

**ONDERWYSERS SE BELEWENIS VAN OUERBETROKKENHEID IN DIE
LEERPROSES VAN VERSTANDELIK GESTREMDE KINDERS**

deur

JANINE BOTHA

Voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad

MAGISTER DIACONIOLOGIAE

(RIGTING: SPELTERAPIE)

aan die

UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA

STUDIELEIER: C VAN WYK

November 2007

Bedankings

Jaco, dankie vir al jou liefde, ondersteuning en aanmoediging om die studie af te handel.

Pa, sonder Pa sou my studies nie moontlik gewees het nie, baie dankie vir die finansiële ondersteuning en die geloof in my.

Tannie Margie, dankie vir al die hulp en aanmoediging om hierdie studie te voltooi.

Mamma, baie dankie vir al die gebede wat my gedra het.

Chris, dankie vir die belangstelling en oproepe en die gebruik van die sekretaresse. Dit het my baie tyd bespaar.

Dankie aan Laerskool Fairland en Durbanville Voorbereidingskool vir die studieverlof en dankie aan die Gateway Skool vir die geleentheid.

Mevrou Carina Vlachos, dankie vir die wyse raad en hulp om die studie te laat realiseer.

Professor Von Staden, dankie vir die keurige taalversorging.

Mevrou Carlien van Wyk, dankie vir die leiding, raad, geduld en tyd.

Ek verklaar hiermee dat

**ONDERWYSERS SE BELEWENIS VAN OUERBETROKKENHEID IN DIE
LEERPROSES VAN VERSTANDELIK GESTREMDE KINDERS**

my eie werk is en dat alle bronne wat ek gebruik of aangehaal het deur middel van
volledige verwysings aangedui en erken is.

Handtekening

Datum

Studentenommer: 3731 - 757- 1

Opsomming

In hierdie kwalitatiewe studie word gefokus op onderwysers en hoe hulle oerbetrokkenheid beleef in die leerproses van verstandelik gestremde kinders. Vyf deelnemers wat meer as tien jaar werksaam is by 'n skool vir verstandelik gestremde kinders en wat betrokke is by kinders tussen die ouderdom van ses en 18 jaar, is by die studie betrek. Individuele, ongestruktureerde onderhoude is met die deelnemers gevoer ten einde hul belewenis van oerbetrokkenheid te beskryf. Die onderhoude is met die toestemming van die deelnemers op videoband opgeneem en getranskribeer. Nege herhalende temas is vanuit die onderhoude geïdentifiseer en met bestaande literatuur gekontroleer. Daar is gepoog om nie die bevindings te veralgemeen nie en aangesien dit 'n kwalitatiewe studie is, is elke deelnemer toegelaat om sy belewenis te deel. Die resultaat van die studie is 'n breedvoerige beskrywing van onderwysers se belewenis van oerbetrokkenheid in die leerproses van verstandelik gestremde kinders.

Sleutelwoorde

Belewenis, onderwysers, ouers, oerbetrokkenheid, leerproses, verstandelik, gestremde, kinders, vennootskap

Summary

The focus of this qualitative study is the way teachers experience parental involvement in the learning process of mentally disabled children. Five participants, teaching at a school for disabled children for more than ten years and working with children between the ages of six and 18, participated in this study. Individual, unstructured interviews were conducted with the participants to describe how they experience parental involvement in the learning process of mentally disabled children. The interviews were recorded and transcribed. Nine recurring themes were identified in the transcriptions and compared with current literature. The aim of the study was not to generalize the findings, as it was a qualitative study and the participants were given the opportunity to share their experience. The result of this study is a detailed description of how teachers experience parental involvement in the learning process of mentally disabled children.

Key words

Experience, teachers, parents parental involvement, learning process, mentally, disabled, children, partnership

Verklaring van terme

In die konteks van die studie:

- word die woorde “hy” en “sy” afwisselend gebruik, sonder enige geslagsvoorkeur. Dit is gebruik slegs om ‘n lomp skryfstyl te verhoed.
- word gebruik gemaak van die woord “onderwysers” wat op die manlike vorm blyk te dui. Die woord sluit egter onderwysers van beide geslagte in. Alhoewel daar nie van die vroulike term “onderwyseresse” gebruik gemaak word in die studie nie, is dit slegs om ‘n lomp skryfstyl te verhoed en word vroulike onderwysers ingesluit onder die term “onderwysers”.
- kan die woord “ouerbetrokkenheid” gesien word as ouers se betrokkenheid ten opsigte van hul kind se skolastiese aangeleenthede. Die term strek egter verder as die skool en sluit die ouers se betrokkenheid met hul kind se hele ontwikkeling en leerproses in.
- word daar gereeld gebruik gemaak van die woord “leerproses”. Die woord word vervolgens beskryf in die konteks van die studie:

Die woord “leerproses” word beskou as ‘n saamgestelde Afrikaanse woord. In Engels mag die woorde “learning” of “education” dieselfde betekenis inhou. Om slegs die woord “leer” in Afrikaans te gebruik mag lei tot verwarring oor die betekenis en konsep van die woord.

In die studie gaan dit om meer as net akademiese leer. Die woord “leerproses” word daarom in die studie gebruik. Dit sluit in die hele proses van leer en akademiese vordering vorm slegs ‘n deel hiervan. Die kind word dus in sy totaliteit beskou en die leer word ook gesien in die breër raamwerk; dus word dit beskou as ‘n leerproses.

Die woord “leerproses” word gebruik alhoewel dit nie as ‘n erkende woord in Afrikaanse woordeboeke aangetref word nie. Die woord “leerproses” word wel in ‘n Sielkundewoordeboek aangetref as ‘n bestaande woord.

INHOUDSOPGAWE

	Bladsy
1. INLEIDING TOT DIE STUDIE	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Probleem en rasionaal vir studie	3
1.3 Navorsingsbenadering	8
1.4 Navorsingsmetodologie	10
1.5 Etiese aspekte	16
1.5.1 Voorkoming van skade aan deelnemers	17
1.5.2 Ingeligte deelname	17
1.5.3 Oneerlikheid ten opsigte van die onderwerp en/of deelnemers	18
1.5.4 Hantering van privaatheid/anonimiteit/konfidensialiteit	18
1.5.5 Aksies en bekwaamheid van navorsers	18
1.5.6 Vrystelling van publikasies of die bevindings	19
1.5.7 Terugvoering aan die deelnemers	19
1.6 Definisies van hoofkonsepte	19
1.6.1 Belewens	19
1.6.2 Betrokkenheid	20
1.6.3 Verstandelike gestremdheid	20
1.6.4 Leerproses	21
1.6.5 Vennootskap	21
1.7 Indeling van navorsingsverslag	22
1.8 Samevatting	22

2. KONSEPTUELE RAAMWERK: DIE VERSTANDELIK GESTREMDE KIND, SY OUERS EN ONDERWYSER	23
2.1 Inleiding	23
2.2 Die verstandelik gestremde kind	23
2.2.1 Oorsake van verstandelike gestremdheid	24
2.2.2 Vlakke van gestremdheid	25
2.2.3 Ondersteuning benodig	26
2.2.4 Onderwys aan verstandelik gestremdes	26
2.3 Die ouers van die verstandelik gestremde kind	27
2.4 Die onderwyser van die verstandelik gestremde kind	30
2.4.1 Onderwysers se siening oor ouerbetrokkenheid	31
2.4.2 Opleiding van onderwysers	32
2.5 Die ekologiese model van menslike ontwikkeling	33
2.6 Die vennootskap	34
2.6.1 Karaktertrekke van die vennootskap	34
2.6.2 Uitdagings in vennootskappe	37
2.6.3 Voordele van 'n vennootskap tussen ouers en onderwysers	39
2.6.3.1 Voordele van 'n vennootskap: vir onderwysers	40
2.6.3.2 Voordele van 'n vennootskap: vir ouers	40
2.6.3.3 Voordele van 'n vennootskap: vir kinders	41
2.7 Samevatting	42

3. EMPIRIESE ONDERSOEK EN NAVORSINGSBEVINDINGS	43
3.1 Inleiding	43
3.2 Navorsingsproses	43
3.2.1 Analisering van die probleem en beplanning van die projek	43
3.2.2 Navorsingsbenadering en -strategie	44
3.2.3 Insameling van data en sintese	44
3.2.4 Data-analise	45
3.3 Biografiese gegewens	45
3.4 Empiriese gegewens	46
3.4.1 Tema 1: Onderwysers se algemene belewenis van ouerbetrokkenheid	47
<i>3.4.1.1 Verbale response van deelnemers</i>	47
<i>3.4.1.2 Subtemas</i>	48
3.4.2 Tema 2: Onderwysers ag ouerbetrokkenheid as belangrik in die kind se leerproses	49
<i>3.4.2.1 Verbale response van deelnemers</i>	49
<i>3.4.2.2 Subtemas</i>	51
3.4.3 Tema 3: Onderwysers se belewenis van ouerbetrokkenheid in doelwitstelling vir die kind	53
<i>3.4.3.1 Verbale response van deelnemers</i>	53
<i>3.4.3.2 Subtema</i>	56
3.4.4 Tema 4: Onderwysers se belewenis van ouerbetrokkenheid tydens oueraande	57
<i>3.4.4.1 Verbale response van deelnemers</i>	57
<i>3.4.4.2 Subtemas</i>	59

3.4.5 Tema 5: Onderwysers se belewenis van beperkte ouerbetrokkenheid by die kind se huiswerk en vaslegging tuis	60
3.4.5.1 <i>Verbale response van deelnemers</i>	60
3.4.5.2 <i>Subtemas</i>	63
3.4.6 Tema 6: Onderwysers se belewenis van die ideale en eise wat ouers stel	64
3.4.6.1 <i>Verbale response van deelnemers</i>	64
3.4.6.2 <i>Subtemas</i>	67
3.4.7 Tema 7: Die kommunikasieverhouding met die ouers	68
3.4.7.1 <i>Verbale response van deelnemers</i>	68
3.4.7.2 <i>Subtemas</i>	70
3.4.8 Tema 8: Onderwysers se belewenis van ouers wat boeke teken om ouerbetrokkenheid te bevorder	73
3.4.8.1 <i>Verbale response van deelnemers</i>	73
3.4.8.2 <i>Subtema</i>	74
3.4.9 Tema 9: Gestremde ouers en ouerbetrokkenheid	74
3.4.9.1 <i>Verbale response van deelnemers</i>	74
3.4.9.2 <i>Subtemas</i>	75
3.5 Samevatting	76

4. SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	78
4.1 Inleiding	78
4.2 Navorsingsmetodologie	78
4.3 Bereiking van die doelstelling en doelwitte	79
4.3.1 Doelstelling	79
4.3.2 Doelwitte van die studie	79
4.4 Samevatting van onderskeie hoofstukke	81
4.4.1 Hoofstuk 1: Navorsingsproses	81
4.4.2 Hoofstuk 2: Konseptuele raamwerk	82
4.4.3 Hoofstuk 3: Empiriese studie en navorsingsbevindings	82
4.5 Gevolgtrekkings	83
4.6 Aanbevelings	86
4.6.1 Algemene aanbevelings	87
4.6.2 Aanbevelings oor die navorsingsproses en verdere navorsing	90
4.7 Leemtes in die studie	91
4.8 Geldigheid van die studie	91
4.8.1 Geloofwaardigheid	91
4.8.2 Oordraagbaarheid	92
4.8.3 Afhanklikheid/Konsekwentheid	92
4.8.4 Bevestigbaarheid	93
4.9 Samevatting	93

BRONNELYS

95

BYLAE

Bylaag A: Bekendstellingsbrief aan respondente

101

Bylaag B: Toestemmingsvorm van respondente

102

1. INLEIDING TOT DIE STUDIE

1.1 Inleiding

In hierdie studie word gefokus op onderwysers wat met verstandelik gestremde kinders werk en spesifiek op hoe hulle ouerbetrokkenheid beleef. Alhoewel daar verskillende terme vir gestremdheid gebruik word, gebruik die navorser die term “gestremde kinders”, wat vir die doel van hierdie studie dui op die kind met intellektuele gebreke of verstandelike gestremdheid.

In die “Mental Health Care Act” van Suid-Afrika word ernstige intellektuele gebrek beskryf as ‘n reeks van intellektuele funksionering wat strek van gedeeltelike self-onderhoud met toesig, tot sensoriese en motoriese funksionering wat verplegende versorging vereis. Dit sluit in dat die persoon beskik oor ‘n beperkte selfbeskermingsvaardigheid in ‘n gekontroleerde omgewing en beperkte selfsorg en die afhanklikheid van konstante toesig en hulp (Mental Health Care Act, 2002:26).

Uit bogenoemde word afgelei dat persone met ernstige verstandelike gestremdhede tot verskillende mate toesig en sorg vereis. Dieselfde behoort dan van toepassing te wees op kinders met dié eienskappe. Die navorser is van mening dat kinders sonder gestremdhede ook sorg vereis, hoewel die mate van sorg kan verskil van dié van gestremde kinders. Kinders se ouers word gewoonlik beskou as verantwoordelik vir hul primêre sorg, maar ander lede van die familie kan ook hierby ingesluit word.

Van die begin van die kind se lewe is die verhoudings tussen familieledere belangrike katalisators van sosiale, emosionele en kognitiewe ontwikkeling. Verder word beweer dat sodra kinders formele skoolgang betree, word die skool nog ‘n belangrike konteks wat hul ontwikkeling beïnvloed. Die verwesenliking van kinders se potensiaal hang af van die kontekste waarin hulle ontwikkel en leer, asook van die interkonneksies tussen die kontekste. (Patrikakou, Weissberg, Redding & Walberg, 2005:1.) Die rol van die familie in die kind se opvoeding en as die kind se eerste “onderwyser” is van deurslaggewende belang en skole moet werk om die rol van die familie aan te moedig en te waardeer (Springate & Stegelin, 1999:26). Die navorser lei uit

bogenoemde af dat die familie en die skool belangrike rolle vertolk in die kind se ontwikkeling en groei. Die interaksie tussen die skool en die familie beïnvloed die kind direk. Die navorser is van mening dat die mate van interaksie tussen die skool en die familie, en meer spesifiek die onderwyser en die ouers, netso, of nog meer van belang kan wees wanneer gestremde kinders betrokke is, omdat die situasie meer kompleks mag wees as gevolg van die gestremdheid. Westling en Fox (2004:81) staaf bogenoemde punt deur te beweer dat die belangrikheid van ouerbetrokkenheid selfs meer kardinaal is in die voorsiening van onderwysprogramme vir kinders met ernstige gestremdhede.

Volgens Blackbourn, Patton en Trainor (2004:21) is die impak van die diagnose van 'n gestremdheid swaar op die familie - fisies, emosioneel en finansieël. Eerder as wat onderwysers as die kenners beskou word wat mense met gestremdhede kan "behandel" en ouers beskou word as passiewe ontvangers van raad en dienste, word 'n samewerkende verhouding beskou as produktief en ideaal (Blackbourn, *et al.*, 2004:292). Die navorser beskryf hierdie samewerkende verhouding as 'n vennootskap. Westling en Fox (2004:81) stel dat die belangrikheid van die vestiging van 'n samewerkende verhouding met die familie nie oorskakel kan word nie. Hieruit kan afgelei word dat samewerking tussen die onderwyser en die ouers 'n belangrike rol speel in kinders se leerproses in terme van akademiese vordering.

Die navorser is van mening dat alhoewel die samewerking tussen die onderwyser en ouer as belangrik geag word om kinders te ondersteun, word daar soms gevind dat een van die bogenoemde partye gefrustreerd voel. Sommige ouers voel dat onderwysers nie na hulle luister nie, of nie hul kinders verstaan nie. Sommige onderwysers voel gefrustreerd as daar te hoë eise aan hulle gestel word deur ouers. Die party wat die meeste onder hierdie frustrasies ly, is die kinders. McEwan (2005:2) beweer dat wanneer ouers ongelukkig is met skole, hul kinders die prys daarvoor betaal.

Wanneer 'n samewerkende verhouding gevestig is, kan dit pro-aktief bydra om misverstande en frustrasies van ouers en onderwysers te beperk. Dit kan ook 'n positiewe impak hê op die onderrigervarings van kinders met gestremdhede. (Blackbourn, *et al.*, 2004:298.) Die navorser

neem aan dat ouerbetrokkenheid van kardinale belang is om 'n vennootskap tussen die onderwyser en die ouers te kan vestig, sodat die kind se leerproses bevoordeel kan word.

Aangesien die belangrikheid van ouerbetrokkenheid beklemtoon word, het die navorser ondersoek ingestel na die onderwysers wat verstandelik gestremde kinders onderrig se belewenis van ouerbetrokkenheid in 'n skool in Suid-Afrika. Die navorser het hul belewenisse beskryf en universele temas of kwessies uitgelig, asook hul opinies oor hoe om 'n doeltreffende vennootskap in stand te hou, ontleed.

1.2 Probleem en rasionaal vir studie

Vervolgens sal die redes vir die behoefte aan hierdie studie bespreek word en daarna sal die probleem van die studie, asook die implikasies van die probleem uitgelig word. Die behoefte aan die navorsing rondom die samewerking tussen die ouers van verstandelik gestremde kinders en die onderwysers, is deur twee determinante uitgewys. Eerstens het die navorser as onderwyser beleef hoe ouerbetrokkenheid die taak van die onderwyser vergemaklik, en hoe kinders bevoordeel word wanneer 'n vennootskap met die ouers bestaan. Die navorser neem aan dat, net soos wat daar 'n behoefte is aan samewerking tussen die ouers en die onderwyser in die gewone skoolopset, so is daar 'n behoefte aan samewerking tussen die onderwyser en ouers van gestremde kinders. Smith (2007:31) meld dat verwagtinge vir ouer- en familiebetrokkeheid groter is by kinders met gestremdhede as by kinders sonder gestremdhede.

Tweedens is die keuse van hierdie studie gemotiveer deur 'n aanmerking van 'n onderwyseres wat reeds 20 jaar skoolhou by 'n skool vir verstandelik erg gestremde kinders, en steeds soms hulpeloos voel as gevolg van die eise van sekere ouers. Party van die ouers is soms glad nie bewus van wat in die klas plaasvind nie, maar kritiek word gelever en eise word gestel. Westling en Fox (2004:3) beweer dat ouers soms hul kinders se bekwaamhede oor- of onderskat en die onderwyser raak dan krities teenoor die ouers. Die genoemde onderwyseres het gevoel dat dit 'n redelik algemene probleem onder haar kollegas is en daarom was sy dit eens dat daar 'n behoefte aan hierdie studie is.

Mense met gestremdhede is 'n heterogene groep wat tradisioneel in verskeie kategorieë van gestremdheid geplaas is. Ongeag die kategorieplasing, is hierdie individue verskillend van mekaar net soos persone sonder gestremdhede van mekaar verskil, en selfs meer. (Westling & Fox, 2004:23.) Westling en Fox (2004:3) beweer verder dat die "American Association on Mental Retardation" 'n model saamgestel het wat impliseer dat gestremdes se funksionering nie net geklassifiseer word volgens kenmerkende eienskappe nie, maar dat die ondersteuning wat die persoon benodig, ook in ag geneem moet word.

Die onderwyser moet die hele familiesisteem in ag neem, want die familiesisteem beïnvloed en ondersteun die kind se ontwikkeling, deelname en sukses in die skool. Bykomend word die hele familiesisteem ook beïnvloed deur die kind se gestremdheid, gesondheidstatus, ontwikkeling en vordering in die skool. Die algemene vermoë om onafhanklik te wees in tipiese lewensomgewings, verlaag by kinders met ernstige gestremdhede. Gewoonlik vereis hierdie toestand bystand en aanhoudende ondersteuning van individue sonder gestremdhede, insluitend familielede, vriende, onderwysers en professionele persone. (Westling & Fox, 2004:3.) Smith (2007:275) beweer dat kinders met verstandelike gestremdheid en die persone wat hulle onderrig en ondersteun, gewoonlik spesiale pogings moet aanwend om te verseker dat hulle die vaardighede wat hulle sal benodig tydens volwassenheid, sal bemeester.

Westling en Fox (2004:82) beweer dat wanneer families en onderwysers saamwerk, die gestremde persoon meer geneig sal wees om suksesvol te wees in alle omgewings, maar daar word bygevoeg dat samewerking nie maklik is nie. Uit die bostaande literatuur word afgelei dat verskeie faktore die samewerking kan beïnvloed en bemoeilik.

Vervolgens sal die implikasies van onvoldoende ouerbetrokkenheid in oënskou geneem word. Skoolprobleme wat die algehele positiewe gesindheid van ouers teenoor die skool affekteer, kan 'n nadelige effek hê op hul kinders se vermoë om suksesvol en welaangepas te wees in die skoolopset (McEwan, 2005:52).

Die probleem wat vir hierdie studie gestel kan word is dat onvoldoende ouerbetrokkenheid 'n negatiewe invloed op die verstandelik gestremde kind se akademiese vordering en leerproses kan hê. Implikasies van die probleem kan inhou dat:

- leemtes in kommunikasie tussen die onderwyser en ouers mag ontstaan;
- ouers en onderwysers nie kan saamwerk nie;
- 'n samewerkende verhouding tussen ouers en onderwysers nie gevestig kan word nie;
- 'n vennootskap nie kan ontstaan tussen die ouers en die onderwyser nie;
- ouers hulpeloos en geïsoleerd voel;
- die onderwyser hulpeloos en geïsoleerd voel;
- die kind onnodige spanning mag ervaar;
- die kind se motivering om te presteer en skool toe te gaan, verminder mag word; en
- die kind se akademiese vordering gekniehalter mag word.

Die navorser is van mening dat die beskrywing van die onderwyser van gestremde kinders se belewenis van ouerbetrokkenheid, ouers en ander onderwysers bewus kan maak van die belangrikheid van samewerking en die vestiging van 'n vennootskap. Ouers en onderwysers kan ook kennis neem van die onderwyser se perspektief en hoe om die verhouding en kommunikasie tussen ouers en onderwysers te bevorder en verbeter.

Aangesien dit blyk dat samewerking tussen die skool en huis leerders se vordering positief beïnvloed, kan dieselfde geld vir onderwysers en ouers van gestremde kinders. Die studie poog om die belewenis van ouerbetrokkenheid deur onderwysers wat werk met verstandelik gestremde kinders te eksploreer. Vervolgens word aandag geskenk aan navorsing wat alreeds in hierdie verband onderneem is.

In Suid-Afrika is daar navorsing onderneem wat raakpunte toon met hierdie studie. 'n Studie rondom ouers en kinders met leerprobleme, se titel lui soos volg: "Coping skills for parents of children with barriers to learning" (Brand, 2005). Die navorser in laasgenoemde studie het bevind dat ouers van gestremde kinders nie altyd die professionele ondersteuning ontvang ná hul kind se diagnose nie. Die navorser het dus die hanteringsvaardighede van sulke ouers ondersoek.

‘n Soortgelyke studie lui: “Supporting parents of children with learning impairments” (Motsepe, 2007). Die navorser in dié studie ondersoek die sielkundige-opvoedkundige ondersteuning aan ouers van kinders met leerhindernisse en hoe die ouers se behoeftes verskil van ander ouers. Beide die genoemde studies fokus op die ouers van kinders met leerhindernisse en verskil van die studie wat die navorser van hierdie ondersoek onderneem het, aangesien die navorser se fokus op die onderwyser se belewenis is, en nie op die ouers nie. Die navorser se studie is van toepassing op onderwysers van gestremde leerders.

Studies wat voorheen onderneem is wat wel fokus op die onderwyser, is die volgende: “‘n Opleidingsprogram in alternatiewe interaksiemetode vir onderwysers” (Dreyer, 2005). Die interaksiemetodes wat in laasgenoemde studie gemeld word, fokus meer op interaksiemetodes met die leerders en spesifiek in die geval van problematiese gedrag. “The attitudes of foundation phase teachers to the inclusion of learners who experience barriers to learning in the education system” (Mudau, 2000) fokus op die onderwyser, maar nie op die kind se ouers nie.

‘n Studie wat ooreenkomste toon met die studie wat die navorser onderneem het, is getiteld: “Ouerbetrokkenheid in die onderwys van verstandelik erg gestremde kinders” (Van der Merwe, 1989). Die navorser in die bogenoemde studie meld dat ouers van gestremde kinders persoonlike probleme ondervind, tesame met probleme met die opvoeding van hul kind en probleme in gesins- en gemeenskapsverband. Daar word ook gemeld dat geen amptelike voorsiening in die RSA gemaak word vir ouerbetrokkenheid nie. Die algemene doelstelling van die genoemde studie is “om die plek en aard van ouerbetrokkendeid in die onderwys van verstandelik erg gestremde kinders te beskryf”. Die navorsingsmetode wat in bogenoemde studie gebruik is, was ‘n literatuurstudie. Die fokus is nie gerig op die belewenis van die onderwyser wat met gestremde kinders werk nie, wat wel die geval is in die navorsing wat die navorser in hierdie studie onderneem het. Die navorser het gefokus op die onderwysers se belewenisse van ouerbetrokkenheid in die leerproses van verstandelik gestremde kinders in die praktyk en universele temas is uitgelig wat uit die onderhoude met die onderwysers voortgevloei het.

