Die maatskaplike werker se rol in die bevordering van verhoudings tussen ouers met uitdagende sosiale omstandighede en onderwysers in ’n plattelandse gemeenskap

Hannalie Aletta van der Merwe

23287764

Verhandeling (artikelformaat) voorgelê ter nakoming vir die graad Magister in Maatskaplike Werk aan die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit

Studieleier: Dr M. Van der Merwe

Hulpstudieleier: Dr A.E. Kitching

Mei 2014

Dit begin alles hier ™

NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT ®

DECLARATION

I, the undersigned, hereby declare that this study project is my own original work and that I have not previously in its entirety or in part submitted it at any other university in order to obtain a degree.

_____

Hannalie Aletta van der Merwe

Date: November 2013

® Copyright Reserved
North-West University

TOESTEMMINGSBRIEF

Die kandidaat, H A van der Merwe het gekies om 'n artikel te skryf en is ondersteun deur haar studieleier, Dr. M van der Merwe en hulp-studieleier, Dr A E Kitching. Ons, die studieleier en hulp-studieleier, bevestig hiermee dat die inhoud van die artikel die student se eie navorsing reflekteer. Ons gee ook toestemming dat sy die artikel mag indien vir graaddoeleindes ter vervulling van die vereistes vir die graad Magister in Maatskaplike Werk.

M. van der Merwe

Dr M van der Merwe

Studieleier

A E Kitching

Dr A E Kitching

Hulp-studieleier

VERKLARING DEUR TAALVERSORGER

Liezl Potgieter
E-pos: liezlp@vodamail.co.za, Tel: 084 683 3702, Faks: 086 694 3442

18 Oktober 2013

Heil die leser

Hiermee verklaar ek, Liezl Potgieter, dat ek die taalkundige versorging behartig het van Hannalie van der Merwe (studentenommer: 23287764) se verhandeling getiteld "Die maatskaplike werker se rol in die bevordering van verhoudings tussen ouers met uitdagende sosiale omstandighede en onderwysers in 'n plattelandse gemeenskap" wat voorgelê word vir die graad *Magister in Maatskaplike Werk* aan die Potchefstroom Kampus van die Noordwes-Universiteit.

Die uwe

Liezl Potgieter

DANKBETUIGINGS

Eerstens wil ek my Hemelse Vader dank vir die krag, deursettingsvermoë en sy seën wat gerus het op die hele navorsingstudie.

Met dankbaarheid erken ek ook die hulp wat ek van die verskeie persone ontvang het tydens die voltooiing van hierdie dokument. Ek bedank veral die volgende persone:

Dr Mariette van der Merwe, my studieleier, vir die akademiese leiding, eindelose positiwiteit, aanmoediging en ondersteuning. Dr Ansie Kitching vir ondersteuning en leiding as hulpstudieleier.

My ouers, vir die geleentheid en geduld met my akademiese ondernemings, aanmoediging om my drome na te volg, onvoorwaardelike liefde en opofferings. My broer, vir al die boeke wat aangedra is en die deelname aan komplekse debatte rakende die inhoud van ons studies.

My hartsvriendin, Cecilia Marais, sonder wie ek hierdie uitdaging nie sou oorleef nie.

My ander familie en vriende wat my bemoedig en bygestaan het.

Laastens, elke onderwyser, ouer en gemeenskapslid wat betrokke was by die navorsingstudie en tyd afgestaan het om my te betrek by die realiteite en ervaringe en gehelp het om dit weer te gee.

VOORWOORD

- Hierdie verhandeling word aangebied in artikelformaat, soos voorgeskryf in Reël A.13.7 van die Jaarboek van Noordwes-Universiteit se Potchefstroom Kampus.
- Vir eksamineringsdoeleindes word die artikels aangebied as deel van ’n enkele dokument wat bestaan uit drie dele, insluitend ’n inleiding (Afdeling A), twee artikels (Afdeling B) en die gevolgtrekkings en aanbevelings (Afdeling C). ‘n Bibliografie vir elke afdeling, sowel as ‘n geïntegreerde bibliografie word ook ingesluit by die dokument.
- Die artikels wat vervat is in hierdie dokument, is geskryf met die voorneme om dit onderskeidelik in te handig by *Koers* en *Maatskaplikewerk Navorser-Praktisyn*. Die artikels voldoen aan die outeursriglyne van die onderskeie joernale (Bylae D en E). Die artikels sal voor dit voorgelê word in Engels vertaal word.
- Die verwysingstyl en redigeringsbenadering van hierdie dokument is in ooreenstemming met die voorskrifte van die NWU Verwysingsgids (2012), behalwe waar dit deur die outeursriglyne van die onderskeie akademiese joernale anders aangedui is. Die outeursriglyne word aangeheg as bylae by die dokument.
- Neem asseblief kennis dat die term “sy” benut word indien daar in hierdie dokument na die maatskaplike werker verwys word. In hierdie studie is slegs vroulike maatskaplike werkers as deelnemers betrek.
- Die studieleier en hulpstudieleier, Dr. M. van der Merwe en Dr. A. Kitching, het ’n toestemmingsbrief onderteken waarmee hulle instem dat die artikels ingehandig mag word vir eksamineringsdoeleindes vir die graad Magister in Maatskaplike Werk.
- Die protokol wat in hierdie dokument vervat is, het gedien as beplanningsdokument vir die navorsingstudie wat onderneem is. Die veranderinge of aanpassings van beplanning tot toepassing word bespreek in Afdeling A Deel 3, Metodologie.

- Gemeenskapslede word erken as medenavorsers binne die konteks van deelnemende aksienavorsing, maar in die navorsingstudie word daar na hulle verwys as deelnemers om verwarring te voorkom.

OPSOMMING

Die maatskaplike werker se rol in die bevordering van verhoudings tussen ouers met uitdagende sosiale omstandighede en onderwysers in ’n plattelandse gemeenskap

’n Kwalitatiewe navorsingstudie binne ’n deelnemende-aksienavorsingsontwerp is onderneem om die rol van die maatskaplike werker in die bevordering van verhoudings tussen ouers met uitdagende sosiale omstandighede en onderwysers in ’n plattelandse gemeenskap te identifiseer. Deur middel van visuele hulpmiddels kon besprekingsgroepe met ouers, onderwysers en gemeenskapslede gefasiliteer word waartydens hulle ervaringe rakende die ouer-onderwyser-verhoudings binne die betrokke plattelandse gemeenskap beskryf kon word. Uit die data wat ingesamel is, is verskeie uitdagende sosiale omstandighede binne die huislike kontekste en skoolkontekste, asook die breër plattelandse gemeenskap geïdentifiseer wat ouers se betrokkenheid by skoolaktiwiteite en ouer-onderwyser-verhoudings belemmer. Tydens die samewerking met die gemeenskapslede, ouers en onderwysers is verskeie verantwoordelikhede aan maatskaplike werkers toegeskryf waardeur hulle kan bydra tot die bevordering van verhoudings tussen ouers met uitdagende sosiale omstandighede en onderwysers in die betrokke plattelandse gemeenskap. Die verantwoordelikhede wat aan maatskaplike werkers toeskryf is, is om die uitdagende sosiale omstandighede wat ouers en kinders ervaar, te hanteer, om ouers te ondersteun in hulle ouerskapsrol, om ouers in te lig van die belangrikheid van akademie en ’n toekomsvisie vir hulle kinders, om ouers en kinders te bemagtig in terme van hulle regte tot onderrig en binne skoolkontekste en om onderwysers toe te rus om uitdagende sosiale omstandighede in die gemeenskap te hanteer. Die wyses waarop maatskaplike werkers as maatskaplike makelaars, opvoeders, fasiliteerders, tussengangers en advokate kan optree in terme van hierdie verantwoordelikhede word bespreek.

Sleutelterme: Ouer-onderwyser-verhoudings, plattelandse gemeenskap, rol van die maatskaplike werker

ABSTRACT

THE SOCIAL WORKER'S ROLE IN THE ADVANCEMENT OF RELATIONSHIPS BETWEEN PARENTS WITH CHALLENGING SOCIAL CIRCUMSTANCES AND TEACHERS IN A RURAL COMMUNITY

A qualitative research study was undertaken within a participatory action research design in order to identify the role of the social worker in the advancement of relationships between parents with challenging social circumstances and teachers in a rural community. By making use of visual aids, the discussion groups with parents, teachers and members of the community could be facilitated and it was during these discussion groups that they could describe their experiences with regard to parent-teacher-relationships in the specific rural community. From the data that was collected several challenging social circumstances in the home and school context were identified that can hamper parents' involvement in school activities as well as parent-teacher-relationships. During the cooperation with the members of the community several responsibilities were attributed to social workers through which they can contribute to the advancement of relationships between parents with challenging social circumstances and teachers in the specific rural community. The responsibilities attributed to social workers include addressing the challenging social circumstances that parents and children experience, supporting parents in their parenting roles, informing parents on the importance of schooling and a vision for the future for their children, empowering parents and children with regard to their rights to education and their rights within the school context and equipping teachers to be able to handle challenging social circumstances in the community. The ways in which social workers can act as social brokers, teachers, facilitators, mediators and advocates in terms of these responsibilities are also discussed.

Key terms: parent-teacher-relationships, rural community, role of the social worker

INHOUDSOPGAWE

Verklaring	i
Toestemmingsbrief	ii
Verklaring deur taalversorger	iii
Dankbetuigings	iv
Voorwoord	v
Opsomming	vii
Abstract	ix
Inhoudsopgawe	x
Titel van manuskrip, outeurs en kontakbesonderhede	1
AFDELING A, DEEL 1: PROTOKOL	2
1. ORIËNTERING EN PROBLEEMSTELLING	3
1.1 Navorsingsdoelstelling	8
1.2 Sentrale teoretiese stelling	8

2. NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE 9

2.1 Literatuuroorsig 9

2.2 Empiriese studie 10

2.2.1 Navorsingsbenadering en -paradigma 10

2.2.2 Navorsingsontwerp 11

2.2.3 Deelnemers 11

2.2.4 Navorsingsprosedure 13

2.2.5 Data-insameling 16

2.2.6 Data-analise 17

3. VERTROUENSWAARDIGHEID VAN NAVORSINGSTUDIE 20

4. ETIESE ASPEKTE 22

5. HOOFSTUKINDELING 25

AFDELING A, DEEL 2: LITERATUUROORSIG 26

1. INLEIDING 27

2. FILOSOFIESE ONDERBOU 28

2.1 Postmodernisme 28

2.2 Sosiale konstruksionisme 29

3. TEORETIESE ONDERBOU 29

3.1 Keyes se welstandskontinuum 30

3.2 Sterkte perspektief binne die maatskaplikewerkprofessie 31

3.3 Suid-Afrikaanse paradigma van maatskaplike ontwikkeling 33

3.4 Hulpbronbewaringsmodel 34

3.5 Kapitaalteorieë 36

3.6 Die fundamentele menslike behoeftes van Max-Neef 40

3.7 Die bio-ekologiese perspektief van menslike ontwikkeling 43

4. OUER-ONDERWYSER VERHOUDINGS IN PLATTELANDSE GEMEENSKAPPE:

'N KONTEKSTUELE ORIËNTERING 45

4.1 Plattelandse gemeenskappe 46

4.2 Plattelandse skole en plaasskole 47

4.3 Skole as kontekste vir ontwikkeling van plattelandse gemeenskappe 49

4.4 Rolspelers in Suid-Afrika se skoolgemeenskappe 50

4.5 Ouers 52

4.6 Onderwysers 55

4.7 Ouerdeelname en ouerbetrokkenheid 59

5. DIE ROL VAN MAATSKAPLIKE WERKERS IN PLATTELANDSE GEMEENSKAPPE 62

6. SAMEVATTING 65

AFDELING A, DEEL 3: METODOLOGIE 67

1. INLEIDING 68

2. EMPIRIESE NAVORSINGSTUDIE 68

2.1 Navorsingsontwerp 68

2.2 Deelnemers 69

2.3 Navorsingsprosedure 70

2.4 Data-insameling 73

2.5 Data-analise 74

3. SAMEVATTING 76

BIBLIOGRAFIE: AFDELING A 77

AFDELING B: ARTIKEL 1 98

Verhoudings tussen onderwysers en ouers met uitdagende sosiale omstandighede: ‘n Maatskaplikewerk-perspektief op ‘n plattelandse gemeenskap

AFDELING B: ARTIKEL 2 131

Maatskaplikewerkrolle: bevordering van ouer-onderwyserverhoudings in ’n plattelandse gemeenskap

AFDELING C: EVALUERING VAN NAVORSINGSONTWERP, BEPERKINGS EN AANBEVELINGS 164

1. INLEIDING 165

2. EVALUERING VAN NAVORSINGSONTWERP 166

3. BEPERKINGS 168

4. AANBEVELINGS 169

4.1 Aanbevelings kragtens die navorsingsproses 170

4.2 Aanbevelings ten opsigte van die navorsingbevindinge 170

4.3 Aanbevelings ten opsigte van die bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings binne die uitdagende sosiale omstandighede in ’n plattelandse gemeenskappe 171

4.4 Aanbevelings ten opsigte van verbetering van maatskaplike dienslewering 172

4.5 Aanbevelings ten opsigte van voorgestelde maatskaplike dienslewering 173

4.6 Aanbevelings ten opsigte van beleid 174

4.7 Aanbevelings ten opsigte van toekomstige navorsing 174

5. SAMEVATTING 175

BIBLIOGRAFIE: AFDELING C 176

AFDELING D: BYLAE 178

Bylaag A: Toestemming tot navorsing (Wes-Kaapse Regering: Onderwys) 179

Bylaag B: Visuele hulpmiddels vir data-insameling 180

Bylaag C: Ingeligte toestemmingsvorm vir deelnemers 181

Bylaag D: Outeursriglyne: Koers 185

Bylaag E: Outeursriglyne: Die Maatskaplikewerk Navorser-Praktisyn 191

Bylaag F: Voorbeeld van transkribering: Besprekingsgroep met onderwysers 193

AFDELING E: GEKONSOLIDEERDE BIBLIOGRAFIE **197**

Titel van manuskrip, outeurs en kontakbesonderhede

Die maatskaplike werker se rol in die bevordering van verhoudings tussen ouers met uitdagende sosiale omstandighede en onderwysers in ’n plattelandse gemeenskap

Mej. Hannalie Aletta van der Merwe

E-pos: hahahanli@gmail.com

*Dr. M. Van der Merwe

Sentrum vir Kinder-, Jeug- en Familie Studies

Noordwes-Universiteit

Privaatsak X6001

Potchefstroom

E-pos: 23376244@nwu.ac.za

Dr. A.E. Kitching

Sentrum vir Kinder-, Jeug- en Familie Studies

E-pos: Ansie.Kitching@nwu.ac.za

* Persoon aan wie korrespondensie geadresseer moet word

AFDELING A

DEEL 1: Protokol

AFDELING A

DEEL 1: Protokol

Die maatskaplike werker se rol in die bevordering van verhoudings tussen onderwysers en ouers met uitdagende sosiale omstandighede in ’n plattelandse gemeenskap

1. ORIËNTERING EN PROBLEEMSTELLING

Plattelandse gemeenskappe in Suid-Afrika word gekenmerk deur armoede, ontoeganklike infrastruktuur, afwesigheid van ondersteuning, hoë vlakke van werkloosheid, ongeletterdheid en vroeë skoolverlaters (Balfour, Mitchell & Moletsane, 2008:102; Ebersöhn & Ferreira, 2012:31; Mahlomaholo, 2011:101). Die uitdagende sosiale omstandighede wat in plattelandse gemeenskappe ervaar word, het ’n stremmende uitwerking op kinders in hierdie gebiede se ontwikkelingspotensiaal en onderrig (HSRC-EPC, 2005:viii). Dika en Singh (2002:32) wys egter daarop dat sosiale kapitaal ’n oplossing kan bied vir sosiale probleme soortgelyk aan dié wat in plattelandse gemeenskappe voorkom.

Navorsing toon verder dat sosiale kapitaal, as die hulpbron wat geleë is in die verhoudings en interaksies tussen mense in die gemeenskappe, benut kan word deurdat die verhoudings tussen die gemeenskapslede, ouers en onderwyser bevorder word (Ward, 2007:87; Coleman, 1988:98). Warren *et al.* (2009:2211) het bevind dat die verhoudings tussen die lede van skoolgemeenskappe veral krities belangrik is vir die ontwikkeling van die sosiale kapitaal in gemeenskappe. Hargreaves (2001:506) toon aan dat sosiale kapitaal in die opvoedkundige konteks veral verbeter kan word deur verhoudings en netwerke tussen onder andere onderwysers en ouers te bevorder. In haar navorsing rakende sosiale kapitaal in terme van ouerbetrokkenheid het Sill (aangehaal deur Acar, 2011:458) bevind dat vennootskappe tussen

die huis- en skoolsisteme belangriker is vir die kinders se sukses as wat familiestrukture soos ouers se huwelikstatus, ouers se onderrig en inkomste, ras en familiegrootte is. Hughes en Kwok (2007:39) noem egter dat positiewe verhoudings tussen huis- en skoolsisteme skaarser is in lae-inkomste-gemeenskappe. In die Suid-Afrikaanse literatuur en opvoedkundige navorsing het die invloed van die huissisteem op skoolvordering nog nie die aandag gekry wat dit verdien nie (Mestry & Grobler, 2007:176). Navorsing wys verder daarop dat goeie verhoudings en verantwoordbaarheid tussen ouers en onderwysers sal bydra tot beter skoolprestasie, gedrag, sielkundige aanpassing en kinders se akademiese sukses (Ali, 2011:145; Mediratta & Fruchter, 2003:12).

Daar is verskeie voorbeelde in die literatuur van die positiewe uitkomste van goeie verhoudings tussen die onderskeie rolspelers in die skool- en gesinskonteks. Navorsing toon dat ondersteunende en positiewe verhoudings tussen onderwysers en kinders kan lei tot hoër vlakke van akademiese prestasie, beter gedragsaanpassing, ’n gevoel van behoort in die skool, beter verhoudings tussen kinders, leerderbetrokkenheid in klaskamers, hoër slaagsyfers, minder leerlinge wat skool voortydig verlaat en ook ’n verbeterde skoolklimaat (Barile *et al.*, 2012; Furrer & Skinner, 2003; Pianta & Stuhlman, 2004; Wu *et al.*, 2010). Goeie ouer-kind-verhoudings toon ook ’n positiewe korrelasie met kinders se akademiese prestasie, aanpassing in verskillende lewensfases en ’n positiewe lewensuitkyk (Sumer *et al.*, 2009:140; Woolley & Bowen, 2007:93). Dit blyk ook positiewe uitkomste vir kinders tot gevolg te hê indien ouers betrokke is by skole en daar ondersteunende verhoudings tussen onderwysers en ouers bestaan, byvoorbeeld die positiewe ontwikkeling in kinders se lewens, akademiese prestasie, gevoel van welsyn, skoolbywoning, houdings en huiswerk (Gonzalez-De Hass *et al.*, 2005; Hill & Craft, 2003; Koonce & Harper, 2005; Parmar & Rohner, 2010; Tulviste & Rohner, 2010). Daarenteen kan onbevredigende verhoudings tussen ouers en

kinders lei tot ’n hoër voorkoms in psigososiale wanaanpassings soos middelmisbruik, gedragsprobleme, afwykende gedrag en depressie (Sumer *et al.*, 2009:140).

Ali (2011:145) stel voor dat onderwysbeleid die belangrike rol moet weerspieël wat sowel ouers as onderwysers speel, om te verseker dat daar konsekwentheid is tussen die omgewings by skole, huise en gemeenskappe waarin kinders funksioneer. Verskeie wetgewing en beleidsdokumente in Suid-Afrika en die Suid-Afrikaanse Departement van Onderwys toon reeds die belangrikheid van sodanige verhoudings aan. Ten spyte van die voorsiening wat beleid maak vir die rol wat ouers in hulle kinders se onderrig en die bevordering van die onderwysstelsel kan speel, blyk dit nie die geval in Suid-Afrika te wees nie (Mestry & Grobler, 2007:177). Talle ouers in Suid-Afrika lewer tans nie ’n betekenisvolle bydrae tot kinders se onderrig nie as gevolg van nie-instaatstellende verhoudings tussen ouers en onderwysers. Dit wil voorkom asof ouers en onderwysers mekaar eerder blameer as om saam te werk en sodoende verhoudings tussen hulle belemmer soos daar ook in navorsing aangetoon word (Kitching, 2010:109-111; Smit & Liebenberg, 2003:1).

In die plattelandse gemeenskappe waar die navorser as maatskaplike werker betrokke is, het dit tydens besoeke aan skole duidelik geword dat die gebrek aan ouerbetrokkenheid as ’n ernstige probleem beskou word. Die ouers blyk egter onbetrokke te wees by die skool vanweë uitdagende sosiale omstandighede. Die behoefte aan die bevordering van die verhoudings tussen die ouers en die onderwysers het dus duidelik na vore gekom tydens die besoeke aan skole. Navorsing met betrekking tot die bevordering van die verhoudings is egter beperk en het hoofsaaklik betrekking op stedelike kontekste (Smit & Liebenberg, 2003:1) en nie op plattelandse kontekste waar ouers dit dikwels weens ongunstige lewensomstandighede moeilik vind om goeie verhoudings met onderwysers te handhaaf nie (HSRC-EPC, 2005).

Die probleem wat die navorser identifiseer, is dat die verhoudings tussen die onderwysers en ouers in ’n plattelandse gemeenskap onder meer beïnvloed word deur bepaalde uitdagende sosiale omstandighede, uniek tot elke gemeenskap, en die onderbenutting van hulpbronne in die gemeenskap. Van die ouers wat wel werk, het dikwels lang en ongereelde werksure wat meebring dat hulle nie noodwendig die geleenthede vir kontak met onderwysers kan benut nie. Die ouers is dus vanweë die omstandighede dikwels ontmagtig en daarom nie noodwendig in ’n posisie om by die skool betrokke te wees nie. Dit gee aanleiding tot nie-instaatstellende verhoudings tussen ouers en onderwysers wat nadelig kan wees vir die kinders se ontwikkeling en welstand. Die situasie word vererger deurdat die onderwys-ondersteuningsdienste as gevolg van beperkte beskikbaarheid van ondersteuningspersoneel nie kan fokus op intervensie in die verband nie (Pillay & Wasielewski, 2007). Maatskaplike werkers is egter dikwels in baie nou kontak met ouers van so ’n plattelandse gemeenskap. Hulle speel ook ’n prominente rol in die Suid-Afrikaanse onderwys-ondersteuningsdienste soos aangetoon deur Mashau *et al*. (2008:416) en kan daarom optree as agente vir verandering in plattelandse gemeenskappe met soortgelyke problematiek.

Ten einde die probleem te hanteer, sal die navorsingstudie ondersoek instel na die wyse waarop verhoudings tussen ouers met uitdagende sosiale omstandighede en onderwysers kan verbeter deur die betrokkenheid van ’n maatskaplike werker. Om die probleem te hanteer, sal vertrek word vanuit Bronfenbrenner (1989) se ekologiese sisteemperspektief, wat ook sy bio-ekologiese teorie van menslike ontwikkeling genoem word (Bronfenbrenner, 2005). In die teoretiese raamwerk ontmoet die velde van opvoedkundige sielkunde en maatskaplike werk mekaar en kan beter resultate in skole gelewer word (Burns, 2011:134). Die bio-ekologiese sisteemperspektief van Bronfenbrenner (1979) bied in hierdie verband ’n oorkoepelende teoretiese vertrekpunt. In hierdie benadering word die gesin en die skool albei as

mikrosisteme beskou. Die sikliese interaksie tussen die skool en die gesin as mikrosisteme word as die mesosisteem-interaksie tussen die sisteme beskou (Tudge *et al*., 2009:201). In die navorsingstudie is die fokus juis op hierdie mesosisteem-interaksie wat impliseer dat die navorser wil bepaal hoe die skool die gesin beïnvloed en die gesin die skool beïnvloed in terme van die skep van ’n ruimte waarbinne die verhoudings tussen ouers met uitdagende sosiale omstandighede en onderwysers bevorder kan word.

In samehang met die bio-ekologiese sisteemteorie sal ander teorieë, naamlik Keyes (2005) se welstandkontinuum, die sterkte perspektief binne die maatskaplikewerkprofessie (Saleebey, 2009), die Suid-Afrikaanse paradigma vir maatskaplike ontwikkeling (Midgley, 1995), die hulpbronbewaringsmodel soos beskryf deur Hobfoll (1989), kapitaalteorieë (Coleman, 1988; Halpern, 2005) en Max-Neef (1992) se konsep van fundamentele menslike behoeftes ook deel vorm van die teoretiese begronding.

Ten einde te bepaal of die tentatiewe navorsingsvrae aansluit by die behoeftes van die gemeenskap, sal konsensusgesprekke met gemeenskapslede, ouers en onderwysers gevoer word. Aangesien deelnemende aksienavorsing in hierdie navorsingstudie gebruik word, mag die **navorsingsvraag** verander namate gemeenskapslede, ouers en onderwysers meer betrokke raak by die navorsing. Die volgende tentatiewe navorsingsvrae word gestel: Wat is die rol van die maatskaplike werker in die bevordering van verhoudings tussen ouers met uitdagende sosiale omstandighede en onderwysers in ’n plattelandse gemeenskap?

‘n Sekondêre vraag is: Wat is die ervarings van gemeenskapslede van die verhoudings van ouers en onderwysers in die betrokke plattelandse gemeenskap?

1.1 Navorsingsdoelstelling

Om die bogenoemde navorsingsvraag te beantwoord, word die volgende navorsingsdoelstelling vir hierdie navorsingstudie gestel:

Om binne ’n kwalitatiewe raamwerk met deelnemende-aksienavorsing:

- ’n beter begrip te ontwikkel van die ervaringe van gemeenskapslede, ouers en onderwysers rakende die ouer onderwyser-verhoudings in die betrokke plattelandse gemeenskap.
- vas te stel watter rol die maatskaplike werker kan vertolk in die bevordering van verhoudings tussen onderwysers en ouers met uitdagende sosiale omstandighede in ’n Bolandse plattelandse gemeenskap.

1.2 Sentrale teoretiese stelling

Die problematiek met betrekking tot die ouer-onderwyser-verhoudings in plattelandse gemeenskappe, soos ander grootskaalse sosiale kwessies, blyk diep gewortel te wees in die betrokke gemeenskap waarin die navorser werk. Om verandering te weeg te bring, is nie ’n maklike taak nie (Segal *et al*., 2010:28), veral omdat ’n verskeidenheid faktore wat moontlik met die ouers se lewensomstandighede verband hou, die veranderingsproses bemoeilik. Maatskaplike werkers poog om in vennootskap met die gemeenskap verhoudings tussen mense te versterk en besef dat dit ’n belangrike middel tot verandering is (Segal *et al*., 2010:462). Gesien teen die agtergrond van die beperkte intervensies met betrekking tot die verbetering van die ouer-onderwyser-verhoudings in die betrokke plattelandse gemeenskap, en die katalisatorrol wat maatskaplike werkers in gemeenskappe het, word geargumenteer dat maatskaplike werkers moontlik ’n rol kan speel in die bevordering van ouer-onderwyser-

verhoudings binne die uitdagende sosiale omstandighede in plattelandse gemeenskappe wat die ontwikkeling en die welstand van kinders in hierdie omgewings, waar dienste beperk is, tot voordeel sal strek.

2. NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

2.1 Literatuuroorsig

Die doel van ’n literatuuroorsig is om vas te stel watter kennis tans beskikbaar is oor die verskynsel wat nagevors word en die omvang van die navorsingstudie te fokus, om vas te stel hoe soortgelyke navorsingstudies reeds deur ander navorsers onderneem is en om te voorkom dat vorige navorsing nie gedupliseer word (Monette *et al*., 2008:83). Die navorser beplan om tydens hierdie navorsingstudie relevante boeke, vaktydskrifte, internetartikels en bestaande navorsingstudies te bestudeer om die navorser se kennis en insig ten opsigte van ouer-onderwyser-verhoudings te verbeter. Literatuur uit verskillende navorsingstudievelde sal benut word, naamlik maatskaplike werk, onderwys, gemeenskapsielkunde, sosiologie en sosiale navorsing. Artikels en literatuurbronne op die internet sal deur middel van die volgende soekenjins gevind word: Ebsco Host, Google Scholar, Jstor asook ander soekenjins op die A-Z lys van die NWU biblioteek. Daar sal ook gepoog word om nie bronne van ouer as tien jaar te benut nie, behalwe wanneer klassieke bronne gebruik word wat ’n gebalanseerde weergawe kan verskaf van die literatuur wat reeds bestaan rakende die bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings in plattelandse gemeenskappe. Die literatuuroorsig sal op die volgende temas fokus:

- die onderliggende teoretiese paradigma van Keyes (2005) se welstandkontinuum, die sterkte perspektief binne die maatskaplikewerkprofessie (Saleebey, 2009), die Suid-

Afrikaanse paradigma vir maatskaplike ontwikkeling (Midgley, 1995), die hulpbronbewaringsmodel soos beskryf deur Hobfoll (1989), kapitaalteorieë (Coleman, 1988; Halpern, 2005), Max-Neef (1992) se konsep van fundamentele menslike behoeftes en Bronfenbrenner (1977) se bio-ekologiese teorie vir menslike ontwikkeling;

- lewensomstandighede van ouers en onderwysers in plattelandse gemeenskappe en skole;
- verhoudings tussen ouers en onderwysers;
- rolle van maatskaplike werkers in plattelandse skoolgemeenskappe.

2.2 Empiriese studie

2.2.1 Navorsingsbenadering en -paradigma

Die kwalitatiewe navorsingstudie vertrek vanuit ’n transformerende, kritiese paradigma wat volgens Mertens (2009:11) van navorsers vereis om ’n begrip vir die verskynsel wat ondersoek word te vorm deur daarvan te leer by die persone wat persoonlik in die magsongelykheid betrokke is. Dit veronderstel dat die navorser van die standpunt uitgaan dat die ouers met uitdagende sosiale omstandighede die geleentheid gegun moet word om hulle situasie aan die orde te stel deurdat die geleentheid aan hulle verskaf word om as gelykwaardige vennote aan die navorsing deel te neem.

Babbie en Mouton (2001:58) beskou deelnemende aksienavorsing as ‘n navorsingsparadigma. Deelnemende aksie navorsing sal egter in hierdie navorsingstudie as die navorsingsontwerp voorgehou word.

2.2.2 Navorsingsontwerp

Die navorsingsontwerp vir die navorsingstudie is deelnemende aksienavorsing. Die navorsingstudie word derhalwe gerig deur die beginsels van deelnemende aksienavorsing ten einde die ekonomiese, politiese, sosiale en kulturele realiteite te reflekteer en die ervaringe van die individue wat deel vorm van die navorsing te weerspieël (Brydon-Miller & Maguire, 2009:81). Tydens hierdie navorsingstudie sal die kennis wat die navorser opdoen verkry word vanuit die vennootskappe, deelname en aksie met die gemeenskap, en sal dit ook verder ontwikkel gedurende die navorsingsproses (Nelson *et al.*, 1988:886).

Verskeie outeurs beskryf die verskillende stappe binne die proses van deelnemende aksienavorsing. In hierdie navorsingstudie sal die drie stappe wat Visser (2012:98-100) beskryf as basis dien vir die navorsingsprosedure wat by 2.2.4 bespreek word. Die sikliese aard van deelnemende aksienavorsing sal ook in ag geneem word deur aanpassings in terme van die prosedures en stappe van die navorsingsproses te maak na aanleiding van die gevolgtrekkings en observasies wat deurgaans gemaak word (Visser, 2012:96-97).

Omdat hierdie navorsingstudie ten doel het om die rol van ’n maatskaplike werker in die bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings in die betrokke gemeenskap vas te stel deur praktiese oplossings voor te stel en kennis rakende die verhoudings te bevorder, sal toegepaste navorsing plaasvind (Fox & Bayat, 2007:10).

2.2.3 Deelnemers

Steekproefneming verwys na die proses waardeur ’n gedeelte van die populasie wat ondersoek word, uitgekies word om deel van die navorsingstudie te vorm (Nieuwenhuis, 2007a:79). Die populasie waaruit die deelnemers gekies sal word, is ’n plattelandse

gemeenskap in die Wes-Kaap. Die deelnemers sal onderwysers, ouers van skoolgaande kinders met uitdagende sosiale omstandighede en gemeenskapsleiers, onder wie maatskaplike werkers in die gemeenskap, insluit.

Die deelnemers in die navorsingstudie sal doelmatig gekies word (Creswell, 2007:128). Die volgende insluitingskriteria sal aan die afsonderlike deelnemers voorgehou word, afhangend van hulle beroep of rol in die plattelandse gemeenskap:

Onderwysers wat ingesluit sal word in die navorsingstudie moet:

- vir meer as twee jaar reeds betrokke wees by die gemeenskap en/of skool, om sodoende te verseker dat hulle bekend is met die dinamika en verhoudings binne die betrokke plattelandse gemeenskap;
- werksaam wees by een van die betrokke skole;
- bereid wees om aan die fokusgroepe deel te neem.

Ouers wat ingesluit sal word in die navorsingstudie moet:

- vir reeds meer as twee jaar betrokke wees by die gemeenskap en/of skool, om sodoende te verseker dat hulle bekend is met die dinamika en verhoudings binne die betrokke plattelandse gemeenskap;
- tans ’n skoolgaande kind in een van die betrokke skole hê;
- deur onderwysers, menslikehulpbronbestuurders op plase of ander gemeenskapslede aangewys word as ’n deelnemer omdat hulle insig kan bied rakende die uitdagende sosiale omstandighede wat ouers ervaar.

Gemeenskapslede wat ingesluit word by die navorsingstudie moet:

- reeds langer as twee jaar in die betrokke gemeenskap woon, om sodoende te verseker dat hulle bekend is met die dinamika en verhoudings binne die betrokke plattelandse gemeenskap;
- deur ouers, onderwysers en ander gemeenskapslede aangedui word as ’n rolspeler wat ’n bydrae kan lewer tot die bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings in die betrokke plattelandse gemeenskap.

Die seleksie van deelnemers sal dus geskied op grond van die feit dat hulle spesifieke inligting en insigte kan verskaf (Nieuwenhuis, 2007a:79), in die geval van hierdie navorsingstudie, met betrekking tot ouer-onderwyser-verhoudings in die betrokke plattelandse gemeenskap.

2.2.4 Navorsingsprosedure

Die identifisering van die navorsingsprobleem, beplanning van die navorsingstudie, data-insameling, data-analise en aanwending van bevindinge in die saamstel van ’n aksieplan van hierdie navorsingstudie sal in noue kontak met die betrokke gemeenskapslede, ouers en onderwysers geskied, om getrou te bly aan die aard van deelnemende aksienavorsing (Ozanne & Saatcioglu, 2008). Die navorsingsprosedure sal derhalwe in drie fases geskied wat gebaseer is op Visser (2012:98-100) se stappe van deelnemende aksienavorsing en die volgende aktiwiteite insluit:

Fase 1: Beplan navorsingsproses op grond van ondersoek na problematiek met betrekking tot die verhoudings tussen ouers met uitdagende omstandighede en onderwysers in die plattelandse gemeenskap.

Visser (2012:98) noem dat gemeenskapslede tydens die beplanningsfase reeds betrek moet word om sodoende die behoeftes van die gemeenskap te ondersoek en die struktuur van die navorsingsproses daarvolgens te beplan. In hierdie fase sal die navorser:

- ’n Konsensusgesprek met ’n verteenwoordiger van elk van die twee groepe wat deur die gemeenskap aangewys is voer ten einde relevante bepaalde problematiek behoorlik te identifiseer en die toepaslike benadering tot die projek te bespreek.

Fase 2: Ondersoek problematiek in diepte, samel data in en identifiseer moontlike wyses waarop maatskaplike werkers en ander rolspelers kan bydra tot die bevordering van verhoudings deur fokusgroeponderhoude met ouers en onderwysers te voer.

Tydens hierdie fase sal die gemeenskapslede, ouers en onderwysers direk by data-insameling betrek word deur deel te vorm van fokusgroepe (Visser, 2012:99). Whittaker (2012:53) stel voor dat fokusgroepe vir sosiale navorsing uit ses tot agt persone bestaan met drie tot vier fokusgroepe vir elke tipe deelnemergroep. Na afloop van hierdie bepaalde hoeveelheid sessies kan daar geëvalueer word of versadigingspunt bereik is in terme van data:

- Agt ouers met uitdagende sosiale omstandighede;
- Agt onderwysers uit die betrokke skole.

Tydens hierdie kwalitatiewe data-insameling in fokusgroepe sal reflektering by die deelnemers gefasiliteer word om ’n beter begrip te ontwikkel van die diep gewortelde en

komplekse verskynsels van ouer-onderwyser-verhoudings in die betrokke plattelandse skoolgemeenskap (Ritchie, 2009:32-33).

Tydens hierdie sessies sal die deelnemers ook voorstelle maak van onderskeie gemeenskapsleiers wat ’n bydrae kan lewer tot die bevordering tot ouer-onderwyser-verhoudings. Die verwagtinge van die ouers en onderwysers ten opsigte van die verantwoordelikhede van hierdie gemeenskapsleiers, onder wie die maatskaplike werker, in die bevordering van hierdie verhoudings sal ook geïdentifiseer word.

Fase 3: Ontwikkel ’n kollektiewe begrip en aksieplan van die wyse waarop die verhoudings tussen onderwysers en ouers met uitdagende sosiale omstandighede verbeter kan word.

Die bogenoemde fokusgroepe sal gevolg word deur ’n groepsessie met die geïdentifiseerde gemeenskapsleiers wat ’n bydrae kan lewer tot die bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings. Hierdie groepsessie sluit aan by die beginsel van kollektiewe refleksie en bewusmaking in deelnemende aksienavorsing wat behels dat gemeenskapslede, ouers en onderwysers hulle ervaringe met mekaar deel en sodoende hulle kennis en hulpbronne benut om te kan ontwikkel (Reyneke, 2004:126; Visser, 2012:99) om lede van die plattelandse gemeenskap se kollektiewe perspektief ter bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings te verken.

Al die verskillende tipes deelnemergroepe sal in die sessie verteenwoordig wees om sodoende die gemeenskap te bemagtig deur hulle bewus te maak van hulle potensiaal en hulpbronne en hulle dan ook in staat te stel om verantwoordelikheid te neem vir hulle eie ontwikkeling en vervulling van hulle behoeftes (Reyneke, 2004:121). Die sessie sal afgesluit word met die opstel van ’n aksieplan wat aan die gemeenskap voorgehou sal word.

2.2.5 Data-insameling

Data-insameling is volgens Creswell (2007:118) ’n reeks van verskeie aktiwiteite wat daarop gerig is om goeie inligting in te samel en die navorsingsvrae te beantwoord. Voordat daar ontwikkeling en bemagtiging deur middel van deelnemende aksienavorsing kan plaasvind, is dit belangrik dat ouers en die onderwysers tydens fase 2 die behoeftes of probleme wat hulle ervaar, self beskryf (Reyneke, 2004:115, 135). Data-insameling sal ook tydens fase 3 plaasvind, wanneer gemeenskapsleiers die geleentheid gebied sal word om hulle ervaringe te deel en hulle rol in die bevordering van hierdie verhoudings te erken. Die rol van die maatskaplike werker sal ook verder hier uitgebrei word binne die konteks van die samewerking met ander gemeenskapsleiers.

Die inhoud van alle fokusgroepe sal op ’n videokamera opgeneem word en ook deur die navorser getranskribeer word, wat daartoe sal lei dat data-insameling met die eerste fase van data-analise sal oorvleuel (Braun & Clarke, 2006:87), soos hierna bespreek word. Die navorser sal ook deurentyd ’n reflektiewe joernaal hou van haar ervaringe en observasies as deelnemer tydens die navorsingsproses. Volgens Nieuwenhuis (2007a:85) behels hierdie tipe observasie dat die navorser verdiep word in die navorsingsproses om sodoende ’n sogenaamde “insider”-perspektief te verkry van die ervaringe binne die kultuur of gemeenskap wat ondersoek word. Hierdie observasies sal die navorser in staat stel om te kan reflekteer oor haar rol as maatskaplike werker in die bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings in die betrokke plattelandse gemeenskap.

2.2.6 Data-analise

Volgens Nieuwenhuis (2007b:99) word daar in kwalitatiewe data-analise vanuit ’n verklarende paradigma, daarop gefokus om die betekenis van die verskynsel wat nagevors word, beter te verstaan deur ’n ondersoek van die persepsies, houdings, begrip, kennis, waardes, gevoelens en ervaringe van die deelnemers. Braun en Clarke (2006:86) noem dat data-analise nie ’n liniêre proses is nie, maar dat daar herhaaldelik tussen die onderskeie stappe in die proses gewissel word voor die proses voltooi word. Creswell (2007:150-155) verduidelik hierdie proses deur middel van ’n data-analise-spiraal, waar daar deur middel van ’n sirkulêre proses van rou data na beskrywings en stories beweeg word.

Braun en Clarke (2006: 86-93) stel ses fases vir tematiese data-analise voor:

- **Raak vertroud met die data:** Die eerste fase van data-analise in kwalitatiewe navorsing begin reeds tydens die proses van data-insameling (Schurink *et al.*, 2011:405). Braun en Clarke (2006:87) noem dat ’n navorser, wat deel was van die interaksies om data in te samel, die eerste fases van data-analise kan betree met kennis en analitiese vrae deurdat hulle reeds bekend is met die meerderheid van die data. Om hierdie rede sal daar reeds ’n mate van data-analise tydens die fokusgroeponderhoude (Reyneke, 2004:137) plaasvind wanneer die betrokke gemeenskapslede, ouers en onderwysers se perspektiewe en ervaringe oor die rol van die maatskaplike werker rakende die bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings in die plattelandse gemeenskap ondersoek en bespreek word. Die data wat deur middel van deelnemende aksienavorsing ingesamel sal word, is die realiteite en ervaringe van die betrokke gemeenskapslede, ouers en onderwysers (Brydon-Miller & Maguire, 2009:81). Hierna sal die navorser die inhoud van die fokusgroepe transkribeer en ten volle vertroud raak met die inhoud van die ingesamelde data deur dit herhaaldelik deur te lees en

deurgaans refleksies oor die inhoud te noteer wat kan bydra tot verdere analise van die data (Braun & Clarke, 2006:87; Nieuwenhuis, 2007b:104).

- **Ontwikkel aanvanklike kodes:** Hierdie fase kan ook reeds begin tydens die bogenoemde fase waar die navorser vertroud raak met die data deur dit herhaaldelik deur te lees en notas te maak (Braun & Clarke, 2006:88). Tydens hierdie fase sal die navorser, deur gebruik te maak van simbole of woorde, die getranskribeerde data op ’n sistematiese wyse verdeel in kleiner, meer betekenisvolle analitiese eenhede wat volgens verwantskappe in temas gegroepeer kan word (Braun & Clarke, 2006:87; Nieuwenhuis, 2007b:105, 108).

- **Identifiseer temas:** Nadat ’n aanvanklike kode aan alle relevante data toegeken is, fokus die navorser daarop om die verskeie kodes sodoende te sorteer dat dit potensiële, oorkoepelende temas ontwikkel (Braun & Clarke, 2006:89). Braun en Clarke (2006:90) noem ook dat dit belangrik is om nie data, wat nie-relevant voorkom, te verwerp of uit te laat in hierdie fase nie. Dit is belangrik om dit by die volgende fase in te sluit.

- **Hersien temas:** Terwyl die navorser besig is om met die kodes en temas wat ontstaan vanuit die data te werk, is dit nodig dat die navorser krities nadink oor die relevansie van die temas tot die navorsingsvraag, alternatiewe oplossings en die leemtes in die data (Schurink, *et al.*, 2011:415-416). Die navorser sal ook in hierdie fase van die data-analise moet verseker dat sy die korrekte temas uit die data geneem het om te verseker dat die gemeenskap se realiteite daardeur weergegee word en sodoende ook te verseker dat die navorsing geloofwaardig is (Shenton, 2004:68). Die geloofwaardigheid van die navorsing en temas sal verseker word deurdat die navorser tydens die laaste fokusgroep, in fase 3 van die data-insamelingsproses, in

samewerking met die gemeenskapslede, ouers en onderwysers die temas wat verband hou met die rol van die maatskaplike werker sal identifiseer en bespreek. Deurdat hierdie fase in noue kontak met die betrokke gemeenskap sal plaasvind, asook die opstel van ’n aksieplan vir alle rolspelers, sal daar getrou gebly word aan die aard van deelnemende aksienavorsing. Aan die einde van hierdie stap sal die navorser ’n duidelike uiteensetting kan bied van die verskillende onderwerpe of temas en wat elkeen behels, nadat elkeen geanaliseer is en dit duidelik is hoe dit inpas by die groter konteks van die navorsingstudie (Whittaker, 2012:115).

- **Definieer en identifiseer temas:** Tydens hierdie fase word die kern van elke tema omskryf en verdere subtemas uit die data geïdentifiseer. Elke tema moet ook ’n bondige naam hê wat verduidelik wat die betrokke tema behels (Braun & Clarke, 2006:92-93).

- **Verslagdoening:** Na die ontwikkeling en interpretering van die temas sal die data finaal verwerk word in onderskeidelik ’n inleidende afdeling, twee artikels en ’n finale afdeling wat ’n samevatting van die navorsingstudie en ’n uiteensetting van die gevolgtrekkings en aanbevelings bied. Die bondige en samevattende verslag moet bewys lewer van die vertrouenswaardigheid van die navorsing en bevindinge (Braun & Clarke, 2006:93) ten opsigte van die rol van die maatskaplike werker in die bevordering van die verhoudings tussen ouers met uitdagende sosiale omstandighede en onderwysers in ’n plattelandse gemeenskap en saamgevat word in die vorm van ’n navorsingsverslag.

3. VERTROUENSWAARDIGHEID VAN NAVORSINGSTUDIE

Volgens Lincoln en Guba (1985:169) bewys ’n vertrouenswaardige navorsingstudie aan die navorser en leser dat dit die moeite werd is om van die bevindinge van die navorsingstudie kennis te neem. Om vertrouenswaardigheid te verseker, moet veral gelet word op geloofwaardigheid, oordraagbaarheid, betroubaarheid en bevestigbaarheid van ’n navorsingstudie (Shenton, 2004; Mertens, 2005:261; Lincoln & Guba, 1999; Bryman, 2001).

Geloofwaardigheid verwys daarna dat die bevindinge rakende die verskynsel wat ondersoek word, ooreenstem met die realiteit en akkuraat is, volgens (Shenton, 2004:63; Schurink *et al.*, 2011:419-420). In hierdie navorsingstudie sal die navorser die geloofwaardigheid van die navorsingstudie verseker deur onder andere:

- fokusgroepe as data-insamelingsmetode met drie deelnemergroepe te benut om sodoende kristallisering toe te pas (Maree & Van der Westhuizen, 2007:41);
- die navorser se notas en opsommings van die sessies aan van die lede beskikbaar te stel om sodoende met deelnemers te verifieer of die data korrek deur die navorser geïnterpreteer is (Shenton, 2004:68);
- omvattende, betekenisvolle en ryk beskrywings as voorbeelde te gebruik om die werklike situasie aan die leser oor te dra (Shenton, 2004:69, Creswell, 2007:209).

