Die verskuiwing van leerders na klasse vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes: `n oorgangsteoretiese ondersoek

deur

JG Louw

B.Bibl., H.O.D.(Nagraads), Hons (B.Ed.).

Verhandeling voorgelê ter nakoming vir die graad

Magister Educationis in *Leerderondersteuning*

aan die Potchefstroomkampus van die

Noordwes-Universiteit

Studieleier: Dr JA Rens

Medestudieleier: Dr. WN Nel

November 2014

Dit begin alles hier ™

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

Hierdie verhandeling word opgedra aan elke kind, ouer en onderwyser wie se pad met spesiale onderwys gekruis het.

"What we call the beginning is often the end
and to make an end is to make a beginning.
The end is where we start from."
TS Elliot - "Little Gidding"

Verklaring

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk vervat in hierdie verhandeling, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie voorheen in geheel of gedeeltelik, by enige universiteit ingedien het vir 'n graad nie.

JG Louw

Datum

Kopiereg©2015 Noordwes Universiteit (Potchefstroom Kampus))

Alle regte voorbehou

Erkennings

Aan my Hemelse Vader al die lof, eer en aanbidding.
Uit Hom en tot Hom en deur Hom is alle dinge.

- My studieleier, dr. JA Rens, en medestudieleier, dr. WN Nel, vir hulle toewyding, tyd en kundigheid wat hulle met my gedeel het.
- Laerskool President Pretorius se hoof, graadhoof en LSOB-klaspersoneel vir hulle tyd, moeite en bereidwilligheid om my te help.
- Die hoof, Renette van Graan, en bestuurspan van ES le Grange Skool vir VEG-leerders waar ek die afgelope elf jaar skoolhou, vir hulle ondersteuning en aanmoediging.
- Ingrid Swanepoel vir haar noukeurige taalversorging.
- Colleen Smit vir die formatering van die verhandeling.
- My man Willie vir al sy liefde, aanmoediging en ondersteuning.
- My ma en seuns vir die vertroue wat hulle in my gehad het dat ek die verhandeling sal voltooi.

Hannelie Louw
Potchefstroom 2014

Opsomming

Titel: Die verskuiwing van leerders na klasse vir leerders met spesiale onderwys-behoeftes: `n oorgangsteoretiese ondersoek

Die erkenning van verskille tussen alle leerders en die strewe om te bou op die ooreenkomste is die grondslag waarop inklusiewe onderwys berus. Verder word daar altyd in ag geneem dat alle leerders op die een of ander tydstip ondersteuning benodig om volle waarde uit onderwys te put.

Die onderwysstelsel in die inklusiewe bestel is reeds besig met aanpassings om hierdie ondersteuning aan te spreek, soos dat spesiale skole as hulpbronne dien vir ander hoofstroomskole in hul omgewing. Die skep van voldiensskole is ook ’n aanpassing aan die stelsel.

Suid-Afrika beweeg na ’n meer inklusiewe onderwysstelsel, terwyl leerders terselfdertyd ook tussen verskillende stelsels beweeg, naamlik die hoofstroomonderwysstelsel wat merendeels inklusief is in soverre dit lae en matige vlakke van leerderondersteuning betref, en die spesiale onderwysstelsel wat voorsiening maak vir hoër vlakke van leerderondersteuning. Sommige leerders bevind hulle dus in ’n oorgang tussen stelsels. Derhalwe het ek die teoretiese raamwerke van die oorgangsteorie en die liminaliteitsteorie gebruik om die oorgang van leerders van een stelsel na ’n ander stelsel te ondersoek.

Oorgang word beskryf volgens die rigting waarin die oorgang beweeg – horisontaal tussen spesifieke omgewings in dieselfde tydperk, en vertikaal tussen verskillende omgewings en oor ’n tydperk. Die oorgang van leerders van ’n hoofstroomklas na ’n klas vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes (LSOB-klas) in ’n spesifieke voldiensskool is ’n horisontale beweging, aangesien dit in dieselfde omgewing (dieselfde skool) geskied en dit geskied in dieselfde tydperk waartydens hulle portuurgroep in die hoofstroomklas bly.

Leerders met leerhindernisse in so ’n voldiensskool word, as gevolg van die graad van hulle hindernisse, onder sekere voorwaardes by sekere skole na ’n LSOB-klas in hulle skool verskuif. Hierdie klasse dien as ’n tussentydse maatreël totdat leerders weer in ’n hoofstroomklas teruggeplaas kan word. Die vraag hoe leerders die oorgang na sulke klasse ervaar, is in hierdie navorsing ondersoek.

Die navorsing is gedoen by ’n voldiensskool in Potchefstroom in die Noordwesprovinsie, wat as gevolg van die graad van sommige leerders se leerhindernisse drie LSOB-klasse het. Onderhoude is gevoer met nege huidige en nege vorige onderwysers van nege geselekteerde deelnemers wat leerders in die LSOB-klasse (drie deelnemers uit elke klas) in die voldiensskool was. Onderhoude is ook met die ouers van die nege deelnemers gevoer.

Drie fokusgroeponderhoude is met elke LSOB-klas se geselekteerde leerders gevoer. Alle onderhoude is getranskribeer, gekodeer en ontleed deur middel van tematiese analise.

Die bevindings van die empiriese studie is verdeel in intrapersoonlike en interpersoonlike faktore. Hierdie faktore is verder in verskillende temas verdeel.

Die **intrapersoonlike** faktore het die volgende temas ingesluit: Emosionele ontwikkeling; groepsdruk; selfbeeld en selfvertroue; gevoel van verlies; ’n oorgang wat traumaties, senutergend, verwarrend en vol spanning en angs was en aggressie ontlok het; vlak van sekuriteit; en vermoë om sy of haar man te staan in moeilike situasies.

Die **interpersoonlike** faktore het die volgende ingesluit: Sosiale vaardighede, verlies van vriende, verlies van sosiale status, en die gevoel dat die oorgang na ’n LSOB-klas net tydelik is.

Hierdie studie het ’n belangrike bydrae gelewer tot die bestaande kennisbasis betreffende die verskuiwing van leerders na LSOB-klasse en die aspekte wat ’n invloed het op hierdie oorgang.

Sleutelwoorde:
Oorgang, liminaliteit, inklusiewe onderwys, voldiensskole, LSOB-klasse, leerders met spesiale onderwysbehoeftes, spesiale klasse.

Abstract

Title: The transition of learners to classes for learners with special educational needs: a transitional theoretical investigation

The differences between all learners and the desire to build on the resemblances that do exist form the basis of inclusive education. In addition, due consideration is constantly given to the fact that all learners need support at some or other time to reap the full benefits of education.

The education system in the inclusive dispensation has already started making adjustments to provide such support. For instance, special schools now serve as resources for other mainstream schools in their vicinity. The establishment of full service schools is also an adjustment to the system.

South Africa is moving towards a more inclusive education system, while learners themselves also move between different systems. Those systems are the mainstream education system, which is mostly inclusive with regard to low and moderate levels of learner support; and the special education system, which makes provision for higher levels of learner support. This means that some learners are in transition between systems. Accordingly, I used the theoretical frameworks of transition theory and liminality theory to investigate the transition of learners from one system to another.

Transition is described according to the direction in which it takes place – horisontally between specific environments at the same time, and vertically between different environments over a period of time. The transition of learners from a mainstream class to a class for learners with special education needs (an LSEN class) in a particular full-service school is a horisontal movement, since it takes place in the same environment (the same school), and in the same period during which those learners' peers remain in the mainstream class.

At some full-service schools, learners with barriers to learning are moved to LSEN classes in those schools, due to the degree of their barriers, and subject to certain conditions. These classes serve as a temporary measure until those learners can be placed back into a mainstream class. The way in which learners experience that transition was investigated in this research.

The research was conducted at a full-service school in Potchefstroom, North West Province. That particular school has three LSEN classes as a result of the severity of some learners' barriers to learning.

Interviews were conducted with nine current and nine former teachers of nine selected participants who were learners at the three LSEN classes (three participants from each class) at the full-service school. The parents of the nine participants were also interviewed.

A focus-group interview was held with each of the three groups of selected learners (one group from each LSEN class). All interviews were transcribed, coded and analysed by means of thematic analysis.

The findings of the empirical study were divided into intra-personal and interpersonal factors. These factors were further subdivided into different themes.

The **intra-personal** factors included the following themes: Emotional development; group pressure; self-image and self-confidence; a feeling of loss; a transition that was traumatic, nerve-wracking and confusing, was filled with stress and fear, and led to aggression; level of security; and ability to hold his or her own in difficult situations.

The **interpersonal** factors included the following: Social skills, loss of friends, loss of social status, and the feeling that the transition to an LSEN class was merely a temporary measure.

This study has made an important contribution to the existing knowledge base on the transition of learners to LSEN classes and the aspects that have an influence on such transition.

Keywords:
Transition, liminality, inclusive education, full-service schools, LSEN classes, learners with special educational needs, special classes

Inhoudsopgawe

1 Verklaring iii

2 Erkennings iv

3 Opsomming v

4 Abstract vii

5 Inhoudsopgawe ix

6 Tabelle xiv

1 HOOFSTUK 1: ORIËNTERING EN PROBLEEMSTELLING 1

1.1 INLEIDING 1

1.2 RASIONAAL EN PROBLEEMSTELLING 3

1.3 DOEL VAN DIE NAVORSING 4

1.4 TEORETIESE RAAMWERK 4

1.5 KONSEPBESKRYWING 5

1.5.1 LSOB 5

1.5.2 Intensiteit van ondersteuning 5

1.5.3 Spesiale skole 6

1.5.4 Voldiensskole ("full service schools") 6

1.5.5 Gewone skole (hoofstroomskole) 6

1.5.6 Inklusiewe onderwys 6

1.6 OORSIG VAN DIE RELEVANTE LITERATUUR 7

1.6.1 Inklusiewe onderrig 7

1.6.2 Oorgangsteorie 7

1.6.3 Liminaliteitsteorie 9

1.7 GEANTISIPEERDE PROBLEME 11

1.8 NAVORSINGSONTWERP 11

1.9 NAVORSINGSMETODOLOGIE 11

1.9.1 Die literatuurstudie 11

1.9.2 Seleksie van deelnemers 12

1.9.3 Seleksie van navorsingsarea en sosiale netwerk 12

1.9.4 Dataversameling 12
1.9.5 Data-analise 13
1.9.6 Geldigheid en geloofwaardigheid 13
1.10 ETIESE ASPEKTE VAN DIE NAVORSING 13
1.11 BYDRAE VAN DIE STUDIE 14
1.11.1 Tot die vakgebied of wetenskapsterrein 14
1.11.2 Tot die navorsingsfokusarea 14
1.12 HOOFSTUKINDELING 14
1.13 GEVOLGTREKKING 14
2 HOOFSTUK 2: LITERATUUROORSIG EN TEORETIESE RAAMWERK 15
2.1 INLEIDING 15
2.2 INKLUSIEWE ONDERWYS 15
2.2.1 Inleiding en definisie 15
2.2.2 Historiese verloop van die beleidsproses 17
2.3 OORGANGSTEORIE 23
2.3.1 Inleiding 23
2.3.2 Definisies 23
2.3.3 Horisontale en vertikale oorgange 24
2.3.4 Oorgange en hulle ekologie 25
2.3.5 Kenmerke van oorgange 27
2.3.6 Invloed van oorgang 29
2.3.7 Tydelike kruising na ’n nuwe oorgang 31
2.4 LIMINALITEIT 33
2.4.1 Definisie 34
2.4.2 “Rites de passage” of oorgangsrituele. 34
2.4.3 “Betwixt and between” 36
2.5 RELEVANSIE TOT DIE STUDIE 37
2.6 GEVOLGTREKKING 37
3 HOOFSTUK 3: NAVORSINGSMETODOLOGIE 38

3.1 INLEIDING 38

3.2 NAVORSINGSDOELWITTE 38

3.3 NAVORSINGSONTWERP 38

3.3.1 Navorsingstrategie 38

3.3.1.1 Postpositivisme 40

3.3.1.2 Sosiaal-konstruktivisme 40

3.3.1.3 Interpretivisme 41

3.3.1.4 Kwalitatiewe navorsing 42

3.3.2 Metodes van dataversameling 42

3.3.2.1 Diepgaande onderhoude 42

3.3.2.2 Fokusgroeponderhoude 44

3.3.3 Deelnemers 45

3.3.4 Data-insamelingsproses 46

3.3.5 Geldigheid en geloofwaardigheid 48

3.3.6 Data-analise 50

3.4 ETIESE ASPEKTE 51

3.5 GEVOLGTREKKING 52

4 HOOFSTUK 4:EMPIRIESE/KWALITATIEWE ONDERSOEK EN BEVINDINGE. 53

4.1 INLEIDING 53

4.2 BEVINDINGS VAN ONDERHOUDE 53

4.2.1 Deelnemers 59

4.2.1.1 Persoonlike besonderhede 59

4.2.1.2 Skolastiese agtergrond 61

4.2.1.3 Weerstand teen leer 65

4.2.2 Intrapersoonlik 68

4.2.2.1 Emosionele ontwikkeling 68

4.2.2.2 Groepsdruk 73

4.2.2.3 Selfbeeld en selfvertroue 75

4.2.2.4 Gevoel van verlies 79

4.2.2.5 Traumaties, senutergend en verwarrend om verskuif te word 80

4.2.2.6 Spanning en angs 82

4.2.2.7 Aggressie 85

4.2.2.8 Vlak van sekuriteit ... 88
4.2.2.9 Vermoë om sy man te staan ... 90
4.2.3 Interpersoonlik ... 91
4.2.3.1 Sosiale vaardighede ... 91
4.2.3.2 Verlies van vriende ... 94
4.2.3.3 Sosiale status ... 96
4.2.3.4 LSOB-klas is net tydelik ... 97
4.2.3.5 Toekoms ... 99
4.2.4 Houding van ouers teenoor LSOB-klas ... 103
4.3 BESPREKING VAN DIE KWALITATIEWE BEVINDINGS ... 105
4.4 VERBAND TUSSEN BEVINDINGS EN OORGANGSTEORETIESE RAAMWERK ... 112
4.5 GEVOLGTREKKING ... 112
5 HOOFSTUK 5 : GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS ... 113
5.1 INLEIDING ... 113
5.2 DOELWITTE VAN DIE STUDIE ... 113
5.3 GEVOLGTREKKINGS UIT DIE LITERATUURSTUDIE ... 114
5.3.1 Inklusiewe onderwys ... 114
5.3.2 Oorgangsteorie ... 115
5.3.3 Liminaliteitsteorie ... 118
5.4 GEVOLGTREKKING UIT DIE EMPIRIESE STUDIE ... 118
5.5 BEPERKINGS VAN DIE STUDIE ... 119
5.5.1 Beperkte aantal deelnemers by een skool ... 119
5.5.2 Taal ... 119
5.5.3 Vorige onderwysers wat nie wou saamwerk nie ... 120
5.5.4 Deelnemers wat nie vir fokusgroeponderhoude opgedaag het nie ... 120
5.6 DIE STUDIE SE BYDRAE ... 120
5.7 AANBEVELINGS VIR VERDERE STUDIE ... 123
5.7.1 Meer deelnemers ... 123
5.7.2 Meer as een voldiensskool ... 123
5.7.3 Gebruik van ’n tolk om die taalkwessie aan te spreek. ... 124

5.8 GEVOLGTREKKING 124

6 BRONNELYS.. 125

7 ADDENDUM A: Toestemmingsbriewe 136

8 ADDENDUM B: Ingeligte toestemmingsbriewe 137

9 ADDENDUM C: Onderhoudsvrae 141

10 ADDENDUM D: Voorbeelde van onderhoude wat gevoer is. 147

11 ADDENDUM E: Uittreksel van kodering van onderhoude 174

12 ADDENDUM F: Koderingstabelle.. 210

13 ADDENDUM G: Lys van Onderhoude 216

14 ADDENDUM H: Sertifikaat vir Taalversorging.. 217

Tabelle

Table 3-1: Persoonlike inligting van deelnemers.. 46
Table 3-2: Stappe wat gebruik is in tematiese analise (Braun & Clarke, 2006:16-17). 51
Table 4-1: Opsomming van bevindings 54
Table 4-1: Opsomming van bevindings (vervolg).. 55
Table 4-1: Opsomming van bevindings (vervolg).. 56
Table 4-1: Opsomming van bevindings (vervolg).. 57
Table 4-1: Opsomming van bevindings (vervolg).. 58

HOOFSTUK 1: ORIËNTERING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 INLEIDING

’n Oorgang is volgens *Die Woordeboek van die Afrikaanse taal* (2014): “’n verandering, voortgang of ontwikkeling van een toestand, vorm, styl of tydperk na 'n ander”.

Oorgangsteorie *(*“transition theory”) word meestal gebruik om die oorgang van leerders met leerhindernisse van die skool na ‘n werksplek te ondersoek. Polloway *et al.* (1991:3) verwys na sowel vertikale as horisontale oorgange. Vertikale oorgange is ontwikkelende oorgange wat geassosieer word met belangrike elemente in ’n persoon se lewe, soos wanneer hy of sy vir die eerste keer skool toe gaan, skool verlaat, of ouer word. Horisontale oorgange, aan die ander kant, verwys na die beweging van een situasie of instelling na ’n ander, soos die oorgang van ’n afsonderlike instelling na ’n minder beperkende, meer inklusiewe instelling. Die oorgang kan dus vertikaal wees, wanneer die leerder van sy skoolomgewing na sy werksplek verskuif word, of horisontaal wanneer die leerder van een vlak van onderrig na 'n ander verskuif word (Greene & Kochhar-Bryant, 2009:15). In die geval van hierdie navorsing word daar spesifiek gekyk na horisontale oorgang van ’n hoofstroomklas na ’n klas vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes (LSOB-klas). Rous en Hallam (1998:17) bevestig dat oorgang beskryf kan word volgens die rigting waarin die oorgang beweeg – horisontaal tussen spesifieke omgewings binne dieselfde tydperk en vertikaal tussen verskillende omgewings en oor ’n tydperk. Die oorgang van leerders van ’n hoofstroomklas na ’n LSOB-klas in ’n spesifieke voldiensskool is ’n horisontale beweging, aangesien dit in dieselfde omgewing (dieselfde skool) geskied en dit geskied in dieselfde tydperk waartydens hulle portuurgroep in die hoofstroomklas bly.

Lombardi (1992:1) definieer oorgang as tydperke tussen twee verskillende tipes aktiwiteite. Definisies wat spesifiek betrekking het op vroeë kindertyd oorgange sluit gewoonlik óf gebeure en aktiwiteite óf die proses self in. Volgens die California State Department of Education (1997:3) kan ’n oorgang ook betrekking hê op gebeure en aktiwiteite wat gebruik word om die gaping tussen die huis en skool te oorbrug, asook in skole tussen verskillende grade. Hierdie aktiwiteite word dikwels deur opvoeders geïnisieer.

Terwyl Suid-Afrika besig is om na 'n inklusiewe onderwysstelsel te beweeg, weg van die spesiale skool-onderwyskurrikulum, gebeur dit dikwels dat leerders hulle in die oorgangsfase tussen verskillende stelsels bevind. Leerders kan in ’n hoofstroomklas wees, of in ’n LSOB-klas, of, indien die intensiteit van hulle leerhindernis dit vereis, kan hulle in ’n spesiale skool wees

(Di Terlizzi, 2007:33). Volgens die *Education White Paper 6: Building an Inclusive Education and Training System,* hierna genoem Witskrif 6 (Department of Education (South Africa), 2001:6), moet leerders die reg tot kwaliteit onderrig en -ondersteuningstelsels binne die mins beperkende skolastiese omgewing hê. Dit beteken dat, waar moontlik, leerders met leerhindernisse in hoofstroomklasse geïnkorporeer moet word. Dit is in teenstelling met Suid-Afrika se onderwysstelsel voor 1994, waar leerders met leerhindernisse meestal uit hoofstroomklasse uitgesluit is op grond van verskillende hindernisse, soos fisiese gestremdhede, verstandelike gestremdhede en selfs ook op grond van ras (Department of Education (South Africa), 2001:9). Om die oorplasing van leerders na spesiale skole te vergemaklik, is kategorieë geskep en leerders is daarvolgens beoordeel. Weens onvoldoende vordering in hoofstroomklasse is sommige leerders geklassifiseer vir plasing in spesiale skole.

Witskrif 6 (Department of Education (South Africa), 2001:45) se langtermyndoelwit is die ontwikkeling van ’n inklusiewe onderwys- en opleidingstelsel wat hindernisse tot leer sal aanspreek en die diverse spektrum van onderwysbehoeftes sal erken en akkommodeer. Die inklusiewe onderwys- en opleidingstelsel sal ’n spektrum van verskillende instellings insluit, soos spesiale skole en hulpbronsentrums en aangewese voldiens- en ander skole. Om te verseker dat hierdie inklusiewe onderwysbeleid suksesvol geïmplementeer word, word korttermyn- en mediumtermyndoelwitte in Witskrif 6 vervat (Department of Education (South Africa), 2001:45). Dit sluit onder andere in dat daar indringend gekyk word na die opgradering en omskakeling van spesiale skole in hulpbronsentrums om die kwaliteit van onderwys in hierdie skole te verbeter. Hierdie nuwe hulpbronsentrums sal twee primêre verantwoordelikhede hê. Eerstens sal hulle ’n verbeterde onderwys- en opvoedingsdiens lewer aan die geteikende leerder populasie. Tweedens sal hulle geïntegreer word met distriksondersteuningspanne wat gespesialiseerde professionele ondersteuning kan gee aan aangewese voldiens- en hoofstroomskole (Department of Education (South Africa), 2001:47).

Daar word in die vooruitsig gestel dat voldiensskole onderrig sal voorsien aan leerders sonder leerhindernisse, asook aan diegene met hindernisse in ’n inklusiewe instelling waar die nodige ondersteuning binne die gewone klaskamer gegee kan word (Department of Education (South Africa), 2001:6).

Voldiensskole word gedefinieer as “skole en kolleges wat toegerus en ondersteun sal word om die volle spektrum van leerbehoeftes aan alle leerders te voorsien” (Department of Education (South Africa), 2001:22). Witskrif 6 (Department of Education (South Africa), 2001:6) dui aan dat daar ’n behoefte bestaan om voorsiening te maak vir die onderrig van leerders met leerhindernisse ooreenkomstig die graad van ondersteuning wat benodig word. Die graad

(intensiteit) van ondersteuning word bepaal deur leerlinge se tekortkominge en behoeftes in enige gegewe konteks.

1.2 RASIONAAL EN PROBLEEMSTELLING

Leerders met leerhindernisse in so ’n voldiensskool word, as gevolg van die graad van hulle hindernisse, onder sekere voorwaardes by sekere skole na ’n klas vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes (LSOB-klas) in hulle skool verskuif. Hierdie klasse dien as ’n tussentydse maatreël totdat leerders weer in ’n hoofstroomklas teruggeplaas kan word. Sulke LSOB-klasse bestaan nie by alle hoofstroomskole of voldiensskole nie, weens die historiese stelsel verskille wat tussen apartheidsonderwysdepartemente bestaan het.

In navorsing tydens my honneursstudie oor die oorgang van leerders van ’n skolastiese program na ’n basiese vaardigheidsprogram in ’n spesiale skool, het ek gevind dat leerders se selfbeeld en selfvertroue in die meeste gevalle tydens so ‘n verskuiwing baie verbeter, aangesien leerders in die nuwe program meer sukses ervaar as in die skolastiese program (Louw, 2010). In die Basiese Vaardigheidsprogram het die klem verskuif van formele skoolwerk na die aanleer van ’n spektrum van vaardighede. Die vraag het daarna by my ontstaan of dieselfde resultaat verkry kan word met die verskuiwing van ’n leerder uit ’n voldiensskool se hoofstroomklas na ’n LSOB-klas. Die probleem wat in hierdie verhandeling ondersoek is, spruit voort uit die feit dat daar tot dusver baie min navorsing gedoen is oor die verskuiwing van leerders uit die hoofstroomklas in ’n voldiensskool na ’n LSOB-klas in dieselfde skool. Die doel van die navorsing was derhalwe om die uitwerking te ondersoek wat verskuiwing van ’n hoofstroomklas na ’n LSOB-klas op die leerder het.

Die hoofvraag wat ek in die navorsing ondersoek, is: Wat is die uitwerking van verskuiwing van 'n hoofstroomklas na 'n LSOB-klas op die leerder, uit 'n oorgangteoretiese uitgangspunt?

Die volgende subvrae is ondersoek:

- Watter aspekte speel ’n rol in die verskuiwing van leerders van ’n hoofstroomklas na ’n LSOB-klas?
- Wat is die uitwerking van die verskuiwing van ’n leerder uit ’n hoofstroomklas na ’n LSOB-klas op so ’n leerder se ouers?
- Watter uitwerking het die verskuiwing op onderwysers van leerders wat van die hoofstroomklas na ’n LSOB-klas verskuif word?
- Het hierdie verskuiwing ’n invloed op leerders se selfbeeld en selfvertroue?

1.3 DOEL VAN DIE NAVORSING

Die doelstelling van die navorsing is om die verskuiwing van leerders na klasse vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes te ondersoek aan die hand van die oorgangsteorie.

Die volgende doelwitte word as subvrae ondersoek:

- Om vas te stel watter aspekte ’n rol speel in die verskuiwing van leerders van ’n hoofstroomklas na ’n LSOB-klas.
- Om vas te stel wat die uitwerking van die verskuiwing van ’n leerder uit ’n hoofstroomklas na ’n LSOB-klas op so ’n leerder se ouers het.
- Om vas te stel watter uitwerking die verskuiwing het op onderwysers van leerders wat van die hoofstroomklas na ’n LSOB-klas verskuif word.
- Om vas te stel of verskuiwing ’n invloed op leerders se selfbeeld en selfvertroue het.

1.4 TEORETIESE RAAMWERK

Ek gebruik die oorgangsteorie in hierdie ondersoek na die uitwerking wat 'n verskuiwing het op 'n leerder wat van 'n voldiensskool se hoofstroomklas na 'n LSOB-klas verskuif word. Oorgangsteorie word gebruik om die oorgang te beskryf van persone van een plek of situasie na ’n volgende. Dit gaan gepaard met sekere emosionele en sosiale implikasies. Aangesien liminaliteitsteorie, wat die teorie van drempelbetreding is, aansluit by die oorgangsteorie word dit ook in hierdie navorsing bestudeer. Hierdie twee teorieë word volledig in hoofstuk twee bespreek.

Volgens Gross (1997) is leerders met leerhindernisse meer geneig tot depressie as ander leerders, en hulle is veral geneig om ’n gevoel van lae eiewaarde te hê. Dit wil voorkom asof ’n laer selfbeeld die gevolg kan wees van ’n leerder se wisselvallige en onwillige deelname aan die bemeestering van akademiese vaardighede. Wanneer leerders nie onderrig- en leeraktiwiteite kan bemeester nie, lei dit tot frustrasie en ’n gevoel van mislukking. Hierdie kroniese teleurstelling kan sielkundig ervaar word as ’n sin van verminderde waarde en potensiaal. Wanneer leerders oorgeplaas word na ’n LSOB-klas, het hulle reeds sekere grade gedruip en kan dit wees dat hulle weens hulle mislukking ’n lae selfbeeld en min selfvertroue het. Dit kan in ’n oorgang tot meer spanning en angs lei.

Volgens die ekosistemiese perspektief (Donald *et al.*, 2007:40) beïnvloed verskillende vlakke van ’n sisteem in die sosiale konteks mekaar voortdurend en is hierdie verskillende sisteme in interaksie met mekaar. So maak leerders in ’n LSOB-klas deel uit van verskillende sisteme wat ’n invloed op hulle het. Hulle is deel van ’n nuwe klas, soms van ’n nuwe skool, en hulle ervaar spanning en angs wat ’n invloed kan hê op hul gesinne. Die ouers van ’n leerder ervaar ook hierdie oorgang op verskillende maniere. Een van die vele sisteme waarvan alle mense (ook leerders) deel uitmaak, word ’n mikrosisteem genoem.

’n Mikrosisteem is ’n sisteem (soos ’n gesin) waarin leerders betrokke is by proksimale interaksies met ander bekende persone. Mikrosisteme sluit in rolle, verhoudings en patrone van daaglikse aktiwiteite, wat ook aspekte van kognitiewe, sosiale, emosionele, morele en spirituele ontwikkeling insluit (Donald *et al.*, 2007:41). Ouers, onderwysers en ’n leerder se portuurgroep maak deel uit van sy of haar mikrosisteem, en hulle het ’n invloed op sy of haar sosiale en emosionele ontwikkeling. Dit was dus nodig dat ouers en onderwysers betrek word by die navorsing en dat vrae gevra word oor die deelnemers se verhouding met hulle klasmaats en portuurgroep.

1.5 KONSEPBESKRYWING

1.5.1 LSOB

Leerders met spesiale onderwysbehoeftes word onder die afkorting LSOB gegroepeer – in Engels, “learners with special educational needs (LSEN)”. Alle leerders met 'n wesenlike tekortkoming of leerhindernis word daarby ingesluit, asook diegene wat as begaafd beskou word. In beleidstaal word na “leerders met leerhindernisse” of in Engels “barriers to learning” verwys, soos vervat in Witskrif 6 (Department of Education (South Africa), 2001:20) en in *Operational Manual to the National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support*, hierna SIAS genoem (Department of Education (South Africa), 2008:7). Die term LSOB of, in Engels, “LSEN”, word algemeen gebruik in departementele dokumente (Department of Education (South Africa), 2001:20; Department of Education (South Africa), 2009:10). Die term LSOB sal voortaan gebruik word wanneer daar verwys word na leerders met leerhindernisse, soos bedoel in Witskrif 6.

1.5.2 Intensiteit van ondersteuning

In ’n inklusiewe onderwys- en opleidingstelsel word ’n breë spektrum van dienste geskep wat betrekking het op die behoeftes van leerders wat hindernisse tot leer het. Dit beteken dat leerders wat ’n lae-intensiteit van ondersteuning nodig het, sulke ondersteuning in ’n

hoofstroomskool sal kan kry. Diegene wat matige ondersteuning nodig het, sal dit in ’n voldiensskool kan kry. Leerders wat ’n hoë intensiteit van onderwysondersteuning nodig het, sal sulke ondersteuning steeds in spesiale skole kan kry.

1.5.3 Spesiale skole

Leerders wat hoë-intensiteitsorg benodig, woon spesiale skole by. Volgens die Departement van Onderwys (2001:21) is gespesialiseerde toerusting en hulpmiddels in spesiale skole beskikbaar (byvoorbeeld leermateriaal in Braille). Spesiale skole word as hulpbronsentrums beskou wat gespesialiseerde en professionele ondersteuning aan gewone en voldiensskole in die skooldistrik moet gee.

1.5.4 Voldiensskole (“full service schools”)

Voldiensskole is gewone skole wat spesiaal toegerus en georiënteer word om die volle spektrum van hindernisse tot leer in ’n inklusiewe instelling te akkommodeer (Department of Education (South Africa), 2008:7). Dié skole word deur leerders bygewoon wat matige ondersteuning benodig. Die Departement van Onderwys (2001:22) dui aan dat 'n sekere aantal primêre skole in voldiensskole omskep gaan word sodat hulle aan 'n groter verskeidenheid onderrigbehoeftes kan voldoen.

1.5.5 Gewone skole (hoofstroomskole)

Hoofstroomskole voorsien in die behoeftes van leerders met geringe ondersteuningsbehoeftes (Jacobs, 2005:3). Hulle onderwysers word deur die ander skole se personeel en deur die distriksondersteuningspan ondersteun. Leerders kan vir kort tydperke na voldiens- en spesiale skole oorgeplaas word vir meer intensiewe ondersteuning, indien die behoefte daarvoor bestaan.

1.5.6 Inklusiewe onderwys

Inklusiewe onderwys kan breedweg omskryf word as die proses waarby leerders wat weens hul leerhindernisse voorheen in ’n afsonderlike spesiale onderwyssisteem onderrig is, nou onderrig word in gewone skole wat die verantwoordelikheid van verandering en verbetering aanvaar om die ondersteuning te voorsien wat nodig is om toegang en deelname te fasiliteer (Department of Education (South Africa), 2001:16).

1.6 OORSIG VAN DIE RELEVANTE LITERATUUR

1.6.1 Inklusiewe onderrig

Met die aanvaarding van die Grondwet van Suid-Afrika (1996) is die grondslag gelê vir ’n demokratiese stelsel in Suid-Afrika wat op vryheid, gelykheid en menswaardigheid geskoei is. Die reg tot basiese onderwys is een van die regte wat in artikel 29 van die Handves van Menseregte vervat is. Voorts word die beginsel van gelykheid en bepaalde optrede om gelykheid te bekom in artikel 9 van dié wet beskryf. Hierdie klousules is van besondere belang omdat dit alle leerders beskerm, ongeag hulle struikelblokke of leerhindernisse (Department of Education (South Africa), 2001:11).

In 2001 het die Departement van Onderwys in Suid-Afrika ná ’n raadplegende proses die *Education White Paper 6: Building an Inclusive Education and Training System* gepubliseer. Die Witskrif sit ’n nasionale strategie uiteen om leerhindernisse sistematies op te los en te verwyder. Dit word gedoen deur voldiensskole te vestig, spesiale skole in hulpbronsentrums te omskep, onderwysbestuurders en onderwysers op te lei, institusionele en distriksondersteuningstrukture te ontwikkel, en deur ’n befondsingstrategie (Walton *et al.*, 2009:106).

Ander beleidsdokumente wat tot die vestiging van inklusiewe onderwys as beleid van die Suid-Afrikaanse onderwysbedeling bygedra het, is die volgende:

White Paper on Education and Training in a Democratic South Africa (1995); *The South African Schools Act* (84 of 1996); *White Paper on an Integrated National Disability Strategy* (1997); *The National Commission on Special Educational Needs and Training* NCSNET (Department of Education (South Africa), 1997) en The National Committee on Education Support Services NCESS (Department of Education (South Africa), 1997).

1.6.2 Oorgangsteorie

Oorgangsteorie beskryf meestal die proses van oorgang van leerders met leerhindernisse van die skoolstelsel na werksituasie. Die oorgange waaroor hierdie teorie handel, kan vertikaal sowel as horisontaal plaasvind. Vertikale oorgange verwys na belangrike oorgange, soos om skool te verlaat of wanneer ’n leerder van sy skoolomgewing na sy werksplek verskuif. Horisontale oorgange verwys na beweging op dieselfde vlak, soos die verskuiwing van een klas na ’n ander of van een skool na ’n ander (Greene & Kochhar-Bryant, 2009:14).

Greene en Kocchar-Bryant (2009:14) definieer oorgangsteorie as "a continuing process of movement towards independent adulthood", dit wil sê, 'n voortdurende proses van beweging na onafhanklike volwassenheid.

Hierdie oorgang kan in twee rigtings plaasvind: vertikaal wanneer die leerder van sy skoolomgewing na sy werksplek verskuif, of horisontaal wanneer die leerder van een vlak van onderrig na 'n ander vlak van onderrig verplaas word (Di Terlizzi, 2007:32). Min literatuur is egter beskikbaar oor die horisontale oorgangsteorie; veral oor die oorgang van leerders van 'n hoofstroomskool (of hoofstroomklas) na 'n LSOB-omgewing, hetsy in 'n hoofstroomskool of spesiale LSOB-klas. Kundiges beweer dat die skool se onderrigomgewing 'n belangrike rol in die sukses van oorgang kan speel. Dit kan selfs die moontlike vroeë skoolverlating van leerders beïnvloed (Greene & Kochhar-Bryant, 2009:11).

In 'n leeromgewing waar leerders minder ondersteun word, veral met betrekking tot vertikale verplasing, ervaar hulle dikwels 'n negatiewe selfbeeld, swak sosialiseringsvaardighede, spanning en angs. 'n Ondersteunende leeromgewing behoort leerders te voorsien van geleenthede om 'n positiewe selfbeeld te ontwikkel, om meer te sosialiseer en om gemakliker te voel. So 'n oorgang, hetsy horisontaal of vertikaal, beïnvloed leerders se selfbeeld, hulle motivering en hulle persoonlike lewensontwikkeling (Chadsey & Sheldon, 1998).

Billington en Pomerantz (2004:23) dui aan dat 'n oorgang 'n situasie is waar tydelike grense oorgesteek word ("temporary boundary crossing") en dat leerders die lojaliteit, kultuur en organisatoriese betekenis van hulle bestaande instelling saamneem na die nuwe instelling. By die nuwe instelling beskou hulle hulself as besoekers, totdat hulle inligting in die nuwe instelling kan internaliseer. Dit is slegs moontlik indien die twee stelsels dieselfde primêre of fundamentele take deel. Verder dui Demchak en Greenfield (2003:2) aan dat hierdie tydperk een is van kommer sowel as opwinding. Die leerder word by die nuwe instelling met unieke uitdagings gekonfronteer.

Vir die opvoeder is dit belangrik om hierdie ervaring te verstaan en vrae te vra om die leerders se denke en gevoelens te kan peil en ook op te let waartoe die gedrag kan lei. Billington en Pomerantz (2004:23) dui aan dat die groep of instelling waaraan 'n individu behoort, hom of haar moet voorsien van identiteit en verbintenis. Indien 'n leerder egter in 'n nuwe instelling geplaas word, word hy met nuwe en dikwels skrikwekkende of opwindende ervarings gekonfronteer. Dit kan volgens Di Terlizzi (2007:33) traumaties, senutergend en verwarrend vir leerders wees. Leerders moet uit hul gemaksone in die bestaande instelling beweeg na 'n

onbekende gebied. Hulle vrees dalk dat hulle nie nuwe vriende gaan maak nie. Vriende kan vir hulle 'n belangrike bron van ondersteuning wees.

Oorgang kan verder met situasies verbind word waar kinders die een of ander vorm van verlies ervaar. Verliese kan die dood van ’n spesiale persoon insluit, maar selfs ook om ’n persoonlike besitting of vriend te verloor. Die ervaring om na ’n nuwe klaskamer te verskuif, kan hierby ingesluit word. ’n Verlies kan onder enige omstandighede of tydens ervaring voorkom wanneer iets wat vir ’n kind of volwassene belangrik of bekend is, weggeneem word (Favazza & Munson, 2010:91).

Kinders word deurlopend deur rekenaarspeletjies, televisie, kinderboeke en rolprente aan die dood blootgestel. Ook word hulle gekonfronteer met die werklike verliese wat verband hou met oorgang (byvoorbeeld nuwe skole, nuwe onderwysers) en ander lewensgebeure (byvoorbeeld die dood van ‘n familielid of troeteldier, egskeiding, verhuising). Saam met die verlies wat met dood verband hou, kan kinders verliese ervaar wat aan belangrike oorgangsgebeure verwant is. Algemene voorbeelde van oorgangsgebeure sluit in verwisseling van onderwysers of versorgers, verandering in vriendskapsnetwerke, geografiese verskuiwing en egskeidings (Favazza & Munson, 2010:91).

Indien die konsep van verlies breedweg op die werklike ervarings van jong kinders toegepas word, het oorgange of belangrike veranderings in ’n kind se lewe die potensiaal om ook ’n ervaring van verlies te wees. Selfs voorvalle wat oënskynlik vreugdevol is, soos die geboorte van ’n broer of suster, ’n geloofsmylpaal of bevordering na ’n nuwe klas, het die potensiaal vir gevoelens van verlies. In essensie kan elkeen van hierdie gebeure ’n kind se identiteit en sy vlak van sekuriteit en verhoudings verskuif (Favazza & Munson, 2010:92).

1.6.3 Liminaliteitsteorie

Die teorie van liminaliteit word ook die teorie van drempelbetreding genoem en is oorspronklik in 1909 deur Arnold van Gennep bekend gestel. Volgens Van Gennep het hierdie teorie ’n drieledige struktuur, naamlik skeiding, liminaliteit en herassimilasie (Van Gennep, 1960:11). Die begrip “liminal” is eerstens in 1884 in die sielkundeveld gepubliseer, maar die liminaliteitsteorie is in 1909 in die vakgebied van antropologie deur Arnold Van Gennep bekendgestel in sy eerste werk, *Les rites de passage* (1960), waarin hy rituele soos mondigwording en inisiasie beskryf.

Die persoon wat die inisiasie ondergaan, word eerstens gestroop van die sosiale status wat hy of sy voor die ritueel gehad het. Daarna word die persoon induktief in die liminale periode van

oorgang ingebring en laastens word ’n nuwe status aan hom of haar toegeken en die persoon word in die gemeenskap geherassimileer (Van Gennep, 1960:11).

Die terme “liminal” en “liminality” het eers in die tweede helfte van die 20ste eeu deur die geskrifte van Victor Turner gewild geword. Turner het Van Gennep se konsep van liminaliteit gebruik en daarop uitgebrei, en daardeur die wydverspreide gebruik van die konsep verseker, nie net in antropologie nie, maar ook in ander studievelde.

Turner het sy teorie van liminaliteit aanvanklik in die laat 1960’s geformuleer en dit was tot met sy dood in 1983 'n sentrale tema in sy werk. Sy eerste drie studies oor liminaliteit was: “Betwixt and Between: The Liminal Period in *Rites de Passage*” in *The Forest of Symbols: Aspects of Ndembu Ritual (1967)*, “Liminality and Communitas,” from *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure (1995)*, en “Passages, Margins, and Poverty: Religious Symbols of Communitas,” in *Dramas, Fields, and Metaphors (1974)*.

Hy het sy drie manifestasies met betrekking tot sosiale struktuur duidelik gedefinieer:

> “... *liminality* represents the midpoint of transition in a status-sequence between two positions, *outsiderhood* refers to actions and relationships which do not flow from a recognized social status but originate outside it, while *lowermost status* refers to the lowest rung in a system of social stratification in which unequal rewards are accorded to functionality differentiated positions” (Turner, 1974:237).

Vir Turner was liminaliteit een van die drie kulturele manifestasies van gemeenskappe. Dit is een van die mees sigbare uitdrukkings van anti-struktuur in die gemeenskap. Selfs al is dit die antitese van struktuur, is dit terselfdertyd die bron van struktuur. Diegene wie se verantwoordelikheid dit is om struktuur te handhaaf, beskou antitese as gevaarlik omdat dit struktuur tot niet maak. Net soos chaos die bron van orde is, verteenwoordig liminaliteit die onbeperkte moontlikhede waaruit sosiale strukture ontstaan het. Terwyl mense in die liminale toestand is, word hulle van alles gestroop wat hulle van hulle medemens onderskei. Hulle verkeer tussen sosiale strukture, dan val hulle deur die krake en in hierdie krake, in die binnekring van sosiale struktuur, is hulle die meeste van hulleself bewus. Gevolglik is liminaliteit ’n middelpunt tussen ’n beginpunt en ’n eindpunt, en as sodanig is dit ’n tydelike toestand wat eindig wanneer die persoon wat die inisiasie ondergaan het, hertoegelaat word tot die sosiale struktuur (La Shure, 2005).

Die liminaliteitsteorie sluit aan by die oorgangsteorie wat die navorser bestudeer. Leerders bevind hulle in ’n middelpunt tussen twee hoofstroomklasse. Wanneer leerders hulle in die LSOB-klas bevind, is hulle gestroop van die status wat hulle in die hoofstroomklas gehad het. Hulle is egter weer op pad na ’n volgende klas, nadat daar aandag geskenk is aan hulle leerhindernisse. In hierdie studie wil die navorser vasstel hoe leerders in hierdie liminaliteit funksioneer en of hulle hierdie stadium as positief of negatief beleef.

1.7 GEANTISIPEERDE PROBLEME

Probleme soos onder meer die volgende kan hierdie navorsing belemmer: Onderwysers wat by spesifieke leerders betrokke is wat vir die navorsing gekies is, kan bedank. Voordat die navorsing afgehandel is, kan leerders in 'n hoofstroomklas teruggeplaas word. Leerders kan, op aanbeveling van die voldiensskool, na ’n spesiale skool verskuif word. Die moontlikheid bestaan ook dat leerders kan verhuis. Ouers kan besluit om hulle kinders van die navorsing te onttrek. Ouers kan ongeletterd wees en nie in staat wees om die vrae wat tydens die onderhoud gevoer word, volledig en sinvol te beantwoord nie.

1.8 NAVORSINGSONTWERP

Ek het met hierdie navorsing 'n interpretivistiese sosiaal-konstruktivistiese benadering gevolg deur van ’n kwalitatiewe navorsingsmetodologie gebruik te maak.

1.9 NAVORSINGSMETODOLOGIE

1.9.1 Die literatuurstudie

In die literatuuroorsig is gefokus op inklusiewe onderwys, met spesifieke verwysing na voldiensskole, oorgangsteorie ("transition theory") en liminaliteitsteorie.

Ek het die volgende soekenjins tydens die literatuurstudie geraadpleeg: EBSCO Host, Sacat, JSTOR, SAePublications, Refworks, ScienceDirect, Necus, Google Scholar en Eric.

Die sleutelwoorde wat gebruik word, is:

LSEN – learners with special educational needs; LSOB – leerders met spesiale onderwysbehoeftes;

transition theory – oorgangsteorie

inclusive education – inklusiewe onderwys
liminality – liminaliteit
full service schools – voldiensskole

1.9.2 Seleksie van deelnemers

Deelnemers is doelgerig geselekteer. Leerders wat as deelnemers gekies is, moes leerders van die betrokke voldiensskool se LSOB-klasse wees. Uit elk van die drie klasse is drie leerders gekies, dus 'n totaal van nege leerders. Om te bepaal watter leerders deel van die navorsing moes uitmaak, is 'n adviespaneel gebruik wat uit die vorige en huidige onderwysers van die leerders bestaan het.

Doelgerigte seleksie van deelnemers beteken dat deelnemers gekies word aan die hand van sommige gedefinieerde eienskappe waaroor hulle beskik en wat vir die studie nodig is. Die besluite vir steekproefseleksie word daarom geneem met die uitsluitlike doel om die rykste moontlike bron van inligting te kry om die navorsingsvrae te beantwoord (Maree, 2010:79). Besluite oor die doelgerigte seleksie van deelnemers word nie net beperk tot die keuse van deelnemers nie, maar het ook betrekking op die plekke, insidente, gebeure en aktiwiteite wat vir dataversameling ingesluit word.

1.9.3 Seleksie van navorsingsarea en sosiale netwerk

Die navorsing is gedoen by ’n voldiensskool in Potchefstroom in die Noordwesprovinsie, wat as gevolg van die graad van sommige leerders se leerhindernisse drie LSOB-klasse het.

Die doel van hierdie klasse is om aandag aan leerders se leerhindernisse te gee sodat hulle in hoofstroomklasse teruggeplaas kan word.

1.9.4 Dataversameling

Ek het diepgaande onderhoude gevoer met nege huidige en nege vorige onderwysers van nege geselekteerde deelnemers wat leerders is van die LSOB-klas in die voldiensskool. Onderhoude is ook met die ouers van die nege deelnemers gevoer.

Drie fokusgroeponderhoude is met elke LSOB-klas se geselekteerde leerders gevoer. Alle onderhoude is getranskribeer, gekodeer en ontleed.

1.9.5 Data-analise

Data is deur die proses van tematiese analise ontleed. Tematiese analise is ’n metode om patrone (temas) in data te identifiseer, te analiseer en daaroor verslag te doen. Dit organiseer en beskryf data in volledige besonderhede. Dit gaan dikwels verder en interpreteer ook verskillende aspekte van die navorsingsonderwerp (Braun & Clarke, 2006:6).

1.9.6 Geldigheid en geloofwaardigheid

In kwalitatiewe analise is geldigheid en geloofwaardigheid ’n proses waar die navorser die vertroue van die leser moet verdien deur die leser te oortuig dat die data wat ingesamel is, geloofwaardig, toepaslik, betroubaar en bevestigbaar is (Maree, 2010:113-115).

Ten einde te verseker dat hierdie navorsing as geldig en betroubaar beskou kan word, is dit belangrik dat verskeie metodes van dataversameling gebruik moet word. Daarom is die vrae wat in die diepgaande onderhoude gebruik is, spesifieke vrae wat spesifieke inligting kan bevestig. Ooreenstemmende vrae is aan al die verskillende groepe gevra om so bevestiging van inligting te verkry. Die fokusgroeponderhoude wat met die leerders gehou is, dra ook by tot die bevestiging van die inligting wat oor die deelnemers verkry is.

Daar word algemeen aanvaar dat die gebruik van verskeie metodes van dataversameling, soos observasie, onderhoude en dokument-ontleding, tot geloofwaardigheid sal lei. Terselfdertyd kan die geloofwaardigheid van die data verhoog word wanneer verskeie ondersoekers of portuurnavorsers betrek word by die interpretasie van die data.

1.10 ETIESE ASPEKTE VAN DIE NAVORSING

Deelnemers en hulle ouers is ingelig oor die doel van die navorsing. Skriftelike toestemming is van alle deelnemers en hul ouers verkry. Deelnemers se inligting sal as vertroulik beskou word en hulle privaatheid sal beskerm en gerespekteer word. Leerders en onderwysers se identiteit word nie in die navorsing bekend gemaak nie. Die skool se identiteit word beskerm en nie bekend gemaak nie.

Die reg van leerders, ouers en onderwysers om van die navorsingsprojek te onttrek, is gerespekteer. Alle data word veilig hanteer en geberg.

Skriftelike toestemming vir die navorsing is van die Noordwes Departement van Onderwys, die skoolhoof en bestuursliggaam van die betrokke skool, alle vorige en huidige onderwysers van

geselekteerde leerders, asook leerders en hulle ouers verkry. Die navorsing is volgens die toepaslike etiese reëls van die Noordwes-Universiteit (NWU) uitgevoer. ’n Etiekaansoek is by die NWU ingedien en goedgekeur met die nommer NWU-00027-12-A2.

1.11 BYDRAE VAN DIE STUDIE

1.11.1 Tot die vakgebied of wetenskapsterrein

Hierdie navorsing sal ’n bydrae lewer tot die vakgebied van inklusiewe onderrig. Daar word indringend gekyk na die effek van die verskuiwing van leerders met leerhindernisse van hoofstroomklasse na LSOB-klasse.

1.11.2 Tot die navorsingsfokusarea

Die navorsingsfokusarea bestudeer en fokus op die onderwys as praxis en daarom behoort hierdie studie, wat op ’n geïdentifiseerde deel van die onderwyspraktyk van toepassing is, ‘n bydrae tot die navorsingsfokusarea te lewer.

1.12 HOOFSTUKINDELING

Hoofstuk 1: Oriëntering en probleemstelling
Hoofstuk 2: Literatuuroorsig en teoretiese raamwerk
Hoofstuk 3: Navorsingsmetodologie
Hoofstuk 4: Empiriese/kwalitatiewe ondersoek en bevindinge.
Hoofstuk 5: Gevolgtrekking en samevatting

1.13 GEVOLGTREKKING

In hierdie hoofstuk is ’n oorsig van die studie bespreek. Die volgende hoofstuk fokus op ’n literatuurbeskrywing van die uitgangspunte wat die teoretiese raamwerk vorm waarbinne hierdie navorsing plaasgevind het.

HOOFSTUK 2: LITERATUUROORSIG EN TEORETIESE RAAMWERK

2.1 INLEIDING

Ek gaan eerstens die inklusiewe onderwysstelsel in Suid-Afrika bespreek, omdat die ontstaan en funksionering van LSOB-klasse in voldiensskole nie volledig verstaan kan word sonder agtergrondinligting oor dié stelsel nie. Die bespreking fokus op die ontstaan van inklusiewe onderwys en die verskillende beleide van die Departement van Onderwys. Die klem val verder op ’n literatuurstudie oor die oorgangsteorie en die liminaliteitsteorie, wat die uitgangspunte is wat die teoretiese raamwerk vorm waarbinne hierdie navorsing plaasvind.

2.2 INKLUSIEWE ONDERWYS

2.2.1 Inleiding en definisie

In Witskrif 6 (Department of Education (South Africa), 2001:16-17) word inklusiewe onderwys breedvoerig omskryf. Aangesien hierdie studie in ’n Suid-Afrikaanse konteks plaasvind, word die beleidsdefinisie vervolgens aangebied soos dit aangetref word in Witskrif 6 (Department of Education (South Africa), 2001:16-17).

Die erkenning van verskille tussen alle leerders en die strewe om te bou op die ooreenkomste maak die grondslag uit waarop inklusiewe onderwys berus. Verder word daar altyd in ag geneem dat alle leerders op die een of ander tydstip ondersteuning benodig om volle waarde uit onderwys te put. Hierdie ondersteuning word gevind in die gewone individuele aanpassings en ingrypings wat die leerder versterk in die leertaak.

Inklusiewe onderwys word in die Witskrif-definisie onderskei van spesiale behoeftes-onderwys waar die behoefte aan die aanpassing van die leeromgewing sterk beklemtoon word. Sodanige aanpassings kan gemaak word op vele terreine, wat insluit die struktuur van onderwys, die onderwysstelsel, onderwyservaardighede en onderrigmetodes (Department of Education (South Africa), 2001:16-19).

Aanpassings in die onderwysstruktuur verwys primêr na die buigsaamheid wat vertoon moet word om leerders se vordering te ondersteun (Department of Education (South Africa), 2001:20), byvoorbeeld deur die graadverdelings wat tradisioneel in skole gevind word, aan te pas in die opset van ’n spesiale skool. Die onderwysstelsel in die inklusiewe bestel is reeds besig met aanpassings, soos dat spesiale skole as hulpbronne dien vir ander hoofstroomskole in hul omgewing. Die skep van voldiensskole is ook ’n aanpassing van die stelsel (Department

of Education (South Africa), 2001:21-22). Die verbetering van onderwyservaardighede en verandering in onderrigmetodes word tydens opleiding deur distrikskantoorpersoneel gefasiliteer (Department of Education (South Africa), 2001:20).

Die afgelope paar jaar het ’n groot hoeveelheid literatuur oor inklusiewe onderwys die lig gesien, internasionaal sowel as in Suid-Afrika. Dit het ook ’n sleutelonderwerp geword in besprekings oor die ontwikkeling van onderwysbeleid en -praktyk. Die konteks waarin hierdie beweging na inklusiewe onderwys plaasgevind het, word voorts bespreek, asook die historiese verloop van die ontstaan van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika.

Die volgende aspekte gaan van naderby beskou word:

- Die proses wat gelei het tot die totstandkoming van die nasionale beleid
- Die beweging na inklusiwiteit binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel

Aan die einde van die apartheidsera in 1994 was onderwysvoorsiening gefragmenteerd en gegrond op etniese skeiding en diskriminasie (Engelbrecht, 2006:254). Sedert 1994 het die onderwysstelsel in Suid-Afrika verreikende beleidsveranderings ondergaan om dit te herstruktureer en te transformeer van ’n verdeelde, diskriminerende en outoritêre stelsel na ’n meer oop, buigsame en inklusiewe stelsel (Engelbrecht *et al.*, 2006:121).

Die afgelope dekades het die fokus in die onderwysbeleid op internasionale vlak, verskuif na die voorsiening van kwaliteitonderwys vir alle leerders binne hoofstroomonderwys. Dit het gepaard gegaan met die verwydering van die stigma en stereotipering van leerders met leerhindernisse (Prinsloo, 2001:344).

Ook in Suid-Afrika is onderwysbeleide aanvaar om die beweging na meer inklusiewe vorms van onderwys te vergemaklik. Leerhindernisse word geïdentifiseer om so aan alle leerders gelyke toegang tot kwaliteitonderwys te voorsien. Die grootste probleem in hierdie proses is die opleiding en bemagtiging van onderwysers om leerders met leerhindernisse effektief te ondersteun en te identifiseer (Prinsloo, 2001:344).

’n Probleem wat Suid-Afrika nog moet oorbrug om die ideaal van inklusiewe onderwys ten volle te laat realiseer, is die aankweek van begrip vir die wye betekenis van die konsep “leerders met hindernisse tot leer”. Hierdie konsep sluit nie net fisiese en intellektuele gestremdhede in nie, maar ook hindernisse wat veroorsaak word deur die ekonomiese en emosionele wanbalans in Suid-Afrika, asook die sosiale uitsluiting wat nog bestaan (Prinsloo, 2001:345).

Volgens Charlton en David (1993:3) is die uitdaging vir Suid-Afrikaanse skole wat ’n verskil wil maak en goed voorbereid wil wees vir die toekoms om werklik na te dink oor wat hulle aan hulle leerders bied, hoe dit aangebied word, en of dit voldoen aan die behoeftes van die leerders en die gemeenskap.

2.2.2 Historiese verloop van die beleidsproses

Enige doeltreffende onderwysstelsel het dit ten doel om kwaliteitonderwys aan alle leerders te voorsien en hulle daardeur in staat te stel om hulle volle potensiaal te bereik. In die Grondwet (1996) word die beginsel omskryf dat onderwys ’n fundamentele reg is wat vir alle leerders vrylik beskikbaar moet wees. Die Grondwet (1996) onderskryf verder die ideaal dat die voorsiening van onderrig en leer aan alle leerders gehandhaaf moet word.

Die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) bepaal ook die reg van gelyke toegang tot onderwys vir alle leerders, sonder enige diskriminasie. Geen leerder mag toegang geweier word by enige skool op enige gronde nie, insluitend gestremdheid, taal en leerprobleme (Engelbrecht *et al.*, 2006:121). Die SIAS-dokument (Department of Education (South Africa), 2008:27) dui duidelik aan dat die vlak van ondersteuning wat ’n leerder nodig het om ’n struikelblok te oorkom, die insluiting en skooltipe bepaal.

Baie van hierdie bepalings volg die aanbevelings van die *Salamanca Statement* van 1994, ’n UNESCO-dokument wat beweer dat die daarstel van inklusiewe skole ’n manier is om diskriminasie te beveg en dat dit onderwys aan almal op ’n koste-effektiewe manier beklemtoon (Walton *et al.*, 2009:106).

Die National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) en die National Committee for Education Support Services (NCESS) is in 1996 deur die Minister van Onderwys gevestig. Die NCSNET/NCESS (Department of Education (South Africa), 1997) het die behoefte aan ’n analise van die begrip “spesiale onderwysbehoeftes” beklemtoon (Nel et al., 2010:20) en met die begrip “hindernisse tot leer”, ook genoem “leerstruikelblokke”, vorendag gekom.

Die konsep “hindernisse tot leer” wat deur die NCSNET/NCESS ontwikkel is, word omskryf as “die faktore wat onderrig en leer verhinder, wat op alle vlakke van die sisteem kan en sal manifesteer” (Department of Education (South Africa), 2005b:13).

Hierdie faktore kan die volgende insluit:

- Faktore met betrekking tot spesifieke individue
- Verskillende aspekte van die kurrikulum
- Die fisiese en psigososiale omgewings waarbinne onderrig en leer plaasvind
- Die dinamiek en toestande wat betrekking het op die leerder se huislike omgewing
- Die gemeenskap en sosiale dinamiek wat die onderrig- en leerproses ondersteun of verhinder (Department of Education (South Africa), 2005b:13-14).

Volgens die Verslag van die NCSNET/NCESS (Department of Education (South Africa), 1997) word leerders wat leerhindernisse ervaar, beskryf as leerders wie se onderrig en leer addisionele beplanning en verandering vereis.

Daar is verskillende soorte spesiale-onderwysbehoeftes. Weeks (2000:17-21) beskryf verskillende hindernisse tot suksesvolle leer. Permanente gestremdhede is een vorm, en dit omvat sensoriese, fisiese, intellektuele en veelvuldige gestremdhede. Ontwikkelingsprobleme as gevolg van ’n totale agterstand in alle of die meeste van die ontwikkelingsareas. Motoriese, perseptuele, taal- of intellektuele ontwikkeling is ook ’n vorm daarvan. Indien leerders nie op die aanvaarde ouderdom vir nuwe toetreders skoolgereed is nie, word dit ook gereken as ’n ontwikkelingsprobleem. Leerprobleme kan manifesteer in alle skoolvakke, of soms net in sekere skoolvakke, of selfs net in sekere aspekte van ’n spesifieke skoolvak. Dit hou verband met konsepte soos onderprestasie, leerders wat nie goed vaar op skool nie en benadeelde leerders. Die konsep van ’n benadeelde leerder verwys na diegene wie se onderwys agtergeraak het weens sosiale, ekonomiese of politiese omstandighede. Leerprobleme kan ook ontstaan as gevolg van die omstandighede waarin leerders hulle bevind, wat hulle kan verhinder om ’n gelyke kans te hê om ’n sukses te maak van hulle skoolloopbaan, soos lae sosio-ekonomiese status, leerders met ’n kulturele agterstand, en gemarginaliseerde, minderbevoorregte en swak presterende leerders.

