

**'n Verkennende ondersoek na die bevordering van die
verhouding tussen opvoeders en leerders in vaardigheidskole**

ALIDA UNGERER

23317485

Verhandeling voorgelê vir die graad

MAGISTER ARTIUM

in

PSIGOLOGIE

aan die Potchefstroom Kampus van die Noordwes-Universiteit

STUDIELEIER: Dr. Ansie Elizabeth Kitching

NOVEMBER 2012

PLEGTIGE VERKLARING

Hiermee verklaar ek, **ALIDA UNGERER**, die ondergetekende, dat die verhandeling getiteld: *'n Verkennende ondersoek na die bevordering van die verhouding tussen opvoeders en leerders in vaardigheidskole*, wat ek aan die Noordwes-Universiteit ter voldoende aan die vereiste van die **M.A.PSIG**-graad hiermee inhandig, my eie werk is, dit volgens die vereiste taalversorg is en dat dit nie reeds aan 'n ander universiteit ingehandig is nie.

Ek verstaan en aanvaar dat die eksemplare wat vir eksaminering ingehandig word, die eiendom van die universiteit is.

ALIDA UNGERER
(STUD.NR.: 23317485)

DATUM

KOMMISSARIS VAN EDE

DATUM

***Die studie word spesiaal opgedra aan
my pa, Ferdie, ma Anchen en broer Ferdie***

VOORWOORD

Hiermee my opregte dank en waardering aan die volgende uitsonderlike mense wat elk 'n deel gehad het in die sukses van hierdie studie:

- My studieleier, **Dr. Ansie Elizabeth Kitching**, wie se professionele leiding, ondersteuning, aanmoediging en omgee vir my oneindig baie beteken het.
- My **pa Ferdie, ma Anchen, broer Ferdie** en **skoonsuster Christa**, vir julle volgehoue liefde, ondersteuning, begrip en aanmoediging. Dankie dat julle in my glo!
- My **vriende**, vir julle liefde, bystand en ondersteuning.
- Die **Departement van Onderwys van die Wes-Kaapprovinsie** vir toestemming om die kwalitatiewe navorsing te kon onderneem in die onderskeie vier vaardigheidskole.
- Elke **skoolhoof, opvoeder** en **leerder**, vir hulle tyd en bereidwilligheid tot deelname aan die navorsingstudie.
- **Me. Martha Van Der Walt** en die **biblioteekpersoneel van Noordwes-Universiteit (Potchefstroom Kampus)**, vir hulle hulp in die verkry van bronne vir die studie.
- **Dr. Liezl Potgieter** vir die voortreflike taalversorging van die skripsie.
- My **Hemelse Vader**, wat my geseën het met die vermoëns en roeping om die navorsingstudie te voltooi en sonder wie hierdie navorsing nie moontlik sou gewees het nie.

OPSOMMING

'n Gesonde en positiewe verhouding tussen opvoeders en leerders is 'n belangrike aspek in die vestiging en volhoubaarheid van 'n koesterende en instaatstellende skoolomgewing. Navorsing wat betrekking het op Suid-Afrikaanse skole toon egter aan dat skole tans voor talle uitdagings te staan kom wat verhoudings in skole bedreig en gevolglik die algemene welstand van die betrokke individue benadeel. Die situasie is problematies vir elke skoolkonteks, maar des te meer vir skole waar die risikofaktore gekonsentreerd aanwesig is, soos wat dikwels die geval is in vaardigheidskole. Die navorser is die afgelope drie jaar betrokke as skoolberader by verskeie vaardigheidskole in die Wes-Kaap en het in die praktyk opgemerk dat vaardigheidskole dikwels blootgestel word aan verskeie risikofaktore wat die daaglikse interaksie tussen opvoeders en leerders beïnvloed en derhalwe die bevordering van 'n gesonde verhouding tussen opvoeders en leerders belemmer. Dit spreek dus vanself dat die verhouding tussen opvoeders en leerders in vaardigheidskole deur die toedrag van sake beïnvloed mag word en dat die betrokke risikofaktore bydraend kan wees tot die huidige situasie in vaardigheidskole. Beperkte navorsing oor die verhoudings tussen opvoeders en leerders in die konteks van vaardigheidskole bemoeilik egter die situasie verder.

Die navorsingstudie het dus ten doel om 'n bydrae te lewer tot die oplossing van die geïdentifiseerde probleem deur ondersoek in te stel na wyses waarop verhoudings tussen opvoeders en leerders bevorder kan word binne die konteks van vaardigheidskole in die Wes-Kaap. In antwoord hierop is 'n literatuurstudie en empiriese ondersoek onderneem ten einde 'n beter begrip te verkry van die verhouding tussen opvoeders en leerders in vaardigheidskole en die onderskeie partye se ervaring daarvan.

Die ontwerp van die navorsingstudie is dus kwalitatief-fenomenologies van aard, aangesien dit 'n ondersoek behels na die sosiale verhoudings wat opvoeders en leerders met mekaar verbind. Die navorsingstudie is uitgevoer in vier vaardigheidskole in die Wes-Kaap wat onderskeidelik verteenwoordigend is van die verskillende nedersettingskontekste in Suid-Afrika, naamlik: stedelik, semi-stedelik en plattelands.

Die deelnemers van die vier onderskeie vaardigheidskole sluit opvoeders (n=42) en leerders (n=122) in. Die insameling van die data het in vier fases geskied en die volgende kwalitatiewe data-insamelingsmetodes is gebruik: kwalitatiewe oop-einde-vraelyste en semi-gestruktureerde individuele onderhoude vir opvoeders asook collages en semi-gestruktureerde fokusgroep-onderhoude vir die leerders.

Tematiese analise van die onderskeie datastelle het aangetoon dat die verhoudings tussen opvoeders en leerders bevorder kan word deur die kontekstuele uitdagings waarmee beide die opvoeders en die leerders te doen het in ag te neem. Naas die inagneming van die kontekstuele uitdagings is dit ook belangrik om verhoudingsbevorderende ruimtes daar te stel waarbinne leerders veilig kan voel. Dit blyk hoofsaaklik die verantwoordelikheid van die opvoeders te wees en kan geskied by wyse van die stel van duidelike grense en die handhawing van gesonde dissipline. Daar is verder aangetoon dat die verhoudings tussen opvoeders en leerders in vaardigheidskole bevorder sal kan word deur op so 'n wyse teenoor mekaar op te tree dat wedersydse respek, wedersydse vertrouwe, die voorsiening van sorg en ondersteuning en oop kommunikasie as verhoudingsbevorderende interaksiepatrone gevestig word. In die lig van die bevindinge van die studie word spesifieke riglyne voorsien aan die vaardigheidskoolopvoeder en word daar ook duidelike aanbevelings gemaak aan die Departement Van Onderwys met die oog op die verbetering van klaskamerverhoudings in vaardigheidskole. Ten slotte word daar ook aanbevelings gemaak vir verdere navorsing ter bevordering van verhoudings tussen opvoeders en leerders in vaardigheidskole.

SLEUTELTERME: *Hoofstroomonderwys; Spesiale onderwys; Vaardigheidskole;
Matig verstandelik gestremde leerders; Disfunksionele gedrag;
Adolesensie*

ABSTRACT

A healthy and positive relationship between educators and learners is an important aspect in the establishment and sustainability of a nurturing and enabling school environment. However, research pertaining to South African schools shows that schools currently face many challenges that threaten relationships in schools and adversely affect the general well-being of the individuals concerned. The situation is problematic in every school context, but even more so in schools where risk factors are present in a concentrated form, as is the case in schools of skills. The researcher has been involved as a school counsellor at various schools of skills in the Western Cape for the past three years and has noticed that schools of skills are often exposed to various risk factors that influence the daily interaction between educators and learners and also impede the fostering of a healthy relationship between educators and learners. It is therefore logical that the relationship between educators and learners in schools of skills is influenced by the particular circumstances and that the relevant risk factors could be contributing to the current situation in schools of skills. Limited research about the relationship between educators and learners in the context of schools of skills impedes the situation even more.

This research study aims to make a contribution to the solution of the identified problem by investigating ways in which the relationships between educators and learners can be improved within the context of schools of skills in the Western Cape. A literature study and empirical investigation were undertaken to achieve a better understanding of the relationship between educators and learners in schools of skills and the way the respective parties experience it (the relationship).

Therefore, the nature of the structure of this research study is qualitative phenomenological because it incorporates an investigation into the social relationships that connect educators and learners. The research study was done in four schools of skills in the Western Cape that is representative of the different settlement contexts in South Africa, namely urban, semi-urban and rural.

The participants in the four various schools include educators (n=42) and learners (n=122). The collection of data took place in four phases and the following qualitative data collection methods were used: qualitative open-ended questionnaires and semi-structured individual interviews for educators as well as collages and semi-structured focus group interviews for learners.

Thematic analysis of the respective data sets showed that the relationships between educators and learners can be improved by considering the contextual challenges both educators and learners are confronted with. Besides considering the contextual challenges it is also important to create spaces where relationships can be improved and learners can feel safe. This seems to be mainly the responsibility of the educators and can be done by setting clear boundaries and upholding healthy discipline. It was further demonstrated that the relationship between educators and learners in schools of skills can be improved by acting towards each other in such a way that mutual respect, mutual trust, the provision of care and support and open communication can be established as relationship-improving interaction patterns. In the light of the study's findings, specific guidelines are provided to the educator at the school of skills and clear recommendations are made to the Department of Education with the aim of improving classroom relationships in schools of skills. In conclusion, recommendations are also made about further research to improve relationships between educators and learners in schools of skills.

KEYWORDS: *Mainstream; Special education; Schools of skills*
 Mildly mentally handicapped; Dysfunctional behaviour; Adolescence

INHOUDSOPGAWE

BL.

| | |
|--|-------------------|
| PLEGTIGE VERKLARING | i |
| VOORWOORD | iv |
| OPSOMMING | v – vi |
| ABSTRACT | vii – viii |
| INHOUDSOPGAWE | ix – xii |
| LYS VAN DIAGRAMME EN TABELLE | xiii |
| HOOFSTUK 1: Inleidende oriëntering en probleemstelling..... | 1 – 14 |
| 1.1. INLEIDENDE ORIËNTERING | 1 |
| 1.2. PROBLEEMSTELLING | 1 – 4 |
| 1.3. NAVORSINGSDOELSTELLINGS EN DOELWITTE..... | 4 – 5 |
| 1.4. NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE | 5 – 8 |
| 1.4.1. Navorsingsontwerp | 5 |
| 1.4.2. Navorsingsmetodologie | 5 – 8 |
| 1.4.2.1. Seleksie van deelnemers | 5 – 6 |
| 1.4.2.2. Data-insameling | 6 – 8 |
| 1.5. DATA-ANALISE | 8 |
| 1.6. VERTROUENSWAARDIGHEID | 9 |
| 1.7. ETIESE OORWEGINGS | 9 – 11 |
| 1.8. SLEUTELTERME | 12 – 13 |
| 1.9. SAMEVATTING | 14 |

**HOOFSTUK 2: Die skep van instaatstellende skoolgemeenskappe:
kontekstuele verstaan, welstand en die komplekse
aard van verhoudings 15 – 32**

| | | |
|------|--|---------|
| 2.1. | INLEIDING | 15 |
| 2.2. | KONTEKSTUELE VERSTAAN VAN INSTAATSTELLEND SKOOLOMGEWINGS.. | 16 – 19 |
| 2.3. | DIE SKEP VAN INSTAATSTELLEND SKOOL- EN KLASKAMEROMGEWINGS... | 19 – 26 |
| | 2.3.1. Skole as gemeenskappe | 20 – 23 |
| | 2.3.2. Die bevordering van welstand in instaatstellende skoolomgewings | 23 – 26 |
| 2.4. | DIE KOMPLEKSE EN DINAMIESE AARDVAN VERHOUDINGS | 26 – 32 |
| | 2.4.1. Koesterende interaksiepatrone | 27 – 29 |
| | 2.4.2. Belemmerende interaksiepatrone | 29 – 32 |
| 2.5. | SAMEVATTING | 32 |

HOOFSTUK 3: Navorsingsontwerp en metodologie 33 – 46

| | | |
|------|---|---------|
| 3.1. | INLEIDING | 33 |
| 3.2. | KONTEKS VAN NAVORSINGSTUDIE | 33 – 35 |
| 3.3. | NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE | 35 – 36 |
| | 3.3.1. Deelnemers | 36 |
| 3.4. | DATA-INSAMELING | 36 – 39 |
| | 3.4.1. Metode van data-insameling | 36 – 39 |
| 3.5. | DATA-ANALISE | 39 – 41 |
| 3.6. | VERTROUENSWAARDIGHEID | 41 – 42 |
| 3.7. | ETIESE OORWEGINGS | 42 – 46 |
| 3.8. | SAMEVATTING | 46 |

HOOFSTUK 4: Bespreking van die bevindinge 47 – 94

| | | |
|------|--|---------|
| 4.1. | INLEIDING | 47 – 48 |
| 4.2. | BESPREKING VAN RESULTATE | 48 – 91 |
| | 4.2.1. TEMA 1 : Verhoudingsbevorderende interaksie-patrone | 48 – 68 |
| | 4.2.1.1.Wedersydse respek | 49 – 52 |

| | |
|--|---------|
| 4.2.1.2. Wedersydse vertrouwe | 52 – 57 |
| 4.2.1.3. Versterk persoonlike verbondenheid aan mekaar | 57 – 62 |
| 4.2.1.4. Voorsien sorg en ondersteuning | 62 – 66 |
| 4.2.1.5. Oop kommunikasie tussen opvoeders en leerders | 66 – 68 |
| 4.2.2. TEMA 2 : Die skep van verhoudingsbevorderende ruimtes | 68 – 78 |
| 4.2.2.1. Die daarstel van veilige ruimtes | 69 – 72 |
| 4.2.2.2. Die handhawing van gesonde dissipline | 72 – 78 |
| 4.2.3. TEMA 3 : Kontekstuele uitdagings en die bevordering van verhoudings tussen opvoeders en leerders | 79 – 91 |
| 4.2.3.1. Leerders se belewing van hulself in die konteks van vaardigheidskole | 79 – 84 |
| 4.2.3.2. Beperkte opleiding en toerusting van opvoeders | 85 – 88 |
| 4.2.3.3. Sosiale kwessies wat die verhoudings beïnvloed | 88 – 91 |
| 4.3. DIE INTERVERWEEFDHEID VAN DIE TEMAS | 92 – 94 |

HOOFSTUK 5: Samevattende gevolgtrekkings, riglyne en aanbevelings.95-103

| | |
|---|-----------|
| 5.1. INLEIDING | 95 |
| 5.2. SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS | 95 – 97 |
| 5.3. RIGLYNE VIR DIE BEVORDERING VAN VERHOUDINGS TUSSEN OPVOEDERS EN LEERDERS IN VAARDIGHEIDSKOLE..... | 98 – 101 |
| 5.3.1. Riglyne vir die vestiging van verhoudingsbevorderende Interaksie-patrone | 98 – 99 |
| 5.3.2. Riglyne vir die skep van verhoudingsbevorderende ruimtes | 100 |
| 5.3.3. Riglyne met betrekking tot die hantering van kontekstuele uitdagings | 100 – 101 |
| 5.4. AANBEVELINGS AAN DIE DEPARTEMENT VAN ONDERWYS | 101 – 102 |
| 5.5. AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSINGS | 102 |
| 5.6. BEPERKINGE VAN DIE NAVORSINGSTUDIE | 103 |
| 5.7. BYDRAE VAN DIE NAVORSINGSTUDIE | 103 |

SLOTWOORD 104

BRONNELYS 105 – 126

| | |
|---|------------------|
| BYLAE A: Semi-gestruktureerde vraelyste | 127 - 135 |
| BYLAE B: Toestemmingsbrief (WKOD) | 136 – 137 |
| BYLAE C: Toestemmingsbrief (WKOD) | 138 – 140 |
| BYLAE D: Toestemmingsbriewe (SKOLE) | 141 – 143 |
| BYLAE E: Ingeligte toestemmingsbriewe (OPVOEDERS) | 144 – 148 |
| BYLAE F: Ingeligte toestemmingsbriewe (OUERS/VOOGDE) | 149 – 153 |
| BYLAE G: Ingeligte toestemmingsbriewe (LEERDERS) | 154 – 155 |

LYS VAN DIAGRAMME EN TABELLE

BL.

TABEL 1 33

TABEL 2 47

TABEL 3 48

DIAGRAM 1 37

DIAGRAM 2 94

HOOFSTUK 1

INLEIDENDE ORIËTERING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 INLEIDENDE ORIËTERING

Opvoedkundige instansies lewer 'n fundamentele bydrae tot die bevordering van die algehele welstand van leerders en opvoeders (Atkinson & Hornby, 2002:3). Nakamura (2000:5) verwys spesifiek na skole en voorsien bewyse dat skoolverwante ervarings belangrik is vir leerders se psigososiale ontwikkeling en welstand. Die Wêreldgesondheidsorganisasie het in die Ottawa Charter (WHO, 1986) 'n beroep gedoen op alle skole om omgewings te skep waarin al die dimensies van welstand bevorder word (Sánchez *et al.*, 2005:619). Volgens Nakamura (2000:5) sluit die dimensies sosiale welstand, geestelike welstand, emosionele welstand, intellektuele welstand, fisieke welstand asook psigososiale welstand in en impliseer die opdrag dat skole aan elk van hierdie dimensies genoegsame aandag moet skenk (Donald *et al.*, 2002:26).

In Suid-Afrika het die Departement van Gesondheid (DoH, 2001; 2008) gehoor gegee aan die opdrag deur skole as "sites of wellbeing" te identifiseer en het 'n beroep op Suid-Afrikaanse skole gedoen om welstand in skole te bevorder deur aksie te neem met betrekking tot die daarstel van 'n veilige fisieke infrastruktuur, gesonde verhoudings, kwaliteit leerervarings, dissipline, sorg, ondersteuning en 'n positiewe etos (Naidoo & Willis, 2000:281). Dit impliseer egter dat die proses van die bevordering van welstand gefokus moet wees op aspekte soos individuele welstand, verhoudingswelstand en kollektiewe welstand soos aangetoon deur Evans en Prilleltensky (2007:621). Volgens Prilleltensky (2001:681) bemiddel verhoudings persoonlike en kollektiewe welstand. Dit spreek dus vanself dat die verhouding tussen opvoeders en leerders verband hou met die algehele welstand van individue en die skoolgemeenskap as geheel.

1.2 PROBLEEMSTELLING

In die opvoedkunde literatuur is daar toenemende bewyse dat 'n positiewe, warm en oop verhouding tussen opvoeders en leerders veral bevorderlik is vir die psigososiale en intellektuele welstand van leerlinge in die skoolomgewing (Atkinson & Hornby, 2002:8). 'n Gesonde verhouding

tussen opvoeders en leerders word as 'n kritiese beskermende faktor beskou en funksioneer as 'n bron van ondersteuning vir sowel leerders as opvoeders (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009:107; Spilt & Koomen, 2009:87). Hamre en Pianta (2001:625) bevestig die voorafgaande en toon verder aan dat die kwaliteit van die verhouding tussen die opvoeder en leerders 'n betroubare aanwyser van sosiale en akademiese prestasie in die skoolkonteks is. Volgens La Paro *et al.* (2004:410) stel positiewe verhoudings leerders in staat om sosiale vaardighede te ontwikkel en te gebruik om uitdagings te hanteer. 'n Gesonde verhouding tussen opvoeders en leerders dien ook as 'n bron van ondersteuning vir die leerders wat hulle algemene persepsies van skool positief beïnvloed (Rudasill & Rimm-Kaufmann, 2009:107).

Buyse *et al.* (2009:121), Duncan en Van Niekerk (2001:327) en Atkinson en Hornby (2002:7) bevestig die belangrikheid van verhoudings deur vanuit 'n teenoorgestelde hoek te redeneer dat die afwesigheid van 'n positiewe verhouding tussen opvoeders en leerders – veral in sinsamehang met risikofaktore soos leergestremdheid, moeilike temperament, huishoudelike geweld en 'n verswakte sosio-ekonomiese status – die persepsies van skool, ongunstig beïnvloed word (Mental Health Foundation, 1999; Duncan & Van Niekerk, 2001:327). Atkinson en Hornby (2002:7) voer verder aan dat blootstelling aan een of meer van die risikofaktore 'n omvangryke impak sal hê op die welstand van die jong individu en dit kan moontlik aanleiding gee tot laer vlakke van akademiese en sosiale bevoegdheid, negatiewe gedrag, eensaamheid en afwesigheid van skool (Buyse *et al.*, 2009:121; Duncan & Van Niekerk, 2001:327).

Huidige diskoerse wêreldwyd dui egter daarop dat skole tans voor talle uitdagings te staan kom wat verhoudings in skole bedreig. Navorsing wat betrekking het op Suid-Afrikaanse skole (Naong, 2007:283; Oosthuizen, 2010:xi) toon dat disfunksionele gedrag 'n groot en ernstige uitdaging in die Suid-Afrikaanse skoolgemeenskap en klaskamers is (Kitching, 2010:96) wat gevolglik aanleiding gee tot nie-instaatstellende interaksies tussen opvoeders en leerders (Kitching *et al.*, 2011:96). Volgens Spilt en Koomen (2009:86) hou hierdie beperkende verhouding tussen opvoeder en leerders waarskynlik ook verband met laer vlakke van bevoegdheid en werkgenot en verhoogde vlakke van onderrigspanning by opvoeders. Die situasie is problematies vir elke skoolkonteks, maar des te meer vir skole waar die risikofaktore gekonsentreerd aanwesig is, soos dikwels die geval is in vaardigheidsskole (Pianta *et al.*, 2003:199).

Uit bogenoemde bespreking is dit dus duidelik dat gesonde en positiewe verhoudings tussen opvoeders en leerders 'n belangrike aspek is in die bou van 'n gesonde instaatstellende

skoolomgewing, en dat die aanwesigheid van risikofaktore die verhouding tussen opvoeders en leerders kan belemmer. Die navorser is die afgelope drie jaar as skoolberader betrokke by verskeie vaardigheidskole in die Wes-Kaap en haar praktykervaring bevestig bogenoemde vermoede. Vaardigheidskole vorm deel van spesiale onderwys en voorsien in die behoeftes van leerders met matige kognitiewe inperking (SANASE, 2001:1) wat dikwels blootgestel word aan verskeie risikofaktore vanweë swak sosio-ekonomiese omstandighede. Die leerders openbaar dikwels kenmerkende eienskappe soos lae selfbeeld, swak selfkonsep en 'n gebrek aan motivering om te leer (Eksteen, 2009:1). Die navorser het ook opgemerk dat effektiewe kommunikasie, begrip en respek egter ontbreek tydens daaglikse interaksie tussen opvoeders en leerders wat gevolglik die bevordering van 'n gesonde verhouding tussen opvoeders en leerders belemmer. Dit spreek dus vanself dat die verhouding tussen opvoeders en leerders in vaardigheidskole deur die toedrag van sake beïnvloed mag word en dat die betrokke risikofaktore bydraend kan wees tot die huidige situasie in vaardigheidskole. Beperkte navorsing oor die verhoudings tussen opvoeders en leerders in die konteks van vaardigheidskole bemoeilik die situasie verder.

Ten einde hierdie leemte wat in die navorsing bestaan met betrekking tot die wyse waarop opvoeders en leerders in vaardigheidskole verhoudings ervaar en bydra tot die bevordering van die verhoudings, word vertrek van 'n gemeenskapsielkunde-perspektief aangesien skole vanuit die perspektief beskou word as gemeenskappe eerder as organisasies (Sergiovanni, 1996). Dit impliseer dat daar wegbeweeg word van die tradisionele probleem en individu-gesentreerde benaderings na die verstaan van skole as omgewings waarbinne daar 'n voortdurende wisselwerking is tussen mense en hulle omgewing soos beskryf vanuit die sosio-ekologiese perspektief (Visser, 2007:102). Die perspektief word ondersteun deur die bio-ekologiese sisteem-benadering van Bronfenbrenner (1979) wat aantoon dat 'n individu binne vlakke van sosiale verhoudings funksioneer, naamlik: die netwerk van familie/vriende (mikrosisteem), die organisatoriese/gemeenskap-netwerk (eksosisteem) asook kultuur en samelewing (makrosisteem). Al die vlakke is interafhanklik wat beteken dat elke vlak al die ander vlakke op 'n interaktiewe wyse beïnvloed (Visser, 2007:106). Die toepassing van die teoretiese perspektief in die studie impliseer dat daar in die empiriese ondersoek spesifiek gefokus is op die interaktiewe interaksie tussen die verskillende vlakke.

Benewens die erkenning van die belangrikheid en waarde van die konteks, is dit ook van belang om ingelig te wees oor die komplekse dinamiese aard van die interaksies soos beskryf binne die kompleksiteitsteorie. Morrison (2002:190) argumenteer in hierdie verband dat Stacey (2001; 2003)

se verstaan van skole as komplekse responsiewe prosesse van interaksie as platform tot die belangrikheid van verhoudings, ook 'n basis bied vir die verstaan van die koesterende en belemmerende dimensies van verhoudings (Kitching, 2010:53-54). Die kompleksiteitsteorie verseker verder dat daar nie vanuit liniêre oorsaaklikheid uitsprake oor die verhoudings gemaak word nie.

Uit die voorafgaande bespreking is dit duidelik dat die vestiging van instaatstellende verhoudings tussen opvoeders en leerders in vaardigheidskole belangrik is vir die bevordering van algehele welstand van almal wat deel vorm van die skoolgemeenskap. Die probleem is egter dat die komplekse aard van die risikofaktore, ernstige uitdagings stel aan die verhouding tussen opvoeders en leerders en gevolglik die algemene welstand van betrokke individue benadeel. Daar bestaan tans nie toereikende navorsing binne die Suid-Afrikaanse konteks ten opsigte van die bevordering van die verhouding tussen opvoeders en leerders in skole nie. Die navorsingstudie het dit dus ten doel om 'n bydrae te lewer tot die oplossing van die geïdentifiseerde probleem deur ondersoek in te stel na wyses waarop verhoudings tussen opvoeders en leerders bevorder kan word binne die konteks van vaardigheidskole in die Wes-Kaap.

Die navorsingstudie is gelei deur die volgende navorsingsvraag:

Hoe kan die verhouding tussen opvoeders en leerders bevorder word binne die konteks van vaardigheidskole?

1.3 NAVORSINGSDOELSTELLINGS EN DOELWITTE

Die doelstelling van die navorsingstudie was om te bepaal op watter wyse die verhouding tussen opvoeders en leerders in die vaardigheidskool bevorder kan word.

Die volgende doelwitte is geïdentifiseer met die oog op die bereiking van die doelstelling:

- Om opvoeders in vaardigheidskole se ervaring van die opvoeder-leerder-verhoudings te verken en hulle mening oor die verbetering van verhoudings te bepaal
- Om leerders in vaardigheidskole se ervaring van die opvoeder-leerder-verhoudings te verken en hulle mening oor die verbetering van verhoudings te bepaal

- Om die ervaringe en menings van opvoeders te integreer met die oog daarom om beter te begryp hoe verhoudings tussen opvoeders en leerders in vaardigheidskole bevorder kan word.

1.4 NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

1.4.1 Navorsingsontwerp

Die ontwerp van die navorsingstudie is kwalitatief-fenomenologies van aard. Creswell (2007:57) beskryf fenomenologiese navorsing as navorsing wat fokus op die beskrywing van die individu se betekenis van geleefde ervaring van 'n spesifieke fenomeen of konsep. Die verhouding tussen opvoeders en leerders is die sentrale fenomeen wat in die studie ondersoekend verken word. Die ontwerp stel die navorser in staat om 'n gedetailleerde siening te verkry van die werklike stand van sake wat betref die verhouding tussen opvoeders en leerders in die konteks van vaardigheidskole.

1.4.2 Navorsingsmetodologie

Fenomenologiese metodologie fokus daarop om die gedeelde kenmerke van die geleefde ervaringe bloot te lê deur in te tree in die leefwêreld van die deelnemers ten einde die fenomeen deur hulle oë te beleef (Butler-Kisber, 2010:52; Giorgi, 1997). In lyn met die fenomenologiese metode word gebruik gemaak van doelgerigte seleksie van deelnemers, oop-einde- kwalitatiewe vraelyste en individuele onderhoude om opvoeders se menings oor die bevordering van verhoudings te bepaal. Werksessies en fokusgroeponderhoude word met leerders gehou.

1.4.2.1 Seleksie van deelnemers

Die universum (Strydom, 2011a:223; Babbie & Mouton, 2001:137) van die navorsingstudie sluit in alle opvoeders en leerders in vaardigheidskole in die Wes-Kaap. Die vier vaardigheidskole is geleë in stedelike, semi-stedelike en plattelandse areas en verteenwoordig sodoende verskillende nedersettingskontekste in Suid-Afrika. Opvoeders en leerders is vanuit die populasie van opvoeders en leerders van die vier onderskeie vaardigheidskole geselekteer vir deelname. Die opvoeders wat aan die studie deelgeneem het, is vrywillig doelgerig geselekteer om te verseker dat die data bruikbaar is vir die studie. Dit behels dat individue tot 'n spesifieke steekproef geselekteer is op grond van 'n gemeenskaplike eienskap of ervaring wat hulle verteenwoordigend

maak van die data wat benodig word vir die betrokke navorsingstudie (Creswell, 2003:220; Bless *et al.*, 2006:106).

Die kriteria vir deelname van opvoeders sluit in dat persone langer as twee jaar by 'n vaardigheidskool onderrig moet gee en gemaklik moet wees om hulle klaskamerpraktyke met die navorser te bespreek. Die seleksie van die opvoeders is in konsultasie met al die opvoeders in die betrokke skool, die skool se bestuurspan asook die skoolberader van elk van die vier onderskeie vaardigheidskole gedoen. Die seleksiekriteria is ook aan die betrokke opvoeders bekend gemaak.

Die leerders wat aan die studie deelgeneem het, is ingesluit op grond van die feit dat hulle in 'n deelnemende opvoeder se klas is. Vyf leerders uit elke klasgroep is vrywillig doelgerig geselekteer om aan die fokusgroeponderhoude deel te neem. Die seleksie is gebaseer op die feit dat leerders deur hulle portuurgroep as groepleiers aangewys is.

1.4.2.2 Data-insameling

Die insameling van die data in die studie het in drie fases geskied.

In **FASE 1** was die navorser se fokus daarop gerig om die opvoeders se geleefde ervaring van verhoudings breedweg te verken deur gebruik te maak van ***kwalitatiewe oop-einde-vraelyste***.

Kwalitatiewe oop-einde-vraelyste (sien ***Bylae A***) is gebruik om inligting te bekom oor die opvoeders se klaskamerpraktyke met spesifieke verwysing na die opvoeder-leerder-verhouding. Die vraelys is opgestel in oorleg met die studieleier en relevante navorsingliteratuur. Die vraelys het opvoeders se positiewe sowel as negatiewe ervarings in ag geneem om sodoende 'n waarderende perspektief te verkry op die opvoeders se ervarings. Daar is verder ook steun gebied in die proses om moontlike oplossings te vind.

Die informasie wat vanuit die data verkry is, is gebruik om 'n kleiner steekproef van opvoeders te selekteer. Die kwalitatiewe oop-einde-vraelys het drie oop-einde-vrae ingesluit, naamlik:

- *Beskryf die verhouding tussen jouself, as opvoeder, en die leerders in jou klaskamer;*

- *Beskryf die optredes wat die verhouding in jou klaskamer belemmer en/of beperk. Lig dit asseblief toe met spesifieke interaksies en/of gebeure;*
- *Beskryf hoe verhoudings tussen jouself en leerders na jou mening bevorder kan word.*

In **FASE 2** is die leerders se geleefde ervaring van verhoudings breedweg verken deur gebruik te maak van **collages**.

Collages is 'n kunsgenre wat verwys na 'n proses van knip en plak van materiaal op 'n plat oppervlakte. Die voordeel van collages is dat dit 'n nie-lineêre web van verbintenisse tussen ervaringe skep wat die komplekse aard van verhoudings in ag neem (Butler-Kisber, 2010:106). Al die leerders in elk van die twee klasse per vaardigheidskool is in vyf groepe verdeel en gelei deur 'n groepleier wat elke groep self aangewys het. Elke individuele leerder het eers prente vir die collage geselekteer om sodoende sy of haar spesifieke ervaringe van die verhouding tussen die opvoeder en leerders in die klaskamer voor te stel. Die leerders het hierna hulle prente saamgevoeg om die verhouding tussen die opvoeder en die leerders op 'n plakkaat voor te stel in die vorm van 'n collage. Elke groep se collages is toe kortliks aan die hele klas verduidelik.

In **FASE 3** is daar aan die hand van die temas wat uit die verkennende fase voortgespruit het, gepoog om die geleefde ervaringe van beide opvoeders en leerders in meer diepte te verstaan met spesifieke fokus op die wyses waarop verhoudings bevorder kan word. Daar is in die betrokke fase gebruik gemaak van **semi-gestruktureerde individuele onderhoude** (met die **opvoeders**) asook **semi-gestruktureerde fokusgroeponderhoude** (met die **leerders**).

Semi-gestruktureerde individuele onderhoude is gevoer met die agt opvoeders van die geïdentifiseerde klaskamers. Die navorser het dus in elk van die vier vaardigheidskole twee opvoeders geselekteer. Daar is doelbewus gepoog om opvoeders in te sluit wat ooglopend goeie en gesonde klaskamerpraktyke handhaaf asook opvoeders wat dit ooglopend meer uitdagend vind om goeie en gesonde klaskamerpraktyke te handhaaf.

Semi-gestruktureerde fokusgroeponderhoude is gevoer met 'n steekproef van leerders. Die navorser het elke klasgroep in die onderskeie vier vaardigheidskole in vyf groepe verdeel waaruit vyf leerders (een uit elke groep) geselekteer was om aan die fokusgroeponderhoude deel te neem. Die onderhoudskedule is opgestel met inagneming van die leerders se kognitiewe vlak van

funksionering en daar is gevolglik gebruik gemaak van tekeninge as gesprekshulpmiddel (Verhofstadt-Denève, 2000:225).

Die navorser het ook deurlopend gebruik maak van **prosesnotas** en 'n **reflekerende joernaal**. Vir die doeleindes van die navorsingstudie het die navorser se veldnotas die volgende ingesluit: observasies tydens onderhoude met opvoeders en leerders, aantekeninge van besprekings met kundiges op die gebied van verhoudings tussen opvoeders asook notas met betrekking tot die navorser se houding, persepsies en gevoelens. (Strydom, 2011b:335-336). Die betrokke navorser het ook gebruik gemaak van 'n reflektiewe joernaal wat idees, denke en refleksies aangaande die navorser se ervarings gedurende die verloop van die beplande navorsingstudie bevat.

1.5 DATA-ANALISE

In die navorsingstudie veronderstel die proses van data-analise dus dat die navorser poog om te bepaal op watter wyse deelnemers betekenis gee aan die verhouding tussen opvoeders en leerders in vaardigheidskole deur die analise van die deelnemers (opvoeders en leerders) se persepsies, houdings, begrip, kennis, waardes, gevoelens en ervarings (Nieuwenhuis, 2011b:99). 'n Proses van induktiewe analise van kwalitatiewe data is gebruik om die temas te identifiseer wat uit die verskillende kontekste na vore kom.

Creswell (2007:148) se nege stappe in die analise van kwalitatiewe data-analise is in die studie toegepas. Die nege stappe is soos aangetoon deur Schurink *et al.* (2011:403-404) oorkoepelend saamgevat in drie fases naamlik die **voorbereiding en organisering van kwalitatiewe data** (beplanning en die insameling van data, hantering van data en die lees en skryf van notas), die **vermindering/verfyning van data** (beskrywing, klassifisering en interpretasie van kwalitatiewe data) en die **visualisering, verteenwoordiging en aanbied van kwalitatiewe data**. Die oorkoepelende fases en stappe word volledig bespreek in Hoofstuk 3.

1.6 VERTROUENSWAARDIGHEID

Tydens die uitvoer van die navorsingstudie is daar spesifiek aandag geskenk aan **geloofwaardigheid** van die navorsingstudie. Dit staan parallel met die interne geldigheid van die navorsingstudie en behels die mate waartoe die navorsingsbevindinge vertrou kan word (Bryman, 2008:377). Om geloofwaardigheid van die navorsingstudie te verseker, word daar gebruik gemaak

van 'n verskeidenheid databronne (opvoeders, leerders, beraders) en metodes om 'n duidelike beeld te verkry van die verhouding tussen opvoeders en leerders in die konteks van vaardigheidskole in die Wes-Kaap. Die geloofwaardigheid van die studie word versterk deurdat die navorser as berader werksaam is by een van die vaardigheidskole in die Wes-Kaap en gevolglik goed bekend is met die konteks waarbinne die navorsing uitgevoer is. Die navorsing vind verder plaas onder die leiding van 'n opvoedkundige sielkundige met 'n praktyk en navorsingservaring wat kan toesien dat die insameling van die data nie beïnvloed word deur die navorser se eie vooroordele teenoor bepaalde kontekste of persone nie.

Die **bevestigbaarheid** van die navorsingstudie is verseker deur gebruik te maak van 'n onafhanklike kodeerder en die kodes te vergelyk met die kodes wat deur die betrokke navorser ontwikkel is. Die bevestigbaarheid van die betrokke studie is verder bevorder deurdat die navorser data ingesamel het by vier onderskeie vaardigheidskole in die Wes-Kaap. Die bevindinge is gevolglik met mekaar vergelyk om sodoende kongruensie te verseker.

Die **toepassingswaarde** van die studie is verhoog deur 'n ryk beskrywing van die betrokke navorsingsontwerp, metodologie en prosedures te voorsien om sodoende te verseker dat die beplande navorsing deur ander navorsers herhaal kan word of hulle in staat stel om die toepassingswaarde daarvan in hulle eie kontekste te bepaal (Bryman, 2008:378).

Ten einde die **kontroleerbaarheid** te verseker (Lincoln & Guba 1985:316-318) is volledige rekords van alle fases van die beplande navorsingproses bewaar.

1.7 ETIESE OORWEGINGS

In die betrokke navorsingstudie word die etiese optrede van die navorser gebaseer op die beginsels van menseregte en die beskerming van die publiek soos geformuleer in die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (1996) en die etiese reëls en regulasies van die Health Professions Council of South Africa (HPCSA, 1974). Die navorser het ook die etiese verantwoordelikheid aanvaar om 'n goed ontwikkelde en ontwerpte navorsingsprojek saam te stel en uit te voer gebaseer op die etiese beginsels van *goedwilligheid*, *nie-kwaadwilligheid*, *outonomie*, *geregtigheid*, *getrouheid* en *respek* (Bless *et al.*, 2006:141-142).

Die navorser sal die etiese waarde van die betrokke navorsingstudie verseker deur die uitvoer van die volgende take:

- Etiese klaring vir die uitvoer van navorsing is verkry deur die Noordwes-Universiteit. Die etieknommer van die projek waarbinne die navorsing geskied is **NWU-0005-10-A1**.
- Toestemming vir die uitvoer van navorsing in die onderskeie vier vaardigheidskole is verkry deurdat die navorser 'n versoek gerig het aan die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (sien **Bylae B**).
- Ingeligte toestemming en ingeligte instemming sal verkry word van alle deelnemers betrokke by navorsingstudie: skole/skoolhoofde (sien **Bylae C**); opvoeders (sien **Bylae D**); ouers/voogde (sien **Bylae E**); leerders (sien **Bylae F**).

