore gekom het uit die data is dat die skoolhoofde van die drie landelike skole al drie van mening is dat hul ANA-uitslae baie laag is en hulle mening staaf met bewyse van die skool se vorige jare se uitslae. Hulle spreek ook al drie hulle kommer uit oor hul skool se lae ANA-uitslae. Tabel 4.8 dui die skoolhoofde se reaksie aan op die waarde wat ongeletterde ouers kan hê in die ondersteuning van hulle kind met 'n leerinperking. Rondom hierdie aspek was al drie die deelnemers verdeeld in reaksie. Tog koppel al die deelnemers nie die verband tussen die verbetering in ANA-uitslae en die ongeletterde ouers se waarde as ondersteuners van hul kind met die leerinperking nie. Die lae ANA-uitslae en lae ongeletterde-ouer-vennootskappe wat voorkom by die skool word nie aan mekaar gekoppel nie. Slegs deelnemer SHA sê "dis kosbaar as die ongeletterde ouer sy kind help en betrokke is. En juffrou dan sal, kan ons mos die wa deur die drif trek en die syfers darem beter lyk. Hoeveel weet ek nou nie, maar elke bietjie help mos so aan".

Na afloop van die bespreking van die deelnemers op skoolvlak se kennis van ongeletterde ouers as vennote is dit duidelik dat hierdie deelnemers oor genoegsame intuïtiewe inligting beskik sonder enige opleiding en ondersteuning oor die waarde daarvan. Tans moedig hierdie deelnemers nie die ongeletterde ouers aan en lê sterker klem by ongeletterde ouers om byvoorbeeld die ABET-klasse by te woon nie. Daar is ook geen inligting of bewusmaking wat deur die deelnemers op skoolvlak aan die ongeletterde ouers deurgegee word om hierdie waarde en voordele vir hul kind uit te lig nie. Die deelnemers se kennis word nie in daad omgeskakel nie en die rede hiervoor is ook reeds bespreek, naamlik die algemene onbetrokkenheid van hierdie ouergroep.

4.4.2 Kategorie 3.2: Ervarings/belewenis/houdings

Deelnemers op skoolvlak het verskeie ervarings of belewenis en houdings van ongeletterde ouers tydens die onderhoude bespreek. Die deelnemers aan hierdie studie ervaar en beleef die ongeletterde ouers as belangeloos en ongeïnteresseerd in hul kind se akademie. Al die deelnemers het die onbetrokkenheid en belangeloosheid van die ouers in landelike skole, insluitend die ongeletterde ouers as een van hul grootste struikelblokke genoem (*cf.* 4.3.2).

Ten spyte van die struikelblok van onbetrokke en belangelose ouers is daar duidelike begrip vir die redes hiervoor by die opvoeders. Die herhalende voorkoms van ervarings en belewenis is grootliks dat hierdie deelnemers min tot geen ervaring het van ongeletterde ouers wat die skool besoek en om leiding vra om hul kind met die leerinperking te ondersteun nie. Ongeletterde ouers spreek dus selde die behoefte uit vir ondersteuning met hul kind met die leerinperking.

Die oorsaak van die wegblyksie van die ongeletterde ouers, is volgens die deelnemers op skoolvlak hoofsaaklik as gevolg van drie hoofredes. Eerstens is hierdie groep ouers, soos reeds bespreek in afdeling 4.3.2, Kategorie 2.2: Ongeletterde ouers, baie onbetrokke by die skool, hul kind se akademie en sy opvoeding in totaliteit. Volgens die deelnemers op skoolvlak is dit die hoofrede vir die ongeletterde ouers se stilswye.

Die tweede rede wat die deelnemers op skoolvlak aanvoer vir die ongeletterde ouers se stilswye, is dat hulle skaam, verleë en verneder voel en daarom nie sal kom aanklop vir ondersteuning nie, maar dit eerder wil wegsteek. Die stigma van ongeletterdheid weerhou die ongeletterde ouers om hulp te kom soek by die skool om hul kind wat 'n leerinperking ervaar te ondersteun. Hierdie rede baseer hul op die ongeletterdes se skaam reaksies as hul by die skool vorms moet onderteken en 'n kruisie maak of nie die inligting self kan invul nie en om hulp moet vra. Die deelnemers op skoolvlak is ook van mening dat hul soos

vreemdelinge vir die ouers is aangesien die ouers nooit die skool besoek nie en daarom ook skaam en ongemaklik is om hul ongeletterdheid met die opvoeder te bespreek. Die ongeletterde ouer kom vir die deelnemers op skoolvlak voor as 'n volwassene met 'n swak selfbeeld as gevolg van sy eie ongeletterdheid. Hierdie belewenis word sterk ervaar en gereeld genoem tydens die onderhoude. As primêre pedagoog in die kind se lewe is die ouer sy grootste rolmodel, maar met 'n swak selfbeeld is die ongeletterde ouer nie die aangewese rolmodel nie.

Dieselfde tendens van skaamheid en vernedering word ook by die leerders met leerinperkings ervaar oor hulle ouers se vlak van geletterdheid. Hierdie leerders vermy dit om te erken dat hul ouers ongeletterd is en nie met die huiswerk behulpsaam kon wees nie. Daar is insidente van leerders met leerinperkings wie se huiswerk nie voltooi is nie en waar verskeie verskonings aangebied word om nie te erken dat hul nie die werk kon doen nie en hul ongeletterde ouers ook nie kon help nie. Redes wat deur die leerder met die leerinperking oënskynlik aangevoer word, is dat hy het vergeet het, of dat hy dit nie gedoen het nie, of dat die boek net weg is, of dat dit te laat geword het. Dit is vir hul vernederend en 'n skande; daarom die leuens.

Deelnemer OB2 getuig sy het een keer vir haar graad R-klas gevra om tydskrifte skool toe te bring. Die volgende dag het 'n dogtertjie kom sê hulle het nie tydskrifte nie, want haar mamma sê sy koop dit nie, want sy kan nie lees nie. So ook het deelnemer OC1, 'n graad eenopvoeder, al een keer ervaar dat 'n leerder kom sê het sy ma kon nie die werk vir hom lees nie en daarom is dit nie gedoen nie. Die jong ouderdom van hierdie leerders wat so openlik en eerlik is, moet hier in ag geneem word by hierdie enkele twee uitsonderings.

Hierdie insidensie van skaamheid en stilswye oor ongeletterdheid bring mee dat die deelnemers op skoolvlak onbewus kan wees daarvan as dit nie toevallig op ander terreine waargeneem word nie. Die implikasie is dan dat die voorkomssyfer van ongeletterdheid hoër kan wees as wat die opvoeders vermoed. Dus kan die grootte van die probleem nie raakgesien word nie en die erns van die probleem nie geïdentifiseer word nie.

Die derde en laaste rede waarom ongeletterde ouers nie die skoolvlakdeelnemers nader om hulp en ondersteuning wanneer hul kind 'n leerinperking ervaar nie, is volgens die deelnemers aan dié studie 'n lae toekomsverwachting van die ouers vir hul kind. Ongeletterde ouers in landelike gebiede het "daardie denkrigting ons kinders gaan net uit die skool uit en dan kom hulle weer terug werk op die plaas. Hulle het nie die visie of ambisie om verder te gaan nie" (SHA). Die ongeletterde ouers se siening is dus dat hul kind in elk geval op die

plaas kom werk en dat akademiese vordering nie daarvoor nodig is nie en daarom kan hy die skool vroeg verlaat.

In enkele uitsonderlike gevalle het die deelnemers op skoolvlak tog ervarings gehad en beleef dat ongeletterde ouers wel om hulp kom vra om hul kind met die leerinperking te help. Vanuit die onderhoude met die 30 skoolvlakdeelnemers, is daar slegs van drie insidente melding gemaak waar ongeletterde ouers in die verlede al om hulp kom vra het rakende hul leerders se leerinperking en die ondersteuning daarvan. Die deelnemers het ook getuig dat daar by al drie gevalle 'n hoë toekomsverwagting van die ouers vir die kind was en dat daar 'n positiewe gesindheid geheers het rakende die skool en opvoeders en dat hierdie ouers op ander terreine ook betrokke was by skoolbedrywighede wat aangebied is. Die positiewe invloed wat hierdie vennootskap tussen ongeletterde ouers en skool teweeggebring het, was duidelik in die leerder se akademiese vordering. " ... 'n ouer wat glad nie kan lees of skryf nie ... sy was baie betrokke by hulle [haar kinders met leerinperkings] gewees ... hulle kan nou lees en skryf en redeneer ... hulle was op die hoëskool ook gewees" (OA4). Dit word duidelik deur die deelnemers gestel dat hierdie voorvalle uitsonderlik is. "Ek is twaalf jaar hierso en daai was die uitsondering. Die enigste een" (OA4). "Ek dink seker al so een keer in die nege jaar" (OB5).

Die navorser se veldnotas spreek van liggaamstaal wat moedeloosheid, frustrasie, raadop wees en selfs 'n kwaai reaksie weerspieël. Verskeie emosionele reaksies is waargeneem by die deelnemers tydens die onderhoude waar spesifieke aspekte van die ongeletterde ouers bespreek is. Die nieverbale kommunikasie wat waargeneem is, sluit reaksies in soos deelnemers wat sarkasties lag as ongeletterde ouers se teenwoordigheid by oueraande en rapportbesprekings genoem word (VN). Dieselfde reaksie is waargeneem wanneer opvoeders getuig dat ongeletterde ouers geensins opdaag vir afsprake wat deur die skool gemaak word nie (VN). Deelnemers sug, gooi hul hande moedeloos in die lug en daar is 'n gelatenheid in hul houding, soos skouers optrek of die kop stadig heen en weer skud, terwyl daar genoem word dat hierdie ouers nie werklik belangstel in hul kind nie of nie wil saamwerk nie.

'n Hartseer stemtoon is waargeneem as ouerverwaarlosing en die feit dat so min ouers die basiese fisiese en emosionele versorging van die kind nakom, wat elementêre ouerskapvaardighede is, bespreek word (VN). Deelnemers praat ook afgemete en driftig, of beklemtoon hulle woorde wanneer die ongeletterde ouers se onwilligheid om betrokke te wees uitgelig word of die deelnemers dié ouers swak ouers noem (VN). Stemtone wat vieserig en geïrriteerd klink en 'n hoë graad van ergernis wat beleef word, is ook in die

veldnotas aangedui tydens deelnemers se opinie dat ongeletterdheid net as 'n verskoning deur die ongeletterde ouers gebruik word.

Die deelnemers op skoolvlak het ook woorde soos “well” (SHB) en “maar ai” (SGC3) gebruik tydens die bespreking van wat gedoen kan word om die ongeletterde ouers meer betrokke te kry, wat dui op 'n gevoel van gelatenheid deur die groep. Hierdie gevoel van gelatenheid hang saam met die moedeloosheid wat voorheen in hierdie afdeling bespreek is.

Die geanaliseerde data wys dat die deelnemers weinig ervarings beleef het met ongeletterde ouers en dus nie deel vorm van tipe 2, 3, 4 en 5 van Epstein (Swart & Phasha, 2011:234) se model vir skool-, gesins- en gemeenskapsvennootskappe (cf. 2.3) saam met die ongeletterde ouers nie. Hierdie enorme negatiewe tendens is 'n bron van kommer aangesien die literatuurstudie in Hoofstuk twee op vele aspekte van waardevermeerdering dui in genoemde vennootskap. Hoofstuk vyf, Gevolgtrekkings van navorsingsbevindinge, bespreek hierdie gebrekkige vennootskap volledig.

Die deelnemers op skoolvlak beleef ook dat die ouerhuis se invloed op die leerder groter en sterker is as die impak van die skool. Die deelnemers beleef hierdie primêre invloed as negatief en nie as opbouend nie en verduidelik “ons leer die kinders teen hulle grein. Dit wat ons leer [waardes en norme] word naweke heeltemal afgeskiet en hulle aanvaar dit wat by die huis is, is reg” (OC4). Opvoeders beleef dus hul insette in die leerder se lewe en akademie as gering.

Die ervarings en belewenis van die deelnemers op skoolvlak beïnvloed hulle houdingsingesteldheid teenoor die ongeletterde ouers. Regdeur al die onderhoude met al die betrokke deelnemers op al die verskillende vlakke is 'n empatiese, simpatieke, asook positiewe houdingsingesteldheid teenoor die ongeletterde ouers wat nie hul kind met 'n leerinperking kan help nie, uit die data geanaliseer. Deelnemers toon 'n houding van begrip vir die optrede van die ongeletterde ouer, maar 'n houding van gelatenheid teenoor ongeletterde ouers is ook waargeneem (VN). Hierdie verskillende aspekte van houdingsingesteldheid word nie een deur die navorser as belangriker of ernstiger as die ander waargeneem nie. Hierdie ingesteldheid vind eerder almal op dieselfde vlak plaas, alhoewel hulle verskillend van aard is.

Die eerste houdingsingesteldheid wat by die deelnemers waargeneem is, is dié van empatie en simpatie. Die deelnemers voel jammer vir die ongeletterde ouers en verstaan die agtergrond van hierdie groep ouers wat bygedra het tot hul vlak van geletterdheid, asook die ouers se werksomstandighede van slegte ure werk wat meebring dat hul vroeg die huis

verlaat en laat ure werk in die aand. Die deelnemers neem ook seisoentyd in ag om die ouers te akkommodeer ten opsigte van skoolfunksies reël en fondsinsamelings hou. Simpatieke opmerkings soos “shame” (OB2) en “dis maar sleg so” (SGA1) word gemaak waarmee die deelnemers te kenne gee hul is bewus van die ongeletterde ouers se situasie en hulle toon te alle tye respek vir die ouers. Van die deelnemers, naamlik OA1, OA3 en OB2, het ook laat blyk dat hulle heeltemal begrip het vir dié ouers se omstandighede en presies daarmee kan identifiseer aangesien hulle self in ’n huis grootgeword het waar een van hul ouers ongeletterd is. Ander deelnemers het ook empatie getoon deur mededelings soos “maar mens kan dit verstaan” (SGA2), of “ek sal ook so gemaak het” (SHC).

Positiewe opmerkings is by al die deelnemers van die studie gevind waar die deelnemers bevestig dat hul ’n positiewe houdingsingesteldheid toon teenoor ongeletterde ouers. Tabel 4.10 gee die deelnemers se positiewe opmerkings weer, wat aandui dat al die deelnemers aan die studie almal dieselfde voel teenoor hierdie groep ouers.

Tabel 4.10: Deelnemers se eenvormige positiewe houdingsingesteldheid, teenoor ongeletterde ouers

Deelnemers	Positiewe opmerkings
LOB	“baie simpatiek, kom ek help gou, nogal empatie, Hul [opvoeders] is positief, ja”
Skool A	“ onderwysers is tevrede om alles te doen [vir die leerder], ons is nie lelik of so met hulle [ouers] nie, ons probeer ons bes met hulle, mens help maar waar jy kan”
Skool B	“baie positief, baie ondersteunend, baie simpatiek, meer as genoeg bereid om vir hulle [ouers] te help, dit vir hulle baie makliker te maak, empatie met hulle, ons sal hulle help”
Skool C	“ondersteunend en nie verwykend nie, nie neerhalend nie, ons help ook baie, daar is nie een [ouer] wat ons wegwys nie”

Daarteenoor twyfel ander deelnemers of die ongeletterde ouer se betrokkenheid by sy kind met die leerinperking se akademie, enige verskil te weeg sal bring aan die kind se akademie. Hierdie groep deelnemers sien nie die rede in hoekom ongeletterde ouers betrokke moet wees by hul kind se leerinperking nie en verskoon die ouers vir hul onbetrokkenheid by die leerinperking.

Uiteenlopende houdings is waargeneem by die deelnemers op skoolvlak. ’n Sterk kontras tussen hul positiewe ingesteldheid en negatiewe ingesteldheid is duidelik sigbaar. Die deelnemers se positiewe ingesteldheid van simpatie en hulpvaardigheid teenoor die ongeletterde ouers is gereeld waargeneem (VN). Daarteenoor is ’n negatiewiteit en ongeduld teenoor die ongeletterde ouers ook waargeneem (VN) wanneer hulle belangeloos is teenoor

hul kind se opvoeding. Tabel 4.11 toon die uiteenlopende houdingsingesteldheid wat die deelnemers openbaar teenoor die ongeletterde ouers se optrede, belangstelling en betrokkenheid in hul kind met die leerinperking se akademie.

Tabel 4.11: Deelnemers se verdeelde houdingsingesteldheid teenoor die ongeletterde ouers se optrede

Deelnemers	Verskoon die optrede van die ongeletterde ouers	Verskoon nie optrede van ongeletterde ouers nie
LOB		“So dis nie ’n rede daai van ongeletterdheid nie – jy kan as jy wil”
Skool A	“watse hulp sal die ouers nou kan gee? Nee, nee dit sal nie kan nie”	“My pa was ongeletterd gewees, maar dit het geen verskil gemaak aan my opvoeding, dissipline en alles wat daarmee gepaard gegaan het nie. Dit was net soos ’n geletterde ouer s’n ... Dit is net jou ingesteldheid, dis al”
Skool B	“Haai ek wil net nou vir u sê dit klink vir my na so ’n onbegonne taak. Klink so onbegonne” “Maak nie vir my sin nie. lewers is daar ’n gaping wat nie daar behoort te wees nie. Hoe gaan ek dit oorkom en oorbrug?” “Wel ek weet nie of daar enige waarde is wat kan toegevoeg wees nie, juis omdat hul self ongeletterd is” “ek dink nie ons as opvoeders kan iets doen vir ongeletterde ouers nie”	“Want jy kan iets doen ... jy kan mos nie net armpies vou en agteroor sit nie. iets moet jy doen” “Ons ouers skuil maklik daar agter – lekker om mee weg te kom” “Ek is dalk verkeerd, maar ek neem my ... ouers kwalik. Baie kwalik. Hulle stel nie belang om die kind te help nie” “Party maak my kwaad. Hulle doen nie wat jy sê nie. Hulle kan, maar hulle wil nie”
Skool C	“wonder ek verstaan die ouer hoe dit gedoen moet word. Ek twyfel of dit sal werk as hul betrokke raak” “Waar begin mens nogal so iets, dit is mos nie realisties nie”	“ons is bietjie warm onder die keel ook vir hulle ... want hul kan help” “Ja miskien is dit <i>shame</i> . Maar ek dink tog ouers wat nie kan lees en skryf nie moet tog iets doen om hul kind te kan help. Vroeër jare was baie van onse ouers ongeletterd. En dit het hul nie gekeer om, om vir my en jou, te ondersteun en aan te moedig”

Die laaste houdingsingesteldheid wat die navorser uit die geanaliseerde data waargeneem het, is dat dit voorkom of die deelnemers op skoolvlak moeg gestoei is om die ongeletterde ouers te betrek en dit nou gelate aanvaar. Deelnemer SHA se opmerking “Juffrou, ons sit maar eintlik ook met ons hande in die hare, want oor die jare heen, die onderwysers wat hier is, is ook gevestig hier. En oor die jare kom dit maar so aan. So ons is maar gewoon ons

moet maar die hele lepel kos maar in die mond sit. Ons verwag eintlik nie, en dit is miskien verkeerd van ons, ons moet meer verwag van die ouers se kant af”, bevestig hierdie gelatenheid en moedeloosheid van die deelnemers. Dit wil voorkom asof die deelnemers op skoolvlak tou opgooi na al die jare se gesukkel en maar hierdie optrede van die ongeletterde ouers al aanvaar het en so daarmee saamleef as opvoeders.