In Julie 2001 het die minister van onderwys in Suid-Afrika, as deel van die omvattende transformasieproses, die volgende dokument bekendgestel: *White Paper 6: Building an inclusive education and training system* (Department of Education (South Africa), 2001). Hierdie beleidsdokument wou die ongelykhede aanspreek in die manier waarop onderwys voorsien word aan leerders wat hindernisse tot leer ervaar (Engelbrecht *et al.*, 2006:121). Dit het in antwoord op die NCSNET/NCESS-verslag (Department of Education (South Africa), 1997) die bestaan uitgewys van ’n breë spektrum van leerbehoeftes (Engelbrecht, 2006:255). Dit beklemtoon ook die opleidingsbehoeftes van onderwysers.

Een van die hoof strategieë wat in Witskrif 6 geïdentifiseer is, is die aanwysing en omskakeling van ongeveer 500 primêre skole in Suid-Afrika na sogenaamde voldiensskole. Voldiensskole, kolleges en hoëronderwysinstellings is hoofstroomonderwysinstellings wat onderwys van 'n hoë gehalte voorsien aan alle leerders en studente deur op 'n billike manier in die volle spektrum van onderwysbehoeftes te voorsien. Hulle moet daarna streef om toegang, gelykheid, gehalte en sosiale geregtigheid in onderwys daar te stel (Department of Education (South Africa), 2005c:7).

Witskrif 6 (Department of Education (South Africa), 2001) het dit ten doel om die diskriminasie in die onderwysstelsel van voor 1994 aan te spreek. Die fokus van hierdie dokument is die verantwoordbaarheid van die onderwysstelsel, met spesifieke betrekking tot leerders met spesiale onderwysbehoeftes, asook die ondersteuningsdienste wat vir leerders beskikbaar is (Nel *et al.*, 2010:21).

Witskrif 6 (Department of Education (South Africa), 2001:6) beklemtoon die verbintenis van die Departement om geleenthede te voorsien aan leerders wat weggeraak het uit die skoolstelsel weens die onvermoë daarvan om leerders met spesiale onderwysbehoeftes te akkommodeer. 'n Inklusiewe onderwysstelsel wil leerders in staat stel om tot hulle volle potensiaal te ontwikkel sodat hulle volwaardige lede van die samelewing kan word (Department of Education (South Africa), 2001:5).

Die publikasie van Witskrif 6 (Department of Education (South Africa), 2001) is gevolg deur 'n proses van konsultasie en ontwikkeling rondom die *Conceptual and Operational Guidelines* (Departement van Onderwys, 2005), wat gefokus het op sleutelareas en strategieë van Witskrif 6 (Department of Education (South Africa), 2001). Dit het die volgende dokumente ingesluit: *Draft National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support (SIAS)* (Department of Education (South Africa), 2005e) wat nou genoem word: *National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support* (Department of Education (South Africa), 2008); *Guidelines for Inclusive Learning Programmes (Department of Education (South Africa), 2005d)*; *Conceptual and Operational Guidelines for Special Schools as Resource Centres* (Department of Education (South Africa), 2005a) en *Conceptual and Operational Guidelines for Full-Service Schools (Department of Education (South Africa), 2005c)*.

Die SIAS-dokument (Departement van Onderwys, 2005 en 2008) poog om die identifiserings-, assesserings- en inskrywingsproses van leerders in spesiale skole te vergemaklik. Hierdie

dokument beweeg weg van steun op gestandaardiseerde en spesialisgedrewe assessering deur aan leerders, ouers en onderwysers 'n sentrale rol toe te ken (Nel *et al.*, 2010:22). 'n Innoverende bydrae van die SIAS-dokument is die bekendstelling van die vlakke van ondersteuning wat nodig is vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes. Vlakke 1-3: laag tot redelik; vlak 4: intensief; vlak 5: baie intensief. Hierdie benadering dui duidelik op 'n wegbeweeg van die etikettering van leerders, aangesien die fokus geplaas word op die ondersteuning wat nodig is, eerder as op 'n kategorie van patologie (Nel *et al.*, 2010:22).

Die *Guidelines for Inclusive Learning Programmes* (Department of Education (South Africa), 2005d) bevat riglyne vir die aanspreek van spesifieke leerbehoeftes met behulp van die Nasionale Kurrikulumstelling.

Die "Conceptual and Operational Guidelines for District-Based Support Teams" (Department of Education (South Africa), 2005b) bevat besonderhede van die samestelling en funksionering van hierdie spanne (Nel et al., 2010:22).

Die *Conceptual and Operational Guidelines for Special Schools as Resource Centres* (Department of Education (South Africa), 2005a) is 'n konseptuele raamwerk wat prosedures voorstel om die kategorieë van gestremdheid te verander na die vlakke van ondersteuning wat elke leerder benodig. Spesiale skole, as hulpbronsentrums, word beskou as 'n positiewe manier om kundigheid en gemeenskapsgebaseerde hulpbronne te deel met hoofstroomskole. Die rol van spesiale skole in die distriksgebaseerde ondersteuningspan word ook in die dokument bespreek (Nel *et al.*, 2010:22).

Die *Conceptual and Operational Guidelines for Full-Service Schools* (Department of Education (South Africa), 2005c) omskryf 'n voldiensskool as 'n hoofstroomskool wat die volle spektrum van ondersteuning voorsien; van geringe tot baie gespesialiseerde en intensiewe ondersteuning. Hierdie dokument stel 'n tienstapplan voor vir institusionele ontwikkeling vir omskakeling van 'n hoofstroomskool na 'n voldiensskool, insluitend hoe om 'n algemene filosofie en strategiese plan te ontwikkel, hoe om 'n kultuur aan te moedig wat diversiteit verwelkom, hoe om ondersteuningsnetwerke te ontwikkel en hoe om verantwoordbaarheid te verseker (Nel *et al.*, 2010:22).

In 2004 het die Departement van Onderwys die Wetenskaplike en Nywerheidsnavorsingsraad (WNNR) vir 'n driejaartydperk aangestel om die eerste fase van die implementering van Witskrif 6 (Department of Education (South Africa), 2001) te bestuur. Hierdie fase behels aanvanklik die

omskakeling van 30 primêre skole orals in Suid-Afrika na voldiensskole. Dit word gedoen deur die ontwerp en konstruksie van ’n spektrum van intervensies om die toeganklikheid van die skole, die voorsiening van ondersteuningsmateriaal, hulpbronne en hulptoerusting te verseker, asook die ontwikkeling van menslike hulpbronne in hierdie skole (Department of Education (South Africa), 2001:8; Mphutlane, 2007:27).

Die omskakeling van 30 spesiale skole na hulpbronsentrums wat gespesialiseerde professionele ondersteuning aan die 30 toegewysde voldiensskole en ander buurskole moet gee, is ook deel van hierdie eerste fase (Mphutlane, 2007:27). Hierdie spesiale skole het volgens Pather (2011:1104) nie altyd self voldoende of geskikte fasiliteite en hulpbronne nie. Dit bemoeilik hulle taak om spesifieke kundigheid en ondersteuning te voorsien aan leerders in hoofstroomskole wat hoë vlakke van ondersteuning benodig.

Die vestiging van distriksgebaseerde ondersteuningspanne wat geïntegreerde professionele ondersteuning moet verleen, word ook in hierdie fase in die vooruitsig gestel. Hulle funksie sal wees om onderwysinstellings op distriksvlak by te staan om hindernisse tot leer te identifiseer en aan te spreek en sodoende effektiewe onderrig en leer te bevorder (Mphutlane, 2007:27).

Die finale besluit oor die plasing van leerders met spesiale onderwysbehoeftes sal deur lede van die distriksondersteuningspanne geneem word, met die samewerking van professionele kundiges op die gebied van gesondheidsorg, asook personeel van spesiale skole en hulpbronsentrums (Department of Education (South Africa), 2008:28). Hierdie drieledige benadering sal die Departement van Onderwys in staat stel om ’n implementeringsplan en kostemodelle te ontwikkel vir die toekomstige vestiging van inklusiewe skole (Mphutlane, 2007:27).

Die WNNR het ’n handleiding ontwikkel in samewerking met Gauge, ’n groep wat in omgewingstoeganklikheid spesialiseer. *Die Full Service Schools Environmental Access Manual* bespreek in volle besonderhede die standaarde waaraan ’n skool moet voldoen voordat dit as ’n voldiensskool geklassifiseer kan word. (CSIR, 2006; Mphutlane, 2007:27). Hierdie handleiding bevat ook inligting oor die voorsiening van fisiese en materiële hulpbronne. Eerstens bevat dit inligting oor die fisiese opgradering van skole, naamlik die opstel van ’n spektrum van intervensies om skole se toeganklikheid te verbeter. Tweedens bevat dit inligting oor toegang tot materiële hulpbronne, soos die korrekte toerusting en toestelle wat skole nodig het om leerders met spesifieke behoeftes te ondersteun en toe te rus (CSIR, 2006).

Die vraag ontstaan nou, na bestudering van verskillende navorsingstudies en -oorsigte, hoe ver Suid-Afrika gevorder het op die pad na inklusiewe onderwys. Sedert die bekendstelling van ’n inklusiewe onderwysbeleid in 2001, wat strategieë in plek gestel het om aan alle leerders – ook leerders met spesiale onderwysbehoeftes – verbeterde toegang en meer ondersteuning te verleen, bestaan die persepsie dat daar nie werklik soveel vordering gemaak is as wat in die vooruitsig gestel is nie. Navorsing toon ’n voortdurende skeptisisme en gebrek aan selfvertroue by onderwysers in hoofstroominstellings oor die ondersteuning van leerders met spesiale onderwysbehoeftes in skole en klaskamers (Engelbrecht, 2006:255; Jansen, 2001; Pather, 2011:1103).

’n Sentrale eienskap wat Suid-Afrika se onderwysstelsel onderskei van dié van ander lande met betrekking tot onderwysvoorsiening, is die omvang van rasseverskansde houdings en institusionalisering van diskriminerende praktyke. Hierdie diskriminasie lei tot groot ongelykhede in die onderwyspraktyk; ’n weerspieëling van die fragmentering en ongelykhede wat ’n kenmerk is van die gemeenskap in sy geheel (Engelbrecht, 2006:254).

Dit is duidelik dat onderwysbeleidsveranderinge beskryf kan word as ’n strategie wat die skuif van apartheid na post-apartheid simbolies beklemtoon. Volgens Jansen (2001) het die kernkonsepte van toegang, gelykheid, regstelling en gehalte wat onderliggend is aan die huidige onderwysbeleide en wat teen die agtergrond van die Grondwet dikwels voorgehou word as dat dit voor die hand liggende betekenis het, egter gelei tot dubbelsinnighede. Kritiese stemme het opgeklink, wat die aandag gevestig het op dié probleemareas binne die onderwyspraktyk. Groot ongelykhede bestaan nog tussen voorheen bevoordeelde skole vir wit leerders en voorheen benadeelde skole vir swart leerders.

Volgens Engelbrecht (2006:255) beperk ’n gebrek aan hulpbronne en institusionele kapasiteit (wat betref sowel as administratiewe stelsels as geskikte opgeleide onderwysers) die suksesvolle implementering van die nuwe onderwysbeleid ondanks die meer gelyke verdeling van hulpbronne by skole. Kwessies soos kwaliteit, doeltreffendheid en die moraal van onderwysers in die implementering van die nuwe onderwysbeleid, tesame met die vraag hoe verantwoordbaarheid duidelik gemaak word en vordering geëvalueer word, word herhaaldelik opgehaal (Engelbrecht, 2006:255).

Pillay en Di Terlizzi (2009:493) bespreek ook die groei en ontwikkeling van Suid-Afrika in die veld van inklusiewe onderwys en is van mening dat terwyl sommige die ideologie van inklusiewe onderwys aanvaar het, die realiteit is dat Suid-Afrika, as ’n ontwikkelende land, nog

nie voldoende toegerus is met die hulpbronne en fasiliteite wat nodig is om aan die behoeftes van inklusiewe onderwys te voldoen nie. Daar bestaan steeds ’n neiging in die land om leerders te verwys na meer gespesialiseerde omgewings vir die voorsiening van leerderondersteuning en terapeutiese intervensies wat nie tans in die hoofstroomomgewing voorsien word nie.

Die voorsiening van kwaliteitonderwys aan alle leerders, insluitend leerders wat hindernisse tot leer en ontwikkeling ervaar, is volgens Prinsloo (2001:345) ’n formidabele taak in ’n ontwikkelende land soos Suid-Afrika waar werkloosheid en armoede aan die orde van die dag is en regerings- en gemeenskapstrukture beperk word deur ’n onstabiele ekonomie. Beleidsmakers, opvoedkundiges en kurrikulumontwikkelaars by opleidingsinstansies streef na die verskaffing van kwaliteit opleiding deur middel van die regte materiaal, deurlopende opleiding en praktiese ondersteuning aan sowel onderwysers wat in die praktyk staan as diegene wat besig is met onderwysopleiding (Prinsloo, 2001:346).

Gegewe die oorskakeling of oorgang wat tans beleef word in die beleidsposisie aangaande leerders met leerstruikelblokke, asook die tema van hierdie verhandeling rakende leerders wat tussen dispensasies van spesialebehoeftesonderwys en hoofstroomonderwys is, is dit gepas dat ek ‘n rigtinggewende teoretiese raamwerk gebruik. Hierdie teoretiese raamwerk, naamlik oorgangsteorie, word vervolgens bespreek.

2.3 OORGANGSTEORIE

2.3.1 Inleiding

Uit bogenoemde dokumente is dit duidelik dat die land beweeg na ’n meer inklusiewe onderwysstelsel en dit wil voorkom asof leerders tussen verskillende stelsels beweeg (Di Terlizzi, 2007:32), naamlik die spesiale onderwysstelsel en die inklusiewe onderwysstelsel. Sommige leerders beweeg van die een stelsel na die ander, met ander woorde, hulle bevind hulle in ’n oorgang tussen stelsels. Derhalwe kies ek oorgangsteorie en liminaliteitsteorie om as konseptuele vertrekpunt te dien.

2.3.2 Definisies

Die *Woordeboek van die Afrikaanse Taal* (2014) definieer oorgang as “Verandering, voortgang of ontwikkeling van een toestand, vorm, styl of tydperk na 'n ander”. Oorgange moet onderskei word van gewone lewenstadia alhoewel wel raakpunte tussen die twee bestaan. ’n Stadium

word gedefinieer as ’n “trap, ’n fase of ontwikkelingspunt asook ’n tydperk of periode” (Woordeboek van die Afrikaanse Taal (WAT), 2014).

2.3.3 Horisontale en vertikale oorgange

’n Oorgang kan ook gedefinieer word as ’n voortdurende proses van beweging na onafhanklike volwassenheid (Greene & Kochhar-Bryant, 2009:14). Hierdie oorgang kan volgens Polloway *et al.,* (1991:3) plaasvind in twee rigtings: ’n vertikale rigting en ’n horisontale rigting.

’n Vertikale oorgang is die meer bekende en gewilde begrip. Vertikale oorgange is lewenslange ontwikkelingsoorgange wat verband hou met groot lewensgebeurtenisse soos skooltoetrede, skoolverlating en om ouers te word (Polloway *et al.*, 1991:3). Dit word gewoonlik gebruik in die geval van leerders wat uit hulle bekende skoolomgewing na ’n werksplek beweeg. Die meeste literatuur wat oor oorgangsteorie beskikbaar is, handel oor die vertikale oorgang. Hierdie oorgang, wat fokus op die oorgang van leerders van skool na werk, het bevind dat ouer leerders meer klem plaas op die sosiale waardes van werk en dat hulle ’n groot mate van angs ervaar tydens die oorgang van skool na werk. Leerders vind dit aanvanklik ook moeilik om die wêreld van skool te verbind met die wêreld van werk. Na die aanvanklike angs wat met die proses van oorgang van skool na werk gepaard gaan, begin leerders om hulle weg te vind in ’n volwasse wêreld, en verkry hoop en selfvertroue om die nuwe uitdagings die hoof te bied (Greene & Kochhar-Bryant, 2009:13). In die horisontale oorgang wat hierna bespreek word, is daar ook tye wanneer leerders angs ervaar tydens ’n nuwe oorgang wat gemaak word. Na die aanvanklike angs in die oorgangsproses verkry leerders ook weer hoop en selfvertroue om die nuwe uitdagings te verwerk en te aanvaar.

’n Horisontale oorgang vind plaas wanneer ’n leerder van een situasie, instelling of vlak van onderrig beweeg na ’n ander, byvoorbeeld die beweging van ’n een instelling na ’n minder beperkte, meer inklusiewe instelling, soos van ’n hoofstroomklas na ’n LSOB-klas, of van ’n hoofstroomskool na ’n spesiale skool (Di Terlizzi, 2007:32; Greene & Kochhar-Bryant, 2009:13). ’n Horisontale oorgang is ’n “gelyke” beweging, want die nuwe situasie het ’n hoër of laer status as die vorige situasie nie. Die uitsondering is wanneer sosiale status in gedrag kom by verskuiwing na ’n meer inklusiewe instelling soos ’n LSOB-klas. Ek kon baie min literatuur opspoor wat verwys na horisontale oorgange. Wolery (1999:255) bevestig wel dat horisontale oorgange ook betrekking het op jong kinders. Hy onderskei drie soorte oorgange. In die eerste plek is daar oorgange wat dui op beweging van een instelling na ’n ander. Dit kan ook diensorganisasies en formele ondersteuning insluit. Tweedens ervaar veral kinders daagliks verskillende oorgange, soos wanneer hulle van die ouerhuis dagsorg toe moet gaan. Daaglikse

oorgange is vir jong kinders moeilik, ongeag hulle verstandelike en fisiese vermoëns. Dit kan egter ’n groter uitdaging wees vir kinders met gestremdhede. Derdens is daar ook oorgange binne dieselfde instelling, soos by ’n skool. Kinders kan uit ’n klaskamer beweeg na die speelterrein of, in die geval van kinders met spesiale onderwysbehoeftes, na verskillende terapeute.

Die konsep van oorgang is aanvanklik gebruik in teorieë wat kinders se vordering deur ’n gedefinieerde opeenvolging van stadiums beskryf het. Dit is later verder uitgebrei om veranderings in die familie en individu te beskryf wanneer hulle volwassenes is.

.

Volgens Dee (2006:3) is oorgang sinoniem met skoolverlating. Dwarsdeur persone se lewens ervaar die meeste lede van ’n gemeenskap oorgange. Voorbeelde hiervan is om te trou en van werk te verander, terwyl ander oorgange ’n fundamentele deel van die lewe self uitmaak, byvoorbeeld die geboorte van ’n kind, puberteit en dood.

Hierdie oorgange hou nie net groot verwagtings en opwinding in nie, maar kan ook angs, onsekerheid en spanning voortbring (Dee, 2006:6). Dee (2006:8) wys verder daarop dat persone met leerprobleme, en veral diegene wat komplekse leer- en onderrigbehoeftes het, baie min beheer het oor die oorgange wat in hulle lewens plaasvind. Hierdie oorgange impliseer verandering en onsekerheid, wat gevoelens soos angs, verlies aan beheer, opwinding en uitdagings insluit (Dee, 2006:8).

Die algemene stellings oor oorgange het ook betrekking op horisontale oorgange. Oorgange is lewenslange prosesse wat deur alle persone ervaar word. Hierdie oorgange vind plaas tydens die kindertyd, tydens adolessensie en in die volwasse lewe. Oorgange is onvermydelik en vind in alle mense se lewens plaas. Selfs jong kinders moet na instelling weg van hulle huise beweeg wanneer hulle na ’n kleuterskool of ‘n skool gaan. ’n Oorgang is ’n deurlopende proses en oorgange word deur meeste persone as belangrik beskou en ervaar. Gewoonlik dui ’n oorgang op verandering, wat positief of negatief ervaar kan word. Kommunikasie speel ’n belangrike rol in oorgange en dit kan ook bepaal of die oorgang as positief ervaar word. Oorgange is dikwels spanningsvol (Rosenkoetter *et al.*, 1994:4-6). Al hierdie stellings het raakpunte met die navorsing wat gedoen is, en impliseer duidelik die emosionele en sosiale probleme wat tydens oorgange kan ontstaan.

2.3.4 Oorgange en hulle ekologie

Oorgang vind nie in ’n lugleegte plaas nie. Daar is ’n hele aantal veranderlikes wat ’n impak het op die manier waarop oorgange plaasvind, soos die huis, die skool en die groter gemeenskap

(Phatudi, 2007:8). Alle kinders ervaar oorgange, maar hulle het min geleentheid om die rigting wat hulle moet inslaan, te beïnvloed of te bepaal. Phatudi (2007:8-9) beskryf oorgange as ekologiese skuiwe wat deur die gesin, skool, regering en wyer gemeenskap beïnvloed word. Oorgange is dus konteksspesifiek. Oorgange kan slegs suksesvol wees indien daar 'n goeie verhouding bestaan tussen al die rolspelers wat tesame die kind se koers beïnvloed. Oorgange gaan normaalweg gepaard met spanning omdat die kind op 'n sekere roete geplaas word wat sy of haar innerlike lewe en eksterne gedrag herorganiseer om by die nuwe konteks in te pas (Fabian, 2000:143). Fabian praat ook van oorgange as oorgangsrituele. Dit sal saam met liminaliteit bespreek word.

Oorgange wat deur kinders gemaak word, verskil van oorgange deur volwassenes. Volwassenes bepaal self die rigting en roete wat hulle volg wanneer hulle 'n oorgang maak. In teenstelling daarmee is kinders meestal glad nie deel van die besluitnemingsproses by oorgange waarby hulle betrokke is nie. Aangesien kinders nie op 'n jong ouderdom oor die kennis en lewenservaring beskik om die langtermyngevolge van sekere oorgange te besef nie, is dit gewoonlik hulle ouers of ander volwassenes wat besluite moet neem wat 'n belangrike invloed op die kind se lewe vorentoe kan hê (Phatudi, 2007:9). Volgens Phatudi (2007:9) het sosiale instellings 'n belangrike invloed tydens oorgange waarby kinders betrokke is. Die verhouding tussen sosiale instellings, en die sinergie en sinchronisasie van hulle aktiwiteite, is noodsaaklik om die oorgange suksesvol deur te voer. Wanneer die kultuur en etos van die spesifieke instelling, soos 'n skool, deel word van die kind se ervaringsveld en hy of sy dit positief ervaar, sal oorgange makliker plaasvind en minder spanning en angs sal tydens die oorgang teenwoordig wees.

Bronfenbrenner se ekologiese teorie beskryf verskillende kontekste en vlakke van instellings wat 'n invloed het op kinders se ontwikkeling (Bronfenbrenner, 1979:71). Bronfenbrenner (1979:210) beskou oorgange as 'n gebeurtenis wat nie slegs met die kind gebeur nie, maar wat ook 'n invloed het op die persone wat betrokke is by die kind. Daar is onderlinge verhoudings tussen die faktore asook tussen die betrokke persone wat deel uitmaak van die spesifieke oorgang. Dit beïnvloed die sukses of mislukking van die oorgang.

Die oorgang van 'n kind se aanpassing na 'n skoolomgewing word meestal bepaal deur die verhoudings wat bestaan tussen die kind, die gesin, onderwysers, die portuurgroep en die gemeenskap. Daar sal ook verskille wees van een kultuurgroep na 'n ander, wat veroorsaak dat die daar 'n verskeidenheid manier is waarop oorgange oor tyd en ruimte gemaak word, met talle verskille (Phatudi, 2007:9). Kultuurgroepe verskil van mekaar wat betref die lede daarvan se onderlinge verhoudings – dus ook wat betref die verhouding tussen kinders en ouers.

Verskillende kultuurgroepe se waardes verskil, en aangesien hulle hul huidige sienings en waardes met hulle saamneem van een oorgang na ’n ander, het dit ’n invloed op hoe ’n persoon of groep ’n oorgang ervaar.

Dit is belangrik om te besef dat ’n kind nie ’n oorgang alleen maak nie, siende dat die oorgang nie slegs die kind self beïnvloed nie, maar ook ’n invloed het op die volwassenes wat hom of haar ondersteun om hierdie oorgang maklik en suksesvol uit te voer. Hierdie oorgang is volgens Phatudi (2007:10) gelykstaande aan ’n sosialiseringsproses waar die kind die geleentheid kry om sy of haar eie kennis en vaardighede te konstrueer, wat hom mettertyd in staat sal stel om suksesvolle aanpassings en oorgange te maak.

Om deel te word van ’n nuwe skoolkultuur vereis dat die kind ’n pad loop wat vol emosionele en sosiale aanpassings is. Volgens Cowan en Hetherington (1991:3) is dit ’n gegewe dat ’n oorgang die herorganisasie van beide die innerlike en eksterne gedrag beïnvloed. Die kind en die skool se waardes, houdings en kultuur sal die manier beïnvloed en vorm waarop die kind gaan aanpas na die oorgang na die nuwe skool. Hierdie waardes, houdings, vaardighede en gedrag word gewoonlik in kinders se ouerhuise aangeleer (Phatudi, 2007:58). Kinders verduur kulturele skeiding van die waardes van hulle huis en die waardes en etos van die skool waarheen hulle gaan, en ondergaan emosionele konflik wanneer hulle moet aanpas by die nuwe skoolkultuur. Daar is nie altyd ’n korrelasie tussen die waardes en kultuur van ’n kind se ouerhuis en dié van die skool nie. Die portuurgroep speel ook ’n rol in emosionele konflik indien hulle waardes en kultuur verskil van dié van die kind. Cowan en Hetherington (1991:5) onderskei tussen normatiewe en nie-normatiewe oorgange. Normatiewe oorgange is verwagte veranderings wat gewoonlik deur elke persoon of deur die meeste persone in ’n gedefinieerde populasie gemaak word. ’n Voorbeeld van ’n normatiewe oorgang is wanneer persone vir die eerste keer ouers word. Normatiewe oorgange kan ook katastrofiese gebeure insluit, soos oorlog, werkloosheid, verlies van ’n geliefde of ’n ernstige siekte. Nie-normatiewe oorgange hou verband met ongewone en onvoorspelbare gebeure soos ernstige siekte of emosionele ineenstortings (Cowan & Hetherington, 1991:9).

2.3.5 Kenmerke van oorgange

Een van die min universele eienskappe van kindertyd is die oorgang na ’n skool. Elke kind moet die drumpel kruis van die oorgang na ’n skool en so begin hulle ’n deel van hul lewe op ’n merkwaardige koers van onderrig wat noodwendig gepaard gaan met suksesse, mislukkings, vriende wat gemaak en verloor word en belangstellings wat aangewakker en weer verloor word.

Skool is vir kinders die werklike wêreld en wat daar gebeur is baie belangrik – vir die hede en die toekoms (Ramey & Ramey, 1999:217).

Skool het, naas die gesin, waarskynlik die mees diepgaande invloed op ’n kind se lewe. Die verhouding tussen die gesin en die skool beïnvloed ook ’n kind se aanpassing in die skool en die mate waartoe hy of sy daarby baat. Volgens Ramey en Ramy (1999:219) verwys die oorgang na skool na ’n deurlopende proses wat gedurende die eerste paar jaar van ’n kind se lewe plaasvind wanneer kinders, gesinne en skole gesamentlik aanpassings maak om die uiteindelike sukses van die kind in die primêre skooljare te fasiliteer.

Soms is dit nodig dat ’n belangrike herorganisasie in ’n persoon se sielkundige lewensruimte plaasvind. Daar word ondersoek ingestel na die innerlike van ’n persoon en dit word met die buitewêreld vergelyk. In die proses sien en ervaar persone emosies en gebeure wat nog nie voorheen ervaar is nie. Daar is verwagte verskille tussen wat was en hoe dit nou voorkom om te wees. Hierdie verandering gaan dikwels gepaard met emosionele verwarring en konflik (Cowan & Hetherington, 1991:13).

Daar vind tydens elke oorgang ’n herstrukturering plaas van ’n persoon se identiteit. Dit bly ’n voorgaande kwessie in elke lewensoorgang. Verder is daar ook ’n duidelike skuif na ’n persoon se aangenome wêreld. Voorheen aanvaarde uitgangspunte oor hoe die wêreld werk, is dalk nie meer van toepassing nie. Verwagtings oor hoe rolle gedefinieer moet word en hoe verhoudings werk kan bevraagteken word (Cowan & Hetherington, 1991:14). Ook is daar volgens Cowan en Hetherington (1991:15) ’n gevoel van innerlike emosionele ontwrigting, wat oor die algemeen as spanning bekend staan. Wanneer ou patrone nie meer werk nie en wanneer aannames nie meer geldig is nie, voel mense dikwels asof hulle in dryfsand wegsak. Spanning, angs en depressie kom algemeen voor; nie net na afloop van negatiewe oorgange nie, maar ook na positiewe oorgange.

Alle oorgange bestaan uit ’n einde, ’n neutrale sone en ’n nuwe begin (Bridges, 2004:4). Wanneer mense in ’n oorgangsituasie is, bevind hulle hul op ’n plek waar hulle op ’n nuwe manier na ou aktiwiteite terugkom (Bridges, 2004:7). Almal wat hulle in ’n oorgangsituasie bevind, stem saam dat die tweede gedeelte van die oorgang, naamlik die oorgangsone – ook genoem die tussenruimte – vreemd en verwarrend is (Bridges, 2004:9).

Elke oorgang begin met ’n einde. Die oue moet laat gaan word voordat die nuwe aangeneem kan word – nie net uiterlik nie, maar ook innerlik, waar verbintenisse met mense en plekke as’t ware definieer wie die persoon is (Bridges, 2004:11). Daarom bevat stamoorgangsrituele, waar

die groep 'n persoon se oorgang van een lewensfase na die volgende fasiliteer, dikwels reiningingsrituele wat die denke vernuwe en reinig van ou herinneringe en inligting.

Dit gebeur ook soms dat mense nie wil verander nie. Hulle wil 'n geleentheid aangryp, maar maak 'n mislukking daarvan of onttrek uit die situasie. Oorgangsituasies bring hierdie paradoks na vore en dwing mense om te kyk na die negatiewe en positiewe aspekte van lewensituasies (Bridges, 2004:13). Die eerste fase van 'n oorgang is altyd 'n einde, en die tweede fase is 'n tyd van verlorenheid en leegheid voordat die lewe weer begin sin maak. Die derde fase bestaan uit 'n nuwe begin (Bridges, 2004:16).

Youell (2006:69) beklemtoon ook die belangrikheid van die begin- en eindpunte van oorgange, aangesien 'n beter begrip van die belangrikheid van begin- en eindpunte nog altyd 'n sleuteldoelwit van toegepaste psigoanalitiese denke was. Volgens Youell (2006:69) is dit noodsaaklik vir beter begrip van elke individuele kind se reaksie op verandering. Skeiding, verlies en verandering is pynlike maar onontbeerlike ervarings wat verband hou met groei, ontwikkeling en innerlike krag. Die ontwikkelende individu moet in sy of haar kindertyd duisende klein beginne en eindes ondergaan om daardeur toegerus te word vir die hantering van latere verliese en oorgange. Elke einde, hoe klein ook al, het betrekking op 'n soort verlies. Elke begin, hoe klein ook al, dra daarmee saam die angs om die onbekende in die gesig te staar. Elke oorgang wek herinneringe op van vroeëre verliese en gevreesde beginsituasies (Youell, 2006:71).

Die meeste mense hanteer eindes sleg, al moet hulle sulke situasies hulle hele lewens lank hanteer. Dit is deels omdat eindes misverstaan word en te ernstig of nie ernstig genoeg nie opgeneem word. Hulle word verwar met finaliteit en word gesien as iets sonder 'n vervolg, en die persoon vergeet dat dit 'n einde gewoonlik die eerste fase van die oorgangsproses is, asook 'n voorvereiste vir selfvernuwing (Bridges, 2004:107). Mense beleef eindes dikwels as vreesaanjaend. Dan vermy hulle daardie eindes sonder om te besef hoe belangrik hulle werklik is.

2.3.6 Invloed van oorgang

'n Skool se onderrigomgewing speel volgens Greene en Kochar-Bryant (2009:11) 'n belangrike rol in die doeltreffendheid van oorgange, selfs al beïnvloed dit die moontlike uitval van leerders uit skole. Leerders wat minder ondersteunende omgewings binnegaan, veral met betrekking tot vertikale oorgange, ervaar 'n negatiewe selfbeeld, swak sosialiseringsvaardighede, angs en spanning (Di Terlizzi, 2007:32). Die afleiding kan dus gemaak word dat ondersteunende omgewings leerders behoort te voorsien van die geleentheid om 'n positiewe selfbeeld te

ontwikkel, meer te sosialiseer en meer op hulle gemak te voel (Di Terlizzi, 2007:33). Greene en Kocchar-Bryant (2009:11) dui aan dat oorgange ’n persoon se selfbeeld, motivering en lewenslange persoonlike ontwikkeling beïnvloed.

Sosiale interaksie kan volgens Hughes (2011:125) negatiewe sowel as positiewe gevolge hê. Afwykings in leerders se sosiale begrip kan sosiale uitkomste beïnvloed. Dit kan soms sinvol wees om te vra of die prosessering van sosiale inligting onder verdenking kan wees in leerders met gedragsversteurings. Vroeë en laat mylpale in sosiale begrip kan spesifiek verband hou met probleemgedrag in leerders. Gebrekkige sosiale begrip en boeliegedrag hou dikwels verband met mekaar. Leerders se begrip van sosiale norme kan net so ’n belangrike invloed hê op hulle gedrag as wat hulle verstandstatus het. Die vroegste oorgange van babas, kleuters en jong kinders, met inbegrip van dié met spesiale behoeftes, kan uitdagend wees omdat nóg die kinders nóg die ouers voorskrifte of riglyne het vir die hantering van nuwe situasies. Vroeë oorgange vind plaas wanneer kinders en hulle gesinne van die hospitaal af huis toe gaan, van die huis af na sentrumgebaseerde kindersorgdienste of ’n kleuterskool, en van die kleuterskool na die primêre skool. Vir die individue wat betrokke is, kan vroeë oorgange óf glad en gelukkig verloop óf moeilik verloop en met angstigheid gepaard gaan (Rosenkoetter *et al.*, 2007:25). Alhoewel oorgange dikwels geneig is om spanning te veroorsaak wanneer kinders en volwasse persone nuwe situasies konfronteer en nuwe verwagtings koester (Ramey & Ramey, 1999), is dit veel meer problematies wanneer die jong kinders wat betrokke is by die oorgang gestremdhede of kroniese gesondheidsprobleme het (Rosenkoetter & Rosenkoetter, 2001).

Daar is drie kritiese vroeë oorgange vir kinders met spesiale behoeftes en hulle gesinne. Die eerste oorgang vind plaas voor, gedurende en na die geboorte van die kind wanneer dit blyk dat vroeë intervensies noodsaaklik gaan wees as gevolg van die kind se gestremdheid, ontwikkelingsagterstand of risikotoestand. ’n Tweede groot oorgang vind plaas wanneer sulke kinders omtrent drie jaar oud is en beweeg na spesiale onderrig of spesiale dienste en gemeenskapsprogramme vir kinders met spesiale behoeftes. Die meeste kinders is ook betrokke by ’n derde groot oorgang, naamlik inskrywing by ’n primêre skool. Hierdie derde oorgang bied veral uitdagings vir jong kinders met spesiale behoeftes en hulle gesinne as gevolg van die breë spektrum van openbare skole, die onbekende omgewing en die groot hoeveelheid kinders per klas in die meeste primêre skole (Rosenkoetter *et al.*, 2007:26).

Die beginjare van formele onderwys lê die grondslag vir die leerders se toekomstige akademiese en sosiale uitkomste (Pianta & Kraft-Sayre, 2003; Ramey & Ramey, 1999). Kinders wat nie goed aanpas by die eise van skool nie, kan ’n patroon daarstel van mislukking wat aanhou deur hulle skooljare en daarna (O'Brien, 1991:4).

Belangrike uitkomste van die suksesvolle oorgang na ’n skool sluit in die sosiale, emosionele en akademiese aanpassing van die kind en positiewe houding teenoor die skool van beide kind en ouer (Logue & Love, 1992; Pianta & Cox, 1999; Pianta & Kraft-Sayre, 2003; Ramey & Ramey, 1999).

’n Suksesvolle oorgang word beïnvloed deur die vaardighede en gedrag wat die kind openbaar gedurende oorgang, en hoeveel die kind se vaardighede en gedrag ooreenstem met die verwagtings en vereistes van die program wat gevolg word (Bruder & Chandler, 1996:298).

Suksesvolle oorgange kan soms as tydelik ervaar word. Persone wat hulle in ’n oorgangsituasie bevind, verlang dikwels terug na die vorige bedeling terwyl hulle besig is om aan te pas in die nuwe situasie of instelling waar hulle hul bevind.

2.3.7 Tydelike kruising na ’n nuwe oorgang

Oorgang kan soms beskryf word as ’n “tydelike grenskruising” waar leerders hulle lojaliteite, kulturele en organisatoriese betekenisse vanuit die bestaande stelsel met hulle saamneem na die nuwe stelsel, waar hulle slegs besoekers is totdat hulle hierdie inligting in die nuwe stelsel kan internaliseer. Dit is slegs moontlik indien die twee stelsels dieselfde primêre of fundamentele taak deel (Billington & Pomerantz, 2004:23). Billington en Pomerantz (2004:23) maak verder die stelling dat die voorwaardes vir die beoordeling van die nuwe stelsel berus by die individu en die gemeenskap.

Verder dui Demchak en Greenfield (2003:2) aan dat die oorgangstyd ’n tyd is van beide kommer en opwinding. Hier kom die leerder voor nuwe en unieke uitdagings te staan.

Billington en Pomerantz (2004:23) dui aan dat die groep of stelsel waaraan ’n individu behoort, daardie individu voorsien van ’n identiteit, toewyding en ’n plek om te beheer. Namate die leerder egter oorgaan in die nuwe stelsel in, kan hy gekonfronteer word met skrikwekkende of opwindende ervarings. Volgens Wilson (2003:1) kan leerders die oorgangsperiode as traumaties, senutergend en verwarrend ondervind omdat hulle in die sfeer van die onbekende inbeweeg. Hulle ervaar ’n gevoel van ontmagtiging wanneer hulle uit die gemaksone na onbekende terreine inbeweeg. Wilson voeg by dat leerders bang kan wees dat hulle nie nuwe vriende gaan maak nie, aangesien vriende as sosiale element vir hulle ’n groot bron van ondersteuning kan wees (Di Terlizzi, 2007:33).

Jindal-Snape en Miller (2008:217) wys ook daarop dat navorsing oor die oorgang van leerders van primêre na sekondêre skole daarop dui dat dit vir baie leerders ’n angstige tydperk is (Galton *et al.*, 2000; Jindal-Snape & Foggie, 2008), met ’n aansienlik swakker selfbeeld, akademiese motivering en prestasie (Eccles & Midgley, 1989; Wigfield *et al.*, 1991). Die feit dat die meeste leerders hierdie proses suksesvol kan bestuur, kan help om professionele persone bewus te maak van die probleme wat met oorgange verband hou (Jindal-Snape & Miller, 2008:218). Sommige skole het wel al prosedures opgestel wat om te help met sulke oorgange. ’n Voorbeeld daarvan is ’n spektrum van induksiestrategieë om te help met die oriënteringstydperk, gekoppel aan verbeterde oordrag van inligting deur primêre en sekondêre instellings (Hargreaves & Galton, 2002; Jindal-Snape & Foggie, 2008).

Tot dusver is daar min aandag gegee aan die verhouding tussen oorgang, veerkragtigheid en selfbeeld. Die oorgangsliteratuur bevat studies wat fokus op selfbeeld (Eccles *et al.*, 1993) en daar is enkele skrywers wat die klem plaas op veerkragtigheid (Catterall, 1998). In die veerkragtigheidsliteratuur (“resilience literature”) is daar ’n duidelike verband te bespeur tussen die individu se veerkragtigheid en sy of haar selfbeeld (Rutter, 1987).

Ander navorsers beweer dat daar ’n verskil is tussen die persepsie van ’n volwassene en dié van ’n kind met betrekking tot stresvolle en traumatiese gebeure, byvoorbeeld in die konteks van oorgang (Brown & Armstrong, 1982; Jindal-Snape & Miller, 2008:220).

Alhoewel volwassenes groot lewensgebeure as spanningsvol identifiseer, ervaar kinders daaglikse probleme soos konflik met portuurgroepe of skooloorgang as groot stresfaktore (Jindal-Snape & Miller, 2008:220).

’n Ander spanningsfaktor gedurende oorgang is dat portuurgroepverhoudings dikwels verander. Leerders wat vir ses of sewe jaar klasmaats was, word nou vreemdelinge vir mekaar (Jindal-Snape & Miller, 2008:221).

Dertig jaar gelede het Measor en Woods (1984:4) dit al beklemtoon dat leerders tydens hierdie stadium ’n gevoel van verlies kan ervaar – verlies van die bekende plekke, mense en roetines. Vandag is dit steeds die geval (Tonkin & Watt, 2003:27). Lucey and Reay (2000:195) wys daarop dat alhoewel enige ervaring van verlies moeilik is, dit ’n integrale deel uitmaak van die proses van verandering (Jindal-Snape & Miller, 2008:220).

Leerders wat gereeld mislukking ervaar, kan hulle volgens Chinn, (2010:99) in 'n bose kringloop van ontoereikendheid en hulpeloosheid bevind. Sommige leerders kies dan 'n ontsnappingstrategie soos vermyding om geantisipeerde mislukking en teleurstelling te vermy. Sommige leerders het 'n interne hulpbronbank van emosionele inligting gegrond op vorige ervarings van mislukking. Aangesien negatiewe inligting geneig is om te domineer, kan dit die leerder na 'n plek neem waar hy vermyding inisieer en daardeur enige betrokkenheid by 'n taak ignoreer. Dit maak die leerder weerstandig teen die onderwyser se aanmoediging. Indien leerders hierdie situasie dikwels ervaar, sal hulle geleidelik meer en meer van skoolwerk onttrek en later weier om die risiko's te neem wat nodig is vir leer om plaas te vind (Chinn, 2010:99).

Dee (2006:7) bring oorgangsrituele met oorgange in verband. Volgens hom ontwikkel gemeenskappe oorgangsrituele en deurgangsrites om die verbygaan van tyd af te baken, wat help om aan die lewe rigting en 'n doel te gee. Hierdie rituele en rites kan ook die spanning en angs verlig wat met sommige oorgange gepaardgaan.

Fabian (2000:142) en Dockett en Perry (2007:48) beskou oorgange as 'n veelvoudige rigtingproses wat 'n impak het op die sosiale en emosionele ontwikkeling van kinders. Op sy beurt oefen hierdie proses weer 'n invloed uit op die sosio-emosionele ontwikkeling van ander mense wat by die kinders betrokke is (Phatudi, 2007:66). Hierdie konseptualisering van oorgang is ook op Van Gennep se antropologiese benadering gebaseer, en sluit oorgange in wat alle aspekte van die lewe betrek, soos puberteit, adolessensie, huwelike en geboortes (Phatudi, 2007:66; Van Gennep, 1960).

Aangesien die konseptualisering van oorgangsrituele deel uitmaak van die liminaliteitsteorie, is dit nodig om die liminaliteitsteorie in meer detail te bestudeer.

2.4 LIMINALITEIT

My navorsing het getoon dat daar duidelike raakpunte is tussen die oorgangsteorie en liminaliteit.

Elke stap wat die kind neem, is tekenend van hoe die betrokke oorgang ontvang en beleef word en hoe die tersaaklike verhoudings ervaar word. Die kind se ontmoeting met sy of haar eerste onderwyser is byvoorbeeld op sigself 'n oorgangsritueel met sy eie verwagtings, en dit gaan gepaard met 'n sekere mate van spanning indien sommige van die verwagtings nie by die konteks inpas nie. Indien 'n oorgang gedefinieer word as 'n ritueel, oftewel as 'n prosedure wat gereeld gevolg word, impliseer dit dat daar riglyne en prosedures beskikbaar moet wees om

hierdie oorgang te onderhandel. Oorgangsrituele word kontekstueel gedefinieer en word deur verskillende groepe verskillend ervaar (Phatudi, 2007:67).

2.4.1 Definisie

Liminaliteit is volgens die Online Oxford English Dictionary (2014) : "Late 19th century: from Latin limen, limin - 'threshold''. A Dictionary of Critical Theory (Buchanan, 2014) beskryf liminaliteit as "a ritual space or phase of transition in which a person is no longer what they were, but is not yet what they will be".

Liminaliteit is ’n sielkundig-, neurologies- of metafisiesbewuste toestand. Dit beteken dat ’n persoon op die drempel is, of tussen twee verskillende bestaande plekke is. In neurologiese sielkunde word liminaliteit gedefinieer as ’n "liminale toestand". Die term "liminaliteit" word in antropologiese teorieë van oorgangsrituele gebruik deur skrywers soos Arnold van Gennep (1960) en Victor Turner (1995). Oorgangsrituele het, volgens antropologiese teorieë, betrekking op ’n verandering van persone se sosiale status (Turner, 1995:94). Die woord "liminaliteit" is die eerste keer gebruik deur die antropoloog Arnold van Gennep (1960:11) om oorgangsrituele (*rites de passages*) te beskryf. Hierdie rituele is "rites which accompany every change of place, state, social position and age" (Turner, 1995:94).

2.4.2 "Rites de passage" of oorgangsrituele.

Volgens Van Gennep (1960:21) en later ook Turner (1995:94-95) bestaan inisiasierituele uit drie stadia, naamlik skeiding, afskeiding en herintegrasie. Skeiding veronderstel gewoonlik die oorsteek van ’n ruimtelike of psigiese grens. Gedurende die liminale fase of afskeidingsfase is die persoon in ’n ambivalente toestand terwyl hy of sy deur ’n ruimte beweeg wat geeneen van die eienskappe van die vorige of die volgende stadia bevat nie. Herintegrasie behels gewoonlik transformasie en terugkeer na die bekende ruimte vanwaar die persoon vertrek het, maar nou het die persoon ’n ander status as vantevore (Taljard, 2007:10-11; Turner, 1995:94-95).
Van Gennep beskryf in sy boek verskillende kategorieë van rituele (1960:11). Daar word onderskei tussen die rituele wat ’n verandering van status vir ’n individu of sosiale groep tot gevolg het, en die rituele wat dui op oorgange, soos in die oorgang van tyd (Thomassen, 2009:6).

Van Gennep (1960:21) plaas veral klem op die oorgangsrituele ("*rites de passage")* wat in die lewe en natuur van elke kultuur bestaan. Hy formuleer dan ook ’n spesifieke drievoudige opeenvolgende struktuur (Szakolczai, 2009:141). Hierdie drievoudige struktuur, soos beskryf in sy boek *The Rites of Passage* (Van Gennep, 1960:21) bestaan uit drie komponente:

Pre-liminale rituele (of rituele van skeiding): Hierdie stadium word beskou as 'n metaforiese sterfte, aangesien die persoon wat deel is van die inisiasieproses gedwing word om iets agter te laat deur met vorige praktyke en roetines te breek (Szakolczai, 2009:147).

Liminale rituele (of oorgangsrituele): Dit sluit 'n algeheel nuwe konsep of lewenswyse in, aangesien voorheen aanvaarde vorms en beperkings hier verwyder word (Szakolczai, 2009:148). Hierdie rituele het twee belangrike en noodsaaklike kenmerke.

Eerstens volg die oorgangsritueel 'n streng voorgeskrewe volgorde. Elke persoon weet wat om te doen en hoe om dit te doen (Szakolczai, 2009:148). Tweedens moet alles gedoen word onder die leiding en onderworpe aan die gesag van 'n sogenaamde programleier (Szakolczai, 2009:148). Hierdie ritueel word as destruktief beskou, aangesien daar ingrypende veranderings gemaak word aan die identiteit van die persoon wat besig is met die inisiasieproses. Die werklike oorgang oor die drumpel, wat die grens tussen die eerste en tweede fase afbaken, vind in hierdie stadium plaas. Die term "liminaliteit" beskryf hierdie oorgang (Szakolczai, 2009:141).

Postliminale rituele (of rituele van inlywing): Tydens hierdie stadium word die persoon wat besig is met die inisiasie weer in die gemeenskap ingesluit; nou as 'n nuwe persoon met 'n nuwe identiteit (Van Gennep, 1960:21).

Die patroon wat hier geïdentifiseer word, maak volgens Van Gennep (1960:21) 'n integrale deel uit van alle oorgangsrituele, en dus is so 'n opeenvolging of patroon universeel. Dit beteken dat alle gemeenskappe rituele gebruik om oorgange af te baken (Thomassen, 2009:6-7).

Tydens 'n antropologiese ritueel, veral 'n oorgangsritueel, vind daar in die deelnemers daaraan 'n verandering plaas, veral wat betref hulle sosiale status (Turner, 1967:95). Die simboliese losmaking van die individu van 'n vaste punt in sy of haar sosiale struktuur word in die eerste fase van skeiding beklemtoon (Turner, 1986:95). Sy of haar status word nou as liminaal beskou. Persone wat aan die inisiasieproses deelneem, lewe tydens hierdie liminale situasie buite hulle normale omgewing en dikwels bevraagteken hulle die sosiale orde. Hierdie persone voel tydens hierdie reeks opeenvolgende rituele dikwels naamloos, losgelaat in tyd en ruimte en sosiaal ongestruktureerd (Thomassen, 2006:322). Liminale periodes kan daarom as sowel destruktief as konstruktief beskou word, aangesien die persone wat aan hierdie proses deelneem, voorberei word om 'n nuwe sosiale rol of status te beklee. Dit vind gewoonlik tydens die herintegrasieproses plaas (Thomassen, 2006:322).

2.4.3 "Betwixt and between"

Victor Turner (1995:94) het die frase "betwixt and between" (nóg die een nóg die ander) gebruik om die kern van sy teorie oor liminaliteit te verduidelik. Hierdie frase het 'n sentrale kenmerk geword van die raamwerk wat hy in die laat 1960's ontwikkel het om die oorgangsrituele van stamme en sosiokulturele sisteme te analiseer (Cook-Sather, 2006:110). Sy beskouing was dat liminaliteit se funksie nie slegs is om die belangrikheid van die tussentydperke te identifiseer nie, maar dat dit ook help om die reaksies te verstaan van mense wat liminale ervarings ondergaan. Ook vorm liminaliteit persoonlikheid (Thomassen, 2009:14).

Die teoretiese raamwerk van liminaliteit is spesifiek gebruik om vas te stel wat die reaksie van leerders was nadat hulle na 'n LSOB-klas verskuif is. Verskillende persone ervaar en hanteer oorgange verskillend en dit het ook 'n invloed op hulle selfbeeld en selfvertroue. Daardeur word persoonlikheid gevorm.

Volgens Turner is die basiese model van die gemeenskap dié van 'n struktuur van posisies (1995:93) en hy beskryf die periode van liminaliteit as 'n interstrukturele situasie (1995:93) wat gekenmerk word deur 'n betekenisspel wat die ommekeer van die hiërargiese ordes van waardes en sosiale statusse insluit of betrek (Cook-Sather, 2006:119; Turner, 1981:162).

In die liminale stadium word die gewoonweg aanvaarde verskille tussen die deelnemers, soos sosiale klas, dikwels onderbeklemtoon of geïgnoreer. 'n Sosiale struktuur van kommunitas word gevorm. Hierdie struktuur word gebaseer op algemene menslikheid en gelykheid eerder as op die erkende hiërargie. 'n Voorbeeld hiervan is dat lede van 'n hoër klas en lede van 'n laer klas gedurende 'n pelgrimsreis meng en gesels soos gelykes, terwyl hulle in die gewone lewe heel waarskynlik nooit met mekaar sal praat nie en enige gesprekke wat wel plaasvind, beperk sal wees tot die uitdeel van bevele 'n Verdere eienskap van "liminal personae" is dat sosiale hiërargieë uitgewis word en daar geen statusverskille in die liminale ruimte bestaan nie. Tussen persone wat die ruimte deel, bestaan daar normaalweg 'n gevoel van lotsverbondenheid, homogeniteit en kameraadskap (Taljard, 2007:11; Turner, 1995:96).

Indien die basiese gemeenskapsmodel "'n struktuur van posisies " is, moet ons die tydperk van liminaliteitsgrense as 'n interstrukturele toestand beskou (Turner, 1995:93).

Ook op literêre gebied word liminaliteit dikwels gebruik. Liminale persone is persone wat grense oorsteek. Wanneer die grens oorgesteek is, verkeer so 'n persoon meestal in 'n soort marginale of tussenruimte. Op tekstuele vlak impliseer marginaliteit 'n binêre sisteem wat geleë is tussen

twee grense of diskoerse, in teenstelling met liminaliteit, wat ’n oop en plurale sisteem is wat gegenereer word. Gilead (1986:183) beskou die liminale sone as ’n gebied waarin universele waardes geld en vanwaar kritiek op struktuurgebonde gedrag en norme uitgespreek kan word (Taljard, 2007:205; Viljoen, 2002:4).

2.5 RELEVANSIE TOT DIE STUDIE

Die bestudering van leerders in LSOB-klasse in ’n voldiensskool kan met sukses gekoppel word aan die oorgangsteorie en liminaliteitsteorie. Leerders in LSOB-klasse, wat deel uitmaak van die nuwe onderwysbestel in Suid-Afrika, was deel van ’n oorgang, naamlik die oorgang tussen ’n hoofstroomklas en ’n LSOB-klas. In die LSOB-klas bevind hierdie leerders hulle dikwels in ’n liminale toestand – “betwixt and between” (Turner, 1995:93). Hulle is nie in ’n hoofstroomklas nie en ook nie in ’n spesiale skool nie. Hulle bevind hulle op ’n drempel en weet soms nie waarheen hulle moet beweeg nie. Hulle voel ook dikwels gestroop van die sosiale status wat hulle in ’n hoofstroomklas gehad het. Dié leerders ervaar ook dikwels al die emosies wat gepaard gaan met oorgange, soos onder andere spanning en angs. Leerders wat verskuif word van ’n hoofstroomklas na ’n LSOB-klas bevind hulle in ’n horisontale oorgang. Dikwels het hulle ook nie ’n keuse oor hierdie oorgang nie. Hulle ervaar verskillende emosies omdat dat hulle nie in ’n LSOB-klas wil wees nie en na ’n hoofstroomklas wil teruggaan. Hulle voel dat die LSOB-klas slegs ’n tydelike maatreël is wat hulle gaan help om terug te keer na dit wat vir hulle belangrik was en steeds is. Sulke leerders moet ook leer om die etos en kultuur van die nuwe klas te aanvaar en hulle eie te maak.

2.6 GEVOLGTREKKING

Hoofstuk twee het gefokus op die literatuurbeskrywing van die teoretiese raamwerke van die studie, naamlik die liminaliteitsteorie en die oorgangsteorie. Die relevante beleide van die Departement van Onderwys en die ontstaan van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika is ook bestudeer om meer inligting te bekom oor die ontstaan van LSOB-klasse en die funksionering van voldiensskole in Suid-Afrika. In hoofstuk drie word die **metodologie** van die navorsing bespreek.

HOOFSTUK 3: NAVORSINGSMETODOLOGIE

3.1 INLEIDING

Hoofstuk twee het die teoretiese raamwerk voorsien vir my studie en die kernkonsepte met betrekking tot die navorsingsfokus aan my duidelik gemaak. Die literatuurstudie het die leemtes in die navorsingsveld uitgewys waarop die navorsing kan fokus. Die literatuuroorsig het gefokus op inklusiewe onderrig, die oorgangsteorie en die liminaliteitsteorie.

Hoofstuk drie sit die navorsingsproses uiteen wat in die studie gebruik is. Daar word gefokus op die navorsingsontwerp en -metode, die dataversameling en die data-analiseproses. Die etiese beginsels wat gevolg is terwyl die navorsing uitgevoer is, word bespreek en die geldigheid en geloofwaardigheid van die navorsing word verduidelik. Laastens word die etiese aspekte van die navorsing bespreek.

3.2 NAVORSINGSDOELWITTE

Die uitwerking wat verskuiwing van 'n hoofstroomklas na 'n LSOB-klas op die leerder het, is aan die hand van die volgende vrae ondersoek:

Hoofvraag:

- Wat is die uitwerking van verskuiwing van 'n hoofstroomklas na 'n LSOB-klas op die leerder, uit 'n oorgangteoretiese uitgangspunt?

Die volgende subvrae is ondersoek:

- Watter aspekte speel ’n rol in die verskuiwing van leerders van ’n hoofstroomklas na ’n LSOB-klas?
- Wat is die uitwerking van die verskuiwing van ’n leerder uit ’n hoofstroomklas na ’n LSOB-klas op so ’n leerder se ouers?
- Watter uitwerking het die verskuiwing op onderwysers van leerders wat van die hoofstroomklas na ’n LSOB-klas verskuif word?
- Het hierdie verskuiwing ’n invloed op leerders se selfbeeld en selfvertroue?

3.3 NAVORSINGSONTWERP

3.3.1 Navorsingstrategie

Die begrip “metodologie” verwys na metodes van ondersoek soos dit beïnvloed word deur die navorser se bepaalde teoretiese uitkyk op die sosiale realiteit (Creswell, 2013:5). Wanneer ’n

studie beplan word, moet die filosofiese wêreldsiening deurdink word en daar moet besluit word op ’n ondersoekstrategie wat verwant is aan die wêreldsiening en spesifieke metodes wat hierdie navorsing in die praktyk ondersteun (Creswell, 2013:5). Creswell (2013:5) gebruik die term “wêreldsiening”. ’n Wêreldsiening is volgens Guba (1990:17) ’n basiese stel aannames wat lei tot aksie. Alhoewel filosofiese idees volgens Creswell (2013:5) grootliks versteek bly in navorsing, beïnvloed hierdie idees steeds die praktyk van navorsing en is dit belangrik dat hierdie idees geïdentifiseer word.

Hesse-Biber en Leavy (2011:5) beskryf drie groot metodologiese benaderings in kwalitatiewe navorsing, naamlik die postpositivistiese, interpretivistiese en kritiese benaderings.

Postpositivisme se uitgangspunt is dat die sosiale wêreld ’n patroon vorm en dat verhoudings deur middel van betroubare strategieë ontdek en getoets kan word (Hesse-Biber & Leavy, 2011:5).

Die interpretativisme aanvaar dat die sosiale wêreld gekonstrueer word deur groepsinteraksies en daarom kan die sosiale realiteit verstaan word deur die perspektiewe van diegene wat deelgeneem het aan betekenisgewende aktiwiteite (Hesse-Biber & Leavy, 2011:5).

Die kritiese perspektief sien sosiale realiteit ook as ’n deurlopende konstruksie, maar gaan verder deur voor te stel dat diskoerse wat in velde van sosiale mag geskep word, sosiale realiteit en die studie van sosiale realiteit vorm (Hesse-Biber & Leavy, 2011:5).