Die **oordraagbaarheid** van die navorsingstudie verwys na die mate waartoe die bevindinge in hierdie navorsingstudie oordraagbaar sal wees na ’n ander konteks (Schurink *et al.*, 2011:420). Volgens Kuper *et al.* (2008: 688) en Shenton (2004:70) is dit grootliks die leser se verantwoordelikheid om te bepaal of die bevindinge van die navorsingstudie oordraagbaar is tot sy of haar konteks, omdat die navorser onbewus is van die leser se konteks. In hierdie navorsingstudie sal die oordraagbaarheid van die navorsingstudie verseker word deurdat die

navorser ryk en volledige beskrywings van die ervaringe van die deelnemers as ook die navorsingskonteks sal bied om sodoende lesers se begrip van die deelnemers se ervaringe met betrekking tot ouer-onderwyser-verhoudings en die rol van die maatskaplike werker te verbeter (Shenton, 2004:70; Mertens, 2005:302).

Betroubaarheid verwys na die mate waartoe die navorsingsproses logies uitgevoer word, gedokumenteer word en geoudit word om te verseker dat dieselfde bevindinge sal ontstaan indien die navorsing in dieselfde konteks, met dieselfde metodes en dieselfde deelnemers herhaal word (Schurink *et al.*, 2011:420; Shenton, 2004:71). Shenton (2004:63) is ook van mening dat dit moeilik is om die betroubaarheid van kwalitatiewe navorsing te verseker. In hierdie navorsingstudie sal daar egter deur middel van die volgende stappe gepoog word om genoegsame inligting aan lesers en ander navorsers te verskaf om die navorsing te herhaal en die betroubaarheid van hierdie navorsingstudie te verbeter:

- die navorsingsmetodologie en die toepassing daarvan goed te beskryf (Shenton, 2004:71);

- die doeltreffendheid van die navorsingsproses te evalueer in die reflektiewe joernaal wat die navorser tydens die navorsing sal hou (Shenton, 2004:72).

Deurdat daar van verskillende deelnemersgroepe, in fokusgroepe gebruik gemaak sal word, sal kristallisering gefasiliteer word, wat ook sal lei tot die bevordering van die betroubaarheid van die navorsingstudie (Maree & Van der Westhuizen, 2007:41). Kristallisering sal ’n dieper, meer komplekse en deeglik partydige begrip van die situasie van ouer-onderwyser-verhoudings in die plattelandse skoolgemeenskap verskaf, in teenstelling met ’n rigiede, tweedimensionele onderwerp wat ontstaan tydens triangulering (Richardson, 2000:934). Ellingson (2009:10) noem verskeie beginsels wat kristallisering tydens navorsing verseker.

Die volgende beginsels sal in hierdie navorsingstudie toegepas word om kristallisering te verseker:

- Diep en ryk beskrywings van komplekse interpretasies en betekenisse van ouer-onderwyser-verhoudings en die bydrae van die maatskaplike werker sal gelewer word;

- Die navorser sal deurgaans ’n reflektiewe joernaal hou met oordenkings oor haarself en haar rol in die navorsingsproses.

Om die **bevestigbaarheid** van ’n navorsingstudie te verseker, moet die navorser toon dat daar stappe geneem is om te verseker dat die bevindinge ontstaan het uit die data en nie haar eie vooroordele nie (Shenton, 2004:63). Lincoln en Guba (1985:292) verwys na hierdie element as objektiwiteit. In hierdie navorsingstudie sal die objektiwiteit van die navorser verseker word deur middel van verheldering (Maree & Van der Westhuizen, 2007:40) deur opinies en ervaringe in ag te neem wat ooreenstem en verskil met dié van die navorser. Die navorser sal ook met behulp van portuurevaluering (Lincoln & Guba, 1985:308; Creswell, 2007:208) tydens die finale besprekingsgroep in fase 3 met maatskaplike werkers en ander gemeenskapsleiers, die bevestigbaarheid van die navorsingsproses verseker. Lincoln en Guba (1985:308) verwys hierna as portuurontvragingsessies (“*peer debriefing sessions*”) om te verseker dat die bevindinge van die navorsing eerlik is en nie subjektiewe opinies weerspieël nie.

4. ETIESE ASPEKTE

Tydens navorsing is daar verskeie noodsaaklike etiese aspekte wat in ag geneem moet word om te verseker dat die deelnemers, die navorser en die breër sosiale gemeenskap beskerm word (Durrheim & Wassenaar, 2002:66). Die navorser is ’n geregistreerde maatskaplike

werker by die Suid-Afrikaanse Raad vir Maatskaplike Diensberoepe. Alhoewel die etiese gedragskode van die Suid-Afrikaanse Raad vir Maatskaplike Diensberoepe geen riglyne vir navorsing stel nie, stel dit duidelike riglyne waarvolgens die navorser tydens dienslewering en aktiwiteite in praktyk moet optree om te verseker dat die persone betrokke by die navorsing nie benadeel of te na gekom word nie (Strydom, 2011:128-129). Die *Policy guidelines for course of conduct, code of ethics and the rules for caring professions*-uitdeelstuk (SACSSP, 2006:9-12) stel egter etiese kwessies vir maatskaplike navorsing en evaluering wat in hierdie navorsingstudie onderhou sal word. Die navorser sal tydens navorsing die etiese riglyne met betrekking tot navorsing volg, soos gestel deur die Wêreldgesondheidsorganisasie se *Ethics for Public Health Research in Africa* (WGO, 2008) en die riglyne gestel deur die Noordwes-Universiteit se *Handleiding vir Nagraadse Studente* (2010).

Die protokol wat die navorsing rig, sal deur twee komitees nagegaan word vir goedkeuring dat die navorsingstudie onderneem mag word, naamlik die navorsingspaneel van die Sentrum vir Kinder-, Jeug- en Familie Studies en ook die navorsingskomitee van Noordwes-Universiteit. Hierdie navorsingstudie ressorteer onder ’n projek met die etieknommer: NWU-00060-12-A1. Toestemming sal ook verkry word van die Wes-Kaapse Departement van Onderwys en die welsynsorganisasie wat betrokke is in die plattelandse gemeenskap waarop die navorsing sal fokus. Die volgende etiese beginsels sal tydens hierdie navorsingstudie gehandhaaf word:

- **Ingeligte toestemming:** Volgens Brinkmann en Kvale (2008:216) en Strydom (2011:117) behels ingeligte toestemming dat die deelnemers ingelig word oor die doel van die navorsing, die duur van die navorsing en enige risiko’s of voordele verbonde aan hulle deelname aan die navorsingstudie. Hierdie beginsel kan ook beskou word as

’n formele samevatting van die beginsels dat deelnemers nie skade berokken mag word nie en vrywillige deelname (Babbie, 2007:64). Daar sal van elke deelnemer verwag word om ’n ingeligte toestemmingsvorm (Bylaag C) te teken soos vereis deur Noordwes-Universiteit.

- **Privaatheid en konfidensialiteit:** Volgens Strydom (2011:119) het deelnemers die reg om te kies watter inligting aan wie blootgestel mag word. Al is dit nie moontlik vir die deelnemers om anoniem te bly tydens die fokusgroepe nie, sal hul identiteit konfidensieel hanteer word tydens die transkribering daarvan asook die hantering van die data vanuit hierdie fokusgroepe (Babbie & Mouton, 2001:523).

- **Aksies en bevoegdheid van die navorser:** Henning (2004:74) skryf dat navorsers bevoeg moet wees en oor die nodige navorsingsvaardighede moet beskik om die navorsing te kan onderneem. Die navorser sal tydens die navorsing die etiese riglyne onderhou van die Suid-Afrikaanse Raad vir Maatskaplike Diensberoepe, die Wêreldgesondheidsorganisasie en Noordwes-Universiteit en haar aksies en optrede daardeur laat rig. Die navorser sal relevante literatuur bestudeer en ook die navorsing uitvoer onder leiding van ’n bekwame studieleier.

- **Bemagtiging deur middel van deelnemende aksienavorsing:** Volgens Khanlou en Peter (2005:2336) is dit belangrik dat die gemeenskap waar die navorsing gedoen word, bemagtig word deur die navorsingsproses en ook eienaarskap van die navorsing neem. Omdat die gemeenskap deurentyd betrokke sal wees by die insameling en analise van data, asook deel vorm van fase 3 soos beskryf by 2.2.5 waar ’n aksie-agenda opgestel sal word, sal eienaarskap en bemagtiging van die gemeenskap verseker word.

- **Gemeenskap as medenavorsers:** Soos reeds genoem, fokus deelnemende aksienavorsing daarop om die betrokke gemeenskappe se ervaringe te beskryf. Om getrou te bly aan hierdie eienskappe van deelnemende aksienavorsing, sal die navorser deurentyd met deelnemers verifieer dat die data korrek geïnterpreteer is deur die navorser se notas en opsommings van die sessies aan van die lede beskikbaar te stel en sodoende ook die geloofwaardigheid van die navorsing verseker. Wanneer die deelnemers betrek word by die interpretering van data, is dit 'n vorm van die sogenaamde "*member checking*" (Shenton, 2004:68) wat vertrouenswaardigheid verhoog omdat dit die korrektheid van data analise verseker.

- **Publikasie van bevindinge:** Die navorser sal ook na afloop van die navorsingstudie die bevindinge en nodige inligting in 'n akkurate en duidelike verslag saamstel en aan die publiek beskikbaarstel (Strydom, 2011:126).

5. HOOFSTUKINDELING

Die hoofstukke in die navorsingstudie sal soos volg uiteengesit word:

Afdeling A: Deel 1: Protokol

Deel 2: Literatuuroorsig

Deel 3: Metodologie

Afdeling B: Artikel 1

Artikel 2

Afdeling C: Evaluering van navorsingsontwerp, beperkings en aanbevelings

AFDELING A

DEEL 2: Literatuuroorsig

AFDELING A

DEEL 2: Literatuuroorsig

1. INLEIDING

In hierdie hoofstuk word ‘n oorsig gebied van die literatuur, asook die teoretiese perspektiewe, modelle, paradigmas en konsepte wat die navorser bestudeer het voor en tydens die navorsingsprojek. Eerstens word postmodernisme en sosiale konstruksionisme bespreek om sodoende die navorsingstudie se filosofiese onderbou uiteen te sit. Daarna word die teoretiese onderbou van die navorsingstudie uiteengesit deur onderskeidelik Keyes (2005) se welstandkontinuum, die sterkte perspektief binne die maatskaplikewerk-professie (Saleebey, 2009), die Suid-Afrikaanse paradigma vir maatskaplike ontwikkeling (Midgley, 1995), die hulpbronbewaringsmodel soos beskryf deur Hobfoll (1989), kapitaalteorieë (Coleman, 1988; Halpern, 2005), Max-Neef (1992) se konsep van fundamentele menslike behoeftes en Bronfenbrenner (1977) se bio-ekologiese teorie vir menslike ontwikkeling te beskryf. Deur verskeie resente bronne, sowel as historiese bronne, te benut word daarna gestreef om ‘n gebalanseerde oorsig te bied rakende die teoretiese onderbou van die betrokke navorsingstudie. Derdens word ‘n kontekstuele oorsig van ouer-onderwyser verhoudings binne plattelandse gemeenskappe gebied na aanleiding van ‘n verskeidenheid resente literatuurbronne om ‘n beter begrip te ontwikkel vir die onderwerp wat bestudeer word in hierdie navorsingstudie. Laastens word die rol van die maatskaplike werker binne plattelandse gemeenskappe beskryf om sodoende die unieke dienslewering en uitdagings binne hierdie konteks te beskryf.

2. FILOSOFIESE ONDERBOU

2.1 Postmodernisme

Die filosofiese onderbou van hierdie navorsingstudie is gebaseer op postmodernistiese beginsels. In teenstelling met modernisme wat deur middel van rasionele, empiriese en objektiewe beskrywing ’n enkele finale waarheid wil bereik, is die postmodernistiese beweging gebaseer op die ontologiese aanname dat ’n enkele objektiewe waarheid nie bestaan nie (Du Preez & Eskell-Blokland, 2012:41; Nieuwenhuis, 2007c:63). Jansen (2007:22) ondersteun hierdie standpunt deur te noem dat die postmodernistiese beweging die subjektiewe betekenisse en ervaringe van die betrokke individue of gemeenskappe van hoër waarde ag as die enkele, outoritêre en wetenskaplike opinie van die navorser. Die implikasie van hierdie beweging op maatskaplikewerkpraktyk is volgens Fawcett (2009:127) dat die doelmatigheid van universele konsepte of praktykmodelle wat funksioneer vanuit ’n sogenaamde “*top-down*”- of “*expert orientated*”-vertrekpunt, verwerp behoort te word.

Om hierdie rede sal postmodernistiese navorsers op ’n subjektiewe wyse betrokke raak by navorsingsprosesse om sodoende die teoretiese kennis aan te vul met persoonlike ervaringe, interpretasies en verskeie vorms van plaaslike kennis om diversiteit te bevestig binne die postmodernistiese beweging (Du Preez & Eskell-Blokland, 2012:41-42). Met hierdie navorsingstudie sal deur middel van kwalitatiewe data-insameling en die beginsels van deelnemende aksienavorsing gepoog word om die sosiaal-gekonstrueerde realiteit (Nieuwenhuis, 2007c:63) en die gemeenskapslede, ouers en onderwysers se subjektiewe ervaringe rakende die verhoudings tussen onderwysers en ouers met uitdagende sosiale omstandighede in ’n plattelandse gemeenskap te beskryf.

2.2 Sosiale konstruksionisme

Sosiale konstruksionisme is gebaseer, in ooreenstemming met die postmodernistiese beweging, op die beginsel dat daar geen essensiële waarheid bestaan nie. Modernisme se bewering dat "waarhede" ontdek of ontbloot moet word, is in teenstelling met die sosiale konstruksionistiese standpunt dat kennis geskep word in samewerking deur sosiale interaksies (Du Preez & Eskell-Blokland, 2012:51). Sosiale konstruksionisme is 'n navorsingsperspektief wat daarop fokus om hierdie prosesse, waar kennis deur middel van sosiale interaksies en gedeelde ervaringe gevorm word, krities te verduidelik (Du Preez & Eskell-Blokland 2012:45-46). Volgens Gergen (2003:15) word daar binne 'n sosiale konstruksionistiese perspektief gefokus op die verduideliking van die prosesse waardeur individue hulself, hulle ervaringe en hulle wêrelde verduidelik en verstaan. In die betrokke navorsingstudie sal daar dan ook gepoog word om die prosesse en ervaringe te beskryf waardeur die individue en gemeenskap sin maak uit hulle gedeelde ervaringe as rolspelers in die verhoudings tussen onderwysers en ouers met uitdagende sosiale omstandighede in 'n plattelandse gemeenskap, en die rol van die maatskaplike werker in die bevordering van hierdie verhoudings.

3. TEORETIESE ONDERBOU

Die teoretiese onderbou in enige wetenskaplike navorsingstudie bied 'n raamwerk waarbinne die konneksies tussen die verskynsels wat ondersoek word, verduidelik kan word en insig kan bied in die ontdekking van nuwe konneksies (Tudge *et al.*, 2009:198). Die teorieë en perspektiewe wat die teoretiese onderbou van hierdie navorsingstudie vorm, is Keyes (2005) se welstandkontinuum, die sterkte perspektief binne die maatskaplikewerkprofessie

(Saleebey, 2009), die Suid-Afrikaanse paradigma vir maatskaplike ontwikkeling (Midgley, 1995), die hulpbronbewaringsmodel soos beskryf deur Hobfoll (1989), kapitaalteorieë (Coleman, 1988; Halpern, 2005), Max-Neef (1992) se konsep van fundamentele menslike behoeftes en Bronfenbrenner (1977) se bio-ekologiese teorie vir menslike ontwikkeling.

3.1 Keyes se welstandskontinuum

Die Wêreldgesondheidsorganisasie (WGO, 2011) beskryf welstand as die toestand waarbinne ’n individu sy of haar eie vermoëns uitleef, die normale spanning van alledaagse lewe kan hanteer, produktief kan werk en ’n bydrae kan lewer tot sy of haar gemeenskap. Dit is dus nie slegs die afwesigheid van afwykings nie. Op grond hiervan stel Westerhof en Keyes (2010) ’n twee-kontinuummodel vir welstand voor waarin geestessiekte en welstand as twee afsonderlike dimensies beskou word. Die eerste kontinuum van die model toon die aanwesigheid of afwesigheid van welstand aan, terwyl die tweede kontinuum die aanwesigheid of afwesigheid van geestessiekte aandui (Westerhof & Keyes, 2010). Volgens hierdie model van Westerhof en Keyes (2010:110) is welstand en geestessiekte twee afsonderlike, maar verwante konsepte wat op hierdie twee kontinuums aangedui word. Binne hierdie model kan ’n individu of gemeenskap se welstand uitgestippel word tussen algehele welstand, of die toestand van floreer, en algehele geestessiekte.

Om te floreer is nie ’n outomatiese proses nie (Keyes, 2007) en die navorser en die gemeenskap, as mede-navorsers, stem saam dat ‘n maatskaplike werker ‘n rol kan speel in die kataliseer en fasiliteer van prosesse wat daartoe kan lei dat ‘n gemeenskap kan floreer. Daar is tydens hierdie navorsingstudie ondersoek ingestel na die rol wat ’n maatskaplike werker kan vervul om die betrokke gemeenskap se ouer-onderwyser-verhoudings te laat floreer.

Inperkinge en spanning in terme van alledaagse funksionering, byvoorbeeld werksverlies, chroniese siektes en verswakte psigososiale funksionering, word geassosieer met gemeenskappe wat nie groei en floreer nie (Keyes, 2007:100). Hierdie kenmerke stem tot ‘n groot mate ooreen met die lewensomstandighede van ouers en gemeenskapslede in plattelandse of landbou gemeenskappe soos bespreek by nommers 4.1 en 4.5 in hierdie hoofstuk. Indien gemeenskappe floreer, kan dit beskou word as ’n toestand van algehele welstand wat sigbaar is in die positiewe funksionering in terme van alledaagse lewenstake en positiewe gevoelens ten opsigte van die lewe, lae vlakke van hulpeloosheid, hoë vlakke van funksionele doelstellings en selfgerapporteerde veerkragtigheid en hoë vlakke van intimiteit.

3.2 Sterkte perspektief binne die maatskaplikewerkprofessie

Barker (2003:420) noem dat daar binne die sterkte perspektief gefokus word op individue en gemeenskappe se bronne, vermoëns, ondersteuningstelsels en motivering wat benut kan word om uitdagings en struikelblokke te oorkom. Die voorkoms en bestaan van sosiale probleme, siektes of familiewanfunksies word nie geïgnoreer nie, maar die sterktes wat benut kan word om individuele en sosiale welstand te handhaaf, word eerder beklemtoon.

Kondrat (2010:39) grond sy definisie van ’n sterkte, op die werk van Saleebey (2009) en Rapp (1998) en beskryf dit as enige persoonlike of omgewingskenmerk in ’n individu of betrokke gemeenskap wat die potensiaal het om te groei en oplossings te stimuleer. Jones-Smith (2014:17) identifiseer elf kategorieë waarin sterktes kan voorkom, naamlik: wysheid, emosionele sterktes, karakter sterktes, ekonomiese en finansiële sterktes, sosiale-ondersteuningsterktes, oorlewingsterktes en fisieke en bewegingsterktes. Hierdie kategorieë kan ’n raamwerk vorm vir beter begrip van die sterktes van individue of gemeenskappe.

Volgens Saleebey (2009:15-18) is daar ses hoof aannames waarop die sterkte perspektief gebaseer is:

- Elke individu, groep, familie en gemeenskap beskik oor sterktes.
- Trauma, mishandeling, siekte en struikelblokke, moet nie net beskou word as ervaringe wat individue skade kan berokken nie, maar kan ook dien as voedingsarea vir uitdagings en geleenthede.
- Individue, groepe en gemeenskappe se strewe en begeertes moet ernstig opgeneem word, want die perke en begrensings van ’n individu, groep en gemeenskap se kapasiteit tot groei en verandering kan nie bepaal word nie; daarom moet hulle aspirasies ernstig opgeneem word.
- ’n Samewerkende verhouding met ’n individu, groep en gemeenskap is die beste manier om hulle te bedien.
- Elke omgewing het hulpbronne wat tot voordeel van die individu, groep en gemeenskap benut kan word.
- Alle verhoudings binne maatskaplike werk moet die konsepte van omgee, versorging en inagneming van die konteks van welstand onderhou.

Maatskaplike werkers wat vanuit die sterkte perspektief werk, poog om deur middel van gelyke en samewerkende verhouding die sterktes, vermoëns, bevoegdhede en moontlikhede van individue te identifiseer, in teenstelling met ’n poging van die maatskaplike werker om as deskundige slegs te fokus op die tekortkominge en probleme wat oplossings benodig (Kondrat, 2010:39). Volgens Kisthardt (2009:57) moet gemeenskappe, soos skoolgemeenskappe, gesien word as ’n oase vir potensiële hulpbronne wat moontlik reeds bestaan en wat benut kan word tot voordeel van die gemeenskapslede. In hierdie navorsingstudie is deurgaans gefokus op die verskeie sterktes en hulpbronne in die betrokke

gemeenskap, weral die verskillende rolle van ‘n maatskaplike werker, wat benut kan word om verdere sterktes te identifiseer om sodoende die probleme en struikelblokke wat ervaar word in terme van ouer-onderwyser-verhoudings te oorkom.

3.3 Suid-Afrikaanse paradigma van maatskaplike ontwikkeling

Die paradigma vir welsyns- en maatskaplike dienste in Suid-Afrika is gesetel binne die maatskaplike ontwikkelingsbenadering vir maatskaplike werk en dienslewering (Patel & Hochfeld, 2012:691). Hierdie voorgestelde maatskaplike ontwikkelingsbenadering stel ’n proses van beplande maatskaplike verandering voor om die welstand van die gemeenskap as ’n geheel te bevorder, terwyl daar terselfdertyd gefokus word op ’n dinamiese proses van ekonomiese ontwikkeling (Midgley, 1995:25). Die ervaringe van die navorser in maatskaplike werk dienslewering en -praktyk ondersteun hierdie benadering deurdat dit duidelik is dat ekonomiese bemagtiging, in die vorm van byvoorbeeld maatskaplike toelae, nie voldoende is om die grootskaalse armoede in Suid-Afrika teen te werk nie. Volgens Patel *et al.* (2012:215) moet hierdie tipes ekonomiese bemagtiging geharmoniseer en versterk moet word deur menslike of maatskaplike bemagtiging, byvoorbeeld werkskepping of landelike ontwikkeling.

Volgens Gray (1996:13) het hierdie ontwikkelingsmodel in maatskaplike werk ontstaan om onder andere maatskaplike dienste aan die plattelandse gemeenskappe te voorsien. Ontwikkelingsgerigte maatskaplike werk fokus hoofsaaklik op nie-materiële hulpbronne, byvoorbeeld deelname en ondersteuning in gemeenskappe (Gray, 1996:12). Hierdie nie-materiële hulpbronne sluit aan by konsepte soos persoonlike en toestandshulpbronne in die hulpbronbewaringsmodel (Hobfoll, 1989:515), fundamentele menslike behoeftes (Max-Neef, 1992:200) soos deelname en toegeneentheid en konsepte soos menslike en sosiale kapitaal (Halpern, 2005:4). Dit is ook op hierdie nie-materiële hulpbronne, vorms van kapitaal en

fundamentele menslike behoeftes wat daar binne hierdie navorsingstudie gefokus word deur die bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings in die betrokke gemeenskap te ondersoek.

3.4 Hulpbronbewaringsmodel

Die hoofaanname van die hulpbronbewaringsmodel is dat mense streef na die behoud, beskerming en opbou van hulpbronne waaraan die individu waarde heg (Hobfoll, 1989:516). ’n Individu ervaar spanning wanneer daar ’n bedreiging heers wat kan lei tot die potensiële verlies van hierdie hulpbronne of wanneer hierdie hulpbronne inderdaad verlore gaan (Hobfoll, 1989:516). Hobfoll *et al.* (1990:466) noem egter dat ’n individu ook spanning kan ervaar indien die individu in hulpbronne belê het in die hoop om verdere hulpbronne hierdeur te bekom, maar dan nie daarin kon slaag nie. Die hulpbronbewaringsmodel wat in die tagtigerjare ontwikkel is, is die eerste geïntegreerde stresmodel wat sowel omgewingsprosesse as interne prosesse tot ’n relatief gelyke mate in ag neem (Hobfoll, 2001:338). Hierdie model verskil van ander stresmodelle deurdat dit menslike gedrag in tye van spanning voorspel deur aan te neem dat individue se gedrag daarop gerig sal wees om hulpbronverlies te minimaliseer (Hobfoll, 1989:517). Verder noem Hobfoll (1989:517) ook dat mense in tye wanneer die bogenoemde stressors nie teenwoordig is nie, sal poog om hulpbronne verder op te bou en te verryk en hulpbronverlies te voorkom.

Hobfoll *et al.* (1995:516) definieer ’n hulpbron as ’n voorwerp, persoonlike eienskap, omstandigheid of energie wat deur ’n individu waardeer word of die individu in staat stel om ander gewenste hulpbronne te bekom. Hobfoll (1989:515) en Van der Merwe en Kassan-Newton (2007:352) beskryf hierdie vier tipes hulpbronne.

- **Voorwerpbronne** behels die waarde wat geheg word aan die fisiese aard van die voorwerp of die status verbonde aan die beskikbaarheid of ekonomiese waarde daarvan. Dit sluit in individue se motors, huise of huishoudelike toebehore, asook infrastruktuur en paaie wat in gemeenskappe voorkom.

- **Toestandshulpbronne** kan beskryf word as omstandighede wat individue of gemeenskappe begeer en wat waarde kan toevoeg tot die lewe, soos individuele sosiale rolle of goeie gesondheid, asook volop werksgeleenthede in die breër gemeenskap.

- **Persoonlike hulpbronne** is die eienskappe wat individue of gemeenskappe beskerm in tye van stres. Individue se selfbeeld, veerkragtigheid en werksverwante vaardighede asook gemeenskappe se gemeenskapskohesie word hieronder gekategoriseer.

- **Energiehulpbronne** se waarde bestaan in die vermoë wat hierdie hulpbronne besit om ander hulpbronne te bekom, byvoorbeeld geld, kos of krediet binne individuele en gemeenskapskontekste.

In hierdie navorsingstudie is die uitdagende sosiale omstandighede van die betrokke plattelandse gemeenskap ondersoek na aanleiding van die aanname dat ouer-onderwyser-verhoudings belemmer word as gevolg van afwaartse hulpbronverliesspirale (Hobfoll, 2011:117). Hierdie hulpbronspirale maak plattelandse gemeenskappe, wat reeds oor die algemeen armoede in terme van die bogenoemde bronkategorieë ervaar, selfs meer kwesbaar vir verdere hulpbronverlies (Hobfoll, 2011:117). Tydens hierdie navorsingstudie sal daar ook gepoog word om die rol van die maatskaplike werker vas te stel in die vestiging van ’n opwaartse hulpbronaanwinsspiraal (Hobfoll, 1991:116), sodat verdere hulpbronne vir die

vestiging en florering van ouer-onderwyser-verhoudings in die betrokke plattelandse gemeenskap ingesamel kan word.

3.5 Kapitaalteorieë

Kapitaalteorieë is al deur verskeie navorsers en outeurs bespreek. In hierdie navorsingstudie sal daar gefokus word op die uitgangspunte van die "vaders van sosiale kapitaal" (McGonigal *et al.*, 2007:77), naamlik Pierre Bourdieu, James Coleman, Robert Putnam en ander outeurs – wat kommentaar gelewer het op hierdie klassieke literatuur. Verskeie vorms van kapitaal wat deur die bogenoemde outeurs en Halpern (2005) geïdentifiseer is, sal eers bespreek word, waarna die konsep van sosiale kapitaal bespreek sal word. Deur 'n begrip te ontwikkel van die benutting en ontstaan van die verskeie vorms van kapitaal wat voorkom binne sosiale interaksies, sal dit moontlik wees om die vorms van kapitaal binne die betrokke plattelandse gemeenskap te identifiseer, asook vas te stel watter vorms benodig word om die verhoudings tussen ouers en onderwysers te bevorder.

Bourdieu (1986:47) is van mening dat alle vorms van kapitaal nie gereduseer kan word tot ekonomiese kapitaal nie. Om hierdie rede sal 'n kort oorsig verskaf word van verskeie vorms van kapitaal soos bespreek deur Coleman (1988), Bourdieu (1986; 1991:230-251) en Halpern (2005). Voorbeelde van die verskeie vorms van kapitaal, wat deur die bogenoemde outeurs geïdentifiseer is, word hieronder bespreek:

- **Finansiële of ekonomiese kapitaal:** Geld in verskillende vorms wat benut kan word deur te belê in prosesse wat goedere en dienste kan verskaf, byvoorbeeld geld en tjeks (Halpern 2005:4; Coleman, 1988). In terme van die hulpbronbewaringsmodel word hier veral verwys na energiehulpbronne (Hobfoll, 1989:515).

- **Fisiese kapitaal:** Voorraad van goedere wat kan bydra tot die produksie van ander dienste en goedere, byvoorbeeld masjinerie (Halpern 2005:4; Coleman, 1988) wat ooreenstem met die hulpbronne binne Hobfoll (1989:515) se voorwerphulpbronne.
- **Tasbare bates:** Ander voorwerpe wat natuurlik voorkom en nie geproduseer word soos fisiese kapitaal nie, byvoorbeeld grond (Halpern, 2005:4), wat ook verwys na die bogenoemde voorwerphulpbronne (Hobfoll, 1989:515).
- **Menslike kapitaal:** Voorraad van kundigheid wat deur opleiding en kennis opgebou word en die potensiaal het om ’n inkomste te verseker (Halpern 2005:4; Coleman, 1988). Hierdie vorms van kapitaal word binne die hulpbronbewaringsmodel (Hobfoll, 1989:515) as persoonlike en toestandshulpbronne gekategoriseer.
- **Kulturele kapitaal:** Bourdieu (1986) verwys na die verskillende vorms waarin kulturele kapitaal voorkom. Kulturele kapitaal kan volgens Bourdieu (1986:47) verpersoonlik word in die vorm van die kulturele praktyke, kennis en gedragspatrone wat ’n individu aanleer nadat dit as model voorgehou word deur rolmodelle in sy familiekonteks of ander omgewings. Die konsep van hierdie verpersoonlikte kulturele kapitaal stem ooreen met die hulpbronne wat deur Hobfoll (1989:515) as toestandshulpbronne gekategoriseer word. ’n Voorbeeld hiervan is die “kurrikulum van die huis” (Coleman, 1988) waar die sosiale en kulturele sowel as leerervaringe, houdings en aspirasies deur ouers binne die kind se huislike konteks gemodelleer word. Kulturele kapitaal kan ook voorkom in die vorm van kulturele goedere of voorwerpe, soos boeke, prente, woordeboeke, instrumente en masjiene wat sowel ’n simboliese as ekonomiese waarde vir ’n individu kan inhou (Bourdieu, 1986:47, 50). In plattelandse gemeenskappe en skole kan die voorkoms van hierdie vorm van kulturele kapitaal skaars wees as gevolg van die hoë vlakke van armoede in hierdie kontekste (Mahlomaholo, 2012:101, 103; Ebersöhn & Ferreira, 2012:31). Die laaste

vorm van kulturele kapitaal waarna Bourdieu (1986:50) verwys is wanneer kulturele kapitaal geïnstitusionaliseer word as akademiese kwalifikasies, wat ook binne die hulpbronbewaringsmodel as ’n baie sterk en belangrike persoonlike hulpbron gekategoriseer kan word (Hobfoll, 1989:515). Dit verwys na die simboliese waarde, respek en status wat ’n voorwerp soos ’n sertifikaat vir akademiese prestasies kan inhou. In die plattelandse gemeenskappe wat betrek word by hierdie navorsingstudie kan hierdie vorm van kulturele kapitaal skaars wees as gevolg van die hoë vlakke van ongeletterdheid en vroeë skoolverlating (Ebersöhn & Ferreira, 2012:31; Mphahlele, 2008:23; Mashau *et al*., 2008:421).

- **Professionele kapitaal:** Hierdie tipe kapitaal word ook deur Bourdieu (1991) genoem en deur Beddoe (2010:245) beskryf as, onder andere, ’n vorm van kapitaal wat verkry en gewaardeer word binne die konteks van ’n opvoedkundige kwalifikasie.
- **Simboliese kapitaal:** Dit behels hulpbronne wat geleë is binne die erkenning en eer wat individue ontvang en moet beskou word binne die konteks en spesifieke kultuur waarin dit ontstaan het (Bourdieu, 1991:238).
- **Sosiale kapitaal:** Hierdie vorm van kapitaal word gevind in sosiale netwerke en die norme en sanksies wat die potensiaal het om byvoorbeeld deur gesamentlike aksie gemeenskaps- of individuele aksie te fasiliteer en probleme op te los (Halpern, 2005:4). Dit kan ook as ’n toestandshulpbron binne die hulpbronbewaringsmodel beskou word (Hobfoll, 1989:515). Sosiale kapitaal word gebou deur die interaksies binne en buite gemeenskappe (Kilpatrick *et al*., 2002:6). Kilpatrick *et al*. (2002:6) verwys na drie tipes interaksies wat belangrik is binne die konsep van sosiale kapitaal, naamlik bindende (“*bonding*”) interaksies wat verwys na die verbintenis en interaksies tussen individue met soortgelyke kenmerke of belangstellings en neig daartoe om homogeniteit en eksklusiwiteit te versterk (Field, 2003:12). Volgens

McGonigal *et al*. (2007:89) kom sterk vorms van bindende interaksies in skole voor, byvoorbeeld in departemente, en dit kan lei tot weerstand tot samewerking met individue van ander departemente. Tweedens is oorbruggende ("*bridging*") interaksies inklusief van aard en kom voor tussen individue wat geskei word deur "belangrike lyne van verskil" (McGonigal *et al*., 2007:89; Putnam, 2000:22-24). Binne skole word oorbruggende interaksies gefasiliteer tydens ouervergaderings indien ouers en skoolbeheerraadslede betrek word by besluitneming rakende onderrig. Laastens identifiseer Woolcock (1998) skakelende ("*linking*") interaksies wat verwys na verhoudings tussen individue met ongelyke toegang tot hulpbronne, idees, inligting en kennis in gemeenskappe en groepe (McGonigal *et al*., 2007:90). Skakelende interaksies binne die skoolkonteks sal behels dat ouers en kinders wat minder mag het, ingesluit word in netwerke met werklike kapasiteit tot betrokkenheid.

Deur die bogenoemde vorms van kapitaal met mekaar te vergelyk, kan 'n beter begrip vir die nie-tasbare vorms van kapitaal ontwikkel word. Coleman (1988:S100-S101) bespreek sosiale kapitaal deur dit te vergelyk met twee ander vorms van kapitaal, naamlik fisiese kapitaal en menslike kapitaal. Van hierdie drie vorms van kapitaal is sosiale kapitaal die vorm wat die minste sigbaar en tasbaar is. Fisiese kapitaal is sigbaar in materiële vorm en word geskep wanneer materiaal, soos metaal en hout, benut word om werktuie, masjinerie en ander gereedskap te skep waarmee produksie gefasiliteer kan word (Coleman, 1988:S100). In teenstelling met fisiese kapitaal wat gevorm word deur die veranderinge wat plaasvind in die hout en metaal, verwys menslike kapitaal na die veranderinge wat plaasvind in mense om vermoëns en vaardighede in hulle na vore te bring (Coleman, 1988:S100). Sosiale kapitaal kom voor in die struktuur van mense se verhoudings, teenoor ekonomiese kapitaal in die bank en menslike kapitaal wat meer intrapersoonlik van aard is (Portes, 1998:7). In hierdie

navorsingstudie sal vasgestel word hoe maatskaplike werkers kan bydra tot die bou van menslike en sosiale kapitaal deur ouers en onderwysers te bemagtig met vermoëns en vaardighede om beter verhoudings te handhaaf en beter vennootskappe te vestig.

2.6 Die fundamentele menslike behoeftes van Max-Neef

Die konsep van fundamentele menslike behoeftes vorm deel van die menslike-skaalontwikkeling wat onder andere deur Manfred Max-Neef ontwikkel is. Max-Neef en kollegas beskryf nege fundamentele menslike behoeftes (Alkire, 2002:189; Max-Neef, 1992:205-206). Max-Neef (1992:199) is van mening dat al die fundamentele menslike behoeftes in alle gemeenskappe teenwoordig en universeel is deurdat dit in alle kulture en historiese tye voorgekom het en dieselfde was en dat slegs die wyses waarop hierdie behoeftes bevredig word met verloop van tyd en deur kultuur verskil (Alkire, 2002:189).

Die nege fundamentele menslike behoeftes wat aangedui word op hierdie matriks van fundamentele menslike behoeftes is:

- Bestaansmiddele (*Subsistence*)
- Beskerming (*Protection*)
- Toegeneentheid (*Affection*)
- Begrip (*Understanding*)
- Deelname (*Participation*)
- Ontspanning (*Leisure*)
- Skepping (*Creation*)
- Identiteit (*Identity*)
- Vryheid (*Freedom*)

Max-Neef (1991:23-24) noem dat hierdie menslike behoeftes nie slegs dui op ’n toestand of ervaring van verlies nie, maar dat dit ook die potensiaal het om individue en gemeenskappe te motiveer en tot aksie te mobiliseer. Hierdie aanname stem ooreen met die bogenoemde aanname binne die sterkte perspektief wat noem dat trauma, mishandeling, siekte en struikelblokke beskou behoort te word as voedingsarea vir uitdagings en geleenthede (Saleebey, 2009:16). In hierdie navorsingstudie kan die behoefte wat ouers het om by hulle kinders se onderrig betrokke te wees ’n behoefte tot deelname wees wat ontstaan as gevolg van die verlies en tekort aan verhoudings, samewerking en vennootskappe binne skoolgemeenskappe. Dit kan egter ook beskou word as ’n potensiële geleentheid om ouers te motiveer en te mobiliseer om meer betrokke te wees by hulle kinders se onderrig en skoolaktiwiteite wat tot voordeel van hulle kinders is.

Max-Neef (1992:200) identifiseer ook verskeie moontlike behoeftebevredigers. Volgens Cruz *et al.* (2009:2024) is bevredigers nie ekonomiese goedere of voorwerpe nie. ’n Behoeftebevrediger word bepaal deur die waarde wat deur kultuur of gemeenskap geheg word aan die behoefte wat dit moet bevredig en die wyse waarop die behoefte verwesenlik word (Max-Neef, 1991:24). Max-Neef (1992:199) noem ook dat behoeftebevredigers en behoeftes nie eksklusief tot mekaar is nie, want een tipe bevrediger kan verskeie behoeftes vervul. Terselfdertyd kan meer as een bevrediger ook nodig wees om ’n enkele behoefte te vervul.

Max-Neef (1991:31) noem dat daar vyf tipes behoeftebevredigers is, naamlik:

- **Afbrekers en vernielers** (*Violators and destroyers*): Elemente wat benut word met die doel om ’n behoefte te bevredig, maar nie slegs die moontlikheid op bevrediging vernietig nie, maar oor die bevrediging van ander behoeftes belemmer, kan beskou word as ’n vernieler of afbreker (Max-Neef, 1991:31). Ouers in plattelandse

gemeenskappe kan byvoorbeeld alkohol misbruik om die realiteite van die lewensomstandighede in plattelandse gemeenskappe, wat later in hierdie afdeling bespreek word, te ontvlug. Alkoholmisbruik verbeter egter nie hierdie uitdagende sosiale omstandighede nie, maar kan selfs lei tot verdere behoeftes wat ontstaan as gevolg van gesinsgeweld of swak ouertoesig wat met alkoholmisbruik gepaardgaan.

- **Skynbevredigers** (*Pseudo-satisfiers*): Hierdie tipe bevrediger bied ’n vals sin van bevrediging van behoeftes, maar veroorsaak nie soveel skade soos afbrekers nie (Max-Neef, 1991:31). ’n Voorbeeld van hierdie tipe behoeftebevrediger kan voorkom wanneer ouers wel ouervergaderings by skole bywoon, maar om die verkeerde redes. Indien ouers slegs ouervergaderings bywoon vir die verversings of die sosiale geleenthede en nie werklik na die vergadering ’n verhouding met hulle kind se onderwysers vestig of aktief betrokke raak by hulle kind se akademiese onderrig nie, bly die behoefte tot deelname onbevredig.
- **Inhiberende bevredigers** (*Inhibiting satisfiers*): Hierdie tipe bevredigers lei tot oorbevrediging van een behoefte en beperk sodoende die bevrediging van ander behoeftes (Max-Neef, 1991:34). Max-Neef (1991:35) noem oorbeskermende families as ’n voorbeeld van hierdie tipe behoeftebevrediger wat die behoefte van beskerming van die kind oorbevredig, maar die bevrediging van ander behoeftes, byvoorbeeld deelname, inhibeer.
- **Enkelvoudige bevredigers** (*Singular satisfiers*): Indien ’n bevrediger slegs ’n bepaalde behoefte bevredig en neutraal teenoor ander behoeftes staan, is dit ’n enkelvoudige bevrediger (Max-Neef, 1991:34). Voorbeelde van hierdie behoeftebevredigers is die voedingskemas wat by skole voorkom, deurdat dit slegs voorsien in die kinders se bestaansmiddelebehoeftes.

- **Sinergistiese bevredigers** (*Synergic satisfiers*): ’n Bevrediger wat ’n betrokke behoefte bevredig, en ter gelyke tyd lei tot die bevrediging van ander behoeftes, is ’n sinergistiese behoeftebevrediger (Max-Neef, 1991:34). Goeie ouer-onderwyser-verhoudings is ’n voorbeeld van hierdie tipe behoeftebevrediger deurdat die nie slegs die behoefte tot deelname van ouers of onderwysers bevredig nie, maar verskeie ander voordele inhou vir ouers, onderwysers en kinders. Hierdie voordele sal later in hierdie afdeling bespreek word.

Max-Neef (1991:24) is ook van mening dat indien die funksionering van ’n gemeenskap geassesseer word op grond van hierdie fundamentele menslike behoeftes, dit nie voldoende is om net die bestaande geleenthede tot behoeftebevrediging vir individue en groepe te identifiseer en verstaan nie. Die mate waartoe die gemeenskap hierdie geleenthede onderdruk, verdra en stimuleer sowel as die toeganklikheid, buigbaarheid en kreatiwiteit van die gemeenskap moet in ag geneem word. In hierdie navorsingstudie sal daar, deur ‘n beter begrip vir die bio-ekologiese perspektief vir menslike ontwikkeling te ontwikkel, vasgestel word tot watter mate die omgewing bydra tot die ontstaan of bevrediging van fundamentele behoeftes ten opsigte van die verhoudings tussen ouers en onderwysers.

3.7 Die bio-ekologiese perspektief van menslike ontwikkeling

Bronfenbrenner het sy menslike ontwikkelingsmodel voortdurend deur middel van selfrefleksie verander en ontwikkel sedert die sewentiger jare tot en met 2005; daarna het hy dit die bio-ekologiese perspektief van menslike ontwikkeling genoem (Bronfenbrenner, 2005; Tudge *et al.*, 2009:199). Binne hierdie perspektief word daar aangeneem dat die ontwikkeling van individue nie slegs deur biologiese faktore binne die individu beïnvloed word nie, maar ook deur interaksies met ander persone en instansies binne hulle omgewings (Tekin, 2011:6).

’n Belangrike aspek van hierdie perspektief is die aanname dat die omgewing waarbinne die menslike ontwikkeling van individue plaasvind, verdeel kan word in verskillende sisteme wat in die vorm van konsentriese sirkels in mekaar gerangskik is (Bronfenbrenner, 1977:514; Tekin, 2011:6). Die verskillende sisteme wat deur Bronfenbrenner (1977:514-515; 1994:39-40) geïdentifiseer word, is:

- **Mikrosisteme:** Hierdie sisteem sluit die netwerk van aktiwiteite, sosiale rolle en interpersoonlike ervaringe tussen die ontwikkelende individu en sy onmiddellike omgewing in. Direkte interaksies tussen die individue en fisiese, sosiale of simboliese voorwerpe in die individue se skool, portuurgroep en werksomgewing word hierby ingesluit.
- **Mesosisteme:** Die mesosisteem bestaan uit interaksies en prosesse wat bestaan tussen twee of meer van die mikrosisteme waarvan die betrokke individu deel vorm. Bronfenbrenner (1994:40) noem as voorbeeld die impak van die samewerking en kommunikasie tussen ouers en onderwysers op die ontwikkelende kind.
- **Eksosisteme:** Interaksies en netwerke tussen twee of meer sisteme, waarvan ten minste een van die sisteme nie ’n mikrosisteem van die ontwikkelende individu is nie, word in hierdie sisteem ingesluit. Die interaksies tussen die betrokke sisteme het egter steeds ’n indirekte impak op die ontwikkeling van die ontwikkelende individu. ’n Voorbeeld hiervan is die interaksies tussen die sisteme van die ontwikkelende individu se gesin en sy of haar ouers se werksomgewing (Bronfenbrenner, 1994:40).
- **Makrosisteme:** Hierdie sisteme bestaan uit die oorkoepelende kulturele patrone, byvoorbeeld ekonomiese, sosiale, opvoedkundige, wetlike en politiese stelsels wat manifesteer in die vorm van mikro-, meso- en eksosisteme (Bronfenbrenner, 1977:515).

- **Chronosisteme:** Die buitenste sisteem behels verandering of beginselvastheid in die kenmerke van die individu en sy of haar omgewing. Voorbeelde van veranderinge wat ’n invloed op hierdie sisteem uitoefen, is wanneer die individu verhuis of sy of haar familiestruktuur verander, byvoorbeeld as gevolg van sterfte of egskeiding (Bronfenbrenner, 1994:40).

Taliaferro *et al.* (2009:278) noem dat daar ’n verskeidenheid van hierdie sisteme, onder andere huis en skool, vir kinders nodig is om akademiese sukses te behaal. Ouer-onderwyser-verhoudings speel ’n belangrike rol in die funksionering van kinders binne die mesosisteem (Vickers & Minke, 1995:134). Bronfenbrenner (1979:848) noem dat daar verskeie faktore is wat lei tot die vervreemding tussen ouers en onderwysers; en dit het beduidende nagevolge in die gedrag en ontwikkeling van die betrokke kinders, selfs al is die kinders afwesig tydens hierdie interaksies (Bronfenbrenner, 1979:3). In hierdie navorsingstudie sal daar op die mesosisteem van kinders in die betrokke skole in die plattelandse gemeenskap gefokus word deurdat daar ondersoek ingestel sal word na die moontlike rol van die maatskaplike werker in die bevordering van verhoudings tussen ouers en onderwysers.