4.4.3 Kategorie 3.3: Nuwe begrip en insig

Die laaste kategorie, naamlik Nuwe begrip en insig, toon die nuwe insig en begrip wat baie van die deelnemers openbaar het tydens die onderhoude. Die data toon 'n herhalende voorkoms van deelnemers wat erken dat hul nooit so daarvoor gedink het dat ongeletterde ouers oor behoeftes beskik om ondersteun te word as hul kind 'n leerinperking ervaar nie. Selfs die feit dat sou hierdie ouers ondersteuning geniet hul 'n verskil kan maak aan hul kind se akademiese vordering is as 'n nuwe begrip waargeneem. Deelnemers op skoolvlak het gereeld opmerkings gemaak oor die nuut ontdekte moontlikheid van ondersteuning aan hierdie groep ouers.

Deelnemer SGA2 merk op dat “hierdie is nou iets nuuts, wie sou nou kon dink” terwyl deelnemer SHB sê “As ek nou so daaraan dink. Ons kan seker van die skool se kant af meer moeite doen met die ongeletterde ouers. Ons kan seker die oueraande aanpas vir hulle en ek sal my PowerPoint ook kan aanpas en meer op hulle fokus. Ons aanvaar dalk te veel van hulle en aanvaar net eenvoudig dat almal van die ouers wat voor ons sit is geletterd en verstaan alles. Maar ons weet nie hoe hulle voel nie. Mens moet maar seker 'n plan maak vir die ouers. Sal maar moet dink oor die saak. Nou het ek nie die antwoorde nie”. “Kyk hoe, hoe ons hulle kan help het ek nog eintlik nooit aan gedink nie”, erken deelnemer OB3 en deelnemer OB2 voeg by “Ja, is eintlik 'n nuwe idee wat juffrou hier kom gee”. SGB5 sê “Haai dis nogal 'n punt waarvoor ons moet praat”, waarop SGB1 reageer met “Ja hoe kan ons dit aanspreek” en SGB1 opmerk “Ek wonder tog dit is nogal 'n puntjie wat ons kan aanraak en bespreek in die vervolg”.

Ander deelnemers het dieselfde nuwe ervaring beleef en deelnemer SHC merk op “Deur die vrae wat jy gestel het, het jy vir my 'n paar goedjies van bewus kom maak. Want dit is so belangrik weer eens die ouers die oorsaak moet gehelp word want dan gaan ons 'n beter kind kry en die leerinperkings wat beter gaan vorder en vinniger gaan vorder”. “Nee juffrou ons moet vir juffrou dankie sê, juffrou het nou vir ons iets gegee om oor te dink. Ek het nog nooit gedink aan wat ons vir dié ouers kan doen nie – mens dink net nie so nie” (SGC3). “Nogal iets wat ons vir meneer K. [skoolhoof] moet sê ons aan moet dink vir 'n vergadering

vir personeelontwikkeling” (OC3) en deelnemer OC1 merk op “Baie stof tot nadenke ook vir ons”.

Hierdie nuwe ontdekking van ’n idee wat nog nooit deur die deelnemers op skoolvlak formeel bespreek en aangespreek is nie, het nuwe insigte en begrip in die spesifieke behoeftes van die ongeletterde ouers gebring wanneer hul kind ’n leerinperking ervaar. Die navorser se veldnotas toon dat wanneer ’n deelnemer in die fokusgroep hierdie opmerking gemaak het, die ander deelnemers dan die opmerking met ’n kopknik of ’n instemmende geluid bevestig het. Hierdie waarneming uit die data dui op ’n herhalende opinie van deelnemers.

Van die opmerkinge deur die deelnemers op skoolvlak oor hulle nuwe begrip en insig, is teen die einde van die onderhoud gestel. By twee geleenthede is opmerkinge deur die deelnemers op skoolvlak oor hierdie nuwe begrip gemaak na afloop van die onderhoude, tydens die groet en bedanking vir hul deelname. Die deelnemers het dan die navorser bedank vir die insiggewende gesprek en die nuwe begrip en stof tot nadenke. Opmerkinge oor nuwe begrip is slegs deur die deelnemers op skoolvlak gemaak en nie deur die deelnemers van die Departement van Onderwys nie.

Die deelnemers op skoolvlak se intuïtiewe kennis oor ouerverenootskappe is reeds by Kategorie 3.1: Kennisvlak (*cf.* 4.4.1) bespreek. Dit is duidelik dat hierdie nuwe begrip wat gevorm is en nuwe insig wat verkry is tydens die onderhoude, nog ’n aanduiding is van hul opvoedkundige intuïsie wat hul daartoe lei.

4.5 DIE BEVINDINGE VAN DIE DATA-ANALISE

Na afloop van die bespreking van die drie temas, met elkeen se aanleidende spesifieke kategorieë, wat vanuit die data-analise na vore gekom het, is daar spesifieke verbande en verhoudings wat waargeneem is. Hierdie bevindinge van die navorser word in dié afdeling aangedui, asook met die navorsingsvraag in verband gebring.

Die bevindinge van dié studie is soos volg:

- Dokumentasie van die Departement van Onderwys en Wes-Kaap Onderwysdepartement (*cf.* 2.4.2) is in lyn met internasionale dokumentasie wat ouerverenootskappe beklemtoon, die belang daarvan besef en die deelnemers op skoolvlak se verantwoordelikheid om ouerverenootskappe met ouers te vestig, en dus ook met ongeletterde ouers stel (*cf.* 4.2.2.3). Deelnemers op skoolvlak voel oningelig en onbemagtig om hierdie rol te vertolk. Alhoewel die Departement van Onderwys

wel programme, soos ABET, in plek het, is daar duidelike leemtes in die bemagtiging van opvoeders om ongeletterde ouers te ondersteun.

- In die publieke dokumente (*cf.* 2.4.2) verwys slegs een dokument na ongeletterde ouers. Al die ander dokumentasie bespreek of betrek slegs ouers in die breë, wat dus geletterdes en ongeletterdes insluit. Hierdie tendens marginaliseer die ongeletterde ouers, aangesien die oorgroter meerderheid punte wat genoem word in die publieke dokumentasie, slegs van toepassing is op ouers wat geletterd is.
- Die deelnemers op skoolvlak deel 'n eenvormige benadering, naamlik leerdergesentreerdheid, waar hul die leerder in die leerondersteuningsproses eerste plaas as prioriteit. Daarteenoor beskou die deelnemers op bestuursvlak die leerder in die leerondersteuningsproses eenparig as slegs een van die belangrike rolspelers in die leerondersteuningsproses.
- Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel se filosofie van leerdergesentreerdheid word in publieke dokumentasie uiteengesit vir opvoeders en die deelnemers aan hierdie studie wat leerders as dié prioriteit beskou (*cf.* 4.2.1), is in lyn met die verwagtinge van die Departement van Onderwys se beleidsdokumente (South Africa. Department of Education, 2001; South Africa. Department of Education, 2003; South Africa. Department of Education, 2005a; South Africa. Department of Education, 2005d; South Africa. Department of Education, 2008; South Africa. Department of Basic Education, 2010a; South Africa. Department of Basic Education, 2010b) en publieke dokumentasie (WKOD, 2006; Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, g.d.a; Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys, g.d.b) wat in belang van hierdie studie bestudeer is.
- Die ondersteuning aan ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar, is nie by die deelnemers prioriteit nie en slegs enkele deelnemers is oortuig dat opvoeders deur middel van ondersteuning aan hierdie ouers 'n verskil kan maak in die lewe van hul kind met die leerinperking. Dieselfde wisselende menings word waargeneem in die beskouing van die ongeletterde ouer as deel van die SIAS-proses (South Africa. Department of Education, 2008). Enkele deelnemers het verstaan dat indien die ongeletterde ouers ondersteuning geniet om hul kind met die leerinperking te help, die leerder, wat die eerste prioriteit is, ook baat vind daarby (*cf.* 4.2.1).
- Deelnemers op bestuursvlak is van mening dat daar wel ondersteuning is aan ongeletterde ouers, maar nie iets spesifiek aan dié wie se kind 'n leerinperking ervaar nie (*cf.* 4.2.1). Deelnemers op skoolvlak verskil van hierdie siening (*cf.* 4.2.1).
- Nie al die deelnemers op skoolvlak beskou die ondersteuning aan die ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar, as deel van die SIAS-proses nie en die deelnemers op skoolvlak verskil ook van opinie of dit van waarde sal wees om hierdie groep ouers te ondersteun. Slegs een van die drie skole betrek die ongeletterde ouer

as vennoot in die leerondersteuningsproses. Hierdie waarneming is teenstrydig met die publieke dokumentasie wat besigtig is en wat groter ouerbetrokkenheid en ondersteuning aan ouers voorskryf (*cf.* 4.2.1).

- Op skoolvlak vind wederkerige ondersteuning plaas tussen personeellede en 'n samehorige gevoel van kollegiale saamstaan in die ondersteuningsproses word ervaar (*cf.* 4.2.2.1). Ongeletterde ouers en hul behoeftes wanneer hul kind 'n leerinperking ervaar, word nie in formele vergaderings bespreek nie; slegs tydens informele geselsies in die personeelkamer (*cf.* 4.2.2.1).
- Alhoewel van die deelnemers wel by die SGOS kom raad vra het om met die ongeletterde ouers te werk, lei dit nie tot aksie van die SGOS rakende ondersteuning nie.
- Die samewerking tussen die landelike skool en ongeletterde ouers vind selde plaas as gevolg van die ouers se swak tot geen belangstelling in hul kind se akademie (*cf.* 4.2.2.2). Hierdie swak vennootskap tussen die skool en die ongeletterde ouers ontnem die leerder van die positiewe impak wat dit op sy gedrag en akademie kan hê (*cf.* 2.3).
- Goeie samewerking tussen die landelike skool en die WKOD word selektief ervaar, maar grotendeels heers daar verskillende opinies tussen die rolspelers op bestuursvlak en skoolvlak rakende ondersteuning wat gebied word aan landelike skole. 'n Eenstemmige ontevredenheid is by al die deelnemers op skoolvlak ervaar omtrent gebrekkige ondersteuning wat hul van die WKOD ervaar (*cf.* 4.2.2.3).
- Dit wil voorkom asof die deelnemers op departementele vlak aanvaar dat die deelnemers op skoolvlak weet wat ouervennootskappe en -betrokkenheid behels en hoe om dit te bewerkstellig en tot stand te bring, asook toe te pas (*cf.* 4.2.2.3).
- Publieke dokumentasie maak oor die algemeen slegs van ouers melding en spreek selde die behoeftes van die ongeletterde ouers aan (*cf.* 4.2.2.3).
- Goeie samewerking tydens die IOOP-proses word tussen ongeletterde ouers en die WKOD waargeneem (*cf.* 4.2.2.4). Publieke dokumentasie wat as inligting dien om ouers te bemagtig en te ondersteun is ontoeganklik vir die ongeletterde ouer. Witskrif 6 (South Africa. Department of Education, 2001) se voorskrifte dat ouers van hoë risiko leerders met inligting, berading en vaardighede toegerus moet word om hul kind te ondersteun, wat dus die ongeletterde ouers insluit as hul kind 'n leerinperking ervaar, word nie deur landelike skole se personeel ervaar nie. Beleidsdokumente se bepalinge word dus nie in die praktyk ervaar en beleef deur landelike skole nie.
- Al die deelnemers van hierdie studie lys verskeie uiteenlopende struikelblokke in die leerondersteuningsproses, waarvan die ongeletterde ouers as een van die struikelblokke genoem word (*cf.* 4.3.1). Ongeletterde ouers se totale belangeloosheid teenoor hul kind se opvoeding en leerinperking word as groot kommer deur

deelnemers uitgelig. Deelnemers op skoolvlak toon empatie vir dié groep ouers, maar neem hul kwalik dat hulle hul kind verwaarloos en beskou ongeletterdheid nie as 'n verskoning tot onbetrokkenheid nie. Alhoewel die onbetrokke ouer 'n gegewe is in landelike skole, gaan niemand oor tot aksie om die struikelblok uit die weg te ruim of om dit te verminder nie.

- Die siklus van ongeletterdheid en lae vlakke van geletterdheid duur voort en bevorder ook die siklus van armoede en maatskaplike probleme (*cf.* 4.3.2).
- Ongeletterde ouers is onder die indruk dat onderrig die skool en opvoeder se uitsluitlike verantwoordelikheid is en gee daarom hulle eienaarskap as ouers weg (*cf.* 4.3.2).
- Die verskillende rolspelers van al die verskillende vlakke wat betrek is, se kennisvlak oor ongeletterde ouers is genoegsaam. Deelnemers op skoolvlak is gedeeltelik bewus van watter ouers in die klas ongeletterd is (*cf.* 4.4.1) en die deelnemers toon nie 'n ingesteldheid om uit te vind wie is die ongeletterde ouers om iets daadwerkliks vir hulle te doen nie.
- Die deelnemers op skoolvlak verskil in hulle besef van die waarde van ouervenootskappe en van die ongeletterde ouers se betrokkenheid by hul kind met die leerinperking (*cf.* 4.4.1).
- Die ongeletterde ouers se onbetrokkenheid in hul kind se lewe, bring mee dat hierdie ouers ook onbetrokke is by die skoolgemeenskap en selde die skool besoek. Hierdie negatiewe tendens is 'n bron van kommer aangesien die literatuurstudie in Hoofstuk twee op vele aspekte van waardevermeerdering dui in 'n vennootskap tussen die skool en die ongeletterde ouers. Die positiewe aspekte wat so 'n vennootskap vir die leerder inhou, word hierdeur die leerder ontnem en sy leerinperking word negatief geraak (*cf.* 4.4.2).
- Ongeletterde ouers besoek die skool selde om hul behoefte aan ondersteuning onder die aandag van die deelnemers op skoolvlak te bring. Hierdie ervaring word deur die deelnemers op skoolvlak geïnterpreteer as die ongeletterde ouers se skaam, verleë en vernederde reaksie op sy eie vlak van geletterdheid (*cf.* 4.4.2). So ook is die leerder met die leerinperking skaam vir sy ouers se vlak van geletterdheid en sal hy leuens vertel om nie te erken dat hy tuis geen vorm van ondersteuning met sy huiswerk geniet nie.
- Die deelnemers op skoolvlak beleef die ongeletterde ouers as belangeloos en ongeïnteresseerd in hul kind se akademie. Die ongeletterde ouers word ook deur die deelnemers op skoolvlak ervaar as volwassenes met 'n swak selfbeeld as gevolg van hul eie ongeletterdheid (*cf.* 4.4.2). Die deelnemers is bekommerd oor die swak waardes wat deur die ongeletterde ouers aan die leerders oorgedra word en ervaar die ouers se negatiewe impak op die leerder as sterk en oorheersend.

- Al die deelnemers aan hierdie studie toon 'n empatiese, simpatieke, asook positiewe houdingsingesteldheid teenoor die ongeletterde ouers wat nie hul kind met 'n leerinperking kan help nie. Ongeletterdheid word egter nie deur die meeste deelnemers op skoolvlak as 'n verskoning ervaar vir ouers om nie by hul kind se akademie betrokke te raak nie (*cf.* 4.4.2).
- Verskeie deelnemers op skoolvlak toon nuwe insig in en begrip vir ongeletterde ouers se behoeftes om ondersteun te word as hul kind 'n leerinperking ervaar, asook oor die feit dat sou hierdie ouers ondersteuning geniet hul 'n verskil kan maak aan hul kind se akademiese vordering (*cf.* 4.4.3).
- Voorstelle word gemaak dat hierdie vraagstuk verder deur die skool se SGOS bespreek moet word (*cf.* 4.4.3).
- Bekentenisse van nuwe begrip en insig word ondervind na aanleiding van die oopbreek van kennis gedurende die onderhoud (*cf.* 4.4.3).

4.6 SAMEVATTING

Die data-analise van die individuele en fokusgroep semi-gestruktureerde onderhoude, asook van die publieke dokumentasie, het drie temas tot gevolg gehad het. Die drie temas, naamlik Tema 1: Die leerondersteuningsproses, Tema 2: Struikelblokke en Tema 3: Vennootskappe met ongeletterde ouers, het elkeen ontstaan weens verskeie kategorieë wat met mekaar in verband staan en gelei het tot die spesifieke tema.

Tema 1: Die leerondersteuningsproses (*cf.* 4.2), en die kategorieë wat daarmee in verband staan, naamlik Kategorie 1.1: Prioriteite (*cf.* 4.2.1) en Kategorie 1.2: Samewerking (*cf.* 4.2.2) het aan die lig gebring dat daar verskille is tussen die deelnemers op skoolvlak en die deelnemers van die WKOD se siening. Hierdie verskille is veral rakende die leerder met 'n leerinperking as 'n prioriteit in die ondersteuningsproses asook die ondersteuning aan ongeletterde ouers as deel van die ondersteuningsproses om só indirek die leerder met die leerinperking te ondersteun. Hierdie verskillende sienings word ook ervaar in die uitvoering van die SIAS-dokument (South Africa. Department of Education, 2008) (*cf.* 2.4.2.2) rakende ondersteuning, waar slegs ván die deelnemers die ongeletterde ouers betrek as hul kind 'n leerinperking ervaar. Verskillende vlakke van samewerking in die leerondersteuningsproses het ook na vore gekom, asook die gehalte van die samewerking op elke vlak.

Na afloop van die bespreking van Tema 1 is dit duidelik dat die ongeletterde ouer min tot geen ondersteuning geniet indien hul kind 'n leerinperking ervaar nie. Hierdie gevolgtrekking spreek die studie se navorsingsvraag direk aan met betekenisvolle inligting.