In hierdie navorsing is die sosiaal-konstruktivistiese benadering gevolg, aangesien daar gefokus is op die wêreld van die individu en op hoe die deelnemers aan hierdie navorsing betekenis gegee het aan hulle ervaring van die LSOB-klasse

Twee primêre benaderings kan gevolg word in die beskrywing van metodologie, naamlik die deduktiewe en die induktiewe benadering. Die deduktiewe benadering wat in postpositivisme gebruik word, toets ’n teorie of ’n hipotese teen data. Die induktiewe benadering skep teorie direk uit data en word gewoonlik in die interpretivistiese en kritiese sisteme beklemtoon (Hesse-Biber & Leavy, 2011:5). In hierdie navorsing is die induktiewe benadering gevolg, aangesien ’n interpretivistiese, sosiaal-konstruktivistiese benadering gevolg is. Daar is verder gebruik gemaak van die kwalitatiewe benadering om aan te sluit by die oorgangsteoretiese raamwerk wat gebruik is. Aangesien daar spesifiek met deelnemers in LSOB-klasse gewerk is wat ’n oorgang beleef het van hoofstroomklasse na LSOB-klasse, en diepgaande onderhoude gevoer is, was ’n kwalitatiewe benadering die beste keuse.

3.3.1.1 Postpositivisme

Postpositivistiese navorsing verteenwoordig volgens Creswell (2013:6) die tradisionele vorms van navorsing. Hierdie wêreldsiening word soms ook die wetenskaplike metode genoem en is meer geskik vir kwantitatiewe navorsing as vir kwalitatiewe navorsing.

Dit word postpositivisme genoem omdat dit die denkrigting wat op positivisme gevolg het, verteenwoordig. Hierdie denkrigting bevraagteken die tradisionele neiging van soeke na absolute waarheid uit en is van mening dat ons eers werklik kennis verkry wanneer ons die gedrag en handelinge van mense bestudeer (Creswell, 2013:7). Die postpositivistiese tradisie kom volgens Creswell (2013:7) van 19de-eeuse skrywers soos Comte, Mille, Durkheim, Newton en Locke, en dit is meer onlangs verwoord deur skrywers soos Phillips en Burbules.

Volgens die postpositiviste bepaal oorsake waarskynlike uitkomste en weerspieël die probleme wat bestudeer word die behoefte om die oorsake wat hierdie uitkomste beïnvloed, te identifiseer en te assesseer. Die postpositiviste werk ook reduksionisties, aangesien dit hulle doel is om die idees in ’n klein diskrete stel van idees wat getoets moet word, te verminder (Creswell, 2013:7). Kennis word versamel deur versigtige waarneming en meting van ’n objektiewe realiteit wat in die wêreld bestaan.

3.3.1.2 Sosiaal-konstruktivisme

Navorsers wat sosiaal-konstruktivistiese metodes gebruik, fokus dikwels op interaksies tussen individue. Hulle ondersoek die leefwêreld van mense om so die deelnemers se historiese en kulturele instellings te verstaan (Creswell, 2013:8), terwyl navorsers se persoonlike, kulturele en historiese ervarings terselfdertyd deel vorm van hulle interpretasie. Hierdie studie poog om die betekenis wat individue aan die wêreld heg en hoe dit deur hulle geïnterpreteer en verstaan word te ondersoek. Anders as die postpositiviste wat gewoonlik met ’n teorie begin, volg sosiaal-konstruktivistiese navorsers ’n induktiewe benadering wanneer hulle ’n teorie of patroon ondersoek (Creswell, 2013:8).

Sosiaal-konstruktivistiese navorsers streef na begrip van ander individue se wêrelde en die subjektiewe betekenis van hulle ervarings. Aangesien hierdie betekenisse baie van mekaar verskil, lei dit die navorsers om eerder te soek na die kompleksiteit van verskillende sienings, en wil hulle nie slegs betekenisse in ’n paar kategorieë plaas nie. Die doel van die navorsing is juis om soveel moontlik staat te maak op die siening van die individue wat bestudeer word (Creswell, 2013:8). Vrae wat aan deelnemers gestel word, is breed en algemeen sodat hulle die betekenis van ’n situasie kan konstrueer. Deur oopeindevrae kan die navorser versigtig oplet na

wat deelnemers sê of doen in spesifieke situasies. Dikwels word hierdie subjektiewe betekenisse sosiaal en histories onderhandel. Dit beteken dat die betekenisse nie op individue afgestempel word nie, maar dat betekenisse deur interaksies met ander gevorm word (dus sosiale konstruktivisme) en ook deur die historiese en kulturele norme wat op individue se lewens inwerk (Creswell, 2013:8).

Sosiaal-konstruktivisme, wat dikwels gekombineer word met interpretativisme, is ’n perspektief wat tipies gesien word as ’n benadering tot kwalitatiewe navorsing (Creswell, 2013:8). Navorsers het reeds baie jare tevore in werke soos Berger en Luckmann (1967) se *The Social Construction of Reality* en Lincoln en Guba (1985) se *Naturalistic Inquiry* daaroor geskryf. Meer onlangse skrywers wat hierdie perspektief opgesom het, is Lincoln en Guba (1999), Schwandt (2003) en Crotty (1998).

3.3.1.3 Interpretivisme

Die interpretivistiese perspektief is gegrond in hermeneutika, wat die studie van teorie en praktyk van interpretasie is (Maree, 2010:58). Dit het in die 19de eeu ontwikkel as ’n filosofiese teorie van betekenis en begrip, en ook van interpretasie van die literatuur (Maree, 2010:59). Negentiende-eeuse hermeneutiese teoretici soos Friedrich Schleiermacher en Wilhelm Dilthey beskou begrip as ’n proses van sielkundige rekonstruksie waar die leser die oorspronklike bedoeling van die outeur rekonstrueer.

Die uiteindelike doel van interpretivistiese navorsing is om ’n perspektief van ’n situasie aan te bied en om die situasie wat bestudeer word, te analiseer om insig te verkry in die manier waarop ’n spesifieke groep mense sin maak van hulle situasie of die fenomeen waarmee hulle te doen kry. Een van die sterk punte van die kwalitatiewe benadering is die rykheid en diepte van ondersoeke en beskrywings wat dit na vore bring. In werklikheid beteken dit dat die navorser die instrument word waardeur die data versamel en ontleed word. (Maree, 2010:58) Aan die ander kant is die meeste van die kritiek wat teen die interpretivistiese navorsing uitgespreek word, gerig op die subjektiwiteit daarvan en die onvermoë van die benadering om sy bevindings verder te veralgemeen as die situasie wat bestudeer word(Maree, 2010:59).

Die interpretivistiese benadering is gebaseer op die interpretasie van interaksies en die sosiale betekenis wat mense aan hulle interaksies toeken. Hierdie perspektief beweer dat sosiale betekenis geskep word gedurende interaksie en mense se interpretasies van interaksies. Die implikasie is dat verskillende sosiale akteurs sosiale realiteit in werklikheid verskillend verstaan deurdat hulle op verskillende betekenisse en analises fokus (Hesse-Biber & Leavy, 2011:27).

Aangesien die huidige navorsing wil vasstel hoe deelnemers en rolspelers voel oor die verskuiwing na ’n LSOB-klas, word die interpretivistiese benadering gevolg.

3.3.1.4 Kwalitatiewe navorsing

Kwalitatiewe navorsing is volgens Creswell (2013:4) ’n manier om die betekenis wat individue of groepe aan 'n sosiale of menslike probleem toeken, te ondersoek en te verstaan. Die navorsingsproses sluit die vrae en prosedures in wat ontwikkel word, asook die tipiese data wat in die deelnemer se instellings versamel word; die induktiewe opbou van data-analise, van besonderhede tot algemene temas, en die navorsing wat die betekenis van die data interpreteer. Die finale verslag het ’n buigsame struktuur. Diegene wat by hierdie soort ondersoek betrokke is, ondersteun ’n manier om na navorsing te kyk wat ’n induktiewe benadering vooropstel, en fokus op individuele betekenis asook die belangrikheid daarvan om die kompleksiteit van ’n situasie te beskou (Creswell, 2013:4).

Volgens Maree (2010:58) word daar dikwels beweer dat kwalitatiewe navorsing gebaseer is op die interpretivistiese paradigma. So ’n standpunt kan misleidend wees en gee nie genoeg erkenning aan die diversiteit van benaderings in kwalitatiewe navorsing nie. Maree onderskei tussen vier onderliggende paradigmas, naamlik positivisme, postpositivisme, kritiese teorie en konstruktivisme. In hierdie navorsing is die sosiaal-konstruktivistiese benadering gevolg, aangesien daar gefokus is op die wêreld van die individu en op hoe die deelnemers aan hierdie navorsing betekenis gegee het aan hulle ervaring van die LSOB-klasse. Aangesien daar spesifiek met deelnemers in LSOB-klasse gewerk is wat ’n oorgang beleef het van hoofstroomklasse na LSOB-klasse, en diepgaande onderhoude gevoer is, is ’n kwalitatiewe benadering in hierdie navorsing gevolg.

3.3.2 Metodes van dataversameling

3.3.2.1 Diepgaande onderhoude

In die empiriese ondersoek het ek semigestruktureerde onderhoude, ook bekend as diepgaande onderhoude, gebruik. Die diepgaande onderhoud is belangrik vir kwalitatiewe navorsing omdat dit individue as die vertrekpunt vir die navorsingsproses gebruik en aanvaar dat individue oor unieke en belangrike inligting beskik (Hesse-Biber & Leavy, 2011:94). Nadat die seleksie van deelnemers gedoen is, is onderhoude gevoer met die nege huidige onderwysers van die deelnemers in die LSOB-klas van die betrokke voldiensskool. Die data wat so versamel is, is gebruik om diepgaande onderhoude met die ouers van elk van die deelnemers te hou. Alhoewel dieselfde vrae aan die ouers van die deelnemers gevra is as wat aan die onderwysers gevra is, kon ek by die ouers meer beskrywende data kry. Ouers ken hulle

kinders beter en kan daarom meer inligting oor die deelnemer se emosionele belewing van die oorgang verskaf. Daarna is ook diepgaande onderhoude gevoer met vorige onderwysers van deelnemers. Hierdie vorige onderwysers was onderwysers in die hoofstroomskole waar deelnemers voorheen was. Daar is dus onderhoude gevoer met die huidige- en vorige onderwyser van elke deelnemer. Kwalitatiewe onderhoude kan gebruik word om ondersoekende en beskrywende data te bekom wat ’n teorie tot gevolg kan hê, maar dit nie noodwendig sal doen nie (Hesse-Biber & Leavy, 2011:94). Daarom is die temas wat in die ondersoek oor die oorgangsteorie geïdentifiseer is, ook gebruik in die vrae wat aan die huidige onderwyseres en ouers gevra is. Diepgaande onderhoude kan op hul eie gebruik word, of saam met ’n wye verskeidenheid ander metodes soos opnames, fokusgroepe en etnografie (Hesse-Biber & Leavy, 2011:94).

Navorsers wat diepgaande onderhoude voer, soek tipies na patrone wat ontstaan uit die ryk beskrywing van sosiale lewe wat weergegee word deur hulle deelnemers (Johnson, 2002:104). Op hierdie manier verkry diepgaande onderhoude ’n groot hoeveelheid data in die vorm van transkripsies van die onderhoude, wat later verminder word in die analitiese en verklarende prosesse. Kwalitatiewe onderhoude verskil dus van kwantitatiewe onderhoude, wat bestaan uit gestandaardiseerde vrae wat dikwels geslote-eindevrae is (wat beteken dat dit ’n spesifieke vasgestelde spektrum van moontlike antwoorde het) in die soektog na gestandaardiseerde data. Kwalitatiewe onderhoude bring kennis voort wat volgens Kvale en Brinkman kontekstueel, linguisties, narratief en pragmaties is (2009:18).

Diepgaande onderhoude is probleemgeoriënteerd. Hierdie metode is dus nuttig wanneer die navorser op ’n spesifieke onderwerp fokus en inligting daaroor by individue wil kry.

Diepgaande onderhoude vind tipies plaas in die vorm van een sessie per persoon met wie die onderhoud gevoer word (alhoewel meer as een sessie kan plaasvind), wat fokus op ’n spesifieke onderwerp waarin die navorser belangstel.

Die doel van intensiewe onderhoude is om ryk, kwalitatiewe data oor ’n spesifieke onderwerp uit die perspektief van geselekteerde individue te verkry.

‘n Onderhoud is volgens Maree (2010:87) ‘n tweerigting-gesprek waarin die onderhoudvoerder die deelnemers vrae vra om data te versamel en om deelnemers se idees, menings en gedrag te leer ken. Die doel van kwalitatiewe onderhoude is om die wêreld te sien deur die oë van die deelnemer, en dit kan ‘n waardevolle bron van inligting wees indien dit korrek gebruik word. Die doel is altyd om ryk, beskrywende data te verkry wat die navorser kan help om die deelnemers

se konstruksie van kennis en sosiale realiteit te verstaan. Indien die persone met wie die onderhoud gevoer word van mening is dat die onderwerp belangrik is en indien hulle die navorser vertrou, sal hulle inligting verskaf wat die navorser nie op ‘n ander manier sou kon inwin nie.

In kwalitatiewe navorsing differensieer Maree (2010:87) tussen oopeinde-onderhoude (soms word daarna verwys as ongestruktureerd), semi-gestruktureerde en gestruktureerde onderhoude.

‘n Oopeinde-onderhoud neem dikwels die vorm aan van ‘n gesprek waartydens die navorser die deelnemer se sienings, idees, menings en houdings oor sekere gebeure of fenomene ondersoek. Oopeinde-onderhoude word gewoonlik oor ‘n tydperk versprei en maak deel uit van ‘n reeks onderhoude. Deelnemers mag oplossings voorstel of insig voorsien in gebeure, maar die fokus is hoofsaaklik op hulle eie persepsies van die gebeure of fenomeen wat bestudeer word.

Die semigestruktureerde onderhoud word algemeen in navorsingsprojekte gebruik om data te versamel wat ontstaan vanuit ander databronne. Dit strek selde oor ‘n lang tyd en vereis gewoonlik dat die deelnemer ‘n stel voorafbepaalde vrae beantwoord. Semigestruktureerde onderhoudskedules definieer basies die rigting van ondersoek. ‘n Navorser moet aandag gee aan en spesifiek let op die antwoorde van deelnemers, sodat nuwe navorsingsonderwerpe wat moontlik na vore kom en wat direk verband hou met die fenomeen wat bestudeer word, geïdentifiseer en indringend ondersoek kan word.

In die gestruktureerde onderhoud is die vrae gedetailleerd en vooruit ontwikkel, baie soos in opnamenavorsing. Sulke vrae word dikwels gebruik in meervoudige gevallestudies of groter steekproefgroepe om konsekwentheid te verseker, maar indien die vrae te gestruktureerd is, beperk dit indringende vrae.

3.3.2.2 Fokusgroeponderhoude

Ek het fokusgroeponderhoude met die nege deelnemers aan hierdie navorsing gevoer. Daar is op fokusgroeponderhoude besluit omdat dit vir jonger deelnemers beter is om saam met hulle maats te gesels as om in ’n een-tot-een-situasie met ’n vreemde persoon te praat. Die deelnemers wat saam in ’n LSOB-klas is, is in een fokusonderhoud gegroepeer. Daar is dus drie fokusgroeponderhoude gevoer. Hierdie fokusgroeponderhoude is slegs met die deelnemers gehou aangesien semigestruktureerde onderhoude met onderwysers en ouers van die deelnemers gehou is.

Fokusgroepe kan die navorser help om induktief te verstaan wat die kernkwessies, idees en behoeftes van verskeie deelnemers tegelyktydig is (Hesse-Biber & Leavy, 2011:164). Die data sal kwalitatief van aard wees en dus beskrywend en prosesgeoriënteerd, en dit gee die navorser diepte- en breedtekennis oor ’n onderwerp waaroor baie min bekend is. Met ander woorde, fokusgroepe kan gebruik word om baie nodige verkennende data in te samel.

Die fokusgroeponderhoudstrategie is volgens Maree (2010:90) gebaseer op die aanname dat groepsinteraksie produktief kan wees in die verbreding van die spektrum van antwoorde, deur deelnemers se vergete ervaringsbesonderhede te aktiveer en hulle hul inhibisies te laat vaar, wat hulle andersins sou ontmoedig het om inligting bekend te maak. Baie navorsers is van mening dat fokusgroeponderhoude data oplewer wat baie gedetailleerd is; iets wat moeilik is om met ander navorsingsmetodes reg te kry. Daar moet egter in gedagte gehou word dat sommige deelnemers fokusgroepe as bedreigend kan ervaar. Die navorser moet bedag wees op so ‘n moontlikheid en moet die fokusgroepproses noukeurig waarneem.

In fokusgroeponderhoude is deelnemers in staat om te bou op mekaar se idees en kommentaar om ‘n diepgaande ondersoek te voorsien wat nie verkry sal kan word van individuele onderhoude nie. Onverwagte aanmerkings en nuwe perspektiewe kan maklik binne die fokusgroep ondersoek word en kan waarde tot die studie toevoeg (Maree, 2010:90).

Die deelnemers aan elke fokusgroep is vooraf ingelig dat die onderhoud opgeneem sou word. Hulle is ook ingelig oor die vrae wat bespreek sou word sodat hulle nie gespanne hoef te raak nie. Daarna is daar ’n ontspanne bespreking gehou oor hulle vorige skool, hulle huidige klas en hoe hulle sekere situasies, soos die oorgang na ’n nuwe klas, en in sommige gevalle ’n nuwe skool, beleef het. Die deelnemers was baie gemaklik en ontspanne en het sonder skroom gesels oor hulle gevoelens en emosies.

3.3.3 Deelnemers

In hierdie navorsing is die deelnemers doelgerig en geteiken geselekteer. ’n Adviespaneel bestaande uit die huidige onderwysers van die leerders in die LSOB-klasse en die graadhoof van die LSOB-klasse het die deelnemers gekies. Die deelnemers moes in een van die LSOB-klasse van die bepaalde voldiensskool wees. Uit elk van die drie klasse is drie leerders gekies. Die seleksiekriteria is vooraf bepaal en deur my en die adviespaneel bespreek. Daarna is geskikte deelnemers deur die adviespaneel voorgestel. Die kriteria was dat die deelnemers leerders voorheen in ’n hoofstroomskool moes gewees het, dat hulle tans in een van die LSOB-klasse moes wees en dat die ouers toestemming sou gee vir hulle kinders se deelname aan die

studie. Die deelnemers moes ook verkieslik al vir 'n jaar in die LSOB-klas gewees het sodat ingeligte antwoorde op vrae gegee kon word. Die deelnemers was almal in die betrokke voldiensskool, aangesien dit op daardie stadium die enigste voldiensskool met LSOB-klasse in die distrik was.

Die persoonlike inligting van die deelnemers is soos volg:

Table 3-1: Persoonlike inligting van deelnemers

Deelnemer	**Taal**	**Ouderdom**	**Inligting oor ouers**	**Seun/Dogter**	**Klas**	**Ras**
Deelnemer 1	Afrikaans	10	Ouers geskei	Seun	Junior klas	Bruin
Deelnemer 2	Afrikaans	10	Ouers bymekaar	Seun	Junior klas	Swart
Deelnemer 3	Afrikaans	10	Pleegsorg	Seun	Junior klas	Swart
Deelnemer 4	Afrikaans	12	Ouers bymekaar Asperger	Seun	Senior klas	Wit
Deelnemer 5	Afrikaans	13	Ouers geskei	Seun	Senior klas	Bruin
Deelnemer 6	Afrikaans	12	Ouers bymekaar	Dogter	Senior klas	Wit
Deelnemer 7	Afrikaans	12	Ouers getroud	Dogter	Middel-klas	Wit
Deelnemer 8	Afrikaans	12	Ouers getroud	Dogter	Middel-klas	Swart
Deelnemer 9	Afrikaans	12	Ouers geskei Enigste kind	Seun	Middel-klas	Wit

3.3.4 Data-insamelingsproses

Die data-insamelingsproses het in vier fases plaasgevind.

Fase een

Toestemming om onderhoude by die betrokke voldiensskool te voer, is vooraf by die Noordwes Departement van Onderwys verkry (sien Addendum A). Nadat die deelnemerseleksie gefinaliseer is, is toestemmingsbriewe aan die ouers van die geselekteerde leerders uitgedeel.

Nadat die nodige ingeligte toestemming van die ouers verkry is, is onderhoude gevoer met die huidige onderwysers van die betrokke deelnemers. Hierdie onderwysers is almal werksaam by

die betrokke voldiensskool se LSOB-klasse. Hulle is al drie wit onderwysers en hulle ouderdomme wissel van 25 tot 55.

Ek het die doel van die studie aan die drie onderwysers verduidelik en hulle die geleentheid gegee om vrae te vra. Hulle het ook die voorgeskrewe vorms ingevul waarin hulle instem om aan die studie deel te neem.

Die vrae wat aan hulle gevra is, het baie ooreengestem met die vrae wat in fase twee tydens die ouers se onderhoud aan die ouers gevra is.

Die vrae in die onderhoud het gefokus op die temas wat uit die teoretiese raamwerke van die oorgangsteorie en die liminaliteitsteorie na vore gekom het. Dit was ook belangrik om data te versamel oor die deelnemers se skolastiese vordering en hulle weerstand teen leer, aangesien dit die redes verskaf het waarom hulle na die LSOB-klas oorgeplaas is. Die vrae wat aan die huidige onderwysers gevra is, is in Addendum C beskikbaar.

Fase twee

In hierdie fase is afsprake met die ouers van die betrokke deelnemers gemaak om diepgaande onderhoude met hulle te voer. Die ingeligtetoestemmingsvorm vir deelnemers aan hierdie navorsing is deur die ouers onderteken (sien Addendum B). Die vrae wat aan die ouers gevra is, het ooreengestem met die vrae wat aan die huidige onderwysers van die leerders gevra is. Slegs een bykomende vraag is aan die ouers gevra. Die vraag het gehandel oor die ouer se belewenis van die LSOB-klas. Dit is belangrik om vas te stel hoe ouers ’n LSOB-klas ervaar. Ouers is belangrike rolspelers in deelnemers se lewens en daarom het die deelnemer se gelukkigheid of ongelukkigheid in ’n klas tog ’n invloed op ’n ouer. Dit is dan ook een van die subvrae wat ondersoek is tydens hierdie navorsing. Die vrae wat aan die ouers gestel is, is in Addendum C beskikbaar.

Fase drie

Daar is met die vorige onderwysers van die deelnemers in verbinding getree. Die vorige onderwysers is enige van die onderwysers by wie die deelnemers in ’n hoofstroomklas was. Indien moontlik, is ’n onderhoud gevoer met die onderwyser by wie die deelnemer was voordat hy of sy na die LSOB-klas verskuif is. Soms was dit nie moontlik nie aangesien sommige onderwysers intussen afgetree het en nie opgespoor kon word nie. Sommige onderwysers wou ook nie aan die navorsing deelneem nie. In sulke gevalle is die betrokke graad 1-onderwysers genader.

Die vorige onderwysers van die deelnemers is tans by vyf verskillende skole werksaam. Een van hierdie skole is geleë in 'n bruin woongebied wat tans leerders akkommodeer van veral swart en bruin gemeenskappe in die omgewing. Een van die skole is in ’n naburige dorp, aangesien die deelnemer intussen verhuis het. Die ander drie skole is in verskillende woonbuurte in die omgewing. Die vorige onderwysers met wie onderhoude gevoer is, was almal wit onderwysers en gemiddeld tussen 40 en 60 jaar oud.

Hierdie onderhoude was korter as die vorige onderhoude omdat die onderwysers slegs inligting kon verskaf oor die deelnemer voordat hy of sy na die LSOB-klas verskuif is. Die ingeligte toestemmingvorms is ook deur hulle ingevul en onderteken.

Die vrae wat aan vorige onderwysers gevra is (sien Addendum C), het ooreengestem met die vrae wat aan die deelnemers se huidige onderwysers gevra is. Uit die aard van die saak kon hulle nie vrae beantwoord oor die deelnemers se ontwikkeling sedert hulle na die LSOB-klas oorgeplaas is nie. Hierdie onderhoude is spesifiek gevoer ter bevestiging van die antwoorde wat deur ouers en huidige onderwysers van die deelnemers gegee is.

Fase vier

In die laaste fase is fokusgroeponderhoude met die betrokke leerders gevoer. Die onderhoude het in klasverband plaasgevind. Met die seleksie van deelnemers is besluit om drie deelnemers uit elke LSOB-klas te kies vir die navorsing. Tydens die fokusgroeponderhoud is elke LSOB-klas se drie deelnemers saam gegroepeer. Die deelnemers was al ’n jaar lank klasmaats en het mekaar goed geken. Hulle kon dus openlik en gemaklik met mekaar en oor die onderwerpe gesels. Die vrae wat aan die deelnemers gestel is, was anders as die vrae wat aan die volwasse persone gevra is (sien Addendum C). Hierdie vrae het meer gefokus op die deelnemers se emosies en hulle belewenis van die oorgang wat hulle beleef het. Ek het ook spesifiek vir hulle gevra of hulle wil teruggaan na ’n hoofstroomklas. Dié vraag het direk aangesluit by die liminaliteitsteorie se uitgangspunt dat persone hulle in ’n liminale fase bevind – “betwixt and between”.

3.3.5 Geldigheid en geloofwaardigheid

In kwalitatiewe analise is die versekering van geldigheid en geloofwaardigheid ’n proses waar die navorser die vertroue van die leser moet verdien deur die leser te oortuig dat die data wat ingesamel is, geloofwaardig, toepaslik, betroubaar en bevestigbaar is (Maree, 2010:113-115).

Geloofwaardigheid kan verkry word deur verskillende metodes in die navorsing te gebruik, soos om data te verifieer, aantekeninge te maak van navorsingsbesluite wat geneem is, aanhalings baie noukeurig te kies, die beperkings van die navorsing openlik te bespreek en vertroulikheid te handhaaf (Maree, 2010:113-115).

Dit is belangrik om te besef dat om geloofwaardigheid in kwalitatiewe analise te verseker nie ’n spesifieke einddoel is wat die navorser maklik kan bereik nie. Geloofwaardigheidsversekering is ’n proses waar die navorser die vertroue van die leser dat hy of sy reg is, moet verdien. Geloofwaardigheid neem die plek in van waarheid (Hesse-Biber & Leavy, 2011:48). Dit beteken dat die navorser sy of haar gehoor moet oortuig dat die bevindings van die ondersoek die moeite werd is om in berekening te neem. Die argumente wat gebruik is, die vrae wat gevra is en die kriteria waarop besluit is, moet lei tot die geloofwaardigheid van die navorsing (Hesse-Biber & Leavy, 2011:48).

Volgens Maree (2010:80) is geldigheid en geloofwaardigheid, spesifiek met betrekking tot navorsingsinstrumente, baie belangrike en noodsaaklike aspekte van kwalitatiewe navorsing. In kwalitatiewe navorsing is die navorser die dataversamelingsinstrument. Lincoln en Guba (1985:319) beskou geloofwaardigheid, toepaslikheid, betroubaarheid en bevestigbaarheid as sleutelkriteria. Volgens Lincoln en Guba (1985:316) kan daar nie geldigheid wees sonder geloofwaardigheid nie en daarom is ’n bewys van geldigheid genoeg om geloofwaardigheid te bevestig.

Daar word algemeen aanvaar dat die gebruik van veelvoudige metodes van dataversameling, soos observasie, onderhoude en dokumentanalises tot geloofwaardigheid lei.

Geldigheid is die vermoë van die navorsing om te besin oor eksterne realiteit – dit wil sê, die vermoë om bevindings terug te neem na en te veralgemeen vir die mensdom (Maree, 2010:113).

Triangulasie is ’n ander metode wat gebruik kan word. Triangulasie is ’n tradisionele strategie om die geldigheid en geloofwaardigheid van navorsing of die evaluering van bevindings te verbeter. Triangulasie word uitsluitlik vir die bevestiging en veralgemening van navorsingsbevindings in kwantitatiewe studies gebruik (Maree, 2010:80). Navorsers gebruik triangulasie dikwels as ’n bykomende metode om te verseker dat hulle navorsingsresultate geloofwaardig is (Hesse-Biber & Leavy, 2011:56).

In hierdie navorsing is die vrae wat in die onderhoude gebruik is, direk geneem uit die bevindings van die literatuuroorsig oor die onderskeie teoretiese perspektiewe. Dieselfde vrae is gevra aan die huidige en vorige onderwysers, asook die ouers van die leerders, om sodoende almal se antwoorde te vergelyk en seker te maak dat die inligting wat uit die onderhoude met die verskillende groepe bekom is, ooreenstem. Die waarnemings tydens onderhoude is ook noukeurig aangeteken.

Geldigheid en geloofwaardigheid is in hierdie studie verkry deur seker te maak dat die inligting wat verkry is deur die diepgaande onderhoude gekontroleer is. Die transkripsies van die onderhoude is terugverwys na die persone met wie die onderhoude gevoer is en almal was dit eens dat die onderhoude getrou weergegee is. Hulle het ook bevestig dat hulle saamstem met die antwoorde op die vrae wat gevra is. Triangulasie is toegepas deur dieselfde vrae aan die verskillende rolspelers in die navorsing te vra en te kontroleer of hulle antwoorde met mekaar ooreenstem. Waar die antwoorde verskil het, is dit bespreek in die gevolgtrekkings van die empiriese ondersoek.

3.3.6 Data-analise

Ek het gebruik gemaak van tematiese analise. Tematiese analise is ’n metode om patrone (temas) binne data te identifiseer, te analiseer en verslag daaroor te doen. Dit organiseer en beskryf data in volledige besonderhede (Braun & Clarke, 2006:6). Braun en Clarke (2006:11) onderskei tussen twee primêre maniere waarop data in tematiese analise geïdentifiseer kan word, naamlik induktiewe en teoretiese (deduktiewe) tematiese analise. Wanneer temas uit die data self ontstaan, word dit induktiewe tematiese analise genoem. In hierdie navorsing is gebruik gemaak van teoretiese of deduktiewe tematiese analise, waar temas vooraf geïdentifiseer is uit die teoretiese raamwerke.

Voorbeelde van hoe die tematiese analise gebruik is in die navorsing is beskikbaar in Addendum E. ’n Opsomming van die kodering van al die onderhoude is in tabelvorm beskikbaar in Addendum F. Die stappe hieronder is gebruik in die data-analiserings- en koderingsproses.

Table 3-2: Stappe wat gebruik is in tematiese analise (Braun & Clarke, 2006:16-17).

Stap een	Versamel data	Onderhoude is getranskribeer en gelees.
Stap twee	Identifiseer data wat betrekking het op geïdentifiseerde patrone	Die navorser het die transkripsies van die onderhoude deurgelees en spesifieke segmente in die teks wat betrekking het op die vooraf geïdentifiseerde patrone geïdentifiseer. Hierdie patrone is gekodeer deur spesifieke eienskappe van die stel data te identifiseer.
Stap drie	Kombineer verwante patrone in subtemas	Hierdie gekodeerde patrone is in subtemas gegroepeer deur al die getranskribeerde onderhoude met mekaar te vergelyk.
Stap vier	Verskaf geldige redes waarom temas gekies is	Die temas is gekontroleer met die teoretiese raamwerk se literatuur wat in hoofstuk twee bestudeer is.
Stap vyf	Formuleer temas	Daar is onderskei tussen interpersoonlike en intrapersoonlike temas. Subtemas is onder elk van hierdie hooftemas geformuleer.
Stap ses	Interpreteer data	Nadat die data gekodeer en gekategoriseer is, is die data in die konteks van die teoretiese raamwerk geïnterpreteer.

3.4 ETIESE ASPEKTE

Die aspekte wat in ag geneem is om te verseker dat hierdie navorsing eties uitgevoer is en dat vertroulikheid te alle tye gehandhaaf is (Creswell, 2013:89), is vermyding van skadeberokkening, ingeligte toestemming, lojaliteit en verantwoordelikheid, en die handelinge en bevoegdheid van die navorser. Dit sluit in integriteit, vrystelling of publikasie van bevindings en vermyding van skending van deelnemers se privaatheid.

Ek het te alle tye professioneel opgetree en was voortdurend bewus van die moontlike invloed wat uitgeoefen kon word op die deelnemers aan hierdie navorsing. Die deelnemers is daarop attent gemaak dat hulle nie gedwing kan word om aan hierdie navorsing deel te neem nie en dat alle inligting as vertroulik beskou sal word. Die deelnemers aan die navorsing is met respek en waardigheid hanteer en die navorser was altyd eerlik met die deelnemers. Die navorsing en onderhoud het ook geen deelnemer ongemaklik of ongelukkig laat voel nie. Die deelnemers aan hierdie navorsing is ingelig oor die doel van die studie en oor die moontlike voordele en nadele wat dit vir hulle kon inhou.

Ingeligte toestemmingsvorms is ingevul deur die ouers van die deelnemers asook deur die deelnemers se vorige en huidige onderwysers. Die ouers het ook ingeligte toestemming verleen dat ek met die deelnemers self kan gesels. Ook het die ouers my toestemming gegee om met die onderwysers te gesels oor die deelnemers. Voorbeelde van hierdie dokumente kan in Addendum B bestudeer word. Alle inligting wat verstrek is, word as vertroulik beskou, en nóg die deelnemers se name nóg die naam van die skool waar die navorsing gedoen is, is bekendgemaak.

’n NWU-etiekaansoek is gedoen en ’n etieknommer (NWU-00027-12-A2) is aan my toegeken. Ek het ook toestemming gekry by die Noordwes Departement van Onderwys (Addendum A) en die hoof van die skool waar die navorsing gedoen is (Addendum B).

3.5 GEVOLGTREKKING

In hierdie hoofstuk is die metodologie van die navorsing bespreek, asook die metodes wat gebruik is om die navorsing uit te voer. Tematiese analise is gebruik. Die geldigheid en geloofwaardigheid van die studie is bespreek. Die maatreëls wat getref is om te verseker dat die korrekte etiese praktyk gevolg is, is ook in hierdie hoofstuk verduidelik. In die volgende hoofstuk word die bevindings van die studie bespreek.

HOOFSTUK 4:EMPIRIESE/KWALITATIEWE ONDERSOEK EN BEVINDINGE.

4.1 INLEIDING

In hoofstuk drie is ’n oorsig gegee van die metodologie wat gebruik is om die navorsing uit te voer. In hierdie hoofstuk word daar oor die bevindings van die studie verslag gedoen.

4.2 BEVINDINGS VAN ONDERHOUDE

Die bevindings van die onderhoude is in twee hoofkategorieë gegroepeer, naamlik interpersoonlike en intrapersoonlike bevindings. Elkeen van hierdie hooftemas is verdeel in subtemas.

Die intrapersoonlike faktore het die volgende temas ingesluit: Emosionele ontwikkeling, groepsdruk, selfbeeld en selfvertroue, gevoel van verlies, ’n oorgang wat traumaties, senutergend en verwarrend was, spanning en angs, aggressie, vlak van sekuriteit en deelnemers se vermoë om hul man te staan in moeilike situasies.

Die interpersoonlike faktore het ingesluit: Sosiale vaardighede, verlies van vriende, verlies van sosiale status en die gevoel dat die oorgang na ’n LSOB-klas net tydelik is.

Op die volgende bladsy volg ’n kort opsomming van die bevindings in tabelvorm. Daarna word die verskillende kategorieë en hulle subtemas bespreek. Daar word aandag gegee aan die persoonlike besonderhede van die onderskeie deelnemers en die skolastiese agtergrond van elke deelnemer word bespreek.

Table 4-1: Opsomming van bevindings

Deelnemer 1	Deelnemer 2	Deelnemer 3	Deelnemer 4	Deelnemer 5	Deelnemer 6	Deelnemer 7	Deelnemer 8	Deelnemer 9
Intrapersoonlike temas								
Emosionele ontwikkeling								
Aanvanklik stil in LSOB-klas. Nie in moedertaal onderrig in hoofstroom nie.	Sterker geword in LSOB-klas omdat hy werk kon bemeester Baie swaargekry in hoofstroom.	Probleem met kommunikasie. Suig duim as hy onseker is.	Hoofstroom-onderwysers het nie kennis om ’n Asperger-sindroom te hanteer nie. Aanvanklik onseker in LSOB-klas, maar kry later meer selfvertroue.	Aggressief in hoofstroom.	Ongelukkig in hoofstroom. Was in LSOB-klas in ander dorp. Gou baie verantwoordelik geraak in LSOB-klas.	Maklik gehuil in hoofstroom. Deur die jaar verbeter. Flegmaties in LSOB-klas.	Emosioneel sterk en intelligent in LSOB-klas.	Huilerig in hoofstroom – ander leerders het hom gespot. Nie emosioneel sterk in LSOB-klas nie – manipulerend.
Groepsdruk								
Neem rol van leier aan. Groepsdruk gehad in hoofstroom.	Fisies groot in LSOB-klas. Het druk uitgeoefen.	Fisies klein vir sy ouderdom. Volg ander se voorbeeld. Kan nie onderskei tussen reg en verkeerd nie.	Kandidaat vir groepsdruk. Reageer op suggestie.	Wil deel wees van die groep as gevolg van sosialisering.	Neem leiding in moeilike situasies.	Meng te moeilik met ander leerders om groepsdruk te ervaar.	Pas dit toe as gevolg van sterk leierseienskappe.	Vatbaar daarvoor.

Table 4-2: Opsomming van bevindings (vervolg)

Deelnemer 1	Deelnemer 2	Deelnemer 3	Deelnemer 4	Deelnemer 5	Deelnemer 6	Deelnemer 7	Deelnemer 8	Deelnemer 9
Intrapersoonlike temas (vervolg)								
Selfbeeld en selfvertroue								
Aanvanklik nie goed nie. Onderrigtaal het rol gespeel. Bang vir onderwysers in hoofstroom. Selfvertroue het verbeter omdat volume werk en druk minder was.	Aanvanklik teruggetrok-ke en stil in LSOB-klas. Het baie verbeter. Skryf dit toe aan kleiner volume werk en minder druk.	Voortvarend in hoofstroom. Ruimte vir verbetering. Bekommerd oor hy nie saam met sy maats aanskuif na volgende klas nie.	Begin agterkom hy is anders as ander leerders. Beïnvloed sy selfbeeld.	Druk wat afgeneem het weens minder werk het sy selfvertroue verbeter.	Het verbeter in LSOB-klasse. Minder druk en kleiner volume werk speel 'n rol. Hoofstroom-leerders spot haar omdat sy in LSOB-klas is.	Baie sleg in hoofstroom. Baie gespot en sy het baie gehuil. Wou nie skool toe gaan nie. Baie verbeter weens kleiner volume werk en minder druk.	Meer waagmoed gekry in LSOB-klas.	Geen selfbeeld en selfvertroue in hoofstroom nie. Het nie verbeter in LSOB-klas nie.
Gevoel van verlies								
LSOB-onderwyser motiveer klas om nie verlies te ervaar nie.	Kinders spot omdat hy in LSOB-klas is.	Nie soseer verlies as bekommernis omdat hy nie vorder nie.	Begrip moeilik vir hom om te verstaan	Kinders spot hom omdat hy in LSOB-klas is.	Ervaar glad nie verlies nie.	Wil teruggaan hoofstroom toe.	Wil teruggaan na haar ou laerskool toe.	Aanvanklik baie hartseer, maar is bly oor minder werk.
Traumaties, senutergend en verwarrend om verskuif te word								
LSOB-onderwyser laat hulle gou tuis voel. Aanvanklik vir hom sleg – nuwe skool en nuwe klas.	Gou aangepas.	Gou aangepas.	Enige verandering is vir Asperger-sindroom traumaties.	Baie opgewonde gewees om te skuif.	Was vir haar baie lekker.	Was vir haar baie erg, alhoewel flegmatiese persoonlik-heid moeilik wys hoe sy regtig voel.	Baie hartseer – wil baie graag teruggaan	Verandering is vir hom moeilik.

Table 4-3: Opsomming van bevindings (vervolg)

Deelnemer 1	Deelnemer 2	Deelnemer 3	Deelnemer 4	Deelnemer 5	Deelnemer 6	Deelnemer 7	Deelnemer 8	Deelnemer 9
Intrapersoonlike temas (vervolg)								
Spanning en angs								
Angstig in vreemde skool en klas. Baie verbeter. In hoofstroom meer angs en spanning gehad.	Aanvanklik – het gou baie rustig geword.	Baie spanning as gevolg van sy agtergrond.	Altyd deel van Asperger-sindroom-persoon. Spanning het mettertyd baie verminder.	Spanning in hoofstroom omdat hy nie die werk kon baasraak nie.	Baie verbeter in LSOB-klas.	Werk wat nie bemeester kon word in hoofstroom nie het spanning en angs veroorsaak.	Veral wanneer daar met haar geraas is.	Weerstand teen leer veroorsaak nog spanning en angs.
Aggressie								
As leier in klas was hy agteraf tog aggressief. In hoofstroom aggressie as gevolg van frustrasie omdat hy nie werk kan bemeester nie.	Soms aggressief in klas.	Soms aggressief teenoor maats. Pa beskou dit as 'n manier van speel.	Soms aggressie teenoor sy pa wanneer hy hom teregwys.	Nie aggressiewe persoon nie.	In hoofstroom baie aggressief gewees.	By die huis soms opstandig en aggressief as sy nie haar sin kry nie. In hoofstroom-klas ook insidente gewees van aggressie.	Frustrasie omdat sy in LSOB-klas is.	Baie aggressief, ook teenoor onderwyser in LSOB-klas.
Vlak van sekuriteit								
Veiliger as in vorige laerskool in hoofstroom-klas.	Kleiner klas laat hom veilig voel.	Voel veilig – nie groot verskil tussen LSOB-klas en hoofstroom-klas nie.	Leer om te waag.	Voel veiliger. Voel onderwyser is sy vangnet.	Voel sy kan waag en leiding neem.	Voel veilig. Bespreek nog probleme met ouers eerder as met onderwyser in LSOB-klas.	Leierseien-skappe kom na vore.	Minder angstig as gevolg van druk wat verminder.

Table 4-4: Opsomming van bevindings (vervolg)

Deelnemer 1	Deelnemer 2	Deelnemer 3	Deelnemer 4	Deelnemer 5	Deelnemer 6	Deelnemer 7	Deelnemer 8	Deelnemer 9
Intrapersoonlike temas (vervolg)								
Vermoë om sy/haar man te staan in ’n moeilike situasie								
Leier in klas. Ma voel dit hang af van wie dit is.	Leier in klas. Ma twyfel.	Pa dink hy sal kan. Onderwyser in LSOB-klas twyfel.	Begin meer vir homself opkom teen boetie.	Ma en onderwyser in LSOB-klas twyfel.	Sterk persoonlik-heid – kan standpunt inneem.	Baie stil – sal ouers vra om probleem vir haar op te los.	Sterk selfbeeld help haar om nie in haarself te twyfel nie.	Sal liewer na ma of onderwyser gaan. Sal nie probleem self oplos nie.
Deelnemer 1	**Deelnemer 2**	**Deelnemer 3**	**Deelnemer 4**	**Deelnemer 5**	**Deelnemer 6**	**Deelnemer 7**	**Deelnemer 8**	**Deelnemer 9**
Interpersoonlike temas								
Sosiale vaardighede								
Min maats in hoofstroom. In LSOB-klas baie klasmaats.	Goeie sosiale vaardighede in LSOB-klas. Gewilde maat ook as gevolg van baie en duur besittings.	In hoofstroom gedurig konflik. In LSOB-klas baie maats.	Uitdagende kwessie gewees. Het baie verbeter.	Gewild onder klasmaats in LSOB-klas.	Aanvanklik stil – het nou baie maats in LSOB.	Baie vriende gehad in vorige laerskool. Speel nog met hulle. In LSOB-klas baie maats.	Sukkel om te sosialiseer. Sal met jonger leerders maats maak. Hou net vir ’n rukkie.	Baie swak. Geen maats in hoofstroom of LSOB-klas nie.
Verlies van vriende								
Baie maats wat naby hom woon. In hoofstroom-klas baie baklei met maats.	Maats in LSOB-klas voldoende.	Huidige maats is voldoende.	Het in LSOB-klas vir die eerste keer maats gemaak.	Het baie nuwe vriende.	Speel nog saam met ou en nuwe maats.	Mis haar maats.	Ervaar nie verlies nie – het nie maats gehad nie.	Het nooit regtig vriende gehad nie.

Table 4-5: Opsomming van bevindings (vervolg)

Deelnemer 1	Deelnemer 2	Deelnemer 3	Deelnemer 4	Deelnemer 5	Deelnemer 6	Deelnemer 7	Deelnemer 8	Deelnemer 9
Interpersoonlike temas								
Sosiale status								
Pla hom as maats hom spot.	Besef hy is in LSOB-klas en dit pla hom. Praat nie maklik oor sy gevoelens nie.	Pla hom nie regtig nie. Meer bekommerd oor vordering.	Nie statusbewus nie.	Nie ’n probleem nie	Nie ’n probleem nie.	Dis vir haar erg om in LSOB-klas te wees terwyl haar maats in hoofstroom is.	Goed voorberei. Besef sy is in LSOB-klas.	Hy voel dis die beste vir hom, aangesien hy minder hoef te werk.
Voel LSOB is net tydelik								
Besef nie gevolge van LSOB-klas nie.	Dink hy gaan terug as hy hoërskool toe gaan.	Sou graag wou teruggaan hoofstroom-klas toe.	Verstaan nie die verskil nie. Kan nie in hoofstroom funksioneer nie.	Gelukkig waar hy nou is. Wil nie teruggaan nie.	Baie gelukkig. Wil nie teruggaan nie.	Was ongelukkig oor sy vooruitsig gehad het om terug te gaan hoofstroom toe.	Wil teruggaan hoofstroom toe en na haar ou skool toe. Huidige onderwyser wou haar laat toets vir hoofstroom.	Besef nie daar is ’n verskil nie.

4.2.1 Deelnemers

4.2.1.1 Persoonlike besonderhede

Deelnemer 1

Deelnemer 1 is ’n bruin seun wat tien jaar oud is. Hy was voorheen in ’n ander laerskool (Laerskool 2). Laerskool 2 is in 'n bruin woongebied wat tans leerders akkommodeer van veral bruin en swart gemeenskappe in die omgewing. Daar het hy in Engels skoolgegaan, alhoewel sy moedertaal Afrikaans is. Taal blyk ’n groot faktor in sy skolastiese vordering te wees. Sy ouers is geskei. Hy het ’n jonger boetie en sussie. Sy ma is baie betrokke en het ’n goeie werk. Volgens die huidige onderwyser in die LSOB-klas is sy ma altyd bereid om te help met huiswerk en sy vra telkens uit oor sy vordering.

Deelnemer 2

Deelnemer 2 is ’n swart seun wat tien jaar oud is. Hy was voorheen in ’n ander laerskool (Laerskool 3). Laerskool 3 is in ’n goeie woonbuurt. Tans akkommodeer hierdie laerskool meestal blanke leerders. Hy is ’n enigste kind en word baie bederf. Volgens sy huidige onderwyser het hy altyd die nuutste selfoon en elektroniese apparate by die skool. Hy dra ook net duur klere met sekere handelsmerke, byvoorbeeld Nike-tekkies. Sy ouers het albei goeie werk en hulle is finansieel goed daaraan toe.

Deelnemer 3

Deelnemer drie is ’n swart seun wat tien jaar oud is. Hy is tans in pleegsorg. Hy is as baba erg mishandel. Dit het moontlik veroorsaak het dat hy breinskade opgedoen het, maar dit is nie bevestig nie. Die pleegma het ’n ouer dogter met ’n kind wat soms by hulle woon. Sy pleegouers is baie lief vir hom en probeer hom aanneem. Hulle is baie ondersteunend. Deelnemer 3 is sedert graad 1 in Laerskool 1, wat die betrokke voldiensskool met die LSOB-klasse is.

Deelnemer 4

Deelnemer 4 is ’n wit seun wat in 2010 gediagnoseer is met Aspergersindroom. Hy is 14 jaar oud. Sy pa is ’n baie betrokke ouer. Hy het ’n jonger boetie wat ook leerprobleme het. Die boetie

kry tuisonderrig. Hy was oorspronklik in ’n Christen-privaatskool gewees (Laerskool 4). Hy het ’n groot probleem met sosiale vaardighede. (Hy is tans in VEG-skool 1, ’n skool vir verstandelik erg gestremde leerders.)

Deelnemer 5

Deelnemer 5 is ’n bruin seun wat 13 jaar oud is. Hy was aanvanklik ook in ’n ander laerskool (Laerskool 2). Sy ouers is geskei. Hy woon by sy ma, wat baie betrokke is. Sy ma is volgens sy huidige onderwyser baie besorg oor hom en vra gereeld wat sy kan doen om hom te help. Hy het ’n ouer broer en ’n jonger sussie.

Deelnemer 6

Deelnemer 6 is ’n wit dogter wat 12 jaar oud is. Sy was voorheen in ’n LSOB-klas in ’n ander laerskool (Laerskool 5), wat in ’n goeie buurt in ’n naburige dorp is. Haar ouers is getroud. Haar ma is betrokke by alle aktiwiteite wat die skool aanbied, en stel ook baie belang in haar vordering. Haar sussie is tans in ’n spesiale skool (VEG-skool 1). Die sussie is vyf jaar ouer as die deelnemer en is gehoorgestremd. Deelnemer 5 het die aandag wat die ouer sussie moes kry as gevolg van haar gestremdheid nie maklik verwerk nie. Haar ma het tydens die onderhoud pertinent genoem dat die deelnemer gevoel het hulle skeep haar af.

Deelnemer 7

Deelnemer 7 is ’n wit dogter wat 12 jaar oud is. Sy woon by haar ouers. Sy het ’n sussie wat tien is. Die gesin sukkel finansieel en word deur die familie geldelik ondersteun. Deelnemer 7 was in graad 1 in Laerskool 1 gewees. Sy het in haar graad 2-jaar na ’n ander hoofstroomskool gegaan (Laerskool 6). Hierdie laerskool is ook in ’n goeie omgewing.

Deelnemer 8

Deelnemer 8 is ’n swart dogter wat 12 jaar oud is. Sy woon by haar ouers, wat baie betrokke is by hulle kinders. Sy is die jongste van vier kinders. Sy was voorheen in ’n ander laerskool (Laerskool 3), waar haar boeties en sussies nog skoolgaan. Hierdie gesin het sterk geloofsoortuigings. Die pa het pertinent genoem dat hulle, weens hulle geloof, nie glo aan geweld en aggressie nie en dat hulle kinders so grootgemaak word. Die ouers het in ’n stadium huweliksprobleme gehad, wat die leerder baie ontstel het.

Deelnemer 9

Deelnemer 9 is ’n wit seun wat 12 jaar oud is. Sy ouers is geskei. Hy en sy ma woon in ’n woonstel by die grootouers. Sy oupa, wat eintlik die vaderfiguur was, is onlangs oorlede. Sy eie pa is onbetrokke en hy sien sy pa baie min. Deelnemer 9 is reeds sedert graad 1 in Laerskool 1.

4.2.1.2 Skolastiese agtergrond

Deelnemer 1

Deelnemer 1 het in Laerskool 2 in Engels skoolgegaan. Taal was ’n groot probleem gewees. Hy het graad 1 herhaal en aan die einde van graad 2 is daar aanbeveel dat hy na ’n LSOB-klas by Laerskool 1 gaan. Laerskool 2 het nie LSOB-klasse nie.

Volgens sy ma het dit nie goed gegaan met sy skoolwerk by Laerskool 2 nie.

> ***“Sy was nie goed nie. Sy was nie goed rêrig. En die ander ding, ek dink sy was so bang ook vir die onderwyser by die skool. Ek weet hulle was miskien rof vir hom of wat. Sy was baie bang.”*** (Onderhoud 10, reëls 16-18)

Sy vorige onderwyser in die hoofstroomklas in Laerskool 2 het dit bevestig.

> ***“Nie standaard nie, want ek glo nie daar word regtig met hom Engels gepraat nie, so, en dit is ‘n Engelse klas, so hy het ‘n agterstand gehad.”*** (Onderhoud 19, reëls 13-14)

Nadat Deelnemer 1 in die LSOB-klas geplaas is en in Afrikaans, wat sy moedertaal is, onderrig ontvang het, was daar ’n verbetering in sy skoolwerk.

Deelnemer 2

Deelnemer 2 was vir drie jaar in Laerskool 3. Hy het graad 1 herhaal en is aan die einde van graad 2 aanbeveel vir die LSOB-klas. Hy is tans in die middelklas van die LSOB-klasse by Laerskool 1. Volgens sy ma het hy baie gesukkel met sy skoolwerk in Laerskool 3. In die LSOB-klas het hy goed gevorder met sy skoolwerk. Volgens Deelnemer 2 se ma het sy punte aanvanklik gestyg in die LSOB-klas, maar toe weer swakker geword.

> ***“Laasjaar dit was baie baie beter en die begin van die jaar dit was baie baie beter. Maar nou … sy punte gaan ‘drop’ nou. Dit was baie swak nou.”*** (Onderhoud 11, reëls 98-99)

Volgens die ma kan dit dalk toegeskryf word aan die feit dat hy nie baie daarvan hou om skoolwerk te doen nie.

> *“Dink jy sy punte is swak omdat die werk nou te moeilik is?”*
>
> ***“Ek weet regtig nie. R* ‘like’ om te speel.”*** (Onderhoud 11, reëls 102-103)

Deelnemer 3

Deelnemer 3 was in Laerskool 1 gewees. Laerskool 1 is ’n voldiensskool met drie LSOB-klasse. Hy was vir twee jaar by die kleuterskool in graad R en het graad 1 herhaal. Hy vorder nie na wense in die LSOB-klas nie en is nog in die junior klas van die LSOB-klasse. Hy is aandagafleibaar en sukkel om op sy werk te konsentreer. Ook is hy fisies klein vir sy ouderdom.

Deelnemer 4

Deelnemer 4 het probleme met sosiale vaardighede. Hy is intelligent, maar as gevolg van die Aspergersindroom kan hy glad nie in ’n hoofstroomklas funksioneer nie. Hy is bang om te waag en baie onseker. Sy pa beskryf dit soos volg:

> ***“So sy begripsvermoë is beperk tot sy eie wêreldjie, hy filter dit wat hy kry en hy verstaan dit soos wat hy dit verstaan.”*** (Onderhoud 13, reëls 67-68)

In Laerskool 4 het hy tot graad 2 gevorder alhoewel hy ook, volgens sy pa, net “oorgesit” is na die volgende graad. Hy is daarna na Laerskool 1, waar hy aanvanklik in ’n hoofstroomklas was. Hy kon glad nie vorder in ’n hoofstroomklas nie. Op die skool se aanbeveling is hy oorgeplaas na die LSOB-klas.

In die LSOB-klas het hy, volgens sy pa, goed gevorder nadat hy aangepas het in die nuwe klas.

> ***“Hy het goed gedoen daar. Hy het, jy sien as hy in ’n omgewing is waar hy tuis voel, dan gaan hy aan, en, en, hy het die vermoë om te onderskei wanneer hy sukses behaal. So sukses kweek sukses.”*** (Onderhoud 13, reëls 309-311)
>
> ***“En dit is hoe hy uiteindelik die toekenning gekry het as die kind wat die beste buite vermoë gepresteer het in die skool.”*** (Onderhoud 13, reëls 315-316)

Deelnemer 5

Deelnemer 5 was in Laerskool 2, waar hy graad 1 herhaal het, en daarna oorgeplaas is na Laerskool 1. In Laerskool 1 is hy aanvanklik in ’n hoofstroomklas geplaas. Nadat hy in graad 4 weer op druip afgestuur het, is hy aanbeveel vir die LSOB-klas by Laerskool 1. Volgens Deelnemer 5 se ma het dit goed gegaan met sy skoolwerk in Laerskool 2. Daar was nie probleme gewees nie.

> ***“Ja, en toe’t hy ook by graad twee kom, toe sy juffrou het nie klagtes gehad van hom, want sy skoolwerk was altyd op datum.”*** (Onderhoud 14, reëls 18-19)

"Hy kan nie rêrig nie juffrou, want hy was nie baie, met sy skoolwerk nie. Hy was nie baie geheg aan sy skoolwerk nie. Maar hy het net baie aandag gesoek van die juffrou af." (Onderhoud 14, reëls 32-330)

In die LSOB-klas het dit beter gegaan met sy skoolwerk. Hy was egter nog baie aandagafleibaar.

Deelnemer 6

Deelnemer 6 het graad 2 in 'n hoofstroomskool (Laerskool 5) herhaal. Nadat sy in graad 3 op druip afgestuur het, is daar aanbeveel dat sy na die LSOB-klas oorgeplaas word. Nadat sy vir een jaar in die LSOB-klas by Laerskool 5 was, het die gesin verhuis en sy is oorgeplaas na die LSOB-klas in Laerskool 1.

In die LSOB-klas het sy baie goed gevorder. Daar was egter klagtes dat sy selde haar werk voltooi het. Volgens haar ma het dit baie beter met haar skoolwerk gegaan.

"Dit het baie beter geword. Sy, ons het nie meer daardie druk gehad dat sy huiswerk in die middae moes gedoen het nie. So af en toe het sy ietsie gekry wat sy moes klaarmaak by die huis, maar vir my is dit baie beter en sy's meer 'n gelukkige kind by die skool as wat sy was." (Onderhoud 15, reëls 102-105)

Deelnemer 7

Deelnemer 7 was aanvanklik in graad 1 en graad 2 in Laerskool 1 gewees. Sy is in graad 1 teruggehou. In graad 3 was sy in 'n ander laerskool (Laerskool 6). Sy is egter na graad 3 terug na Laerskool 1, waar sy in die LSOB-klas geplaas is. In die LSOB-klas was sy in die middelgroep en was sy, volgens haar huidige onderwyser, een van die sterk leerders in die klas.

"Vir my is sy sterk. Vir my is sy, sy's baie pligsgetrou, sy werk baie hard, en sy sit rustig op haar, op haar stoel en werk. Sy's nie aandagafleibaar nie, sy's nie hiperaktief nie, sy is regtig vir my 'n baie sterk kind." (Onderhoud 7, reëls 27-29)

Volgens haar ma het Deelnemer 7 van die begin af baie gesukkel met haar skoolwerk. Haar graad 1-onderwyser het ook bevestig dat sy al in graad 1 nie die werk kon bemeester nie.

"Baie stadig gevorder en sy was baie swak maar gewees. Die lees het sy baie mee gesukkel, wat ek nou kan onthou. Die lees het sy baie mee gesukkel. Wiskunde sou sy nog bietjie so paar basiese dingetjies kon gedoen het, maar sy

het baie swaar gekry, maar sy het niggie in die klas gehad wat baie sterk is en ek dink dit was ook nogal vir haar sleg gewees.” (Onderhoud 24, reëls 17-21)

Deelnemer 7 het baie goed gevorder in die LSOB-klas en is in 2014 na die senior klas oorgeplaas.

Deelnemer 8

Deelnemer 8 is een van die sterk leerders in die LSOB-klas. Sy het graad 2 in Laerskool 3 herhaal. Aan die einde van haar graad 2-jaar het die skool aanbeveel dat sy na die LSOB-klas by Laerskool 1 oorgeplaas word. Volgens haar huidige onderwyser in die LSOB-klas is sy gefrustreerd in die LSOB-klas.

> ***“Emosioneel was dit vir haar ’n frustrasie om by my te wees en dit het emosioneel ’n negatiewe effek op haar gehad. Want sy het geweet sy is tot meer in staat en toe het sy rebels begin raak. Um ... akademies het sy verbeter en hier aan die einde van die jaar is sy weer op die vlak as aan die begin van die jaar. So sy het in die middel opgeneem maar aan die einde bietjie afgeneem weer en ek weet dis uit frustrasie uit.”*** (Onderhoud 8, reëls 22-26)

Deelnemer 9

Deelnemer 9 het ’n absolute weerstand teen leer.

> ***“D is ... hy wil nie werk nie. Hy weier om te skryf, hy weier om deel te neem, hy maak sy boek toe as die ander hulle boeke oopmaak, dit is nie ’n geval van hy kan nie, hy wil net glad nie. Hy het ’n negatiewe konnotasie met pen en papier of potlood en papier. Hy neem glad nie deel aan enige aktiwiteite of opdragte nie, maar as dit kom by kuns, dan neem hy deel of ... um ... mondeling, dan neem hy deel. Maar skryf, glad nie.”*** (Onderhoud 9, reëls 15-19).