4. OUER-ONDERWYSER VERHOUDINGS IN PLATTELANDSE GEMEENSKAPPE: ‘N KONTEKSTUELE ORIËNTERING

4.1 Plattelandse gemeenskappe

As gevolg van die verskeie kontekste waarin en wyses waarop definisies vir plattelandse gemeenskappe aangewend word, bestaan daar geen enkele definisie vir plattelandse gemeenskappe in Suid-Afrika of die wêreld nie (HSRC-EPC, 2005:x; Alpaslan & Schenck, 2012:402). Die onderskeie definisies van landelike gebiede fokus gewoonlik op die

tekortkominge van hierdie gebiede, byvoorbeeld swak dienslewering, ontneming van dienste en geriewe, ontoeganklike infrastruktuur, uitsluiting, afwesigheid van ondersteuning en ’n hoë voorkoms van armoede (Mbeki, 2006:5; Mahlomaholo, 2012:103; Balfour *et al.*, 2008:102; Schenck, 2003:8). Volgens Falletisch (2008:3-4) word plattelandse gebiede ook ontmagtig deur die afstand en isolasie tussen individuele plase, dienste, hulpbronne, opvoedkundige fasiliteite en stedelike gebiede. Sy noem ook dat plattelandse gemeenskappe mede-afhanklik, sosiaal geïsoleerd en verwyderd van die buitewêreld funksioneer. Mahlamaholo (2011:101-102) staaf hierdie opmerking deur te noem dat plattelandse gemeenskappe gemarginaliseer is in terme van sosiale, opvoedkundige, politiese en ekonomiese aktiwiteite, en daarom ook minder mag ten opsigte van hierdie aktiwiteite in vergelyking met stedelike gemeenskappe ervaar.

Aan die ander kant, noem Mahlamaholo (2011:103) dat plattelandse gemeenskappe ook deur sommige outeurs beskou word as gebiede wat dinamies van aard is, met groot hoeveelhede hulpbronne met onontginde potensiaal wat wag om ondersoek en ontgin te word, in ooreenstemming met die sterkte perspektief wat voorhou dat elke gemeenskap hulpbronne besit. ’n Voorbeeld van hierdie hulpbronne is dat bure, vriende en familie in krisistye ’n belangrike rol as informele ondersteuningsnetwerk vir gesinne in plattelandse gemeenskappe kan vervul (Cook *et al.*, 2012:353). Die verskeie hulpbronkategorieë in die hulpbronbewaringsmodel kan insig bied tot die verskeie tasbare en nie-tasbare hulpbronne wat voorkom en benut kan word in die betrokke plattelandse gemeenskap.

4.2 Plattelandse skole en plaasskole

Die bogenoemde kenmerke van en uitdagende sosiale omstandighede binne plattelandse gemeenskappe het ’n stremmende invloed op kinders se ontwikkelingspotensiaal en onderrig en die kwaliteit van skole binne hierdie gemeenskappe (HSRC-EPC, 2005:viii; Hofmeyr & Hall: 1995). Literatuur bevestig hierdie verskynsel deurdat daar ’n beduidende verskil is in terme van die vordering en prestasies van kinders in skole wat gemeenskappe met hoër vlakke van armoede bedien, soos plattelandse gebiede, in teenstelling met skole in meer welvarende gemeenskappe (Sass *et al.*, 2010:1). In die betrokke plattelandse gemeenskap waar hierdie navorsingstudie gedoen word, is die meerderheid van die skole wat by die navorsingstudie betrek is, plaasskole. Om hierdie rede sal die kenmerke en uitdagings van plaasskole ook in hierdie bespreking ingesluit word. Volgens Ebersöhn en Ferreira (2012:31), Herselman (2003:945), Hofmeyr en Hall (1995), *Human Rights Watch* (2004:2-8), Mahlamaholo (2010:101) en Pandey (2010:55) sluit die kenmerke van plattelandse skole onder meer die volgende in:

- minder toegang tot personeel, klaskamers, elektrisiteit en lopende water, asook swak ontwikkelde infrastruktuur en geboue;
- ’n tekort aan staatsgesubsidieerde vervoer vir onderwysers en kinders na skole;
- kinders wat uit informele nedersettings en gemeenskappe kom met uiterste armoede, ongeletterdheid en werkloosheid;
- groot getalle kinders in klasse en multi-graadklasse;
- skoolhoofde wat moet klas gee en ongekwalifiseerde onderwysers sonder remediërende opleiding;
- kinders se ontwikkelings- en leeragterstande bly ongeïdentifiseer as gevolg van die tekort aan vroeë kinderontwikkelingsprogramme;

- beperkte toegang tot gesondheids- en welsynsdienste;
- die teenwoordigheid van MIV/Vigs in die gemeenskappe en die verlies en rou, verantwoordelikhede rakende versorging en bykomende finansiële stremming wat daarmee gepaardgaan;
- Mahlomaholo (2012:101) en Fleisch *et al.* (2010:8) noem ook dat die moontlikheid van vroeë skoolverlating versterk word wanneer kinders skole in die platteland bywoon. Hierdie verskynsel dra by tot die hoë vlakke van ongeletterdheid wat in plattelandse gemeenskappe voorkom (Mphahlele, 2008:24).
- Volgens Dugard *et al*. (2005) is die kans vir kinders uit plaasskole om tersiêre opleiding te ontvang gering en blyk dit dat die meeste van hulle terugkeer na arbeid op plase. Die redes hiervoor is die onvoldoende onderriginfrastruktuur, swak maatskaplike omstandighede en die nadelige invloed van die omstandighede op kinders se fisieke groei.

Ten spyte van die bogenoemde Suid-Afrikaanse navorsing wat aandui dat die omstandighede van plattelandse skole en plaasskole gekenmerk word deur tekortkominge en onvervulde behoeftes, blyk dit uit die navorser se praktykervaring in die gemeenskap dat die skole in die betrokke gemeenskap tot ‘n meerdere mate ooreenstem met die bevindinge van Dugard *et al*. (2005). Hulle het tydens hul navorsingstudie onder andere gefokus op plaasskole in die Wes-Kaap en bevind dat hierdie skole oor die algemeen beter befonds is as skole in Mpumalanga en dat hierdie skole wel oor die meeste van die bogenoemde fasiliteite beskik (Dugard *et al.*, 2005:31). Die skoolgeboue was voldoende en fasiliteite van die skole in die Wes-Kaap was ook van ’n hoër gehalte as die ander skole in Dugard *et al.* (2005) se navorsingstudie. Voedingskemas en staatsgesubsidieerde vervoer na en van skole was ’n gereelde verskynsel in Wes-Kaapse skole. Die meeste van die skole het egter meer as een graad in ’n klaskamer met net een onderwyser gehad. Ten spyte van hierdie aspekte wat beter was as die skole in

ander dele van die land, is daar bevind dat die langtermyn- sosio-ekonomiese vooruitsigte vir hierdie kinders nie verskil van ander plattelandse gebiede in Suid-Afrika nie (Dugard *et al.*, 2005:31). Falletisch (2008:98) bevestig hierdie verskynsel deur te noem dat fondse alleenlik nie voldoende is om die breër sosio-ekonomiese aspirasies van plaasskoolleerders te bevorder nie.

4.3 Skole as kontekste vir ontwikkeling van plattelandse gemeenskappe

Ten spyte van bogenoemde beperkende kenmerke en omstandighede wat in plattelandse skole en plaasskole heers, dien skole steeds as geskikte konteks vir die ontwikkeling van plattelandse gemeenskappe. Kilpatrick *et al*. (2002:8) noem dat plattelandse skole ’n positiewe ekonomiese en sosiale impak in die gemeenskap kan hê, dat die skole ’n hulpbron vir gemeenskapsontwikkeling bied en dat dit ’n diensleweringspunt vir maatskaplike dienste kan wees.

Volgens die *Wellbeing of Nations: The role of human and social capital*-verslag (OECD, 2001:46) is skole ook ’n geskikte konteks om sosiale kapitaal in plattelandse gemeenskappe te bou en te onderhou. Dit word toegeskryf aan die feit dat skole ’n ontmoetingsplek is waar verskeie sosiale netwerke bymekaar kan kom, asook die feit dat skole kan bydra tot die vestiging van goeie waardes vir samewerking tussen die betrokke individue of groepe in die betrokke gemeenskap. Skole ondersteun ook gedeelde leerervaringe, spanwerk, ’n openheid vir nuwe idees en kulturele diversiteit wat die vorming van sosiale kapitaal ondersteun en sodoende lei tot brûe tussen verskillende groepe in die samelewing. Die bogenoemde verslag en Kilpatrick *et al.* (2002:8) noem dat die sosiale kapitaal wat binne skole gevorm word, kan bydra tot ’n gemeenskap se welstand in terme van onderrig, fisieke en verstandelike gesondheid en laer misdaadsyfers.

Ouers se belangstelling in kinders se ontwikkeling asook die norme wat deur ouers en ander volwassenes in die gemeenskap onderhou word, word beskou as bronne vir sosiale kapitaal vir kinders (Coleman, 1988). Acar (2011:457) en Van Wyk en Lemmer (2007:302) noem daarom dat verhoudings tussen skool-, huis- en gemeenskapsisteme versterk moet word om die vorming van sosiale kapitaal vir kinders se ontwikkeling te ondersteun.

Die breër gemeenskap trek ook voordeel uit die vorming van sosiale kapitaal. Sosiale kapitaal word ook gevorm deur bindende, oorbruggende en skakelende sosiale interaksies in groepe en gemeenskappe (Putnam, 2000:22-24; Woolcock, 1998). Gemeenskappe met hoër vlakke van sosiale kapitaal het positiewe verwagtinge ten opsigte van onderwys, rykdom, welstand, gesondheid en geluk (Putnam, 1995; Gregson *et al.*, 2007:2123). Goeie ouer-onderwyser-verhoudings en ouerbetrokkenheid as oorbruggende sosiale interaksies, kan daarom ’n vorm van waardevolle sosiale kapitaal vir ouers, kinders en onderwysers wees op grond van die moontlike positiewe resultate wat dit vir die verskeie rolspelers inhou, soos bevestig in die bevindinge van Gonzales-De Hass *et al*. (2005:100), Koonce en Harper (2005:55-56), Hill en Craft (2003:74), Mphahlele (2008:4) en Mestry en Grobler (2007:5, 177-178) wat later in die afdeling bespreek word. Acar (2011:456) voer aan dat dit belangrik is vir onderwysers, ouers en gemeenskappe om te begryp dat sosiale kapitaal bydra tot kinders se akademiese sukses wanneer nuwe strategieë en planne vir beter opvoedkundige sukses opgestel word.

4.4 Rolspelers in Suid-Afrika se skoolgemeenskappe

Ali (2011:145) beklemtoon die belangrike rol van onderwysbeleid om ouers en onderwysers as noodsaaklike rolspelers te erken, wat kan lei tot konsekwentheid tussen die omgewings by skole, huise en gemeenskappe waarin kinders funksioneer. Die rol van onderwysers, sowel as

ouers en gemeenskapslede in die opvoedkundige konteks, word beklemtoon in verskeie wetgewing- en beleidsdokumente in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel:

- Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (RSA, 1996) lê klem in Artikel 4 (m) op die noodsaaklikheid van die deelname van gemeenskapslede en om alle betrokke rolspelers in die proses van beleidsvorming en beheer in alle aspekte van die onderwysstelsel te betrek.
- Volgens die Professionele Gedragskode van die Suid-Afrikaanse Raad vir Onderwysers (SARO, 2000) moet onderwysers goeie verhoudings met kinders se ouers vestig en hulle erken en betrek as vennote in hulle kinders se onderrig.
- In hoofstuk 2 (2.1.14) van die beleidsdokument, *Integrated Quality Management System for School Based Educators* (ELRC, 2003), van die Nasionale Departement van Onderwys word genoem dat ouers van alle skole betrek moet word om verandering en ontwikkeling in die skole te verseker. Die belangrikheid van menslike verhoudings, insluitend die verhoudings tussen ouers en onderwysers, word ook in hierdie dokument erken.
- In hoofstuk 1 van die Witskrif vir Onderwys 6 (RSA, 2001) vir spesiale onderwysbehoeftes word dit selfs genoem dat die ontkenning en onbetrokkenheid van ouers in hulle kinders se onderrig ’n struikelblok is vir onderwys van ’n hoër gehalte.
- Tot onlangs het Uitkomsgebaseerde Onderwys ook aan ouers die geleentheid geskep om op verskeie vlakke van hulle kinders se onderrig meer betrokke te raak (Mestry & Grobler, 2007:176).

Warren *et al*. (2009:2212) verwys na verskeie outeurs wat noem dat skole met hoër vlakke van vertroue in die verhoudings tussen rolspelers ’n groter kapasiteit toon om hulself aan te pas by verandering en hulle praktyke te verbeter. La Rocque *et al*. (2011:115) stem saam dat

families, gemeenskapsgroepe en onderwysers elk ’n belangrike rol in die akademiese prestasie van die betrokke kinders speel. Daarom moet hierdie rolspelers mekaar se rolle goed verstaan en moet daar doeltreffende kommunikasie tussen hulle wees.

4.5 Ouers

Mestry en Grobler (2007:176) noem dat die insette van ouers noodsaaklik is vir akademiese en buitemuurse aktiwiteite by skole. Reeds in die 1966 Coleman-verslag (aangehaal deur Acar, 2011:459) is bewys dat ouers en huislike kontekste ’n meer bepalende rol speel in die onderrig van kinders, as skoolpersoneel en skoolsisteme. Die meeste van die ouers wat betrokke is by betrokke plattelandse gemeenskappe en plaasskole, is plaasarbeiders op kommersiële vrugteplase wat in ander aspekte van hulle lewens ook magteloos voel. ’n Geskiedenis van slawerny, paternalistiese verhoudings tussen werkgewers en plaasarbeiders, pandelingskap en die dopstelsel lei tot algemene ervaringe van magteloosheid en afhanklikheid deur plaasarbeiders (Falletisch, 2008).

Bo en behalwe die geskiedkundige faktore wat hierbo genoem is en die nalatenskap van die Apartheid-regime in plattelandse gemeenskappe (HSRC-EPC, 2005) is daar tans ook verskeie lewensomstandighede wat ’n invloed op alle aspekte van hierdie ouers se lewens het. Dit is dan ook hierdie uitdagende sosiale en lewensomstandighede wat gelei het tot die onlangse arbeidsonluste in die landbousektor in 2012 en 2013 waartydens sommige plaasarbeiders se ongelukkigheid met hulle lewensomstandighede uitgedruk is (COSATU, 2012). Volgens Brophy (2010:30-34), Donohoe (2004:1-3), Falletisch (2008), die *Human Rights Watch* (2004:26-27), Husy en Samson (2001:17) en Mphahlele (2008:23) sluit die uitdagende sosiale omstandighede van ouers die volgende in:

- Lae inkomste, armoede en ’n tekort aan hulpbronne. Daar bestaan ’n sterk verband tussen armoede en die lae akademiese prestasie wat in hierdie gemeenskappe voorkom (Mphahlele, 2008:24);
- ’n Kultuur van alkoholmisbruik, veral oor naweke, en die negatiewe invloede wat dit op die gesinstruktuur het;
- Ongeletterdheid en ongeskoolde volwassenes. 65% van kinders in landelike gebiede het genoem dat daar niemand tuis is wat die nodige onderrig het om hulle met hulle huiswerk te help nie (HSRC-EPC, 2005:29);
- Nalatenskap van die dopstelsel en die gevolglike hoë voorkoms van fetale alkoholsindroom onder volwassenes en kinders. McKinstry (2005:1-3) het gevind dat die voorkoms van fetale alkoholsindroom onder kinders van moeders wat as plaasarbeiders op plase in die Wes-Kaap werk, van die hoogste in die wêreld is;
- Gesinsgeweld en interpersoonlike konflik in woonbuurte;
- Die seisoenale aard van werkkontrakte, uitsettings op plase en lang, veeleisende werksure;
- Gesondheidsprobleme, onder andere swak voeding, oor-inspanning, vermoeiende take wat lei tot beserings, die negatiewe impak van plaagbeheermiddels op individue se gesondheid, morbiditeit, tuberkulose, mortaliteit, premature geboorte en fetale abnormaliteite;
- ’n Tekort aan ontspanningsfasiliteite op plase wat lei tot verhoogde alkoholmisbruik, wat weer kan lei tot fetale alkoholsindroom, breinskade, geestesversteurings, geheueverlies en meer;
- Onvoldoende behuising en swak lewensomstandighede;
- Ontoereikende ouerskapsvaardighede;

- ’n Tekort aan ondersteuning deur en betrokkenheid van ouers by skoolaktiwiteite.

Die armoede wat hierdie ouers raak, behoort egter nie slegs aan hulle tekort aan finansiële hulpbronne gemeet te word nie. Daar bestaan ook armoede ten opsigte van ander tasbare en nie-tasbare hulpbronne binne die hulpbronkategorieë van die hulpbronbewaringsmodel. Soos reeds bespreek ten opsigte van die hulpbronbewaringsmodel is tyd ’n energiehulpbron (Hobfoll, 1989:515) wat ook die rol wat ouers in kinders se onderrig en deelname aan skoolaktiwiteite, byvoorbeeld ouervergaderings, kan speel, nadelig beïnvloed.

Alhoewel die bogenoemde Suid-Afrikaanse onderwyswetgewing en -beleid verwagtinge en geleenthede skep vir ouers om meer aktiewe vennote in die beheer van die skool te wees en Smit en Liebenberg (2003:3) noem dat ouers ’n wesenlike begeerte het om aktief betrokke te wees by hulle kinders se onderrig, word hulle deur verskeie faktore daarvan weerhou om betekenisvolle bydraes tot hulle kinders se onderrig te lewer (Mestry & Grobler, 2007) en hierdie behoefte tot deelname (Max-Neef, 1992:205-206) te verwesenlik. Dit is sigbaar in die swak bywoning van ouervergaderings, die tekort aan betrokkenheid in fondsinsamelingsprojekte en ’n gebrek aan belangstelling in hulle kinders se huiswerk en skoolwerk (Mestry & Grobler, 2007:176).

Smit en Liebenberg (2003:1) verwys na Delgado-Gaitan (1991) wat glo dat indien ouers ’n beter begrip van die skool se funksionering het, hulle kan bydra tot hulle kinders se sukses deur tuis in ooreenstemmende en kongruente wyses met die skoolkonteks op te tree. Ouers se uitsluiting word deels toegeskryf aan skoolpersoneel se onvermoë om die belange en bekommernisse van ouers in ag te neem, hulle vermoëns as ouers veroordeel, hulle nie insluit by besluite rakende hulle kinders se onderrig nie en deurdat die rol wat hulle kan vervul in skoolsisteme nie erken word nie. Om hierdie rede ervaar ouers skoolsisteme as intimiderend en ontoeganklik. Dit lei tot gevoelens van ontmagtiging en daarom ervaar hulle tipies ’n

tekort aan inspraak in hulle kinders se onderrig. As gevolg hiervan word ouers blameer vir swak ouerbetrokkenheid en voel hulle veroordeel, neem hulle selfvertroue af en voel hulle geïntimideer (Mestry & Grobler, 2007:177; Smit & Liebenberg, 2003:3; Van Wyk & Lemmer, 2007:313).

4.6 Onderwysers

Onderwysers is die belangrikste skoolfaktor wat bydra tot kinders se akademiese prestasies (Sass *et al.*, 2010:2) en moet beskou word as noodsaaklike veranderingsagente in die verbetering van die gehalte van onderrig in plattelandse skole (Pillay & Saloojee, 2003:44; SARO, 2005). Mashau *et al*. (2008:418-419) is van mening dat onderwysers se werk meer behels as om deur die formele inhoud van lesse te werk of betekenis aan kinders se wêreld en hulle bestaan in hulle gemeenskap te gee. Hulle verwys na verskeie outeurs en noem dat onderwysers onder andere daarvoor verantwoordelik is om:

- kinders te motiveer ten opsigte van akademie en hulle toekoms;
- kinders te ondersteun wanneer hulle spanning ervaar;
- leiding aan kinders te gee ten opsigte van loopbaankeuses;
- dissipline tydens skoolure te handhaaf;
- ’n klasatmosfeer te bevorder wat effektiewe onderrig aanmoedig en toelaat.

“Goeie onderwysers” bou verhoudings met kinders wat onderwysers in staat stel om die kinders se agtergronde, emosionele behoeftes, verhoudings, leerstyle en ontwikkelingsfases in ag neem tydens hul strewe na gemeenskaplike doelwitte (Planel, 2008:2). Onderwysers en skoolpersoneel vervul nie net ’n rol in die ondersteuning van kinders nie, maar kan volgens

Smit en Liebenberg (2003:3-4) ook die volgende praktiese ondersteuning aan gemeenskappe bied:

- Onderwysers kan ouers se fundamentele behoeftes, in terme van kos, klere en finansies, in ag neem en hulle tegemoetkom.
- Onderwysers kan verantwoordelikheid neem vir kinders se welstand gedurende skoolure en ook verantwoordelikheid neem om kinders se afwesigheid met hulle ouers op te volg om te verseker dat alles in orde is.
- Onderwysers kan poog om die realiteite en ervaringe van die ouers en gemeenskapslede te begryp en in ag neem hoe dit kinders en ouers beïnvloed.
- Onderwysers kan ouers en kinders met empatie behandel en hulle ervaringe en opinies respekteer.
- Onderwysers kan emosionele ondersteuning aan ouers bied in terme van hulle ervaringe in die gemeenskappe en die onderrig van hulle kinders.

Die hulpbronne wat onderwysers in staat stel om hulle rol te vervul, is egter volgens Storey (1993:160) en Mahlahlolo (2011:107) baie skaars in plattelandse gemeenskappe en dit lei tot verskeie behoeftes en uitdagings. Volgens Amedzo (2007:80) is dit nodig om die behoeftes en uitdagings wat onderwysers in hierdie skole ervaar, in ag te neem in pogings om die gehalte van onderrig in hierdie skole te verbeter.

In ‘n Amerikaanse navorsingstudie het Sass *et al.* (2010:iii, 2) bevind dat onderwysers, in gemeenskappe wat gekenmerk word deur hoë vlakke van armoede, in sommige aspekte minder effektief is as onderwysers werksaam in ander gemeenskappe. Moontlike redes hiervoor is dat onderwysers van plaasskole nie die volledige hoeveelheid werksure by die werk deurbring nie, as gevolg van die feit dat party nie opdaag nie, party laat is en party die skool vroeg verlaat vir afsprake en werkswinkels (HSRC-EPC, 2006:26). Weens lae

bywoningsgetalle in sommige plaasskole, moet die enigste onderwyser by die skool die rol van skoolhoof ook vervul en meestal meer as een graad per klaskamer akkommodeer (Mphahlele, 2008:42). Mphahlele (2008:48) noem dat dit daartoe lei dat kinders nie genoeg onderrig ontvang nie en dat hulle werk nie voldoende nagesien word nie en daarom lei dit tot ’n lae gehalte van onderwys aan plaaskinders.

Volgens Sass *et al*. (2010:2) en Ndandani (2001:381) het verskeie navorsingstudies getoon dat skole in die benadeelde gemeenskappe, soos plattelandse gemeenskappe in Suid-Afrika, sukkel om gekwalifiseerde onderwysers aan te stel en te behou weens die uitdagings wat hulle in hierdie gebiede ervaar sowel as beter werksgeleenthede elders. Matlho (2001), aangehaal deur Mahlamaholo (2011:101), bevestig hierdie verskynsel deur te noem dat onderwysers in plattelandse gebiede gewoonlik minder opleiding ontvang het en baie lae vlakke van motivering toon. Dit sluit aan by wat deur die *Emerging Voices Report* (HSRC-EPC, 2005) en Mphahlele (2008:42) gemeld word, naamlik dat die kritiek van gemeenskappe ten opsigte van hulle onderwysers is dat hulle onder andere nie voldoende opleiding ontvang het nie, dat hulle nie voldoende vakkundige kennis, toewyding, en remediërende vaardighede het nie en nie professioneel optree nie.

’n Verdere uitdaging wat deur onderwysers in plattelandse sekondêre skole erken word, is dat hulle probleme ervaar in terme van die dissiplinering van kinders en dat hulle ontmagtig is om kinders se gedragsprobleme en steurende gedrag te hanteer (Van Wyk, 2001:52; Mestry & Khumalo, 2012:98). Wolhuter en Van Staden (2008) het bevind dat spanning verwant aan die dissiplinering van kinders beduidende negatiewe invloede gehad het op die geluk van onderwysers in hulle werk, tot spanning gelei het in hulle persoonlike lewens en hulle gesinne se lewens en selfs tot gesondheidsprobleme gelei het.

Die uitdagende omstandighede in plaasskole wat by 3.2 bespreek is, het ’n negatiewe impak op onderwysers se motivering en houding (Mphahlele, 2008:25). In die literatuur word onderwysers se rol in die voorkoms van swak akademiese prestasie van kinders in plattelandse skole en ook die laer kwaliteit onderrig in hierdie skole beklemtoon. Volgens die navorsingstudie van Dugard *et al*. (2005) is dit opmerklik dat die meerderheid van die onderwysers wat by die navorsingstudie betrokke was ’n pessimistiese houding gehad het oor van die kinders se potensiaal en vermoëns. Onderwysers het verskeie faktore geblameer vir hulle swak vooruitsigte vir die kinders in hulle skole. Die faktore sluit in: uitkomsgebaseerde onderwys, te hoë verwagtinge wat op die kinders geplaas word, hulp by die huis nie wat voldoende is nie en die feit dat kinders geen toekoms as entrepreneurs het nie. Volgens Dugard *et al*. (2005:37) moet hierdie houding van onderwysers en hulle onvermoë of onwilligheid om die verantwoordelikheid te neem en die situasie te verander, ’n belemmerende invloed op die vooruitsigte van die kinders hê. Hulle is ook van mening dat onderwysers hulself losmaak van enige verantwoordbaarheid ten opsigte van die standaard van onderrig in plaasskole, deur die verantwoordelikheid op kinders en hulle omgewings te plaas.

In die lig van die bydrae wat skole in arm gemeenskappe met beperkte sosiale kapitaal lewer, is onderwysers se houding teenoor kinders en gesinne uit armoedige gemeenskappe ‘n belangrike veranderlike. Dit bepaal tot ’n mate die aard van die verhoudings tussen huis, skool en gemeenskap in skole in hierdie gemeenskappe. Die waarde van hierdie verhoudings moet deur skoolpersoneel erken word (Van Wyk & Lemmer, 2007:313) om hulle sodoende aan te moedig om oorbruggende interaksies (Putnam, 2000) met ouergroepe te vestig.

4.7 Ouerdeelname en ouerbetrokkenheid

Binne die literatuur word ouerbetrokkenheid en deelname ook bespreek as ’n belangrike aspek van ouer-onderwyser-verhoudings. In die navorsingstudie van Symeou (2008:28-29) word die konsepte van ouerbetrokkenheid en ouerdeelname duidelik uiteengesit. Ongeag dat albei konsepte ’n reeks aktiwiteite beskryf wat daarop gefokus is om skool- en huissisteme nader aan mekaar te bring, is daar ’n beduidende verskil. Symeou (2008:28) beskryf die term **ouerbetrokkenheid** as praktyke waar ouers meestal as toeskouers betrokke is by skoolaktiwiteite, vrywilligerwerk of ouerpligte tot die mate wat deur die skoolpersoneel bepaal word. Praktyke wat beskryf kan word as ouerbetrokkenheid, fokus meestal op die belange van die betrokke kinders. Volgens Mestry (2004) kan die konsep van ouerbetrokkenheid beskou word as die toewyding van ouers aan hulle kinders se onderrig en die rol wat hulle in die bestuur van die skool speel.

Volgens Gonzales-De Hass *et al*. (2005:108) word ouerbetrokkenheid nie slegs gemeet aan die mate waartoe ouers deelneem aan ouervergaderings, skoolaktiwiteite en funksies nie. Ouers se betrokkenheid word bepaal in terme van hulle belangstelling by hulle kinders se huiswerk, buitemuurse aktiwiteite, skoolvordering, reaksie op hulle kinders se prestasies, hulle betrokkenheid by hulle kinders se vakkeuses, die mate waartoe waardes aan kinders oorgedra word en die mate waartoe ouers beheer en outoriteit in die huislike konteks toepas.

Volgens Epstein (1994), Gonzales-De Hass *et al.* (2005:100), Hill en Craft (2003:74), Koonce en Harper (2005:55-56), Mphahlele (2008:4), Mestry en Grobler (2007:5, 177-178), Seda (2007:150-151) en Tan en Goldberg (2009), word ouerbetrokkenheid geassosieer met verbetering in kinders se akademiese vordering en hulle konsentrasievermoë, hulle sin van welstand, kinders se gedrag, skoolbywoning, hulle houding teenoor die skool, verbetering in

huiswerk, minder kinders wat skool verlaat, beter interaksies met ander kinders, beter opvoedkundige vooruitsigte en ’n kans om uit die kringloop van geweld te ontsnap.

Ouerbetrokkenheid hou ook verskeie voordele vir ouers en gemeenskappe in, naamlik dat hulle beter ingelig is van onderwysers se doelwitte en die betrokke kinders se behoeftes, hulle ontwikkel ’n positiewer houding teenoor onderwysers en ouers ervaar beter ouer-kind-verhoudings en toon hoër akademiese aspirasies vir hulle kinders (La Rocque, *et al*., 2011:117; Seda, 2007:151). Ouers word ook bemagtig om nie slegs probleme binne die skoolkonteks die hoof te bied nie, maar ook binne hulle eie omstandighede op plase en in hulle woongebiede (Mphahlele, 2008:4; Squelch aangehaal deur Mestry & Grobler, 2007:177).

Onderwysers en skoolpersoneel kan ook volgens Seda (2007:151) voordeel trek uit doeltreffende ouerbetrokkenheid in skole. Die voordele sluit in dat hulle die kinders met selfvertroue en doeltreffendheid as ’n geheel tydens skoolure kan benader, dat hulle meer vervulling in hulle rol as onderwysers kan ervaar, dat hulle vinniger probleme rakende kinders in samewerking met die ouers kan oplos en dat die tegnieke en benadering van die onderwyser tuis herhaal en versterk word (Seda, 2007:151).

Van Wyk en Lemmer (2007:312-313), Tozer *et al*. (2006:477-481) en Symeou (2008:028) verwys na die Epstein-tipologie wat ses areas uitlig waar ouers en gesinne by mekaar betrokke kan raak. Sanders (2008:288) noem dat indien hierdie ses tipes ouerbetrokkenheid by skoolaktwiteite geïntegreer word, geleenthede vir betekenisvolle interaksies tussen ouers en onderwysers geskep word. Ouerbetrokkenheid kan slegs verbeter word indien daar op al die onderstaande areas gefokus word (Van Wyk & Lemmer, 2007:313). Die ses areas is:

- **Ouerskap en ouerlike pligte:** Ouers moet deur middel van inligting en ondersteuning leiding ontvang om tuis ’n omgewing te skep wat gedrag en praktyke aanmoedig om kinders se akademiese onderrig by die skool te bevorder.
- **Kommunikasie:** Wedersydse formele of informele kommunikasie tussen ouers en onderwysers is nodig om inligting rakende verwagtinge, prestasies en skoolprogramme uit te ruil.
- **Vrywilligers:** Bemoediging en inligting is nodig vir ouers om as vrywilligers by die skool betrokke te raak.
- **Leerervaringe tuis:** Ouers moet geleer en ondersteun word om kinders tuis met huiswerk te kan ondersteun en help .
- **Besluitneming:** Ouers moet by besluitneming op skool- en klaskamervlak betrokke wees.
- **Samewerking met die gemeenskap:** Skole moet besef dat alle persone wat ’n rol in kinders se toekoms speel, deel van die gemeenskap is met wie hulle effektiewe verhoudings moet handhaaf en met wie hulle moet saamwerk.

In teenstelling hiermee skryf Symeou (2008:28-29) dat praktyke wat beskryf word as **ouerdeelname**, daarop gefokus is om ouers en skoolpersoneel te laat deel in die verantwoordelikhede en outoriteit rakende besluitneming en administrasie. Wanneer huis-skool-verhoudings dié vlak van deelname gebruik, kan terme soos samewerking en vennootskap ook gebruik word (Symeou, 2008:29). Hierdie praktyke poog om vennootskappe of lidmaatskap te vestig wat nie net aan skoolpersoneel die geleentheid bied om betrokke te wees nie, maar aan ouers die geleentheid bied om deur middel van onderhandelinge, verantwoordelikhede en beleide ten volle op ’n aktiewe wyse betrokke te wees. Ongeag die feit dat hierdie twee terme duidelike verskille in fokus het, word die terme

in literatuur as sinonieme gebruik (Symeou, 2008:28). As gevolg hiervan sal hierdie navorsingstudie fokus op navorsing van enige praktyke wat daarop fokus om die verhouding tussen die kontekste van skool en huis te bevorder en die voordele wat dit vir alle betrokke partye kan inhou.

Literatuur toon dat die vennootskappe tussen skool en gemeenskappe nie toevallig gebeur nie, maar die produk van deeglike beplanning en ontwikkeling is (Kilpatrick *et al*., 2002:11). Uit die literatuur wil dit ook voorkom asof ’n maatskaplike werker ’n rol kan speel in die vestiging van die bogenoemde verhoudings, vennootskappe en ouerbetrokkenheid.

5. DIE ROL VAN MAATSKAPLIKE WERKERS IN PLATTELANDSE GEMEENSKAPPE

Die rol van ’n maatskaplike werker word beskryf as die wyse waarop ’n maatskaplike werker haarself aanwend om hulp te verleen binne die situasie waar hulp benodig word en die funksie en kenmerke van die organisasie waarbinne sy werk (Johnson & Yanca, 2009:213). Om hierdie rede is dit nodig om die invloed van ’n plattelandse skoolgemeenskap op maatskaplike dienslewering te ondersoek. Gumbi (aangehaal deur Botes, 2011:4) noem vyf faktore wat inwerk op maatskaplike dienslewering in plattelandse gemeenskappe wat ontwikkelings belemmer:

- Apatie, swak motivering, wantroue en tekort aan samewerking en kommunikasie tussen gemeenskapslede;
- ’n Tekort aan voldoende en volhoubare befondsing vir projekte;
- Groot afstande tussen woongebiede;
- ’n Tekort aan vervoer;

- ’n Tekort aan kapasiteit om die bedrywighede van gemeenskapsprojekte te bestuur.

Hierdie faktore wat inwerk op maatskaplike dienslewering in plattelandse en landbougemeenskappe kan volgens Brophy (2010:67-69) en Schenck (2010:16) ook moontlik aanleiding gee tot die eiesoortige uitdagings wat maatskaplike werkers in plattelandse gemeenskappe ervaar, naamlik:

- ’n Tekort aan opgeleide en ervare maatskaplike werkers weens die tekort aan maatskaplikewerkstudente en beter professionele geleenthede oorsee;
- Konfidensialiteit wat nie in kleiner gemeenskappe gehandhaaf word nie;
- Verdeelde lojaliteit tussen kliënte en hulle werkgewers of bestuur, wat verskillende doelstellings en waardes handhaaf;
- Beperkte hulpbronne (elektrisiteit, telefoon), swak infrastruktuur, beperkte ondersteuning op persoonlike en professionele vlak;
- Kulturele en tradisionele verskille tussen maatskaplike werkers;
- Voertuie wat nie geskik is vir plattelandse paaie nie;
- Die verskil in terme van die fasiliteite en byvoordele by nieregeringsorganisasies en regeringsinstansies;
- Kantore en fasiliteite wat met ander persone gedeel moet word.

Pugh en Cheers (2010:xi) noem egter dat verskeie navorsingstudies in Amerika en Australië getoon het dat daar nie ’n merkwaardige verskil is in die aard van maatskaplike dienste wat gelewer word in plattelandse gemeenskappe, in vergelyking met stedelike gemeenskappe nie. Hulle noem dat dit ook nodig is om die behoefte tot en bestaan van spesifieke vaardighede in terme van maatskaplike dienslewering in plattelandse gemeenskappe te ondersoek. Dit is nodig dat hierdie maatskaplike werkers hulle vaardighede anders moet aanwend op grond van

hulle kennis van die maatskaplike dinamika van die wye sosiale netwerke en persoonlike verhoudings wat in die betrokke plattelandse gemeenskappe voorkom (Pugh & Cheers, 2010:xiii).

Volgens Compton *et al.* (2005:230-233) is daar vyf rolle wat ’n maatskaplike werker tydens dienslewering kan vertolk. Die doelwit wat bereik moet word of behoefte wat hanteer moet word, soos geïdentifiseer deur die maatskaplike werker of kliëntestelsel, bepaal watter rol die maatskaplike werker sal vertolk (Compton & Galaway, 1999:309). Die rolle word soos volg omskryf:

- **Maatskaplike makelaar** (*“social broker”*): Die maatskaplike werker is daarvoor verantwoordelik om voldoende kennis te hê rakende die beskikbare hulpbronne in die betrokke gemeenskap, sodat die maatskaplike werker die kliënte in kontak kan bring met die hulpbronne wat hulle in staat sal stel om hulle betrokke doelwitte te bereik (Compton *et al*., 2005:231).
- **Fasiliteerder** (*“facilitator”*): Binne hierdie rol word daar van die maatskaplike werker verwag om kliënte te ondersteun om innerlike vermoëns en hulpbronne wat reeds bestaan, te ontgin wat nodig is om ’n gewenste doelwit te bereik. Binne hierdie rol word verandering voortgebring op grond van die werk van die kliënt, met die maatskaplike werker wat hom of haar slegs in staat stel om die gewenste doelwit te bereik (Compton *et al*., 2005:231).
- **Opvoeder** (*“teacher”*): Die maatskaplike werker vervul hierdie rol deur kliënte in staat te stel om situasies te hanteer, deur hulle toe te rus met nuwe inligting en kennis, vaardighede en gedragspatrone (Compton *et al*., 2005:231-232).

- **Tussenganger** (*"mediator"*): In gevalle waar daar konflik tussen kliënte of twee partye is, kan die maatskaplike werker hulle bystaan om die konflik op te los en 'n gemeenskaplike ooreenkoms te bereik (Compton *et al*., 2005:232-233).
- **Advokaat** (*"advocate"*): Binne hierdie rol verdedig 'n maatskaplike werker die kliëntestelsel se saak om 'n verwagte doelwit te bereik. Anders as met die tussengangerrol, word daar nie 'n middeweg gevind nie, maar eerder voorspraak gemaak vir die voordeel en bemagtiging van die betrokke kliënt (Compton *et al*., 2005:2333).

6. SAMEVATTING

In hierdie afdeling is 'n literatuuroorsig gebied van die filosofiese, teoretiese en empiriese onderbou van die navorsingstudie wat onderneem is na die rol van die maatskaplike werker in die bevordering van die verhoudings tussen onderwysers en ouers met uitdagende sosiale omstandighede in 'n plattelandse Bolandse gemeenskap. Vanuit die literatuurstudie kan onder andere afgelei word dat 'n tekort aan verskeie tipes hulbpronne en vorms van kapitaal, asook onbevredigde fundamentele menslike behoeftes onder andere bydra tot die uitdagende sosiale omstandighede wat kenmerkend aan Suid-Afrikaanse plattelandse gemeenskappe is en dan ook ouer-onderwyser verhoudings nadelig beïnvloed. Deur hierdie literatuuroorsig is 'n groter bewustheid geskep van hierdie uitdagings en ook 'n oorsig gebied van die verskeie teoriese perspektiewe, teoriëe en modelle wat die voorkoms van hierdie uitdagings kan verduidelik. 'n Geïntegreerde teoretiese raamwerk van hierdie perspektiewe, paradigmas en modelle word in Artikel 1, Afdeling 2 gebied om 'n beter begrip te vorm van die wyse waarop hierdie raamwerk die empiriese navorsing en bevindinge beïnvloed het.

Hierna volg ’n kort oorsig oor die toepassing van die kwalitatiewe navorsing binne die konteks van deelnemende aksienavorsing. In Afdeling B sal die teoretiese raamwerk vir die oorkoepelende navorsingstudie, asook die empiriese bevindinge rakende die bogenoemde rol van die maatskaplike werker in twee artikels beskryf word.

AFDELING A

DEEL 3: Metodologie

AFDELING A

DEEL 3: Metodologie

1. INLEIDING

In Afdeling A: Deel 1 word die protokol vervat wat as beplanningsdokument vir hierdie studie gedien het.. Hieronder in Afdeling A: Deel 3 volg ‘n uiteensetting van die toepassing van die metodologie binne die betrokke plattelandse gemeenskap tydens die navorsingstudie.

2. EMPIRIESE NAVORSINGSTUDIE

2.1 Navorsingsontwerp

Die navorsingsontwerp vir hierdie kwalitatiewe navorsingstudie was deelnemende aksienavorsing. Deelnemende aksienavorsing is samewerkend en deelnemend van aard; die navorser word nie gesien as ’n kundige van buite die gemeenskap nie (Walter, 1998:2). In deelnemende aksienavorsing was die navorser ’n bron om die betrokke gemeenskap mee te bemagtig om positiewe verandering voort te bring deurdat hulle betrokke was by die hele navorsingsproses, wat die beplanning en uitvoer van die navorsing en oplossings wat daaruit ontstaan insluit (Rubin & Babbie, 2005:439; Reyneke, 2004:116; Bless *et al.*, 2006:64). Tydens deelnemende aksienavorsing is die gemeenskap deurgaans as medenavorsers (Burgess, 2006:429) by die identifisering van die navorsingsprobleem, data-insameling, data-analise en die aanwending van die bevindinge betrek (Ozanne & Saatcioglu, 2008).

Die navorser neem kennis van die verskillende sienswyses oor die aard van aksie-navorsing en ook die sikliese proses daarvan. Soos reeds genoem beskou Babbie en Mouton (2001:58)

deelnemende aksienavorsing as ‘n navorsingsparadigma in plaas van ‘n navorsingsontwerp. Volgens Reyneke (2004:116) is deelnemende aksienavorsing meer as net ’n navorsingsmodel; dit word ook beskou as ’n model vir gemeenskapsontwikkeling. McNiff en Whitehead (2011:12) is van mening dat die term “deelnemende aksienavorsing” in wese ’n toutologie is, omdat aksienavorsing deelname impliseer. Aangesien deelname in hierdie studie so prominent was, verkies die navorser die term deelnemende aksienavorsing, soos beskryf deur Eskell-Blokland (2012:65-69).

’n Hoë premie is geplaas op deelname van deelnemers, wat as mede-navorsers beskou is. Soos voorgestel deur Eskell-Blokland (2012:65) was die deelnemers regdeur die proses betrokke. Plaaslike kennis en wysheid was van groot belang en die navorser het as eweknie en portuurgroeplid met ouers, onderwysers en gemeenskapslede in dialoog getree ten einde antwoorde op die navorsingsvraag te vind. Volgens die nou reeds klassieke werk van Nelson *et al.* (1988:886) behels deelnemende aksienavorsing ook dat daar ondersteunende verhoudings tussen rolspelers in die gemeenskap gebou word, om hierdie rede is gemeenskapsleiers tydens die laaste besprekingsgroep met mekaar in verbinding gebring om sodoende die sosiale en persoonlike dinamika in die gemeenskap ten goede te verander.

2.2 Deelnemers

Ouers en onderwysers wat aan die beplande besprekingsgroepe deelgeneem het, is doelmatig deur die gemeenskap en navorser gekies op grond van die spesifieke kennis en insigte wat hulle kan verskaf ten opsigte van ouer-onderwyser-verhoudings in die betrokke gemeenskap (Nieuwenhuis, 2007a:79). Die hele populasie van 55 onderwysers is tydens inligtingsessies, wat die navorser by elk van die elf skole in die betrokke plattelandse gemeenskap gehou het,

uitgenooi om aan die drie besprekingsgroepe deel te neem, maar slegs ’n somtotaal van twaalf was bereid om aan die navorsingsprojek deel te neem. Die onderwysers wat by die navorsing betrokke was, asook menslikehulpbronbestuurders op die betrokke plase waar die besprekingsgroepe plaasgevind het, het die 23 ouers geïdentifiseer wat uitgenooi is om aan die navorsing deel te neem. ’n Totaal van 22 ouers het die drie besprekingsgroepe bygewoon. Alle deelnemers wat by die besprekingsgroepe ingesluit is, het aan die insluitingskriteria voldoen wat in die beplanningsdokument aangedui is.

Die gemeenskapsleiers is deur die ouers en onderwysers tydens die besprekingsgroepe aangedui op grond van die rol wat hulle in die bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings in die betrokke plattelandse gemeenskap kan speel. Daar is nege gemeenskapsleiers na die laaste groepbespreking uitgenooi, maar net vyf van hulle kon dit bywoon. Die gemeenskapsleiers wat teenwoordig was vir die groepbespreking sluit ‘n maatskaplike werker en gemeenskapsontwikkelingswerker van die plaaslike nieregeringsorganisasie in, sowel as die maatskaplike werker van die Departement Onderwys. Verder was ‘n lid van ‘n skoolbeheerraad en ‘n personeellid van die plaaslike opleidingsentrum ook teenwoordig. Die gemeenskapsleiers wat nie die groepsbyeenkoms kon bywoon nie, was onder andere van die Suid-Afrikaanse polisiediens en die verskeie plaaslike predikante.

2.3 Navorsingsprosedure

Die navorsingsproses het in drie fases plaasgevind om sodoende die gemeenskap te bemagtig om positiewe verandering in terme van ouer-onderwyser-verhoudings voort te bring. Die ouers, onderwysers en gemeenskapslede was deurgaans by die hele navorsingsproses betrokke (Reyneke, 2004:116).

Fase 1: Beplan die navorsingsproses op grond van 'n ondersoek na problematiek met betrekking tot die verhoudings tussen ouers met uitdagende sosiale omstandighede en onderwysers in die plattelandse gemeenskap

Konsensusgesprekke rakende die beplanning van die navorsing en die navorsingsprosedure, met individuele verteenwoordigers van elke groep, het soos beplan plaasgevind. Hierdeur het die navorser die unieke kennis en kultuur van die betrokke gemeenskap aktief benut, soos beskryf deur Bartunek en Schurink (aangehaal deur Reyneke, 2004:124).

Fase 2: Ondersoek problematiek in diepte, samel data in en identifiseer moontlike wyses waarop maatskaplike werkers en ander rolspelers tot die bevordering van verhoudings kan bydra deur groepbesprekings met ouers en onderwysers te fasiliteer.

Met die aanvang van die navorsingstudie, was die plan om fokusgroepe, as data-insamelingsmetode te benut. Sommige groepe het egter slegs drie deelnemers gehad en het daarom nie aan die minimum van ses tot agt deelnemers vir fokusgroepe (Whittaker, 2012:53) voldoen nie. Ten spyte van hierdie tekort aan deelnemers, is groepbesprekings, wat op die beginsels van fokusgroepe gebaseer is, gevoer met die deelnemers wat wel opgedaag het.

'n Gespreksgids is ook na die verloop van die eerste besprekingsgroep vervang met visuele hulpmiddels (Bylaag B) om data-insameling te vergemaklik, weens die hoë voorkoms van ongeletterdheid onder die deelnemers uit die plattelandse gemeenskap (Ebersöhn & Ferreira, 2012:31; Mahlomaholo, 2012:101). Die benutting van hierdie visuele hulpmiddels word by 2.4 bespreek.

Tydens die besprekingsgroepe het die betrokke deelnemers die geleentheid gehad om hulle eie ervaringe, die ervaringe van die ander betrokke partye, instaatstellende en belemmerende

faktore in terme van ouer-onderwyser-verhoudings in die gemeenskap te identifiseer en te ondersoek. Die deelnemers is ook gevra om die gemeenskapsleiers te identifiseer wat in hulle onderskeie rolle tot die bevordering van ouer-onderwyserverhoudings kan bydra en moontlike oplossings voor te stel.

Fase 3: Ontwikkel 'n kollektiewe begrip en aksieplan van die wyse waarop die verhoudings tussen onderwysers en ouers met uitdagende sosiale omstandighede verbeter kan word.

Die gemeenskapsleiers wat in hierdie fase betrek is, is deur die ouers en onderwysers in fase 2 geïdentifiseer as individue wat 'n bydrae tot die bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings kan lewer. Soos reeds genoem kon slegs vyf van die geïdentifiseerde gemeenskapsleiers hierdie besprekingsgroep bywoon.