Die onderskeie rolspelers in die leerondersteuningsproses ervaar almal verskeie uiteenlopende struikelblokke om hul rol te vertolk. Hierdie struikelblokke het gelei tot Tema 2 (cf. 4.3) met twee kategorieë, naamlik Kategorie 2.1: Uitdagings (cf. 4.3.1) en Kategorie 2.2: Ongeletterde ouers (cf. 4.3.2). Kategorie 2.1: Uitdagings (cf. 4.3.1), bied 'n oorsig van die verskillende uitdagings wat rolspelers op die onderskeie vlakke in die ondersteuningsproses ervaar. Die bespreking van Kategorie 2.2: Ongeletterde ouers (cf. 4.3.2), bring aan die lig dat die rolspelers hierdie ouers as 'n reuse struikelblok ervaar as gevolg van hulle onbetrokkenheid by hul kind se leerinperking en algehele opvoeding. Ongeletterde ouers wat eienaarskap as ouers weggee, lei daartoe dat die samewerking en vennootskap tussen die skool en die huis nie plaasvind nie en maak ondersteuning aan ongeletterde ouers indien hul kind 'n leerinperking ervaar, onmoontlik. Hierdie tendens hou direk verband met die primêre navorsingsvraag, naamlik ***Hoe word ongeletterde ouers in landelike laerskole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland ondersteun om hul kind te kan help met 'n leerinperking?*** Die ondersteuning aan ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar is moeilik uitvoerbaar sou die ouers nie saamwerk en 'n vennootskap vorm met die skool nie.

Tema 3: Vennootskappe met ongeletterde ouers (cf. 4.4), het drie kategorieë wat in verband staan met mekaar nadat hulle krities geëvalueer is om die belangrikheid daarvan te bepaal en of dit in verband staan met die navorsingsvraag wat die ondersteuning aan ongeletterde ouers bepaal sou hul kind 'n leerinperking ervaar. Hierdie kategorieë, naamlik Kategorie 3.1: Kennisvlak (cf. 4.4.1), Kategorie 3.2: Ervarings/ houdingsingesteldheid/belewenis (cf. 4.4.2) en Kategorie 3.3: Nuwe begrip en insig (cf. 4.4.3) dui die vennootskap aan tussen die ongeletterde ouers en die deelnemers, asook die ondersteuning wat ongeletterde ouers geniet wanneer hul kind 'n leerinperking ervaar.

Wanneer die drie temas van hierdie studie met mekaar vergelyk word, wys Tema 1: Die leerondersteuningsproses, op die deelnemers se fokus en ondersteuning wat oorwegend op die leerder en uitsonderlik op die ongeletterde ouers is. Daarteenoor beklemtoon Tema 2: Struikelblokke, die ongeletterde ouers se tekort aan fokus en betrokkenheid in sy kind se lewe en akademie. Tema 3: Vennootskappe met ongeletterde ouers, wys op die gebrekkige vennootskap wat heers tussen die twee partye as gevolg van die skrilende kontras van elke groep se fokus. Tema 3 lig ook die nuwe insig en begrip uit wat die deelnemers bekom het rakende ondersteuning aan ongeletterde ouers sou hulle kind 'n leerinperking ervaar.

Hierdie temas is krities bespreek in Hoofstuk vier en verskeie inligting het na vore gekom wat in afdeling 4.5, Die bevindinge van die data-analise, saamgevat is. Hierdie bevindinge van die data-analise word in Hoofstuk vyf saamgevat en gevolgtrekkings word gemaak.

HOOFSTUK 5

GEVOLGTREKKINGS UIT NAVORSINGSBEVINDINGE

Teachers help to empower people, build peace and develop societies
(UNESCO, 2011:14).

5.1 INLEIDING

In Hoofstuk vier het die navorser die drie temas wat na aanleiding van die data-analise na vore gekom het uitgelig en bespreek. Die drie temas, naamlik Tema 1: Die leerondersteuningsproses (*cf.* 4.2), Tema 2: Struikelblokke (*cf.* 4.3) en Tema 3: Vennootskappe met ongeletterde ouers (*cf.* 4.4), het elkeen ontstaan uit verskeie kategorieë wat met mekaar in verband staan en gelei het tot die spesifieke tema. Die navorsingsbevindinge van hierdie studie is ook aangetoon (*cf.* 4.5) in Hoofstuk vier.

Hoofstuk vyf het ten doel om die navorser se gevolgtrekkings te bespreek na aanleiding van die navorsingsbevindinge. Vervolgens 'n uitgebreide bespreking van die gevolgtrekkings van hierdie studie se onderskeie temas.

5.2 TEMA 1: DIE LEERONDERSTEUNINGSPROSES

Twee kategorieë, naamlik Kategorie 1.1: Prioriteite (*cf.* 4.2.1) en Kategorie 1.2: Samewerking (*cf.* 4.2.2) het aanleiding gegee tot Tema 1: Die leerondersteuningsproses.

5.2.1 Bespreking van Kategorie 1.1: Prioriteite

Kategorie 1.1: Prioriteite, wys daarop dat die deelnemers op skoolvlak die leerder as prioriteit beskou in die leerondersteuningsproses, waarteenoor die deelnemers op bestuursvlak die leerder in die leerondersteuningsproses eenparig as slegs een van die belangrike rolspelers in die leerondersteuningsproses beskou. Na aanleiding van die verskillende publieke dokumente wat bestudeer is in Hoofstuk twee (*cf.* 2.4), is die deelnemers aan hierdie studie in lyn met die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel se filosofie van leerdergesentreerdheid (*cf.* 4.2.1 & 4.5).

Hierdie insidensie waar die deelnemers op skoolvlak die leerder as prioriteit beskou en die deelnemers op bestuursvlak die leerder as een van die belangrike rolspelers in die leerondersteuningsproses beskou, is tekenend van die sisteemteorie (*cf.* 2.2), wat die komplekse invloede en interaksies van die individu met sy omgewing verduidelik.

Bronfenbrenner se ekosistemiese benadering (*cf.* 2.2.1) is hier duidelik te sien waar die skool, wat 'n mikrosisteem is (*cf.* 2.2.1.1), in 'n direkte verhouding met die leerder staan en 'n groot impak op die leerder met die leerinperking het. Die deelnemers op skoolvlak se daaglikse direkte verhouding met die leerder, wat die mesosisteem vorm (*cf.* 2.2.1.2), bring mee dat hierdie deelnemers die leerder as eerste prioriteit beskou in die leerondersteuningsproses. Daarteenoor verteenwoordig die deelnemers van die departement se bestuursvlak die makrosisteem (*cf.* 2.2.1.4), wat nie in 'n direkte verhouding met die leerder staan nie en daarom het die twee partye 'n indirekte invloed op mekaar. Vanuit hierdie indirekte impak, is dit verstaanbaar dat die deelnemers van die departement die leerder met 'n leerinperking beskou as deel van belangrike elemente. Die verskillende perspektiewe is duidelik in die lig van Bronfenbrenner se ekosistemiese benadering (*cf.* 2.2.1) waar die mikrosisteme, teenoor die makrosisteem, die leerder as 'n voorkeur beskou.

Volgens die teorieë bestudeer (*cf.* 2.2) beskou die leerder die deelnemers op skoolvlak as belangrik, want dit is een van die leerder se direkte versorgers en opvoeders. Die opvoeders wat die leerder as prioriteit ag, kan volgens Erikson se psigososiale teorie (*cf.* 2.2.2) 'n groot positiewe bydrae lewer tot die leerder se psigososiale ontwikkeling, wat weer positief bydra tot die leerder se emosionele ontwikkeling. Sodoende ontwikkel die leerder se selfbeeld, sy selfwaarde en selfverwesening, wat emosionele karaktereienskappe is wat nodig is om sy skoolwerk suksesvol met waagmoed en selfvertroue aan te pak. Hierdie karaktereienskappe bring volharding mee, wat vir die leerder met die leerinperking nodig is om sy leerwerk aan te pak. In die vierde fase van Erikson se teorie, naamlik industrie teenoor minderwaardigheid, word lof en erkenning, aanmoediging, ondersteuning en positiewe terugvoering as belangrik beskou wanneer die leerder iets moet produseer, anders beleef hy 'n gevoel van mislukking. Hierdie gevoel van mislukking sal hy oordra na sy leerinperking, waar hy reeds al baie mislukking ervaar het.

Die navorser se gevolgtrekking is daarom dat die deelnemers op skoolvlak wel 'n positiewe bydrae lewer tot die leerders met leerinperkings se akademiese vordering. Deurdat die leerder ervaar hy is dié prioriteit en word as belangrik geag, beteken dit 'n groter versekering van positiewe akademiese groei en ontwikkeling.

Verdeelde opinies heers onder die deelnemers oor die ondersteuning van die ongeletterde ouer wie se kind 'n leerinperking ervaar. Nie almal beskou dit as 'n prioriteit nie en slegs enkele deelnemers is oortuig dat opvoeders deur middel van ondersteuning aan hierdie ouers indirek 'n verskil kan maak in die lewe van die leerders met die leerinperking. Dieselfde wisselende menings word waargeneem in die beskouing van die ongeletterde ouer as deel van die SIAS-proses (South Africa. Department of Education, 2008). Hierdie beskouing is

teenstrydig met die aanbevelings in die publieke dokumentasie wat bestudeer is in Hoofstuk twee (*cf.* 2.4).

Die verskuilde kategorie van indirekte ondersteuning aan die leerder met 'n leerinperking, deurdat die ongeletterde ouer ondersteun word, is wel waargeneem. Die waarde van hierdie indirekte ondersteuning is nie deur al die deelnemers raakgesien nie, wat daarop dui dat die intensies van die beleidsdokumente wat ondersoek is in Hoofstuk twee (*cf.* 2.4 & 4.2.1) nie besef word nie en daarom ook nie uitgeleef word nie.

Verdeelde opinies van ervaring heers ook tussen die deelnemers op bestuursvlak en dié op skoolvlak rakende die departement se ondersteuning aan ongeletterde ouers. Die deelnemers op skoolvlak verskil ook van opinie of dit van waarde sal wees om ongeletterde ouers te ondersteun. Hierdie waarnemings is teenstrydig met die publieke dokumentasie wat besigtig is en wat groter ouerbetrokkenheid en ondersteuning aan ouers voorskryf (*cf.* 2.4 & 4.2.1).

Die verdeelde opinies van die deelnemers aan die studie en onbewus wees van die indirekte ondersteuning aan die leerder, stem die navorser tot groot kommer. Die navorser kom tot die gevolgtrekking dat die beleidsdokumente van die Departement van Onderwys in plek is, maar dat dit nie op grondvlak geïmplementeer word nie. Die leerder wat die middelpunt van leer is, word dus omring deur mikrosisteme wat verdeeld is in opinie en sieninge en die nasionale beleidsdokumente nie ten volle begryp en uitleef nie. Die gevolge hiervan kan vir die leerder negatief wees in sy leerproses asook vir die vestiging van volledige ouervenootskappe tussen die ongeletterde ouers en die skool. Swart en Phasha (2011:239) is van mening dat skoolpraktyke grotendeels die betrokkenheid van ouers bepaal en daarom sal die onvermoë om die nasionale beleidsdokumente gestand te doen, dus nie positiewe ondersteuning aan ongeletterde ouers bied nie, of gesonde ouervenootskappe vestig nie. Onvolledige ouervenootskappe kan nie lei tot die positiewe effek wat ouervenootskappe vir die leerder inhou soos reeds in Hoofstuk twee aangedui is nie (*cf.* 2.3.1).

5.2.2 Bespreking van Kategorie 1.2: Samewerking

Hierdie kategorie dui die samewerking tussen die vyf vlakke deelnemers in die WKOD, in die ondersteuningsproses aan, naamlik van die grondvlak tot die hoogste bestuursvlak (*cf.* 3.6.1). Uitstekende wederkerige ondersteuning vind op skoolvlak plaas en goeie samewerking tussen die landelike skool en die WKOD word selektief ervaar. Ongelukkig vind samewerking tussen die landelike skool en ongeletterde ouers selde plaas as gevolg van onder andere die ouers se belangeloosheid in hul kind se akademie.

Na afloop van die bestudering van die publieke dokumentasie (*cf.* 2.4) is dit duidelik dat die belangrikheid van ouers redelik geag word, samewerking tussen skool en ouers word aanbeveel en meestal word die opdrag van nouer samewerking aan die opvoeders gegee. Die dokumente wat vir die doel van hierdie studie bestudeer is, maak nêrens melding of stel voor hoe hierdie samewerking moet plaasvind nie. Die dokumentasie is vaag en onduidelik oor die presiese bedoeling van wat verwag word van al die onderskeie rolspelers. Die deelnemers op skoolvlak voel oningelig en onbemagtig om die rol te vertolk wat die beleidsdokumente rakende die vestiging van ouervenootskappe voorskryf, wat ook die ongeletterde ouers insluit (*cf.* 4.2.2.3). Dit wil voorkom asof die deelnemers op departementele vlak aanvaar dat die deelnemers op skoolvlak weet wat ouervenootskappe en -betrokkenheid behels en hoe om dit te bewerkstellig en tot stand te bring, asook toe te pas (*cf.* 4.2.2.3). Om vennootskappe met ongeletterde ouers van landelike skole te bewerkstellig en tot stand te bring, blyk 'n groot uitdaging te wees as gevolg van die feit dat hierdie ouers nie deelnemend is nie, asook nie bewus is van die belangrikheid van vennootskappe nie. Daarom is die bemagtiging van die deelnemers op skoolvlak, deur middel van duidelik-omlynde kennis om vennootskappe, wat ondersteuning aan ongeletterde ouers insluit, tot stand te bring en te onderhou vir hierdie navorser van kardinale belang.

Van die deelnemers aan die studie beskou die ondersteuning aan ongeletterde ouers nie as deel van die ondersteuningsproses nie. Tog blyk dit volgens Epstein (2007) se model vir skool-, gesins- en gemeenskapsvennootskappe dat dit wel deel vorm daarvan (*cf.* 2.3). Volgens die SIAS-dokument (South Africa. Department of Education, 2008:2,3) word ouerbetrokkenheid nie as 'n keuse voorgestel nie, maar as 'n gegewe. Ongeletterde ouers moet dus direk by die SIAS-proses betrek word om hul kind met sy leerinperking te ondersteun. Hiervoor het die ongeletterde ouers self ondersteuning nodig om hulle te bemagtig om wel betrokke te wees by hul kind en hulp te verleen met sy leerinperking. Dreyer (2008:98) noem dat die werksbeskrywing van die skoolgebaseerde leerondersteuningsopvoeder onder andere insluit om ondersteuning te bied aan ouers van leerders met leerinperkings. Ongelukkig het nie een van die deelnemende skole aan hierdie studie 'n skoolgebaseerde leerondersteuningsopvoeder nie, alhoewel al die deelnemers dit eens is dat hulle wel so 'n personeellid op hul permanente personeel benodig en sal verwelkom. Nie een van die deelnemers aan die studie is bewus van 'n skool waar die skoolgebaseerde leerondersteuningsopvoeder wel sulke ondersteuning aan ongeletterde ouers bied nie. Hierdie voorgestelde samewerking is dus onbekend aan die deelnemers.

Stormshak, Dishion en Falkenstein (2010:229) meen struikelblokke tot leer word tradisioneel hanteer deur identifisering van die leerder, die opstel van 'n IOOP, en dan leerdergesentreerde, skoolgebaseerde intervensie wat ondersteuning bied. Hierdie skrywers

beskou dié leerdergesentreerde intervensie suksesvol op een vlak, maar dat al die probleme nie hanteer word nie. Ouers en gesinne kan betrek word om hierdie intervensie op verskeie vlakke suksesvol te maak en te versterk. Hierdie studie bevind presies dieselfde en stem saam met die genoemde skrywers se bevinding.

Na aanleiding van die navorsingsbevindinge is dit duidelik dat die samewerking wat wel plaasvind tussen al die onderskeie rolspelers in die ondersteuning van die ongeletterde ouers, positiewe waarde het. Die leerder as sentrale figuur in die leerproses baat hierby en dit is bevorderlik vir die leerder se toekomstige leer en ontwikkeling. Tog is daar ook leemtes en tekortkominge waargeneem in die samewerking en soos reeds in afdeling 5.2.1 bespreek is, kan swak samewerking lei tot 'n volgehoue leeragterstand by die leerder, wat dan verder kan ontwikkel in 'n swak selfbeeld as gevolg van al die negatiewe emosionele ervarings.

5.3 TEMA 2: STRUIKELBLOKKE

Tema 2: Struikelblokke, het ontstaan uit twee kategorieë van met mekaar in verband staan. Hierdie twee kategorieë is Kategorie 2.1: Uitdagings en Kategorie 2.2: Ongeletterde ouers. Die gevolgtrekkings van Hoofstuk 4 se navorsingsbevindinge oor hierdie twee kategorieë word vervolgens bespreek.

5.3.1 Bespreking van Kategorie 2.1: Uitdagings

Die tipe uitdagings wat deur die deelnemers van hierdie studie genoem word, is duidelik tekenend van Bronfenbrenner se ekosistemiese benadering van die sisteemteorie (*cf.* 2.2.1), waar die deelnemers van die mikrosisteem wat direkte kontak en interaksie het met die leerder (mesosisteem) en ander mikrosisteme, struikelblokke opnoem wat direk deur ander mikrosisteme veroorsaak word en indirek deur die makrosisteem veroorsaak word. Daarteenoor is die aantal uitdagings opgenoem deur die lede vanuit die makrosisteem minder as gevolg van hul indirekte kontak en betrokkenheid. Die mikrosisteem, naamlik die deelnemers op skoolvlak, se reaksie is as gevolg van hul direkte betrokkenheid by die leerder en die direkte ervaring van die optrede van die ongeletterde ouer, baie heftig en hul toon sterk emosionele reaksies teenoor die uitdagings. Hierdie optrede en reaksies is ook in lyn met Bronfenbrenner se benadering tot die sisteemteorie (*cf.* 2.2.1) wat bepaal dat die mikrosisteme, dus die sisteme wat die naaste aan die leerder is, die grootste impak het op die leerder, maar daarom ook die grootste reaksie sal toon op invloede op die leerder. In hierdie geval sal die uitdagings in die leerder se leerproses en leerondersteuningsproses 'n negatiewe reaksie tot gevolg hê. Daarteenoor is die reaksie van die deelnemers vanuit die makrosisteem, naamlik diegene vanuit die bestuursvlak, meer neutraal van aard as gevolg

van hulle indirekte verhouding met die ongeletterde ouers en die leerder met die leerinperking.