Leemtes in vorige navorsing was die feit dat daar min gefokus is op die onderwyser se belewenis. Die fokus was meerendeels op die ouers en kinders en hul belewenisse. Onderwysers, ouers en

indirek die kinders, kan baat vind by hierdie studie. Onderwysers en ouers kan leer uit die bevindinge en hoe om die faktore wat 'n vennootskap met die ouers negatief beïnvloed, te voorkom.

Die probleem vir die studie kan dus soos volg saamgevat word: indien ouers van verstandelik gestremde kinders nie betrokke is by die skool nie, kan dit implikasies vir die kind se akademiese vordering en leerproses inhou. Implikasies as gevolg van onvoldoende ouerbetrokkenheid kan inhou dat ouers en onderwysers nie saamwerk en 'n vennootskap skep tot voordeel van die kind se vordering nie. Daar mag selfs negatiewe gevoelens ontstaan tussen die onderwyser en die ouers. Die onvoldoende samewerking tussen onderwysers en ouers kan die kind beïnvloed deurdat daar nie 'n optimale positiewe leeromgewing geskep word nie en die kind nie gemotiveer word om te vorder nie. Die gestremde kind se akademiese vordering mag hieronder ly. Akademiese vordering word in hierdie studie beskou as 'n belangrike deel van die kind se leerproses.

- **Navorsingsvraag**

Aangesien die studie van 'n verkennende en beskrywende aard is en geen toetsing betrokke is nie, word 'n navorsingsvraag in plaas van 'n hipotese gestel (Fouché & De Vos, 2005:103). Volgens Fouché en De Vos (2005: 101) is die navorsingsvraag in 'n kwalitatiewe studie buigbaar en nie altyd voorspelbaar nie.

Die navorsingsvraag word soos volg geformuleer: **Wat is die onderwysers, by 'n skool vir verstandelik gestremdes, se belewenis van ouerbetrokkenheid in die leerproses van verstandelik gestremde kinders?**

- **Doelstelling en doelwitte**

Die doelstelling is dit wat bereik wil word en dit is wyd en abstrak. Die doelwitte is die meer konkrete, meetbare stappe wat gebruik word om die doelstelling te bereik. (Fouche & De Vos, 2005:104.)

Die doelstelling van hierdie studie was om te bepaal wat onderwysers se belewenis van ouerbetrokkenheid by 'n skool vir verstandelik gestremde kinders is.

Die volgende doelwitte is gestel om bogenoemde doelstelling te bereik:

- om verstandelike gestremdheid en ouerbetrokkenheid en -samerwerking te beskryf ten einde die bestaande literatuur te verduidelik en 'n konseptuele raamwerk daar te stel;
- om ongestruktureerde onderhoude te voer met onderwysers, wat met verstandelik gestremde kinders werk ten einde te bepaal wat hul belewenis van ouerbetrokkenheid is, die data te analiseer en met die literatuur te kontroleer; en
- om gevolgtrekkings en aanbevelings te maak ten opsigte van die onderwyser se belewenis van ouerbetrokkenheid by 'n skool vir verstandelik gestremde kinders, ten einde ouerbetrokkenheid by die onderwys van verstandelik gestremdes te bevorder.

1.3 Navorsingsbenadering

In die volgende afdeling word kortliks gefokus op die navorsingsbenadering wat van toepassing is op die studie.

Die plan wat gevolg is in die uitvoer van die studie, is gebaseer op die kwalitatiewe benadering. 'n Eksplorerende studie waarin kwalitatiewe metodes gebruik word, het gewoonlik nie 'n presies vasgestelde probleemstelling of presiese hipotese nie. Een doel van kwalitatiewe metodes is om belangrike vrae, prosesse en verhoudings te ontdek; nie om hulle te toets nie. (Fouché, 2005a:116.)

Die studie is kwalitatief van aard aangesien daar gefokus is op die individu se ervaring. Onderhoude is met onderwysers gevoer waar hulle belewenis van ouerbetrokkenheid weergegee word. Die daaropvolgende beskrywing bevat die individu se ervaring en gedagtes, wat sentraal is in die kwalitatiewe benadering.

Die naturalistiese benadering is eie aan kwalitatiewe navorsing. Daar word nie gesoek na feite wat veralgemeen kan word nie, maar na 'n bewustheid en waardering van hoe individue of groepe die wêreld sien en beleef. (Walsh, 2001:12.) Die navorser het gebruik gemaak van 'n naturalistiese benadering.

- **Soort navorsing**

Die navorser het toegepaste navorsing onderneem, met 'n verkennende en beskrywende aard. Volgens Garbers (1996:188) word toegepaste navorsing onderneem met die oog op die benutting van die resultate in een of ander probleemsituasie. Die navorser het toegepaste navorsing onderneem aangesien die resultate in 'n probleemsituasie benut kan word. Die probleemsituasie in die studie kan inhou dat 'n tekort aan samewerking tussen die huis en skool 'n negatiewe invloed op die gestremde kind se akademiese vordering en leerproses kan hê.

Garbers (1996:188) beweer dat verkennende studies fokus op die verkenning van 'n relatief onbekende terrein. Oogmerke van verkennende studies kan wees om nuwe insigte oor die verskynsel in te win. Soos reeds genoem is min navorsing onderneem wat spesifiek fokus op die onderwyser se belewenis van ouerbetrokkenheid; dus kan dit beskryf word as 'n relatief onbekende terrein. Nuwe insigte is in hierdie studie ingewin deur onderhoudvoering.

Beskrywende studies het ten doel om, onder andere, 'n diepgaande beskrywing van 'n spesifieke individu of groep te gee (Garbers, 1996:188). Hierdie navorsing is beskrywend van aard deurdat dit onderwysers se belewenis van ouerbetrokkenheid beskryf.

- **Navorsingstrategie**

Fouché (2005b:269) beweer dat die kwalitatiewe navorser gedurende die navorsingsproses 'n navorsingstrategie sal ontwikkel wat die beste pas by die navorsing wat onderneem word. In hierdie studie is gebruik gemaak van 'n gevallestudie.

Volgens Neuman (2006:40) behels 'n gevallestudie dat die navorser intensief een of twee gevalle of 'n beperkte stel gevalle bestudeer, deur te fokus op verskeie faktore. Babbie (2007:298) beweer dat die hoofdoel van 'n gevallestudie beskrywend van aard is. Daar is dus ryke beskrywings vanaf elke geval ontvang en die data is aangewend vir die studie.

Die navorser het van 'n intrinsieke gevallestudie gebruik gemaak vir die studie, want die doel is net om die geval wat bestudeer word te verstaan en te beskryf. Die doel is nie om 'n breë sosiale kwessie aan te spreek nie (Fouché, 2005b:272).

1.4 Navorsingsmetodologie

Ten einde die metode van die studie weer te gee, sal die navorser eers die paradigma as vertrekpunt van die studie weergee.

Walsh (2001:94) beweer dat die metode beskryf kan word as die manier waarop die navorser die die navorsingstudie aangepak het. Die metode sluit die wyses van data-insameling en die prosedures wat hiervoor gebruik is in. Die navorser sal vervolgens die paradigma bespreek, waarna die prosedure wat gebruik is in die navorsing bespreek sal word.

Volgens Neuman (2006:81) is 'n paradigma 'n basiese oriëntasie rondom teorie en navorsing. Die benadering wat gebruik word, is soortgelyk aan die wetenskaplike paradigma wat van toepassing is.

'n Model wat die ondertoon van die studie gerig het, is Bronfenbrenner se ekologiese model. Vier sisteme vorm volgens Bronfenbrenner die konteks van menslike groei en ontwikkeling en die funksionering van die familie. Die mikrosisteem sluit die kind se onmiddellike omgewing in: die familie. Ander mikrosisteme wat die kind van naby beïnvloed, is die skool of dagsorg. Die interverhoudings tussen mikrosisteme vorm die kind se mesosisteem. Bronfenbrenner se ekologiese sisteem word steeds ondersoek deur mense wat met families en kinders werk. (Springate & Stegelin, 1999:31-32.)

Die familie is die mees effektiewe emosionele, maar ook ekonomiese sisteem om die kind se ontwikkeling te ondersteun. Sonder familiebetrokkenheid sal enige pogings tot intervensie op kognitiewe vlak gou verval sodra die program eindig. In kontras bied die betrokkenheid van die ouers as vennoot 'n volgehoue sisteem wat die effek van die program versterk en die effek volhou nadat die program beëindig is. (Springate & Stegeline, 1999:131-132.)

Deur bogenoemde is gepoog om die paradigma te skets waaruit die studie onderneem is. Vervolgens word kortliks gekyk na die studie se konseptuele raamwerk.

- **Konseptuele raamwerk**

Die konseptuele raamwerk word daargestel deur die verskillende konsepte wat in die studie vervat is, te omskryf en te kontroleer met die literatuur. Die konsepte in die betrokke studie sluit in: ouerbetrokkenheid, die vennootskap, verstandelik gestremde kinders en die belewenis van, spesifiek, die onderwyser.

Konstruktivisme gaan van die standpunt uit dat hóé mense realiteit beleef en die betekenis wat hul aan terme gee, ontstaan uit sosiale prosesse. Hiervolgens is kennis 'n sosiale konstruksie. Daar word ook gemeld dat verskillende individue verskillende betekenis heg aan sekere terme. (Neuman, 2006:89.) Konseptualisering is die proses waar ooreengekom word wat die term vir elke individu inhou en die resultaat is 'n konsep wat gevorm word (Babbie, 2007:122). Neuman (2006:53) stel dat konsepte die boublokke is van teorie. Konsepte het twee dele: 'n simbool ('n woord of term) en 'n definisie.

Die konseptuele raamwerk vir hierdie studie word daargestel deur die konsepte “ouerbetrokkenheid”, “vennootskap”, “verstandelik gestremde” en “belewenis van die onderwyser” te omskryf en te verduidelik soos wat dit in hierdie studie gebruik sal word. Definisies van die konsepte wat in hierdie studie ingesluit word, word later in die hoofstuk volledig uiteengesit.

- **Steekproefneming**

Arkava en Lane (in Strydom, 2005a:193) meld dat daar 'n verskil is tussen die universum en die populasie. Die universum sluit in alle potensiële kandidate wat die eienskappe besit om ingesluit te word; die populasie, aan die ander kant, is 'n term wat grense stel aan die studie-eenhede wat ingesluit kan word in die studie. Neuman (2006:224) wys nie 'n verskil uit tussen die universum en die populasie nie en meld bloot dat die terme afwisselend gebruik kan word. Die populasie is dus die abstrakte idee van 'n groot groep van baie gevalle waaruit die navorser 'n steekproef moet kies. Die teikenpopulasie is die spesifieke poel gevalle wat die navorser wil bestudeer. 'n Steekproefelement is die eenheid van ontleding of die geval binne die populasie wat deel sal uitmaak van die steekproef.

In hierdie studie is al die onderwysers wat met verstandelik gestremde kinders werk, die universum. Die populasie sluit die onderwysers van 'n spesifieke skool in Johannesburg wat met verstandelik gestremde kinders werk, in.

Die grootte van die steekproef hang af van die doel van die ondersoek, wat bruikbaar is vir die studie, en wat gedoen kan word met beskikbare tyd en hulpbronne (Strydom & Delpport, 2005:328). Volgens Neuman (2006:219) is die primêre doel van steekproefneming om spesifieke gevalle, gebeurtenisse of aksies te versamel wat begrip kan verdiep rondom 'n kwessie.

Neuman (2006:220) stel dat kwalitatiewe navorsers neig om nie-waarskynlikheids- en nie-wekansige steekproewe te gebruik. Strydom en Delpport (2005:328) beweer ook dat daar in kwalitatiewe navorsing van nie-waarskynlikheidsmetodes van steekproefneming gebruik gemaak word, in die besonder teoretiese of doelgerigte steekproefnemingtegnieke, in plaas van toevallige steekproefneming. Doelgerigte steekproefneming behels dat die navorser krities dink oor die grense van die populasie en dan 'n steekproefgeval kies. Identifikasie en formulering van kriteria vir die aanwysing van deelnemers is van kardinale belang.

Die steekproefneming wat onderneem is, bevat eienskappe van doelgerigte steekproefneming. Die steekproef word dus saamgestel uit gevalle wat die mees verteenwoordigend is van die populasie wat van toepassing is (Strydom, 2005a:202).

Neuman (2006:224) maak melding van opeenvolgende steekproefneming. Dit is soortgelyk aan doelgerigte steekproefneming met die verskil dat in opeenvolgende steekproefneming nie alle moontlike gevalle ondersoek word nie, maar gevalle word versamel totdat die hoeveelheid nuwe informasie of diversiteit van gevalle voldoende is en 'n versadigingspunt bereik is.

Die volgende kriteria is gebruik om die seleksie van deelnemers te maak:

- 'n Onderwyser by 'n spesifieke skool vir verstandelik gestremdes in Johannesburg;
- wat vir meer as tien jaar werksaam is as onderwyser by die skool;
- wat werk met leerders ouer as ses jaar en jonger as 18 jaar; en
- geen uitsluiting op grond van geslag is gemaak nie.

Die navorser het as kriteria vir insluiting gestel dat die onderwyser werksaam moet wees by die spesifieke skool, omdat die navorser op een skool gefokus het en dit die gekose skool is. Verdere kriteria het ingesluit dat die onderwyser meer as tien jaar werksaam moet wees by die skool, omdat dit verseker dat die onderwyser oor genoegsame ervaring beskik en as kundige beskou kan word. Die ouers wat in die studie ter sprake is, se kinders moes spesifiek ouer as ses jaar wees, omdat ouerbetrokkenheid se invloed op akademiese vordering bestudeer word; kinders jonger as ses jaar is gewoonlik nog voorskools en dus is daar nie 'n formele akademiese program nie.

- **Insameling van empiriese data**

Vervolgens sal die wyse van data-insameling bespreek word.

Die ongestruktureerde een-tot-een onderhoud word ook soms die in-diepte onderhoud genoem of "die gesprek met 'n doel". Die hoofdoel van die ongestruktureerde onderhoud is om die belewenis van ander mense te verstaan. Die onderhoud is gefokus, maar laat die navorser en

deelnemer toe om kwessies te ondersoek en ontdek. Dit word gebruik om die individuele opvattinge, opinies, feite en voorspellings te bepaal asook hul reaksies op bevindinge en potensiële oplossings. (Greeff, 2005:293.) Empiriese data is ingesamel deur ongestruktureerde onderhoud met die deelnemers wat geïdentifiseer is, te voer. Die navorser het onderhoud gevoer om elke onderwyser se belewenis van oerbetrokkenheid te bepaal.

Die navorser moet nie objektief of afgesonderd wees nie, maar eerder betrokke. Betrokkenheid behels gewilligheid van die navorser om die deelnemer se response in die wyer konteks van die onderhoud te sien. (Greeff, 2005:293.) Die navorser het die deelnemers se response gesien in die wyer konteks van die onderwerp en in konteks van die genoemde raamwerk.

Dit is belangrik dat deelnemers voorberei word op die onderhoud. Die plek en tyd van die onderhoud moet bevestig word. Die plek van onderhoudvoering moet gemaklik en privaat wees, sonder die moontlikheid van steurings. (Greeff, 2005:294.) Die navorser het sover moontlik seker gemaak van 'n geskikte plek vir onderhoudvoering en die deelnemer betyds herinner aan die afspraak.

Tydens die onderhoud moet deelnemers weer ingelig word oor die doel van die navorsing en rol wat die onderhoud speel, hoe lank die onderhoud sal duur en dat inligting vertroulik hanteer sal word. Deelnemers moet ook ingelig word van hul reg om op enige tydstip uit die studie te onttrek. (Greeff, 2005:295.) Babbie (2007:306) stel dat die navorser die algemene rigting van die gesprek aandui en dan die onderwerpe opvolg wat die deelnemer uitlig. Die deelnemer moet verkieslik die meeste van die praatwerk doen en indien die navorser meer as vyf persent van die tyd aan die woord is, is dit te veel. Volgens Babbie (2007:307) moet die navorser geïnteresseerd wees en nie interessant probeer wees nie, min praat en meer luister.

Die kwaliteit van die onderhoud hang af van die vaardighede van die navorser en deelnemer (Greeff, 2005:287). Die navorser het al die bogenoemde in gedagte gehou tydens onderhoudvoering en het staatgemaak op die vaardighede om die gesprek te rig.

Data-analise het so gou moontlik na die onderhoudvoering plaasgevind, terwyl die informasie nog op die navorser se voorgrond was. Die onderhoude is, met die deelnemers se toestemming, opgeneem en getranskribeer.

- **Data-analise**

Volgens Fouché en Delport (2005:82) moet die navorser besluit hoe data geprosesseer en verminder sal word tot bruikbare formaat. Volgens Neuman (2006:460) maak kwalitatiewe navorsers gewoonlik gebruik van algemene idees, temas of konsepte om veralgemenings te maak. Konseptualisering is een manier hoe 'n kwalitatiewe navorser data organiseer en sin maak daaruit. 'n Kwalitatiewe navorser analyseer data deur dit in kategorieë te plaas volgens temas, konsepte en eenderse eienskappe. Die navorser ontwikkel nuwe konsepte, formuleer konseptuele definisies en bestudeer verhoudings tussen konsepte. Uiteindelik skakel die navorser die konsepte met mekaar deur te let op ooreenkomste en verskille. Neuman (2006:467) beweer dat data-analise in die algemeen inhou om patrone te soek in die data.

Kodering is twee gelyktydige aktiwiteite: data-vermindering en analitiese kategorisering van data. Tydens oop kodering word aanvanklike kodes aan temas gegee. Wanneer daar vir 'n tweede keer deur die data gewerk word, werk die navorser met die aanvanklike kodes wat toegeken is en addisionele kodes kan toegeken word; dit word aksiale kodering genoem. Die hooftemas is geïdentifiseer en die navorser gaan weer deur die data om vergelykings en kontraste te maak nadat al die data ingesamel is. Tydens selektiewe kodering bestudeer die navorser bestaande kodes om data te identifiseer wat die konseptuele koderingskategorieë ondersteun. (Neuman, 2006:460-464.)

Die volgende stappe, soos beskryf in De Vos (2005a:336-338) is gevolg in die proses van data-analise.

- **Bestuur van data.** Data word versamel, georganiseer en in 'n lêer geplaas.
- **Deurlees en skryf van notas.** Nadat die data georganiseer is, word die data (transkripte) herhaaldelik gelees. Notas word aangeteken om voorlopige temas te identifiseer.

- **Ontwikkeling van hooftemas.** Die data word vir 'n tweede en derde maal deurgelees. Kategorieë word deur die navorser geïdentifiseer.
- **Kodering van data.** Die verkillende temas word gekodeer deur data te merk wat verwant is aan dieselfde tema om sodoende die temas te beperk en subtemas te vorm.
- **Toetsing van begrippe en soeke na alternatiewe verduidelikings.** Data word geanaliseer vir bruikbaarheid in die betrokke studie en die vraag word gevra of die data moontlik kan skakel met 'n ander verduideliking as die navorsing self.

Die data wat ingesamel is, is met die literatuur gekontroleer. Delpont en Fouché (2005:262) beweer dat 'n literatuuroorsig georganiseer word rondom teorieë. Creswell (in Delpont & Fouché, 2005:264) is van mening dat die plek van teorie, binne verskillende ontwerpe, op 'n kontinuum geplaas kan word. Aan die een punt van die kontinuum is teorie wat voor data-insameling gebruik word en die ander punt van die kontinuum sluit teorie wat ná data-insameling gebruik word, in. Hy meld verder dat die gevallestudie-strategie in die middel van die kontinuum geplaas kan word; dus hang die plek op die kontinuum af van die tipe gevallestudie. Soms word die teorie gebruik om die gevallestudie te rig in 'n verklarende hoedanigheid voor data-insameling. Die teorie kan ook gebruik word teen die einde van die studie (ná data-insameling) om dit te vergelyk en te kontrasteer met die teoretiese model. In hierdie studie is 'n konseptuele raamwerk vooraf geskep deur 'n literatuurondersoek, waarna data ingesamel is en na afloop daarvan is die resultate met die literatuur gekontroleer.

1.5 Etiese aspekte

Etiek kan beskryf word as 'n stel morele beginsels wat voorgestel word deur 'n individu of groep. Die beginsels word dan algemeen aanvaar en dit bied reëls en verwagtinge rondom gedrag ten opsigte van die mees korrekte optrede teenoor deelnemers, werkgewers, borge, ander navorsers, assistente en studente. Etiese riglyne kan ook dien as standaard en 'n basis waarvolgens die navorser sy eie optrede kan evalueer. (Strydom, 2005b:57.)

Die volgende afdeling sal verskeie etiese aspekte uitlig wat in ag geneem moet word met die onderneming van 'n studie. Die aspekte is in ag geneem tydens hierdie studie.

1.5.1 Voorkoming van skade aan deelnemers

Strydom (2005b:58) beweer dat deelnemers fisies en/of emosioneel skade aangedoen kan word as gevolg van deelname aan die studie. Die aanname kan gemaak word dat emosionele skade meer sal voorkom in die sosiale wetenskap, maar fisiese skade moet nie heeltemal misken word nie. Om skade te verhoed, moet die deelnemers deeglik in kennis gestel word van die potensiele impak wat die studie mag hê, sodat hulle van die studie kan onttrek indien hulle dit verkies.

In hierdie studie is beoog om die onderwyser se belewenis van ouerbetrokkenheid, in die leerproses van die verstandelik gestremde kind, te ondersoek. Die onderwysers is in kennis gestel wat van hul verwag word. Die onderwysers is ingelig van die opsie om die deelname aan die studie op enige tydstip te staak.

1.5.2 Ingeligte deelname

Ingeligte deelname behels dat alle moontlike en toepaslike inligting oor die doel van die studie, die prosedure wat gevolg sal word, die moontlike voordele, nadele en moontlike gevare waaraan deelnemers blootgestel mag word en die betroubaarheid van die navorser. Die bogenoemde moet aan die deelnemers deurgegee word. (Williams, Tutty & Grinnell in Strydom, 2005b:59.)

Deur voldoende inligting deur te gee, word die eise aan die deelnemer geassesseer ten opsigte van tyd, aktiwiteite en onthulling van konfidensiële informasie. Dit bied die deelnemers genoeg tyd om vrae te vra voor die studie begin, sowel as tydens die studie. (Strydom, 2005b:59.)

Ingeligte deelname verseker die volledige kennis en samewerking van die deelnemers, terwyl moontlike spanning, vrees, weerstand en onsekerheid verlig kan word (Strydom, 2005b:60). Aangesien die studie die onderwysers se belewenis bestudeer, was geen ouertoestemming nodig nie. Die navorser het wel toestemming van die deelnemers verkry om aan die studie deel te neem en om 'n videokamera te gebruik (sien Bylaag B).

1.5.3 Oneerlikheid ten opsigte van die onderwerp en/of deelnemers

Volgens Strydom (2005b:61) kan 'n onderskeid gemaak word tussen doelbewuste misleiding en misleiding waarvan die navorser onbewus was. Sodra die navorser tot die gevolgtrekking kom dat misleiding op 'n manier plaasgevind het, moet dit tydens die terugvoeringsonderhoud uitgeklaar word. Die navorser het gepoog om die deelnemers nie te mislei nie en om die werklike doel van die studie en die implikasies van hul deelname duidelik uiteen te sit.

1.5.4 Hantering van privaatheid/anonimiteit/konfidensialiteit

Privaatheid impliseer persoonlike privaatheid, terwyl konfidensialiteit inhou dat die hantering van inligting op 'n konfidensiële manier sal geskied. Die privaatheid van deelnemers kan geskend word deur versteekte apparaat te gebruik, soos videokameras, eenrigtingglas en mikrofone. (Strydom, 2005b:61.) Verder word genoem dat deelnemers verskil ten opsigte van die privaatheid van die inligting wat hul deurgee.

Die navorser het gepoog om die privaatheid van die deelnemers te verseker deur geen versteekte media te gebruik nie, maar deur eers toestemming te verkry vir die gebruik van 'n videokamera. Konfidensialiteit is uiters belangrik geag, dus het al die deelnemers anoniem gebly.