Sy graad 1-onderwyser in die hoofstroomklas het bevestig dat hy toe al ’n probleem daarmee gehad het om te werk.

> ***“Sjoe, hy het regtig gelyk asof hy intelligent is en asof hy snap, by is, maar hy was heeltemal op sy eie gewees, hy wou nie werk nie. As hy moet werk, dan krap hy die hele tyd in sy tas om sy potlood te kry en dan uiteindelik as hy sy potlood het is sy potlood stomp en sulke goed of sy goed wat op sy tafel moet wees is weg, dan moet ons dit eers soek, so hy wou nie werk nie. Hy het mondelings saamgewerk, maar ook maar meeste van die tyd op sy eie missie gewees.”***

(Onderhoud 25, reëls 11-16)

Deelnemer 9 het graad 1 in die hoofstroomklas in Laerskool 1 herhaal. Hy het verskeie vorms van intervensie en terapie gekry, maar met min sukses.
In die LSOB-klas het sy werk ook nie verbeter nie.

4.2.1.3 Weerstand teen leer

Leerders wat hulle in ’n situasie bevind waar hulle keer op keer misluk, sal maklik geleidelik onttrek van skoolwerk en later weier om enige risiko te neem wat nodig is om leer te laat plaasvind (Chinn, 2010:99). Ons noem dit weerstand teen leer. Leerders wat ’n graad in ’n hoofstroomskool moes herhaal, ervaar dikwels hierdie patroon van weerstand teen leer. Leerders kan gevolglik weerstand teen leer hê omdat hulle nie verder wil waag en misluk nie. Die meeste deelnemers het weerstand teen leer ervaar in die hoofstroomklas.

Deelnemer 1 se vorige onderwyser in die hoofstroomklas in Laerskool 2 het hom beskryf as iemand wat sou grappe maak as hy nie wou werk nie. Volgens haar het hy alles gedoen sodat hy nie hoef te werk nie, omdat hy nie die werk kon doen nie. Sy het sy gedrag soos volg beskryf:

> ***“Ja, want ek is hierdie grapmaker en hierdie ‘social’ en ek sal liewer al die ander goed doen en die asblikke gaan gooi en dit gaan doen en dat voordat ek my werk doen, want ek verstaan nie die werk nie, ek kan dit nie op my eie doen nie.”*** (Onderhoud 19, reëls 42-44)

Deelnemer 2 se ma het die volgende gesê:

> ***“Ek het elke dag, ek dink hy het gesukkel. Ek het altyd gekom om hom te help elke dag. Dan hy moet kom lees en somme.”***
> *“Ja.”*
> ***“Hy is stadig, baie stadig.”*** (Onderhoud 11, reëls 67-70)

Deelnemer 3 se pa het dit meer as moedeloosheid beskou as weerstand teen leer.

> ***“Nee, ek sal nie sê dat hy nie wil leer nie.”***
> *“Ja.”*
> ***“Die ding is net, partymaal lyk dit of hy moedeloos is.”***
> *“Moedeloos is?”*

"Omdat hy sukkel, ja." (Onderhoud 12, reëls 181-185)

Sy vorige onderwyser dink hy was eerder bang as dat hy nie wou leer nie.

"Ek dink hy was tog maar bang."

"Is dit, was hy maar bang?"

"Ja, omdat hy nie vertroud was met die taal en die werk en nie by magte was om die werk reg te kan doen nie, dink ek was dit vir hom nie maklik om te doen nie." (Onderhoud 21, reëls 50-53)

Deelnemer 4 het as gevolg van die Aspergersindroom nie soseer weerstand teen leer ervaar as wat hy onseker was nie. Sy huidige onderwyser en sy pa het daaroor saamgestem.

"... dis nie dat hy glad nie wou leer nie. Dis maar net hy is baie onseker. Hy maak foute en dan was hy te bang om te waag." (Onderhoud 4, reëls 73-74)

"Nee, ek dink hy het spanning gehad. Hy was gekonfronteer met iets wat hy nie kon hanteer nie." (Onderhoud 13, reëls 195-196)

Sy vorige onderwyser in die hoofstroomklas in Laerskool 1 het ook bevestig dat hy nie kon nie, al wou hy.

"Hy kon nie, al wou hy, hy kon nie."

"En hy het ook nie gewaag nie, byvoorbeeld as jy vir hom iets nuuts gee om te doen, wou hy dit nie doen nie?"

"Weet jy, in die begin, het hy, dan sê ek, M*, skryf net vir juffrou die datum, en dan het hy probeer en dan het hy die boek toegemaak. As ons kuns gedoen het, dan sou hy, as ek goeters uitdeel, sê nou maar hulle moet iets maak, dan vat hy die papier, maar hy frommel dit op of hy, hy het nie geverf of iets nie, dit het tog gelyk of hy wil." (Onderhoud 22, reëls 71-77)

Deelnemer 5 se vorige onderwyser in graad 4 het dit duidelik gestel dat hy nie wou leer nie.

"Ja, Ja, honderd persent, hy wou glad nie werk nie. B* wil nie werk nie." (Onderhoud 5, reël 58)

Volgens Deelnemer 6 se ma was sy baie ongelukkig in die hoofstroomklas en wou sy nie werk en leer nie.

“Ja-nee. As dit te moeilik vir haar was, het sy net opgegee, want sy het gesê sy wil dit nie doen nie, sy kan dit nie doen nie. Dit was haar maklikste woord – ek kan dit nie doen nie.” (Onderhoud 15, reëls 60-61)

In die LSOB-klas het dit baie beter gegaan.

“Kon jy altyd die werk regkry of het jy partykeer gesukkel met die werk?”

“En jy, T?”*

“Altyd gesukkel.”

“Het jy altyd gesukkel met die werk en toe kom julle nou by juffrou H, was die werk toe bietjie makliker gewees by juffrou H*?”*

“Baie makliker.”

“En lekkerder, want as jy met iets gesukkel het, het sy altyd na jou toe gekom en jou graagte en met liefde gehelp.” (Onderhoud 27, reëls 69-78)

Alhoewel Deelnemer 7 se huidige onderwyser en ma nie werklik weerstand teen leer by haar ervaar nie, het haar vorige onderwyser tog weerstand teen leer opgemerk.

“Ja, ek sal dit definitief sê, maar ek beskou die weerstand as gevolg van ek verstaan nie, ek weet nie, ek kan nie, ek wil nie probeer nie.” (Onderhoud 24, reëls 60-61)

Deelnemer 8 het volgens haar pa nie in hoofstroom werklik weerstand teen leer ervaar nie. Sy was wel baie skaam in die klas gewees.

Sewe van die nege deelnemers se weerstand teen leer het verbeter in die LSOB-klas.

Deelnemer 2 se huidige onderwyser het dit so beskryf:

“Hy was, hy was bang. Hy was bang om te lees en te skryf en so en soos wat ons aangegaan het toe kom ek agter maar hierdie kind is, vrek, hy kan. Jy moet hom net ‘boost’. Jy moet vir hom wys jy kan.” (Onderhoud 2, reëls 71-73)

Deelnemer 5 se weerstand teen leer het verbeter in die LSOB-klas. Hy het meer verantwoordelik geword. Sy ma dink egter nog dat hy swaarkry met die werk en dat dit nie vir hom lekker is om te werk nie.

Deelnemer 6 is volgens haar huidige onderwyser eerder aandagafleibaar as wat sy weerstand teen leer ervaar.
In die LSOB-klas het die huidige onderwyser vir ’n kort rukkie wel weerstand teen leer by

Deelnemer 8 ervaar.

> ***“In ’n stadium was dit vir ’n kort rukkie gewees wat ek, wat sy bietjie rebels was. So ja, maar dit was ... um ... meer persoonlik, sê nou maar ons het ’n uitval, ek het met haar oor iets geraas of so, dan sal sy om my, om my te ‘spite’ as ek dit nou so kan sê.”***
>
> *“‘Spite’, ja.”*
>
> ***“Nie werk nie, maar dit was ’n week. Dit was nie, dit was nie vir my ’n ernstige probleem nie. Dit was, dit was maar net ’n fase.”*** (Onderhoud 8, reëls 51-56)

Deelnemer 9 het absolute weerstand teen leer gehad; in die hoofstroom asook in die LSOB-klas.

> ***“Nee dit het, dit het. Dit is erger, hy hy wil glad nie. Waar hy nog op, in die begin van die jaar nog bietjie geskryf het of, hy maak nou nie eers meer sy boeke oop nie. Hy het nou, ek het hom naderhand voor ’n keuse gestel en vir hom gesê as jy nie werk nie, gaan jy nul kry so ... um ... jy kan kies vandag gaan jy werk of gaan jy nie werk nie. Om te kyk of ek nie dalk daardeur iets kan bereik nie, toe was dit so dat hy as die boeke uitgedeel word, het hy sy boek terug op die rak gaan sit.”*** (Onderhoud 9, reëls 164-169)

4.2.2 Intrapersoonlik

4.2.2.1 Emosionele ontwikkeling

Indien ’n oorgang na ’n skool suksesvol is, verg dit sosiale, emosionele en akademiese aanpassings van die kind, asook ’n positiewe houding teenoor die skool by beide ouer en kind (Love *et al.*, 1992; Pianta & Cox, 1999; Pianta & Kraft-Sayre, 2003; Ramey & Ramey, 1999).

Vervolgens word die emosionele ontwikkeling van die deelnemers bespreek. Eerstens word daar bespreek hoe hulle in hulle hoofstroomklasse emosioneel ontwikkel het, al dan nie, en daarna hoe die ontwikkeling verander het vandat hulle in die LSOB-klasse was.

In die hoofstroomklas was Deelnemer 3 volgens sy vorige onderwyser teruggetrokke omdat daar ’n probleem met kommunikasie was.

> ***“Ek kan nie dink dat hy huilerig was nie, maar hy was nie spontaan nie.”***
>
> *“Dink jy ook dit was ook ‘n taalstorie dat hy teruggetrokke was?”*
>
> ***“Ja en omdat hy afgesonder was, ek meen, met wie kan hy kommunikeer?”*** (Onderhoud 21, reëls 39-41)

Deelnemer 4 se pa is van mening dat hoofstroomonderwysers nie oor die kundigheid beskik om ’n leerder met Aspergersindroom te hanteer nie. Die deelnemer het gespesialiseerde onderrig nodig gehad. Dit het emosioneel baie sleg gegaan met die deelnemer in ’n hoofstroomklas.

> ***“Ja, ek dink, ek dink hy het druk ervaar. Ek dink ook baie keer die onderwyseresse was nie heeltemal ‘ge-gear’ om hom te hanteer nie. Jy weet, so, en in ’n hoofstroomklas is elke kind maar weereens eintlik op sy eie, veral in ’n staatskool.”*** (Onderhoud 13, reëls 144-146)

Deelnemer 6 se ma het haar beskryf as ’n kind wat ongelukkig was in die hoofstroomklas.

> ***“Sy was baie huilerig. Sy wou nooit haar huiswerk gedoen het nie. Sy het altyd, dan was sy moeg, dan was sy siek, sy het altyd gekla sy het maagpyn. Sy wou nie skool toe gaan nie. Al daai klomp goedjies.”*** (Onderhoud 15, reëls 52-54)

Deelnemer 7 se vorige onderwyser in die hoofstroomklas het haar beskryf as iemand wat maklik gehuil het.

> ***“Sy het maklik gehuil, maar goed wat ook vir die begin van graad 1 normaal is. Maar ja, sy het maklik in trane uitgebars as jy vir haar sou vra sy moet werk uithaal wat sy nie daar het nie of nie gedoen het nie of nie regtig verstaan, dan sou sy maklik in trane uitgebars het, ja.”*** (Onderhoud 24, reëls 51-54)

Haar emosionele ontwikkeling het wel verbeter in die jaar wat sy in die klas was.

> ***“Ja, daar was darem bietjie verbetering gewees, sy was of sou ook meer spontaan opgetree het in die middag as haar ma-hulle haar kom haal het, waar sy in die begin sou hier onder hulle ingekruip het of wat ook al, sy het bietjie meer ontspanne geraak en meer spontaan dan gewees as haar ma-hulle daar was.”*** (Onderhoud 24, reëls 83-86)

Deelnemer 9 se ma het hom as huilerig in die hoofstroomklas beskryf. Die ander leerders het hom ook gespot.

> ***"Weet jy, goed. Tot hy nou begin sukkel het. Um ... dan is hy huilerig, hy was nie lus om skool toe te gaan nie. Dis maar die normaal, maar dis maar omdat hy gesukkel het."*** (Onderhoud 18, reëls 55-56)
>
> ***"Jong, ja, hy was meer ongelukkig, want hy sê die kinders het hom maar gespot en hulle sê hy is stadig en sulke goed, so dit is maar sleg (lag)."*** (Onderhoud 18, reëls 81-82)

Deelnemer 1 was aanvanklik baie stil in die LSOB-klas, maar hy het emosioneel baie sterker geword, sodat hy kon aanskuif na die middelklas van die LSOB-klasse.
Sy vorige onderwyser in die hoofstroomklas in Laerskool 2 het gevoel dat hy te vroeg in die skool geplaas is en dat dit 'n groot invloed op sy emosionele ontwikkeling gehad het.

> ***"… en in daardie stadium wat hy by my in graad 1 was, het die skool hulle nog vroeër gevat ook, so hy was nie, ouderdomsgewys was hy baie jonk gewees."***
>
> *"Het dit 'n invloed op sy emosionele toestand gehad?"*
>
> ***"Definitief, ja. Hy is te jonk gewees in die skool, hy is nie op die emosionele vlak gewees wat die ander is nie, nou doen hulle dit nie meer nie en dit, jy sien die verskil. Maar op daardie stadium het hulle hulle op vyf-en-'n-half-jaar gevat."*** (Onderhoud 19, reëls 32-38)

Deelnemer 2 het volgens sy huidige onderwyser emosioneel baie sterker geword namate hy die werk bemeester het.

> ***"Hy was baie stil gewees en hy het gegroei, soos wat ek nou sê, ek dink omdat hy weet hy was nou die ... hy het baie gegroei en hy was op 'n emosionele goeie vlak toe hy begin, jis, hy sien hy kan skryf en ek het hom, jis juffrou is so trots op hom, sy wil net nog en sy wiskunde en van sy ouers se kant af, baie, baie, baie moeite ingesit. Elke dag is die huiswerkies mooi gedoen gewees. So hy't regtig nogals baie ... ondersteuning van sy ma-hulle af gekry en van my af gekry, so dit het hom ge'boost'."*** (Onderhoud 2, reëls 57-62)

Sy ma het bevestig dat hy baie swaargekry het in die hoofstroomklas en baie ongelukkig was.
Deelnemer 3 was volgens sy huidige onderwyser bang, woelig en aandagafleibaar toe hy in die LSOB-klas gekom het. Die kleiner klasse het wel 'n positiewe invloed op sy emosionele

ontwikkeling gehad, maar dit was ’n stadige proses. Volgens sy huidige onderwyser in die LSOB-klas suig hy duim wanneer hy onseker is.

Deelnemer 4 was aanvanklik baie onseker in die LSOB-klas, maar het mettertyd baie meer selfvertroue gekry.

> ***“Ja. Hy was baie onseker. Hy was ’n vreeslike onseker kind gewees. En en hy wou, hy wou glad nie ... um ... hy’t maar, hy was by die skool want sy ouers het gesê hy moet skool toe gaan. So skool was nie vir hom baie lekker nie. Um ... hy kon nie wag vir ... um... dat die klok vir huis toe tyd lui dat hy kan huis toe kon gaan nie.”*** *(*Onderhoud 4, reëls 61-64)

Sy sosiale vaardighede het ook baie verbeter in die LSOB-klas.

Deelnemer 5 was aggressief in die hoofstroomklas.

> **“*B*, ja, B* was bietjie vir my meer ... um ... half aggressief, maar nie werklik aggressief nie. Hy sou hom maklik gewip het. Um ... as hy nie sy sin gekry het nie en dan sal hy sy mond opblaas.”***
>
> *“Ja.”*
>
> ***“Dan loop hy dikmond vir vir vir ’n hele paar periodes lank en ... um ... om maar nou maar net weer op die ou einde stil-stil by jou te kom staan en ’n drukkie vir jou te gee.”*** (Onderhoud 5, reëls 42-47)

In die LSOB-klas het dit emosioneel met Deelnemer 5 goed gegaan.

Deelnemer 6 was aanvanklik baie stil in die LSOB-klas, waarskynlik omdat sy van ’n ander skool en ander dorp gekom het.

Haar vorige onderwyser het haar beskryf as iemand wat wisselvallig was.

> *“Goed. Kan jy vir my sê emosioneel, hoe was sy in jou klas? Baie huilerig of was sy opgewek, kan jy enigsins onthou hoe was sy emosioneel gewees?”*
>
> ***“Ja. Interessant, sy het baie hoë ‘ups’ gehad en verskriklike lae ‘downs’. Sy was party dae verskriklik opgewek gewees en dan het sy so dartelend gespring en gedans en dan sonder enige rede wat ek kon agterkom, ander dae weer, ek sou nie sê huilerig nie, maar sy was nogal bietjie buierig dan. Dan was sy kwaad of sy***

het geweier om te praat met my of, ek dink nie, ek kan nie onthou dat ek haar ooit gesien huilerig wees nie, maar sy het 'moods' gehad." (Onderhoud 23, reëls 51-58)

Na 'n jaar in die klas het sy baie verander en haar huidige onderwyser het haar beskryf as iemand wat verantwoordelik is.

> ***"Sy het verskriklik verantwoordelik beginne raak. En sy is hierdie moedertjie van die klas. Vir T* kon ek gesê het ... um ... gaan dek vir juffrou die tafel van die personeel en ek kon haar gelos het en sy het die tafel gedek. Of ek kon vir haar gesê het gaan help gou-gou vir die tannie in die kombuis en sy het 'n ding gedoen en sy het vasgevat en aangegaan. Sy is verskriklik verantwoordelik."*** (Onderhoud 6, reëls 55-59)

In die LSOB-klas beskou Deelnemer 7 se huidige onderwyser haar as flegmaties. Sy is nooit hartseer of opgewonde in die klas nie. Daar was wel in emosionele opsig verbetering gedurende die jaar in die LSOB-klas. Sy het meer begin sosialiseer en normaal begin praat sonder om te fluister.

Deelnemer 8 is volgens haar huidige onderwyser in die hoofstroomklas emosioneel sterk en intelligent.

> ***"Baie sterk. Sy is 'n emosionele sterk kind. Sy neem leiding. Sy is 'n skerp kind, emosioneel intelligent."*** (Onderhoud 8, reël 46-47)

Sy het leierseienskappe ontwikkel omdat sy verantwoordelikheid gekry het.

> ***"Definitief. Want ek het vir haar baie verantwoordelikhede gegee. Omdat sy so sterk kind is en soveel leierseienskappe het, het ek vir haar lei ... verantwoordelikheid gegee. Sy is, soos ek sê, emosioneel intelligent. Ons kon baie, um ... sy's skerp, sy kan tussen lyne iets optel."*** (Onderhoud 8, reëls 71-74)

Deelnemer 9 is volgens sy huidige onderwyser in die LSOB-klas manipulerend en nie emosioneel sterk nie.

> ***"En hy is baie manipulerend. Hy kan ... um ... sy gesiggie op 'n sekere manier trek om aandag te kry, of sy skouertjies optrek. Hy huil nie, maar hy sal 'n lang lippie trek as mens met hom praat of so. Maar hy is nie 'n huilerige kind nie, maar hy is emosioneel nie sterk nie."*** (Onderhoud 9, reëls 83-85)

4.2.2.2 Groepsdruk

Waar volwassenes groot lewensgebeure identifiseer as spanningsvol, sien kinders daarteenoor daaglikse probleme soos konflik met portuurgroepe of skooloorgang as groot stresfaktore (Jindal-Snape & Miller, 2008:220). Groepsdruk is dus ’n probleem wat spanning by deelnemers kan veroorsaak.

Die meeste van die nege deelnemers het in ’n mate groepsdruk ervaar. Daar is ook deelnemers met leierseienskappe wat die leiers van die groep is. Deelnemer 1 ondervind volgens sy huidige onderwyser in die LSOB-klas wel groepsdruk, ofskoon hy eintlik die rol van leier aanneem.

> ***“Groepsdruk in die klas. Tussen die seuntjies het hulle nogals mekaar, as die ene dit doen dan wil dié ene dit ook saam met hulle doen. Ja, hy is nogals, um ... maar hy is die leiertjie van die groepie gewees, het ek agtergekom, ja.”*** (Onderhoud 1, reëls 47-49)

Volgens Deelnemer 1 se ma het sy vorige onderwyser in die hoofstroomklas gesê hy het wel groepsdruk ervaar.

> ***“Die ander ding is, die, want die mevrou ek het ook gevra by die skool ook as sy sê die kind sy’s stout, sy sê nee sy doen die wat die tjommies hulle sê doen dit en dan hy doen.”*** (Onderhoud 10, reëls 32-34).

Deelnemer 2 se huidige onderwyser in die LSOB-klas het hom meer as ’n leier beskou as iemand wat hom aan groepsdruk onderwerp.

> ***“Ja! Hy was ... dis snaaks maar hy is die, hy was baie langer en hy’s hy is ’n sterk seuntjie. So hy, ek dink sy grootte, sy liggaamsboutjie het nogals te doen met … ook die leiertjie van die ... groepie gewees.”***
>
> *“So, hy was die een wat die druk uitgeoefen het, sal jy sê?”*
>
> ***“Ja, ekke, ja, ek het ook altyd, ek het vir hom gesê grootmeneer, kom, kom, kom, hmm-hmm, nie omdat ons fisies groot is nie.”*** (Onderhoud 2, reëls 47-52)

Deelnemer 3 se huidige onderwyser voel dat hy baie groepsdruk ondervind. Die deelnemer is fisies klein vir sy ouderdom en daarom sal hy kyk wat ander doen en dit saamdoen. Sy pa voel egter dat die leerder nie swig onder groepsdruk nie. Deelnemer 3 se vorige onderwyser voel dat die leerder as gevolg van sy agtergrond nie kan onderskei tussen reg en verkeerd nie en daarom swig onder groepsdruk.

Deelnemer 4 was ’n kandidaat vir groepsdruk. Aangesien die deelnemer Aspergersindroom het, reageer hy maklik op suggestie. Hy het ook geen verantwoordelikheidsin op hierdie stadium van sy lewe nie. Sy huidige onderwyser in die LSOB-klas stem daarmee saam.

> ***“Ek dink in ’n mate, want hy sal byvoorbeeld, kyk die seuns is mos maar stout en dan, nou leer hulle hom allerhande dingetjies wat seunsdinge is en dan sal hy vir my kom sê juffrou hulle het vir my, hulle het my iets stouts geleer. En dan sal ek vir hom sê maar M*, dis lelik, moenie dit doen nie. En dan môre-oormôre dan sal hulle vir hom sê M* doen dit dan doen hy dit.”*** (Onderhoud 4, reëls 145-149)

Deelnemer 5 het volgens sy vorige en huidige onderwyser wel groepsdruk ervaar. Dit was as gevolg van sosialisering – hy wou deel wees van die groep maats. Dit was nie ’n gevolg van die feit dat hy in ’n LSOB-klas was nie. In teenstelling met die onderwysers, het sy ma glad nie ervaar dat hy groepsdruk ondervind nie.

Deelnemer ses daarenteen was ’n leerder by wie daar glad nie groepsdruk was nie. Sy het die leiding geneem in situasies.

> ***“Sy’s baie leierseienskappe. Sy het baie baie leierseienskappe. Um ... ek dink nogal ‘it’s my way’.”***
>
> *“Ja.”*
>
> ***“En, en as daar byvoorbeeld dansies uitgewerk word, sal sy vir hulle sê OK, staan jy daar, staan jy daar, staan jy daar. OK, dis die moves en dis hoe ons dit doen en dis ... so sy neem onmiddellik leiding.”*** (Onderhoud 6, reëls 83-88)

Daar was konsensus by almal dat hulle geen groepsdruk by Deelnemer 7 kon waarneem nie. Hierdie deelnemer meng moeilik met ander maats en daarom is groepsdruk nie vir haar ’n kwessie nie. Haar ma het gesê dat sy baie selfvertroue het omdat die onderwyser haar gebruik om ander leerders te help.

> ***“Nee, sy is baie witty nou, want juffrou vra haar nou, sy sê juffrou vra vir haar om die kinders te help.”*** (Onderhoud 16, reëls 158-159)

Deelnemer 8 se huidige onderwyser voel dat sy die een is wat druk op die groep in sy geheel uitoefen, as gevolg van haar sterk persoonlikheid. Haar pa het ook geen probleme ervaar met groepsdruk ten opsigte van hierdie deelnemer nie. Die teenoorgestelde geld vir Deelnemer 9.

Sy huidige onderwyser voel dat hy vatbaar is vir groepsdruk. Sy ma voel egter hy sal liewer vir ’n volwassene vertel voor hy iets verkeerds sal doen.

4.2.2.3 Selfbeeld en selfvertroue

Greene *et al*. (2009) dui aan dat oorgange ’n persoon se selfbeeld, motivering en persoonlike lewensduurontwikkeling beïnvloed.

Jindal-Snape en Miller (2008:217) wys ook daarop dat navorsing oor die oorgang van leerders van primêre na sekondêre skole daarop dui dat dit ’n angstige tydperk vir baie leerders is (Galton *et al.*, 2000; Jindal-Snape & Foggie, 2008), met ’n ooglopende afname in selfbeeld, akademiese motivering en prestasie (Eccles & Midgley, 1989; Wigfield *et al.*, 1991).

In die hoofstroomklasse was nie een van die nege deelnemers se selfbeeld en selfvertroue goed nie.

Deelnemer 1 se huidige onderwyser het die volgende gesê oor sy selfvertroue toe hy in haar LSOB-klas gekom het.

> ***“Ek ek dink dit, ja, ek dink vir elke leerder wat sukkel ... um ...wat LSEN toe kom, dink ek dit gee ’n knak, in die emosionele vlak, ja.”*** (Onderhoud 1, reëls 65-66)

Hierdie deelnemer se selfbeeld en selfvertroue was aanvanklik nie goed nie, aangesien die onderrigtaal ook verander het. Sy ma het ook gesê sy selfbeeld en selfvertroue in Laerskool 2 was nie goed nie. Hy was baie bang gewees vir sy onderwyser in Laerskool 2.

In die LSOB-klas het die deelnemer se selfvertroue baie verbeter, veral toe hy in sy moedertaal onderrig ontvang het. Die kleiner volume werk in die LSOB-klas het ook bygedra tot die verbetering van sy selfvertroue

> *“Goed. Dink jy hy het meer selfvertroue omdat hy minder druk ervaar oor die volume werk wat hulle doen?”*
>
> ***“Ja, ja, ja, ja vir seker.”***
>
> *“So dit gaan oor die volume werk?”*
>
> ***“Ja, vir seker, ja.”*** (Onderhoud 1, reëls 128-132)

Deelnemer 2 was aanvanklik teruggetrokke toe hy in die LSOB-klas gekom het. Sy selfbeeld en selfvertroue het baie verbeter. Volgens sy ma en huidige onderwyser in die LSOB-klas kan dit ook toegeskryf word aan die volume werk wat verminder het in die LSOB-klas.

Deelnemer 3 se vorige onderwyser in Laerskool 1 het hom beskryf as voortvarend.

> ***"Ek dink hy was nogal voortvarend, jy weet jy wou gaan vir 'n ding, maar miskien ook net in sekere opsigte as dit soos by speletjies kom of sulke goed dat hy korrek kan hardloop en hy kan klim en hy kan klouter in daardie opsig self."*** (Onderhoud 21, reëls 45-47)

Almal het saamgestem dat hy nie 'n swak selfbeeld het nie, maar dat daar baie ruimte vir verbetering is. Sy huidige onderwyser in die LSOB-klas glo dat die kleiner volume werk in LSOB-klas 'n goeie invloed op sy selfbeeld en selfvertroue het. Sy pa voel dat Deelnemer 3 net bekommerd is oor hy nog nie aangeskuif het na die middelklas van die LSOB-klasse nie.

Deelnemer 4, wat met Aspergersindroom gediagnoseer is, se pa het gesê dat hy self begin agterkom dat hy anders is as ander kinders en dat dit sy selfbeeld en selfvertroue beïnvloed.

> ***"Hy, hy het ook in 'n stadium vir my begin wys hy kom agter daar is iets fout."***
> *"Ja?"*
> ***"Hy het begin agterkom hy is anders. Hy sal selfs nou al, jy weet, melding maak van sy outisme of iets as hy – hy sal dit deurskemer hy verstaan hy is anders."***
> *"Ja."*
> ***"So hy het, hy het tot 'n mate begrip daarvoor, ja, ja."***
> *"Oukei."*
> ***"En ek weet nie altyd hoeveel hy homself verwyt daarvoor nie, maar ek probeer aflei."*** (Onderhoud 13, reëls 154-161)

Sy huidige onderwyser in die LSOB-klas het dit bevestig:

> ***"Op daai stadium baie. Baie, baie swak ... um ... hy was baie onseker oor is hy reg, doen hy die dinge reg. En en, hy't geweet hy is anderster as ander kinders."*** (Onderhoud 4, reëls 66-67)

Na die jaar in die LSOB-klas reik hy sosiaal ook baie beter na mense uit.

Deelnemer 5 se vorige onderwyser het sy swak selfbeeld en gebrek aan selfvertroue toegeskryf daaraan dat hy ouer as sy klasmaats was. Dit het verbeter in die LSOB-klas.

> ***"Nee, nee. B* se selfvertroue was nie baie goed nie, maar ek dink dit het werklik te doen met die feit dat hy gevoel het hy's ouer as die ander kinders wat in in dieselfde graadgroep was. Dis nou toe hy in graad 4 was."***
>
> *"Vier was, ja."*
>
> ***"So toe hy nou na die ... um ... spesiale klassie toe oorgeplaas is, toe's hulle nou meer op vlak en en toe kon hy sien maar ok daar is ander wat soos hy is en en hy het meer selfvertroue gekry."*** (Onderhoud 5, reëls 49-55)

Volgens Deelnemer 5 se ma het die vermindering van die druk wat hy weens die volume werk ervaar het, sy selfvertroue verbeter.

> ***"Nee, ek dink met die skoolwerk is, het dit baie te doene, juffrou, want van sy skoolwerk af, die druk op die, daai van die LSEN-klas af het hy nog steeds van sy skoolwerk gehou want hy kon baie gedoen het."***
>
> *"En hy kon dit reggekry het?"*
>
> ***"Hy kon dit reggekry het, juffrou. Hy kry dit reg."***
>
> *"So dit het sy selfvertroue goed gedoen?"*
>
> ***"Goed gedoen, baie goed gedoen, juffrou."*** (Onderhoud 14, reëls 173-179)

Deelnemer 6 het, volgens haar huidige onderwyser in die LSOB-klas, nie 'n selfbeeldprobleem gehad nie. Haar ma dink egter tog haar selfbeeld het verbeter in die LSOB-klasse en skryf dit toe aan die verminderde druk op die deelnemer.

> *"Dink jy haar selfbeeld het verbeter of verswak in die LSEN-klas?"*
>
> ***"Ek sal sê dit het baie verbeter. Sy het meer vertroue in haarself."***
>
> *"Goed, dit sluit aan by die volgende vraag. Het sy meer selfvertroue, dink jy, omdat daar minder druk op haar was ten opsigte van die hoeveelheid werk wat sy moet doen?"*
>
> ***"Ja. Ek dink sy, haar selfbeeld het meer 'n 'boost' gekry."*** (Onderhoud 15, reëls 116-120)

Haar ma voel egter aan die ander kant dat dit vir kinders in die LSOB-klas se selfbeeld sleg is wanneer ander kinders hulle spot.

> ***"Ek dink net hulle is te vinnig en van die hoofstroomkinders, van hulle is, um ... daai kinders wat in die LSEN-klasse is, hulle word, party word sommer onnosel en***

stupid, hulle word baie lelike name genoem en goed. En dit het ook 'n deel dat hulle hulle selfbeeld ..." (Onderhoud 15, reëls 215-218)

Deelnemer 7 se ma en vorige onderwyser in haar hoofstroomklas stem saam dat haar selfbeeld en selfvertroue in hoofstroom baie swak was.

> ***"Baie, baie, baie swak. Hulle het haar gespot. Sy het dae gehuil sy wil nie skool toe gaan nie."*** (Onderhoud 16, reëls 67-68)
>
> "*Sou jy self sê haar selfbeeld en selfvertroue was goed?"*
>
> ***"Nee, nee glad nie, sy het 'n baie swak selfbeeld gehad en wat ek ook dink, haar huislike omstandighede het nie regtig positief daartoe bygedra om dit te verbeter nie."*** (Onderhoud 24, reëls 55-57)

Deelnemer 7 se ma en huidige onderwyser in die LSOB-klas stem saam dat haar selfbeeld en selfvertroue baie verbeter het as gevolg van die volume werk en druk wat verminder het in die LSOB-klas.

Volgens Deelnemer 8 se huidige onderwyser in die LSOB-klas het sy baie meer waagmoed as wat sy gehad het.

> ***"En dit sê vir my eerder dat sy haar selfbeeld verbeter het want sy het baie meer ... um, 'guts', wat is die Afrikaanse woord?"***
>
> *"Ja, ja, ja."*
>
> ***"Baie meer waagmoed gehad die laaste tyd."*** (Onderhoud 8, reëls 95-99)

Deelnemer 9 se selfbeeld en selfvertroue was in die hoofstroom baie swak. Sy vorige onderwyser in die hoofstroomklas in Laerskool 1 het dit soos volg beskryf:

> ***"Nee, nee, hy het geen selfvertroue gehad nie, hy het nie gewaag nie, hy was baie onseker gewees, as jy vir hom sê, selfs met hulp, wat jy hom wil doen, ons het daardie tyd vreeslik sulke oefeninge gehad wat ons in groepe moes doen en dan is, hy wou nie, hy is bang, hy kan nie, hy gaan dit nie regkry nie, so hy het regtig nie waagmoed gehad nie."*** (Onderhoud 25, reëls 45-48)

Dit het nie regtig verbeter in die LSOB-klasse nie.

> ***"... maar in die klas terwyl ons besig is met ons werk en die ander kinders werk hard en hulle, ons, ons sal byvoorbeeld, ek gee 'n suigstokkie vir 'n kind wat***

volpunte het, dan kan ek sien hy krimp ineen omdat hy nie eers geskryf het nie. Maar dit is dit.” (Onderhoud 9, reëls 157-160)

4.2.2.4 Gevoel van verlies

Dee (2006:8) wys daarop dat persone met leerprobleme, en veral diegene wat komplekse leer- en onderrigbehoeftes het, baie min beheer het oor die oorgange wat in hulle lewens plaasvind. Hierdie oorgange impliseer verandering en onsekerheid, wat uitdagings en gevoelens soos angs, verlies aan beheer en opwinding insluit.

Vyf van die nege deelnemers het nie werklik ’n gevoel van verlies ervaar omdat hulle in die LSOB-klas was nie. Vir Deelnemer 4, wat gediagnoseer is met Aspergersindroom, is die begrip en gevoel van verlies moeilik om te verstaan. Deelnemers 1 tot 3 se huidige onderwyser in die LSOB-klas motiveer haar leerders so goed dat hulle, volgens haar, nie werklik ervaar dat hulle in ’n LSOB-klas is nie.

> ***“Nee, want in my klas motiveer ek so ’n kind en ek werk so aan die kind se emosionele vlak dat hy nie eers agterkom hy sit in die LSOB-klas nie. Ja.”*** (Onderhoud 1, reëls 154-155)

Deelnemer 2 se ma het sy gevoel van verlies so beskryf:

> ***“Daar is daai ding wat hy sê. Die kinders by die tronk het gesê van hy by die ‘special class’ is. Wanneer gaan jy by die hoërskool, wanneer gaan jy hoërskool toe? Wanneer gaan jy klaarmaak by die laerskool? Hulle is baie lelik, die groot kinders.”***
>
> *“Ja?”*
>
> ***“So hulle maak sy hart bietjie seer daaroor, ja.”*** (Onderhoud 11, reëls 154-158)

Deelnemer 3 se pa voel dat hy nie werklik ’n gevoel van verlies ervaar nie. Hy is eerder bekommerd oor sy maats wat aanskuif na die middelklas van die LSOB-klasse terwyl hy agterbly. Deelnemer 5 se huidige onderwyser erken ook dat almal maar ’n mate van verlies ervaar weens die spottery van ander kinders omdat hulle in die LSOB-klas is.

> ***“Ag, ek dink tog hulle almal het maar daai mate van van dit, want daar, kinders is mos maar wreed, en sê, ‘ahh, jy is mos in die spesiale klas’, hoewel dit vir my baie, baie min hierdie jaar was. Daar was werklik min kere wat dit vir hulle gevoel het hulle is nou in die spesiale klas.”*** (Onderhoud 5, reëls 113-116)

Deelnemer 6 se huidige onderwyser in die LSOB-klas en haar ma stem saam dat sy glad nie ’n gevoel van verlies ervaar in die LSOB-klas nie, terwyl Deelnemer 7 presies die teenoorgestelde ervaar. Volgens haar ma was daar wel sprake dat die deelnemer kon teruggaan hoofstroom toe, en toe dit nie gebeur nie, was die gevoel van verlies baie erg gewees.

> ***“Ja sy het. Um ... so rukkie terug het hulle vir ons gesê een aand in die oueraand, juffrou M* het vir my gesê as S* so aangaan dan kan sy dalk moontlik na ’n gewone klassie weer uitgeplaas word.”***
>
> *“Ja?”*
>
> ***“En toe nou die dag toe sê hulle dit het weggeval. Dit is weggevat. Die kinders kan nie meer uit daardie klassies kom nie. Toe is sy baie teleurgesteld.”***
>
> *“So sy wou eintlik teruggaan?”*
>
> ***“Ja. Sy wou graag teruggaan.”*** (Onderhoud 16, reëls 197-204)

Deelnemer 8 se pa en huidige onderwyser voel dat sy ’n mate van verlies ervaar omdat sy nie meer in die hoofstroom is nie.

Volgens Deelnemer 9 se ma was hy aanvanklik baie hartseer, maar hy het gou beter gevoel oor die feit dat hy in die LSOB-klas is.

> ***“Nee, ek glo darem nie. Um, ons het ’n probleem gehad toe ons hom geskuif het die eerste keer, toe het ek hom ook by die sielkundige gehad en goeters, maar hy is oor daai goed. Hy is bly daaroor.”*** (Onderhoud 18, reëls 149-151)
>
> ***“Ja, toe was dit ’n probleem. Hy was baie hartseer daaroor. Hy wou nie. Maar toe sê ons dit gaan makliker wees en hy gaan ... hoe kan ek sê, die werk gaan bietjie makliker wees en goed. Toe is hy bly. Toe help dit.”*** (Onderhoud 18, reëls 153-155)
>
> Sy huidige onderwyser in die LSOB-klas voel hy het nie die emosionele intelligensie om ’n gevoel van verlies te ervaar nie.

4.2.2.5 Traumaties, senutergend en verwarrend om verskuif te word

Volgens Wilson (2003:1) kan die oorgangstydperk traumaties, senutergend en verwarrend vir leerders wees wanneer hulle in die sfeer van die onbekende ingaan. Dit is ontmagtigend vir hulle om te beweeg van hulle gemaksones na onbekende terreine. Verder dui Wilson ook aan dat leerders vrees kan ervaar dat hulle nie nuwe vriende gaan maak nie en dat hierdie sosiale element ’n groot bron van ondersteuning vir hulle kan wees (Di Terlizzi, 2007:33).

Ses van die nege deelnemers se huidige onderwysers in die LSOB-klasse, asook hulle ouers, het gevoel die verskuiwing was vir hulle in ’n mate traumaties, senutergend en verwarrend. Deelnemer 8 se huidige onderwyser het gemeld dat die oorgang na ’n LSOB-klas nie soseer traumaties was nie, maar dat sy baie graag wil teruggaan na haar hoofstroomklas toe. Deelnemer 8 bevestig dat sy baie hartseer was.

> *“... hoe het dit vir julle gevoel toe julle nou na hierdie nuwe klas toe gekom het? Was dit vir julle sleg, was julle hartseer, was julle bly?”* (Onderhoud 28, reëls 221-222)
>
> ***“Ek was ook hartseer toe ek by daardie skool was en weer hiernatoe kom.”***
>
> *“Dit was vir jou die eerste ruk baie sleg in hierdie skool?”*
>
> ***“Ja.”*** (Onderhoud 28, reëls 225-228)

Deelnemer 1 se huidige onderwyser in die LSOB-klas voel dit is deel van haar verantwoordelikheid om die leerders te laat tuis voel in haar klas.

> *“Goed, so ... um ... voel dit vir jou asof dit vir hom traumaties, senutergend of verwarrend was om te verskuif? Of dink jy dit het ’n invloed gehad omdat dit ’n nuwe skool was?”*
>
> ***“Ja, ek dink dit was ’n nuwe skool en ek het hom vinnig laat voel. Hy het hier voor gesit en ek het hom vinnig tuis laat voel. Ek het hom vinnig laat veilig voel.”*** (Onderhoud 1, reëls 156-159)

Vir Deelnemer 2 en Deelnemer 3 was die verskuiwing na die LSOB-klas wel traumaties, maar hulle het gou aangepas in die nuwe klas en klasopset. Deelnemer 4, wat met Aspergersindroom gediagnoseer is, se pa voel dat enige verandering in elk geval vir hom traumaties is. Dit is nie noodwendig die verskuiwing of verandering na ’n LSOB-klas nie; enige verandering het emosioneel ’n invloed op hom.

Deelnemer 5 was een van die deelnemers wat nie die verskuiwing as traumaties beleef het nie. Sy ma het gesê dat hy baie opgewonde was om weg te gaan van Laerskool 2.

> ***“Nee, hy was baie opgewonde om daar weg te gaan.”***
>
> *“So hy was nie, dit was nie vir hom ’n verskriklike verskuiwing dat hy gevoel het dis vir hom baie erg nie?”*
>
> ***“Nee. Nee, juffrou.”*** (Onderhoud 14, reëls 236-239)

Deelnemer 6 se ma het dieselfde ondervinding gehad met die deelnemer se verskuiwing.

> ***"Nee, vir haar was dit baie beter. Sy het daarvan gehou en sy het uitgesien om skool toe te gaan."*** (Onderhoud 15, reëls 140-141)

Deelnemer 6 sê sy was aan die begin gespanne, maar dit was gou beter.

> *"Was dit lekker gewees, en vir jou T*, jy wat van 'n ander dorp ook af gekom het, was dit vir jou bietjie sleg om na 'n nuwe skool en nuwe klas toe te gaan?"*
>
> ***"Dit was, in die eerste helfte was ek 'n bietjie gespannerig, maar toe het dit beter geraak."*** (Onderhoud 27, reëls 130-133)

Deelnemer 7 se ma het gevoel die verskuiwing was vir haar traumaties, terwyl haar huidige onderwyser in die LSOB-klas gesê het haar flegmatiese geaardheid maak dit moeilik om werklik te weet hoe sy gevoel het oor die verskuiwing.

Deelnemer 9 se ma voel dat dit hy nie verandering maklik aanvaar nie en daarom was dit vir hom moeilik.

> ***"Ja, hy is nie 'n maklike kind wat wat verandering betref nie. Hy hou nie daarvan nie, ja."*** (Onderhoud 18, reël 158)
>
> ***"Jong ja, want kinders spot maar, hulle het maar gespot en gesê hy gaan na die dom klas toe, so dit was maar daai storie ook, maar ek dink dit is maar net verandering wat die ergste is."*** (Onderhoud 18, reëls 162-164)

4.2.2.6 Spanning en angs

Oorgange bring nie net groot verwagtings en opwinding voort nie, maar kan ook angs, onsekerheid en spanning inhou (Dee, 2006:6).

Volgens Cowan en Hetherington (1991:15) is daar tydens 'n oorgang 'n gevoel van innerlike emosionele ontwrigting, wat algemeen bekend staan as spanning. Wanneer ou patrone nie meer werk nie en wanneer aannames nie meer geldig is nie, is daar dikwels 'n gevoel dat 'n persoon in dryfsand wegsak. Spanning, angs en depressie is algemeen, nie net na negatiewe oorgange nie, maar ook na afloop van positiewe oorgange.

Al die leerders het volgens hulle ouers en vorige onderwysers baie spanning in die hoofstroomklasse ervaar. In die LSOB-klas het die meeste deelnemers aanvanklik ook

spanning en angs ervaar. Dit het in meeste gevalle baie verminder; hoe langer die deelnemers in die LSOB-klasse was, hoe minder spanning en angs het hulle ervaar.

Deelnemer 1 het met die verskuiwing na die LSOB-klas ook van skool verwissel. Hy was volgens sy huidige onderwyser in die LSOB-klas wel angstig gewees.

> ***"Ja, 'n vreemde plek vir hom gewees en nou moet hy ewe skielik, hy kom in die klein klas, hy ken nie maatjies rondom nie, hier is 'n nuwe juffrou, so ja, ek dink daar is altyd angstigheid by 'n nuwe leerder."*** (Onderhoud 1, reëls 86-88)

Volgens sy ma het hy baie spanning en angs ondervind by Laerskool 2. Dit het baie verbeter vandat hy in die LSOB-klas is.

> ***"Daar by P*, sy't altyd so gemaak, mamma daar's nie skool môre, ek moet bel en hoor rêrig is nie skool of wat en hele tyd is net daai ding, maar hierso nee. En ook in die oggend as ek sê ek maak hom wakker, jy moet skool toe gaan, ons het nie 'n probleem nie."*** (Onderhoud 10, reëls 149-152)

Alhoewel Deelnemer 2 se huidige onderwyser in die LSOB-klas en sy ma wel spanning en angs by hom waargeneem het net na die verskuiwing na die LSOB-klas, stem hulle saam dat hy gou rustig geword het en goed aangepas het. Sy vorige onderwyser dink dat sy skoolwerk tog 'n mate van spanning en moedeloosheid in hom na vore gebring het.

> *"Ook nie spanning ten opsigte van die feit dat hy nie die werk kon bemeester nie? Dink jy dit was vir hom, dink jy dit was vir hom 'n probleem gewees?"*
>
> ***"Ek dink tog daar was bietjie moedeloosheid wat aan die dag gelê kon word, want ek het gesien partykeer."*** (Onderhoud 20, reëls 70-73)

Deelnemer 3 is volgens sy huidige onderwyser die een deelnemer wat nog steeds baie spanning en angs beleef. Dit is moontlik as gevolg van sy agtergrond. Hy het ook slegte ervarings gehad in die hoofstroomklas.

> ***"Ja, ja. Um ... 'n klein voorbeeld, toe hy in graad 1 was, het hulle die badkamerdeur, by die seuntjiesbadkamer, die deur toegemaak en toegehou van buitekant af. Stoute seuntjie. En toe het hy daai vrees gehad dat hy nooit weer wil alleen badkamer toe gaan nie. Dan sal hy sommer vanself emosioneel, sal hy in sy broek piepie."***
>
> *"Ja?"*

"So daai v ... en ek het dit agtergekom as hy sê maar bang raak of so, dan sal hy dit doen". (Onderhoud 3, reëls 91-97)

Sy vorige onderwyser in die hoofstroomklas het bevestig dat sy die spanning en angs selfs kon agterkom deur die manier waarop hy na haar gekyk het.

Aangesien Deelnemer 4 met Aspergersindroom gediagnoseer is, was spanning en angs nog altyd deel van hom. Die aanpassing om na 'n skool te gaan, was vir hom 'n vreemde situasie. Na twee jaar in die LSOB-klas het sy spanning en angs baie afgeneem, Sy pa voel dat 'n Asperger-sindroom altyd spanning en onsekerheid ervaar.

"Hy, ek dink 'n kind met hierdie toestand het konstante vrees en onsekerheid. Hulle is net so en hulle het gedurige 'reassurance' nodig en dit manifesteer as obsessiewe kompulsiwiteit." (Onderhoud 13, reëls 220-222)

Deelnemer 5 se vorige onderwyser in die hoofstroomklas voel hy het angs en spanning ervaar omdat hy nie die werk kon baasraak nie.

"Um, ja, maar maar hy't sy spanning en sy angs gedoen deurdat hy besluit het hy kan dit nie doen nie so ek los dit." (Onderhoud 5, reëls 61-62)

Alhoewel Deelnemer 6 volgens haar ma baie spanning en angs in die hoofstroomklas ervaar het, het dit baie verbeter in die LSOB-klas.

"Ja. Sy, as sy skool toe gaan in die oggende, ons het altyd, dan het sy gesê ek wil nie skool toe gaan nie. Dan het ek vir haar gesê maar jy moet skool toe gaan. Nee, maar ek voel siek vandag, dan sê ek vir haar jy makeer niks, jy gaan skool toe en klaar." (Onderhoud 15, reëls 65-67)

Haar huidige onderwyser in die LSOB-klas bevestig die verbetering.

Deelnemer 7 se ma en vorige onderwyser in die hoofstroomklas bevestig dat haar onvermoë om die werk te bemeester, spanning en angs veroorsaak het. Haar vorige onderwyser beskryf haar soos volg:

"Ja, ek dink regtig so, ek dink sy het in haarself het sy so klein mislukkinkie gevoel wat dit regtig vir haar ondergekry het." (Onderhoud 24, reëls 70-71)

Vandat Deelnemer 7 in die LSOB-klas is, het die spanning en angs baie minder geword.

Deelnemer 8 se pa het bevestig dat sy in die hoofstroomklas redelik baie spanning en angs ervaar het, veral as iemand met haar geraas het. Haar sterk persoonlikheid en goeie leierseienskappe het gehelp dat sy baie minder spanning in die LSOB-klasse ervaar.

Deelnemer 9, wat nog ’n probleem het met weerstand teen leer in die LSOB-klas, was al in die hoofstroomklas baie gespanne en angstig.

> ***“Ek dink daar was tog maar spanning en angs gewees, ek bedoel ons almal plaas soveel druk op hom en hy moet nou en hy doen dit net eenvoudig nie, so ek dink tog in ‘n mate dit het hom maar senuagtig gemaak.”*** (Onderhoud 25, reëls 53-55)

Dit het ongelukkig nie in die LSOB-klas verbeter nie.

> ***“Ja. Ja, hy is definitief angstig. Um ... hy sal sit en baie keer sal ons dan met hom praat omdat hy nie werk nie, en wat sleg is, die maatjies het hom al begin spot daaroor. Die maatjies het al begin opmerkings maak wat ek probeer keer, maar um ... as ek druk op hom plaas om te werk, dan sal hy sit en hy sal sy vingervelletjies trek, aftrek, en hy sal ’n rofie krap totdat die rofie stukkend is. Of hy sal onder sy tafel gaan sit, so hy is ’n angstige kind, definitief.”*** (Onderhoud 9, reëls 101-106)

4.2.2.7 Aggressie

Aggressiewe gedrag by leerders kan ’n groot uitdaging inhou vir persone na aan hulle en dit kan selfs uitkring na die gemeenskap. Indien aggressie in ’n kind nie reg bestuur word nie, kan dit ernstige akademiese, sosiale, emosionele en gedragsprobleme veroorsaak (Priddis *et al.*, 2014:18).

Aggressie was nie werklik ’n groot probleem by die deelnemers nie, maar die huidige onderwysers in die LSOB-klasse het wel ’n mate van aggressie by sommige deelnemers ervaar. Die deelnemers se vorige onderwysers het ook soms aggressie waargeneem. Die deelnemers se ouers het in ’n mindere mate aggressie by die deelnemers waargeneem.

Deelnemer 1 was volgens sy huidige onderwyser in die LSOB-klas nie werklik aggressief nie, maar aangesien hy die leier in die klas was, kon dit soms voorkom asof hy aggressief optree.

"Ja, so, hy was die leier van die seuntjies, so hy het, onderlangs het hy sy dinge, nooit voor my ook,* 'getry' *nie, maar onderlangs het hy hulle, ek het altyd vir hom gesê groot meneertjie." (Onderhoud 1, reëls 92-94).

In sy hoofstroomklas in Laerskool 2 het sy vorige onderwyser tog 'n mate van aggressie opgemerk. Sy het dit toegeskryf aan sy frustrasie omdat hy nie sy skoolwerk kon bemeester nie.

"Die aggressie, sou jy ooit gesê het die aggressie het iets te doen gehad met die feit dat hy nie sy skoolwerk kon doen nie?"

"Ek dink tog so, want ek dink tog jy raak gefrustreerd as jy in die eerste plek, jy verstaan nie wat hierdie vrou vir jou sê nie, jy verstaan hier en daar 'n woord wat sy vir jou sê. Jy verstaan nie wat die kinders om jou doen nie en so ja, ek glo dit moes jou frustreer het op 'n mate, ja." (Onderhoud 19, reëls 88-93)

Deelnemer 2 se ma voel glad nie dat hy enigsins aggressief is nie, terwyl sy huidige onderwyser in die LSOB-klas tog soms opmerk dat hy aggressief teenoor sy maats in die klas is. Deelnemer 3 is ook soms aggressief teenoor sy maats in die LSOB-klas, maar sy pa beskou dit eerder as 'n manier van speel as aggressie. Sy vorige onderwyser in die hoofstroom kan ook nie gevalle van aggressie onthou nie. Dit kan dalk ook toegeskryf word aan die groepsdruk wat hy in die klas ervaar omdat hy fisies kleiner is as sy klasmaats.

Waar Deelnemer 4 se huidige onderwyser in die LSOB-klas hom glad nie as 'n aggressiewe kind sien nie, ervaar sy pa tog soms aggressie teenoor hom.

"Ja, hy raak veral partykeer teenoor my ook aggressief, jy weet, veral as ek om teregwys of sê hy mag nie."

"Ja?"

"Dan is dit asof hy gefrustreerd raak, dan gooi hy so bietjie 'n 'tantrum', so hy is geneig om al hoe meer sy eie wil te wil begin afdwing, maar hy weet nie regtig hoe dit gedoen moet word nie." (Onderhoud 13, reëls 247-252)

Deelnemer 5 se vorige onderwyser in die hoofstroomklas en sy huidige onderwyser in die LSOB-klas beskou sy aggressie meer as die normale aggressie wat by seuns voorkom en voel nie dat dit iets met sy skoolwerk te doen het nie. Sy ma ervaar hom ook nie as 'n aggressiewe persoon nie.

Deelnemer 6 het wel volgens haar ma tekens van aggressie getoon in haar hoofstroomklas.

> ***"Nie teenoor haar onderwysers nie. Teenoor haar maatjies en goed sou sy partykeer op hulle skree en goed as sy nie die ding kan regkry en hulle aangaan en goed nie. Dan het sy nou op hulle geskree, maar die juffrou het gesê sy het so een of twee keer dit gedoen en toe het die juffrou vir haar gesê dis nie nodig om dit te doen nie en sy het dit toe nie weer gedoen nie."*** (Onderhoud 15, reëls 70-74)

Haar vorige onderwyser het dit bevestig.

> ***"Ja, sy was, daar was 'n mate van aggressie. Sy het haar vinnig opgeblaas as sy nie van iets hou wat jy met haar wil bespreek of vir haar gevra het om op te hou met iets nie, dan kon jy agterkom, maar dit is nie, sy hou nie daarvan wat jy nou doen nie."*** (Onderhoud 23, reëls 87-89)

Haar huidige onderwyseres in die LSOB-klas ervaar meer dat sy katterig as aggressief is.

Alhoewel Deelnemer 7 se huidige onderwyser in die LSOB-klas haar glad nie as 'n aggressiewe persoon ervaar nie, is sy soms by die huis opstandig en aggressief. Dit gebeur meestal as sy nie haar sin kry nie. Haar vorige onderwyser in die hoofstroomklas onthou tog insidente van aggressie.

> ***"Weet jy, ek wou nou eers gesê het nee, maar ek herinner my tog aan geleenthede in die klas wat sy sê, wat hulle gestry het oor wie se kryt dit was en dan sou sy kwaad geword het oor dit en of dit neergegooi het of so. Maar weereens, vir my voel dit die onvermoë wat sy het om 'n situasie te hanteer, die onvermoë, sy het nie regtig voldoende begrip gehad van die hele situasie waarin sy was nie."*** (Onderhoud 24, reëls 74-78)

Deelnemer 8 se huidige onderwyser in die LSOB-klas is van mening dat haar aggressie die gevolg is van frustrasie omdat sy in die LSOB-klas is.

> ***"Nee, want ek dink sy weet sy kan doen wat haar maatjies doen. Sy, um, sy's gefrustreerd omdat sy in die LSEN-klas is. En sy het 'n baie sterk persoonlikheid ... um ... maar ja, as 'n hoofstroomkind iets sal sê oor LSEN is dit wanneer sy kwaad word."*** (Onderhoud 8, reëls 65-67)

Van die nege deelnemers is Deelnemer 9 die een by wie daar die meeste aggressie gesien word. Sy ma ervaar hom nie as ’n aggressiewe kind nie. Hy is ook aggressief teenoor sy huidige onderwyser.

> *“Soos fisies aggressief, dat hy jou sal slaan?”*
>
> ***“Nie regtig nie. Maar hy sal vir my kyk en sy skryf sy potlode middeldeur breek terwyl hy vir my kyk. En hy sal soos ’n bul blaas. En jy weet soos stoom afblaas vir my.”*** (Onderhoud 9, reëls 117-119)

4.2.2.8 Vlak van sekuriteit

Die sosio-emosionele welstand van kinders is van kritieke belang vir sukses op skool, en ’n gevoel van sekuriteit is die grondslag van sosio-emosionele welstand (Bergin & Bergin, 2009:141).

Al nege deelnemers se ouers en huidige onderwysers in die LSOB-klasse was van mening dat die deelnemers veiliger in hulle LSOB-klas voel as in die hoofstroomklas. Deelnemer 1 en Deelnemer 2 se huidige onderwyser het gevoel dat die kleiner klas ’n verskil aan hulle gevoel van sekuriteit gemaak het. Deelnemer 1 se ma het dit pertinent gestel dat hy veiliger voel in die LSOB-klas as in Laerskool 2.

Deelnemer 2 het dit self bevestig tydens die fokusgroeponderhoud.

“Want hierdie skool is lekkerder. Want hierdie juffrouens hou ons ‘safe’.”

(Onderhoud 26, reëls 202).

Deelnemer 3 se pa het gesê hy dink nie daar is ’n groot verskil tussen ’n hoofstroomklas en LSOB-klas wat betref sy gevoel van sekuriteit nie.

> *“… en dink jy hy voel veilig in daardie klas?”*
>
> ***“Ja, hy is orraait.”***
>
> *“Is dit? Veiliger as wat jy dink hy by die groot hoofstroomklas was, of dink jy nie dit maak ’n verskil nie?”*
>
> ***“Dit kan ek regtig nie sê nie. Ek glo nie regtig nie dit maak ’n verskil nie, want hy pas hom aan.”*** (Onderhoud 12, reëls 315-320)

Deelnemer 4, wat met Aspergersindroom gediagnoseer is, se huidige onderwyser in die LSOB-klas het gesê dat hy geleer het om te waag. Sy pa het gevoel dat dit veral vir iemand met Aspergersindroom 'n groot stap vorentoe is.

Deelnemer 5 se huidige onderwyser in die LSOB-klas het dit soos volg beskryf:

> ***"Um, nee B* is definitief. Hy voel veiliger want hy weet daar word na hom gekyk. Hy weet sy juffrou is sy vangnet."*** (Onderhoud 5, reëls 104-105)

Sy ma het dit ook bevestig.

> ***"Hy was baie veilig in die klas."***
> *"Is dit?"*
> ***"Hy was baie, dit was vir hom 'n plesier om skool toe te gaan in sy LSEN-klas."***
> *"So, hy het veilig gevoel waar hy was?"*
> ***"Hy het veilig gevoel, juffrou."*** (Onderhoud 14, reëls 215-219)

Deelnemer 6 se huidige onderwyser is van mening dat sy so veilig voel in die klas dat sy kan waag en leiding neem. Deelnemer 7 voel veilig in die LSOB-klas, maar dit pla haar huidige onderwyser dat sy probleme in die klas eerder met haar ouers bespreek as met die onderwyser.