Die navorser sal die etiese waarde van die navorsingstudie verder verhoog deur die volgende etiese beginsels te handhaaf:

- ***Geen nadeel vir deelnemers nie***

Die navorser het deur die stel van reëls aan die begin van groepaktiwiteite gepoog om te verseker dat deelnemers op geen wyse mekaar dreig of benadeel tydens die uitvoer van die navorsingstudie nie. Dit impliseer dat daar te alle tye van die navorser sowel as die deelnemers verwag sal word om eerbiedig teenoor alle deelnemers op te tree.

Gedurende die uitvoer van die studie het die navorser spesifiek daarop gelet dat sy nie die deelnemers emosioneel benadeel deur hulle in posisies te plaas waar hulle verplig voel om inligting te deel wat hulle emosioneel ontstel nie. Die navorser het wel ontlofting beskikbaar gestel na afloop van elke onderhoud en was bereid om die nodige verwysings te maak indien deelnemers dit gedurende die verloop van die studie sou benodig het. Die navorser het ook 'n terapeut geïdentifiseer waarheen deelnemers verwys kon word vir gratis berading indien 'n deelnemer enige mate van ongemak sou ervaar tydens sy of haar deelname aan die betrokke navorsingstudie.

- ***Ingeligte en vrywillige deelname***

Deelnemers het die reg om te weet wat die fokus van die betrokke navorsing is, hoe dit hulle sal affekteer, die risiko en voordele verbonde aan deelname, en die feit dat hulle die reg het om 'n keuse te maak ten opsigte van hulle deelname (Lutabingwa & Nethonzhe, 2006:697; Bless *et al.*, 2006:142-143; Thyer, 2009:216). Die navorser het derhalwe alle deelnemers voorsien van oop en volledige inligting rakende die studie en die verwagtinge wat sy van die respondente gehad het.

Die navorser het in elk van die vier betrokke skole 'n inligtingsessie aangebied waar die beplande navorsingstudie kortliks voorgelê is aan elke opvoeder en leerder. Na afloop van die inligtingsessie is elke opvoeder en leerder versoek om 'n ingeligte toestemmingsvorm te teken om sodoende aan te dui dat hy of sy wel verstaan wat tydens die inligtingsessie aan hom of haar verduidelik is (O'Hara *et al.*, 2011:118-119). Die navorser het ook 'n afskrif van hierdie toestemmingsvorm aan elke deelnemer voorsien vir persoonlike rekordhouding (Bless *et al.*, 2006:143).

- ***Vertroulikheid, privaatheid en anonimiteit***

Vertroulikheid is 'n etiese vereiste in kwalitatiewe navorsing wat behels dat die identiteit en alle data van die deelnemers beskerm en bewaar sal word (Monette *et al.*, 2010:59; O'Hara *et al.*, 2011:125). Met hierdie beginsel in gedagte het die navorser die identiteit van elke deelnemer beskerm deur 'n numeriese syfer toe te ken aan elk van die betrokke deelnemers om sodoende te verseker dat alle inligting anoniem bly wanneer daar na hulle uitsprake verwys word. Tydens die uitvoer van die navorsing is spesiale prosedures in plek gestel om die veilige bewaring van die data te verseker ten einde die anonimiteit van deelnemers te respekteer (Kellett, 2010:27).

Na afloop van die navorsingstudie het die navorser ook alle video-opnames gestoor in veiligheidsfasiliteite by Noordwes-Universiteit waar dit geberg sal word vir 'n tydperk van vyf jaar. Die betrokke navorser het ook aan elke deelnemer verduidelik watter prosedures in plek gestel is om hulle identiteit te beskerm en het elke deelnemer verseker dat konfidensialiteit 'n prioriteit is tydens die uitvoer van die betrokke navorsing (Rubin & Babbie, 2009:331). Die navorser het ook 'n ooreenkoms aangegaan met elke fokusgroep om alle gesprekke wat plaasvind as vertroulik te hanteer.

1.8 SLEUTELTERME

- ***Welstand/welstandsbevordering***

Schafer (1996:624) definieer welstand as die proses van *“living at one’s highest possible level as a whole person and promoting the same for others”*. Nakamura (2000:5) stem saam en is van mening dat welstand verband hou met ‘n positiewe uitkyk op individuele gesondheid. Welstand is ‘n proses van aaneenlopende selfhernuwing wat fundamenteel is tot ‘n opwindende, kreatiewe en vervulde lewe. Nakamura (2000:5) dui ook daarop dat welstand verskeie dimensies aanneem, naamlik: sosiale welstand, geestelike welstand, emosionele welstand, intellektuele welstand, fisieke welstand sowel as psigososiale welstand.

- ***Hoofstroomonderwys***

Hoofstroomonderwys vorm deel van openbare onderwys in Suid-Afrika en word in die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996) omskryf as ‘n gewone openbare skool. In die Suid-Afrikaanse konteks word daar na openbare hoofstroomskole verwys as skole wat voorsiening maak vir “normale” leerders onder “normale” omstandighede (Eksteen, 2009:8). Hoofstroomskole akkommodeer die meerderheid leerders in elke Suid-Afrikaanse gemeenskap.

- ***Spesiale onderwys***

Spesiale onderwys hou verband met die opleiding van leerders met spesiale onderwysbehoefte op ‘n wyse wat die leerders se individuele verskille en behoeftes aanspreek. Spesiale skole vorm die hoeksteen van spesiale onderwys en word beskou as ‘n opvoedkundige instansie wat voorsiening maak vir leerders met spesiale onderwysbehoefte as gevolg van ernstige leerprobleme, fisieke gestremdheid en/of gedragsprobleme. Spesiale skole word spesifiek ontwerp, beplan en toegerus om kwaliteit en relevante leerervaring te voorsien aan elke leerder met spesiale onderwysbehoefte (Witskrif 6, 2001). Spesiale skole akkommodeer egter slegs ‘n klein hoeveelheid leerders in Suid-Afrika.

- ***Vaardigheidskole***

Die South African National Association for Specialised Education (2001:1) beskou 'n vaardigheidskool as 'n spesiale skool wat voorsien in die behoeftes van leerders met matige kognitiewe inperking. Voor 'n leerder verwys word na 'n vaardigheidskool is daar sekere kriteria waaraan voldoen moet word:

- ✓ Die leerder moet 14 jaar oud wees.
- ✓ Die leerder moet minstens twee maal jare herhaal het in hoofstroomonderwys – een keer in die grondslagfase en een keer in die intermediêre fase.

Die vaardigheidskool ondersteun dus die leerder met verswakke skolastiese vaardighede deur die akademiese druk van hoofstroomonderwys te verlig en die kurrikulum aan te pas tot 'n vier jaar program wat bestaan uit 50% akademiese vakke en 50% tegniese vakke.

- ***Matig verstandelik gestremde leerders (VGM-Leerders)***

In die navorsingstudie word intellektuele en kognitiewe vermoë begryp as 'n individu se vermoë om te dink, te redeneer en te leer (Lomofsky & Skuy, 2008:188). Leerders met matige kognitiewe inperking is leerders met ondergemiddelde intellektuele funksionering (IK 51-70) wat dit moeilik vind om die akademiese en sosiale eise van hoofstroomonderwys te hanteer (Friend & Bursuck, 1999:196; Lomofsky & Skuy, 2008:198). Volgens Lomofsky en Skuy (2008:198) is leerders met matige verstandelike gestremdheid se ontwikkeling stadiger en vind hulle dit moeiliker om te redeneer, te oordeel, assosiasies te maak en om inligting te klassifiseer. Hierdie hindernisse gee dus aanleiding tot verswakke skolastiese vaardighede in die areas van geletterdheid en gesyferdheid.

- ***Disfunksionele gedrag***

In die navorsingstudie dui disfunksionele gedrag meer op ontwrigtende en uitdagende gedrag wat deur Horn (2004:27) omskryf word as gedrag wat afwyk van die sosiale norm van die omgewing of veld waarbinne die jong individu funksioneer. Hierdie gedrag impliseer die verwerping van gesag en die gebrek aan verantwoordelikheid vir gedrag. Disfunksionele en ontwrigtende gedrag word dikwels in die veld van opvoedkunde gekenmerk as aggressie en 'n gebrek aan respek teenoor opvoeders, aanhoudende gepraat, teenstand teenoor klasreëls, rusteloosheid, impulsiwiteit en 'n algemene negatiewe houding teenoor die skool en onderrig (Prinsloo, 2005:454).

1.9 SAMEVATTING

In die hoofstuk is die onderwerp inleidend aan die orde gestel. Die probleem wat in die studie aangespreek is, is geformuleer met spesifieke fokus op die navorsingsvraag wat in die studie aan die orde kom. Dit is gevolg deur 'n oorsigtelike uiteensetting van die navorsingsontwerp en metodologie wat in Hoofstuk 3 volledig bespreek sal word. Laastens word die sleuteltermes wat in die studie voorkom kortliks bespreek. In die volgende hoofstuk sal stilgestaan word by verhoudings en die skep van instaatstellende skoolomgewings waarin welstand van leerders bevorder word.

HOOFSTUK 2

DIE ROL VAN VERHOUDINGS IN DIE VESTIGING VAN INSTAATSTELLENDEN SKOOLGEMEENSAPPE

2.1 INLEIDING

Navorsing bevestig dat skoolgemeenskappe 'n wesenlike belangrike rol speel in die bevordering van die algehele welstand van leerders en opvoeders (Atkinson & Hornby, 2002:3; Nakamura, 2000:5). Die Wêreldgesondheidsorganisasie het daarom reeds in die Ottawa Charter (WHO, 1986) 'n beroep gedoen op alle skole om omgewings te skep waar welstand bevorder kan word (Sánchez, *et al.*, 2005:619).

Die waarde van gesonde verhoudings vir die daarstel van welstandsbevorderende skoolomgewings word deur verskeie navorsers aangetoon (Fullen, 2001; Howes, 2000; Kruger & Van Schalkwyk, 1997). Navorsing deur Mokhele (2006) toon aan dat opvoeders wat wangedrag suksesvol bestuur, goeie verhoudings met leerders het. Verhoudings in skole word ook beskou as 'n belangrike aspek van die skoolklimaat (Cohen *et al.*, 2009; Howes, 2000; Hernandez & Seem, 2004; Pretorius & De Villiers, 2009; Stewart, 2007).

Vaardigheidskole vorm deel van spesiale onderwys en voorsien in die behoeftes van leerders met matige kognitiewe inperking (SANASE, 2001:1) wat dikwels blootgestel word aan verskeie risikofaktore vanweë swak sosio-ekonomiese omstandighede. Die leerders openbaar dikwels kenmerkende eienskappe soos 'n lae selfbeeld, 'n swak selfkonsep en 'n gebrek aan motivering om te leer (Eksteen, 2009:1). Die navorsers het ook opgemerk dat effektiewe kommunikasie, begrip en respek ontbreek tydens daaglikse interaksie tussen opvoeders en leerders wat gevolglik die bevordering van 'n gesonde verhouding tussen opvoeders en leerders belemmer.

Dit spreek dus vanself dat die bevordering van die verhoudings tussen opvoeders en leerders in vaardigheidskole noodsaaklik is vir die skep van 'n gesonde skoolomgewing waarin leerders se welstand bevorder kan word. Ten einde die verhoudings te bevorder, is dit belangrik om die rol van verhoudings in die skep van instaatstellende skoolomgewings wat welstand bevorder, vanuit die

perspektief van bestaande navorsing en teoretiese benaderings soos dit in die literatuur beskryf word, oorsigtelik aan die orde te stel as agtergrond tot die studie.

2.2. KONTEKSTUELE VERSTAAN VAN INSTAATSTELLEDE SKOOLOMGEWINGS

Die bio-ekologiese sisteembenadering van Bronfenbrenner (1979) bied 'n basis vir die betrokke studie. Die benadering is 'n kombinasie van die ekologiese en die sistemiese benaderings tot menslike ontwikkeling en onderlê die wyse waarop 'n individu se omgewing sy of haar gedrag en ontwikkeling beïnvloed. Die bio-ekologiese sisteemteorie beskou die individu as 'n ontwikkelende wese wat bestaan en funksioneer binne 'n veelvlakkige sisteem van sosiale verhoudings: die familie, netwerk van vriende, plaaslike gemeenskap, organisasies, kultuur en die samelewing as geheel (Visser, 2007:106). Bronfenbrenner (1979) toon aan dat die sisteme interafhanklik van aard is en is gevolglik oortuig dat 'n enkele sisteem elk van die ander sisteme op 'n interaktiewe wyse beïnvloed.

Bronfenbrenner (1979) identifiseer en onderskei vyf basiese omgewingsisteme wat belangrik is in die verstaan van menslike gedrag en ontwikkeling, naamlik: mikrosisteme, mesosisteme, eksosisteme en makro-sisteme.

- *Mikrosisteem*

Die mikrosisteem behels patrone van daaglikse aktiwiteite, rolle en interpersoonlike verhoudings wat ervaar word tussen individue en die sisteme waarin hulle aktief deelneem. Dit verwys na die individu se onmiddellike omgewings waar proksimale prosesse bydra tot die vorming van verskeie aspekte van kognitiewe, sosiale, emosionele, morele en geestelike ontwikkeling (Donald *et al.*, 2010:40; Visser, 2007:106). Volgens Swart en Pettipher (2005:11) word die mikrosisteem gekarakteriseer deur mense en gebeure wat direk deel vorm van 'n individu se lewe en behels die voortdurende direkte kontak met elkeen onderling. Volgens Visser (2007:106) is die skool naas die familie en die portuurgroep 'n wesenlike belangrike mikrosisteem waarbinne leerders ontwikkel.

- *Mesosisteem*

Die mesosisteem verwys na die verhoudings wat ontwikkel en bestaan tussen die onderskeie mikrosisteme (Donald *et al.*, 2010:40; Visser, 2007:106). Swart en Pettipher (2005:11) sluit hierby aan en verwys na die mesosisteem as 'n sisteem van mikrosisteme. Visser (2007:106-107)

verduidelik verder dat die mesosisteem die vlak is waar daar interaksie tussen die familie, skool en portuurgroep plaasvind. Dit impliseer dat dit wat in die gesin en die portuurgroep gebeur, noodwendig 'n invloed sal uitoefen op die verhoudings binne die skoolkonteks (Donald *et al.*, 2010:40-41).

- *Eksosisteem*

Die eksosisteem verwys na een of meer sisteme waarby die ontwikkelende jong individu nie direk betrokke is nie, maar wat wel 'n invloed het en/of beïnvloed word deur dit wat gebeur in omgewings en verhoudings wat die jong individu direk beïnvloed (Swart & Pettipher, 2005:11; Donald *et al.*, 2010:41). Moontlike voorbeelde van die eksosisteem sluit in: ouers se plek van indiensneming; die onderwysstelsel; gesondheidsdienste; die media of 'n plaaslike gemeenskapsorganisasie (Swart & Pettipher, 2005:11-12; Donald *et al.*, 2010:41; Visser, 2007:107). Visser (2007:107) verduidelik verder dat dit wat in die eksosisteem gebeur die mikrosisteme beïnvloed selfs al is daar nie enige direkte kontak met die betrokke individue nie. Dit impliseer dat dit wat binne die ouers se werkskonteks, die onderwysstelsel en die plaaslike gemeenskappe gebeur die verhoudings tussen opvoeders en leerders in vaardigheidskole kan beïnvloed.

- *Makrosisteem*

Die makrosisteem verwys na die houdings, oortuigings, waardes en ideologieë inherent tot 'n spesifieke gemeenskap en kultuur wat moontlik 'n impak mag hê en/of beïnvloed word deur enige van die bogenoemde sosiale sisteme (Swart & Pettipher, 2005:12; Donald *et al.*, 2010:41). Visser (2007:107) toon aan dat makrosisteme verwys na grootskaalse maatskaplike faktore wat mense se lewens beïnvloed, soos byvoorbeeld regeringsbeleide en besluite. Dit impliseer dat die verhoudings in skole nie losstaan van dit wat tans in die onderwysstelsel op makrovlak besluit word nie.

- *Kronosisteem*

Die kronosisteem verwys na die tydraamwerke wat teenwoordig is tydens die interaksie tussen die onderskeie sosiale sisteme en hulle invloed op individuele ontwikkeling (Swart & Pettipher, 2005:12).

Volgens Donald *et al.* (2010:130) wat Bronfenbrenner se model aangepas het om spesifiek van waarde te wees vir die skoolkonteks, moet die verhoudings tussen opvoeders en leerders binne die skool en klasomgewings dus in verhouding tot die groter sosiale konteks beskou word. Steyn (2002:5) fokus spesifiek op klaskamers en verduidelik dat die klaskamer 'n subsisteem van die skool is. Donald *et al.* (2010:130) bevestig dit en noem dat die lede wat deel vorm van die betrokke subsisteem op 'n interaktiewe wyse verbind is met die skool as 'n sisteem. Kutnick (1988:4) beklemtoon die feit dat hierdie lede ook op 'n interaktiewe wyse verbind is aan ander sisteme buiten die skoolsisteem – soos familie, vriende, die groter plaaslike gemeenskap asook die sosiale sisteem as 'n geheel. Dit is dus duidelik dat daar 'n deurlopende wisselwerking plaasvind tussen die skool as sisteem en die ander sisteme waaraan die betrokke lede verbind is. Dit impliseer dat die onderskeie sisteme mekaar beïnvloed en bevestig dus Bronfenbrenner (1979) se standpunt dat die individu se omgewingsisteme interafhanklik van aard is. Dit bekragtig verder ook Donald *et al.* (2010:111) en Wexler (1992) se standpunt dat die funksionering van die skool beïnvloed word deur die trefkrag van ander sisteme wat verbind is tot die skoolsisteem en sy lede.

Kutnick (1988:9) beskou die interaksie tussen opvoeder en leerders as van sentrale belang tot die bevordering van onderrig in skole. Rudasill en Rimm-Kaufman (2009:107) en Hamre en Pianta (2001:635) bekragtig die stelling en verduidelik dat die verhouding tussen opvoeders en leerders 'n kernhulpbron is vir albei partye betrokke. Kutnick (1988:9), Rudasill en Rimm-Kaufman (2009:107) sowel as Hamre en Pianta (2001:635) stem saam en is van mening dat 'n gesonde interaktiewe verhouding tussen opvoeders en leerders 'n definitiewe positiewe bydrae lewer tot die algemene welstand van opvoeders en leerders; dit is ook 'n bepalende faktor vir kwaliteit onderrig en leer. Volgens Rudasill en Rimm-Kaufman (2009:107) is dit gevolglik van groot belang om te begryp wat gesonde verhoudings in skoolomgewings onderlê.

In die lig van die kontekstuele verstaan van die skep van instaatstellende verhoudings is dit belangrik om bepaalde kontekstuele uitdagings te identifiseer wat moontlik 'n invloed kan uitoefen op die bevordering van verhoudings tussen opvoeders en leerders.

Putnam en Burke (1992:248-257) verwys na vier spesifieke uitdagings wat spanning kan plaas op die verhouding tussen opvoeders en leerders, naamlik die gebruik van dwelmmiddels, ontwrigtende gedrag, aggressiewe gedrag en kindermishandeling. Die gebruik van **dwelmmiddels**, alkohol, tabak en/of enige ander vorm van stimulant word as so 'n kontekstuele uitdaging beskou. Oetting en Beauvais (1988) is van mening dat die gebruik van voorafgenoemde

middels gewortel is in die persoonlike houdinge en waardes van die jong individu se verhoudings met sy of haar familie en/of portuurgroep. Newcomb en Bentler (1989:242) benadruk ook die feit dat die gebruik van dwelmmiddels beskou word as individuele gedrag en is van mening dat hierdie individuele gedrag gegrond is in 'n sosio-kulturele konteks wat bepalend is tot die karakter en die openbaring daarvan. Friend en Bursuck (1990:250-251) beskryf ook die impak van leerders wat gebore word en/of groot word met alkoholmisbruik. Leerders met Fetale Alkoholsindroom (FAS) ervaar dikwels leer- en/of gedragsprobleme wat gevolglik koesterende klaskamerverhoudings negatief beïnvloed.

Volgens Putnam en Burke (1992:258) word **ontwrigtende gedrag** beskou as 'n volgende stressor tot die bevordering van koesterende verhoudings tussen opvoeders en leerders. Die betrokke stresfaktor hou sterk verband met die ander stresfaktor van **aggressiewe gedrag** en gesamentlik korreleer dit met Kitching (2010:111-117) se stressor van disrespek. Putnam en Burke (1992:258) verduidelik dat die oorsaak van hierdie tipe gedrag tweeledig is – probleme wat verband hou met die skoolgemeenskap en/of probleme ekstern tot die skoolgemeenskap wat die leerder na die klaskamer bring (bv. swak huislike omstandighede) – en opvoeders moet die nodige sensitiwiteit betoon en ondersteuning bied waar nodig.

Putnam en Burke (1992:252-255) asook Friend en Bursuck (1999:248-250) beskou ook kindermishandeling as 'n risikofaktor met betrekking tot koesterende verhoudings tussen opvoeders en leerders. Hulle verduidelik dat mishandeling veelvuldig is en direk verband hou met 'n afname in welstand. Die onvermoë om te voorsien in die basiese behoeftes van die jong individu – soos kos, klere, behuising, mediese dienste, ensovoorts – het 'n definitiewe impak op gedrag wat gevolglik die koesterende verhouding tussen opvoeders en leerders negatief beïnvloed.

2.3 DIE SKEP VAN INSTAATSTELLENDEN SKOOL- EN KLASKAMEROMGEWINGS

In die opvoedkundeliteratuur word verwys na gesonde skoolomgewings. Die soort omgewings word dikwels geassosieer met 'n gesonde skoolklimaat, 'n term wat verwys na die betrokke atmosfeer in 'n skool. Tagiuri (1968:17) definieer reeds in die sestigerjare klimaat en atmosfeer as konsepte wat verwys na die totale kwaliteit van die omgewing binne 'n spesifieke organisasie, in hierdie geval, die skool. Freiberg en Stein (1999:11) sluit hierby aan en verduidelik dat die klimaat van 'n skool 'n belangrike komponent is in die skep van gesonde leeromgewings; dit koester leerders se drome en aspirasies; dit stimuleer opvoeders se kreatiwiteit en entoesiasme; en dit

verhef al die individue betrokke by die skoolgemeenskap. Gonder en Hymes (1994:11) asook Friend en Bursuck (1999:119) stem saam en verwys na skoolklimaat as die huidige gevoelens en gedeelde houdings van al die betrokke individue. Volgens hulle affekteer die skoolklimaat die moraal, produktiwiteit en genoegdoening van die betrokke individue en dien dit dus as bepalende faktor in die proses om 'n gesonde en goed funksionerende skool tot stand te bring en te vestig.

Opvoedkundige instansies behoort dus die skep van 'n veilige, sorgsame en responsiewe skoolklimaat as doelwit te stel indien hulle instaatstellende skoolomgewings wil skep (Cohen, 2006; Gonder & Hymes, 1994). Navorsing toon dat die klimaat van 'n skool deur die volgende faktore beïnvloed word: strukturele kwessies (bv. die grootte van die skool); omgewing (bv. netheid); sosiaal-emosionele en fisiese orde en veiligheid; verwagtinge vir leerderprestasie; gehalte van onderrig; skool-/huisgemeenskap-vennootskap; die moraal van die leerders asook die mate waartoe die skool 'n gesonde leergemeenskap is (Cohen, 2006:212). Freiberg en Stein (1999:13) bevestig die belangrikheid van voorafgaande faktore tot die vestiging van 'n positiewe skoolklimaat en argumenteer dat hierdie faktore verband hou en deel vorm van welstand as 'n raamwerk vir die vestiging van gesonde en goed funksionerende skoolgemeenskappe.

2.3.1 Skole as gemeenskappe

Vanuit 'n gemeenskapsielkundeperspektief word skole beskou as gemeenskappe eerder as organisasies (Sarason, 1974; Strike 2004, Sergiovanni, 1996). Gemeenskapsielkunde vertrek onder meer vanuit die sosio-ekologiese perspektief en fokus spesifiek op die verhouding of interaksie tussen individue en die verskillende sosiale kontekste waarin hulle funksioneer (Lazarus, 2007:68; Roos, 2012:2).

Die sosio-ekologiese perspektief stel dit duidelik dat menslike gedrag, insluitend disfunksionele gedrag, nie ontwikkel in 'n sosiale vakuum nie, maar eerder die resultaat is van die interaksie wat plaasvind tussen die individu en sy of haar omgewing (Trickett, 1996:213). Die omgewing het derhalwe 'n beduidende effek op menslike gedrag; dit beteken dat die verhoudings in skoolgemeenskappe gevolglik op 'n meer effektiewe wyse bevorder kan word wanneer daar 'n beter verstaan en/of begrip van die spesifieke omgewingsinvloede binne die skoolomgewings is (Duncan *et al.*, 2007; Levine & Perkins, 1997:113; Dalton *et al.*, 2001).

Die implikasie van die beskouing van skole is dat daar wegbeweeg moet word van die tradisionele probleem- en individu-gesentreerde benaderings na die verstaan van skole as omgewings waarbinne daar 'n voortdurende wisselwerking is tussen individue onderling asook tussen individue en hulle omgewing soos beskryf vanuit die eko-sistemiese perspektief (Visser, 2007:102). Die waardes en aannames van gemeenskapsielkunde kan derhalwe as riglyne dien vir die vestiging en bereiking van 'n optimale skool- en klaskameromgewing. Die waardes sluit in:

➤ ***Aanspreek van onderdrukking***

Onderdrukking verwys hier na strukture en prosesse wat 'n sistematiese diskriminerende magsdinamika reflekteer. Tradisionele bepalende faktore van onderdrukking sluit dikwels die volgende in: ras, geslag, gestremdheid, geloof, taal, seksuele voorkeur asook sosio-ekonomiese status of identiteit. Bemagtigingstrategieë word dikwels gebruik om hierdie uitdagings te oorkom (Lazarus, 2007:69). In die geval van leerders wat in vaardigheidsskole is, sal daar dus gelet moet word op moontlike diskriminerende praktyke met betrekking tot intellektuele gestremdheid en sosio-ekonomiese omstandighede.

➤ ***Persoonlike en politieke bemagtiging***

Bemagtiging verwys na die ontwikkeling van 'n persoonlike sowel as politieke sin vir beheer oor 'n individu se eie lewe en die faktore wat die individu se lewe beïnvloed. Bemagtiging is dus sowel 'n sielkundige as 'n sosiale proses en impliseer dat die individu se vermoë bevorder word om kontrole oor sy of haar eie lewe te hê. Op gemeenskapsvlak impliseer bemagtiging dat lede van die gemeenskap volgens die demokratiese beginsel seggenskap het in besluite wat hulle lewens op mikro- tot makrovlak raak (Lazarus, 2007:69; Prilleltensky & Nelson, 1997; Potgieter-Groot, 2010:28).

➤ ***Voorkoming van risiko's en bevordering van gesondheid***

Voorkoming word aanvaar as een van die doelstellings van gemeenskapsielkunde wat verwys na intervensies wat gemik is op die voorkoming, verligting of beperking van problematiese omstandighede. Voorkoming het ten doel om prosesse en omstandighede aan te spreek wat risiko's kan inhou vir die individu en die gemeenskap waarvan hy of sy deel vorm (Lazarus,

2007:70). Daar is drie vlakke van voorkoming geïdentifiseer (Potgieter-Groot, 2010:26; Lazarus, 2007:70):

- ❖ **Primêre voorkoming** poog om potensieel skadelike omstandighede te voorkom voor dit probleme kan veroorsaak.
- ❖ **Sekondêre voorkoming** staan ook bekend as **vroeë intervensie** en is gerig op risikogroepe en wil die graad van die probleem verlig.
- ❖ **Tersiêre voorkoming** is gerig op persone en situasies wat reeds 'n mate van disfunksie vertoon en het ten doel om die probleem te beperk en verdere agteruitgang te voorkom.

➤ **Ontwikkel 'n “sin vir gemeenskap”**

Die gemeenskapsgevoel word dikwels beskou as sosiale kohesie en is gebaseer op die verhouding tussen 'n individu en die gemeenskap waaraan hy of sy behoort. Die gevoel van gemeenskap verwys na 'n gevoel van behoort, interafhanklikheid en wedersydse verbintenis van die onderskeie individue in 'n kollektiewe eenheid soos in die geval van vaardigheidskole (Potgieter-Groot, 2010:29; Lazarus, 2007:71).

➤ **Kulturele relatiwiteit en diversiteit**

Die beginsel van kulturele relatiwiteit en diversiteit hou direk verband met die ekologiese perspektief en verwys na die waardering van verskille wat voorkom tussen individue in 'n gemeenskap soos 'n klaskamer (Lazarus, 2007:71). Dit fokus verder ook op sekere aspekte soos respek vir menslike diversiteit en die reg om te verskil of “anders” te wees (Rappaport, 1977:22).

Uit bogenoemde is dit duidelik dat gemeenskapsielkunde en die bio-ekologiese sisteemteorie baie nou verweef is, aangesien albei teoretiese raamwerke die individu beskou binne die konteks van die sisteme en sosiale opset waarvan hy of sy deel vorm en wat hom of haar beïnvloed.

In huidige navorsing ten opsigte van die verbetering van die verhouding tussen opvoeders en leerders in skoolgemeenskappe, word daar steeds 'n sterk fokus geplaas op die individuele leerder. Volgens Downer *et al.* (2010:706) is die verhouding en/of interaksie tussen opvoeder en

leerders 'n transaksionele proses. Dit is derhalwe belangrik om te verstaan watter bydrae elke betrokke party maak tot die bevordering van die verhoudings. In lyn met 'n gemeenskapsielkunde-perspektief word daar wegbeweeg van die tradisionele probleem- en individu-gesentreerde benaderings na die verstaan van skole as omgewings waarbinne daar 'n voortdurende komplekse wisselwerking onderling tussen individue onderling is asook tussen individue en hulle omgewing (Visser, 2007:102).

2.3.2 Die bevordering van welstand in instaatstellende skoolomgewings

Evans en Prilleltensky (2007:681) verwys na welstand as 'n positiewe stand van sake wat bepaal word deur die bevrediging van individuele, verhoudings- sowel as kollektiewe behoeftes en die aspirasies van individue en die gemeenskappe waarin hulle hulself bevind. Die welstand van 'n individu is afhanklik van die welsyn van die persoon self, sy of haar verhoudings asook die gemeenskap waarin hy of sy hom- of haarself bevind (Swartz *et al.*, 2008:498-499; Nelson & Prilleltensky, 2005; Prilleltensky *et al.*, 2002). Prilleltensky en Nelson (2002:8), Swartz *et al.* (2008:498-499) onderskei dus tussen drie domeine van welstand, naamlik: **individuele welstand**, **verhoudingswelstand** en **kollektiewe welstand**.

Individuele welstand word bevorder wanneer die nodige voorwaardes vir die beskerming van 'n individu se fisieke en emosionele gesondheid verseker word (Swartz *et al.*, 2008:498). Volgens Prilleltensky (2001:754) is selfbeskikking en persoonlike groei ook noodsaaklik vir die vestiging en volle versekering van individuele welsyn. Intervensies gerig op hierdie domein is spesifiek daarop gerig om die individu te bemagtig deur geleenthede te skep wat die individu 'n gevoel van individuele bemeestering en beheer kan laat beleef; dit voorsien die individu van 'n "stem" en behels die uitvoer van keuses oor aspekte van sy of haar emosionele en/of fisieke welstand (Swartz *et al.*, 2008:498; Prilleltensky, 2001:756). Prilleltensky en Nelson (2000:88-89) maak melding van waardes en behoeftes wat verband hou met die onderskeie domeine van welstand. Hulle verwys na spesifieke waardes vir individuele welstand en voer aan dat dit aspekte soos selfbeskikking, versorging en beskerming van gesondheid asook geleenthede vir opvoedkundige en persoonlike groei insluit. Evans en Prilleltensky (2007:682) beskou die waardes as tekens van individuele welstand en voeg by dat 'n gesonde sin vir beheer, selfbevoegdheid, fisieke en geestelike gesondheid, optimisme, betekenis en spiritualiteit ook goeie aanduidings is van individuele welstand. Selfbeskikking behels die bevordering van die regte en vermoë van kinders en volwassenes om gekose doelwitte na te streef sonder onnodige frustrasie en met inagneming

van ander individue se behoeftes. Die versorging en beskerming van gesondheid is ook 'n belangrike waarde van individuele welsyn en behels die uitdrukking van empatie asook sorg vir die individu se fisieke en emosionele gesondheid. Dit is ook belangrik om genoegsame geleentheid te skep vir opvoedkundige en persoonlike groei om sodoende individuele welsyn te verseker. Hierdie waardes is noodsaaklik vir die handhawing van groei – kognitief, emosioneel, fisiek en geestelik van aard. Dit is ook noodsaaklik in die bevordering van selfbevoegdheid en/of bemagtiging, bemeestering en beheer en dit help met die aanmoediging en vestiging van effektiewe bande en verbindings met ander individue (Prilleltensky, 2010:240-241; Prilleltensky, 2001:756; Prilleltensky & Nelson, 2000:88-89). Evans en Prilleltensky (2007:685) vat dit saam en verduidelik dat individuele welstand gereflekteer word in die uitvoer van gesonde beheer wat afkomstig is van geleenthede waar die individu toegelaat is om 'n opinie te hê en keuses te maak, en dit word bevorder deur bemagtiging.

Verhoudingswelstand behels die bevordering van respek en waardering vir menslike diversiteit en dit fokus op samewerking en demokratiese deelname. Intervensies gerig op hierdie domein moedig elke individu aan om deel te neem aan besluitnemingsprosesse rakende hulle welstand en om wedersydse verantwoordelikheid daarvoor te aanvaar (Swartz *et al.*, 2008:498). Prilleltensky (2001:756) stem saam en verwys na die noue verband tussen verhoudingswelstand en individuele welstand en noem dat verhoudingswelstand as meganisme dien vir die insluiting van individue in besluite wat verband hou met hulle individuele gesondheid. Prilleltensky (2010:240-241) bevestig bogenoemde en beskou dit as waardes van verhoudingswelstand. Evans en Prilleltensky (2007:682) voeg by dat omgee, ondersteuning, wederkerigheid, koestering en liefde ook duidelike tekens is van verhoudingswelstand. Hierdie waardes is noodsaaklik in die aanspreek van basiese menslike behoeftes soos aanvaarding, deelname en 'n gevoel van behoort wat noodsaaklik is vir die handhawing en versekering van verhoudingswelstand (Prilleltensky, 2010:240-241). Evans en Prilleltensky (2007:685) vat dit saam en verduidelik dat verhoudingswelstand gereflekteer word in die teenwoordigheid van ondersteunende verhoudings wat afkomstig is van suksesvolle ervarings van koesterende verbindings met ander individue en bevorder word deur empatie en omgee.

Prilleltensky (2010:240) is egter van mening dat die waardes van individuele en verhoudingswelstand nie voldoende is nie en benadruk gevolglik die belangrikheid van die insluiting van kollektiewe welstand. Kollektiewe welstand word bevorder wanneer belangrike gemeenskapstrukture gevestig word – strukture wat die nastrewe van persoonlike sowel as gemeenskaplike doelwitte fasiliteer. Dit bied 'n sin van gemeenskap en kohesie en voorsien

formele ondersteuning (Swartz *et al.*, 2008:498-499). Prilleltensky (2001:756-757) stem saam en verwys na die verwesenliking van sosiale geregtigheid as 'n bykomende faktor in die bevordering van kollektiewe welstand, aangesien dit verband hou met die regverdige verdeling en toekenning van magte, verpligtinge en hulpbronne in die gemeenskap.. Volgens hom vorm sosiale geregtigheid en ondersteuning vir sterk gemeenskapstrukture deel van die waardes wat betrekking het tot kollektiewe welstand. Evans en Prilleltensky (2007:684) voeg by en noem dat geslags- en rassegelykheid, bekostigbare behuising, werkseleenthede, toegang tot voedsame kos, openbare vervoer, 'n skoon omgewing, veiligheid en vrede ook tekens is van kollektiewe welstand. Prilleltensky en Nelson (2000:88-89) brei verder uit en is oortuig dat 'n sterk gemeenskap tot voordeel is van elke individu wat deel van so 'n gemeenskap uitmaak. Hulle verduidelik verder dat hierdie waardes, met betrekking op kollektiewe welstand, spesifiek gefokus is op die bevordering van die welstand van die gemeenskap as geheel om sodoende by te dra tot die versterking van 'n gemeenskap (Prilleltensky & Nelson, 2000:88-89). Evans en Prilleltensky (2007:685) vat dit saam en verduidelik dat kollektiewe welstand gereflekteer word in die universele toegang tot gesondheidsorg en opvoedkundige fasiliteite wat afkomstig is van beleide en/of sosiale regverdigheid en word bevorder deur sosiaal-gebaseerde bewegings wat strewe om instansies te skep en te verbeter wat dienste lewer aan alle burgers van Suid-Afrika.

Wanneer elke domein van welstand aangespreek word, sal dit gevolglik gestalte gee aan 'n gesonde gemeenskap, maar wanneer verwaarloosing, onreg en uitbuiting gekombineer word met 'n gebrek aan hulpbronne, kan dit moontlik aanleiding gee tot sosiale fragmentasie, swak gesondheid, lyding en verdrukking (Swartz *et al.*, 2008:498-499). Dit is dus duidelik dat welstand nie gekonseptualiseer kan word in 'n vakuum of beperk kan word tot individuele verantwoordelikheid nie. Individuele behoeftes soos gesondheid, selfbeskikking en 'n geleentheid vir groei is direk gekoppel aan die bevrediging van die kollektiewe behoeftes (Prilleltensky & Nelson, 2002:12).

Volgens Prilleltensky (2001:681) bemiddel verhoudings egter individuele welstand sowel as kollektiewe welstand. Gergen (2009) se argument dat mense in die eerste plek verhoudingswesens is en derhalwe gevorm word deur hulle verhoudings met ander individue, verduidelik waarom verhoudings so belangrik is vir die bevordering van welstand. Morrison (2002) stel voor dat die klem in skole met betrekking tot die hantering van menslike gedrag moet verskuif vanaf die individu na die verhoudings tussen mense wat aan 'n betrokke skole verbonde is.

Donald *et al.* (2010:135) beklemtoon die dinamika wat plaasvind tussen die opvoeder en leerders tydens interaksie. Hulle verwys spesifiek na groepsdinamika en beskryf dit as 'n vorm van interpersoonlike interaksie wat plaasvind wanneer twee of meer individue saamkom. Hulle beskou die klaskamer as 'n noodsaaklike groepkonteks in die proses van sosialisering en is van mening dat die begrip vir die groepsdinamika in 'n betrokke klaskamer van uiterste belang vir die suksesvolle bestuur van die klaskamer. Dit impliseer egter die ontwikkeling van 'n mate van sensitiwiteit ten opsigte van dit wat binne die betrokke groep gebeur sodat die opvoeder in staat kan wees om die betrokke kwessies te identifiseer en gevolglik op 'n gepaste wyse kan reageer.