Laastens is dit duidelik dat alhoewel die onbetrokke ouers 'n gegewe is in landelike skole, niemand vanuit die mikrosisteme, of vanuit die makrosisteam, oorgaan tot aksie om die struikelblokke uit die weg te ruim of om dit te verminder nie. Dit is vir die navorser duidelik dat die deelnemers nie bewus is van die belangrike bevinding van Christenson en Sheridan (aangehaal in Swart & Phasha, 2011:239), asook Hiatt-Michael (aangehaal in Swart & Phasha, 2011:239), dat faktore soos byvoorbeeld die ouer se sosio-ekonomiese standarde, geslag of ras nie ouerbetrokkenheid bepaal nie, maar eerder skoolaktiwiteite. Die navorser is van mening dat hierdie stelling oorgedra kan word en ook van toepassing gemaak kan word op die ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar. In Hoofstuk twee is daar ook reeds bewys dat opvoeders die grootste impak het op ouervenootskappe (*cf.* 2.3.4). Die gevolgtrekking is daarom dat dit in die hande van die deelnemers op skoolvlak en bestuursvlak lê om ouers, wat die ongeletterde ouers insluit, te betrek. Die inisiatief moet vanaf hierdie rolspelers kom om aksies en uitreike te beplan om hierdie groep ouers te betrek om hulle sodoende te kan ondersteun sodat hul bemagtig is om hulle kind met 'n leerinperking te kan help.

5.3.2 Bespreking van Kategorie 2.2: Ongeletterde ouers

Die navorsingsbevindinge dui daarop dat die ongeletterde ouers as een van die struikelblokke genoem is deur al die deelnemers. Hierdie groep ouers is onder die indruk dat onderrig en leer uitsluitlik die verantwoordelikheid van die skool en opvoeders is en gee daarom hulle eienaarskap as ouers weg (*cf.* 4.3.2).

Die ongeletterde ouers as struikelblok belemmer ouervenootskappe tussen die skool en die huis. Die ekosistemiese model van Bronfenbrenner (*cf.* 2.2.1) beklemtoon die suksesvolle interaksie en samewerking (mesosisteam) (*cf.* 2.2.1.2) tussen die mikrosisteme (skool en huis) (*cf.* 2.2.1.1) om aan die leerder optimale ontwikkeling en leerkwaliteite te verseker. Venootskappe tussen die mikrosisteme wat skipbreuk lei, soos in hierdie geval die venootskap tussen die skool en die huis, belemmer dus die leerproses van die leerder en so ook dié van die leerder met 'n leerinperking.

Die vierde fase van Erikson se teorie (Donald *et al.*, 2010:61), industrie teenoor minderwaardigheid, verduidelik dat sou die leerder met die leerinperking geen erkenning, aanmoediging en ondersteuning kry (ook by die huis) om 'n bewustheid van industrie te ervaar, of nie volharding aanleer om opdragte te voltooi nie, hy 'n gevoel van mislukking

beleef. Hierdie gevoel van mislukking sal 'n groot impak op die leerder se ontwikkeling van sy selfbeeld, selfwaarde en selfverwesenliking hê (cf. 2.2.2).

Leer is volgens Bandura (Allen, 2006:305) moeilik sonder waarneming. Die waarde van die oordrag van kennis deur sosiale interaksie in die kind se milieu tuis is duidelik uit sy bevindinge. Dit dra by tot die positiewe vorming van die kind se individuele doeltreffendheid, wat beskou word as 'n spesifieke vorm van selfvertroue.

Die leerder met 'n leerinperking wie se ouers ongeletterd is, en ook onbetrokke is in sy akademie en totale opvoeding, staan volgens laasgenoemde twee teorieë 'n goeie kans om 'n lae selfbeeld te ontwikkel, nie in sy eie vermoë te glo nie en te twyfel aan sy eie selfwaarde. Hierdie lae selfbeeld ontwikkel veral wanneer die leerder tydens Eriksen se fase van industrie vs minderwaardigheid, nie tuis geprikkel en gestimuleer word deur hulle ouers nie (cf. 2.2.2).

Die gevolge van die ongeletterde ouers se totale onbetrokkenheid bring mee dat hul kind met die leerinperking se leerprobleem bly voortbestaan wat vroeë skoolverlating tot gevolg het. Die siklus van ongeletterdheid en lae vlakke van geletterdheid word dus nie gebreek nie (cf. 4.3.2).

Die hoë uitvalsyfer van kinders in Suid-Afrikaanse skole van 55% (Rademeyer, 2014) en die hoë voorkomssyfer (26,6%) van ongeletterdheid en lae vlakke van geletterdheid in die Wes-Kaap, van leerders bo die ouderdom van 15 jaar, volgens sensus 2011 (Statistics South Africa, 2012b:39) bevestig dat die siklus van ongeletterdheid, armoede en maatskaplike probleme voortgaan.

Die navorsingsbevindinge dui aan dat ongeletterde ouers nie noodwendig altyd bewus is van die feit dat hulle hul kind met die leerinperking moet help nie, of in hoe 'n mate hulle betrokke moet wees by hul kind met die leerinperking nie. Dit is daarom vir die navorser duidelik dat die ongeletterde ouers nie bewus is van die belangrike bevinding van Swart en Phasha (2011:237) dat wát ouers doen baie belangriker is as wíé hulle is nie. Dit maak daarom nie saak wat die ouers se opvoeding, sosio-ekonomiese standarde en opleiding is nie, hul kan steeds betrokke wees in hul kind se skoollewe wat 'n positiewe impak sal hê op hul kind se menswees en akademie.

Die navorsingsbevindinge dui daarop dat die ongeletterde ouers meestal ongeneë voel om sy kind se leerbehoefte en ervarings met 'n opvoeder te bespreek as gevolg van die ouer se eie beperkte geleerdheid. Hierdié ouers voel onvoorbereid en nie bemagtig om met opvoeder

te gaan gesels nie en verstaan nie die skooldiskoers nie. Soos reeds in Hoofstuk twee (*cf.* 2.3.1) genoem verstaan ouers wat geleerd is die skooldiskoers en verkry so opvoedkundige voordele vir hul kind. Daarom is die navorser van mening dat opvoeders die skooldiskoers aan alle ouers, insluitende die ongeletterde ouers, moet verduidelik om so dieselfde waarde vir die leerder met die leerinperking te genereer.

Ten slotte kom die navorser tot die gevolgtrekking dat die verskeie struikelblokke wat deur die deelnemers aan hierdie studie ervaar word, bydra en lei tot amper geen vennootskappe met ouers nie. Veral die ongeletterde ouers se onbetrokkenheid is vir die deelnemers van groot kommer. Die struikelblokke se gevolge is direk sigbaar in die leerder met die leerinperking se stadige akademiese ontwikkeling en swak selfbeeld wat deur die opvoeders ervaar word. Die leerder met die leerinperking word dus kognitief en emosioneel hierdeur geraak, wat tot verdere struikelblokke kan lei, soos onder andere probleme met sosiale interaksie met ander leerders as gevolg van sy swak selfbeeld.

5.4 TEMA 3: VENNOOTSKAPPE MET ONGELETERDE OUERS

Drie verskillende kategorieë vanuit die data-analise het gelei tot Tema 3: Vennootskappe met ongeletterde ouers. Na aanleiding van die navorsingsbevindinge word die gevolgtrekkings van die drie kategorieë vervolgens bespreek.

5.4.1 Bespreking van Kategorie 3.1: Kennisvlak

Kategorie 3.1: Kennisvlak (*cf.* 4.4.1) behels die data wat dui op die deelnemers se kennisvlak. Hieruit is dit duidelik dat al die deelnemers, veral diegene op skoolvlak, bewus is van die waarde van ouervenootskappe, maar nie altyd beseft dat dit deurgetrek kan word na die ongeletterde ouers toe ook nie. Die deelnemers op skoolvlak is gedeeltelik bewus van watter ouers in sy klas ongeletterd is (*cf.* 4.4.1), maar toon nie 'n ingesteldheid om presies uit te vind wie die ongeletterde ouers is om hulle sodoende daadwerklik te ondersteun nie. Die bevindinge dui ook aan dat die deelnemers op skoolvlak verskil in hulle beseft van die ongeletterde ouers se betrokkenheid by hul kind met die leerinperking se waarde (*cf.* 4.4.1).

Die navorser se gevolgtrekking is dat die deelnemers op skoolvlak se opvoedkundige intuïsie oor die waarde van ouervenootskappe nie genoegsaam is nie en aangevul moet word. Sou hierdie deelnemers beter toegerus word met inligting en ondersteuningsstrukture, sal hul meer entoesiasies en ywerig wees om aan die ongeletterde ouers ondersteuning te bied. Meer ondersteuning en inligting aan die deelnemers op skoolvlak sal hulle bewuste kennisvlak verhoog wat omgeskakel kan word in daadwerklike optrede om die ongeletterde

ouers ondersteuning te bied as hul kind 'n leerinperking ervaar. Die navorser is van mening dat opleiding en spesifieke inligting aan die deelnemers op skoolvlak, rakende die ondersteuning van die ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar, Tabel 4.9, wat die deelnemers se kennisvlak weerspieël, heelwat anders sal laat lyk. Dié afleiding sluit aan by die bevindinge van Oswald en Engelbrecht (aangehaal in Dreyer, 2008:91) rakende opvoeders se negatiewe houdingsingesteldheid indien hul nie bemagtig voel met inligting en kennis nie (*cf.* 4.4.2).

Tydens die onderhoude het die deelnemers baie afgedwaal en net oor ouers in die algemeen verslag gegee, wat net bewys dat hul nie ingestel is op of bewus is van die ongeletterde ouers nie. Die onderhoudvoerder moes telkemale vrae herhaal en herfraseer met die klem op ongeletterde ouers en hul kind met 'n leerinperking. Die navorser is van mening dat sou die deelnemers op skoolvlak beter bemagtig word met meer kennis oor die ondersteuning aan ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar, hul ingesteldheid teenoor die ongeletterde ouers ook sal verander en hul meer bewus sal wees van hierdie groep ouers en hul behoeftes.

Die navorser se gevolgtrekking uit die bevindings rakende die deelnemers se kennisvlak, is dat hulle onbewustelike kennis genoegsaam is, maar dat daar baie ruimte is om hulle bewustelike kennis uit te brei om hul sodoende te bemagtig om die uitdagings in 'n inklusiewe klaskamer te hanteer en ondersteuning te bied waar dit benodig word.

5.4.2 Bespreking van Kategorie 3.2: Ervaring/belewing/houdings

Die feit dat ongeletterde ouers as belangeloos en ongeïnteresseerd in sy kind se akademie beskou word en selde die skool besoek, bring mee dat die deelnemers op skoolvlak selde ervaar of beleef dat ongeletterde ouers vir ondersteuning kom vra as hul kind 'n leerinperking ervaar. Hierdie ervaring word deur die deelnemers op skoolvlak geïnterpreteer as die ongeletterde ouers se skaam, verleë en vernederde reaksie op sy eie vlak van geletterdheid (*cf.* 4.4.2). Ongeletterde ouers word beskou as volwassenes met 'n swak selfbeeld as gevolg van sy eie ongeletterdheid (*cf.* 4.4.2). As primêre pedagoog in die kind se lewe is die ouer sy grootste rolmodel, maar met 'n swak selfbeeld oor sy eie ongeletterdheid, is die ongeletterde ouer 'n negatiewe rolmodel. Erikson se psigososiale teorie (*cf.* 2.2.2) bevind dat die oordra van positiewe karaktereenskappe aan die kind nodig is vir identiteitsvorming, wat dus in hierdie geval negatief sal ontwikkel.

Die negatiewe karaktereenskappe wat vanaf die ongeletterde ouers oorgedra word na hul kind, word ook eerstehands deur die deelnemers op skoolvlak ervaar. Die leerder met die

leerinperking is skaam oor sy ouers se vlak van geletterdheid en die deelnemers ervaar 'n vermydingsreaksie van dié leerders rakende hierdie onderwerp. Leuens word soms deur die leerders vertel om hierdie onderwerp te verbloem. Die navorser is daarom van mening dat die negatiewe karaktereenskappe reeds oorgedra is vanaf die ongeletterde ouers aan die leerders met 'n leerinperking en dat dit reeds negatief op die leerder se identiteitsvorming inwerk. Die negatiewe invloed is dus nie meer 'n waarskynlikheid nie, maar 'n gevestigde invloed. Die leerder met 'n leerinperking wie se ouers ongeletterd is, beleef alreeds die negatiewe ontwikkeling en 'n agterstand soos voorspel is deur die onderskeie teorieë van Bronfenbrenner (*cf.* 2.2.1) en Ericson en Bandura (*cf.* 2.2.2).

Die deelnemers op skoolvlak beleef ook dat die ouerhuis se invloed op die leerder groter en sterker is as die impak van die skool. Hierdie waarneming is in lyn met alle teorieë bestudeer vir hierdie studie (*cf.* 2.2), wat bevestig dat die ouerhuis as mikrosisteem die primêre en grootste invloed op die kind het. Vanweë hierdie feit is die gevolgtrekking dat opvoeders moet besef dat hulle ongeletterde ouers moet ondersteun, sodat die ondersteuning tuis die gewenste invloed kan hê.

Alhoewel al die deelnemers 'n empatiese, simpatieke, asook positiewe houdingsingesteldheid teenoor die ongeletterde ouers het, aanvaar die meeste deelnemers op skoolvlak nie die verskoning van ongeletterdheid om nie by hul kind se akademiese werk betrokke te raak nie (*cf.* 4.4.2). Hierdie houding kan 'n negatiewe uitwerking hê op die vennootskap tussen die twee partye, wat dus nie die positiewe waarde van ouervenootskappe soos bespreek in Afdeling 2.3.1 sal voortbring nie. Die party wat die meeste hieronder gaan ly is ongelukkig die leerder met die leerinperking. Om hierdie invloed teen te werk moet die deelnemers vanuit die mikrosisteem se houdingsingesteldheid altyd positief en ondersteunend van aard wees.

Na afloop van die bespreking van die navorsingsbevinding rakende Kategorie 3.2: Ervaring/belewing/houdings, is die navorser van mening dat al spreek ongeletterde ouers nie direk die behoefte tot ondersteuning uit nie, of al word hul stem nie gehoor nie, moet daar nie onomwonde aanvaar word dat hulle nie so 'n behoefte ervaar nie. Studies (*cf.* 2.3.3.4) wys ook daarop dat ouers nie altyd hul behoeftes openlik met opvoeders bespreek nie en in hierdie studie is dieselfde beleef. Hierdie unieke behoefte van ongeletterde ouers is nog nêrens gedokumenteer nie, maar dit beteken nie dat dit nie bestaan nie. Dit is ook nodig om te besef dat alhoewel ongeletterde ouers nie 'n behoefte tot ondersteuning uitspreek nie, dit nie 'n rede is om geen ondersteuning aan hierdie ouers te bied om hulle kind met die leerinperking te help nie. Laasgenoemde aspek is veral van belang aangesien die literatuur

(*cf.* 2.3.3.4) duidelik daarop wys dat hulle nie bewus is van wat betrokkenheid behels en van die belangrikheid van hulle rol as ouer nie.

5.4.3 Bespreking van Kategorie 3.3: Nuwe begrip en insig

Een van die belangrike bevindinge wat die navorser verras het, is die nuwe begrip en insig wat by die deelnemers ontwikkel het en moontlik 'n groot verskil kan maak. Die laaste kategorie in Tema 3, Vennootskappe met ongeletterde ouers, is Nuwe begrip en insig. Tydens die voer van die onderhoud het verskeie deelnemers op skoolvlak nuwe insig en begrip begin toon in die ongeletterde ouers se behoeftes om ondersteun te word as hul kind 'n leerinperking ervaar. Nuwe begrip is ook bekom rakende die feit dat sou hierdie ouers ondersteuning geniet, hul 'n verskil kan maak aan hul kind se akademiese vordering (*cf.* 4.4.3). Die bekentnisse van die nuwe begrip en insig wat bekom is, is ondervind na aanleiding van die analise van kennis gedurende die onderhoud (*cf.* 4.4.3).

Dit wil voorkom asof dit die eerste keer is wat die deelnemers met hierdie onderwerp gekonfronteer is. Dit is ook opmerklik dat hierdie nuwe begrip grotendeels aan die einde van die onderhoud plaasgevind het. Dit wil voorkom asof dit die eerste keer is wat die deelnemers met hierdie onderwerp gekonfronteer is en na aanleiding van die intense bespreking daarvan, is nuwe insig ontwikkel.

Die deelnemers op skoolvlak toon deur die nuwe begrip meer insig in Epstein se model vir skool-, gesins- en gemeenskapsvennootskappe (Swart & Phasha, 2011:234) (*cf.* 2.3). Hierdie bewuste begrip kan lei tot 'n bewuste positiewe ingesteldheid teenoor hierdie groep ouers en beter verstaan van die ondersteuning wat hul kan geniet om hul kind met die leerinperking te kan help.

Al die deelnemers wat getuig van hul nuwe begrip en insig, is deelnemers vanuit Bronfenbrenner se mikrosisteem (*cf.* 2.2.1.1), in dié geval deelnemers op skoolvlak. Lede van die mikrosisteem is diene wat die naaste betrokke is in die leerder se lewe, maar ook die grootste impak op die leerder se lewe het. Vanweë hul nabye betrokkenheid is dit juis volgens dié teorie die rede vir hulle dieper kennis van die leerder en sy omstandighede en vandaar die nuwe begrip wat makliker plaasvind. Die nuwe insig van die deelnemers op skoolvlak is ook positief van aard aangesien dit juis die persone is wat naas die ouers die grootste invloed op die leerder se lewe het. As gevolg van die baie ure wat opvoeders saam met leerders per dag spandeer, is hulle een van die grootste invloede op die leerder se lewe. Hierdie nuut verwerfde begrip behoort saam met die positiewe houding (*cf.* 4.4.2) van die deelnemers op skoolvlak maklik omgeskakel te kan word tot daad om die ongeletterde ouers

te ondersteun indien hul kind 'n leerinperking ervaar. Hierdie aksies kan weer tot gevolg hê dat die leerder met die leerinperking waarde uit hierdie vennootskap van ondersteuning put.