> ***"Ek dink sy voel veilig in die klas. Sy lyk nie vir my of sy angstig is of bang is of onseker is nie. Maar wat my pla, is, is dat sy partykeer met haar ouers goed bespreek en nie met my nie."***
> *"Ja?"*
> ***"Dat ek, dit het net twee keer gebeur, maar dat die ouers met my oor iets kom praat en dan is ek glad nie bewus daarvan nie."*** (Onderhoud 7, reëls 145-150)

Deelnemer 8 staan volgens haar huidige onderwyser uit in die klas en het leierseienskappe wat na vore kom.

> ***"Ek dink so, want tog in my klassie waar min kinders is, staan sy nou uit. Is sy die leiertjie."***
> *"Ja?"*
> ***"Waar sy dalk in die hoofstroomklas nie noodwendig die sterkste kind sou gewees het nie."*** (Onderhoud 8, reël 121-124)

Deelnemer 9 ervaar, as gevolg van die minder druk wat op hom geplaas word in die LSOB-klas, minder druk en is gevolglik minder angstig en voel veiliger as in ’n hoofstroomklas.

4.2.2.9 Vermoë om sy man te staan

In die literatuur oor veerkragtigheid (*resilience*) is daar ’n duidelike verband tussen die selfbeeld van ’n individu en hoe ’n persoon moeilike situasies kan hanteer (Rutter, 1987). Hierdie kwessie het betrekking op die vermoë van ’n persoon om sy of haar man te staan in moeilike situasies.

Die huidige onderwysers in die LSOB-klasse voel dat die meeste van die deelnemers wel hulle man kan staan in ’n moeilike situasie, met die uitsondering van Deelnemer 7 en Deelnemer 9. Deelnemers 1 en 2 is volgens hulle huidige onderwyser in die LSOB-klas die leiers in die klas en is daarom seker genoeg van hulleself. Deelnemer 1 se ma dink tog dat dit afhang van wie die persoon is teen wie hy sy man moet staan. Deelnemer 2 se ma twyfel soms of hy sy man sal kan staan. Ook sy dink dit sal afhang van die situasie.

Deelnemer 3 se pa dink ook hy sal sy man kan staan in ’n moeilike situasie. Hy sal liewer vir sy ouers of onderwyser sê as iets hom pla.

Deelnemer 4 se pa sien dat hy baie meer vir homself begin opkom teen sy boetie as in die verlede.

> *“Dink jy twyfel aan sy vermoë om sy man te kan staan in ’n situasie?”*
>
> ***“Dit is weereens daardie ding van deursettingsvermoë. Dit hang nou ook af, want kyk, sy boetie treiter hom gereeld.”***
>
> *“Ja.”*
>
> ***“En hy begin al hoe meer opstaan teenoor boetie, verstaan?”***
>
> *“Ja, ja.”*
>
> ***“So, so dit is ook ’n sy van hom wat ontwikkel.”*** (Onderhoud 13, reëls 414-420)

Sowel die ma as die huidige onderwyser van Deelnemer 5 twyfel aan sy vermoë om sy man te staan in moeilike situasies.

> ***“Ek, ek het dit Sondag gesien.”***
>
> *“Ja?”*
>
> ***“Iemand het sy ‘golf stick’ gevat, toe kom hy terug na my toe en kom sê vir my daai mannetjie het sy ‘golf stick’ gevat. Toe kom hy terug na my toe, toe huil hy.***

> ***Toe sê ek vir hom gaan vat jou 'golf stick'. Toe sê hy vir my hy gaan dit nie vat nie."***
> *"OK."*
> ***"Toe huil hy."***
> *"So, hy het nie daai selfvertroue om dit te doen nie."*
> ***"Nee, nee juffrou."*** (Onderhoud 14, reëls 205-213)

Deelnemer 6 het wel die selfvertroue om standpunt in te neem. Selfs haar nuwe onderwyser in die LSEN-hoërskool merk op dat sy 'n sterk persoonlikheid het en dat sy haar man kan staan teen die ander leerders in die skool. Deelnemer 7 se huidige onderwyser en haar ma stem saam dat sy te stil van geaardheid is om standpunt in te neem en dat sy liewer haar ouers sal betrek om haar te help om situasies op te los. Deelnemer 8 se sterk selfbeeld help haar om nie in haarself te twyfel nie en wel kan te kan standpunt inneem.

Deelnemer 9 se huidige onderwyser en ma voel dat hy liewer na iemand toe sal gaan voordat hy self 'n moeilike situasie sal probeer oplos.

> ***"Ja. Ja. Hy is baie, soos ek sê babarig, kinderlik. Hy kry maklik seer. Um, as 'n maatjie hom per ongeluk stamp, dan sal hy nou met 'n huilerige stemmetjie, hy huil nie, maar hy sal dan met 'n huilerige stemmetjie vir my sê die, hy is al twaalf jaar oud, maar hy praat nog van die maatjie het my gestamp."*** (Onderhoud 9, reëls 177-180)

4.2.3 Interpersoonlik

4.2.3.1 Sosiale vaardighede

Die spesifieke oorgang van 'n kind se aanpassing in 'n skoolomgewing word grootliks bepaal deur die verhoudings wat bestaan tussen die kind en die gesin, die onderwysers, die portuurgroep en die gemeenskap. Daar sal ook verskille wees van een kultuurgroep na 'n ander, wat verskeidenheid en verskille tot gevolg het in die manier waarop oorgange oor tyd en ruimte plaasvind (Phatudi, 2007:9).

Die meeste van die deelnemers het in die hoofstroomklas probleme ervaar met sosiale vaardighede. Met die uitsondering van Deelnemer 8, wat baie gewild was en steeds is by haar hoofstroommaats in Laerskool 3, het hulle gesukkel met maats, en baie van hulle is ook in die hoofstroomklas gespot omdat hulle stadig was en die werk nie kon baasraak nie.

In die LSOB-klas was die deelnemers meer deel van die groep leerders in die klas en hulle het meer maats gehad. Deelnemer 9 het egter nog ’n probleem gehad met vriendskappe en het nie regtig maats gemaak nie.

Deelnemer 1 het in Laerskool 2 in die hoofstroomklas nie baie maats gehad nie. Die maats wat hy wel gehad het, was klasmaats. In die LSOB-klas was hy volgens sy huidige onderwyser die leier in die klas en hy was gewild onder sy klasmaats. Sy ma het ook genoem dat hy baie maats het in die omgewing waar hulle woon, en smiddae met hulle speel. Deelnemer 2 was ’n klasmaat van Deelnemer 1 en hulle het groot maats geword in die klas. Hy het goeie sosiale vaardighede gehad en was gewild onder sy klasmaats. Deelnemer 2 is die enigste kind van sy redelik welaf ouers en het baie speelgoed en ook die nuutste selfoon. Dit maak ook van hom ’n gewilde maat. Hy het ook betreklik baie maats in die omgewing waar hulle woon.

Deelnemer 3 se vorige onderwyser in die hoofstroomklas het gesê dat daar gedurig konflik was tussen hom en sy klasmaats. Sy het dit toegeskryf aan sy agtergrond.

> ***“Nee, hy kon nie, daar was maar gedurig konflik tussen hom en ander kinders omdat hy seker ook maar nie blootgestel was daaraan toe hy nou as baba en as kleuter en so aan nie.”*** (Onderhoud 21, reëls 25-27).

Sy huidige onderwyser in die LSOB-klas het hom as woelig beskryf, maar volgens haar het hy baie maats gemaak in die klas. Sy pa stem saam dat hy baie vriende gemaak het vandat hy in die LSOB-klas is.

Deelnemer 4 het as gevolg van sy Aspergersindroom nie maklik vriende gemaak nie. Sosiale vaardighede is ’n uitdagende kwessie vir hierdie persone. Aanvanklik het hierdie deelnemer net agter die onderwyser aangeloop. Hy wou glad nie sosialiseer nie.

> ***“Glad nie, glad nie. Geen vriende nie. Hy het met niemand gesosialiseer nie, hy het my gevolg soos ’n skaduwee die heeltyd. Inteendeel was my naam lateraan ‘shadow’ by die skool omdat hy my so gevolg het, um ... hetsy of ek nou personeelkamer toe gaan of badkamer toe gaan, M* was heeltyd wat hy my in die oog wou gehad het. So, hy kon glad nie sosialiseer nie.”*** (Onderhoud 4, reëls 48-52)

Sy vorige onderwyser in die hoofstroomklas in Laerskool 1 het dit bevestig.

"En pouses het jy gesien dan dwaal hy daar alleen. Hy was 'n alleenkind, as die klok ook gelui het, dan het hy of ver voor in die ry van die klas gestaan of ver agter."

"Agter."

"So asof hy nie deel was van die groep nie." (Onderhoud 22, reëls 49-52)

In die LSOB-klas het Deelnemer 4 se sosiale vaardighede verbeter.

"En nou? Het hy enige vriende nou?"

"Jaaa, M* is seker die gewildste kind in die skool. Hy speel nie met almal nie, maar almal weet van M*. Almal is lief vir M*. Hy is 'n eenmaatjiekind, so hy't 'n, 'n graad 7-seun saam met wie hy speel en vir wie hy pouses, hulle soek mekaar altyd en jaag mekaar en daar het 'n honderd-en-tagtig-grade omkeer in M* se lewe gekom. Wat sosialisering aanbetref." (Onderhoud 4, reëls 54-58)

Sy pa het dit beaam.

"Ja, dikwels was dit maatjies in sy klas, en, snaaks genoeg, almal wat hom ken, het van hom gehou." (Onderhoud 13, reëls 90-91)

Deelnemer 5 se vorige onderwyser in hoofstroom het hom as gewild onder sy klasmaats beskryf. Volgens sy ma was hy in Laerskool 3 alleen en hy het nie baie maats gehad nie. Hy was 'n alleenkind wat net wou gaan boer en in die veld of op 'n plaas wou wees. In die LSOB-klas het hy, volgens haar, baie maats gehad en hy was baie gelukkig.

Deelnemer 6 was aanvanklik baie stil toe sy in Laerskool 1 in die LSOB-klas gekom het. Volgens haar ma het sy min maatjies gehad in die hoofstroomklas en sy het dit verkies om met jonger kinders te speel.

"Nee. Sy het nie baie vriende gehad en goed nie, want die kinders het haar gespot omdat sy nou stadiger as hulle was. Sy het so een of twee maar na 'n ruk dan speel hulle weer met iemand anderster en goed en dan is sy nou weer eenkant." (Onderhoud 15, reëls 39-41)

In die LSOB-klas was sy met omtrent almal maats. Sy het ook maats gehad in die ander LSOB-klasse. Deelnemer 7 speel, volgens haar ma en huidige en vorige onderwyser, net met haar eie familie. Haar sussie, nefie en niggie is in dieselfde skool en sy speel net met hulle. Sy het aan

die einde van die jaar in die LSOB-klas wel met haar klasmaats begin meng, maar het dit verkies om alleen te wees in die klas.

Deelnemer 8 het in Laerskool 3 baie vriende gehad. In die LSOB-klas is sy ook baie gewild.

> ***"Maar sy is 'n sosiale kind. Sy het baie maatjies."***
>
> *"Deesdae in die klas?"*
>
> ***"In die klas is sy die leiertjie. Sy's die sy is my, my ... um ... almal, sy's die middelpunt in my klas."*** (Onderhoud 8, reëls 32-35)

Hierdie deelnemer se pa het gemeld dat, omdat sy so gewild is, hulle reëls moes maak dat sy net naweke mag speel en in die week op haar skoolwerk moet konsentreer. Volgens hom het sy vriende in verskillende skole in die dorp. Sy mis egter haar maats in Laerskool 3 baie.

Deelnemer 9 sukkel om te sosialiseer en hy maak moeilik maats. 'n Vriendskap hou ook nie langer as 'n paar dae nie. Hierdie patroon het al in die hoofstroomklas voorgekom.

> ***"Glad nie, glad nie, hy was 'n regtige alleen kind, hy het soms hierdie denkbeeldige maatjie gehad wat hy van gepraat het of wat hy pouse mee gespeel het, en maar hy het nooit maatjies gehad nie, of jy probeer hom nou maar met 'n ander maatjie laat speel en dan is dan maar net nee wat, hulle het nie gespeel nie of dit het nie uitgewerk nie, so hy kan regtig nie met maatjies sosialiseer nie."*** (Onderhoud 25, reëls 29-33)

Selfs in die LSOB-klas is hy maar meestal alleen. Hy het dit ook self gesê tydens die fokusgroeponderhoud.

> ***"Ek het nooit maatjies nie."*** (Onderhoud 27, reël 186)

4.2.3.2 Verlies van vriende

Measor en Woods het al in 1984 beklemtoon dat leerders 'n sin van verlies ervaar met oorgange – verlies van die bekende, in die vorm van plekke, mense en roetines (Measor & Woods, 1984:4). Dit geld vandag steeds (Tonkin & Watt, 2003:27). Lucey en Reay (2000:195) wys daarop dat, alhoewel enige ervaring van verlies moeilik is, dit 'n integrale deel uitmaak van die proses van verandering (Jindal-Snape & Miller, 2008:220).

Nie een van die nege deelnemers het werklik 'n verlies aan vriende van die hoofstroomklas ervaar nie. Dis stem ooreen met die vorige bevinding dat hulle nie baie maats gemaak het in hulle hoofstroomklasse nie.

Volgens Deelnemer 1 se huidige onderwyser is baie van die leerders in Laerskool 1 afkomstig van die gebied waar hierdie leerder woon. Hy is dus nie afgesluit van sy vriende nie. Sy ma dink ook nie hy verlang terug na sy maats nie.

> *"Maar jy dink nie hy verlang na sy maatjies, byvoorbeeld by P* nie?"*
>
> ***"Nee, want die ander ding, sy het ook altyd gebaklei saam met hulle, daai maatjies by P*."*** (Onderhoud 10, reëls 175-177)

Deelnemer 2 se huidige onderwyser voel die maats wat hy nou het, is vir hom voldoende. Ook Deelnemer 3 het meer maats gemaak in sy LSOB-klas en volgens sy huidige onderwyser mis hy nie sy vorige maats nie. Sy ma stem saam dat hy gou nuwe maatjies gemaak het.

Deelnemer 4 het eers in sy LSOB-klas begin sosialiseer en volgens sy huidige onderwyser in die LSOB-klas gaan hy die maats wat hy gemaak, het mis wanneer hulle na die LSOB-hoërskool gaan. Deelnemer 4 is in 2014 na die LSOB spesiale skool. Volgens sy pa ervaar hy nie werklik emosies soos verlies aan vriende en verlies aan sosiale status nie.

Deelnemer 5 en Deelnemer 6 se huidige onderwyser en hulle ouers stem saam dat hulle nie werklik 'n verlies aan vriende ervaar nie. Deelnemer 6 se ma het gesê dat sy by Laerskool 4 in elk geval nog met almal gespeel het, ongeag of hulle in die LSOB-klas of in die hoofstroomklas was.

> ***"Glad nie, want toe sy oor is na die LSEN-klas toe, toe was sy nog steeds vriende met die kinders in die ander klas. Hulle het nog steeds saamgespeel."*** (Onderhoud 15, reëls 151-152)

Deelnemer 8 se pa voel dat sy wel die verlies van haar vriende in Laerskool 3 ervaar. Sy bevestig dit self ook.

> *"En hoekom wil jy teruggaan, O*?"*
>
> ***"Ek mis my maatjies."*** (Onderhoud 28, reëls 213-215)

Haar huidige onderwyser in die LSOB-klas voel dat sy genoeg maats het in die klas en in die hoofstroomklas van Laerskool 1, en dat sy daarom nie werklik haar ou maats mis nie. Deelnemer 9 ervaar nie werklik 'n verlies aan vriende nie, omdat hy nie regtig maats het nie.

> ***"Hy, omdat hy nie maatjies het ooit rêrig nie. Dit gaan van dag tot dag wie sy maatjie is."*** (Onderhoud 9, reël 192)

4.2.3.3 Sosiale status

Leerders wat hulle in 'n toestand van liminaliteit bevind tydens die oorgang van 'n hoofstroomklas na 'n LSOB-klas kan, soos tydens antropologiese rituele, ook 'n verandering van sosiale status ervaar. Tydens so 'n antropologiese ritueel, veral 'n oorgangsritueel, vind daar vir die deelnemers aan hierdie ritueel 'n verandering plaas, veral van hulle sosiale status (Turner, 1995:95).

Deelnemers se gevoelens oor die verlies aan sosiale status het gewissel. Vyf deelnemers het nie regtig 'n verlies aan sosiale status ervaar nie, terwyl die ander vier besef het dat daar 'n verskil is tussen hulle en leerders in 'n hoofstroomklas.

Deelnemer 1 se huidige onderwyser het nie gedink dat die sosiale status hom pla nie, terwyl sy ma gevoel het dat, alhoewel hy nie verstaan het wat die LSOB-klas is en wat die implikasies daarvan is nie, dit hom tog gepla het omdat sy maats hom daaroor uitgevra het en soms gespot het.

> ***"Die die ander ding, ek dink sy pla, dit pla hom want ek hoor hy sê ook vir my mamma, ek gaan 'grade five' toe en daai ander goeters wat ek sê ook altyd nee jy jy loop nie met graad. Nee, mamma ek is nou in graad vyf, ek gaan graad ses maak en dan daai jaar ek gaan graad sewe. Ek dink die ander ding wat ek sien met hom. Sy sy het nie rêrig verstaan die klas wat sy het nie. Sy dink by hom is graad, sy's by graad vyf dis mos sy sê vir my sy is by graad vyf."*** (Onderhoud 10, reëls 189-194)

Deelnemer 2 se huidige onderwyser sê dat hy aan die begin besef het dat hy in die LSOB-klas is en dat dit hom toe gepla het. Dit het egter vinnig reggekom. Sy ma voel dat dit hom wel pla, maar dat hy nie 'n kind is wat maklik oor sy gevoelens praat nie.

> ***"Daar is daai ding wat hy sê. Die kinders by die tronk het gesê van hy by die 'special class' is. Wanneer gaan jy by die hoërskool, wanneer gaan jy hoërskool***

toe? Wanneer gaan jy klaarmaak by die laerskool? Hulle is baie lelik, die groot kinders.” (Onderhoud 11, reëls 154-156)

Die pa en huidige onderwyser van Deelnemer 3 stem saam dat sosiale status hom nie werklik pla nie. Die pa het weer gesê dat die deelnemer wel bekommerd is oor sy vordering in die LSOB-klas.

Deelnemer 4 se pa het gesê dat hy weens sy gebrek aan sosiale vaardighede nie vreeslik statusbewus is nie, maar dat hy wel agterkom dat hy anders is as ander kinders. Deelnemers 5 en 6 se huidige onderwyser en hulle ouers stem saam dat sosiale status nie vir hulle ’n probleem is nie.

Deelnemer 7 se ma en huidige onderwyser voel dat dit haar dalk sal pla omdat sy in ’n LSOB-klas is en haar maats in die hoofstroom is.

> ***“Ja, sy sê baie vir my sy is dom. Dan sê ek vir haar jy is nie dom nie. Sy sê is maar ek is dan nie in die gewone klas soos C* hulle en daai kinders nie. Dan sê ek vir haar, maar jy is nie dom nie. Jy sukkel net bietjie.”*** (Onderhoud 16, reëls 216-218)

Deelnemer 8 se ouers het haar goed voorberei voor sy na die LSOB-klas gegaan het. Hulle het ook iemand wie se kind reeds in die klas was, gekry om met haar daaroor te praat. Dit het gehelp dat sy nie werklik so ’n groot verlies aan status ervaar het nie. Haar huidige onderwyser in die LSOB-klas voel ook dat sy sou weggeraak het in ’n hoofstroomklas, terwyl sy in die LSOB-klas die sterkste leerder is en bo die ander leerders uitstyg.

Deelnemer 9 se huidige onderwyser in die LSOB-klas voel dat dit vir hom beter is in die LSOB-klas omdat hy in elk geval nie wil werk nie. Hy het ook gevra of hy nie na die spesiale LSOB-skool kan gaan waar hy minder skoolwerk hoef te doen nie. Sy ma het ook gevoel dat aangesien hy nie werklik maats in die hoofstroomklas gehad het nie, dit nie regtig vir hom ’n verlies is nie.

4.2.3.4 LSOB-klas is net tydelik

Liminale ervarings vorm persoonlikheid. Liminaliteit se funksie is nie slegs om die belangrikheid van die liminale tydperk te identifiseer nie, maar dit help ook om die reaksies van persone wat hulle in so ’n liminale tydperk bevind, te bestudeer (Thomassen, 2009:14).

Hierdie deelnemers ervaar die konsep van ’n tydelike klas voor hulle teruggaan na ’n hoofstroomklas baie verskillend. Deelnemers 1 tot 3 se huidige onderwyser in die LSOB-klas berei haar leerders voor daarop dat hulle net kan vorder binne die LSOB-klasopset. Daarom glo sy nie dat hulle werklik voel dat dit net ’n tydelike reëling is nie.

> ***“Ek het nooit so gepraat met hulle in my klas, onthou as jy hard werk jy gaan dalk hoofstroom toe nie. Ek het hulle emosioneel ‘geboost’ om na die volgende middelklas toe.”*** (Onderhoud 1, reëls 176-178)

Die ouers van die leerders verskil egter van haar.
Deelnemer 1 se ma voel dat hy nie regtig besef wat ’n LSOB-klas is en wat die implikasies van so ’n klas is nie.

> ***“Nee, sy weet sy moet, sy gaan daarso by daai klas bly, maar die ding is, sy hy verstaan nie mooi die klas wat sy is daarso is die ‘special class’ nie.”***
> *“So hy dink dis maar dieselfde as ‘grade five’ of ‘grade six’?’”*
> ***“Ja, ja, as die ander klas.”*** (Onderhoud 10, reëls 200-203)

Deelnemer 2 se ma sê hy dink hy gaan die volgende jaar na ’n gewone hoofstroomhoërskool.

> *“Dink jy hy dink hy gaan weer terug na so gewone klas toe?”*
> ***“Ek dink so, want hy sê van volgende jaar ek gaan ek hoërskool toe.”*** (Onderhoud 11, reëls 171-172)

Deelnemer 3 se pa voel dat indien hy kan kies of hy wil teruggaan na die groter hoofstroomklas, hy graag sal wil teruggaan, al besef hy dat hy sukkel. Deelnemer 5 se pa sê dat die hoofstroomklas vir hom ’n nagmerrie was en dat hy net gelukkig is dat dit verby is.

Deelnemer 5 se huidige onderwyser en sy ma stem saam dat hy gelukkig is waar hy nou is en dat hy geen begeerte het om terug te gaan na ’n hoofstroomklas nie.

> *“Dink jy hy dink ooit hy gaan terug na die gewone klasse toe?”*
> ***“Nee, ‘the way’ hy aangaan, juffrou, is hy ‘happy’ daar waar hy is.”*** (Onderhoud 14, reëls 254-255)

Deelnemer 6 se ma en huidige onderwyser van die LSOB-klas stem saam dat sy baie gelukkig is in die LSOB-klas en dat sy self gesê het sy wil nooit teruggaan nie. Deelnemer 7 was

ongelukkig omdat sy eers die vooruitsig gehad het om terug te gaan hoofstroom toe en toe teleurgesteld was toe dit nie gebeur het nie. Haar huidige onderwyser het die saak met haar bespreek, en volgens haar is Deelnemer 7 nou gelukkig en tevrede om in die LSOB-klas te bly.

Deelnemer 8 wil baie graag teruggaan hoofstroom toe en ook teruggaan na Laerskool 3. Die LSOB-klas is vir haar net 'n tydelik plek. Sy strewe daarna om terug te gaan na haar vorige skool en maats.

> *"... wil julle graag teruggaan na julle ou klas toe?"*
>
> ***"Ja."***
>
> *O*, wil jy teruggaan M* toe?*
>
> ***"Ja, dit is 'n lekker skool."*** (Onderhoud 28, reëls 206-208)

Haar huidige onderwyser in die LSOB-klas sou, indien sy 'n keuse gehad het, haar wou terugstuur hoofstroom toe.

> *"Maar as jy nou 'n keuse gehad het, sou jy haar wou terugstuur?"*
>
> ***"Ja. Ek wou al. In die begin van die jaar toe het ons besluit om haar eers by my te hou en verder te kyk. En toe het die dinge net so dat, ek weet, maar ek, ek sou haar graag wou 'n kans gee."*** (Onderhoud 8, reëls 162-165)

Deelnemer 9 se ma dink nie hy besef dat daar 'n verskil is tussen 'n hoofstroomklas en 'n LSOB-klas nie en daarom bekommer hy hom nie daaroor nie.

> ***"Nee. Ek glo nie hy weet eers rêrig ... hy, hy's in die skool. Vir hom is hy in die skool en dis dit. Hy 'worry' nie verder nie."*** (Onderhoud 18, reëls 180-181)

4.2.3.5 Toekoms

Wanneer daar oor die toekoms van die deelnemers gepraat word, is daar 'n verskil tussen hoe die huidige onderwysers in die LSOB-klasse die deelnemers se toekoms sien en die siening van die deelnemers se ouers, wat baie meer bekommerd is oor hulle kinders se toekoms. Met die uitsondering van Deelnemer 4, wat in 2014 in die LSOB spesiale skool geplaas is, gaan die res van die deelnemers gewoonlik na die LSOB-hoërskool wanneer hulle oud genoeg is. Daar is net een LSOB-hoërskool in die dorp en die ouers voel dat hulle nie 'n keuse het oor waar hulle hul kinders kan plaas nie.

Deelnemer 1 se ma het nog nie so ver gedink nie. Dit is nog te ver in die toekoms vir haar. Sy en sy huidige onderwyser in die LSOB-klas is positief oor sy toekoms.

“As hy klaar is by P* ek sal hoor by hulle. As hulle sê sy moet by D* gaan, ek het nie ‘choice’, hy sal moet daar gaan.”

“Ja. Maar jy dink dit sal goed gaan met hom vorentoe? Of is jy maar bekommerd oor hom?”

“Nee, ek glo nie sy kan by die gewone klas, ek glo nie sy kan miskien teruggaan by die gewone klas nie, ek dink sy gaan by die klas van LSEN bly.” (Onderhoud 10, reëls 214-218)

Deelnemer 2 se ma is ook bekommerd oor sy toekoms, terwyl sy huidige onderwyser glo hy sal na die LSOB-hoërskool gaan. Sy ma verstaan ook nie wat die toekoms inhou nie.

“Ek weet regtig nie. Ek kan nie sê nie. Ek het ook vir juffrou S* Maandag gevra. Wanneer is dit, Maandag of ‘Tuesday’. Ek verstaan nie die LSOB en eintlik wat gaan aan. As hy klaar is met hierdie klasse, hulle gaan by D*. So ek weet nie watter …” (Onderhoud 11, reëls 178-180)

Deelnemer 3 is volgens sy huidige onderwyser in die LSOB-klas bekommerd dat sy pleegouers hom sal wegstuur van hulle af. Hy vorder ook baie stadig en dit bekommer sy pleegpa, maar die pleegpa is vol vertroue dat dit vorentoe sal goed gaan. Sy huidige onderwyser stel dit soos volg:

“Hy moet net, hy moet groei. Hy moet hierdie jaar, ag 2014 moet hy groei, aandag skenk aan sy werk. Um ...ophou speel, besef waaroor gaan dit in die skool en en ... um ... joe, ek weet nie. Sy pa het my ook gevra in hierdie jaar waar dink ek wat wat wat en dis moeilik want hy het baie stadig gevorder in hierdie jaar.” (Onderhoud 3, reëls 202-205)

“Ja, ek ek kry half , ek kan nie dit, ek kan nie sê dit is so nie, maar ek kry half die idee as hy stout is by die huis of so, sê sy ma-hulle, jy weet dalk wil jy, jy gaan weer terug.” (Onderhoud 3, reëls 224-225)

“Maar ’n mens moet kyk na ander opsies dat hy ook eendag iets kan doen, waardevolle lewe sal kan doen, want hy sal, daar sal ’n tyd kom in die lewe in dat hy vir homself sal moet staan in die wêreld en hyself sal op die stadium kom as hy groot is dat hy gaan trou en ’n vrou en kinders het en ’n huis wat voor moet sorg en hy moet ’n goeie werk het en so aan. So, maar ek glo dat hy dit sal bereik. Hy

sal eendag vir homself kan staan, al sal hy nie daardie geleerde mens is nie.” (Onderhoud 12, reëls 393-398)

Deelnemer 4 is in 2014 oorgeplaas na die spesiale LSOB-skool. Hy sal sy skoolloopbaan daar kan voltooi. Sy pa besef dat hierdie deelnemer nooit onafhanklik sal kan wees nie.

> ***“Ek weet nie, ek sien hom, hy gaan altyd semi-afhanklik bly van my. Hy sal nooit ten volle onafhanklik word nie.”*** (Onderhoud 13, reëls 526-527).
>
> ***“Hy gaan afhanklik wees van die goeie guns van mense wat bereid is om vir hom iets te gee om te doen.”*** (Onderhoud 13, reëls 534-535).

Deelnemer 5 se huidige onderwyser in die LSOB-klas is baie positief oor sy toekoms.

> ***“B* is, um, ek dink dit gaan met hom vorentoe baie goed gaan. Ek dink nogal hy kan ... um ... as hy nou iets kry wat hy in belangstel, dan hy sal hy sal voluit gaan daarvoor want hy het die vermoëns, hy het die verstandelike vermoë om goed te kan doen.”*** (Onderhoud 5, reëls 73-75)

Hy is in 2014 na die LSOB-hoërskool, waar dit met hom goed gaan. Sy ma bly egter maar bekommerd oor sy skoolwerk.

> ***“Dit is nog steeds vir meneer ook ’n probleem want hulle konsentreer nie op hulle skoolwerk nie.”*** (Onderhoud 14, reëls 272-273)

Deelnemer 6 se huidige onderwyser voel dat sy die persoonlikheid en leierseienskappe het om goed te vorder in die LSOB-hoërskool.

> ***“Ek dink nogal, ek dink nogal as sy op die vlak bly wat sy nou is en sy vorder met hom, kan sy ’n leier of ’n hoofdogter in ’n hoërskool wees, op ’n spesiale vlak.”*** (Onderhoud 6, reëls 131-132)

Deelnemer 6 se ma stem saam.

> ***“Wel, soos sy, soos sy nou leer, dink ek, gaan dit, sal dit goed gaan. Sy moet net aanhou met haar vordering, want sy doen net mooi goed. Sy is hierdie jaar in D* en vir die eerste keer dat ek kan sien, staan sy eerste in al haar vakke wat sy gedoen het.”*** (Onderhoud 15, reëls 95-98)

Deelnemer 7 se huidige onderwyser in die LSOB-klas sou haar graag wou laat toets om terug te gaan hoofstroom toe, maar aan die ander kant twyfel sy of sy werklik die mas sal opkom in ’n hoofstroomklas.

> ***“Wel, S* is ’n baie harde werker. Sy is pligsgetrou, sy het verantwoordelikheidsin. Sy is net, soos ek sê, ’n stil en teruggetrokke kind. Maar sy het definitief potensiaal. Um ... ek sal haar graag as dit moontlik was nou laat toets weer vir die hoofstroom. Maar hulle het, dit is nou nie meer, ons ons gaan kinders nie meer terugsit nie. Maar sy is, maar die ander kant is, as sy in die hoofstroom, omdat sy so stil en eenkantkind is, gaan sy wegraak. Ek is bang dat sy in die hoofstroom heeltemal gaan wegraak. Omdat sy stil en eenkant is.”*** (Onderhoud 7, reëls 82-87)

Haar vorige onderwyser stem daarmee saam.

> ***“Maar daar was mos tog maar sekere dingetjies wat sy dalk sou kon bemeester, maar ek dink in die algemeen dit sou vir haar traumaties gewees het weereens, en sy kan nie en ek dink net vir haar nie in die hoofstroom nie, gaan sy ‘n gelukkige kind kan wees.”*** (Onderhoud 24, reëls 97-100).

Deelnemer 7 se ma is baie bekommerd oor die LSOB-hoërskool waarheen sy sal moet gaan. Hulle voel daar is nie ’n keuse van skole vir ’n leerder in ’n LSOB-klas nie.

> ***“Ek is baie bekommerd. (lag) Regtig, want dis nou net sleg. Daar is nou net een hoërskool waarnatoe sy kan gaan.”*** (Onderhoud 16, reëls 232-233)
>
> ***“Ja. As hier net nog dalk nog een hoërskool was, maar jy het net, jy het nie ’n keuse nie, jy moet haar soontoe stuur.”*** (Onderhoud 16, reëls 243-244)

Deelnemer 8 se pa stem saam oor die hoërskool.

> *“Daai skool, ek like nie daai skool nie.”*
>
> *“Ja?”*
>
> ***“Daar O* gaan uit die pad uit.”***
>
> *“Ja?”*
>
> ***“Ek soek ’n ander skool.”***
>
> *“OK.”*
>
> ***“Ek kan bietjie bekostig. Hy gaan nie daar gaan leer nie. Nie daar nie.”*** (Onderhoud 17, reëls 305-311)

Deelnemer 8 se pa voel dat sy die potensiaal het om haar eie besigheid te begin.

> ***"Ja, ek is, hy kan, hy maak baie goeters en hy kan mooi, hy kan mooi tik. Hy kan mooimaak met die goed. Jy kan sien as hy pop, as hy 'n pop, hy maak vinnig daai pop se hare mooi. Jy kan sien O* kan sy eie besigheid hê."*** (Onderhoud 17, reëls 300-302)

Deelnemer 9 se ma is ook bekommerd oor die LSOB-hoërskool.

> ***"Swaar (lag), o nee, ek, dis baie swaar. Want hy gaan volgende jaar gaan hy D* toe. Maar hy is baie, die mense het my al verskriklik bang gepraat. Want soos ek sê hy is baie, hy is manipulerend omdat hy so sag is. So hy, mense kan hom manipuleer. Hulle kan hom vinnig in 'n verkeerde ding inpraat. Ons sal maar sien hoe dit gaan (lag)."*** (Onderhoud 18, reëls 183-186)

Sy huidige onderwyser in die LSOB-klas is ook bekommerd oor sy toekoms.

> ***"Um, hy self sien nie vir hom 'n pad vorentoe nie. Hy het self besluit hy het nie nodig om te werk nie. So hy het uit sy eie uit vir my gesê hy wil E* toe gaan waar hy kan speel. So hy self sien nie vir hom 'n toekoms nie. En as ek met hom praat en ek sê vir hom wat wil jy doen eendag, wat wil jy word? Want om iets te doen, moet jy kan lees en skryf, dan antwoord hy my net glad nie. Hy hy word heeltemal stil."*** (Onderhoud 9, reëls 132-136)

Deelnemer 9 se vorige onderwyser in sy hoofstroomklas in Laerskool 1 het nog gehoop dat hy sou verbeter in die toekoms.

> ***"Weet jy, ek het regtig vir hom hoop gehad. Ek het regtig nie, daardie jaar het ek nie gedink LSOB is sy pad nie. Maar blykbaar, die jaar daarna het dinge maar vererger en daar was net regtig niks wat beter geword het nie. Maar ek het regtig nie, ek het tog gedink daar is net bietjie 'n kans vir hom in die lewe."*** (Onderhoud 25, reëls 73-76)

4.2.4 Houding van ouers teenoor LSOB-klas

Alhoewel die meeste deelnemers se ouers hulle kinders graag in 'n hoofstroomklas sou wou sien, is al nege van hulle baie positief oor die waarde van 'n LSOB-klas. Die feit dat daar minder leerders in 'n klas is, dra by tot hulle positiewe gevoel oor die LSOB-klasse.

Deelnemer 1 se ma voel haar kind het meer selfvertroue in die LSOB-klas om te vra as hy iets nie verstaan nie.

> ***"Baie goeie, baie goeie ding. Want ek kan ook sien die kind sy, sy is so bly vir ook die skool en sy is so bly sy kan ook mooi luister, sy kan ook vra, want ook M* sy het ook vir my gesê nee M* sy verstaan darem, hy vra."***
>
> *"Hy vra?"*
>
> ***"Want daarso by P* sy het nie, ek het ook daai mevrou gevra M* sy vra, sy sê nee, M* is net doodstil, die ding is sy sal net stout wees agter, maar sy slaap, deur die kinders daarso sy slaap daarso. Sy voel kind wat so moeg of wat, sy verstaan nie."*** (Onderhoud 10, reëls 226-232)

Deelnemer 2 se ma voel dat die leerders baie meer aandag in die LSOB-klas kry. Deelnemer 3 se pa is positief omdat daar minder druk op die leerders in die klas is.

> ***"Jy gaan hopeloos te veel en soos wat ek hom ken, gaan dit hopeloos te veel druk is, want as hy nou nog nie by graad 1 kan sekere dinge kan doen nie en as hy in graad 2 kom, dan gaan daar, dan gaan die dinges is mos hoër daar, die verwagtinge of standaarde, so daar gaan hy nou geheel en al, en die druk gaan te veel op hom wees, ja, te veel."*** (Onderhoud 12, reëls 408-411)

Deelnemer 4 se pa beskou die LSOB-klasse as 'n uitkoms.

> ***"Nee, ek sien dit as 'n uitkoms, want kyk, onthou, ek as 'n ouer staan plat op my voete, want hierdie kinders kom nie met 'n 'manual hier aan nie. Dit is 'n situasie wat jy in gedompel word wat jy nie opleiding het om te hanteer nie. Jy kan self nie rêrig daardie kind vat en ontwikkel nie. Jy weet nie watter kant toe nie. So jy het hierdie tipe van klasse nodig, verstaan?"*** (Onderhoud 13, reëls 584-588)

Deelnemer 5 se ma sou graag wou hê haar kind moet in 'n hoofstroomklas kon bly.

> ***"Wel my kind is, ek sou graag wou gehad het hy moet in 'n gewone klas wees juffrou."***
>
> *"Ja?"*
>
> ***"Ek het nie 'n probleem met die LSEN-klas nie, want dit het vir B* baie gedoen."***
>
> *"Ja."*
>
> ***"Maar graag wil ek vir my kind gesien het in 'n gewone klas sit en sy skoolwerk doen. Soos die ander kinders."*** (Onderhoud 14, reëls 296-301)

Deelnemer 6 se ma voel dat die skole leerders dalk te vinnig in ’n LSOB-klas sit, maar sy is vol lof vir die LSOB-klasse.

> ***“Vir my is dit ’n goeie ding. Ek dink net partykeer van die onderwysers sit die kinders te gou oor in ’n LSEN-klas. Daar is te veel kinders in ’n klas en dan kom die onderwyser nie by die kinders uit wat stadig is nie. Maar ek dink ook LSEN-klas is baie beter omdat dis ’n kleiner klassie. En die juffrou kan sien, kyk daai kind het meer aandag nodig en dan kan hulle, en dis hoe, dis hoe T* beginne vorder het.”*** (Onderhoud 15, reëls 163-167)

Deelnemer 7 se ma dink dat ’n LSOB-klas ’n goeie ding is, aangesien dit nie regverdig is teenoor ’n leerder om hom of haar van die een graad na die ander oor te plaas sonder dat hy of sy die werk bemeester het nie. Sy voel ook dat onderwysers in hoofstroomklasse dalk net meer aandag moet probeer gee aan leerders wat sukkel in die klas. Deelnemer 8 se pa dink ook dat ’n LSOB-klas ’n goeie ding is. Hy is positief oor die personeel van die LSOB-klasse.

> ***“Maar ek, wat ek sien, daai mense wat daar leer, hulle sien diep, in die kinders in.”*** (Onderhoud 17, reël 325)

Deelnemer 9 se ma is ook positief oor LSOB-klasse, maar voel daar is soms nog te veel leerders in ’n klas.

> ***“Ja, nee dit gaan, dit help definitief. Ek bedoel my kind sou dit nooit gemaak het in die hoofstroom nie. Ek is bly daar is so iets. Ek wens net hulle wil miskien nog meer doen. Ek weet nie hoe kan ek vir jou te verduidelik nie (lag). Ek dink die klasse is nog steeds te groot. Dit is nog hopeloos te groot.”*** (Onderhoud 18, reëls 197-200)

4.3 BESPREKING VAN DIE KWALITATIEWE BEVINDINGS

Die bevindings van die empiriese studie is verdeel in intrapersoonlike en interpersoonlike faktore. Hierdie faktore is verder verdeel in verskillende temas.

Die intrapersoonlike faktore het die volgende temas ingesluit: Emosionele ontwikkeling, groepsdruk, selfbeeld en selfvertroue, gevoel van verlies, ’n oorgang wat traumaties, senutergend en verwarrend was, spanning en angs, aggressie, vlak van sekuriteit en vermoë om sy of haar man te staan.

Die interpersoonlike faktore het die volgende temas ingesluit: Sosiale vaardighede, verlies van vriende, verlies van sosiale status en die gevoel dat die oorgang na ’n LSOB-klas net tydelik is. Hierdie intrapersoonlike en interpersoonlike temas is temas wat in die bestudering van die literatuur oor inklusiewe onderrig, oorgangsteorie en liminaliteitsteorie na vore gekom het. Die vrae wat in die onderhoude gevra is, is gekies aan die hand van die literatuur wat bestudeer is. Wat betref die historiese verloop van die totstandkoming van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika, is verskeie bronne bestudeer wat spesifiek klem gelê het op die totstandkoming van voldiensskole. Witskrif 6 het die omskakeling van primêre skole na voldiensskole as een van die sleutel strategieë in die vooruitsig gestel. Voldiensskole se primêre doel is om kwaliteit onderwys te voorsien aan alle leerders en om te streef na toegang, gelykheid, kwaliteit en sosiale geregtigheid in die onderwys (Department of Education (South Africa), 2005c:7).

Daarmee saam is daar ook distriksgebaseerde ondersteuningspanne wat hierdie voldiensskole moet bystaan om te verseker dat elke leerder tot sy of haar volle potensiaal ontwikkel word. Die empiriese studie is by een van hierdie voldiensskole uitgevoer waar daar weens die intensiteit van leerders se onderwysbehoeftes LSOB-klasse ingestel is.

Intrapersoonlike faktore

Die intrapersoonlike faktore wat bespreek word, is emosionele ontwikkeling, groepsdruk, selfbeeld en selfvertroue, gevoel van verlies, ’n oorgang wat traumaties, senutergend en verwarrend was, spanning en angs, aggressie, vlak van sekuriteit en vermoë om sy of haar man te staan.

Emosionele ontwikkeling

Die meeste oorgange, of dit is van ’n kleuterskool na ’n skool, of van een skool na ’n ander, of van een klas na ’n ander, is spanningsvol (Rosenkoetter *et al.*, 1994:6). Om deel te word van ’n nuwe skoolkultuur vereis dat die kind ’n pad loop wat vol emosionele en sosiale aanpassings is. Volgens Cowan en Hetherington (1991:3) is dit ’n gegewe dat ’n oorgang die herorganisasie van beide die innerlike en eksterne gedrag van die kind en die gesin ook beïnvloed.

Al nege deelnemers het emosionele probleme gehad in die hoofstroomklasse waar hulle was. Al die deelnemers het emosioneel gegroei in die LSOB-klas, met die uitsondering van Deelnemer 9, wat so ’n weerstand teen leer het dat hy nog baie emosionele probleme ondervind.

Groepsdruk

Kinders ervaar daaglikse probleme soos konflik met portuurgroepe of skooloorgang as groot stresfaktore (Jindal-Snape & Miller, 2008:220).

’n Ander spanningsfaktor gedurende ’n oorgangsfase is dat portuurgroepverhoudings dikwels verander. Leerders wat vir ses of sewe jaar klasmaats was, word nou vreemdelinge vir mekaar (Jindal-Snape & Miller, 2008:221). Dit veroorsaak soms ook groepsdruk, omdat leerders probeer om nog deel te wees van ’n sekere portuurgroep.

Die meeste van die nege deelnemers het ’n mate van groepsdruk ervaar. Daar is ook deelnemers met leierseienskappe wat die leiers van die groep is en self druk op die groep toegepas het.

Selfbeeld en selfvertroue

’n Omgewing waar ’n leerder veilig voel, voorsien die leerder gewoonlik van die geleentheid om ’n positiewe selfbeeld te ontwikkel, meer te sosialiseer en meer op sy of haar gemak te voel. Greene en Kochar-Bryant (2009) en Di Terlizzi (2007:33), dui aan dat oorgange ’n persoon se selfbeeld, motivering en persoonlike lewensduurontwikkeling beïnvloed.

In die hoofstroomklasse was al nege die deelnemers se selfbeeld en selfvertroue nie goed nie. Namate hulle aangepas het in die LSOB-klasse het agt uit die nege deelnemers se selfbeeld en selfvertroue verbeter. Dit kan toegeskryf word aan die ondersteuning wat hulle in die LSOB-klasse ontvang het.

Gevoel van verlies

Measor en Woods (1984:4) beklemtoon dit dat oorgange na ander skoolomgewings vir leerders ’n gevoel van verlies kan laat ervaar – verlies aan die bekende, naamlik plekke, mense en roetines. Dit geld steeds (Tonkin & Watt, 2003:27). Lucey en Reay (2000:195) wys daarop dat alhoewel enige ervaring van verlies moeilik is, dit ’n integrale deel uitmaak van die proses van verandering (Jindal-Snape & Miller, 2008:220).

Youell (2006:69) beklemtoon ook die belangrikheid van die begin en einde van oorgange, aangesien dit nog altyd ’n sleuteldoelwit van toegepaste psigoanalitiese denke was om mense

van die belangrikheid daarvan bewus te maak. Dit is volgens Youell (2006:69) noodsaaklik vir beter begrip van elke kind se individuele reaksie op verandering. Skeiding, verlies en verandering is pynlike maar absoluut noodsaaklike ervarings wat lei tot groei, ontwikkeling en innerlike krag.

Vyf van die nege deelnemers het nie werklik ’n gevoel van verlies ervaar omdat hulle in die LSOB-klas was nie. Vir Deelnemer 4, wat gediagnoseer is met Aspergersindroom, is die begrip en gevoel van verlies moeilik om te verstaan. Deelnemers 1 tot 3 se huidige onderwyser in die LSOB-klas sê sy motiveer haar leerders sodanig dat hulle nie werklik ervaar dat hulle in ’n LSOB-klas is nie.

Oorgang was traumaties, senutergend en verwarrend

Volgens Wilson (2003:1) kan ’n oorgangstydperk vir leerders traumaties, senutergend en verwarrend wees wanneer hulle in die sfeer van die onbekende ingaan. Dit is vir hulle ontmagtigend om uit hulle gemaksones na onbekende terreine te beweeg. Verder dui Wilson ook aan dat leerders vrees kan ervaar dat hulle nie nuwe vriende gaan maak nie, en dat vriende as sosiale element ’n groot bron van ondersteuning vir hulle kan wees (Di Terlizzi, 2007:33).

Ses van die nege deelnemers se huidige onderwysers in die LSOB-klasse, asook hul ouers, het gevoel die verskuiwing was vir hulle in ’n mate traumaties, senutergend en verwarrend. Deelnemer 8 se huidige onderwyser het gemeld dat die oorgang na ’n hoofstroomklas nie soseer traumaties was nie, maar dat die deelnemer baie graag wil teruggaan na haar hoofstroomklas. Deelnemer 8 bevestig self dat sy baie hartseer was om weg van die hoofstroomklas en na die LSOB-klas te gaan.

Spanning en angs

Jindal-Snape en Miller (2008:217) wys ook daarop dat navorsing oor die oorgang van leerders van primêre na sekondêre skole daarop dui dat dit vir baie leerders ’n angstige tyd is (Galton *et al.*, 2000; Jindal-Snape & Foggie, 2008) met ’n aansienlike verswakking van hul selfbeeld en afname in akademiese motivering en prestasie (Eccles & Midgley, 1989; Wigfield *et al.*, 1991).

Oorgange gaan nie net met groot verwagtings en opwinding gepaard nie, maar kan ook angs, onsekerheid en spanning tot gevolg hê (Dee, 2006:6). Dee wys verder daarop dat persone met leerprobleme, en veral diegene wat komplekse leer- en onderrigbehoeftes het, baie min beheer

het oor die oorgange wat in hulle lewens plaasvind. Hierdie oorgange impliseer verandering en onsekerheid, wat groot uitdagings en gevoelens soos angs, verlies aan beheer en opwinding insluit (Dee, 2006:8).

Al die leerders het volgens hulle ouers en vorige onderwysers baie spanning en angs in die hoofstroomklasse ondervind. Ook in die LSOB-klas het die meeste deelnemers aanvanklik wel spanning en angs ervaar. Hoe langer hulle in die LOB-klas was, hoe meer het dit in die meeste gevalle afgeneem.

Aggressie

Aggressie kan volgens Priddis *et al.* (2014:18) tot ernstige akademiese, sosiale, emosionele en gedragsprobleme lei.

Aggressie was nie werklik ’n groot probleem by die deelnemers nie. Die huidige onderwysers in die LSOB-klasse het wel ’n mate van aggressie by sommige deelnemers ervaar, terwyl party deelnemers se vorige onderwysers ook soms aggressie waargeneem het. Die deelnemers se ouers het in ’n mindere mate aggressie by hulle waargeneem.

Aggressie in die LSOB-klas het by sommige leerders voorgekom as gevolg van frustrasie omdat hulle graag in ’n hoofstroomklas wou wees. Daar is ook van die deelnemers wat aggressief opgetree het om te wys dat hulle die leiers in die klas is.

In hoofstroomklasse is aggressie meestal opgemerk wanneer deelnemers nie hulle werk kon bemeester nie.

Vlak van sekuriteit

Die sosio-emosionele welstand van kinders is krities vir sukses op skool, en ’n gevoel van sekuriteit is die grondslag van sosio-emosionele welstand (Bergin & Bergin, 2009:141).

Al nege die deelnemers se ouers en huidige onderwysers in die LSOB-klasse het gevoel dat die deelnemers veiliger in hulle klas voel as in die hoofstroomklas.

Die meeste ouers en huidige onderwysers het saamgestem dat die kleiner klasse beslis ’n invloed gehad het op die deelnemers se vlak van sekuriteit. Die deelnemers was ook meer

bereid om te waag omdat hulle veilig gevoel het in die klas. Die kleiner volume werk as in die LSOB-klas het ook ’n aandeel in hulle gevoel van sekuriteit.

Kan sy/haar man staan in moeilike situasies

In literatuur oor veerkragtigheid (resilience) is daar ’n duidelike verband tussen ’n individu se selfbeeld en hoe hy of sy situasies kan hanteer (Rutter, 1987). Hierdie kwessie het betrekking op die vermoë van ’n persoon om sy of haar man te staan in moeilike situasies.

Die huidige onderwysers in die LSOB-klasse voel dat die meeste van die deelnemers wel hulle man kan staan in ’n moeilike situasie, met die uitsondering van Deelnemer 7 en Deelnemer 9. Dit was nie die geval in die hoofstroomklasse nie. Sterker leierseienskappe wat in die LSOB-klasse na vore kom, help deelnemers om standpunt te kan inneem. In teenstelling met die huidige onderwysers, is daar ’n mate van twyfel by die ouers oor die deelnemers se vermoë om hulle man te staan in moeilike situasies.

Interpersoonlike faktore

Die interpersoonlike faktore wat bespreek is, is sosiale vaardighede, verlies van vriende, verlies van sosiale status en die gevoel dat die oorgang na ’n LSOB-klas net tydelik van aard is.

Sosiale vaardighede

Belangrike uitkomste van ’n suksesvolle oorgang na skool sluit in die sosiale, emosionele en akademiese aanpassing van die kind, asook ’n positiewe gesindheid teenoor die skool aan die kant van beide kind en ouer (Love *et al.*, 1992).

Die meeste van die deelnemers het in die hoofstroomklas probleme gehad met sosiale vaardighede. Met die uitsondering van Deelnemer 8, wat baie gewild was en steeds is onder haar hoofstroommaats in Laerskool 3, het hulle gesukkel met maats en baie van hulle is in die hoofstroomklas gespot omdat hulle stadig was en die werk nie kon baasraak nie. In die LSOB-klas was die deelnemers meer deel van die groep leerders in die klas en hulle het meer maats gehad. Deelnemer 9 het egter steeds ’n probleem gehad met vriendskappe en het nie regtig maats gemaak nie.

Verlies van vriende

Een van die min universele eienskappe van kindertyd is die oorgang na ’n skool. Alle kinders moet die drempel kruis van die oorgang na skool en so begin hulle ’n deel van hulle lewens op ’n merkwaardige koers van onderrig wat noodwendig gepaard gaan met suksesse, mislukkings, vriende wat gemaak en verloor word en belangstellings wat aangewakker word en weer verflou. Skool is vir kinders die werklike wêreld en wat daar gebeur, is baie belangrik – vir die hede en vir die toekoms (Ramey & Ramey, 1999:217).

Nie een van die nege deelnemers het werklik ’n verlies aan vriende van die hoofstroomklas ervaar nie. Dit stem ooreen met die vorige bevinding dat hulle nie baie maats gemaak het in hulle hoofstroomklasse nie.

Verlies aan sosiale status

Leerders wat hulle in ’n toestand van liminaliteit bevind tydens die oorgang van ’n hoofstroomklas na ’n LSOB-klas kan, soos tydens antropologiese rituele, ook ’n verandering van sosiale status ervaar. Tydens so ’n antropologiese ritueel, veral ’n oorgangsritueel, vind daar vir die deelnemers daaraan ’n verandering plaas, veral wat betref hulle sosiale status (Turner, 1995:95).

Die deelnemers se gevoelens oor die verlies aan sosiale status het gewissel. Vyf deelnemers het nie regtig ’n verlies aan sosiale status ervaar nie, terwyl die ander vier besef het dat daar ’n verskil is tussen hulle en leerders in ’n hoofstroomklas. Sommige deelnemers se ouers het ook gevoel omdat hulle kinders nie werklik besef dat hulle in ’n LSOB-klas is nie en daarom nie werklik ’n verlies aan sosiale status ervaar nie. Daar is egter tog deelnemers wat verstaan dat hulle nie soos hulle maats is nie. Dit het hulle wel gepla en hulle is soms gespot daaroor.

Gevoel dat LSOB-klas tydelik is

Tydens ’n antropologiese ritueel soos ’n inisiasieproses word die simboliese losmaking van die individu van ’n vaste punt in sy of haar sosiale struktuur in die eerste fase van skeiding beklemtoon (Turner, 1995:95). Sy of haar status word nou as liminaal beskou. Persone wat aan die inisiasieproses deelneem, lewe tydens hierdie liminale situasie buite hulle normale omgewing en bevraagteken dikwels die sosiale orde.

Die deelnemers ervaar die konsep van ’n tydelike klas voor hulle teruggaan na ’n hoofstroomklas baie verskillend. Die meeste van die deelnemers se ouers en huidige onderwysers het aangedui dat hulle baie graag wil teruggaan na hulle hoofstroomklasse. Van die deelnemers se ouers en huidige onderwysers het aangedui dat hulle nie werklik besef wat die verskil is tussen ’n LSOB-klas en ’n hoofstroomklas nie. Twee van die deelnemers se ouers het aangedui dat hulle glad nie wil teruggaan hoofstroom toe nie en dat hulle baie gelukkig is waar hulle nou is.

4.4 VERBAND TUSSEN BEVINDINGS EN OORGANGSTEORETIESE RAAMWERK

In die bestudering van die oorgangsteorie en liminaliteitsteorie is daar sekere temas wat na vore kom. Hierdie temas het ook na vore gekom in die verskillende onderhoude wat gevoer is. Die deelnemers aan hierdie studie was almal in ’n oorgangsituasie van ’n hoofstroomklas na ’n LSOB- klas. Terwyl hulle in ’n hoofstroomklas was, het die meeste van hulle ook die tipiese kenmerke vertoon van leerders met spesiale onderwysbehoeftes. Hulle selfbeeld was swakker en hulle selfvertroue minder in die hoofstroomklas as in die LSOB-klas. Weerstand teen leer, groepsdruk en aggressie het ook by die meeste van die deelnemers voorgekom.

Die meeste van die deelnemers het hulle in ’n toestand van liminaliteit bevind en sommige van hulle wou teruggaan na waar hulle voorheen was, terwyl ander vorentoe beweeg het en uitgesien het na die toekoms.

4.5 GEVOLGTREKKING

In hierdie hoofstuk is die bevindings van die empiriese ondersoek bespreek. Daar is onderskei tussen intrapersoonlike en interpersoonlike faktore. Inligting is verskaf oor die persoonlike besonderhede en skolastiese ontwikkeling van deelnemers. Hierdie bevindings is in verband gebring met die oorgangsteoretiese raamwerk.
In hoofstuk vyf sal die gevolgtrekkings, aanbevelings en tekortkominge van die studie bespreek word.

HOOFSTUK 5 : GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

In hierdie studie het ek ondersoek ingestel na leerders se ervaring daarvan om van ’n hoofstroomklas na ’n LSOB-klas oorgeplaas te word.

Dit het duidelik uit my navorsing geblyk dat die temas wat in die teoretiese raamwerke van die oorgangsteorie en die liminaliteitsteorie voorkom, ook in die leerders se ervarings ’n rol speel. Ek kon egter min literatuur oor die onderwerp opspoor.
In hierdie hoofstuk gee ek ’n kort opsomming van die literatuurstudie en die empiriese studie. Aan die einde van die hoofstuk bespreek ek die tekortkominge van die studie kortliks en doen dan aanbevelings vir verdere studie en navorsing oor die onderwerp.

5.2 DOELWITTE VAN DIE STUDIE

Die doelstelling van die navorsing was om die verskuiwing van leerders na klasse vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes te ondersoek aan die hand van die oorgangsteorie, soos in hoofstuk twee bespreek.

Die volgende doelwitte is as subvrae ondersoek:

- Watter aspekte speel ‘n rol in die verskuiwing van leerders van ’n hoofstroomklas na ’n LSOB-klas?
- Wat is die uitwerking van die verskuiwing van 'n leerder uit 'n hoofstroomklas na 'n LSOB-klas op so 'n leerder se ouers?
- Watter uitwerking het die verskuiwing op onderwysers van leerders wat van 'n hoofstroomklas na 'n LSOB-klas verskuif word?
- Het hierdie verskuiwing ’n invloed op leerders se selfbeeld en selfvertroue?

Hierdie doelwitte is ondersoek aan die hand van ’n deeglike literatuurstudie oor inklusiewe onderwys, asook die twee teoretiese raamwerke wat ek in die studie gebruik het, naamlik die oorgangsteorie en die liminaliteitsteorie. Hierdie literatuurstudie is in hoofstuk twee uiteengesit.

Na die literatuurstudie het ek ’n empiriese ondersoek onderneem, waartydens ek die temas wat in die literatuurstudie na vore gekom het, ondersoek het deur onderhoude te voer met die nege deelnemers se huidige onderwysers in die LSOB-klasse, hulle vorige onderwysers in die hoofstroomklasse, en die deelnemers se ouers. Ten einde vas te stel of die deelnemers dieselfde as hulle ouers en onderwysers oor die betrokke kwessies voel, is daar ook ’n fokusgroeponderhoud met elke klas se deelnemers gevoer. Hierdie empiriese ondersoek en bevindings is in hoofstuk vier uiteengesit.

5.3 GEVOLGTREKKINGS UIT DIE LITERATUURSTUDIE

In die hoofstuk twee is daar aan die hand van die literatuur wat bestudeer is, ’n beskrywing gegee van die uitgangspunte wat die teoretiese raamwerk vorm waarbinne hierdie navorsing plaasgevind het, naamlik die oorgangsteorie en die liminaliteitsteorie.

’n Literatuurstudie oor die inklusiewe onderwysstelsel in Suid-Afrika is gedoen om die ontstaan en funksionering van LSOB-klasse in voldiensskole te verduidelik. Daar is verder gefokus op die ontstaan van inklusiewe onderwys en die verskillende beleide van die Departement van Onderwys.