1.5.5 Aksies en bekwaamheid van navorsers

Navorsers is eties verplig om te verseker dat hul bekwaam en vaardig is om die voorgename studie uit te voer. Klem word ook gelê daarop dat die navorser se eie waardesisteme nie op deelnemers afgedwing mag word nie en dat die navorser nie die deelnemer mag beoordeel nie. Indien die studie oor kultuurgrense strek, moet die navorser die kultuurverskille wat mag bestaan in ag neem. (Strydom, 2005b:63.)

Die navorser het gepoog om die studie met 'n oop gemoed te benader en om nie eie waardesisteme op deelnemers af te dwing nie, aangesien die navorser self ook 'n onderwyseres is

en die studie onderwysers insluit. Die navorser het leiding ontvang van 'n studieleier vir die studie.

1.5.6 Vrystelling van publikasies of die bevindings

Strydom (2005b:66) beweer dat die deelname aan 'n navorsingsprojek 'n leerervaring moet wees vir almal wat deelneem. Daar word verder gemeld dat dit derhalwe belangrik is dat die finale verslag akkuraat, objektief en duidelik is, al die wesenlike informasie insluit en vry is van plagiaat; tekortkominge en foute moet erken word. Dit is belangrik dat die deelnemers objektief ingelig word oor die bevindings, sonder om konfidensialiteit in te boet.

1.5.7 Terugvoering aan die deelnemers

Deelnemers trek voordeel uit en raak soms so betrokke by die terapie of navorsing dat hul skade mag ly wanneer die program tot 'n einde kom, daarom moet terminering van die program en onttrekking van terapie met uiterste sensitiviteit geskied. Verder word gemeld dat verkeerde aannames wat deur die deelnemers gemaak is, deur die navorser gekorrigeer moet word. (Strydom, 2005b:67.) Voldoende terugvoering is na afloop van die studie aan die deelnemers verskaf.

1.6 Definisies van hoofkonsepte

Daar bestaan verskillende definisies vir bepaalde konsepte. Die hoofkonsepte word hieronder gedefinieer soos wat dit die beste beskryf word vir hierdie studie.

1.6.1 Belewenis

Belewenis word omskryf as “wat 'n mens belewe” of “ervaring van die gees” en “iets ondervind” (Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal, 2005, o.w. “belewenis”).

Belewenis word ook omskryf as “’n Ervaring van ‘n besondere aard wat met heelwat emosie gepaard gaan” (Verklarende en vertalende Sielkundewoordeboek, 1997, o.w. “belewenis”).

Vir die doel van voorgenome studie word die woord “belewenis” gebruik om te bestudeer hoe onderwysers van gestremde leerders ouersamewerking ondervind.

1.6.2 Betrokkenheid

Betrokkenheid word omskryf as “die mate waarin ‘n persoon ‘n emosionele belegging in ‘n saak of situasie maak” (Verklarende en vertalende Sielkundewoordeboek, 1997, o.w. “betrokkenheid”).

Betrokke word omskryf as “gemoeid met” (Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal, 2005, o.w. “betrokke”).

Vir hierdie studie kan ouers se betrokkeheid by die kind se skool- en klasbedrywighede gesien word in die lig van ‘n positiewe, samewerkende verhouding met die onderwyser. Die woorde “ouersamewerking” en “ouerbetrokkenheid” sal afwisselend deur die navorser gebruik word as sinonieme terme wat die vennootskap met die ouers bevoordeel.

1.6.3 Verstandelike gestremdheid

Verstandelik word gedefinieër as “wat in die verstand aangaan” (Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal, 2005, o.w. “verstandelik”).

Verstandelik kan ook beskryf word as “intellektueel” (Tweetalige Woordeboek, 1984, o.w. “verstandelik”).

Gestremdheid word omskryf as “met liggaamlike of geestelike gebrek van permanente aard” (Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal, 2005, o.w. “gestremd”).

Volgens Venkatesan (2004:27) is verstandelike gestremdheid ‘n sekere toestand van funksionering wat begin by die kinderjare en wat gekenmerk word deur beperking van intelligensie en aanpassingsvaardigheid. Die hoofelement in die klassifikasie van individue met verstandelike gestremdheid is die vlak van intelligensie of intelligensiekwosiënt en sosiale kwosiënt.

Vir die betrokke studie kan verstandelike gestremdheid die beperkinge op verstandelike vermoëns insluit asook die mate van ondersteuning wat benodig word.

1.6.4 Leerproses

Leerproses word omskryf as “as alle aktiwiteite wat uitgevoer word deur iemand wat leer” en “die hipotetiese proses of prosesse wat soms as verklaring vir leer aangebied word. (Verklarende en vertalende Sielkundewoordeboek, 1997, o.w. “leerproses”).

Volgens Reder en Lucey (1995:60) sal mense in die kind se omgewing bydra tot die leerproses deur gedrag te vorm, deur modelle te wees wat die kind kan naboots en deur figure te wees waarmee die kind kan identifiseer.

Kyle, McIntyre, Miller en Moore (2002:99) meld dat leer ‘n baie aktiewe proses in die klaskamer is.

Vir die gebruik in hierdie studie sal die term “leerproses” nie net dui op die leer wat in die klaskamer plaasvind nie, maar alle aktiwiteite wat met die kind se daaglikse leer saamgaan, insluit.

1.6.5 Vennootskap

In Springate en Stegelin (1999:52) word gemeld dat vir ‘n vennootskap om suksesvol te wees, vereis word dat alle betrokke persone aangemoedig moet word om ‘n bydrae te lewer met hul gawes, talente en hulpbronne.

Volgens Blackburn *et al.* (2004:298) kan 'n vennootskap wat gevestig is aktief bydra om misverstande en frustrasies van ouer en onderwysers te beperk, maar die bou van 'n samewerkende vennootskap is nie maklik of eenvoudig is nie.

In hierdie studie kan 'n vennootskap tussen die ouers en onderwyser gesien word as die produk van ouersamewerking en ouerbetrokkenheid wat tot die voordeel van die gestremde kind se leerproses strek.

1.7 Indeling van navorsingsverslag

Hoofstuk 1 dien as die inleiding tot die studie. Dit handel oor die bewuswording en verkenning van die probleem, die probleemstelling, doelstelling van die ondersoek, hoofkonsepte en die program van ondersoek. In Hoofstuk 2 sal onderwyser-ouersamewerking rondom verstandelik gestremdes na aanleiding van 'n literatuurondersoek bespreek word. Hoofstuk 3 sal die empiriese studie en navorsingsbevindings behels, wat die bevindings vanuit onderhoude asook 'n literatuurkontrolle insluit. In Hoofstuk 4 sal samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings vir toekomstige studies bespreek word.

1.8 Samevatting

Aangesien hierdie hoofstuk dien as die inleiding tot die studie, is die volgende in hierdie hoofstuk bespreek: die probleem en rasionaal van die studie, die benadering en etiese aspekte, definisies van hoofkonsepte asook die indeling van die navorsingsverslag. Die volgende hoofstuk sal dien as die konseptuele raamwerk van die studie. Die verstandelik gestremde kind, sy ouers en onderwyser sal bespreek word.

2. KONSEPTUELE RAAMWERK: DIE VERSTANDELIK GESTREMDE KIND, SY OUERS EN ONDERWYSER

2.1 Inleiding

In hierdie studie word daar primêr gefokus op ouerbetrokkenheid in die leerproses van die verstandelik gestremde kind en die onderwyser se belewenis hiervan. Daar word gereeld van die term “vennootskap” gebruik gemaak, wat dan dui op die vennootskap tussen die ouer en die onderwyser wat uit die ouerbetrokkenheid voortspruit.

Die doelwit wat in hierdie hoofstuk bereik wil word, is om ‘n konseptuele raamwerk daar te stel wat as basis sal dien vir die empiriese studie in hoofstuk drie. Volgens De Vos (2005b:43) bestaan ‘n raamwerk uit konsepte en konstrukte, van verskillende aard, wat in die formulering van basiese verklarings (sinne) aangewend word.

Hierdie hoofstuk word soos volg uiteengesit: Alvorens daar op die vennootskap gekonsentreer word, sal die navorser eerstens fokus op die verstandelik gestremde kind en sy eienskappe. Daarna sal gekyk word na die ouers en hoe die gestremde kind hulle beïnvloed. Hierna word gefokus op die onderwysers en laastens op die vennootskap tussen die ouers en onderwysers en hoe hierdie vennootskap die gestremde kind beïnvloed. Vervolgens word gekyk na die verstandelik gestremde kind.

2.2 Die verstandelik gestremde kind

Volgens die “American Association on Mental Retardation” (2002) word verstandelike gestremdheid soos volg beskryf:

Verstandelike gestremdheid word gekarakteriseer deur beduidende beperkinge in terme van intellektuele funksionering en aanpassingsvaardigheid en kom tot uitdrukking in konseptuele, sosiale en praktiese aanpassingsvaardighede. Die gestremdheid kom te voorskyn voor die ouderdom van 18 jaar.

Volgens Westling en Fox (2004:3) is dit belangrik om daarop te let dat individue wat gekarakteriseer kan word as mense met ernstige gestremdhede baie verskillend van mekaar kan wees. Die navorser is van mening dat daar dus verskille kan wees in die oorsake van gestremdheid, die vlakke van gestremdheid en die mate van ondersteuning wat die gestremde persoon benodig. Die gestremde persoon mag ook verskillende onderwysbehoefte hê. Vervolgens word die bogenoemde kortliks bespreek.

2.2.1 Oorsake van verstandelike gestremdheid

Volgens Louw en Edwards (1998:329) is daar verskeie uiteenlopende oorsake wat tot verstandelike gestremdheid kan lei:

- Genetiese faktore soos fenielketonurie en Down-sindroom;
- siektes wat deur die moeder tydens haar swangerskap opgedoen word, byvoorbeeld rubella en sifilis;
- blootstelling van swanger vrouens aan bestraling, of die eet of drink van sekere toksiese stowwe; en
- besering tydens geboorte en nageboortelike infeksies (soos ensefalitis en meningitis).

Aangesien fenielketonurie as oorsaak genoem is, het die navorser dit nodig geag om 'n beskrywing van fenielketonurie in te sluit aangesien dit nie 'n bekende toestand is nie. Plug, Louw, Gouws en Meyer (1997:103) definieër fenielketonurie soos volg: “'n Erflike metaboliese versteuring wat meebring dat fenielalanien in die bloed akkumuleer en dat die brein beskadig word, wat gevolglik tot verstandelike gestremdheid lei.”

Die “American Association on Mental Retardation” (2002) beweer dat die oorsake van verstandelike gestremdheid verdeel kan word in bio-mediese, sosiale, gedrags- en opvoedkundige risikofaktore. Bio-mediese faktore skakel met biologiese prosesse, soos genetiese versteurings en voeding. Sosiale faktore skakel met sosiale en familie-interaksie, soos kinderstimulering en ouerreaksies. Gedragsfaktore behels skadelike optrede soos die misbruik van middels.

Opvoedkundige faktore sluit in die beskikbaarheid van familie ondersteuning en opvoedkundige ondersteuning wat verstandelike ontwikkeling bevorder en aanpassingsvaardighede verhoog.

2.2.2 Vlakke van gestremdheid

Volgens Springate en Stegelin (1999:138) kan die vlakke van gestremdheid soos volg onderskei word:

Ligte verstandelike gestremdheid	55-69 IK
Matige of opvoedbare verstandelike gestremdheid	40-54 IK
Ernstige verstandelike gestremdheid	25-39 IK
Uiterste verstandelike gestremdheid	onder 25 IK

Intelligensiekwosiënt (IK) is die verstandsouderdom gedeel deur die chronologiese ouderdom, vermenigvuldig met 100 (Springate & Stegelin, 1999:138.)

Brown en Snell beweer in Turnbull, Turnbull, Shank en Smith (2004:257) dat tradisionele metodes om intelligensie te toets nie geskik is vir persone met ernstige en verskeie gestremdhede nie. Twee redes kan hiervoor verantwoordelik wees. Eerstens word kinders met ernstige gestremdhede nie ingesluit in die normatiewe steekproewe van gestandaardiseerde intelligensietoetse nie; dus is die inligting wat vanuit hierdie toetse verkry word nie bruikbaar vir die ontwerp van geskikte onderrigprogramme nie. Tweedens is die kinders nie blootgestel aan dieselfde akademiese inhoud in die toets wat gebruik word om basiese kognitiewe vaardighede te meet nie.

Turnbull, *et al.* (2004:237) meld verder dat die terme *ligte*, *matige*, *ernstige* en *uiterste* nie meer gewilde terme is vir verstandelike gestremdheid nie. Die klem lê nou op die intensiteit van ondersteuning wat benodig word: afwisselend, beperk, uitgebrei of deurlopend.

Met die bogenoemde in gedagte, word die mate van ondersteuning uiteengesit in die volgende afdeling.

2.2.3 Ondersteuning benodig

Die “American Association on Mental Retardation” (2002) bied definisies van ondersteuning soos volg aan:

Afwisselende ondersteuning:

Ondersteuning word gebied op ‘n “soos benodig” basis. Dit het episodiese eienskappe en die persoon het nie altyd die ondersteuning nodig nie. Afwisselende ondersteuning mag ‘n hoë of lae intensiteit hê.

Beperkte ondersteuning:

Ondersteuning is konsekwent en beperk ten opsigte van tyd, maar nie afwisselend nie. Dit mag minder personeelle vereis en goedkoper wees as meer intense vlakke van ondersteuning.

Uitgebreide ondersteuning:

Ondersteuning word benodig op gereelde basis en is nie beperk ten opsigte van tyd nie.

Deurlopende ondersteuning:

Deurlopende ondersteuning word gekenmerk aan die konsekwentheid en hoë intensiteit van ondersteuning, regoor alle gebiede met ‘n moontlikheid dat dit lewenslank volgehou moet word. Deurlopende ondersteuning benodig meer personeelle en hoër intensiteit as uitgebreide en tydbeperkte ondersteuning.

Die navorser is van mening dat die bogenoemde vorme van ondersteuning wat benodig word, van toepassing kan wees op kinders. In sommige gevalle word die ondersteuning egter lewenslank benodig.

2.2.4 Onderwys aan verstandelik gestremdes

In verskeie bronne (Turnbull, *et al.*, 2004:22; Wolfendale, 1997:70; Fuller & Olsen, 1998:156; Wehmeyer, 2002:72; Wall, 2003:32) word melding gemaak van die “individualized educational

programme” (hierna verwys as IEP) wat in die Verenigde State toegepas word in onderwys aan verstandelik gestremdes. Hierdie program behels ‘n gespesialiseerde onderrig-ontwerp om aan elke leerder se unieke behoeftes te voldoen (Springate & Stegelin, 1999:146). Dit is ‘n dokument wat verseker dat elke gestremde leerder die spesiale onderrig ontvang wat hul benodig. Die onderwyser en ouer is onder andere betrokkenes tydens die saamstel van individuele onderrigprogramme vir leerders met spesiale behoeftes (Smith, 2007:65). Die afleiding kan gemaak word dat samewerking ‘n vereiste is vir die saamstel van so ‘n dokument.

Die navorser het ‘n leemte ondervind in die Suid-Afrikaanse literatuur rondom onderwys aan gestremdes en of soortgelyke programme wel toegepas word. In die “Education White Paper” van Suid-Afrika (2001:50) word gemeld dat vennootskappe gevestig gaan word met die ouers, sodat hul die inligting, terapie en vaardighede tot hul beskikking kan gebruik om effektief deel te neem aan die beplanning en implementering van inklusiewe aktiwiteite, asook sodat hul ‘n meer aktiewe rol kan speel in die opvoeding van hul kinders, ten spyte van beperkings as gevolg van gebreke en kroniese siektes. Of bogenoemde wel tans in Suid-Afrika toegepas word, moet bepaal word, maar dit val buite die bestek van hierdie studie. Die afleiding word gemaak dat programme soos die “IEP” tot die leerder se akademiese vordering bydra, maar dat dit onderwyser-ouer-samewerking vereis en kan bevorder.

2.3 Die ouers van die verstandelik gestremde kind

Die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996) beskryf in die begripomskrywingsafdeling, die term “ouer” as volg:

- (a) die *ouer* of voog van 'n *leerder*;
- (b) die persoon met wettige aanspraak op sorg vir 'n *leerder*; of
- (c) die persoon wat onderneem om die verpligtinge van 'n persoon in paragrawe (a) en (b) ten opsigte van die leerder se opvoeding op *skool* na te kom.

Todd (2007:72) beweer dat “ouers” ‘n term is wat so gereeld gebruik word dat daar bykans nooit nagedink word oor die woord se betekenis nie. Een aspek wat te min beklemtoon word is dat alle

ouers verskillend van mekaar is en dat aannames nie gemaak kan word rondom die perspektiewe en gedrag van ouers nie. As die individuele perspektiewe van verskillende ouers nie erken word nie, kan dit veroorsaak dat huis-skool-verhoudings verminder word.

Dit is belangrik om te erken dat elke familie 'n unieke wyse van aanpassing het met die stresvolle gevolge van die teenwoordigheid van 'n gestremdheid by hul kind. Die psigologiese prosesse wat ouers ervaar wanneer 'n gestremdheid by hul kind gediagnoseer word, word vergelyk met die rouproses wat volg op die afsterwe van 'n geliefde. Vir die meeste families is die vordering deur die vlakke van die proses nie in 'n spesifieke volgorde nie; die oorspronklike gevoelens van ontkenning en hartseer mag weer verskyn. Soos wat nuwe krisisse opduik, word nuwe wyses van aanpassing verlang. Sommige families pas vinnig aan en ander benodig veel meer tyd. (Springate & Stegelin, 1999:132.) Blackbourn, *et al.* (2004:115) meld dat ouers nie altyd voorbereid is daarop om 'n kind te kry wat verstandelik gestremd is nie. Die hindernisse wat ouers moet hanteer, word soms vererger deur die afwesigheid van voldoende dienste of die moeite om inligting en dienste te verkry.

Met inagneming van die diversiteit onder kinders met ernstige gestremdhede, asook die diversiteit onder hul ouers, kan daar verwag word dat ouers verskillende kurrikulêre doelwitte verlang en verskillende besorgdhede sal hê (Westling & Fox, 2004:83). Mittler (in Gibson & Blandford, 2005:25) maak melding dat navorsers bevind het dat ouers van gestremde kinders 'n groot behoefte het aan werkverhoudings, gebaseer op begrip en vertroulikheid, met die onderwysers. Navorsing oor die doeltreffendheid van ouervennootskap-dienste wat geskep is in Londen, is gedoen. Die navorsingstudie het bewyse gelewer dat die dienste wel doeltreffend was om ouers en onderwysers te ondersteun. (Wolfendale, 1997:8.) Turnbull, *et al.* (2004:245) beweer dat samewerking in alle fases van onderrig van kinders met verstandelike gestremdheid belangrik is. Een tipe van samewerking wat opvoeders onderneem, is buite die onderrigsisteem. Daar word gebruik gemaak van familie-ondersteuningsprogramme. Familie-ondersteuningsprogramme bied aan ouers die hulpbronne en inligting wat hul benodig om hul kinders se onderrigdoelwitte te bereik en ouers bied ook ondersteuning aan mekaar. Die navorser is van mening dat die inligting rondom sulke programme buite die bestek van hierdie studie is.

Waller (2006:280) beweer dat die ouer-onderwyser-interaksie 'n bykomende las kan wees vir ouers wat swaar dra aan 'n verskeidenheid laste, veral as die kind akademiese of gedragsprobleme toon. Volgens Diffily (2004:47) is die rede dat families nie betrokke raak nie gewoonlik omdat hul besige lewens lei en die onderwysers onbewus is van al die kwessies wat die families moet hanteer. Westling en Fox (2004:82) sluit hierby aan deur te meld dat families kompeterende behoeftes en vereistes mag hê (ekonomies, huislik, verstandelike gesondheid, gesondheidskwessies) wat voorrang geniet bo die aktiewe ontwikkeling van 'n verhouding met die kind se onderwyser. Die onderwyser moenie die familie dan as onwillig beskou nie, maar die onderwyser moet aanhou om geleenthede te skep vir vennootskap en die familie ondersteun. Deur die unieke omstandighede van ouers en families van kinders met ernstige gestremdhede te verstaan, help die onderwyser om gepaste doelwitte vir die kind te stel, maar dit help die onderwyser ook om die onderrigproses met 'n empatiese perspektief te benader (Westling & Fox, 2004:95). Ouers en gesinslede van gestremde kinders gaan deur moeilike stadiums van aanpassing; dit is voordelig dat onderwysers bewus is van die rouproses en die fases van aanpassing waardeur die gesin vorder (Wright, Stegelin en Hartle, 2007:177). Wolfendale (1997:29) beweer dat heelparty onderwysers opgelei word om uitputting, verwardheid, frustrasie, toorn en ander "negatiwiteit" wat ouers toon, te beskou as stadiums van die verlies wat ouers beleef wat geassosieer word met hul kind se spesiale behoeftes.

Kwessies insake ouers soos lae selfbeeld, lang werksure, sosiale deprivasie, armoede en gevoelens van onbevoegdheid kan ouerbetrokkenheid beïnvloed. Hierdie kwessies kan die vlak en kwaliteit van ouerbetrokkenheid en deelname affekteer. Tyd kan ook 'n kritieke faktor wees, selfs vir nie-werkende ouers. (Wall, 2003:45.)

Die navorser lei af dat verskeie faktore vir ouers 'n rol kan speel in die mate van ouerbetrokkenheid. Vorige ervarings (positief óf negatief) met skole kan ook die ouers se persepsies beïnvloed.

Roffey (2002:40) beweer dat ouers verskeie ondervindings saambring na die huis-skool-interaksie en dit beïnvloed hul sienings van hulself en ander, hul kinders, onderwysers en die onderrigstelsel. Persepsies rakende die skool word gebaseer op hul eie belewenisse, hul sukses

as leerders, hul sosiale verhoudings en hul kontak met gesagsfigure. Al die genoemde faktore dra by tot die vlak van selfvertroue en ook wat hulle verlang vir hul kinders. Vertroue word versterk en sienings word gewysig wanneer ouers geleenthede gebied word en aangemoedig word om deel te neem.

Diffily (2004:43) beweer dat indien ouers skool verafsku het as kinders, of as hul onaangename herinneringe van hul skoolloopbaan het, dit onwaarskynlik sal wees dat hulle gemaklik sal wees om baie tyd in 'n klaskamer deur te bring as volwassenes. Volgens Kyle, *et al.* (2002:14) kan dit help om ouers in die skoolgebou te kry om sekere versperrings gebaseer op hul eie skoolondervindings te oorkom. Wanneer ouers self 'n slegte ervaring gehad het met die skool, kan dit 'n impak hê op hul perspektiewe. Die navorser is van mening dat ouers se perspektiewe oorgedra kan word na hul kinders.

Springate en Stegelin (1999:130) beweer dat kinders belangrike konsepte leer by hul families en hierdie konsepte word oorgedra na wyer leerareas soos wat die kinders groter word. Die familie moet dus ingesluit word in die beplanning vir kinders met spesiale behoeftes, want die familie speel 'n primêre rol in die onderrig en sosialisering van jong kinders.

2.4 Die onderwyser van die verstandelik gestremde kind

In hierdie afdeling word daar gefokus op onderwysers in die algemeen. Die navorser maak die aanname dat dit wat bespreek word ook van toepassing kan wees op onderwysers van verstandelik gestremde leerders, tensy anders aangedui. Die navorser het 'n leemte ondervind in literatuur rondom onderwysers van verstandelik gestremde kinders, spesifiek in Suid-Afrika.

Volgens Kyle, *et al.* (2002:11) moet die onderwyser nie gesien word as die alwetende persoon wat die kinders gaan onderrig en wat al die antwoorde ken nie. Diffily (2004:2) sluit hierby aan deur te meld dat vanaf die heel begin van formele onderrig onderwysers beskou is as die deskundiges. Kyle, *et al.* (2002:11) meld verder dat dit belangrik is dat onderwysers moet toon dat hul kwesbare wesens is. Ouers weet dat onderwysers die mag het om kinders se lewens wonderlik of ellendig te maak. Wanneer onderwysers hulself oordra as kwesbaar en besef dat

ouers soms geïntimideerd voel, kan dit bydra tot vertroue in die verhouding. Die navorser is van mening dat aangesien gestremde kinders se behoeftes so divers is, die onderwyser juis nie gesien kan word as die deskundige nie en dat die ouer se insette van groot waarde kan wees, 'n vertrouensverhouding kan die basis skep vir samewerking.

2.4.1 Onderwysers se siening oor ouerbetrokkenheid

Diffily (2004:31) beweer dat wanneer onderwysers ondervra is oor hul mening in verband met ouerbetrokkenheid, die meeste van mening was dat kinders baat daarby as die skool en huis saamwerk. Diffily (2004:33) meld verder dat hoewel die onderwysers saamgestem het dat ouerbetrokkenheid belangrik is, min dit prakties in hul klasse toegepas het. Baie onderwysers voel dat hul werk vir hul maklik is, maar om met die families te werk, veel moeiliker is.