Die besprekingsgroep het twee doelwitte gehad:

- Eerstens is terugvoering aan gemeenskapsleiers gegee rakende die bevindinge van die navorser tot dusver en rakende die behoeftes en ervaringe van ouers en onderwysers in die betrokke plattelandse gemeenskap. Die deelnemers aan die groep het sodoende 'n kollektiewe begrip ontwikkel vir die uitdagende omstandighede waarbinne ouer-onderwyser-verhoudings in die betrokke plattelandse gemeenskap voorkom.
- Die tweede doelwit van die besprekingsgroep was om die individue bewus te maak van hulle potensiële rol in terme van sosiale verandering, wat volgens Ozanne en Saatcioglu (2008:430) een van die doelstellings van deelnemende aksienavorsing is. Die onderskeie rolle van die geïdentifiseerde gemeenskapsleiers, onder wie die maatskaplike werkers in die gemeenskap, is onderskeidelik bespreek en gedefinieer. Hieruit is 'n aksieplan opgestel wat aan die betrokke gemeenskapsleiers voorsien is. Deur middel van die aksieplan sal ouers, onderwysers en gemeenskapslede bemagtig

word met kennis en moontlik ook self as kampvegters kan optree. Hulle word ook aangemoedig tot sosiale aksie, selfs al sou die navorser die gemeenskap verlaat (Gardner, 2004:52-53).

2.4 Data-insameling

Soos reeds genoem het die navorser op grond van die ongeletterdheid van sommige lede van die plattelandse gemeenskap tydens data-insameling van visuele hulpmiddels gebruik gemaak om sodoende die voorneme van die ingeligte toestemmingsvorm (Bylaag C) te onderhou, naamlik dat die navorser alles in haar vermoë sal doen om ongemak by die deelnemer te voorkom. Visser (2012:99) stel voor dat gesprekvoering tydens die data-insamelingsfases van navorsing gefasiliteer kan word met behulp van metafore wat aspekte van die tersaaklike probleem voorstel. Tydens hulle navorsing met jeugdiges wat op straat woon, het Malindi en Theron (2011:106) gebruik gemaak van tekeninge as visuele metode vir data-insameling om sodoende struikelblokke, soos onder andere ongeletterdheid, te oorkom. Die navorser het van ’n skets gebruik gemaak wat as metafoor gedien het om die ervaringe van ouers, onderwysers en gemeenskapslede in terme van ouer-onderwyser-verhoudings te ondersoek en rolle van verskeie gemeenskapslede, insluitend die maatskaplike werker, vas te stel.

Die skets wat vir data-insameling benut is, toon ’n huis en ’n skool met verskeie slaggate en hindernisse tussen hulle. Die huis in die metafoor simboliseer die huislike konteks om tydens gesprekvoering die uitdagende sosiale omstandighede wat hier ervaar word en die invloed daarvan op ouer-onderwyser-verhoudings te identifiseer en te bespreek. Die skool verteenwoordig die skoolkonteks en kan dien as simbool om die uitdagings en ervaringe te bespreek wat voorkom in terme van ouer-onderwyser-verhoudings. Die slaggate en hindernisse tussen die huis en die skool, dui op die struikelblokke en omgewingsimpakte wat

moontlik ’n nie-instaatstellende omgewing vir ouer-onderwyser-verhoudings kan skep. Laastens word daar ook ’n brug aangedui bo-oor hierdie hindernisse wat strek vanaf die skool tot by die huis. Hierdie element van die tekening is benut om die verskeie rolspelers in die gemeenskap aan te dui wat kan help om die “brug te bou” en ook rolle aan elk van hierdie gemeenskapslede toe te skryf wat volgens die gemeenskapslede kan bydra tot die teenwerk van die uitdagende sosiale omstandighede wat goeie ouer-onderwyser-verhoudings belemmer binne die betrokke plattelandse gemeenskap.

Deur ook gebruik te maak van die reflektiewe joernaal as bron van data-insameling kon die navorser haar in die navorsing verdiep (Nieuwenhuis, 2007a:85) en terselfdertyd reflekteer oor haar subjektiewe ervaringe tydens die navorsingsproses. Ozanne en Saatcioglu (2008:426) noem dat alle navorsers binne deelnemende aksienavorsing poog om teorie te ontwikkel deur middel van direkte betrokkenheid by die gemeenskap wat nagevors word. Soms kan ’n navorser die deelnemers skade berokken as gevolg van die navorser se vooroordeel, onkunde en optrede wat tot hulle eie voordeel strek (Ozanne en Saatcioglu, 2008:426). Die benutting van ’n reflektiewe joernaal het die navorser gehelp om deur refleksie oor haar subjektiewe ervaringe tydens haar interaksies met die ouers, onderwysers en gemeenskapslede, as ’n leerder binne die navorsingsproses en die betrokke gemeenskap te kon funksioneer (White, 2010:441).

2.5 Data-analise

Tydens data-insameling is die persepsies, houdings, begrip, kennis, waardes, gevoelens en ervaringe van die betrokke ouers, onderwysers en gemeenskapsleiers ingesamel, sodat die navorser tydens data-analise ’n begrip kon vorm van die rol van die maatskaplike werker in

die bevordering van die ouer-onderwyser-verhoudings in die betrokke plattelandse gemeenskap (Nieuwenhuis, 2007b:99). Die data-analiseproses is na aanleiding van Braun en Clarke (2006:86-93) se ses fases vir tematiese data-analise voltooi (Sien Afdeling A, Deel 1 – 2.2.6).

Data-analise het reeds tydens fase 2 van die navorsingsprosedure begin. Die navorser het reeds in hierdie fase begin met die eerste twee fases wat deur Braun en Clarke (2006:87-88) aangedui is, deur vertroud te raak met die data en aanvanklike kodes te ontwikkel tydens die besprekingsgroepe, transkribering (Bylaag F) en voorbereiding vir die besprekingsgroep met die gemeenskapsleiers in fase 3 van die navorsingsprosedure. Voor hierdie laaste besprekingsgroep met die gemeenskapsleiers het die navorser ook reeds die derde fase van Braun en Clarke (2006:89) aangeraak deur oorkoepelende temas vir alle data wat ingewin is voor te stel, sodat dit tydens hierdie groep voorgehou kon word vir gesamentlike data-analise.

Tydens die finale besprekingsgroep is die gemeenskapsleiers as medenavorsers (Burgess, 2006:429) betrek deurdat hulle ingelig is wat die aanvanklike data, kodes en temas is wat die navorser tot dusver geïdentifiseer het. Die gemeenskapsleiers is veral betrek by die vierde en vyfde fases van Braun en Clarke (2006:86-93) se tematiese analise, toe die temas hersien, gedefinieer en die rolle van die maatskaplike werker geïdentifiseer is. Sodoende is die rol van die maatskaplike werker binne die konteks van die rolle van die ander geïdentifiseerde rolspelers omskryf. Die navorser het daarna voortgegaan om die finale fase van tematiese data-analise te voltooi, naamlik om hierdie verslag te voltooi. Soos aangedui in die bogenoemde uiteensetting was die proses van data-analise nie lineêr nie en is sommige stappe herhaal (Braun & Clarke, 2006:86; Creswell, 2007:150-155).

3. SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is aspekte van die empiriese studie, soos beplan in die protokol, bespreek na aanleiding van die toepassing en aanpassings wat tydens die navorsingsproses plaasgevind het. Die benutting van deelnemende aksienavorsing as navorsingsontwerp het ryk data voorsien rakende die ervaringe van ouers, onderwysers en gemeenskapslede in terme van ouer-onderwyser- verhoudings en die bydrae wat ’n maatskaplike werker binne die betrokke plattelandse gemeenskap tot hierdie verhoudings kan lewer. Die bevindinge sal in Afdeling B in artikelformaat weergegee en bespreek word. Die doeltreffendheid van deelnemende aksienavorsing as navorsingsontwerp, asook die bespreking van aanbevelings, opmerkings en beperkings na aanleiding van die navorsingstudie sal daarna in Afdeling C geëvalueer word.

BIBLIOGRAFIE: AFDELING A

Acar, E. 2011. Effects of social capital on academic success: a narrative synthesis. *Educational research and review*, 6(6): 456-461.

Ali, S. 2011. Perceived teacher and parental acceptance-rejection, and academic achievement, adjustment, and behaviour of children: literature review. *International journal of peace and development studies*, 2(5): 138-147.

Alkire, S. 2002. Dimensions of human development. *World development*, 30(2): 181-205.

Alpaslan, N. & Schenck, R. 2012. Challenges related to working conditions experienced by social workers practicing in rural areas. *Social work/maatskaplike werk:* 48(4): 400-420.

Amedzo, E.K. 2007. Integration of information and communication technology into rural schools of South Africa: a case study of schools in Malamulele. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch. (Thesis – M. Philosophy).

Atkinson, D. 2007. Going for broke: the fate of farm workers in arid South Africa. Pretoria: Human Science Research Council (HSRC).

Babbie, E. 2002. The basics of social research. Belmont: Wadsworth Thomson Learning.

Babbie, E. 2007. The practice of social research. 11de uitg. Belmont: Thomson Wadsworth.

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

Balfour, R.J., Mitchell, C. & Moletsane, R. 2008. Troubling contexts: towards a generative theory of rurality and education research. *Journal of rural and community development*, 3(3): 99-111.

Barile, J.P., Donohue, D.K., Anthony, E.R., Baker, A.M., Weaver, S.R. & Henrich, C.C. 2012. Teacher-student relationship climate and school outcomes: implications for educational policy initiatives. *Journal of youth and adolescence*, 41(3): 256-267.

Barker, R.L. 2003. The social work dictionary. 4de uitg. Washington, DC: NASW Press.

Beddoe, E. 2010. Building professional social capital: New Zealand social workers and continuing education. Australia: Deakin University. (Thesis – M.A. Social Work).

Biestek, F.P. 1957. The casework relationship. Chicago: Loyola University Press.

Bless, C., Higson-Smith, C. & Kagee, A. 2006. Fundamentals in social research methods: an African perspective. 4de uitg. Cape Town: Juta & Co.

Botes, J. 2011. The social needs of farm workers in the Koup: suggestions for employee assistance programmes (eaps) from a social work perspective. Unisa. (Thesis – M. Social Work).

Bourdieu, P. 1979. Distinction. London: Routledge and Kegan Paul.

Bourdieu, P. 1986. The forms of social capital. *(In:* Richardson, J., *red.* Handbook of theory and research for sociology of education. Westport, CT: Greenwood Press. p. 241-258).

Bourdieu, P. 1988. Homo Academicus. Stanford, CA: Stanford University Press.

Bourdieu, P. 1991. Language and symbolic power. Cambridge: Polity Press.

Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology,* 3: 77-101.

Brinkmann, S. & Kvale, S. 2008. Ethics in qualitative psychological research. *(In:* Willig, C. & Stainton-Rogers, W., *reds.* The SAGE handbook of qualitative research in psychology. London: SAGE. p. 213-228).

Bronfenbrenner, U. 1977. Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, July: 315-351.

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

Bronfenbrenner, U. 1989. Ecological systems theory. *(In:* Vasta, R., *red.* Annals of child development 6. Greenwich, CT: JAI Press. p. 187-249).

Bronfenbrenner, U. 2005. Making human beings human: bioecological perspectives on human development. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Brophy, F.C. 2010. The perceptions and experience of male farm workers of the effects of a transpersonal social work intervention in addressing domestic violence. Stellenbosch: SU. (Thesis – M. Social Work).

Brydon-Miller, M. & Maguire, P. 2009. Participatory action research: contributions to the development of practitioner inquiry in education. *Education action research*, 17(1): 79-93, March.

Bryman, A. 2001. Social research methods. Cape Town: Oxford University Press.

Burgess, J. 2006. Participatory action research: first-person perspectives of a graduate student. *Action research*, 4(4): 419-437.

Burns, M.K. 2011. School psychology research: combining ecological theory and prevention sciences. *School psychology review*, 40: 132-139.

Coleman, S.J. 1988. Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 49: S95-120.

Coleman, S.J. 1994. Foundations of social theory. Cambridge: Harvard University Press.

Compton, B.R. & Galaway, B. 1999. Social work process. New York: Brooks/Cole.

Compton, B., Galaway, B. & Cournoyer, B. 2005. Social work processes. 7th ed. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.

Cook, J.F., Alford, K.A. & Conway, P. 2012. Introduction to rural families and reshaping human services. *Journal of family social work,* 15:351-358.

COSATU. 2012. COSATU reaffirms support for farm workers' strike. http://www.cosatu.org.za/show.php?ID=6831. Datum van gebruik: 2 Julie 2013.

Creswell, J.W. 2007. Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cruz, I., Stahel, A. & Max-Neef, M. 2009. Towards a systemic development approach: Building on the human-scale development paradigm. *Ecological economics*, 68:2021-2030.

Delgado-Gaitan, C. 1991. Involving parents in the schools: a process of empowerment. *American journal of education:* 20-46.

Delgado-Gaitan, C. 2001. The power of community: mobilizing for family and schooling. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Dika, S.L. & Singh, K. 2002. Applications of social capital in educational literature: a critical synthesis. *Review of educational research*, 72(1): 31-60, Spring.

Donohoe, M. 2004. Trouble in the fields: effects of migrant and seasonal farm labor on women's health and well-being. http://www.medscape.com/viewarticle/470445. Datum van gebruik: 5 Julie 2013.

Dugard, J., Mintoor, A., Ngwenya, M., Nkosi, P. & Wilson, S. 2005. "Almost a boss-boy": Farm schools, farm life and social opportunity in South Africa: a draft research report for discussion. Johannesburg: University of Witwatersrand.

Du Preez, E. & Eskell-Blokland, L. 2012. Social constructionism. (*In:* Visser, M & Moleko, A., *reds*. Community psychology in South Africa. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. p. 41-54).

Durrheim, K. & Wassenaar, D. 2002. Putting design into practice: writing and evaluating research proposals. (*In:* Terre Blanche, M. & Durrheim, K., *reds.* Research in practice: applied methods for social science. Cape Town: UCT Press).

Ellingson, L.L. 2009. Engaging crystallization in qualitative research: an introduction. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Ebersöhn, L. & Ferreira, R. 2012. Rurality and resilience in education: place-based partnerships and agency to moderate time and space constraints. *Perspectives in education*, 30(1): 30-42.

(ELRC) Education Labour Relations Council. 2003. Collective agreement no 8 of 2003: Integrated quality management system. http://www.elrc.co.za/AgreementsSearch.asp?SectID=6. Datum van gebruik: 17 Mei 2012.

Eskell-Blokland, L. 2012. Critical approaches in community psychology. (*In:* Visser, M & Moleko, A. Community psychology in South Africa. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. p. 55-69).

Epstein, J.L. 1994. Theory to practice: schools and family partnerships lead to school improvement and student success. (*In:* Fagnano, C.L. & Werber, B.Z., *reds*. School, family and community interaction: a view form the firing lines. Boulder, CO: Westview. p. 39-52.)

Fawcett, B. 2009. Postmodernism in social work. (*In:* Cree, V.E. *red*. Social work: a reader. London: Routledge. p. 227-235).

Falk, I. & Kilpatrick, S. 2000. What is social capital? A study of interaction in rural community. *Sociolocia ruralis,* 1(40):87-110, January.

Falletisch, L.A. 2008. Understanding the legacy of dependency and powerlessness experienced by farm workers on wine farms in the Western Cape. Stellenbosch: SU. (Thesis – M. Social Work).

Field, J. 2003. Social capital. London: Routledge.

Fleisch, B., Schindler, J. Perry, H. 2010. Who is out of school? Evidence from the community survey 2007, South Africa. *International journal of educational development*. www.10.1016/j.ijedudev.2010.05.002. Datum van gebruik: 17 Augustus 2013.

Fox, W. & Bayat, M.S. 2007. A guide to managing research. Cape Town: Juta & Co Ltd.

Furrer, C. & Skinner, E. 2003. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology,* 95(1): 148-162.

Gardner, S. 2004. Participatory action research helps now. *Education Digest: Essential readings condensed for quick review,* 70(3):51-55, November.

Gergen, K.J. 2003. Social construction. Wiley Online Library.

Gonzalez-De Hass, A.R., Willems, P.A. & Holbein, M.F.D. 2005. Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational psychology review*, 17(2): 99-123.

Gray, M. 1996. Towards an understanding of developmental social work. *Social work practice*, 1.96: 9-13.

Gregson, S., Terceira, N., Mushati, P., Nyamukapa, C.A. Campbell, C. 2007. Community group participation: can it help young women to avoid HIV? An exploratory study of social capital and school education in rural Zimbabwe. http://eprints.lse.ac.uk/2913/. Datum van gebruik: 7 Julie 2013.

Halpern, D.S. 2005. Social capital. Cambridge, UK: Polity Press.

Hargreaves, D.H. 2001. A capital theory of school effectiveness and improvement. *British educational research journal*, 27: 487-503.

Henning, E. 2004. Finding your way in qualitative research. Pretoria: Van Schaik.

Herselman, M.E. 2003. ICTs in rural areas in South Africa. *Informing science proceedings*, 945-955.

Hill, N.E. & Craft, S.A. 2003. Parent-school involvement and school performance: mediated pathways among socio-economically comparable African American and Euro-American families. *Journal of educational psychology*, 95: 74-83.

Hobfoll, S.E. 1989. Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. *American psychologist*, 44(3): 513-524.

Hobfoll, S.E. 2001. The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied psychology: an international review*, 50(3): 337-421.

Hobfoll, S.E. 2011. Commentary: conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of occupational and organizational psychology*, 84:116:122.

Hobfoll, S.E., Dunahoo, C. & Monnier, J. 1995. Conservation of resources and traumatic stress. (*In*: Freedy, J. & Hobfoll, S.E., *reds*. Traumatic stress: From theory to practice. New York: Plenum Press. p. 29-48.)

Hobfoll, S.E., Freedy, J., Lane, C. & Geller, P. 1990. Conservation of social resources: social support resource theory. *Journal of social and personal relationships*, 7:465-478.

Hofmeyr, J. & Hall, G. 1995. The national teachers education audit – Synthesis Report, Braamfontein, Johannesburg: Centre for Education Policy Development.

(HSRC-EPC) Human Sciences Research Council-Education Policy Centre. 2005. Emerging voices: a report on education in South African rural communities. Commissioned by the Nelson Mandela Foundation. Cape Town: HSRC Press.

Hughes, J. & Kwok, O. 2007. Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving reader's engagement and achievement in the primary grades. *Journal of educational psychology*, 99(1): 39-51.

Human Rights Watch. 2004. Forgotten schools: Right to basic education for children on farms in South Africa. 16(7): May.

Husy, D. & Samson, C. 2001. Promoting development and land reform on South African farms. http://216.239.59.104/search?q=cache:JDCrnXxoJ:www.sarpn.org.za/EventPaper. Datum van gebruik: 10 Junie 2013.

Jansen, J.D. 2007. The language of research. (*In:* Maree, K. *red.* First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 15-22).

Johnson, L.C. & Yanca, S.J. 2009. Social work practice: a generalist approach. 10th ed. Boston, Allyn and Bacon.

Jones-Smith, E. 2014. Strengths-based therapy: connecting theory, practice and skills. Los Angeles: Sage. (In press).

Keyes, C.L.M. 2002. The mental health continuum: from languishing to flourishing in life. *Journal of health and social behavior,* 43(2), June: 207-222.

Keyes, C.L.M. 2007. Promoting and protecting mental health as flourishing: a complementary strategy for improving national mental health. *American psychologist*, 62(2): 95-108.

Khanlou, N. & Peter, E. 2005. Participatory action research: considerations for ethical review. *Social science & medicine*, 60(2005): 2333-2340.

Kilpatrick, S., Johns, S., Mulford, B., Falk, I. & Prescott, L. 2002. More than an education: Leadership for rural school-community partnerships. http://www.voced.edu.au/content/ngv4437. Datum van gebruik: 8 Julie 2013.

Kisthardt, W.E. 2009. The opportunities and challenges of strengths-based, person-centered practice: purpose, principles, and applications in a climate of systems integration. (*In*:

Saleebey, D., *red*. Strengths perspective in social work practice. 5th ed. Boston, Allyn and Bacon.

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

Kondrat, D.C. 2010. The strengths perspective. (*In*: Teater, B. An introduction into applying social work theories and methods. Berkshire: McGraw-Hill House. p. 38-54.)

Koonce, D. & Harper, W. 2005. Engaging African American parents in the schools: a community based consultation model. *Journal of educational and psychological consultation*, 16(1): 55-74.

Kuper, A., Lingard, L. & Levinson, W. 2008. Qualitative research: critically appraising qualitative research. *BMJ,* 377: 687-692. http://www.bwh.partners.org/medical_professionals/career/cfdd/Mentoring%20Resources/BMJ-2008-qualitative.pdf. Datum van gebruik: 12 Maart 2012.

La Rocque, M., Kleiman, I. & Darling, S.M. 2011. Parental involvement: the missing link in school achievement. *Preventing school failure*, 55(3): 115-122.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. Naturalistic inquiry. (*In:* Bryman, A. & Burgess, R.G., *reds.* Qualitative research: vol. III. London: Sage).

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1999. Establishing trustworthiness. (*In:* Bryman, A. & Burgess, R.G., *reds*. Qualitative research. London: Sage).

Mahlomaholo, S.M.G. 2012. Early school leavers and sustainable learning environments in rural contexts. *Perspectives in education*, 30(1): 101-110, March.

Malindi, M. & Theron, L. 2011. Drawing on strengths: Images of ecological contributions to male street youth resilience. (*In:* Theron, L., Mitchell, C., Smith, A. & Stuart, J. Picturing research: Drawing as visual methodology. Rotterdam: Sense Publishers. p. 105-117)

Maree, K. & Van Der Westhuizen, C. 2007. Planning a research proposal. (*In:* Maree, K., *red.* First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 24-46).

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: 415-430.

Matlho, L.T. 2011. A sustainable learning environment model in a foundation phase multi-grade classroom. Bloemfontein: UFS. (Thesis – PhD).

Max-Neef, M. 1991. Human scale development: Conception, application and further reflections. New York: The Apex Press.

Max-Neef, M. 1992. Development and human needs. (*In:* Ekins, P. & Max-Neef, M., *reds*. Real-Life Economics: Understanding wealth creation. London: Routledge. p. 197-213).

Mbeki, T. 2006. We must radically reduce poverty by 2016. *The Herald*, 23 Feb.

McGonigal, J., Doherty, R., Allan, J., Mills, S., Catts, R., Redford, M., McDonald, A., Mott, J. & Buckley, C. 2007. Social capital, social inclusion and changing school contexts: a Scottish perspective. *British journal of educational studies*, 55(1):77-94.

McKinstry, J. 2005. Using the past to step forward: fetal alcohol syndrome in the Western Cape province of South Africa. *American journal of public health*, 95(7): 1097-1099, July.

McNiff, J. & Whitehead, J. 2011. All you need to know about action research. 2nd ed. London: Sage.

Mediratta, K. & Fruchter, N. 2003. From governance to accountability: building relationships that make schools work. http://www.nyu.edu/steinhardt/iesp/drum_major.pdf. Datum van gebruik: 27 Maart 2012.

Mertens, D.M. 2005. Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative qualitative, and mixed methods. 2de uitg. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mertens, D.M. 2009. Transformative research and evaluation. NY: The Guilford Press.

Mestry, R. 2004. Financial accountability: The principal or school governing body? *South African journal of education*, 26:27-38.

Mestry, R. & Grobler, B. 2007. Collaboration and communication as effective strategies for parent involvement in public schools. *Educational research review*, 2(7): 176-185.

Mestry, R. Khumalo, J. 2012. Governing bodies and learner discipline: managing rural schools in South Africa through a code of conduct. *South African journal of education*, 32: 97-110.

Midgley, J. 1995. Social development: the development perspective in social welfare. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Monette, D.R., Sullivan, T.J. & Dejong, C.R. 2008. Applied social research: a tool for the human services. 7th ed. Belmont, CA: Brooks/Cole – Thomson Learning.

Mphahlele, L.A. 2008. Parents' perceptions about the health and well-being of farm schools. Potchefstroom, NWU. (Mini-dissertation – M.Ed.).

Ndandani, M. 2001. Rural schools and educational technology: a case study of rural schools in the Molopo district, Mafikeng. *Development in Southern Africa*, 18(2): 337-393.

Nelson, G., Ochocka, J., Griffin, K. & Lord, J. 1988. "Nothing about me, without me": participatory action research with self-help/mutual aid organizations for psychiatric consumer/survivors. *American journal of community psychology*, 26(2): 188-912.

Nieuwenhuis, J. 2007a. Qualitative research designs and data gathering techniques. (*In:* Maree, K., *red*. First steps in research. Hatfield, Pretoria: Van Schaik. p. 70-97).

Nieuwenhuis, J. 2007b. Analysing qualitative data. (*In:* Maree, K. *red.* First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 98-122).

Nieuwenhuis, J. 2007c. Introducing qualitative research. (*In:* Maree, K., *red*. First *steps in research*. Pretoria: Van Schaik. p. 47-69).

Nonyane, J. & Mlitwa, N. 2007. ICT access & use in rural schools in South Africa: a case study of the Mpumalanga province. http://dk.cput.ac.za/cgi/viewcontent.cgi?filename=7&article=1004&context=inf_papers&type=additional. Datum gebruik: 15 Julie 2013.

(NWU) Noordwes-Universiteit. 2010. Handleiding vir nagraadse studente. http://www.nwu.ac.za/sites/default/files/files/library/documents/manualpostgrad_a.pdf. Datum van gebruik: 17 Mei 2012.

(OECD) Organisations for Economic Cooperation and Development. 2001. The wellbeing of nations: the role of human and social capital. www.oecd.org/edu/country-studies/1870573.pdf. Datum van gebruik: 17 Mei 2012.

Ozanne, J.L. & Saatcioglu, B. 2008. Participatory action research. *Journal of consumer research*, 35, Aug.

Pandey, D. 2010. A study of the impact of a development programme for teachers of mathematics and physical science in rural secondary schools in South Africa. Pretoria: UP. (Thesis – M. Education).

Parmar, P. & Rohner, R.P. 2010. Perceived teacher and parental acceptance and behavioral control, school conduct, and psychological adjustment among school-going adolescents in India. *Cross-cultural research*, 44(3): 253-268.

Patel, L. & Hochfeld, T. 2012. Developmental social work in South Africa: Translating policy into practice. *International social work*, 56(5): 690-704.

Patel, L., Schmid, J. & Hochfeld, T. 2012. Transforming social work services in South Africa: Perspectives of NPO managers. *Administration in social work*, 36: 212-230.

Pianta, R.C. & Stuhlman, M.W. 2004. Teacher-child relationships and children's success in the first year of school. *School psychology review*, 33(3): 444-458.

Pillay, J. & Saloojee, S. 2003. Revisiting rurality and schooling: a teacher's story. *Perspectives in education*, 30(1): 43-52, March.

Pillay, J. & Wasielewski, T. 2007. The utilisation of psychological support services in primary schools in Gauteng. *Perspectives in education*, 25(4):63-75.

Planel, C. 2008. The rise and fall of comparative education in teacher training; should it rise again as comparative pedagogy? Compare. http://www.informaworld.com. Datum van gebruik: 3 Maart 2013.

Portes, A. 1998. Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual review of sociology*, 24:1-24.

Price, V. & Simpson, G. 2007. Transforming society? Social work and sociology. Bristol: The Policy Press.

Pugh, R. & Cheers, B. 2010. Rural social work: an international perspective. Great Britain: The Policy Press.

Putnam, R.D. 1995. Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of democracy*: 65-78, January.

Putnam, R.D. 2000. Bowling alone: the collapse and revival of American community. New York: Simon & Schuster.

Rapp, G.A. 1998. The strengths model: case management with people suffering from severe and persistent mental illness. New York: Oxford University Press.

RSA **sien** Republiek van Suid-Afrika.

Republiek van Suid-Afrika. Departement van Onderwys. 2001. *Die Witskrif vir Onderwys 6*. http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=gVFccZLi%2ftI%3d&tabid=191&mid=484. Datum van gebruik: 19 Februarie 2012.

Republiek van Suid-Afrika. 1996. *Wet op Nasionale Onderwysbeleid 27 van 1996*. http://www.acts.co.za/national_education_policy_act_1996.htm. Datum van gebruik: 23 Februarie 2012.

Republiek van Suid-Afrika. Departement van Onderwys. 1997. Quality education for all: Overcoming barriers to learning and development. Parow: CTP Printers.

Reyneke, R. 2004. Deelnemende aksienavorsing as metode van gemeenskapsbemagtiging. *Acta academica supplemtum*, 2004(1): 113-143.

Richardson, L. 2000. Writing: a method of inquiry. (*In:* Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. *reds.* Handbook of qualitative research. 2nd ed. California: Sage.

Ritchie, J. 2009. The applications of qualitative methods to social research. (*In:* Ritchie, J. & Lewis, J., *reds*. Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers. London, UK: SAGE: 26-34).

Rodrigues, S. & Jindal-Snape, D. 2010. Consequences of family and friends (social network) influences on pupils' interest in science career: a Scottish perspective. *Journal of science and technology education research,* 1(1):10-18, April.

Rubin, A. & Babbie, E. 2005. Research methods for social work. 5th ed. Australia: Thomson Brookes/Cole.

SACSSP. 2006. Policy guidelines for course of conduct, code of ethics and the rules for caring professions. (Unpublished handout).

Saleebey, D. 2009. The strengths approach to practice: beginnings. (*In:* Saleebey, D., *red*. The strengths perspective in social work practice. 5th ed. London: Allyn & Bacon).

Sanders, M.G. 2008. How parent liaisons can help bridge the home-school gap. *The journal of educational research,* 101(5):287-297, May/June.

(SARO) Suid-Afrikaanse Raad vir Onderwysers. 2000. Professionele gedragskode. http://www.sace.org.za/Legal_Affairs_and_Ethics/jit_default_21.The_Code_of_Professional _Ethics.html. Datum van gebruik: 28 Februarie 2012.

(SARO) Suid-Afrikaanse Raad vir Onderwysers. 2005. The state of teacher professionalism in South Africa. Pretoria: Wits Education Policy Unit.

Sass, T., Hannaway, J., Xu, Z. Figlio, D. & Feng, L. 2010. Value added of teachers in high-poverty schools and lower poverty schools. CALDER Working Paper 52. Washington, DC: The Urban Institute.

Schenck, C.J. 2003. Rural social work in South Africa. Pretoria: University of South Africa. (Unpublished research report).

Schenck, C.J. 2010. Rural social work in SA: the perceptions and experience of practitioners. SACSSP Newsletter. December 2010, 2(2).

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

Seda, C. 2007. Parental involvement unlocks children's educational potential. *Essays in education*, 19: 150-159, Winter.

Segal, E.A., Gerders, K.E. & Steiner, S. 2010. An introduction to the profession of social work: becoming a change agent. 3rd ed. Belmont, CA: Brooks/Cole.

Shenton, A.K. 2004. Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22: 63-75.

Smit, A.G. & Liebenberg, L. 2003. Understanding the dynamics of parent involvement in schooling within the poverty context. *South African journal of education*, 23 (1): 1-5.

Storey, V.J. 1993. Factors, issues and problems in the recruitment and retention of teachers for rural schools. *Journal of research in rural education,* 9:160-169.

Strydom, H. 2011. Ethical aspects of research in the social sciences and human service professions. (*In:* De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché & Delport, C.S.L. *reds*. Research at grass roots: for the social sciences and human service professions. 4th ed. Hatfield, Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 113-129).

Sumer, M., Giannotta, F., Settanni, M. & Ciairano, S. 2009. Parental support as mediator between optimism and depression in early adolescents. *Journal of psychology and counselling*, 1(8): 139-146.

Swanepoel, H. & De Beer, F. 2007. Community development: breaking the cycle of poverty. Lansdowne, South Africa: Juta & Co.

Symeou, L. 2008. Parental involvement in schools: The perspectives of Cypriot principals. *Journal of education administration and policy studies*, 1(2): 028-035, June.

Taliaferro, J.D., DeCuir-Gunby, J. & Allen-Eckard, K. 2009. 'I can see parents being reluctant': perceptions of parent involvement using child and family teams in schools. *Child and family social work*, 14: 278-288.

Tan, E.T. & Goldberg, W.A. 2009. Parental school involvement in relation to children's grades and adaption to school. *Journal of applied developmental psychology*, 30: 442-453.

Tekin, A.K. 2011. Parental involvement revisited: background, theories and models. *International journal of applied educational studies*, 11(1):1-13.

Tozer, S.E., Senese, G. & Violas, P.C. 2006. School and society: historical and contemporary perspectives. 5th ed. New York: McGraw-Hill.

Tudge, J.R.H., Mokrova, I., Hatfield, B.E. & Karnik, R.B. 2009. Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of family theory & review*, 2009(1): 198-210.

Tulviste, T & Rohner, R.P. 2010. Relationships among perceived teachers' and parental behaviour, and adolescent outcomes in Estonia. *Cross-cultural research*, 44(3): 222-238.

Van der Merwe, M. & Kassan-Newton, K. 2007. Conservation of resources: a primary intervention for continuous traumatic stress in South Africa: a case study. *Social work/maatskaplike werk*, 43(3):350-365.

Van Wyk, N. 2001. Perceptions and practices of discipline in urban black schools in South Africa. *South African journal of education*, 24: 49-54.

Van Wyk, N. & Lemmer, E. 2007. Redefining home-school-community partnerships in South Africa in the context of the HIV/Aids pandemic. *South African journal of education*, 27(2): 301-316.

Van Wyk, P. 2013. Studie wys kinders is eintlik aggressors. *Die Burger*, 23 Aug. http://www.dieburger.com/nuus/2013-08-23-studie-wys-kinders-is-eintlik-aggressors. Datum van gebruik: 23 Augustus 2013.

Vickers HS, Minke KM. 1995. Exploring parent–teacher relationships: Joining and communication to others. *School psychology quarterly.* 10:133-150.

Visser, M. 2012. The research perspective. (*In:* Visser, M & Moleko, A. Community psychology in South Africa. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. p. 87-112).

Walter, M. 1998. Participatory action research. (*In:* Walter, M. Social research methods. 2nd ed. Oxford press. p. 1-8.

Ward, C.L. 2007. Neighbourhood indicators: monitoring child rights and well-being at small-area level. (*In:* Dawes A, Bray, R & Van der Merwe, A. *reds*. Monitoring child well-being: a South African rights-based approach. HSRC Press: South Africa. p. 73-90).

Warren, M., Hong, S., Rubin, C.L. & Uy, P.S. 2009. Beyond the bake sale: a community based relationship approach to parent engagement in schools. *Teachers college record*, 111(9): 2209-2254.

Westerhof, G.J. & Keyes, C.L.M. 2010. Mental illness and mental health: the two continua model across the lifespan. http://link.springer.com/article/10.1007/s10804-009-9082-y/fulltext.html. Datum van gebruik: 20/08/2013.

Wette **sien** Republiek van Suid-Afrika.

(WGO) Wêreldgesondheidsorganisasie. 2008. *Ethics for public health research in Africa.* http://whqlibdoc.who.int/publications/2008/9789784819343_eng.pdf. Datum van gebruik: 4 April 2012.

(WGO) Wêreldgesondheidsorganisasie. 2011. Mental health: a state of well-being. http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/. Datum van gebruik: 20 Augustus 2013.

White, G.W. 2010. Albeism. (*In:* Nelson, G. & Prilleltensky, I. *reds*. Community psychology: in pursuit of liberation and well-being. London: Palgrave Macmillan. p. 431-452).

Whittaker, A. 2012. *Research skills for social work.* London: Sage.

Woolley, M.E. & Bowen, G.L. 2007. In the context of risk: supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family relations*, 56(1): 92-104.

Wu, J., Hughes, J.N. & Kwok, O. 2010. Teacher student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal of school psychology*, 45(5): 357-387.

AFDELING B

Artikel 1

Verhoudings tussen onderwysers en ouers met uitdagende sosiale omstandighede: ‘n Maatskaplikewerk-perspektief op ‘n plattelandse gemeenskap

Verhoudings tussen onderwysers en ouers met uitdagende sosiale omstandighede: 'n Maatskaplikewerk-perspektief op 'n plattelandse gemeenskap

Hannalie van der Merwe, Mariette van der Merwe, Ansie Kitching

Departement Maatskaplike Werk

Noordwes-Universiteit, Potchefstroom Kampus

Suid-Afrika

Korrespondensie aan:

Mej. Hannalie Aletta van der Merwe, hahahanli@gmail.com

Dr. Mariette van der Merwe, 23376244@nwu.ac.za

Dr. Ansie Kitching, Ansie.Kitching@nwu.ac.za

Sentrum vir Kinder-, Jeug- en Familie Studies

Noordwes-Universiteit

Potchefstroom Kampus

Privaatsak X601

Potchefstroom

2520

OPSOMMING

Hierdie artikel verskaf ’n geïntegreerde teoretiese raamwerk vir die rol van die maatskaplike werker in die bevordering van die verhoudings tussen ouers met uitdagende sosiale omstandighede en onderwysers in ’n plattelandse gemeenskap. Teoretiese konsepte, perspektiewe, paradigmas en modelle wat die teoretiese onderbou vir hierdie raamwerk vorm, is Keyes (2005) se welstandskontinuum, die sterkte perspektief binne die maatskaplikewerkprofessie (Saleeby, 2009), die Suid-Afrikaanse paradigma vir maatskaplike ontwikkeling (Midgley, 1995; Patel *et al*., 2008), die hulpbronbewaringsmodel soos beskryf deur Hobfoll (1989), verskeie kapitaalteorieë (Coleman, 1988; Halpern, 2005), Max-Neef (1992) se konsep van fundamentele menslike behoeftes en Bronfenbrenner (1977) se bio-ekologiese teorie vir menslike ontwikkeling.

Sleutelterme: ouer-onderwyser-verhoudings, plattelandse gemeenskap, rol van die maatskaplike werker

ABSTRACT

This article provides an integrated theoretical framework for the role of the social worker in the advancement of relationships between parents with challenging social conditions and teachers in a rural community. Theoretical concepts that form the theoretical basis for this framework, are Keyes' (2005) well-being continuum, the strengths perspective within the social work profession (Saleeby, 2009), the South African paradigm for social development (Midgley, 1995; Patel *et al*., 2008), the model for conservation of resources as described by Hobfoll (1989), several capital theories (Coleman, 1988; Halpern, 2005), Max-Neef's (1992) concept of fundamental human needs and Bronfenbrenner's (1977) bio-ecological theory of human development.

Key terms: parent-teacher relationships, rural community, role of the social worker

ARTIKEL 1

Die bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings in ’n plattelandse gemeenskap vanuit ’n maatskaplikewerkperspektief

Hannalie van der Merwe

In die sestigerjare van die vorige eeu het Von Bertalanffy (1969) algemene sisteemteorie beskryf. Hierdie grondslagkennis kan steeds bydra tot begrip vir mense in verskillende kontekste. Grondbeginsels van sisteemteorie, soos dat verandering in een deel van die sisteem al die ander dele van die sisteem kan beïnvloed, is relevant wanneer na verandering en groei gewerk word. Boonop is sisteme kompleks en bestaan dit ook uit ’n netwerk van interafhanklike verhoudings (Visser, 2012a:25).

Hierdie artikel vorm deel van ’n groter navorsingstudie wat onderneem is om die rol van die maatskaplike werker in die bevordering van verhoudings tussen ouers met uitdagende sosiale omstandighede en onderwysers in ’n plattelandse gemeenskap te ondersoek. Sedert die aanvanklike studie het ’n behoefte vir ’n geïntegreerde teoretiese raamwerk ontstaan, om sodoende die bevindinge te kontekstualiseer, te vergelyk en te veralgemeen. Die doel van hierdie artikel is om ’n teoretiese begronding te beskryf wat die begrip vir hierdie komplekse interaksie tussen ouers en onderwysers kan bevorder en veral dan ook fokus op die rol van die maatskaplike werker as katalisator in die bevordering van hierdie verhoudings.

’n Voorlopige literatuuroorsig het aangetoon dat opvoedkundige en akademiese vordering in skoolverband sterk steun op goeie verhoudings tussen ouers en onderwysers. Navorsing toon dat goeie verhoudings en verantwoordbaarheid tussen ouers en onderwysers sal bydra tot beter skoolprestasie, gedrag, sielkundige aanpassing en akademiese sukses by kinders (Ali, 2011:145; Mediratta & Fruchter, 2003:12).

In Suid-Afrika is daar breë samelewingsfaktore wat gemeenskappe kwesbaar hou, waaronder absolute armoede en werkloosheid (Ebersöhn & Eloff, 2006:3). Plattelandse gemeenskappe in Suid-Afrika word gekenmerk deur armoede, ontoeganklike infrastruktuur, afwesigheid van ondersteuning, hoë vlakke van werkloosheid, ongeletterdheid en vroeë skoolverlaters (Balfour, Mitchell & Moletsane, 2008:102; Ebersöhn & Ferreira, 2012:31; Mahlomaholo, 2012:101). Die uitdagende sosiale omstandighede wat in plattelandse gebiede ervaar word, het ’n stremmende uitwerking op kinders in hierdie gebiede se ontwikkelingspotensiaal en onderrig (HSRC-EPC, 2005:viii). Dit is van groot belang dat kinders gehelp moet word om optimaal te leer en te ontwikkel, sodat hulle toegerus is om as volwassenes uit kringlope van armoede te kan breek. Livingstone (1990:317) het reeds in 1990 verwys na die rol van maatskaplike werkers in die hervorming van die onderwysstelsel. Sy verwys spesifiek na die behoefte aan kontak tussen huis en skool en dui aan dat maatskaplike werkers kan help om sodanige kontak te verbeter deur struikelblokke in kommunikasie sowel as wanpersepsies en misverstande te hanteer.

1. Navorsingskonteks

Die oorkoepelende navorsingstudie het plaasgevind in ’n Bolandse plattelandse gemeenskap met kommersiële landbou as kernaktiwiteit. Daar is sestig plase in die betrokke gemeenskap wat hoofsaaklik fokus op die verbouing en uitvoer van vrugte en groente. Tydens oestye styg die aantal plaasarbeiders tot ongeveer 22 000 arbeiders in die gebied. Daar is elf skole, waarvan nege as plaasskole geklassifiseer word, met slegs een hoërskool. Binne die gemeenskap is daar een nieregeringsorganisasie met twee maatskaplike werkers en ’n gemeenskapsontwikkelaar wat die gemeenskap in terme van maatskaplike behoeftes ondersteun. Die navorser was werksaam by die betrokke organisasie voor en tydens die

oorkoepelende navorsingstudie en dit het gelei tot haar bewuswording van die probleem wat tydens hierdie navorsingstudie ondersoek is. Verder het ‘n literatuurstudie van relevenate teoretiese konsepte, modelle en paradigmas, wat in hierdie artikel bespreek word, en ook relevante literatuur oor soortgelyke navorsing in Suid-Afrikaanse plattelandse gemeenskappe

bygedra daartoe dat ‘n beter begrip vir die konteks van navorsingstudie ontwikkel kon word.

2. Deelnemende aksienavorsing

Die navorsingsproses is bestuur vanuit deelnemende aksienavorsing met die sentrale uitgangspunt dat die navorser die gemeenskap betree met ’n gewilligheid om te leer (White, 2010:441) en ingestel is op plaaslike wysheid en kennis. In dié verband is deelnemers as vennote binne die navorsing gesien (Baum, MacDougall & Smith, 2006) en was daar langdurige kontak met deelnemers binne die plattelandse gemeenskap waar die navorser ook woon en werk. Ebersöhn en Eloff (2006:3) se standpunt dat mense nie net passiewe slagoffers is van die talle risikofaktore in hulle omgewings nie, maar dat hulle ’n aktiewe rol in veranderingsprosesse kan speel, was ook belangrik. Ebersöhn en Eloff (2006:x) gaan uit van die veronderstelling dat individue en hulle omgewings oor ’n skatkis van bates en vermoëns beskik. Hulle verwys in die verband na onder andere die rol van maatskaplike werkers wat prosesse kan fasiliteer om sodanige vermoëns en bates in samewerking met mense raak te sien en te mobiliseer. Hierdie studie is merendeels gerig op die nie-tasbare interaksie tussen ouers en onderwysers, wat uiteindelik tot voordeel van kinders en spesifiek hulle leerprosesse kan strek.

2.1 Navorsingsvraag

Die navorsingsvraag wat in die oorkoepelende navorsingstudie beantwoord is, is: Wat is die rol van die maatskaplike werker in die bevordering van verhoudings tussen ouers met uitdagende sosiale omstandighede en onderwysers in ’n plattelandse gemeenskap?

Hierdie artikel fokus daarop om ’n teoretiese onderbou te bied vir die kontekstualisering van die uitdagende sosiale omstandighede wat binne plattelandse gemeenskappe ervaar word, om sodoende ook die rol van die maatskaplike werker ter bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings binne hierdie omstandighede beter te begryp. Vervolgens word teoretiese konsepte bespreek wat as onderbou vir hierdie studie dien.

3. Teoretiese konsepte, perspektiewe, paradigmas en modelle

3.1 Welstand

Mense strewe na balans en beweeg ook na ekwilibrium met die momentum van selfregulering (Visser, 2012:28). Hierdie navorsingstudie vind plaas binne die begronding dat welstand nie bloot die afwesigheid van siekte is nie, maar die toestand van fisieke, sosiale en welstand, waartydens individue kan insien dat hulle potensiaal het, alledaagse spanning kan hanteer en ’n bydrae tot hulle gemeenskap kan lewer (WGO, 2011). Keyes (2002) noem dat individue en gemeenskappe se welstand sodanig moet wees dat hulle floreer en nie net voortworstel nie. Indien hulle net voortworstel, is daar die wesenlike gevaar dat hulle na areas van patologie kan beweeg (Keyes, 2005; Westerhof & Keyes, 2010. Keyes (2002) gebruik die term “*languish*” wat ook daarop dui dat mense kwyn en dus nie floreer nie. Met inagneming van Keyes (2002:210) se teorie, blyk dit dan dat verandering in gemeenskappe se sielkundige, sosiale en emosionele welstand moet plaasvind sodat gemeenskappe kan floreer.

3.2 Sterkte perspektief

Vanuit die sterkte perspektief moet die betrokke plattelandse gemeenskap beskou word in terme van bronne, vermoëns, ondersteuningstelsels en motivering wat mense in staat kan stel om die uitdagings en struikelblokke te oorkom (Barker, 2003:420; Benard, 2006:297). Hierdie sterktes kan dien as boublokke tot verhoudings wat floreer. Die uitdagende sosiale omstandighede, probleme en wanfunksies wat in die betrokke plattelandse gemeenskap voorkom, kan volgens Barker (2003:420) nie geïgnoreer word nie, maar die potensiële sterktes van die betrokke plattelandse gemeenskap moet eerder beklemtoon word (Kisthardt, 2009:57). Jones-Smith (2014:4, 12) verwys na die rykdom wat opgesluit is in sterktes en hoe daar binne die problematiek vermoëns gevind kan word indien kliënte en maatskaplike werkers volgens die sterkte perspektief werk. Dit dien as teenvoeter vir ’n ingesteldheid wat fokus op tekorte en probleme. Maatskaplike werk word erken as ’n professie wat hoofsaaklik vanuit ’n sterkte perspektief funksioneer om dienste aan individue en gemeenskappe te verskaf (Jones-Smith, 2014:1, 6) en die struikelblokke wat gemeenskappe in die gesig staar as uitdagings en geleenthede vir positiewe sosiale verandering te beskou (Saleebey, 2009:16).