5.3.1 Inklusiewe onderwys

Inklusiewe onderwys is gegrond op die erkenning van onderlinge verskille tussen alle leerders, asook op die strewe om te bou op die ooreenkomste wat daar wel bestaan. Om waarde toe te voeg aan inklusiewe onderwys, moet daar altyd in ag geneem word dat alle leerders in ’n stadium ondersteuning nodig gaan hê. Die ondersteuning kan bestaan uit individuele aanpassings en ingrypings om die leerders te versterk. Aanpassings in die onderwysstruktuur verwys primêr na die buigsaamheid wat aan die dag gelê moet word om leerders se vordering te ondersteun (Department of Education (South Africa), 2001:20), byvoorbeeld deur skole se tradisionele graadverdelings aan te pas in die opset van ’n spesiale skool. Die onderwysstelsel in die inklusiewe bestel is reeds besig met aanpassings soos dat spesiale skole as hulpbronne dien vir ander hoofstroomskole in hul omgewing. Die skep van voldiensskole is ook ‘n aanpassing aan die stelsel (Department of Education (South Africa), 2001:21-22).

Witskrif 6 (Department of Education (South Africa), 2001) is een van die belangrikste dokumente wat ontwikkel is om die agterstand in die onderwysstelsel as gevolg van die diskriminasie voor 1994 reg te stel. Die fokus van hierdie dokument is die verantwoordbaarheid van die onderwysstelsel, spesifiek met betrekking tot leerders met spesiale onderwysbehoeftes, asook die ondersteuningsdienste wat beskikbaar om aan leerders se onderwysbehoeftes te voldoen (Nel *et al.*, 2010:21).

5.3.2 Oorgangsteorie

'n Oorgang word gedefinieer as 'n voortdurende proses van beweging na onafhanklike volwassenheid (Greene & Kochhar-Bryant, 2009:14). Hierdie oorgang kan in twee rigtings plaasvind, naamlik vertikaal en horisontaal. 'n Vertikale oorgang is die meer gewilde en bekende begrip. Vertikale oorgange is lewenslange ontwikkelingsoorgange wat verband hou met groot lewensgebeurtenisse soos skooltoetrede, skoolverlating en ouerskap (Polloway *et al.*, 1991:3). 'n Horisontale oorgang vind plaas wanneer 'n leerder van een situasie, instelling of vlak van onderrig na 'n ander beweeg, byvoorbeeld van 'n afsonderlike instelling na 'n minder beperkte, meer inklusiewe instelling, soos van 'n hoofstroomklas na 'n LSOB-klas, of van 'n hoofstroomskool na 'n spesiale skool (Di Terlizzi, 2007:32; Greene & Kochhar-Bryant, 2009:13).

Verskeie temas wat verder in die empiriese ondersoek bespreek word, het in die bestudering van die teoretiese raamwerk na vore gekom.

Kinders met leerprobleme, en veral diegene wat komplekse leer- en onderrigbehoeftes het, het baie min beheer oor die oorgange wat in hulle lewens plaasvind. Oorgange hou nie net verwagtings en opwinding in nie, maar gaan ook gepaard met angs, onsekerheid en spanning (Dee, 2006:6).

Oorgange vind nie in 'n lugleegte plaas nie. Daar is 'n hele aantal veranderlikes wat 'n impak het op die manier waarop oorgange plaasvind, soos die **huis, die skool en die wyer gemeenskap** (Phatudi, 2007:8). Oorgange maak 'n onlosmaaklike deel uit van alle kinders se lewens. Kinders het egter min geleentheid om die rigting wat hulle moet inslaan, te beïnvloed. Groot besluite oor hulle lewens word gewoonlik deur hulle ouers en ander rolspelers in hulle lewens geneem, omdat hulle nie as volwasse genoeg beskou word om self ingeligte besluite te

neem nie. Dit is waarom onderhoude ook met die deelnemers se ouers en vorige onderwysers gevoer is.

Om deel te word van ’n nuwe skoolkultuur, moet die kind ’n pad loop wat vol **emosionele en sosiale aanpassings** is. Volgens Cowan en Hetherington (1991:3) is dit ’n gegewe dat ’n oorgang die herorganisasie van beide die interne en eksterne gedrag behels. Die kind se waardes, houdings en kultuur, sowel as dié van skool, beïnvloed die manier waarop die kind in die nuwe skool gaan aanpas. Kinders verduur kulturele skeiding van die waardes van hulle huis en die waardes en etos van hulle skool, en ondergaan emosionele konflik wanneer hulle by die nuwe skoolkultuur moet aanpas. Die waardes en kultuur van ’n kind se ouerhuis en dié van die skool stem nie altyd ooreen nie.

Alle kinders moet die drempel van die oorgang na skool kruis, en so begin hulle ’n deel van hul lewe op ’n merkwaardige koers van onderrig wat onvermydelik gepaard gaan met suksesse, mislukkings, **vriende wat gemaak en verloor word** en belangstellings wat aangewakker en weer laat vaar word (Ramey & Ramey, 1999:217).

Tydens ’n oorgangsproses word daar verwag dat daar verskille gaan wees tussen dit wat voor die oorgang was en dit wat daarna gaan wees. Hierdie verandering gaan dikwels gepaard met **emosionele verwarring en konflik** (Cowan & Hetherington, 1991:13). Die konflik kan ook as aggressie manifesteer.

Verder is daar volgens Cowan en Hetherington (1991:15) ook ’n gevoel van **innerlike emosionele ontwrigting,** wat algemeen as spanning bekend staan. **Spanning, angs en depressie** is algemeen, nie net na negatiewe oorgange nie, maar ook na afloop van positiewe oorgange.

Elke einde, hoe klein ook al, beteken ’n soort **verlies** vir die individu. Elke begin, hoe klein ook al, dra daarmee saam **angs** om die onbekende in die gesig te staar. Elke oorgang wek weer herinneringe op van oor **vroeëre verliese** en gevreesde beginsituasies (Youell, 2006:71).

Leerders wat minder ondersteunende omgewings binnegaan, veral met vertikale oorgange, ervaar ’n **negatiewe selfbeeld, swak sosialiseringsvaardighede, angs en spanning** (Di Terlizzi, 2007:32). Minder ondersteunende omgewings dui hier op oorgange van ’n laerskool na

’n hoërskool, asook van ’n hoërskool na ’n werksplek. In die geval van horisontale oorgange, soos van ’n hoofstroomklas na ’n LSOB-klas, bestaan die verwagting dat die oorgang tot ’n positiewe ervaring sal lei. Dit behels dat ’n leerder se **selfbeeld** kan verbeter, dat hy makliker vriende kan maak en dat hy na afloop van die oorgang minder **spanning en angs** sal ervaar (Di Terlizzi, 2007:32).

Kinders wat nie goed aanpas by die eise van skool nie, kan vasval in ’n patroon van **mislukking** wat aanhou deur hulle skooljare en selfs daarna (O'Brien, 1991:4). Hierdie mislukking kan met verloop van tyd **weerstand teen leer** tot gevolg hê.

Oorgang word ook soms aangedui as ’n **“tydelike grenskruising**” waar leerders die lojaliteite en die kulturele en organisatoriese betekenisse van die bestaande stelsel met hulle saamneem na die nuwe stelsel, waar hulle slegs besoekers is totdat hulle hierdie inligting in die nuwe stelsel kan internaliseer (Billington & Pomerantz, 2004:23). Dit kan slegs gebeur indien die twee stelsels dieselfde primêre of fundamentele taak deel. Elk van die twee stelsels moet dieselfde kultuur en waardes hê. Die nuwe stelsel moet egter daarop ingestel wees om die leerder te akkommodeer sodat hy of sy sosiaal, kultureel en skolasties kan verbeter.

Volgens Wilson (2003:1) kan die oorgangstydperk vir leerders **traumaties, senutergend en verwarrend** wees wanneer hulle in die sfeer van die onbekende ingaan. Dit is ontmagtigend vir hulle om hulle gemaksones na onbekende terreine te beweeg. Verder dui Wilson (2003:1) ook aan dat leerders kan vrees dat hulle nie **nuwe vriende** gaan maak nie en dat vriende as **sosiale element** vir hulle ’n groot bron van ondersteuning kan wees (Di Terlizzi, 2007:33).

Waar volwassenes groot lewensgebeure as spanningsvol identifiseer, sien kinders daaglikse probleme soos **konflik met portuurgroepe** of skooloorgang as groot stresfaktore (Jindal-Snape & Miller, 2008:220).

Dertig jaar gelede het Measor en Woods (1984:4) dit reeds beklemtoon dat leerders in hierdie stadium ’n gevoel **van verlies** kan ervaar – verlies aan die bekende, naamlik plekke, mense en roetines.

Leerders wat gereeld **mislukking** ervaar, kan hulle volgens Chinn (2010:99) in ’n bose kringloop van **ontoereikendheid en hulpeloosheid** bevind. Sommige leerders kies dan ’n

ontsnappingstrategie, naamlik vermyding, om sodoende die teleurstellings ("selfvoorspelde teleurstellings") wat hulle verwag, te voorkom.

5.3.3 Liminaliteitsteorie

Tydens ’n antropologiese ritueel, veral ’n oorgangsritueel, vind daar vir die deelnemers daaraan ’n verandering plaas, veral van hulle **sosiale status** (Turner, 1995:95). Die simboliese loslating van die individu van ’n vaste punt in sy of haar sosiale struktuur word in die eerste fase van skeiding beklemtoon (Turner, 1995:95).
Gedurende die liminale stadium word gewoonweg aanvaarde verskille tussen die deelnemers, soos **sosiale klas,** dikwels onderbeklemtoon of geïgnoreer. ’n Sosiale struktuur van kommunitas word gevorm. Hierdie struktuur is gegrond op algemene menslikheid en gelykheid eerder as op die erkende hiërargie tussen persone wat die ruimte deel, en daar bestaan gewoonlik ’n gevoel van lotsverbondenheid, homogeniteit en **kameraadskap** (Taljard, 2007:11; Turner, 1995:96).

In die LSOB-klas bevind hierdie leerders hulle dikwels in ’n liminale toestand –"**betwixt and between**", oftewel nóg die een nóg die ander (Turner, 1995:93). Hulle is nie in ’n hoofstroomklas nie en ook nie in ’n spesiale skool nie. Hulle bevind hulle op ’n drempel en weet soms nie waarheen hulle moet beweeg nie. Hulle voel ook dikwels gestroop van die **sosiale status** wat hulle in ’n hoofstroomklas gehad het. In die reël ervaar hulle die emosies soos **spanning en angs** wat met oorgange gepaard gaan.

Hierdie temas is verder met behulp van onderhoude in die empiriese studie ondersoek.

5.4 GEVOLGTREKKING UIT DIE EMPIRIESE STUDIE

In my studie is data versamel deur diepgaande onderhoude wat met ouers en met huidige en vorige onderwysers van die nege deelnemers gevoer is. Fokusgroeponderhoude is ook met die deelnemers self in klasverband gevoer. Daar was ’n totaal van 29 onderhoude, aangesien een huidige onderwyser ook ’n deelnemer se vorige onderwyser in sy hoofstroomklas was. ’n Doelgerigte seleksie van deelnemers is gedoen. Om te bepaal watter leerders deel van die navorsing moes uitmaak, is 'n adviespaneel gebruik wat uit die vorige en huidige onderwysers van die leerders bestaan het. Die navorsing is by ‘n voldiensskool in Potchefstroom in die

Noordwesprovinsie gedoen, wat as gevolg van die graad van sommige leerders se leerhindernisse drie LSOB-klasse het. Alle onderhoude is getranskribeer, gekodeer en ontleed.

Die bevindings van die empiriese studie is verdeel in intrapersoonlike en interpersoonlike faktore. Hierdie faktore is verder in verskillende temas verdeel.

Die **intrapersoonlike** faktore het die volgende temas ingesluit: Emosionele ontwikkeling, groepsdruk, selfbeeld en selfvertroue, gevoel van verlies, ’n oorgang wat traumaties, senutergend en verwarrend was, spanning en angs, aggressie, vlak van sekuriteit en vermoë om sy of haar man te staan in moeilike situasies.

Die **interpersoonlike** faktore het die volgende ingesluit: Sosiale vaardighede, verlies van vriende, verlies van sosiale status en die gevoel dat die oorgang na ’n LSOB-klas net tydelik is.

5.5 BEPERKINGS VAN DIE STUDIE

Die volgende beperkings is in my studie geïdentifiseer:

5.5.1 Beperkte aantal deelnemers by een skool

Aangesien daar drie onderhoude gehou moes word vir elke deelnemer, is die deelnemers beperk tot drie per klas. In die spesifieke stad is daar ook net een voldiensskool met LSOB-klasse. Dit het die keuse van deelnemers beperk. ’n Meer volledige studie sou gedoen kon word as twee skole betrek kon word en die skole se klasse met mekaar vergelyk kon word. Daar sou ook vergelykings getref kon word wat betref die funksionering van LSOB-klasse.

5.5.2 Taal

Sommige van die deelnemers gaan nie in hulle moedertaal skool nie. Dit was soms vir die ouers van die deelnemers moeilik om die vrae volledig te verstaan en te antwoord. Sommige van die begrippe waaroor die vrae gehandel het, byvoorbeeld *weerstand teen leer*, *groepsdruk* en *sosiale status*, is nie begrippe wat aan hulle bekend was nie. Dit moes telkens met behulp van voorbeelde verduidelik word.

5.5.3 Vorige onderwysers wat nie wou saamwerk nie

Aangesien verskillende skole in die omgewing hulle leerders na die LSOB-klasse van die laerskool waar die navorsing gedoen is, stuur, was dit moeilik om al die vorige onderwysers op te spoor. Sommige onderwysers was ook nie bereid om my te woord te staan nie. Dan moes ek na die deelnemers se graadeen onderwysers gaan om inligting te kry. In deelnemer agt se geval kon ek glad nie een van haar vorige onderwysers kry wat bereid was om met my te gesels nie. Die hoeveelheid inligting wat ek by vorige onderwysers gekry het, het baie gewissel. Sommige vorige onderwysers kon baie min van die betrokke leerders onthou en het baie algemeen gepraat, terwyl van die ander deelnemers se vorige onderwysers baie waardevolle inligting kon verskaf. Een vorige onderwyser het reguit gesê dit is te lank gelede en sy kan nie onthou of die deelnemer maats in die klas gehad het nie.

5.5.4 Deelnemers wat nie vir fokusgroeponderhoude opgedaag het nie

Nadat verskeie datums vir fokusgroeponderhoude gereël is, het dit tog gebeur dat leerders nie vir die onderhoude opgedaag het nie. Van die leerders wat in 2013 in die senior klas was, was nie meer in die spesifieke laerskool nie en daar moes reëlings getref word om hulle op ’n spesifieke tyd bymekaar te bring. Ten spyte van al die reëlings het dit telkens gebeur dat een van die leerders net nie opdaag nie. Daarom is daar besluit om hierdie fokusgroeponderhoude sonder die deelnemers te hou.

5.6 DIE STUDIE SE BYDRAE

Na die afhandeling van die ondersoek is dit nou belangrik om vas te stel of die studie se doelwitte bereik is. Daar moet ook besin word oor die bydrae wat hierdie studie kan lewer.
Die doelstelling van die navorsing was om die verskuiwing van leerders na klasse vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes te ondersoek aan die hand van die oorgangsteorie.

Om hierdie doel te bereik, is vrae oor verskeie temas wat uit die literatuuroorsig na vore gekom het, aan die deelnemers aan hierdie studie gevra. Die inligting wat so ingewin is, is verwerk en gekodeer, en in hoofstuk vier in tabelvorm beskikbaar gestel.

Hierdie studie het ’n belangrike bydrae gelewer tot die ondersoek oor die verskuiwing van leerders na LSOB-klasse en hoe hulle dit ervaar. Die teoretiese raamwerke wat ek gebruik het,

het my gehelp om insig te verkry in die temas wat ek wou ondersoek. Die indringende vrae wat aan onderwysers en deelnemers se ouers gestel is, en die antwoorde daarop, kan toekomstige ouers wat besluite oor die verskuiwing van hulle kinders na ’n LSOB-klas moet neem, help om ’n meer ingeligte besluit te neem. Die onderwysers van leerders in gewone hoofstroomskole sal dalk in die toekoms beter besin voordat hulle aanbeveel dat leerders na ’n LSOB-klas oorgeplaas word. Te veel leerders per klas en die kultuur en etos van spesifieke hoofstroomskole speel ook ’n rol in die besluitneming oor die verskuiwing van leerders na LSOB-klasse.

Vervolgens word die **subvrae** kortliks bespreek.
Die volgende doelwitte is as subvrae ondersoek:
Om vas te stel watter aspekte ’n rol speel in die verskuiwing van leerders van ’n hoofstroomklas na ’n LSOB-klas

Alle aspekte wat na vore gekom het in die bespreking van die interpersoonlike en intrapersoonlike faktore het ’n rol gespeel in die verskuiwing van leerders van ’n hoofstroomklas na ’n LSOB-klas. Hierdie bespreking is in hoofstuk vier in tabelvorm weergegee en ’n meer volledige bespreking in tabelvorm is beskikbaar in Addendum F.

Dit het egter duidelik na vore gekom dat aspekte soos weerstand teen leer, aggressie en gevoel van sekuriteit by die meeste deelnemers baie verbeter het in die LSOB-klasse. Aspekte soos verlies van vriende, verlies van sosiale status en die gevoel dat deelnemers net tydelik in ’n LSOB-klas is en graag wil teruggaan na ’n hoofstroomklas het ’n gemengde reaksie ontlok. Die deelnemers wat baie gesukkel het in ’n hoofstroomklas was meer tevrede om in die LSOB-klas te bly as die deelnemers ten opsigte van wie daar sprake was dat hulle kon teruggaan na ’n hoofstroomklas.

- **Om vas te stel wat die uitwerking van die verskuiwing van ’n leerder uit ’n hoofstroomklas na ’n LSOB-klas op so ’n leerder se ouers is.**

Een vraag is spesifiek slegs aan die ouers van die deelnemers gevra, naamlik wat hulle siening van ’n LSOB-klas was. Al die ouers was baie positief oor die LSOB-klas. Almal het gevoel dat daar beslis ’n plek is vir ’n LSOB-klas, en was dit eens dat die groter klasse en die druk van die groot volume werk ’n groot invloed gehad het op die spanning en angs wat deelnemers in hulle hoofstroomklasse ervaar het. Die meeste ouers was dit ook eens dat die deelnemers se

selfbeeld en selfvertroue baie verbeter het sedert die oorgang van die deelnemers na die LSOB-klas.

Wat wel kommerwekkend is, is dat die ouers bekommerd is oor hulle kinders se toekoms. Daar is net een LSOB-hoërskool in die stad waar die navorsing gedoen is en volgens die ouers is dit nie 'n goeie keuse vir hulle kinders nie. Dit wil ook voorkom asof daar nie werklik goed aan die ouers verduidelik word dat leerders in LSOB-klasse nie maklik teruggeplaas kan word in 'n hoofstroomklas nie.

- **Om te bepaal watter uitwerking die verskuiwing het op onderwysers van leerders wat van 'n hoofstroomklas na 'n LSOB-klas verskuif word.**

Die huidige onderwysers van die leerders in die LSOB-klasse was besonder hulpvaardig en het moeite gedoen om te help met die ondersoek. Hulle het die deelnemers goed geken en het waardevolle inligting verskaf oor die temas wat ondersoek is. Hierdie onderwysers se antwoorde het gewoonlik ook ooreengestem met dié van die deelnemers se ouers.

Wat wel in die onderhoude met die huidige onderwysers van deelnemers na vore gekom het, is hulle gebrek aan opleiding en ervaring in spesiale onderwys. In een van die LSOB-klasse van die voldiensskool het 'n derdejaarstudent byvoorbeeld in 2014 die klas waargeneem. Party van die onderwysers het self erken dat hulle nie altyd die kundigheid het om leerders met spesiale onderwysbehoeftes na behore by te staan en te ondersteun nie.

Die deelnemers se vorige onderwysers se insig en belangstelling in die deelnemers het radikaal van mekaar verskil. Ek kon ook 'n duidelike verskil sien tussen die onderwysers van verskillende skole en hulle kennis van die leerders in hulle klasse. Dit is kommerwekkend dat sommige van die skole se graadtweeklasse tot soveel as 35 leerders in 'n klas het, wat, volgens die onderwysers self, veroorsaak dat hulle eenvoudig nie tyd het om aandag te gee aan leerders met spesifieke onderwysbehoeftes nie.

Dit wil ook voorkom asof sommige laerskole in 'n meer gegoede buurt in die stad leerders baie maklik na LSOB-klasse in ander skole verwys. Die verskoning wat hierdie skole het, is dat hulle skool nie self LSOB-klasse het nie. Van die huidige onderwysers in die LSOB-klasse het ook hul kommer uitgespreek daaroor dat leerders te vinnig en te maklik na LSOB-klasse oorgeplaas word.

Wat ook na vore gekom het in die bestudering van die literatuur is dat dit belangrik is dat onderwysers van LSOB-klasse die nodige ondersteuning bied aan leerders om die oorgang van ’n hoofstroomklas na ’n LSOB-klas te vergemaklik.

- **Om vas te stel of hierdie verskuiwing ‘n invloed op leerders se selfbeeld en selfvertroue het**

Dit het baie duidelik in die ondersoek na vore gekom dat al die deelnemers in hulle hoofstroomklasse ’n probleem gehad het met selfbeeld en selfvertroue, maar dat dit in die meeste gevalle baie verbeter het in die LSOB-klasse. Die kleiner aantal leerders per klas en die verlaagde druk weens die minder werk het ’n baie positiewe invloed gehad op die deelnemers se selfbeeld en selfvertroue.

Die bydrae van die ouers en onderwysers was van kardinale belang vir die verwerkings van hierdie empiriese studie. Die ryk data wat ingesamel het, het gehelp om tot ’n sinvolle gevolgtrekking te kom. Hierdie data het ook triangulasie van data bevestig.

5.7 AANBEVELINGS VIR VERDERE STUDIE

5.7.1 Meer deelnemers

Dit sal raadsaam wees om ’n soortgelyke studie te loods waar daar met heelwat meer as drie deelnemers per klas gewerk word om meer gesaghebbende resultate te verkry.

’n Opvolgstudie behoort oor ’n jaar uitgevoer te word om vas te stel hoe dit gaan met die deelnemers in die LSOB-klasse en wat hulle toekoms inhou. Die resultate daarvan sal aandui of die huidige studie se bevindings korrek is.

Indien daar ’n gestandaardiseerde vraelys opgestel kan word wat deur meer onderwysers en ouers ingevul word, sal beter triangulasie van data kan plaasvind.

5.7.2 Meer as een voldiensskool

Indien meer as een voldiensskool in ’n volgende studie gebruik kan word, kan verskillende skole en LSOB-klasse met mekaar vergelyk word. Skole met verskillende kulture se bevindings kan ook van mekaar verskil.

5.7.3 Gebruik van ’n tolk om die taalkwessie aan te spreek.

Indien ’n tolk kan saamgaan om sekere begrippe aan spesifieke ouers te verduidelik, sal dit help om meer korrekte inligting uit ouers te kry.

5.8 GEVOLGTREKKING

Leerders met spesiale onderwysbehoeftes lê my baie na aan die hart. Ek is reeds 11 jaar lank ’n onderwyser by ’n spesiale skool en ek het met baie leerders en hulle ouers ’n pad gestap sodat die ouers hul kind se hindernisse tot leer kan aanvaar en besef dat hulle vir daardie kind die beste moontlike toekoms in die vooruitsig moet stel.

Die vraag of leerders met spesiale onderwysbehoeftes as gevolg van die intensiteit van hulle behoeftes na ’n LSOB-klas oorgeplaas moet word, is ’n kwessie waaroor ek al baie gewonder het. Baie vrae is deur hierdie ondersoek beantwoord. Baie nuwe vrae het opgeduik, waarvoor daar nog nie antwoorde is nie. Daar word te min navorsing gedoen oor die uitwerking wat dit op ’n leerder het om na ’n LSOB-klas oorgeplaas te word. Soms word leerders weens gedragsprobleme oorgeplaas in plaas daarvan dat daar aandag aan daardie probleme gegee word.

Die opleiding van onderwysers in hierdie LSOB-klasse en die ondersteuning wat hulle by die distriksondersteuningspanne kry, is nog ’n kwessie wat dringend aandag moet geniet. Daar moet baie meer samewerking wees tussen voldiensskole en spesiale skole sodat die spesiale skole se onderwysers hulle kundigheid kan deel.

LSOB-klasse is beslis nodig en hierdie studie het bevestig dat leerders daarby kan baat. Daar moet net ernstig besin word oor hierdie leerders se toekoms en wat daar vir hulle in die vooruitsig is.

BRONNELYS

Berger, P.L. & Luckmann, T. 1967. The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge. New York: Doubleday.

Bergin, C. & Bergin, D. 2009. Attachment in the Classroom [Electronic Version]. *Educ Psychol Rev*, 21, 141-170.

Billington, T. & Pomerantz, M. 2004. Children at the margins – supporting children, supporting schools. Stoke on Trent: Trentham Books Ltd.

Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology,* 3 (2):77-101.

Bridges, W. 2004. Transitions : Making sense of Life's Changes. Cambridge: Da Capo Press.

Bronfenbrenner, U. 1979. The Ecology of Human Development. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brown, J. & Armstrong, R. 1982. The structure of pupils' worries during transition from junior to secondary school. *British Educational Research Journal,* 8:123-131.

Bruder, M.B. & Chandler, L. 1996. Transition. (*In* Odom, S. & Mclean M.E., *eds*. Early intervention/early childhood special education: Recommended practices. Austin, TX: ProEd. p. 287-307).

Buchanan, I. 2014. A Dictionary of Critical Theory (online). Oxford University Press.

California State Department of Education. 1997. *Continuity for young children: Positive transitions to elementary school*. Retrieved 4 September 2011. from http://center.serve.org/tt/California%20Continuity%20Final.pdf.

Catterall, J.S. 1998. Risk and resilience in student transitions to high school. *American Journal of Education,* 106:302–333.

Chadsey, J. & Sheldon, D. 1998. Moving toward social inclusion in employment and post-secondary school settings. (*In* Rusch, F.R. & Chadsey J.G., *eds*. Beyond high school: transition from school to work. Belmont, CA: Wadsworth Pub. Co. p. 406-438).

Charlton, T. & David, K. 1993. Ensuring schools are fit for the future. London: Routledge.

Chinn, S. 2010. Adressing the Unproductive classroom behaviours of students with special needs. Londen and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers. 142 p.

Cook-Sather, A. 2006. Newly Betwixt and Between: Revising Liminality in the Context of a Teacher Preparation Program. *Anthropology and Education Quarterly,* 37:110-127.

Cowan, P. & Hetherington, M. 1991. Family Transitions. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Creswell, J.W. 2013. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. London: SAGE Publications.

Crotty, M. 1998. The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process. London: Sage Publications.

CSIR. 2006. Implementing Education White paper 6 on Inclusive Education. Technical Briefing. Full Service Schools Specification. On *The Full Service Schools Environmental Access Manual* [Power Point Presentation].

Dee, l. 2006. Improving Transition. Planning for Young People with Special Educational Needs. London: Open University Press.

Demchak, M. & Greenfield, R.G. 2003. Transition portfolios for students with disabilities. How to help students, teachers and families handle new settings. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Department of Education (South Africa). 1997. *Quality education for all: Overcoming barriers to learning and development. Report of the NCSNET/NCESS*. Retrieved 20

October 2012. from http://conferences.ufs.ac.za/dl/Userfiles/Documents/00001/642_eng.pdf.

Department of Education (South Africa). 2001. *White Paper 6: Building an inclusive education and training system.* Retrieved 3 March 2011. from http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=gVFccZLi/tI=.

Department of Education (South Africa). 2005a. *Conceptual and operation guidelines for special schools as resource centers*. Retrieved 5 September 2012. from http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=wHOV7IRtQlA=.

Department of Education (South Africa). 2005b. *Conceptual and operational guidelines for district-based support teams.* Retrieved 5 September 2012. from http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=9DinPB1DQ9Y%3D&tabid=436&mid=1752.

Department of Education (South Africa). 2005c. *Conceptual and operational guidelines for full-service schools*. Retrieved 5 September 2012. from http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=LgU29rjb2Hg%3D&tabid=452&mid=1036.

Department of Education (South Africa). 2005d. *Guidelines for inclusive learning programmes*. Retrieved 5 September 2012. from http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=FTFv%2FEMBsUQ%3D&.

Department of Education (South Africa). 2008. *National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support: School Pack*. Retrieved 5 July 2011. from http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=nGruW3QQFos=.

Department of Education (South Africa). 2009. *Annual Report and Audited Financial Statements 2009/10*. Retrieved 4 August 2014. from http://www.education.gpg.gov.za/Document5/Documents/gde_annual_report_2009-10.pdf.

Department of Education (South Africa). 2005e. *Draft national strategy on screening, identification, assessment and support (SIAS).* Retrieved 4 August 2011. from http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=O9BBe8xZReo%3D&tabid=436&mid=1753.

Di Terlizzi, M.A. 2007. Transition from a Mainstream School to a School for Learners with Special Educational Needs [LSEN]: A Case Study of a Learner's Experiences. Johannesburg: University of Johannesburg. (Masters Dissertation) 157 p.

Dockett, S. & Perry, B. 2007. Transitions to School: Perceptions, Expectations, Experiences. Kensington: UNSW Press.

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2007. Educational Psychology in Social Context. Cape Town: Oxford University Press.

Eccles, J.S. & Midgley, C. 1989. Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. (*In* Ames, C. & Ames R.E., *eds*. Research on motivation in education: Goals and cognitions. New York: Academic. p. 139-186).

Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, A.M., Reuman, D. & Flanagan, C. 1993. Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American psychologist,* 48 (2):90-101.

Engelbrecht, P. 2006. The implementation of inclusive education in South Africa after ten years of democracy. *European Journal of Psychology in Education,* 21 (3):253-264.

Engelbrecht, P., Oswald, M. & Forlin, C. 2006. Promoting the implementation of inclusive education in primary schools in South Africa. *British Journal of Special Education,* 33 (3):121-129.

Fabian, H. 2000. Small Steps to Starting School. *International Journal of Early Years Education,* 8 (2):141-153.

Favazza, P.C. & Munson, L.J. 2010. Loss and Grief in Young Children. *Young Exceptional Children,* 13:86.

Galton, M., Morrison, I. & Pell, T. 2000. Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research,* 33 (4):341-363.

Gilead, S. 1986. Liminality and Antiliminality in Charlotte Brontë's Novels: Shirley Reads Jane Eyre. *Texas Studies in Literature and Language,* 29 (3):302-322.

Greene, G.A. & Kochhar-Bryant, C.A. 2009. Pathways to Successful Transition for Youth with Disabilities: A Developmental Process. Upper-Saddle River, NJ: Pearson. 533 p.

Gross, A.H. 1997. Defining the Self as a Learner for Children with LD. [Electronic Version]. Retrieved 22 Augustus 2011.

Guba, E.G. 1990. The Paradigm Dialog. . Newbury Park, California: Sage Publications.

Hargreaves, L. & Galton, M.J. 2002. Transfer from the Primary Classroom: 20 Years on. London: Routledge Falmer.

Hesse-Biber, S.N. & Leavy, P. 2011. The practice of qualitative research. Los Angeles: Sage.

Hughes, C. 2011. Social Understanding and Social Lives:from toddlerhood through to the transition to school. London and New York: Pschology Press.

Jacobs, L. 2005. Inklusiewe Onderwys: 'n Bestuursperspektief. Bloemfontein: University of the Free State. (MEd) 179 p.

Jansen, J. 2001. The race for education policy after apartheid. (*In* Sayed, Y. & Jansen J., *eds*. Implementing education policies: The South African experience. Landsdowne:: UCT Press. p. 12-24).

Jindal-Snape, D. & Foggie, J. 2008. A holistic approach to primary—secondary transitions. *Improving Schools,* 11 (1):5-18, March 2008.

Jindal-Snape, D. & Miller, D.J. 2008. A Challenge of Living? Understanding the Psycho-social Processes of the Child During Primary-secondary Transition Through Resilience and Self-esteem Theories. *Educ Psychol Rev,* 20:217-236.

Johnson, J.M. 2002. In-depth interviewing. (*In* Gubrium, J., F & Holstein J.A., *eds*. Handbook of interview research: Context & method. Thousand Oaks: Sage. p. 103-119).

Kvale, S. & Brinkmann, S. 2009. InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing. Thousand Oaks: SAGE Publications.

La Shure, C. 2005. What is liminality? [Electronic Version]. Retrieved 7 Augustus 2011 from http://www.liminality.org/about/whatisliminality. .

Lincoln, Y. & Guba, E.G. 1999. Establishing trustworthiness. (*In* Bryman, A. & Burgess R.G., *eds*. Qualitative Research. Londen: Sage. p. 396-444).

Lincoln, Y.S. & Guba, E. 1985. Naturalistic enquiry. Beverly Hills ,CA: Sage.

Logue, M.E. & Love, J.M. 1992. Making the transition to kindergarten. *Principal,* 71 (5):10-12.

Lombardi, J. 1992. Beyond transition: Ensuring continuity in early childhood services [Electronic Version]. *ERIC Digest [Online*. Retrieved 3 March 2013 from http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/1992/lombar92.html.

Louw, J.G. 2010. Die effek van verskuiwing van n Skolastiese Program na n Basiese Vaardigheidsontwikkelingsprogram op n leerder se selfvertroue en selfbeeld. NWU, Ongepubliseerde navorsingsopdrag vir Hons BEd.

Love, J.M., Logue, M.E., Trudeau, J. & Thayer, K. 1992. Transitions to kindergarten in American schools: Final report of the National Transition Study. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation.

Lucey, H. & Reay, R. 2000. Identities in transition: Anxiety and excitement in the move to secondary school. *Oxford Review of Education,* 26:191-205.

Maree, K. 2010. First Steps in Research. Pretoria: Van Schaik Publishers. 334 p.

Measor, L. & Woods, P. 1984. Changing schools: pupil perspectives on transfer to a comprehensive. Philadelphia: Open University Press.

Mphutlane, L. 2007. Creating an inclusive learning environment for South Africa's children. *Science Scope Science for society: Youth and learning*.

Nel, W., Lazarus, S. & Daniels, B. 2010. Education support services policy and practice in South Africa: An example of community psychology in action? *Education as Change,* 14 (1):17-31.

O'Brien, M. 1991. Promoting successful transition into school: A review of current intervention practices. Lawrence: University of Kansas Early Childhood Research Institute.

Oxford English Dictionary. 2014. Online Oxford English Dictionary

Pather, S. 2011. Evidence on inclusion and support for learners with disabilities in mainstream schools in South Africa: off the policy radar? *International Journal of Inclusive Education,* 15 (10):1103-1117.

Phatudi, N.C. 2007. A Study of Transition from Preschool and Home Contexts to grade 1 in a developing country. University of Pretoria. (Doctoral Thesis) 205 p.

Pianta, R.C. & Cox, M.J. 1999. The Transition to Kindergarten. Baltimore, Londen, Toronto, Sydney: Paul H Brookes Publishing Co.

Pianta, R.C. & Kraft-Sayre, M. 2003. Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families, and schools. Baltimore: Paul H. Brookes.

Pillay, J. & Di Terlizzi, M. 2009. A case study of a learner's transition from mainstream schooling to a school for learners with special educational needs (LSEN): lessons for mainstream education. *South African Journal of Education,* 29:491-509.

Polloway, E.A., Patton, J.R., Smith, J. & Roderique, T. 1991. Issues in program design for elementary students with mild retardation: Emphasis on curriculum development. *Education and Training in Mental Retardation,* 26 (2):142-150.

Priddis, L.E., Landy, S., Moroney, D. & Kane, R. 2014. An Exploratory Study of Aggression in School-Age Children: Underlying Factors and Implications for Treatment. *Australian Journal of Guidance and Counselling,* 24 (1):18-35.

Prinsloo, E. 2001. Working towards inclusive education in South African classrooms. *South African Journal of Education,* 21 (4):344-348.

Ramey, C.T. & Ramey, S.L. 1999. Beginning School for Children at Risk. (*In* Pianta, R. & Cox M., *eds*. The Transition to Kindergarten. Baltimore, Londen, Toronto, Sydney: Paul H Brookes Publishing Co. p. 217).

Rosenkoetter, S.E., Hains, A.H. & Dogaru, C. 2007. Successful Transitions for Young Children with Disabilities and Their Families: Roles of School Social Workers. *Children & Schools,* 29 (1):25-34.

Rosenkoetter, S.E., Hains, A.H. & Fowler, S.A. 1994. Bridging early services for children with special needs and their families: A Practical guide for transitioning planning. Baltimore: Brookes.

Rosenkoetter, S.E. & Rosenkoetter, L.I. 2001. Starting school: Parents' perceptions regarding their typically developing children and those with disabilities. *NHSA Dialog,* 4 (2):223-245.

Rous, B. & Hallam, R.A. 1998. Easing the transition to kindergarten: Assessment of social, behavioral, and functional skills in young children with disabilities. *Young Exceptional Children,* 1 (4):17-26.

Rutter, M. 1987. Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry,* 57 (3):316-331.

Schwandt, T.A. 2003. Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretativism, hermeneutics and social constructionism. (*In* Denzin, N. & Lincoln Y., *eds*. The Landscape of Qualitative Research: Theories and issues. Thousand Oaks, CA: Sage. p. 292-331).

South Africa. 1996. *South African Schools Act, Act 84 of 1996*. Retrieved 4 March 2011. from http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=808cFmkP8U4=.

South Africa. 1997. *White Paper on an Integrated National Disability Strategy* Retrieved 15 May 2013. from http://www.independentliving.org/docs3/sa1997wp.pdf.

South Africa. Department of Education. 1995. *White Paper on Education and Training Notice 196 of 1995* Retrieved 4 August 2014. from http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=855fT9w3A2U%3D&tabid=191&mid=484.

Suid-Afrika. 1996. *Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika 1996*. Retrieved 15 June 2011. from http://www.justice.gov.za/legislation/constitution/SAConstitution-web-afr.pdf.

Szakolczai, A. 2009. Liminality and experience: Structuring Transitory Situations and transformative events. *International Political Anthropology,* 2 (a):141-172.

Taljard, M.E. 2007. TUSSEN GARIEP EN NIGER. Die representasie en konfigurasie van grense, liminaliteit en hibriditeit in Kleur kom nooit alleen nie van Antjie Krog. NWU. (Doktorale Proefskrif) 275 p.

Thomassen, B. 2006. Liminality, *The Encyclopedia of Social Theory* (pp. 322). London: Routledge.

Thomassen, B. 2009. The Uses and Meaning of Liminality. *International Political Anthropology,* 2 (1):5-28.

Tonkin, S.E. & Watt, H.M.G. 2003. Self concept over the transitions from primary to secondary school.: a case study on a program for girls. *Issues in Educational research,* 13 (2):27-54.

Turner, V. 1967. The Forest of Symbols: Aspects of Ndembu Ritual. Cornell University Press.

Turner, V. 1981. Social Dramas and Stories about Them. (*In* W. J. T. Mitchell, E., *ed.* On Narrative. Chicago: University of Chicago Press. p. 137-164).

Turner, V. 1986. Betwixt and Between: The Liminal Period in Rites de Passage. (*In* The Forest of Symbols: Aspects of Ndembu Ritual. Cornell University Press. p. 93).

Turner, V. 1995. Liminality and Communitas. (*In* The Ritual Process: Structure and Antistructure. Chicago: Aldine. p. 94-130).

Turner, V.W. 1974. Dramas, Fields, and Metaphors: Symbolic Action in Human Society. Cornell University Press.

Van Gennep, A. 1960. The Rites of Passage. Routledge.

Viljoen, L. 2002. "Die kleur van mens" : Antjie Krog se Kleur kom nooit alleen nie (2000) en die rekonstruksie van identiteit in post-apartheid Suid-Afrika. *Stilet,* 14 (3):20-49.

Walton, E., Nel, N., Hugo, A. & Muller, H. 2009. The extent and practice of inclusion in indepentent schools in South Africa. *South African Journal of Education,* 29:105-126.

Weeks, F. 2000. Behaviour problems in the classroom: a model for teachers to assist learners with unmet emotional needs. Pretoria: University of South-Africa) 290 p.

Wigfield, A., Eccles, J.S., MacIver, D., Redman, D.A. & Midgley, C. 1991. Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology,* 27:552–565.

Wilson, J. 2003. Mentors: Paving the transition from school to adulthood for students with disabilities. *American Rehabilitation,* 27 (1):1-2.

Wolery, M. 1999. Children with Disabilities in Early Elementary School. (*In* Pianta, R. & Cox M., *eds*. The Transition to Kindergarten. Baltimore, Londen, Toronto, Sydney: Paul H Brookes Publishing Co. p. 255).

Woordeboek van die Afrikaanse Taal (WAT). 2014. Elektroniese WAT. [online]

Youell, B. 2006. Beginnings, endings and times of transition. (*In* The Learning relationship: Psychoanalytic Thinking in Education. With contributions from the writings of Hamish Canham. London: Karnac Books p. 182).

ADDENDUM A: Toestemmingsbriewe

education

Lefapha la Thuto
Departement van Onderwys
Department of Education
NORTH WEST PROVINCE

Private Bag X 919
Potchefstroom
2520
Tel: 018-294 0700/701
Fax: 018-294 6094
Fax: 018-2945094
Fax: 0865143195
E-mail: Syssel@nwpg.co.za
Dpretorius@nwpg.gov.za

DR KENNETH KAUNDA DISTRICT

TLOKWE AREA OFFICE

OFFICE OF THE AREA MANAGER

TO: MS J.G. LOUW
NORTH WEST UNIVERSITY

FROM: MS S.S. YSSEL
AREA MANAGER
TLOKWE

DATE: 17 SEPTEMBER 2013

SUBJECT: PERMISSION TO DO RESEARCH IN SCHOOLS

The above matter refers.

Permission is herewith granted to you to conduct research at President Pretorius Primary school under the following provisions:

- the activities you undertake at schools should not tamper with the normal process of learning and teaching.
- you inform the principal of your identified school of your impending visit and activity;
- you will obtain prior permission from parents;
- you provide my office with a report in respect of your visit;
- you will obtain prior permission from this office before availing your findings for public or media consumption.

Wishing you well in your endeavour.

MS S.S. YSSEL
AREA MANAGER
TLOKWE AREA OFFICE

AO131102/dp

"DO IT WITH PASSION"

ADDENDUM B: Ingeligte toestemmingsbriewe

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

Opvoedingswetenskappe

INGELIGTE TOESTEMMING DEUR DEELNEMERS VIR DEELNAME AAN NAVORSING.

Geagte Me ....

Ek is tans besig met my M.Ed. by die NWU. As huidige of vorige onderwyser van die geïdentifiseerde leerders by die Laerskool President Pretorius is u bydrae tot my studie baie belangrik.

Die titel van my verhandeling is:

Die verskuiwing van leerders na klasse vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes: 'n oorgangsteoretiese ondersoek.

Ek beoog om die navorsing uit te voer by Laerskool President Pretorius se drie LSOB klasse. My navorsing sal hoofsaaklik bestaan uit die voer van semi-gestruktureerde onderhoude met die vorige en huidige onderwysers van geselekteerde leerders. Daar sal fokusgroeponderhoude gevoer word met die geselekteerde leerders. Semi-gestruktureerde onderhoude sal gevoer word met die ouers van die geselekteerde leerders. Vir etiese redes sal geen name van leerders, onderwysers of ouers wat by die navorsing betrek is, bekend gemaak word nie.

Hiermee vra ekdat u sal toestem om deel te wees van hierdie navorsingsprojek en dat u gewillig sal wees vir 'n onderhoud. Ek verseker u dat alle inligting as vertroulik beskou sal word.

1 Ek is huidiglik 'n onderwyser by ES le Grange vir VEG leerders en stel belang in Inklusiewe onderwys en die funksionering van LSOB klasse. Die laerskool sal ook baat by die navorsing aangesien hulle inligting sal kry oor die verskuiwing van leerders na die LSOB klasse in hulle skool.

2

Indien u enige vrae het, is u baie welkom om my persoonlik te skakel. Vul asseblief die toestemmingsbrief in. Ek sal u persoonlik kontak om 'n afspraak met u te reël.

Dankie vir u samewerking in die verband.

....

J.G. Louw

083-635-2217

....

Dr. JA, Rens (Studieleier)

018 2991893

INGELIGTE TOESTEMMING DEUR DEELNEMERS VIR DEELNAME ’N NAVORSING.

Persone wat deelneem aan navorsing het sekere regte en verantwoordelikhede. Hierdie vorm moet noukeurig gelees en met die navorser bespreek word. My handtekening hieronder bevestig die volgende:

- Voor die aanvang van die navorsing en onderhoud het ek voldoende inligting ontvang aangaande die aard van die navorsing.
- Ek erken dat ek vrywillig met die navorser aan die navorsing deelneem soos hier onder genoem.
- Ek verstaan dat ek die reg het om my op enige stadium aan die navorsing te onttrek.
- Ek verstaan dat die navorser alle wetlike en etiese maatreëls oor vertroulikheid sal nakom en dit slegs vir die doel van hierdie navorsing sal gebruik.
- Ek verstaan dat my identiteit tydens navorsing beskerm sal word. Ek verstaan dat ek die reg het daarop dat alle persoonlike inligting vertroulik deur die navorser hanteer sal word en dat alle wetlike en etiese maatreëls oor vertroulikheid nagekom sal word.
- Ek verstaan dat ek na afloop van die navorsing die nodige inligting oor die resultate van die navorsing van die navorser sal ontvang.

My handtekening hieronder bevestig dat ek bogenoemde verklarings gelees het, dat ek dit verstaan, daarmee saamstem en dat al my vrae voldoende beantwoord is. Ek gee dus hiermee vrywillige toestemming vir deelname aan navorsing.

…………………………	……………………………
Handtekening van deelnemer	Datum
Naam van deelnemer	…………………………….
Kontaknommer	……………………………

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

Opvoedingswetenskappe

INGELIGTE TOESTEMMING DEUR OUERS VIR DEELNAME VAN LEERDERS AAN NAVORSING.

Geagte ouer

Ek is tans besig met my M.Ed. by die NWU. U kind is deur die onderwysers by die Laerskool President Pretorius geïdentifiseer as een van die leerders wat pas by die profiel van leerders waaroor ek navorsing doen.

Die titel van my verhandeling is:

Die verskuiwing van leerders na klasse vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes: 'n oorgangsteoretiese ondersoek.

Ek beoog om die navorsing uit te voer by Laerskool President Pretorius se drie LSOB klasse. My navorsing sal hoofsaaklik bestaan uit die voer van semi-gestruktureerde onderhoude met die vorige en huidige onderwysers van geselekteerde leerders. Daar sal fokusgroeponderhoude gevoer word met die geselekteerde leerders. Semi-gestruktureerde onderhoude sal gevoer word met die ouers van die geselekteerde leerders. Vir etiese redes sal geen name van leerders, onderwysers of ouers wat by die navorsing betrek is, bekend gemaak word nie.

Hiermee vra ek u as ouer se toestemming dat u kind deel kan wees van die projek. Ek vra ook verder toestemming om 'n onderhoud te voer met u as ouer van die leerder. EK verseker u dat alle inligting as vertroulik beskou sal word.

1 Ek is huidiglik 'n onderwyser by ES le Grange vir VEG leerders en stel belang in Inklusiewe onderwys en die funksionering van LSOB klasse. Die laerskool sal ook baat by die navorsing aangesien hulle inligting sal kry oor die verskuiwing van leerders na die LSOB klasse in hulle skool.

2

Indien u enige vrae het, is u baie welkom om my persoonlik te skakel. Vul asseblief die toestemmingsbrief in en stuur dit so gou moontlik na die skool. Ek sal u persoonlik kontak om 'n afspraak met u te reël.

Dankie vir u samewerking in die verband.

....

J.G. Louw

083-635-2217

....

Dr. JA, Rens (Studieleier)

018 2991893

Ouers van minderjarige persone wat deelneem aan navorsing het sekere regte en verantwoordelikhede. Hierdie vorm moet noukeurig gelees en met die navorser bespreek word. My handtekening hieronder bevestig die volgende:

- Voor die aanvang van die navorsing en onderhoud het ek voldoende inligting ontvang aangaande die aard van die navorsing.
- Ek erken dat ek vrywillig toestemming verleen vir deelname van my minderjarige kind aan die navorsing en onderhoude wat gevoer gaan word deur die navorser soos hieronder genoem.
- Ek verstaan dat ek die reg het om my minderjarige kind op enige stadium aan die navorsing te onttrek.
- Ek verstaan dat die navorser alle wetlike en etiese maatreëls oor vertroulikheid sal nakom en dit slegs vir die doel van hierdie navorsing sal gebruik.
- Ek verstaan dat my identiteit, asook die van my minderjarige kind tydens navorsing beskerm sal word. Ek verstaan dat ek die reg het daarop dat alle persoonlike inligting vertroulik deur die navorser hanteer sal word en dat alle wetlike en etiese maatreëls oor vertroulikheid nagekom sal word.
- Ek verstaan dat ek na afloop van die navorsing die nodige inligting oor die resultate van die navorsing van die navorser sal ontvang.

Hiermee bevestig ek ………………………………….. dat ek die wettige ouer/voog is van ……………………………………………………….

My handtekening hieronder bevestig dat ek bogenoemde verklaring gelees het, dit verstaan en dat al my vrae voldoende beantwoord is. Ek gee dus hiermee vrywillig toestemming vir deelname aan navorsing van die kind soos hierbo genoem.

Skeurstrokie

Ek………………………………..die ouer/voog van ………………………………………………. gee hiermee toestemming dat die bovermelde kind deel mag wees van die navorsing.

Handtekening: ………………………………………

Datum: ………………………………………

Kontakpersoon: ………………………………………

Kontaknommer: ………………………………………

ADDENDUM C: Onderhoudsvrae

Onderhoudskedule:

Vorige Onderwysers

- Kan u vir my agtergrond gee oor die leerder se persoonlike besonderhede.
- Wat was die leerder se skolastiese agtergrond toe hy/sy in u klas gekom het?
  - Hoe het die leerder gevorder gedurende die tydperk wat hy/sy in u klas was?
  - Was die leerder op peil met enige van die leerareas?
- Hoe was die leerder se sosiale vaardighede gewees?
  - Het hy/sy baie vriende gehad?
  - Was die vriende meestal klasmaats?
  - Hoe het hy/sy groepsdruk ervaar?
- Kan u meer agtergrond verskaf oor die emosionele ontwikkeling van die leerder:
  - Hoe was hy/sy emosioneel toe hy/sy in u klas gekom het?
  - Was sy/haar selfbeeld en selfvertroue goed?
  - Het u enige weerstand teen leer by die leerder ervaar?
  - Was daar ooit spanning en angs by die leerder wat u kon waarneem?
  - Was die leerder ooit aggressief teenoor sy/haar maats of in die klas?
  - Het sy/haar emosionele ontwikkeling verander gedurende die jaar wat hy/sy in u klas was?
- Hoe lank was die leerder in u klas?
- Kan u die pad beskryf wat gevolg is om die leerder in die LSOB klas te kry.
- Hoe sien u hierdie leerder se pad vorentoe?
- Is daar enige iets wat u kan byvoeg wat van waarde kan wees vir hierdie navorsing?

Onderhoudskedule

Huidige onderwysers:

- Kan u vir my agtergrond gee oor die leerder se persoonlike besonderhede.
- Wat was die leerder se skolastiese agtergrond toe hy/sy in u klas gekom het?
  - Hoe het die leerder gevorder gedurende die tydperk wat hy/sy in u klas was?
  - Is die leerder op peil met enige van die leerareas?
- Hoe was die leerder se sosiale vaardighede gewees?
  - Het hy/sy baie vriende gehad voor hy/sy in u klas gekom het?
  - Was die vriende meestal klasmaats?
  - Hoe het hy/sy groepsdruk ervaar?
- Kan u meer agtergrond verskaf oor die emosionele ontwikkeling van die leerder:
  - Hoe was hy/sy emosioneel toe hy in u klas gekom het?
  - Was sy/haar selfbeeld en selfvertroue goed?
  - Het u enige weerstand teen leer by die leerder ervaar?
  - Was daar ooit spanning en angs by die leerder wat u kon waarneem?
  - Was die leerder ooit aggressief teenoor sy/haar maats of in die klas?
  - Het sy/haar emosionele ontwikkeling verander gedurende die jaar wat hy/sy in u klas was?
- Hoe lank is die leerder al in u klas?
- Hoe sien u hierdie leerder se pad vorentoe?
- Kan u vir my beskryf hoe die leerder ontwikkel het vandat hy/sy in die LSOB klas is ten opsigte van die volgende:
  - Sy/haar skolastiese werk in al die leerareas.
  - Sy/haar sosiale ontwikkeling:
    - Het die leerder enige maats gemaak vandat hy/sy in die klas is?
    - Is die maats meestal maats in sy/haar LSOB klas of is dit nog sy/haar vorige maats in die hoofstroomklas?
    - Ervaar enige teken van groepsdruk by die leerder?
  - Sy/haar emosionele ontwikkeling:
    - Dink u dat die leerder se selfbeeld verbeter of verswak het?

    - Het die leerder meer selfvertroue omdat hy/sy minder druk ervaar ten opsigte van die volume werk?
    - Het sy/haar weerstand teen leer verbeter?
    - Ervaar u enige teken van spanning en/of angs by die leerder?
    - Dink u die leerder twyfel aan sy/haar vermoë om sy/haar man te staan in situasies?
    - Hoe ervaar u die leerder se vlak van sekuriteit in die klas? Voel die leerder veiliger as in die hoofstroomklas?
- Ervaar die leerder 'n gevoel van verlies vandat die hy/sy in die LSOB klas is?
- Voel dit asof dit vir die leerder traumaties, senutergend en verwarrend was om na die nuwe klas verskuif te word?
- Hoe ervaar die leerder die verlies van sy/haar vriende in die hoofstroomklas?
- Voel die leerder gestroop van die sosiale status/struktuur wat hy/sy in die hoofstroomklas gehad het?
- Voel die leerder asof hierdie klas slegs tydelik is, dat hy/sy weer op pad terug is na die hoofstroomklas toe?
- Hoe sien u as die leerder se huidige onderwyser die pad vorentoe vir die leerder?
- Is daar enige ander inligting oor die leerder wat u dink kan bydra tot hierdie navorsing?

Onderhoudskedule

Ouers:

- Kan u vir my agtergrond gee oor u kind se persoonlike besonderhede.
- Wat was sy/haar skolastiese agtergrond toe hy/sy in die hoofstroomklas gekom het?
    - Hoe het sy/sy gevorder gedurende die tydperk wat hy/sy in die hoofstroomklas was?
- Hoe was u kind se sosiale vaardighede gewees?
    - Het hy/sy baie vriende gehad?
    - Was die vriende meestal klasmaats?
    - Hoe het hy/sy groepsdruk ervaar?
- Kan u meer agtergrond verskaf oor die emosionele ontwikkeling van u kind:
    - Hoe was hy/sy emosioneel toe hy/sy oorspronklik in die hoofstroomklas gekom het?
    - Was sy/haar selfbeeld en selfvertroue goed?
    - Het u enige weerstand teen leer by u kind ervaar?
    - Was daar ooit spanning en angs by u kind wat u kon waarneem?
    - Was sy/sy ooit aggressief teenoor sy/haar maats ?
    - Het sy/haar emosionele ontwikkeling verander gedurende die jaar wat hy/sy in die hoofstroomklas was?
- Hoe lank was u kind in die hoofstroomklas?
- Kan u die pad beskryf wat gevolg is om hom/haar in die LSOB klas te kry.
- Hoe sien u hierdie kind se pad vorentoe?
- Kan u vir my beskryf hoe u kind ontwikkel het vandat hy/sy in die LSOB klas is ten opsigte van die volgende:
    - Sy/haar skolastiese werk.
    - Sy/haar sosiale ontwikkeling:
        - Het u kind enige maats gemaak vandat hy/sy in die klas is?
        - Is die maats meestal maats in sy LSOB klas of is dit nog sy/haar vorige maats in die hoofstroomklas?

        - Ervaar u enige teken van groepsdruk by u kind?
    - Sy/haar emosionele ontwikkeling:
        - Dink u dat u kind se selfbeeld verbeter of verswak het?
        - Het u kind meer selfvertroue omdat hy/sy minder druk ervaar ten opsigte van die volume werk?
        - Het sy/haar weerstand teen leer verbeter?
        - Ervaar u enige teken van spanning en/of angs by u kind?
        - Dink u hy/sy twyfel aan sy/haar vermoë om sy/haar man te staan in situasies?
        - Hoe ervaar u sy/haar vlak van sekuriteit in die klas? Voel hy/sy veiliger as in die hoofstroomklas?
- Ervaar hy/sy 'n gevoel van verlies vandat hy/sy in die LSOB klas is?
- Voel dit asof dit vir hom/haar traumaties, senutergend en verwarrend was om na die nuwe klas verskuif te word?
- Hoe ervaar u kind die verlies van sy/haar vriende in die hoofstroomklas?
- Voel u kind gestroop van die sosiale status/struktuur wat hy/sy in die hoofstroomklas gehad het?
- Voel hy/sy asof hierdie klas slegs tydelik is, dat hy/sy weer op pad terug is na die hoofstroomklas toe?
- Hoe sien u, as ouer die pad vorentoe vir u kind?
- Wat is u as ouer se belewenis van die LSOB klas?
- Is daar enige ander inligting oor u kind wat u dink kan bydra tot hierdie navorsing?

Onderhoudskedule

Leerders

- Kan elkeen in die groep vir my asseblief sy naam sê en ook sê hoe oud hulle is.
- Hoe lank is julle al in die skool?
- Hoe lank is julle al in die klas?
- Hoe was dit vir julle in julle vorige klas?
- Hoe het julle gevoel wanneer julle nie die werk kon doen wat julle maats gedoen het nie?
- Was dit vir julle lekker om skool toe te kom?
- Was dit moeilik om te probeer byhou by julle maats?
- Is dit beter in die nuwe klas?
- Wat is vir julle die lekkerste in die nuwe klas?
- Wat is die slegste in die nuwe klas?
- Het julle nog vriende in julle vorige klas?
- Hoe voel dit as julle vriende van die vorige klas nie meer met julle vriende wil wees nie?
- Wil julle graag teruggaan na julle ou klas toe?
- Hoekom wil julle teruggaan?
- Hoekom wil julle nie teruggaan nie?
- Hoe het julle gevoel toe julle na die nuwe klas verskuif is?
- Is daar enige iets anders wat julle oor wil praat wat vir julle belangrik is?

ADDENDUM D: Voorbeelde van onderhoude wat gevoer is.

Onderhoud 7. Huidige onderwyser in die LSOB-klas van Deelnemer 7.

Kan u vir my bietjie agtergrond gee oor haar persoonlike besonderhede

Dit is, sy kom uit ’n gewone ouerhuis uit. Geen ge..eh..die ouers is nog getroud met mekaar, sy is die oudste kind. Uhm..

Boeties en sussies?

Sy’s, sy’s twee, ’n boetie en ’n sussie wat jonger is as sy. Die sussie is graad 3 nou gewees en die boetietjie is nog klein en in doeke. Hulle is finansieel nie so welaf nie en wat hierdie jaar net gebeur wat sleg is, al twee haar oumas is hierdie jaar oorlede. Dit is al persoonlike inligting wat ek weet.

Persoonlike.., goed. Wat was haar skolastiese agtergrond toe sy in jou klas gekom het? Die begin van die jaar nou.

Volgens my was sy baie sterk gewees. Sy kom ook van ’n ander juffrou af wat en hulle het haar juis, sy was in die junior groep gewees.

Ja,

Toe het hulle haar na my toe geskuif juis omdat sy sterk is. Sy, haar skrif is netjies, haar spelling, sy kry vol punte vir vir toetsies wat uit tien uit tel. Sy sukkel wel met wiskunde.