Volgens Diffily (2004:38) het ongeveer die helfte van die onderwysers in 'n studie beweer dat hulle bereid is om meer werk met ouers te doen indien ouers toon dat hul meer belangstel. As professionele persoon sal die onderwyser vind dat die verhouding aangepak moet word met 'n oop gemoed en gewilligheid om te leer (Westling & Fox, 2004:82). McEwan (2005:39) stel dat onderwysers soms moet luister en oplet na wat ouers sê, want dit kan onderwysers help om hul onderrig aan kinders te verbeter.

Kyle, *et al.* (2002:17) is van mening dat dit belangrik is dat die onderwysers die kinders in hul klas ken. Om beter verhoudings met families te hê, hou in dat die onderwysers die kinders beter sal leer ken. Die omgekeerde is ook waar: wanneer onderwysers die kinders beter leer ken, behoort hul meer oor die families te leer. Die navorser is van mening dat in die geval van gestremde kinders dit net so belangrik is om die kinders te ken en dat dit tot voordeel van die kind kan wees indien die onderwyser bekend is met die kind se familie, aangesien die onderwyser sodoende beter kennis van hoe die kind funksioneer, kan inwin.

Volgens Westling en Fox (2004:83) wil ouers hê hul kinders moet ontwikkel tot hul maksimum potensiaal, maar die besondere areas van beklemtoning wissel. Onderwysers moet sensitief wees

hieroor en poog om kinders daardie bekwaamhede te leer wat deur ouers as mees relevant geag word.

Die kwessies rondom ouervenootskappe in die algemeen toon baie ooreenkomste met vennootskappe tussen ouers en onderwysers van kinders met spesiale onderwysbehoefte. Vennootskappe met ouers ontstaan nie natuurlik nie en onderwysers moenie aanneem dat hulle alle ouers sal verstaan of empatie met alle ouers sal hê nie. Die onderwyser kan respek toon, luister en gebruik maak van sisteme wat in plek is om ouers te ondersteun. Hulle kan ook seker maak dat ouers alles verstaan wat gebeur en dat ouers voel hulle kan positief bydra op alle stadiums. (Wall, 2003:43.)

2.4.2 Opleiding van onderwysers

Diffily (2004:35) beweer dat opleiding 'n rol speel in die mate waarin onderwysers ouerbetrokkenheid aanmoedig. Onderwysers wat werk met kinders (insluitend gestremde kinders) in hul vroeë kinderjare het aangedui dat hulle nie oor genoeg selfvertroue beskik om met families te werk nie. Meeste het beweer daar was min of geen aandag geken aan die samewerking met families tydens die onderwysers se kollege-opleiding nie. (Diffily, 2004:35.)

Volgens Van Wyk (2001:115) bestaan daar oortuigende bewyse in Suid-Afrika dat vennootskappe tussen die skool, die familie en die gemeenskap tot voordeel kan wees vir leerders, ouers en skole, maar dat min gedoen word om onderwysers voor te berei om met families en lede van die gemeenskap te werk. Met bogenoemde in gedagte, is navorsing onderneem om onderwysers se sienswyse en praktiese toepassing van vennootskappe met die familie en die gemeenskap, in Suid-Afrika te bepaal. Die bevindinge het getoon dat onderwysers swak toegerus is om met hierdie belangrike deel van hul werk te handel.

Lemmer (2000:60) meld aanvullend tot die bogenoemde dat 'n Sertifikaat in Ouerbetrokkenheid deur middel van afstandsonderrig ingestel is aan die Universiteit van Suid-Afrika. Dit word gedoen met die oog daarop om onderwysers voor te berei op effektiewe skoolvennootskappe, familievennootskappe en gemeenskapsvennootskappe. Lemmer (2000:65) beweer verder dat in

die lig van sukses wat bereik is in die Verenigde State deur 'n model vir skoolvennootskappe, familievennootskappe en gemeenskapsvennootskappe te implementeer, het die vraag ontstaan of so 'n benadering in Suid-Afrika uitvoerbaar sou wees. 'n Kwalitatiewe studie is uitgevoer waar die Epstein model gebruik is as raamwerk. Die doel van die studie was om te verstaan hoe onderwysers, wat vir die Sertifikaatkursus in Ouerbetrokkenheid ingeskryf is, een van die ses tipes van ouerbetrokkenheid, volgens Epstein se model, sou implementeer by die inrigting waar hul werksaam is. Nadat die onderwysers se studiestukke geanaliseer is, het vyf hooftemas te voorskyn gekom:

- Om 'n familievriendelike omgewing te skep vir skool-huis ontmoetings;
- huis-skool-kommunikasie;
- om die definisie van ouergemeenskap uit te brei;
- gebruik van innoverende vrywilligers; en
- om resultate te verkry. (Lemmer, 2000:68.)

Bevindinge vanuit hierdie studie het getoon dat ouerbetrokkenheid 'n koste-effektiewe en uitvoerbare manier is om die kultuur van onderwys en leer in Suid-Afrikaanse skole te verbeter. Die opleiding van onderwysers kan onderwysers help om die tradisionele beeld van ouerbetrokkenheid te verander. Skole behoort opleiding vir skoolpersoneel te bied en onderwyser-onderrigprogramme behoort ouerbetrokkenheid 'n kernmodule te maak (Lemmer, 2000:74).

2.5 Die ekologiese model van menslike ontwikkeling

Die model wat hierdie studie onderskryf is Bronfenbrenner se ekologiese model van menslike ontwikkeling. Wall (2003:25) bied die eerste twee dele van die model as volg aan:

Die mikrosisteem sluit in al die familieledede, die huislike omgewing en die mense wat dienste verskaf aan kinders, almal wat groot hoeveelhede tyd saam met die kind spandeer. Elkeen van die bogenoemde het 'n invloed op die kind se ontwikkeling. Die mesosisteem strek verder as die huis en verskaffers, skakels word ontwikkel en interaksie ontstaan tussen bogenoemde.

Die navorser is van mening dat wanneer gekyk word na die kind se mikrosisteem, gesien kan word dat die ouers en onderwysers beide by hierdie kategorie ingesluit kan word en dat beide die kind se ontwikkeling beïnvloed. Die mesosisteem behels die skakel en interaksie wat tussen die mikrosisteme bestaan; dus kan dit gesien word as die interaksie tussen die ouers en die onderwyser. Hieruit kan afgelei word dat die interaksie tussen die ouers en onderwyser die kind in 'n groot mate beïnvloed. Dit is volgens die navorser ook van toepassing op die verstandelik gestremde kind, sy ouers en onderwyser.

2.6 Die vennootskap

Nadat daar gekyk is na die eienskappe van verstandelik gestremde kinders, hul ouers en onderwysers kan nou gekyk word na die vennootskap tussen die ouers en onderwysers. Hier word verwys na die term “vennootskap” en daar is reeds genoem dat ouerbetrokkenheid asook ouer- en onderwysersamewerking belangrik is vir so vennootskap om tot stand te kom.

2.6.1 Karaktertrekke van die vennootskap

Wolfendale (1997:64-67) lig die volgende karaktertrekke uit van 'n effektiewe vennootskap:

- Toeganklikheid, sorg en besorgdheid;
- kanale vir tweeriging kommunikasie;
- helderheid en styl van kommunikasie;
- hulp sodat ouers sien waar hul kan bydra;
- bied van geleentheid vir bydrae; en
- aanmoediging en ondersteuning.

Wall (2003:51) voeg addisioneel die volgende by:

- Die bied van toeganklike inligting rondom spesiale voorsiening;
- ouers moet ingelig en op hoogte gehou word; en
- handhawing van vertrouwe en respek.

Geen poging om huis-skool-verhoudings te verbeter sal effektief wees sonder vertrou nie. Die kinders se ouers moet vertrou dat die onderwysers waarlik die beste vir hul kinders wil bied. Om vertrou te bou, hou in dat onderwysers van hulself moet deel met ouers en om families se lewens as net so kompleks te beskou as hul eie lewens. Onderwysers moet ook die kennis en opinies van die families waarneem en waardeer en dan moet daar saamgewerk word om 'n gesamentlike doel te bereik. (Kyle, *et al.*, 2002:9.)

Wanneer onderwysers ouers sien as die kundiges en graag by die ouers wil leer oor die kind, dan sal die ouers gewaardeer voel. Wanneer een persoon voel hy word waardeer deur 'n ander, kan vertrou tot stand kom. (Kyle, *et al.*, 2002:16.)

Met inagneming van die bogenoemde karaktertrekke van die vennootskap is die navorser van mening dat kommunikasie 'n punt is wat spesiale aandag verdien aangesien dit alle ander eienskappe beïnvloed. Vervolgens sal kommunikasie tussen die ouers en onderwyser bespreek word.

Westling en Fox (2004:90) beweer dat 'n oop lyn vir kommunikasie die belangrikste kenmerk is van onderwyser-ouer-samewerking. Ouers kan belangrike inligting verskaf op 'n daaglikse basis en sal ook gereelde terugvoering van onderwysers wil ontvang. Ouers en onderwysers wat inligting met mekaar deel, toon beter interaksie met die kind - vanaf kwessies oor kommunikasie tot mediese probleme.

Volgens Diffily (2004:44) voel baie families dat hul net van die skool hoor wanneer iets fout is by die skool. Sommige onderwysers skakel net wanneer die kind iets verkeerd gedoen het by die skool en dit laat 'n gevoel van negatiewe by die ouers insake kommunikasie met onderwysers. 'n Moontlike oplossing hiervoor kan volgens Diffily (2004:53) wees dat onderwysers aan die begin die ouers skakel om te sê dat hul tevrede is om die kind in hul klas te hê en om 'n verhouding met die familie te vestig. Kyle, *et al.* (2002:23) meld dat 'n nota van die onderwyser wat huis toe gestuur word 'n rede is vir kommer, omdat sulke notas gewoonlik slegte nuus bevat. Dit is wel nodig om te weet wanneer daar probleme is by die skool, maar dat geskrewe kommunikasie baie doele kan dien en dat die gebruik daarvan om positiewe nuus oor te dra 'n

wending kan besorg aan tradisionele geskrewe kommunikasie. Met sterk positiewe kommunikasiebande gevestig, word dit makliker om studente se probleme aan te spreek wanneer dit wel opduik. Daar kan dan saam aan oplossings gewerk word. Westling en Fox (2004:95) is van mening dat hoe beter die interaksie tussen die ouers en die onderwysers is, hoe meer waarskynlik sal die onderwysers die unieke eienskappe van die ouers besef en hoe die impak van hul kind elkeen individueel affekteer.

Volgens Gibson en Blandford (2005:25-26) behoort die professionele persoon die volgende riglyne te volg om kommunikasie effektief te maak:

- Erken en gebruik ouers se kennis en kundigheid met betrekking tot hul kind;
- fokus op die kind se sterkpunte asook areas wat aandag benodig;
- herken die persoonlike en emosionele beleggings van die ouers en wees bewus van hul gevoelens;
- verseker dat ouers die prosedures verstaan, dat hulle bewus is van wyses om ondersteuning te verkry en dat hulle dokumente ontvang oor die besprekings voordat die vergaderings begin;
- respekteer die waarde van uiteenlopende perspektiewe en vind wyses om uiteenlopende sienswyses te versoen;
- respekteer die verkillende behoeftes wat ouers mag hê, soos gebreke of kommunikasie- of taalversperrings; en
- herken die behoefte aan buigbaarheid in die tydsduur en strukturering van vergaderings.

Die navorser is van mening dat daar uit bogenoemde afgelei kan word dat die ouers se gevoelens, behoeftes en perspektiewe gerespekteer moet word. Die situasie met die gestremde kind en sy ouers kan kompleks wees en effektiewe kommunikasie met die ouers van die gestremde kind kan tot die vennootskap se voordeel te strek.

2.6.2 Uitdagings in vennootskappe

Wright, *et al.* (2007:178) meld dat drie basiese tipes uitdagings teenwoordig mag wees in vennootskappe: kommunikasie, hulpmiddels asook menings en waardes.

Vervolgens 'n oorsig van die drie basiese uitdagings soos gebied deur Wright, *et al.* (2007:178):

(i) Kommunikasie

- Families se spreektaal mag verskil van die onderwysers s'n; en
- families se literêre vaardighede mag swak wees en familieledede mag onbevoeg voel om met die onderwyser te kommunikeer.

(ii) Hulpmiddels

- Ouers mag te besig wees met hul werklewe om betrokke te raak in die lewens van hul kinders by die skool;
- onderwysers mag kennis en hulpmiddels kortkom vir die behoefte aan verskeie wyses om informasie te deel; en
- beide ouers en onderwysers mag besorg wees oor die veiligheid in skole. Die geslote deure mag verhoed dat ouers in die skool kan inkom. Onderwysers mag bang wees om na skoolure te bly vir vergaderings.

(iii) Menings en waardes

- Sommige ouers mag negatiewe ondervindings beleef het toe hulle self op skool was - dus mag dit wees dat hul nie wil deelneem aan skoolgebeure omdat hulle dink dat sommige van die ondervindings weer sal plaasvind;
- ouer gemeenskapslede en enkellopende volwassenes mag dink dat hul nie deelname aan skole mag hê omdat hul nie skoolgaande kinders het nie;

- sommige ouers mag onopgeloste kwessies met die skool se beleide hê en mag daarom betrokkenheid met skoolaktiwiteite vermy;
- sommige ouers mag voel hul is nie bevoeg genoeg om met onderwysers in die klaskamer of met skole se komitees te werk nie;
- sommige skole vra nie vir ouer- of gemeenskapsondersteuning nie;
- sommige skole of onderwysers waardeer nie die familie as hulpbron in die onderrigproses nie;
- skole of onderwysers gee boodskappe uit dat onderwysers gesagsfigure is en nie oop is vir ondervraging nie; en
- beide skole en onderwysers mag moontlik nie ingelig of oop wees vir sekere kulturele praktyke wat verskil van hul eie nie.

Die navorser is van mening dat tyd 'n bykomende uitdaging kan wees in die vennootskap. Diffily (2004:36) staaf hierdie punt deur te meld dat tyd 'n belangrike faktor is om in gedagte te hou. Tydens studies wat deur Diffily (2004:36) onderneem is, het onderwysers aangedui dat hulle nie genoeg tyd het om kinders te onderrig en om voldoende tyd saam met ouers deur te bring nie. Die onderwysers het ook gemeld dat families besige lewens lei en dat skoolbetrokkenheid nie een van die ouers se hoogste prioriteite is nie. Die navorser is van mening dat tyd 'n kritieke faktor kan wees in onderwys aan gestremde kinders aangesien elke kind wat in die klas sit sy eie akademiese behoeftes en doelwitte het. Die onderwyser kan dus nie fokus op 'n algemene les nie, maar elke kind vorder op sy eie tyd en die onderwyser moet dus aan elke leerder apart aandag skenk. Elke ouer moet dus ook apart ingelig word van die spesifieke kind se vordering, wat tydrowend kan wees.

Wehmeyer (2002:163-168) onderskei die versperrings vir effektiewe ouerbetrokkenheid soos volg: die onderwyser wat die ouer "mishandel" en ook die ouer wat die onderwyser "mishandel". Eerstens word gemeld dat ouers en onderwysers nie altyd as gelyke vennote beskou is in die onderrigproses nie. 'n Faktor wat hiertoe bydra kan die konsepte wat onderwysers van ouers het wees. Ouers word gesien as die kwesbare kliënt en die onderwysers word gesien as die professionele deskundige. Sulke verhoudings lei nie tot pogings om saam te werk en gelyke vennootskappe nie. Nog 'n miskonsept wat onderwysers het, is dat ouers verantwoordelik is vir

hul kind se gestremdheid. Ouers wat probeer om die versperrings in die pad van 'n gelyke vennootskap uit die weg te ruim, word soms as probleemouers gesien en dit sorg vir verdere struikelblokke in vennootskappe.

Dieselfde hoeveelheid versperrings vir samewerking word veroorsaak deur ouers en familieledede. Net soos onderwysers, bring ouers ook nie-akkurate persepsies na die skool-huis-verhouding. Eerstens word onderwysers gesien as deskundiges in hul veld en die gevolg daarvan is onrealistiese verwagtinge en vereistes en onregverdige kritiek. Tweedens word onderwysers gesien as oormatig objektief. Objektiviteit word wel beklemtoon om uitbranding te voorkom deurdat die onderwyser nie die familie se probleme moet internaliseer nie, maar dit is onregverdig om onderwysers as totaal objektief te beskryf. Derdens word onderwysers beskou as vry agente. Onderwysers is egter deel van 'n groter sisteem met beperkinge op tyd, geld en personeel. Bewyse bestaan dus dat alle partye bydra tot die situasies en dit vereis inspanning van alle partye om die situasie te herstel. (Wehmeyer, 2002:163-168.)

Of ouers, onderwysers of toegewyde volwassenes ter sprake is, is die doelwit om die groei en ontwikkeling van die kind te koester. Dit is die "gedeelde grond". Elkeen bring na die proses verskeie idees en perspektiewe oor hoe om dit wat persoonlik beleef is as kind, te bewerkstellig. Om die beste praktyke te bied, moet onderwysers wyses vind om hul ondervindings te koppel met die sienings van families. (Wright, *et al.*, 2007:277.) Wolfendale (1997:28) meld dat "vennootskap" suggereer dat die deelnemers moet werk om 'n gesamentlike doel te bereik, ondanks hul perspektiewe wat verskil.

2.6.3 Voordele van 'n vennootskap tussen ouers en onderwysers

Die navorser lei af dat alle betrokke partye voordeel kan trek uit 'n suksesvolle vennootskap. Dit is belangrikste dat die kinders voordeel trek uit die vennootskap, want die kinders word beskou as die middelpunt waarom so 'n vennootskap draai. Die navorser bespreek vervolgens die voordele vir die verkillende betrokke partye.

2.6.3.1 Voordele van ‘n vennootskap: vir onderwysers

Volgens Wall (2003:51-52) behoort die gevoel van gedeelde vertrouwe en respek by te dra tot die onderwyser se selfvertroue. Wanneer daar saam met die ouers gewerk word, sal die onderwysers vol vertrouwe wees dat ouers die werkswyse verstaan en begrip het vir die druk wat die onderwysers mag beleef. Gedeelde verantwoordelikhede kan ook help om die werkslading van onderwysers te verlig. Diffily (2004:60) meld aanvullend dat familiebetrokkenheid die gevoel van isolasie wat onderwysers mag beleef, kan verminder.

Wall (2003:51-52) meld dat onderwysers meer kennis sal inwin rondom kinders, wat dan weer die beplanning sal vergemaklik. ‘n Kind se voorkeure en afkeure, vrese en bekommernisse, sterkpunte en swakhede mag verskillend beskou word deur ouers en onderwysers; dus kan die deel van informasie net voordelig wees. Diffily (2004:60) sluit hierby aan deur te beweer dat net soos families meer oor hul kinders kan leer by onderwysers, kan onderwysers meer leer oor kinders en dit kan bydra dat hulle meer effektief met individuele kinders kan werk.

Die navorser is van mening dat gestremde kinders diverse en komplekse behoeftes mag hê vanweë die verskillende tipes gestremdhede en die vlakke van gestremdheid. Die samewerking en die vennootskap wat mag ontstaan tussen die ouers en onderwyser van die kind, kan dan die onderwyser help om optimale onderrig te bied aan die kind en dit kan tot die kind se voordeel strek wat sy leerproses aanbetref.

2.6.3.2 Voordele van ‘n vennootskap: vir ouers

Wall (2003:51-52) beweer dat deurdat ouers onderwysers waarneem, kan hul meer begrip toon vir die belangrikheid om hul kinders te ondersteun en dit kan tot die kinders se voordeel strek om leeruitkomste te bereik. Ouers se selfvertroue as ouer kan verbeter deurdat hulle ‘n groter rol speel in hul kind se leer en ontwikkeling.

Volgens Diffily (2004:58) leer families oor kinderonwikkeling wanneer hulle betrokke is by die kind se klas; deur die interaksie met onderwysers trek hulle voordeel uit die kennis wat deur die

onderwysers ingewin word. Gibson en Blandford (2005:38) sluit hierby aan deur te stel dat ouers persoonlik voordeel trek uit hul betrokkenheid en dat dit hulle help om hul kennis rondom die kind se wêreld te verdiep, asook om kennis rondom die kind se vakke, die onderrigmetodes en effektiewe onderhandeling met kinders uit te brei.

Die navorser is van mening dat daar gewoonlik min is wat die ouers aan die kind se gestremdheid kan verander, maar deur samewerking met die onderwyser van die kind kan die ouer help om die kind se leerproses ten opsigte van skoolwerk optimaal te benut. Die ouer kan ook hierdeur bemagtig word.

2.6.3.3 Voordele van 'n vennootskap: vir kinders

Die kinders sal die meeste voordeel trek uit 'n effektiewe vennootskap, aangesien hulle deel sal voel van 'n ondersteuningsnetwerk vry van spanning tussen die huis en skool. Verbeterde leergeleenthede mag ontstaan in die huislike situasie. 'n Effektiewe ouervenootkapsisteem sal dus lei tot verbeterde opvoedkundige uitkomst en prestasies en al die betrokke partye kan deel in die voordele en belonings. Wanneer gefokus word op gestremde kinders mag ouervenootskappe meer struikelblokke toon, maar die voordele, veral vir die kinders, kan nie oorbeklemtoon word nie. (Wall, 2003:51-52.) Diffily (2004:55) voeg by dat navorsing duidelik toon dat wanneer families en onderwysers saamwerk, kinders meer suksesvol is in die skool. Wanneer families die leer versterk wat by die skool plaasvind, sal kinders meer leer en dit vir langer periodes onthou.

Die navorser is van mening dat dit moontlik is dat gestremde kinders stadiger leer. Wanneer die leer wat by die skool plaasvind by die huis versterk word, kan leer vinniger plaasvind. Indien dit wat by die skool geleer word, nooit by die huis versterk word nie, kan dit gouer verlore gaan en die onderwyser sal meer tyd aan een leeruitkoms moet gee tydens klastyd.

Wehmeyer (2002:172) stel dat navorsing in onderwys duidelik toon dat aktiewe familiebetrokkenheid in die onderrigproses kritiek is vir studentesukses. Vir kinders met gestremdhede mag dit selfs meer belangrik wees.

2.7 Samevatting

In hierdie hoofstuk het die navorser gepoog om die leser 'n beter begrip te bied van ouerbetrokkenheid en hoe dit die leerproses van die verstandelik gestremde kind kan beïnvloed. Daar is gefokus op die verstandelik gestremde kind, op hierdie kind se ouers en op die onderwyser van die verstandelik gestremde kind. Daar is ook gekyk na die vennootskap tussen die ouers en onderwyser van die verstandelik gestremde kind en hoe die vennootskap die kind se leerproses kan beïnvloed of bevoordeel.

Daar sal vervolgens in Hoofstuk 3 gefokus word op die navorsingsproses en hoe die data ingesamel en geanaliseer is. Die empiriese data, in terme van die onderskeie temas wat geïdentifiseer is, word in die vorm van direkte aanhalings uit transkripsies van onderhoude weergegee.

3. EMPIRIESE ONDERSOEK EN NAVORSINGSBEVINDINGS

3.1 Inleiding

In Hoofstuk 2 is die basiese konsepte aangaande die studie uiteengesit, naamlik die verstandelik gestremde kind, die ouers en die onderwyser van die verstandelik gestremde kind. Die fokus van die studie is om onderwysers se belewenis van ouerbetrokkenheid in die leerproses van verstandelik gestremde kinders te beskryf.

Vervolgens word die navorsingsproses wat tydens die ondersoek gevolg is, kortliks bespreek. Die data uit die empiriese studie word weergegee in die vorm van aanhalings uit transkripsies, wat volgens verskeie temas gegroepeer en met die literatuur gekontroleer is.

3.2 Navorsingsproses

Die navorser ag dit belangrik om kortliks die navorsingsproses te hersien, voordat die empiriese data weergegee word. In hierdie afdeling word gefokus op die navorsingsproses wat gevolg is met die uitvoer van die studie deur vervolgens te kyk na die analisering van die probleem, beplanning van die projek, die navorsingsbenadering en –strategie, die insameling van data, asook die analisering daarvan. Hierdie inligting word opsommend weergegee, aangesien dit alreeds in Hoofstuk 1 volledig bespreek is.