Die navorser se gevolgtrekking is daarom dat as deelnemers wat die mikrosisteme vorm (cf. 2.2.1.1) eers bewus gemaak is van en toegerus is met kennis en inligting, nuwe begrip en insig by hierdie deelnemers sal plaasvind. Die groter bewusmaking sal lei tot nuwe begrip en lei tot optrede of aksies. Hierdeur sal die kringloop van ongeletterdheid en armoede stadig maar seker gebreek kan word.

Die navorser kom tot die slotsom dat hierdie geleentheid wat die navorsing die deelnemers op skoolvlak bied om nuwe begrip te verkry, ook as 'n proses van bemagtiging kan dien. Sodoende kan die ontwikkelingspotensiaal van die leerder ook vergroot aangesien die nuwe begrip direkte samewerking tussen die opvoeders en die ongeletterde ouers kan meebring, wat die vennootskap sal versterk en uitbrei (Bronfenbrenner, 1979:256).

5.5 SAMEVATTING

Dié data dui onteenseglik op die belangrikheid van ouervennootskappe met die skool in hierdie hoofstuk. Ouervennootskappe, of die gebrek daaraan, het 'n direkte en indirekte impak op die leerder. Die impak van die leerder se mikro- en mesosisteme dra grootliks by tot die ontwikkeling van sy eiewaarde en selfbeeld. Die ondersteuning van ongeletterde ouers om meer betrokke te kan wees by hul kind se leerinperking, sal hierdie ouers bemagtig om sodoende beter ouer-kind verhoudings op te bou, asook om 'n vennootskap met die skool te vorm. Sterker vennootskappe sal dan weer die siklus versterk en beter ondersteuning sal aan die kind gebied word. Sodoende sal die direkte ondersteuning aan ongeletterde ouers 'n indirekte ondersteuning aan die leerder met 'n leerinperking verseker.

In Hoofstuk ses word aanbevelings gemaak oor moontlike oplossings om ondersteuning aan ongeletterde ouers te verseker. Die verloop van die studie word ook in hierdie hoofstuk opgesom.

HOOFSTUK 6

SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

Teachers help to empower people, build peace and develop societies
(UNESCO, 2011:14).

6.1 INLEIDING

In Hoofstuk vyf toon die navorsingsbevindinge dat ongeletterde ouers geringe indirekte en direkte ondersteuning ontvang om hul kind met sy leerinperking te kan help. As gevolg van die beperkte ondersteuning wat ongeletterde ouers ontvang in hierdie verband, versterk dit die sirkel van swak akademiese vordering vir hul kind met die leerinperking wat weer vroeë skoolverlating meebring en die sirkel van armoede versterk. Ouervernootskappe ly ook as gevolg hiervan.

In hierdie hoofstuk word die navorsingstudie kortliks saamgevat. Die beperkings van die studie word bespreek en aanbevelings word gemaak. Voorstelle vir verdere navorsing word ook aangebied. Die hoofstuk word afgesluit deur die finale samevatting van die navorser.

6.2 DIE VERLOOP VAN DIE STUDIE

6.2.1 Kontekstualisering

Suid-Afrikaanse onderwys presteer baie swak as dit met ander wêreldlande vergelyk word (Hungu, Makuwa, Ross, Saito, Dolata, Van Capelle, Paviot, & Vellien, 2010; Mullis, Martin, Foy & Arora, 2012; Mullis, Martin, Foy & Drucker, 2012). 'n Hoë voorkomssyfer van leerders met leerinperkings word in skole ervaar wat uiteraard bydra tot die negatiewe prestasiesyfers van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. In veral landelike skole is daar 'n voorkoms van ongeletterde ouers en 'n hoë voorkoms van leerders wat leerinperkings ervaar. Die vraag het ontstaan of ongeletterde ouers hul kind met die leerinperking kan help en of hierdie groep ouers enige ondersteuning ontvang om dit te kan doen. Hierdie studie poog dus om dié vraag te beantwoord:

Hoe word ongeletterde ouers in landelike laerskole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland ondersteun om hul kind te kan help met 'n leerinperking?

6.2.2 Literatuurstudie

'n Uitgebreide literatuurstudie bring die waarde van ouervenootskappe aan die lig en bevestig die positiewe gevolge wat dit vir die leerder met die leerinperking inhou sou sy ongeletterde ouers betrokke wees by sy akademie (*cf.* 2.3.1). Verskeie teorieë is bestudeer en koppel die leerder se selfbeeld en selfagting direk aan die betrokkenheid van al die mikrosisteme in sy lewe (*cf.* 2.2). Die leerder se gevoel van eiewaarde sal ook bydra tot sy akademiese sukses. Verskeie vorme van ouervenootskappe is bestudeer, asook programme om ouervenootskappe te bevorder. Tog het die navorser 'n leemte gevind in die studieveld rakende nasionale programme vir ongeletterde ouers.

Internasionale en nasionale publieke dokumentasie is ondersoek om vas te stel wat die verwagtinge en aanbevelings is rakende ondersteuning aan ongeletterde ouers. Die genoemde dokumentasie het almal goeie samewerking en vennootskappe beklemtoon en aanbeveel, asook ondersteuning aan ouers versoek.

6.2.3 Metodologie

In Hoofstuk drie is die navorsingsproses en die redes waarom dit gekies is uiteengesit. Die navorsingsvraag bepaal die benadering waarin die navorsing gedoen word en daarom is dié studie se navorsingsbenadering kwalitatief van aard en die epistemologiese aanname 'n interpretatiewe navorsingsparadigma. Die navorser se keuse van navorsingsontwerp is die van 'n basiese interpretatiewe studie. Fokusgroep-onderhoude, individuele onderhoude en dokumentasie-analise is gebruik om die data in te samel en waarna 'n induktiewe analiseringsproses gebruik is. Die interpretasie van die inligting het die navorser tot spesifieke navorsingsbevindinge gelei. Dataverifikasie is verseker deur aspekte soos geloofwaardigheid, oordraagbaarheid, betroubaarheid en gelykvormigheid as kriteria te gebruik en toe te pas vir akkuraatheid. Verskeie etiese oorwegings is in plek gestel om die regte van die deelnemers, maar ook dié van die navorser self te beskerm. Hierdie oorwegings sluit in toestemming en instemming van al die onderskeie rolspelers, beskerming van die deelnemers se privaatheid deur onder andere anonimiteit, asook die navorser se houdingsingesteldheid van onbevooroordeeldheid, objektiwiteit en haar integriteit.

6.2.4 Navorsingsbevindinge en gevolgtrekkings

Die kwalitatiewe inhoudsanalise-metode is as data-analiseringsproses gebruik tydens dié studie. Die data wat bekom is vanuit die data-analiseringsproses het gelei tot drie temas met elkeen se onderskeie kategorieë wat daarmee in verband staan (*cf.* Hoofstuk vier). Hierdie

temas en kategorieë het die navorser gelei tot spesifieke navorsingsbevindinge wat in Hoofstuk vier weergegee is (cf. 4.5). Die navorser het bevind dat die nasionale publieke dokumentasie van die Departement van Basiese Onderwys en die WKOD, in lyn is met internasionale dokumentasie wat ouerverenootskappe belangrik ag en samewerking tussen die verskillende rolspelers aanmoedig. Hierdie dokumente brei ongelukkig nie uit oor hoe sulke verenootskappe gestig en onderhou moet word nie, asook nie oor die samewerking met ongeletterde ouers nie. Al die deelnemers aan dié studie beskou die leerder met 'n leerinperking as prioriteit, maar ongelukkig nie ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar nie. Die navorsingsbevindinge wys ook op 'n verskil tussen die deelnemers op skoolvlak en die deelnemers op bestuursvlak se opinie rakende die ondersteuning aan ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar. Samewerking tussen die onderskeie departementele rolspelers is voldoende, maar ongelukkig is daar betreklik min samewerking tussen die ongeletterde ouers en die deelnemers op skoolvlak. Ten slotte het die data ook gewys op nuwe begrip en insigte wat by die deelnemers ontwikkel het oor die waarde van die betrokkenheid van die ongeletterde ouer by sy kind wat 'n leerinperking ervaar.

In Hoofstuk vyf het die navorser hierdie bevindings geëvalueer en tot gevolgtrekkings gekom rakende die ondersteuning aan ongeletterde ouers wat deurslaggewend is vir die vordering van hul kind met 'n leerinperking.

6.3 BEPERKINGS VAN DIE STUDIE

Creswell (2012:259) is van mening dat daar beperkings ten opsigte van alle navorsing is. Hierdie studie het ook bepaalde beperkings gehad waarvan die navorser bewus was (cf. 3.9) en wat die navorsingsresultate moontlik kon beïnvloed.

Soos reeds by afdeling 6.2.2 genoem is daar leemtes ondervind tydens die soektog na bronne vir die literatuurstudie. Inligting rakende ouers en programme vir groter ouerverenootskappe is volop, maar beperk oor ongeletterde ouers en oor ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar. Die navorser het 'n behoefte gehad om die plaaslike ondersteuning te vergelyk met internasionale ondersteuning wat aangebied word, maar as gevolg van beperkte inligting oor nasionale programme, was dit nie moontlik nie. Literatuur oor internasionale geletterdheidsprogramme is meestal in eerstewêreldse lande aangebied waar die samelewing 'n hoë ontwikkelingsvlak het. Inligting rakende ontwikkelende lande waar die samelewing 'n gemiddelde tot lae ontwikkelingsvlak beleef, is meestal vanaf UNESCO se werksaamhede bekom.

Die studie is op 'n klein populasie uitgevoer. Slegs drie landelike skole is betrek en data is ingesamel deur middel van 11 onderhoude en 32 deelnemers. Die deelnemers is ook beperk tot een streek, wat moontlik spesifieke, unieke behoeftes en uitdagings het, en dus moontlik die oordraagbaarheid van die studie kan beperk.

Die data-analise van die veldnotas toon dat van die deelnemers terughoudend was tydens die onderhoude en versigtig was om prontuit en eerlik hul opinies te gee en so iemand in 'n swak lig te stel. Hierdie houdingsingesteldheid en waardes van die deelnemers kan moontlik die betroubaarheid van die data en so die interpretasie van die data beïnvloed.

Aangesien die navorser die primêre instrument vir die insameling en analisering van die data is, laat dit ruimte vir moontlike vooroordeel in die studie. Daar is egter gepoog om aspekte soos etiek, geloofwaardigheid, betroubaarheid en gelykvormigheid te laat geld, sodat die studie se uitkomste nie beïnvloed word nie. Die navorser het daarteen gewaak dat haar eie waardes, vooroordeel en aannames die studie se uitkomste beïnvloed. Hoofstuk drie bespreek hierdie aspekte breedvoerig (*cf.* 3.7 & 3.8).

6.4 AANBEVELINGS

Na afloop van die studie is die navorser deeglik bewus van die mate van ondersteuning wat nodig is aan ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar en is sy van mening dat al is ons nie altyd direk bewus van ongeletterde ouers se behoefte aan ondersteuning nie, moet daar nie onomwonde aanvaar word dat hulle nie so 'n behoefte ervaar nie. Jonas (2013:44) se studie toon dat ouers met 'n lae vlak van skoling wel 'n behoefte ervaar vir ondersteuning rakende hul kind se akademie. In die lig hiervan word spesifieke aanbevelings aan die hand gedoen om die ondersteuning aan ongeletterde ouers te verbeter sodat hul in staat sal wees om hul kind te kan help met sy akademiese vordering.

Die volgende aanbevelings word gemaak:

- i. Voordat ondersteuning aan ongeletterde ouers gebied kan word om hul kind te help met sy akademie, moet hierdie ouers eers bewus gemaak word van die waarde van vennootskappe met die skool op verskeie vlakke (Epstein se model van ouervenootskappe) (*cf.* 2.3). Die oordrag van die belangrike bevinding dat ongeag wie die ouers is, wat hul vlak van geletterdheid is, waar hul woon en watter beroep hulle beoefen, nie so 'n groot impak op hul kind het as wát ouers doen nie, is van kardinale belang. Eers daarna kan die volgende vlak van ondersteuning aan hierdie ouers aangebied word, naamlik die ondersteuning van hul kind met sy akademie.

Maatskaplike opheffing lê dus die grondslag en beïnvloed die opvoedkundige opheffing om onderwys vooruit te laat gaan.

- ii. Sentrums soos dié vir vroeë kinderontwikkeling, kan mobiele eenhede na landelike gebiede uitstuur om genoemde maatskaplike en opvoedkundige opheffing te doen. Dit kan as grondslag dien vir die ouervennootskappe wat verder deur die skool gevestig moet word en waaruit ondersteuning aan ongeletterde ouers sal voortvloei om hul kind met die leerinperking te help.
- iii. Die Departement van Onderwys en WKOD se publieke dokumentasie wat ondersteuning aan ouers voorstel, kan meer detail aanbied oor hoe sulke ondersteuning aangebied kan word, asook programme/kursusse/werkswinkels/n handleiding aanbied aan opvoeders oor die presiese waarde van ouervennootskappe, hoe om ouervennootskappe te stig waar ouers belangeloos is en wat ondersteuning presies behels. Die bemagtiging van opvoeders met inligting oor aktiwiteite wat hul aan ongeletterde ouers kan oordra, wat nie geletterdheid vereis nie. Hierdie standpunt rakende geskikte programme/kursusse/werkswinkels word ook gehuldig in die *Report of the ministerial committee on rural education: a new vision for rural schooling* (South Africa. Department of Education, 2005e:10). 'n Groter bewustheid sal al die deelnemers op skoolvlak meer entoesiasies maak oor deelname en hulle betrokkenheid. Die Departement van Onderwys, wat verantwoordelik is vir beleidstoepassing, is verantwoordelik vir die kontrolering van geskikte ondersteuning aan ongeletterde ouers.
- iv. Die Departement van Onderwys en WKOD kan programme/werkswinkels/n handleiding aanbied vir ongeletterde ouers om hulle te bemagtig en wat op een of ander wyse met hulle kan kommunikeer. As voorbeeld vir sulke programme kan die genoemdes in die literatuurstudie as riglyne gebruik word (*cf.* 2.3.2). Die VSA se Even Start-program wat deel vorm van die No Child Left Behind Act van 2001 (Padak & Kindervater, 2008:60), kan ook as voorbeeld en riglyn gebruik word. Lesse kan geleer word by Kuba se geletterdheidsprogram van die 1960's waar 'n ongeletterde samelewing getransformeer is tot een met hoë vlakke van geletterdheid (Leiner, n.d). Venter (2012:36-50) se vennootskapprogram vir skool, gemeenskap en gesin wat spesifiek ontwikkel is vir landelike skole, kan geïmplementeer word.
- v. Opvoeders kan gesinsgeletterdheidsprogramme inisieer vir ongeletterde ouers. Werkswinkels vir volwassenes kan by die skool aangebied word om ouers te bemagtig en ondersteuning te bied. Hierdie programme/werkswinkels hoef ook nie altyd deur opvoeders self aangebied te word nie. As gevolg van hulle reeds vol werkslading kan vrywilligers, soos afgetrede opvoeders, betrek word. Skoolgeboue kan na ure sinvol en produktief gebruik word vir die aanbied van sulke programme.

Hierdie gesinsgeletterdheidsprogramme behoort soos volg daaruit te sien:

- Eenvoudig en maklik bruikbaar.
- Niebedreigend vir ouers.
- Verbruikersvriendelik vir juis die ongeletterde ouers se unieke behoeftes.
- Ondervindinge bied wat die ouers maklik tuis kan gebruik.
- Aktiwiteite aanbied wat genotvol vir ouer en kind sal wees.
- Gefokus op die behoeftes en ondervindinge van die ouers en nie op die behoeftes van die skool nie – dus ouergesentreerd en nie skoolgesentreerd nie.

Gesinsgeletterdheidsprogramme kan die volgende aanbied:

- Kennis en inligting oor wat die skoolwerk en tuiswerk behels.
- Idees hoe om hul kind aan te moedig om 'n werksetiek te ontwikkel en eienaarskap te neem van sy akademiese werk en vordering.
- Idees om 'n positiewe houdingsingesteld by hul kind te kweek teenoor sy akademie.
- Verskeie maniere van emosionele, kognitiewe, sosiale en fisieke ondersteuning wat nie geleerdheid vereis nie.
- Voorstelle van surrogaat-persone wat met die leerder se akademiese werk kan help.

Hierdie programme hoef nie uitsluitlik vir ongeletterde ouers aangebied te word nie, maar vir enige ouer wat net meer betrokke wil wees by sy kind se leer- en huiswerk.

- vi. Aangesien ongeletterde ouers tans ongeïnteresseerd is in vennootskappe met skole bemoelijk dit ondersteuning aan hulle om hul kind behulpsaam te wees met sy akademiese vordering. 'n Goeie beginpunt is moontlik gesinsaande waar prettige aktiwiteite aangebied word sodat die vrees en negatieweit vir skool afbreek word. Belonings, soos kospakkies deur nieregeringsorganisasies of liefdadigheidsorganisasies, kan aanvanklik aangebied word indien werkswinkels wat hierdie kwessie aanspreek, bygewoon word.

Alhoewel dit nie die doel van hierdie studie was nie, is die behoefte aan meer ouervennootskapprogramme en addisionele onderwysopleiding aan opvoeders in landelike gebiede geïdentifiseer. Die aanbevelings hieromtrent hoef nie net uitsluitlik vir landelike opvoeders gebruik te word nie, alhoewel hul die primêre fokus is, maar kan ook gebruik en aangepas word vir stedelike opvoeders. Die aanbevelings rakende hierdie aspekte is soos volg:

- i Bewusmakingsprogramme wat die voordele van ouervennootskappe oordra, kan van stapel gestuur word en kan tot voordeel van alle leerders in Suid-Afrika wees.
- ii Landelike opvoeders, in teenstelling met stedelike opvoeders, is nie altyd naby 'n Distrikskantoor van die WKOD om gereeld kursusse by te woon en hulself

professioneel te ontwikkel nie. Addisionele indiensopleiding vir landelike opvoeders is daarom nodig om hulle te bemagtig in die stig van vennootskappe en samewerking met ouers, en ook oor die ondersteuning van ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar. Verskeie strategieë kan ontwikkel word om die kwaliteit van dié opvoeders te verbeter en indiensopleidingsprogramme kan ontwikkel word om dit te verwesenlik.

- iii. Behalwe opvoeders in die praktyk moet voornemende opvoeders ook bemagtig word met kennis en vaardighede en daarom is dit belangrik dat alle kwalifikasies vir die onderwysberoep, hetsy 'n graad of diploma, se kurrikulum 'n module insluit oor ouervennootskappe en die ondersteuning van ouers – geletterd en ongeletterd.