3.3 Suid-Afrikaanse maatskaplike ontwikkelingsparadigma

Midgley (1995:25) noem dat gemeenskappe se welstand vanuit ’n maatskaplike ontwikkelingsparadigma bevorder kan word deur ter gelyker tyd deur middel van ’n dinamiese en beplande proses te fokus op die maatskaplike en ekonomiese ontwikkeling van die gemeenskap as ’n geheel. Die maatskaplike ontwikkelingsparadigma wat maatskaplike welsyn in Suid-Afrika rig, het ten doel om gemarginaliseerde individue en groepe se deelname aan ontwikkeling te fasiliteer, om die lewenskwaliteit van individue te verbeter en om individue se kapasiteite, keuses en menseregte te bevorder (Patel *et al.*, 2008:4).

3.4 Hulpbronbewaringsmodel

Die hulpbronbewaringsmodel is gebaseer op die aanname dat individue se gedrag gerig word deur hulle strewe na die aanwins, behoud, koestering en beskerming van verskeie tipes hulpbronne waaraan hulle waarde heg (Hobfoll, 1989:515; 2012:228; Hobfoll *et al.*, 1990:466; Hobfoll & Jackson, 1991:112). Hulpbronne word gedefinieer as voorwerpe (byvoorbeeld voertuie), toestande (byvoorbeeld senioriteit), persoonlike eienskappe (byvoorbeeld aanpasbaarheid) en energieë (byvoorbeeld geld) wat vir die individu van waarde is, of hom of haar in staat kan stel om dit wat van waarde is, te verkry (Hobfoll *et al.*, 1990:466). Hobfoll *et al.* (2011) verwys ook na die kombinasie van voorwerp- en energiehulpbronne as materiële hulpbronne teenoor toestandshulpbronne en persoonlike eienskappe wat psigososiale hulpbronne genoem word. Dit is moontlik dat behoeftes of tekort aan hulpbronne in elk van die hulpbronkategorieë kan lei tot die uitdagende sosiale omstandighede in die betrokke plattelandse gemeenskap.

Menslike gedrag wat ouer-onderwyser-verhoudings in die betrokke plattelandse gemeenskap belemmer, byvoorbeeld swak ouerbywoning van skoolaktiwiteite en blaam tussen ouers, onderwysers en gemeenskapslede, moet beskou word vanuit die aanname dat individue se gedrag in tye van spanning daarop gerig is om hulpbronverliese teen te werk of te minimaliseer (Hobfoll, 1989:517). Teen die agtergrond van die tekort aan materiële hulpbronne, byvoorbeeld, geld, vervoer en tyd, kan ouers se gedrag ten opsigte van swak ouerbywoning van skoolfunksies beskou word as pogings om verdere hulpbronverlies teen te werk. Deurdat ouers nie die koste verbonde aan vervoer na en van skoolfunksies of die tyd verbonde aan bywoning afstaan nie, poog hulle om verdere hulpbronverliese te voorkom en hulpbronreserwes op te bou. Dit blyk egter uit die navorsing asof hierdie onthouding van materiële hulpbronne lei tot armoede ten opsigte van psigososiale hulpbronne soos goeie

ouer-onderwyser-vennootskappe, samewerkende verhoudings en gunstige omstandighede vir kinders se onderrig. Dit bevestig die aanname van die hulpbronbewaringsmodel (Hobfoll, 1989:517) dat hulpbronne (geld of tyd) belê moet word om verdere hulpbronne (ouer-onderwyser-verhoudings) te genereer.

Verder kan die konsep van opwaartse hulpbronaanwinsspirale en afwaartse hulpbronverliesspirale binne die hulpbronbewaringsmodel bydra tot ’n beter begrip van die welstand van ouer-onderwyser-verhoudings in die betrokke plattelandse gemeenskap. Die impak van hierdie afwaartse hulpbronverliesspirale is sterker en vinniger as opwaartse hulpbronaanwinsspirale (Hobfoll, 2011:117). Die uitdagende sosiale omstandighede wat in plattelandse gemeenskappe ervaar word, dui nie slegs op hulpbronarmoede en ’n tekort aan hulpbronreserwes in die gemeenskap nie, maar konsepte uit die kapitaalteorieë kan ook insig bied in die ontstaan van hierdie omstandighede.

3.5 Kapitaalteorieë

Kapitaalteoriekonsepte van onder andere Coleman (1988), Bourdieu (1986) en Halpern (2005) kan ook binne die oorkoepelende navorsingstudie insig en antwoorde bied tot die uitdagende sosiale omstandighede wat ervaar word. Dit kan ook strategieë bied vir die bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings. Behoeftes in terme van verskeie vorms van kapitaal kan geïdentifiseer word uit die ervaringe en uitdagende sosiale omstandighede wat deur die ouers, onderwysers en gemeenskapslede aangedui is. Volgens Bourdieu (1986:47) kan alle vorms van kapitaal nie gereduseer word tot ekonomiese kapitaal nie. Coleman (1988), Bourdieu (1991:230-251) en Halpern (2005:4) noem verskeie vorms van kapitaal wat

al binne die kapitaalteorieë geïdentifiseer is wat insig kan bied in terme van die ervaringe wat die ouers, onderwysers en gemeenskapslede tydens hierdie navorsingstudie beskryf het.

Sosiale kapitaal is die hulpbronne wat voorkom in verhoudings binne families en gemeenskappe wat ’n bydrae lewer tot die kognitiewe en sosiale ontwikkeling van individue en gemeenskappe (Coleman, 1994:300). Ouer-onderwyser-verhoudings waarbinne sosiale kapitaal geleë is, hou verskeie positiewe resultate vir skoolgemeenskappe in, byvoorbeeld die bevordering van kinders se konsentrasievermoë, akademiese vordering, skoolbywoning en gedrag (Gonzales-De Hass *et al.*, 2005:100; Hill & Craft, 2003:74; Koonce & Harper, 2005:55-56; Mestry & Grobler, 2007:177-178; Mphahlele, 2008:4). In die betrokke plattelandse gemeenskap is sosiale kapitaal egter beperk weens die belemmerde ouer-onderwyser-verhoudings en sosiale netwerke asook die beperkte sosiale kohesie wat tussen ouers, onderwysers en gemeenskapslede voorkom (Gregson *et al.*, 2007:5).

Menslike kapitaal is geleë in die kennis en vaardighede wat individue besit (Coleman, 1988:S100; Halpern, 2005:4). Sterk menslike kapitaal was sigbaar binne die betrokke gemeenskap en navorsingstudie deurdat die ouers, onderwysers en gemeenskapslede insig getoon het ten opsigte van die positiewe resultate van goeie ouer-onderwyser-verhoudings wat gelei tot hulle gewilligheid om aan die navorsingstudie deel te neem. ’n Tekort aan menslike kapitaal was egter sigbaar in die onderwysers se ervaring van onvermoë om die realiteite van ouers, gemeenskapslede en kinders te begryp en te hanteer. ’n Verdere tekortkoming in menslike kapitaal was swak ouerskapsvaardighede wat deur deelnemers aan die studie gemeld is.

Fisiese kapitaal is tasbaar en kom voor in die vorm van materiële voorwerpe (Coleman, 1988:S100; Halpern, 2005:4). Die betrokke gemeenskap word, net soos ander plattelandse gemeenskappe in Suid-Afrika, deur armoede gekenmerk (Mahlomaholo, 2012:101, 103;

Ebersöhn & Ferreira, 2012:31). Die tekort aan vervoer wat as verskoning vir swak ouerbywoning gemeld is, dui op die beperkings in terme van fisiese kapitaal binne die betrokke gemeenskap.

Kulturele kapitaal word verkry vanuit die kennis van en toegang tot belangrike inligting rakende ’n gemeenskap (Ballantine & Spade, 2011:208) en ook die verskeie sterktes wat gesetel is binne die kultuur van ’n gemeenskap (Jones-Smith, 2014:13). Kultuur word beskryf as ’n stelsel wat gevorm word met verloop van tyd en spesifiek is tot die konteks waarbinne dit gevorm word (Parekh, 2000:143-144). Kulturele kapitaal word in skole gebou deurdat onderwysers gedrag en houdings rakende akademie en onderrig vir kinders modelleer (McGonical *et al.*, 2007:84). Die navorser is van mening dat ouers binne die huislike konteks ook as soortgelyke rolmodelle kan dien om tuis die bou van kulturele kapitaal te bevorder.

Ander vorms van kapitaal wat binne kapitaalteorieë aangedui word, is tasbare bates, ekonomiese kapitaal, persoonlike kapitaal, politiese kapitaal, professionele kapitaal en simboliese kapitaal (Bourdieu, 1991:230-251; Halpern, 2005:4). Hierdie vorms van kapitaal, byvoorbeeld menslike kapitaal en finansiële kapitaal, word ook geassosieer met positiewe uitkomste ten opsigte van kinders se opvoedkundige potensiaal (Halpern, 2005:4).

3.6 Fundamentele menslike behoeftes

’n Verdere teoretiese raamwerk wat insig kan bied in die uitdagende sosiale omstandighede van die betrokke ouers en gemeenskapslede is die menslike skaalontwikkelingsmodel wat nege fundamentele menslike behoeftes aandui (Max-Neef, 1992) wat vervul moet word om sodoende die kuns van ’n goeie lewe te vervolmaak (Cruz *et al.*, 2009:2022). Die fundamentele behoeftes is begrip, identiteit, spiritualiteit, kreatiwiteit, basiese

bestaansbehoeftes, beskerming, toegeneentheid, deelname en vrye tyd. Dit blyk duidelik uit die navorsing dat sommige van hierdie fundamentele menslike behoeftes wat Max-Neef (1992:205-206) identifiseer nie vervul word binne die betrokke plattelandse gemeenskap nie nie omdat die huidige bevredigers nie goed afgestem is op die behoeftes nie. Ouers sowel as onderwysers het die behoefte tot verbeterde ouer-onderwyser-verhoudings uitgedruk en dit kan dui op ’n fundamentele menslike behoefte tot deelname en toegeneentheid, samewerking, vennootskappe en interaksies. Hierdie fundamentele menslike behoeftes is redelik universeel, ongeag die kultuur of geografiese gebied (Alkire, 2002:189), maar word op verskillende eksistensiële maniere uitgedruk en deur verskeie tipes behoeftebevredigers bevredig (Max-Neef, 1992:205-206).

Die ideaal is dat behoeftebevredigers in meer as een behoefte moet kan vervul, byvoorbeeld, ouer-onderwyser-verhoudings wat kan lei tot die bevrediging van behoeftes aan deelname, toegeneentheid en begrip. Sodanige sinergistiese behoeftebevredigers (Max-Neef, 1991:34) bevredig nie slegs verskeie behoeftes op dieselfde tyd nie, maar oorbrug ook die koppelvlak tussen hulpbronne, met ander woorde die aksies wat geneem word om verhoudings te bou en netwerke te vestig. Dit was duidelik dat daar in die gemeenskap elemente is van die sogenaamde vernietigende behoeftebevredigers, soos alkoholmisbruik, wat waarskynlik voorsien in die behoefte om van die werklikheid te ontvlug, maar wat dan juis die situasie vererger deur die impak wat dit op finansies, werkvermoë en beperkte ouertoesig het. Die fundamentele menslike behoeftes het raakvlakke met die hulpbronbewaringsmodel (Hobfoll, 1989) wat later in hierdie artikel bespreek sal word.

3.7 Bio-ekologiese teorie van menslike ontwikkeling

Bronfenbrenner (2005) se bio-ekologiese sisteemteorie beskryf hoe menslike ontwikkeling nie slegs gedryf word deur interne prosesse en kenmerke nie, maar ook deur interaksies met verskeie interaktiewe sisteme in die omgewing en verlede, naamlik die mikro-, meso-, makro-, ekso- en chronosisteme. Daar is ook klem gelê op die interverwantheid van elemente binne hierdie sisteme en hoe verandering binne een element van die ekologiese sisteem tot veranderinge in verskeie ander sisteme kan lei (Sudbery, 2010:148).

Die ekologiese sisteme waarbinne kinders of individue funksioneer en ontwikkel bestaan uit vier lae wat as konsentriese sirkels beskou kan word. Die binneste sisteem, die mikrosisteem, behels die onmiddellike omgewing waarbinne die individu lewe asook persoonlike interaksies, rolle, aktiwiteite en verhoudings (Bronfenbrenner, 1977:514; Keenan & Evans, 2009:35). Voorbeelde van interaksies binne die mikrosisteem wat na vore gekom het in hierdie studie, is ouer-kind- en onderwyser-kind-verhoudings binne die betrokke gemeenskap. Uitdagende sosiale omstandighede binne die betrokke gemeenskap wat geïdentifiseer is, wat die ouer-kind-verhoudings binne mikrosisteme asook ouers se vermoë om betrokke te wees by hulle kinders se onderrig nadelig beïnvloed, sluit in die hoë voorkoms van nie-kerngesinne, ongeletterdheid, lae vlakke van akademiese onderrig onder ouers, alkoholmisbruik en swak ouertoesig. Tekorte ten opsigte van ouers se tyd, finansiële middele en fisieke energie beïnvloed ouer-kind-verhoudings en die betrokke kind se ontwikkeling. Uit die navorsing het ook geblyk dat onderwyser-kind-verhoudings belemmer word deur onderwysers se beperkte vermoëns om kinders se omstandighede binne die konteks van plattelandse gemeenskappe te begryp, asook die verskeie wyses waarop onderwysers kinders se menseregte skend, byvoorbeeld lyfstraf en vernedering in die

skoolkonteks. Wedersydse blaam is tussen ouers en onderwysers geïdentifiseer, rakende die negatiewe impak wat elk van hierdie groepe binne die betrokke kinders se mikrosisteme het.

Hierdie blaam kan daarom lei tot belemmerde ouer-onderwyser-verhoudings binne die betrokke kinders se mesosisteem. Die mesosisteem, waarbinne die navorsing gefokus is, verwys na die verhoudings tussen verskeie mikrosisteme van ontwikkelende individue (Bronfenbrenner, 1977:515; Keenan & Evans, 2009:36). Uit die navorsingstudie kan afgelei word dat die verskeie interaksies en uitdagende sosiale omstandighede wat inwerk op mikro-, ekso-, makro- en chronosisteme in die betrokke gemeenskap spanning op ouer-onderwyser-verhoudings plaas en dit lei tot interpersoonlike spanning tussen hulle.

Interaksies binne die eksosisteem kan beskou word as ’n verlenging van mesosisteme deurdat dit steeds strukture of toestande behels wat ontwikkelende individue direk beïnvloed, ten spyte van die feit dat hulle nie direk betrokke is by hierdie groter instansies of instellings in die gemeenskap nie (Bronfenbrenner, 1997:515; Keenan & Evans, 2009:37). Omgewingstoestande, byvoorbeeld landboubedrywighede, morele verval van die gemeenskap asook verhoudings tussen gemeenskapslede wat gekenmerk word deur afguns en konflik, is geïdentifiseer as struikelblokke vir ouer-onderwyser-verhoudings in terme van die eksosisteem.

Makrosisteme behels die oorkoepelende kulturele patrone, ideologieë, waardes, wette, beleid, gebruike en regulasies wat manifesteer binne die mikro-, meso- en eksosisteme (Bronfenbrenner, 1997:515; Keenan & Evans, 2009:37). Onderwysbeleid in Suid-Afrika stipuleer die belangrikheid van samewerking tussen ouers en onderwysers ter bevordering van kinders se onderrig, byvoorbeeld die Uitkomsgebaseerde Onderwyskurrikulum wat tot onlangs geleenthede aan ouers gebied het om by kinders se onderrig betrokke te raak (Mestry

& Grobler, 2007:176). Uit die navorsingstudie is egter afgelei dat ouers ten spyte van hierdie beleid, nie betekenisvol betrokke is by hulle kinders se onderrig nie.

Laastens sluit Bronfenbrenner ook die chronosisteem in, wat die tydaspek van ontwikkeling behels (Keenan & Evans, 2009:37). Hier is aspekte in die verlede van belang, byvoorbeeld gebruike met langtermyngevolge soos die vroeëre dopstelsel op plase waar werkers met drank betaal is of elke dag ’n kwota drank ontvang het. Sekere patrone in die hede, soos alkoholmisbruik, kan steeds deels teruggespoor word na sulke historiese gebruike (Falletisch, 2008). Tradisioneel was arbeiders op plase ook in ’n baas-kneg-situasie waar hulle nie sterk mag of selfbeskikkingsreg gehad het nie. Waar plaaswerkers in die hede steeds vanuit posisies van magteloosheid funksioneer, kan die oorsprong dus deels in die verlede gevind word. Tydens pogings om ouers te bemagtig, moet daar ook kennis geneem word van sosio-politiese invloede. Die chronosisteem-konsep is ook relevant vir begrip van die onderwysstelsel. Uit die werk van Livingstone (1990) word dit duidelik dat historiese onderwysbeleid soos Verwoerd se Bantoe-onderwysbeleid gelei het tot segregasie en ongelyke geleenthede. Bykans 20 jaar nadat daar wegbeweeg is van Apartheid, kan die gevolge van hierdie beleid nog gesien word in skole waar kinders steeds nie gelyke leergeleenthede het nie (HSRC-EPC, 2005).

Vanuit hierdie teorie kan die belangrikheid van goeie ouer-onderwyser-verhoudings afgelei word, omdat ouers en onderwysers almal belangrike individue in kinders se mikrosisteme is en hulle samewerking ’n belangrike invloed op kinders se ontwikkeling en onderrig het (Bronfenbrenner, 1979:3). Sudbery (2010:153) noem dat hierdie teorie veral van toepassing is op die professie van maatskaplike werk omdat die kliënt beskou word as die middelpunt van verskeie sisteme wat hom of haar beïnvloed. Die belangrike interaksies en verbande

tussen die onderskeie sisteme word ook erken en as katalisator kan maatskaplike werkers help om momentum aan sulke prosesse te gee.

4. Integrasie van teoretiese konsepte, perspektiewe, paradigmas en modelle

Dit is die navorser se opinie dat die uitdagende sosiale omstandighede wat ouers, onderwysers en gemeenskapslede in die betrokke plattelandse gemeenskap ervaar, dui op ’n kombinasie van sommige van Max-Neef (1991; 1992) se fundamentele menslike behoeftes wat nie vervul word nie, hulpbronverlies in elk van die kategorieë binne Hobfoll (1989) se hulpbronbewaringsmodel en ook “armoede” in terme van die verskeie vorms van kapitaal (Bourdieu, 1979, 1986, 1988; Coleman, 1988, 1994; Putnam, 1995, 2000; Halpern, 2005:4).

Basiese bestaansbehoeftes (Max-Neef, 1991; 1992) val tipies binne die materiële hulpbronne wat die kategorieë van energie en tasbare voorwerphulpbronne binne die hulpbronbewaringsmodel insluit. In die gemeenskap waar die navorsingstudie gedoen is, is ’n hoë voorkoms van armoede gemeld en hulpbronne soos vervoer, geld vir vervoer en vrye tyd is skaars. Volgens Mestry en Grobler (2007:177) en Di *et al.* (aangehaal deur Mphahlele, 2008:51-52) lei die beperkte vrye tyd wat hierdie ouers besit daartoe dat hulle nie ouervergaderings kan bywoon of hulle kinders met huiswerk kan bystaan nie. In die plattelandse gemeenskappe is behuising egter ’n sterker bron en word daar oorwegend goeie voorsiening vir verblyf gemaak. Hobfoll (2012:228) beskryf die sogenaamde toestandshulpbronne wat netwerke, konneksies en verhoudings behels. Max-Neef se fundamentele behoeftes van begrip, toegeneentheid, beskerming en deelname sou hier ingedeel kon word. Dit is egter ook so dat fundamentele menslike behoeftes nie bloot binne een kategorie kan val nie. Ter illustrasie hiervan is diefwering byvoorbeeld ’n konkrete

voorwerphulpbron wat kan bydra tot ’n gevoel van veiligheid (persoonlike bron). Die navorser het ook onder die indruk gekom dat daar ’n koppelvlak is tussen die hulpbronkategorieë waar sekere aksies moet plaasvind om hulpbronne te aktiveer. So is binding byvoorbeeld ’n besondere belangrike hulpbron wat kan lei tot ’n gevoel van behoort en identiteit. Binding impliseer dat daar sekere kontak binne verhoudings tussen mense moet wees.

Die bevordering van verhoudings en kontak tussen ouers en onderwysers kan, soos reeds genoem, lei tot die bevordering van persoonlike hulpbronne by kinders. Dit kan hulle motivering om te leer verhoog en aan hulle ’n veiliger omgewing skep waarbinne leer kan plaasvind. Die maatskaplike werker se rol is dus tot ’n groot mate om as katalisator in die koppelvlak te werk en bronne op mekaar af te stem. Ten einde optimale ontwikkeling en leer by kinders te verseker, is samewerkende verhoudings tussen ouers, onderwysers, kinders en maatskaplike werkers nodig. Constable en Flynn (aangehaal deur Livingstone, 1990:290) verwys na die werk van Gitterman binne die ekologiese perspektief en noem dat maatskaplike werkers se rol die volgende behels: *“... working in the interface area of coping patterns between the pupil, parent, school and community ...”* Uit hierdie navorsingstudie het dit duidelik geword dat dit oor veel meer gaan as die gedragspatrone van individue en gemeenskapslede, maar dat diep dialoog en vertroue die voertuie sal wees waarbinne kontak en verhoudings bevorder kan word.

Die volgende direkte aanhaling van ’n deelnemer aan hierdie studie bied verdere insig tot die invloed van hierdie uitdagende sosiale omstandighede binne die betrokke plattelandse gemeenskap:

“En as jy moet veg om te kan deurkom vir die maand, om te kan slaap en te kan eet in die aand, dan gaan geleerdheid nie so ’n groot prioriteit wees nie. So, miskien word die groter

prentjie nie gesien nie, dat as hy vandag leer, is daar 'n beter toekoms. Dit gaan vir hulle oor die nou en hier. Kom ons kry eers vandag agter die rug, dan sal ons maar sien wat môre gebeur."

Die tekort aan hulpbronne en hulpbronreserwes wat die betrokke gemeenskappe kwesbaar laat vir verdere hulpbronverlies, lei volgens die hulpbronbewaringsmodel tot afwaartse hulpbronverliesspirale (Hobfoll, 2002:312). Indien daar tekens bestaan dat 'n afwaartse hulpbronspiraal teenwoordig is, byvoorbeeld die hulpbronarmoede wat in die betrokke gemeenskap voorkom, is dit 'n moeisame proses om 'n opwaartse hulpbronaanwinsspiraal te skep en te handhaaf. Die rede hiervoor is omdat gemeenskappe dit moeilik kan vind om deel te vorm van intervensies weens konstante krisisse wat afgeweer moet word of omdat hulle moeilik vertroue in hulle eie sukses sal hê (Hobfoll, 1991:116; 2011:117). As gevolg van die beginsel van die hulpbronbewaringsmodel wat stel dat hulpbronne benodig word om verdere hulpbronne te bekom, kan die betrokke plattelandse gemeenskap, wat kwesbaar is as gevolg van hulpbronarmoede en 'n tekort aan hulpbronreserwes, makliker as ander gemeenskappe vasgevang word in 'n afwaartse hulpbronverliesspriaal, en selfs meer struikelblokke ervaar om hierdie afwaartse spiraal te stop (Hobfoll, 1990:470; 1991:115; 2011:117; Hobfoll). Ontmagtiging van die gemeenskappe vind plaas wanneer daar struikelblokke is tot individue se natuurlike motivering om hulpbronne te bekom en te beheer. Maatskaplike werkers moet daarom aandag gee aan hierdie struikelblokke, om gemeenskappe in staat te stel om hulpbronne te bekom wat hulle kan "belê" om verdere hulpbronne te bekom (Hobfoll *et al.*, 1990:470; Hobfoll & Jackson, 1991:112, 115, 116).

Alhoewel daar 'n daadwerklike tekort en behoefte aan tasbare hulpbronne en kapitaal tydens die oorkoepelende studie gemeld is, bied die hulpbronbewaringsmodel en kapitaalteorieë strukture waarbinne gemeenskappe se psigososiale hulpbronne en menslike kapitaal

geïdentifiseer en uitgebou kan word. Dit bevestig die aanname binne die sterkte perspektief dat elke individu, groep en gemeenskap sterktes het wat ontgin en tot hulle voordeel benut kan word (Saleebey, 2009:15-18).

Die bogenoemde toepassing van die hulpbronbewaringsmodel kan nie beskou word sonder dat die ontwikkeling en kulturele aspekte van die groter gemeenskap in ag geneem word nie, want persoonlike en sosiale hulpbronne beïnvloed en word beïnvloed deur die omgewing (Hobfoll, 1990:476; 1991:116). Dit word bevestig deur die beginsel in Bronfenbrenner se bio-ekologiese perspektief van menslike ontwikkeling, naamlik dat verandering in een deel van ’n sisteem, ander dele van die sisteem beïnvloed (Sudbery, 2010:148). Die handhawing van hierdie beginsel tydens die navorsing is verseker deurdat daar van deelnemende aksienavorsing gebruik gemaak is. Sowel die bio-ekologiese perspektief van menslike ontwikkeling as deelnemende aksienavorsing is gebaseer op Lewin se aanname dat menslike gedrag en ontwikkeling slegs verstaan kan word binne die konteks van die betrokke omgewing en die subjektiewe ervaringe van die omgewing deur die betrokke individue (Bronfenbrenner, 2007:23; Keenan & Evans, 2009:35; Visser, 2012b:94). Struikelblokke en invloede wat in die groter gemeenskap voorkom en ouer-onderwyser-verhoudings beïnvloed, is ook geïdentifiseer. Morele verval, die invloed van landboubedrywighede en veral die swak interpersoonlike verhouding tussen gemeenskapslede op makro- en eksovlakke van die gemeenskap, het ’n invloed op die individue se mikrovlakfunksionering, asook die mesosisteemverhoudings tussen ouers en onderwysers in die betrokke plattelandse gemeenskap. Die volgende direkte aanhaling toon die subjektiewe ervaring van ’n ouer in terme van die swak verhoudings tussen gemeenskapslede wat sosiale verandering en groei voorkom:

"Ouers se verhoudings teenoor mekaar (in die breër gemeenskap) moet reg wees, want dis waarna die kinders kyk … As ouers mekaar nie vind nie, gaan ons jare lank hiermee stoei. Ons praat nie met mekaar nie, ons praat eerder van mekaar. Ons bemoedig nie mekaar nie."

Om te floreer is nie 'n outomatiese proses nie (Keyes, 2007; 2006); daarom is daar tydens hierdie navorsingstudie gepoog om 'n beter begrip te ontwikkel van die rol wat 'n maatskaplike werker as katalisator vir samewerkende verhoudings en vennootskappe deur middel van deelnemende aksienavorsing kan speel om ouer-onderwyser-verhoudings in die betrokke plattelandse gemeenskap te laat floreer.

Vanuit die bogenoemde bevindinge en teoretiese raamwerk, kan daar afgelei word dat die ouer-onderwyser-verhoudings in die betrokke plattelandse gemeenskap sal verbeter en sal floreer, in terme van Keyes (2005) se welstandskontinuum, indien die fundamentele menslike behoeftes van die gemeenskapslede vervul word, meer vorms van kapitaal bekom word en 'n opwaartse hulpbronaanwinsspiraal kan ontstaan. Dit wil egter uit die literatuur voorkom asof hierdie prosesse nie natuurlik ontstaan nie, en dat persone wat ondersteuning en hulpbronne kan bied, benodig word om hierdie spiraal van verlies teen te werk. Alhoewel die gemeenskapslede en navorser tydens die navorsingstudie verskeie rolle vir die maatskaplike werker geïdentifiseer het wat tot die bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings kan bydra, word daar in hierdie artikel gepoog om die rol van die maatskaplike werker binne die betrokke teoretiese raamwerk te konseptualiseer.

Dit is eerstens belangrik dat die maatskaplike werker moet bewus wees van haar rol om die momentum van hierdie afwaartse spiraal teen te werk en tasbare en nie-tasbare hulpbronne aan die gemeenskap uit te wys om hierdie spiraal om te draai (Hobfoll, 1991:116). 'n Vorm van hierdie tipe intervensies is dat 'n maatskaplike werker deur middel van deelnemende aksienavorsing as 'n hulpbron by 'n gemeenskap betrokke raak om hulle sodoende te

bemagtig om deel te wees van die oplossing of die proses van sosiale verandering (Walter, 1998:2; Reyneke, 2004:127).

Aangesien die betrokke gemeenskap deur verskeie vorme van armoede geraak word, kan dit daartoe lei dat sommige individue of gemeenskappe slegs hulle innerlike hulpbronne het om op voort te bou (Hobfoll, 1990:467). Hofboll (1990:499) noem dat sosiale ondersteuning ’n manier is om hierdie innerlike hulpbronne te vermeerder tot hulpbronne buite die self, byvoorbeeld sosiale hulpbronne wat geleë is in die verhoudings en interaksies wat individue voorsien van bystand of ’n gevoel van geborgenheid (Hobfoll & Stokes, 1988:499). Hierdie persoonlike en sosiale hulpbronne wat gevorm word, is noodsaaklik vir individue se identiteit (Hobfoll, 1990:467) en stem ooreen met die konsep van sosiale kapitaal. Sosiale kapitaal is die nie-tasbare hulpbron wat geleë is in verhoudings en sosiale netwerke (Price & Simpson, 2007:127). Dika en Singh (2002:32) en Barry (2012:368) is van mening dat sosiale kapitaal in die vorm van vertroue, wederkerigheid, deelname en kohesie ’n oplossing kan bied vir die problematiek wat voorkom binne skoolgemeenskappe, byvoorbeeld die ouer-onderwyser-verhoudings binne die betrokke plattelandse gemeenskap.

Sosiale kapitaal kan gevorm word deur middel van die fasilitering van bindende (*bonding)* en oorbruggende (*bridging)* interaksies (Warren *et al.*, 2009:2240). Oorbruggende interaksies verwys na eksterne vennootskappe met lede van ander groepe en kan lei tot nuwe insigte, opleiding en hulpbronne (Gregson *et al.*, 2007:21), byvoorbeeld ouers en onderwysers of ouers en maatskaplike werkers. As maatskaplike makelaar (Compton *et al.*, 2005:231) kan die maatskaplike werker oorbruggende verhoudings tussen ouers en onderwysers skep deur hulle verhoudings met mekaar of ander hulpbronne te vestig of te fasiliteer.

’n Verdere manier om oorbruggende interaksies te bevorder, is deur Kitching (2010:133) se voorstel van spontane gesprekke tussen byvoorbeeld ouers en onderwysers, binne haar

verhoudingsgebaseerde benadering tot die ko-konstruksie van instaatstellende skoolgemeenskappe. Tydens hierdie gesprekke moet die maniere waarop ouers en onderwysers in verbintenis tot mekaar staan en die interaksies wat gereeld tussen die individue plaasvind, geïdentifiseer word en terugvoer daaroor verkry word, om dit te bevorder en indirek ook sosiale kapitaal op te bou.

Bindingsinteraksies behels die interaksies en verbintenisse tussen individue wat deel vorm van ’n homogene groep (Field, 2003:12), byvoorbeeld verhoudings tussen ouers en ander ouers of onderwysers met mekaar. Hierdie tipe interaksies kan ouers se selfvertroue verhoog en moet aangevul word met leierskapsontwikkeling (Warren *et al.*, 2009:2240) wat ooreenstem met die konsepte van persoonlike en toestandshulpbronne (psigososiale hulpbronne) binne die hulpbronbewaringsmodel (Hobfoll, 2011:1401).

Psigososiale hulpbronne, naamlik toestands- en persoonlike hulpbronne, binne die hulpbronbewaringsmodel, oorvleuel met konsepte van sosiale kapitaal (Van der Merwe & Kassan-Newton, 2007:352). Hierdie aspekte sluit onder andere netwerke, vertroue en gehegtheid in. Hobfoll (2011:1401) noem ook dat die ontwikkeling van hierdie psigososiale hulpbronne dien as ’n web waarbinne individue beskerm word en ondersteuning ontvang in terme van emosionele behoeftes en die verrigting van take.

Uit die bogenoemde kan dit afgelei word dat die maatskaplike werker deur die opbou van sosiale kapitaal as katalisator kan optree in die vestiging van ’n opwaartse hulpbronaanwinsspiraal (Van der Merwe & Kassan-Newton, 2007:353). Tydens die opbou van sosiale kapitaal, vind daar nie slegs hulpbronaanwins binne die hulpbronbewaringsmodel plaas nie, maar ook die vervulling van verskeie fundamentele menslike behoeftes en die aanwins van ander vorms van kapitaal, byvoorbeeld menslike kapitaal.

5. Samevatting

Reeds in 1990 maak Livingstone (1990:318) die volgende stelling: *"With no end to the educational crisis in sight, social workers in South African schools will need, more than ever before, to demonstrate understanding of, and empathy with, the needs of the communities they serve"*. Dit is vandag selfs meer waar in gevalle waar goeie skoolopleiding 'n weg uit armoede kan bied. Die klem is egter nou op die feit dat maatskaplike werkers nie soseer skoolgemeenskappe met dienste bedien nie, maar dat daar saam na antwoorde gesoek moet word. Hierdie studie het deelnemende aksienavorsing gebruik om ruimte te laat vir plaaslike wysheid, insig en kennis. In hierdie artikel is spesifiek gekyk na teoretiese begronding, maar uiteindelik sal praktiese samewerking tussen huis en skool nodig wees, tesame met inspraak van kinders, ten einde vir kinders 'n optimale leeromgewing te verseker.

Bibliografie

ALI, S. 2011. Perceived teacher and parental acceptance-rejection, and academic achievement, adjustment, and behaviour of children: literature review. *International journal of peace and development studies*, 2(5): 138-147.

BALFOUR, R.J., MITCHELL, C. & MOLETSANE, R. 2008. Troubling contexts: towards a generative theory of rurality and education research. *Journal of rural and community development*, 3(3): 99-111.

BALLANTINE, J.H. & SPADE, J.Z. 2011. Schools and society: A sociological approach to education. 4th ed. CA: Pine Forge Press/SAGE publications.

BARKER, R.L. 2003. The social work dictionary (4th ed.). Washington, DC: NASW Press.

BARRY, M.M. 2012. Promoting mental health and well-being: Practice and policy. (*In* Keyes, C.L.M., Mental well-being: International contributions to the study of positive mental health. London: Springer. p. 355-384.)

BAUM, F., MACDOUGALL, C. & SMITH, D. 2006. Participatory action research. Journal of epidemiology and community health, 60(10):854-857, October. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2566051/. Datum van gebruik: 20/08/2013.

BENARD, B. 2006. Using strengths-based practice to tap the resilience of families. (*In* Saleebey, D. Strengths perspective in social work practice (4th ed.). Boston, Allyn & Bacon. p. 197-220.

BOURDIEU, P. 1979. Distinction. London, Routledge and Kegan Paul.

BOURDIEU, P. 1986. The forms of capital. *(In* Richardson, J., *ed.* Handbook of theory and research for sociology of education. Westport, CT: Greenwood Press. p. 241-258).

BOURDIEU, P. 1991. Language and symbolic power. Cambridge: Polity Press.

BRAUN, V. & CLARKE, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3: 77-101.

BRONFENBRENNER, U. 1977. Toward an experimental ecology of human development. American psychologist, Julie: 315-351.

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

BRONFENBRENNER, U. 2005. Making human beings human: bioecological perspectives on human development. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

COLEMAN, S.J. 1988. Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 49: S95-S120.

COLEMAN, S.J. 1994. Foundations of social theory. Harvard University, Press Cambridge.

COMPTON, B., GALAWAY, B. & COURNOYER, B. 2005. Social work processes (7th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.

CRUZ, I., STAHEL, A. & MAX-NEEF, M. 2009. Towards a systemic development approach: Building on the human-scale development paradigm. Ecological economics, 68:2021-2030.

DIKA, S.L. & SINGH, K. 2002. Applications of social capital in educational literature: a critical synthesis. Review of educational research, 72(1): 31-60, Spring.

EBERSÖHN, L. & ELOFF, I, 2006. Life skills & assets. (2nd ed.). Pretoria, Van Schaik.

EBERSÖHN, L. & FERREIRA, R. 2012. Rurality and resilience in education: place-based partnerships and agency to moderate time and space constraints. *Perspectives in education*, 30(1): 30-42.

FIELD, J. 2003. *Social capital*. London: Routledge.

GREGSON, S., TERCEIRA, N., MUSHATI, P., NYAMUKAPA, C.A. CAMPBELL, C. 2007. Community group participation: can it help young women to avoid HIV?: An exploratory study of social capital and school education in rural Zimbabwe. http://eprints.lse.ac.uk/2913/. Datum van gebruik: 7 Julie 2013.

GONZALEZ-DE HASS, A.R., WILLEMS, P.A. & HOLBEIN, M.F.D. 2005. Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational psychology review*, 17(2): 99-123.

HALPERN, D.S. 2005. Social capital. Cambridge, UK: Polity Press.

HILL, N.E. & CRAFT, S.A. 2003. Parent-school involvement and school performance: mediated pathways among socio-economically comparable African American and Euro-American families. *Journal of educational psychology*, 95: 74-83.

HOBFOLL, S.E. 1989. Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. *American psychologist*, 44(3): 513-524.

HOBFOLL, S.E. 2001. The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied psychology: an international review*, 50(3): 337-421.

HOBFOLL, S.E. 2002. Social and psychological resources and adaption. *Review of general psychology*, 6(4): 307-324.

HOBFOLL, S.E. 2011. Commentary: conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of occupational and organizational psychology*, 84:116:122.

HOBFOLL, S.E. 2012. Conservation of resources and disaster in cultural context: the caravans and passageways for resources. *Psychiatry*, 75(2), Fall: 227-233.

HOBFOLL, S.E., DUNAHOO, C. & MONNIER, J. 1995. Conservation of resources and traumatic stress. (*In* Freedy, J. & Hobfoll, S.E. *eds*. Traumatic stress: From theory to practice. New York: Plenum Press. p. 29-48.)

HOBFOLL, S.E., FREEDY, J., LANE, C. & GELLER, P. 1990. Conservation of social resources: social support resource theory. *Journal of social and personal relationships*, 7:465-478.

HOBFOLL, S.E. & JACKSON, A.P. 1991. Conservation of resources in community intervention. *American journal of community psychology*, 19(1):111-121.

HOBFOLL, S.E., MANCINI, A.D., HALL, B.J., CANETTI, D. & BONANNO, G.A. 2011. The limits of resilience: distress following chronic political violence among Palestinians. *Social science & medicine*, 72:1400-1408.

HOBFOLL, S.E. & STOKES, J.P. 1988. the process and mechanism of social support. (*In* Duck, S.W. (red.). the handbook of research in personal relationships. London: Wiley. p. 497-478.

(HSRC-EPC) Human Sciences Research Council-Education Policy Centre. 2005. Emerging voices: a report on education in South African rural communities. Commissioned by the Nelson Mandela Foundation. Kaapstad: HSRC Press.

JONES-SMITH, E. 2014. Strengths-based therapy: connecting theory, practice and skills. Los Angeles: Sage. (In press).

KEENAN, T. & EVANS, S. 2009. An introduction to child development (2nd ed). London, Sage.

KEYES, C.L.M. 2002. The mental health continuum: from languishing to flourishing in life. *Journal of health and social behavior*, 43(2), June: 207-222.

KEYES, C.L.M. 2005. Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of consulting and clinical psychology*, 73: 539-548.

KEYES, C.L.M. 2007. Promoting and protecting mental health as flourishing: a complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62(2): 95-108.

KISTHARDT, W.E. (2009) The opportunities and challenges of strengths-based, person-centered practice: purpose, principles, and applications in a climate of systems integration. (*In* Saleebey, D. *ed*. Strengths perspective in Social work practice. (5th ed.) Boston, Allyn and Bacon.

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

KONDON, S., PAIN, R. & KESBY, M. 2007. Introduction: connecting people, participation and place. (*In* Kondon, S., Pain, R. & Kesby, M. *eds.* Participatory action research approaches and methods: connecting people, participation and place. London, Routledge. p. 1-6).

KOONCE, D. & HARPER, W. 2005. Engaging African American parents in the schools: a community based consultation model. *Journal of educational and psychological consultation*, 16(1): 55-74.

LIVINGSTONE, B. 1990. South African school social work practice. In McKendrick, B.W. (Ed). Social work in action. Pretoria: Haum Tertiary.

MAHLOMAHOLO, S.M.G. 2012. Early school leavers and sustainable learning environments in rural contexts. *Perspectives in education*, 30(1): 101-110, March.

MAX-NEEF, M. 1991. Human scale development: Conception, application and further reflections. New York: The Apex Press.

MAX-NEEF, M. 1992. Development and human needs. (*In* Ekins, P. & Max-Neef, M., *eds. Real-Life Economics: Understanding wealth creation*. London: Routledge. p. 197-213).

MEDIRATTA, K. & FRUCHTER, N. 2003. From governance to accountability: building relationships that make schools work. http://www.nyu.edu/steinhardt/iesp/drum_major.pdf. Datum van gebruik: 27 Maart 2012.

MESTRY, R. & GROBLER, B. 2007. Collaboration and communication as effective strategies for parent involvement in public schools. *Educational research review*, 2(7): 176-185.

MIDGLEY, J. 1995. Social development: the development perspective in social welfare. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

MPHAHLELE, L.A. 2008. Parents' perceptions about the health and well-being of farm schools. Potchefstroom, NWU. (Mini-thesis – M.Ed.)

NIEUWENHUIS, J. 2007. Qualitative research designs and data gathering techniques. (*In* Maree, K., *ed*. First steps in research. Hatfield, Pretoria: Van Schaik. p. 70-97).

PAREKH, B. 2000. Rethinking multiculturalism: cultural diversity and political theory. Houndmills, London: Macmillan.

PATEL, L., HOCHFELD, T., GRAHAM, L. & SELIPSKY, L. 2008. The implementation of the white paper for social welfare in the NGO sector: research report. https://ujdigispace.uj.ac.za/bitstream/handle/10210/8272/Transformation%20of%20social%20welfare.pdf?sequence=1. Datum van gebruik: 20/08/2013.

PRICE, V. & SIMPSON, G. 2007. Transforming society?: Social work and sociology. Bristol: The Policy Press.

PUTNAM, R.D. 1995. Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of democracy*: 65-78, January.

PUTNAM, R.D. 2000. Bowling alone: the collapse and revival of American community. New York: Simon & Schuster.

REYNEKE, R. 2004. Deelnemende aksienavorsing as metode van gemeenskapsbemagtiging. *Acta academica supplemtum*, 2004(1): 113-143.

SALEEBEY, D. 2009. The strengths approach to practice: beginnings. (*In* Saleebey, D. *ed.*. The strengths perspective in social work practice. 5th ed.. London: Allyn & Bacon).

SOLOMONS, K. 2013. Countryside where children fear to tread: Horror of abuse in heart of winelands. *Cape Argus*, 4, 24 August.

STRYDOM, H. & DELPORT, C.S.L. 2011. Sampling and pilot study in qualitative research. (*In* De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché & Delport, C.S.L., *eds*. Research at grass roots: for the social sciences and human service professions. 4th ed.. Hatfield, Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 390-396).

SUDBERY, J. 2010. Human growth and development: a introduction for social workers. Oxon, Routledge.

VAN DER MERWE, M. & KASSAN-NEWTON, K. 2007. Conservation of resources: a primary intervention for continuous traumatic stress in South Africa: a case study. *Social work/maatskaplike werk*, 43(3):350-365.

VISSER, M. 2012a. Systems theory. (*In* Visser, M & Moleko, A. 2012. Community psychology in South Africa (2nd ed.). Pretoria: Van Schaik. p. 22-40).

VISSER, M. 2012b. The research perspective. (*In* Visser, M & Moleko, A. Community psychology in South Africa (2nd ed.). Pretoria: Van Schaik. p. 87-112).

VON BERTALANFFY, L. 1969. Organismic psychology and systems theory. Barre: Barre Publishers.

WALTER, M. 1998. Participatory action research. (*In* Walter, M. Social research methods (2nd ed.). Oxford press. p. 1-8.

WARREN, M., HONG, S., RUBIN, C.L. & UY, P.S. 2009. Beyond the bake sale: a community based relationship approach to parent engagement in schools. *Teachers college record*, 111(9): 2209-2254.

WESTERHOF, G.J. & KEYES, C.L.M. 2010. Mental illness and mental health: the two continua model across the lifespan. *Journal of adult development*, 17(2): 110-119).

(WGO). Wêreld Gesondheidsorganisasie. 2011. Mental health: a state of well-being. http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/. Datum van gebruik: 20/08/2013.

WHITE, G.W. 2010. Albeism. (*In* Nelson, G. & Prilleltensky, I., *eds*. Community psychology: in pursuit of liberation and well-being. London: Palgrave Macmillan. p. 431-452).

AFDELING B

Artikel 2

Maatskaplikewerkrolle: bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings in ’n plattelandse gemeenskap

Maatskaplikewerkrolle: bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings in ’n plattelandse gemeenskap

Hannalie van der Merwe, Mariette van der Merwe, Ansie Kitching

Sentrum vir Kinder, Jeug en Familiestudies

(AUTHeR)

Noordwes-Universiteit, Potchefstroom Kampus

Suid-Afrika

Korrespondensie aan:

Mej. Hannalie Aletta van der Merwe, hahahanli@gmail.com

Dr. Mariette van der Merwe, 23376244@nwu.ac.za

Dr Ansie Kitching, Ansie.Kitching@nwu.ac.za

Sentrum vir Kinder-, Jeug- en Familie Studies

Noordwes-Universiteit

Potchefstroom Kampus

Privaatsak X601

Potchefstroom

2520

OPSOMMING

Literatuur dui op verskeie voordele wat goeie ouer-onderwyser-verhoudings vir die betrokke kinders, ouers, onderwysers en die breër gemeenskap inhou. Die uitdagende sosiale omstandighede in plattelandse gemeenskappe en die verdeeldheid tussen ouers en onderwysers belemmer egter ouer-onderwyser-verhoudings binne hierdie gemeenskappe. Die rolle van die maatskaplike werker is deur middel van deelnemende aksienavorsing binne die betrokke gemeenskap geïdentifiseer. Uit die navorsing blyk dit dat ’n maatskaplike werker as ’n maatskaplike makelaar, fasiliteerder, opvoeder, tussenganger en advokaat kan bydra tot die bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings in die betrokke plattelandse gemeenskap deur die uitdagende sosiale omstandighede wat ouers en kinders ervaar, te hanteer, ouers in hulle ouerskapsrol te ondersteun, ouers in te lig van die belangrikheid van akademie en ’n toekomsvisie vir hulle kinders, ouers en kinders te bemagtig in terme van hulle regte tot onderrig en binne skoolkontekste en onderwysers toe te rus om uitdagende sosiale omstandighede in die gemeenskap te hanteer.

Sleutelterme: ouer-onderwyser-verhoudings, plattelandse gemeenskap, rol van die maatskaplike werker

ABSTRACT

Literature shows that good parent-teacher relationships hold many advantages for the children involved, the parents, the teachers as well as the broader community. However, the challenging social circumstances in rural communities and the dissension between parents and teachers impede parent-teacher relationships in these communities. The roles of the social worker within this specific community were identified by means of participatory action research. From the research it appears that the social worker can contribute to the advancement of parent-teacher relationships by acting as social broker, facilitator, teacher, mediator and advocate in the specific rural community by addressing the challenging social circumstances that parents and children experience, supporting parents in their parenting roles, informing parents of the importance of schooling and a vision for the future for their children, empowering parents and children with regard to their rights to education and their rights within the school context and to equip teachers to be able to handle challenging social circumstances in the community.