3.2.1 Analisering van die probleem en beplanning van die projek

In hierdie studie word die belewenis van die onderwyser ondersoek ten opsigte van ouerbetrokkenheid in die leerproses van verstandelik gestremde kinders. Soos reeds in Hoofstuk 1 gemeld is, bestaan daar volgens die navorser 'n leemte in Suid-Afrikaanse navorsing rondom die belewenis van die onderwyser. Die navorser het bevind dat daar gereeld op kinders en ouers gefokus word, maar min op die belewenis van die onderwyser.

Die doelstelling van die studie is om onderwysers se belewenis van ouerbetrokkenheid in die leerproses van verstandelik gestremde kinders, te beskryf. Die doelwit wat in hierdie empiriese hoofstuk bereik wil word, is om die resultate van ongestruktureerde onderhoude met onderwysers van verstandelik gestremde kinders weer te gee, te analiseer en met die toepaslike literatuur te kontroleer.

3.2.2 Navorsingsbenadering en -strategie

Die navorsingsbenadering wat op hierdie studie van toepassing is, is die kwalitatiewe benadering. Die navorser maak gebruik van toegepaste navorsing met 'n verkennende en beskrywende aard. Met inagneming daarvan dat toegepaste navorsing se resultate in 'n probleemsituasie benut kan word, kan die probleemsituasie in die studie inhou dat 'n tekort aan samewerking tussen die huis en skool 'n negatiewe invloed op die gestremde kind se akademiese vordering en leerproses kan hê. Ouerbetrokkenheid is noodsaaklik om die bogenoemde samewerking te bewerkstellig. Soos reeds genoem is min navorsing onderneem wat spesifiek fokus op die onderwyser se belewenis van ouerbetrokkenheid; dus kan dit beskryf word as 'n relatief onbekende terrein en is nuwe insigte ingewin deur onderhoudvoering. Die navorsing is beskrywend van aard, deurdat dit onderwysers se belewenis van ouerbetrokkenheid beskryf. Die navorser maak gebruik van 'n intrinsieke gevallestudie vir die studie, want die doel is net om die geval wat bestudeer word te verstaan en te beskryf en nie om 'n breë sosiale kwessie aan te spreek nie.

3.2.3 Insameling van data en sintese

In Hoofstuk 2 is 'n konseptuele raamwerk geskep deur konsepte te verklaar en te kyk wat ouerbetrokkenheid inhou en deur meer te wete te kom van verstandelik gestremde kinders, hul ouers en onderwysers. Hoofstuk 3 het dus gevolg op hierdie konseptuele raamwerk. Ten einde nie die kwalitatiewe proses te kontamineer nie, het die navorser literatuur ten opsigte van die studie beperk.

Deelnemers is deur opeenvolgende steekproefneming genader. Vyf deelnemers is by die studie betrek. Onderhoude is gevoer met die deelnemers in hul klasse, buite onderrigtyd. Een

onderhoud is met elke deelnemer gevoer en die onderhoude het tussen 35 en 55 minute geduur. Die navorser het aan die onderwysers beskryf wat die studie inhoud en hul toestemming ontvang om met die onderhoude voort te gaan. Alle onderhoude is op videoband opgeneem, alhoewel die videokamera nie direk op die deelnemers gefokus het nie.

3.2.4 Data-analise

Om die data meer toeganklik te maak, is die onderhoude getranskribeer. Die data-analise het hierop gevolg. Die volgende stappe, soos beskryf in De Vos (2005a:336-338) is gevolg in die proses van data-analise.

- **Bestuur van data.** Alle toestemmingsvorme is versamel en in 'n lêer geplaas. Die onderhoude is getranskribeer nadat onderhoudvoering plaasgevind het en apart in die lêer georganiseer.
- **Deurlees en skryf van notas.** Die navorser het herhaaldelik deur die getranskribeerde onderhoude gelees. Dit het aan die navorser 'n oorsig gegee van die data wat versamel is en notas is gemaak om voorlopige temas te identifiseer.
- **Ontwikkeling van hooftemas.** Die data is vir 'n tweede en derde maal deurgelees. Die navorser het van verskillende kleure penne gebruik gemaak om data te merk wat verwant is aan die hooftemas.
- **Kodering van data.** Die verskillende temas is verder gekodeer deur data te merk wat verwant is aan dieselfde tema om sodoende die temas te beperk en subtemas te vorm.
- **Toetsing van begrippe en soeke na alternatiewe verduidelikings.** Data is geanaliseer vir bruikbaarheid in die betrokke studie en die vraag is gevra of die data moontlik kan skakel met 'n ander verduideliking as die navorsing self.

3.3 Biografiese gegewens

Biografiese gegewens wat die navorser as belangrik ag is soos volg: al vyf die deelnemers is betrokke by een skool. Al die deelnemers is vroulik. Die kriteria vir insluiting behels dat die onderwyser oor genoegsame ervaring beskik van onderrig aan verstandelik gestremde kinders,

asook 'n jarelange betrokkenheid by dié spesifieke skool het. Twee van die deelnemers is tien jaar betrokke by onderwys aan gestremde kinders en die ander is onderskeidelik 17, 22 en 36 jaar betrokke by onderwys aan gestremde kinders. Een van die onderwysers het slegs 'n week voor die onderhoude plaasgevind het uit die onderwys afgetree; dus is die inligting wat verkry is deur hierdie onderhoud steeds vars en nuut. Al die onderwysers werk met kinders tussen ses- en 18-jarige ouderdom.

3.4 Empiriese gegewens

Verskeie temas is geïdentifiseer vanuit die getranskribeerde onderhoude met die deelnemers. Hierdie temas en subtemas is geïdentifiseer deur middel van data-analise, soos reeds beskryf. Die navorser het die temas in verband gebring met die response wat van die deelnemers ingewin is. Die response is direk uit die transkripsies aangehaal, sodat dit eie interpretasie sal verhoed. Die studie is dus so wetenskaplik en eg as moontlik aangebied, alhoewel dit kwalitatief van aard is. Alle name is deur 'n voornaamwoord vervang om konfidensialiteit en anonimiteit van elke deelnemer te verseker.

Elke tema word in die volgende afdeling bespreek. Die temas word nie bespreek in 'n spesifieke volgorde nie. Die verbale response van deelnemers word eerstens ten opsigte van die hooftema weergegee, waarna subtemas beskryf en met die literatuur gekontroleer word. Die nege temas wat geïdentifiseer is, is soos volg:

- Tema 1: Onderwysers se algemene belewenis van ouerbetrokkenheid
- Tema 2: Die belangrikheid van ouerbetrokkenheid in die kind se leerproses
- Tema 3: Onderwysers se belewenis van ouerbetrokkenheid in doelwitstelling vir die kind
- Tema 4: Onderwysers se belewenis van ouerbetrokkenheid tydens oueraande
- Tema 5: Onderwysers se belewenis van beperkte ouerbetrokkenheid by die kind se huiswerk en vaslegging tuis
- Tema 6: Onderwysers se belewenis van die ideale en eise wat ouers stel
- Tema 7: Onderwysers se kommunikasieverhouding met die ouers

- Tema 8: Onderwysers se belewenis van ouers wat boeke teken om ouerbetrokkenheid te bevorder
- Tema 9: Gestremde ouers en ouerbetrokkenheid

3.4.1 Tema 1: Onderwysers se algemene belewenis van ouerbetrokkenheid

3.4.1.1 Verbale response van deelnemers

Deelnemer 1

- Ek voel, en ek sê dit ook vir die ouers, ons is drie. Dit is jy en ek en die kind. Ons vat almal saam hande, nie in 'n ry af nie. Ma staan nie daar, die kind in die middel en ek hier nie, want dan is dit net ek en die kind hier of net ma en die kind daar. Ek en die ma vat ook hande. Ons vorm 'n sirkel. Ek en die ouer werk saam tot die beswil van die kind.
- Dit is beslis 'n vennootskap. Daar is eintlik drie in die vennootskap – dit is ek en die kind en die ouer.

Deelnemer 2

- Ons het juis gister daarvoor gepraat. Dit is 'n vennootskap en as een van die vennote nie sy kant bring nie, kan die besigheid nie suksesvol wees nie. Dit is dus 'n absolute bonus as jy 'n volle vennootskap het.

Deelnemer 3

- Ek gaan my bes vir jou kind doen, maar ek kan dit nie alleen doen nie, dit gaan te swaar wees – jy moet jou deel doen.
- As jy die ouers aan jou kant het, kan jy berge versit, maar as hul teen jou is, kan dit tot nadeel van die kind wees.

- Ouers en onderwysers moet saamwerk in 'n skool soos dié.

Deelnemer 4

- As ouers nie die kind ondersteun nie, vind baie min leer plaas, maar in dieselfde asem moet ek vir jou sê: die skool moet uit hulle pad gaan om ouers betrokke te kry en nie net sê: “ons skryf vir hulle briewe” nie, of “ons doen alles, maar hulle kom nie”. Die skool moet nooit ophou om ouers te probeer betrokke kry nie.

Deelnemer 5

- Met die onderhoude wat ek gevoer het, sê ek altyd vir die ouers: “Onthou, ons is vennote”, dit was altyd my woorde, “ons is vennote in hierdie besigheid, wat jou kind is”, so dit is soos ek dit sien.

3.4.1.2 Subtemas

- **Verskeie terme vir ouerbetrokkeneid**

Die deelnemers in hierdie studie het van verskillende terme gebruik gemaak om hul verhouding met die kinders se ouers te beskryf. Dit is egter duidelik dat elke deelnemer 'n vorm van ouerbetrokkenheid ondervind het. Wall (2003:52) beweer dat ouerbetrokkenheid verskeie vorme kan aanneem, vanaf bywoning van jaarlikse konserte tot volle en totale deelname in die daagslikse lewe van die skoolopset. Constantino (2003:85) is van mening dat die belangrikste komponent is dat alle families verwelkom word in elke aspek van die skool en in die missie om studente op te lewer wat presteer, ongeag of die term familie-ondersteuning, familiebetrokkenheid, familievennootskappe of familiesamewerking gebruik word.

- **Ouerbetrokkenheid behels ‘n vennootskap**

Deelnemer 1,2 en 5 het spesifiek van die term “vennootskap” gebruik gemaak om hul verhouding met die families te beskryf. Wall (2003:43) beweer dat ‘n suksesvolle vennootskap gebaseer is op gelykheid, waar elke vennoot voordeel trek uit die ander vennoot se talente, vaardighede, kundigheid en kennis en dit erken. Sekere tye mag een van die vennote ‘n passiewe rol vervul en in ander situasies ‘n meer aktiewe een. Kyle, *et al.* (2002:11) is van mening dat die kind onderrig moet word in ‘n vennootskap met die familie. Alhoewel daar verskille bestaan tussen die vennote, is die gemeenskaplike doel om die kind te onderrig. Vennootskappe moet gevestig word waar die vennote van mekaar kan leer en eenrigtingkommunikasie moet verander na tweerigtingkommunikasie. Dit moet interessant wees, genotvol en nie vervelig nie. Roffey (2002:22) meld aanvullend dat ‘n vennootskap nie net daarvoor handel om na ouers te luister nie, maar ook om hul bydrae te waardeer en om hulle deeglik op hoogte te hou van wat met hul kind gebeur in die skoolsituasie.

3.4.2 Tema 2: Onderwysers ag ouerbetrokkenheid as belangrik in die kind se leerproses

3.4.2.1 Verbale response van deelnemers

Deelnemer 1

- Dit het ‘n baie groot invloed. Die ouer moet betrokke wees en moet belangstel in sy kind.
- Hulle moet vir die kind waardeer vir wat hy is. Dit moet nie gaan oor die IK nie, maar oor “ek kan”. Hulle moet vir die kind aanmoediging gee.
- En ook briefies wat vra: “Juffrou, help.” Partykeer, veral met die tienerprobleme: “Ek weet nie hoe om dit te hanteer nie. Help!”

Deelnemer 2

- My persoonlike opinie is dat dit uiters belangrik is. As ek dan dink hoeveel te meer moet dit dan nie belangrik wees vir hierdie kinders van ons nie.
- Baie van hulle kon al verder gevorder gewees het as daar meer belangstelling en stimulasie was op 'n baie jonger ouderdom. Hierdie kinders het baie liefde en aandag nodig. Ek het al gesien hulle floreer op dit. As jy huis toe gaan na 'n huis waar daar nie veel gebeur nie en niemand stel in jou belang nie, want die samelewing verwerp ons kinders in elk geval van 'n baie jong ouderdom af, dan is die skool vir hulle 'n veilige hawe.
- So, dit is vir hulle 'n vertrouensverhoudingsituasie en ek is so half bly dat hulle dit doen. En van die ander ouers ook wat deur egskeidings gaan of wat sommer net deur regtige moeilike tye gaan wat die vrymoedigheid het om met my daaroor te praat en dan huil. Ons kan ook nie altyd vir hulle sê hoe om 'n probleem te hanteer nie, mens kan maar net vir hulle moed inpraat en sê daar is nog ander positiewe dinge waarna hulle moet kyk.

Deelnemer 3

- Baie, baie belangrik.
- Dan die ouers wat ons regtig moet help om oor die ding te kom, wat ons moet help om weer te begin huiswerk doen en dan ook die ouers wat jy moet stadig lei.

Deelnemer 4

- Ouerbetrokkenheid en leer van die kind gaan hand aan hand. As jy nie die ouers betrokke het nie, gaan leer nog steeds plaasvind, maar baie stadiger.

- Die skool moet moeite doen om die ouers betrokke te kry. Wat ook vir my interessant is soos daar ouers by die deur inkom: hulle staan so en begin rondkyk, jy kan sommer net sien dat die ouers wil weet, terwyl ander ouers sal inkom, hulle sal daar staan en hulle sal so voor hulle uit kyk, dan dink ek: haai, ek moet nou vir hulle vertel wat ek hier doen, maar hulle is nie regtig lus nie, hulle stel nie belang nie.
- Ouers wat vrae vra as hulle hier kom - daar weet jy die moontlikheid dat hulle in hul kind gaan belangstel, is goed en dan spring ek weg met die ouerbetrokkenheidsgroep en vertel hulle baie daarvan, vertel hulle in detail wat die kinders doen in die klas.
- As 'n ouer ooit vir my vra: “Dink jy as ek my kind privaat vat vir spraak- of arbeidsterapie, dit gaan my kind help?”

Deelnemer 5

- Dat ouerbetrokkenheid eintlik noodsaaklik is, maar ongelooflik belangrik is, dat jy amper nie dit alleen kan doen, sonder ouerbetrokkenheid nie; jy het dit nodig as jy die beste van die kind wil maak en uit die kind uit wil kry, sodat die ouers ook kan verstaan wat doen jy en dat jy kan verstaan wat doen hy dat julle saam kan werk na 'n doel toe.
- Hulle sê: “Hoor hier, gee vir my raad, ek is nou al regtig moedeloos”.

3.4.2.2 Subtemas

- **Die belangrikheid van ouerbetrokkenheid in die kind se leerproses**

Al die deelnemers het aangedui dat ouerbetrokkenheid volgens hulle as belangrik geag word. Meeste deelnemers het ook aangedui dat ouerbetrokkenheid 'n belangrike rol speel in die verstandelik gestremde kind se leerproses. Constantino (2003:7) beweer dat vir meer as 35 jaar het navorsing in verband met familiebetrokkenheid in onderwys bewys dat kinders voordeel trek wanneer hulle ouers skoolaktiwiteite ondersteun en aanmoedig. Skool- en familievennootskape

wys op die familie se rol as die eerste en beste opvoeder van die kind en die belangrikheid van familiebetrokkenheid in die akademiese lewe van die kind. Hierdie belangrike vennootskappe skakel die betrokkenheid van families in skole met leerdersukses. Wall (2003:52) meld dat kinders die meeste baat by 'n effektiewe vennootskap, want hulle voel deel van 'n ondersteunende netwerk, vry van spanning tussen die huis en skool. Wehmeyer (2002:172) beweer aanvullend tot die bogenoemde dat navorsing in onderwys duidelik wys dat familiebetrokkenheid in die onderrigproses van die kind van kardinale belang kan wees vir leerders se sukses. Vir gestremde kinders mag dit selfs meer belangrik wees.

- **Ouer-onderwyser-samewerking**

Volgens Fuller en Olsen (1998:153) wil families van gestremde kinders, net soos ander, ook aan hul kind die geleentheid bied om te ontwikkel, te leer, te sosialiseer en die lewe te geniet. Om hierdie moontlikhede te verbeter, moet families en onderwysers saamwerk om te verseker kinders word voorsien van die ondervindings wat hul benodig om te groei deur ontdekking van die wêreld rondom hulle. Wolfendale (1997:29) is van mening dat ouers so veel moontlik wil verstaan van dit waarmee hul kind probleme ondervind en die prosedures wat die kinders sal beïnvloed. Die ouers gaan na die onderwysers vir kennis en raad. Roffey (2002:22) maak melding van 'n studie wat gedoen is onder moeders wat pas uitgevind het dat hul kinders spesiale onderrig benodig. Die moeders het gemeld dat hulle praktiese leiding en konkrete raad benodig rondom hul kinders. In hierdie studie het al die deelnemers aangedui dat die ouers op die een of ander stadium vra vir raad. Die feit dat ouers vir raad vra, kan dui op hul gewilligheid tot samewerking met die onderwysers. Aanvullend tot die feit dat ouers vir raad vra, het die kinders verskillende behoeftes en is dit van belang dat doelwitte gestel word deur die onderwyser en ouers, vir elke kind.

3.4.3 Tema 3: Onderwysers se belewenis van ouerbetrokkenheid in doelwitstelling vir die kind

3.4.3.1 Verbale response van deelnemers

Deelnemer 1

- Nee, ek het 16 kinders in my klas en dit is eintlik 16 aparte doelwitte. Want elkeen is uniek met sy eie probleme wat hy het wat beteken dat hy 'n stadige leerder is en dan moet ek my aanpas by hulle.
- As jy die klas in drie groepe kan deel is jy baie gelukkig. Ek sit met drie groepe plus en ek het een dogtertjie wat glad nie in my klas aanpas nie.
- Ja, jy stel 'n doelwit vir elke kind en dit is wat oueraande so belangrik maak. Want baie keer is die ouer se doelwitte heeltemal verskillend van joune. Dan moet jy vir die ouer sê: “Kom net bietjie af. Ons gaan nou eers jou kind begin leer lees. Jou kind kan nie lees nie en hy is 13 jaar oud. So kom ons wees net nugter oor die ding”. Dit is ons eerste doel – ons gaan kyk of ons hierdie kind kan leer lees.
- Dit is soos ek altyd sê: ons het elkeen talente – God het ons elkeen uniek gemaak. So kan die kind 'n wonderlike persoonlikheid hê of wat ook al, maar elkeen het 'n talent. So kry jy byvoorbeeld die sangertjies – daardie seun in die skool wat so pragtig sing. Hy kan nie boeke lees nie, hy sukkel om somme te doen, maar hy het 'n ongelooflike stem.

Deelnemer 2

- Weet jy, daar is doelwitte, maar ek is seker een van die vreemde personeel wat glo jy moenie 'n kind beperk nie. Ek stel nie vir die kind doelwitte nie. Elke kind stel dit vir homself.

- Met die nodige motivering en die nodige positiewe insette wat ‘n mens kan lewer, is daar kinders wat regtigwaar uitstyg bo alle verwagtinge.

Deelnemer 3

- Ons doen dit met oueraande en as ek sien dit word nie gedoen nie, dan bel ek die ouers en sê: “Hoor hier, ek het gevra jul moet dit doen en ek kom nie agter of jul dit wel doen nie”. Gewoonlik as hul oueraand toe kom, dan sê ek die kind is nou hierso, ek wil nou hê julle moet dit en dat doen. Hy moet self sy skoene aantrek, moenie help nie, maak net vas, hy moet self kouse aantrek, baadjie in winter. Ek sal ook byvoorbeeld sê: maak hom attent daarop dat sy hande vuil is en hy moet dit gaan was – voor ete altyd, as hy toilet toe was moet hy sy hande was – ons werk daaraan by skool, so help ons daarmee, as hy buite gespeel het, was hande. Ons doen dit by die skool, help ons asseblief by die huis ook. Daardie goed is amper vir ons belangriker – daar is kinders wat bietjie lees en skryf en begripstoetse doen en lees met begrip, alhoewel stadig, maar daar is ‘n groot aantal wat nooit sal kan lees nie, wel miskien sy eie naam kan lees.

Deelnemer 4

- Dit is ongelooflik belangrik. Dat die onderwyser en die ouer saam met die kind sal doelwitte stel. As die ouer voel hy is deel van die proses is dit dalk moontlik dat hy bietjie meer van sy kant af sal doen om die doelwitte te bereik. En as die kind voel: haai, maar hulle ag my belangrik genoeg, sal hy dalk bietjie harder probeer. En vir ‘n onderwyser is dit noodsaaklik om doelwitte te stel. Want as jy nie doelwitte stel nie, waarheen werk jy dan.
- Ons het nou byvoorbeeld met die werkvoorbereidingsprogram (vocational training) dit so begin doen. Dat jy die ouers sal inkry – sal vra wat is jou doelwit vir jou kind se toekoms (hulle gaan nie uit die skool uit en gaan werk soos hoofstroom kinders nie – hoofstroomkinders kry nie eers altyd werk nie, waar gaan hierdie kinders werk kry?). Dat jy dus vir hulle gaan vra wat is hulle doelwit, kyk tot watter mate is die doelwit realisties

en besluit dan saam met die ouer: kom ons probeer dit hierdie jaar in die skool regkry en dan kan jou kind aan die einde van die jaar dit en dit en dit doen na skool.

- Ons het dit nou al drie jaar gedoen. Die eerste twee jaar het ons dit individueel met die ouers gedoen. Met ander woorde 'n brief huis toe gestuur, 'n tyd bespreek (presies soos die IEP's vir jou sê) die ouers het skool toe gekom en ons het 'n kort inleiding gedoen en vir die ouer gevra: "Wat is jou visie vir jou kind?" Dan vir die kind gevra hoe hy voel daaroor en dit dan saam bespreek en die ouer probeer leiding gee. Hierdie jaar het ons dit gedoen in groepsverband. Indien jy dit individueel doen, vat dit baie tyd, want dan was dit na skool gedoen. Hierdie jaar toe sê die nuwe hoof kom ons doen dit in groepsverband. Ons nooi al die ouers een Saterdagoggend – doen vir hulle Powerpoint-voorleggings op die skerm in plaas van dat jy individueel met die ouers sit. Na die tyd het ons bymekaar gekom en dit bespreek en sy het vir ons gevra of ons dink dit het gewerk. Ek het gesê dit was alles goed en wel – hulle het alles daar voor gesien, maar hulle het nooit die geleentheid gehad om self te sê hoe hulle daaroor voel nie. Dit is hulle kinders se toekoms, maar hulle het nooit die geleentheid gehad om self te sê wat hulle sou wou gehad het hulle kind moet doen en wat gaan van hulle kind word na die tyd nie. Na my mening was dit dus nie effektief gewees nie.

Deelnemer 5

- Elke kind werk teen sy eie tempo aan sy eie werk. Jy het nou wel 'n klas voor jou, maar in jou klas het jy verskeie groepe en in jou groepe deel jy ook weer op, so selfs daar, as jy dit nie met die ouer kommunikeer nie, gaan hy nie verstaan as 'n ander ma sê ek kan nie verstaan dat die vrou nou wil hê hy moet dit doen nie. So, jy kyk maar waar val hierdie kind en jy werk met hom teen sy tempo.
- By ons het dit so gewerk: jy sal vir 'n ouer sê ek dink hy kan nou sy broekie aantrek en sy hempie; by die kleintjies: ek gaan nou begin met die skoene, ons gaan nou kyk of ons die volgende maand kan bereik dat hy asseblief elke dag sy skoene uit- en aantrek.

- Dit doen ek sommer in die huiswerkboekie, jy sê ek gaan nou probeer om dit en dit en dit te doen. As jy weet hierdie kind is nou tot meer in staat, soos die groter, dan sê ek hierdie een moet nou vandag lees van bladsy vier tot agt, waar ek vir 'n ander een sal skryf sy moet paragraaf een op bladsy twee lees. So dit is absoluut individueel.