Die Departement van Onderwys sal verantwoordelik wees vir die skryf en ontwikkeling van sulke programme, in samewerking met die verskillende provinsies – in hierdie geval die WKOD, met kenners in die veld, ander nieregeringsorganisasies en ook navorsers in die akademiese veld. Die Departement van Onderwys, as leier van onderwys in Suid-Afrika, moet die inisiatief neem, die opdrag gee en oorkoepelend in beheer wees.

6.5 VERDERE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE

Na aanleiding van die min beskikbare bronne rakende ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar en in die lig van hierdie navorsing en die bevindinge van die studie, word die volgende as moontlike verdere navorsingsmoontlikhede beskou:

- i. Verdere studies wat die spesifieke behoeftes van ongeletterde ouers kan bepaal om hul kind met sy leerinperking behulpsaam te kan wees.
- ii. Die ontwikkeling van programme/modelle wat spesifiek geskryf is om die landelike ongeletterde ouer betrokke te kry by hul kind se akademie en om hulle te bemagtig.
- iii. Studies om te bepaal hoe opvoeders in landelike gebiede vennootskappe met ouers – geletterd en ongeletterd, ervaar en hanteer.
- iv. Studies om te bepaal waarom Suid-Afrika se ongeletterde ouers in landelike gebiede onbetrokke is by hulle kind se akademiese vordering. 'n Kleiner studie in Oudtshoorn omgewing is uitgevoer deur Jonas (2013), maar geen nasionale of provinsiale studies nie.
- v. Studies om die verskillende Suid-Afrikaanse universiteite wat betrokke is by onderwysersopleiding se kurrikulum te evalueer ten opsigte van genoegsame oordrag van kennis rakende die diversiteit van ouervennootskappe, veral in landelike gebiede.

Hierdie navorsing wat gedoen kan word, is eerstens om die probleem van ondersteuning aan ongeletterde ouers te bestudeer, tweedens om 'n bydrae te lewer om die onderwyskrisis in Suid-Afrika te verbeter en laastens ter wille van vergelykende onderwys met ander lande.

Alhoewel hierdie studie relatief klein van aard is en 'n spesifieke streek se deelnemers betrek, wat moontlik oor unieke behoeftes beskik, is die navorser steeds van mening dat die bevindinge van hierdie studie as oordraagbaar beskou kan word na ander streke, provinsies en nasionaal. Die beleidsdokumente wat ondersteuning aan ouers bepaal, is nasionaal van toepassing en daarom kan die bevindinge veralgemeen word na die hele Suid-Afrika.

6.6 SAMEVATTING

Dit wil voorkom of ondersteuning aan ongeletterde ouers by hul kind se leerinperking, 'n tweesnydende swaard is. Aan die een kant bepaal publieke dokumentasie en die beleidsdokumente dat ongeletterde ouers ondersteuning moet geniet, maar aan die ander kant vind dit slegs in uitsonderlike gevalle plaas. Dit is duidelik dat ouerverenootskappe in landelike skole 'n ingewikkelde en komplekse veld is. Nog te meer die veld van ondersteuning aan ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar.

Die navorser is oortuig dat gesinsgeletterdheid van groot waarde is en dat geletterdheidsprogramme vir ongeletterde ouers van net sulke groot waarde kan wees.

Ouerverenootskappe en ondersteuning aan ouers se toevallige waardevermeerdering (*cf.* 2.3.1), kan van groot hulp en waarde wees om van die probleme op te los in Suid-Afrika se onderwyskrisis. Deur die ongeletterde ouer te help, word nie net die leerder met die leerinperking gehelp nie, maar is daar ook sosiale kapitaal aangesien die ouer ook bemagtig en opgehef word. Programme vir ongeletterde ouers bevoordeel dus die kinders, ouers, gesinne/families en ook die breër gemeenskap. Dit is in belang van onderwys, maar ook in belang van sosiale, ekonomiese en maatskaplike ontwikkeling dat die Departement van Onderwys arm, ongeletterde en kwesbare ouers en kinders een van sy hoogste prioriteite maak.

Om die kringloop van ongeletterdheid en leerprobleme te verbreek, moet daar dus daadwerklik aandag geskenk word aan dié ouers en hul vermoë om hul kind akademies te kan ondersteun en aan te moedig. Die oordra van ongeletterdheid van een generasie na die volgende moet voorkom en verbreek word. Kenners is dit eens dat alle gesinne oor die vermoë beskik om hul kind te ondersteun met leerwerk, ongeag hul sosio-ekonomiese status of vlak van geletterdheid (*cf.* 2.3.3.2). Onderwyssisteme moet nie aanvaar dat ongeletterde ouers niks het om te bied nie of nie kan bydra tot hul kind se leer nie.

Ten slotte is die navorser van mening dat as ongeletterde ouers se bydrae geag word en opvoeder en ouer as volwaardige vennote kan saamwerk om die leerder se leerinperking

aan te spreek, groot sukses behaal sal word waarby al die partye, maar die belangrikste rolspeler, die leerder, beslis sal baat.

There are many reasons for developing school, family, and community partnerships. The main reason to create such partnerships is to help all youngsters succeed in school and in later life (Epstein, 2001:12).

BRONNELYS

Abbott, D.A., Sharma, S. & Verma, S. 2004. The emotional environment of families experiencing chronic poverty in India. *Journal of family and economic issues*, 25(3):387-409, Fall.

Adendorff, S. & Ortell, P. 2011. The rural gap: farm labourers' potential to extend the educator's hand. *South African rural educator*, 1:56-67, December.
<http://www.cmge.co.za/ejournal> [25 April 2012].

Ainscow, M. 1995. *Education for all: making it happen*.
http://www.google.co.za/search?source=ig&hl=en&rlz=1G1ASUT_ENZA462&q=education+for+all+making+it+happen+&oq=education+for+all.+Maki&gs_l=igoogle.1.1.0i30l2j0i8i30j0i8i33i30l3.3075.26880.0.32995.23.23.0.0.0.0.427.5828.3j5j2j12j1.23.0...0.0...1ac.4kp3l3JCkk
[16 November 2012].

Allen, B.P. 2006. *Personality theories: development, growth and diversity*. 5th ed. Boston: Pearson.

Arends-Kuening, M. & Duryea, S. 2006. The effect of parental presence, parents' education, and household headship on adolescents' schooling and work in Latin America. *Journal of Family and Economic Issues*, 27(2):263-286, Summer.

Auerbach, E.R. 1989. Toward a social-contextual approach to family literacy. *Harvard Educational Review*, 59(2):165-181, May.

Auerbach, E. 1995. Deconstructing the discussion of strengths in family literacy. *Journal of Reading Behavior*, 27:643-661.

Bornman, J. & Rose, J. 2010. *Believe that all can achieve: increasing classroom participation in learners with special support needs*. Pretoria: Van Schaik.

Bouwer, C. 2011. Identification and assessment of barriers to learning. In Landsberg, E. (ed.). *Addressing Barriers to Learning*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik: 51-68.

Bowen Centre for the Study of the Family. 2006. *Bowen Theory*.
<http://www.thebowencenter.org/new.html> [15 October 2012].

Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: experiments by design and nature*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Center for Public Education. 2011. *Back to school: how parent involvement affects student achievement*. <http://www.centerforpubliceducation.org/Main-Menu/Public-education/Parent-Involvement> [25 November 2012].

Chetty, R. 2012. Persoonlike onderhoud met navorsers op 3 Maart 2012, Mowbray.

Christenson, S.L. & Carlson, C. 2005. Evidence-based parent and family interventions in school psychology: state of scientifically based practice. *School Psychology Quarterly*, 20(4):525-528, Winter.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education*. 6th ed. London: Routledge Falmer.

Coleman, M. 2013. *Empowering family-teacher partnerships: building connections with diverse communities*. Los Angeles: SAGE.

Cooter, K.S. 2006. When mama can't read: counteracting intergenerational illiteracy. *The Reading Teacher*, 59(7):698-702, April.

Creswell, J.W. 2012. *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 4th ed. Boston: Pearson.

Dearing, E., Kreider, H. & Weiss, H.B. 2008. Increased family involvement in school predicts improved child-teacher relationships and feelings about school for low-income children. *Marriage & Family Review*, 43 (3-4):226-254.

Dearing, E. & Tang, S. 2010. The home learning environment and achievement during childhood. In Christenson, S.L. & Reschly, A.L. (eds.). *Handbook of school-family partnerships*. New York: Routledge: 131-157.

Delport, C.S.L., Fouché, C.B. & Schurink, W. 2011. Theory and literature in qualitative research. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. *Research at grass roots*. Pretoria: Van Schaik: 297-306.

De Poy, E. & Gitlin, L.N. 1998. *Introduction to research: understanding and applying multiple strategies*. 2nd ed. London: Mosby.

Desforges, C. 2003. *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a literature review*. http://bgfl.org/bgfl/custom/files_uploaded/uploaded_resources/18617/Desforges.pdf [20 April 2013].

De Vos, A.S., Strydom, H., Schulze, S. & Patel, L. 2011. The sciences and the professions. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. 4th ed. Pretoria: Van Schaik: 3-27.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5). 2013. *Specific Learning Disorder*. American Psychiatric Association. <http://www.dsm5.org/Documents/Specific%20Learning%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf> [25 July 2014].

Dippenaar, T. 2010. Ouers van Manenberg gehelp om hul kinders self te leer lees. *Die Burger*: 6, September 24.

DoE sien South Africa. Department of Basic Education.

DvO sien Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys.

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2010. *Education psychology in social context*. 4th ed. Cape Town: Oxford University Press.

Donkor, A.K. 2010. Parental involvement in education in Ghana: the case of a private elementary school. *International Journal about Parents in Education*, 4(1):23-38.

Downer, J.T. & Myers, S.S. 2010. Application of a developmental/ecological model to family-school partnerships. In Christenson, S.L. & Reschly, A.L. (eds.). *Handbook of school-family partnerships*. New York: Routledge: 3-29.

Dreyer, L. M. 2008. An evaluation of a learning support model in primary schools in the West Coast/Wine lands area. Unpublished PhD thesis, Stellenbosch University, Stellenbosch.

Edwards, P.A. 2009. *Tapping the potential of parents: a strategic guide to boosting student achievement through family involvement*. New York: Scholastic.

Eloff, I. 2001. Promoting development during the early years. In Engelbrecht, P. & Green, L. (eds.). *Promoting learner development: preventing and working with barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik: 59-77.

Epstein, J.L. 2001. *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press.

Epstein, J.L. 2007. *Connections count: improving family and community involvement in secondary schools*. http://www.knowledge-media.com/synergy/content/828/pdf-nassp_56190parentpartnerships.pdf [15 October 2012].

Epstein, J.L. & Salinas, K.C. 2004. Partnering with Families and Communities. *Educational Leadership*, 61(8):12-18, May.

Epstein, J.L. & Sheldon, S.B. 2006. Moving forward: ideas for research on school, family, and community partnerships. In Conrad, C.F. & Serlin, R. (eds.). *Handbook for research in education: engaging ideas and enriching inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications: 117-138.

Epstein, J.L. n.d. *Epstein's framework of six types of involvement*. <http://www.cpirc.org/vertical/Sites/%7B95025A21-DD4C-45C2-AE37-D35CA63B7AD9%7D/uploads/%7B1310DD65-F94A-457D-A680-9EE824084458%7D.PDF> [7 February 2013].

Family Systems Theory. 2009. *Basic concepts/propositions*. <http://family.irank.org/pages/597/Family-Systems-Theory-Basic-Concepts-Propositions.html> [15 October 2012].

Fleisch, B. 2008. *Primary education in crises: why South African schoolchildren underachieve in reading and mathematics*. Wetton: Juta.

Flick, U. 2011. *Introducing research methodology: a beginner's guide to doing a research project*. London: Sage Publications.

Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. 2011. Introduction to the research process. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. 4th ed. Pretoria: Van Schaik: 61-76.

Fouché, C.B. & De Vos, A.S. 2011. Selection of a researchable topic. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. 4th ed. Pretoria: Van Schaik: 79-88.

Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. 2011. Writing the research proposal. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. 4th ed. Pretoria: Van Schaik: 101-112.

Fouché, C.B. & Schurink, W. 2011. Qualitative research designs. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. 4th ed. Pretoria: Van Schaik: 307-327.

Gardiner, M. 2008. *Education in rural areas*. <http://www.3rs.org.za/index.php?module=Pagesetter&type=file&func=get&tid=2&fid=document&pid=7> [25 September 2012].

- Gibbs, G.R. 2007. *Analyzing qualitative data*. Los Angeles: SAGE.
- Gillham, B. 2005. *Research interviewing: the range of techniques*. Berkshire: Open University Press.
- Ginsburg-Block, M., Manz, P.H. & McWayne, C. 2010. Partnering to foster achievement in reading and mathematics. In Christenson, S.L. & Reschly, A.L. (eds.). *Handbook of school-family partnerships*. New York: Routledge: 175-203.
- Greeff, M. 2011. Information collection: interviewing. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. 4th ed. Pretoria: Van Schaik: 341-375.
- Green, L. 2001. Theoretical and contextual background. In Engelbrecht, P. & Green, L. (eds.). *Promoting learner development: preventing and working with barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik: 3-16.
- Gross, J. 2002. *Special educational needs in the primary school: a practical guide*. 3rd ed. Buckingham: Open University Press.
- Gustafsson, M., Van Der Berg, S., Shephard, D. & Burger, C. 2010. *The cost of illiteracy in South Africa*. <http://www.ekon.sun.ac.za/wpapers/2010/wp142010/wp-14-2010.pdf> [15 April 2012].
- Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Hoover-Dempsey, K.V., Whitaker, M.C. & Ice, C.L. 2010. Motivation and commitment to family-school partnerships. In Christenson, S.L. & Reschly, A.L. (eds.). *Handbook of school-family partnerships*. New York: Routledge: 30-60.
- Hungi, N., Makuwa, D., Ross, K., Saito, M., Dolata, S., Van Capelle, F., Paviot, L. & Vellien, J. 2010. *SACMEQ: a Southern and Eastern Africa consortium for monitoring education quality: SACMEQ III Project results: pupil achievement levels in reading and mathematics. SACMEQ*. http://www.sacmeg.org/downloads/sacmegIII/WD01_SACMEQ_III_Results_Pupil_Achievement.pdf [16 July 2013].
- Jansen, Z.B. 2002. Trisano: die verkenning van uitdagings en meganismes tot vennootskappe met drie landelike skole in die Wes-Kaap. Ongepubliseerde M.Ed. tesis, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
- Jeynes, W. (ed.). 2010. *Family factors and the educational success of children*. London: Routledge.
- Jonas, M. 2013. Ouerbetrokkenheid in hul kinders se opvoeding. Ongepubliseerde M.Ed. tesis, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
- Joubert, K. 2012. Die rol van die ouers by die kontinue insluiting van leerders met downsindroom in Inklusiewe Onderwys in Gauteng. Ongepubliseerde M.Ed. proefskrif, UNISA, Pretoria.
- Karila, K. & Alasuutari, M. 2012. Drawing partnership on paper: how do the forms for individual educational plans frame parent – teacher relationship? *International Journal about Parents in Education*, 6(1):15-27.

Kgaffe, M.M. 2001. Barriers to parent involvement in rural communities in North West Province. Unpublished M.Ed. thesis, University of South Africa, Pretoria.

Kvale, S. 2007. *Doing interviews*. London: Sage.

Landsberg, E. 2011. Learning support. In Landsberg, E. (ed.). *Addressing Barriers to Learning*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik: 69-86.

Laszlo, A. & Krippner, S. 1998. *System theories: their origins, foundations and development*. <http://archive.syntonyquest.org/elcTree/resourcesPDFs/SystemsTheory.pdf> [12 January 2013].

Lazarus, S., Daniels, B. & Engelbrecht, L. 1999. The inclusive school. In Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, S. & Engelbrecht, L. (eds.) 1999. *Inclusive education in action in South Africa*. Pretoria: Van Schaik: 45-68.

Leiner, M. n.d. *The 1961 National Cuban literacy campaign*. <http://www.utm.utoronto.ca/~w3his390/A-Leiner-Literacy.Campaign.1961.pdf> [17 February 2013].

Lerner, J. & Johns, B. 2009. *Learning disabilities and related mild disabilities: characteristics, teaching strategies, and new directions*. Australia: Wadsworth.

Lines, C., Miller, G.E. & Arthur-Stanley, A. 2011. *The power of family-school partnering (FSP): a practical guide for school mental health professionals and educators*. New York: Routledge.

Links, M. 2009. *The inclusive educator. Expert educator series*. Northlands: Macmillan.

Mailwane, J.N.B. 2003. Factors preventing parents from seeking learning support for their children in the foundation phase. Unpublished M.Ed. dissertation, RAU, Johannesburg.

Maree, K. 2004. Theoretical approaches in psychology. In Eloff, I. & Ebersöhn, L. (eds.). *Keys to educational psychology*. Cape Town: UCT Press: 388-411.

Marphatia, A.A., Edge, K., Legault, E. & Archer, D. 2010. *Politics of participation: parental support for children's learning and school governance in Burundi, Malawi, Senegal and Uganda: The improving learning outcomes in primary schools (ILOPS) project, research report on parental participation*. http://www.actionaid.org/sites/files/actionaid/ilops_parents_final.pdf [12 August 2012].

Mathews, R. & Whitfield, P. 2001. *Meeting the needs of parents of children with disabilities in rural schools*. <http://libproxy.ctech.ac.za:2062/ehost/detail?vid=4&hid=17&sid=34319bce-5e36-4ccd-b588-b65a45dbc7%40sessionmgr15&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbG2ZQ%3d%3d#bd=eric&AN=ED454672> [1 June 2012].

Maxwell, J.A. 2013. *Qualitative research design: an interactive approach*. Los Angeles: SAGE Publications.

McKenzie, J.A. & Loebenstein, H. 2007. Increasing parental recognition and involvement. In Engelbrecht, P. & Green, L. (eds.). *Responding to the challenges of Inclusive Education in Southern Africa*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers: 186-202.

McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2006. *Research in education: evidence-based inquiry*. 6th ed. Boston: Pearson.