Goed, kan kan ons net bietjie teruggaan. Voor sy in die junior groep was, was sy hier in hierdie skool? Of waar was sy gewees?

Nee, sy kom van ’n ander skool af

Ja

Maar ek kan nie nou vinnig, dit is nie in Potch gewees nie.

Nie in Potch gewees nie. Was dit ’n hoofstroomklas?

Ja. Gewone hoofstroomklassie. Maar dis nie in Potch gewees nie. Ek kan nie nou vinnig genoeg vir jou sê watter dorp..

Toemaar ek sal daardie inligting by die ouers kry. So dit is nie, dis nie ’n krisis nie.

Goed so jy sê sy was akademies of skolasties redelik sterk?

Vir my is sy sterk. Vir my is sy, sy’s baie pligsgetrou, sy werk baie hard, ..uhm sy sit rustig op haar, op haar stoel en werk. Sy’s nie aandagafleibaar nie, sy’s nie hiperaktief nie, sy is regtig vir my ’n baie sterk kind.

Goed ..uhm, dink jy eh as jy nou moet skat, graad een, graad twee , graad drie, op watter peil min of meer is sy?

Graad drie en selfs hoër.

Selfs hoër. Goed, hoe was haar sosiale vaardighede toe sy in jou klas gekom het? Ons gaan nou-nou praat oor hoe sy nou is. Maar toe sy in die klas gekom het.

Sy is ’n baie baie stil kind. Sy gesels nie bietjie met maatjies nie, eh sy sal saggies met my praat as sy met my praat, maar sy’s stil en eenkant.

Voor sy in jou klas gekom het, was sy nou, eh het sy maatjies gehad in haar vorige klas?

Nee, haar maatjies is almal, is haar familie. Is niggies en nefies wat jonger as sy is in graad een en twee is.

In hierdie skool?

In hierdie skool. Sy het ’n niggie en ’n nefie.

So haar maatjies is nie noodwendig klasmaats nie?

Glad nie.

So dis haar familie.

Sy het, sy maak nie klasmaatjies nie.

Het jy ooit ervaar dat sy groepsdruk het in die klas?

Glad nie. Sy, sy sy neem nie deel aan, as, sê nou maar as die kinders op hulle eie gesels, as daar nou ’n af tydjie is vir hulle om te gesels.

Ja

Sit sy nie by ander maatjies nie. Sy hou haarself besig met inkleur of speel. Sy het die laaste tyd wel begin, nou voor die skool gesluit het, sal ek dat hulle bordspeletjies speel, toe was sy lief om eh slangetjies-en-leertjies saam met twee seuntjies te speel.

Speel. Goed eh kan jy vir my oor haar emosionele ontwikkeling, toe sy in jou klas gekom het, hoe was sy emosioneel?

S* is ’n baie ..uhm is die woord flegmaties?

Ja,

Kind wat sy’s op een vlak die heeltyd. Daar is nie oppe en affe nie. Ek het haar nog nie een keer emosioneel ge..hartseer gesien of in ekstase gesien nie.

Goed.

Sy is regtig ..uhm presies dieselfde. Op ’n grafiek sal dit ’n reguit lyn wees.

Reguit lyn wees. Was haar selfbeeld en selfvertroue goed toe sy by jou gekom het?

Sy het nie ’n swak selfbeeld nie, maar ook nie ’n sterk selfbeeld nie.

Ok. Het jy enigsins weerstand teen leer ervaar?

Glad nie. Glad nie. Baie positief en baie, baie leergierig.

Goed. Was daar ooit spanning of angs by haar wat jy ervaar het nie.

Nee

Was sy ooit aggressief?

Glad nie.

Glad nie. Het haar emosionele ontwikkeling verander in hierdie jaar?

Definitief soos ek sê as ek nou daaraan dink dat sy met met maatjies begin bordspeletjies speel het, was al klaar beter. En sy het al met my begin harder praat, meer hoorbaar praat. Sy fluister nie meer as sy praat nie. En ..uhm sy, sy het meer begin meng met maatjies, maar nie maats gemaak nie.

Maak nie. Ja.

Maar met maatjies begin gesels en gemeng.

Goed. Hoe lank was sy in jou klas?

Sy is in die tweede kwartaal na my toe geplaas. Kom ons sê dit was van Maartmaand af was sy by my.

Goed maar voorheen was sy in die Junior klas ook in die LSEN klas nè.

Was sy in die Junior LSOB klassie, ja.

Goed, hoe sien jy haar pad vorentoe?

Wel S* is 'n baie harde werker. Sy is pligsgetrou, sy het verantwoordelikheidsin. Sy is net, soos ek sê 'n stil en teruggetrokke kind. Maar sy het definitief potensiaal. ..Uhm ek sal haar graag as dit moontlik was nou laat toets weer vir die hoofstroom. Maar hulle het, dit is nou nie meer, ons ons gaan kinders nie meer terugsit nie. Maar sy is, maar die ander kant is, as sy in die hoofstroom, omdat sy so stil en eenkantkind is, gaan sy wegraak. Ek is bang dat sy in die hoofstroom heeltemal gaan wegraak. Omdat sy stil en een kant is.

Een kant is goed. Uhm, vandat sy nou in jou klas is, dit is nou van Maartmaand af tot nou, kom ons praat oor nou. Hoe het haar skolastiese werk verbeter? Of het dit nie?

Dit het dieselfde gebly. Sy is sterk, sy, haar skrif is pragtig, sy sy skryf verskriklik netjies. Sy sukkel die meeste met wiskunde. En wiskunde maak sy vir my onnodige foute omdat sy dalk haastig is.

Ja

Dit voel vir my partykeer is dit nie noodwendig denkfoute of so.. dis 'n fout van haastigheid en ..uhm, want sy is gewoonlik eerste of tweede klaar met haar werk in die klas ook.

Goed haar sosiale ontwikkeling in hierdie tyd vandat sy nou by jou is. Het sy enigsins maats gemaak in die klas. Ek weet jy het dit nou gesê.

Sy het, sy't nou so 'n twee dogtertjies met wie sy sal gesels maar sy's lief, sy's, sy's 'n, ..uhm as ek dit nou so kan stel, sy's lief om met, sy speel top en sy speel albaster. So sy sal eerder met die seuns speel.

Seuns. Ja,.

En eh maar sy het wel begin om met maatjies te gesels waar sy vantevore ook glad nie gesels het nie.

Gesels het nie. Goed, jy het dit nou wel, ek gaan nou maar net sê wat jy gesê het, haar maatjies is nie regtig in haar klas nie, maar dis meer haar familie.

Ja

Maar daar is tog ontwikkeling daar. En nou in hierdie tyd het jy, jy ervaar nog steeds nie groepsdruk dat dat mense

Glad nie, nee.

Ook nie van haar familie af nie? Wat jy kan kan agterkom nie?

Nee, nee. Daar was 'n voorval gewees wat ..uhm haar nefie met die swart kinders lelik was maar sy was by, maar syself het niks gesê nie. So dit was, ons moes die situasie hanteer het, as 'n groepie, maar S*, syself het nie iets gesê nie.

Gesê nie. Goed dink jy haar selfbeeld het verbeter of verswak in hierdie jaar?

Dis 'n baie moeilike vraag. Want ..uhm ek dink persoonlik sy is in staat tot meer, ek dink sy weet dit ook, maar ek kan dit nie optel nie. Ek kan glad nie sê sy het 'n swakker selfbeeld of 'n beter selfbeeld nie.

Selfbeeld nie.

So ek sê sy sy is op een vlak. Ek kan nie dit sien nie.

As ons dink aan die volume werk wat tog minder is in 'n LSEN klas, dink jy dit gee vir haar meer selfvertroue? Omdat sy nie met die magdom, met volume werk te doen het van 'n hoofstroomklas nie?

Ja. Ja, definitief. Definitief. Ja.

Goed, dink jy, maar jy sê sy het nie weerstand teen leer gehad nog ooit nie, nè ?

Glad nie. Sy's baie pligsgetrou en sy sy werk baie mooi saam en sy werk hard.

Ja. Ervaar jy enige teken van spanning of angs by haar?

Nee, nee.

Glad nie? Dink jy sy twyfel aan haar vermoë om haar man te staan in situasies?

Ja. Ek dink dis hoekom sy so stil is. Ek dink ..uhm sy sal eerder vir my kom sê as iets haar pla, as wat sy self..

’n Situasie kan hanteer

Dit sal uitsorteer ja. Sy sal vir my kom sê ’n maatjie het dit gesê of dat gesê. Uhm sy gaan, sy hanteer dit nie self nie.

Nie self nie. En haar vlak ..

Ekskuus

Ja

Dit het al gebeur dat haar ouers my al kom spreek het en kom sê het daar is van die kinders wat van haar skryfbehoeftes vat. Wat ek nie eers geweet het daarvan nie, want sy het niks gesê in die klas nie. Daar was nie ’n teken daarvan dat ek dit kon agterkom nie. So ja ek dink sy sal eerder vir my kom sê of vir haar ouers sê as ietsie pla.

Ouers sê, maar sy sal nie self die situasie hanteer nie.

Nee,

Goed. Haar vlak van sekuriteit in die klas? Hoe ervaar jy dit? Dink jy sy voel veilig in die klas?

Ek dink sy voel veilig in die klas. Sy lyk nie vir my of sy angstig is of bang is of onseker is nie. Maar wat my pla is, is dat sy partykeer met haar ouers goed bespreek en nie met my nie.

Ja,

Dat ek, dit het net twee keer gebeur, maar dat die ouers met my oor iets kom praat en dan is ek glad nie bewus daarvan nie.

Daarvan nie. Ja . Dink jy sy voel veiliger as wat sy in die hoofstroomklasse gevoel het?

Ja. Definitief. Ja.

Eh omdat dit te veel kinders is?

Definitief

Of wat wat dink jy?

Ja, ja. Ek dink so, ek dink daar word nie op haar druk geplaas, om te ..uhm, ek ken haar soos wat sy is, die kinders ken haar soos wat sy is. Baie keer sal die klas ook sê S* is die stil kind in die klas en ons aanvaar haar soos wat sy is.

Wat sy is. Goed dink jy sy ervaar enigsins ’n gevoel van verlies omdat sy in ’n LSEN klas is?

Ek dink omdat haar maatjies en omdat haar familie en haar sussie in die hoofstroom is, mag sy dit dalk ervaar.

Ervaar. Dink jy dit was enigsins vir haar traumaties om te skuif na ’n LSEN klas toe?

Met haar persoonlikheid kan ek dit rêrig nie self antwoord nie, ek kan nie sê wat by die huis gebeur nie. Moontlik by die huis is sy hartseer, maar sy wys dit glad nie in die skool nie.

Klas nie omdat jy sê haar geaardheid so flegmaties is.

Ja. Goed dink jy sy voel dalk gestroop van haar sosiale status? Omdat sy in ’n LSEN klas is en haar maatjies en goed in die hoofstroom is?

Dis moontlik. Ek dink dis moontlik. Net omdat, as gevolg van haar maatjies.

Van haar maatjies ja.

Ja, maar sy weet ook in my klas dat sy baie sterk is. Sy weet dat sy eh weet sy kry vol punte vir toetsies en so. So sy weet sy is een van my sterker leerders. Ek self bena…sal dit nie sê of sê die een is sterk nie, maar sy weet haar punte is in vergelyking is haar punte beter as die ander maats.

Beter as die ander. Dink jy sy voel dat sy net tydelik in jou klas is, dat sy tog weer gaan teruggaan na ’n hoofstroom toe?

Nee. Sy, sy weet sy bly by my, sy weet ook sy bly volgende jaar by my. Ek het vir haar gesê ook en sy is tevrede daarmee om by my te bly.

Goed dink jy daar is enige ander inligting wat eh wat jy vir my kan gee in verband met, wat wat hierdie navorsing kan help?

Ek voel sy is te vinnig gediagnoseer vir LSEN. Regtig. Dis dis eerlik my my eerlike opinie dat sy onnodig in die LSEN klas is.

Klas is. Dink jy sy sou kon ’n hoofstroomklas…

Sy het graad sy het graad een en graad twee herhaal.

Ja

Het ek gesien op haar profiel.

Ja,

Ek is seker sy sou kon in ’n hoofstroomklas akademies kon aangaan.

En sosiaal en emosioneel?

Ek dink tog so. Ek dink as sy tog van die begin af daar is en ek ek weet nie of sy eers daar miskien begin stiller raak het nie, toe sy LSEN toe gekom het nie. Ek het haar nie van die begin af in die LSEN klas gehad nie.

Ja, Ja.

Maar ek voel persoonlik dat sy baie potensiaal het.

Goed baie dankie.

Onderhoud 16. Ouer van Deelnemer 7.

Kan jy vir my bietjie meer persoonlike besonderhede gee oor S*.

Ja, sy is ’n baie stil kind.

Ja

Sy was nog altyd ’n baie stil kind gewees..En ’n ..

Boeties sussies?

Ja sy het ’n sussietjie L*. Sy is die oudste.

Ja

Sy is nou twaalf en sussietjie is nou tien. Sy word tien.

Is hulle in dieselfde skool?

Ja hulle is al twee in P* en ..uhm hulle was S* was in graad een, van graad een af al was S* in P* gewees.

Ja

En toe het ons haar op ’n stadium uitgehaal toe is ons, waar was sy toe, M* toe gewees en eh ja toe is sy nou in so klassie en toe het hulle vir ons gesê P* is die enigste skool…

Skool wat so klassie het.

Ja en toe sit ons hulle maar al twee weer in P* en dit is nou maar waar sy is.

Goed eh hoe was, wat was haar skoolwerk, hoe was haar skoolwerk toe sy in graad een was. Laat ek eers vra, was sy graad een en graad twee in die hoofstroomklas? Of was sy net graad een?

Ja kyk hulle het haar in graad een agtergehou.

Ja

Maar sy was nog in ’n jy weet ’n normale…

In ’n gewone skool

Klas gewees sal mens nou maar sê en eh, sy het eers in standerd een, so dis nou graad drie..

Ja

Wat hulle haar in ’n LSOB klas gesit het.

Klas gesit het. So het sy graad twee klaargemaak ook en toe het hulle vir julle gesê eh sy vorder nie na wense nie. Hulle moet haar dan maar in die LSOB klas sit?

Ja, ja.

Goed. Hoe het sy gevorder in die tyd wat sy in graad een en graad twee in die gewone klas was? Het jy gedink sy vorder te stadig? Of hoe het jy dit ervaar?

Ja sy het baie gesukkel. Sy het baie gesukkel en haar juffrou het rêrig baie moeite gedoen. Sy het vir haar ekstra klasse gegee in die middae. Vir, dit was net 'n halfuur maar dit het gehelp.

Was dit met die lees, met die somme of met alles?

Met alles.

Was dit maar met alles? Het sy maar met alles gesukkel? Goed. Was sy ooit in 'n kleuterskool?

Ja.

Goed. Het hulle daar enige iets agtergekom?

Ja hulle het, hulle wou haar in graad R al agtergehou het, maar eh toe sê hulle dit is nou toestemming van die eh…

Departement

Departement af. Hulle het gesê dis lang stories. Hulle gaan haar maar eerder dat ons haar in die skool insit en dan sal hulle haar daar in graad een agterhou.

Agter, agterhou.

So ek het van die jy weet vroeg al maar geweet sy gaan graad een twee keer doen, ja.

Ok. Het sy baie maatjies gehad in die hoofstroomklas?

Nee.

So het sy min maatjies of het sy glad nie maatjies nie

Sy het glad nie maatjies nie.

Het sy glad nie maatjies nie?

Nee. Sy meng nie sommer lekker met kinders nie.

Is dit?

Ja.

Goed.

Sy is baie stil en teruggetrokke.

En het jy ooit by haar agtergekom dat sy swig onder groepsdruk?

Ja sy kan.

Is dit?

Ja-nee. (lag) sy raak verskriklik vinnig op haar senuwees (lag).

Ok. Kan jy nou vir my meer sê oor haar emosionele toestand toe sy in die hoofstroomklas was? Het sy, het sy, hoe was haar selfbeeld en haar selfvertroue?

Baie baie baie swak. Hulle het haar gespot. Sy het dae gehuil sy wil nie skool toe gaan nie.

Goed. Het jy daar enigsins weerstand teen leer ervaar? Dit wil sê dat sy nie sal wil huiswerk doen nie, of nie wou skoolwerk doen nie of nie wou skool toe gaan nie?

Nee, glad nie.

Of te bang was om nuwe goed aan te pak?

Mm.

Het jy dit ervaar daarso?

Ja ja.

Goed ehm, was daar ooit spanning of angs by haar? Wat jy kon agterkom? Gespanne was as sy moet skool toe gaan of angstig was?

Ja.

Of gehuil het?

Partykeer, partykeer.

Dink jy dit het iets met die, met die werk te doen gehad of was dit nie vir haar lekker in die klas nie?

Nee, dit was net nie lekker in die klas nie, ek dink omdat hulle haar gespot het.

Gespot het. Goed. Uhm, was sy ooit aggressief? Teenoor julle, teenoor die juffrou, teenoor haar maats?

Nee by die skool is sy baie stil.

Ja

Juffrou sê sy weet nie van S* in die klas nie, maar hier by die huis is S* joe, jy kan amper nie met haar huis hou nie. Sy het baie energie daai kind.

Ja

En sy bly nie vyf minute stil nie. Haar juffrou sê altyd sy praat nie ’n woord in die klas nie.

Klas nie. Het sy, sal sy met haar sussie baklei? Of met wie baklei sy?

Ja sy baklei met haar sussie en partykeer met ons ook. As ons nou, as sy ’n dingetjie wil hê of doen en ons dink nie dit is, dan sê ons vir haar en dan baklei sy met ons want sy wil nou eers weet hoekom mag sy nie en hoekom dit en so. (lag)

Het jy ooit agtergekom dat sy aggressief was oor sy moet skool toe gaan?

Nee, nee.

So dit het nie iets daarmee te doen nie?

Nee.

Ok..uhm goed, hoe lank, kom ons herhaal nou net weer, sy was twee jaar in graad een gewees

Ja.

En 'n jaar in graad twee.

Ja.

So sy was drie jaar in die hoofstroom gewees. Kan jy vir my verduidelik wat het toe gebeur. Wat was die pad wat gevolg is wat julle haar toe in die LSOB klas gekry het.

Ja haar juffrou het my gebel en toe het ek haar gaan sien.

Ja

Toe sê sy vir my S* vorder nie juis nie en ..uhm toe was daar papiere en goed wat ek moes ingevul het. Sy vir my gevra het ek nou enigsins 'n probleem dat S* na 'n LSOB klas toe gaan. Toe sê ek vir haar nee, want ek voel net dit help nie jy hou haar in 'n gewone klas as sy sukkel nie.

Ja

Toe, ek het nie 'n probleem daarmee gehad nie, toe vul ons die papiere en goed in en ..uhm toe die volgende jaar toe gaan sy LSOB klas toe.

Toe gaan sy. Goed kan jy vir my vertel vandat sy nou in die LSOB klas is, was sy nou, is dit nou al haar hoeveelste jaar in die LSOB klas?

Tweede jaar.

Was sy eers by die, by M* gewees?

Ja.

En nou is sy, toe was sy by S*. Is sy nog steeds by S*?

Ja sy is.

Is sy nog steeds by S*. Goed. Hoe het haar skoolwerk gevorder in die tyd wat sy in die klas was?

Goed. En haar selfbeeld ook.

Is dit? Maar dink jy tog sy het beter gedoen in haar skoolwerk as in die hoofstroomklas?

Ja. Ja, sy het vir die eerste keer 6e en 7's op haar rapport gehad. Waar sy in die gewone klas, dit was 2's en 'n paar 3's en die ander was 1's.

So haar skoolwerk was beslis beter?

Ja.

Ok en sosiale ontwikkeling. Het sy nou al maatjies?

Nee.

Het sy nog steeds nie maatjies nie?

Nee sy het nie. En sy sê hulle spot haar nog steeds. Maar die spottery kom nou, sy is nou hierdie, sy was verlede jaar by juffrou M* gewees vir 'n kort rukkie.

Ja

Toe skuif juffrou M* haar na juffrou S* toe. So dis nou al haar tweede jaar kan mens sê by juffrou S*

S* ja.

Nou die kindertjies wat nou al aan beweeg het na juffrou H* se klas toe, hulle spot haar nou omdat sy nog steeds in daai klassie is. So dit gaan ook maar nie beter nie.

Dit word nie beter nie. Ok. En die hoofstroom klas kinders? Sal hulle haar nog steeds spot of is daar nie regtig, het sy nie regtig kontak met hulle nie?

Nee. Sy meng nie, sy speel eintlik, dit gaan nou snaaks klink, my man se boetie is, hulle is maatjies.

Ek het iets gehoor van nefies en niggies of iemand. Haar nefie en niggie wat in die skool is?

Ja dis eintlik haar oom.

Ja. O want, maar so dit is maar haar maatjies wat by die skool ja. S* het ook dit vir my gesê.

Ja, sy maak nie maatjies met ander, sy het 'n maatjie sy naam is J* maar dit is familie.

Ja

Dis nou nie…

Dis nie in die klas nie.

Sy het nie ander maatjies nie.

Ja ok so jy het nou hierdie vraag geantwoord. Haar maats is nie in die klas nie. Het jy, is daar nou nog 'n teken van groepsdruk? Kan jy, is daar kinders in die klas wat haar voorsê wat sy moet doen en dan doen sy dit agter hulle aan? Of is sy die ou wat die besluite neem? Jy sê sy is baie stil.

Nee sy is baie witty nou, want juffrou vra haar nou, sy sê juffrou vra vir haar om die kinders te help. So haar selfbeeld het baie beter, ja.

Selfbeeld het verbeter? Dis my volgende vraag. Het, dink jy haar selfbeeld het verbeter?

Ja. Baie.

Dink jy haar selfbeeld het verbeter omdat die druk op haar minder is van werk? En omdat daar minder werk is in die LSOB klas of dink jy dit is maar net oor sy nie tussen die maats is wat haar spot nie? Hoekom dink jy so?

Ek dink dit is omdat sy nou beter verstaan en die juffrou help haar beter. Ek dink nie, want daar is nog kinders wat haar tog spot in die klassie ook.

Spot, ja ja. So jy sê, omdat, dink jy dis oor daar minder kinders in die klas is, dat sy meer aandag kry?

Ja.

En daarom verbeter haar werk en dan ook haar selfvertroue?

Ja.

Goed het haar weerstand teen leer ook verbeter? Sal sy nou makliker huiswerk doen of so iets?

Nee.

Is dit nog nie vir haar lekker nie?

Mm mm. Nee, huiswerk doen, glad nie.

Is dit?

En lees ook, as ek vir haar sê kom lees dan sê sy vir my reguit, ek kan nie. Dan sê ek vir haar jy kan, jy probeer nie eers nie.

Ja

Sy wil glad nie huiswerk doen nie.

Wil sy glad nie? Is daar nou nog spanning of angs by haar wat jy kan agterkom?

Nee.

Is dit vir haar lekker om skool toe te gaan nou?

Ja.

Goed. Dink jy sy twyfel aan haar vermoë om haar man te staan in ’n situasie?

Ja.

Sal sy dit kan doen of sal sy dit nie kan doen nie? Sal sy, sê nou net iemand dreig haar met iets, sal sy kan standpunt inneem en sê nee, of dink jy sy sal doen wat hulle vir haar sê om te doen?

Sy sal doen wat hulle vir haar sê.

Sal sy? Goed ok. Hoe ervaar jy haar vlak van sekuriteit in die klas? Dink jy sy voel veilig in die klas?

Ja.

Sy kom goed met die juffrou ook oor die weg?

Ja.

Goed. Dink jy sy het ’n gevoel van verlies omdat sy in die LSOB klas is?

Ja sy het. Uhm so rukkie terug het hulle vir ons gesê een aand in die oueraand, juffrou M*, het vir my gesê as S* so aangaan dan kan sy dalk moontlik na ’n gewone klassie weer uitgeplaas word.

Ja

En toe nou die dag toe sê hulle dit het weggeval. Dit is weggevat. Die kinders kan nie meer uit daardie klassies kom nie. Toe is sy baie teleurgesteld.

So sy wou eintlik teruggaan?

Ja. Sy wou graag teruggaan.

Ok. Dink jy sy, dit was vir haar traumaties, of senutergend of verwarrend om van die hoofstroomklas na die LSOB klas toe te verskuif?

Ja, ek dink so.

Was dit vir haar sleg gewees?

Ja.

Dink jy sy voel ook sy het ’n verlies aan vriende?

Ja, ek dink sy voel so.

Sy voel so. Ok en dink jy sy, dink jy sy het ’n besef van sosiale status van ’n hoofstroomklas teenoor ’n LSOB klas? Dink jy sy voel daar is ’n verlies vir haar?

Ja.

Van haar sosiale status oor sy ..

Ja sy sê baie vir my sy is dom. Dan sê ek vir haar jy is nie dom nie, Sy sê is maar ek is dan nie in die gewone klas soos C* hulle en daai kinders nie. Dan sê ek vir haar maar jy is nie dom nie. Jy sukkel net bietjie.

Ja. Goed. Dink jy sy, ek dink jy het dit nou eintlik geantwoord, maar dink jy sy voel hierdie klas is net tydelik? Sy gaan weer terug? Sy het so gevoel?

Ja sy het so gevoel.

Tot hulle nou vir haar gesê het…

Die juffrou vir haar gesê het sy sal nie kan nie.

Is dit nou vir haar sleg om te weet sy gaan nie terug nie?

Dis baie sleg. Dis vir haar sleg. Sy het vanmiddag weer vir my gesê juffrou H* ag juffrou S* het vir haar gesê miskien gaan sy na juffrou H* se klas toe.

Want ek het gehoor sy is baie goed in haar skoolwerk.

Ja.

Jy weet toe ek nou met die juffrou gepraat het.

Dit het baie verbeter.

Het dit baie verbeter? Goed. Hoe sien jy as ’n ouer haar pad vorentoe? Wat dink jy?

Ek is baie bekommerd. (lag) Regtig, want dis nou net sleg. Daar is nou net een hoërskool waarnatoe sy kan gaan.

Ja

En daai hoërskool is nie vir my nie.

Ja

So, ek is bekommerd. Alhoewel as sy na so hoërskool toe gaan, hulle leer ten minste daar om met hulle hande te werk en sulke tipe van goed So sy behoort seker een dag ’n werkie te kry en …

Ja

So dis nie, my erg bekommernis is nie haar skoolwerk nie.

Dis nogal interessant want die vorige ouer het presies dieselfde vir my gesê

Ja. As hier net nog dalk nog een hoërskool was, maar jy het net, jy het nie ’n keuse nie, jy moet haar soontoe stuur.

Ja,. Sy kan nie na ’n hoofstroomskool toe nie. In elk geval dink ek in ’n hoofstroomskool sal dit vir haar sleg wees.

Ja.

In ’n hoërskool want ’n hoërskool dink ek dis nog erger as in ’n laerskool.

Ja.

Goed wat is jou ervaring van ’n LSOB klas? Dink jy dis ’n goeie ding? Dat daar sulke klasse is?

Ek dink so. Ek dink so want ek dink nie dis regverdig teenoor die kinders wat sukkel om hulle net aan te stuur nie.

Ja. Maar dink jy nie, dink jy dit sou beter gewees het as ’n hoofstroomklas byvoorbeeld ook net twintig kinders gehad het?

Ja.

Sou jy dan gevoel het sy moet liewer in ’n hoofstroomklas bly?

Ja.

As daar minder kinders in ’n hoofstroomklas is?

En as hulle dalk net bietjie meer aandag aan ’n kind kan gee as hulle sien sy sukkel.

Ja

Dan kon dit dalk beter gegaan het.

Is daar enige ander inligting wat jy dink wat my kan help met hierdie navorsing wat jy vir my kan gee. Oor S*. iets interessant oor haar?

Gou-gou dink (lag). Nee en haar sussie help haar ook met haar huiswerk.

Die jonger sussie?

Die jonger sussie ja. Die jonger sussie is nou in graad vier. Ja, sy is in graad vier. Ek raak deurmekaar met die graad en standerds.

Ek is ook nog in die ou dae gewees so.

Sy is nou in graad vier. So partykeer help sussie haar.

O, is dit vir haar ok? Of hou sy nie daarvan dat haar sussie haar help nie?

Party dae is dit ok en ander dae dan voel sy seker maar ek moet jou help, nie jy vir my nie. Dit hang maar net af in wat se bui sy is. (lag). Party dae, maar partydag wil sy nie.

Baie dankie hoor.

Dis reg.

<u>Onderhoud 24. Vorige onderwyser deelnemer 7.</u>

Goed, kan jy vir my bietjie agtergrond gee oor hierdie leerder se persoonlike besonderhede wat jy nog kan onthou toe sy in jou klas was?

Sy was ‘n baie teruggetrokke dogtertjie gewees. Ek weet ook dat hulle finansieel nie baie sterk was nie. So, hulle het ook maar baie gesteun op familie en wat ook al. Maar, ja, sy was maar stil, skaam teruggetrokke.

Wat was haar skolastiese agtergrond toe sy in jou klas gekom het, sy was nou die eerste jaar in Graad 1 in jou klas, so sy het nou eintlik begin skoolgaan by jou?

Dit is reg ja, jy kan mos maar onmiddellik agterkom, ‘n kind wat in die kleuterskool was en ‘n kind wat nie in die kleuterskool was nie. Sy was wel in ‘n kleuterskool gewees, ek weet nie hoe lank nie. Ek kan nie meer onthou nie. Sy was wel in die kleuterskool gewees, maar jy kon onmiddellik gesien het daar is ‘n agterstand en omdat sy stil en teruggetrokke is het mens partykeer gedink dit is die rede.

Ja?

Hoekom sy nie regtig spontaan reageer het nie omdat sy baie skaam en teruggetrokke is.

Goed hoe het sy gevorder in die tyd wat sy in jou klas was?

Baie stadig gevorder en sy was baie swak maar gewees. Die lees het sy baie mee gesukkel, wat ek nou kan onthou. Die lees het sy baie mee gesukkel. Wiskunde sou sy nog bietjie so paar basiese dingetjies kon gedoen het, maar sy het baie swaar gekry maar sy het niggie in die klas gehad wat baie sterk is en ek dink dit was ook nogal vir haar sleg gewees.

Ja, goed, was sy op pyl met enige van die leerareas?

Nee, ek glo nie.

So sy kon nie byhou nie met enige skoolwerk nie?

Nee en ek bedoel ons het dit van die begin af met haar ouers bespreek, maar ek kon nou amper sê die ouers is ook nie by magte nie.

Om haar regtig te help nie?

Om haar regtig te help nie.

Goed toe sy in jou klas was, ek weet dit was nou lank terug, kan jy onthou of sy baie vriende gehad het, het sy baie maatjies gemaak?

Nee, sy het nie maklik maatjies gemaak, sy het maar meestal saam met die niggie gespeel pouses, ek het ook dit probeer verander dat sy met ander maatjies ook kommunikeer en speel, maar sy was maar altyd saam met die niggie. Die niggie het so

soort van haar beskerm.

Beskerm, goed, so maar die niggie was saam met haar in die klas. So dit was ‘n klasmaat gewees waarmee sy vriende gemaak, maatjies gemaak het maar sy sou in elk geval dalk met die niggie maatjies gemaak het al was sy nie in die klas nie?

Ja, ek glo so, ek glo as hulle nie dieselfde klas was nie, ek weet nie hoe dit gebeur het dat hulle in dieselfde klas beland het nie, maar ja, die ander, die niggetjie is ‘n pragtige dogtertjie, skolasties baie goed gevorder, ‘n mooi kind, ‘n sterk agtergrond, alhoewel ook, ek sê nou sterk agtergrond, hulle het maar almal hulle ma en pa is geskei en daar was dood in die familie. So dit was maar baie traumaties gewees.

Traumatiese agtergrond en die niggie, was sy heel tevrede om met haar te speel?

Ja, nee sy was heel tevrede om met haar te speel, dit het haar nie gepla nie, sy was heel gelukkig.

Goed, kon jy ooit agterkom dat sy groepsdruk ervaar het? Dat sy nou sal goed doen wat die ander vir haar voorsê om te doen soos stout goed of was sy te stil gewees?

Ek het dit nie ervaar in daardie jaar nie.

Goed, kom ons praat oor haar emosionele ontwikkeling. Hoe was sy emosioneel toe sy in jou klas gekom het, ek weet jy nou gesê sy was stil en teruggetrokke?

Sy het maklik gehuil, maar goed wat ook vir die begin van graad 1 normaal is. Maar ja, sy het maklik in trane uitgebars as jy vir haar sou vra sy moet werk uithaal wat sy nie daar het nie of nie gedoen het nie of nie regtig verstaan, dan sou sy maklik in trane uitgebars het ja.

Sou jy self sê haar selfbeeld en selfvertroue was goed?

Nee, nee glad nie, sy het ‘n baie swak selfbeeld gehad en wat ek ook dink, haar huislike omstandighede het nie regtig positief daartoe bygedra om dit te verbeter nie.

Goed, het jy ooit weerstand teen leer ervaar? Dat sy nie wou waag om iets nuuts aan te pak of so nie?

Ja, ek sal dit definitief sê, maar ek beskou die weerstand as gevolg van ek verstaan nie, ek weet nie, ek kan nie, ek wil nie probeer nie.

Het sy altyd haar huiswerk gedoen of was dit ook maar---

Sy het die huiswerk gedoen, maar die nog baie basiese huis werkies gewees in graad 1, eerste jaar, so ja en lees moet mamma mos nou maar by die huis kyk na die lees en luister dan sal haar kaartjie geteken wees, maar sy kon nog steeds nie regtig lees nie.

Nog steeds maar nie regtig lees nie. Goed, was daar spanning, angs by haar wat jy kon waarneem?

Ek dink tog so ja.

Was dit as gevolg van die feit dat sy nie die werk kon bemeester nie?

Ja, ek dink regtig so, ek dink sy het in haarself het sy so klein mislukkingtjie gevoel wat dit regtig vir haar ondergekry het.

Goed, het jy ooit aggressie ervaar or ondervind of klagtes dat sy met haar maatjies baklei of geslaan of geskreeu het?

Weet jy ek wou nou eers gesê het nee, maar ek herinner my tog aan geleenthede in die klas wat sy sê, wat hulle gestry het oor wie se kryt dit was en dan sou sy kwaad geword het oor dit en of dit neergegooi het of so. Maar weereens vir my voel dit die onvermoë wat sy het om ‘n situasie te hanteer, die onvermoë, sy het nie regtig voldoende begrip gehad van die hele situasie waarin sy was nie.

Goed, het haar emosionele ontwikkeling verander in die tyd wat sy daar was, het dit vir jou erger geword soos sy aangehou het om nie die werk te kon doen nie?

Nee daar was darem ‘n bietjie verbetering gewees.

Was daar verbetering?

Ja, daar was darem bietjie verbetering gewees, sy was of sou ook meer spontaan opgetree het in die middag as haar ma hulle haar kom haal het, waar sy in die begin sou hier onder hulle ingekruip het of wat ook al, sy het bietjie meer ontspanne geraak en meer spontaan dan gewees as haar ma hulle daar was.

Goed, hoe lank was sy in jou klas?

Sy was ‘n jaar by my, haar eerste jaar in graad 1.

Goed, hoe dink as jy nou, ek weet dit is nou ‘n paar jaar terug, hoe dink jy sal haar pad vorentoe loop?

Dit is moeilik om te sê.

Sê dit is daar waar jy toe nou was, wat jy toe gedink, kom ons praat, toe jy toe gedink het, het jy gedink sy sal byvoorbeeld ‘n sukses kan maak in ‘n hoofstroom skool tot in matriek of het jy jou bedenkinge gehad?

Op daardie stadium het ek my bedenkinge gehad, ja.

Is dit?

Ja, definitief. Maar daar was mos tog maar sekere dingetjies wat sy dalk sou kon bemeester, maar ek dink in die algemeen dit sou vir haar traumaties gewees het weereens en sy kan nie en ek dink net vir haar nie in die hoofstroom nie, gaan sy ‘n gelukkige kind kan wees.

Kan wees ja, is daar enigiets anders wat jy kan onthou wat jy dink sal waarde toe gee tot hierdie

navorsing?

Nee, ek glo nie.

Goed, baie dankie.

__**Onderhoud 28. Fokusgroeponderhoud met deelnemers 7, 8 en 9**__

Goed, ja. Ons hou nou ŉ fokusgroeponderhoud met drie leerders. Dit is deelnemer 7, haar naam is S*, deelnemer 8, haar naam is O* en deelnemer 9 se naam is D*. Goed, nou kan jy vir my sê jou naam en hou oud is jy.

__D7__***: S****, ***12.***

12, goed.

__D8__***: Ek is O* en ek is 12.***

12.

__D9__: ***Ek is D* en ek is 12.***

O, so julle is al drie sommer 12 jaar oud. So dit help baie, nê? Goed, vertel julle nou bietjie vir my, nou moet ek eers my vrae kry. Hoe lank is jy al in hierdie skool, S*? Vertel my bietjie wat het jy alles, van watter skole af het jy – jy het gesê jy was in graad 1 in hierdie skool. Vertel my bietjie? Sê jy was in graad 1 by watter juffrou?

__D7__: ***Juffrou H****.

Juffrou H*. En toe van hier af, na watter skool toe is jy toe?

__D7__: **M*** ...[tussenbei]

En was jy lank daar of ŉ bietjie kort.

__D7__: ***Kort.***

Kort? En toe?

__D7__: ***Klerksdorp.***

Klerksdorp toe en toe het jy teruggekom hierna toe?

__D7__: ***Nee, ons is eers Welkom toe ook.***

Welkom toe en toe het jy teruggekom? Oukei, so jy het darem nou al die land vol gery, klink dit vir my, nê? Oukei, en jy O*?

__D8__: ***Ek was by M*. Ek het skool daar begin en toe kom ek by hierdie skool, P*, by juffrou M****

Toe kom jy P* toe na juffrou M*. Ja?

__D8__: ***Toe gaan ek na juffrou S*, nou is ek by juffrou H****.

Joe, so jy is elke jaar lyk dit vir my by ŉ ander juffrou. Was jy een hele jaar by juffrou M* of is jy net ŉ kort rukkie daar en toe is jy na juffrou S*?

__D8__: ***Nee, ek was die hele jaar daar.***

So jy was ŉ jaar by juffrou M* en toe was jy ŉ jaar by juffrou S* gewees en nou is jy by juffrou H*. Oukei, jy D*, vertel my ŉ bietjie, waar was jy oral?

__D9__: ***Ek was in*** ...[tussenbeide]

Nee-nee, in die skool, by watter klasse was jy?

D9: ***Juffrou H*.***

Jy moet naby sit, anders kan ek jou nie hoor nie. Ja, juffrou H*?

D9: ***En juffrou H****.

Ja?

D9: ***En toe juffrou S*, nee, eers juffrou A* en toe juffrou S*.***

S*. So was jy by juffrou A* gewees hierso? Jy was by juffrou H*, toe sê jy by juffrou?

D9: ***H*.***

H* en toe is jy by juffrou A* en toe is jy hierna toe. S*, was jy by juffrou R* ook gewees?

D7: ***Ja.***

Ja, so 'n rukkie voor julle toe nou, voor jy M* toe was.

D7: **Ja, en ek was by juffrou.... Ek kan nie juffrou se naam onthou nie**.

Dit is *orraait*. Goed. Nou in hierdie klas, julle het dit amper vir my gesê. Sê nou net weer hoe lank is julle nou al by jou klas wat jy nou is, is dit die eerste jaar wat jy daar is, by juffrou H*?

D7: ***Ja, tannie.***

En verlede jaar was jy by juffrou S* gewees, nê?

D7: ***Ja, en nou, ek was eerste in juffrou M* se klas en toe in juffrou S* se klas.***

Maar jy is die een wat so vinnig oor is van net 'n bietjie by juffrou M* toe is jy na juffrou S* toe. En O*, hoe lank is jy nou al in hierdie klas? Jy sê jy was 'n jaar by juffrou M* en 'n jaar by juffrou S* en nou is jy by juffrou H*, nê? So dit is al jou derde jaar wat jy in hierdie skool is. Is dit reg? Oukei. En jy D*, jy is nog altyd in hierdie skool, nê? Oukei. Goed, nou moet julle vir my ver terugdink. Toe jy nou by M* was nê en jy D* by juffrou by A* was nê, en jy, kom ons sê by juffrou R* was of by juffrou H* was, hoe was dit vir julle in die skool? Was dit vir julle lekker of sleg?

D7: ***Lekker.***

Is dit vir jou lekker, S*, lekker in daardie juffrouens se klas? Wat was vir jou die lekkerste in daardie klas?

D7: ***Werk.***

Om te werk? Jy O*, toe jy in M* was, was dit vir jou lekker of was dit nie lekker daar nie?

D8: ***Juffrou, dit was lekker.***

Is dit, baie lekkerder? Wat was die lekkerste van M*vir jou.

D8: ***Hulle het altyd 'n fees gehad soos 'n konsert.***

Was dit vir jou baie lekker gewees? En jy D*, wat was vir jou lekker by juffrou H* en by juffrou H* en by juffrou A*, wat was die lekkerste in hulle klas?

D9: ***Net gewerk.***

Net die werk, was dit lekker om te werk?

D9: ***Juffrou A* het my die heeltyd geroep om haar skouers te vryf.***

Is dit, was dit vir jou lekker? Ek dink ek moet jou ook kry om my skouers te vryf, nê?

Goed. Kon julle altyd die werk doen in daardie klas of het julle partykeer ’n bietjie gesukkel om die werk gedoen te kry?

D8: ***Ek het ook altyd gesukkel by M****

By M* se juffrou, O*, is dit?

D8: ***Ek het gesukkel.***

Jy het bietjie gesukkel. Hoe het dit gevoel vir jou as jy nie die werk kan regkry nie? Was dit vir jou sleg?

D8: ***Hartseer, ja, want die ander kinders kan werk en ek nie.***

Is dit? So dit was nie vir jou lekker nie.

D8: ***Ja.***

En jy, S*?

D7: ***Ek het bietjie gesukkel.***

Het jy bietjie gesukkel? En dan, hoe het dit in jou hart gevoel as jy gesukkel het?

D7: ***Dit was lekker, want dan kan ons elke keer skryf***.

Is dit, was dit vir jou lekker? En jy D*?

D9: ***Ek het baie gesukkel.***

Het jy baie gesukkel? En was dit vir jou sleg as jy gesukkel het, of was dit vir jou oukei? Het die kinders jou bietjie gespot as jy sukkel? En vir jou O*, of het die kinders darem nie lelik gewees nie? Was daar kinders wat met julle lelik was?

D9: ***Nee, juffrou.***

D8: ***By M* is daar nie sulke goed nie.***

Is dit?

D8: ***Dit is net ’n rustige skool en almal praat met mekaar.***

Is dit? So hulle het nie jou gespot nie. En D*, was die maatjies lelik met jou in die klas daar by juffrou A*? Is dit? En vir jou S*, was daar maatjies wat lelik was met jou in die klasse? Nie? Oukei.

D9: ***Maar almal spot my, juffrou.***

Is dit? Het hulle jou gespot, dit is nie lekker nie. Dan word ’n mens se hart seer daaroor, nê?

D9: ***Dan word almal kwaad as ek hulle gaan slaan.***

Ons moet maar probeer om nie te slaan nie, nê? Oukei. Toe julle nou daar was, was dit vir julle lekker om skool toe te gaan?

D8: ***Ja.***

Was dit lekker?

D7: ***Ja.***

Is dit S*, was dit vir jou lekker in my klas?

D7: ***Ja, tannie.***

En vir jou, D*?

D9: **Ja.**

Oukei. Maar julle sê julle het bietjie gesukkel met die werk?

D7: ***Ja.***

So julle kon nie alles doen wat julle maatjies doen nie. S*, kon jy al die werk doen wat jou maatjies doen of het jy so 'n bietjie gesukkel om al die werk te doen wat hulle doen?

D7: ***Bietjie gesukkel, juffrou.***

En jy, O*?

D8: ***Ja, ek het ook gesukkel.***

Het jy ook gesukkel? En jy, D*, ook gesukkel? Moet nie jou kop skud, jy moet praat.

D9: ***Ek is skaam.***

Nee, jy hoef nie skaam te wees nie. Oukei, nou is julle in 'n nuwe klas, nê? Toe kom julle, jy het toe P* toe gekom en jy het ook al 'n klomp draaie geloop, S*, toe is jy nou hier en D* is nou nog hier. Nou is julle in die nuwe klas. Is dit lekker in die nuwe klas?

D9: ***Ja.***

D7: ***Ja.***

Is dit lekker, O*? S*?

D7: ***Ja, tannie.***

En D*, is dit vir jou lekker? Wat is vir jou die lekkerste, S*, in die nuwe klas?

D7: ***As ons werk.***

As julle werk? Wat se werk, watter werk is vir jou die lekkerste?

D7: ***Wiskunde.***

Wiskunde, is dit? En vir jou, O*?

D8: ***Ek hou ook van Wiskunde en Afrikaans.***

Is dit? Nou, wat is vir jou die lekkerste in jou nuwe klas?

D8: ***As ons met ons hande werk en ook net so werk*** ...[onduidelik]

En vir jou, D*, wat is vir jou lekker in juffrou S* se klas?

D9: ***Ons eet voor pouse al.***

Eet julle voor pouse?

D9: ***En lank.***

Is dit? Oukei. En wat is die slegste ding in die nuwe klas?

D8: ***As ons mekaar spot, soos hulle gwarra en*** ...[onduidelik]

Is dit die kinders wat in jou klas is, spot hulle jou?

D8: ***Ja, hulle spot ons met ons vanne en alles.***

D7: ***En partykeer slaan hulle ons.***

Is dit S*, slaan hulle jou?

D7: ***Nee, hulle slaan my nie, maar ons sien hoe slaan hulle mekaar.***

In die klas self?

D8: ***Ja.***

En by julle klas D*, wat is vir jou die slegste ding daar?

D9: ***Omdat T*, nê juffrou, hy sê*** ...[onduidelik] ***dan maak hy my kwaad.***

So vir julle lyk my dit is die slegste as die kinders julle terg, nê?

D7: ***Ja, tannie en in hulle klasse het hulle nie gevloek nie en in daardie klas vloek hulle.***

D8: Joe, tannie.

Is dit, waar julle nou is? Vloek hulle baie?

D7: ***Ja, tannie.***

D8: ***Daar is een kind, 'n seun, joe, tannie, hy vloek baie***.

D7: ***Gister was daar mense wat daar gestaan het tannie, en toe hardloop hulle tot by die hek en toe vloek hulle hulle en toe hardloop daardie mense weg.***

Dit is darem sleg, nê, joe. Oukei, sê gou-gou vir my, het julle nog vriende, maatjies uit die vorige klasse waar julle was?

D8: ***Ja.***

D7: ***Ja.***

Of is julle maatjies net in die klas waar julle nou is?

D8: ***Ek het maatjies wat in graad 5 is.***

Hierso in hierdie skool?

D8: ***Ja.***

En in M*, het jy nog maatjies daar?

D8: ***Ja.***

Met wie jy nog speel?

D8: ***Ja. My broer was ook in M* en as ons ....[onduidelik] en dan is ons almal daar en speel ons.***

Dan speel julle, is dit? Het jy nog maatjies in die ander klasse of speel jy maar met jou maatjies in hierdie klas waar jy nou is?

D9: ***Ek het nooit maatjies nie.***

Het jy nie maatjies nie? Oukei, oukei. En jy, S*?

D7: ***Ek speel met my nefie en my sussie in graad 4.***

Oukei. Goed, kom ons kyk na wat – oukei, is daar van julle maatjies in die ander klasse, soos nou by M*, O*, kan ek nou nie jou naam onthou nie, wat jy nou was soos by juffrou H* en so, is daar van die maatjies wat sê hulle gaan nou nie mee met julle speel nie?

D8: ***Nee, nie by my nie.***

Nie by jou nie? So die maatjies wat in die ander klas was saam met wie julle eers was, is hulle nie lelik met julle nie?

D7: ***Nee, tannie.***

D8: ***Nee, juffrou.***

Glad nie, S*? En jy, D*, is daar maatjies wat met jou lelik is?

D9: ***Ja.***

Is dit? En hoe laat dit jou voel?

D9: ***Sleg.***

Is dit? Dit is darem nie lekker nie, nê?

D9: ***Nee.***

Goed. Wie van julle wat nou hier is, oukei, ek sal vir elkeen vra, ek gaan nou eers die vraag vra en dan vra ek vir elkeen - wil julle graag teruggaan na julle ou klas toe?

D8: ***Ja.***

O*, wil jy teruggaan M* toe?

D8: ***Ja, dit is 'n lekker skool.***

Is dit? En jy, S*?

D7: ***Nee, tannie.***

Is dit lekker waar jy nou is? Hou jy van die klas waar jy nou is?

D7: ***Ja, tannie.***

En jy, D*? Wil jy bly waar jy is? Oukei. En hoekom wil jy teruggaan, O*?

D8: ***Ek mis my maatjies.***

Mis jy jou maatjies?

D8: ***En die juffrouens daarso.***

Is dit? Oukei. En jy sê jy wil nie teruggaan nie?

D7: *Nee, tannie.*

Oukei. En jy ook nie, D*. Jy wil net bly waar jy is. Oukei. Nou dink vir my 'n bietjie terug, julle was nou, veral O* wat nou in M* was, en jy wat nou al baie plekke gegaan het, nê, hoe het dit vir julle gevoel toe julle nou na hierdie nuwe klas toe gekom het? Was dit vir julle sleg, was julle hartseer, was julle bly?

D7: ***Joe. Hartseer.***

O*?

D8: ***Ek was ook hartseer toe ek by daardie skool was en weer hiernatoe kom.***

Dit was vir jou die eerste ruk baie sleg in hierdie skool?

D8: ***Ja.***

Het jy baie gehuil, of nie?

D8: ***Nee, ek het 'n maatjie gehad by S* sy is so kort.***

Ja?

D8: ***Ja, maar nou speel ons nie meer saam het hulle nie, want die juffrou dink hulle is klein en ons is groot.***

Julle is groot? O, oukei. Maar jy sê dit was vir jou baie sleg om hiernatoe te kom?

D8: ***Ja.***

Is dit? En vir jou, S*?

D7: ***Ek was bly.***

Was jy bly gewees? Was dit vir jou lekker om hiernatoe te kom. En jy D*?

D9: ***Ek was skaam.***

Was jy bietjie skaam gewees? Maar nou is jy nie meer skaam nie. Nou ken jy die juffrou en jy ken die kinders en nou is jy nie meer skaam nie. Oukei. Ek dink daar is nou net 'n laaste vraag - wie kan nou vir my nog enigiets vertel wat julle dink ek moet weet oor die nuwe klas of oor die ou klas?

D9: ***Ek verstaan nou nie.***

Is daar nog iets wat ek nou nie vir jou oor gevra het van jou ou klas of jou nuwe klas wat jy graag vir my wil vertel nie?

D8: ***Hoe is ons juffrou?***

Ja, jy kan my vertel van jou juffrou.

D8: ***Sy is oulik.***

Juffrou H*?

D8: ***Ja.***

Is dit? Hou julle baie van haar?

D7: ***Ja, tannie.***

D8: ***Ja, sy is die oulikste juffrou.***

Is dit? Jy ook, S*?

D7: ***Ja, tannie.***

Hou jy baie van haar. En jy, D*?

D9: ***Ek hou meer van haar.***

Hou jy van jou juffrou S*. Is dit? So en nou wil ek net nog vir julle 'n laaste ding vra. Dink julle dit is vir julle lekkerder in die nuwe klas, nê, waar julle nou is, omdat die werk bietjie minder is?

D8: ***Die werk is nie min by juffrou H* nie.***

Is dit? Werk julle hard by juffrou H*?

D8: ***Ja.***

Is dit?

D7: ***Ja, tannie.***

D8: ***Dit is dalk bietjie minder.***

Is dit vir jou dalk beter as die werk bietjie minder is?

D8: ***Ja.***

En dit is vir julle beter omdat julle nou slim word en skielik al julle werk regkry, is dit lekker?

D7: ***Ja, tannie.***

Is dit lekkerder as by die ander groot skool, die ander skool met die baie kinders in die klas?

D8: ***Ja.***

Is dit? So, dit is vir julle lekker om die werk reg te kry?

D8: ***Ja.***

Baie dankie, julle is so drie oulike kinders.