3.4.3.2 *Subtema*

- **Vergelykbaarheid met individuele onderrigprogramme**

Al die deelnemers het aangedui dat die kinders teen hul eie tempo vorder en aparte doelwitte het. Twee van die deelnemers (deelnemer 1 en 3) het beweer dat hul saam met die ouers doelwitte stel tydens oueraande. Deelnemer 2 het beweer dat sy nie vaste doelwitte vir kinders stel nie, maar dat die kinders dit self vasstel. Deelnemer 4 het beweer dat die doelwitte vasgestel word tydens 'n werkvoorbereidingsprogram (vocational training). Deelnemer 5 het beweer dat nuwe doelwitte in die huiswerkboekie deurgegee word. Deelnemer 4 het aangedui dat die skool al wel die IEP-metode gebruik het om doelwitte vir elke kind vas te stel. Volgens Wehmeyer (2002:72) bied die IEP (Individualized Education Programme) aan die onderwysers, ouers, die ondersteuningsdienste se personeel en die kind die geleentheid om saam te werk om onderriguitslae te verbeter vir gestremde kinders. Dit behels 'n plan vir die totaliteit van die kind se onderrig. Die IEP sluit in 'n wye groep deelnemers wat jaarliks ontmoet vir die kind se IEP-vergadering. Die IEP vergadering is veronderstel om 'n vergadering te wees waar besluite gemaak word, maar die vergaderings behels soms nie besluitneming nie omdat dit so moeilik is om die ouers sinvol te betrek. Wright, *et al.* (2007:148) beweer dat een van die doele van ouerbetrokkenheid die individuele onderrigprogram (IEP) van die kind is. Die IEP is noodsaaklik in baie onderrigprogramme vir gestremde kinders en die ouer het die reg om aktiewe deelnemers te wees in die ontwikkeling van hul kind se IEP. As 'n tekortkoming in die belewenis van ouerbetrokkenheid in die leerproses van die verstandelik gestremde kind, ervaar die onderwysers dat die ouers nie die min oueraande wat gebied word, bywoon nie.

3.4.4 Tema 4: Onderwysers se belewenis van ouerbetrokkenheid tydens oueraande

3.4.4.1 Verbale response van deelnemers

Deelnemer 1

- Met oueraande, gewoonlik aan die begin van die jaar, is al die ouers hier, behalwe dié wat nie kan kom nie omdat hulle nie vervoer het nie, maar dan kry ek ook gewoonlik 'n briefie wat sê hulle sou graag wou kom, maar het nie vervoer gehad nie.

Deelnemer 2

- Ons het byvoorbeeld besluit op meer oueraande of inligtingsaande waarheen die ouer dan vriendelik uitgenooi word. 99 persent kom die ouers, maar dan het jy nou soos die kindertjies by my wie se ouers nie opdaag nie.

Deelnemer 3

- Jy sien ouers min; as dit oueraand is, is daar ook maar min wat moeite doen.

Deelnemer 4

- Ons het wel drie oueraande per jaar, daar is my ervaring ook dis maar altyd dieselfde ouers wat kom, dis altyd die ouers wat definitief 'n hoër opleidingspeil het, terwyl arm ouers sien jy nooit nie - die kinders sal altyd vir jou sê: ons het nie vervoer nie.
- Dan dink ek by myself: by ons skool gee ons nou al agt jaar vir hulle iets te ete wanneer hulle kom en nog steeds kry jy nie regtig vreeslik baie ouers hier nie.

- Een keer het ek op die rapport so ‘n spasie gemaak en gesit: kind eet korrek, goed, redelik of swak. 90 persent van die kinders s’n was swak. Die volgende oueraand het ek bietjie meer ouers hier gehad.
- Ek het byvoorbeeld al gedink met oueraande omdat ‘n mens nou maar nie vreeslik baie ouers het wat oueraande bywoon nie. In die verlede het ek al voorgestel: Kom ons maak oueraande so dat jy dit byvoorbeeld in faseverband doen. Jy sê byvoorbeeld vir die ouers: vir die senior werksvoorbereidingsfase is hierdie oueraand tussen sewe-uur en agtuur. Dan kan jy byvoorbeeld sê van 19:00 tot 19:20 gaan daar ses kinders wees in die Verbruikerstudieklas wat geregte gaan berei. Kom kyk hoe doen hulle dit. Dan sit ek ses kinders hier - twee sterk, twee redelik en twee met baie beperkte vermoë dat die ouers kan sien hoe hou ek skool en wat die kind kan doen.
- Jy kan dus oueraande baie interessant maak, want met elke oueraand het jy nog maar dieselfde ouers.

Deelnemer 5

- Ongelukkig, oueraande is dit elke keer die dieselfde ouers wat kom; party ouers sien jy nooit nie.
- Ek maak ook altyd maar ‘n ophef van oueraand. Ek laat hulle die boeke uitpak op die tafel, en hulle handwerk, en dan sê ek: “Jy gaan vir jou ma wys hoe mooi is dit, nè?” So, ag foeitog, hulle wil graag vir hulle ouers wys.
- Uit ‘n klas van sestien het ek nou die afgelope oueraand drie ouers gehad.

3.4.4.2 Subtemas

- **Vervoer na oueraande**

Twee van die deelnemers het beweer dat ouers die rede vir hul afwesigheid tydens oueraande aanvoer as 'n tekort aan vervoer na die skool. Constantino (2003:7) beweer dat die rede waarom baie families nie by die skool betrokke is nie, veral by aktiwiteite wat by die skool aangebied word, is as gevolg van 'n tekort aan vervoer. Wall (2003:46) sluit hierby aan deur te beweer dat wanneer ouers nie vervoer het nie, gereelde kontak verder opgeoffer word. Diffily (2004:46) meld aanvullend hiertoe dat party families nie 'n motor besit nie en dat publieke vervoer soms nie 'n betrokke area dek nie. Sommige ouers voel nie gemaklik om saam met ander ouers te ry nie. Daar word gemeld dat alhoewel vervoer 'n moeilike kwessie kan wees, onderwysers voorstelle kan maak wat die ouers kan oorweeg. Constantino (2003:7) is van mening dat 'n manier om hierdie probleem te voorkom, is om busvervoer te reël en dit kan aan die families geadverteer en beskikbaar gestel word.

- **Ouer-onderwyser-byeenkomste**

Wright *et al.* (2007:288) is van mening dat families altyd geleentheid moet hê om ouer-onderwyser-byeenkomste te skeduleer, maar skole moet ten minste twee maal 'n jaar vaste ouer-onderwyser-byeenkomste skeduleer. Hierdie byeenkoms behoort tyd te bied om inligting te deel oor kinders se belangstellings, leerstyle en ontwikkeling. Fuller en Olsen (1998:116) beweer aanvullend dat ouer-onderwyser-byeenkomste mag verskil ten opsigte van die duur, die doel asook hoe gereeld dit gehou word, maar meestal word dit twee maal 'n jaar gehou en duur dit 15 tot 20 minute. Een van die deelnemers in hierdie studie het aangedui dat die skool drie oueraande 'n jaar het.

Wall (2003:32) is van mening dat onderwysers in gedagte moet hou dat die sukses of mislukking van die eerste ontmoeting bepalend sal wees vir opvolgende ontmoetings of besprekings. Dit kan tot nadeel van die kind wees en die probleme wat die kind ondervind, vererger deurdat sinvolle kommunikasie nie kan plaasvind nie.

In hierdie studie het twee van die deelnemers aangedui dat hulle genoegsame bywoning van oueraande ervaar. Twee deelnemers het aangedui dat dit gewoonlik dieselfde groep ouers is wat die oueraande bywoon en een deelnemer het aangedui dat min ouers die moeite doen om oueraande by te woon. Die navorser is van mening dat daar verskeie redes bestaan vir die swak oueraandbywoning, soos ervaar in die kwalitatiewe studie. Vervoerprobleme en swak bywoning van ouer-en-onderwyser-byeenkomste blyk nie die enigste tekortkoming te wees wat die onderwyser ervaar in die betrokkenheid van die ouers se verhouding met die skool nie.

3.4.5 Tema 5: Onderwysers se belewenis van beperkte ouerbetrokkenheid by die kind se huiswerk en vaslegging tuis

3.4.5.1 Verbale response van deelnemers

Deelnemer 1

- Ek stuur elke dag huiswerkies huis toe en elke dag is die huiswerk gedoen. En as dit nie die ouer is wat kan help nie, is dit Oupa of Ouma.
- Dit help nie ons werk van die skool se kant af en ons probeer 'n ding doen wat dalk nie by die ouerhuis gebeur het nie.
- Ek het nou so 'n jaar gelede so 'n geval gehad waar ek gesien het die kind word nie gehelp nie – die kind doen wel die huiswerk, maar dit is verkeerd en so aan. Toe het ons die ma gebel en sy het gesê hy is moeilik en daar is allerhande ander probleme. Toe het ons die ma en pa laat inkom en het 'n hele onderhoud gehad en daarna het dinge verbeter. Toe het ek vir haar gesê al wat ek vra is kwaliteit aandag.
- Dit is wat vir my verskriklik belangrik is. Die kinders moet elke dag huiswerk hê en elke dag kontak met hul ouers - dat hulle dit saam met die ouers doen, en op die ou einde ontdek die ouer dan self dat sy kind regtig hiermee sukkel: my kind gaan nie leer lees nie

of my kind gaan nie somme kan doen bokant tien nie. Die ouers ontdek dit self en dit is dan asof hulle vrede maak.

Deelnemer 2

- My kinders doen nie verskriklik baie huiswerk nie.
- Vir die baie laag funksionerendes sal ek byvoorbeeld een maal per week ‘n prentjie gee wat hulle moet gaan soek by die huis, of hulle kry ‘n werkkaartjie waar hulle knipwerk moet gaan doen. Hulle fyn motoriese moet by die huis ge oefen word. Of hulle moet vir my ‘n stukkie nuus kom vertel of dit nou is oor die kat of die hond en of dit nou is wat met Mamma gebeur het of met Pappa gebeur het - net ‘n bietjie verantwoordelikheid: ek moet ook by die huis na sekere goed oplet. Van die sterker kinders wat kan lees, het elke dag leeswerk - ‘n leeslessie wat hulle doen. En twee keer per week sal hulle “number work” of ‘n “numeracy worksheet” kry en dan doen elkeen verskillendes op hulle vlakke.
- Dit is vir my onsinvol om werk huis toe te stuur wat die kind óf nie kan doen nie óf selfs van die ouers nie kan doen nie. Hoe frustrerend is dit? Of dat die huiswerk soveel is – want daar is ander kindertjies ook by die huis – wat die ouers dan vind is bo hulle vuurmaakplek of daar is nie tyd vir dit nie. Eerder sinvolle huiswerk – nie te veel nie – as wat ‘n mens hulle oorlaai, want ons kinders raak ook gou vermoeid en verloor baie vinnig belangstelling.
- Hulle is vreeslik mal oor huiswerk. Ek dink hulle dink hulle is nou in hierdie fase en hulle is nou groot en soos met hulle boeties en sussies is daar nou huiswerk en eksamen. Huiswerk is vir hulle soos eksamen. Hulle wil wys wat het hulle gebring en bietjie kan praat. So, as daar nie aanmoediging van die huis se kant af is nie, dan is dit ook maar ‘n doellose bestaan.
- Elke middag met sy boekie huis toe, elke dag volhard en op 14 het hy begin lees. In dié spesifieke geval was daar baie stimulering van die kant van die huis af.

Deelnemer 3

- Ek het een boek, hulle werk in die skool en as hul huiswerk kry is dit ook in die boek.
- Ek probeer goedjies gee wat maklik is, byvoorbeeld: soek vir ‘n prentjie. Ek probeer ook vir ouers verduidelik dat dit gaan om die tyd wat jy met jou kind spandeer.
- Ek kan sien partykeer ‘n kind behoort homself te kan aantrek, maar hul het nie regtig probeer nie; as ek dit vir hom by die skool leer, is dit eintlik baie makliker vir die kind. So, dan kry ek in elk geval die gevoel hulle het nie regtig probeer by die huis nie.

Deelnemer 4

- As die ouers dan weet wat doen die juffrou by die skool en hulle kan dit net so dan en wan ongemerk bietjie vaslê by die huis. Sê nou maar soos met kook. Wanneer jy vir hulle sê water kook by honderd grade. As hulle weet dit word by die skool gedoen en dan en wan by die huis sê: by watter temperatuur kook water nou weer? Dan gaan jy mos baie beter vaslegging van kennis hê.
- Leer kan nie plaasvind sonder die ouers se ondersteuning aan die kind en die ouers se versterking van wat die skool die kind geleer het nie.

Deelnemer 5

- Ek het gekry, veral by die kleintjies, jy sukkel jou as af, jy leer vir hulle of jy “potty train” hulle en dan gaan hulle huis toe die middag en dan sit die ma ‘n doek aan, want óf sy is afwesig, óf die huishulp of wie ook al na hulle kyk doen nie die moeite nie.
- Nog steeds het ek gevind die ouers... nou het jy hierdie kind net mooi dat hy nie meer ‘n doek dra nie, nie meer sy broekie natmaak nie, nou is dit vakansie. Kom die kind terug van die vakansie, dan is hy presies terug waar hy was. Want die ouers dink dit is die

skool se werk. Net so voel ek oor die aantrek en uittrek van die kleertjies. Jy kan vir dae lank sukkel om hom te leer om net sy broekie af te trek of aan te trek, maar as Ma dit elke môre vir hom doen, help dit niks. So jy moet daardie kontak met die ouers hê om te sê: help my, asseblief: moet dit nie vir die kind doen nie.

- Sulke basiese goedjies, en jy sal weet as juffrou, jy kan vinnig sien watter kind doen dit by die huis.
- Nou daar het jy ook die ouers nodig: by die skool is daar tog vaste tye wat dinge gebeur, wat hulle moet doen. Nou as die ouer by die huis ook sê daardie tyd gaan bad jy, daardie tyd gaan slaap jy en as ons eet sit ons almal aan die tafel, kan jy dit ook sien aan die kinders in jou klas. Die ma doen dit by die huis, want die kind luister en as jy vir hom iets vra, dan doen hy dit.
- Terwyl ek hierdie tema doen, moet hulle vir hulle laat tel van een tot tien, elke liewe dag. Nou, as ‘n ouer by die huis dit ook doen, het hy darem iets wat vir hom sê sy doen dit by die skool. Jy kan dit sien aan die kinders.
- Die ouers is so gewillig en mens loop ‘n verder pad met so ‘n ouer en dis asof jy ook meer energie in so ‘n kind insit, want jy sien die ouers help jou en as jy ‘n slag ‘n ding regkry is jy en die ouers ewe bly.

3.4.5.2 *Subtemas*

- **Interaktiewe huiswerk**

Wanneer die onderwyser huiswerk gee wat deur die ouers en die kind saam gedoen moet word, gee dit die ouers ‘n betekenisvolle rede om met hul kinders interaksie te hê in verband met skoolaangeleenthede. Die algemene vraag: “Wat het vandag by die skool gebeur?” kan omgedraai word in ‘n gesprek rondom ‘n spesifieke area van leer. (Diffily 2004:104.) Kyle, *et al.* (2002:89) asook Constantino (2003:132) sluit hierby aan deur te beweer dat daar wegbeweeg

moet word van tradisionele huiswerk wat huis toe gestuur word en die fokus moet verskuif na huiswerk wat ouerbetrokkenheid aanmoedig.

Al die deelnemers in die studie het aangedui dat ouerbetrokkenheid ten opsigte van huiswerk belangrik is. Alhoewel verskillende hoeveelhede huiswerk deur die onderwysers huis toe gestuur word, ag al die deelnemers dit belangrik dat verdere vaslegging van dit wat in die klas gedoen word, tuis moet plaasvind vir leer om meer doeltreffend plaas te vind. Wright, *et al.* (2007:283) is van mening dat 'n goeie manier om vaardighede vas te lê, is om soortgelyke aktiwiteite te gee wat by die huis gedoen kan word, waaraan die familie ook kan deelneem.

- **Vaslegging tuis**

Opvoeding wat tuis plaasvind deur die ouers, is nie so goed beplan en gestruktureerd as onderrig in die skool nie, maar die meeste taal-, kognitiewe- en sosiale vaardighede wat tuis aangeleer word, word aangeleer deur die daaglikse roetine van die familie. Dit word aangeleer deur takies te verrig, deur te speel en televisie te kyk en deur aan ander familie-aktiwiteite deel te neem, by die huis of in die gemeenskap. (Wright, *et al.*, 2007:141.) Diffily (2004:55) beweer dat wanneer families die leer versterk wat by die skool plaasvind, sal die kinders meer leer en dit vir langer periodes onthou. Uit die onderhoude blyk dit dat al word daar nie altyd formele huiswerk gegee nie, onderwysers verwag dat vaslegging tuis moet plaasvind van dit wat in die klas gedoen word. Dit is ook vir die deelnemers belangrik dat die ouers tyd aan die kinders gee.

3.4.6 Tema 6: Onderwysers se belewenis van die ideale en eise wat ouers stel

3.4.6.1 Verbale response van deelnemers

Deelnemer 1

- Soos enige ouer wat 'n babatjie in sy arms vashou, het jy drome en ideale vir hierdie kind. En dit is regtig 'n proses vir die ouers as jy moet agterkom dat dit wat ek vir my kind

wou, kan nie wees nie. Dit is hartseer. Daarom moet hulle betrokke wees, anders sal hulle altyd daar bo bly en dan bly hulle hierdie verskriklike eise stel aan die kind.

- Die kind kom agter ek kan dit nie doen nie en dan begin hulle gedragsprobleme kry en hulle selfbeeld ly daaronder, want hulle voel die heeltyd 'n mislukking.
- Die kinders moet elke dag huiswerk hê en elke dag kontak met hul ouers. Hulle moet dit saam met die ouers doen en op die ou einde ontdek die ouer dan self dat sy kind regtig hiermee sukkel.

Deelnemer 2

- Hulle was nie baie positief dat die kind byvoorbeeld by ons in die skool moet wees nie. Want hier is volgens hulle baie ernstig gestremde kinders wat eintlik nie in die samelewing hoort nie. En toe hulle eers hier was het daar vir hulle en vir die kind 'n hele nuwe wêreld opgegaan.

Deelnemer 3

- Ouers wat laagfunksionierend is, het ook 'n droom vir hul kinders gehad en nou werk dit nie heeltemal goed uit nie; hulle bly nie in 'n gewone skool nie, want hierdie ouers het baie keer gebly in 'n gewone skool, want daar was nie ander skole nie.

Deelnemer 4

- Ook natuurlik die verwagting wat jy het, as ouer, van jou kind. Dit is wat jou kind eendag gaan bereik in alle waarskynlikheid.
- Ek dink ouers het nogal baie onrealistiese idees en ideale vir hulle kind wat aan die een kant nie verkeerd is nie. Want as jy nog altyd soort van die hoop het dat jou kind eendag sal kan lees en skryf of die hoop het dat jou kind nog eendag na 'n Technikon sal kan gaan en kan gaan leer tik en so aan, is dit goed. Want dit is min of meer 'n doelwit wat jy

stel vir jouself en vir jou kind, alhoewel dit vreeslik onrealisties is. Maar stel eerder 'n onrealistiese doelwit waarna toe 'n mens kan probeer werk as glad nie.

- Baie van die ouers wat hier so sit, kan jy sien het nog nie aanvaar nie. Die kind is al 18 jaar oud maar die aanvaarding is nog nie daar nie.
- Ek voel baie keer dit is die ouers wat 'n skuldige gewete het wat sulke hoë verwagtinge aan die skool stel.

Deelnemer 5

- So, daar is nou die verwagting by hulle dat die kind nog gaan regkom. Dis soos hulle dit noem: “Gaan my kind nie regkom nie?”.
- Om ouers te bring tot by daardie punt waar hulle besef en aanvaar, eintlik meer aanvaar, hierdie kind is gestremd, hy is anders as 'n normale kind! Hulle veg, hulle stry daarteen tot die bitter einde en elke ma en pa glo die heelyd hierdie kind gaan nog beter, hy gaan nog kan beter doen, hy gaan nog uit hierdie ding uit “snap”.
- Ouers wat dit besef het, gee gewoonlik ook makliker samewerking, hy's nie so krities op die juffrou nie, want hierdie ma wat nog hierdie verwagting het van miskien gaan hy eendag in 'n haarsalon kan werk, miskien gaan hy nog matriek kan maak, party het regtig die verwagting. 'n Ouer wat tot die besef gekom het dit gaan nie so wees nie, ek moet hierdie kind nou so aanvaar en ek moet sorg dat hy sy volle potensiaal bereik, met die hulp van die skool, met die hulp van die familie, die vriende, die boeties en almal, maar dis waar hy gaan wees. Hulle het gewoonlik meer vrede en daardie druk wat op 'n kind geplaas word, val weg - en die druk op jou as 'n juffrou.

3.4.6.2 Subtemas

- **Ideale wat ouers koester vir hul kinders**

Fuller en Olsen (1998:157) beweer dat ouers van kinders met gestremdhede, soos ouers van alle ander kinders, begeer dat hul kind 'n betekenisvolle, genotvolle en suksesvolle lewe moet hê. Springate en Stegelin (1999:131) brei hierop uit deur te beweer dat elke ouer sy kind sien as 'n toekomstige geleerde, atleet en skoonheidskoningin, maar vir meeste families verander die drome stadig soos wat die realiteit van die kind se ontwikkeling plaasvind. Hierdie families het tyd om aan te pas by hul kinders se ontwikkeling en hul, as ouers, se oorspronklike verwagtinge. Vir families van kinders wat by geboorte met 'n ontwikkelingsgebrek gediagnoseer word, word hierdie drome vinnig en pynvol vernietig. Al die deelnemers in die studie het gemeld dat die ouers drome of ideale vir die kinders gehad het. Die meeste deelnemers meld dat sommige ouers later besef en aanvaar dat die drome en ideale nie gaan realiseer nie. Deelnemers 4 en 5 het beweer dat ouers soms sukkel om te aanvaar dat die kinders nie die ideale gaan bereik wat hulle, as ouers vir die kinders gehad het nie. Deelnemer 5 het gemeld dat die druk op die kind en die onderwyser wegval indien die ouers tot die besef gekom het en aanvaar het dat dinge nie gaan wees soos hulle verwag het nie.

- **Ouers se verwagtinge en eise**

Familie-verwagtinge alleen kan bydra tot kinders se deelname in skoolaktiwiteite. Skole kan families help om standarde en verwagtinge te verstaan as 'n metode om die prestasie van die kinders te verbeter. Constantino (2003:135.) Wall (2003:144) beweer dat onrealistiese ideale wat ouers mag koester 'n impak kan hê op die kind se emosionele ontwikkeling. Wehmeyer (2002:166) beweer dat die onrealistiese verwagtinge van ouers uiting vind in die onredelike eise van die onderwyser se tyd en onregverdigde kritiek indien die onderwyser nie voldoen aan die vereistes nie. Deelnemer 5 is van mening dat dit ouers is wat 'n skuldige gewete het wat sulke hoë verwagtinge aan die skool stel. Deelnemer 1 was van mening dat wanneer die ouers betrokke is, hulle nie sulke hoë eise aan die kinders sal stel nie; wanneer die ouers saam met die kind huiswerk doen, sien die ouers dan self dat die kinders met sekere dinge sukkel.

3.4.7 Tema 7: Onderwysers se kommunikasieverhouding met die ouers

3.4.7.1 Verbale response van deelnemers

Deelnemer 1

- Ons het baie geskrewe kommunikasie – ons maak gebruik van klein dagboekies (notaboekies). Dan skryf hulle daarin. In hulle huiswerkboeke soos die kinders huiswerk doen, sal hulle met my kommunikeer. Baie van die ouers het my telefoonnommer en hulle sal my bel oor enigiets. Ek het al byvoorbeeld gehad dat wanneer ‘n kind siek is, ek via die busbestuurder ‘n boodskap kry dat die ouers die kind se boeke soek.

Deelnemer 2

- Dan het hulle ook ‘n boodskapboekie waarin ons vir mekaar boodskappe stuur.
- Hulle het die vrymoedigheid om enige tyd te skakel en enige tyd deur die dag dadelik skool toe te kom.
- Enige briefie wat uitgaan word in die boekie gesit en daar kom ‘n teenstrokie terug skool toe. Ek kyk ook daagliks in my kinders se boodskapboekie - is daar dalk ‘n boodskap van Mamma af om vir my iets te sê.
- Mamma het al afsonderlik met my gepraat oor probleme en Pappa het ook al afsonderlik met my gepraat oor hulle probleme.
- Ek dink ek is ‘n klankbord vir hulle wat dalk glad nie ‘n ander plek het of wat glad nie weet hoe om hierdie probleem te hanteer nie.

Deelnemer 3

- As jy sien daar is ‘n fout en die verhouding wil nie lekker loop nie, bel en vra of sy moontlik skool toe kan kom of kan ons die ding uitpraat.
- Ek wag altyd vir ses maande sodat daar goed in die boek is, dat ouers kan sien wat ek doen. Ek het een boek: hulle werk in die skool en as hul huiswerk kry is dit ook in die boek. As ek sien die boekie kom nie weer terug nie of ek moet sukkel en sukkel en bel, dan kry hy nie weer die boek nie.

Deelnemer 4

- Ek het nie kommunikasie via hulle boodskapboekies nie. Die kinders wat ek het, sal ek sê, 60 persent van hulle, kan redelik ‘n boodskap aan hulle ouers oordra.