2.4 DIE KOMPLEKSE, DINAMIESE AARD VAN VERHOUDINGS

Stacey (2001; 2007) beklemtoon die feit dat alledaagse interaksies tussen opvoeders en leerders 'n kritiese rol speel in die ontluiking van die verhoudings tussen hulle. Verhoudings impliseer dus 'n komplekse responsiewe proses van interaksies wat in die hier en nou tussen die opvoeders en die leerders plaasvind. Dit is in die interaksies tussen hulle dat 'n omgewing geskep word wat vanweë die interaksies bydra tot die gedrag van die opvoeders en die leerders. Stacey (1996) verduidelik dat die interaksie tussen individue, as elemente van 'n sisteem, gebaseer is op 'n stel reëls wat vereis dat elke individu ondersoek moet instel en reageer op ander individue se gedrag ten einde sy of haar eie gedrag te verbeter en gevolglik ook die gedrag van die sisteem waarvan hy of sy deel is. Vanweë die oorfloed van direkte en indirekte terugvoering tussen die verskillende elemente van 'n sisteem, verander die interaksies voortdurend (Badenhorst, 1995) en dra gevolglik by tot die kompleksiteit van die sisteem. Roos (2012:10-12) argumenteer dat die kompleksiteitsteorie die moontlikheid bied om die komplekse interaktiese dinamika te verduidelik wat met verhoudings gepaardgaan.

In haar navorsing vanuit 'n kompleksiteitsperspektief, fokus Kitching (2010) aanvanklik op die alledaagse wyses waarop interaksie tussen opvoeders en leerders plaasvind en hoe dit moontlik verband hou met die bevordering van welstand in die skoolgemeenskap. Sy onderskei tussen koesterende patrone van interaksie asook belemmerende patrone van interaksie, eerder as om na faktore te verwys, soos dikwels die geval is in meer lineêre benaderings.

2.4.1 Koesterende interaksiepatrone

Koesterende patrone van interaksie bevorder volgens bogenoemde studiebelewinge van geluk en betrokkenheid by opvoeder, ouers en leerders. Volgens Buyse *et al.* (2009:120) skep sodanige patrone ook 'n gevoel van behoort by opvoeders en leerders omdat dit 'n mate van emosionele ondersteuning en sekuriteit bied. Die koesterende patrone sluit die volgende in: verbondenheid tussen opvoeder en leerder; respekvolle optrede; omgee; en deursigtige kommunikasie.

'n Sterk en gesonde **verbondenheid** tussen opvoeder en leerder dra by tot die bevordering van 'n gevoel van behoort tot 'n skoolgemeenskap en behels ontmoeting op 'n meer persoonlike vlak (Kitching, 2010:71-74; Swartz *et al.*, 2008:499; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009:108; Downer *et al.*, 2010:704). Dit verwys ook na die skep van 'n warm, oop en welkome klasatmosfeer en sluit die aktiewe betrokkenheid en deelname van beide opvoeder en leerder in (Kitching, 2010:71; Thijs & Koomen, 2009:186). Opvoeders en leerders se gesamentlike deelname aan informele en/of spontane aktiwiteite lei ook tot die versterking van die verbintenis tussen die twee partye en voorsien die geleentheid om mekaar op 'n meer persoonlike vlak beter te leer ken (Kitching, 2010:73). Sánchez *et al.* (2005:619) is ook van mening dat 'n sterk en gesonde verbintenis tussen opvoeders en leerders verwelkom en vertroetel moet word in 'n poging om 'n gevoel van behoort en gemeenskap te vestig in die konteks van skole waar verhoudings gekoester word.

Respekvolle optrede verwys na die wyse waarop opvoeders en leerders mekaar beskou as mense in eie reg en behels ook die inagneming en/of konsiderasie van mekaar in die klaskamer deur elkeen te aanvaar en te waardeer as gelyke en holistiese wesens. Dit omsluit verder ook die waardering van 'n ander individu se insette en behels die erkenning en sensitiwiteit teenoor ander se behoeftes (Kitching, 2010:74-79; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009:108; Nakamura, 2000:10-11). Nakamura (2000:15) en Nelson-Jones (2006:103) assosieer respek met die aanvaarding van ander individue as gelyke – ongeag hulle sosio-ekonomiese status, ras of voorkoms. Kitching (2010:75) stem saam en beaam die feit dat respek uitgedruk word in die onvoorwaardelike aanvaarding van ander individue en voeg by dat 'n waardering vir ander individue se insette en/of idees ook 'n wyse van respekvolle optrede is. Nakamura (2000:10) beskou respek as noodsaaklik tot die vestiging van koesterende patrone van interaksie en is van mening dat die verhouding verder versterk sal word wanneer albei partye se behoeftes op 'n eerbiedige wyse oorweeg en/of aangespreek word.

Omgee word dikwels geassosieer met liefde vir 'n medemens en verwys na die bereidwilligheid van 'n individu om die welstand van 'n ander individu op 'n empatiese wyse te bevorder. Met verwysing na die konteks van skoolgemeenskappe, word omgee beskou as sinoniem met die volgende: liefde vir elkeen wat deel vorm van die skool- en/of klaskamergemeenskap; 'n empatiese begrip vir mekaar asook 'n verdraagsame houding teenoor ander (Kitching, 2010:79-83; Rudasill & Rimm-Kaufmann, 2009:108). Die uitdruk van liefde teenoor ander individue in die klaskameromgewing omvat ook 'n element van empatiese begrip en hou verband met die toewyding en bereidwilligheid om te reageer op die behoeftes van 'n ander individu (Glassman, 2008:10; Kitching, 2010:90). Liefde en empatie word dus sterk geassosieer met omgee, geluk en verbintenis tussen mense en dra gevolglik by tot die koestering en versterking van die verhouding tussen opvoeders en leerders.

Deursigtige kommunikasie word ook beskou as 'n kernelement in die vestiging van koesterende patrone van interaksie in die skoolomgewing. Volgens Kitching (2010:90) vorm kommunikasie die basis van alle onderrigverwante aktiwiteite en is dit daarom van groot belang om direkte en eerlike kommunikasie op alle vlakke van onderrig te fasiliteer. Deursigtige kommunikasie verwys na die oop, warm en eerlike kommunikatiewe interaksies wat plaasvind tussen opvoeder en leerders en behels ook die bereidwilligheid om konflik aan te spreek op 'n oop en proaktiewe wyse (Kitching, 2010:83-87; Buyse *et al.*, 2009:120). Kitching (2010:90) sluit hierby aan en verduidelik dat die verantwoordelikheid van effektiewe kommunikasie nie alleen op individue in leierskapposies (soos opvoeders) geplaas kan word nie – suksesvolle kommunikasie is die verantwoordelikheid van elke betrokke individu. Deursigtige kommunikasie, in die konteks van skole en/of klaskamers, kan dus beskou word as die gesamentlike interaksie tussen opvoeders en leerders wat koesterende verhoudings bemiddel. Buyse *et al.* (2009:120) beskou kommunikasie as noodsaaklik tot die koestering en versterking van die verhouding tussen opvoeders en leerders in 'n skoolgemeenskap. Dit beteken dat albei partye gemaklik moet voel om toe te tree tot kommunikasie. Hulle is egter van mening dat effektiewe en genoegsame kommunikasie in werklikheid 'n skakel vorm tussen die twee partye en fasiliteer dus 'n meer koesterende omgewing gekarakteriseer deur konsekwente gedrag, regverdigheid en ondersteuning (Kitching, 2010:83).

Atkinson en Hornby (2002:8) en die Mental Health Foundation (1999) maak melding van addisionele beskermende faktore. Volgens hulle word die koesterende verhouding tussen opvoeders en leerders versterk en bevorder deur sekere bykomende individuele faktore soos: intelligensie, goeie temperament, fisieke welstand, familiefaktore soos goeie verhoudings met

ouers en genoegsame ondersteuning asook omgewingsfaktore soos 'n goeie ondersteuningsnetwerk en positiewe skoolervarings. Friend en Bursuck (1999:254) sluit hierby aan en beklemtoon ook die belangrikheid van ouerbetrokkenheid as 'n kernelement in die vestiging van koesterende verhoudings tussen opvoeders en leerders. Volgens hulle is dit belangrik dat die opvoeder ook positiewe kontak handhaaf met die ouers en/of voogde van die leerders in die betrokke klaskamer. Atkinson en Hornby (2002:8) is egter van mening dat die aantal beskermende faktore wat die jong individu ervaar, direk korreleer met die algehele welstand van die jong individu.

2.4.2 Belemmerende interaksiepatrone

Kitching (2010) verwys ook na belemmerende patrone van interaksie en verduidelik dat hierdie tipe interaksies dikwels lei tot 'n gevoel van ongelukkigheid en gevolglik aanleiding gee tot 'n afname en/of afwesigheid van betrokkenheid van beide die opvoeder en leerders. Volgens Rudasill en Rimm-Kaufman (2009:108) gee dit aanleiding tot die versteuring van die verhouding tussen opvoeders en leerders en kan gevolglik akademiese groei negatief beïnvloed.

Kitching (2010:42-49) is van mening dat die **onbetrokkenheid** en apatiese houding van opvoeders en/of leerders asook die onderlinge **miskenning en/of minagting** van beide partye, sentraal staan tot beperkte en versteurde verhoudings tussen opvoeders en leerders in die klaskameromgewing. Volgens haar verwys die **onbetrokkenheid** en apatiese houding tussen mense na 'n wyse van interaksie wat afstand skep in terme van sosiale koherensie tussen opvoeders en leerders in skole. Die afstand word meer prominent met die teenwoordigheid van die volgende: stereotipering, bevooroordeeldheid, asook die voorgee om in beheer te wees. Die **miskenning en/of minagting** van mense hou verband met die afwesigheid van respek en inagneming van ander mense in die klaskamer en dit behels ook die ontkenning van die betrokke individue se regte deur die openbaring van onaanvaarbare gedrag.

Die verlies aan persoonlike interaksie tussen lede van 'n skoolgemeenskap lei tot **beperkte persoonlike verbindings** in die klaskamers wat deel vorm van die skool as gemeenskap. Die afwesigheid en/of tekort aan persoonlike interaksie word dikwels aangevuur deur die handhawing van 'n sterk akademiese fokus, die verlies aan vaardighede om verbintenis te maak op 'n meer persoonlike vlak asook weerstand tot persoonlike verbintenis (Kitching, 2010:99-103). Kitching (2010:100) verduidelik verder dat opvoeders dit nodig vind om 'n sterk akademiese fokus te

handhaaf om gevolglik te voldoen aan al die vereistes van die voorgestelde kurrikulum. Die oormatige onderwysgebaseerde verpligtinge en werklading geassosieer met die druk om 'n akademiese fokus te handhaaf, laat opvoeders met beperkte tyd vir interaksie met leerders op 'n meer persoonlike vlak. Mashau *et al.* (2008) het ook bevind dat nie-ervare, asook ervare opvoeders somtyds nie beskik oor die vaardighede wat benodig word vir persoonlike interaksies nie. Hulle is dikwels rigied in hulle denke en beskik nie oor die nodige kennis ten opsigte van die hantering van persoonlike interaksies nie. (Kitching, 2010:101) Fiske (2004:91) beklemtoon die sterk verbintenis tussen persoonlike interaksie en persoonlike verbintenis en is van mening dat persoonlike interaksie 'n bepalende faktor is tot die vestiging van persoonlike verbindings tussen opvoeders en leerders in die skoolomgewing.

Die ***misbruik van gesag en outoriteit*** verwys na die wyses waarop krag en/of mag gebruik word om mense te forseer om in te stem tot opinies en/of om op te tree volgens die verwagtinge van diegene wat hulle magposisies misbruik deur gebruik te maak van intimidasie en die onderdrukking van selfgeldende gedrag (Kitching, 2010:104-109). Intimidasie kan op verbale sowel as nieverbale wyse geskied. Kitching (2010:104) dui verder aan dat, in die konteks van onderwys, die gebruik van intimidasie nie slegs beperk kan word tot opvoeders nie en verduidelik dat ouers ook 'n mate van 'n magposisie beklee en sy verwys ook na die leerders wat beskou word as superieur bo ander leerders. Dreigemente het ook 'n beperkende effek op die verhouding tussen opvoeders en leerders en word meestal uitgevoer deur die opvoeder teenoor leerders wat nie voldoen aan die reëls van die klas nie (Kitching, 2010:105, 107). Naong (2007) stem saam en haar bevindinge korreleer met 'n studie deur Kitching (2010) dat die gebruik van dreigemente toegeneem het na die afskaffing van lyfstraf in skole. Fiske (2004:436) sluit ook hierby aan en noem dat dreigemente nie altyd suksesvol is nie en dikwels 'n negatiewe uitwerking op die gemoedere van die leerders het – dit wek dikwels emosies soos vrees en woede – en dit affekteer die ontwikkeling van pro-sosiale gedrag. Opvoeders sien dikwels ook selfgeldende gedrag van leerders as 'n uitdaging tot hulle mag en outoriteit en dit word daarom telkens onderdruk (Kitching, 2010:105-106; Devine, 2002:312). Dit het egter ook 'n negatiewe effek op die verhouding tussen die opvoeder en leerders en kan dikwels aanleiding gee tot konflik (Buyse *et al.*, 2009:135).

Die ***verskuiwing van verantwoordelikheid*** verwys na die poses waar 'n individu die verantwoordelikheid van 'n probleem/probleme oordra na ander lede van die skool- en/of sosiale gemeenskap, in plaas daarvan om medeverantwoordelikheid vir die hantering van die betrokke probleem/probleme te aanvaar. Dit gebeur wanneer individue hulle huisomstandighede en/of ander

lede blameer vir probleem/probleme en lei gevolglik tot gevoelens van frustrasie (Kitching, 2010:109-111; Peters, 2004). Rishel (2005:178) sluit hierby aan en verduidelik dat opvoeders geneig is om leerdergedrag en/of akademiese prestasie te blameer op disfunksionele en gebroke huise en/of families. Ndamini (2008:177) reageer hierop en noem dat ouers weer geneig is om die verantwoordelikheid van dissiplinering van leerders oor te skuif na die opvoeders en/of skool, aangesien hulle dit beskou as die skool se plig. Dit is dus duidelik dat sowel ouers as opvoeders hulle rol onderskat ten opsigte van probleme in die skoolgemeenskap en dit is van groot belang dat albei partye die gedeelde verantwoordelikheid aanvaar.

Die **afwesigheid van respek** hou verband met 'n nie-eenstemmigheid en/of inkonsekwentheid ten opsigte van respek. Dit behels ook 'n afwesigheid van inagneming en/of konsiderasie vir ander, diskriminasie asook die devaluering van ander (Kitching, 2010:111-117; Putnam & Burke, 1992:244). Inkonsekwentheid ten opsigte van respek behels die situasies waar respek nie reëlmatig en standvastig toegepas word nie. In sommige gevalle sal die opvoeder die hele klas aanspreek terwyl slegs enkele leerders skuldig is aan 'n betrokke oortreding; of die opvoeder sal leerders met minagting hanteer en steeds respek verwag (Kitching, 2010:111-112). In albei die gevalle poog opvoeders om hulle outoriteit te bevestig, in stede daarvan om respek te verkry deur respek te betoon. Hendrick en Hendrick (2006) is egter van mening dat respek 'n gemeenskaplike proses is en beskou wederkerigheid as 'n primêre komponent van respek. Soudien (2004) en Swartz *et al.* (2008:500) het bevind dat daar, ten spyte van sosiale verandering in Suid-Afrika en die onderwysstelsel, steeds 'n mate van diskriminasie in die plaaslike skoolomgewing plaasvind – hetsy ten opsigte van ras, taal, geslag, ensovoorts. Diskriminasie vind plaas tussen opvoeders en leerders, opvoeders onderling teenoor mekaar asook leerders onderling teenoor mekaar. In al die genoemde gevalle het diskriminasie 'n beperkende invloed op verhoudings in die skoolomgewing en stel dit die skep van koesterende skoolgemeenskappe in gevaar (Kitching, 2010:115). Putnam en Burke (1992:244) is van mening dat die waardering en aanvaarding van 'n individu sterk verband hou met die begrip van respek en promoveer daarom die implementering daarvan in die klaskamer- en/of skoolkonteks.

Atkinson en Hornby (2002:7) en die Mental Health Foundation (1999) maak melding van addisionele risikofaktore. Volgens hulle word die koesterende verhouding tussen opvoeders en leerders bedreig deur sekere individuele faktore soos moeilike temperament; liggaamlike siekte, leerhindernis, familiefaktore soos huishoudelike konflik en onreëlmatige dissipline, asook omgewingsfaktore soos sosio-ekonomiese nood of haweloosheid. Friend en Bursuck (1992:248)

asook Duncan en Van Niekerk (2001:327) sluit hierby aan en noem dat armoede dikwels veelvuldig opvoedkundige probleme tot gevolg het. Hulle verduidelik verder dat armoede en haweloosheid dikwels korreleer met leerverwante probleme en moontlik aanleiding kan gee tot aggressiewe gedrag, rusteloosheid, regressiewe gedrag asook angstigheid – elk van die vooraf genoemde gedrag het die potensiaal om die verhouding tussen opvoeders en leerders te inhibeer. Volgens Atkinson en Hornby (2002:7) is hierdie risikofaktore kumulatief van aard wat impliseer dat die blootstelling aan een of meer van die risikofaktore 'n omvangryke impak sal hê op die welstand van elkeen betrokke by die skoolomgewing en moontlik kan lei tot probleme ten opsigte van die vestiging van 'n sterk en gesonde verhouding tussen opvoeders en leerders.

Kitching (2010:140-143) wys egter daarop dat verwysing na koesterende en belemmerende interaksiepatrone 'n doelbewuste poging is om weg te beweeg van lineêre verklarings van menslike gedrag. Sy beklemtoon dat die interaksiepatrone eerder verwys na belangrike fasette van verhoudings in skole. Die fasette sluit in verbondenheid, respek, sorg, verantwoordelikheid, oop kommunikasie en mag. Die alledaagse interaksies tussen die opvoeder en die kinders koester of belemmer dan die verhouding ten opsigte van een of meer van die fasette op 'n spektrum van koesterend na belemmerend. Om verhoudings te bevorder met die oog op welstandsbevordering is dit derhalwe noodsaaklik dat opvoeders en leerders in voortgaande gesprek tree oor die wyses waarop hulle met mekaar in interaksie is.

2.5 SAMEVATTING

Uit bogenoemde bespreking is dit duidelik dat die ontwikkeling van 'n gesonde, positiewe en koesterende verhouding tussen opvoeders en leerders kompleks van aard is. Rudasill en Rimm-Kaufman (2009:107) bekragtig bogenoemde stelling en verduidelik dat die karaktereienskappe van opvoeders en leerders asook sekere aspekte van die sosiale omgewing elk 'n bydrae lewer tot die aard en kwaliteit van die verhouding tussen opvoeders en leerders in die skoolomgewing. Atkinson en Hornby (2002:7) sluit hierby aan en beklemtoon dat 'n deeglike begrip en verstaan van die moontlike risikofaktore sowel as beskermende faktore noodsaaklik is tot die bevordering van die verhouding tussen opvoeders en leerders.

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

3.1 INLEIDING

Die navorsingsontwerp vir hierdie studie word gerig deur die primêre navorsingsvraag:

Hoe kan die verhouding tussen opvoeders en leerders bevorder word binne die konteks van vaardigheidskole?

Die studie is kwalitatief van aard aangesien daar gefokus word op ryk beskrywings van individuele menslike ervaring en persoonlike oordeel van die deelnemers betrokke by die navorsingstudie (Merriam, 1998; Mouton, 2001). Dit behels 'n ondersoek na die sosiale verhoudings wat opvoeders en leerders met mekaar verbind. Die navorser het die betrokke deelnemers se ervarings van verhoudings ondersoek ten einde 'n beter begrip kon verkry van die verhouding tussen opvoeders en leerders binne die konteks van vaardigheidskole in die Wes-Kaap.

3.2 KONTEKS VAN NAVORSINGSTUDIE

Die navorsingstudie is uitgevoer in vier vaardigheidskole in die Wes-Kaap wat onderskeidelik verteenwoordigend is van die verskillende nedersettingskontekste in Suid-Afrika, naamlik: stedelik, semi-stedelik en plattelands. In Tabel 3.1. word die die biografiese sowel as demografiese inligting van al vier vaardigheidskole aangedui:

| SKOOL | OPVOEDERS | LEERDERS | SOSIALE OMGEWING |
|---------|-----------|----------|------------------|
| Skool A | 39 | 581 | Stedelik |
| Skool B | 16 | 251 | Platteland |
| Skool C | 27 | 310 | Platteland |
| Skool D | 18 | 291 | Semi-stedelik |

TABEL 1: Biografiese en demografiese inligting van die vier vaardigheidskole

Vaardigheidskole was voorheen beter bekend as nywerheidskole en het hoofsaaklik gedien as rehabilitasiesentrums vir jeugdige wat deur die hof verwys is. In 1999 is die meeste nywerheidskole omskep in vaardigheidskole wat deel vorm van spesiale onderwys. Die opvoeders is almal gekwalifiseer as opvoeders, maar opvoeders met formele opleiding in spesiale onderwys is egter in die minderheid.

Die gekose vaardigheidskole voorsien hoofsaaklik in die behoeftes van leerders met matige kognitiewe inperking en ondersteun vernaamlik leerders wat verskeie hindernisse en/of agterstande tot leer en ontwikkeling ervaar. Die leerders presenteer gewoonlik met 'n onvermoë of beperkte begrip tot lees, skryf en basiese wiskundige bewerkings en hulle toon dikwels kenmerkende eienskappe soos 'n lae selfbeeld, swak selfkonsep en 'n gebrek aan motivering om te leer wat die onderrigsituasie verder strem. Hierdie hindernisse tot leer en ontwikkeling bemoeilik egter voortgesette hoofstroomonderwys en die leerders word gevolglik oorgeplaas na vaardigheidskole vir meer beroepsgefokusde onderrig. Die vaardigheidskole fokus veral op die voorbereiding van die leerders vir die arbeidsmark deur opleiding te voorsien in vaardighede soos Sweis- en Metaalwerkkunde, Loodgietry, Houtwerkkunde, Steen-, Messel- en Pleisterwerk, Kuns en Handwerk, Gasvryheidstudies asook Naaldwerk- en Kleding.

Al vier vaardigheidskole ervaar egter dieselfde sosiale problematiek wat die leerders se reeds uitdagende onderrigloopbaan verder bemoeilik. Elk van die gekose vier vaardigheidskole word blootgestel aan 'n groot verskeidenheid risikofaktore wat hoofsaaklik teweeggebring word deur die swak sosio-ekonomiese omstandighede van hulle voedingsbrongemeenskappe. Die meeste vaardigheidskoolleerders word herhaaldelik gekonfronteer met sosiale kwessies soos armoede, mishandeling, verwaarlosing en verwerping asook die gebruik van drank en ander dwelmmiddels. Die vaardigheidskoolleerders word dikwels verder ontnugter deur die blywende stigma verbonde aan vaardigheidskole. Die risikofaktore is egter teenwoordig en problematies vir sowel stedelike as plattelandse areas.

Die vaardigheidskole in die stedelike en semi-stedelike areas ondervind risikofaktore soos drank- en dwelmmisbruik meer intens aangesien die middels makliker bekombaar is as in die plattelandse gebiede. In die plattelandse areas is armoede, mishandeling en verwaarlosing weer meer prominent en word hulle situasie verder verswaar weens beperkte toegang tot ondersteuning. Hierdie verswakte omstandighede is beperkende van aard en gee verdere aanleiding tot laer

vlakke van akademiese en sosiale bevoegdheid, negatiewe gedrag, isolasie en leerderafwesigheid.

3.3 NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp is vir die doeleindes van die betrokke navorsingstudie gebruik. Die rede vir die gekose benadering is die feit dat die navorser spesifiek belanggestel het in die ervaringe van beide die opvoeders en leerders in die betrokke konteks van die navorsingstudie. Die gebruik van 'n kwalitatiewe benadering tot navorsing poog om die betrokke navorsingsprobleem of onderwerp te verstaan vanuit die perspektief van die betrokke deelnemers en het die navorser gevolglik voorsien van 'n beskrywing van menslike ervaring soos dit beleef en ervaar word deur die deelnemers aan die navorsingstudie (Bentz & Shapiro, 1998:96). Kwalitatiewe navorsing het dus die navorser in staat gestel om 'n gedetailleerde siening te verkry van die werklike stand van sake wat betref die verhouding tussen opvoeders en leerders in die konteks van vaardigheidskole.

Die ontwerp van die navorsingstudie is kwalitatief-fenomenologies van aard. Creswell (2007:57) beskou fenomenologiese navorsing as 'n studie wat fokus op die beskrywing van die individu se betekenis van geleefde ervaring van 'n spesifieke fenomeen of konsep. Die verhouding tussen opvoeders en leerders is dus die sentrale fenomeen wat in die studie ondersoekend verken word.

Fenomenologiese metodologie fokus daarop om die gedeelde kenmerke van die geleefde ervaringe bloot te lê deur in te tree in die leefwêreld van die deelnemers ten einde die fenomeen deur hulle oë te beleef (Butler-Kisber, 2010:52; Giorgi, 1997). Onderhoudvoering is die mees algemene metode in fenomenologiese ondersoeke. Adams en Van Manen (2008:618) wys egter daarop dat die direkte deelname van die navorser as waarnemer en die gebruik van 'n reflekerende joernaal en ander kreatiewe metodes die diepgang van die ondersoek kan versterk. Tydens die proses is die beginsels van deelnemende navorsing toegepas, deurdat opvoeders en leerders van die onderskeie skoolgemeenskappe aktief deelgeneem het aan die navorsingsproses as gelykwaardige vennote van die navorser (Reason & Riley, 2003:208). Die navorsingstudie is verder ook gerig deur die beginsels van waarderende ondersoekende navorsing wat aandui dat deelnemers spesifiek aangemoedig word om te fokus op die interaksies wat verhoudings koester.

3.3.1 Deelnemers

Die universum (Strydom, 2011a:223; Babbie & Mouton, 2001:137) van die navorsingstudie sluit in alle opvoeders en leerders in vaardigheidskole in die Wes-Kaap. Die deelnemers vir die studie is geselekteer vanuit die populasie (Gravetter & Forzano, 2011:138; Bless *et al.*, 2006:184) van alle opvoeders en leerders van vier onderskeie vaardigheidskole in die Wes-Kaap. Die vier vaardigheidskole is geleë in stedelike, semi-stedelike en plattelandse areas en verteenwoordig sodoende verskillende nedersettingskontekste in Suid-Afrika.

Die opvoeders wat aan die studie deelgeneem het, is geselekteer volgens vrywillige doelgerigte en nie-waarskynlike steekproefneming (Nieuwenhuis, 2011a:79). Dit behels dat individue geselekteer word tot 'n spesifieke steekproef op grond van 'n gemeenskaplike eienskap of ervaring wat hulle verteenwoordigend maak van die data wat benodig word vir die betrokke navorsingstudie (Creswell, 2003:220; Bless *et al.*, 2006:106).

Die deelnemers van die vier onderskeie vaardigheidskole sluit opvoeders (n=42) en leerders (n=122) in. Die navorser het in elk van die vier vaardigheidskole agt opvoeders op 'n vrywillige doelgerigte wyse geselekteer. Die agt opvoeders is persone wat langer as twee jaar by 'n vaardigheidskool onderrig gee en was gemaklik om hulle klaskamerpraktyke met die navorser te bespreek. Die seleksie van die opvoeders het in konsultasie met al die opvoeders in die betrokke skool, die skool se bestuurspan asook die skoolberader van elk van die vier onderskeie vaardigheidskole plaasgevind. Die seleksiekriteria is ook aan die betrokke opvoeders bekend gemaak. Die navorser het ook al die leerders in die geselekteerde agt opvoeders se klasse in elkeen van die vier vaardigheidskole by die navorsingstudie betrek. Vyf leerders uit elke klasgroep is ook vrywillig doelgerig geselekteer om aan die fokusgroeponderhoude deel te neem. Die vyf leerders wat geselekteer is, is die leerders wat tydens die klasgespreksessies as groepleiers optree.

3.4 DATA-INSAMELING

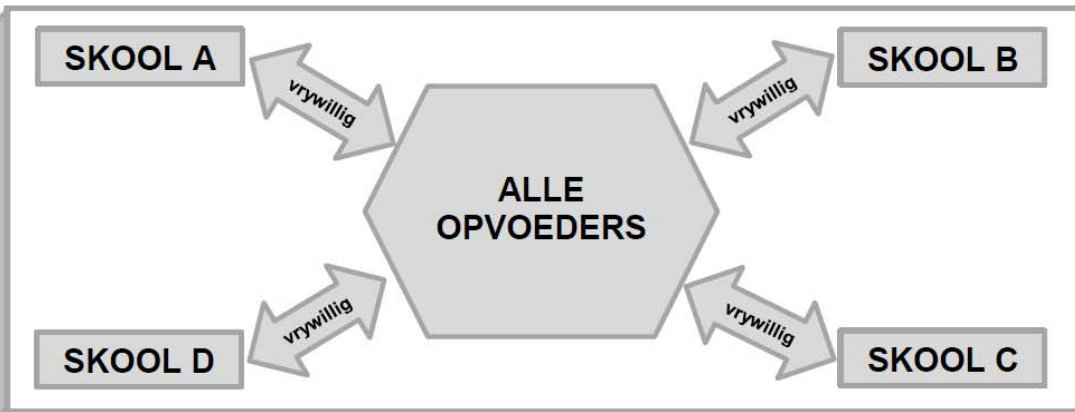
3.4.1 Metode van data-insameling

Die insameling van die data in die studie sal in vier fases geskied. Die vier fases word in die diagram hieronder visueel voorgestel en daarna afsonderlik bespreek:

FASES VAN DATA – INSAMELING

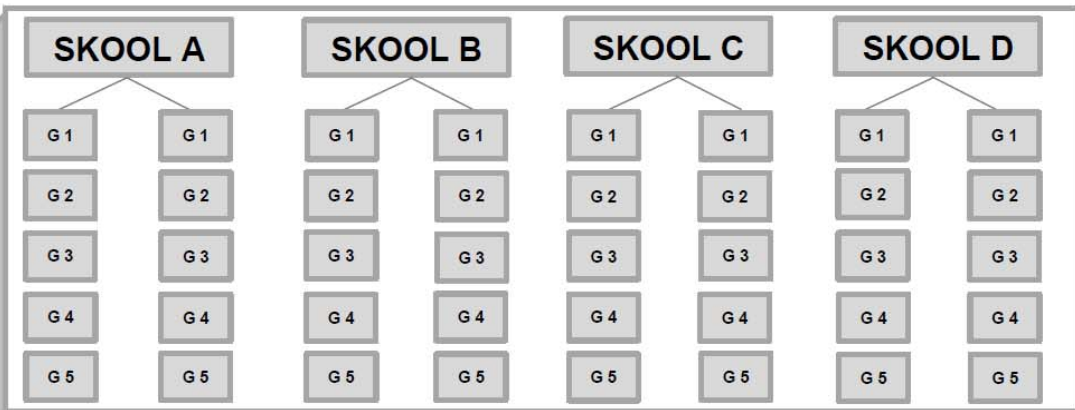
FASE 1

Kwalitatiewe Vraelyste



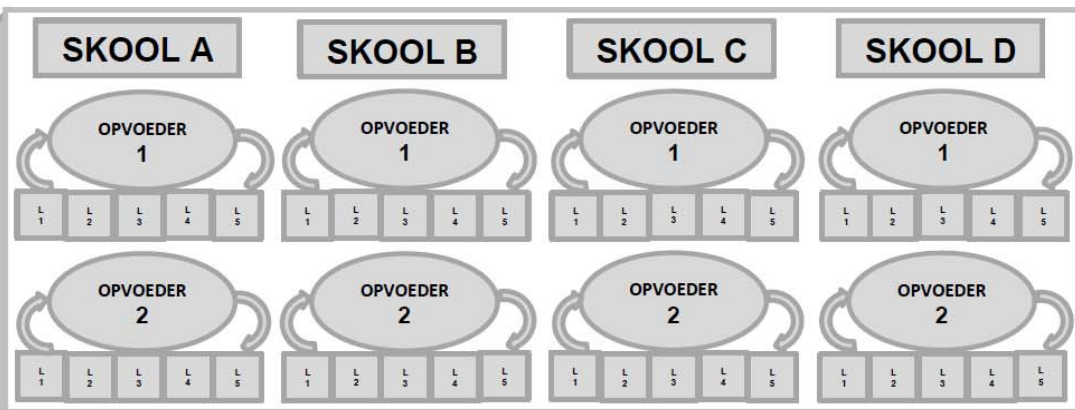
FASE 2

Collage Aktiwiteit



FASE 3

Individuele Onderhoude & Fokusgroep Onderhoude



KODES : G = Groep
: L = Leerder

PROSESNOTAS & REFLEKTERENDE JOERNAAL

DIAGRAM 1: Die fases van data-insameling

In **FASE 1 (Kwalitatiewe oop-einde-vraelyste)** en **FASE 2 (Collages)** het die navorser daarop gefokus om die deelnemers se geleefde ervaring van verhoudings breedweg te verken deur gebruik te maak van kwalitatiewe oop-einde-vraelyste (opvoeders) en collages (leerders). Aan die einde van **FASE 1** is agt klasse (twee klasse in elk van die vier vaardigheidskole) geselekteer wat as deelnemers opgetree het tydens die verdere fases van die navorsingstudie se proses van data-insameling.

Kwalitatiewe oop-einde-vraelyste bied aan die deelnemers die nodige vryheid om te reageer op 'n wyse waarmee hy of sy gemaklik is (Bless *et al.*, 2006:130). Die navorser maak spesifiek van oop-einde-vrae gebruik om sodoende soveel moontlik te wete te kom van opvoeders se klaskamerpraktyke met spesifieke verwysing na die opvoeder-leerder-verhouding. Dit stel die navorser ook in staat om moontlike temas te identifiseer soos aangedui deur Delport en Roostenburg (2011:196), wat in die semi-gestruktureerde onderhoud verder ontgin kan word met die oog op die identifisering van moontlike universele temas rakende die opvoeder-leerder-verhouding binne die konteks van vaardigheidskole in die Wes-Kaap. Die inligting wat verkry is vanuit die data het ook gehelp in die keuse van 'n kleiner steekproef van opvoeders. Die kwalitatiewe oop-einde-vraelys (sien **Bylae A**) bestaan uit drie oop-einde-vrae, naamlik:

- *Beskryf die verhouding tussen jouself, as opvoeder, en die leerders in jou klaskamer;*
- *Beskryf die optredes wat die verhouding in jou klaskamer belemmer en/of beperk. Lig dit asseblief toe met spesifieke interaksies en/of gebeure;*
- *Beskryf hoe verhoudings tussen jouself en leerders na jou mening bevorder kan word.*

Collages is 'n kuns genre wat verwys na 'n proses van knip en plak van materiaal op 'n plat oppervlakte. Die voordeel van collages is dat dit 'n nie-lineêre web van verbintenisse tussen ervaringe skep wat die komplekse aard van verhoudings in ag neem (Butler-Kisber, 2010:106). Al die leerders in elk van die twee klasse per vaardigheidskool is in vyf groepe verdeel en is gelei deur 'n groepleier wat deur elke groep self aanwys was. Elke individuele leerder het eers prente vir die collage gekies om sodoende sy of haar ervaringe van die verhouding tussen die opvoeder en leerders in die klaskamer voor te stel. Die leerders het hierna hulle prente saamgevoeg om die verhouding tussen die opvoeder en die leerders op 'n plakkaat voor te stel in die vorm van 'n collage. Elke groep se collages is dan kortliks aan die hele klas verduidelik.

In **FASE 3** van die navorsingstudie het die navorser daarop fokus om, aan die hand van die temas wat uit die verkennende fase voortgespruit het, die geleefde ervaringe beter te verstaan met spesifieke fokus op die wyses waarop verhoudings bevorder kan word. Daar is in die betrokke fase gebruik gemaak van semi-gestruktureerde individuele onderhoude (opvoeders) asook semi-gestruktureerde fokusgroeponderhoude (leerders). Greeff (2011:351) toon aan dat semi-gestruktureerde onderhoude 'n volledige beeld voorsien van die betrokke deelnemer se oortuigings, persepsies en/of ervaring van 'n spesifieke onderwerp en versterk dus die keuse van data-insamelingsaktiwiteite tydens die betrokke fase.

Semi-gestruktureerde individuele onderhoude sal gevoer word met die onderskeie agt opvoeders van die reeds geïdentifiseerde klaskamers. Die navorser beplan dus om in elk van die vier vaardigheidskole twee opvoeders te selekteer. Daar is doelbewus gepoog om opvoeders in te sluit wat ooglopend goeie en gesonde klaskamerpraktyke handhaaf asook opvoeders wat dit ooglopend meer uitdagend vind om goeie en gesonde klaskamerpraktyke te handhaaf.

Semi-gestruktureerde fokusgroeponderhoude sal gevoer word met 'n steekproef van leerders. Die navorser het elke klasgroep in die onderskeie vier vaardigheidskole verdeel in vyf groepe waaruit vyf leerders (een uit elke groep) geselekteer is om aan die fokusgroeponderhoude deel te neem. Die onderhoudskedule is ook opgestel met inagneming van die leerders se kognitiewe vlak van funksionering en daar is gevolglik van tekeninge as gesprekhulpmiddel gebruik gemaak (Verhofstadt-Denève, 2000:225).

Die navorser het ook deurlopend gebruik gemaak van **prosesnotas** en 'n **reflekerende joernaal**. Vir die doeleindes van die beplande navorsingstudie het die navorser se prosesnotas die volgende ingesluit: waarnemings tydens onderhoude met opvoeders en leerders, besprekings met kundiges op die gebied van verhoudings tussen opvoeders asook notas met betrekking tot die navorser se houding, persepsies en gevoelens (Strydom, 2011b:335-336). Die betrokke navorser het ook gebruik gemaak van 'n reflektiewe joernaal wat idees, denke en refleksies aangaande die navorser se ervarings gedurende die verloop van die beplande navorsingstudie bevat.

3.5 DATA-ANALISE

Kwalitatiewe data-analise word in die studie gebaseer op 'n interpretatiewe filosofie wat ingestel is op die identifisering van betekenisvolle en simboliese inhoud in die onderskeie datastelle

(Nieuwenhuis, 2011b:99; Denzin & Lincoln, 2005:xv). Dit impliseer 'n proses van transformasie waar rou data omskep en geprosesseer word tot waardevolle bevindinge soos beskryf deur Schurink *et al.* (2011:397). In die navorsingstudie veronderstel die proses van data-analise dus dat die navorser poog om te bepaal op watter wyse deelnemers betekenis gee aan die verhouding tussen opvoeders en leerders in vaardigheidskole deur die analise van die deelnemers (opvoeders en leerders) se persepsies, houdings, begrip, kennis, waardes, gevoelens en ervarings (Nieuwenhuis, 2011b:99). 'n Proses van induktiewe analise van kwalitatiewe data is gebruik om die temas te identifiseer wat uit die verskillende kontekste na vore kom.

Creswell (2007:148) onderskei nege stappe in die analise van kwalitatiewe data-analise en Schurink *et al.* (2011:403-404) vat dit saam in drie oorkoepelende fases, naamlik die *voorbereiding en organisering van kwalitatiewe data* (beplanning en die insameling van data, hantering van data en die lees en skryf van notas), die *vermindering/verfyning van data* (beskrywing, klassifisering en interpretasie van kwalitatiewe data) en die *visualisering, verteenwoordiging en aanbied van kwalitatiewe data*.