- Menheere, A. & Hooge, E.H. 2010. Parental involvement in children's education: A review study about the effect of parental involvement on children's school education with a focus on the position of illiterate parents. *Journal of the European Teacher Education Network, JETEN*, 6:144-157.
- Merriam, S.B. 2002a. Assessing and evaluating qualitative research. In Merriam, S.B. (ed.). *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers: 18-33.
- Merriam, S.B. 2002b. Basic interpretive qualitative research. In Merriam, S.B. (ed.). *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers: 37-39.
- Merriam, S.B. 2002c. Introduction to qualitative research. In Merriam, S.B. (ed.). *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers: 3-17.
- Mouton, J. 2001. *How to succeed in your master's & doctoral studies: a South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. & Arora, A. 2012. *TIMSS 2011 international results in mathematics*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. & Drucker, K.T. 2012. *PIRLS 2011 international results in reading*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Naicker, S. 1999. Inclusive education in South Africa. In Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, S. & Engelbrecht, L. (eds.). *Inclusive education in action in South Africa*. Pretoria: Van Schaik: 12-23.
- Nel, N., Nel, M. & Hugo, A. 2013. Inclusive Education: the necessity of providing support to all learners. In Nel, N., Nel, M. & Hugo, A. (eds.). *Learner support in a diverse classroom: a guide for foundation, intermediate and senior phase teachers of language and mathematics*. Pretoria: Van Schaik: 3-24.
- Nel, N., Nel, M. & Lebeloane, O. 2013. Assessment and learner support. In Nel, N., Nel, M. & Hugo, A. (eds.). *Learner support in a diverse classroom: a guide for foundation, intermediate and senior phase teachers of language and mathematics*. Pretoria: Van Schaik: 47-77.
- Nelson Mandela Foundation. 2005. *Emerging voices: a report on education in South African rural communities*. Cape Town: HSRC Press.
- Nelson Mandela Stigting sien Nelson Mandela Foundation.
- New Zealand Ministry of Education. 2005. *Effective family engagement in children's literacy skills development*. http://www.familyschool.org.au/pdf/nz_litskills.pdf [6 September 2013].
- Nkonyane, V. 2014. Poverty and education in post-democratic South Africa. In Okeke, C., Van Wyk, M. & Phasha, N. (ed.). *Schooling, society and inclusive education: an Afrocentric perspective*. Cape Town: Oxford University Press: 151-174.
- O'Connell, S. & Everitt, J. 2010. *Extended schools: a guide to making it work*. London: Continuum.
- Ogoye-Ndegwa, C., Mengich, W.S. & Abidha, O. 2007. Parental participation in pupils' homework in Kenya: in search of an inclusive policy. *International Educational Journal*, 8(1): 118-126.

- Oliver, P. 2010. *The student's guide to research ethics*. 2nd ed. Berkshire: Open University Press.
- Padak, N. & Kindervater, T. 2008. A 50-year view of family literacy. In Fresch, M.J. *An essential history of current reading practices*. Newark: International Reading Association: 52-65.
- Padak, N. & Rasinski, T.V. 2011. Who wants to be a (reading) millionaire? *The Reading Teacher*, 64(7):553-555, April.
- Paratore, J.R. 2003. Building on family literacies: examining the past and planning the future. *Family literacy: from theory to practice*, 8-27.
- Pringle, M.K. 1980. *The needs of children: a personal perspective*. London: Hutchinson.
- Prinsloo, E. 2011. Socio-economic barriers to learning in contemporary society. In Landsberg, E. (ed.). *Addressing barriers to learning*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik: 29-47.
- Rademeyer, A. 2014. 47% quit school at Grade 10. *Beeld*, January 10. <http://www.news24.com/SouthAfrica/News/47-quit-school-at-Grade-10-20140110> [24 April 2014].
- Reynolds, C. 2012. 'n *Profielstudie van ouers met kinders in Blouvillei primêr*. <http://www.cmge.co.za/search?q=%E2%80%99n+Profielstudie+van+ouers+met+kinders+in+Blouvillei+prim%C3%AAr> [15 Februarie 2013].
- Rugg, G. & Petre, M. 2007. *A gentle guide to research methods*. Berkshire: Open University Press.
- Schurink, W., Fouché, C.B. & De Vos, A.S. 2011. Qualitative data analysis and interpretation. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. 4th ed. Pretoria: Van Schaik: 397-423.
- Sénéchal, M. & Young, L. 2008. The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: a meta-analytic review. *Review of Educational research*, 78(4 880-907), December.
- Siu, V. 2011. *In Benin, new monitoring tool engages illiterate parents in their children's education*. http://www.unicef.org/infobycountry/benin_58301.html [16 January 2013].
- South Africa. Department of Education. 1996. *South African schools act*. Pretoria: Government Printer.
- South Africa. Department of Education. 2001. *Education white paper 6: special needs education: building an inclusive education and training system*. Pretoria: Department of Education.
- South Africa. Department of Education. 2003. *Building an inclusive education and training system: a guide for parents, caregivers and communities: based on the education white paper 6 - special needs education*. Pretoria: Department of Education.
- South Africa. Department of Education. 2005a. *Conceptual and operational guidelines for district-based support teams*. Pretoria: Department of Education.
- South -Africa. Department of Education. 2005b. *Conceptual and operational guidelines for full-service schools*. Pretoria: Department of Education.

South Africa. Department of Education. 2005c. *Conceptual and operational guidelines for special schools as resource centres*. Pretoria: Department of Education.

South Africa. Department of Education. 2005d. *Guidelines for inclusive learning programmes*. Pretoria: Department of Education.

South Africa. Department of Education. 2005e. *Report of the ministerial committee on rural education: a new vision for rural schooling*.
<http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=mrpvvB2HC3M%3D&tabid=422&mid=1301> [7 February 2013].

South Africa. Department of Education. 2008. *National strategy on screening, identification, assessment and support (SIAS)*. Pretoria: Department of Education.

South Africa. Department of Basic Education. 2010a. *Guidelines for full-service/inclusive schools: education white paper 6, special needs education, building an inclusive education and training system*. Pretoria: Department of Basic Education.

South Africa. Department of Basic Education. 2010b. *Guidelines for inclusive teaching and learning*. Pretoria: Department of Basic Education.

South Africa. Department of Basic Education. 2011. *Making all schools inclusive*. Pretoria: Department of Basic Education.

South Africa. Department of Basic Education. 2012. *Curriculum News: improving the quality of learning and teaching: strengthening curriculum implementation from 2010 and beyond*. Pretoria: Department of Basic Education.

South Africa. Department of Basic Education. 2013. *Report on the annual national assessment of 2013: grades 1 to 6 & 9*.
<http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=Aiw7HW8ccic%3d&tabid=424&mid=1831> [21 July 2014].

South Africa. Department of Education. n.d.a. *Barriers to learning and development*.
<http://www.thutong.doe.gov.za/Resources> [29 March 2012].

South Africa. Department of Education. n.d.b. *Rights and responsibilities of parents: a guide to public school policy*.
<http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=bjJyfcy7I0c%3D&tabid=95&mid=507> [26 January 2013].

South African National Report on the Development and State of the Art of Adult Learning and Education. 2008.
http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/National_Reports/Africa/Africa/South_Africa.pdf [22 November 2012].

State Government Victoria. Department of Education. n.d. *Inclusive schools are effective schools: developing inclusive environments for students with additional learning needs*.
<http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/research/inclusiveschool.pdf> [7 February 2013].

Statistics South Africa. 2012a. *Census 2011: highlights of key results*.
http://www.statssa.gov.za/Census2011/Products/Census_2011_Methodology_and_Highlight_of_key_results.pdf [10 January 2013].

- Statistics South Africa. 2012b. *Statistical release (Revised)*.
<http://www.statssa.gov.za/Publications/P03014/P030142011.pdf> [10 January 2013].
- Stopforth, C. 2009. Die identifisering van komponente in 'n ondersteuningsprogram vir ouers van kinders met spesiale onderwysbehoefes. Ongepubliseerde M.Diac. proefskrif, UNISA, Pretoria.
http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/3315/dissertation_stopforth.pdf?sequence=1
 [15 Maart 2012].
- Stormshak, E., Dishion, T. & Falkenstein, C. 2010. Family-centered, school-based mental health strategies to reduce student behavioural, emotional, and academic risk. In Christenson, S.L. & Reschly, A.L. (eds.). *Handbook of school-family partnerships*. New York: Routledge: 228-245.
- Strydom, H. & Delpont, C.S.L. 2011a. Information collection: document study and secondary analysis. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. 4th ed. Pretoria: Van Schaik: 376-389.
- Strydom, H. & Delpont, C.S.L. 2011b. Sampling and pilot study in qualitative research. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. 4th ed. Pretoria: Van Schaik: 390-396.
- Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys. g.d.a. *Die onderrig- en leer-veldtog vir gehalte*.
<http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=5BqSFKZCzP0%3d&tabid=657&mid=1843> [17 April 2013].
- Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys. g.d.b. *Plan van aksie tot 2014: op pad na die verwesenliking van onderwys 2025*.
<http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=ymEqLNvzuC8%3d&tabid=418&mid=1211> [26 Januarie 2013].
- Surty, E. 2011. Quality education for rural schools in South Africa – challenges and solutions. *South African rural educator*, 1:8-15, December. <http://www.cmge.co.za/ejournal> [25 April 2012].
- Swart, E. & Pettipher, R. 2011. A framework for understanding inclusion. In Landsberg, E. (ed.). *Addressing barriers to learning*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik: 3-26.
- Swart, E. & Phasha, T. 2011. Family and community partnerships. In Landsberg, E. (ed.). *Addressing barriers to learning*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik: 230-252.
- Tabane, R. 2014. The ecological model of human development: an African perspective. In Okeke, C., Van Wyk, M. & Phasha, N. (eds.). *Schooling, society and inclusive education: an Afrocentric perspective*. Cape Town: Oxford University Press: 81-98.
- Tchatchoueng, J. 2014. Inclusive education in the classroom: practical applications. In Okeke, C., Van Wyk, M. & Phasha, N. (eds.). *Schooling, society and inclusive education: an Afrocentric perspective*. Cape Town: Oxford University Press: 217-243.
- Terre Blanche, M. & Durrheim, K. 1999. *Research in practice: applied methods for the social sciences*. Cape Town: UCT Press.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M. & Smith, S.J.. 2004. *Exceptional lives: special education in today's schools*. 4th ed. New Jersey: Pearson.

UNESCO sien United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

UNISA sien Universiteit van Suid-Afrika.

United Kingdom. Department for children, schools and families. 2008. *The impact of parental involvement on children's education*.

www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DCSF-Parental_Involvement.pdf [20 April 2013].

United Nations (UN). 2001. *We the children: end-decade review of the follow-up to the World Summit for Children*. New York: United Nations.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 1994. *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2000. *The Dakar framework for action*. Paris: UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2001a. *The flagship on education for all and the right to education for persons with disabilities: towards inclusion*. Paris: UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2001b. *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms: a guide for teachers*. Paris: UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2005. *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2009. *Education indicators. Technical guidelines*. <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/eiguide09-en.pdf> [27 March 2012].

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2011. *UNESCO and education: everyone has the right to education*. New York: United Nations.

Universiteit van Suid-Afrika. 2008. Inligtingstuk: HBEDECS/102. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Van Wyk, N. & Lemmer, E.M. 2009. *Organising parent involvement: in South African schools*. Cape Town: Juta.

Venter, E., Higgs, L., Jeevantham, L., Letseka, M. & Mays, T. 2006. Teorie en navorsing in opvoedkunde: enigste studiegids vir HBEDTRD. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Venter, N. 2011. "Just tell us how!" Parental involvement challenges in rural, multigrade schools: the need for school, family and community partnership programmes. *South African rural educator*, 1:45-55, December. <http://www.cmge.co.za/ejournal> [25 April 2012].

Venter, N. 2012. "Yes we can" *South African rural educator*, 2:36-50, December. <http://www.cmge.co.za/ejournal> [8 June 2013].

Vinjevold, P.A. 2013a. *Handleiding vir ouers: Kom ons maak opvoeding saam-saam beter. Het jou kind vandag gelees, geskryf en wiskunde gedoen?* <http://wced.pgwc.gov.za/documents/ParentTips-LitNum/Graad1-HandleidingOuers.html> [27 April 2013].

Vinjevold, P.A. 2013b. *Terug skool toe 2013: kom ons maak onderwys beter tesame*. Kaapstad: Wes-Kaapse Regering Onderwys.

Vogel, H.M. 2006. Enigste studiegids vir HBEDIE-6. Pretoria: UNISA.

Wagenaar, T.C. & Babbie, E. 2005. *A Study guide for the basics of social research*. Belmont: Thomson Wadsworth.

Webster-Stratton, C. & Reid, M.J. 2010. A school-family partnership. In Christenson, S.L. & Reschly, A.L. (eds.). *Handbook of school-family partnerships*. New York: Routledge: 204-227.

WCED sien Western Cape Education Department.

Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD). 2003. *Handleiding onderwysondersteuningspan*. Kaapstad: Wes-Kaap Onderwysdepartement.

Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD). 2006. *WKOD geletterdheid-en-syferkundigheidstrategie 2006 – 2016: 'n versterkte, gekoördineerde en volhoubare benadering*. Kaapstad: Wes-Kaap Onderwysdepartement.

Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD). 2013a. *Die skakel tussen die skool en die huis*. http://wced.pgwc.gov.za/documents/ParentTips-LitNum/lqsp.html#huiswerk.pdf*inf.html [27 April 2013].

Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD). 2013b. *Gr. 3: gesinne wat leer: geletterdheid*. http://wced.pgwc.gov.za/documents/ParentTips-LitNum/lqsp.html#Literacy-pamphlet-afr.pdf*inf.html [27 April 2013].

Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD). 2013c. *Gr. 3: gesinne wat leer: gesyferdheid*. http://wced.pgwc.gov.za/documents/ParentTips-LitNum/lqsp.html#Numeracy-pamphlet_A.pdf*inf.html [27 April 2013].

Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD). 2013d. *Gr. R – 6: hoe om jou kind se lees-, skryf- en wiskundevaardighede tuis te verbeter*. http://wced.pgwc.gov.za/documents/ParentTips-LitNum/lqsp.html#Lit-Num-Tips-Grades-Rto6-AFR.pdf*inf.html [27 April 2013].

Weskus/Wynland OBOS. 2004. *Onderwyser-ondersteuningspan handleiding. s.l.: s.n.*

Western Cape Education Department (WCED). 2013. *Parental involvement and responsibilities in support of learning*. http://wced.pgwc.gov.za/home/lqsp.html#service/RolesResp-of-Parents.pdf*e_inf.html [27 April 2013].

WKOD sien Wes-Kaap Onderwysdepartement.

Wolfendale, S. 1983. *Parental participation in children's development and education*. New York: Gordon and Breach Science.

BYLAES

BYLAAG 1: TOESTEMMINGSBRIEF VAN DIE WES-KAAP
ONDERWYSDEPARTEMENT

DIREKTORAAT: NAVORSING

Audrey.wyngaard2@pgwc.gov.za
tel.: +27 21 467 9272 faks: 0865902282
Privaatsak x9114, Kaapstad 8000
wced.wcape.gov.za

VERWYSING: 20120830-0013

NAVRAE: Dr A.T Wyngaard

Mev Debbie Cilliers
Tweedelaan 27
Wellington
7655

Beste Mev Debbie Cilliers

**NAVORSINGSTITEL: DIE ONDERSTEUNING DEUR OPVOEDERS IN LANDELIKE LAERSKOLE AAN
OUERS IN 'N INKLUSIEWE ONDERWYSSTELSEL**

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

1. Prinsipale, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reëlings met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet onderneem word vanaf **08 April 2013 tot 20 September 2013**.
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember) voorberei.
7. Indien u die tydperk van u ondersoek wil verleng, moet u asb met **Dr A.T. Wyngaard** in verbinding tree by die nommer soos hierbo aangedui, en die verwysingsnommer aanhaal.
8. 'n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die prinsipaal van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
9. U navorsing sal beperk wees tot die lys van skole soos wat by die Wes-Kaap Onderwysdepartement ingedien is.
10. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur: Onderwysnavorsing.
11. 'n Afskrif van die voltooiende navorsingsdokument moet ingedien word by:

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

Ons wens u sukses toe met u navorsing.
Die uwe

Geteken: Dr Audrey T Wyngaard
Direktoraat: Navorsing
DATUM: 08 April 2013

BYLAAG 2: BRIEF AAN DEELNEMERS MET UITEENSETTING VAN DEELNAME EN STUDIE

Cape Peninsula University of Technology
Fakulteit Onderwys en Sosiale Wetenskappe
Wellington Kampus
Privaatsak X8
Wellington
7655

Beste Xxxxxx

RE: NAVORSINGSTUDIE

Ek is tans besig met my Meestersgraad in Inklusiewe Onderwys (M.Ed.), van die Fakulteit Onderwys en Sosiale Wetenskappe by CPUT, Wellington Kampus en my studieleier is prof. Johan Anker. U skool, Xxxx Primêr, word hiermee gevra om deel te neem aan hierdie navorsingstudie. Die studie ondersoek die ondersteuning aan ongeletterde ouers in landelike laerskole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland om hul kind te kan help met 'n leerinperking. Die resultate sal deel vorm van 'n navorsingstesis. U skool is as deel van hierdie studie gekies aangesien u 'n landelike primêre skool in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland is met leerders met leerinperkings, sowel as ongeletterde ouers. Die skriftelike toestemming verleen deur die Wes-Kaap Onderwysdepartement vir hierdie studie vergesel hierdie bekendstellingsbrief.

DOEL VAN DIE STUDIE:

Die doel van hierdie studie is om die ondersteuning te bepaal wat aan ongeletterde ouers in landelike laerskole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland gebied word, indien hul kind 'n leerinperking sou ervaar.

PROSEDURES:

Sou u as skool bereid wees om deel te neem aan hierdie studie, sal die volgende prosedures gevolg word:

- Skriftelike toestemming deur personeellede tot die deelname van die studie.
- 'n Individuele onderhoud met die skoolhoof sal plaasvind.
- 'n Fokusgroep-onderhoud met lede van die skool se Skoolgebaseerde Ondersteuningspan.
- 'n Fokusgroep-onderhoud met spesifieke geselekteerde personeellede van die skool.

Die onderhoude, van ongeveer een uur elk, sal op band opgeneem word om akkuraatheid te verseker, waarna die opname getranskribeer en gedekodeer sal word. Die onderhoude sal by die skool plaasvind. Daar is geen onkoste verbonde vir die skool nie en die navorsing sal geskied op tye wat saam met die personeel bepaal is.

RISIKO'S VIR DIE DEELNEMERS:

Geen risiko's word voorsien vir enige deelnemer aan die studie nie.