Deelnemer 5

- Ek het amper so standaardlys goed gehad wat ek vir hulle gegee het aan die begin van die jaar wat ek in hulle boekies geplak het waar ek gesê het: “Help my met die volgende...”.
- Ek het ook gesorg dat ek amper altyd op ‘n daaglikse basis kontak het met die ouers. Enige klein dingetjie het ek met hulle gekommunikeer. Die ouers wat regtig belangstel in hulle kind (*regtig* belangstel - hy is nie nou maar net in ‘n skool om uit die pad te wees nie) dié wat wil regtig sien dat hul kind so selfstandig moontlik grootword, kry jy dat hulle skryf vir jou terug, hulle gee vir jou terugvoer van wat by die huis gebeur.
- So, die kommunikasie huis toe met die ouers is meestal geskrewe.
- Maar selfs dit moet jy kan kommunikeer met die ouers en hulle moet naderhand weet: sy gaan nie vir my laat weet as dit sommer net niks is nie. Sy gaan my net bel as dit regtig nodig is, so ek het altyd gevoel goeie en oop lyne na die ouers toe, hetsy deur die boekie,

hetsy met 'n oueraand, hetsy met die telefoon, sorg dat jy kommunikeer wat aangaan in jou klas.

- As jy nie daardie oop lyn het na die ouers toe nie, kan jy dit nie vir hulle sê nie.
- So jy moet sorg dat jy ook met die bussiebestuurders 'n goeie verhouding het anders gaan hulle sê: “Nee doen dit self”. So jy moet hulle ook aan jou kant kry, dat jy vir hulle kan sê: “Wil jy nie vanmiddag as jy daardie kind aflaai, net iets uitvind nie: vind net uit of daar iets verkeerd is by die huis, want ek tel op iets is nie reg met die kind nie”. Of jy kan sê: “Hy het nie vandag sy brood gebring nie, sê tog net vir die mamma dat sy môre onthou”.
- Ons werk baie deur die bussiebestuurders. So jy moet sorg dat jy ook met die bussiebestuurders 'n goeie verhouding het. Ek het baie van hulle gebruik gemaak, met sukses.

3.4.7.2 *Subtemas*

- **Beperkte daaglikse kontak met ouers**

Volgens Wall (2003:46) mag vennootskappe met ouers van gestremde kinders beïnvloed word deur die bestaan van spesiale skole en plekke wat aangesig tot aangesig kontak met ouers beperk of verbied. In hoofstroomomgewings sal ouers meer gereeld opdaag waar betekenisvolle interaksie op 'n natuurlike wyse kan ontwikkel. Dus kan voorgestel word dat dit nodig mag wees vir spesiale skole om meer moeite te doen met beplanning en onderhouding van ouervenootskappe. Crozier en Reay (2005:98) is van mening dat redelike dialoog tussen ouers en onderwysers beskou kan word as die hoeksteen van 'n vennootskap. Diffily (2004:96) sluit hierby aan deur te beweer dat informele daaglikse gesprekke met ouers nie oorsien moet word nie. Ouers wat hul kinders aflaai en weer oplaai kan waardevolle gesprekke voer. Die onderwyser kan ook uitvra oor die familieledede en gebeurtenisse in die familie en dit kan toon dat die onderwyser belangstel in die kind en sy familie.

In hierdie studie mag die bogenoemde 'n invloed hê, aangesien meeste van die kinders van die spesiale skool wat in die studie gebruik word, met bussies skool toe en huis toe vervoer word. Dus is daaglikse aangesig tot aangesig kontak met die ouers meer beperk. Diffily (2004:96) asook Fuller en Olsen (1998:113) meld dat gesprekke nie kan plaasvind tussen onderwysers en ouers indien die kinders met busse skool toe ry nie, die onderwysers behoort dan van ander metodes gebruik te maak om met ouers te kommunikeer wat nie die skool besoek nie. Twee van die deelnemers het gemeld dat hul soms via die bussiebestuurder met die ouers kommunikeer.

- **Gereeldheid van kommunikasie tussen onderwysers en ouers**

Die term “gereeld” kan vir verskillende mense verskillende betekenis inhou. Sommige onderwysers skakel of skryf vir die ouer op 'n daaglikse of weeklikse basis. Sommige onderwysers voel dat die rapporte genoegsame kommunikasie bied. Daar kan 'n opname gedoen word van hoe gereeld onderwysers met ouers kommunikeer en hierdie inligting kan met die personeel gedeel word, waarna doelwitte gestel kan word vir gereelde kommunikasie. Constantino (2003:98.) Kyle *et al.* (2002:28) is van mening dat dit vir sommige onderwysers belangrik mag wees om daaglik met ouers te kommunikeer. Twee van die deelnemers in hierdie studie het gemeld dat hulle daaglik met die ouers kommunikeer.

- **Geskrewe kommunikasie**

Notas aan individuele families kan op enige tipe papier geskryf word, maar dit word eenrigtingkommunikasie. Deur die tipe papier te verander, kan tweerigtingkommunikasie bewerkstellig word. Notaboekies kan gemaak word en sodoende kan die ouer aan die onderwysers terugskryf wanneer 'n briefie ontvang word. (Diffily, 2004:75.) Wright *et al.* (2007:286) beweer dat joernale wat tussen die skool en die huis beweeg 'n suksesvolle middel kan wees om gapings in kommunikasie te vul. Fuller en Olsen (1998:115) is van mening dat die vorm van tweerigtingkommunikasie wat die meeste gebruik word in die onderrig van gestremde kinders, die skool-huis-joernaal is. Joernale is veral behulpsaam as ouers nie die skool kan besoek op 'n daaglikse basis nie en dit bestaan uit 'n notaboek waarin die onderwyser gereeld

opmerkings kan skryf oor die kind se skooldag; die ouers kan dan terugskryf oor die kind se dag tuis.

Net een van die deelnemers het beweer dat daar nie gekommunikeer word deur die gebruik van die boodskapboekies nie. Die ander deelnemers het almal melding gemaak van 'n boodskapboek of algemene huiswerkboek wat gebruik word as 'n vorm van geskrewe kommunikasie met die ouers.

- **Verbale kommunikasie**

Vier van die deelnemers het gemeld dat hulle die ouers telefonies kontak of dat die ouers in besit is van die onderwysers se telefoonnummers. Twee van bogenoemde deelnemers het gemeld dat die ouers hulle gerus kan skakel. Een deelnemer het gemeld dat sy die ouers sal skakel indien die verhouding nie volgens haar vlot verloop nie. Die ander deelnemer wat van die telefoon gebruik maak, het beweer dat die ouers weet dat sy hulle nie sommer sal skakel indien dit nie regtig nodig is nie. Diffily (2004:105) is van mening dat die telefoon meer gebruik kan en moet word om goeie nuus aan ouers oor te dra. Kyle *et al.* (2002:11) ondersteun bogenoemde deur te beweer dat ouers aanneem dat 'n telefoonoproep vanaf die skool beteken dat daar 'n probleem is. Daar word aanbeveel dat onderwysers elke kind ten minste een maal 'n jaar skakel om met die kind en die ouers te gesels, want alle kinders voel 'n mate van trots en warmte wanneer hulle 'n positiewe oproep vanaf die onderwyser ontvang. Soos reeds gemeld, is nog 'n vorm van kommunikasie deur van die bussiebestuurders gebruik te maak. Dit kan ingesluit word onder verbale kommunikasie aangesien die onderwyser verbale boodskappe aan die bussiebestuurder gee en die laasgenoemde dit verbaal oordra.

3.4.8 Tema 8: Onderwysers se belewenis van ouers wat boeke teken om ouerbetrokkenheid te bevorder

3.4.8.1 Verbale response van deelnemers

Deelnemer 1

- Die ouers teken dit; die lessies is elke dag gedoen, die leesboekies lê op die tafel en die ouers het dit geteken.
- Jy het dus die hele tyd kontrole oor die kind se les. Wat is gedoen en wat nie. Ek sê ook vir die kind: “Gaan gee vir jou ma dié”. Ek stuur ook so elke kwartaal al die boeke huis toe met sulke plakkertjies waar die ouers moet teken. So hulle moet daardeur gaan. Ek wil hê die ouers moet betrokke wees – hulle moet sien wat hulle kinders doen en ek moedig hulle ook aan om opmerkings daar te gee.

Deelnemer 2

- Ek plak die briefie in die boodskapboek en die ouer moet teken dat hy dit gesien het.

Deelnemer 3

- Ek het vorige jare dit gegee – ek wag altyd vir ses maande sodat daar goed in die boek is, dat ouers kan sien wat ek doen.

Deelnemer 4

- Altyd maak ek ‘n spasio dat die ouers moet teken by die huiswerk, want jy moet die ouer deel maak van die onderrigproses anders kom jy nie ver nie.

Deelnemer 5

- Wat ek dan nou maar doen: daardie eerste dag na die oueraand sit ek dit in 'n sakkie, stuur dit terug en sê: “Kyk dat jou ouers jou boeke teken”.

3.4.8.2 Subtema

- **Kontrolering van ouers se betrokkenheid**

Vier van die deelnemers het beweer dat ouers moet teken dat hul boeke, huiswerk of nuusbriewe gesien het. Die ander deelnemer het slegs gemeld dat die boek huis toe gestuur word, sodat die ouers kan sien wat die kinders in die klas doen.

Kyle *et al.* (2002:28) is van mening dat die meeste tyd wat families gee aan die kind se onderrig, is om te kontroleer of die huiswerk voltooi is. 'n Manier om met families te kommunikeer en hulle te betrek, kan wees om 'n plek te skep waar ouers kommentaar kan skryf oor die huiswerk en hoe hulle dit ondervind het. Dit dra by tot die vloei van kommunikasie tussen die onderwyser en die ouers.

3.4.9 Tema 9: Gestremde ouers en ouerbetrokkenheid

3.4.9.1 Verbale response van deelnemers

Deelnemer 1

- Soms kan jy uit die briefies sien dat die ouers self nie ver bo die kind se vlak is nie, maar dat daar nog steeds in daardie eenvoudige handskrif die omgee deurkom.

Deelnemer 2

- Wat ook dikwels gebeur is dat die mamma of pappa nie kan lees of skryf nie, maar ek moedig hulle dan aan om na 'n buurvrou te gaan of iemand wat kan lees of skryf sodat daar nie net niks gebeur nie. Hulle moet wys dat hulle van hulle kant af ook deelneem.

Deelnemer 3

- Die derde groep ouers wil ek in hul eie kategorie plaas. Dis ouers wat self gestremd is of nie hoog funksioneer nie. So, hulle het nie regtig 'n "issue" nie. Hulle sal die kinders hiernatoe bring en sê hulle het gesukkel by die gewone skool en dis hoekom hul hier is. So hulle is nie verskriklik gepla omdat die kinders hier is nie.

Deelnemer 4

- Ouers wat self verstandelik gestremd is en beperkte lees- en skryfvaardigheid het, stel minder belang in hul kinders.

Deelnemer 5

- Nee wat, hulle doen net niks, so jy moet harder werk met daardie kind in die klas, want jy het glad nie samewerking, of stimulasie by die huis ten opsigte van daardie goed nie.

3.4.9.2 Subtemas

- **Persoonlike probleme en ouerskap**

Wright *et al.* (2007:274) beweer dat chemiese afhanklikheid, ekonomiese besorgdhede, huweliksdisfunksies, ongesteldhede van ouers en familieledede, dakloosheid, beperkte menslike hulpbronne en 'n verskeidenheid ander faktore 'n rol mag speel in beperkte emosionele en fisiese ouerskap. Ouers mag beskik oor beperkte geletterdheidsvaardighede en hulle mag onbevoeg voel

as gevolg daarvan, of ouers mag onbekwaam wees om met die onderwyser te kommunikeer. Kyle *et al.* (2002:67) meld verder dat alle ouers omgee vir hul kinders se opvoeding. Almal sien die waarde van onderrig raak, alhoewel sommiges dalk nie weet hoe om te help, of die vaardighede besit om te kan help nie.

Al die deelnemers het melding gemaak dat party van die ouers self gestremd is. Met inagneming van ouerbetrokkenheid het Deelnemer 1 gemeld dat die omgee wel deurkom al is die ouers nie ver bo die kind se vlak nie. Deelnemer 2 moedig gestremde ouers, wat nie kan lees nie, aan om hulp te kry van iemand anders wat wel kan lees, sodat hulle wys dat hulle deelneem. Deelnemers 3, 4 en 5 het gemeld dat gestremde ouers minder betrokke is ten opsigte van die kind se akademiese aangeleenthede en Deelnemer 5 het gemeld dat die onderwyser in so 'n geval meer moeite moet doen. Volgens Kyle *et al.* (2002:62) is een van die primêre bekommernisse van onderwysers die geletterdheidsvlak van die kind. Daar bestaan 'n sterk verhouding tussen die geletterdheidsvlakke van ouers en hoe goed die kind lees en skryf in die skool.

Roffey (2002:114) beweer dat party ouers nie by magte is om te kan lees en skryf nie en dat hulle huiwerig mag wees om hul kinders skool toe te stuur. Dit mag tot gevolg hê dat die kinders se huiswerk nie gedoen is nie, vorms nie teruggestuur word nie, kinders nie toegelaat word om op uitstappies te gaan nie en dat die ouers huiwerig is om die skool te besoek. Constantino (2003:71) is van mening dat dit belangrik is dat die skool 'n duidelike boodskap uitstuur dat gestremde gaste welkom is by die skool en dat skoolpersoneel ingespan is om hulle te akkommodeer. Selfs die parkering vir gestremdes moet in gedagte gehou word.

3.5 Samevatting

In Hoofstuk 2 is die gestremde kind, die ouers van gestremde kinders en onderwysers van gestremde kinders bespreek. Dit dien as basis vir die empiriese studie en navorsingsbevindings in Hoofstuk 3. Ongestruktuureerde onderhoude is met onderwysers gevoer waarna data getranskribeer is. Nege temas is geïdentifiseer en met die bestaande literatuur gekontroleer.

Uit die onderhoude het dit geblyk dat onderwysers ouerbetrokkenheid verskillend beleef, maar dat hulle dit belangrik ag in die leerproses van die verstandelik gestremde kind. Die onderwysers het ouerbetrokkenheid verskillend beskryf, maar het die rol van ouerbetrokkenheid as belangrik geag. Die onderwysers het beklemtoon dat elke kind teen sy eie tempo vorder met sy eie doelwitte. Onderwysers het verskillende wyses genoem om die doelwitte vir elke kind te identifiseer. Die bywoning van oueraande is as belangrik geag, asook die vaslegging van werk wat tuis behoort plaas te vind. Al die onderwysers was dit eens dat ouers verskillende verwagtinge het en ideale vir hul kinders koester. Verskeie wyses van kommunikasie met ouers is genoem, waarvan die gebruik van 'n boodskapboekie die algemeenste was onder die onderwysers. Al die onderwysers het dit belangrik geag dat ouers hul handtekeninge skryf, sodat die onderwyser kan kontroleer of kommunikasie suksesvol plaasvind. Gestremde ouers en hul toepassing van ouerbetrokkenheid is deur al die onderwysers uitgelig.

In die volgende hoofstuk word die studie saamgevat en word vasgestel of die doelstelling en doelwitte vir die studie wel bereik is.

4. SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

4.1 Inleiding

In die navorsingsresultate wat in Hoofstuk 3 bespreek is, word bevind dat onderwysers van verstandelik gestremde kinders ouerbetrokkenheid verskillend beleef in die leerproses van die verstandelik gestremde kind. Uit die studie blyk dit dat ouerbetrokkenheid volgens die onderwysers 'n beduidende rol speel in verstandelik gestremde kinders se leerproses. Die doel van hierdie hoofstuk is om aan te dui of die doel en doelwitte wat vir die studie gestel is om die navorsingsvraag te beantwoord, bereik is. Nadat bogenoemde vasgestel is, word elke hoofstuk in die navorsingsverslag saamgevat, waarna gevolgtrekkings en aanbevelings ten opsigte van die studie gemaak word.

4.2 Navorsingsmetodologie

Die model wat die ondertoon van hierdie kwalitatiewe studie rig, is Bronfenbrenner se ekologiese model. Hierdie model word steeds ondersoek deur mense wat met families en kinders werk. Die konseptuele raamwerk vir die studie word in Hoofstuk 2 se samevatting opgesom. Die streekproefneming en insameling van empiriese data word in die samevatting van Hoofstuk 3 weer kortliks saamgevat.

- **Navorsingsvraag**

Aangesien die studie van 'n verkennende en beskrywende aard is en geen toetsing betrokke is nie, is die volgende navorsingsvraag voor die aanvang van die studie geformuleer: **Wat is onderwysers se belewenis van ouerbetrokkenheid in die leerproses van verstandelik gestremde kinders?**

Die navorsingsvraag is beantwoord aangesien die resultate van die empiriese data aangedui het wat onderwysers se belewenis van ouerbetrokkenheid in die leerproses van verstandelik gestremde kinders is. Beskrywings van hoe die onderwysers ouerbetrokkenheid beleef, is gegee.

4.3 Bereiking van die doelstelling en doelwitte

Die doelstelling en doelwitte van die studie is aan die begin van Hoofstuk 1 gestel. Die navorser ag dit belangrik om daarop te fokus ten einde vas te stel of die doelstelling en doelwitte wel bereik is.

4.3.1 Doelstelling

Die doelstelling van hierdie studie was: **om onderwysers se belewenis van ouerbetrokkenheid in die leerproses van verstandelik gestremde kinders te beskryf**. Hierdie doelstelling is soos volg bereik: Inligting is versamel wat benut is as konseptuele raamwerk om sodoende individuele ongestruktureerde onderhoude met vyf deelnemers te voer. Op hierdie wyse is toepaslike empiriese data ingesamel. Hierna is die empiriese data, waarin verskeie herhalende temas geïdentifiseer is, deur middel van aanhalings uit transkripsies van die onderhoude weergegee. Die aanhalings is met die bestaande literatuur gekontroleer. Deur hierdie proses te volg, is 'n duidelike idee verkry van onderwysers se belewenis van ouerbetrokkenheid in die leerproses van verstandelik gestremde kinders. Die doelstelling is bereik deurdat verskeie doelwitte nagestreef en bereik is.

4.3.2 Doelwitte van die studie

Konkrete en uitvoerbare doelwitte is geformuleer om die bogenoemde doelstelling te bereik. Die doelwitte van die studie word vervolgens genoem.

Doelwit 1: Om verstandelike gestremdheid en ouerbetrokkenheid en -samesamewerking te beskryf ten einde die bestaande literatuur te verduidelik en 'n konseptuele raamwerk daar te stel.

Hierdie doelwit is bereik deurdat die navorser uit bestaande literatuur inligting ingesamel het en 'n teoretiese basis opgebou het oor verstandelike gestremdheid en ouerbetrokkenheid en ouersamesamewerking. Hierdie inligting is in Hoofstuk 1 uiteengesit en het as basis gedien vir die

onderhoude wat gevoer is. Die belangrike konsepte is in Hoofstuk 2 uiteengesit ten einde 'n konseptuele raamwerk vir die studie te vorm.

Doelwit 2: Om ongestruktureerde onderhoude met onderwysers, wat met verstandelik gestremde kinders werk, te voer ten einde te bepaal wat hul belewenis van ouerbetrokkenheid in die kind se leerproses is, die data te analiseer en met die literatuur te kontroleer.

Die empiriese studie is uitgevoer deurdat die navorser individuele ongestruktureerde onderhoude as data-insamelingsmetode benut het om vyf onderwysers se belewenis van ouerbetrokkenheid in die leerproses van verstandelik gestremde kinders weer te gee. Die volgende temas is geïdentifiseer:

- Tema 1: Onderwysers se algemene belewenis van ouerbetrokkenheid
- Tema 2: Die belangrikheid van ouerbetrokkenheid in die kind se leerproses
- Tema 3: Onderwysers se belewenis van ouerbetrokkenheid in doelwitstelling vir die kind
- Tema 4: Onderwysers se belewenis van ouerbetrokkenheid tydens oueraande
- Tema 5: Onderwysers se belewenis van beperkte ouerbetrokkenheid by die kind se huiswerk en vaslegging tuis
- Tema 6: Onderwysers se belewenis van die ideale en eise wat ouers stel
- Tema 7: Onderwysers se kommunikasieverhouding met die ouers
- Tema 8: Onderwysers se belewenis van ouers wat boeke teken om ouerbetrokkenheid te bevorder
- Tema 9: Gestremde ouers en ouerbetrokkenheid

Die doelwit is bereik deur die data wat spruit uit die onderhoude te analiseer en met bestaande literatuur te kontroleer. Hierdie inligting is in Hoofstuk 3 weergegee.

Doelwit 3: Om gevolgtrekkings en aanbevelings te maak ten opsigte van die onderwyser se belewenis van ouerbetrokkenheid by 'n skool vir verstandelik gestremdes, ten einde ouerbetrokkenheid by die onderwys van verstandelik gestremdes te verbeter.

Gevolgtrekkings ten opsigte van die onderwyser se belewenis van ouerbetrokkenheid asook die aanbevelings van hoe om ouerbetrokkenheid te verbeter, sal in hierdie hoofstuk gemaak word.

Die doelstelling en doelwitte is hersien en uit die samevatting van die onderskeie hoofstukke wat hierop volg, is dit duidelik dat die doelstelling en doelwitte van die studie bereik is.

4.4 Samevatting van onderskeie hoofstukke

In die volgende afdeling word die inligting soos dit in die verskeie hoofstukke weergegee is, kortliks saamgevat. Daarna sal gefokus word op die gevolgtrekkings en aanbevelings.

4.4.1 Hoofstuk 1: Navorsingsproses

In Hoofstuk 1 is die uitvoering van die studie gemotiveer deur die navorser se eie ervaring ten opsigte van ouerbetrokkenheid en deur die aanbeveling van 'n onderwyser wat meer as 20 jaar skoolhou by 'n skool vir verstandelik gestremdes. Die probleem is geformuleer, waarna 'n navorsingsvraag, 'n doelstelling en doelwitte gestel is. Die doelstelling is dit wat bereik wil word en die doelwitte is die stappe wat gebruik word om die doelstelling te bereik. Die doelstelling en doelwitte dra by tot die uitvoerbaarheid van die studie. Verder is die navorsingsbenadering, -metodologie en etiese aspekte van die studie bespreek. Die hoofkonsepte is gedefinieer en 'n indeling van die navorsingsverslag is ingesluit. Die kwalitatiewe navorsingsbenadering is gebruik, aangesien daar gefokus word op die individu se ervaring. Die navorser het onderwysers se belewenis van ouerbetrokkenheid in die leerproses van verstandelik gestremde kinders ondersoek.

Die navorser het toegepaste navorsing onderneem met 'n verkennende en beskrywende aard. Toegepaste navorsing is onderneem aangesien die resultate in 'n probleemsituasie benut kan

word. Die studie is verkennend en beskrywend deurdat 'n relatief onbekende terrein verken word en 'n diepgaande beskrywing van 'n individu gegee word. Die navorsingstrategie vir hierdie studie hou 'n intrinsieke gevallestudie in, want die doel is om die geval wat bestudeer word beter te verstaan en te beskryf en nie om 'n breë sosiale kwessie aan te spreek nie. In die studie het die navorser gepoog om onderwysers se belewenis van ouerbetrokkenheid in die leerproses van verstandelik gestremde kinders, beter te verstaan en te beskryf.

4.4.2 Hoofstuk 2: Konseptuele raamwerk

In hierdie hoofstuk is verstandelike gestremdheid beskryf en die oorsake van verstandelike gestremdheid, die vlakke van gestremdheid en die ondersteuning wat gestremde mense benodig, is bespreek. Nadat die leser 'n beter idee het van hoe 'n gestremde persoon daaruit sien, is gefokus op die ouers en die onderwyser van verstandelik gestremde kinders. Die vennootskap tussen die ouers en onderwysers van verstandelik gestremde kinders is bespreek deur eerstens te fokus op die eienskappe van 'n vennootskap en daarna die uitdagings in die vennootskap. Laastens is gefokus op die voordele wat 'n vennootskap tussen die onderwyser en die ouers kan inhou. Voordele van bogenoemde vir die onderwysers, die ouers en die kind is bespreek.

Oor die algemeen is uit die literatuur afgelei dat ouerbetrokkenheid of die samewerking tussen die ouers en die onderwyser voordele inhou in die verstandelik gestremde kind se leerproses. Die verhouding word deur heelwat outeurs beskryf as 'n vennootskap tussen die ouers en die onderwyser. Daar is ook uit die literatuur afgelei dat daar verskeie uitdagings in so 'n vennootskap kan bestaan.