Tydens die betrokke navorsingstudie het die proses van data-analise as volg verloop:

- **FASE 1: Voorbereiding en organisering van kwalitatiewe data**

Die voltooide vraelyste en die getranskribeerde onderhoude en video-opnames is in karton- en rekenaargebaseerde lêers geplaas. Na afloop van die organisasie van die data het die navorser deur alle transkripsies, waarnemingsnotas en die reflekerende joernaal gelees om sodoende 'n oorsig te verkry van die algehele databasis soos aanbeveel deur Henning *et al.* (2004:126). Dit het die navorser in staat gestel om sin te maak van die data as 'n geheel voordat dit in analiseerbare gedeeltes opgebreek word (Schurink *et al.*, 2011:409).

- **FASE 2: Beskrywing, klassifisering en interpretering van kwalitatiewe data**

Schurink *et al.* (2011:410-418) en Creswell (2007:151) dui daarop dat hierdie fase verteenwoordigend is van gedetailleerde beskrywings, die ontwikkeling van temas of dimensies deur 'n spesifieke klassifikasiesistelsel en die voorsien van interpretasies in die lig van die navorser se eie siening en/of die menings van perspektiewe in die literatuur. Die navorser het derhalwe die data wat verkry is vanuit die individuele en groeponderhoude met opvoeders en leerders; die data

wat tydens die waarnemings verkry is en die navorser se reflekerende joernaal sorgvuldig ontleed deur kodes te ontwikkel sodat versamelde teks georganiseer kon word in geskikte kategorieë en temas wat die kern van die betrokke fenomeen binne die konteks van vaardigheidskole in Wes-Kaap in besonderhede beskryf.

- **FASE 3: Verteenwoordiging en aanbieding van kwalitatiewe data**

Die laaste fase in die proses van data-analise behels die aanbied van versamelde data (Schurink *et al.*, 2011:418-419; Creswell, 2007:154) waardeur die navorser verduidelik hoe die betrokke data en konsepte bymekaar aansluit en pas. Die betrokke navorser het gevolglik die versamelde data aangebied deur die proses van verslagskrywing en die uitvoer van 'n literatuurkontrole.

3.6 VERTROUENSWAARDIGHEID

Volgens Golafshani (2003:601) is dit van groot belang dat vertrouenswaardigheid in 'n kwalitatiewe navorsingstudie verseker kan word. Lincoln en Guba (1985:290) sluit hierby aan en bevestig dat kwalitatiewe data vertrouenswaardig moet wees om die leser te oortuig dat die bevinding van die navorsing geskik is vir oordeel in 'n bepaalde studieveld. In die beplande navorsingstudie sal verskeie strategieë in plek gestel word om vertrouenswaardigheid te verseker.

Tydens die uitvoer van die navorsingstudie is daar spesifiek aandag geskenk aan die **geloofwaardigheid** van die navorsingstudie. Dit staan egter parallel met die interne geldigheid van die navorsingstudie en behels die mate waartoe die navorsingsbevindinge vertrou kan word (Bryman, 2008:377). Om die geloofwaardigheid van die navorsingstudie te verseker, is daar gebruik gemaak van 'n verskeidenheid databronne (opvoeders, leerders, beraders) en metodes om 'n duidelike beeld te verkry van die verhouding tussen opvoeders en leerders in die konteks van vaardigheidskole in die Wes-Kaap. Die geloofwaardigheid van die studie word versterk deurdat die navorser as berader werksaam is by een van die vaardigheidskole in die Wes-Kaap en gevolglik goed bekend is met die konteks waarbinne die navorsing uitgevoer is. Die navorsing vind verder plaas onder die leiding van 'n opvoedkundige sielkundige met praktyk- en navorsingservaring wat kan toesien dat die insameling van die data nie beïnvloed word deur die navorser se eie vooroordele teenoor bepaalde kontekste of persone nie.

Die **bevestigbaarheid** van die studie is parallel aan objektiwiteit en verwys na die noukeurige oorweging van data – vry van enige subjektiewe interpretasie van die betrokke navorser (Bryman, 2008:379). Die bevestigbaarheid van die navorsingstudie is verseker deurdat die navorser gebruik gemaak het van 'n onafhanklike kodeerder en die kodes is vergelyk met die kodes wat deur die betrokke navorser ontwikkel is. Die bevestigbaarheid van die betrokke studie is ook verder bevorder deurdat die navorser beplan het om data te versamel by vier onderskeie vaardigheidskole in die Wes-Kaap. Die bevindinge is gevolglik met mekaar vergelyk om sodoende kongruensie te verseker.

Die **toepassingswaarde** van die navorsingstudie verwys na die moontlikheid dat die bevindinge van die betrokke navorsingstudie relevant kan wees tot verhoudings tussen opvoeders en leerders in ander kontekste as waarbinne die navorsingstudie plaasgevind het (Bryman, 2008:378; Lincoln & Guba, 1985:316). Om die toepassingswaarde van die studie te verhoog is 'n ryk beskrywing van die betrokke navorsingsontwerp, metodologie en prosedures aangebied/voorsien om sodoende te verseker dat die beplande navorsing se toepassingswaarde vir die onderwyskonteks geëvalueer kan word (Bryman, 2008:378).

Lincoln en Guba (1985:316-318) stel **kontroleerbaarheid** ("**dependability**") voor as 'n kernelement in die vestiging van vertrouenswaardigheid. Die betrokke navorser het vir die doeleindes van die betrokke navorsingstudie seker gemaak dat alle volledige rekords van alle fases van die beplande navorsingproses op 'n maklike en toeganklike wyse behoue bly om sodoende die standvastigheid van die navorsingstudie te verseker. Die betrokke navorser het die rekords deur die loop van die studie aan die betrokke studieleier oorhandig vir evaluering om sodoende die vertrouenswaardigheid van die beplande navorsingstudie te verhoog.

3.7 ETIESE OORWEGINGS

Etiek fokus op die voorkoming van moontlike nadeel vir diegene wat betrokke is by 'n bepaalde studie (Dickson-Swift *et al.*, 2005:576) en is noodsaaklik vir sosiaal-wetenskaplike navorsing. Monette *et al.* (2010:50) stem saam en definieer etiek as 'n studie van gepaste en onvanpaste gedrag, morele plig en verpligting tydens die uitvoer van 'n navorsingstudie. In die betrokke navorsingstudie is die etiese optrede van die navorser gebaseer op die beginsels van menseregte en die beskerming van die publiek soos geformuleer in die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (1996) en die etiese reëls en regulasies van die Health Professions Council of South Africa

(HPCSA, 1974). Die navorser het ook die etiese verantwoordelikheid aanvaar om 'n goed ontwikkelde en goed ontwerpte navorsingsprojek saam te stel en uit te voer wat gebaseer is op die etiese beginsels van *goedwilligheid, nie-kwaadwilligheid, outonomie, geregtigheid, getrouheid* en *respek* (Bless *et al.*, 2006:141-142).

Die navorser het die etiese waarde van die betrokke navorsingstudie verseker deur die uitvoer van die volgende take:

- Die studie vorm deel van 'n navorsingsprojek waarvoor etiese klaring vir die uitvoer van navorsing verkry is van die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit. Die etieknommer van die projek is: **NWU-0005-10-A1**
- Toestemming vir die uitvoer van navorsing in die onderskeie vier vaardigheidskole is verkry deurdat die navorser 'n versoek gerig het aan die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (sien **Bylae C**).
- Ingeligte toestemming en ingeligte instemming is verkry van alle deelnemers betrokke by navorsingstudie: skole/skoolhoofde (sien **Bylae D**); opvoeders (sien **Bylae E**); ouers/voogde (sien **Bylae F**); leerders (sien **Bylae G**).

Die navorser het die etiese waarde van die navorsingstudie verder verhoog deur die volgende etiese beginsels aan te spreek en te handhaaf:

- **Geen nadeel vir deelnemers**

Die mees basiese beginsel van navorsing is dat deelnemers op geen wyse benadeel mag word of skade mag lei deur sy of haar deelname aan die betrokke beplande navorsing nie (Rubin & Babbie, 2010:78; Lutabingwa & Nethonzhe, 2006:697). Gedurende die uitvoer van die studie het die navorser spesifiek daarop gelet dat deelnemers nie emosioneel benadeel word deur inligting te deel wat hulle emosioneel ontstel nie. Die navorser het reeds 'n terapeut geïdentifiseer waar deelnemers kon gaan vir gratis berading indien 'n deelnemer enige mate van ongemak sou ervaar tydens sy of haar deelname aan die betrokke navorsingstudie. Die navorser het gevolglik geleentheid vir ontloning beskikbaar gestel na afloop van elke onderhoud en was bereid om die nodige verwysings te maak indien deelnemers dit sou benodig gedurende die verloop van die studie. Die navorser het ook seker gemaak dat deelnemers op geen wyse mekaar dreig of

benadeel tydens die uitvoer van die navorsingstudie nie. Dit impliseer dat daar te alle tye van die navorser sowel as die deelnemers verwag sou word om eerbiedig teenoor alle deelnemers op te tree.

- ***Ingeligte en vrywillige deelname***

Ingeligte deelname behels dat elke deelnemer aan die studie – asook hulle ouers of voogde in die geval van minderjarige deelnemers – deeglik ingelig moet wees oor wat die navorsing behels om sodoende in staat te wees om 'n besluit te neem rakende hulle deelname (Kellett, 2010:23; O'Hara *et al.*, 2011:118). Deelnemers het die reg om te weet wat die fokus van die betrokke navorsing is, hoe dit hulle sal affekteer, die risiko en voordele verbonde aan deelname, en die feit dat hulle die reg het om 'n keuse te maak ten opsigte van hulle deelname (Lutabingwa & Nethonzhe, 2006:697; Bless *et al.*, 2006:142-143; Thyer, 2009:216). Die navorser het alle deelnemers voorsien van oop en volledige inligting rakende die studie en die verwagtinge wat sy van die respondente het. Die navorser het elk van die onderskeie vier skole besoek en 'n inligtingsessie aangebied waar die beplande navorsingstudie kortliks voorgelê is aan elke opvoeder en leerder. Na afloop van die inligtingsessie is elke opvoeder en leerder versoek om 'n ingeligte toestemmingsvorm te teken om sodoende aan te dui dat hy of sy wel verstaan wat aan hom of haar tydens die inligtingsessie verduidelik is (O'Hara *et al.*, 2011:118-119). Die navorser het ook 'n afskrif van hierdie toestemmingsvorm aan elke deelnemer voorsien vir persoonlike rekordhouding (Bless *et al.*, 2006:143). Die navorser het ook aan elke deelnemer erkenning gegee vir sy of haar deelname aan die navorsingstudie in die vorm van 'n klein geskenkie wat die deelnemer in die skoolkonteks kan gebruik. Die navorser het egter geen melding hiervan gemaak tydens die deurgang van inligting nie en het slegs na afloop van die onderhoud aan elke deelnemer sy of haar geskenkie oorhandig as bewys van dank vir deelname aan die studie.

- ***Vertroulikheid, privaatheid en anonimiteit***

Die navorser het 'n etiese verantwoordelikheid om alle deelnemers se basiese reg op privaatheid te beskerm en te respekteer. Vertroulikheid is 'n etiese vereiste in kwalitatiewe navorsing wat behels dat die identiteit en alle data van die deelnemers beskerm en bewaar sal word (Monette *et al.*, 2010:59; O'Hara *et al.* 2011:125) – met ander woorde 'n deelnemer se data mag onder geen omstandighede verbind word met sy of haar naam of enige ander identifiseerbare gegewens nie (Bless *et al.*, 2006:143).

Die betrokke navorser het ook aan elke deelnemer verduidelik watter prosedures in plek gestel word om hulle identiteit te beskerm en het elke deelnemer verseker dat konfidensialiteit 'n prioriteit is tydens die uitvoer van die betrokke navorsing (Rubin & Babbie, 2009:331). Die navorser het ook 'n ooreenkoms met elke fokusgroep aangegaan om alle gesprekke wat plaasvind as vertroulik te hanteer.

Met hierdie beginsel in gedagte het die navorser die identiteit van elke deelnemer beskerm deur 'n numeriese syfer toe te ken aan elk van die betrokke deelnemers se data om sodoende te verseker dat alle inligting anoniem bly. Tydens die uitvoer van die navorsing, het die navorser spesiale prosedures in plek gestel om die veilige bewaring van die data te verseker ten einde die anonimiteit van deelnemers te respekteer (Kellett, 2010:27; Walliman, 2006:158). Na afloop van die navorsingstudie het die navorser ook alle video-opnames gaan stoor in veiligheidsfasiliteite by Noordwes-Universiteit waar dit geberg sal word vir 'n tydperk van vyf jaar.

- ***Bekendmaking van navorsingsresultate***

Wanneer die resultate van die betrokke studie in die navorsingsverslag gerapporteer word, berus die etiese verpligting en verantwoordelikheid by die navorser om alle bevindinge wat verband hou met die betrokke studie aan die leser bekend te maak (Rubin & Babbie, 2010:84). Die navorser moet dus verslag doen oor die tegniese tekortkominge, mislukkings, negatiewe bevindinge, metodologiese beperkinge asook die beperkinge van die betrokke studie (Bless *et al.*, 2006:145; Lutabingwa & Nethonze, 2006:700). Die betrokke navorser was daarom ten alle tye eerlik en akkuraat ten opsigte van verslaggewing van resultate en het te alle tye gepoog om die integriteit van die beplande navorsingstudie te bevorder deur alle navorsingsbevindinge in die beplande navorsingsverslag te rapporteer (Thyer, 2009:574).

- ***Terugvoer aan deelnemers***

Dit is die etiese verantwoordelikheid van die betrokke navorser om, na afloop van die betrokke navorsingstudie, die navorsingsresultate aan die betrokke deelnemers bekend te maak. Die deelnemers het die reg op inligting en daarom sal die betrokke navorser die resultate van die betrokke navorsing in 'n dokument saamvat wat op 'n eenvoudige wyse aangebied sal word. Volgens Bless *et al.* (2006:145) is dit van groot belang dat die betrokke navorser sekere aspekte in

ag sal neem soos die huistaal, kultuur en vlak van onderrig van die betrokke deelnemers. Die betrokke navorser het derhalwe hierdie dokument op 'n eenvoudige wyse saamgestel wat maklik verstaanbaar is. Die betrokke navorser het ook seker gemaak dat die betrokke dokument in Afrikaans en Engels beskikbaar is.

3.8 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het die navorser die navorsingsontwerp en metodologie aangebied, bespreek en verduidelik. Die navorser het begin deur 'n oorsig te gee van die konteks waarin die navorsingstudie uitgevoer is waarna daar 'n deeglike bespreking gevolg het rakende die steekproef en populasie van die betrokke studie. Daar is ook verwys na die wyse waarop data ingesamel is asook die wyse waarop data in die volgende hoofstuk geanaliseer sal word. Die navorser het die hoofstuk afgesluit met 'n omvattende bespreking van die vertrouenswaardigheid van die navorsingstudie en het ook die etiese aspekte aangedui wat spesifiek oorweeg moet word in die betrokke studie.

In Hoofstuk 4 sal die navorser die verwerkte resultate van die ondersoek weergee en bespreek.

HOOFSTUK 4

BESPREKING VAN DIE BEVINDINGE

4.1 INLEIDING

Die bespreking van die bevindinge van die studie word gerig deur die navorsingsvraag wat in die studie aan die orde gestel is. Die vraag lui as volg:

Hoe kan verhoudings tussen opvoeders en leerders in vaardigheidskole bevorder word?

Om die vraag te beantwoord, is vier datastelle ontleed soos bespreek in Hoofstuk 3. Tabel 4.1 bied 'n oorsig oor die datastelle.

| DATASTELLE | SLEUTEL |
|---|---------------------|
| <i>Vraelyste</i> wat deur 42 opvoeders voltooi is | VR 1 – 42 |
| <i>Collages</i> en transkripsies van gesprekke wat tydens werksessies met agt klasse se leerders plaasgevind het | C 1 – 8 WS 1 - 8 |
| <i>Transkripsies</i> van agt <i>fokusgroeponderhoude</i> met vyf leerders uit elke klas wat aan die werkgroepe deelgeneem het | FG 1 – 8 |
| <i>Transkripsies</i> van die <i>individuele onderhoude</i> met agt opvoeders | IO 1 – 8 |

TABEL 2: Datastelle en die wyses waarop dit in die teks aangetoon word

Die bevindinge van die studie sal bespreek word aan die hand van die temas en subtemas soos uiteengesit in Tabel 4.1. Elke tema word afsonderlik bespreek met verwysing na die onderskeie datastelle, wat op so wyse aangebied word dat dit getrou bly aan die subjektiewe ervarings van die opvoeders en die leerders (Sherman & Webb, 1988). 'n Bespreking van elke subtema word gevolg deur 'n bespreking wat verwys na relevante, verbandhoudende literatuur. 'n Samevattende bespreking van die bevindinge word ten slotte aangebied om die interverweefde aard van die temas te verduidelik.

| HOOFTEMAS | SUBTEMAS |
|---|--|
| <p style="text-align: center;"><u>TEMA 1</u></p> <p style="text-align: center;">Verhoudingsbevorderende interaksiepatrone</p> | <p>1.1 Wedersydse respek</p> <p>1.2 Wedersydse vertrouwe</p> <p>1.3 Versterk persoonlike verbondenheid</p> <p>1.4 Voorsien ondersteuning en sorg</p> <p>1.5 Oop kommunikasie tussen opvoeder en leerders</p> |
| <p style="text-align: center;"><u>TEMA 2</u></p> <p style="text-align: center;">Die skep van verhoudingsbevorderende ruimtes</p> | <p>2.1 Die daarstel van veilige klasomgewings</p> <p>2.2 Die handhawing van dissipline</p> |
| <p style="text-align: center;"><u>TEMA 3</u></p> <p style="text-align: center;">Kontekstuele uitdagings en die bevordering van verhoudings tussen opvoeders en leerders</p> | <p>3.1 Leerders se beleving van hulself in die konteks</p> <p>3.2 Beperkte opleiding en toerusting van opvoeders</p> <p>3.3 Sosiale kwessies wat die verhoudings beïnvloed</p> |

TABEL 3: Oorsig van temas

4.2 BESPREKING VAN RESULTATE

4.2.1 TEMA 1: *Verhoudingsbevorderende interaksiepatrone*

Verhoudingsbevorderende interaksiepatrone verwys na patrone van alledaagse interaksies en word deur die deelnemers beskryf as bevorderlik vir die verhoudings tussen opvoeders en leerders. In die studie is die volgende verhoudingsbevorderende interaksiepatrone geïdentifiseer, naamlik wedersydse respek tussen opvoeders en leerders, wedersydse vertrouwe tussen opvoeders en leerders, persoonlike verbondenheid aan mekaar, voorsiening van sorg en ondersteuning aan leerders en oop kommunikasie tussen opvoeders en leerders.

4.2.1.1 Wedersydse respek

Wedersydse respek in die studie verwys na die wederkerige interaksie tussen opvoeders en leerders as volwaardige individue. In die navorsingsliteratuur word respek geïdentifiseer as 'n kritiese komponent van 'n effektiewe en koesterende verhouding tussen opvoeders en leerders. Sommige bronne stel voor dat respek wedersydse van aard moet wees (Appelton, 1990; Nehring, 1990; Miller *et al.*, 1990; Sieh & Bell, 1994) terwyl ander bronne meer fokus op die interaksie en eerbiedige optrede van die opvoeder teenoor die leerder (Miller & Pedro, 2006:296; Brown, 1981; Beck, 1991; Oerman, 1996). In die studie van Kitching *et al.* (2012:43) word wedersydse aard van respek deur sowel leerders as opvoeders beklemtoon en dien gevolglik as bevestiging van die noodsaaklike waarde van wedersydse respek tot die vestiging van 'n suksesvolle klaskamerverhouding (Gillespie, 2005:215).

Die deelnemers in die studie het bevestig dat wedersydse respek belangrik is vir die bevordering van verhoudings in vaardigheidskole. Dit het duidelik geblyk dat respektvolle interaksie die gesamentlike verantwoordelikheid van die opvoeder en die leerders is. Dit impliseer dat albei partye mekaar respekteer eerder as om slegs van een party te verwag om respek te toon. Die volgende stellings bevestig die siening van deelnemers aan die studie:

“Wedersydse respek ... beteken dat die onderwyser die leerder sal respekteer ... en die leerder die onderwyser sal respekteer en gehoorsaam wees .” (IO.4; L.36-38)

“Die leerders betoon respek teenoor my ... omdat ek hulle met respek behandel.” (VR.23; 1)

“Respek vir ander is belangrik ... nie net vir groot mense nie maar ook vir die kinders in die klas.” (sic) (IO.6; L.150-151)

“Ons moet respek hê vir die meneer soos wat hy vir ons het.” (FG.5; L.43)

Die belangrikheid van wedersydse respek in die klaskameromgewing is veral aangedui as 'n voorwaarde vir 'n suksesvolle verhouding tussen opvoeders en leerders. Wedersydse respek word dus beskou as die basis van 'n positiewe en gesonde klaskameromgewing, soos geïllustreer deur die volgende aanhalings:

“Respek ... dit is die basis van enige gesonde verhouding tussen onderwyser en kind.”
(IO.5; L.48-49)

“We have our up and down days in our class ... but at the end respect is the core.” (VR.38; 1)

“Verhoudings tussen leerkrag en leerders kan net verbeter en bevorder word as respek aan die orde van die dag is.” (VR.41; 3)

“Ons verhouding is baie goed omdat ons dit op wedersydse respek baseer ... ek as opvoeder gee eers die respek en dit word so beantwoord.” (VR.10; 1)

Uit die individuele onderhoude met opvoeders het dit veral duidelik geblyk dat wedersydse respek bydra tot beter samewerking en gehoorsaamheid in die klaskameropset. Daar is ook spesifiek verwys na die effek wat respek het op die handhawing van orde en die verkryging van samewerking in die klas, soos hieronder vermeld:

“Ek het in al my jare van onderwys gevind dat die wedersydse respek is nogal baie belangrik ... dan kry jy baie uit hom uit.” (sic) (IO.1; L.25-26)

“As ek hulle respekteer dan luister hulle.” (sic) (IO.1; L.299)

Die deelnemers het beklemtoon dat wedersydse respek impliseer dat elke individu in die klas onvoorwaardelik aanvaar moet word en dat daar na mekaar geluister moet word soos hieronder aangedui:

“Ek respekteer elke leerder van my ... hetsy swak of sterk ... slim of stadig.” (VR.41; 1)

“As jy die kind se respek gewen het is dit net soveel makliker.” (sic) (IO.2; L.93)

“As hy praat dan bly ons stil want hy luister na ons so ons moet ook na hom luister.” (sic) (WS.3; L.104)

“Ons moet altyd na juffrou luister as sy met ons praat ... dan is ons gehoorsaam ... want sy is altyd respekvol teenoor ons.” (sic) (WS.6; L.139-140)

Die opvoeders het spesifiek verwys na die belangrike rol van welvoeglike taalgebruik as voorvereiste vir eerbiedige interaksies tussen opvoeders en leerders. Opvoeders het veral beklemtoon dat eerbiedige taalgebruik van die opvoeder as voorbeeld kan dien vir leerdergedrag en dat dit gevolglik wedersydse respek verseker. Die volgende aanhalings illustreer bogenoemde:

“Ek praat ordentlik met hulle en so wil ek respek hê.” (sic) (IO.3; L.401-402)

“Ordentlike taalgebruik en ’n goeie voorbeeld van my kant.” (VR.1; 3)

Alhoewel dit duidelik is dat wedersydse respek wel beter samewerking en gehoorsaamheid bevorder, het een van die deelnemers gewaarsku dat daar duidelik onderskei moet word tussen respek en vrees. Een opvoeder het gewaarsku dat respek nie verwar moet word met vrees nie en dat vrees in werklikheid die verhouding tussen opvoeder en leerders negatief beïnvloed. Sy stel dit as volg:

“Dit is vir my belangrik dat leerders my sal respekteer in plaas van vrees ... enige persoon kan vrees inboesem en dit reflekteer as respek.” (sic) (VR.27; 3)

Die opvoeders het duidelike bekommernis uitgespreek oor die toenemende gebrek aan respek wat hulle ervaar vanaf die leerders in hulle klaskamers. Die volgende uitsprake is in dié verband gemaak:

“Alles gaan oor respek ... as daar nie respek is nie sorg dit weer vir ander probleme in die klas.” (sic) (IO.4; L.222-223)

“As leerders kan leer om respek te hê vir hulleself, hulle medeleerders, hulle gesagsfigure en die skool se eiendom sal verhoudinge oneindig beter wees.” (sic) (VR.2; 3)

Die bevindinge met betrekking tot wedersydse respek bevestig die stellingname in die literatuur dat wedersydse respek tussen opvoeders en leerders ’n baie belangrike rol speel in die bevordering van die verhouding tussen hulle. Dit impliseer dat opvoeders en leerders mekaar voortdurend as

gelykwaardige persone sal ag soos aangetoon in die werk van Hendrick en Hendrick (2006). Dit bevestig ook die werk van Gillespie (1997:139) wat respek beskou as die erkenning van die opvoeder en leerder as individue met inherente waarde, ongeag hulle onderskeie rolle in die klaskamer.

Die wederkerige aard van respek is volgens die studie hoofsaaklik geleë in die wyse waarop mense met mekaar kommunikeer soos blyk uit die beklemtoning van die belangrike rol wat luister speel in die bevestiging van wedersydse respek vir mekaar. Dit impliseer dat leerders onvoorwaardelik aanvaar moet word en dat daar op menswaardige wyse met hulle gekommunikeer moet word soos ook bevestig in navorsing deur Kitching (2010).

Die opvoeders sowel as die leerders in die betrokke studie het egter daarop gewys dat opvoeders soms van leerders verwag om respek te toon ongeag die wyse waarop opvoeders teenoor leerders optree. Verskeie leerders het aangedui dat opvoeders dikwels oneerbiedig optree om sy of haar outoriteit te laat geld, maar steeds van leerders verwag om respek te toon. Die toedrag van sake bevestig die bevindinge van Kitching *et al.* (2012:47) wat die inkongruente optrede van opvoeders met betrekking tot respek beskryf. De Vries en Zan (2005:136) bestempel dit as 'n foutiewe verstaan van respek, aangesien hierdie opvoeders hulle magsgoedkeuring gebruik om leerders se gedrag te beheer deur 'n gevoel van vrees te ontlok by die betrokke leerders, soos ook deur deelnemers aangetoon is. Die inkongruensie het uiteraard 'n belemmerende effek op die verhouding tussen opvoeders en leerders.

4.2.1.2 Wedersydse vertroue

Wedersydse vertroue dui op die wederkerige openhartigheid om op persoonlike vlak met mekaar kontak te maak en mekaar as mens te waardeer. In ooreenstemming met die bevindinge in die studie, wys Krall en Jalongo (1998:84) daarop dat wedersydse vertroue noodsaaklik is tot die vestiging van 'n omgee-gemeenskap in skole. Die opvoeders en leerders het ook tydens hulle onderskeie onderhoude aangetoon dat **“vertroue belangrik [is] vir enige positiewe verhouding – veral tussen onderwysers en leerders” (IO.2; L.34).**

Die meerderheid deelnemers het sterk gefokus op die bilaterale aard van vertroue en die leerders sowel as die opvoeders het aangedui dat wedersydse vertroue tussen opvoeders en leerders ook

'n belangrik bydrae lewer tot die vestiging van 'n suksesvolle vertrouensverhouding in die klaskamer. Die volgende aanhaling illustreer bogenoemde bespreking:

“Die verhouding [tussen my en my leerders] is baie goed ... ek kan my leerders vertrou en hulle kan my vertrou met persoonlike sake wat hulle met my wil bespreek.” (VR.15; 1)

Wanneer 'n opvoeder opregte belangstelling toon, skep dit vir die opvoeder die geleentheid om die leerder op 'n meer persoonlike vlak te leer ken. Een opvoeder het 'n pleidooi gerig en genoem dat opvoeders in werklikheid navorsing moet gaan doen oor elke leerder wat in sy of haar klas teenwoordig is, want 'n ***“vertrouensverhouding word egter met die tyd gebou en versterk soos jy die leerders leer ken” (VR.3; 1)***

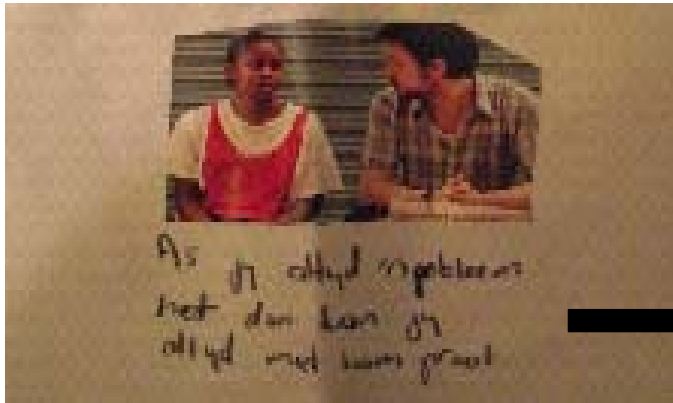
Dit is dus duidelik dat opvoeders oor 'n deeglike kennis moet beskik rakende elke leerder in sy of haar klaskamer – vind uit omtrent die leerder se voorkeure en afkeure, huislike omstandighede en karaktereenskappe wat hom of haar uniek maak. Sommige opvoeders het ook aangedui dat dit van groot belang is om die leerder op die naam te ken.

“Jy moet hom persoonlik ken ... moenie vir hom ‘jy’ en ‘jou’ nie ... noem hom op sy of haar naam.” (IO.1; L.41-42)

“Noem hom op sy naam ... dan voel hy jy ken hom persoonlik en dat jy belangstel ... dan voel hy die meneer ken my en hy praat met my.” (sic) (IO.1; L.43-44)

Die leerders het ook melding gemaak van die waarde van konfidensialiteit in die handhawing van 'n vertrouensverhouding tussen die opvoeder en sy of haar leerders. Die leerders stel konfidensialiteit hoog op die prys en beskou dit as 'n bepalende faktor in die bou van vertrouensverhoudings. Een leerder het tydens 'n groeponderhoud die verwagting met betrekking tot konfidensialiteit as volg beskryf:

“As jy ’n ‘problem’ het kan jy altyd na hom toe kom om daarvoor te praat en hy sal vir niemand ander sê nie ... hy sal nie uitpraat nie.” (sic) (WS.1; L.262-263)



As jy altyd ’n problem het dan kan jy altyd met hom praat

In ’n vraelys het verskeie opvoeders ook die belangrikheid van konfidensialiteit beskryf – een opvoeder het dit egter as volg weergegee:

“The learners’ information must be treated with respect, dignity, and extreme confidentiality ... this builds trust between the learner and the teacher.” (VR.36; 1)

Die opvoeders het in die vraelys en individuele onderhoude ook gefokus op die belangrikheid van toeganklikheid ten opsigte van die vestiging van ’n vertrouensverhouding tussen opvoeders en leerders in die klaskameromgewing. Volgens die opvoeders behels toeganklikheid dat ***“kinders te alle tye die vrymoedigheid [moet] hê om sekere dinge met jou as onderwyser te kom deel”*** (IO.8; L.34-35).

Die verhouding tussen opvoeders en leerders moet dus van so ’n aard wees dat leerders openlik en onbevrees met opvoeders oor hulle persoonlike situasies kan praat. Die volgende stelling dien as voorbeeld van die toeganklike aard van ’n verhouding tussen ’n opvoeder en sy leerders:

“Ons kan met meneer gaan praat en hy luister altyd na ons ... soos oor jou ouers of familie of iets.” (WS.3; L.247-248)

Die afwesigheid van een of meer van die bogenoemde komponente kan egter ’n beduidende negatiewe impak hê op die vestiging van ’n veilige klaskamerruimte. Een leerder het tydens ’n fokusgroeponderhoud die effek as volg beskryf:

“Sonder vertroue gaan die klas in ’n gemors ingaan.” (sic) (FG.1; 49)

Die verlies aan vertroue en roetine laat leerders dikwels met ’n gevoel van hulpeloosheid, frustrasie en twyfel. Enkele opvoeders het melding gemaak van die feit dat die vaardigheidskoolleerders dikwels geïgnoreer is tydens hulle hoofstroomopleiding vanweë hulle beperkte kognitiewe vermoëns. Die gevolg is dat baie van die leerders hulle vertroue in opvoeders verloor het en derhalwe vaardigheidskole betree met ’n negatiewe ingesteldheid teenoor opvoeders (sien Tema 3 Subtema 3.1) – dit bemoeilik die bou van vertrouensverhoudings tussen opvoeders en leerders in die konteks van vaardigheidskole. Die volgende opvoeder het tydens ’n individuele onderhoud dit as volg geïllustreer:

“Hulle leer om die onderwyser nie te vertrou nie want hulle was die hele tyd uitgeskuif [in die hoofstroomskole] vanweë hul kognitiewe vermoëns. As hulle hier kom, het hulle steeds daardie antagonistiese houding.” (sic) (IO.2; L.54-55)

Sommige leerders het weer aangedui dat die opvoeders se wantroue in die leerders ook die vestiging van ’n vertrouensverhouding kan beperk. Wanneer leerders ’n mate van wantroue bespeur, het dit sekere emosies aangewakker soos woede en frustrasie. Die volgende aanhaling gee ’n duidelike beskrywing:

“Die onderwyser verdink my ... dit is nie lekker nie en dan word en baie kwaad ... ek voel sommer so kwaad dat ek die juffrou met ’n mes wil steek.” (sic) (WS.4; L.252-257)

Die afwesigheid van roetine het ook ’n beperkende invloed op die verhouding tussen opvoeders en leerders en die skep van ’n veilige klaskamerruimte. Tydens die navorsers se besoek aan die onderskeie vier vaardigheidskole was dit opmerklik dat ’n hele aantal opvoeders daagliks afwesig is. Dit veroorsaak ontwrigting by die leerders en belemmer die vertrouensverhouding tussen die opvoeders en leerders en gee aanleiding tot ’n groot verskeidenheid dissiplinêre probleme. Die opvoeders het tydens die individuele onderhoude spesifiek verwys na die verbintenis tussen die skep van ’n veilige klaskamerruimte, vertroue en leerdergedrag:

“As jy eers die kind se vertroue gewen het is sy gedrag baie makliker ... nie meer so negatief en die hele tyd uitdagend nie.” (sic) (IO.2; L.75-76)

“As jy nie die kind se vertrouwe het nie ... doen hulle net wat hulle wil.” (IO.2; L.90)

Een opvoeder het ook melding gemaak van die verbintenis tussen vertrouwe en die verhoudingsdraer van ope kommunikasie (sien Tema 1 Subtema 1.5):

“Waar kommunikasie verhoudinge tussen onderwyser en kinders oop is en daar is vertrouwe ... dan is dit eintlik ’n plus punt ... want die kind weet watter kanale om te volg om sy probleem aan te spreek en dan ook geleentheid gee om uiting te gee aan dit wat pla.” (sic) (IO.8; L.339-342)

In die studie het die deelnemers sterk gefokus op die bilaterale aard van vertrouwe in die opvoeder-leerder-verhouding. Daar is aangedui dat hierdie wedersydse vertrouwe die leerders sowel as die opvoeder voorsien van ’n veilige omgewing wat albei partye kan gebruik as ’n basis tot die vestiging van ’n gevoel van gemeenskap en geborgenheid. Dit bevestig die werk van Mitchener en Schmidt (1998:340) en sluit aan by Gillespie (2005:214) en Brookfield (1990:163) se beskrywing van vertrouwe as ’n effektiewe hegmiddel wat opvoedkundig-gebaseerde verhoudings bymekaar hou. Dit is daarom van groot belang om vroegtydig vertrouwe te vestig in die klaskamerverhouding om sodoende ’n konteks te skep waar elke betrokke party ’n gevoel van veiligheid en geborgenheid kan ervaar, soos aanbeveel deur Ennis en McCauly (2002:151).

Dit is verder duidelik dat die ontwikkeling van ’n vertrouensverhouding tussen opvoeders en leerders ’n uitdagende taak is, maar noodsaaklik is vir die instandhouding en/of vestiging van ’n gesonde en koesterende leeromgewing (Ennis & McCauly, 2002:149). Die meeste opvoeders het egter saamgestem dat dit die verantwoordelikheid van die opvoeder is om op so ’n wyse op te tree dat die leerders hulle kan vertrou, soos ook bevind deur Malm en Löfgren (2006:153). In die studie het die opvoeders en leerders spesifiek verwys na die belangrikheid van persoonlike kennis en begrip, konfidensialiteit en toeganklikheid van die opvoeder in die vestiging van hierdie vertrouensverhouding. Mitchener en Schmidt (1998:345) en Gillespie (2005:214) bevestig die belangrikheid van albei hierdie aspekte. Krall en Jalongo (1998:84) voeg by dat kongruente optrede, voorspelbare roetines en effektiewe klaskamerbestuur ook bevorderend kan wees tot die versterking van vertrouwe in die klaskamerverhouding.

Volgens Ennis en McCauly (2002:149-151) vervul skole ’n belangrike rol in leerders se konseptualisering van vertrouwe en hulle verstaan van vertrouensverhoudings. Die skrywers maan

egter dat die vertrouensverhouding tussen opvoeders en leerders maklik versteur word deur 'n enkele aksie en dit kan 'n geruime tyd neem om weer die band van vertroue te herstel. In die studie het die leerders onder meer aangedui dat die gereelde en onbeplande afwesigheid van opvoeders dikwels die vertrouensverhouding op 'n negatiewe wyse beïnvloed.

Met verwysing na verhoudings het die opvoeders veral gefokus op die negatiewe effek van leerders se vorige skoolervarings. Die realiteit is dat baie leerders die vaardigheidsskool betree met negatiewe voorafgaande skoolervarings wat gekenmerk word deur wantroue en 'n verlies van geborgenheid. Die opvoeders in die studie het aangedui dat leerders dikwels die klaskamers betree met skilte van wantroue en woede wat deur die jare ontwikkel het as gevolg van verskeie akademiese mislukkings en 'n geskiedenis van diskriminasie, geweld en segregasie. Dit kan gevolglik gevoelens van wantroue aanvuur wat volgens Ennis en McCauly (2002:150) kan lei tot die afname in akademiese prestasie en 'n toename in ontwrigtende en/of gewelddadige gedrag by leerders. Dit is dus duidelik dat vertroue sentraal staan tot die leerders se skoolervaring en daarom as 'n belangrik faset in die vestiging van positiewe en suksesvolle skoolinteraksies en -ervarings beskou moet word.

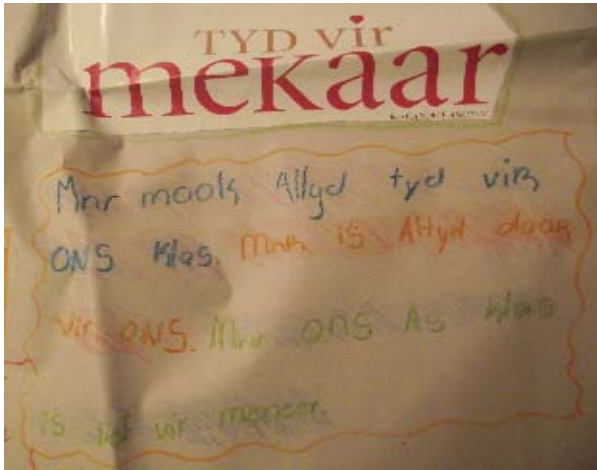
4.2.1.3 Versterk persoonlike verbondenheid aan mekaar

Die versterking van persoonlike verbondenheid aan mekaar verwys in die studie na die bereidwilligheid om mekaar op 'n meer persoonlike vlak te erken. Navorsing beklemtoon dat persoonlike verbondenheid aan mekaar bevorderlik is tot die vestiging van 'n koesterende klaskamerverhouding (Libbey, 2004; Loukas *et al.*, 2010; Roffey, 2010; Schaps & Cook, 2010). McNeeley *et al.* (2002:138) verwys na die verbondenheid tussen opvoeders en leerders as die bewaarder van 'n sin van geborgenheid en beskou dit gevolglik as 'n belangrike element in die bou van 'n koesterende skoolgemeenskap.