Key terms: parent-teacher relationships, rural community, role of the social worker

MAATSKAPLIKEWERKROLLE: BEVORDERING VAN OUER-ONDERWYSER-VERHOUDINGS IN ’N PLATTELANDSE GEMEENSKAP

Hannalie van der Merwe

Plattelandse gemeenskappe in Suid-Afrika word gekenmerk deur tekortkominge en uitdagende sosiale omstandighede, byvoorbeeld swak dienslewering, onvoldoende ondersteuning en dienste, asook uiterste armoede (Balfour et al., 2008:102; Mahlomaholo, 2012). Hierdie kenmerke strem skoolgaande kinders se ontwikkelingspotensiaal en die kwaliteit van onderrig in skole in hierdie gemeenskappe (Hofmeyr & Hall, 1995; HSRC-EPC, 2005:viii). Hierdie uitdagende sosiale word gekenmerk deur swak ontwikkelde infrastruktuur, ’n tekort aan gekwalifiseerde onderwysers en hoë klaskamergetalle in plattelandse skoolgemeenskappe. Befondsing blyk nie voldoende te wees om hierdie uitdagende sosiale omstandighede in skoolgemeenskappe teen te werk nie (Falletisch, 2008:98). Dugard et al. (2005:31) bevestig dat Wes-Kaapse plattelandse skole wat beskik oor beter finansiële omstandighede, infrastruktuur, voedingskemas en staatsgesubsidieerde vervoer as ander skole in Suid-Afrika, in die lang termyn nie beter sosio-ekonomiese vooruitsigte aan hierdie kinders verseker nie.

’n Verdere negatiewe verskynsel in plattelandse skoolgemeenskappe is die verdeeldheid tussen ouers en onderwysers, asook die feit dat ouers nie effektief bydra tot hulle kinders se onderrig nie as gevolg van ontoereikende belangstelling in hierdie opsig, asook swak bywoning van ouervergaderings en onbetrokkenheid in terme van fondsinsamelingsprojekte (HSRC-EPC, 2005:107; Mestry & Grobler, 2007:177; Sanders, 2008:287). Blaam tussen ouers en onderwysers lei ook tot verdeeldheid en die belemmering van ouer-onderwyser-verhoudings in gemeenskappe (Kitching, 2010:108).

Die literatuur bevestig dat goeie ouer-onderwyser-verhoudings, samewerkende vennootskappe en ouerbetrokkenheid in plattelandse skoolgemeenskappe kan lei tot positiewe resultate ten opsigte van kinders se skoolprestasie, gedrag, sielkundige aanpassing en akademiese sukses (Ali, 2011:145; Mediratta & Fruchter, 2003:12). In samehang hiermee voer Kitching (2010:122, 126) aan dat intervensies in Suid-Afrikaanse skole wat betrekking het op problematiese menslike gedrag, moet fokus op die bevordering van verhoudings tussen al die rolspelers wat betrokke is en nie net op die individue wat probleme ervaar nie.

Uit literatuur blyk dit dat maatskaplike werkers die bogenoemde verdeeldheid tussen ouers en onderwysers kan oorbrug en verhoudinge tussen hulle kan bevorder deur die bou van sosiale kapitaal (Halpern, 2005:4) en die aanwins van psigososiale hulpbronne, soos beskryf in die hulpbronbewaringsmodel (Hobfoll, 1989). Maatskaplike werkers fokus tipies op die bevordering van maatskaplike verandering, probleemoplossing ten opsigte van menslike verhoudings en die bemagtiging van individue om welstand te bevorder (Hare, 2004:409). Daarom beskik maatskaplike werkers oor die vermoë om positiewe maatskaplike verandering te fasiliteer in die ouer-onderwyser-verhoudings in plattelandse skoolgemeenskappe.

Die navorsingstudie is onderneem in ’n Bolandse plattelandse gemeenskap wat hoofsaaklik op kommersiële landbou-aktiwiteite steun. Die ongeveer 60 plase in die betrokke gemeenskap fokus hoofsaaklik op die verbouing van vrugte en groente. Tydens oestye styg die getalle plaasarbeiders tot ongeveer 22 000 in die gebied. Die meeste ouers in die gemeenskap is in die landbousektor werksaam. Daar is elf skole in die plattelandse gemeenskap met ongeveer 55 onderwysers. ’n Nieregeringsorganisasie met twee maatskaplike werkers en ’n gemeenskapsontwikkelaar ondersteun die gemeenskap se maatskaplike funksionering. As ’n maatskaplike werker by die betrokke organisasie het die navorser bewus geraak van die behoefte wat ondersoek is.

Die volgende omskrywings en definisies is gebruik vir die sleutelkonsepte in hierdie navorsingstudie:

Ouer-onderwyser-verhoudings: In hierdie studie word daar verwys na verhoudings tussen ouers en onderwysers as die hoofverteenwoordigers van die huis-skool-mesosisteem in die bio-ekologiese sisteemteorie (Bronfenbrenner, 1979). Ali (2011:139) en Coleman (1988) beskou familie- en skoolkontekste as die twee mees volhoubare en invloedryke kontekste waarbinne kinders se ontwikkeling plaasvind en as belangrike voorsieners van sosiale kapitaal. Om hierdie rede heg navorsers groot waarde aan die samewerkende verhoudings tussen ouers en onderwysers wat gekenmerk word deur goeie kommunikasie (Symeou, 2008:28). Goeie ouer-onderwyser-verhoudings word gekenmerk deur en beoordeel op die aanwesigheid of afwesigheid van aspekte soos wederkerigheid, vertroue, warmte, respek, erkenning, ondersteuning, gedeelde waardes, verwagtinge en menings oor die ander en die kind. Die aanwesigheid van hierdie aspekte hou positiewe gevolge vir die betrokke kinders in soos verbeterde skoolprestasie, motivering om akademies te presteer en beter emosionele, sosiale en gedragsaanpassing (Hughes & Kwok, 2007:41; Vickers & Minke, 1995).

Plattelandse gemeenskap: Verskeie outeurs stem saam dat die term "plattelandse gemeenskappe" moeilik is om te definieer (Pugh & Cheers, 2010: viii; Alpaslan & Schenck, 2012:402; HSRC-EPC,2005:x). In hierdie navorsingstudie word 'n plattelandse gemeenskap beskou as 'n area wat as nie-stedelik geklassifiseer is en in kommersiële plase onderverdeel is (STATS-SA, 2001:14).

Maatskaplike werker: Hierdie navorsingstudie verwys slegs na die maatskaplike werker wat in 'n nieregeringsorganisasie werk. Timberlake et al. (2008:5) noem dat maatskaplike werkers poog om maatskaplike funksionering van individue, groepe en gemeenskappe te

bevorder en om die omgewingsimpakte die hoof te bied wat met die kliëntsisteem se behoeftes, onvoldoende hulpbronne en verwante hoë risikofaktore gepaardgaan.

In opsomming blyk die swak ouer-onderwyser-verhoudings in die betrokke gemeenskap diep gewortel te wees in die konteks van die bogenoemde eienskappe van plattelandse gemeenskappe wat dien as struikelblokke vir die vestiging van goeie ouer-onderwyser-verhoudings. Daarom is gepoog om deur deelnemende aksienavorsing die konteks waarbinne hierdie verhoudings voorkom te ondersoek en vas te stel watter rol die maatskaplike werker in die bevordering van hierdie verhoudings kan vervul.

Die volgende navorsingsvraag het uit die bogenoemde probleemstelling ontstaan: Wat is die rol van die maatskaplike werker in die bevordering van verhoudings tussen ouers met uitdagende sosiale omstandighede en onderwysers in ’n plattelandse gemeenskap?

1. NAVORSINGSDOELSTELLINGS

Die volgende navorsingsdoelstellings is gestel om die bogenoemde navorsingsvraag te beantwoord:

Om binne ’n kwalitatiewe raamwerk met deelnemende aksienavorsing:

- ’n beter begrip te ontwikkel van gemeenskapslede, ouers en onderwysers se ervaringe rakende die ouer-onderwyser-verhoudings in die betrokke plattelandse gemeenskap;
- vas te stel watter rol die maatskaplike werker kan vertolk in die bevordering van verhoudings tussen onderwysers en ouers met uitdagende sosiale omstandighede in ’n Bolandse plattelandse gemeenskap.

2. METODOLOGIE

2.1 Navorsingsontwerp

’n Kwalitatiewe studie, gebaseer op die beginsels van deelnemende aksienavorsing, is onderneem om die betrokke ouers, onderwysers en gemeenskapslede as medenavorsers te betrek (Kondon et al., 2007:2) om die rol van die maatskaplike werker in die bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings binne uitdagende sosiale omstandighede vas te stel. Deur kwalitatiewe navorsing kon die komplekse aard van ouer-onderwyser-verhoudings asook die ervaringe van ouers, onderwysers en gemeenskapslede binne die betrokke plattelandse gemeenskap ondersoek word.

2.2 Steekproef

Deur doelmatige seleksie is individue betrek op grond van die spesifieke insigte wat hulle (Nieuwenhuis, 2007:79) rakende ouer-onderwyser-verhoudings in die betrokke gemeenskap kon verskaf. Die medenavorsers of deelnemers was verteenwoordigend van drie deelnemergroepe, naamlik ouers, onderwysers en gemeenskapsleiers.

Uit die populasie van 55 onderwysers het twaalf onderwysers aan die navorsingstudie deelgeneem. Hierdie onderwysers is reeds vir meer as twee jaar werksaam by een van die elf skole in die betrokke gemeenskap en daarom bekend met die dinamika en verhoudings binne hierdie gemeenskap.

Die 22 ouers wat deelgeneem het aan die besprekingsgroepe is op grond van die voorafbepaalde insluitingskriteria betrek. Hulle moes tans ’n skoolgaande kind hê wat reeds vir meer as twee jaar in een van die skole in die gemeenskap is om te verseker dat hulle

bekend is met die dinamika van die betrokke skoolgemeenskap. Hulle is ook deur onderwysers, menslikehulpbronbestuurders of gemeenskapslede aangewys as individue wat insig kan bied in terme van ouer-onderwyser-verhoudings in die plattelandse gemeenskap.

Die derde deelnemergroep was vyf gemeenskapsleiers wat deur ouers en onderwysers aangedui is as rolspelers wat ’n bydrae tot die bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings in die betrokke gemeenskap kan lewer. Gemeenskapsleiers wat reeds vir ten minste twee jaar in die gemeenskap betrokke is en bekend is met die dinamika en verhoudings binne hierdie gemeenskap, is betrek. Die gemeenskapsleiers wat geïdentifiseer is om deel te neem aan die fokusgroep sluit polisiebeamptes, amptenare van die Departement Onderwys, lede van plaaslike skoolbeheerrade, plaaslike maatskaplike werkers en ook gemeenskapsontwikkelaars in.

2.3 Navorsingsproses

Die navorsingsproses is gebaseer op Visser (2012:98-100) se stappe vir deelnemende aksienavorsing, naamlik die beplanningsfase, die data-insamelingsfase en die data-analisefase. Verder is die deelnemers ook deurgaans by die navorsingsproses betrek om hulle behoeftes doeltreffend uiteen te sit en te hanteer (Ozanne & Saatcioglu, 2008:242; Reyneke, 2004:116; White, 2010:441).

Fase 1: Beplan die navorsingsproses op grond van ’n ondersoek na problematiek met betrekking tot die verhoudings tussen ouers met uitdagende omstandighede en onderwysers in die plattelandse gemeenskap.

Die ontmoeting met gemeenskapsleiers en die vestiging van verhoudings is krities om in hierdie fase saam die navorsingsprobleem en -doelstellings te bepaal (Strydom, 2011b:499-

500; Visser, 2012:98). Die navorser was reeds as ’n maatskaplike werker by die plaaslike nieregeringsorganisasie werksaam, en was daarom bekend met die kulturele kenmerke sowel as van die gemeenskapsleiers in die betrokke plattelandse gemeenskap. Aangesien die navorser egter beperkte kontak binne die skoolgemeenskappe gehad het, het sy tydens hierdie fase daarop gefokus om die rol van leerder (White, 2010:441) in te neem teenoor die deelnemers wat as kundiges hulle insigte en ervaringe rakende ouer-onderwyser-verhoudings binne die betrokke gemeenskap kon deel.

Die navorsingstudie is gesamentlik deur die navorser en gemeenskapslede wat by die aanvanklike konsensusgesprekke bestrek is ontwerp (Rogers et al., 2013:2) deur die voorstelle uit konsensusgesprekke met gemeenskapslede as riglyn vir optrede te gebruik en onder andere om direkte kontak met die personeel by die distrikskantoor van die Departement van Onderwys te maak en sodoende respek vir hierdie gemeenskapsleiers te toon. ’n Verdere aanbeveling was om persoonlike kontak met elk van die skoolhoofde in die gemeenskap te maak en daarna persoonlik inligtingsessies vir die onderwysers aan te bied en hulle na die besprekingsgroepe uit te nooi. Onderwysers en ander gemeenskapslede, onder andere menslike hulpbronbestuurders in die gemeenskap, het ouers aangedui wat sou deelneem aan die besprekingsgroepe in fase 2.

Fase 2: Ondersoek problematiek in diepte, samel data in en identifiseer moontlike wyses waarop maatskaplike werkers en ander rolspelers tot die bevordering van verhoudings kan bydra deur groepbesprekings met ouers en onderwysers te fasiliteer.

In hierdie fase is data-insameling onderneem deur ’n total van ses besprekingsgroepe, bestaande uit drie besprekingsgroepe met die onderwysers en ook drie besprekingsgroepe met ouers, waartydens hulle ervaringe in terme van ouer-onderwyser-verhoudings en die uitdagende sosiale omstandighede in die betrokke plattelandse gemeenskap ondersoek is. ’n

Skets van die huislike en skoolkontekste, wat struikelblokke en beperkende omgewingsimpakte simboliseer, asook die "brug" wat nodig is om hierdie elemente van verdeeldheid te oorkom, is as metafoor en visuele hulpmiddel vir die fasilitering van data-insameling gebruik. Dit is in lyn met Visser (2012:99) se voorstel rakende die gebruik van metafore vir visuele data-insameling.

Die sikliese aard van deelnemende navorsing (Visser 2012:96-97), asook data-analise soos beskryf deur Braun en Clarke (2006:86-93), word bevestig deurdat data-analise reeds in hierdie fase begin het toe die navorser tydens die transkribering van die besprekingsgroepe met die data vertroud geraak het (Braun & Clarke, 2006:87). Aanvanklike kodes is ook ontwikkel (Braun & Clarke, 2006:88-89) wat tydens die volgende besprekingsgroep as basis kon dien vir verdere gesamentlike tematiese analise rakende die rol van die maatskaplike werker in die bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings in die betrokke plattelandse gemeenskap.

Fase 3: Ontwikkel 'n kollektiewe begrip en aksieplan van die wyse waarop die verhoudings tussen onderwysers en ouers met uitdagende sosiale omstandighede verbeter kan word.

Die aanvang van hierdie fase was die finale besprekingsgroep met die gemeenskapsleiers wat tydens fase 2 geïdentifiseer is. Tydens hierdie besprekingsgroep het die navorser terugvoering aan gemeenskapsleiers rakende die bevindinge in fase 2 gegee. Gemeenskapsleiers kon tydens hierdie besprekingsgroep bydraes rakende die akkuraatheid van die aanvanklike kodes lewer (Visser, 2012:99). Laastens is gemeenskapsleiers betrek tydens die finale stappe van data-analise, naamlik die hersiening van temas en die identifisering van die finale temas, wat daarna in 'n verslag opgeskryf is (Braun & Clarke, 2006:86-93).

2.4 Vertrouenswaardigheid

Vertrouenswaardigheid is in hierdie navorsingstudie verseker deur te let op geloofwaardigheid, oordraagbaarheid, betroubaarheid en bevestigbaarheid (Lincoln & Guba, 1999; Mertens, 2005; Shenton, 2004). Omdat die ouers, onderwysers en gemeenskapslede deur deelnemende aksienavorsing betrek is, was dit moontlik om deurgaans korrektheid van die interpretering van die data met die deelnemers te verifieer (Reyneke, 2004:116; Shenton, 2004:68). Die navorser het ook ’n reflektiewe joernaal benut om te reflekteer oor haar subjektiewe ervaringe en nuwe kennis wat tydens die navorsingstudie opgedoen is (Ozanne & Saatcioglu, 2008:424) en sodoende haarself in die navorsingsproses te verdiep (Nieuwenhuis, 2007:85). Dit het tot die vertrouenswaardigheid van die navorsingstudie bygedra (Shenton, 2004:72). Omdat verskeie data-insamelingsmetodes, naamlik besprekingsgroepe en ’n reflektiewe joernaal benut is, is kristallisering gefasiliteer, wat betroubaarheid van die navorsingstudie bevorder (Maree & Van der Westhuizen, 2007:41).

2.5 Etiese aspekte

Die etiese riglyne vir navorsing soos gestel deur die Wêreldgesondheidsorganisasie se *Ethics for Public Health Research in Africa* (WGO, 2008), *Policy guidelines for course of conduct, code of ethics and the rules for caring professions*-uitdeelstuk (SACSSP. 2006:9-12) en die Noordwes-Universiteit se *Handleiding vir Nagraadse Studente* (2010) is tydens die navorsingstudie gehandhaaf. Die nodige toestemming vir navorsing in die betrokke skoolgemeenskap is ook verkry vanaf Noordwes-Universiteit en die Sentrum vir Kinder-, Jeug- en Familie Studies, asook die Wes-Kaapse Departement van Onderwys en die welsynsorganisasie waar die navorser gewerk het. Soos vereis deur Noordwes-Universiteit

het alle deelnemers ook vorms onderteken waarin hulle vrywillige deelname aan die besprekingsgroepe erken en ingelig is van die navorsingsprosedure en enige potensiële ongemak wat hulle kon ervaar. Die konfidensialiteit van die deelnemers is ook verseker deurdat geen identifiserende besonderhede van die deelnemers tydens verslagdoening bekendgemaak is nie (Strydom, 2011a:119).

3. BEVINDINGE

Die volgende vyf behoeftes is tydens die navorsingstudie geïdentifiseer as die verantwoordelikhede van die maatskaplike werker binne die plaaslike nieregeringsorganisasie. Hierdie behoeftes, asook die maatskaplike werker se rol in terme van elkeen word hierna aan die hand van relevante literatuur bespreek.

3.1 Die behoefte om die uitdagende sosiale omstandighede wat ouers en kinders ervaar te hanteer

Ouers, onderwysers en gemeenskapslede het aangedui dat maatskaplike werkers daarvoor verantwoordelik is om die uitdagende sosiale omstandighede van ouers en kinders te hanteer. Tydens fase 2 is verskeie negatiewe invloede geïdentifiseer wat binne huislike en gemeenskapskontekste op ouers in die plattelandse gemeenskap inwerk, byvoorbeeld die hoë voorkoms van nie-kerngesinne, armoede, alkoholmisbruik en gebrekkige ouertoesig oor naweke. Hierdie uitdagende sosiale omstandighede wat deur die deelnemers geïdentifiseer is, stem ooreen met die uitdagende sosiale omstandighede wat ouers as plaasarbeiders beleef (Donohoe, 2004:1-3; Falletisch, 2008; Human Rights Watch, 2004:26-27; Mphahlele, 2008:23). Die impak van hierdie uitdagende sosiale omstandighede is sigbaar in die wyse

waarop een van die deelnemende onderwysers die gebrek aan vordering by kinders verbind met die kind se huislike omstandighede soos die volgende aanhaling aandui:

"En sulke kinders vorder nie, want sy gedagtes is die heeltyd by sy omstandighede van die huis."

Dis egter nie net ouers wat blameer word nie, maar onderwysers word daarvoor blameer dat ouers nie by hulle kinders se onderrig betrek word nie. Kitching (2010:108) het ook gevind dat ouers en onderwysers geneig is om mekaar vir kinders se swak akademiese vordering te blameer en dit lei na stremmende verhoudings binne skoolgemeenskappe. Dit dui op 'n verplasing van verantwoordelikhede tussen ouers en onderwysers (Kitching, 2010:108; Smit & Liebenberg, 2003:3) in plaas daarvan dat elkeen van die rolspelers hulle verantwoordelikheid aanvaar. 'n Deelnemende onderwyser se opmerking oor die toedrag van sake dui op die impak daarvan op die kinders se vordering:

"Nou moet ons eers teen die goed baklei voor ons kan kom by die kind se opvoeding. Dit sit ons verskriklik terug."

Hierdie verantwoordelikheid wat deelnemers aan die maatskaplike werker toegeskryf het, stem ooreen met Timberlake et al. (2008:5) dat 'n maatskaplike werker die behoeftes, onvoldoende hulpbronne en hoë risikofaktore wat op ouers en kinders inwerk, moet blootlê en teenwerk. Die maatskaplike werker sal hierdie verantwoordelikheid kan vervul deur die maatskaplikewerkrolle van makelaar, fasiliteerder, tussenganger en advokaat (Compton et al., 2005:231-233). Eerstens kan die maatskaplike werker deur die rol van **advokaat** (Compton et al., 2005:233), byvoorbeeld deur bewusmakingsprogramme rakende kinderregte, voorspraak maak vir kinders wat kwesbaar gelaat word deur die geïdentifiseerde uitdagende sosiale omstandighede en verseker dat hulle die voordele van geskikte huislike kontekste geniet.

Deur die **makelaar**-rol (Compton et al., 2005:231) kan die maatskaplike werker ouers met uitdagende sosiale omstandighede in kontak bring met hulpbronne, byvoorbeeld alkoholrehabilitasiesentrums. As **fasiliteerder** (Compton et al., 2005:231) kan die maatskaplike werker hierdie ouers ondersteun om byvoorbeeld binne alkoholondersteuningsgroepe hulle innerlike vermoëns te ontgin, emosionele bevoegdheid te bevorder en hulle alkoholmisbruik te beheer, om sodoende ouertoesig te verbeter of die finansiële impak van alkoholmisbruik binne huislike kontekste teen te werk. Deur hierdie uitdagende sosiale omstandighede te hanteer, word daar reeds bygedra tot die vervulling van die volgende verwagting wat aan die maatskaplike werker toegeskryf is, naamlik om ouers in hulle ouerskapsrol te ondersteun.

3.2 Die behoefte om ouers in hulle ouerskapsrol te ondersteun

Die geïdentifiseerde uitdagende sosiale omstandighede het nie net ’n negatiewe impak op ouerbetrokkenheid en kinders se skoolvordering nie, maar plaas volgens Smit en Liebenberg (2003:3) spanning op ouer-kind-verhoudings en lei tot vervreemding en konflik in ouer-kind-verhoudings. Goeie ouer-kind-verhoudings kan tot verbeterde akademiese vordering by kinders lei en die moontlikheid van tersiêre opleiding verhoog (Halpern, 2005:148). Die volgende aanhalings rakende ouer-kind-verhoudings toon die deelnemende gemeenskapslede se behoeftes met betrekking tot die rol van die maatskaplike werker.

“Maatskaplike werker kan praatjies hou met ouers oor verhoudings tussen ouers en kinders. Beklemtoon die belangrikheid van verhoudings.”

"En die ander ding is, dit moet 'n groot invloed op die kind hê as 'n kind eerder in saggeaardheid aangespreek word as hy iets verkeerd gedoen het, eerder as wat jy met hom raas."

Die maatskaplike werker kan ouers in hulle ouerskapsrol ondersteun deur as opvoeder, fasiliteerder en tussenganger op te tree. As **opvoeder** (Compton et al., 2005:231-232) kan die maatskaplike werker ouers toerus met vaardighede, kennis en voorbeelde om hulle ouerskapsvaardighede te bevorder. Hierdie ouers kan byvoorbeeld ingeskakel word by die oueronderseuningsgroepe van die plaaslike nieregeringsorganisasie of ander soortgelyke programme soos *Proud2Parent* (www.proud2b.org) kan gevestig word. Tweedens kan die maatskaplike werker as **fasiliteerder** (Compton et al., 2005:231) ouers bystaan om positiewe veranderinge binne ouer-kind-verhoudingspatrone voort te bring deur byvoorbeeld die bevordering van kommunikasievaardighede. Laastens kan die maatskaplike werker as **tussenganger** (Compton et al., 2005:232-233) interpersoonlike konflik binne ouer-kind-verhoudings oplos deur ouers en kinders gesamentlik te besoek en dialoog tussen hulle aan te moedig of hulle by te staan om deur mediasie gemeenskaplike grond te vind.

3.3 Die behoefte om ouers in te lig oor die belangrikheid van akademie en 'n toekomsvisie vir hulle kinders

Ouers word vir kinders se gedragsprobleme blameer en gemeenskapslede is van mening dat ouers beter rolmodelle in terme van onderrig vir hulle kinders moet wees. In ooreenstemming met Hess (2000:3) en Tozer et al. (2006:476) is gemeenskapslede van mening dat ouers positiewe, samewerkende verhoudings tussen huislike en skoolkontekste moet modelleer om

kinders se ingesteldheid en waardering van onderrig te bevorder. Hierdie aanhaling deur ’n deelnemende ouer toon hierdie mening:

“Die kind hou vir jou dop. As Mamma nie vergadering toe gaan nie, en Mamma stel ook nie belang in atletiek nie, ek moet saam met ’n ander antie gaan. Verstaan … ek gaan ook nie worry nie. Verstaan, dit het ’n groot invloed op kinders se leerderskap op skool.”

Deelnemende gemeenskapslede is egter van mening dat ouers nie die akademiese onderrig as ’n prioriteit beskou nie en daarom nie in die huislike konteks voldoende ondersteuning vir kinders se akademiese behoeftes bied nie:

“En as jy moet veg om te kan deurkom vir die maand, om te kan slaap en te kan eet in die aand, dan gaan geleerdheid nie so ’n groot prioriteit wees nie. So, miskien word die groter prentjie nie gesien nie, dat as ek vandag leer is daar ’n beter toekoms. Dit gaan vir hulle oor die nou en hier. Kom ons kry eers vandag agter die rug, dan sal ons maar sien wat môre gebeur.”

Falletisch (2008:193) noem ook dat maatskaplike werkers plaasarbeiders (ouers) moet bystaan om verantwoordelikheid vir hulle toekoms te neem. Ouers moet tuis ’n omgewing skep wat kinders se akademiese onderrig by die skool ondersteun en kinders toelaat om tuiswerk te voltooi (Taliaferro et al., 2009: 283; Tozer et al., 2006:477-481). Ouers in die betrokke gemeenskap se houdings ten opsigte van akademie is egter beskryf as “*nevermindedness*”.

Die bevindinge kan daarop dui dat ouers in die betrokke gemeenskap as gevolg van gebrekkige hulpbronne en hulpbronreserwes, in ’n hulpbronverliesspiraal vasgevang is wat hulle kwesbaar laat (Hobfoll, 2002:312) en voorkom dat die gemeenskap floreer (Keyes, 2007). Die maatskaplike werker kan deur die benutting van haar professionele vaardighede

en kennis (persoonlike hulpbronne) ouers as **opvoeder** (Compton *et al*, 2005:232) bystaan as katalisator vir die bou van ouers se psigososiale hulpbronne (persoonlike en toestandshulpbronne) deur hulle onder andere toe te rus met beplannings- en besluitnemingsvaardighede rakende hulle kinders se toekoms.

As ’n maatskaplike **makelaar** (Compton *et al,* 2005:231) kan die maatskaplike werker ouers in kontak bring met onderwysers of ander hulpbronne, byvoorbeeld beurshouers vir tersiêre opleiding, wat hulle kan bystaan om kinders se onderrig te bevorder. Hierdeur kan ouers deur nuwe insigte, idees, meer mag en hulpbronne, die skakelende en oorbruggende sosiale kapitaal (Putnam, 2000; Woolcock, 1998) in hierdie verhoudings bevorder en hulle kinders bystaan om hulle reg tot onderrig optimaal te verwesenlik. Uit die literatuur blyk dit dat dit die maatskaplike werker se taak is om sosiale kapitaal te bou binne die gemeenskappe wat hulle bedien (Cheung & Kam, 2010:402). Die vestiging van bindende sosiale kapitaal tussen ouers is volgens sommige outeurs ’n voorvereiste vir die bou van oorbruggende sosiale kapitaal tussen ouers en onderwysers (Warren et al., 2009:2240). Volgens Cheung en Kam (2010:403) sal dit behels dat die maatskaplike werker eers ondersteuningsgroepe vir ouers vestig om aan hulle die nodige bindende sosiale kapitaal en ondersteuningstruktuur te bied voor hulle kan oorgaan tot samewerking en deelname in vrywilligerprogramme en programme wat die breër gemeenskap betrek, wat ook bydra tot die opbou van oorbruggende sosiale kapitaal binne die gemeenskap. As maatskaplike makelaar kan die maatskaplike werker daarom gesamentlike fondsinsamelings of gemeenskapsprojekte organiseer waar ouers en onderwysers saamwerk aan ’n gemeenskaplike doel.

Woolcock (2001) voer aan dat alhoewel bindende en oorbruggende sosiale kapitaal ondersteuning en inligting aan ouers kan bied, is die opbou van skakelende sosiale kapitaal nodig om die positiewe resultate wat kenmerkend aan sosiale kapitaal is te verseker.

Maatskaplike werkers kan die opbou van skakelende sosiale kapitaal fasiliteer deur as makelaar op te tree deur ouers in kontak te bring met individue wat magsposisies buite die gemeenskap beklee (Woolcock, 2001:12, 13) en bereid is om saam met die ouers vennootskappe te sluit en geleenthede aan hulle te bied in terme van werk, advies, hulpbronne en verdere opleiding. Volwasse basiese onderrig en opleiding (VBOO)-onderwysers en tersiêre opleidinginstansies se sentrums vir voornemende studente kan binne die konteks van die navorsingstudie, as individue of instansies, in magsposisies beskou word met wie ouers in kontak gebring kan word om hulle skakelende sosiale kapitaal op te bou.

3.4 Die behoefte om ouers en kinders te bemagtig in skoolkontekste en in terme van hulle reg tot onderrig

Mphahlele (2008:24) noem dat omdat sommige ouers as gevolg van hulle beperkte vrye tyd nie skoolvergaderings bywoon nie, dit daartoe kan lei dat hulle nie bemagtig kan word met inligting rakende hulle regte en verantwoordelikhede as ouers wat deur amptenare van die Departement Onderwys deurgegee word nie. In ooreenstemming met *Human Rights Watch* (2004) se bevindinge is die skending van verskeie regte van ouers en kinders in plattelandse gemeenskappe bevestig. Die volgende aanhalings van deelnemende ouers beskryf hierdie skending van menseregte:

"Die volgende oggend toe is sy vingertjies dik geswel, hy kon nie eers sy pen of sy potlood of iets vashou nie, so het die juffrou hom geslaat …"

"Onderwysers kan nie vir hom sê: 'Sit stil met jou bakore!' nie. Dit het my kind seergemaak … Dit was eintlik vir hom 'n vernedering. Dit breek sy selfbeeld af."

Ouers het aangedui dat hulle magteloos voel om hierdie sake te hanteer en geen insette in hulle kinders se onderrig het nie. Indien ouers wel kwessies met die skoolpersoneel opvolg, word geen reaksie getoon nie, of hulle kinders word slegter deur die onderwysers hanteer:

"En ek kan nie glo dat die hoof hom nie eers meer daaraan steur as mens gaan kla nie! Hy moet mos vir die onderwysers gaan sê dat hulle nie so kan praat met die kinders nie."

"Agterna, as die kinders kom kla, dan word die kinders nog slegter behandel …"

Sommige ouers het selfs genoem dat hulle verhouding met hulle kinders skade ly as gevolg van onsuksesvolle pogings om probleme met skoolpersoneel te bespreek of onder hulle aandag te bring:

"My kind het later vir my kom sê ek gee nie om vir hom nie, want ek doen niks aan hulle [onderwysers se] maniere nie."

Maatskaplike werkers kan as **opvoeders** (Compton *et al*., 2005:231-232) ouers en kinders tydens gesamentlike inligtingspraatjies toerus met kennis rakende basiese menseregte en hulle regte in skoolkontekste, soos aangedui in 'n ouer se direkte aanhaling:

"Sommer so sy-aan-sy, want ek wil ook weet, want net-nou jok hy vir my! Die kind praat net van daardie reg en daardie reg, maar jy weet nie as ouer wat hier aangaan nie."

Maatskaplike werkers kan ook as **fasiliteerders** ouers en kinders ondersteun om selfhandhawend te wees en om vir hulle menseregte op te staan en onregverdigheid in skoolkontekste teen te werk (Compton *et al.*, 2005:231). Maatskaplike werkers kan ouers en kinders bystaan om struikelblokke tot die uitdrukking van hulle gevoelens te oorkom aangesien daar nie gereeld van ouers wat as plaasarbeiders werk, verwag word om uiting aan

hulle gevoelens te gee (Atkinson, 2007:106-107) byvoorbeeld deur optogte, petisies en samesprekings met skoolpersoneel nie.

Verder moet die maatskaplike werker poog om as **tussenganger** (Compton *et al*., 2005:232-233) eerder interpersoonlike konflik tussen ouers en onderwysers te ontlont en deur samewerkende verhoudings te streef na die bevordering van ouers en kinders se menseregte. Tydens dienslewering en interaksie met die gemeenskap moet die maatskaplike werker deurgaans bewus wees van die impak van die blaamspel tussen ouers en onderwysers en dit uitdaag en teenwerk. Vanuit ’n sterkte perspektief kan die stappe deur ouers en kinders rakende die skending van hulle menseregte, ook as geleenthede beskou word (Saleebey, 2009:16) deurdat gemeenskappe hier in dialoog met mekaar kan tree en samewerkende vennootskappe kan vorm wat eerder fokus op die bevordering van sterktes en menseregte as slegs die bekamping van die skending van menseregte.

3.5 Die behoefte om onderwysers toe te rus om uitdagende sosiale omstandighede in die gemeenskap te hanteer

Laastens is ’n gesamentlike verantwoordelikheid onder andere aan die maatskaplike werkers in nieregeringsorganisasies en die Departement van Onderwys toegeskryf. Onderwysers ervaar dat hulle onvoldoende opleiding en vaardighede het om die uitdagende sosiale omstandighede van gemeenskappe te hanteer:

“En ons kan dit nie doen nie. Ons is nie opgelei om met sosiale gevalle en goeters te sit nie of kinders wat nie skoolklere en skoene het nie.”

“Ons is nie maatskaplike werkers of sielkundiges nie, ons het nie die nodige vaardighede om met die kinders te werk nie.”

Daar word onbillike verwagtinge aan ouers gestel en hulle word gedwing in situasies wat hulle vermoë om betrokke te wees nadelig beïnvloed omdat onderwysers nie in dieselfde gemeenskappe as ouers of kinders woon nie en daarom ’n onvermoë en onwilligheid toon om hulle realiteite te begryp (Smit & Liebenberg, 2003:3). ’n Tekort aan ervaring en opleiding laat onderwysers sonder die voldoende vaardighede, kennis en ingesteldheid om vennootskappe te vestig met ouers wat uit ’n ander kultuur as hulle kom (Sanders, 2008:29). Die navorser is van mening dat dit nie net maatskaplike werkers is wat hier ’n rol kan speel nie, maar ook skoolbeheerraadslede wat soortgelyk is aan die ouer-skakelbeamptes in Sanders (2008) se studie, onderwysers kan ondersteun in hulle pogings om na die gemeenskap uit te reik deur as ’n “kulturele interpreteerder” op te tree en gedrag en maniere van uitreik aan die gemeenskap te modelleer om sodoende onderwysers in staat te stel om na families uit te reik.

Maatskaplike werkers kan as **opvoeders** (Compton et al., 2005:231-232) onderwysers toerus met nuwe kennis en vaardighede, byvoorbeeld kommunikasievaardighede en emosionele bevoegdheidsvaardighede wat hulle kan toerus om hierdie situasies beter te hanteer. Die skool se maatskaplike werker kan in ’n ondersteunende rol onderwysers bewus maak van ouers en kinders se realiteite, verwysingsprosedures om hierdie gesinne na maatskaplike werkers of ander hulpbronne te verwys en die toepassing en implementering van onderwysbeleid, byvoorbeeld die *Care and support for teaching and learning*-program (Departement van Onderwys, 2011).

Die dissiplinering van kinders is ’n verdere area waar die maatskaplike werker in samewerking met ander professionele persone as opvoeder vir onderwysers kan optree. Na aanleiding van die klagtes van ouers rakende die gewelddadige dissiplineringsmetodes van onderwysers en die skending van kinders se menseregte sowel as die Sentrum vir

Geregtigheid en Misdaadvoorkoming se onlangse navorsing rakende geweld in skole wat getoon het dat kinders meestal die aggressors in skoolkontekste is (Van Wyk, 2013), ontstaan daar ’n behoefte aan gesonde dissiplineringspraktyke in skole. Maatskaplike werkers kan, in samewerking met die skool se maatskaplike werker of ander amptenare van die Departement van Onderwys, onderwysers toerus met kennis en vaardighede ten opsigte van alternatiewe dissiplineringsmetodes.

Ten slotte kan daar klem geplaas word op die maatskaplike werker se rol as lid van ’n interdissiplinêre span ter bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings in die betrokke plattelandse gemeenskap. Tydens fase 3 van hierdie navorsingstudie het die navorser as koördineerder opgetree om gemeenskapsleiers – meestal ander professionele persone – te betrek vir samesprekings rakende die saamstel van ’n aksieplan. Die navorser is van mening dat die maatskaplike werker moontlik voortaan die rol van koördineerder kan vervul deur samewerkende vennootskappe tussen professionele persone te fasiliteer deur byvoorbeeld ’n interdissiplinêre forum vir ouer-onderwyser-verhoudings te vestig en sodoende by te dra tot die handhawing van ’n kultuur van omgee in skole as inklusiewe sentrums vir leer, ondersteuning en omgee soos aangemoedig deur die *Care and support for teaching and learning*-program (Departement van Onderwys, 2011).

4. AANBEVELINGS

Uit die bevindinge van die navorsingstudie kan aanbevelings vir maatskaplikewerkopleiding, dienslewering en toekomstige navorsing gemaak word. Eerstens kan aanbeveel word dat maatskaplikewerkstudente tydens hulle opleiding onderrig word om die teoretiese kennis rakende maatskaplikewerkrolle binne verskillende kontekste toe te pas, byvoorbeeld

plattelandse gemeenskappe of skoolkontekste. ’n Verdere aanbeveling in terme van toekomstige navorsing wat op grond van die bevindinge van hierdie navorsingstudie gemaak kan word, is dat die maatskaplike werker se rol ondersoek word as koördineerder en lid van ’n interdissiplinêre span van professionele persone uit verskeie sektore, ter bevordering van skole as inklusiewe sentrums vir ondersteuning, omgee en leer.

5. SAMEVATTING

In hierdie navorsingstudie is by wyse van deelnemende aksienavorsing vasgestel watter rol die maatskaplike werker moontlik kan vervul in die bevordering van verhoudings tussen ouers met uitdagende sosiale omstandighede en onderwysers in ’n plattelandse gemeenskap. Vanuit die samewerkende verhoudings met ouers, onderwysers en gemeenskapslede is vyf behoeftes aangedui met betrekking tot die bevordering van die verhoudinge. Daar is aangetoon hoe die behoeftes in ooreenstemming met geïdentifiseerde maatskaplikewerkrolle deur maatskaplike werkers in plattelandse gemeenskappe hanteer kan word ten einde ’n beter omgewing vir ouer-onderwyser-verhoudings in plattelandse gemeenskappe te kan skep waarbinne die maatskaplike werker as katalisator vir sosiale verandering kan optree.

BIBLIOGRAFIE: AFDELING B

Ali, S. (2011). “Perceived teacher and parental acceptance-rejection, and academic achievement, adjustment, and behaviour of children: literature review” *International journal of peace and development studies*, 2(5): 138-147.

Alpaslan, N. & Schenck, R. (2012). "Challenges related to working conditions experiences by social workers practising in rural areas" *Social work/maatskaplike werk:* 48(4): 400-420.

Atkinson, D. (2007). *Going for broke: the fate of farm workers in arid South Africa* Pretoria: Human sciences research council (HSRC).

Balfour, R.J., Mitchell, C. & Moletsane, R. (2008). "Troubling contexts: towards a generative theory of rurality and education research" *Journal of rural and community development*, 3(3): 99-111.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). "Using thematic analysis in psychology" *Qualitative research in psychology*, 3: 77-101.

Bronfenbrenner, U. (1979). "Contexts of child rearing: Problems and prospects" *American psychologist,* 34(10):844-850.

Cheung,C. & Kam, P.K. (2010). "Bonding and bridging social capital development by social workers" *Journal of social serviceresearch,* 36:402-413.

Compton, B., Galaway, B. & Cournoyer, B. (2005). *Social work processes* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing. 2de uitg.

Departement van Onderwys. (2011). "Care and support for teaching and learning: creating an enabling environment to improve learning outcomes", http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=Hyz7RaQnkNg%3D&tabid=93&mid=1722. (Gebruik: 11 September 2013).

Donohoe, M. 2004. "Trouble in the fields: effects of migrant and seasonal farm labor on women's health and well-being", http://www.medscape.com/viewarticle/470445. (Gebruik: 5 Julie 2013).

Dugard, J., Mintoor, A., Ngwenya, M., Nkosi, P. & Wilson, S. (2005). *"Almost a boss-boy": Farm schools, farm life and social opportunity in South Africa: a draft research report for discussion Johannesburg: University of Witwatersrand.*

Epstein, J.L. (1994). "Theory to practice: schools and family partnerships lead to school improvement and student success" in Fagnano, C.L. & Werber, B.Z. (Reds.) *School, family and community interaction: a view from the firing lines. Boulder, CO: Westview, 39-52.*

Falletisch, L.A. (2008). *Understanding the legacy of dependency and powerlessness experienhaced by farm workers on wine farms in the Western Cape* Stellenbosch: US. (Tesis – M. Maatskaplike werk).

GRONDWET **sien** RSA, (1996).

Halpern, D.S. (2005). *Social capital Cambridge, UK: Polity Press.*

Hare, I. (2004). "Defining social work for the 21st century: the international federation of social workers' revised definition of social work" *International social work*, 47(3): 407-424.

Hess, R. S. (2000). "Dropping out among Mexican American Youth: Reviewing the Local Literature through an Ecological Perspective" *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5 (3): 267 - 290.

Hobfoll, S.E. (1989). "Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress" *American psychologist*, 44(3): 513-524.

Hobfoll, S.E. (2002). "Social and psychological resources and adaption" *Review of general psychology*, 6(4): 307-324.

Hobfoll, S.E. (2011). "Commentary: conservation of resource caravans and engaged settings" *Journal of occupational and organizational psychology*, 84:116:122.

Hofmeyr, J. & Hall, G. (1995.) *The national teachers education audit - Synthesis Report*, Braamfontein, Johannesburg: Centre for education policy development.

(HSRC-EPC) Human Sciences Research Council-Education Policy Centre. (2005). *Emerging voices: a report on education in South African rural communities*. Commissioned by the Nelson Mandela Foundation. Kaapstad: HSRC Press.

Hughes, J. & Kwok, O. (2007). "Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving reader's engagement and achievement in the primary grades" *Journal of educational psychology*, 99(1): 39-51.

Human Rights Watch. (2004). *Forgotten schools: Right to basic education for children on farms in South Africa,* 16(7): A, May.

Husy, D. & Samson, C. (2001). *Promoting development and land reform on South African farms,* http://216.239.59.104/search?q=cache:JDCrnXxoJ:www.sarpn.org.za/EventPaper. (Gebruik: 10 Junie 2013).

Keyes, C.L.M. (2007). "Promoting and protecting mental health as flourishing: a complementary strategy for improving national mental health" *American psychologist*, 62(2): 95-108.

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

Kondon, S., Pain, R. & Kesby, M. (2007). "Introduction: connecting people, participation and place" in Kondon, S., Pain, R. & Kesby, M. (Eds.) *Participatory action research approaches and methods: connecting people, participation and place London, Routledge, 1-6.*

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1999). "Establishing trustworthiness" in Bryman, A. & Burgess, R.G. Eds. *Qualitative research. Londen: Sage.*

Mahlomaholo, S.M.G. (2012). "Early school leavers and sustainable learning environments in rural contexts" *Perspectives in education*, 30(1): 101-110, March.

Mediratta, K. & Fruchter, N. (2003). *From governance to accountability: building relationships that make schools work*, http://www.nyu.edu/steinhardt/iesp/drum_major.pdf. (Gebruik: 27 Maart 2012).

Mertens, D.M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative qualitative, and mixed methods Thousand Oaks, CA: Sage, 2de uitg.*

Mestry, R. & Grobler, B. (2007). "Collaboration and communication as effective strategies for parent involvement in public schools" *Educational research review*, 2(7): 176-185.

Mphahlele, L.A. (2008). *Parents' perceptions about the health and well-being of farm schools*. Potchefstroom, NWU. (Mini-verhandeling – M.Ed.)

Nieuwenhuis, J. (2007). "Qualitative research designs and data gathering techniques" in Maree, K. Ed. *First steps in research Hatfield, Pretoria: Van Schaik. p. 70-97.*

(NWU) Noord-Wes Universiteit. 2010. *Handleiding vir nagraadse studente*. http://www.nwu.ac.za/sites/default/files/files/library/documents/manualpostgrad_a.pdf. (Gebruik: 17 Mei 2012).

Ozanne, J.L. & Saatcioglu, B. (2008). "Participatory action research" *Journal of consumer research*, 35, Augustus.

Pugh, R. & Cheers, B. (2010). *Rural social work: an international perspective Great Britain: The Policy Press.*

Putnam, R.D. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community New York: Simon & Schuster.*

Reyneke, R. (2004). "Deelnemende aksienavorsing as metode van gemeenskapsbemagtiging" *Acta academica supplementum*, 2004(1): 113-143.

Rogers, K.H., Luton, R., Biggs, H. Biggs, R., Blignaut, S., Choles, A.G., Palmer, C.G. & Tangwe, P. (2013). "Fostering complexity thinking in action research for change in social-acological systems" *Ecology and society*, 18(2):31 http://dx.doi.org/10.5751/ES-05330-180231 (Datum van gebruik: 29 September 2013).

RSA. Republiek van Suid-Afrika. (1996). *Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika*, 108 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker.

SACSSP. (2006). *Policy guidelines for course of conduct, code of ethics and the rules for caring professions*-uitdeelstuk.

Sanders, M.G. (2008). "How parent liaisons can help bridge the home-school gap" *The journal of educational research*, 101(5):287-297, May/June.

Saleebey, D. (2009). "The strengths approach to practice: beginnings" in Saleebey, D. (Red.) *The strengths perspective in social work practice. London: Allyn & Bacon, 5th ed.*

Shenton, A.K. (2004). "Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects" *Education for information*, 22: 63-75.

Smit, A.G. & Liebenberg, L. (2003). "Understanding the dynamics of parent involvement in schooling within the poverty context" *South African journal of education*, 23 (1): 1-5.

(STATS-SA). Statistics South Africa. (2001). "Concepts and definitions", http://www.statssa.gov.za/census01/html/concepts%20&%20definitions.pdf. (Gebruik: 20 Augustus 2013).