KONFIDENTIALITEIT:

Die skool se naam, asook alle inligting deur enige personeellid verskaf, word as vertroulik beskou en anoniem hanteer. Dit sal onder geen omstandighede moontlik wees om die inligting en respondente uit die navorsingsresultate te identifiseer nie. Skuilname sal vir die deelnemers gebruik word tydens die analiseringsproses van die onderhoude en alle inligting sal streng volgens etiese voorskrifte korrek hanteer word. Hierdie etiese voorskrifte sluit die Departement van Onderwys, asook algemene navorsing etiese voorskrifte in. Die bandopnames van die onderhoude, sowel as die getranskribeerde onderhoude sal veilig bewaar word en slegs die navorser en studieleier sal toegang tot die data en navorsingsmateriaal verkry. Tydens publikasie van die studie sal vertroulikheid gehandhaaf word deur die gebruik van skuilname vir alle deelnemende partye sowel as vir die naam van die instansie waar die navorsing plaasgevind het.

DEELNAME EN ONTTREKKING:

Die besluit van deelname berus by die skool. Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, kan u enige tyd daaraan onttrek sonder enige nadelige gevolge.

Indien u enige navrae het rakende die navorsing, is u welkom om met my in verbinding te tree by die volgende kontaknommers:

Selno.: 082 586 4345

Kantoor telno: 021 864 5205

Huis telno: 021 873 2823

E-pos: cilliersd@cput.ac.za

Baie dankie dat u ingestem het tot hierdie gesprek om die navorsingstudie te bespreek.

Die uwe

Debbie Cilliers
Navorser

BYLAAG 3: TOESTEMMINGSBRIEF VAN DIE DEELNEMERS**TOESTEMMING TOT DEELNAME:**

Hiermee verklaar ek myself bereidwillig om aan die navorsingprojek, onder leiding van Debbie Cilliers, by Xxxxx Primêr deel te neem. Ek is bewus daarvan dat die navorsing deel vorm om haar MEd-tesis met die navorsingsvraag,

Hoe word ongeletterde ouers in landelike laerskole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland ondersteun om hul kind te kan help met 'n leerinperking?

te voltooi en stem hiermee in om deel te vorm van fokusgroep-onderhoude waar daar vrae aan my gestel sal word.

My deelname aan die studie is vrywillig en 'n afskrif van hierdie dokument is aan my gegee om te onderteken.

Naam van deelnemer

Handtekening van deelnemer

Datum

BYLAAG 4: ONDERHOUDSGIDSE

Semi-gestruktureerde individuele onderhoudsgids

Onderhoud

Skoolhoof

1. Wat is u rol as skoolhoof as dit kom by leerders met leerinperkings?
2. Watter aspekte van u werk maak dat u hierdie rol suksesvol kan nakom?
3. Wat maak hierdie rol moeilik uitvoerbaar?
4. Wat is vir u die grootste struikelblok as dit kom by leerders met leerinperkings?
5. Wat sou u graag wou verander om hierdie struikelblok aan te spreek?
6. Wat is vir u die waarde van ouerbetrokkenheid?
7. Hoeveelheid leerders in u skool het leerinperkings?
8. Wat was die skool se gr 3 en gr 6 se sistemiese uitslae van 2011? Is daar enige afleidings wat u uit hierdie uitslae maak rakende ouerbetrokkenheid en ongeletterde ouers?
9. Hoeveel ouers van u skool is ongeletterd?
10. Wat is vir u die waarde van ongeletterde ouers se betrokkenheid indien hul kind 'n leerinperking ervaar?
11. Kom vra ongeletterde ouers om hulp vir die skool ?
12. Kom vra ongeletterde ouers die skool om die verslag of skoolwerk te verduidelik want hul verstaan nie?
13. Wat is hul versoek dan aan die skool / watter behoeftes het hul dan?
14. Wat is u opinie oor die opvoeders by u skool se houdingsingesteldheid teenoor ongeletterde ouers?
15. Is die opvoeders bewus van watter ouers van sy klas ongeletterd is?
16. Is die leerder met 'n leerinperking se ongeletterde ouers soms 'n besprekingspunt tussen u en u personeel?
17. Watter aspekte word dan bespreek?
18. Vra opvoeders vir u as skoolhoof raad om met ongeletterde ouers te werk as die leerder 'n leerinperking ervaar?
19. Wat is opvoeders se behoeftes as hul kom raad vra by u?
20. Hoe adviseer u opvoeders om die ongeletterde ouer te ondersteun as sy kind oor 'n leerinperking beskik?
21. Wat doen u skool spesifiek om die ongeletterde ouer te help / te betrek indien sy kind 'n leerinperking ervaar?
22. Wat is u opinie oor die inligting / nuusbriewe / opleiding aangebied deur die Departement van Onderwys aan skole om die opvoeders te ondersteun om met ongeletterde ouers om te gaan, veral as hul kind 'n leerinperking ervaar?
23. Wat is u opinie oor die verwagtinge van die Departement van Onderwys aan opvoeders rakende ondersteuning aan ongeletterde ouers as hul kind leerinperking ervaar?
24. Word daar enige versoeke deur die skool aan die Departement van Onderwys / Distrikskantoor gerig ten opsigte van ondersteuning aan ongeletterde ouers as hul kind 'n leerinperking ervaar?

Semi-gestruktureerde fokusgroep-onderhoudsgids

Onderhoud

Skoolgebaseerde Ondersteuningspan (SGOS)

(Onderwysondersteuningspan (OOS))

1. Wat is die rol van die SGOS (OOS) by u skool? En wat ervaar u as positief?
2. Wat dink u is die SGOS (OOS) se grootste struikelblok as dit kom by leerders met leerinperkings?
3. Wat sou u graag wou verander om hierdie struikelblok aan te spreek?
4. Wat dink u is die waarde van ouerbetrokkenheid?
5. Wat is die SGOS (OOS) se rol in ouerbetrokkenheid?
6. Wat is vir u die waarde van ongeletterde ouers se betrokkenheid indien hul kind 'n leerinperking ervaar?
7. Wat is die SGOS (OOS) se rol in die ondersteuning aan ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar?
8. Wat is die opvoeders by u skool se houdingsingesteldheid teenoor ongeletterde ouers?
9. Is die opvoeders bewus van watter ouers van sy klas ongeletterd is?
10. Is die leerder met 'n leerinperking se ongeletterde ouers soms 'n besprekingspunt by die SGOS (OOS)?
11. Wat bespreek u?
12. Vra opvoeders vir die SGOS (OOS) raad om met ongeletterde ouers te werk, veral as hul kind 'n leerinperking ervaar?
13. Wat is opvoeders se behoeftes as hul kom raad vra?
14. Hoe adviseer die SGOS (OOS) opvoeders om die ongeletterde ouer te ondersteun as sy kind oor 'n leerinperking beskik?
15. Wat doen die SGOS (OOS) spesifiek vir die ongeletterde ouer om die ouer te help / te betrek indien sy kind 'n leerinperking ervaar?
16. Word daar enige versoeke deur die SGOS (OOS) aan die Dept. van Onderwys / Distrikskantoor gerig ten opsigte van ondersteuning aan ongeletterde ouers as hul kind 'n leerinperking ervaar?
17. SA Skolewet 84 en Witskrif 6 sê dat ouers betrokke moet wees tydens die proses van identifisering van die struikelblokke, asook tydens die proses van programme beplan om hierdie struikelblokke aan te spreek (cf. 2.4.2.1). Hoe pas die SGOS (OOS) dit toe? Is ouers deel van die opstel van hul kind se IOOP?
18. Witskrif 6 bepaal
 - dat op skoolvlak sal samewerking bewerkstellig word met ouers, sodat hul bemagtig kan word met inligting, berading en vaardighede sodat hul 'n meer aktiewe rol te speel het in hul kind se onderrig en leer, ongeag beperkinge soos inperkings;
 - die behoeftes van ouers van hoë risiko leerders, wat leerders met leerinperkings insluit, in ag geneem moet word en dat sulke ouers met inligting, berading en vaardighede toegerus moet word om hul kind te ondersteun (cf. 2.4.2.1). Hoe pas die SGOS (OOS) dit toe?
19. Building an inclusive education and training system: a guide for parents, caregivers and communities: based on the education white paper 6 - special needs education, stipuleer dat ouers tuis betrokke moet wees by die leerder se skoolwerk wat tuis voltooi moet word (cf.2.4.2.2). Wat is die SGOS (OOS) se opinie om die ongeletterde ouer in te lig oor hoe om hul kind met 'n leerinperking tuis te help?

Semi-gestruktureerde fokusgroep-onderhoudsgids**Onderhoud****Opvoeders**

1. Hoe sien u as opvoeder u rol in die leerondersteuningsproses? Wat is vir u positief omtrent hierdie rol?
2. Wat is vir u 'n struikelblok om hierdie rol uit te voer?
3. Hoeveel leerders in u klas ervaar 'n leerinperking ?
4. Wat is vir u die grootste struikelblok as dit kom by leerders met leerinperking?
5. Weet u watter van die leerders met die leerinperkings in u klas se ouers ongeletterd is?
6. Kom sê leerders met leerinperkings vir jul as opvoeders dat hul nie tuiswerk kon voltooi het nie want die ouers kon hom nie daarmee help nie aangesien hul nie kan lees nie?
7. Wat is vir u die waarde van ongeletterde ouers se ouerbetrokkenheid indien hul kind 'n leerinperking ervaar?
8. Wat behels die ondersteuning wat u ontvang om die ongeletterde ouers te ondersteun as hul kind 'n leerinperking ervaar en wie bied hierdie ondersteuning aan u?
9. Wat is u opinie oor hierdie ondersteuning?
10. Benewens hierdie ondersteuning wat u ontvang, is daar iets anders waaraan u 'n behoefte het om hierdie rol te kan vertolk?
11. By wie sou u gaan aanklop om hierdie ondersteuning te kry?
12. Kom vra ongeletterde ouers u as opvoeders om die verslag of skoolwerk te verduidelik want hul verstaan nie?
13. Wat is hul versoek dan aan die skool / watter behoeftes het hul dan?
14. Wat is u opinie as opvoeders oor die wyse waarop die ongeletterde ouers ondersteun kan word as hul kind 'n leerinperking ervaar?

Semi-gestruktureerde individuele onderhoudsgids

Onderhoud Distrikskantoor

Onderwysdistrik Kaapse Wynland: Leerondersteuningsbeampte

1. Wat is u rol as leerondersteuningsbeampte by skole?
2. Wat is volgens u die groot struikelblokke waarmee landelike opvoeders te doen kry met leerondersteuning?
3. Wat dink u is die waarde van ouerbetrokkenheid?
4. Wat is vir u die waarde van ongeletterde ouers se betrokkenheid indien hul kind 'n leerinperking ervaar?
5. Wat is volgens u die Skoolgebaseerde Ondersteuningspan (SGOS (OOS)) se rol in die ondersteuning aan ongeletterde ouers wie se kind 'n leerinperking ervaar?
6. Watter opleiding / inligting / ondersteuning word deur Onderwysdistrik Kaapse Wynland aan landelike skole se SGOS (OOS) gegee om ongeletterde ouers te ondersteun indien hul kind 'n leerinperking ervaar, dus om hierdie rol te vertolk?
7. Watter opleiding / inligting / ondersteuning word deur Onderwysdistrik Kaapse Wynland aan landelike opvoeders gegee om ongeletterde ouers te ondersteun indien hul kind 'n leerinperking ervaar?
8. Word daar enige versoeke deur landelike skole se SGOS (OOS) aan die Onderwysdistrik Kaapse Wynland gerig ten opsigte van ondersteuning aan ongeletterde ouers as hul kind 'n leerinperking ervaar?
9. Wat is die SGOS (OOS) se behoeftes / versoeke as hul kom raad vra by u?
10. Wat ervaar u is opvoeders se houdingsingesteldheid teenoor ongeletterde ouers?
11. Hoe bepaal u waaroor moet opleiding geskied? Word die "flexibility" van Witskrif 6 hier in ag geneem?
12. Witskrif 6 (Suid-Afrika, 2001:31) bepaal dat voldiensskole in samewerking met die provinsiale departemente van onderwys en skoolbeheerliggame, beskikbaar gestel sal word vir volwasse leerders as deel van publieke volwasse onderrig. Watter voldiensskole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland is beskikbaar vir publieke volwasse onderrig?
13. Die beleidsdokument Conceptual and operational guidelines for district-based support teams bepaal:
 - Een van die rolle van die distriksgebaseerde ondersteuningspan is om opvoeders en ouers op te lei om sodoende hul vermoë om ondersteuning aan die leerders te kan bied te ontwikkel (cf. 2.4.2.2);
 - Om die behoeftes en struikelblokke van die leerders aan te spreek bring mee dat strategieë ontgin moet word vir die ontwikkeling van opvoeders en vir die ondersteuning en konsultering met ouers (cf. 2.4.2.2).
Hoe realiseer dit in die praktyk in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland?
14. Die National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support (SIAS) is die voorgeskrewe leerondersteuningsproses (cf. 2.4.2.2). Wat is u opinie omtrent die ongeletterde ouer se betrokkenheid by hierdie proses?
15. Is daar enige aksies of projekte van die Onderwysdistrik Kaapse Wynland om landelike skole te ondersteun om die ongeletterde ouers te help as hul kind 'n leerinperking ervaar?
16. In Rights and Responsibilities of Parents - A Guide to Public School Policy, word ouers aangeraai om hul kind se akademiese ontwikkeling te monitor en om seker te maak dat die kind sy huiswerk doen.
In Making all schools inclusive word beklemtoon dat "Parents play a crucial role in helping their children learn and develop".
Hoe is die Onderwysdistrik Kaapse Wynland betrokke by ongeletterde ouers om hierdie dokumente se voorskrifte te laat realiseer?
17. Hoe sien u die ondersteuning aan ongeletterde ouers in landelike gemeenskappe deur die Onderwysdistrik Kaapse Wynland om sodoende hul kind met tuiswerk te kan help, spesifiek die kind met die leerinperking?

Semi-gestruktureerde individuele onderhoudsgids
Onderhoud Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD)
Die Direkteur: Gespesialiseerde Onderwys Ondersteuning

1. Wat is u rol as direkteur van gespesialiseerde onderwys ondersteuning ten opsigte van leerondersteuning in skole?
2. Wat is na u mening die grootste struikelblokke in die uitvoering van leerondersteuning in landelike skole?
3. Is daar enige studies in die Wes-Kaap Onderwysdepartement gedoen wat statistiek gee oor ouers in landelike gebiede - vlak van geletterdheid / armoede/betrokkenheid by skool of kind se leerwerk?
4. Is daar enige statistiek beskikbaar oor die aantal leerders in landelike gebiede wat leerinperkings ervaar?
5. Wat dink u is die waarde van ouerbetrokkenheid?
6. Wat is vir u die waarde van ongeletterde ouers se betrokkenheid indien hul kind 'n leerinperking ervaar?
7. Watter versoeke kry u van distrikskantore / skole oor behoeftes aan ondersteuning vir ongeletterde ouers, veral as hul kind 'n leerinperking ervaar?
8. Watter indiensopleiding word aan opvoeders gebied om 'n ongeletterde ouer te ondersteun as sy kind 'n leerinperking ervaar?
9. Watter inligting / nuusbriewe word deur die Wes-Kaap Onderwysdepartement aan skole beskikbaar gestel om die opvoeders te ondersteun om met ongeletterde ouers om te gaan, veral as hul kind 'n leerinperking ervaar?
10. Watter programme word deur die Wes-Kaap Onderwysdepartement aangebied vir ongeletterde ouers in die landelike dele, veral vir dié ouerkorps wie se kind 'n leerinperking ervaar?
11. SA Skolewet 84 en Witskrif 6 sê dat ouers betrokke moet wees tydens die proses van identifisering van die struikelblokke, asook tydens die proses van programme beplan om hierdie struikelblokke aan te spreek (cf. 2.4.2.1).
Gee die Wes-Kaap Onderwysdepartement enige voorskrifte / leiding hoe dit toegepas moet word?
Wat is u opinie oor hoe ongeletterde ouers deel kan wees van die opstel van hul kind se IOOP?
12. Witskrif 6 bepaal
 - dat op skoolvlak sal samewerking bewerkstellig word met ouers, sodat hul bemagtig kan word met inligting, berading en vaardighede sodat hul 'n meer aktiewe rol te speel het in hul kind se onderrig en leer, ongeag beperkinge soos leerinperkings;
 - die behoeftes van ouers van hoë risiko leerders, wat leerders met leerinperkings insluit, in ag geneem moet word en dat sulke ouers met inligting, berading en vaardighede toegerus moet word om hul kind te ondersteun (cf. 2.4.2.1).
Hoe sien u die uitspeel hiervan gebeur?
13. Witskrif 6 (Suid-Afrika. Department of Education, 2001:31) bepaal dat voldiensskole in samewerking met die provinsiale departemente van onderwys en skoolbeheerliggame, beskikbaar gestel sal word vir volwasse leerders as deel van publieke volwasse onderrig. Watter voldiensskole in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland is beskikbaar vir publieke volwasse onderrig?
14. Building an inclusive education and training system: a guide for parents, caregivers and communities: based on the education white paper 6 - special needs education, stipuleer dat ouers tuis betrokke moet wees by die leerder se skoolwerk wat tuis voltooi moet word (cf. 2.4.2.2).
Wat is u opinie rakende die bemagtiging van die ongeletterde ouer oor hoe om hul kind met 'n leerinperking tuis te help?
15. In die WKOD se Geletterdheid-en-syferkundigheidstrategie (WKOD, 2006), of beter bekend as Litnum, word genoem dat daar 'n eenvoudige handboek ontwikkel sal word wat onderwysers aan ouers kan gee om aan te toon hoe hulle die geletterdheid- en syferkundighedsontwikkeling van leerders kan ondersteun, maar wat ruimte laat vir

onderwysers om geïndividualiseerde kommentaar by te voeg. Hoe word die gebruik van hierdie handboeke geïmplementeer?

16. Hoe sien u die Wes-Kaap Onderwysdepartement se ondersteuning aan ongeletterde ouers in landelike gemeenskappe sodat hulle hul kind met tuiswerk kan help, spesifiek die kind met die leerinperking?
17. Is die Wes-Kaap Onderwysdepartement bewus van enige behoeftes wat al geuiter is oor die ondersteuning van ongeletterde ouers, veral as hul kind 'n leerinperking ervaar?
18. Is die Wes-Kaap Onderwysdepartement bewus van enige nieregeringsorganisasie wat programme aanbied vir ongeletterde ouers, veral as hul kind 'n leerinperking ervaar?