In die studie het die opvoeders asook die leerders aangetoon dat persoonlike verbondenheid bydra tot die bevordering van verhoudings tussen hulle. Die opvoeders het veral in die vraelyste aangedui dat dit impliseer dat daar tyd gemaak moet word om met opregte belangstelling te gesels ten einde meer te wete te kom oor mekaar as unieke individue:

“Wys meer belangstelling ... maak tyd om met elkeen individueel te gesels oor sy belangstellings, huislike omstandighede en toekomsvisie.” (sic) (VR.4; 3)

Die leerders het ook die belangrikheid van persoonlike aandag en belangstelling benadruk tydens verskeie groeponderhoude en een groep het spesifiek gefokus op die waarde van die opvoeder se beskikbaarheid. Die een groep het die sinsnede **“TYD VIR MEKAAR”** (C.7; L.201) op hulle plakkaat aangedui en dit as volg verduidelik:



**Mnr maak Altyd tyd vir ons klas.
Mnr is Altyd daar vir ons. Mnr ons
As was is lief vir meneer**

“Meneer maak altyd tyd vir ons ... dan WIL ons altyd by sy klas wees.” (WS.7; L.203)

Dit is dus duidelik dat individuele aandag aan en persoonlike belangstelling in elke leerder die ideaal is. Die opvoeders het egter ook aangevoer dat die tydsdruk om werk af te handel nie altyd ruimte laat vir die praktiese uitvoering van die ideaal nie. Een opvoeder het die realiteit as volg beskryf:

“Met baie groot klasse ... ’n vol sillabus ... en leerders wat onmiddelik na skool vervoer huis toe moet haal ... is daar nie veel geleentheid om te gesels nie.” (VR.8; 3)

Daar is egter opvoeders wat van mening is dat betrokkenheid by buitemuurse aktiwiteit veral kontak op persoonlike vlak met leerders kan bevorder en derhalwe kan bydra tot die versterking van die verhoudings tussen hulle. Een opvoeder het tydens ’n individuele onderhoud die waarde van betrokkenheid by die verskillende aktiwiteite waaraan leerders deelneem as volg benadruk:

“Raak betrokke by buitemuurse aktiwiteite ... leer ken die leerders buite die skool-opset ... op ’n meer persoonlike vlak ... gaan kyk wanneer hulle dans ... gaan kyk wanneer die koor

sing ... gaan kyk wanneer hulle rugby speel ... belangstelling, belangstelling, belangstelling.” (sic) (IO.5; L.230-232)

Die leerders het humor beskryf as ‘n wyse waarop kontak op persoonlike vlak tussen opvoeders en leerders versterk kan word. Die volgende stelling deur ‘n leerder bevestig die waarde van humor vir kontak tussen opvoeders en leerders:

“Dit is lekker as ons lekker saam met meneer kan gesels en grappies maak en lekker saam lag.” (sic) (WS.5; L.125-126)

Al die leerders wat aangetoon het dat informele gespreksvoering en humor deel van hulle daaglikse klaservaring is, was ook oortuig dat hulle in ‘n sterk en gehegte verhouding met die klasopvoeder staan. Daar kan dus met sekerheid gesê word dat ***“lekker gesels”*** (WS.1; L.183) en ***“grappe maak”*** (WS.6; L.119) definitief bydraende faktore is tot die vestiging van die verbondenheid tussen opvoeders en leerders. Sommige leerders het spesifiek verwys na die belangrikheid van ***“lekker gesels”*** (WS.1; L.40) en het ook genoem dat hulle dit baie geniet wanneer daar ***“sommer oor enige ding”*** (WS.1; L.40) gesels kan word. Die meeste leerders het ook hulle waardering vir humor en ***“persoonlike grappies”*** (FG.6; L.17) as volg beskryf:

“Dit is lekker as sy grappies maak ... dit is somtyds persoonlik ... maar dit is lekker want dit bou aan ons verhouding.” (sic) (WS.6; L.119-120)

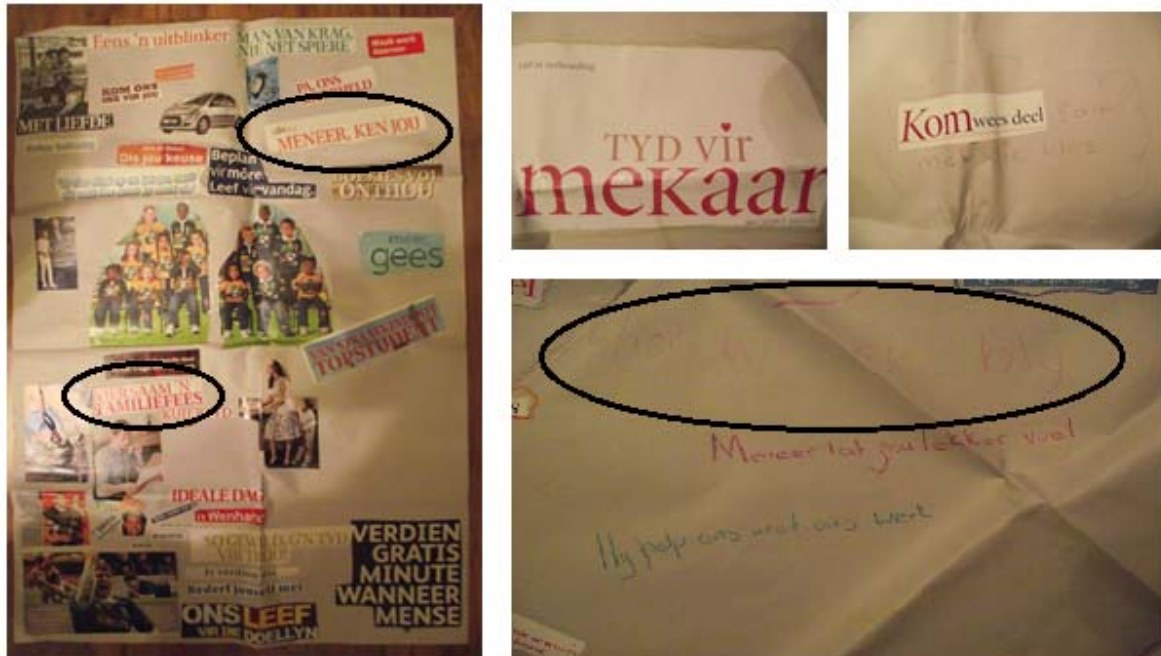
“Juffrou maak altyd ‘jokes’ met ons as ons in die klas kom ... persoonlike grappies ... en dit is baie spesiaal.” (FG.6; L.17)

Een opvoeder het ook opgemerk dat humor samewerking bevorder:

“Maak ‘n grappie of twee en ons werk lekker saam ... dan gaan dit sommer klop-disselboom.” (sic) (IO.3; L.135-136)

Tydens die bespreking van die klasgroepe se plakkate was die waarde van persoonlike kontak vir die beleving van verbondenheid in die klaskamer duidelik. Groepe wat aangedui het dat hulle ‘n gesonde en positiewe verhouding met hulle opvoeder het, het tydens die collage-groepsaktiwiteit verskeie sinsnedes op hulle plakkate aangebring soos: ***KOM WEES DEEL*** (C.8; L.456); ***HIER WIL***

EK BLY (C.7; L.337); MENEER KEN JOU (C.1; L.29); TYD VIR MEKAAR (C.7; L.201) en SAAM 'N FAMILIE-FEES (C.1; L.72).



Die ander leerders het dit egter bevestig deur na die opvoeder en leerders in die klaskamer te verwys as 'n familie. Tydens 'n fokusgroeponderhoud het 'n leerder verwys na die familiefoto met die onderskrif **“NET SOOS FAMILIE” (C.6; L.20)** op hulle groep se plakkaat en het verbondenheid as volg saamgevat:

“Ons voel soos 'n familie in die klas ... ons praat lekker saam met mekaar ... ons voel ons behoort daarso.” (FG.6; L.85-86)

Dit was veral opmerklik gedurende die groeponderhoude dat gesprekvoering asook hierdie sterk band en “familiegevoel” tussen opvoeder en leerder ook daartoe lei dat die opvoeder as persoon vir die leerders kenbaar raak. Die leerders het aangedui dat wanneer daar 'n goeie verhouding tussen opvoeders en leerders is, die opvoeder vir hulle meer sigbaar word as mens. Die een klasgroep wat aangedui het dat hulle 'n goeie verhouding met hulle klasopvoeder het, het ook aangetoon dat daardie betrokke opvoeders tyd maak vir hulle en elke dag tyd inruim om te gesels. Op die wyse kry die opvoeder en die leerders die geleentheid om mekaar op 'n meer persoonlike vlak te leer ken en gevolglik word die belangstelling in mekaar bevorder. Dit versterk gevolglik die

volhoubaarheid van 'n gesonde en sterk klaskamerverhouding en bevorder sodoende ook samewerking en begrip in die klaskamer. Die volgende stellings bevestig bogenoemde:

“As die verhouding sterker word ... begin die kind meer respek hê en saamwerk ... beter interaksie lei weer tot beter samewerking en die leerders is dan meer betrokke.” (IO.7; L.229-231)

Die leerders het tydens hulle groeponderhoude aangedui dat opregte begrip vir hulle unieke omstandighede en probleme bydra tot hulle gevoel van veiligheid en aanvaarding in die klaskamer. Die opregte belangstelling en insig tot leerders se uitdagende situasies vorm dus die grondslag van 'n vertrouensverhouding tussen opvoeder en leerder, soos aangedui in die onderskeie aanhalings:

“As jy 'n probleem het sal hy verstaan en hy sal jou help met jou probleem ... hy verduidelik vir jou hoe om jou probleem te hanteer.” (WS.1; L.135-137)

“As ek miskien ‘problems’ het waar ek nou aangevang het ... dan sal ek vir meneer vra want meneer verstaan 'n man se situasie.” (sic) (WS.1; L.148-150)



***Hy help met in
probleem***

Die bevindinge van die studie toon aan dat persoonlike verbondenheid tussen opvoeders en leerders daartoe lei dat hulle vir mekaar meer sigbaar word as mense en voel dat hulle waardeer word as lede van die skoolgemeenskap, soos aangetoon deur Kitching (2010). Die opvoeders en leerders het ook aangedui dat hulle verbintenis op emosionele vlak verdiep en dat dit 'n gevoel van geborgenheid versterk soos ook beskryf in die literatuur (Baumeister & Leary, 1995; Sánchez *et al.*, 2005; Libbey, 2004). Die gevoel van geborgenheid verdiep die verbondenheid tussen opvoeders en leerders en bevorder dus die sin vir gemeenskap (McMillan & Chavis, 1986) tussen opvoeders en leerders. Langhout (2004:112) beskou weer persoonlike kontak as noodsaaklik tot leerders se welstand in skole. Birch & Ladd (1996) bevestig dit en dui aan dat persoonlike kontak tussen opvoeders en leerders 'n bron van ondersteuning in die skoolomgewing is.

Mitchener en Schmidt (1998:350) beskryf die belangrikheid van verbondenheid as 'n fundamentele behoefte in die skoolgaande leerder, aangesien dit 'n begrip vir die individu buite sy of haar onmiddellike rol as opvoeder of leerder huisves en die individu waardeer word vir sy of haar unieke kwaliteite (Gillespie, 2005:213). Die leerders en opvoeders het dit bevestig deur te verwys na die belangrikheid van individuele aandag en persoonlike belangstelling as bepalende faktore tot die vestiging van persoonlike kontak tussen opvoeders en leerders.

Krall en Jalongo (1998:87) en Sylwester (1995) is van mening dat humor ook bevorderlike is tot die vestiging van 'n gevoel van gemeenskaplikheid. Die stellingname word in die studie bevestig met duidelike aanduidings deur opvoeders en leerders dat humor (veral persoonlike grappe) en informele gesprekvoering van groot waarde is tot die vestiging van verbondenheid in die klaskamer. Daar is ook verder aangedui dat hierdie elemente effektiewe samewerking en begrip vir die leerders se omstandighede bewerk, wat weer bevorderlik is vir die ervaar van sekuriteit en geborgenheid. Dit is dus duidelik uit bogenoemde bespreking dat die verbondenheid en persoonlike kontak tussen opvoeders en leerders waardeer moet word as 'n wyse om 'n gevoel van geborgenheid en gemeenskaplikheid te vestig in 'n skoolkonteks wat verhoudings koester, soos ook aangedui deur Sánchez *et al.* (2005).

4.2.1.4 Voorsien sorg en ondersteuning

Die voorsiening van sorg en ondersteuning verwys in die studie na interaksies wat aandui dat mense vir mekaar omgee. 'n Verskeidenheid bronne dui daarop dat 'n sorgsame skoolgemeenskap 'n ruimte van sorg en ondersteuning moet wees (Strike, 2004; Noddings, 2002).

McLennan *et al.* (2008) redeneer dat leerders se emosionele behoeftes aangespreek moet word om sodoende 'n sorgsame leeromgewing in klaskamers te vestig. In die studie van Kitching (2010:79) word daar na sorgsaamheid verwys as 'n gewilligheid om die welstand van 'n ander individu te bevorder op 'n empatiese wyse en dit word gevolglik beskou as 'n koesterende aspek van die verhouding tussen opvoeders en leerders in die skoolgemeenskap, soos bevestig deur Kim en Schallert (2011:1060).

In die studie het dit duidelik na vore gekom dat die leerders verwag dat hulle opvoeders sorg en ondersteuning moet bied. Die leerders het veral aangedui dat hulle dikwels hulle opvoeders as 'n vader- of moederfiguur beskou. 'n Moontlike rede hiervoor is dat leerders in vaardigheidskole se sosiale omstandighede dikwels van so 'n aard is dat hulle verwaarlosing ervaar en daarom 'n sterk behoefte het aan sorg en ondersteuning. Die volgende twee aanhalings illustreer die punt:

“Die meneer is ook soos jou pa want hy leer vir jou van alles. Ons klas is soos 'n familie saam. Ons kan die meneer vat as ons pa by die skool.” (sic) (WS.1; L.77-79)

“By die huis drink jou ouers en gee niks liefde vir jou nie en dan onderwysers gee daardie moeder- en vader-liefde vir ons.” (sic) (FG.3; L.82-83)

Verskeie opvoeders het ook tydens die individuele onderhoude en vraelyste aangedui dat hulle bewus is van leerders se sosiale omstandighede en daarom bereid is om die verantwoordelikheid te neem om vir die leerders ondersteuning te bied. Die opvoeders spreek hulle bereidwilligheid as volg uit:

“Ek beskou 'n leerder as my kind sodra hy by my klasdeur instap ... daarom gee ek ouerlike aandag aan hulle soos my eie.” (sic) (VR.10; 1)

“Baie van my leerders kom uit gebroke huwelike en ook uit huis waar daar slegs een ouer is ... ek sien dan die gaping en aanvaar my rol om daardie gaping te vul.” (sic) (VR.16; 1)

'n Groot aantal opvoeders het aangedui dat ondersteuning aan leerders geoptimaliseer kan word deur kontak te maak met die leerders se ouers of versorgers. Die moontlikheid van tuisbesoeke is voorgestel, aangesien die opvoeder op dié wyse insig kan verkry in die leerder se huislike omstandighede en gevolglik met meer begrip kan optree. Een opvoeder het dit as volg verduidelik:

“Ek moet myself baie keer herinner wat elke kind se huislike omstandighede is en wat hul verwysingsraamwerk behels ... dit veroorsaak dat ek beter verstaan hoekom hulle sekere optrede/gedrag toon in sekere omstandighede.” (VR.15; 3)

“Ek sal graag die kinders se ouerhuise wil besoek ... om sodoende myself te vergewis van die omstandighede tuis ... indien ek weet wat by die huis aangaan sal my benadering tot die leerders anders wees ... ek sal weet hoe om spesifieke leerders te hanteer.” (VR.19; 3)

Die waarde van gesonde aanmoediging om 'n toekomspektief te hê en doelwitte te stel as 'n wyse om leerders te ondersteun, is deur opvoeders beklemtoon. Van die opvoeders het aangedui dat hulle leerders motiveer om toekomsgerig te dink en die leerders toon aan dat die aanmoediging hulle anders laat dink oor die toekoms, soos duidelik blyk uit die volgende stellings:

“Ek probeer hulle motiveer ... daar is 'n toekoms vir hulle.” (IO.5; L.159)

“Juffrou laat ons dan besef dat ons iets wil bereik in die lewe.” (WS.4; L.548)

“As ek verwag dat my leerders wenners sal wees en hulle so behandel sal hulle begin om die verwagtinge te vervul” (sic) (VR.25; 3).

In die vraelyste het sommige opvoeders aangedui dat ***“opvoeders moet kinders inspireer om die beste te wees wat hulle kan wees” (VR.15; 2)***. Dit is egter van groot belang dat ***“elke leerder die geleentheid gebied [moet] word om sy of haar volle potensiaal te verwesenlik” (VR.25; 1)*** – ongeag sy of haar vermoëns.

Die opvoeders sowel as die leerders het in die vraelyste sowel as in die onderhoude verskeie redes voorsien ter ondersteuning van die waarde van aanmoediging om toekomsgerig te dink. 'n Opvoeder het dit het tydens 'n individuele onderhoud so verwoord:

“Hy moet weet dat hy spesiaal is ... sodat hy in die gemeenskap 'n persoon kan wees met respek en integriteit ... hy moet besef dat hy ook belangrik is.” (IO.7; L.60-61)

Tydens die collage-groepsaktiwiteit het leerders verskeie sinsnedes wat daarop dui dat hulle wel aangemoedig word om toekomsgerig te dink op die plakkate aangebring: ***ONS LEEF VIR DIE***

DOELLYN (C.1; 47); LEEF ELKE DAG TEN VOLLE (C.4; 560); JY WEET JY KAN (C.7; 44) en STEKIE HOOP (C.7; 210). Hulle het die ingesteldheid toegeskryf aan die aanmoediging van opvoeders met wie hulle goeie verhoudings het.



Nog 'n wyse waarop leerders met aanmoediging ondersteun kan word, is die gebruik van belonings of positiewe versterkings. Volgens die opvoeders word leerders gemotiveer deur 'n beloning te ontvang wanneer hy of sy iets goed doen of iets regkry. Elke opvoeder moet dus gereed wees om te komplimenteer, te prys en die nodige erkenning gee waar en wanneer nodig. Een van die opvoeders het egter opgemerk dat beloning nie net op 'n verbale wyse plaasvind nie, maar dat dit soms ook op 'n meer konkrete wyse ontvang kan word. Die volgende aanhaling voorsien 'n voorbeeld van verbale sowel as meer konkrete beloning:

“As hy goeie werk doen dan sê ek vir hom ‘well done’ en hy kan dan maar ‘n tydskrif gaan haal om te ontspan.” (IO.1; L.103-104)

Die voorsiening van sorg en ondersteuning word in die betrokke studie geassosieer met liefde, omgee, ondersteuning en 'n begripvolle verstaan van sosiale omstandighede van die leerder. Die bevindinge bevestig derhalwe die navorsing van Kitching *et al.* (2012:43) wat bevind het dat sorgsaamheid die volgende impliseer: 'n empatiese interaksie tussen individue gebaseer op 'n liefde vir die medemens, 'n empatiese begrip vir mekaar asook 'n akkommoderende houding teenoor ander. Sorgsaamheid word deur Josselson (1996) gesien as 'n kombinasie van liefde en gewilligheid om diensbaar te wees tot ander en impliseer daarom 'n toewyding en bereidwilligheid om ander se behoeftes aan te spreek, soos geargumenteer deur Noddings (2002) asook McLennan *et al.* (2008).

In die studie het dit duidelik na vore gekom dat leerders 'n sterk behoefte het aan sorg en ondersteuning en het gevolglik aangedui dat hulle dikwels hulle opvoeder beskou as 'n tipe moeder- of vaderfiguur. Die leerders beskou dus hulle opvoeders as 'n bron van sorg en ondersteuning en begryp hierdie ondersteuning as persoonlike en/of emosionele betrokkenheid (sien Tema 1 Subtema 1.3). Dit impliseer dat opvoeders oor die vermoë moet beskik om toegang te verkry tot die meer persoonlike fasette van die leerder (Pianta *et al.*, 2003) se bestaan (Krall & Jalongo, 1998:84; Malm & Löfgren, 2006:64).

Buyse *et al.* (2007:369) beweer dat opvoeders so 'n stimulerende konteks vir die opvoeder-leerder-verhouding kan skep wanneer die opvoeder ondersteunend optree teenoor leerders in die klaskamer. Die opvoeders het in die studie aangedui dat hulle wel bewus is van die leerders se sosiale omstandighede en die effek wat dit het op die leerder se sosiale en emosionele funksionering. Die meeste opvoeders het hulself bereidwillig verklaar om die verantwoordelikheid te aanvaar om die nodige sorg en ondersteuning te bied aan die leerders in hulle klaskamer. Die opvoeders het ook melding gemaak van verskeie wyses waarop die ondersteuning aan leerders geoptimaliseer kan word en het verwys na die positiewe invloed van ouerbetrokkenheid, gesonde motivering ten opsigte van die versterking van 'n toekomspektief en positiewe versterkings.

4.2.1.5 Oop kommunikasie tussen opvoeders en leerders

Oop kommunikasie verwys in hierdie studie na eerlikheid, opregtheid en openhartigheid in gesprekke met mekaar. Dit veronderstel ook dat geleenthede vir leerders geskep word om aan gesprekke deel te neem. Van der Merwe (2004:185) verwys in sy navorsing na die interaksie tussen opvoeders en leerders as 'n kommunikatiewe proses en beklemtoon veral die waarde van doeltreffende kommunikasie in die klaskamer. Kitching (2010:83) verwys na oop kommunikasie as deursigtige kommunikasie wat veel dieper is as die blote stuur en ontvang van boodskappe. Dit gaan oor gesprekvoering wat instaatstellende verhoudings tussen opvoeders en leerders bevorder.

Die opvoeders en leerders het veral eerlikheid en opregtheid as 'n aspek van oop kommunikasie beklemtoon. Een opvoeder het genoem dat die vaardigheidsskool leerders ten spyte van hulle beperkte kognitiewe vermoëns steeds in staat stel om onderskeid te kan tref tussen opregte en vals optrede van die opvoeder. Verskeie opvoeders het dus eerlike en opregte optrede teenoor leerders as belangrik beskou vir verhoudings. Die volgende stellings is van toepassing:

“Dit is belangrik om eerlik te wees ... dit is goed vir kommunikasie en die verhouding ... hulle kan aanvoel of jy bedoel wat jy sê.” (IO.7; L.211-217)

“Meneer is altyd eerlik en reguit met ons ... hy is opreg en sal nooit vir ons jok nie.” (FG.3; L.40-41)

Daar is in die studie veral gefokus op die hindernisse tot oop kommunikasie wat volgens die deelnemers 'n negatiewe impak op die volhoubaarheid van 'n suksesvolle klaskamerverhouding het. Die opvoeders en leerders het aangedui dat eenrigtingkommunikasie, 'n gebrek aan begrip en beperkte geleentheid om opinies te deel verhoudings benadeel. Daar is aanbeveel dat leerders geleentheid moet kry om hulle stem te laat hoor. Die volgende stellings dien as bevestiging van bogenoemde:

“Baie keer is dit 'n probleem ... daar is nie kommunikasie nie ... ons kinders het nie op die oomblik 'n platform waar hulle gehoor kan raak nie.” (sic) (IO.8; L.332-334)

“As 'n kind frustreer voel dan voel hy hy moet 'n baksteen of iets gryp of nou geweld gebruik om sy punt oor te ra omdat hy nou nie die geleentheid altyd het om te kommunikeer nie.” (sic) (IO.8; L.342-344)

“Ons moet 'n ‘voice’ gee vir die kinders ... 'n tipe platform vir kinders voorsien.” (IO.8; L.347)

“... prefekte moet bemagtig word en ons kan miskien werk aan klasmonitors ... wat dan as verteenwoordigers kan optree” (IO.8; L.354-355)

Van die opvoeders het ook tydens die individuele onderhoude en in die vraelyste aangedui dat die verlies aan oop kommunikasie tussen opvoeders en ondersteuningspersoneel ook die verhouding tussen opvoeder en leerders belemmer. Die een opvoeder stel die probleem as volg:

“Ons moet meer inligting rondom elke leerder ontvang ... die voorligters sit dikwels met al die inligting en die minimum word deurgegee na ons ... ons sal dan beter weet hoe om elke kind te hanteer en te ondersteun.” (sic) (VR.6; 3)

Die opvoeders en leerders in die betrokke navorsingstudie het die waarde van oop kommunikasie vir die bevordering van verhoudings bevestig. Volgens Miretzky (2004) berus die verantwoordelikheid vir effektiewe kommunikasie by die opvoeder en die leerder en moet eerlike, opregte, deursigtige kommunikasie op alle vlakke verseker word.

Van der Merwe (2004:187) dui in sy navorsing aan dat die opvoeder hoofsaaklik verantwoordelik is vir die stuur van die kommunikasieproses in die klaskamer. Om hierdie kommunikasie te laat vlot, is dit belangrik dat aandag gegee word aan bepaalde aspekte wat oop kommunikasie tussen opvoeders en leerders kan bevorder. Die opvoeders en leerders het in die studie die belangrikheid van elemente soos teenwoordigheid, luistervaardighede en opregtheid van die opvoeder as bepalende faktore tot suksesvolle kommunikasie in die klaskamer bevestig.

Die studie het ook duidelike hindernisse tot oop kommunikasie aangedui. Volgens die deelnemers het onduidelike instruksies, eenrigtingkommunikasie en 'n tekort aan begrip en geleentheid vir die lewer van opinies 'n beduidende negatiewe impak op die volhoubaarheid van suksesvolle klaskamerverhoudings, aangesien dit dikwels die gedrag van leerders op 'n ongunstige wyse beïnvloed. Van der Merwe (2004:187) beskryf die hindernisse as nie-uitnodigende wyses van kommunikasie en is oortuig dat dit die interaktiewe proses tussen opvoeders en leerders kan versuur omdat dit moontlik gevoelens van onsekerheid, pyn, vernedering, skuld en verleentheid kan opwek. Dit is daarom van groot belang dat opvoeders groter sensitiwiteit sal ontwikkel in hierdie verband ten einde suksesvolle kommunikasie in die klaskamer te verwesenlik.

Dit is duidelik uit die bogenoemde bespreking dat oop kommunikasie 'n komplekse proses is wat besondere vaardighede van die opvoeder verg (Kitching *et al.*, 2012:43-44; Van der Merwe, 2004:188). Dit is dus belangrik dat kommunikasie in die klaskamer van so 'n aard moet wees dat die leerder veilig voel en die vryheid het om homself of haarself te wees. Hy of sy moet aanvaar word, erken word, persoonswarmte ervaar en sowel agting as selfvertroue beleef (Van der Merwe, 2004:185)

4.2.2 TEMA 2: Die skep van verhoudingsbevorderende ruimtes

Die skep van verhoudingsbevorderende ruimtes verwys na die daarstel van omgewings waarbinne verhoudings gekoester kan word. In die betrokke navorsingstudie het die deelnemers twee prominente elemente in die skep van verhoudingsbevorderende ruimtes geïdentifiseer wat elk 'n

belangrike rol speel in die vestiging en instandhouding van koesterende verhoudings tussen opvoeders en leerders. Die twee elemente wat geïdentifiseer is, is as volg: die daarstel van veilige klaskameromgewings en die handhawing van algemene dissipline.

4.2.2.1 Die daarstel van veilige ruimtes

Die opvoeders het aangedui dat die klaskamer 'n ruimte moet wees waar leerders gemaklik, ontspanne en veilig moet voel, vry van vrees en veroordeling. Twee opvoeders het tydens die individue onderhoud gesê:

“Die kind voel meer tuis ... hy voel hy kan iemand vertrou ... hy hoef nie skaam te wees om te praat nie want hy is beskermd.” (sic) (IO.7; L.99-101)

“Hy moet voel die ruimte is veilig en beskermend ... hy kan hier wees wie hy eintlik wil wees.” (sic) (IO.7; L.208-209)

Daar is verder aangetoon dat die stel van grense in die klaskamer bydra tot die vestiging van 'n gevoel van sekuriteit en geborgenheid, aangesien die leerders presies weet wat van hulle verwag word – wat hulle mag doen en wat hulle nie mag doen nie – en ook weet wat hy of sy van die opvoeder te wagte kan wees.

“Klasreëls is my anker.” (IO.5; L.47)

“Elke party moet presies weet wat van mekaar verwag word” (VR.21; 3).

“Ek hou daarvan dat my leerlinge presies weet watter optrede ek van hulle verwag.” (VR.1; 2)

“Hy hou hom partykeer 'n bietjie woelig as hy van 'n ander klas af kom ... dan sê ek wat word van hom verwag en dan weet hy wat moet gebeur.” (IO.1; L.107-109)

Twee opvoeders het spesifiek verwys na die voordele wat die daarstel van duidelike grense inhou vir die beleving van veiligheid in die skool- en klaskameromgewing:

“Die kinders herken nou al die dissiplinêre grense in die klas en hulle weet wat die straf vir oortredinge is.” (VR.9; 1)

“As die kinders weet wat hulle mag doen en nie mag doen nie is die stryd halfpad gewen.” (sic) (IO.8; L.124-125)

Die leerders is ook bewus van die reëls en strukture in die klas en besef dat hierdie reëls en strukture nodig is vir organiserende klasonderrig. Die leerders het ook tydens die klasgroeponderhoude enkele voorbeelde van klasreëls voorsien:

“Jy moet mooi praat in sy klas en nie skree van die banke af nie.” (sic) (WS.7; L.192)

“Ons mag nie onbeskof wees in die klas nie en ons moet altyd mekaar help in die klas.” (WS.7; L.242-243)

Die meeste opvoeders het aangedui dat die opstel van klasreëls ’n gesamentlike projek tussen die opvoeder en die leerders in sy of haar klas moet wees om te verseker dat albei partye saamstem oor die reëls. Die opvoeders het verder voorgestel dat die klasreëls prakties uitvoerbaar moet wees.

“Together – teacher and class learners – draw a set of classroom rules based on the code of conduct.” (VR.36; 3)

“... sodat albei partye by die klasreëls moet hou wat gesamentlik ooreengekom was tussen partye” (sic) (VR.21; 3)

“... werkbare [en] doenbare reperkussies vir oortredinge [van klasreëls] – soos byvoorbeeld detensie na skool en die opskorting van voorregte soos die reg om in ’n sportspan te wees” (VR.32; 3).

Die opvoeders het ook ’n sterk fokus geplaas op die wyse waarop klasreëls aan die leerders oorgedra word. Volgens die opvoeders is dit belangrik dat die klasreëls op ’n duidelike en goed verstaanbare wyse aan die leerders voorgelê sal word. Van die opvoeders het aangedui dat dissipline meer effektief is wanneer leerders van die begin af al vertrou is met die betrokke klas

se reëls en stel voor dat die klasreëls duidelik sigbaar moet wees in die klas, soos in die volgende voorbeeld:

“Die leerders in my klaskamer is vertrouwd met die klasreëls want dit is teen die muur.” (sic) (VR.25; 1)

“Ek het ’n lys van reëls in my klas op my muur ... so ek het dit daar opgeskryf en ek het nog die voorbeelde ook bygesit van die verskillende reëls en reperkussies.” (sic) (IO.2; L.169-170)

Dit is ook belangrik dat die klasreëls op ’n konsekwente wyse toegepas sal word in die klaskamer. Verskeie opvoeders het aangedui dat die dissipline in ’n klaskamer verbeter wanneer klasreëls getrou toegepas word. Wanneer klasreëls nie op ’n konsekwente wyse toegepas word nie, kan dit moontlik aanleiding gee tot frustrasie, onsekerheid en verwarring soos bevestig deur die volgende aanhaling:

“Duidelike riglyne word neergele aan die begin van die jaar en moet op ’n daaglikse basis en konsekwent toegepas word.” (sic) (VR.3; 1)

“Voor die kind in kom [in die klas] moet hulle eers buite in ’n ry wag ... jy moet hom nie verwar deur eendag binne toe te stap en die ander dag te keer buite nie.” (sic) (IO.8; L.120-122)

Daar word in die betrokke studie duidelik aangedui dat die klaskamer ’n ruimte vry van vrees en veroordeling moet wees waar leerders te alle tye gemaklik, ontspanne en veilig kan voel. Die leerders en opvoeders het bevestig dat die stel van grense die gevoel van sekuriteit en geborgenheid versterk, aangesien die leerders weet wat van hulle verwag word. Dit bevestig die stellingname van Boostrom (1991:214) dat reëls die nodige ondersteuning aan die opvoeder bied ten opsigte van algemene klaskamerbestuur en die handhawing van dissipline ten einde ’n veilige en gesonde klaskameromgewing te skep waarbinne elke leerder optimaal kan leer.

Dit is egter van groot belang dat hierdie reëls en strukture korrek geïmplementeer sal word ten einde die daarstel van suksesvolle en veilige klasomgewings. Die opvoeders en leerders het duidelike voorvereistes gestel vir die implementering van klasreëls en het aangedui dat die

klasreëls duidelik en verstaanbaar moet wees, prakties uitvoerbaar moet wees en ook benader moet word as 'n gesamentlike projek tussen opvoeders en leerders ten einde goeie dissipline in die klas te handhaaf. Strike (2004:217) bevestig die waarde van elk van die genoemde voorvereistes tot suksesvolle implementering van klasreëls en plaas spesifieke fokus op die gesamentlike opstel van klasreëls wanneer hy aanvoer dat gesonde klaskamers meer demokraties en minder burokraties van aard is.

Die opvoeders het aangedui dat wanneer reëls op onreëlmatige wyse toegepas word, dit dikwels kan lei tot gevoelens van frustrasie, onsekerheid en verwarring soos bevestig deur Ennis en McCauly se werk (2002:160). Hulle het egter bevind dat sulke situasie dikwels lei tot wantroue en dominansie en vertroue tussen opvoeders en leerders skaad. Noguera (1995) bevestig dit en is van mening dat toenemende pogings om leerders te beheer, kan lei tot meer ontwrigtende gedrag van die leerders.

4.2.2.2 Die handhawing van gesonde dissipline

In die navorsing word aangetoon dat dissipline deel vorm van die opvoedingsproses wat hoofsaaklik gefokus is op die onderrig en koestering van goeie gedrag, sowel as die regstelling van ongewenste gedrag (Motseke, 2010:118; Oosthuizen, 2006:48; Lessing & De Wit, 2011:406). Volgens Wolhuter en Van Staden (2008:391) het skooldissipline twee hoofdoelstellings, naamlik om veilige ruimtes te skep en om 'n omgewing te skep wat bevorderlik is tot effektiewe onderrig en leer. Positiewe dissipline word beskou as die basis vir die skep en instandhouding van 'n positiewe leeromgewing in skole (Rossouw, 2003:415).

Die opvoeders wat aan die studie deelgeneem het, is ook van mening dat die handhawing van gesonde dissipline bydra tot die skep van verhoudingsbevorderende ruimtes in vaardigheidskole. In sommige gevalle is aangetoon dat dissipline 'n voorwaarde is vir beter verhoudings, terwyl daar in ander gevalle geargumenteer is dat wanneer daar 'n goeie verhouding is, dissipline beter sal wees. Die volgende stellings bevestig die voorafgaande:

“As ek na my kollegas kyk ... as hulle glad nie 'n goeie onderwyser tot kind verhouding het nie ... dan sukkel die klas.” (sic) (IO.1; L.67-69)

“... verhoudings tussen leerkrag en leerder kan net verbeter of bevorder word as dissipline aan die orde van die dag is” (VR.41; 2).

“Die dissipline is definitief beter sodra daai verhouding daarso is tussen die onderwyser en die leerders. Dit help baie vir jou want jou kind weet wat jy van hom verwag en hy van jou ...” (sic) (IO.8; L.118-120)

“Ek het bevind in die spesiale skool ... as jy nie weet waar jy pertinent met hom staan nie dan kan jy maar vergeet van dissipline in jou klas. As jy nie so 'n verhouding het nie ... dan kan jy maar vergeet om te slaag met hom.” (sic) (IO.1; L.77-80)

Hulle het veral daarop gewys dat die opvoeder se onvermoë om die nodige dissipline te handhaaf, die verhoudings in die klaskameromgewing op 'n negatiewe wyse sal beïnvloed, soos duidelik waarneembaar in die volgende aanhalings:

“Dissiplinêre probleme is baie uitmergelend ... dit vat baie van jou energie ... jy is die hele tyd in die voorste linie ... dit vat aan jou ... party dae voel ek sommer net gaan weg ... skoert net ...'n mens raak maar moedeloos.” (sic) (IO.2; L.194-196)

Die wyse waarop dissipline tans in vaardigheidskole gehandhaaf word, blyk egter problematies te wees. Verskeie deelnemers, veral leerders, het hulle ontevredenheid ten opsigte van die handhawing van dissipline in hulle onderskeie klaskamers uitgespreek. Een groep het 'n prentjie van 'n moedelse seuntjie met sy kop onderstebo geplak en verduidelik:

“Juffrou raas baie met my want sy sê ek is goddeloos” (sic) (WS.4; L.95).



***Soms vloek ek
nie meer lis om
skool toe te
kom nie.***

Die spesifieke prentjie word gekomplementeer met 'n sinsnede: ***DIT IS HEL (C.2; 72).***



'n Ander leerder verduidelik dit as volg: ***“Die juffrou gee te veel blou vorms [detensievorms] en sy raas die hele tyd” (WS.2; L.72-76).***

Die ongesonde handhawing van dissipline kan moontlik verband hou met die opvoeders se negatiewe houding teenoor dissipline. Dit was duidelik in die vraelyste dat die meeste opvoeders in die skole byna op diktatoriale wyse dissipline handhaaf, soos duidelik aangetoon is in die volgende aanhalings:

“Sekere leerders moet met 'n ystervuis regeer word.” (VR.1; 1)

“Moeilike kinders hou jy maar die heelyd (24h) onder die duim.” (sic) (VR.1; 1)

Die opvoeders en die leerders het melding gemaak van 'n groot verskeidenheid strafmaatreëls wat toegepas word as 'n wyse tot die hantering van dissipline. Die vernaamste strafmaatreëls wat in die datastelle opgemerk is, sluit in lyfstraf, weiering van toegang tot klaskamer, detensie, strafpunte asook die wegneem van voorregte, soos byvoorbeeld pouses. Sekere opvoeders en leerders verduidelik hulle ervaring as volg:

“As ek byvoorbeeld vir hom se om te gaan sit ... dan praat hy terug en dan kyk ek net na die bord [dissipline diagram] ... as hy voortgaan met sy gedrag ... ‘sorry’ ... ek gee detensie en/of straf punte.” (sic) (IO.2; L.149-151)

“Ek skryf sy naam met ’n kruisie langsaaan ... hy moet kom teken ... en dan is dit detensie.”
(IO.2; L.161-162)

“Sy laat ons pouses in die klas bly partykeer en dan raak ’n mens kwaad en sy laat ’n mens dan ‘stress’.” (sic) (WS.2; L.260-261)

“Sy hou ons na skool of hou ons agter pouses.” (sic) (WS.4; L.41)

“Meneer slaan ons met ’n stuk plank ... dit is ’n lelike ding ... en ook ’n stuk pyp ... hy slaan jou op enige plek ... waar hy sien hy jou kan slaan daar slaan hy vir jou.” (sic) (WS.8; L.492-494)

“Hy slaan jou sommer op die rug ook ... met so ’n 3 of 4 cm dikke plank.” (FG.8; L.63)

“Sy klap ’n mens sommer op jou rug ... sy het so ’n hout plank.” (sic) (WS.2; L.284)

Dit het in die vraelyste ook duidelik na vore gekom dat opvoeders ’n negatiewe persepsie/gevoel het ten opsigte van die beperking wat geplaas is op strafmaatreëls, soos byvoorbeeld die verbod op lyfstraf. Sommige opvoeders het leerders se gedragsprobleme toegeskryf aan hierdie beperkinge en het ook aangedui dat die gebrek aan gevolge ’n groot bron van frustrasie is vir die meeste opvoeders in vaardigheidskole. Sommige opvoeders het in die lig van hulle frustrasie met die toedrag van sake aanbeveel dat hierdie beperkings gelig moet word ten einde dissipline en stabiliteit in die klaskamers te vestig.