Strydom, H. (2011a). "Ethical aspects of research in the social sciences and human service professions" in De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché & Delport, C.S.L. (Reds.) *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions Hatfield, Pretoria: Van Schaik Uitgewers, 4thed., 113-129.*

Strydom, H. (2011b). "Participatory action research" in De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché & Delport, C.S.L. (Reds.) *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions Hatfield, Pretoria: Van Schaik Uitgewers, 4th ed., 491-506.*

Taliaferro, J.D., DeCuir-Gunby, J. & Allen-Eckard, K. (2009). "'I can see parents being reluctant': perceptions of parent involvement using child and family teams in schools" *Child and family social work,* 14: 278-288.

Timberlake, E.M., Zajicek-Farber, M.L. & Sabatino, C.A. (2008). *Generalist social work practice. A strengths-based problem-solving approach 5th ed. Boston: Pearson Education, Inc.*

Tozer, S.E., Senese, G. & Violas, P.C. (2006). *School and society: historical and contemporary perspectives 5th ed. New York: McGraw-Hill.*

Van Wyk, P. 2013. "Studie wys kinders is eintlik aggressors" *Die Burger*, 23 Aug. http://www.dieburger.com/nuus/2013-08-23-studie-wys-kinders-is-eintlik-aggressors. (Datum van gebruik: 23 Augustus 2013)

Vickers HS, Minke KM. (1995). "Exploring parent-teacher relationships: Joining and communication to others" *School psychology quarterly*, 10:133-150.

Visser, M. (2012). "The research perspective" in Visser, M & Moleko, A. *Community psychology in South Africa Pretoria: Van Schaik, 2nd ed., 87-112*.

(WGO) Wêreldgesondheidsorganisasie. (2008). *Ethics for public health research in Africa.* http://whqlibdoc.who.int/publications/2008/9789784819343_eng.pdf. (Gebruik: 4 April 2012).

White, G.W. (2010). "Albeism" in Nelson, G. & Prilleltensky, I. (Reds.) *Community psychology: in pursuit of liberation and well-being London: Palgrave Macmillan, 431-452.*

Woolcock, M. (1998). "Social capital and economic development: toward a theoretical synthesis and policy framework" *Theory and society*, 27(1): 151-208.

Woolcock, M. (2001). "The place of social capital in understanding economic and social outcomes" *Canadian journal of policy research*, 2(1): 11-17.

Zastrow, C. (2013). *Introduction to social work and social welfare: empowering people 11th ed. Belmont, CA: Brooks/Cole.*

AFDELING C

EVALUERING VAN NAVORSINGSONTWERP, BEPERKINGS EN AANBEVELINGS

AFDELING C

EVALUERING VAN NAVORSINGSONTWERP, BEPERKINGS EN AANBEVELINGS

1. INLEIDING

Die doel van hierdie navorsingstudie was om ondersoek in te stel na die rol van die maatskaplike werker in die bevordering van verhoudings tussen onderwysers en ouers met uitdagende sosiale omstandighede in ’n plattelandse gemeenskap. ’n Kwalitatiewe navorsingstudie wat gebaseer is op ’n deelnemende aksienavorsingsontwerp is onderneem om die doel van die navorsingstudie te bereik. Tydens die navorsingstudie is bevind dat daar verskeie uitdagende sosiale omstandighede binne huislike kontekste voorkom in die betrokke gemeenskap, byvoorbeeld ouers se alkoholmisbruik, armoede en swak ouertoesig. Dit lei daartoe dat ouers se betrokkenheid by hulle kinders se onderrig en skoolaktiwiteite nadelig beïnvloed word. Verskeie faktore binne die gemeenskap sowel as interpersoonlike konflik binne gemeenskapsverhoudings, byvoorbeeld wedersydse blaam tussen ouers en onderwysers en landbou-aktiwiteite wat veroorsaak dat ouers lang ure moet werk, belemmer ook die vestiging en groei van ouer-onderwyser-verhoudings. Hierdie uitdagende sosiale omstandighede stem onder andere ooreen met Falletisch (2008) en Balfour *et al*. (2008:102) se bevindinge rakende die lewensomstandighede van gemeenskapslede in plattelandse gebiede en ouers as plaasarbeiders. ’n Geïntegreerde teoretiese raamwerk wat hierdie omstandighede blootlê, is ook voorgestel in Artikel 1 in hierdie dokument.

Verder is daar ook tydens die navorsingstudie binne deelnemende aksienavorsing verskeie rolle vir die maatskaplike werker geïdentifiseer, wat in samewerking en ondersteuning met ander gemeenskapsleiers in die gemeenskap die vestiging van goeie ouer-onderwyser-

verhoudings kan fasiliteer. Die verantwoordelikhede wat aan die maatskaplike werker toegeskryf is, is om die uitdagende sosiale omstandighede wat ouers en kinders ervaar, te hanteer, om ouers in hulle ouerskapsrol te ondersteun, om ouers oor die belangrikheid van akademie en ’n toekomsvisie vir hulle kinders in te lig, om ouers en kinders te bemagtig in terme van hulle regte tot onderrig en in skoolkontekste en om onderwysers toe te rus om sosiaal-uitdagende omstandighede in die gemeenskap te hanteer. Hierdie bevindinge is bespreek en gekontroleer met relevante literatuur in Artikel 2, wat deel vorm van hierdie dokument. In hierdie afdeling van die dokument sal ’n evaluering van deelnemende aksienavorsing as navorsingsontwerp gebied word, waarna die beperkings en aanbevelings onderskeidelik na aanleiding van die betrokke navorsingstudie bespreek sal word.

2. EVALUERING VAN NAVORSINGSONTWERP

Tydens hierdie studie is deelnemende aksienavorsing as navorsingsontwerp benut. Paulo Freire (in Eskell-Blokland, 2012:65) het ’n groot bydrae tot die ontwikkeling van deelnemende aksienavorsing gelewer. Hy het arm grootgeword en beklemtoon die impak van ’n tekort aan bronne op bestaansvlak op sy skoolopleiding:

“*I didn’t understand anything because of my hunger. I wasn’t dumb. It wasn’t lack of interest. My social condition didn’t allow me to have an education. Experience showed me once again the relationship between social class and knowledge.*”

Die aanhaling sluit goed aan by hierdie navorsingstudie waar uitdagende sosiale omstandighede in huishoudings in ’n plattelandse gemeenskap kinders se leerproses kan benadeel. Goeie skoolopleiding is ’n wesenlike veranderlike wat positief tot die bekamping van werkloosheid en gepaardgaande armoede kan bydra en individue en gemeenskappe kan toerus met vaardighede en kennis en sodoende hul sterktes en potensiaal ten volle te benut.

Een sleutel tot bevordering van skoolopleiding by kinders is goeie verhoudings en samewerking tussen alle gemeenskapslede, onder wie ouers en onderwysers, soos tereg deur onder meer Kitching (2010) beklemtoon is. Dit was vir die navorser belangrik om nie die gemeenskap te betree as sogenaamde deskundige en bloot waarnemende navorser nie. Kontak, samewerking en deelname was ’n prioriteit ten einde deelnemers as medenavorsers te betrek en hulle wysheid en kennis te ontsluit in die tradisie van deelnemende aksienavorsing. Tipies aan deelnemende aksienavorsing, val hierdie studie binne die sogenaamde Modus 2-navorsing wat toegepas en praktykgerig is (Gibbons, 2006:20). In dié verband meld Le Grange (2005:1211) dat die ideaal is dat navorsers sal wegbeweeg van blote *“links to the outside world”* na *“inter-penetration of universities and the wider society”* (Le Grange, 2005:1211). Verlengde kontak met deelnemers as medenavorsers was ook ’n prioriteit. Die navorser oordeel dat deelnemende aksienavorsing ’n sinvolle ontwerp was in terme van deelnemers se betrokkenheid en deelname.

Die navorsingsvraag wat tydens hierdie navorsingstudie beantwoord is, lui as volg: *Wat is die rol van die maatskaplike werker in die bevordering van verhoudings tussen ouers met uitdagende sosiale omstandighede en onderwysers in ’n plattelandse gemeenskap?*

Die navorsingsvraag is suksesvol beantwoord deurdat daar tydens die navorsingstudie op twee doelstellings gefokus is. Die eerste doelstelling was om binne ’n kwalitatiewe raamwerk met deelnemende aksienavorsing ’n beter begrip van die ervaringe van ouers, onderwysers en gemeenskapslede rakende die ouer-onderwyser-verhoudings in die betrokke plattelandse gemeenskap te ontwikkel. Die kwalitatiewe data wat tydens hierdie navorsingstudie ingesamel is, het ’n dieper bewustheid by die navorser en gemeenskapslede gevestig rakende die ontstaan en handhawing van belemmerde ouer-onderwyser-verhoudings in die betrokke plattelandse gemeenskap. Deur die benutting van deelnemende aksienavorsing en die visuele

hulpmiddels wat tydens data-insameling benut is, kon verskeie invloede binne die ekologiese sisteem (Bronfenbrenner, 2005) geïdentifiseer word, byvoorbeeld armoede, landboubedrywighede en gemeenskapsverhoudings wat gekenmerk word deur blaam en interpersoonlike konflik. Op mikrovlak was individue se inter- en intrapersoonlike aspekte soos ongeletterdheid van belang. Deur die samewerkende verhouding wat sedert die aanvang van die navorsingstudie tussen die navorser, deelnemers en gemeenskapslede gevestig is (Strydom, 2011:504), kan die bevindinge van hierdie navorsingstudie moontlik as basis dien om kollektief vir bemagtiging binne die betrokke gemeenskap te beplan.

Tweedens is daarin geslaag om tydens die navorsingstudie deur kwalitatiewe data-insameling en deelnemende aksienavorsing vas te stel watter rol die maatskaplike werker kan vertolk in die bevordering van verhoudings tussen onderwysers en ouers met uitdagende sosiale omstandighede in ’n Bolandse plattelandse gemeenskap. Volgens Strydom (2011:496) moet deelnemende aksienavorsing gebaseer wees op ’n multi-dissiplinêre konseptuele raamwerk. Om hierdie rede is daar verskeie gemeenskapsleiers betrek wat volgens ouers en onderwysers ook bydraende rolle tot die bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings in die betrokke gemeenskap kan lewer, om vanuit ’n interdissiplinêre benadering onder andere ook die maatskaplike werker se rol en verantwoordelikhede te identifiseer.

3. BEPERKINGS

Tydens die navorsingstudie het die navorser bewus geword van die volgende beperkings in terme van navorsing:

- Apatie, beperkte deelname en relatiewe klein steekproefgroottes het tydens data-insameling in die navorsingstudie as ’n beperkende faktor gedien.

- Tipies aan kwalitatiewe navorsing kan bevindinge nie veralgemeen word tot die ouers, onderwysers en gemeenskapslede as ’n populasie nie.
- Die geografiese afstand in plattelandse gebiede moet as ’n beperking beskou word, vanweë die feit dat dit spesifieke eise aan die navorser en deelnemers gestel het in terme van vervoer en tyd.
- Tyd was ’n beperkende faktor in terme van die duur van besprekingsgroepe, aangesien ouers en onderwysers na lang werksure gretig was om tuis te wees. Visser (2012:101) noem dat navorsers daarteen moet waak om sperdatums te stel wanneer hulle deelnemende aksienavorsing toepas, aangesien dit lank kan neem om die proses te voltooi, omdat daar teen die pas van die gemeenskap gewerk moet word. Hierdie tydbeperking op die navorser het ook oor daartoe gelei dat deelnemers nie volledig kon deelneem aan die beplanning en die uitvoer van die navorsing en oplossings wat daaruit ontstaan het nie. Dus is die beginsels van deelnemende aksienavorsing goed in die studie aangewend, maar die navorsingsproses kan vanweë die aard van deelnemende navorsing nie afgesluit word met die voltooiing van die navorsingsprojek met die oog op voorlegging vir die tersaaklike akademiese kwalifikasie nie.

4. AANBEVELINGS

In hierdie afdeling word aanbevelings gemaak ten opsigte van die navorsingsproses, navorsingsbevindinge, praktyk, huidige en voorgestelde dienslewering, beleid en toekomstige navorsing rakende die bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings in plattelandse gemeenskappe.

4.1 Aanbevelings in terme van die navorsingsproses

Na verloop van die navorsingstudie kan die volgende aanbevelings in terme van die navorsingsproses gemaak word:

- ’n Kwalitatiewe navorsingsparadigma binne ’n navorsingsontwerp van deelnemende aksienavorsing blyk geskik te wees om die betrokke navorsingsvraag te beantwoord en die navorsingsdoelstellings te kon bereik. Dit het deelnemers in staat gestel om hulle subjektiewe en alledaagse ervaringe te deel wat as primêre bron van kennis vir die betrokke navorsingstudie kon dien (Swantz, 2008:40).
- Doelmatige seleksie blyk ’n geskikte metode te wees vir die samestelling van die besprekingsgroepe, aangesien genoegsame en relevante data tydens die navorsingstudie ingesamel is, ten spyte van die beperkte bywoning van sommige besprekingsgroepe, soos reeds vermeld.

4.2 Aanbevelings ten opsigte van die navorsingbevindinge

Die volgende punte word aanbeveel op grond van die bevindinge rakende die rol van die maatskaplike werker in die bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings binne die betrokke gemeenskap:

- Uit die bevindinge kan afgelei word dat ’n maatskaplike werker in die nieregeringsorganisasies ’n belangrike rol in samewerking met ander professionele rolspelers en gemeenskapsleiers kan speel in die bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings in plattelandse gemeenskappe.

4.3 Aanbevelings ten opsigte van die bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings binne die uitdagende sosiale omstandighede in ’n plattelandse gemeenskappe

Die volgende aanbevelings kan gemaak word ter bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings in die plattelandse gemeenskap waar die navorsingstudie plaasgevind het:

- ’n Aanbeveling ter ondersteuning van Kitching (2010) se aanbeveling, is dat rolspelers in skoolgemeenskappe in spontane gesprekke betrokke moet raak om subjektiewe ervaringe met mekaar te deel en te fokus op ’n verhoudingsperspektief in die hantering van problematiese ouer-onderwyser-verhoudings.
- Uit die navorsingstudie kan aanbeveel word dat ’n interdissiplinêre forum of taakspan deur die Departement Onderwys of die plaaslike nieregeringsorganisasie ter bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings gestig word wat ’n aksieplan, soos die een in hierdie studie, kan implementeer en die doeltreffendheid daarvan deurlopend kan evalueer.
- Ouers en onderwysers het ’n behoefte getoon tot meer kennis en ’n beter begrip rakende skoolbeleid gerig op ouer-onderwyser-samewerking. Dit is die aanbeveling van die navorser dat die tersaaklike beleidsdokumente deur amptenare van die Deraptement Onderwys of lede van die skoolbeheerrade met ouers en onderwysers bespreek moet word. Die aanbieding van die inhoud moet op ’n “verbruikersvriendelike” wyse aangebied word en kan gepaardgaan met visuele hulpmiddels of ’n interaktiewe benadering en nie net aan hulle voorgelees word nie.

- Lede van skoolgemeenskappe moet bewus wees van die al die vorms van kapitaal, soos in hierdie dokument bespreek, wat tot hulle beskikking is en tot hulle voordeel benut kan word indien hulle toegewyd is tot die verbetering van kinders se onderrig (Van Wyk & Lemmer, 2007:312).

- Ouers en onderwysers moet ingelig word van die verskeie voordele wat goeie ouer-onderwyser-verhoudings en aktiewe ouerbetrokkenheid vir kinders, ouers en onderwysers inhou, soos bespreek in hierdie dokument.

- Ouers en onderwysers moet bewus gemaak word van die ses areas volgens Epstein se tipologie waar ouers betrokke kan wees en wat kan lei tot die skepping van betekenisvolle interaksies tussen ouers en onderwysers (Sanders, 2008:028). Van Wyk en Lemmer (2007:312-313) Tozer *et al*. (2006:477-481) en Symeou (2008:028) noem die verskeie wyses waarop ouers betrokke kan wees by hulle kinders se akademiese onderrig, naamlik hulle ouerlike pligte binne die huislike konteks, hulle kommunikasie met skoolpersoneel, hulle deelname as vrywilligers by skoolfunksies, om leerervaringe tuis te skep, om betrokke te wees by besluitneming binne skoolkontekste en samewerking in die breër gemeenskap.

- ’n Verdere aanbeveling is dat skoolbeheerraadslede voldoende opleiding en ondersteuning van personeellede van die Departement van Onderwys moet ontvang om op ’n doeltreffende wyse ouers se behoeftes te laat hoor en aandag op hulle klagtes te vestig.

4.4 Aanbevelings ten opsigte van verbetering van maatskaplike dienslewering

In lyn met die bogenoemde aanbevelings tot die bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings, word daar ook aanbeveel dat huidige maatskaplike dienste verbeter moet word om die navorsingsprobleem aan te pak. Maatskaplike werkers kan spesifiek ’n rol speel deur:

- deurgaans tydens dienslewering op te tree as navorsingspraktisyn wat werk vanuit reflektiewe praktyk en verstaan dat hulle lewenslange leerders moet wees wat in samewerking met gemeenskappe sosiale verandering fasiliteer;
- deurgaans tydens interaksies met ouers en onderwysers die bevordering en samewerking van ouers en onderwysers aan te moedig.

4.5 Aanbevelings ten opsigte van voorgestelde maatskaplike dienslewering

Bo en behalwe die bogenoemde verbeteringe wat aan maatskaplike dienslewering aangebring kan word, word daar ook aanbevelings gemaak in terme van nuwe maatskaplike dienste wat gelewer kan word.

- Atkinson (2007:106-107) noem dat ervare maatskaplike werkers van bestaande nieregeringsorganisasies wat dit moontlik vind om binne ’n multi-kulturele konteks te werk, betrokke moet raak by deelnemende aksienavorsing om deur middel van samewerking tussen verskeie gemeenskapslede en ander organisasies oplossings te vind vir die unieke situasies in hierdie gemeenskappe. So ’n maatskaplike werker kan doelgerig daaraan werk om vennootskappe tussen rolspelers te vestig en in stand te hou.
- Verder kan daar vanuit die bevindinge van die navorsingstudie ook afgelei word dat ouers, onderwysers en gemeenskapslede ‘n gedeelde behoefte het tot beter ouer-onderwyser verhoudings binne die betrokke plattelandse konteks. Die navorser is van mening dat hierdie gemeenskaplike behoefte vanuit die sterkte perspektief as ‘n sterkte beskou moet word wat kan dien as basis vir verdere gesamentlike aksie en samewerking ten einde die omstandighede en toekomsvooruitsigte van die kinders in die betrokke gemeenskap te bevorder.

4.6 Aanbevelings ten opsigte van beleid

Uit die bevindinge van hierdie navorsingstudie kan die volgende aanbevelings in terme van beleid, veral binne die Departement van Onderwys, gemaak word:

- Daar word aanbeveel dat die Departement van Onderwys en Departement van Maatskaplike Ontwikkeling sal saamwerk om geïntegreerde beleid op te stel rakende die vestiging van skole met instaatstellende klimate deur die rolle en verantwoordelikhede van ouers en gemeenskapsleiers binne plattelandse onderrigstelsels en skoolsisteme uiteen te sit.
- Onderwysers moet aangemoedig word om nie net ondersteuning aan kinders in terme van akademiese onderrig te bied nie, maar ook aan ouers deur praktiese ondersteuning aan hulle te bied, deur byvoorbeeld hulle met empatie te behandel, te respekteer en emosionele ondersteuning aan hulle te bied (Smit & Liebenberg, 2003:3-4).
- Die waarde van goeie verhoudings tussen huis- en skoolsisteme moet deur onderwysers erken word om hulle aan te moedig om oorbruggende interaksies (Putnam, 2000) met ouergroepe te vestig.
- Daar word ook aanbeveel dat die Departement van Onderwys hulle beleid op ’n ouer-vriendelike wyse aan ouers sal voorsien en hulle sal inlig van hulle regte op wyses wat geskik is vir hulle verwysingsraamwerk in terme van onderrig en geletterdheid.

4.7 Aanbevelings ten opsigte van toekomstige navorsing

Daar word aanbeveel dat daar in toekomstige navorsing wat aan hierdie navorsingstudie verwant is, op die volgende gefokus moet word:

- Die herhaling van die navorsing in ander soortgelyke plattelandse gemeenskappe.

- Om na vyf jaar ’n evaluerende studie te doen rakende die bevordering van ouer-onderwyser-verhoudings in die betrokke plattelandse gemeenskap.
- Om vas te stel tot watter mate die verwagtinge wat ouers, onderwysers en gemeenskapslede aan maatskaplike werkers in terme van dienslewering stel realisties en gepas is.
- Om in soortgelyke navorsingstudies deelnemende aksienavorsing as navorsingsontwerp te oorweeg en ’n sterk Modus 2-inslag in die studie te handhaaf.

4. SAMEVATTING

Tydens hierdie navorsingstudie is ’n beskrywing gebied van die rol van ’n maatskaplike werker in die bevordering van verhoudings tussen ouers met uitdagende sosiale omstandighede en onderwysers binne plattelandse gemeenskappe. Deur middel van deelnemende aksienavorsing was dit moontlik om, in samewerking met die betrokke ouers, onderwysers en gemeenskapslede, ’n beter begrip te ontwikkel van die uitdagende sosiale omstandighede wat ouer-onderwyser-verhoudings binne die betrokke gemeenskap belemmer en beïnvloed. Tydens die ondersoek van hierdie omstandighede het ’n behoefte ontstaan vir ’n geïntegreerde teoretiese raamwerk om die begrip vir die komplekse interaksies tussen ouers en onderwysers binne die betrokke plattelandse gemeenskap te bevorder. Verder was dit ook moontlik om die verskeie rolle van die maatskaplike werker in die bevordering van die betrokke verhoudings te identifiseer op grond van die verantwoordelikhede wat deur ouers, onderwysers en gemeenskapslede aan die maatskaplike werker toegeskryf is. Op grond van die ervaringe tydens die navorsingsproses en navorsingsbevinding is deelnemende aksienavorsing as geskikte navorsingsontwerp geëvalueer, die beperkings van die studie geïdentifiseer en aanbevelings vir ander maatskaplike werkers en navorsers gemaak.

BIBLIOGRAFIE: AFDELING C

Atkinson, D. 2007. Going for broke: the fate of farm workers in arid South Africa. Pretoria: Human Science Research Council (HSRC).

Balfour, R.J., Mitchell, C. & Moletsane, R. 2008. Troubling contexts: towards a generative theory of rurality and education research. *Journal of rural and community development*, 3(3): 99-111.

Bronfenbrenner, U. 2005. Making human beings human: bioecological perspectives on human development. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Eskell-Blokland, L. 2012. Critical approaches in community psychology. (*In:* Visser, M & Moleko, A. Community psychology in South Africa. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. p. 55-69).

Falletisch, L.A. 2008. Understanding the legacy of dependency and powerlessness experienced by farm workers on wine farms in the Western Cape. Stellenbosch: US. (Thesis – M. Social Work).

Gibbons, M. 2006. Engagement as a core value in a mode 2 society. Paper presented at the CHE-HEQC/JET-CHESP conference on community engagement in higher education, Cape Town, September.

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

Le Grange, L. 2005. The 'idea of engagement' and 'the African University in the 21st Century': Some reflections. *SA Journal of Higher Education*, 19 Special Issue: 1208-1219.

Strydom, H. 2011. Participatory action research. (*In:* De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché & Delport, C.S.L. *eds*. Research at grass roots: for the social sciences and human service professions. 4th ed. Hatfield, Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 491-506).

Swantz, M.L. 2008. Participatory action research as practice. (*In:* Reason, P. & Bradbury, H. *eds*. The sage handbook of action research: participative inquiry and practice. 2nd ed. LA: SAGE. p. 31-48).

Visser, M. 2012. The research perspective. (*In:* Visser, M & Moleko, A. Community psychology in South Africa. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik.)

AFDELING D

BYLAE

BYLAAG A

TOESTEMMING TOT NAVORSING (WES-KAAPSE REGERING: ONDERWYS)

Wes-Kaapse Regering
Onderwys

DIREKTORAAT: NAVORSINC
Audrey.wyngaard2@pgwc.gov.z
tel.: +27 21 467 9272 faks: 086590228
Privaatsak x9114, Kaapstad 800
wced.wcape.gov.z

VERWYSING: 20130222-6449

NAVRAE: Dr A.T Wyngaard

Mej Hannalie Van der Merwe
Fonteintjie
Posbus 13
Koue Bokkeveld
6836

Beste Mej Hannalie Van der Merwe

NAVORSINGSTITEL: DIE MAATSKAPLIKE WERKER SE ROL IN DIE BEVORDERING VAN VERHOUDINGS TUSSEN ONDERWYSERS EN OUERS MET UITDAGENDE SOSIALE OMSTANDIGHEDE IN 'N PLATTELANDSE GEMEENSKAP

U aansoek om bogenoemde navorsing in skole in die Wes-Kaap te onderneem, is toegestaan onderhewig aan die volgende voorwaardes:

1. Prinsipale, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reëlings met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet onderneem word vanaf **01 Maart 2013 tot 31 Mei 2013**.
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember) voorberei.
7. Indien u die tydperk van u ondersoek wil verleng, moet u asb met **Dr A.T. Wyngaard** in verbinding tree by die nommer soos hierbo aangedui, en die verwysingsnommer aanhaal.
8. 'n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die prinsipaal van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
9. U navorsing sal beperk wees tot die lys van skole soos wat by die Wes-Kaap Onderwysdepartemen ingedien is.
10. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur: Onderwysnavorsing.
11. 'n Afskrif van die voltooide navorsingsdokument moet ingedien word by:

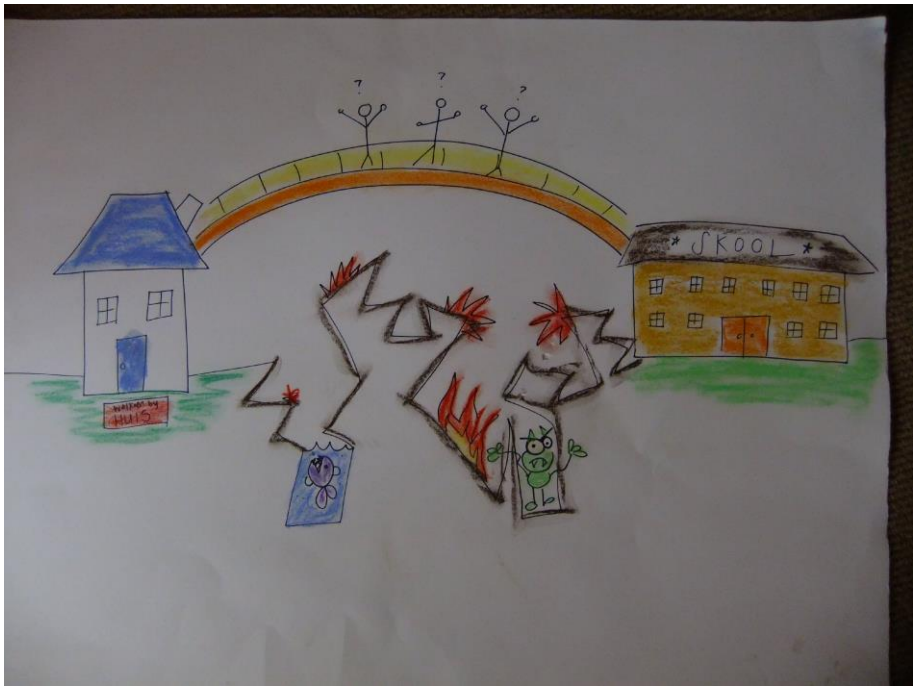
Die Direkteur: Navorsingsdienste
Wes-Kaap Onderwysdepartement
Privaatsak X9114
KAAPSTAD
8000

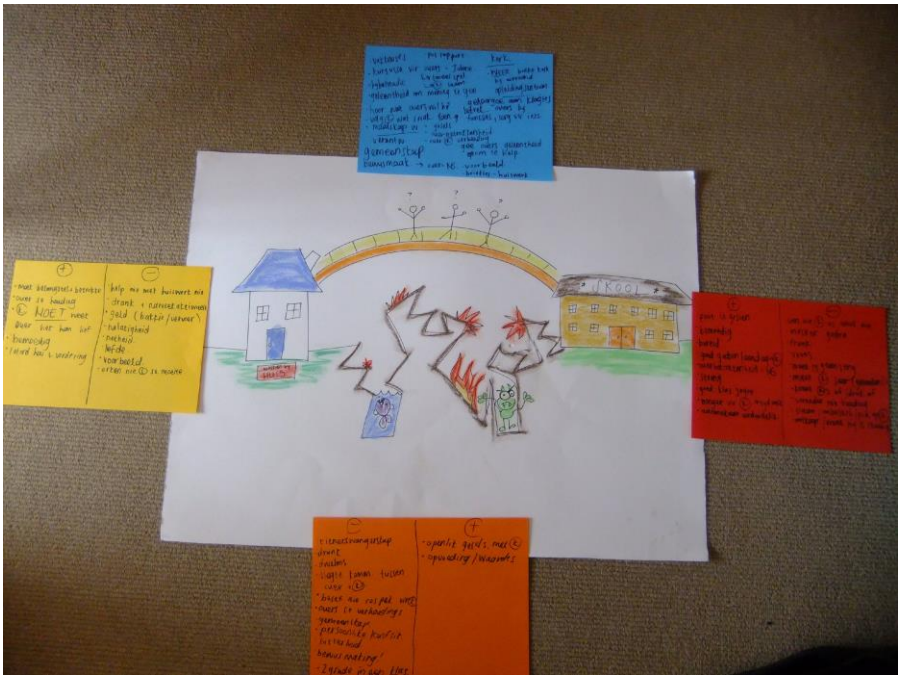
Ons wens u sukses toe met u navorsing.
Die uwe

Geteken: Dr Audrey T Wyngaard
Direktoraat: Navorsing
DATUM: 22 Februarie 2013

BYLAAG B

VISUELE HULPMIDDELS VIR DATA-INSAMELING





BYLAAG C

INGELIGTE TOESTEMMINGSVORMS VIR DEELNEMERS:

Die inligting in hierdie dokument sal die deelnemer voorsien van die nodige besonderhede, sodat ‘n ingeligte besluit rakende vrywillige deelname aan hierdie studie gemaak kan word.

Titel van die navorsing:

Die rol van die maatskaplike werker in die bevordering van verhoudings tussen ouers met uitdagende sosiale omstandighede en onderwysers in ‘n plattelandse gemeenskap.

Instansie:

Sentrum vir Kinder, Jeug en Familie Studies (NWU)

Naam en kontakbesonderhede van navorser:

Hannalie van der Merwe

0233170427

Die vereistes van deelnemers en die rede waarom deelnemers gekies is:

Die deelnemers moet gemeenskapslede wees wat deur die ouers en onderwysers in die betrokke skoolgemeenskap aangewys is as rolspelers wat kan bydra tot die bevordering van ouer-onderwyser verhoudings. Die deelnemers is gekies deur middel van vrywillige doelmatige selektering.

Wat is die doel van die navorsing?

Om vas te stel of die betrokkenheid van ‘n maatskaplike werker kan bydra tot die bevordering van verhoudings tussen onderwysers en ouers met sosiaal uitdagende omstandighede in ‘n plattelandse gemeenskap.

Wat sal verwag word van die deelnemer en wat sal die fokusgroep behels?

Die deelnemers sal gevra word om hul subjektiewe ervaringe rakende verhoudings tussen ouers en onderwysers in die betrokke plattelandse gemeenskap te deel, asook om bydraes ten opsigte van hul rol in die gemeenskap te lewer in die opstel van ‘n moontlike aksieplan wat voorgelê kan word aan die gemeenskap. Die dinamika van die groep sal bydra tot die voorsiening van ryk en betekenisvolle data. Die fokusgroep sal opgeneem word op ‘n

videokamera om die akkuraatheid van die data wat ingesamel word, te verseker. Die navorser sal deurgaans ook veldnotas maak rakende haar observasies van die deelnemers se reaksies. Om te voorkom dat die navorser die fokusgroep verkeerdelik interpreteer, sal sy ter afsluiting opsom wat sy waargeneem en verstaan het tydens die gesprekke. 'n Afskrif van die samevatting en aksieplan wat opgestel is, sal ook later aan deelnemers voorsien word.

Wat is die potensiële ongemak/gevare of permanente nagevolge (hoe gering ookal) wat die deelnemers moontlik kan ervaar?

Alhoewel persoonlike en emosionele reaksies moontlik gedeel kan word, sal die navorser daarna streef om nie vir die deelnemers ongemak te veroorsaak of hulle tydelike of permanente skade te berokken nie. Die deelnemer het die reg om enige inlingting te weerhou en mag op enige stadium besluit om te onttrek van die fokusgroep.

Watter voorkomingsmaatreëls is geneem om die deelnemers te beskerm?

Die navorser sal alles binne haar vermoë doen om die konfidensialiteit en anonimiteit van die deelnemer te beskerm. Die naam van die deelnemer sal nie in die studie verskyn nie. Die transkriberings van die fokusgroep sal veilig bewaar word in die brandbestande kluis van die Sentrum vir Kinder, Jeug en Familie Studies (NWU).

Is enige vergoeding of voordele aangebied vir die deelnemers se deelname aan die studie?

Nee

Watter potensiële voordele hou die studie in vir die breër gemeenskap?

Die studie sal fokus daarop om die verhoudings tussen ouers en onderwysers in die plattelandse gemeenskap te bevorder deur die rol van die maatskaplike werker daarin te ondersoek en ander rolspelers ook te betrek.

Hoe sal die bevindinge van die studie beskikbaar gestel word aan die deelnemers?

Die bevindinge sal deel vorm van 'n tesis in artikel vorm wat gepubliseer sal word in 'n akademiese joernaal.

As die navorser, bevestig ek dat die bogenoemde inligting volledig en korrek is.
Handtekening van navorser: _____

Datum: _____

Handtekening van deelnemer: _____

U word uitgenooi om deel te neem aan die bogenoemde navorsingstudie. Dit is belangrik dat u ook die onderstaande algemene beginsels, wat van toepassing is op alle deelnemers, deurlees en verstaan.

1. Deelname in die studie is vrywillig en geen druk, hoe gering ookal, word op u geplaas om deel ten neem nie.

2. Dit is moontlik dat u geen persoonlike voordeel sal trek uit u deelname aan hierdie studie nie, alhoewel die kennis wat opgedoen word gedurende die studie tot voordeel van ander pesone en die gemeenskap mag strek.

3. U mag op enige oomblik van die studie onttrek, sonder om ‘n rede daarvoor te verskaf en sonder om enige skade te ly. U mag ook versoek dat u data nie mag deel vorm van die studie nie.

4. Deur voor te neem om deel te neem aan hierdie studie, gee u toestemming dat die data wat ingewing word, deur die navorser vir toepaslike wetenskaplike doeleindes gebruik mag word, op die voorwaarde dat die data konfidensieel sal bly en u naam nie daaraan verbind kan word, sonder u toestemming nie.

5. U sal op navraag toegang kan verkry tot u data, behalwe as die Etiese Kommittee van Noordwes-Universiteit dit tydelike teenstaan.

6. ‘n Opsomming van die aard van die studie, die potensiële risiko’s, faktore wat moontlike ongemak of skade, die voordele wat verwag kan word en/of permanente nagevolge wat u deelname aan die studie mag inhou, word hierbo uit een gesit.

7. U word aangemoedig om op enige stadium die navorser enige vrae te vra wat u mag hê rakende die studie en die verwante prosedures. Die navorser sal graag u vrae antwoord en die nodige besonderhede met u bespreek, indien u dit sou nodig vind.

8. Die fokus van die studie is altyd sekondêr tot u welstand en die nodige stappe word geneem om u belange bo die van die studie te plaas.

Ek, die ondergetekende _____ (*volle naam & van)* het die bogenoemde inligting rakende die studie, soos bespreek in die ingeligte toestemmingsvorm, gelees en het ook die mondelingse weergawe daarvan gehoor, en ek verklaar hiermee dat ek dit verstaan. Ek het ook elke bladsy van die vorm geparafraseer. Ek is die geleentheid gegun om die relvenate aspekte van die projek te bespreek met die navorser en hiermee verklaar ek dat ek vrywillig deelneem aan hierdie studie.

Handtekening van Deelnemer: _____

Datum: _____

Geteken te: _____

<u>Getuies:</u>

Handtekening Getuie 1: _____

Datum: _____

Geteken te: _____

Handtekening Getuie 2: _____

Datum: _____

Geteken te: _____

BYLAAG D

OUTEURSRIGLYNE: KOERS

STYLE SHEET

Nature of articles submitted to *Koers*.

When submitting articles to *Koers*, authors should keep in mind that the Editorial Board of *Koers* prefers a certain kind of article as far as point of departure, the presentation of data, the conclusions arrived at, et cetera, are concerned.

- **Typical *Koers* articles should have an integrated worldview as foundation, and should be predominantly reflective in nature. Articles should thus not merely be the presentation of factual or empirical research, but be embedded within a wider (philosophical) framework – articles should reflect a definite underlying worldview – an aspect that could feature, for instance, in the author's point of departure, the stance he/she takes, or the conclusions drawn.**
- Relevant ethical, moral or philosophical issues related to the topic of discussion could be integrated into the line of argumentation.
- The subtitle of *Koers* is "Bulletin for Christian Scholarship". The basis of *Koers* articles is thus Christian – but room is left for justified differences in opinion.
- *Koers* is an accredited interdisciplinary scholarly journal publishing articles from all fields of research. Articles should thus be directed to the reader public of a specific discipline, but should also be reader-friendly enough to accommodate a wider reader public, i.e. a reader public not necessarily conversant with the specific jargon and trends within a certain discipline. Articles should, however, still meet the required standards for scholarly articles published in an accredited journal.

1. **Agreement with authors:** Right of publication: The submission of an article entitles *Koers* to exclusive right of publication, both in printed and in electronic and other media.
2. **Nature of articles**: *Koers* is an interdisciplinary journal. Articles from all fields of academic research are therefore welcomed, with the proviso that **articles should contain a statement or point of view based in principle** (that needs not necessarily coincide with that of the Editorial Board).
3. **Refereeing**: All articles will be refereed by at least two independent referees. Refereeing is done with complete anonymity and confidentiality. Identities of authors and referees are not divulged.

Authors should **not identify themselves** by for instance inserting their initials, surnames or name of university in footnotes or in phrases between brackets.

4. **Formal requirements**:

- **Language medium:** Manuscripts can be submitted in either English, Afrikaans or Dutch.
- **Manuscripts** should be in A4 format, in double spacing, with generous **margins** and printed on only one side of the paper. The manuscript has to be finally edited with regard to language and general finish.
- **A computor copy** of the article should be submitted for the initial refereeing process. The electronic article can be sent to Susan.Lourens@nwu.ac.za (preferably as a Word document).
- The title page should have the following details: the author's initials and surname, department, university, personal e-mail address. Also supply a private postal address, a telephone (cell) and fax number.
- **Once the refereeing process has been completed**, and the author has revised the article in accordance with suggestions, the revised manuscript and the **accompanying letter** of the author have to be submitted as an electronic copy.
- **Length**: A length of 15 printed A4 pages (±6 100 words) is set as general guideline.
- **Facets of style**
  - The **title** should be as short and succint as possible. Headings and subheadings should be **numbered** with Arabic numerals with full-stops in between, for example 3. is followed by 3.1, 3.1.1, et cetera (to a maximum of four numerals, thus 3.1.2.3).
  - **Articles should preferably be divided into sub-paragraphs with suitable numbered headings.**
  - **Abbreviations** and lesser known acronyms are not acceptable in the body of the text. An acronym used very generally, such as SABC, is acceptable.
  - **Italics** should be used only as an indication of emphasis of a word or as an expression from another language.

- **Graphs, sketches, tables and diagrams** can be created in any computer program, but must be saved in **jpeg** format.
  - ❖ **Graphs, et cetera should be integrated into the finalised document**.
  - ❖ These graphs, sketches and diagrams must be sent by e-mail – each graph with its own name stated clearly.
  - ❖ The font used in graphs, diagrams, et cetera should be in accordance with the font used in *Koers* (Arial) – preferable 12-pt size.

5. **Abstract**: All articles should be supplied with a language-edited abstract (summary in English) of about 200 words. Directly after the abstract: insert the **Afrikaans translation** of the abstract. Please indicate the title of the article **in English** (for the abstract) **and in Afrikaans** (for the *Opsomming*).

6. **Key concepts:** At the end of the article: insert 3-4 key concepts/very short phrases to be used for indexing purposes. Also supply the **Afrikaans translation** under *Kernbegrippe*.

7. **Page fees**: Upon submission of a research article authors of tertiary institutions in South Africa undertake, should the article be approved for publication, to pay the prescribed publication fee (R120 per printed page). Authors can, however, usually have the page fees refunded from the Research Committee of their respective institutions.

8. **Co-authoring**: Authors submitting articles which originally formed part of dissertations/theses should consult their study leaders/promotors prior to the submission of the article.

9. **Preliminary proof**: A preliminary proof of the article will be supplied to the author to proofread. Please note that there is normally a period of 3-9 months between submission and publication. The proof will normally be sent electronically. Changes must be indicated on the electronic version in track changes or in **bold and red** and an additional list of changes, indicating page, paragraph and line numbers on which changes occur, must be sent as well.

10. **Method of reference**: The **abbreviated Harvard method** of reference should be used. References in the text are done as follows: Anderson (1982:305), or (Anderson, 1982:305). In referring to works by Classical or Medieval authors, the name of the author, the Latin/Greek title of the work (in italics) and the book, chapter,

paragraph or line references (in Arabic figures with full-stops in between) should be provided, e.g.:

Vergilius (*Aeneïs* 12.601); or
Cicero (*De Officiis* 1.13.2).

11. **Footnotes**: The **use of footnotes should be limited** as far as possible. Should it, however, be necessary to make use of footnotes, please indicate the footnote number on the relevant page in the text and give the text of the footnote at the bottom of each relevant page.

References in footnotes: the same as in the main text. **Bibliograpical detail should not be included in footnotes**, but should be given in a bibliographical entry in the list of references.

12. **List of references**

Bibliographical details of references should be provided in the list of references and not by way of footnotes. **Only works referred to in the article** itself should be included in the list of references, and should be arranged alphabetically.

Please use the name of the author and the **initials/first names (authors' name)** as it is indicated on the titlepage of the book or in the article (journal).

Title: Nouns are not written with caps – only proper names of persons, places, et cetera.

Books:

ANDERSON, H.W. 1982. Stylistics. London: Macmillan.

ALFAU, F. 1988. Locos: a comedy of gestures. London: Viking.

The **place of publication and the publisher** should be stated. **Titles are not in italics.**

Journals:

VAN NIEKERK, P.J. 1985. Capitalism or socialism: a spurious dilemma. *Koers*, 50(1):38-55.

Titles of journals are given **in italics**. No quotation marks are used with titles of articles in journals. Relevant page numbers should be stated.

Dissertations and doctoral theses:

COX, M.P. 2003. Drinking among university students. Pretoria: University of Pretoria. (M.A. dissertation.)

Chapter in a compendium:

MASSIMO, J.L. 1970. Psychology and the gymnast. (*In* George, G., *ed.* The magic of gymnastics. Santa Monica: Sundby Publications. p. 31-33.)

Contributions in collections (Acta/compendia): **the relevant page numbers should be stated**.

Use of internet:

NUNES, J. 1997. Hypermedia as a learning tool. http://www.shef.ac.uk/~is/lecturer/ircont.html Date of access: 14 Oct. 1998.

Newspaper reports:

- Quotations from **anonymous newspaper reports**: reference is made under **Anon**.

  Example (**in the text** of the article):

  It was recently stressed that "only sensational elements from new novels are highlighted in newspapers: (Anon., 2005:12).

  In the list of references:

  ANON. 2005. Critics critisise media coverage. *Sunday times*: 12, 24 Feb.

- Newspaper reports – **name of author stated**:

  Example (**in the text** of the article):

  Parents angrily responded to media reports on language tuition in schools (Roberts, 2005:13).

  In the list of references:

  ROBERTS, S. 2005. First language always the best language! *Argus*: 13, 14 March.

13. **Layout**:

Title of article and subparagraphs in the text of the article: lower case, except where capitals are essential.

Headings of paragraphs: do not use capital letters.

14. **Copyright and opinions**: Copyright remains vested in the journal. Opinions expressed in the articles are those of the author and are not necessarily subscribed to by the *Koers Society of South Africa.*

15. **Subscription:** Subscription is R120/$65 a year. Single numbers: R60. All contributions and correspondence to:

Koers
Bureau for Scholarly Journals
Staff Box 251
Private Bag X6001
POTCHEFSTROOM
2520

Phone: (018) 299 4081
Fax: 086 564 7983
E-mail address: susan.lourens@nwu.ac.za

BYLAAG E

OUTEURSRIGLYNE: DIE MAATSKAPLIKEWERK NAVORSER-PRAKTISYN

UNIVERSITY OF JOHANNESBURG

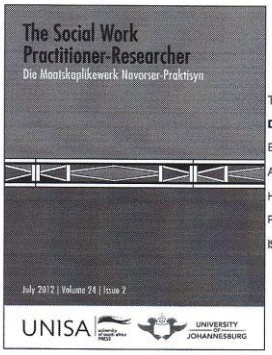
Search UJ...

Home About UJ Faculties News & Events Library Research & Innovation Corporate Services Alumni Apply @ UJ

Home Faculties Faculty of Humanities Departments and Research Centres Department of Social Work The Social Work Practioner-Researcher (Journal) Authors Guideline

Journal
Editorial Board
Current Issue
Previous Issues
Subscriptions
Authors Guideline

Authors Guideline



The Social Work Practitioner-Researcher
Die Maatskaplikewerk Navorser-Praktisyn
Editor: Prof Jean Triegaardt, University of Johannesburg
Assistant Editor: Prof Kathleen Collins, University of Johannesburg
Hosted by the Department of Social Work, University of Johannesburg
Published by Unisa Press
ISSN: 1011-2324

Author Guidelines

Editorial Scope

The *Social Work Practitioner-Researcher*is a refereed interdisciplinary journal for social w orkers and social service professionals concerned w ith the advancement of the theory and practice of social w ork and social development in Africa and in a changing global w orld. The purpose of the journal is to promote research and innovation in the practice of helping individuals, families, groups, organisations and communities to promote development and human w ell-being in society. The journal is committed to the creation of empow ered, humane, just and democratic societies.

Manuscripts that w ould be appropriate are: (1) conceptual analyses and theoretical presentations, (2) literature review s that provide new insights or new research questions, (3) manuscripts that report empirical w ork. Topics that w ill be considered include, but are not limited to, the follow ing: lifespan, populations at risk, poverty, livelihoods, anti-discriminatory practice, w elfare systems, development management, social security, social policy, human rights, community-based development, social development, comparative health, mental health, education, urban and rural development, civic service, voluntarism, civil society, social movements and social change.

As it is the intention of this journal to maintain a balance betw een theory and practice, contributors are encouraged to spell out the practical implications of their w ork for those involved in social w ork practice and the social services in the African context.

Submissions

A decision to submit an article to this journal means that you w ill not be able to simultaneously submit the same article to another journal in South Africa or elsew here.
If there is more than one author, w e require a letter stating that all the authors agree to submit the article. If a person has contributed to the research of the article and is not going to be included as a co-author, then that person needs to be acknow ledged at the end of the article.