ADDENDUM E: Uittreksel van kodering van onderhoude

DEELNEMER SEWE

	Tema	**Kategorie**
Kan u vir my bietjie agtergrond gee oor haar persoonlike besonderhede **Dit is, sy kom uit ’n gewone ouerhuis uit. Geen ge..eh..die ouers is nog getroud met mekaar, sy is die oudste kind. Uhm..** Boeties en sussies? **Sy’s, sy’s twee, ’n boetie en ’n sussie wat jonger is as sy. Die sussie is graad 3 nou gewees en die boetietjie is nog klein en in doeke. Hulle is finansieel nie so welaf nie en wat hierdie jaar net gebeur wat sleg is, al twee haar oumas is hierdie jaar oorlede. Dit is al persoonlike inligting wat ek weet.** Persoonlike.., goed. Ouers is getroud Het ’n jonger sussie Sukkel finansieel Oumas is beide oorlede	Persoonlike besonderhede	Huidige onderwyser
Kan jy vir my bietjie meer persoonlike besonderhede gee oor S. **Ja, sy is ’n baie stil kind.** Ja, **Sy was nog altyd ’n baie stil kind gewees..En ’n ..** Boeties sussies? **Ja sy het ’n sussietjie L. Sy is die oudste.** Ja, **Sy is nou twaalf en sussietjie is nou tien. Sy word tien** Baie stil kind nog altyd gewees Jonger sussie – tien jaar oud S twaalf	Persoonlike besonderhede	Ouer

Goed, kan jy vir my bietjie agtergrond gee oor hierdie leerder se persoonlike besonderhede wat jy nog kan onthou toe sy in jou klas was? **Sy was ‘n baie teruggetrokke dogtertjie gewees. Ek weet ook dat hulle finansieel nie baie sterk was nie. So, hulle het ook maar baie gesteun op familie en wat ook al. Maar, ja, sy was maar stil, skaam teruggetrokke.** Stil en teruggetrokke Finansieel nie sterk nie Steun baie op familie	Persoonlike besonderhede	Vorige onderwyser
Wat was haar skolastiese agtergrond toe sy in jou klas gekom het? Die begin van die jaar nou. **Volgens my was sy baie sterk gewees. Sy kom ook van ’n ander juffrou af wat en hulle het haar juis, sy was in die junior groep gewees.** Ja, **Toe het hulle haar na my toe geskuif juis omdat sy sterk is. Sy, haar skrif is netjies, haar spelling, sy kry vol punte vir vir toetsies wat uit tien uit tel. Sy sukkel wel met wiskunde.** Goed, kan kan ons net bietjie teruggaan. Voor sy in die junior groep was, was sy hier in hierdie skool? Of waar was sy gewees? **Nee, sy kom van ’n ander skool af** Ja, **Maar ek kan nie nou vinnig, dit is nie in Potch gewees nie.** Nie in Potch gewees nie. Was dit ’n hoofstroomklas? **Ja. Gewone hoofstroomklassie. Maar dis nie in Potch gewees nie. Ek kan nie nou vinnig genoeg vir jou sê watter dorp..** Toemaar ek sal daardie inligting by die ouers kry. So dit is nie, dis nie ’n krisis nie. Goed so jy sê sy was akademies of skolasties	Skolastiese agtergrond	Huidige onderwyser

redelik sterk? **Vir my is sy sterk. Vir my is sy, sy's baie pligsgetrou, sy werk baie hard, uhm sy sit rustig op haar, op haar stoel en werk. Sy's nie aandagafleibaar nie, sy's nie hiperaktief nie, sy is regtig vir my 'n baie sterk kind.** Goed uhm, dink jy eh as jy nou moet skat, graad een, graad twee , graad drie, op watter peil min of meer is sy? **Graad drie en selfs hoër.** Selfs hoër. Skolasties baie sterk Graad drie of hoër Was hoofstroom ook in ander skool behalwe PP		
Is hulle in dieselfde skool? **Ja hulle is al twee in P* en ehm hulle was S was in graad een, van graad een af al was S in P* gewees.** Ja, **En toe het ons haar op 'n stadium uitgehaal toe is ons, waar was sy toe, M* toe gewees en eh ja toe is sy nou in so klassie en toe het hulle vir ons gesê P* is die enigste skool…** Skool wat so klassie het. **Ja en toe sit ons hulle maar al twee weer in P* en dit is nou maar waar sy is.** Goed eh hoe was, wat was haar skoolwerk, hoe was haar skoolwerk toe sy in graad een was. Laat ek eers vra, was sy graad een en graad twee in die hoofstroomklas? Of was sy net graad een? **Ja kyk hulle het haar in graad een agtergehou.** Ja, **Maar sy was nog in 'n jy weet 'n normale…** In 'n gewone skool	Skolastiese Agtergrond	Ouer

Klas gewees sal mens nou maar sê en eh, sy het eers in standerd een, so dis nou graad drie.. Ja, **Wat hulle haar in 'n LSOB klas gesit het.** Klas gesit het. So het sy graad twee klaargemaak ook en toe het hulle vir julle gesê eh sy vorder nie na wense nie. Hulle moet haar dan maar in die LSOB klas sit? **Ja, ja.** Goed. Hoe het sy gevorder in die tyd wat sy in graad een en graad twee in die gewone klas was? Het jy gedink sy vorder te stadig? Of hoe het jy dit ervaar? **Ja sy het baie gesukkel. Sy het baie gesukkel en haar juffrou het rêrig baie moeite gedoen. Sy het vir haar ekstra klasse gegee in die middae. Vir, dit was net 'n halfuur maar dit het gehelp**. Was dit met die lees, met die somme of met alles? **Met alles.** Was dit maar met alles? Het sy maar met alles gesukkel? Goed. Was sy ooit in 'n kleuterskool? **Ja.** Goed. Het hulle daar enige iets agtergekom? **Ja hulle het, hulle wou haar in graad R al agtergehou het, maar eh toe sê hulle dit is nou toestemming van die eh…** Departement **Departement af. Hulle het gesê dis lang stories. Hulle gaan haar maar eerder dat ons haar in die skool insit en dan sal hulle haar daar in graad een agterhou.** Agter, agterhou. **So ek het van die jy weet vroeg al maar geweet sy gaan graad een twee keer doen, ja.**		

Ok. Was graad een en twee in P* Wou haar in kleuterskool ook terughou maar het toe besluit om haar in graad een te plaas Het vroeg geweet sy gaan graad een herhaal		
Wat was haar skolastiese agtergrond toe sy in jou klas gekom het, sy was nou die eerste jaar in Graad 1 in jou klas, so sy het nou eintlik begin skoolgaan by jou? **Dit is reg ja, jy kan mos maar onmiddellik agterkom, 'n kind wat in die kleuterskool was en 'n kind wat nie in die kleuterskool was nie. Sy was wel in 'n kleuterskool gewees, ek weet nie hoe lank nie. Ek kan nie meer onthou nie. Sy was wel in die kleuterskool gewees, maar jy kon onmiddellik gesien het daar is 'n agterstand en omdat sy stil en teruggetrokke is het mens partykeer gedink dit is die rede.** Ja? **Hoekom sy nie regtig spontaan reageer het nie omdat sy baie skaam en teruggetrokke is.** Goed hoe het sy gevorder in die tyd wat sy in jou klas was? **Baie stadig gevorder en sy was baie swak maar gewees. Die lees het sy baie mee gesukkel, wat ek nou kan onthou. Die lees het sy baie mee gesukkel. Wiskunde sou sy nog bietjie so paar basiese dingetjies kon gedoen het, maar sy het baie swaar gekry maar sy het niggie in die klas gehad wat baie sterk is en ek dink dit was ook nogal vir haar sleg gewees.** Ja, goed, was sy op peil met enige van die leerareas? **Nee, ek glo nie**. So sy kon nie byhou nie met enige skoolwerk nie? **Nee en ek bedoel ons het dit van die begin af met haar ouers bespreek, maar ek kon nou amper sê die ouers is ook nie by magte nie**.	Skolastiese agtergrond	Vorige onderwyser

Om haar regtig te help nie? **Om haar regtig te help nie.** Kon onmiddellik sien sy het 'n agterstand gehad Baie stadig gevorder Niggie in die klas wat skolasties sterk was Was vir haar sleg Saak is van die begin af met ouers bespreek		
Goed, hoe was haar sosiale vaardighede toe sy in jou klas gekom het? Ons gaan nou-nou praat oor hoe sy nou is. Maar toe sy in die klas gekom het. **Sy is 'n baie baie stil kind. Sy gesels nie bietjie met maatjies nie, eh sy sal saggies met my praat as sy met my praat, maar sy's stil en eenkant.** Voor sy in jou klas gekom het, was sy nou, eh het sy maatjies gehad in haar vorige klas? **Nee, haar maatjies is almal, is haar familie. Is niggies en nefies wat jonger as sy is in graad een en twee is.** In hierdie skool? **In hierdie skool. Sy het 'n niggie en 'n nefie.** So haar maatjies is nie noodwendig klasmaats nie? **Glad nie.** So dis haar familie. **Sy het, sy maak nie klasmaatjies nie.** Baie stil kind Het nie maats in die klas nie Speel pouses met haar niggie en nefie	Sosiale vaardighede	Huidige onderwyser
Het sy baie maatjies gehad in die hoofstroomklas? **Nee.** So het sy min maatjies of het sy glad nie maatjies nie **Sy het glad nie maatjies nie.**	Sosiale vaardighede	Ouer

Het sy glad nie maatjies nie? **Nee. Sy meng nie sommer lekker met kinders nie.** Is dit? **Ja.** Goed. **Sy is baie stil en teruggetrokke.** Het glad nie maatjies gehad in hoofstroom nie Baie stil en teruggetrokke		
Goed toe sy in jou klas was, ek weet dit was nou lank terug, kan jy onthou of sy baie vriende gehad het, het sy baie maatjies gemaak? **Nee, sy het nie maklik maatjies gemaak, sy het maar meestal saam met die niggie gespeel pouses, ek het ook dit probeer verander dat sy met ander maatjies ook kommunikeer en speel, maar sy was maar altyd saam met die niggie. Die niggie het so soort van haar beskerm**. Beskerm, goed, so maar die niggie was saam met haar in die klas. So dit was 'n klasmaat gewees waarmee sy vriende gemaak, maatjies gemaak het maar sy sou in elk geval dalk met die niggie maatjies gemaak het al was sy nie in die klas nie? **Ja, ek glo so, ek glo as hulle nie dieselfde klas was nie, ek weet nie hoe dit gebeur het dat hulle in dieselfde klas beland het nie, maar ja, die ander, die niggetjie is 'n pragtige dogtertjie, skolasties baie goed gevorder, 'n mooi kind, 'n sterk agtergrond, alhoewel ook, ek sê nou sterk agtergrond, hulle het maar almal hulle ma en pa is geskei en daar was dood in die familie. So dit was maar baie traumaties gewees.** Traumatiese agtergrond en die niggie, was sy heel tevrede om met haar te speel? **Ja, nee sy was heel tevrede om met haar te speel, dit het haar nie gepla nie, sy was heel gelukkig**. Glad nie maatjies gemaak nie	Sosiale vaardighede	Vorige onderwyser

Net saam met niggie gespeel Niggie was baie beskermend teenoor haar		
Het jy ooit ervaar dat sy groepsdruk het in die klas? **Glad nie. Sy, sy sy neem nie deel aan, as, sê nou maar as die kinders op hulle eie gesels, as daar nou 'n af tydjie is vir hulle om te gesels.** Ja, **Sit sy nie by ander maatjies nie. Sy hou haarself besig met inkleur of speel. Sy het die laaste tyd wel begin, nou voor die skool gesluit het, sal ek dat hulle bordspeletjies speel, toe was sy lief om eh slangetjies-en-leertjies saam met twee seuntjies te speel.** Speel Geen groepsdruk nie Hou haarself besig Meng moeilik met ander maatjies .	Groepsdruk	Huidige onderwyser
En het jy ooit by haar agtergekom dat sy swig onder groepsdruk? **Ja sy kan.** Is dit? **Ja-nee. (lag) sy raak verskriklik vinnig op haar senuwees (lag).** Ok. Kan groepsdruk ervaar Raak gou op haar senuwees	Groepsdruk	Ouer
Goed, kon jy ooit agterkom dat sy groepsdruk ervaar het? Dat sy nou sal goed doen wat die ander vir haar voorsê om te doen soos stout goed of was sy te stil gewees? **Ek het dit nie ervaar in daardie jaar nie.** Nie groepsdruk ervaar nie	Groepsdruk	Vorige onderwyser
Goed eh kan jy vir my oor haar emosionele	Emosionele	Huidige

ontwikkeling, toe sy in jou klas gekom het, hoe was sy emosioneel? **S* is 'n baie uhm is die woord flegmaties?** Ja, **Kind wat sy's op een vlak die heeltyd. Daar is nie oppe en affe nie. Ek het haar nog nie een keer emosioneel ge..hartseer gesien of in ekstase gesien nie.** Goed. **Sy is regtig uhm presies dieselfde. Op 'n grafiek sal dit 'n reguit lyn wees.** Reguit lyn wees Flegmaties Raak nie emosioneel nie Nie hartseer of opgewonde nie	ontwikkeling	onderwyser
Goed, kom ons praat oor haar emosionele ontwikkeling. Hoe was sy emosioneel toe sy in jou klas gekom het, ek weet jy nou gesê sy was stil en teruggetrokke? **Sy het maklik gehuil, maar goed wat ook vir die begin van graad 1 normaal is. Maar ja, sy het maklik in trane uitgebars as jy vir haar sou vra sy moet werk uithaal wat sy nie daar het nie of nie gedoen het nie of nie regtig verstaan, dan sou sy maklik in trane uitgebars het ja**. Maklike gehuil wat maar normaal is vir begin van graad een Maklik in trane uitgebars as sy nie werk kon doen nie.	Emosionele ontwikkeling	Vorige onderwyser
Was haar selfbeeld en selfvertroue goed toe sy by jou gekom het? **Sy het nie 'n swak selfbeeld nie, maar ook nie 'n sterk selfbeeld nie.** Nie swak of sterk selfbeeld nie	Selfbeeld en selfvertroue	Huidige onderwyser
Kan jy nou vir my meer sê oor haar emosionele toestand toe sy in die hoofstroomklas was? Het sy,	Selfbeeld en selfvertroue	Ouer

het sy, hoe was haar selfbeeld en haar selfvertroue? **Baie baie baie swak. Hulle het haar gespot. Sy het dae gehuil sy wil nie skool toe gaan nie.** Baie swak selfbeeld Kinders het haar gespot Wou nie skool toe gaan nie		
Sou jy self sê haar selfbeeld en selfvertroue was goed? **Nee, nee glad nie, sy het 'n baie swak selfbeeld gehad en wat ek ook dink, haar huislike omstandighede het nie regtig positief daartoe bygedra om dit te verbeter nie.** Swak selfbeeld Huislike omstandighede het daartoe bygedra	Selfbeeld en selfvertroue	Vorige onderwyser
Ok. Het jy enigsins weerstand teen leer ervaar? **Glad nie. Glad nie. Baie positief en baie, baie leergierig.** Geen weerstand teen leer nie Baie positief en leergierig	Weerstand teen leer	Huidige onderwyser
Goed. Het jy daar enigsins weerstand teen leer ervaar? Dit wil sê dat sy nie sal wil huiswerk doen nie, of nie wou skoolwerk doen nie of nie wou skool toe gaan nie? **Nee, glad nie.** Of te bang was om nuwe goed aan te pak? **Mm.** Het jy dit ervaar daarso? **Ja ja.** Nie weerstand teen leer nie' Wel bang om te waag	Weerstand teen leer	Ouer
Goed, het jy ooit weerstand teen leer ervaar? Dat sy nie wou waag om iets nuuts aan te pak of so nie? **Ja, ek sal dit definitief sê, maar ek beskou die**	Weerstand teen leer	Vorige onderwyser

weerstand as gevolg van ek verstaan nie, ek weet nie, ek kan nie, ek wil nie probeer nie. Het sy altyd haar huiswerk gedoen of was dit ook maar--- **Sy het die huiswerk gedoen, maar die nog baie basiese huis werkies gewees in graad 1, eerste jaar, so ja en lees moet mamma mos nou maar by die huis kyk na die lees en luister dan sal haar kaartjie geteken wees, maar sy kon nog steeds nie regtig lees nie.** Nog steeds maar nie regtig lees nie Weerstand as gevolg van die feit dat sy nie verstaan het nie en daarom ook nie wil probeer nie		
Was daar ooit spanning of angs by haar wat jy ervaar het nie. **Nee** Geen spanning of angs nie	Spanning en angs	Huidige onderwyser
Goed uhm, was daar ooit spanning of angs by haar? Wat jy kon agterkom? Gespanne was as sy moet skool toe gaan of angstig was? **Ja.** Of gehuil het? **Partykeer, partykeer.** Dink jy dit het iets met die, met die werk te doen gehad of was dit nie vir haar lekker in die klas nie? **Nee, dit was net nie lekker in die klas nie, ek dink omdat hulle haar gespot het.** Gespot het. Goed Baie spanning en angs Gehuil as sy moet skool toe gaan Was nie lekker in die klas nie Kinders het haar gespot	Spanning en angs	Ouer
Goed, was daar spanning, angs by haar wat jy kon waarneem?	Spanning en angs	Vorige onderwyser

Ek dink tog so ja. Was dit as gevolg van die feit dat sy nie die werk kon bemeester nie? **Ja, ek dink regtig so, ek dink sy het in haarself het sy so klein mislukking-tjie gevoel wat dit regtig vir haar ondergekry het**. Spanning en angs as gevolg van die feit dat sy nie werk kon bemeester nie Het soos 'n mislukking gevoel		
Ok uhm goed, hoe lank, kom ons herhaal nou net weer, sy was twee jaar in graad een gewees **Ja.** En 'n jaar in graad twee. **Ja.** So sy was drie jaar in die hoofstroom gewees. Kan jy vir my verduidelik wat het toe gebeur. Wat was die pad wat gevolg is wat julle haar toe in die LSOB klas gekry het. **Ja haar juffrou het my gebel en toe het ek haar gaan sien.** Ja, **Toe sê sy vir my S vorder nie juis nie en uhm toe was daar papiere en goed wat ek moes ingevul het. Sy vir my gevra het ek nou enigsins 'n probleem dat S na 'n LSOB klas toe gaan. Toe sê ek vir haar nee, want ek voel net dit help nie jy hou haar in 'n gewone klas as sy sukkel nie.** Ja, **Toe, ek het nie 'n probleem daarmee gehad nie, toe vul ons die papiere en goed in en uhm toe die volgende jaar toe gaan sy LSOB klas toe.** Toe gaan sy. Goed kan jy vir my vertel vandat sy nou in die LSOB klas is, was sy nou, is dit nou al haar hoeveelste jaar in die LSOB klas? **Tweede jaar.**	Oorskakeling na LSEN klas - prosedure	Ouer

Was sy eers by die, by M gewees? **Ja.** En nou is sy, toe was sy by S. Is sy nog steeds by S? **Ja sy is.** Drie jaar in hoofstroom Op aandrang van skool na LSOB toe Tweede jaar in LSOB		
Was sy ooit aggressief? **Glad nie.** Glad nie. Glad nie aggressief nie	Aggressie	Huidige onderwyser
Ehm, was sy ooit aggressief? Teenoor julle, teenoor die juffrou, teenoor haar maats? **Nee by die skool is sy baie stil.** Ja, **Juffrou sê sy weet nie van S in die klas nie, maar hier by die huis is S joe, jy kan amper nie met haar huis hou nie. Sy het baie energie daai kind.** Ja, **En sy bly nie vyf minute stil nie. Haar juffrou sê altyd sy praat nie ’n woord in die klas nie.** Klas nie. Het sy, sal sy met haar sussie baklei? Of met wie baklei sy? **Ja sy baklei met haar sussie en partykeer met ons ook. As ons nou, as sy ’n dingetjie wil hê of doen en ons dink nie dit is, dan sê ons vir haar en dan baklei sy met ons want sy wil nou eers weet hoekom mag sy nie en hoekom dit en so. (lag)** Het jy ooit agtergekom dat sy aggressief was oor sy moet skool toe gaan?	Aggressie	Ouer

Nee, nee. So dit het nie iets daarmee te doen nie? **Nee.** Aggressief by die huis Baklei met sussie en ouers as sy nie haar sin kry nie Nie by die skool nie		
Goed, het jy ooit aggressie ervaar or ondervind of klagtes dat sy met haar maatjies baklei of geslaan of geskreeu het? **Weet jy ek wou nou eers gesê het nee, maar ek herinner my tog aan geleenthede in die klas wat sy sê, wat hulle gestry het oor wie se kryt dit was en dan sou sy kwaad geword het oor dit en of dit neergegooi het of so. Maar weereens vir my voel dit die onvermoë wat sy het om 'n situasie te hanteer, die onvermoë, sy het nie regtig voldoende begrip gehad van die hele situasie waarin sy was nie.** Het soms in die klas baklei Skryf dit toe aan die onvermoë om situasies te hanteer Nie altyd begrip van die hele situasie nie	Aggressie	Vorige onderwyser
Het haar emosionele ontwikkeling verander in hierdie jaar? **Definitief soos ek sê as ek nou daaraan dink dat sy met met maatjies begin bordspeletjies speel het, was al klaar beter. En sy het al met my begin harder praat, meer hoorbaar praat. Sy fluister nie meer as sy praat nie. En uhm sy, sy het meer begin meng met maatjies, maar nie maats gemaak nie.** Maak nie. Ja. **Maar met maatjies begin gesels en gemeng.** Goed. Hoe lank was sy in jou klas? **Sy is in die tweede kwartaal na my toe geplaas.**	Emosionele ontwikkeling	Huidige onderwyser

Kom ons sê dit was van Maartmaand af was sy by my. Goed maar voorheen was sy in die Junior klas ook in die LSEN klas nè. **Was sy in die Junior LSOB klassie, ja.** Emosioneel het sy verbeter Fluister nie meer wanneer sy praat nie Begin gesels en meng met maats		
Goed, het haar emosionele ontwikkeling verander in die tyd wat sy daar was, het dit vir jou erger geword soos sy aangehou het om nie die werk te kon doen nie? **Nee daar was darem ‘n bietjie verbetering gewees.** Was daar verbetering? **Ja, daar was darem bietjie verbetering gewees, sy was of sou ook meer spontaan opgetree het in die middag as haar ma hulle haar kom haal het, waar sy in die begin sou hier onder hulle ingekruip het of wat ook al, sy het bietjie meer ontspanne geraak en meer spontaan dan gewees as haar ma hulle daar was.** Daar was ’n verbetering Sy het meer ontspanne en spontaan begin optree	Emosionele ontwikkeilng	Vorige onderwyser
Goed, hoe sien jy haar pad vorentoe? **Wel S is ’n baie harde werker. Sy is pligsgetrou, sy het verantwoordelikheidsin. Sy is net, soos ek sê ’n stil en teruggetrokke kind. Maar sy het definitief potensiaal. Uhm ek sal haar graag as dit moontlik was nou laat toets weer vir die hoofstroom. Maar hulle het, dit is nou nie meer, ons ons gaan kinders nie meer terugsit nie. Maar sy is, maar die ander kant is, as sy in die hoofstroom, omdat sy so stil en eenkantkind is, gaan sy wegraak. Ek is bang dat sy in die hoofstroom heeltemal gaan wegraak. Omdat sy stil en een kant is.** Een kant is goed	Toekoms	Huidige onderwyser

Pligsgetrou en ’n harde werker Sou haar graag wou toets om terug te plaas hoofstroom toe Bang sy sal heeltemal wegraak in hoofstroom		
Hoe sien jy as ’n ouer haar pad vorentoe? Wat dink jy? **Ek is baie bekommerd. (lag) Regtig, want dis nou net sleg. Daar is nou net een hoërskool waarnatoe sy kan gaan.** Ja, **En daai hoërskool is nie vir my nie.** Ja, **So, ek is bekommerd. Alhoewel as sy na so hoërskool toe gaan, hulle leer ten minste daar om met hulle hande te werk en sulke tipe van goed So sy behoort seker een dag ’n werkie te kry en …** Ja, **So dis nie, my erg bekommernis is nie haar skoolwerk nie.** Dis nogal interessant want die vorige ouer het presies dieselfde vir my gesê **Ja. As hier net nog dalk nog een hoërskool was, maar jy het net, jy het nie ’n keuse nie, jy moet haar soontoe stuur.** Ja,. Sy kan nie na ’n hoofstroomskool toe nie. In elk geval dink ek in ’n hoofstroomskool sal dit vir haar sleg wees. **Ja.** In ’n hoërskool want ’n hoërskool dink ek dis nog erger as in ’n laerskool. **Ja.** Nie so bekommerd oor skoolwerk nie. Bly hulle leer vaardighede aan Bekommerd oor reputasie van spesiale hoërskool Geen keuse na watter hoërskool hulle kan gaan nie.	Toekoms	Ouer

<table>
<tr><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Goed, hoe lank was sy in jou klas?

Sy was ‘n jaar by my, haar eerste jaar in graad 1.

Goed, hoe dink as jy nou, ek weet dit is nou ‘n paar jaar terug, hoe dink jy sal haar pad vorentoe loop?

Dit is moeilik om te sê.

Sê dit is daar waar jy toe nou was, wat jy toe gedink, kom ons praat, toe jy toe gedink het, het jy gedink sy sal byvoorbeeld ‘n sukses kan maak in ‘n hoofstroom skool tot in matriek of het jy jou bedenkinge gehad?

Op daardie stadium het ek my bedenkinge gehad, ja.

Is dit?

Ja, definitief. Maar daar was mos tog maar sekere dingetjies wat sy dalk sou kon bemeester, maar ek dink in die algemeen dit sou vir haar traumaties gewees het weereens en sy kan nie en ek dink net vir haar nie in die hoofstroom nie, gaan sy ‘n gelukkige kind kan wees.

Het bedenkinge gehad of sy sou kon vorder in hoofstroom</td><td>Toekoms</td><td>Vorige onderwyser</td></tr>
<tr><td>Uhm, vandat sy nou in jou klas is, dit is nou van Maartmaand af tot nou, kom ons praat oor nou. Hoe het haar skolastiese werk verbeter? Of het dit nie?

Dit het dieselfde gebly. Sy is sterk, sy, haar skrif is pragtig, sy sy skryf verskriklik netjies. Sy sukkel die meeste met wiskunde. En wiskunde maak sy vir my onnodige foute omdat sy dalk haastig is.

Ja,

Dit voel vir my partykeer is dit nie noodwendig denkfoute of so.. dis ’n fout van haastigheid en ehm, want sy is gewoonlik eerste of tweede klaar met haar werk in die klas ook.</td><td>Skolastiese werk</td><td>Huidige onderwyser</td></tr>
</table>

Skoolwerk het nie werklik verbeter nie Maak onnodige foute omdat sy te haastig is en te vinnig wil werk.		
Hoe het haar skoolwerk gevorder in die tyd wat sy in die klas was? **Goed. En haar selfbeeld ook**. Is dit? Maar dink jy tog sy het beter gedoen in haar skoolwerk as in die hoofstroomklas? **Ja. Ja, sy het vir die eerste keer 6e en 7's op haar rapport gehad. Waar sy in die gewone klas, dit was 2's en 'n paar 3's en die ander was 1's.** So haar skoolwerk was beslis beter? **Ja.** Skoolwerk het baie verbeter. Kry baie beter punte as in hoofstroom	Skolastiese werk	Ouer
Goed haar sosiale ontwikkeling in hierdie tyd vandat sy nou by jou is. Het sy enigsins maats gemaak in die klas. Ek weet jy het dit nou gesê. **Sy het, sy't nou so 'n twee dogtertjies met wie sy sal gesels maar sy's lief, sy's,sy's 'n, uhm as ek dit nou so kan stel, sy's lief om met, sy speel top en sy speel albaster. So sy sal eerder met die seuns speel.** Seuns. Ja. **En eh maar sy het wel begin om met maatjies te gesels waar sy vantevore ook glad nie gesels het nie.** Gesels het nie. Goed, jy het dit nou wel, ek gaan nou maar net sê wat jy gesê het, haar maatjies is nie regtig in haar klas nie, maar dis meer haar familie. **Ja,** Maar daar is tog ontwikkeling daar Het begin om met maats in die klas te gesels Speel soms saam met die seuns	Sosiale ontwikkeling	Huidige onderwyser

Ok en sosiale ontwikkeling. Het sy nou al maatjies? **Nee.** Het sy nog steeds nie maatjies nie? **Nee sy het nie. En sy sê hulle spot haar nog steeds. Maar die spottery kom nou, sy is nou hierdie, sy was verlede jaar by juffrou M gewees vir 'n kort rukkie.** Ja, **Toe skuif juffrou M haar na juffrou S toe. So dis nou al haar tweede jaar kan mens sê by juffrou S** S ja. **Nou die kindertjies wat nou al aan beweeg het na juffrou H se klas toe, hulle spot haar nou omdat sy nog steeds in daai klassie is. So dit gaan ook maar nie beter nie.** Dit word nie beter nie. Ok. En die hoofstroom klas kinders? Sal hulle haar nog steeds spot of is daar nie regtig, het sy nie regtig kontak met hulle nie? **Nee. Sy meng nie, sy speel eintlik, dit gaan nou snaaks klink, my man se boetie is, hulle is maatjies.** Ek het iets gehoor van nefies en niggies of iemand. Haar nefie en niggie wat in die skool is? **Ja dis eintlik haar oom.** Ja. O want, maar so dit is maar haar maatjies wat by die skool ja. Sandra het ook dit vir my gesê. **Ja, sy maak nie maatjies met ander, sy het 'n maatjie sy naam is J* maar dit is familie.** Ja, **Dis nou nie…** Dis nie in die klas nie. **Sy het nie ander maatjies nie.** Het nie ander maatjies nie	Sosiale Ontwikkeling	Ouer

Speel met familie Man se broer – “nefie” is haar skoolmaat		
En nou in hierdie tyd het jy, jy ervaar nog steeds nie groepsdruk dat dat mense **Glad nie, nee.** Ook nie van haar familie af nie? Wat jy kan kan agterkom nie? **Nee, nee. Daar was ’n voorval gewees wat ehm haar nefie met die swart kinders lelik was maar sy was by, maar syself het niks gesê nie. So dit was, ons moes die situasie hanteer het, as ’n groepie, maar S, syself het nie iets gesê nie.** Gesê nie. Glad nie groepsdruk nie	Groepsdruk	Huidige onderwyser
Haar maats is nie in die klas nie. Het jy, is daar nou nog ’n teken van groepsdruk? Kan jy, is daar kinders in die klas wat haar voorsê wat sy moet doen en dan doen sy dit agter hulle aan? Of is sy die ou wat die besluite neem? Jy sê sy is baie stil. **Nee sy is baie witty nou, want juffrou vra haar nou, sy sê juffrou vra vir haar om die kinders te help.** Juffrou geen haar selfvertroue omdat sy ander moet help Nie groepsdruk nie	Groepsdruk	Ouer
Goed dink jy haar selfbeeld het verbeter of verswak in hierdie jaar? **Dis ’n baie moeilike vraag. Want uhm ek dink persoonlik sy is in staat tot meer, ek dink sy weet dit ook, maar ek kan dit nie optel nie. Ek kan glad nie sê sy het ’n swakker selfbeeld of ’n beter selfbeeld nie.** Selfbeeld nie. **So ek sê sy sy is op een vlak. Ek kan nie dit sien nie.** As ons dink aan die volume werk wat tog minder is	Emosionele ontwikkeling Selfbeeld	Huidige onderwyser

in ’n LSEN klas, dink jy dit gee vir haar meer selfvertroue? Omdat sy nie met die magdom, met volume werk te doen het van ’n hoofstroomklas nie? **Ja. Ja, definitief. Definitief. Ja.** Minder volume werk en minder druk gee haar meer selfvertroue		

So haar selfbeeld het baie beter, ja. Selfbeeld het verbeter? Dis my volgende vraag. Het, dink jy haar selfbeeld het verbeter? **Ja. Baie.** Dink jy haar selfbeeld het verbeter omdat die druk op haar minder is van werk? En omdat daar minder werk is in die LSOB klas of dink jy dit is maar net oor sy nie tussen die maats is wat haar spot nie? Hoekom dink jy so? **Ek dink dit is omdat sy nou beter verstaan en die juffrou help haar beter. Ek dink nie, want daar is nog kinders wat haar tog spot in die klassie ook.** Spot, ja ja. So jy sê, omdat, dink jy dis oor daar minder kinders in die klas is, dat sy meer aandag kry? **Ja.** En daarom verbeter haar werk en dan ook haar selfvertroue? **Ja.** Selfbeeld het baie verbeter Verstaan beter Nog kinders wat haar spot Minder kinders in klas maak dat sy meer	Selfvertroue	Ouer

aandag kry – verbeter haar werk – meer selfvertroue		
Goed, dink jy, maar jy sê sy het nie weerstand teen leer gehad nog ooit nie, nè ? **Glad nie. Sy's baie pligsgetrou en sy sy werk baie mooi saam en sy werk hard.** Ja. Geen weerstand teen leer nie Pligsgetrou en werk hard	Weerstand teen leer	Huidige onderwyser
Goed het haar weerstand teen leer ook verbeter? Sal sy nou makliker huiswerk doen of so iets? **Nee.** Is dit nog nie vir haar lekker nie? **Mm mm. Nee, huiswerk doen, glad nie.** Is dit? **En lees ook, as ek vir haar sê kom lees dan sê sy vir my reguit, ek kan nie. Dan sê ek vir haar jy kan, jy probeer nie eers nie.** Ja,	Weerstand teen leer	Ouer

Sy wil glad nie huiswerk doen nie. Wil sy glad nie? Huiswerk doen, is nie vir haar lekker nie Sê maklik net sy kan nie Wil nie eers probeer nie		
Ervaar jy enige teken van spanning of angs by haar? **Nee, nee.** Glad nie? Geen spanning en angs nie	Emosionele ontwikkeling Spanning en angs	Huidige onderwyser
Is daar nou nog spanning of angs by haar wat jy kan agterkom? **Nee.** Is dit vir haar lekker om skool toe te gaan nou? **Ja.** Goed. Geen spanning of angs nie Lekker om skool toe te gaan	Spanning en angs	ouer

Dink jy sy twyfel aan haar vermoë om haar man te staan in situasies? **Ja,. Ek dink dis hoekom sy so stil is. Ek dink uhm sy sal eerder vir my kom sê as iets haar pla, as wat sy self..** ’n situasie kan hanteer **Dit sal uitsorteer ja. Sy sal vir my kom sê ’n maatjie het dit gesê of dat gesê. Uhm sy gaan, sy hanteer dit nie self nie** Nie self nie. En haar vlak .. **Ekskuus** Ja, **Dit het al gebeur dat haar ouers my al kom spreek het en kom sê het daar is van die kinders wat van haar skryfbehoeftes vat. Wat ek nie eers geweet het daarvan nie, want sy het niks gesê in die klas nie. Daar was nie ’n teken daarvan dat ek dit kon agterkom nie. So ja ek dink sy sal eerder vir my kom sê of vir haar ouers sê as ietsie pla.** Ouers sê, maar sy sal nie self die situasie hanteer nie. **Nee**,	Emosionele Ontwikkeling Kan sy man staan in ’n situasie	Onderwyser

Goed. Sal ouers vra om situasie te hanteer Sal dit nie self doen nie		
Dink jy sy twyfel aan haar vermoë om haar man te staan in 'n situasie? **Ja**. Sal sy dit kan doen of sal sy dit nie kan doen nie? Sal sy, sê nou net iemand dreig haar met iets, sal sy kan standpunt inneem en sê nee, of dink jy sy sal doen wat hulle vir haar sê om te doen? **Sy sal doen wat hulle vir haar sê.** Sal sy? Goed ok. Sal doen wat mense vir haar voorskryf	Emosionele Ontwikkeling Kan sy man staan in 'n situasie	Ouer
Haar vlak van sekuriteit in die klas? Hoe ervaar jy dit? Dink jy sy voel veilig in die klas? **Ek dink sy voel veilig in die klas. Sy lyk nie vir my of sy angstig is of bang is of onseker is nie. Maar wat my pla is, is dat sy partykeer met haar ouers goed bespreek en nie met my nie.** Ja,	Emosionele ontwikkeling Vlak van sekuriteit	Huidige onderwyser

Dat ek, dit het net twee keer gebeur, maar dat die ouers met my oor iets kom praat en dan is ek glad nie bewus daarvan nie. Daarvan nie. Ja . Dink jy sy voel veiliger as wat sy in die hoofstroomklasse gevoel het? **Ja. Definitief. Ja.** Eh omdat dit te veel kinders is? **Definitief** Of wat wat dink jy? **Ja, ja. Ek dink so, ek dink daar word nie op haar druk geplaas, om te uhm, ek ken haar soos wat sy is, die kinders ken haar soos wat sy is. Baie keer sal die klas ook sê S is die stil kind in die klas en ons aanvaar haar soos wat sy is.** Wat sy is. Voel veilig in die klas Is nie bang, angstig of onseker nie Voel veiliger as in hoofstroom Aanvaar haar in die klas soos wat sy is		
Hoe ervaar jy haar vlak van sekuriteit in die klas? Dink jy sy voel veilig in die klas? **Ja.**	Emosionele ontwikkeling. Vlak van sekuriteit	Ouer

Sy kom goed met die juffrou ook oor die weg? **Ja.** Voel veilig in die klas Kom goed met onderwyser oor die weg		
Goed dink jy sy ervaar enigsins 'n gevoel van verlies omdat sy in 'n LSEN klas is? **Ek dink omdat haar maatjies en omdat haar familie en haar sussie in die hoofstroom is, mag sy dit dalk ervaar.** Ervaar. Omdat familie in hoofstroom is ervaar sy wel 'n gevoel van verlies	Emosionele ontwikkeling Gevoel van verlies	Onderwyser
Dink jy sy het 'n gevoel van verlies omdat sy in die LSOB klas is? **Ja sy het. Uhm so rukkie terug het hulle vir ons gesê een aand in die oueraand, juffrou M, het vir my gesê as S so aangaan dan kan sy dalk moontlik na 'n gewone klassie weer uitgeplaas word.** Ja, **En toe nou die dag toe sê hulle dit het weggeval. Dit is weggevat. Die kinders kan**	Emosionele ontwikkeling. Gevoel van verlies.	Ouer

nie meer uit daardie klassies kom nie. Toe is sy baie teleurgesteld. So sy wou eintlik teruggaan? **Ja. Sy wou graag teruggaan.** Was teleurgesteld omdat sy nie kan teruggaan hoofstroom toe nie		
Dink jy dit was enigsins vir haar traumaties om te skuif na 'n LSEN klas toe? **Met haar persoonlikheid kan ek dit rêrig nie self antwoord nie, ek kan nie sê wat by die huis gebeur nie. Moontlik by die huis is sy hartseer, maar sy wys dit glad nie in die skool nie.** Klas nie omdat jy sê haar geaardheid so flegmaties is. Kan nie sê of dit traumaties was nie omdat sy so flegmaties is	Emosionele ontwikkeling Verskuiwing traumaties, senutergend of verwarrend	Huidige onderwyser
Dink jy sy, dit was vir haar traumaties, of senutergend of verwarrend om van die hoofstroomklas na die LSOB klas toe te verskuif? **Ja, ek dink so.** Was dit vir haar sleg gewees?	Emosionele ontwikkeling Verskuiwing traumaties, senutergend of verwarrend	

Ja. Verskuiwing was traumaties gewees		
Dink jy sy voel ook sy het ’n verlies aan vriende? **Ja, ek dink sy voel so.** Sy voel so. Voel sy het ’n verlies van vriende	Emosionele ontwikkeling. Verlies van vriende	Ouer
Goed dink jy sy voel dalk gestroop van haar sosiale status? Omdat sy in ’n LSEN klas is en haar maatjies en goed in die hoofstroom is? **Dis moontlik. Ek dink dis moontlik. Net omdat, as gevolg van haar maatjies.** Van haar maatjies ja. **Ja, maar sy weet ook in my klas dat sy baie sterk is. Sy weet dat sy eh weet sy kry vol punte vir toetsies en so. So sy weet sy is een van my sterker leerders. Ek self bena…sal dit nie sê of sê die een is sterk nie, maar sy weet haar punte is in vergelyking is haar punte beter as die ander maats.**	Emosionele ontwikkeling Sosiale status	Huidige onderwyser

Beter as die ander. Voel gestroop van haar sosiale status		
Ok en dink jy sy, dink jy sy het ’n besef van sosiale status van ’n hoofstroomklas teenoor ’n LSOB klas? Dink jy sy voel daar is ’n verlies vir haar? **Ja.** Van haar sosiale status oor sy .. **Ja sy sê baie vir my sy is dom. Dan sê ek vir haar jy is nie dom nie, Sy sê is maar ek is dan nie in die gewone klas soos C hulle en daai kinders nie. Dan sê ek vir haar maar jy is nie dom nie. Jy sukkel net bietjie.** Voel verlies van sosiale status Sy sê baie sy is dom	Emosionele ontwikkeling Sosiale status	Ouer
Dink jy sy voel dat sy net tydelik in jou klas is, dat sy tog weer gaan teruggaan na ’n hoofstroom toe? **Nee. Sy, sy weet sy bly by my, sy weet ook sy bly volgende jaar by my. Ek het vir haar gesê ook en sy is tevrede daarmee om by my te bly.**	Voel die LSOB klas is net tydelik	Huidige onderwyser

Tevrede om in LSOB te bly		
Dink jy sy, ek dink jy het dit nou eintlik geantwoord, maar dink jy sy voel hierdie klas is net tydelik? Sy gaan weer terug? Sy het so gevoel? **Ja sy het so gevoel.** Tot hulle nou vir haar gesê het… **Die juffrou vir haar gesê het sy sal nie kan nie.** Is dit nou vir haar sleg om te weet sy gaan nie terug nie? **Dis baie sleg. Dis vir haar sleg. Sy het vanmiddag weer vir my gesê juffrou H ag juffrou S het vir haar gesê miskien gaan sy na juffrou H se klas toe**. Want ek het gehoor sy is baie goed in haar skoolwerk. **Ja.** Jy weet toe ek nou met die juffrou gepraat het. **Dit het baie verbeter.** Het dit baie verbeter? Goed. Sleg vir haar om nie terug te gaan hoofstroom toe nie	Voel LSOB klas is net tydelik	Huidige onderwyser

Het ’n verwagting gehad dat sy kan teruggaan		
Goed wat is jou ervaring van ’n LSOB klas? Dink jy dis ’n goeie ding? Dat daar sulke klasse is? **Ek dink so. Ek dink so want ek dink nie dis regverdig teenoor die kinders wat sukkel om hulle net aan te stuur nie.** Ja. Maar dink jy nie, dink jy dit sou beter gewees het as ’n hoofstroomklas byvoorbeeld ook net twintig kinders gehad het? **Ja.** Sou jy dan gevoel het sy moet liewer in ’n hoofstroomklas bly? **Ja.** As daar minder kinders in ’n hoofstroomklas is? **En as hulle dalk net bietjie meer aandag aan ’n kind kan gee as hulle sien sy sukkel.** Ja, **Dan kon dit dalk beter gegaan het.** LSOB klas het beslis ’n doel Indien hoofstroomklasse kon kleiner wees	Ouer se belewenis van LSOB klas	Ouer

sou dit beter gewees het as LSOB Onderwysers kan meer aandag gee aan leerders wat sukkel		
Goed dink jy daar is enige ander inligting wat eh wat jy vir my kan gee in verband met, wat wat hierdie navorsing kan help? **Ek voel sy is te vinnig gediagnoseer vir LSEN. Regtig. Dis dis eerlik my my eerlike opinie dat sy onnodig in die LSEN klas is.** Klas is. Dink jy sy sou kon ’n hoofstroomklas… **Sy het graad sy het graad een en graad twee herhaal.** Ja, **Het ek gesien op haar profiel.** Ja, **Ek is seker sy sou kon in ’n hoofstroomklas akademies kon aangaan.** En sosiaal en emosioneel? **Ek dink tog so. Ek dink as sy tog van die begin af daar is en ek ek weet nie of sy eers daar miskien begin stiller raak het nie, toe sy LSEN toe gekom het nie. Ek het haar nie van die begin af in die LSEN klas**	Addisionele inligting	onderwyser

gehad nie. Ja, Ja,. **Maar ek voel persoonlik dat sy baie potensiaal het.** Goed baie dankie. Te vinnig in LSOB geplaas Baie potensiaal		
Is daar enige ander inligting wat jy dink wat my kan help met hierdie navorsing wat jy vir my kan gee. Oor S. iets interessant oor haar? **Gou-gou dink (lag). Nee en haar sussie help haar ook met haar huiswerk.** Die jonger sussie? **Die jonger sussie ja. Die jonger sussie is nou in graad vier. Ja, sy is in graad vier. Ek raak deurmekaar met die graad en standerds.** Ek is ook nog in die ou dae gewees so. **Sy is nou in graad vier. So partykeer help sussie haar.** O, is dit vir haar ok? Of hou sy nie daarvan dat haar sussie haar help nie?	Addisionele inligting	Ouer

Party dae is dit ok en ander dae dan voel sy seker maar ek moet jou help, nie jy vir my nie. Dit hang maar net af in wat se bui sy is. (lag). Party dae, maar partydag wil sy nie. Baie dankie hoor. **Dis reg.** Jonger sussie help haar soms met skoolwerk.		

ADDENDUM F: Koderingstabelle

KODERINGSTABEL: HUIDIGE ONDERWYSERS – LSOB KLAS								
Onderhoud 1	**Onderhoud 2**	**Onderhoud 3**	**Onderhoud 4**	**Onderhoud 5**	**Onderhoud 6**	**Onderhoud 7**	**Onderhoud 8**	**Onderhoud 9**
Intra-persoonlike temas								
Emosionele Ontwikkeling								
Aanvanklik stil in LSOB. Nie in moedertaal onderrig in hoofstroom nie.	Sterker geword in LSOB omdat hy werk kon bemeester	Probleem met kommunikasie. Suig ook duim as hy onseker is.	Aanvanklik onseker in LSOB klas maar kry later meer selfvertroue	Aggressief in hoofstroom-	Was in LSOB klas in ander dorp. Gou baie verantwoordelik geraak in LSOB	Flegmaties in LSOB klas.	Emosioneel sterk en intelligent in LSOB.	Nie emosioneel sterk in LSOB nie – manipulerend.
50-55;95-96	55-63; 85-90	66-73; 108-111; 218-233	12-19; 59-64	33-35	52-59	53-61; 69-75	22-24; 44-47; 70-77	38-56; 79-85; 120-121
Groepsdruk								
Neem rol van leier aan.	Fisies groot in LSOB klas. Het druk uitgeoefen.	Fisies klein vir sy ouderdom. Volg ander se voorbeeld. Kan nie onderskei wat reg en verkeerd is nie.	Kandidaat vir groepsdruk. Reageer op suggestie.	As gevolg van sosialisering- wil deel wees van die groep.	Neem leiding in situasies.	Meng te moeilik met ander leerders om groepsdruk te ervaar.	Pas dit toe as gevolg van sterk leierseienskappe	Vatbaar daarvoor.
45-49; 122-123	46-54; 142-155	54-65; 105-107;111-113 ; 145-150	143-153	36-39	31-32; 80-88	46-52; 108-111	39-43; 92-93	75-78
Selfbeeld en selfvertroue								
Aanvanklik nie goed nie. Onderrigtaal het rol gespeel. Selfvertroue het verbeter omdat volume werk en druk minder was.	Aanvanklik teruggetrokke en stil in LSOB. Het baie verbeter. Skryf dit toe aan volume werk wat minder is en druk wat minder is.	Ruimte vir verbetering.	Begin agterkom hy is anders as ander leerders. Beïnvloed sy selfbeeld.	Druk wat afgeneem het as gevolg van volume werk het sy selfvertroue verbeter.	Het verbeter in LSOB klasse. Minder druk en volume werk speel 'n rol. Hoofstroom-leerders spot haar omdat sy in LSOB is.	Baie verbeter as gevolg van volume werk en druk wat minder is.	Meer waagmoed gekry in LSOB.	Geen selfbeeld en selfvertroue in hoofstroom nie. Het nie verbeter in LSOB nie.
56-66;124-132	63-67;92-94;156-161	74-76;151-157; 164-167	65=67	87-92	36-37; 89-94	61-62; 115-124	48-49; 94-104	86-89; 125-130; 155-160; 170-173
Gevoel van verlies								
LSOB onderwyser motiveer klas om nie verlies te ervaar nie.	Kinders spot omdat hy in LSOB klas is.	Nie soseer verlies as bekommernis omdat hy nie vorder nie.	Begrip moeilik vir hom om te verstaan	Kinders spot hom omdat hy in LSOB is.	Ervaar glad nie verlies nie	Wou teruggaan hoofstroom toe	Wil teruggaan na haar ou laerskool toe.	Aanvanklik baie hartseer, maar is bly oor minder werk.
151-155	177-179	181-185		111-116	111-112	159-161	125-126	187-190

Traumaties, senutergend en verwarrend om verskuif te word								
LSOB onderwyser laat hulle gou tuis voel. Aanvanklik vir hom sleg – nuwe skool en nuwe klas.	Gou aangepas.	Gou aangepas.	Enige verandering is vir Asperger sindroom traumaties.	Baie opgewonde gewees om te skuif.	Was vir haar baie lekker.	Was vir haar baie erg alhoewel flegmatiese persoonlikheid moeilik wys hoe sy regtig voel.	Baie hartseer – wil baie graag teruggaan	Verandering is vir hom moeilik.
156-161	180-183	186-191	189-203		1113-120	162-166	127-139	
Spanning en angs								
Angstig in vreemde skool en klas. Baie verbeter.	Aanvanklik – het gou baie rustig geword.	Baie spanning as gevolg van sy agtergrond.	Altyd deel van Asperger Sindroom persoon. Spanning het mettertyd baie verminder.	Spanning in hoofstroom omdat hy nie die werk kon baasraak nie.	Baie verbeter in LSOB.	Werk wat nie bemeester kon word in hoofstroom nie het spanning en angs veroorsaak.	Veral wanneer daar met haar geraas is.	Weerstand teen leer veroorsaak nog spanning en angs.
83-88	74-80; 164-165	90-97; 168-180	75-84; 181-188	96-99	40-41; 104-105	65-66; 127-128	57-58	100-106
Aggressie								
As leier in klas was hy agteraf tog aggressief.	Soms aggressief in klas.	Soms aggressief teenoor maats.	Nie aggressief in klas nie.	Nie aggressiewe persoon nie.	In hoofstroom baie aggressief gewees.	In hoofstroomklas ook insidente gewees van aggressie .	Frustrasie omdat sy in LSOB klas is.	Baie aggressief ook teenoor onderwyser in LSOB klas.
89-95	81-85	98-104	85-86		49-51	67-68	59-69	107-120
Vlak van sekuriteit								
Veiliger as in vorige laerskool in hoofstroomklas	Kleiner klas laat hom veilig voel.	Voel veilig – nie groot verskil tussen LSOB en hoofstroomklas nie.	Leer om te waag.	Voel veiliger. Voel onderwyser is sy vangnet.	Voel sy kan waag en leiding neem.	Voel veilig. Bespreek nog probleme met ouers inplaas van onderwyser in LSOB klas.	Leierseienskappe kom na vore.	Minder angstig as gevolg van druk wat verminder.
146-150			177-180	102-110	108-110	144-158	117-124	183-186
Vermoë om sy/haar man te staan in 'n situasie								
Leier in klas. .	Leier in klas.	Onderwyser in LSOB twyfel.	Onderwyser twyfel.	Onderwyser in LSOB twyfel.	Sterk persoonlikheid – kan standpunt inneem.	Baie stil – sal ouers vra om probleem vir haar op te los.	Sterk selfbeeld help haar om nie in haarself te twyfel nie.	Sal liewer na ma of onderwyser gaan. Sal nie probleem self oplos nie.
140-145	166-176			100-101	106-107	129-143		173-182

Inter-persoonlike temas								
Sosiale vaardighede								
In LSOB baie klasmaats.	Goeie sosiale vaardighede in LSOB klas. Gewilde maat ook as gevolg van baie en duur besittings.	In hoofstroom gedurig konflik. In LSOB baie maats.	Uitdagende kwessie gewees. Het baie verbeter.	Gewild onder klasmaats in LSOB.	Aanvanklik stil – het nou baie maats in LSOB.	Baie vriende gehad in vorige laerskool. Speel nog met hulle. In LSOB baie maats.	Sukkel om te sosialiseer. Sal met jonger leerders maats maak. Hou net vir 'n rukkie.	Baie swak. Geen maats in hoofstroom of LSOB nie.
32-44; 116-122	39-46; 115-141	43-53; 128-144	46-58; 87-98; 127-142	30-35; 81-86	24-30; 73-79	33-45; 97-107	29-38; 87-91	57-74; 143-154
Verlies van vriende								
Baie maats wat rondom hom bly. In hoofstroomklas baie baklei met maats.	Maats in LSOB voldoende.	Huidige maats is voldoende.	Het in LSOB vir die eerste keer maats gemaak.	Het baie nuwe vriende.	Speel nog saam met ou en nuwe maats.	Mis haar maats	Ervaar nie verlies nie – het nie maats gehad nie	Het nooit regtig vriende gehad nie.
162-168	184-188	191-193	204-212		120-122			191-192
Sosiale status								
Pla hom as maats hom spot.	Besef hy is in LSOB klas en dit pla hom. Praat nie maklik oor sy gevoelens nie.	Pla hom nie regtig nie. Meer bekommerd oor vordering.	Nie statusbewus nie.	Nie 'n probleem nie	Nie 'n probleem nie.	Dis vir haar erg om in LSOB klas te wees en haar maats is in hoofstroom.	Goed voorberei. Besef sy is in LSOB klas.	Hy voel dis die beste vir hom aangesien hy minder hoef te werk.
169-173	189-194	194-197		117-118	123-125	167-174	131-145	193-194
Voel LSOB is net tydelik								
Besef nie konsekwensies van LSOB klas nie.	Dink hy gaan terug as hy hoërskool toe gaan.	Sou graag wou teruggaan hoofstroomklas toe.	Verstaan nie die verskil nie. Kan nie in hoofstroom funksioneer nie.	Gelukkig was hy nou is. Wil nie teruggaan nie	Baie gelukkig. Wil nie teruggaan nie.	Was ongelukkig oor sy vooruitsig gehad het om terug te gaan hoofstroom toe.	Wil teruggaan hoofstroom toe en na haar ou skool toe. Huidige onderwyser wou haar laat toets vir hoofstroom.	Besef nie daar is 'n verskil nie.
174-183	195-200	198-200		119-121	126-129	175-182	146-152	

KODERINGSTABEL: OUERS VAN DEELNEMERS								
Onderhoud 10	**Onderhoud 11**	**Onderhoud 12**	**Onderhoud 13**	**Onderhoud 14**	**Onderhoud 15**	**Onderhoud 16**	**Onderhoud 17**	**Onderhoud 18**
Intra-persoonlike temas								
Emosionele Ontwikkeling								
Bang vir onderwyser in hoofstroomskool.	Was vir hom swaar in hoofstroom gewees	Moedeloos omdat hy nie vorder nie	Ongelukkig in hoofstroom.	Nie ongelukkig gewees nie.	Huilerig – altyd siek gevoel in hoofstroom.	Baie ongelukkig en baie gehuil in hoofstroom	Gelukkig in hoofstroom	Huilerig, nie lus om skool toe te gaan nie
16-18	46-59	182-184	142-151	55-65	51-54; 77-85	65-68	96-98	53-56; 78-82 ;
Groepsdruk								
Gedoen wat maats voorsê. Beter in LSOB-klas.	Nie groepsdruk nie	Gebruik stoutigheid om weg te steek dat hy nie werk kan baasraak nie. Selfvertroue verbeter in LSOB-klas.	Reageer op suggestie. Besef nie gevolge van sy optrede nie.	Nie groepsdruk in hoofstroom nie. Ook nie in LSOB-klas nie.	Min groepsdruk in hoofstroom; In LSOB sê sy wat gedoen moet word.	Raak gou op haar senuwees. Geen groepsdruk in LSOB nie	Geen groepsdruk in hoofstroom nie.	Hardloop vinnig na juffrou of ma toe met ’n probleem
29-34; 128-134	43-45	133-148; 294-296	110-126	48-54; 155-158	45-50; 112-115	61-64; 155-158	131-135	47-52; 124-125
Selfbeeld en selfvertroue								
Nie goed in hoofstroomklas nie. Baie verbeter in LSOB-klas.	By die huis goed. Baie beter in LSOB-klas.	Nie bang of skaam nie, Selfvertroue is beter in LSOB.	Weet hy is anders as ander kinders as gevolg van Asperger.	Goeie selfbeeld en selfvertroue. Druk van minder skoolwerk help.	Selfvertroue baie beter omdat sy werk kan baasraak.	Selfbeeld baie beter omdat sy werk regkry	Skaam gewees. Selfvertroue nou beter in LSOB	Swak selfbeeld. Wel, verbetering in LSOB
35-42; 135-143	60-62; 123-129	159-161; 275-276; 297-303	152-165; 354-376	66-73; 159-179	115-120	159-171	136-139; 226-233	59-60; 126-134
Gevoel van verlies								
Nie werklik ’n gevoel van verlies nie.	Kinders spot hom – hartseer daaroor	Wil nie teruggaan nie.	Moeilike emosie vir Asperger.	Kry swaar met maats wat spot	Nie gevoel van verlies nie	Wou graag teruggaan hoofstroom toe.	Hartseer	Aanvanklik baie hartseer.
167-174	152-158	321-340	465-487	224-233	133-137	196-204	267-272	148-155
Traumaties, senutergend en verwarrend om verskuif te word								
	Was nie ongelukkig nie.	Was teleurgesteld.	Enige aanpassing is vir hom traumaties	Oorgang was nie traumaties nie.	Nee, was baie beter vir haar.	Wat sleg om verskuif te word		Kinders spot maar. Hou nie van verandering nie
	137-140; 162-167	341-354	488-510	235-239	138-141	205-209		156-166
Spanning en angs								
Baie bang in hoofstroom. Bang juffrou gaan op hom skree. Glad nie meer bang in LSOB-klas nie.	Spanning in hoofstroom.	Nie angstig nie-baie opgewek.	Konstant vrees en onsekerheid as gevolg van Asperger.	Nie baie spanning in hoofstroom nie. Soms tog teruggetrokke	Wou nie skool toe gaan nie. Geen spanning in LSOB nie.	Baie gespanne-kinders het haar baie gespot.	Bang vir raas en lawaai.	Baie gespanne – maak himself seer uit angs.
51-55; 70-71; 144-152	75-78; 135-136	186-195	218-244; 381-413	78-82; 186-198	62-67; 124-126	76-84	158-166	61-67; 137-140

Aggressie								
	Nie aggressief nie	Nie aggressief nie- eerder speletjies	Teenoor pa aggressie wanneer hy teenstand ervaar. Nie by skool nie.	Nie aggressief nie.	Nie aggressief nie.	Aggressief by die huis wanneer sy nie haar sin kry nie,	Nie aggressief nie – ouers in christene- glo nie aan aggressie nie.	Nie aggressiewe kind nie
	79-85	196-205	245-270	83-87	68-76	84-99	166-178	68-73
Vlak van sekuriteit								
Voel baie veiliger in LSOB klas as in vorige skool.	Voel veiliger	Voel veilig.	Het begin aanpas in nuwe situasies.	Voel baie veilig in LSOB-klas.	Voel baie veilig in LSOB	Voel baie veilig in LSOB klas	Voel veilig in die klas.	Voel veilig.
163-166	150-151	315-320	438-462	214-223	130-132	191-195	244-245	146-147
Vermoë om sy/haar man te staan in ’n moeilike situasie								
Hang af wie die persoon is teen wie hy moet opstaan.	Kan sy man staan.	Kan sy man staan maar hou nie van baklei nie.	Begin sy man staan teen sy boetie	Kan nie sy man staan in moeilike situasies nie.	Baie sterk persoonlikheid ontwikkel in LSOB	Kan nie haar man staan nie.	Kan standpunt inneem.	Baie sag.
153-162	141-149	308-314	414-425	199-213	127-129	186-190	234-243	141-145
Inter-persoonlike temas								
Sosiale vaardighede								
Min maats in hoofstroom. Nie baie maats by die skool nie.	Nie baie maats in hoofstroom nie. In LSOB baie maats.	Baie maats gehad. In LSOB ook baie maats.	In LSOB begin meer sosiaal raak.	Nie baie maatjies in hoofstroom nie. Meer maats in LSOB-klas	Nie baie maats gehad nie. Gespot omdat sy stadig is. Baie maats in LSOB	Meng moeilik met maats. In LSOB speel sy net met familie	Het baklei met maatjies in hoofstroom. Het maatjies in LSOB ook	Het nie regtig maatjies nie- speel graag met jonger kinders
22-28; 118-127	30-42; 113-123	120-132; 263-274	26-37; 85-109; 323-336	36-47; 144-154	38-44; 106-112	51-60; 129-153	108-130; 203-224	31-46; 110-123
Verlies van vriende								
Verlang nie na vorige maats nie – het te veel baklei		Maak maklik maats.		Gelukkig met maats wat hy nou het.	Nee, speel nog steeds met hoofstroom maats.	Het ’n verlies aan vriende	Vriende weet nie sy is in LSOB nie.	Min maats
175-179		355-357		240-248	147-152	210-211	273-280	167-169
Sosiale status								
Kom agter hy is in die LSOB-klas	Praat min oor emosies	Weet hy sukkel-pla hom		Gelukkig waar hy nou is	Nie verlies aan status nie	Kinders spot haar.	Hartseer oor sy nie meer in ou skool en klas is nie.	Nie verlies aan sosiale status nie
180-196	168-170	358-369		249-255	142-146	212-218	246-267	171-177
Voel LSOB is net tydelik								
Verstaan nie regtig wat ’n LSOB-klas is nie.	Dink hy gaan terug hoofstroom toe	Wil graag teruggaan.	Hoofstroom was vir hom ’n nagmerrie		Nee, sy is baie gelukkig daar.	Wil teruggaan hoofstroom toe.	Is tevrede waar sy is.	Nee, gelukkig waar hy is.
197-203	171-175	370-373	515-522		153-160	219-225	281-293	178-181

Koderingstabel: Vorige Onderwysers						
Onderhoud 19	**Onderhoud 20**	**Onderhoud 21**	**Onderhoud 22**	**Onderhoud 23**	**Onderhoud 24**	**Onderhoud 25**
Intra-persoonlike temas						
Emosionele Ontwikkeling						
Baie jonk gewees . Deur die jaar selfstandig geword.	Baie rustige kind gewees. Bot voorgekom, taal was maar 'n probleem	Teruggetrokke. Nie spontaan nie.	Afgestomp. Het verbeter soos situasie bekend geword het	Emosies het baie gewissel.	Teruggetrokke gewees. Maklik gehuil. Het verbeter deur die jaar.	Baie apaties
35-40; 94-98	4-20; 40-51	37-43	60-65; 107-126	51-58; 98-104	4-6; 49-54; 79-86	40-43; 62-65
Groepsdruk						
Pas druk toe.		As gevolg van agtergrond- moeilik om te onderskei tussen goed en kwaad.	Bang vir ander kinders	Nie groepsdruk by haar ervaar nie.	Nie groepsdruk ervaar nie.	Wel groepsdruk.
53-58		33-36	53-59	47-50	46-48	36-39
Selfbeeld en selfvertroue						
Goeie selfbeeld - grapmaker		Voortvarend	Swak.	Goeie selfbeeld en selfvertroue gehad.	Huislike omstandig-hede het bygedra tot swak selfbeeld	Swak selfbeeld en min selfvertroue
60-66		44-47	66-69	59-65	55-57	44-48
Spanning en angs						
Min spanning- baie vrolik	Nie soseer spanning as moedeloosheid nie.	Was maar gespanne	Enige verandering het hom gespanne gemaak	Nie werklik 'n gespanne kind nie.	Gespanne- gevoel soos 'n mislukking	Wel spanning as gevolg van druk op hom.
81-82	65-76	60-62	81-87	79-84	66-71	52-55
Aggressie						
Was aggressief- die feit dat hy nie werk kon doen nie het bygedra.	Nie aggressief nie	Nie regtig aggressief nie	Nooit aggressief nie	Kon haar vererg as sy nie haar sin kry nie.	Aggressief as gevolg van onvermoë om sukses te behaal	Aggressie binne homself.
82-93	84-86	63-68	98-102	85-95	72-78	56-61
Inter-persoonlike temas						
Sosiale vaardighede						
Maak maklik maatjies – grapmaker	Nooit gekla dat hy nie maatjies het nie	Konflik tussen hom en maats. Meestal klasmaats	Altyd eensaam en alleen	Nie baie maatjies nie.	Het net met haar niggie gespeel	Min maatjies- alleen kind
41-52	23-39	24-31	44-52	30-46	29-45	29-35

ADDENDUM G: Lys van Onderhoude

Onderhoud 1	Huidige Onderwyser: Deelnemer 1
Onderhoud 2	Huidige Onderwyser :Deelnemer 2
Onderhoud 3	Huidige Onderwyser :Deelnemer 3
Onderhoud 4	Huidige Onderwyser :Deelnemer 4
Onderhoud 5	Huidige Onderwyser en vorige Onderwyser :Deelnemer 5
Onderhoud 6	Huidige Onderwyser: Deelnemer 6
Onderhoud 7	Huidige Onderwyser :Deelnemer 7
Onderhoud 8	Huidige Onderwyser :Deelnemer 8
Onderhoud 9	Huidige Onderwyser :Deelnemer 9
Onderhoud 10	Ouer :Deelnemer 1
Onderhoud 11	Ouer :Deelnemer 2
Onderhoud 12	Ouer :Deelnemer 3
Onderhoud 13	Ouer :Deelnemer 4
Onderhoud 14	Ouer :Deelnemer 5
Onderhoud 15	Ouer :Deelnemer 6
Onderhoud 16	Ouer :Deelnemer 7
Onderhoud 17	Ouer :Deelnemer 8
Onderhoud 18	Ouer :Deelnemer 9
Onderhoud 19	Vorige Onderwyser :Deelnemer 1
Onderhoud 20	Vorige Onderwyser :Deelnemer 2
Onderhoud 21	Vorige Onderwyser :Deelnemer 3
Onderhoud 22	Vorige Onderwyser :Deelnemer 4
Onderhoud 23	Vorige Onderwyser :Deelnemer 6
Onderhoud 24	Vorige Onderwyser :Deelnemer 7
Onderhoud 25	Vorige Onderwyser :Deelnemer 9
Onderhoud 26	Fokusgroeponderhoud: Deelnemers 1en 2
Onderhoud 27	Fokusgroeponderhoud: Deelnemers 4en 6
Onderhoud 28	Fokusgroeponderhoud: Deelnemers 7, 8 en 9.

ADDENDUM H: Sertifikaat vir Taalversorging

Van Wouwstraat 28

Groenkloof

0181

8 November 2014

AAN WIE DIT MAG AANGAAN

Ek bevestig hiermee dat ek die taalversorging gedoen het van mev JG Louw, studentenommer 11562900, se MEd-verhandeling:

Die verskuiwing van leerders na klasse vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes: `n oorgangsteoretiese ondersoek

Ingrid Swanepoel

Ingrid Swanepoel, BA, B Tech (Taalpraktyk), NDip: Kuns en Ontwerp

082 577 5044

ingrid17a@gmail.com