“Party leerders het geen maniere nie en omdat strafmaatreëls beperk is is dit van min waarde.” (sic) (VR.27; 2)

“Die gebrek aan reperfussies is ’n groot frustrasie vir my ... en is die rede waarom mens sommige onverskoonbare optredes net laat gaan.” (sic) (VR.32; 3)

“Bring lyfstraf terug ... dan sal daar weer dissipline wees” (VR.7; 3)

“Dit is baie moeilik om met hierdie kinders te werk ... omdat hulle glo geweld is ’n oplossing of dat hulle net moet luister as daar lelik met hulle gepraat word.” (VR.37; 2)

“Ons leerders glo hulle moet net luister as daar op hulle gevloek, geskel of as hulle geslaan word.” (VR.41; 3)

Die leerders het aangedui dat wanneer 'n opvoeder hierdie tipe negatiewe gedrag openbaar, dit emosies van woede en frustrasie by die leerders ontlok. Dit beïnvloed ook die leerders se bereidwilligheid tot samewerking, soos waargeneem in die volgende drie aanhalings:

“As die meneer ‘stress’ dan begin [die leerders] ook ‘stress’” (WS.5; L.190)

“Hy ‘stress’ baie op ons klas en haal sy frustrasie uit op ons.” (sic) (WS.8; L.372-373)

“As sy kwaad raak dan raas sy met ons en dan wil ek nie met haar praat as sy so kwaad is nie.” (sic) (WS.4; L.19-20)

“Die ander onderwysers se baie keer ons mag nie gaan pouse hou nie en raas net die hele tyd met ons ... ek sal hulle met klippe gooi in die lokasie.” (sic) (WS.3; L.215-216)

“As die onderwyser vloek op ons ... dan is dit sleg en hartseer en ek voel ongelukkig.” (sic) (WS.7; L.106-108)

Die kinders wil nie hulle werk doen nie want die meneer vloek te veel op hulle.” (sic) (WS.8; L.281-283)

“Meneer wil ons net slaan en hy skel en vloek baie saam ons ... as ons nie luister nie dan luister hy ook nie vir ons nie ... dan is dit altyd net skel skel skel.” (sic) (WS.8; L.443-445)

Die leerders is ook baie bewus van opvoeders se onregverdige optrede en het aangedui dat opvoeders in baie gevalle nie bereid is om skuld te erken of om verskoning te vra nie. Dit is vir die leerders baie belangrik om op 'n regverdige wyse hanteer te word en dit is duidelik waarneembaar dat vals aantygings/bewerings teenoor leerders die verhouding tussen opvoeders en leerders negatief kan beïnvloed. Twee leerders het hulle ervaring in hierdie verband as volg weergegee:

“Juffrou ‘blame’ vir jou as jy nie eers iets gedoen het nie.” (sic) (FG.4; L.64)

“Sy sal sommer nou vir my eerste uitskel asof ek meeste geraas het en dan sal die agterste persoon erken hy het geraas dan sal sy nie eers verskoning vir my vra nie ...” (sic) (WS.4; L.274)

Die leerders het ook in die klasgroeponderhoude verwys na die effek van die element van vrees op die verhouding tussen opvoeders en leerders. Volgens die leerders is daar sekere opvoeders wat dissipline probeer handhaaf deur 'n element van vrees na die klaskamer te bring, soos waarneembaar in die volgende aanhaling:

“As een stout is dan straf ek almal ... ek maak dus gebruik van groepsdruk ... ek kan net na hulle kyk en die horlosie [aanduiding wanneer klok lui vir pouse / huistoegaantyd] dan weet hulle al wat gaan gebeur.” (sic) (IO.2; L.245-249)

Die ervaring van vrees is egter bevestig deur die volgende aanhaling uit 'n ander klasgroep:

“Ek is altyd doodstil en werk maar net ... anders as jy praat word jy geslaan of word jy geskel en dit 'like' ek nie ... ek 'like' dit niks ... dan sit en 'stress' ek maar omdat ek niks daaraan kan doen nie.” (sic) (WS.8; L.551-554)

In die betrokke navorsingstudie is die handhawing van gesonde dissipline beskou as 'n belangrike faset van die verhoudingsbevorderende ruimtes in skole – meer spesifiek vaardigheidskole – soos blyk uit die opvoeders en leerders se verwysings na die verband tussen dissipline en gesonde klaskamerverhoudings. Dit was duidelik waarneembaar uit die uiteenlopende response van die deelnemers dat dissipline 'n voorwaarde is vir beter klaskamerverhoudings. Dit het egter ook aan die lig gebring dat goeie verhoudings tussen opvoeders en leerders ook 'n bepalende faktor is vir die handhawing van goeie dissipline in die klaskamer. Goeie verhoudings en die handhawing van gesonde dissipline blyk dus interafhanklik van mekaar te wees. Dit bevestig die navorsing deur Kruger en Van Schalkwyk (1997) wat bevind het dat die kwaliteit van die verhouding tussen opvoeders en leerders die leerdergedrag en algemene dissipline in die klaskamer tot 'n groot mate beïnvloed. Dit is daarom van groot belang dat daar daadwerklik aandag gegee moet word aan die vestiging van gesonde en koesterende klaskamerverhoudings (Mokhele, 2006:149).

Die wyse waarop dissipline toegepas word deur opvoeders van vaardigheidskole wat aan die studie deelgeneem het, toon aan dat opvoeders toenemende dissiplinêre probleme in hulle klasse

ervaar en dat hulle die metodes wat hulle aanwend as ondoeltreffend beleef. Hulle het hulle ontevredenheid hieroor uitgespreek en aangedui dat hierdie situasie aanleiding gee tot emosies van spanning, moedeloosheid en frustrasie wat uiteindelik die situasie vererger deurdat gedragsprobleme toeneem. Die toedrag van sake skep 'n onaangename atmosfeer vir opvoeders en leerders.

Die opvoeders se negatiewe houding ten opsigte van dissipline is duidelik waarneembaar en dit is opmerklik dat die meerderheid opvoeders dissipline handhaaf op 'n uiters outokratiese wyse. Mokhele (2006:148) bevestig dat die meerderheid opvoeders van die oortuiging is dat mag en outoriteit die basis van dissipline vorm. Dit verklaar moontlik waarom die meerderheid van die opvoeders wat aan die studie deelgeneem het steeds 'n negatiewe persepsie het met betrekking tot die beperkings wat tans op strafmaatreëls geplaas is. Die meerderheid opvoeders beskou dit as 'n groot bron van frustrasie en blameer grootliks die beperkinge vir die toenemende dissiplinêre probleme in skole.

Die tradisionele vorme van dissipline en straf is egter nie meer aanvaarbaar in Suid-Afrikaanse skole nie as gevolg van leerders se groeiende bewustheid van hulle menseregte sowel as die demokratiese bedeling waarin skole funksioneer (Venter & Van Niekerk, 2011:245; Van der Walt & Oosthuizen, 2008:380-381; Badenhorst *et al.*, 2007:304). Die opvoeders se moedeloosheid en frustrasie word in die navorsingswerk van Venter en Van Niekerk (2011:245) geassosieer met gevoelens van ontmagting, aangesien hulle steeds vasklou aan die wanpersepsie dat dissipline nie moontlik is sonder lyfstraf as instrument tot dissipline nie. Kubeka (2004:52) het ook aangedui dat opvoeders meen dat alternatiewe wyses tot dissiplinering te veel tyd, geduld en vaardighede vereis.

Dit is dus duidelik uit bogenoemde dat die handhawing van dissipline in vaardigheidskole tans meer gefokus is op straf as op positiewe dissipline (Naong, 2007:284). Dit het volgens navorsing 'n ongunstige invloed op die klaskameromgewing (sien Rossouw, 2003:414; Nxumalo, 2001:77; Rawatlal & Petersen, 2012:353). Dit blyk dus belangrik te wees dat opvoeders in vaardigheidskole se gesindheid teenoor die handhawing van dissipline moet verander indien hulle verhoudingsbevorderende ruimtes in die skole wil fasiliteer.

4.2.3 TEMA 3: Kontekstuele uitdagings en die bevordering van verhoudings tussen opvoeders en leerders

In die betrokke navorsingstudie het die deelnemers melding gemaak van sekere kontekstuele uitdagings met betrekking tot die bevordering van die verhoudings tussen opvoeders en leerders. In die studie is die volgende kontekstuele uitdagings geïdentifiseer, naamlik: leerders se belewing van hulleself in die konteks van vaardigheidsskole, die beperkte opleiding en toerus van opvoeders en die sosiale kwessies.

4.2.3.1 Leerders se belewing van hulleself in die konteks van vaardigheidsskole

Die realiteit is dat baie leerders die vaardigheidsskool betree met negatiewe voorafgaande skoolervarings in hulle hoofstroomskole, met betrekking tot hulle hoofstroomskole van oorsprong, wat deur die jare ontwikkel het as gevolg van verskeie akademiese mislukkings en gereelde blootstelling aan diskriminasie, geweld en segregasie. Daar is in die betrokke studie duidelik aangedui dat die leerders se belewing van hulleself in die konteks van vaardigheidsskole dikwels 'n uitdaging kan wees in die bevordering van verhoudings tussen opvoeders en leerders.

In die studie is bevind dat die vaardigheidsskoolleerders se vorige skoolervarings die verhoudings met opvoeders negatief beïnvloed. Verskeie opvoeders het aangedui dat leerders se vorige ervarings van skool 'n definitiewe impak op die verhouding tussen opvoeder en leerder het. Die vaardigheidsskool leerder **“word baie keer emosioneel afgekraak” (VR.31; 2)** in die hoofstroomskole van oorsprong en verskeie opvoeders het aangedui dat dit 'n tydsame proses is om die vertrouensverhouding tussen hulleself en leerders te herstel. Twee opvoeders verduidelik dit as volg:

“Van die kinders het al baie mislukkings beleef voorheen in die hoofstroomskole ... hulle was maar altyd die wat uitgeval het of eenkant toe geskuif was.” (sic) (IO.4; L.44-46)

“Hulle leer om die onderwyser nie te vertrou nie want hulle word die hele tyd uitgeskuif. As hulle hier kom het hulle nog steeds daardie antagonistiese houding.” (sic) (IO.2; L.54-56)

Die opvoeders het ook aangedui dat die leerders se geskiedenis van akademiese onderprestasie aanleiding gee tot 'n lae selfbeeld en ongemotiveerde houding teenoor leer en hulle toekoms. Dit

lei gevolglik daartoe dat die vaardigheidskoolleerder dit dikwels moeilik vind om aan te pas in die nuwe skool en derhalwe beïnvloed dit die gedrag van die leerder binne en buite die klaskamer. Die onderstaande aanhalings dien as bevestiging van bogenoemde:

“Dit was vir hulle moeilik gewees om aan te pas in die ander skole – baie keer dink ek dat hoe het hy nie by die ander skole gesukkel as hy nou so by ons sukkel nie ... die pas was baie vinniger by die ander skole as hier ... hulle moes verlore gewees het ... hy moes uit voel.” (sic) (IO.7; L.90-93)

“Die leerder het dikwels ’n swak selfbeeld as gevolg van ’n geskiedenis van onderprestasie in sy of haar skoolloopbaan ... die onderwyser moet poog om hierdie lae selfbeeld te versterk.” (VR.12; 1)

“Hulle is ongemotiveer en het geen toekomsvisie ... dit beïnvloed ook hul gedrag binne die klaskamer.” (sic) (VR.23; 2)

Gedurende die individuele onderhoude, het dit duidelik geblyk dat die aanpassing van die leerders verswaar word deur die stigmatisering van vaardigheidskole. Daar is veral verwys na die leerders se gevoelens van ongemak, verleentheid en selfbewustheid soos geïllustreer met die stelling:

“Ons skoolklere is so blou en ‘stone’ kleur ... as die klok lui dan pluk hulle daardie hempies uit en in hulle rugsakke is die Billabong en ander T-hempde ... net dat hulle nie ge’connect’ moet word met die skool nie ... hulle kom elke oggend omkyk omkyk by die hek in ...” (sic) (IO.3; L.240-247)

Die stigma verbonde aan vaardigheidskole dra by tot die leerders se ongunstige beleving van die self en skool. Drie opvoeders verduidelik die stigmatisering van vaardighede as volg:

“Mense daarbuite het steeds ’n negatiewe konnotasie met die skool ... dit is dood normale kinders ... gaan sit hom langs ’n gewone kind ... hy lyk presies dieselfde ... hy het net ’n leerstoornis en sommige het nie eers ’n leerstoornis nie ... dit is net sy gedrag en nou het hy klaar ’n ‘knock’ gekry in ‘mainstream’ ... nou loop hy met daardie stigma.” (sic) (IO.3; L.231-239)

“Ek kry nog steeds onderwysers daar buite wat vir my sê: ‘hoe gaan dit daar met die mal kinders?’. Hulle dink regtig dit is nog die ou verbeteringskool.” (sic) (IO.3; L.85-86)

“Sekere onderwysers maak nog steeds sekere uitlatings soos: “hoe gaan dit daarso by die tronk skool?” (sic) (IO.3; L.245-246)

Die opvoeders het ook verwys na die verbintenis tussen die leerders se negatiewe gevoelens en hulle daaglikse optrede. Die meeste opvoeders het aangedui dat die leerders met 'n negatiewe gesindheid baie keer geen behoefte het om te leer nie en dikwels gedragsprobleme openbaar. Die situasie dien egter as 'n bron van frustrasie vir die opvoeder en gevolglik word die opvoeder-leerder-verhouding negatief beïnvloed. Die volgende drie aanhalings illustreer dit as volg:

“Kinders wat skool toe kom is erg negatief ... hy wil nie hier wees nie [stigma] ... hy word gedwing. Hy het so 'n groot invloed op die klas ... as hy die dag afwesig is ... is dit 'n heel nuwe klas.” (sic) (IO.2; L.254-256)

“Hulle is ongemotiveer en het geen toekomsvisie ... dit beïnvloed ook hul gedrag binne die klaskamer.” (sic) (VR.23; 2)

“No desire to learn ... which is frustrating.” (VR.30; 1)

Die negatiewe houdings van die leerders en die negatiewe ingesteldheid van die opvoeders lei klaarblyklik dikwels tot 'n hoë afwesigheidsyfer van leerders en opvoeders. Die meeste opvoeders het aangedui dat die afwesigheid van opvoeders en leerders 'n belemmerende invloed het op die kameraadskap en groepskohesie wat bestaan tussen die klasopvoeder en sy of haar leerders. Die opvoeders het ook aangedui dat dit moeilik is om te bou aan 'n sterk klaskamerverhouding wanneer daar gedurig “vreemde” leerders in die klas vir toesig is. Die hoë afwesigheidsyfer onder die leerders was vir die meeste opvoeders 'n groot bron van kommer. In die response verkry vanuit die vraelyste het opvoeders die afwesigheid van leerders bestempel as 'n groot probleem, aangesien ***“leerders soms vir tot twee weke aaneen weg van die skool [is]” (VR.25; 2)*** en dit baie ***“tydrowend is om al die werk op te vang en weer op datum te kom” (VR.5; 2).***

Die opvoeders het in antwoord hierop veral gefokus op die belangrikheid van 'n geïndividualiseerde ondersteuningsplan vir elke leerder en het ook aangedui tot watter mate dit tot voordeel is vir die klaskamerverhouding. Die volgende twee aanhalings dien as bewys:

“Hulle sukkel om te lees en om te skryf ... sukkel ook om te tel.” (IO.7; L.93)

“Hulle konsentrasie is mos nou ook nie so lank nie ... jy kan hom vinnig verloor op hierdie manier.” (sic) (IO.1; L.52-53)

“Die leerders is geweldig aandagafleibaar ... en enige iets buite die klas kry hul van koers af.” (sic) (VR.32; 2)

Een opvoeder het aangedui dat vaardigheidskoolopvoeders met leerders werk wat ***“anders is as die normale hoofstroom leerder” (sic) (BI.3; L.90-93)*** en het gevolglik 'n beroep op vaardigheidskool opvoeders gedoen om elke leerder te ondersteun op 'n spesiaal, uniek en meer geïndividualiseerde wyse. Om hierdie mate van kwaliteit onderwys te voorsien aan elke leerder, vereis egter baie tyd en geduld van die opvoeder. Opvoeders word dikwels gefrustreerd aangesien leerders se akademiese vermoëns wissel en elkeen sy individuele aandag vereis. Die gebrek aan tyd en hulpbronne bemoeilik die situasie en die grootte van die klasse dra ook by tot die opvoeder se frustrasie. Die volgende drie aanhalings illustreer dit duidelik:

“Somtyds is daar 'n leerder wat baie meer aandag van jou tyd in beslag neem as gevolg van sy of haar graad van kognitiewe funksionering en/of leergestremdheid.” (VR.20; 2)

“Leerders wat matig verstandelik gestremd is het baie aandag, liefde en aanmoediging nodig ... wanneer klasse te groot raak is dit baie moeilik om aan elke leerder die aandag, liefde en aanmoediging te gee wat hulle toekom.” (sic) (VR.9; 3)

“Our children need one to one attention and there is not enough time for the individual care and attention they need ... some learners are very disruptive when not given the attention they need ... this affects the classroom.” (VR.38; 2)

Die leerders raak ook baie keer gefrustreerd met hulle eie vermoëns asook die omstandighede waarin onderrig plaasvind. Verskeie opvoeders het aangedui dat die leerders dikwels nie oor die

vermoë beskik om hierdie frustrasie op 'n gesonde wyse te hanteer nie en gevolglik gee dit aanleiding tot ongewenste gedrag wat die verhouding tussen opvoeders en leerders negatief beïnvloed. Die volgende twee aanhalings bevestig die voorafgaande:

“Leerders sukkel soms en dan raak hulle gefrustreerd.” (VR.24; 2)

“Dit is moeilik om verhoudinge te bou want die leerders raak gefrustreerd met homself want hy kan nie alles doen nie en hy is verward ... en hy soek iets om van daardie frustrasie ontslae te raak.” (sic) (IO.8; L.25-28)

Die leerder se ouderdom dra ook by tot die intensiteit van sy of haar frustrasie. Die vaardigheidskoolleerders is veertien jaar oud by toetrede tot die vaardigheidskool. Verskeie opvoeders het aangedui dat die leerders dikwels ***“nie emosioneel gereed is vir vaardigheidskool nie” (VR.31; 2)*** en dat dit een van die redes is vir die gedragsprobleme wat opvoeders daaglik in hulle klaskamers ervaar. As bevestiging het 'n ander opvoeder in die vraelyste na die vaardigheidskoolleerders verwys as ***“small children in teenage bodies” (VR.30; 2)***. Die leerders is dus raadop en gevolglik gefrustreerd met hulle eie kognitiewe beperkinge, soos geïllustreer deur die volgende twee aanhalings:

“17-jarige leerder vind dit moeilik om te assosieer met graad 2 werk.” (VR.27; 2)

“Die ouderdom van die kind is ook baie elementêr ... hy knip en plak een woordjie in ... dit is miskien dan nie ‘challenging’ genoeg vir daardie kind nie. Nou moet hy daar sit ... hy is 15 of 14 jaar oud en hy moet maar 5 sinnetjies met 3 woordjies ... dit is een groot frustrasie” (sic) (IO.8; L.235-240)

Volgens Kitching (2010:6) en Langhout (2004:111) is die verhouding tussen opvoeders en leerders dikwels 'n betroubare en goeie aanduider van die onderskeie partye se ervarings van skool. Daar is in die betrokke navorsing bevind dat die vaardigheidskoolleerder se vorige skoolervarings sy of haar huidige klaskamerverhoudings beïnvloed. Die realiteit is dat baie leerders die vaardigheidskool betree met negatiewe voorafgaande skoolervarings in hulle hoofstroomskole, met betrekking tot hulle hoofstroomskole van oorsprong, wat deur die jare ontwikkel het as gevolg van verskeie akademiese mislukkings en gereelde blootstelling aan diskriminasie, geweld en segregasie.

Ennis en McCauly (2002:150) voer egter aan dat sulke ervaringe dikwels 'n stremende impak het op die verhouding tussen opvoeders en leerders. Die opvoeders in die studie het dit verder bevestig deurdat hulle in die studie aandui dat dit dikwels 'n tydsame proses kan wees om 'n vertrouensverhouding te bou met hierdie leerders. Eksteen (2009:28) het ook bevind dat hierdie negatiewe ervaringe dikwels die aanpassingsproses belemmer, aangesien dit aanleiding gee tot 'n lae selfbeeld en 'n ongemotiveerde houding.

Die data het duidelik aangetoon dat die aanpassingsproses verder bemoeilik word deur die stigmatisering van vaardigheidskole. Dit bevestig die werk van Shanley en Guest (1995), wat van mening is dat stigma as fenomeen dikwels aanleiding gee tot gevoelens van ongemak, verleentheid en selfbewustheid. Dit was in die studie verder ook duidelik waarneembaar dat die stigmatisering van vaardigheidskole 'n groot bron van frustrasie is vir die opvoeders en die leerders en dat dit 'n beperkende impak het op die verhouding tussen die opvoeders en die leerders. Hierdie negatiewe houding van leerders en negatiewe ingesteldheid van opvoeders gee aanleiding tot 'n hoë afwesigheidsyfer van sowel opvoeders as leerders. In die studie het dit duidelik na vore gekom dat die ongereelde skoolbywoning van opvoeders en leerders die kameraadskap en groepskohesie tussen opvoeders en leerders belemmer wat gevolglik ook die klaskamerverhouding op 'n negatiewe wyse beïnvloed.

Die deelnemers het verder ook aangedui dat die intellektuele vermoëns van die leerders ook 'n bepalende faktor is tot die vestiging van 'n gesonde verhouding tussen opvoeders en leerders. Volgens Eksteen (2009:9) ervaar die deursnee-vaardigheidskoolleerder verskeie hindernisse en/of agterstande tot leer en ontwikkeling. Hy gaan verder en verduidelik dat hierdie leerders gewoonlik presenteer met 'n onvermoë of beperkte begrip tot lees, skryf en basiese wiskundige bewerkings wat verder bemoeilik word deur 'n verkorte aandagspan. Die opvoeders het in antwoord hierop veral gefokus op die belangrikheid van 'n geïndividualiseerde ondersteuningsplan vir elke leerder en het ook aangedui tot watter mate dit tot voordeel is vir die klaskamerverhouding. Die studie het verder ook aangedui dat gebrek aan tyd en hulpbronne (sien Tema 3 Subtema 3.2) ook 'n bydraende faktor is tot die opvoeder en leerders se frustrasie en kan ook beskou word as 'n kontekstuele uitdaging tot die bou en behoud van koesterende klaskamerverhoudings.

4.2.3.2 Beperkte opleiding en toerus van opvoeders

Die beperkinge met betrekking tot die opleiding en toerus van opvoeders verwys na die gebrek aan opleiding en toerusting wat verband hou met die bevordering van verhoudings met leerders. Volgens Early *et al.* (2006) is daar 'n sterk verband tussen die opvoeders se professionele demografie – hulle vlak van onderrig en opleiding – en die kwaliteit van hulle klaskamerinteraksies. Downer *et al.* (2010:707) is van mening dat dit meer gekompliseerd is en noem dat gespesialiseerde opleiding en praktiese ondervinding ook sterk bydraende faktore is tot suksesvolle klaskamerinteraksies.

Verskeie opvoeders het aangedui dat hulle dit moeilik vind om verhoudings met die leerders in hulle klas te bevorder omdat hulle nie oor genoegsame kennis in die verband beskik nie. Een opvoeder het die probleem as volg beskryf:

“Jy is maar net ’n onderwyser en jy is maar net geleer as onderwyser om die kennis oor te dra en nie om hulle persoonlik meer te leer ken en sy gedrag te sien wat is fout nie.” (sic) (IO.8; L.69-70)

Verskeie opvoeders het hulle kommer uitgespreek oor die feit dat ***“onderwysers dikwels nie toegerus of opgelei is met die regte vaardighede of tegnieke om gedragsafwykings te hanteer nie”*** (VR.1; 2) en dit skep gevolglik ’n probleem met betrekking tot die hantering van dissipline in die klaskamer. Die opvoeders bekragtig dus die belangrikheid van opleiding met betrekking tot die bou van ’n gesonde verhouding en die hantering van dissiplinêre probleme in die klaskamer. Die volgende aanhaling dien as bevestiging:

“Die een klas is soet by die een kollega en bitter stout by die ander kollega ... jy kan maar gaan kyk waar lê die probleem ... daardie persoon is nie heeltemal opgelei vir dit nie.” (sic) (IO.1; L.89-90)

Daar ontstaan dus ’n universele behoefte ***“dat hoofde en onderwysers meer bemagtig [moet] word om die dissipline- en gedragsafwykings te kan hanteer ... want hulle het dit nie”*** (IO.1; L.65-66).

Sommige opvoeders het aangedui dat hulle beperkte kennis rakende die vaardigheidskoolleerder se unieke leerbehoefte en hindernisse tot leer, dikwels belemmerend is tot die kwaliteit onderrig wat hulle aan die leerders bied. Leerders word in baie gevalle verkeerdlik in skole geplaas en dit gee dikwels aanleiding tot klaskamersituasies waarvoor die vaardigheidskoolopvoeder nie altyd oplei is nie. Die vaardigheidskool opvoeders bevind hulself dikwels in klaskamers waar onderrig voorsien moet word aan 'n groep leerders met verskeie intellektuele vermoëns en unieke leerbehoefte. Die vaardigheidskoolopvoeder moet gevolglik multi-graad-onderrig voorsien en is nie altyd ten volle opgelei of voorbereid vir die uitdaging van multi-graad-onderrig nie. Die unieke situasie skep probleme vir die voorsiening van kwaliteit onderrig, die handhawing van klaskamerdisipline asook vir die vestiging van 'n suksesvolle verhouding tussen opvoeders en leerders, soos waargeneem in die volgende drie aanhalings:

“Die leesvermoëns is op verskillende vlakke ... ek beskik egter nie oor die vermoëns om al die leerders in my lesse met verskillende graadvlakke te akkommodeer nie ... ek het nooit multi-graad opleiding ontvang nie ... dit strem my gedeeltelik in die aanbied van my lesse.” (sic) (VR.19; 2)

“... party kinders is erg verstandelik gestremd ... so as jy nie weet hoe om daai kind te bereik nie gaan jy outomaties nonsens aanvang en die kind verloor langs die pad.” (sic) (IO.6; L.164-166)

“Die kind is baie keer verkeerd geplaas en jy as onderwyser sukkel want die kind en jy vind nie mekaar nie ... julle bly bots want jy kan nie die kind help nie ... jy is net 'n onderwyser en het miskien nie die opleiding om die kind te help nie.” (sic) (VR.40; 3)

Dit is dus duidelik dat daar 'n dringende behoefte is aan verdere kwaliteit en meer gefokusde opleiding vir opvoeders in die vaardigheidskoolsektor. Daar is gevolglik ***“definitief goed waarin onderwysers meer onderrig of bemagtiging moet kry om sekere situasies te kan hanteer”*** (IO.1; L.206-207) en om aan elke vaardigheidskoolleerder die kwaliteit onderrig te voorsien wat hy of sy verdien. Een opvoeder sluit hierby aan en verduidelik die behoefte as volg:

“As mens nou meer inligting weet van die kind ... kan ons aanpas en meer buigbaar wees in die klas ... miskien iets bring in die klas om die situasie aan te spreek ... jy kan dan volgens

die kind se vermoë aanpas en nie alles volgens die kurrikulum doen nie.” (sic) (IO.8; L.91-94)

Die blootstelling aan verskeie tegnieke en metodes – spesifiek tot verbeterde klaskamerpraktyk in vaardigheidskole – spreek egter die vaardigheidskool opvoeder se behoefte aan met betrekking tot kwaliteit en meer gefokusde opleiding en bemagtig in werklikheid die vaardigheidskoolopvoeder om kwaliteit onderrig te voorsien aan elke vaardigheidskoolleerder. Verskeie opvoeders het voorbeelde voorsien rakende tegnieke, metodes en opleiding wat hulle gehelp het om die behoefte van verdere kwaliteit en meer gefokusde opleiding aan te spreek:

“Ek het nou nie spesifieke opleiding vir dit [hantering van dissipline] nie, maar ek was in die bevoorregte posisie omdat ek LO gegee het ... so mense sal seker sê ek is ’n bietjie militaristies ... maar dit werk vir my.” (IO.1; L.30-32)

“Ek is bietjie voor die ander miskien omdat ek sielkunde gedoen het ... ek kan met hom werk op ’n sielkundige manier.” (IO.1; L.66-67)

“Ek het ’n kursus geloop ... ‘circle of courage’ ... dit is nogal goed om dit te loop voor jy met die kinders werk ... dit is daar waar die konneksie begin.” (IO.5; L.221-223)

“Ek het ’n berader-kursus gedoen ... want ek het gevoel dit gaan my help met die kinders ... ek voel baie meer bevoeg na die kursus om hulle te help en te verstaan.” (IO.6; L.192-193)

Wanneer die behoefte egter nie aangespreek word nie, kan dit weer aanleiding gee tot dissiplinêre probleme en onaangename situasies in klasverband. Dit is bevestig deur ’n enkele opvoeder tydens ’n individuele onderhoud:

“Ek voel as jy nie die ‘skill’ het nie kan dit vir jou onaangenaam raak in die klas ... vir hom en vir jou.” (sic) (IO.1; L.203; 204)

Dit is daarom van groot belang dat elke vaardigheidskoolopvoeder ***“op hoogte moet bly met al die veranderinge”*** (IO.5; L.224-225) in die onderwys en ***“vertroue moet kweek in sy of haar eie ‘skills’”*** (IO.1; L.175-176) om sodoende kwaliteit onderrig te kan voorsien aan elke vaardigheidskoolleerder.

Spaulding (1992:65) dui daarop dat opleiding met betrekking tot moontlike wyses waarop leerders bande kan vorm met leerders 'n area is waarin opleiding dringend benodig word. Mokhele (2006:149) verduidelik verder dat baie opvoeders steeds onseker is oor die skep en vestiging van interpersoonlike verhoudings terwyl hulle so 'n belangrike rol het in die vestiging van gesonde klaskameromgewings.

In die studie was dit duidelik merkbaar dat opvoeders dit oor die algemeen moeilik vind om gesonde en sterk verhoudings met die leerders in hulle klas te vestig en te onderhou. Dit bevestig dus die ooreenstemmende bevindinge van studies wat gedoen is deur Van der Merwe (2004) en Mashau *et al.* (2008), waarin hulle aantoon dat die meeste opvoeders bewus daarvan is dat gesonde klaskamerverhouding krities belangrik is, maar nie altyd weet hoe om sulke verhoudings te ontwikkel nie.

Dit het verder duidelik geblyk dat die vaardigheidskoolopvoeders dikwels nie voldoende toegerus is met genoegsame kennis, vaardighede en/of tegnieke om die diverse behoeftes van die vaardigheidskoolleerder aan te spreek nie. Eksteen (2009) beskou dit egter as problematies met betrekking tot die vestiging van 'n gesonde klaskamerklimaat en die handhawing van algemene klaskamerdisipline. In die navorsingstudie bekragtig die opvoeders die sterk behoefte aan duidelik gerigte opleiding en fokus spesifiek op hulle beperkte kennis rakende effektiewe gedragshantering en die vaardigheidskoolleerder se unieke behoeftes en hindernisse tot leer. Daar bestaan dus 'n dringende behoefte aan kwaliteit en meer gefokusde opleiding vir opvoeders in vaardigheidskole om sodoende die opvoeder te kan bemagtig om aan elke vaardigheidskoolleerder die kwaliteit onderrig en ondersteuning te bied wat hy of sy verdien (Eksteen, 2009). Dit is dus duidelik uit die voorafgaande bespreking dat opvoeders konstant op hoogte moet wees van die veranderinge in die onderwys en dit is ook belangrik dat elke opvoeder 'n mate van vertrouwe moet kweek in sy of haar eie vaardighede as opvoeder om sodoende kwaliteit onderrig en ondersteuning te voorsien aan elke vaardigheidskoolleerder.

4.2.3.3 Sosiale kwessies wat die verhoudings beïnvloed

Sosiale kwessies wat verhoudings beïnvloed, verwys na die uitdagings wat in die gemeenskappe waaruit die kinders kom wat hulleself in vaardigheidskole bevind. Drie kwessies is spesifiek beklemtoon, naamlik armoede, mishandeling en verwerping, asook die gebruik van dwelmmiddels.

Die opvoeders is van mening dat **“hierdie hinderlike goed ’n negatiewe invloed het op die kind se lewe”** (IO.3; L.210-212) en ook ’n definitiewe impak het op die verhouding tussen opvoeders en leerders, aangesien die **“leerder van die huis af skool toe kom met sy of haar probleme”** (IO.2; L.260-261).

Die opvoeders het in die vraelyste en in hulle individuele onderhoude aangedui dat die meerderheid van die leerders blootgestel is aan armoede wat daartoe aanleiding gee dat hulle basiese behoeftes aan voedsel en klere nie bevredig word nie. Dit kan moontlik lei tot leerderafwesigheid, aangesien **“leerders by die huis bly vir geringe dinge soos stukkende skoene, nat klere ensovoorts”** (VR.16; 2).

Die probleem van mishandeling en verwerping by die huis kompliseer volgens die opvoeders die verhouding met die leerders. Hulle ervaar dat die leerders gefrustreerd is en soms aggressief optree. Die leerders is ook meer dikwels afwesig. Die volgende stellings is in die verband gemaak:

“By die huis is die kind miskien daar weg waar die pa hom skop uit die deur uit ... nou kom hy hier in jou klas en pla vir hom en jy weet nie wat gebeur het nie ... dan die geringste dingetjie in die klas kan hom dalk ‘trigger’ en julle is dan ook aan mekaar.” (sic) (IO.3; L.200-203)

“So hy kom met daardie ‘aggression’ ... want die stiefpa knou hom dalk af ... nou het hy genoeg gehad. Nou is jy ook opstandig in die klas en jy is ook lelik met die leerder.” (sic) (IO.3; L.182-185)

“Die kind kom kwaad by die skool aan ... daardie gevoelens omskep hy weer in gedrag soos teë praat, skel, vloek en raas.” (sic) (IO.7; L.136-138)

Die opvoeders het ook baie spesifiek verwys na die effek wat dwelmmiddels en alkohol op die leerder se gedrag het. Volgens die opvoeders is **“dwelms soos tik, dagga en drank aan die orde van die dag in ons kinders se gemeenskappe”** (VR.16; 3) en skep gevolglik probleme in die skool, aangesien **“leerders onder die invloed van dagga skool toe kom”** (VR.34; 2). Die opvoeders dui spesifiek op die effek wat dwelmmiddels op die leerders se gedrag het wanneer hulle die gedrag beskryf as humeurig, kwaad en aggressief. Die volgende twee aanhalings illustreer die effek wat dwelmmiddels op die leerder het:

“Leerders wat met dwelms deurmekaar is en knorrig of humeurig by die skool aankom en hardekwas is met almal ... steek die ander leerders aan.” (VR.8; 1)

“Die leerders is veral baie betrokke by dwelms, steel en ander gevalle ... dit lei tot aggressiewe voorkoms van gedrag.” (sic) (VR.35; 2)

Dit is dus duidelik uit bogenoemde dat die sosiale kwessies en omstandighede van die leerder 'n definitiewe impak het op die leerder se funksionering en gedrag by die skool. Dit is daarom van groot belang dat elke opvoeder 'n deeglike kennis moet dra van sy of haar leerders se huislike en/of sosiale omstandighede. Op hierdie wyse kan die opvoeder die leerder se gedrag met meer begrip hanteer en verhoed dat die verhouding tussen opvoeder en leerder skade lei, want ***“as jy nie weet of gaan kyk waarvandaan die kind kom nie, gaan jy nie weet hoekom hy so optree nie” (IO.3; 142-145)***. Opvoeders moet dus sensitief wees vir die leerder se ervaringswêreld om sodoende gedrag suksesvol en effektief te kan hanteer. Die volgende aanhaling dien as illustrasie:

“Jy maak die kinders seer as jou stemtoon nie reg is nie of geweld gebruik word of iets ... dan is hulle terug by die harde omgewing waar die mense hulle tugtig en aanval ... jy gaan dissiplinêre probleme dan kry as jy so reageer.” (sic) (IO.7; L.119-122)

Die opvoeders het wel sekere oplossings voorsien in die hoop om die probleem te verlig. Ouers was beskou as 'n belangrike hulpbron in die oplossing van die probleem en verskeie opvoeders het voorgestel dat ***“ouers meer moet betrokke raak by die skool” (VR.6; 3)*** en dat opvoeders moet ***“probeer [om] ouers te betrek waar moontlik (VR.7; 3)***. Twee opvoeders het in die vraelyste ook aangedui hoe ouerbetrokkenheid kan bydra tot die sukses van die verhouding tussen opvoeders en leerders:

“Samewerking en belangstelling van die ouer se kant sal net die regte inspuiting wees om die positiewe ‘driehoek’ te vorm.” (VR.41; 3)

“Parental involvement would improve our relationship.” (VR.38; 3)

Daar was ook een opvoeder wat voorgestel het dat koshuisverblyf ook kan help in die oplos van die probleem, aangesien leerders dan minder blootstelling kry aan die negatiewe invloede van sy of haar sosiale omstandighede. Die opvoeder verduidelik dit as volg:

“As die leerders nie na sy omstandighede moet teruggaan op daaglikse basis nie – hierdie leerders sal goed doen in ’n koshuis.” (sic) (VR.32; 3)

Huidige navorsing bevestig dat die sosiale konteks waaruit leerders afkomstig is ’n beduidende invloed het op die welstand en ontwikkeling van skoolgaande leerders en hulle bring dit ook in verband met die kwaliteit verhouding wat bestaan tussen opvoeders en leerders in skole. Volgens Moody *et al.* (2003:263) asook Rawatlal en Petersen (2012:346) is daar ’n verskeidenheid van interpersoonlike, familie- en omgewingsveranderlikes wat leerdergedrag beïnvloed. Moody *et al.* (2003:263) het bevind dat kinders afkomstig van gemeenskappe wat gekarakteriseer word deur armoede en misdaad, meer geneig is tot dwelmmisbruik en gedragsprobleme.