The Reviewing Process

Each manuscript is review ed by the Editor and Assistant Editor. If it is judged suitable for this journal, it is sent to tw o review ers for blind peer-review . Based on their recommendations, the editorial committee decides w hether the manuscript should be accepted as is, revised or rejected. If a manuscript is published, the author or their institution w ill be invoiced for page fees at the rate of R100,00 per page.

Presentation

1. Manuscripts should be submitted as electronic attachments to the journal administrator **swjournal@uj.ac.za** in Word format. All authors should be show n but the authors should not be identified anyw here in the article.

2. A *minimum length* of 3 500 w ords and a *maximum length* of 5 000 w ords (excluding references). No footnotes, endnotes and annexures are allow ed.

3. On a separate page, a *title* of not more than ten w ords should be provided. The author's full name and title, position, institutional affiliation and e-mail address should be supplied.

4. An *abstract* of 150 w ords plus up to six *keywords*, w hich encapsulate the principal topics of the paper, must be included. The abstract should summarise the key argument/s of the article and locate the article in its theoretical practice and context. Please note that abstracts are not summaries of research studies. No sub-headings should be used in the abstract.

5. *Headings* must be short, clear and not numbered. Headings should be formatted in capitals and bold, and subheadings in bold only (not underlined or italics). Refer to a copy of the journal.

6. *Figures and tables*:

· All *figures* (diagrams and line draw ings) should be copied and pasted or saved and imported from the origination softw are into a blank Microsoft Word document and submitted electronically. Figures should be of clear quality, black and w hite, and numbered consecutively w ith Arabic numerals. Supply succinct and clear captions for all figures.

· In the text of the paper the preferred position of all figures should be indicated by typing on a separate line the w ords "Place figure (No)".

· *Tables* must be numbered consecutively with Arabic numerals and a brief title should be provided. In the text, typing on a separate line the words "Place Table (No)" should show the position of the table.

· The maximum width for diagrams, line drawings and tables, should not exceed 104mm for portrait and 164mm for landscape (with a maximum depth of 104mm).

7. *References:*

· References to other publications must be in modified Harvard style (see below) and checked for completeness, accuracy and consistency. Include all authors' names and initials and give any journal title in full.

· You should cite publications in the text: (Adams, 1997) or (Mbatha et al., 2005). At the end of the paper a reference list in alphabetical order should be supplied using the following style. Do not use indentation when formatting your references.

· If a direct quote is used in-text references should include name of author, date and page number. All other references should not include page numbers.

· Ensure that only references cited in the text are included in the final reference list at the end of the article. Please cross check that only references cited in the text are included in the final reference list and that references follow the format set out below.

· *Books:* Last name, Initials. (year). *Title of Book Place of publication: Publisher.*

Swanepoel, H. and De Beer, F. (1996). *Community Capacity Building* Johannesburg: Thomson Publishing.

· *For book chapters:* Last name, Initials. (year). "Chapter Title" in Editor's last name, Initials. (Ed.) *Title of Book Place of publication: Publisher, Edition, pages*

Boult, B.E. (1998). "Adoption" in Bezuidenhout, F.J. (Ed.). *A Reader in Selected Social Issues* Pretoria: van Schaik Publishers, Second Edition, 41-52.

· *For journals:* Last name, Initials. (year). "Title of Article" *Journal name* Volume(number):pages

Mda, C. J. (2004). "Population ageing and survival challenges in rural Ghana" *Journal of Social Development in Africa* 19(2):90-112.

· *For electronic sources:* If available online the full URL should be supplied at the end of the reference.

Louisiana State Board of Social Work Examiners. (1998). "Guidelines for Child Custody Evaluations",

http://www.labswe.org/child.htm (Accessed on 23/08/2006).

8. *Content:*

· Manuscripts should contribute to knowledge development in social work, social welfare or related professions and the practice implications of the research should be spelled out. Sufficient and appropriate recent literature should be cited. Where the study is based on empirical research, the research design and methodology, results, discussion and conclusion should be addressed. All manuscripts should locate the issue within its social context and the conceptual and theoretical framework informing the study should be clearly outlined.

· The journal will consider articles based on research studies but we will not publish articles which are merely a summary of a research report. The article should have a clear focus that contributes to knowledge building or informs policy and/or practice.

BYLAAG F

VOORBEEL VAN TRANSKRIBERING: BESPREKINGSGROEP MET ONDERWYSERS

FOKUSGROEP – ONDERWYSERS 2 (29/4/13)

Aantal deelnemers: 3

Duur van sessie: 61 minute

MW: Baie dankie vir die moeite wat julle gedoen het om vandag te kom. Ek waardeer dit so baie en ook die feit dat julle ‘n tydjie geneem het om die inligtingsbladsye in te vul. Julle samewerking en bereidwilligheid beteken so baie vir my.

Na die vorige gesprek wat ons gehad het en die vraelyste wat julle ingevul het, is julle almal seker nou al bekend met die titel van my navorsing, naamlik: Die rol van die maatskaplike werker in die bevordering van die verhoudings tussen onderwysers en ouers met sosiaal uitsdagende omstandighede in ‘n plattelandse gemeenskap. Soos ons laas gesê het is dit nogal ‘n mond vol, so ek het ‘n prentjie saamgebring om dit meer sigbaar te maak waaroor ons vandag gaan praat en wat ek probeer om te bereik met die studie.

Soos julle kan sien het ek ‘n huis geteken wat die ouers en huisopset voorstel en aan die anderkant van die papier ‘n skool geteken. Dit stel nou vir julle en ander personeel hier voor. Ek het ook tussen-in ‘n klomp afgronde, dorings, monsters en goggas geteken, want soos ons laas gepraat het, het ons agter gekom daar is paar goed tussen skole en huise wat maak dat hulle nie lekker saamgewerk kry nie. Dat hulle nie lekker verhoudings kan bou nie en wat maak dat hulle mekaar nie in die middel kan ontmoet nie. Bo-oor hierdie goed wat in die middel aangaan, het ek ‘n brug geteken. Dit is nou waar hierdie gesprekke van ons inpas. Ek hoop ons kan aan die einde van al hierdie gesprekke vasstel wie die mense is wat ons kan help om hierdie brug te bou en dan ook meer seker wees van wat elkeen van ons hier se rol ook is in die bou of versterking van die brug. Want ek glo daar is reeds goed in plek wat ‘n mate van ‘n brug bou. Of miskien het julle skool ‘n sterk brug en kan julle ander skole help om beter te verstaan hoe om die brug te bou.

So, vandag gaan ek deur middel van ‘n paar vrae vra dat julle my help om beter te verstaan wat op hierdie prentjie aangaan, want ek glo julle weet baie meer as ek en kan heeltemal ‘n ander perspektief gee as wat ek op die oomblik het. Is dit reg so? Enige vrae tot op die stadium?

[Almal skud hulle koppe]

Sjoe, ek praat nou baie, maar wil net gou vra dat elkeen hierdie vrywaringsvorm teken. Dit praat op die oomblik van terapie daarop, maar deur te teken sê jy net dat jy nie gedwing

word om hier te wees nie en dat julle weet ek moet alles vertroulik hanteer wat hier gesê word en dat julle ook nie omgee as ek die sessie opneem nie.

Soos ek nou vinnig genoem het, sal ek dit verkies as ek die sessies kan opneem, want dan kan ek na die tyd by die huis weer alles gaan luister en uittik en daaroor dink en dit gebruik, want anders gaan ek nou alles woord-vir-woord sit en afskryf en dit gaan baie tyd mors. Ek sal die kamera so draai dat hy my afneem en nie vir julle nie, so ek hoop dis gemakliker vir julle?

[Onderwysers lag en knik koppe]

Daarsy! Elkeen kan gou 'n tydjie vat om die ingeligte toestemmingsvorm te teken, dan deel ek solank die vrae vir vandag uit. Julle kan daarop skryf as julle wil, of net luister.

[Alle vorms is uitgedeel, geteken en afgehandel]

MW: Daarsy! Kan ons maar begin? Vraag1: Beskryf en vergelyk die eienskappe van hierdie twee tipes ouers. Dit help om 'n voorbeeld te hê en te dink aan 'n ouer met wie jy maklik verhoudings bou en 'n ouer met wie jy sukkel. Kan almal aan so 'n voorbeeld dink? Kan ek 'n groot guns vra. Kan julle die kenmerke noem van hierdie ouers in die klasse met wie julle maklik verhoudings kan bou?

N: Ja, dit gaan mos maar oor ouers wat werklikwaar 'n belangstelling in hul kinders het. Met ander woorde daarmee saam ook waar waardes in die huis gevestig word. Waar opvoeding in die huis begin. Teenoor ouers met wie ons sukkel om verhoudings te bou en by wie ons probleem kinders kry, kry ons nou net die teenoorgestelde waar opvoeding nie plaasvind nie, waar geen waarde tot die kinders se lewens gevoeg word nie. En veral waar daar huweliksprobleme is en drankmisbruik en gesinsgeweld en mishandeling en al daardie goedjies wat ons kan opnoem.

A: Ek dink daar by die positiewe kan mens ook sê, veral in die Bokveld-ouers, baie keer die ouers wat self n bietjie opvoeding het, wat 'n oraait werk het, soos in die kantoor of nie fisiese hande arbeid nie. Baie keer sien mens dat hierdie tipe ouer ook meer betrokke is. Die ouers wat bietjie meer opvoeding het.

MW: Ek wil gou vra, kan mens agterkom dat daar 'n verskil is in ouerbetrokkenheid by ouers wat kantoorposte, voorman poste of bestuursposte het teenoor gewone plaasarbeiders?

N: Ja

A : Ek tel dit op. En baie keer tel ek ook op dat mense wat geestelik opgevoed is en 'n goeie verhouding met God het, aan hulle kinders sien mens ook regtig…so, die vlak van geestelikheid speel ook 'n rol.

MW: Okay, dit maak baie sin, so hulle besef meer hulle verantwoordelikheid?

N+A: Ja!

MW: Nog iets?

G: Uhm…Ja, soos hulle gesê het kan mens sien die belangstelling in geestelike faktore het hoofsaaklik ‘n invloed op die kind se huis en in die klaskamer en hoe hulle is en leer in die klaskamers.

MW: So, mens kan die invloed duidelik sien op die kind? Ek gaan die kind gan nou hier inskryf. {Skryf “kind” langs huis}. Om aan te dui dat positiewe en negatiewe kenmerke ‘n invloed het op die kind.

A: Ek wil gou nog hier onder bysit dat baie ouers bederf hul kinders so… Ons sê sommer hulle wil niks glo van hulle kind nie. Daardie is ook ‘n tipe ouer met wie ons sukkel om ‘n verhouding te bou, want die kind is miskien verkeerd, maar die ouer luister meestal na die kind se kant. Jy kry ook daardie tipe ouer en daarrondom gebeur ook somtyds negatiewe goedjies by die skool. En jy kan nie verhouding bou met daardie ouer nie, want daardie ouer kom sommer klaar met daardie houding wanneer iets gebeur in die skool. Dan kom die ouer en daardie tweerigting siening teenoor skool nie. Dis net: “ Dis my kind en my kind is iets aan gedoen, maar dit maak nie saak wat my kind aan ander gedoen het nie”. En mens sukkel soms om ‘n verhouding met daardie tipe ouer te bou, want sommige kere voel jy as onderwyser: “Ag hoekom moet ek nou met jou sukkel?” Of jy voel ook n bietjie omgekrap, want die persoon sê nou net die kind was reg, maar almal weet die kind was verkeerd. So, soms sukkel ek met sulke mense en verhoudinge.

MW: Ek het onlangs ‘n spotprent in die koerant gesien waar hulle die verhoudings tussen ouers, onderwysers en kinders vergelyk deur die tyd in 1980 en 2013 te vergelyk. Daar is twee prentjies waarin die ouers en kind en onderwysers staan. Die kind staan in albei prente met ‘n rapport gemerk met ‘n groot rooi F-simbool. In die 1980-prentjie, gluur die ouers en onderwyser die kind aan asof dut sy skuld is dat hy so sleg gedoen het en in die 2013-prentjie gluur die kind en ouers die onderwyser aan oordat die kind so sleg gedoen het. Ek dink dit bevestig in ‘n mate jou stelling. Dat sommige ouers verantwoordelikheid op onderwysers plaas, wat eintlik die kind se verantwoordelikheid is. Is daar ‘n verskil in hierdie tipe ouers se betrokkenheid by die skool? Keer hulle houding hulle om betrokke te raak?

N: Dis baie weinig so.

A: Ja, baie selde. Gewoonlik word dit mos maar nou uitgesorteer. Die ouers gee nogal hulle bydra.

G: Wat ek kan sê van ouers wat voortrek en met daardie houding is: Baie keer wil hulle goedjies hê soos wat hulle dit wil hê, in plaas van hoe ander mense dit wil hê.

MW: Okay, kan ek sê hulle het hoë vereistes?

G: Ja

MW: Ja, so daardie ouers stel wel belang in hulle kinders, maar miskien te veel? Want mens dink gewoonlik dis net die ouers wat drink en nie omgee oor hul kinders nie wat onbetrokke is, maar dan kan dit dan nou ook te veel wees?

N: Ja

MW: Nog iets wat julle voel moet bykom?

G: Baie keer ervaar ons in die klaskamer die invloed van groepsdruk ook.

AFDELING E

GEKONSOLIDEERDE BIBLIOGRAFIE

AFDELING E

GEKONSOLIDEERDE BIBLIOGRAFIE

Acar, E. 2011. Effects of social capital on academic success: a narrative synthesis. *Educational research and review*, 6(6): 456-461.

Ali, S. 2011. Perceived teacher and parental acceptance-rejection, and academic achievement, adjustment, and behaviour of children: literature review. *International journal of peace and development studies*, 2(5): 138-147.

Alkire, S. 2002. Dimensions of human development. *World development*, 30(2): 181-205.

Alpaslan, N. & Schenck, R. 2012. Challenges related to working conditions experienced by social workers practicing in rural areas. *Social work/Maatskaplike werk:* 48(4): 400-420.

Amedzo, E.K. 2007. Integration of information and communication technology into rural schools of South Africa: a case study of schools in Malamulele. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch. (Thesis – M. Philosophy).

Atkinson, D. 2007. Going for broke: the fate of farm workers in arid South Africa. Pretoria: Human Science Research Council (HSRC).

Babbie, E. 2002. The basics of social research. Belmont: Wadsworth Thomson Learning.

Babbie, E. 2007. The practice of social research. 11de uitg. Belmont: Thomson Wadsworth.

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

Balfour, R.J., Mitchell, C. & Moletsane, R. 2008. Troubling contexts: towards a generative theory of rurality and education research. *Journal of rural and community development*, 3(3): 99-111.

Ballantine, J.H. & Spade, J.Z. 2011. Schools and society: A sociological approach to education. 4th ed. CA: Pine Forge Press/SAGE publications.

Barile, J.P., Donohue, D.K., Anthony, E.R., Baker, A.M., Weaver, S.R. & Henrich, C.C. 2012. Teacher-student relationship climate and school outcomes: implications for educational policy initiatives. *Journal of youth and adolescence*, 41(3): 256-267.

Barker, R.L. 2003. The social work dictionary. 4de uitg. Washington, DC: NASW Press.

Barry, M.M. 2012. Promoting mental health and well-being: Practice and policy. (*In* Keyes, C.L.M., Mental well-being: International contributions to the study of positive mental health. London: Springer. p. 355-384.)

Baum, F., MacDougall, C. & Smith, D. 2006. Participatory action research. *Journal of epidemiology and community health*, 60(10):854-857, October. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2566051/. Datum van gebruik: 20/08/2013.

Beddoe, E. 2010. Building professional social capital: New Zealand social workers and continuing education. Australia: Deakin University. (Thesis – M.A. Social Work).

Benard, B. 2006. Using strengths-based practice to tap the resilience of families. (*In* Saleebey, D. Strengths perspective in social work practice (4th ed.). Boston, Allyn & Bacon. p. 197-220.

Biestek, F.P. 1957. The casework relationship. Chicago: Loyola University Press.

Bless, C., Higson-Smith, C. & Kagee, A. 2006. Fundamentals in social research methods: an African perspective. 4de uitg. Cape Town: Juta & Co.

Botes, J. 2011. The social needs of farm workers in the Koup: suggestions for employee assistance programmes (eaps) from a social work perspective. Unisa. (Thesis – M. Social Work).

Bourdieu, P. 1979. Distinction. London: Routledge and Kegan Paul.

Bourdieu, P. 1986. The forms of social capital. *(In:* Richardson, J., *red.* Handbook of theory and research for sociology of education. Westport, CT: Greenwood Press. p. 241-258).

Bourdieu, P. 1988. Homo Academicus. Stanford, CA: Stanford University Press.

Bourdieu, P. 1991. Language and symbolic power. Cambridge: Polity Press.

Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3: 77-101.

Brinkmann, S. & Kvale, S. 2008. Ethics in qualitative psychological research. *(In:* Willig, C. & Stainton-Rogers, W., *reds.* The SAGE handbook of qualitative research in psychology. London: SAGE. p. 213-228).

Bronfenbrenner, U. 1977. Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, July: 315-351.

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

Bronfenbrenner, U. 1989. Ecological systems theory. *(In:* Vasta, R., *red.* Annals of child development 6. Greenwich, CT: JAI Press. p. 187-249).

Bronfenbrenner, U. 2005. Making human beings human: bioecological perspectives on human development. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Brophy, F.C. 2010. The perceptions and experience of male farm workers of the effects of a transpersonal social work intervention in addressing domestic violence. Stellenbosch: SU. (Thesis – M. Social Work).

Brydon-Miller, M. & Maguire, P. 2009. Participatory action research: contributions to the development of practitioner inquiry in education. *Education action research*, 17(1): 79-93, March.

Bryman, A. 2001. Social research methods. Cape Town: Oxford University Press.

Burgess, J. 2006. Participatory action research: first-person perspectives of a graduate student. *Action research*, 4(4): 419-437.

Burns, M.K. 2011. School psychology research: combining ecological theory and prevention sciences. *School psychology review*, 40: 132-139.

Cheung,C. & Kam, P.K. 2010. Bonding and bridging social capital development by social workers. *Journal of social serviceresearch*, 36:402-413.

Coleman, S.J. 1988. Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 49: S95-120.

Coleman, S.J. 1994. Foundations of social theory. Cambridge: Harvard University Press.

Compton, B.R. & Galaway, B. 1999. Social work process. New York: Brooks/Cole.

Compton, B., Galaway, B. & Cournoyer, B. 2005. Social work processes. 7th ed. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.

Cook, J.F., Alford, K.A. & Conway, P. 2012. Introduction to rural families and reshaping human services. *Journal of family social work,* 15:351-358.

COSATU. 2012. COSATU reaffirms support for farm workers' strike. http://www.cosatu.org.za/show.php?ID=6831. Datum van gebruik: 2 Julie 2013.

Creswell, J.W. 2007. Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cruz, I., Stahel, A. & Max-Neef, M. 2009. Towards a systemic development approach: Building on the human-scale development paradigm. *Ecological economics*, 68:2021-2030.

Delgado-Gaitan, C. 1991. Involving parents in the schools: a process of empowerment. *American journal of education*, 20-46.

Delgado-Gaitan, C. 2001. The power of community: mobilizing for family and schooling. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Departement van Onderwys. 2011. Care and support for teaching and learning: creating an enabling environment to improve learning outcomes. http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=Hyz7RaQnkNg%3D&tabid=93&mid=1722. Datum van gebruik: 11 September 2013.

Dika, S.L. & Singh, K. 2002. Applications of social capital in educational literature: a critical synthesis. *Review of educational research*, 72(1): 31-60, Spring.

Donohoe, M. 2004. Trouble in the fields: effects of migrant and seasonal farm labor on women's health and well-being. http://www.medscape.com/viewarticle/470445. Datum van gebruik: 5 Julie 2013.

Dugard, J., Mintoor, A., Ngwenya, M., Nkosi, P. & Wilson, S. 2005. "Almost a boss-boy": Farm schools, farm life and social opportunity in South Africa: a draft research report for discussion. Johannesburg: University of Witwatersrand.

Du Preez, E. & Eskell-Blokland, L. 2012. Social constructionism. (*In:* Visser, M & Moleko, A., *reds*. Community psychology in South Africa. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. p. 41-54).

Durrheim, K. & Wassenaar, D. 2002. Putting design into practice: writing and evaluating research proposals. (*In:* Terre Blanche, M. & Durrheim, K., *reds.* Research in practice: applied methods for social science. Cape Town: UCT Press).

Ellingson, L.L. 2009. Engaging crystallization in qualitative research: an introduction. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Ebersöhn, L. & Eloff, I, 2006. Life skills & assets. (2nd ed.). Pretoria, Van Schaik.

Ebersöhn, L. & Ferreira, R. 2012. Rurality and resilience in education: place-based partnerships and agency to moderate time and space constraints. *Perspectives in education*, 30(1): 30-42.

(ELRC) Education Labour Relations Council. 2003. Collective agreement no 8 of 2003: Integrated quality management system. http://www.elrc.co.za/AgreementsSearch.asp?SectID=6. Datum van gebruik: 17 Mei 2012.

Eskell-Blokland, L. 2012. Critical approaches in community psychology. (*In:* Visser, M & Moleko, A. Community psychology in South Africa. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. p. 55-69).

Epstein, J.L. 1994. Theory to practice: schools and family partnerships lead to school improvement and student success. (*In:* Fagnano, C.L. & Werber, B.Z., *reds*. School, family and community interaction: a view form the firing lines. Boulder, CO: Westview. p. 39-52.)

Fawcett, B. 2009. Postmodernism in social work. (*In:* Cree, V.E. *red*. Social work: a reader. London: Routledge. p. 227-235).

Falk, I. & Kilpatrick, S. 2000. What is social capital? A study of interaction in rural community. *Sociolocia ruralis,* 1(40):87-110, January.

Falletisch, L.A. 2008. Understanding the legacy of dependency and powerlessness experienced by farm workers on wine farms in the Western Cape. Stellenbosch: SU. (Thesis – M. Social Work).

Field, J. 2003. Social capital. London: Routledge.

Fleisch, B., Schindler, J. Perry, H. 2010. Who is out of school? Evidence from the community survey 2007, South Africa. *International journal of educational development*. www.10.1016/j.ijedudev.2010.05.002. Datum van gebruik: 17 Augustus 2013.

Fox, W. & Bayat, M.S. 2007. A guide to managing research. Cape Town: Juta & Co Ltd.

Furrer, C. & Skinner, E. 2003. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology,* 95(1): 148-162.

Gardner, S. 2004. Participatory action research helps now. *Education Digest: Essential readings condensed for quick review,* 70(3):51-55, November.

Gergen, K.J. 2003. Social construction. Wiley Online Library.

Gibbons, M. 2006. Engagement as a core value in a mode 2 society. Paper presented at the CHE-HEQC/JET-CHESP conference on community engagement in higher education, Cape Town, September.

Gonzalez-De Hass, A.R., Willems, P.A. & Holbein, M.F.D. 2005. Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational psychology review*, 17(2): 99-123.

Gray, M. 1996. Towards an understanding of developmental social work. *Social work practice*, 1.96: 9-13.

Gregson, S., Terceira, N., Mushati, P., Nyamukapa, C.A. Campbell, C. 2007. Community group participation: can it help young women to avoid HIV? An exploratory study of social capital and school education in rural Zimbabwe. http://eprints.lse.ac.uk/2913/. Datum van gebruik: 7 Julie 2013.

Gonzalez-De Hass, A.R., Willems, P.A. & Holbein, M.F.D. 2005. Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational psychology review*, 17(2): 99-123.

Halpern, D.S. 2005. Social capital. Cambridge, UK: Polity Press.

Hare, I. 2004. Defining social work for the 21st century: the international federation of social workers' revised definition of social work. *International social work*, 47(3): 407-424.

Hargreaves, D.H. 2001. A capital theory of school effectiveness and improvement. *British educational research journal*, 27: 487-503.

Henning, E. 2004. Finding your way in qualitative research. Pretoria: Van Schaik.

Hess, R. S. 2000. Dropping out among Mexican American Youth: Reviewing the Local Literature through an Ecological Perspective. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5 (3): 267 - 290.

Herselman, M.E. 2003. ICTs in rural areas in South Africa. *Informing science proceedings*, 945-955.

Hill, N.E. & Craft, S.A. 2003. Parent-school involvement and school performance: mediated pathways among socio-economically comparable African American and Euro-American families. *Journal of educational psychology*, 95: 74-83.

Hobfoll, S.E. 1989. Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. *American psychologist*, 44(3): 513-524.

Hobfoll, S.E. 2001. The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied psychology: an international review*, 50(3): 337-421.

Hobfoll, S.E. 2002. Social and psychological resources and adaption. *Review of general psychology*, 6(4): 307-324.

Hobfoll, S.E. 2011. Commentary: conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of occupational and organizational psychology*, 84:116:122.

Hobfoll, S.E. 2012. Conservation of resources and disaster in cultural context: the caravans and passageways for resources. *Psychiatry*, 75(2), Fall: 227-233.

Hobfoll, S.E., Dunahoo, C. & Monnier, J. 1995. Conservation of resources and traumatic stress. (*In*: Freedy, J. & Hobfoll, S.E., *reds*. Traumatic stress: From theory to practice. New York: Plenum Press. p. 29-48.)

Hobfoll, S.E., Freedy, J., Lane, C. & Geller, P. 1990. Conservation of social resources: social support resource theory. *Journal of social and personal relationships*, 7:465-478.

Hobfoll, S.E. & Jackson, A.P. 1991. Conservation of resources in community intervention. *American journal of community psychology*, 19(1):111-121.

Hobfoll, S.E., Mancini, A.D., Hall, B.J., Canetti, D. & Bonanno, G.A. 2011. The limits of resilience: distress following chronic political violence among Palestinians. *Social science & medicine*, 72:1400-1408.

Hobfoll, S.E. & Stokes, J.P. 1988. The process and mechanism of social support. (*In* Duck, S.W. (red.). The handbook of research in personal relationships. London: Wiley. p. 497-478.)

Hofmeyr, J. & Hall, G. 1995. The national teachers education audit – Synthesis Report, Braamfontein, Johannesburg: Centre for Education Policy Development.

(HSRC-EPC) Human Sciences Research Council-Education Policy Centre. 2005. Emerging voices: a report on education in South African rural communities. Commissioned by the Nelson Mandela Foundation. Cape Town: HSRC Press.

Hughes, J. & Kwok, O. 2007. Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving reader's engagement and achievement in the primary grades. *Journal of educational psychology*, 99(1): 39-51.

Human Rights Watch. 2004. Forgotten schools: Right to basic education for children on farms in South Africa. 16(7): May 2004.

Husy, D. & Samson, C. 2001. Promoting development and land reform on South African farms. http://216.239.59.104/search?q=cache:JDCrnXxoJ:www.sarpn.org.za/EventPaper. Datum van gebruik: 10 Junie 2013.

Jansen, J.D. 2007. The language of research. (*In:* Maree, K. *red.* First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 15-22).

Johnson, L.C. & Yanca, S.J. 2009. Social work practice: a generalist approach. 10th ed. Boston, Allyn and Bacon.

Jones-Smith, E. 2014. Strengths-based therapy: connecting theory, practice and skills. Los Angeles: Sage. (In press).

Keenan, T. & Evans, S. 2009. An introduction to child development (2nd ed). London, Sage.

Keyes, C.L.M. 2002. The mental health continuum: from languishing to flourishing in life. *Journal of health and social behavior,* 43(2), June: 207-222.

Keyes, C.L.M. 2005. Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of consulting and clinical psychology*, 73: 539-548.

Keyes, C.L.M. 2007. Promoting and protecting mental health as flourishing: a complementary strategy for improving national mental health. *American psychologist*, 62(2): 95-108.

Khanlou, N. & Peter, E. 2005. Participatory action research: considerations for ethical review. *Social science & medicine*, 60(2005): 2333-2340.

Kilpatrick, S., Johns, S., Mulford, B., Falk, I. & Prescott, L. 2002. More than an education: Leadership for rural school-community partnerships. http://www.voced.edu.au/content/ngv4437. Datum van gebruik: 8 Julie 2013.

Kisthardt, W.E. 2009. The opportunities and challenges of strengths-based, person-centered practice: purpose, principles, and applications in a climate of systems integration. (*In*:

Saleebey, D., *red*. Strengths perspective in social work practice. 5th ed. Boston, Allyn and Bacon.

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

Kondon, S., Pain, R. & Kesby, M. 2007. Introduction: connecting people, participation and place. (*In* Kondon, S., Pain, R. & Kesby, M. *eds.* Participatory action research approaches and methods: connecting people, participation and place. London, Routledge. p. 1-6).

Kondrat, D.C. 2010. The strengths perspective. (*In*: Teater, B. An introduction into applying social work theories and methods. Berkshire: McGraw-Hill House. p. 38-54.)

Koonce, D. & Harper, W. 2005. Engaging African American parents in the schools: a community based consultation model. *Journal of educational and psychological consultation*, 16(1): 55-74.

Kuper, A., Lingard, L. & Levinson, W. 2008. Qualitative research: critically appraising qualitative research. *BMJ,* 377: 687-692. http://www.bwh.partners.org/medical_professionals/career/cfdd/Mentoring%20Resources/BMJ-2008-qualitative.pdf. Datum van gebruik: 12 Maart 2012.

La Rocque, M., Kleiman, I. & Darling, S.M. 2011. Parental involvement: the missing link in school achievement. *Preventing school failure,* 55(3): 115-122.

Le Grange, L. 2005. The 'idea of engagement' and 'the African University in the 21st Century': Some reflections. *South African Journal of Higher Education,* 19 Special Issue: 1208-1219.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. Naturalistic inquiry. (*In:* Bryman, A. & Burgess, R.G., *reds.* Qualitative research: vol. III. London: Sage).

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1999. Establishing trustworthiness. (*In:* Bryman, A. & Burgess, R.G., *reds*. Qualitative research. London: Sage).

Livingstone, B. 1990. South African school social work practice. In McKendrick, B.W. (Ed). Social work in action. Pretoria: Haum Tertiary.

Mahlomaholo, S.M.G. 2012. Early school leavers and sustainable learning environments in rural contexts. *Perspectives in education*, 30(1): 101-110, March.

Malindi, M. & Theron, L. 2011. Drawing on strengths: Images of ecological contributions to male street youth resilience. (*In:* Theron, L., Mitchell, C., Smith, A. & Stuart, J. Picturing research: Drawing as visual methodology. Rotterdam: Sense Publishers. p. 105-117)

Maree, K. & Van Der Westhuizen, C. 2007. Planning a research proposal. (*In:* Maree, K., *red.* First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 24-46).

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: 415-430.

Matlho, L.T. 2011. A sustainable learning environment model in a foundation phase multi-grade classroom. Bloemfontein: UFS. (Thesis – PhD).

Max-Neef, M. 1991. Human scale development: Conception, application and further reflections. New York: The Apex Press.

Max-Neef, M. 1992. Development and human needs. (*In:* Ekins, P. & Max-Neef, M., *reds*. Real-Life Economics: Understanding wealth creation. London: Routledge. p. 197-213).

Mbeki, T. 2006. We must radically reduce poverty by 2016. *The Herald*, 23 Feb.

McGonigal, J., Doherty, R., Allan, J., Mills, S., Catts, R., Redford, M., McDonald, A., Mott, J. & Buckley, C. 2007. Social capital, social inclusion and changing school contexts: a Scottish perspective. *British journal of educational studies*, 55(1):77-94.

McKinstry, J. 2005. Using the past to step forward: fetal alcohol syndrome in the Western Cape province of South Africa. *American journal of public health*, 95(7): 1097-1099, July.

McNiff, J. & Whitehead, J. 2011. All you need to know about action research. 2nd ed. London: Sage.

Mediratta, K. & Fruchter, N. 2003. From governance to accountability: building relationships that make schools work. http://www.nyu.edu/steinhardt/iesp/drum_major.pdf. Datum van gebruik: 27 Maart 2012.

Mertens, D.M. 2005. Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative qualitative, and mixed methods. 2de uitg. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mertens, D.M. 2009. Transformative research and evaluation. NY: The Guilford Press.

Mestry, R. 2004. Financial accountability: The principal or school governing body? *South African journal of education*, 26:27-38.

Mestry, R. & Grobler, B. 2007. Collaboration and communication as effective strategies for parent involvement in public schools. *Educational research review*, 2(7): 176-185.

Mestry, R. & Khumalo, J. 2012. Governing bodies and learner discipline: managing rural schools in South Africa through a code of conduct. *South African journal of education*, 32: 97-110.

Midgley, J. 1995. Social development: the development perspective in social welfare. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Monette, D.R., Sullivan, T.J. & Dejong, C.R. 2008. Applied social research: a tool for the human services. 7th ed. Belmont, CA: Brooks/Cole – Thomson Learning.

Mphahlele, L.A. 2008. Parents' perceptions about the health and well-being of farm schools. Potchefstroom, NWU. (Mini-dissertation – M.Ed.).

Ndandani, M. 2001. Rural schools and educational technology: a case study of rural schools in the Molopo district, Mafikeng. *Development in Southern Africa*, 18(2): 337-393.

Nelson, G., Ochocka, J., Griffin, K. & Lord, J. 1988. "Nothing about me, without me": participatory action research with self-help/mutual aid organizations for psychiatric consumer/survivors. *American journal of community psychology*, 26(2): 188-912.

Nieuwenhuis, J. 2007a. Analysing qualitative data. (*In:* Maree, K. *red.* First steps in research. Pretoria: Van Schaik. p. 98-122).

Nieuwenhuis, J. 2007b. Introducing qualitative research. (*In:* Maree, K., *red*. First *steps in research*. Pretoria: Van Schaik. p. 47-69).

Nieuwenhuis, J. 2007c. Qualitative research designs and data gathering techniques. (*In:* Maree, K., *red*. First steps in research. Hatfield, Pretoria: Van Schaik. p. 70-97).

Nonyane, J. & Mlitwa, N. 2007. ICT access & use in rural schools in South Africa: a case study of the Mpumalanga province. http://dk.cput.ac.za/cgi/viewcontent.cgi?filename=7&article=1004&context=inf_papers&type=additional. Datum gebruik: 15 Julie 2013.

(NWU) Noordwes-Universiteit. 2010. Handleiding vir nagraadse studente. http://www.nwu.ac.za/sites/default/files/files/library/documents/manualpostgrad_a.pdf. Datum van gebruik: 17 Mei 2012.

(OECD) Organisations for Economic Cooperation and Development. 2001. The wellbeing of nations: the role of human and social capital. www.oecd.org/edu/country-studies/1870573.pdf. Datum van gebruik: 17 Mei 2012.

Ozanne, J.L. & Saatcioglu, B. 2008. Participatory action research. *Journal of consumer research*, 35, Aug.

Pandey, D. 2010. A study of the impact of a development programme for teachers of mathematics and physical science in rural secondary schools in South Africa. Pretoria: UP. (Thesis – M. Education).

Parmar, P. & Rohner, R.P. 2010. Perceived teacher and parental acceptance and behavioral control, school conduct, and psychological adjustment among school-going adolescents in India. *Cross-cultural research*, 44(3): 253-268.

Patel, L. & Hochfeld, T. 2012. Developmental social work in South Africa: Translating policy into practice. *International social work*, 56(5): 690-704.

Patel, L., Hochfeld, T., Graham, L. & Selipsky, L. 2008. The implementation of the white paper for social welfare in the NGO sector: research report. https://ujdigispace.uj.ac.za/bitstream/handle/10210/8272/Transformation%20of%20social%20welfare.pdf?sequence=1. Datum van gebruik: 20/08/2013.

Patel, L., Schmid, J. & Hochfeld, T. 2012. Transforming social work services in South Africa: Perspectives of NPO managers. *Administration in social work*, 36: 212-230.

Pianta, R.C. & Stuhlman, M.W. 2004. Teacher-child relationships and children's success in the first year of school. *School psychology review*, 33(3): 444-458.

Pillay, J. & Saloojee, S. 2003. Revisiting rurality and schooling: a teacher's story. *Perspectives in education*, 30(1): 43-52, March.

Pillay, J. & Wasielewski, T. 2007. The utilisation of psychological support services in primary schools in Gauteng. *Perspectives in education*, 25(4):63-75.

Planel, C. 2008. The rise and fall of comparative education in teacher training; should it rise again as comparative pedagogy? Compare. http://www.informaworld.com. Datum van gebruik: 3 Maart 2013.

Portes, A. 1998. Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual review of sociology*, 24:1-24.

Price, V. & Simpson, G. 2007. Transforming society? Social work and sociology. Bristol: The Policy Press.

Pugh, R. & Cheers, B. 2010. Rural social work: an international perspective. Bristol, Great Britain: The Policy Press.

Putnam, R.D. 1995. Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of democracy*: 65-78, January.

Putnam, R.D. 2000. Bowling alone: the collapse and revival of American community. New York: Simon & Schuster.

Rapp, G.A. 1998. The strengths model: case management with people suffering from severe and persistent mental illness. New York: Oxford University Press.

RSA **sien** Republiek van Suid-Afrika.

Republiek van Suid-Afrika. Departement van Onderwys. 2001. *Die Witskrif vir Onderwys 6*. http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=gVFccZLi%2ftI%3d&tabid=191&mid=484. Datum van gebruik: 19 Februarie 2012.

Republiek van Suid-Afrika. 1996. *Wet op Nasionale Onderwysbeleid 27 van 1996*. http://www.acts.co.za/national_education_policy_act_1996.htm. Datum van gebruik: 23 Februarie 2012.

Republiek van Suid-Afrika. Departement van Onderwys. 1997. Quality education for all: Overcoming barriers to learning and development. Parow: CTP Printers.

Reyneke, R. 2004. Deelnemende aksienavorsing as metode van gemeenskapsbemagtiging. *Acta academica supplemtum*, 2004(1): 113-143.

Richardson, L. 2000. Writing: a method of inquiry. (*In:* Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. *reds.* Handbook of qualitative research. 2nd ed. California: Sage.)

Ritchie, J. 2009. The applications of qualitative methods to social research. (*In:* Ritchie, J. & Lewis, J., *reds*. Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers. London, UK: SAGE: 26-34).

Rodrigues, S. & Jindal-Snape, D. 2010. Consequences of family and friends (social network) influences on pupils' interest in science career: a Scottish perspective. *Journal of science and technology education research*, 1(1):10-18, April.

Rogers, K.H., Luton, R., Biggs, H. Biggs, R., Blignaut, S., Choles, A.G., Palmer, C.G. & Tangwe, P. 2013. Fostering complexity thinking in action research for change in social-

acological systems. *Ecology and society*, 18(2):31 http://dx.doi.org/10.5751/ES-05330-180231. Datum van gebruik: 29 September 2013.

Rubin, A. & Babbie, E. 2005. Research methods for social work. 5th ed. Australia: Thomson Brookes/Cole.

SACSSP. 2006. Policy guidelines for course of conduct, code of ethics and the rules for caring professions. (Ongepubliseerde uitdeelstuk).

Saleebey, D. 2009. The strengths approach to practice: beginnings. (*In:* Saleebey, D., *red*. The strengths perspective in social work practice. 5th ed. London: Allyn & Bacon).

Sanders, M.G. 2008. How parent liaisons can help bridge the home-school gap. *The journal of educational research*, 101(5):287-297, May/June.

(SARO) Suid-Afrikaanse Raad vir Onderwysers. 2000. Professionele gedragskode. http://www.sace.org.za/Legal_Affairs_and_Ethics/jit_default_21.The_Code_of_Professional_Ethics.html. Datum van gebruik: 28 Februarie 2012.

(SARO) Suid-Afrikaanse Raad vir Onderwysers. 2005. The state of teacher professionalism in South Africa. Pretoria: Wits Education Policy Unit.

Sass, T., Hannaway, J., Xu, Z. Figlio, D. & Feng, L. 2010. Value added of teachers in high-poverty schools and lower poverty schools. CALDER Working Paper 52. Washington, DC: The Urban Institute.

Schenck, C.J. 2003. Rural social work in South Africa. Pretoria: University of South Africa. (Unpublished research report).

Schenck, C.J. 2010. Rural social work in SA: the perceptions and experience of practitioners. SACSSP Newsletter. December 2010, 2(2).

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

Seda, C. 2007. Parental involvement unlocks children's educational potential. *Essays in education*, 19: 150-159, Winter.

Segal, E.A., Gerders, K.E. & Steiner, S. 2010. An introduction to the profession of social work: becoming a change agent. 3rd ed. Belmont, CA: Brooks/Cole.

Shenton, A.K. 2004. Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22: 63-75.

Smit, A.G. & Liebenberg, L. 2003. Understanding the dynamics of parent involvement in schooling within the poverty context. *South African journal of education*, 23 (1): 1-5.

Solomons, K. 2013. Countryside where children fear to tread: Horror of abuse in heart of winelands. *Cape Argus*, 4, 24 August.

(STATS-SA). Statistics South Africa. 2001. *Concepts and definitions*. http://www.statssa.gov.za/census01/html/concepts%20&%20definitions.pdf. (Gebruik: 20 Augustus 2013).

Storey, V.J. 1993. Factors, issues and problems in the recruitment and retention of teachers for rural schools. *Journal of research in rural education*, 9:160-169.

Strydom, H. 2011a. Ethical aspects of research in the social sciences and human service professions. (*In:* De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché & Delport, C.S.L. *reds*. Research at

grass roots: for the social sciences and human service professions. 4th ed. Hatfield, Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 113-129).

Strydom, H. 2011b. Participatory action research. (*In:* De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché & Delport, C.S.L. *reds*. Research at grass roots: for the social sciences and human service professions. 4th ed. Hatfield, Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 491-506).

Strydom, H. & Delport, C.S.L. 2011. Sampling and pilot study in qualitative research. (*In* De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché & Delport, C.S.L., *eds*. Research at grass roots: for the social sciences and human service professions. 4th ed.. Hatfield, Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 390-396).

Sudbery, J. 2010. Human growth and development: a introduction for social workers. Oxon, Routledge.

Sumer, M., Giannotta, F., Settanni, M. & Ciairano, S. 2009. Parental support as mediator between optimism and depression in early adolescents. *Journal of psychology and counselling*, 1(8): 139-146.

Swanepoel, H. & De Beer, F. 2007. Community development: breaking the cycle of poverty. Lansdowne, South Africa: Juta & Co.

Swantz, M.L. 2008. Participatory action research as practice. (*In:* Reason, P. & Bradbury, H. *eds*. The sage handbook of action research: participative inquiry and practice. 2nd ed. LA: SAGE. p. 31-48).

Symeou, L. 2008. Parental involvement in schools: The perspectives of Cypriot principals. *Journal of education administration and policy studies*, 1(2): 028-035, June.

Taliaferro, J.D., DeCuir-Gunby, J. & Allen-Eckard, K. 2009. 'I can see parents being reluctant': perceptions of parent involvement using child and family teams in schools. *Child and family social work,* 14: 278-288.

Tan, E.T. & Goldberg, W.A. 2009. Parental school involvement in relation to children's grades and adaption to school. *Journal of applied developmental psychology,* 30: 442-453.

Tekin, A.K. 2011. Parental involvement revisited: background, theories and models. *International journal of applied educational studies,* 11(1):1-13.

Timberlake, E.M., Zajicek-Farber, M.L. & Sabatino, C.A. 2008. *Generalist social work practice. A strengths-based problem-solving approach.* 5th ed. Boston: Pearson Education, Inc.

Tozer, S.E., Senese, G. & Violas, P.C. 2006. School and society: historical and contemporary perspectives. 5th ed. New York: McGraw-Hill.

Tudge, J.R.H., Mokrova, I., Hatfield, B.E. & Karnik, R.B. 2009. Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of family theory & review*, 2009(1): 198-210.

Tulviste, T & Rohner, R.P. 2010. Relationships among perceived teachers' and parental behaviour, and adolescent outcomes in Estonia. *Cross-cultural research*, 44(3): 222-238.

Van der Merwe, M. & Kassan-Newton, K. 2007. Conservation of resources: a primary intervention for continuous traumatic stress in South Africa: a case study. *Social work/maatskaplike werk,* 43(3):350-365.

Van Wyk, N. 2001. Perceptions and practices of discipline in urban black schools in South Africa. *South African journal of education*, 24: 49-54.

Van Wyk, N. & Lemmer, E. 2007. Redefining home-school-community partnerships in South Africa in the context of the HIV/Aids pandemic. *South African journal of education,* 27(2): 301-316.

Van Wyk, P. 2013. Studie wys kinders is eintlik aggressors. *Die Burger*, 23 Aug. http://www.dieburger.com/nuus/2013-08-23-studie-wys-kinders-is-eintlik-aggressors. Datum van gebruik: 23 Augustus 2013.

Vickers H.S., Minke K.M. 1995. Exploring parent–teacher relationships: Joining and communication to others. *School psychology quarterly,* 10:133-150.

Visser, M. 2012a. Systems theory. (*In* Visser, M & Moleko, A. 2012. Community psychology in South Africa (2nd ed.). Pretoria: Van Schaik. p. 22-40).

Visser, M. 2012b. The research perspective. (*In* Visser, M & Moleko, A. Community psychology in South Africa (2nd ed.). Pretoria: Van Schaik. p. 87-11-2).

Von Bertalanffy, L. 1969. Organismic psychology and systems theory. Barre: Barre Publishers.

Walter, M. 1998. Participatory action research. (*In:* Walter, M. Social research methods. 2nd ed. Oxford press. p. 1-8.)

Ward, C.L. 2007. Neighbourhood indicators: monitoring child rights and well-being at small-area level. (*In:* Dawes A, Bray, R & Van der Merwe, A. *reds*. Monitoring child well-being: a South African rights-based approach. HSRC Press: South Africa. p. 73-90).

Warren, M., Hong, S., Rubin, C.L. & Uy, P.S. 2009. Beyond the bake sale: a community based relationship approach to parent engagement in schools. *Teachers college record*, 111(9): 2209-2254.

Westerhof, G.J. & Keyes, C.L.M. 2010. Mental illness and mental health: the two continua model across the lifespan. http://link.springer.com/article/10.1007/s10804-009-9082-y/fulltext.html. Datum van gebruik: 20/08/2013.

Wette **sien** Republiek van Suid-Afrika.

(WGO) Wêreldgesondheidsorganisasie. 2008. *Ethics for public health research in Africa.* http://whqlibdoc.who.int/publications/2008/9789784819343_eng.pdf. Datum van gebruik: 4 April 2012.

(WGO) Wêreldgesondheidsorganisasie. 2011. Mental health: a state of well-being. http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/. Datum van gebruik: 20 Augustus 2013.

White, G.W. 2010. Albeism. (*In:* Nelson, G. & Prilleltensky, I. *reds*. Community psychology: in pursuit of liberation and well-being. London: Palgrave Macmillan. p. 431-452).

Whittaker, A. 2012. *Research skills for social work.* London: Sage.

Woolcock, M. 1998. Social capital and economic development: toward a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and society*, 27(1): 151-208.

Woolcock, M. 2001. The place of social capital in understanding economic and social outcomes. *Canadian journal of policy research*, 2(1): 11-17.

Woolley, M.E. & Bowen, G.L. 2007. In the context of risk: supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family relations*, 56(1): 92-104.

Wu, J., Hughes, J.N. & Kwok, O. 2010. Teacher student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal of school psychology*, 45(5): 357-387.

Zastrow, C. 2013. *Introduction to social work and social welfare: empowering people.* 11th ed. Belmont, CA: Brooks/Cole.