Die betrokke studie bevestig bogenoemde en verwys ook na sekere sosiale kwessies wat die bevordering van verhoudings tussen opvoeders en leerders inhibeer. Drie sosiale kwessies is spesifiek beklemtoon, naamlik: armoede, mishandeling en verwerping asook die gebruik van drank en ander dwelmmiddels. Die opvoeders het die sosiale kwessies bestempel as beperkend van aard en is oortuig dat dit ’n negatiewe invloed het op die kind se lewe en derhalwe ook ’n definitiewe impak het op die klaskamerverhouding. Die opvoeders in die studie verwys spesifiek na die beperkende invloed van die sosiale kwessies op die klaskamerverhouding en dui aan dat dit hoofsaaklik uitkomst genereer soos leerderafwesigheid en gedrag wat gekarakteriseer kan word as humeurig, kwaad en aggressief, soos ook aangedui en bevestig deur Pillay (2006:5).

Die opvoeders het wel sekere oplossings voorsien in die hoop om die effek van die probleem aan te spreek en te verlig. Aktiewe ouerbetrokkenheid en koshuisverblyf is aangewys as die mees geskikte oplossings tot die probleem en dit stem grootliks ooreen met die werk van Moody *et al.* (2003:264), wat aandui dat positiewe verhoudings met ’n volwassene as rolmodel, aanvullende sosiale vaardighede, deelname aan sosiale aktiwiteite en ’n positiewe ondersteuningstruktuur bydraende faktore is tot die ontwikkeling van veerkragtigheid in die skoolgaande leerder. Dit is dus duidelik uit bogenoemde dat die sosiale kwessies en omstandighede van die leerder ’n definitiewe impak het op die leerder se funksionering en gedrag by die skool wat gevolglik ook die verhouding tussen opvoeders en leerders op ’n indirekte wyse beïnvloed (Mitchener & Schmidt, 1998:336). Dit is dus van groot belang dat opvoeders sensitief moet wees vir die leerders se sosiale ervaringswêreld ten einde meer begrip te toon met betrekking tot leerders se gedrag en op die wyse verhoed dat die verhouding tussen opvoeder en leerder skade ly.

4.3 DIE INTERVERWEefdHEID VAN DIE TEMAS

In die voorafgaande bespreking is vyf verhoudingsbevorderende interaksiepatrone geïdentifiseer wat kan bydra tot die bevordering van verhoudings in skoolkontekste geïdentifiseer. Die vyf interaksiepatrone is wedersydse respek en vertroue, persoonlike verbondenheid aan mekaar, die voorsiening van sorg en ondersteuning en oop kommunikasie tussen opvoeders. Die interaksiepatrone spruit voort uit die interaksies tussen die opvoeders en die leerders en is op 'n komplekse wyse verweef met mekaar soos aangedui deur kompleks-reponsiewe interaksieteorie (Stacey 2001; 2007). Alhoewel dit nie die doel van die studie was om die verweefdheid te ondersoek nie, is daar tog verwantskappe tussen bepaalde interaksiepatrone geïdentifiseer.

Die deelnemers het veral die ooreenkoms aangetoon tussen oop kommunikasie, die voorsiening van sorg en wedersydse vertroue. Die opvoeders het verder klem geplaas op die moontlikhede wat oop kommunikasie die opvoeder bied om werklik te luister na leerders se behoeftes ten einde effektief in 'n platform vir hulpverlening te voorsien .

Sommige opvoeders het ook die belangrikheid van oop kommunikasie vir respekvolle interaksie bevestig. Verskeie deelnemers het klem geplaas op sekere elemente van respek tydens kommunikasie tussen opvoeders en leerders. Die belangrikheid van gelyke spreukbeurte, eerbiedige taalgebruik en respek vir teenoorgestelde opinies is veral beklemtoon. Die deelnemers het ook verwys na die belangrikheid van kommunikasie met betrekking tot die voorsiening van sorg en ondersteuning en eerbiedige interaksies. Dit is dus duidelik waarneembaar dat ope kommunikasie sterk verband hou met ander verhoudingsdraers soos respek (sien Tema 1 Subtema 1.1) en sorgsaamheid (sien Tema 1 Subtema 1.4).

In die literatuur word die interverweefdheid van interaksiepatrone bevestig deur die werk van Noddings (1992) wat aantoon dat verhoudings wat vertroue hoog op die prys stel, meer kompleks van aard is en is van mening dat sulke verhoudings gebaseer word op 'n basis van wedersydse respek (sien Tema 1 Subtema 1.1), persoonlike kontak (sien Tema 1 Subtema 1.3) en omgee (sien Tema 1 Subtema 1.4).

Daarbenewens is aangetoon dat die skep van verhoudingsbevorderende ruimtes noodsaaklik is vir die bevordering van die verhoudings. In die studie is die daarstel van veilige ruimtes en die handhawing van dissipline geïdentifiseer as kernaspekte van verhoudingsbevorderende ruimtes.

Dit blyk noodsaaklik te wees om aan die hand van klasreëls, grense te stel waarbinne die leerders veilig voel om in interaksie met die opvoeder te tree.

Stacey (1992:77-78) verwys in die verband na die ruimte waarbinne mense met mekaar in interaksie tree as die “*zone of complexity*”. Hy stel dit dat die ruimte nie oneindig oop is nie, maar ook nie so nou getrek het dat leerders geen beweegruimte daarin het nie. Dit is daarom duidelik dat indien die opvoeders die grense stel om kinders te beheer, die handhawing van dissipline bemoelik word. Wanneer kinders egter met klasreëls as riglyn begelei word, is die verhouding tussen opvoeders en leerders dikwels gesonder en die omgewing veiliger. Dit is egter kommerwekkend dat die meerderheid opvoeders steeds leerders onveilig laat voel omdat hulle dissipline op ’n outokratiese wyse handhaaf. Dit bring waarskynlik weerstand mee by hierdie leerders wat juis ’n groter behoefte het aan geborgenheid vanweë hulle belewenis van die konteks (sien Tema 3 Subtema 3.1).

Die verhoudingsbevorderende interaksies dra uiteraard by tot die skep van veilige ruimtes en die handhawing van dissipline, soos bevestig deur Buyse *et al.* (2009:120). Die deelnemers aan die studie het ook aangetoon dat die skep van veilige ruimtes verband hou met persoonlike verbondenheid (sien Tema 1 Subtema 1.4) en oop kommunikasie (sien Tema 1 Subtema 1.5) aangesien dit emosionele ondersteuning en sekuriteit aan opvoeders en leerders bied. Die handhawing van dissipline moet daarom gepaardgaan met wedersydse respek (sien Tema 1 Subtema 1.1) en vertrouwe (sien Tema 1 Subtema 1.2) soos aangetoon deur Lessing en De Wit (2011:407). Mokhele (2006:150) sluit hierby aan deur na dissipline te verwys as ’n praktyk wat gekenmerk word aan sorgsaamheid (sien Tema 1 Subtema 1.4) en respek (sien Tema 1 Subtema 1.1) en wat gefokus is op die veilige bewaking van die regte van elke persoon teenwoordig in ’n betrokke klaskamer. Dit is dan ook duidelik uit die studie dat opvoeders des te meer moet let op die wyse waarop hulle met leerders in interaksie tree in vaardigheidskole waar leerders soms meer frustrasie en aggressie beleef soos beskryf in Tema 3 Subtema 3.1.

Die studie toon ook dan duidelik aan dat die interaksies tussen opvoeders en leerders wat binne die verhoudingsruimtes plaasvind ook interverweef is met dit wat in die konteks gebeur. Die kontekstuele aspekte wat duidelik na vore gekom het, sluit in die leerders se belewing van hulleself in die konteks (sien Tema 3 Subtema 1.3), die beperkte opleiding en toerusting van opvoeders (sien Tema 3 Subtema 3.2) asook die sosiale kwessies wat die verhoudings in die klaskamer beïnvloed (sien Tema 3 Subtema 3.3). Daar is byvoorbeeld aangetoon dat die leerders se vorige

skoolervarings hulle selfwaarde beïnvloed wat meebring dat hulle meer onveilig voel. Wanneer leerders onveilig voel, moet opvoeders noodwendig meer daarop ingestel wees om op so 'n wyse op te tree dat wedersydse vertrouwe gevestig word.

Samevattend word dit dus gestel dat die bevindinge in die studie aantoon dat ten einde die verhoudings tussen opvoeders en leerders in vaardigheidskole te bevorder, daar aandag gegee sal moet word aan die kontekstuele uitdagings waarmee opvoeders en leerders daaglik gekonfronteer word. Dit sou egter nie wys wees om bloot stil te staan by die kontekstuele uitdagings nie. Dit blyk uit die studie dat dit ook belangrik is om ruimtes te skep waarbinne verhoudings bevorder kan word deur duidelike grense te stel, sonder om oormatig beheer uit te oefen. Dit geskied volgens die bevindinge by wyse van die stel van duidelike grense en die handhawing van dissipline. Die wyse waarop die opvoeders en die leerders op 'n daaglikse basis met mekaar in interaksie tree, moet ook in ag geneem word in die bevordering van verhoudings tussen hulle.

Die diagram hieronder dui die interverweeftheid van die verhoudingskonteks, die verhoudingsruimtes en die interaksies en interaksiepatrone wat binne die ruimtes aanwesig is aan.

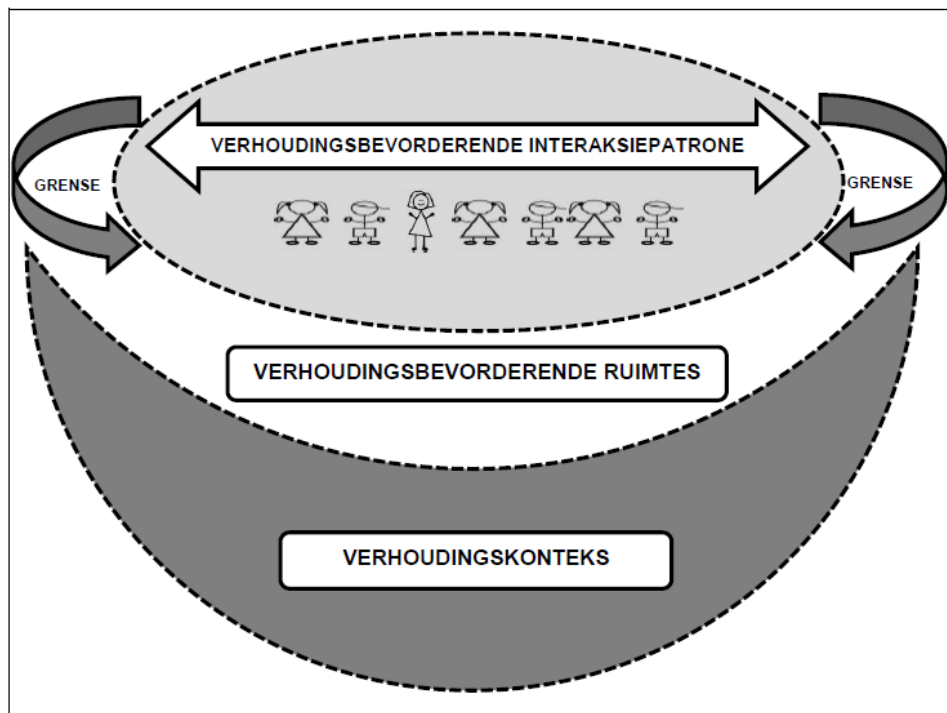


DIAGRAM 2: Interweeftheid van die konteks, ruimtes en interaksies

HOOFSTUK 5

SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS, RIGLYNE EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

In die hoofstuk sal eerstens 'n samevattende gevolgtrekking bied aangaande die bevordering van verhoudings tussen opvoeders en leerders in vaardigheidskole deur 'n kort oorsig oor die besproekte temas en subtemas te verskaf. Hierna sal riglyne vir die bevordering van verhoudings tussen opvoeders en leerders aangebied word. Daarna word aanbevelings aan die Departement van Onderwys gemaak, gevolg deur aanbevelings vir verdere navorsing. Die hoofstuk sluit af met 'n kort bespreking van die beperkinge van die navorsingstudie asook voorstelle vir verdere navorsing.

5.2 SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS

Die samevattende gevolgtrekking van die betrokke navorsingstudie is spesifiek daarop gerig om navorsingsvraag van die studie te beantwoord, naamlik:

Hoe kan die verhouding tussen opvoeders en leerders bevorder word binne die konteks van vaardigheidskole?

Die beantwoording van die vraag is daarop gemik om by te dra tot die bevordering van die welstand van opvoeders en leerders in vaardigheidskole, aangesien die rol verhoudings tussen opvoeders en leerders 'n kritiese belangrike rol speel in die welstand van albei partye, soos duidelik aangetoon in Prilleltensky se benadering tot welstandsbevordering (Evans en Prilleltensky, 2012:30-32).

In die voorafgaande bespreking van navorsingsresultate het dit duidelik na vore gekom dat klaskamerverhoudings eerstens bevorder kan word deur die kontekstuele aspekte wat in die studie na vore gekom het, in ag te neem en aan te spreek, aangesien die konteks 'n beduidende impak het op die individu se funksionering binne 'n gegewe ruimte. Daar is tot die gevolgtrekking gekom

dat daar drie prominente kontekstuele faktore is wat elk die verhouding tussen opvoeders en leerders op 'n spesifieke wyse beïnvloed. Die **leerders se belewing van hulself in die konteks** van vaardigheidskole beïnvloed dikwels die kwaliteit van die verhouding wat bestaan tussen die opvoeders en die leerders en vice versa. Leerders se vorige skoolervarings asook die stigmatisering van vaardigheidskole het gevolglik 'n direkte invloed op die klaskamerverhouding en dit is daarom van groot belang dat dit oorweeg en so gou moontlik aangespreek sal word. Die **bepaalde opleiding en toerusting van opvoeders** het ook 'n beduidende effek op die gehalte van die klaskamerverhouding. Die blootstelling aan verskeie tegnieke en metodes – spesifiek tot verbeterde klaskamerpraktyk in vaardigheidskole – spreek egter die vaardigheidskoolopvoeder se behoefte aan met betrekking tot kwaliteit en meer gefokusde opleiding, en bemagtig in werklikheid die vaardigheidskoolopvoeder om kwaliteitonderrig te voorsien aan elke vaardigheidskoolleerder. Daar is verder ook sekere **sosiale kwessies wat die verhoudings in die klaskameromgewing beïnvloed**. Hierdie sosiale kwessies impliseer die uitdagings van die gemeenskappe waaruit die vaardigheidskoolleerder kom en verwys hoofsaaklik na kwessies soos armoede, mishandeling en verwaarlosing, asook die gebruik van dwelmmiddels. Dit bring mee dat opvoeders te alle tye rekening moet hou met die onderskeie sosiale omstandighede ten einde die verhouding tussen opvoeders en leerders te versterk.

Tweedens kan klaskamerverhoudings bevorder word deur die ruimtes waarbinne die opvoeders en leerders met mekaar in interaksie tree, gunstig te maak ten opsigte van groei, ontwikkeling en volhoubaarheid. In die konteks van vaardigheidskole is daar bevind dat **die daarstel van veilige klaskameromgewing** en **die handhawing van positiewe dissipline** noodsaaklik is tot die skep van verhoudingsbevorderende klasruimtes. Die opvoeders speel veral 'n uiters belangrike rol, aangesien die klaskamer 'n ruimte moet wees waar leerders gemaklik, ontspanne en veilig moet voel – vry van vrees en veroordeling. Die stel van duidelike en verstaanbare grense in die vorm van klasreëls en strukture dra gevolglik by tot die vestiging van 'n gevoel van sekuriteit en geborgenheid en spreek dus die behoefte aan 'n veilige klaskameromgewing direk aan. Dit voorsien ook die nodige ondersteuning aan die opvoeder ten opsigte van algemene klaskamerbestuur en die handhawing van dissipline. Gesonde en positiewe dissipline vorm die basis vir die skep en instandhouding van positiewe leeromgewings wat weer 'n bydraende faktor is tot effektiewe onderrig en leer.

Derdens moet opvoeders en leerders oplet na die wyse waarop hulle daaglik met mekaar in interaksie tree. Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat daar spesifieke verhoudingsbevorderende

interaksiepatrone is wat elk 'n uiters belangrike rol speel in die vestiging en volhoubaarheid van 'n koesterende verhouding tussen opvoeders en leerders. **Wedersydse respek** tussen opvoeders en leerders is 'n kritiese komponent van 'n effektiewe en koesterende klaskamerverhouding en impliseer dat opvoeders en leerders mekaar voortdurend as gelykwaardig moet ag en op 'n menswaardige wyse met mekaar moet kommunikeer. **Wedersydse vertrouwe** is ook noodsaaklik vir die vestiging van 'n omgee-gemeenskap in skole, aangesien dit die opvoeder en leerders voorsien met 'n veilige omgewing wat albei partye kan gebruik as 'n basis tot die vestiging van 'n gevoel van gemeenskap en geborgenheid. Individuele aandag en persoonlike belangstelling versterk die **persoonlike verbondenheid** tussen opvoeder en leerder en lewer sodoende ook 'n bydrae tot die vestiging en bevordering van 'n koesterende klaskamerverhouding. Die waarde van **sorg en ondersteuning** met betrekking tot die bevordering van die verhouding tussen opvoeders en leerders is ook beklemtoon en dui op die gewilligheid om die welstand van 'n ander individu te bevorder op 'n empatiese wyse. Die **oop kommunikasie tussen opvoeders en leerders** is ook 'n kernelement in die bevordering van die klaskamerverhouding en verwys na die eerlikheid, opregtheid en openhartigheid in die gesprekke met mekaar.

Dit is dus duidelik waarneembaar uit die bevindinge dat die konteks, die ruimtes en die interaksies interverweef is met mekaar en daarom nie as afsonderlike faktore gesien moet word soos wat die geval is in lineêre benaderings nie. Daar moet derhalwe in die bevordering van verhoudings tussen opvoeders en leerders in vaardigheidskole, deurlopend besin word oor die kontekstuele uitdagings, die verhoudingsruimtes en die interaksiepatrone wat uit die interaksies tussen opvoeders en leerders gevorm word. Dit impliseer dat dit nodig is om die bevordering van verhoudings in vaardigheidskole te verstaan as 'n komplekse interaktiewe dinamiese proses wat nie bloot reggestel kan word met reëls en regulasies of eenmalige programme nie.

Die bevordering van verhoudings behels veel eerder die vestiging van 'n verhoudingsgebaseerde benadering soos voorgestel deur Kitching (2010:132-135) wat impliseer dat daar voortdurend dialoog moet wees oor die wyse waarop opvoeders en leerders saam bestaan in die ruimtes van klaskamers en skole. Ten einde by te dra tot die dialoog word enkele riglyne vanuit die bevindinge vervolgens aangebied.

5.3 RIGLYNE VIR DIE BEVORDERING VAN VERHOUDINGS TUSSEN OPVOEDERS EN LEERDERS IN VAARDIGHEIDSKOLE

In die lig van die samevattende gevolgtrekking, word die volgende aanbevelings gemaak:

5.3.1 Riglyne vir die vestiging van verhoudingsbevorderende interaksiepatrone

- Respek tussen opvoeders en leerders in die vaardigheidskoolopset moet wedersyds van aard wees. Opvoeders en leerders moet mekaar dus onvoorwaardelik aanvaar en op 'n menswaardige wyse met mekaar kommunikeer ten einde beter samewerking en gehoorsaamheid in die klaskameropset te bewerkstellig.
- In die bespreking het dit na vore gekom dat opvoeders soms hulle magsgoed gebruik om leerders se gedrag te beheer deur 'n gevoel van vrees by die leerders te ontlok. Dit is egter belangrik dat opvoeders duidelike onderskeid moet tref tussen respek en vrees, aangesien vrees en die inkongruente optrede van sulke opvoeders uiteraard die verhoudings met leerders sal belemmer.
- Die vaardigheidskoolleerder betree dikwels die vaardigheidskool met negatiewe voorafgaande skoolervarings en beleef dus wantroue en 'n verlies aan geborgenheid. In die bespreking van die navorsingsresultate het dit duidelik na vore gekom dat 'n opregte begrip vir leerders se unieke omstandighede die basis vorm van 'n vertrouensverhouding tussen opvoeders en leerders. Opvoeders moet dus opregte belangstelling toon en insig verkry tot die leerders in hulle klas se uitdagende situasies ten einde 'n gevoel van veiligheid en aanvaarding in die klaskamer te vestig.
- Konfidensialiteit is 'n bepalende faktor in die bou van 'n vertrouensverhouding tussen opvoeders en leerders. Die vaardigheidskoolopvoeder moet dus toeganklik wees sodat leerders openlik en onbevrees met die opvoeder kan praat oor hulle persoonlike situasies. Dit is veral belangrik in die vaardigheidskoolopset (sien Subtema 1.2) en is ondersteunend tot die bou van 'n veilige klaskamerruimte.
- Die gereelde afwesigheid van die opvoeders en die leerders versteur die roetine van die klas en het gevolglik 'n beperkende invloed op die vertrouensverhouding tussen opvoeders

en leerders in die skep van 'n veilige klaskamerruimte. Dit is daarom belangrik dat opvoeders en leerders elke dag en vir elke klas betyds en teenwoordig moet wees, ten einde die klaskamerverhouding te versterk deur die volhoubaarheid van die klaskamerroetine te bewaar.

- Verbondenheid vorm die basis van 'n gesonde en koesterende klaskamerverhouding, aangesien dit 'n begrip vir die individu buite sy of haar onmiddellike rol as opvoeder of leerder huisves en die individu waardeer vir sy of haar unieke kwaliteite. Individuele aandag en persoonlike belangstelling is dus bepalende faktore tot die vestiging van persoonlike kontak tussen opvoeders en leerders en is dit daarom van groot belang dat opvoeders tyd sal inruim om die behoefte aan te spreek. Gesprekke oor alledaagse dinge, enkele grappies per geleentheid en betrokkenheid by buitemuurse aktiwiteite kan ondersteunend wees in hierdie verband.
- Die vaardigheidskoolgemeenskap moet ruimtes van sorg en ondersteuning wees. Leerders in vaardigheidskole se sosiale omstandighede is dikwels van so 'n aard dat hulle verwaarlosing op 'n gereelde basis ervaar en daarom 'n dringende behoefte het aan sorg en ondersteuning. Opvoeders behoort daarom hulleself toegewyd en bereidwillig verklaar ten einde 'n mate van sorg en ondersteuning aan die leerders in hulle klaskamers te bied. Die moontlikheid van tuisbesoeke en/of ouervergaderings kan help in hierdie verband, aangesien die opvoeder op die wyse insig kan verkry in die leerder se huislike omstandighede en gevolglik met meer begrip kan optree.
- Ope kommunikasie is bevorderlik tot die vestiging van 'n koesterende klaskamerverhouding. Die verantwoordelikheid van effektiewe kommunikasie berus egter op sowel die opvoeder as die leerder, maar die opvoeder bly steeds, veral in vaardigheidskole, aanspreeklik om die kommunikasieproses in die klaskamer te stuur. Die opvoeder behoort dus toe te sien dat die kommunikasie tussen die opvoeder en leerders eerlik, opreg en deursigtig van aard moet wees, ten einde suksesvolle kommunikasie in die klaskamer te verwesenlik.

5.3.2 Riglyne vir die skep van verhoudingsbevorderende ruimtes

- 'n Klaskamer behoort 'n ruimte te wees waar leerders gemaklik, ontspanne en veilig moet voel – vry van vrees en veroordeling. Dit is in die bevindinge duidelik dat die stel van grense die gevoel van sekuriteit en geborgenheid versterk, aangesien die leerder presies weet wat van hom of haar verwag word asook wat hy of sy van die opvoeder te wagte kan wees. Dit is belangrik dat opvoeders en leerders gesamentlike verantwoordelikheid neem vir die opstel van realistiese en duidelik verstaanbare klasreëls ten einde 'n veilige en gesonde klasomgewing te skep waar elke leerder optimaal kan leer en elke opvoeder kwaliteit onderrig kan voorsien.
- Dit is duidelik vanuit die studie dat dissiplineprobleme meer spanning op opvoeders plaas, wat gevolglik suksesvolle en kwaliteit onderrig en leer belemmer. Opvoeders behoort daarom meer staat te maak op positiewe wyses van dissipline, aangesien positiewe dissipline beskou word as die basis vir die skep en instandhouding van positiewe leeromgewings en 'n voorwaarde is tot die skep van verhoudingsbevorderende ruimtes in veral vaardigheidskole.
- Opvoeders moet daarom veral begelei word om hulle gesindheid teenoor die handhawing van dissipline te verander ten einde verhoudingsbevorderende ruimtes in vaardigheidskole te fasiliteer. Die wyse waarop dissipline tans in vaardigheidskole gehandhaaf word, blyk uit voorafgaande gegewens problematies te wees, aangesien opvoeders tans meer gefokus is op straf as positiewe dissipline. Te veel opvoeders pas nog lyfstraf toe in vaardigheidskole en dit is die verantwoordelikheid van skoolhoofde en opvoeders om toe te sien dat lyfstraf, asook ander vorme van vernederende straf nie plaasvind nie, aangesien dit teenstrydig is met die Grondwet van Suid-Afrika.

5.3.3 Riglyne met betrekking tot die hantering van kontekstuele uitdagings

- In die navorsingstudie is daar duidelik aangedui dat die leerders se belewing van hulleself in die konteks van vaardigheidskole dikwels 'n uitdaging kan wees in die bevordering van die verhouding tussen opvoeders en leerders. Die vaardigheidskoolleerder se geskiedenis van akademiese mislukkings gee dikwels aanleiding tot 'n lae selfbeeld en 'n ongemotiveerde houding teenoor leer en die toekoms. Dit is daarom die

verantwoordelikheid van die opvoeder om elke leerder te ondersteun om menswaardig te voel en 'n toekomspektief te ontwikkel.

- Die stigma verbonde aan vaardigheidskole dra by tot die leerders se ongunstige beleving van die self en skool en verswaar gevolglik die aanpassingsproses, aangesien dit gevoelens van ongemak, verleentheid en selfbewustheid tot gevolg het. Dit het egter 'n beduidende negatiewe effek op leerders se daaglikse optrede in die klaskamer en beïnvloed gevolglik ook die kwaliteit van die klaskamerverhouding. Gesprekke oor die stigma deur toegeruste personeel soos beraders behoort gereeld gevoer te word, Daarbenewens kan 'n positiewe beeld van die skole gevestig en uitgedra word deur die bewusmaking in die gemeenskap te mobiliseer met behulp van die media.
- Opvoeders moet sensitief wees ten opsigte van die leerder se ervaringswêreld. Die sosiale kwessies en omstandighede van die vaardigheidskoolleerder het 'n definitiewe impak op die leerder se welstand, funksionering en gedrag. Dit is daarom van groot belang dat die opvoeder 'n deeglike kennis moet dra en sensitief sal wees ten opsigte van elke leerder se huislike en/of sosiale omstandighede. Op hierdie wyse kan die opvoeder die leerder op 'n meer holistiese en pro-aktiewe wyse ondersteun en verhoed dat die klaskamerverhouding skade lei. 'n Gemeenskaplike samewerking tussen verskeie rolspelers – byvoorbeeld opvoeders, ouers en gemeenskap – kan help in hierdie verband, aangesien waardevolle inligting gedeel kan word en elkeen sodoende bewus kan wees van die betrokke leerder se lewensomstandighede en die moontlike negatiewe invloed daarvan op sy of haar gedrag.

5.4 AANBEVELINGS AAN DIE DEPARTEMENT VAN ONDERWYS

- Professionele en persoonlike ondersteuningsdienste – byvoorbeeld sielkundige dienste en maatskaplike dienste – behoort meer geredelik beskikbaar te wees om opvoeders te ondersteun wanneer hulle onseker is rakende die hantering van leerdergedrag, spanning en die opvoeder-leerder-verhouding. Tersiere instellings kan ook van hulp wees in hierdie verband en kan genader word vir die aanbod van moontlike kort kursusse en addisionele ondersteuningsdienste. Die vestiging van 'n vrywilliger-ondersteuningnetwerk wat leerders en opvoeders kan ondersteun, moet ook oorweeg word in die lig van die leerders se sosio-ekonomiese omstandighede.

- Vaardigheidskole se beeld word daagliks bedreig deur verskeie faktore soos die geskiedenis van vaardigheidskole as voorheen funksionerende gedragsrehabilitasiesentrums en die gevolglike stigmatisering van die vaardigheidskole sowel as die vaardigheidskoolleerders deur hulle onderskeie gemeenskappe. Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement kan in hierdie verband help deur hoofstroomskole en gemeenskappe in te lig omtrent die diens en waarde van vaardigheidskole ten einde die beeld van vaardigheidskole te herstel as 'n bron van ondersteuning en hoop.
- Daar is 'n sterk verband tussen opvoeders se vlak van onderrig en opleiding en die kwaliteit van hulle klaskamerinteraksies. In die voorafgaande gegewens is dit duidelik dat opvoeders nie ten volle toegerus of opgelei is met die regte vaardighede of tegnieke om die diverse behoeftes van die vaardigheidskoolleerder aan te spreek nie. Dit is egter problematies met betrekking tot die vestiging van 'n gesonde klaskamerklimaat en die handhawing van algemene klaskamerdisipline. Daar bestaan dus 'n behoefte aan kwaliteit en meer gespesialiseerde opleiding vir opvoeders in die vaardigheidskoolsektor om sodoende die vaardigheidskoolopvoeder te bemagtig om aan elke vaardigheidskoolleerder die kwaliteit onderrig en ondersteuning te bied wat hy of sy verdien.

5.5 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

Vanuit die navorsingstudie word aanbeveel dat verdere navorsing onderneem word wat fokus op:

- 'n Verdieping in die verstaan van die komplekse aard van verhoudings tussen opvoeders en leerders in vaardigheidskole;
- Die ontwikkeling van ondersteuningstrategieë vir die bevordering van verhoudings in vaardigheidskole;
- Die opleiding en toerusting van opvoeders wat in vaardigheidskole werksaam is;
- Die wyse waarop die stigmatisering van leerders wat op vaardigheidskole aangewese is, in gemeenskappe aangespreek kan word.

5.6 BEPERKINGS VAN DIE NAVORSINGSTUDIE

Tydens die verloop van die navorsingstudie is die volgende tekortkominge geïdentifiseer:

- Die bevinding is gebaseer op beperkte beskrywings van geselekteerde opvoeders en leerders se geleefde ervarings van sosiale interaksie in verskeie vaardigheidskole in die Wes-Kaap. Die bevindinge voorsien dus oor tyd slegs 'n verkennende beskrywing eerder as 'n in-diepte beskrywing van die fenomeen. Die feit dat vier vaardigheidskole betrek is, het dit egter moontlik gemaak om tog 'n omvangryke idee te verkry van die huidige verhoudings wat bestaan tussen opvoeders en leerders in vaardigheidskole in die Wes-Kaap.
- Die subjektiwiteit van die navorser kon moontlik sommige interpretasies beïnvloed het, aangesien die navorser werksaam is by een van die fokus-vaardigheidskole en gevolglik van die opvoeders en leerders persoonlik ken. Die data is egter objektief gekodeer en die interpretasies deurlopend aan eweknie-evaluerings onderwerp.
- Die onderhoude het plaasgevind in die laaste twee weke voor die skole gesluit het vir die Junie/Julie-skoolvakansie. Dit kan moontlik wees dat opvoeders meer uitgeput en gespanne was en die skoolsituasie meer intens ervaar het op daardie spesifieke oomblik en gevolglik meer negatiewe ervarings gedeel het as wat die geval sou wees indien die onderhoude vroeër in die jaar gehou is. Dit kan andersyds beteken dat 'n meer realistiese beeld van die situasie verkry is.

5.7 BYDRAE VAN DIE NAVORSINGSTUDIE

Die studie versterk verder vorige navorsing wat aantoon dat alledaagse interaksies tussen opvoeders en leerders 'n baie belangrike bydra lewer tot die bevordering van die verhoudings tussen hulle. Die studie toon verder aan dat die interaksiepatrone wat voortspruit uit die interaksies, interverweef is met die verhoudingsruimtes en die konteks waarbinne die interaksies plaasvind. Die riglyne en aanbevelings wat aangebied word, behoort derhalwe by implementering 'n bydra te lewer tot die bevordering van verhoudings in vaardigheidskole.

SLOTWOORD

Dit is duidelik uit die studie dat die bevordering van verhoudings tussen opvoeders en leerders 'n komplekse aangeleentheid is wat die verhoudingskonteks, die verhoudingsruimtes en interaksiepatone in berekening moet bring ten einde die algehele welstand van opvoeders en leerders in vaardigheidskole te verseker. Die aktiewe betrokkenheid en samewerking van alle rolspelers word dus benodig in die strewe na 'n gemeenskaplike doelwit van koesterende klaskamerverhoudings ten einde instaatstellende vaardigheidskoolgemeenskappe te verseker.

BRONNELYS

Die NWU Harvard verwysingsmetode is in die studie gebruik. Sien NWU webblad by:
http://www.nwu.ac.za/sites/default/files/files/library/documents/verwysings_a.pdf

Adams, C. & Van Manen, M. 2008. Phenomenology. (*In* Givens, L., ed. The SAGE Encyclopedia Of Qualitative Research Methods. Thousand Oaks, C.A.: SAGE Publications. p. 614-619).

Appleton, C. 1990. The meaning of human care and the experience of caring in a university school of nursing. (*In* Leininger, M. & Watson, J., eds. The caring imperative in education. New York, N.Y.: National League For Nursing. p. 77-94).

Atkinson, M. & Hornby, G. 2002. Mental health handbook for schools. New York, N.Y.: RoutledgeFlamer.

Babbie, E. & Mouton, J. 2001. The practice of social research. Cape Town: Oxford University Press.

Badenhorst, D.C. 1995. Implications of the “new science” for educational planning. *South African Journal Of Education*, 15(1):13-16.

Badenhorst, J., Steyn, M. & Beukes, L. 2007. Die dissiplinedilemma in post-apartheid Suid-Afrikaanse hoërskole: ‘n kwalitatiewe ontleding. *Tydskrif Vir Geesteswetenskappe*, 47(3):301-319.

Baumeister, D.R.F. & Leary, M.R. 1995. The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3):497-529.

Beck, C.T. 1991. How students perceive faculty caring: a phenomenological study. *Nurse Educator*, 16(1):18-22.

Bentz, V.M. & Shapiro, J.J. 1998. *Mindful Enquiry In Social Research*. Thousand Oaks, C.A.: SAGE Publications.

Birch, S.H. & Ladd, G. W. 1996. Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: the role of teachers and peers. (*In* Juvonen, L. & Wentzel, K. R., eds. *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment*. New York, N.Y.: Cambridge University Press. p. 199-225).

Bless, C., Higson-Smith, C. & Kagee, A. 2006. *Fundamentals of social research methods: an african perspective*. 4th ed. Cape Town: JUTA & Company Ltd.

Boostrom, R. 1991. The nature and functions of classroom rules. *Curriculum Inquiry*, 21(2):193-216.

Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

Brookfield, S.D. 1990. *The skillful teacher: on technique, trust and responsiveness in the classroom*. San Francisco, C.A.: Jossey-Bass Publishing.

Brown, S.T. 1981. Faculty and student perceptions of effective clinical teachers. *Journal Of Nursing Education*, 20(1):4-13.

Bryman, A. 2008. *Social research methods*. 3rd ed. New York, N.Y.: Oxford University Press.

Butler-Kisber, L. 2010. *Qualitative inquiry: thematic, narrative and arts-informed perspectives*. Thousand Oaks, C.A.: SAGE Publications.

Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P. & Van Damme, J. 2009. Predicting school adjustment in early elementary school: impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *The Elementary School Journal*, 110(2):119-141.

Chrisholm, L., ed. 2004. Changing class: education and social change in post-apartheid South Africa. Pretoria: HSRC Press.

Cohen, J. 2006. Social, emotional, ethical, and academic education: creating climate for learning participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2):201-237.

Cohen, J., Pickeral, T. & McCloskey, M. 2009. Assessing School Climate. *The Education Digest*. <http://www.eddigest.com/> Datum van gebruik: 14 Mei 2012.

Creswell, J.W. 2003. Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approach. Londen: SAGE Publications.

Creswell, J.W. 2007. Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches. Londen: SAGE Publications.

Dalton, J.H., Elias, M.J. & Wandersman, A. 2001. Community psychology: linking individuals and communities. Belmont, C.A.: Wadsworth/Cengage Learning.

Delpport, C.S.L. & Roestenburg, W.J.H. 2011. Quantitative data-collection methods: questionnaires, checklists, structured observations and structured interview schedules. (In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpport, C.S.L., eds. Research at grass roots: for the social sciences and human service professions. 4th ed. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 171-205).

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2005. The SAGE Handbook Of Qualitative Research. Thousand Oaks, C.A.: SAGE Publications.

Devine, D. 2002. Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school. *Childhood*, 9(3):303-320.

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L., eds. 2011. Research at grass roots: for the social sciences and human service professions. 4th ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

De Vries, R. & Zan, B. 2005. A constructivist perspective on the role of the socio-moral atmosphere in promoting children's development. (In Fosnot, C.T., ed. *Constructivism: theory, perspectives and practice*. 2nd ed. New York, N.Y.: Teachers College Press. p. 132-149).

Dickson-Swift, V., James, E.L. & Kippen, S. 2005. Do university ethics committees adequately protect public health researchers? *Australian And New Zealand Journal Of Public Health*, 29(6):576-579.

DoH (Department of Health). 2001. Policy guidelines for youth and adolescent health. <http://www.doh.gov.za/docs/policy/yah/index.html> Datum van gebruik: 6 Maart 2012.

DoH (Department of Health). 2008. Policy guidelines on child and adolescent mental health. <http://www.doh.gov.za/docs/policy/childmentalhealth.pdf> Datum van gebruik: 6 Maart 2012.

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2002. Educational psychology in social context. 2nd ed. Cape Town: Oxford University Press.

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2010. Educational psychology in social context: ecosystemic applications in Southern Africa. 4th ed. Cape Town: Oxford University Press.

Downer, J., Sabol, T.J. & Hamre, B. 2010. Teacher-child interactions in the classroom: toward a theory of within- and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education And Development*, 21(5):699-723.

Duncan, N., Bowman, B., Naidoo, A., Pillay, J. & Roos, V. 2007. Community psychology: an analysis, context and action. Cape Town: UCT Press.

Duncan, N. & Van Niekerk, A. 2001. Investing in the youth for a better future: a programme of intervention. (In Seedat, M., Duncan, N. & Lazarus, S., eds. Community psychology theory, method and practice: South African and other perspectives. Cape Town: Oxford University Press. p. 325-341).

Early, D.M., Bryant, D., Pianta, R., Clifford, R., Burchinal, M. & Ritchie, S. 2006. Are teachers' education, major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten. *Early Childhood Quarterly*, 21(1):174-195.

Eksteen, T. 2009. Educators' understanding of their roles at a school of skills. Stellenbosch: US. (Thesis – M.Ed).

Engelbrecht, P. & Green, L., eds. 2008. Promoting learner development: preventing and working with barriers to learning. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Ennis, C.D. & McCauly, M.T. 2002. Creating urban classroom communities worthy of trust. *Journal Of Curriculum Studies*, 34(1):149-172.

Evans, S.D. & Prilleltensky, I. 2007. Youth and democracy: participation for personal, relational and collective well-being. *Journal Of Community Psychology*, 35(6):681-692.

Evans, S.D. & Prilleltensky, I., eds. 2012. Community psychology in pursuit of liberation and well-being. 2nd ed. New York: Palgrave MacMillan.

Fiske, S. 2004. *Social beings: a core motive to social psychology*. New York, N.Y.: John Wiley & Sons Inc.

Fosnot, C.T., ed. 2005. *Constructivism: theory, perspectives and practice*. 2nd ed. New York, N.Y.: Teachers College Press.

Fox, D.R. & Prilleltensky, I. 1997. *Critical psychology: an introduction*. Thousand Oaks, C.A.: SAGE Publications.

Freiberg, H.J. 1999. *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London: The Falmer Press.

Freiberg, H.J. & Stein, T.A. 1999. *Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. (In Freiberg, H.J., ed. *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London: The Falmer Press. p. 11-29).

Friend, M. & Bursuck, W.D. 1999. *Including students with special needs: a practical guide for classroom teachers*. 2nd ed. Boston, M.A.: Allyn & Bacon.

Fullen, M. 2001. *The new meaning of educational change*. New York, N.Y.: Teachers College Press.

Gergen, K.J. 2009. *Relational being: beyond individual and community*. New York, N.Y.: Oxford University Press.

Gillespie, M. 1997. *The essence of student-teacher connection in the student-teacher relationship in clinical nursing education*. Vancouver: University Of British Columbia. (Thesis – Ph D).

Gillespie, M. 2005. Student-teacher connection: a place of possibilities. *Journal Of Advanced Nursing*, 52(2):211-219.

Giorgi, A. 1997. The theory, practice and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal Of Phenomenological Psychology*, 28(2):235-260.

Givens, L., ed., 2008. *The SAGE Encyclopedia Of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, C.A.: SAGE Publications.

Glassman, B. 2008. *Caring: six pillars of character*. Londen: The Rosen Publishing Group Ltd.

Golafshani, N. 2003. Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4):597-607.

Gonder, P.O. & Hymes, D. 1994. *Improving school climate and culture: AASA critical issues report*. Arlington, V.A.: American Association Of School Administrators.

Gravetter, F.J. & Forzano, L.B. 2011. *Research methods for the behavioral sciences*. 4th ed. Belmont, C.A.: Wadsworth/Cengage Learning.

Greeff, M. 2011. Information collection: interviewing. (In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L., eds. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. 4th ed. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 341-375).

Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika **kyk** South Africa. 1996a.

Hamre, B.K. & Pianta, R.C. 2001. Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2):625-638.

Hendrick, S. & Hendrick, C. 2006. Measuring respect in close relationships. *Journal Of Social And Personal Relationships*, 23(6):881-899.

Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. Finding your way in qualitative research. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Hernández, T.J. & Seem, S.R. 2004. A safe school climate: a systematic approach and the school counselor. *Professional School Counselling*, 7(4):256-262.

Horn, A. 2004. Movement in gestalt therapeutic intervention for adolescents with disruptive behaviour tendencies. Pretoria: UNISA. (Thesis – M.Diac).

Howes, C. 2000. Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relationships. *Social Development*, 9(2):191-204.

HPCSA (Health Professions Council Of South Africa). 1974. Health Professions Act 56 of 1974. http://www.hpcsa.co.za/downloads/health_act/health_act_56_1974.pdf Datum van gebruik 6 Maart 2012.

Josselson, R. 1996. The spaces between us: exploring the dimensions of human relationships. Thousand Oaks, C.A.: SAGE Publications.

Juvonen, L. & Wentzel, K.R. eds. 1996. Social motivation: understanding children's school adjustment. New York, N.Y.: Cambridge University Press.

Kellett, M. 2010. Rethinking children and research: attitudes in contemporary society. Londen: Continuum International Publishing Group.

Kim, M. & Schallert, D.L. 2011. Building caring relationships between a teacher and students in a teacher preparation program word-by-word, moment-by-moment. *Teaching And Teacher Education*, 27(1):1059-1067.

Kitching, A.E. 2010. Conceptualising a relationship-focused approach to the co-construction of enabling school communities. Potchefstroom: NWU. (Thesis – PhD).

Kitching, A.E., Roos, V. & Ferreira, R. 2011. Ways of relating and interacting in school communities: lived experiences of learners, educators and parents. *Journal Of Psychology In Africa*, 21(2):247-256.

Kitching, A.E., Roos, V. & Ferreira, R. 2012. Towards an understanding nurturing and restraining relational patterns in school communities. *Journal Of Psychology In Africa*, 22(2):39-52.

Krall, C.M. & Jalongo, M.R. 1998. Creating a caring community in classrooms: advice from an intervention specialist. *Childhood Education*, 75(2):83-89.

Kruger, A.G. & Van Schalkwyk, O.J. 1997. Classroom Management. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Kubeka, W.M. 2004. Disciplinary measures at the Moduopo Primary School in Tembisa, Gauteng Province, South Africa after 1994. Pretoria: Tshwane University Of Technology. (Thesis – MTech).

Kutnick, P.J. 1988. Relationships in the primary school classroom. Londen: Paul Chapman Publishing Ltd.

Landsberg, E., Krüger, D. & Nel, N., eds. 2005. Addressing barriers to learning: a South African perspective. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Langhout, R.D. 2004. Facilitators and inhibitors of positive school feelings: an exploratory study. *American Journal Of Community Psychology*, 34(1/2):111-128.

La Paro, K.M., Pianta, R.C. & Stuhlman, M. 2004. The classroom assessment scoring system: findings from the pre-kindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104(5):409-426.

Lazarus, S. 2007. Assumptions and values of community psychology. (In Duncan, N., Bowman, B., Naidoo, A. Pillay, J. & Roos, V., eds. *Community psychology: analysis, context and action*. Cape Town: UCT Press. p.67-83).

Leininger, M. & Watson, J., eds. 1990. *The caring imperative in education*. New York, N.Y.: National League For Nursing.

Lessing, A. & De Wit, M. 2011. Stemme uit die Suid-Afrikaanse Onderwysunie-geledere oor dissipline. *Tydskrif Vir Geesteswetenskappe*, 51(3):403-418.

Levine, M. & Perkins, D.V. 1997. *Principles of community psychology, perspectives, and applications*. 2nd ed. New York, N.Y.: Oxford University Press.

Libbey, H.P. 2004. Measuring student relationships to school: attachment, bonding, connectedness and engagement. *Journal Of School Health*, 74(7):274-283.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, C.A.: SAGE Publications.

Lomofsky, L. & Skuy, M. 2008. Educational needs related to intellectual and cognitive difference. (In Engelbrecht, P. & Green, L., eds. *Promoting learner development: preventing and working with barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik Publishers. p.188–212).

Loukas, A., Roalson, L.A. & Herrera, D.E. 2010. School connectedness buffers the effects of negative family relations and poor effortful control on early adolescent conduct problems. *Journal Of Research On Adolescence*, 20(1):13-22.

Lutabingwa, J. & Nethonzhe, T. 2006. Ethical issues in social research. *Journal Of Public Administration*, 41(3.1):694-702.

Malm, B. & Löfgren, H. 2006. Teacher competence and students' conflict handling strategies. *Research in Education*, 76(1):62-73.

Maree, K., ed. 2011. *First Steps In Research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Mashau, S., Steyn, E., Van Der Walt, J. & Wolhuter, C. 2008. Support services perceived necessary for learner relationships by Limpopo educators. *South African Journal Of Education*, 28(3):415-430.

McLennan, J.D., Reckord, B.A. & Clark, M. 2008. A mental health outreach program for elementary schools. *Journal Of Canadian Academy Of Child And Adolescent Psychiatry*, 17(3):122-130.

McMillan, D.W. & Chavis, D.M. 1986. Sense of community: a definition and theory. *Journal Of Community Psychology*, 14(1):6-23.

McNeely, C.A., Nonnemaker, J.M. & Blum, R.W. 2002. Promoting school connectedness: evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal Of School Health*, 72(4):138-146.

Mental Health Foundation. 1999. *The big picture: promoting children and young people's mental health*. Londen: Mental Health Foundation.

Merriam, S.B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. New York, N.Y.: John Wiley & Sons Inc.

Miller, P.C. 2005. *Narratives from the classroom*. Londen: SAGE Publications.

Miller, B.K., Haber, J. & Byrne, M.W. 1990. The experience of caring in the teaching-learning process of nursing education: student and teacher perspectives. (In Leininger, M. & Watson, J., eds. The caring imperative in education. New York, N.Y.: National League For Nursing. p. 125-136).

Miller, R. & Pedro, J. 2006. Creating respectful classroom environments. *Early Childhood Education Journal*, 33(5):293-299.

Miretzky, D. 2004. The communication requirements of democratic schools: parent-teacher perspectives on their relationships. *Teachers College Record*, 106(4):814-851.

Mitchener, C.P. & Schmidt, E.S. 1998. Making schools meaningful. *Child And Adolescent Social Work Journal*, 15(5):335-354.

Mokhele, P.R. 2006. The teacher-learner relationship in the management of discipline in public high schools. *Africa Education Review*, 3(1&2):148-159.

Monette, D.R., Sullivan, T.J. & De Jong, C.R. 2010. Applied social research: a tool for the human services. 8th ed. Belmont, C.A.: Brooks/Cole Cengage Learning.

Moody, K.A., Childs, J.C. & Sepples, S.B. 2003. Intervening with at-risk youth: evaluation of the youth empowerment and support program. *Pediatric Nursing*, 29(4):263-270.

Morrison, K. 2002. School leadership and complexity theory. London: RoutledgeFlamer.

Motseke, M. 2010. Learner discipline after corporal punishment in the township primary schools. *Interim: Interdisciplinary Journal*, 9(2):117-133.

Mouton, J. 2001. How to succeed in your master's and doctoral studies: a South African guide and resource book. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Naidoo, J. & Willis, J. 2000. Health promotion: foundations for practice. 2nd ed. Londen: Baillière Tindall Ltd.

Nakamura, R.M. 2000. Healthy classroom management: motivation, communication, and discipline. Belmont, C.A.: Wadsworth/Cengage Learning.

Naong, M. 2007. The impact of the abolition of corporal punishment on teacher morale: 1994-2004. *South African Journal Of Education*, 27(2):283-300.

Ndamini, P.L. 2008. Factors contributing to lack of discipline in selected secondary schools in the Mangaung area of Bloemfontein and possible solutions. *Interim: Interdisciplinary Journal*, 7(2):177-197.

Nehring, V. 1990. Nursing clinical teacher effectiveness inventory: a replication study of the characteristics of 'best' and 'worst' clinical teachers as perceived by nursing faculty and students. *Journal Of Advanced Nursing*, 15(1):934-940.

Nelson, G. & Prilleltensky, I. 2005. Community psychology: in pursuit of liberation and well-being. New York, N.Y.: Palgrave/MacMillian.

Nelson-Jones, R. 2006. Theory and practice of counselling. London: SAGE Publications.

Newcomb, M.D. & Bentler, P.M. 1989. Substance use and abuse among children and teenagers. *American Psychologist*, 44(2):242-248.

Nieuwenhuis, J. 2011a. Qaulitative research designs and data gathering techniques. (*In* Maree, K., ed. *First Steps In Research*. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 69-97).

Nieuwenhuis, J. 2011b. Analysing qaulitative data. (*In* Maree, K., ed. *First Steps In Research*. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 98-122).

Noddings, N. 1992. The challenge to care in schools: an alternative approach to education. New York, N.Y.: Teachers College Press.

Noguera, P.A. 1995. Preventing and producing violence: a critical analysis of responses to school violence. *Harvard Educational Review*, 65(2):189-212.

Nxumalo, Z.Z. 2001. The differential analysis of secondary school learners' perception of discipline in Soweto. Johannesburg: RAU. (Thesis – M.Ed).

Oerman, M.O. 1996. Research on teaching in the clinical setting. (In Stevens, K. R., ed. Review of research in nursing education. New York, N.Y.: National League For Nursing. p. 91-126).

Oetting, E.R. & Beauvais, F. 1988. Adolescent drug use and the counselor. *School Counselor*, 36(1):11-17.

O'Hara, M., Wainwright, J., Kay, J., Carter, C. & Dewis, P. 2011. Successful dissertations: the complete guide for education, childhood and early childhood studies. London: Continuum International Publishing Group.

Oosthuizen, I., ed. 2006. Praktiese wenke vir leerderdisipline. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Oosthuizen, I.J., ed. 2010. A practical guide to discipline in schools. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Peters, D.L. 2004. The blame game. *Independent School*, 63(4):96-96.

Pianta, R.C., Hamre, B. & Stuhlman, M. 2003. Relationships between teachers and children. (In Weiner, I.B., Freedheim, D.K., Reynolds, W.M., Schinka, J.A., Miller, G.E. &

Velicer, W.F., eds. Handbook of psychology: educational psychology. New York, N.Y.: John Wiley & Sons Inc. p. 199-234).

Pillay, J. 2006. Experiences of learners from informal settlements. *South African Journal Of Education*, 24(1):5-9.

Potgieter-Groot, L.C. 2010. Strategieë vir opvoeders van leerders met emosionele en gedragsprobleme binne insluitende onderwys, ontwikkel deur 'n aksienavorsingsproses. Pretoria: Universiteit Van Pretoria. (Proefskrif – PhD).

Pretorius, S. & De Villiers, E. 2009. Educators' perceptions of school climate and health in selected primary schools. *South African Journal Of Education*, 29(1):33-52.

Prilleltensky, I. 2001. Value-based praxis in community psychology: moving toward social justice and social action. *American Journal Of Community Psychology*, 29(5):747-778.

Prilleltensky, I. 2010. Child wellness and social inclusion: values for action. *American Journal For Community Psychology*, 46(1-2):238-249.

Prilleltensky, I. & Nelson, G. 1997. Community psychology: reclaiming social justice. (In Fox, D.R. & Prilleltensky, I. Critical psychology: an introduction. Thousand Oaks, C.A.: SAGE Publications. p. 166 – 184).

Prilleltensky, I. & Nelson, G. 2000. Promoting child and family wellness: priorities for psychological and social interventions. *Journal Of Community And Applied Social Psychology*, 10(2):85-105.

Prilleltensky, I. & Nelson, G. 2002. Doing psychology critically: making difference in diverse settings. New York, N.Y.: Palgrave/MacMillan.

Prilleltensky, I., Nelson, G. & Peirson, L., eds. 2002. Promoting family wellness and preventing child maltreatment. Toronto, Kanada: University Of Toronto Press Inc.

Prinsloo, E. 2005. Addressing challenging behaviour in the classroom. (*In* Landsberg, E., Krüger, D. & Nel, N., eds. Addressing barriers to learning: a South African perspective. Pretoria: Van Schaik Publishers. p.449–465).

Putam, J. & Burke, J.B. 1992. Organizing and managing classroom learning communities. New York, N.Y.: McGraw-Hill Inc.

Rappaport, J. 1977. Community psychology: values, research and action. New York, N.Y.: Holt, Rinehart and Winston.

Rawatlal, K.V. & Petersen, I. 2012. Factors impeding school connectedness: a case study. *South African Journal Of Psychology*, 42(3):346-357.

Reason, P. & Riley, S. 2003. Co-operative inquiry: an action research practice. (*In* Smith, J. A., ed. Qualitative psychology: a practical guide to research methods. Londen: SAGE Publications. p. 207-234).

Rishel, T. 2005. Maneuvering the social and emotional demands of the classroom. (*In* Miller, P.C., ed. Narratives from the classroom. Londen: SAGE Publications. p. 164-183).

Roffey, S. 2008. Emotional literacy and the ecology of school wellbeing. *Educational & Child Psychology*, 25(2):29-39.

Roos, V. 2012. Community Psychology Studyguide For PSYCH677PAC. Potchefstroom: Platinum Press. [Kursusnotas].

Rossouw, J.P. 2003. Learner discipline in South African public schools: a qualitative study. *Koers*, 68(4):413-435.

Rubin, A. & Babbie, E.R. 2009. Essential research methods for social work. 2nd ed. Belmont, C.A.: Brooks/Cole Cengage Learning.

Rubin, A. & Babbie, E.R. 2010. Research methods for social work. 7th ed. Belmont, C.A.: Brooks/Cole Cengage Learning.

Rudasill, K.M. & Rimm-Kaufman, S.E. 2009. Teacher-child relationship quality: the roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2009):107-120.

SANASE (South African National Association For Specialised Education). 2001. Interprovincial co-ordinations committee for intellectually mildly disabled learners. South Africa: SANASE Committee.

Sánchez, B., Colón, Y. & Esparza, P. 2005. The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal Of Youth And Adolescence*, 34(6):619-628.

Sarason, S.B. 1974. The psychological sense of community: prospects for a community psychology. San Francisco, C.A.: Jossey-Bass Publishing.

Schafer, W.E. 1996. Stress management for wellness. 3rd ed. San Diego, C. A.: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.

Schaps, E. & Cook, G. 2010. Closing the connectedness gap. *Leadership*, 39(5):20-24.

Schurink, W., Fouché, C.B. & De Vos, A.S. 2011. (In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L., eds. Research at grass roots: for the social sciences and human service professions. 4th ed. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 397-423).

Seedat, M., Duncan, N. & Lazarus, S., eds. 2001. Community psychology theory, method and practice: South African and other perspectives. Cape Town: Oxford University Press.

Sergiovanni, T.J. 1996. Leadership for the schoolhouse: how is it different? Why is it important? San Francisco, C.A.: Jossey-Bass Publishing.

Shanley, E. & Guest, C. 1995. Stigmatisation of people with learning disabilities in general hospitals. *British Journal Of Nursing*, 4(13):759-760.

Sherman, R. & Webb, R.B. 1988. Qualitative research in education: focus and methods. Londen: RoutledgeFlamer.

Sieh, S. & Bell, S.K. 1994. Perceptions of effective clinical teachers in associate degree programs. *Journal Of Nursing Education*, 32(1):389-394.

Smith, J.A., ed. 2003. Qualitative psychology: a practical guide to research methods. Londen: SAGE Publications.

Soudien, C. 2004. Constituting the class: an analysis of the process of 'integration' in South African schools. (*In* Chrisolm, L., ed. changing class: education and social change in post-apartheid South Africa. p. 89-114).

South Africa. 1996a. Constitution Of The Republic Of South Africa as adopted by the Constitutional Assembly on 8 May 1996 and as amended on 11 October 1996. <http://www.info.gov.za/documents/constitution/> Datum van gebruik: 20 Mei 2012.

South Africa. 1996b. South African Schools Act 1996 (Act no. 84 of 1996). Government gazette, 1867:3, 15 Nov.

Spaulding, C. 1992. Motivation in the classroom. New York, N.Y.: McGraw Hill.

Spilt, J.L. & Koomen, H.M.Y. 2009. Widening the view on teacher-child relationships: teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School Psychology Review*, 38(1):86-101.

Stacey, R.D. 1992. Managing the unknowable strategic boundaries between order and chaos in organizations. San Francisco; Jossey-Bass Publishers.

Stacey, R.D. 1996. Management and the science of complexity: if organisational life is non-linear, can business strategies prevail? *Research Technology Management*, 39(3):8-11.

Stacey, R.D. 2001. Complex responsive processes in organizations: learning and knowledge creation. Londen: RoutledgeFlamer.

Stacey, R.D. 2003. Complexity and group processes: a radically social understanding of individuals. New York, N.Y.: Brunner-Routledge.

Stacey, R.D. 2007. Strategic management and organisational dynamics: the challenge of complexity to ways of thinking about organisations. 5th ed. Londen: Pearson Education.

Stevens, K.R., ed. 1996. Review of research in nursing education. New York, N.Y.: National League For Nursing.

Stewart, E.B. 2007. Individual and school structural effects on african american high school student's academic achievement. *The High School Journal*, 90(2):16-34.

Steyn, S.C. 2002. The education system in relation to its environment. (In Van der Westhuizen, P.C., ed. Schools as organisations. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 3-32).

Strike, K.A. 2004. Community, the missing element of school reform: why schools should be more like congregations than banks. *American Journal Of Education*, 110(1):215-232.

Strydom, H. 2011a. Sampling in the quantitative paradigm. (In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L., eds. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. 4th ed. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 222-235).

Strydom, H. 2011b. Information collection: participant observation. (In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L., eds. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. 4th ed. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 328-340).

Suid-Afrikaanse Skolewet **kyk** SOUTH AFRICA. 1996b.

Swart, E. & Pettipher, R. 2005. A framework for understanding inclusion. (In Landsberg, E., Krüger, D. & Nel, N., eds. *Addressing barriers to learning: a South African perspective*. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 3-23).

Swartz, L., De La Rey, C., Duncan, N. & Townsend, L. 2008. *Psychology: an introduction*. 2nd ed. Cape Town: Oxford University Press.

Sylwester, R. 1995. *A celebration of neurons: an educator's guide to the human brain*. Alexandria, V.A.: Association For Supervision And Curriculum Development.

Tagiuri, R. 1968. The concept of organizational climate. (In Tagiuri, R. & Litwin, G.H., eds. *Organizational climate: exploration of a concept*. Boston, M.A.: Harvard Graduate School Of Business Administration. p. 11-34).

Tagiuri, R. & Litwin, G.H., eds. 1986. *Organizational climate: exploration of a concept*. Boston, M.A.: Harvard Graduate School Of Business Administration.

Thijs, J. & Koomen, H.M.Y. 2009. Toward a further understanding of teachers' reports of early teacher-child relationships: examining the roles of behavior appraisals and attributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2):186-197.

Thyer, B. 2009. *The handbook of social work research methods*. 2nd ed. Londen: SAGE Publications Ltd.

Trickett, E.J. 1996. A future for community psychology: the contexts of diversity and the diversity of contexts. *American Journal Of Psychology*, 24(2):209-234.

Van Der Merwe, M. 2004. Onderrigkommunikasie in die klaskamer: 'n uitnodigende onderwysperspektief. *Acta Academica*, 36(3):182-202.

Van Der Walt, J.L. & Oosthuizen, I.J. 2008. 'n Moontlike alternatiewe benadering tot leerderdissipline. *Journal Of Humanities*, 48(3):347-388.

Van Der Westhuizen, P.C., ed. 2002. *Schools as organisations*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Venter, E. & Van Niekerk, L.J. 2011. Reconsidering the role of power, punishment and discipline in South African schools. *Koers*, 76(2):243-260.

Verhofstadt-Denève, L., ed. 2000. *Theory and practice of action and drama techniques: developmental psychotherapy from an existential-dialectical viewpoint*. Londen: Jessica Kingsley Publishers.

Visser, M. 2007. The social ecological model as theoretical framework in community psychology. (*In* Duncan, N., Bowman, B., Naidoo, A., Pillay, J. & Roos, V. *Community psychology: analysis, context and action*. Cape Town: UCT Press. p. 102-116)

Walliman, N.S. 2006. *Social Research Methods*. Londen: SAGE Publications Ltd.

Weiner, I.B., Freedheim, D.K., Reynolds, W.M., Schinka, J.A., Miller, G.E. & Velicer, W.F., eds. 2003. Handbook of psychology: educational psychology. New York, N.Y.: John Wiley & Sons Inc.

Wexler, P. 1992. Becoming somebody: towards a social psychology of school. Londen: The Falmer Press.

WHO (World Health Organization). 1986. Ottawa Charter For Health Promotion: First International Conference On Health Promotion. Geneva: WHO.
<http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/> Datum van gebruik: 22 Februarie 2012.

Wolhuter, C.C. & Van Staden, J.G. 2008. Bestaan daar 'n dissiplinekrisis binne Suid-Afrikaanse Skole? Belewens van opvoeders. *Tydskrif Vir Geesteswetenskappe*, 48(3):389-398.

BYLAE A

AFRIKAANS



VRAELYS VIR VAARDIGHEIDSKOOL – OPVOEDERS

Graag wil ek u bedank vir u bereidwilligheid tot deelname in die voltooiing van hierdie vraelys.

Die vraelys het ten doel om huidige klaskamerpraktyke te ondersoek en te verstaan ten einde 'n bydrae te lewer tot die bevordering van die verhouding tussen opvoeders en leerders in die konteks van vaardigheidskole.

Die vraelys bestaan uit drie afsonderlike vrae en sal u ongeveer 30 minute neem om te voltooi.

U deelname aan hierdie opname is vrywillig en u response is totaal anoniem. Indien u u deelname aan die vraelys wil staak, het u die reg om te onttrek op enige tydstip.

Indien u enige vrae het in verband met hierdie opname of die prosedures van die navorsingstudie, kan u gerus die navorser kontak by onderstaande kontakbesonderhede:

NAVORSER : Alida Ungerer
SELFOON : 082 835 1704
E-POS : alida.ungerer@gmail.com

Baie dankie vir u samewerking, tyd en ondersteuning. U deelname word opreg waardeer.

Vriendelike groete.

ALIDA UNGERER

(M.A.PSIG. Student: NOORDWES-UNIVERSITEIT)

ENGLISH



QUESTIONNAIRE FOR SCHOOL OF SKILLS EDUCATORS

I would like to thank you for your willingness to participate in completing this questionnaire.

This questionnaire aims to explore and understand current classroom practices in order to contribute to strengthening the relationship between educators and learners in the context of school of skills.

The questionnaire consists of three separate questions and it will take 30 minutes to complete.

Your participation in this questionnaire is voluntary and your responses are completely anonymous. If you do not want to continue with the questionnaire, you have the right to withdraw at any time.

If you have any further questions regarding this questionnaire or the procedures of the research study, please feel free to contact the researcher at the following contact information:

RESEARCHER : Alida Ungerer
CELL PHONE : 082 835 1704
E-MAIL : alida.ungerer@gmail.com

Thank you for your cooperation, time and support. Your participation is greatly appreciated.

Kindest regards.

ALIDA UNGERER

(M.A.PSYCH. Student: NORTH-WEST UNIVERSITY)

BYLAE B

EXAMPLE

16 Retief Street
Panorama
WORCESTER
6850
1 May 2012

Chief Director: Districts (HDD)
Private Bag X9114
CAPE TOWN
8000

Dear Sir/Madam

PERMISSION TO CARRY OUT RESEARCH PROJECT

I (**ALIDA UNGERER**) am currently enrolled for the degree M.A. Psychology at North-West University (proof of registration attached). I am conducting a research project on the improvement and strengthening of the relationship between educators and learners in the context of schools of skills in the Western Cape. My research topic is:

Verkennde ondersoek na die bevordering van die verhouding tussen opvoeders en leeders in vaardigheidskole.

In order to fulfil the requirements of this degree I have to conduct research in different schools of skills so as to obtain empirical data. I hereby request permission to conduct my research in four schools of skills in the Western Cape. The schools of skills identified for the research are as follows:

- [REDACTED] [REDACTED]
- [REDACTED] [REDACTED]
- [REDACTED] [REDACTED]
- [REDACTED] [REDACTED]

The research study will involve conducting questionnaires, classroom observations and interviews with educators and learners in the four respective schools of skills. All the participants taking part in

this research will remain anonymous as no identification is required. All the information will be strictly kept confidential.

Should you have any questions or desire further information, please contact me at the contact details below.

Hope to receive your favourably reply to carry out this research project.

Yours sincerely,

MS. A. UNGERER

CELL: 082 835 1704
WORK: 021 863 2043
FAX: 086 572 3476
EMAIL: alida.ungerer@gmail.com

BYLAE C

EXAMPLE

16 Retief Street
Panorama
WORCESTER
6850
1 May 2012

The Principal

[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

Dear Sir/Madam

PERMISSION TO CARRY OUT RESEARCH PROJECT

I (**ALIDA UNGERER**) am currently enrolled for the degree M.A. Psychology at North-West University (proof of registration attached). I am conducting a research project on the improvement and strengthening of the relationship between educators and learners in the context of schools of skills in the Western Cape. My research topic is:

Verkennde ondersoek na die bevordering van die verhouding tussen opvoeders en leerders in vaardigheidskole.

The Western Cape Education Department has granted me permission to proceed with the research study – letter of approval from the Western Cape Education Department attached. Your school has been identified as one of four schools of skills in the Western Cape to participate in this research study and I humbly request your permission to conduct this research in your school.

The research will involve the principal, the school counsellor, a selection of six educators and their learners in each one of the identified schools of skills. It entails the completion of questionnaires, classroom observations and interviews with identified educators and learners. I also request that interviews and classroom observations be tape recorded in order to save time and ensure that I do

not miss essential information. However, I assure you complete anonymity and confidentiality of the responses.

I will be privileged if you and your staff and learners could take part in this research study. The input received from your school will provide valuable information in order to convey the necessary findings and recommendations to the Western Cape Education Department.

Should you have any questions or desire further information in the process of considering the request, please contact me at the contact details below.

I do hope that my request will meet with your favourable consideration.

Yours sincerely,

MS. A. UNGERER

CELL: 082 835 1704
WORK: 021 863 2043
FAX: 086 572 3476
EMAIL: alida.ungerer@gmail.com

BYLAE D

EXAMPLE



INFORMED CONSENT

EDUCATORS

PRINCIPAL RESEARCHER: ALIDA UNGERER

STUDY SUPERVISOR: DR. ANSIE ELIZABETH KITCHING

INTRODUCTION: You are being invited to participate in a research study conducted by Alida Ungerer – a student currently enrolled for the degree M.A. Psychology at North-West University. Your participation will contribute to the conduction and finalization of a research study on the topic entitled:

Verkennde ondersoek na die bevordering van die verhouding tussen opvoeders en leerders in vaardigheidskole.

Please read, review, and ask any questions that you might have concerning this research project.

PURPOSE: The purpose of this research study is to examine ways to improve the relationship between educators and learners related to the context of schools of skills in the Western Cape. This study is going to review the current quality of the relationship between educators and learners in this specific school setting and will look at possible ways to strengthen these relationships.

PARTICIPATION AND WITHDRAWAL: Participants can withdraw from this research study at any time without any consequences. You are not compelled to answer any question you do not feel comfortable answering. The researcher may ask you to withdraw from the study if circumstances should render it necessary.

PROCEDURES: Every educator that agrees to participate in this research study, will be asked to do the following:

- **OPEN-ENDED QUESTIONNAIRE** – the participant educator will be asked to answer a short open-ended questionnaire. The questionnaire consists of three separate questions and it will take 30 minutes to complete.
- **CLASSROOM OBSERVATION** – after completion of the questionnaire, the researcher will identify two participant educators per school for a 90 minute classroom observation.
- **STRUCTURED INTERVIEW** – the participant educators that have been observed in their classrooms will now be interviewed using a structured interview guide with open-ended questions. The conduction of the interview will take approximately 40 minutes.
- **GROUP MEETING** – A group meeting, consisting of all the participant educators and participant learners from all the participatory schools of skills, will be held to allow participants to make further contributions in collaboration with colleagues. The conduction of this group meeting will take approximately 60 minutes.

All the informants will be given as much time as they feel necessary to respond to questions asked during the course of the research study. With the expressed permission of each participant, the interviews and classroom observations will be audio tape recorded. The researcher will transcribe these tape recordings. Copies of transcribed data will be available upon request. The informants will have control over the audio tape recorder and may cease taping at any time. No participant's name will be used, but each questionnaire, interview and/or classroom observation will be coded by means of numbers that is strictly to permit matching questionnaires, interviews and/or classroom observations to an educator. In no way will the identification code be used to determine participant identity.

POSSIBLE RISKS / DISCOMFORTS: Some of the questions asked in the questionnaire or during the interview may make the participant feel uncomfortable or may be difficult to answer. Informants are free to terminate their participation in the questionnaire and/or interview without prejudice at any time, and may choose not to answer any question that makes them feel uncomfortable. If you should at any time feel uncomfortable or have any questions, please feel free to discuss it with the researcher.

POSSIBLE BENEFITS AND/OR COMPENSATION: No participant benefits or forms of compensation are included in this research.

CONFIDENTIALITY: The researcher will keep any information or identifying particulars about participants obtained during the course of this research study confidential. It will be disclosed only

with your consent, or as required by law. Confidentiality will be maintained in that no identifying particulars such as names or surnames will be used. The researcher will refer to participants by means of numbers in the research report. The results of this research will be published and/or presented without naming the informants. All information obtained during this research study will be locked away and will only be accessible to the researcher. Audio tape-recorded files used for this research will be disposed of immediately following transcription and verification of the transcription.

RIGHTS OF RESEARCH PARTICIPANTS: Consent to participate in this research study may be withdrawn at any time and participation discontinued without consequences. Should discomfort surrounding particular questions arise, they can go unanswered without discontinuation of your participation in this research study. Should any questions regarding your rights as research participant arise, please feel free to contact the researcher and/or study supervisor.

CONTACT FOR QUESTIONS: If you have any questions or concerns regarding this research study, please contact me and/or my study supervisor at the following contact details:

| RESEARCHER | STUDY SUPERVISOR |
|---|---|
| <p>ALIDA UNGERER</p> <p>CELL: 082 835 1704</p> <p>FAX: 086 572 3476</p> <p>EMAIL: alida.ungerer@gmail.com</p> | <p>DR. A. E. KITCHING</p> <p>WORK: 021 864 3593</p> <p>FAX: 021 864 2654</p> <p>EMAIL: ansie.kitching@nwu.ac.za</p> |

Thank you for your cooperation, time and support. Your participation is greatly appreciated.

Kindest regards.

ALIDA UNGERER
(M.A.PSYCH. Student : NORTH-WEST UNIVERSITY)

EXAMPLE



INFORMED CONSENT

EDUCATORS

The information above was described to me by the researcher, ALIDA UNGERER in **Afrikaans/English** and I am in command of this language. I had the opportunity to ask questions. All questions were answered to my satisfaction.

I _____ (full name of participant),

educator at _____ (participant school),

hereby consent to participate in this research study.

I have been given a copy of this form.

SIGNATURE OF *PARTICIPANT*

DATE

SIGNATURE OF *RESEARCHER*

BYLAE E

EXAMPLE



INFORMED CONSENT

PARENT/GUARDIAN

PRINCIPAL RESEARCHER: ALIDA UNGERER

STUDY SUPERVISOR: DR. ANSIE ELIZABETH KITCHING

INTRODUCTION: Your child is being invited to participate in a research study conducted by Alida Ungerer – a student currently enrolled for the degree M.A. Psychology at North-West University. Your child's participation will contribute to the conduction and finalisation of a research study on the topic entitled:

Verkennde ondersoek na die bevordering van die verhouding tussen opvoeders en leerders in vaardigheidskole.

Please read, review, and ask any questions that you might have concerning this research project.

PURPOSE: The purpose of this research study is to examine ways to improve the relationship between educators and learners related to the context of schools of skills in the Western Cape. This study is going to review the current quality of the relationship between educators and learners in this specific school setting and will look at possible ways to strengthen these relationships.

PARTICIPATION AND WITHDRAWAL: Participants can withdraw from this research study at any time without any consequences. Your child is not compelled to answer any question he/she do not feel comfortable answering. The researcher may ask your child to withdraw from the study if circumstances should render it necessary.

PROCEDURES: Every learner that agrees to participate in this research study, will be asked to do the following:

- ***COLLAGES*** – the participant learner will be asked to participate in the completion of a group collage illustrating the relationship between educators and learners. The participant learners will also give a brief presentation on their group's collage.
- ***CLASSROOM OBSERVATION*** – after completion of the collages, the researcher will identify two participant educators per school for a classroom observation.
- ***STRUCTURED FOCUS-GROUP INTERVIEW*** – the participant learners that have been selected as group representatives during the making of collages, will now be part of a focus-group interview using a structured interview guide with open-ended questions.
- ***GROUP MEETING*** – A group meeting, consisting of all the participant educators and participant learners from all the participatory schools of skills, will be held to allow participants to make further contributions in collaboration with colleagues.

All the informants will be given as much time as they feel necessary to respond to activities and/or questions asked during the course of the research study. With the expressed permission of each participant and his/her parent/guardian, the interviews and classroom observations will be audio tape recorded. The researcher will transcribe these tape recordings. Copies of transcribed data will be available upon request. The informants will have control over the audio tape recorder and may cease taping at any time. No participant's name will be used, but each collage, interview and/or classroom observation will be coded by means of numbers that is strictly to permit matching collages, interviews and/or classroom observations to a learner. In no way will the identification code be used to determine participant identity.

POSSIBLE RISKS / DISCOMFORTS: Some of the questions asked in the questionnaire or during the interview may make the participant feel uncomfortable or may be difficult to answer. Informants are free to terminate their participation in the activities and/or interview without prejudice at any time, and may choose not to answer any question that makes them feel uncomfortable. If you and/or your child should at any time feel uncomfortable or have any questions, please feel free to discuss it with the researcher.

POSSIBLE BENEFITS AND/OR COMPENSATION: No participant benefits or forms of compensation are included in this research.

CONFIDENTIALITY: The researcher will keep any information or identifying particulars about participants obtained during the course of this research study confidential. It will be disclosed only with the consent obtained from the parent/guardian, or as required by law. Confidentiality will be maintained in that no identifying particulars such as names or surnames will be used. The researcher will refer to participants by means of numbers in the research report. The results of this research will be published and/or presented without naming the informants. All information obtained during this research study will be locked away and will only accessible to the researcher. Audio tape-recorded files used for this research will be disposed of immediately following transcription and verification of the transcription.

RIGHTS OF RESEARCH PARTICIPANTS: Consent to participate in this research study may be withdrawn at any time and participation discontinued without consequences. Should discomfort surrounding particular questions arise, they can go unanswered without discontinuation of your child’s participation in this research study. Should any questions regarding your child’s rights as research participant arise, please feel free to contact the researcher and/or study supervisor.

CONTACT FOR QUESTIONS: If you have any questions or concerns regarding this research study, please contact me and/or my study supervisor at the following contact details:

| RESEARCHER | STUDY SUPERVISOR |
|---|---|
| <p>ALIDA UNGERER</p> <p>CELL: 082 835 1704</p> <p>FAX: 086 572 3476</p> <p>EMAIL: alida.ungerer@gmail.com</p> | <p>DR. A. E. KITCHING</p> <p>WORK: 021 864 3593</p> <p>FAX: 021 864 2654</p> <p>EMAIL: ansie.kitching@nwu.ac.za</p> |

Thank you for your cooperation, time and support. Your child’s participation is greatly appreciated.

Kindest regards.

ALIDA UNGERER
(M.A.PSYCH. Student : NORTH-WEST UNIVERSITY)

EXAMPLE



INFORMED CONSENT

PARENT/GUARDIAN

The information above was described to me by the researcher, ALIDA UNGERER in **Afrikaans/English** and I am in command of this language. I had the opportunity to ask questions. All questions were answered to my satisfaction.

I _____ (full name of parent/guardian),

parent/guardian to _____ (participant learner),

a learner at _____ (participant school),

hereby consent to my child participating in this research study.

I have been given a copy of this form.

SIGNATURE OF PARENT/GUARDIAN

DATE

SIGNATURE OF RESEARCHER

BYLAE F

EXAMPLE



INFORMED ASSENT

LEARNER

INFORMATION:

You know that it is important for teachers and learners to work well together so that you and everyone else can enjoy school. I want you to help me in creating ways to better the relationship between teachers and learners so that you, the other learners and all the teachers can be happy.

ASSENT:

I _____(full name of participant learner),

a learner at _____(participant school),

hereby assent to participate in this research study.

SIGNATURE OF *LEARNER*

DATE

SIGNATURE OF *RESEARCHER*