4.4.3 Hoofstuk 3: Empiriese studie en navorsingsbevindings

Die deelnemers is genader deur gebruik te maak van opeenvolgende steekproefneming, waar alle moontlike gevalle nie ondersoek word nie, maar gevalle versamel word totdat die hoeveelheid nuwe informasie of diversiteit van gevalle voldoende is en 'n versadigingspunt bereik is. Al die deelnemers is meer as tien jaar verbonde aan die spesifieke skool vir verstandelik gestremdes, dus is hulle beskou as kundiges op die gebied. Toestemming vir die voer van onderhoude is vanaf

die skoolhoof verkry en klem is gelê op anonimiteit en vertroulikheid en deelnemers is op geen stadium mislei of skade aangedoen nie.

Ongestruktureerde onderhoude is met vyf deelnemers by 'n skool vir verstandelik gestremdes gevoer. Die navorser het slegs aan die deelnemers gevra om meer te vertel van hul belewenis van ouerbetrokkenheid in die leerproses van verstandelik gestremde kinders en geen vrae is vooraf opgestel om aan die deelnemers te vra nie. Die onderhoude is in die onderwysers se klaskamers gevoer buite onderrigtyd.

Deur hierdie studie is die onderwysers 'n geleentheid gebied om hul belewenis van ouerbetrokkenheid weer te gee, aangesien daar min gefokus word op onderwysers se belewenisse in studies wat reeds in hierdie verband uitgevoer is. Deur die ryke beskrywings wat ontvang is vanaf die onderwysers, is kennis ingewin wat versprei sal word. Onderwysers kan meer bewus word van hul kollegas se belewenisse en die publiek kan deel in die bevindinge van die studie (die publiek sal noodwendig ouers insluit). Deurdát ouers meer bewus word van hoe onderwysers ouerbetrokkenheid beleef, kan die ouers se sienings ook moontlik beïnvloed word.

Nege hooftemas is geïdentifiseer na aanleiding van die navorsingsresultate van die empiriese studie. Verskeie subtemas is ook ingesluit. Die hooftemas word in die volgende afdeling volledig bespreek, aangesien dit die gevolgtrekkings van die studie vorm.

4.5 Gevolgtrekkings

Die term “onderwysers” word vervolgens deurgaans gebruik; dit verwys na die onderwysers wat deel was van die betrokke studie.

Die gevolgtrekkings word gemaak vanuit die empiriese data wat verkry is, wat spruit uit die ongestruktureerde onderhoude met die deelnemers:

- Dit blyk uit die studie dat onderwysers van verstandelik gestremde kinders ‘n vorm van ouerbetrokkenheid beleef, maar van verskillende terme gebruik maak om die verhouding met die ouers te beskryf. ‘n Term wat deur verskeie onderwysers gebruik is, is “vennootskap”.
- Onderwysers ag ouerbetrokkenheid as belangrik in die leerproses van die verstandelik gestremde kind. Klem word gelê daarop dat dit belangrik is dat die ouers in hul kinders en hul skoolwerk belangstel.
- Onderwysers beleef dat ouers hulle gereeld wend tot onderwysers vir raad rakende hul kinders. Die raad wat ouers verlang, strek vanaf ouers se persoonlike probleme in die huis tot probleme rondom hul kinders se ontwikkeling en skoolwerk. Die feit dat ouers vir raad vra, kan dui op hul gewilligheid tot samewerking.
- Onderwysers is van mening dat elke kind teen sy eie tempo vorder en aparte en unieke doelwitte het rakende skoolwerk en vordering.
- Die meeste onderwysers ag dit belangrik om saam met die ouers doelwitte vir die kind te stel as deel van ouerbetrokkenheid in die verstandelik gestremde kind se leerproses.
- Sommige onderwysers van verstandelik gestremde kinders doen doelwitstelling tydens oueraande en ander doen dit deur boodskapboeke wat daaglik huis toe gaan.
- Onderwysers ag oueraande as ‘n belangrike medium vir ouerbetrokkenheid. Onderwysers ondervind verskillende mate van ouerbetrokkenheid tydens oueraande. Sommige ouers daag gereeld op vir oueraande, maar dit is gereeld of elke keer dieselfde ouers wat oueraande bywoon.

- Onderwysers beleef dat ouers 'n tekort aan vervoer aanvoer as verskoning vir die afwesigheid van oueraande.
- Onderwysers beskou ouers se deelname aan huiswerk en vaslegging tuis as 'n vorm van ouerbetrokkenheid.
- Onderwysers van verstandelik gestremde kinders gee verskillende hoeveelhede huiswerk huis toe. Party onderwysers gee nie formele huiswerk huis toe nie.
- Indien huiswerk gegee word, word daar gepoog dat dit huiswerk is waarmee die ouers die kind kan help.
- Onderwysers is van mening dat vaslegging tuis 'n belangrike deel uitmaak van ouerbetrokkenheid. Daar word verwag dat dit wat in die klas gedoen word by die huis versterk en vasgelê moet word, al is dit nie in die vorm van formele huiswerk nie.
- Onderwysers ag ouers se betrokkenheid tydens huiswerk of vaslegging tuis as belangrik in die verstandelik gestremde kind se leerproses, hoewel baie onderwysers beleef dat ouers soms nie van hulle kant saamwerk nie.
- Onderwysers van verstandelik gestremde kinders beleef dat ouers ideale of drome vir hul kinders het. Die meeste onderwysers beleef dat ouers wel besef en aanvaar dat al die drome en ideale nie gaan realiseer nie. Party onderwysers voel dat as ouers meer betrokke is, hulle meer realistiese ideale vir hul kinders sal koester.
- Onderwysers beleef dat daar soms onrealistiese eise of verwagtinge aan onderwysers en kinders gestel word.
- Onderwysers ag kommunikasie met die ouers as 'n belangrike deel van ouerbetrokkenheid.

- Onderwysers meld dat wanneer kinders met bussies aangery word skool toe, kommunikasie met ouers ingeboet word; dus is die daaglikse kontak met die ouers soms beperk. Party onderwysers kommunikeer wel met die ouers deur die bussiebestuurders.
- Party onderwysers ag dit noodsaaklik om daaglik met die ouers te kommunikeer. Onderwysers verskil ten opsigte van die gereeldheid van kommunikasie met ouers.
- Verskeie vorme van kommunikasie word benut, insluitende geskrewe kommunikasie en verbale kommunikasie.
- As deel van geskrewe kommunikasie maak onderwysers van verstandelik gestremde kinders gebruik van boekies wat gereeld huis toe gestuur word.
- Telefoonoproepe is die algemeenste vorm van verbale kommunikasie wat onderwysers gebruik om met die ouers van die verstandelik gestremde kinders te kommunikeer. Aangesien verbale kommunikasie met die ouers, van aangesig tot aangesig, beperk word deur die gebruik van busvervoer vir die kinders, word boodskappe soms verbaal aan bussiebestuurders gegee, wat die boodskappe weer aan die ouers oordra.
- Onderwysers beleef dat dit waardevol is as ouers boeke onderteken om ouerbetrokkenheid te kontroleer en bevorder.
- Onderwysers meld dat die verstandelik gestremde kinders in hul klasse se ouers soms self gestremd is. Hierdie eienskap kan bydra tot ouers se persoonlike probleme en probleme met ouerskap. Meeste onderwysers beleef dat gestremde ouers 'n mindere mate van ouerbetrokkenheid toon.

4.6 Aanbevelings

Vervolgens sal gefokus word op algemene aanbevelings, asook aanbevelings aangaande verdere navorsing wat uitgevoer kan word.

4.6.1 Algemene aanbevelings

Aanbevelings word gemaak deur te fokus op herhalende temas vanuit die studie. Aangesien die onderwysers ouerbetrokkenheid as belangrik ag in die leerproses van die verstandelik gestremde kind, sal ook gefokus word op wyses om ouerbetrokkenheid te bevorder of te verbeter.

- Onderwysers ag dit belangrik dat ouers in hul kinders en hul kinders se skoolwerk belangstel. Daar kan aanbeveel word dat onderwysers vanaf die eerste ontmoeting met die ouers, klem lê op die betrokkenheid van ouers in die kind se leerproses en die voordele wat dit, veral vir hul kind, kan inhou.
- Aangesien ouers hulle gereeld wend tot onderwysers vir raad en dit kan lei tot ouer-en-onderwyser-samewerking, kan onderwysers die ouers aanmoedig om gereeld vrae te vra en kontak te maak op 'n gereelde basis. Die onderwysers kan dit aan die ouers duidelik maak dat onderwysers dit waardeer wanneer ouers vrae vra, want dit kan alreeds daarop dui dat hulle bereid is om saam met die onderwysers te werk.
- Aangesien elke kind teen sy eie tempo vorder en aparte doelwitte het, kan dit van nut wees om 'n afspraak met die ouers te maak en dat die onderwyser, die ouers en die kind se terapeute saam vir die kind doelwitte vasstel. So 'n vergadering staan bekend as die kind se geïndividualiseerde onderrigprogram-vergadering.
- Die bereiking van die gestelde doelwitte kan gekontroleer word deur die ouers en terapeute gereeld te skakel of 'n brief te skryf rakende die vordering en bereiking van doelwitte.
- Onderwysers is nie altyd tevrede met die aantal ouers wat oueraande bywoon nie. Ouers kan die kinders se werk besigtig tydens oueraande en die kinders kan dit kreatief uitstal.
- Oueraande kan gekombineer word met ander geleenthede wat aan ouers en kinders pret kan verskaf.

- Onderwysers beleef dat ouers vervoerprobleme aanvoer as rede vir swak bywoning tydens oueraande. 'n Aanbeveling om vervoerprobleme te verlig kan wees om die ouers met die bussies te gaan haal en weer af te laai. Dit kan 'n bruikbare oplossing wees vir die swak bywoning van oueraande.
- Aangesien onderwysers huiswerk en vaslegging tuis as 'n belangrike deel van ouerbetrokkenheid beskou, kan ouers boeke moet teken om ouerbetrokkenheid te kontroleer. Ouers kan geskakel word indien huiswerk nie gereeld gedoen word nie of 'n sms kan na die ouers se selffoonnommer gestuur word. Sommige skole het 'n sms-stelsel in plek wat alle ouers gelyktydig herinner aan 'n gebeurtenis by die skool.
- Onderwysers beskou vaslegging tuis, al is dit nie formele huiswerk nie, as 'n belangrike deel van ouerbetrokkenheid. Gereelde kommunikasie tussen die huis en die skool kan verseker dat ouers weet wat by die skool gedoen word en wat om tuis te doen.
- Onderwysers beleef dat ouers soms onbereikbare drome en ideale vir hul kinders koester. Deur ouers se betrokkenheid by die skool behoort dit vir hul vinniger duidelik te word wat die kind kan doen en nie kan doen nie en of die kind die ideale sal kan bereik.
- Aangesien onderwysers beleef dat ouers soms onrealistiese eise of verwagtinge aan onderwysers en kinders stel, kan dit help as die ouers bewus is van waartoe hul kind in staat is, voordat hulle eise stel. Soos bo genoem, kan ouerbetrokkenheid verhoed dat onbereikbare ideale gekoester word en onrealistiese eise gestel word, aangesien die ouer dan meer bewus is van sy kind se potensiaal.
- Onderwysers ag kommunikasie met ouers as 'n belangrike deel van ouerbetrokkenheid. Dit kan aan die ouers oorgedra word met duidelike riglyne rondom die vorme van kommunikasie wat verkies word.
- Sekere onderwysers maak gebruik van bussiebestuurders om met die ouers te kommunikeer. Elke bussiebestuurder kan 'n boodskapboekie of 'n koevert vir briefies in die bussie hê, waar

onderwysers aan ouers 'n briefie kan stuur. Die bussiebestuurder kan dan die briefie oorhandig of die boodskap mondeling aan die ouers oordra.

- 'n Aanbeveling namens die skool kan wees dat ouers hul kinders verkieslik by die bussie moet afhaal en dat kinders nie toegelaat word om in 'n leë huis in te stap nie. Selfs al word die bure of huiswerker gebruik om kinders by die bussie te ontmoet, kan die nodige boodskappe so oorgedra word.
- Party onderwysers ag dit noodsaaklik om daaglik met ouers te kommunikeer, maar onderwysers verskil ten opsigte van die gereeldheid van kommunikasie met ouers. Daar word aanbeveel dat onderwysers duidelik aan ouers oordra hoe gereeld die onderwyser verwag om te kommunikeer. Die voorkeurswyses van kommunikasie moet aan die begin van die jaar aan die ouer oorgedra word. Indien 'n onderwyser verkies dat ouers net telefonies moet skakel in noodgevalle, moet dit so oorgedra word. Indien onderwysers verwag dat huiswerk of nuusbriewe onderteken moet word, moet dit aan die begin van die jaar aan die ouers oorgedra word.
- Die onderwysers het beleef dat sommige kinders in hul klasse, se ouers self gestremd is en dat min ouerbetrokkenheid in sulke gevalle verkry word. Daar is gemeld dat die ouers aangemoedig word om 'n buurvrou of bekende te vra om te help, indien die ouer nie kan lees nie. Sodoende kan die ouer ook voel dat sy deel gedoen word.
- Bewusmaking onder onderwysers en ouers van die voordele en noodsaaklikheid van ouerbetrokkenheid word aanbeveel.
- Laastens word aanbeveel dat 'n deel van onderwysstudente se studiemateriaal gewy word aan die verbetering van ouerbetrokkenheid by die klasopset. Onderwysers kan ook baat vind by kursusse in die verbetering van ouerbetrokkenheid.

4.6.2 Aanbevelings oor die navorsingsposes en verdere navorsing

Vervolgens word gefokus op die navorsers se aanbevelings rakende die navorsingsproses, asook op aanbevelings rakende verdere navorsing.

- Tydens die onderhoudvoering het die navorsers gebruik gemaak van ongestruktureerde onderhoude. Alhoewel temas duidelik onderskei kon word, is die navorsers van mening dat indien daar van semi-gestruktureerde onderhoude gebruik gemaak sou word, die temas vinniger en duideliker na vore sou kom.
- Alhoewel daar in hierdie studie gebruik gemaak is van kwalitatiewe navorsing, kan kwantitatiewe navorsing ook van nut wees deur vraelyste rondom ouerbetrokkenheid aan onderwysers te versprei.
- Hierdie studie het gefokus op kinders van verskeie ouderdomme tussen ses en 18 jaar. Die kriteria was gerig op die aantal jare van ervaring van die onderwysers. Indien meer in diepte navorsing rondom ouerbetrokkenheid in die leerproses van die verstandelik gestremde kind verlang word, kan daar op kinders van 'n sekere ouderdomsgroep, gefokus word.
- Alhoewel hierdie studie spesifiek op gestremde leerders se onderwysers gefokus het, kan soortgelyke studies onderneem word in hoofstroomskole. Onderwysers in hoofstroomskole kan dus ondervra word rondom hul belewenis van ouerbetrokkenheid.
- Aangesien die waarde van ouerbetrokkenheid in hierdie studie bevestig is, beveel die navorsers aan dat studies onderneem word oor die doeltreffendheid van kursusse in ouerbetrokkenheid, vir onderwysers. Onderwysers kan vooraf vraelyste invul rondom hul belewenis van ouerbetrokkenheid en na afloop van die kursusse kan dieselfde onderwysers ondervra word rondom hul belewenis van ouerbetrokkenheid en of die kursusse impak gemaak het.

- Alhoewel die navorser gemeld het dat min navorsing in Suid-Afrika die onderwyser se oogpunt insluit, en dat daar 'n behoefte hieraan kan ontstaan, kan navorsing gedoen word met betrekking tot die ouers en hoe hulle oerbetrokkenheid beleef.

4.7 Leemtes in die studie

Vanweë die besige lewens van onderwysers en beperkte aftyd, kan 'n leemte in hierdie studie inhou dat daar meer tyd aan sekere onderhoude gegee sou kon word. Alhoewel die onderhoude nie tydens onderrigtyd gedoen is nie, was daar byvoorbeeld een van die respondente wat haastig voorgekom het en die onderhoud so gou as moontlik wou afhandel. Dit kon die ryke beskrywing van die onderwyser se belewenis van oerbetrokkenheid beïnvloed.

Nog 'n leemte kan wees dat slegs vroulike onderwysers se insigte ingewin is en dat manlike onderwysers se opinies ook van waarde kon wees.

4.8 Geldigheid van die studie

De Vos (2005a:345) maak melding van vier konstrunkte van geldigheid rakende navorsing. Hierdie vier konstrunkte sal vervolgens bespreek word en met hierdie studie in verband gebring word.

4.8.1 Geloofwaardigheid

Die doel van geloofwaardigheid is om te demonstreeer dat die ondersoek op so 'n wyse onderneem is om te verseker dat die onderwerp akkuraat geïdentifiseer en beskryf is. Deur die gebruik van in diepte beskrywings, wat die kompleksiteit van interaksies uitwys, sal die inligting so ingebed wees in die data wat vanuit die omgewing kom, dat dit nie anders kan as om geldig te wees nie. Binne die parameters van daardie omgewing, populasie en teoretiese raamwerk, sal die navorsing dan geldig wees. 'n Kwalitatiewe navorser moet daarom die parameters duidelik stel en grense rondom die studie plaas. (De Vos, 2005a:346.)

In hierdie navorsing is 'n volledige konseptuele raamwerk geskep en 'n teoretiese basis is vasgestel. Die navorser het van 'n teoretiese raamwerk, praktykkennis en die leiding van 'n studieleier gebruik gemaak vir die onderneming van hierdie studie. Hierdie studie voldoen dus aan geloofwaardigheid.

4.8.2 Oordraagbaarheid

Die oordraagbaarheid van 'n kwalitatiewe studie tot ander gevalle of omstandighede kan problematies wees. Die veralgemening van kwalitatiewe bevindings tot ander populasies en gevalle, word tradisioneel beskou as 'n swakpunt vir hierdie benadering. Om dit teen te staan kan die navorser terugverwys na die oorspronklike teoretiese raamwerk om te toon hoe die data-insameling en analise gelei word deur die konsepte en modelle. Daar word dan in werklikheid teoretiese parameters gestel vir die navorsing. Data van verskeie bronne kan gebruik word om die navorsing wat onderneem is, uit te brei en te belig. (De Vos, 2005a:346.)

Die teoretiese raamwerk wat in hierdie studie gevolg is tydens die insameling en analisering van die data sal vervolgens kortliks hersien word. In hierdie studie is data ingesamel deur gebruik te maak van ongestruktureerde een-tot-een onderhoude. Volgens Greeff (2005:293) is die hoofdoel van die ongestruktureerde onderhoud om die belewenis van ander mense te verstaan. Die onderhoud is gefokus, maar laat die navorser en deelnemer toe om kwessies te ondersoek en ontdek. Dit word gebruik om die individuele opvattinge, opinies, feite en voorspellings te bepaal asook hul reaksies op bevindinge en potensiële oplossings. Nadat die data ingesamel is deur een-tot-een onderhoude, is die stappe, soos beskryf in De Vos (2005a:336-338), gevolg in die proses van data-analise. Die data is bestuur, notas is deurgelees en geskryf, hooftemas is ontwikkel, data is gekodeer, begrippe is getoets en alternatiewe verduidelikings is gesoek. Die resultate van hierdie studie kan weens die klein steekproef nie veralgemeen word na ander populasies nie.

4.8.3 Afhanklikheid/Konsekwentheid

Afhanklikheid of konsekwentheid is 'n alternatief vir betroubaarheid. 'n Kwalitatiewe aanname is dat die sosiale wêreld altyd uitgebou word en dat die skepping van 'n ewebeeld hiervan problematies is. (De Vos, 2005a:346.)

In hierdie studie blyk dit duidelik dat mense gebeure en interaksies individualisties ervaar, soos byvoorbeeld die belewenis van ouerbetrokkenheid deur verskillende onderwysers. Die herhaling van die studie is moontlik, maar daar is geen wyse dat die herhaalde studie se resultate presies 'n ewebeeld van hierdie studie sal wees nie. Tog beïnvloed dit nie die konsekwentheid van hierdie betrokke studie nie.

4.8.4 Bevestigbaarheid

Met betrekking tot bevestigbaarheid kan die navorser die vraag vra of die bevindinge van die studie mekaar bevestig. Die evaluering van die bevindinge se bevestigbaarheid geskied deur die data te ondersoek. Die data self help dus om algemene bevindinge te bevestig en dit lei tot gevolgtrekkings. (De Vos, 2005a:347.) Deur die gebruik van direkte aanhalings vanuit onderhoude met respondente, het die navorser verseker dat die subjektiwiteit van die navorser geen rol gespeel het in die bevindinge van die studie nie, maar dat die data self gebruik kan word om die bevindinge te bevestig en gevolgtrekkings te maak.

4.9 Samevatting

Alhoewel onderwysers die verhouding met die ouers verskillend beskryf, beleef die meeste onderwysers die een of ander vorm van ouerbetrokkenheid. Party onderwysers beskryf die verhouding met die ouers as 'n vennootskap met die ouers. Onderwysers ag ouerbetrokkenheid as belangrik in die leerproses van verstandelik gestremde kinders. Onderwysers beleef dat gestremde kinders verskillende doelwitte het en dat doelwitte vir elke kind in samewerking met die ouers gestel moet word. Oueraande word deur onderwysers uitgelig as 'n belangrike deel van ouerbetrokkenheid. Onderwysers ondervind verskillende mate van bywoning van oueraande deur die ouers. Onderwysers ag die doen van huiswerk en vaslegging tuis as belangrik in die leerproses van verstandelik gestremde kinders. Sommige onderwysers ondervind dat ouers nie altyd betrokke is in die doen van huiswerk of verdere vaslegging wat tuis behoort te geskied nie. Onderwysers beleef dat ouers spesifieke eise en ideale vir hul kinders stel. Sommige ideale en eise is nie altyd realisties nie. Verskeie wyses van kommunikasie met die ouers word deur onderwysers gebruik. Die algemeenste vorm van kommunikasie met die ouers is deur die

gebruik van die boodskapboekie. Onderwysers maak gebruik van 'n stelsel waar ouers hul handtekening moet maak om te kontroleer dat briewe gelees is, of huiswerk gedoen is. Ouerbetrokkenheid word, onder andere, op so 'n manier gekontroleer. Onderwysers beleef dat van die kinders in hul klasse se ouers ook verstandelik gestremd is. Die meeste onderwysers beleef dat gestremde ouers 'n mindere mate van ouerbetrokkenheid toon.

In hierdie studie is die onderwyser se belewenis van ouerbetrokkenheid in die leerproses van verstandelik gestremde kinders, weergegee. Die inligting wat deur die afhandeling van hierdie studie ingewin is, kan die gemeenskap, insluitende die ouers, bewus maak van die belangrikheid van ouerbetrokkenheid in die leerproses van verstandelik gestremde kinders.

Bronnelys

American Association on Mental Retardation. 2002. [0] Beskikbaar: <http://www.aamr.org> [Junie 2007].

Babbie, E. 2007. *The practice of social research*. 11th Edition. Australia: Thomson Wadsworth.

Blackbourn, J.M., Patton, J.R & Trainor, A. 2004. *Exceptional individuals in focus*. 7th edition. New Jersey: Pearson Education, Inc.

Bosman, D.B., Van der Merwe, I.W., & Hiemstra, L.W. 1984. *Tweetalige Woordeboek*. 8ste hersiende en vermeerderde uitgawe. Kaapstad: Tafelberg Uitgewers.

Brand, M.C. 2005. *Coping skills for parents of children with barriers to learning*. MED-tesis. Universiteit van Suid-Afrika.

Constantino, S.M. 2003. *Engaging All Families*. Maryland: ScarecrowEducation.

Delport, C.S.L. & Fouchè, C.B. 2005. The place of theory and literature review in the qualitative approach to reseach, in A.S. De Vos, H. Strydom, C.B. Fouchè, & C.S. L. Delport. *Research at Grass roots*. 3rd Edition. Pretoria: Van Schaik Publishers.

De Vos, A.S. 2005a. Qualitative data analysis and interpretation, in A.S. De Vos, H. Strydom, C.B. Fouchè, & C.S. L. Delport. *Research at Grass roots*. 3rd Edition. Pretoria: Van Schaik Publishers.

De Vos, A.S. 2005b. Scientific theory and professional research, in A.S. De Vos, H. Strydom, C.B. Fouchè, & C.S. L. Delport. *Research at Grass roots*. 3rd Edition. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Diffily, D. 2004. *Teachers and families working together*. Boston: Pearson Education.

Dreyer, J.A.E. 2005. *'n Opleidingsprogram in alternatiewe interaksietodes vir onderwysers*. D-tesis. Universiteit van Suid-Afrika.

Education White Paper, South Africa. 2001. *Special Education Needs.[0]* Beskikbaar: <http://www.info.gov.za/whitepapers/2001/educt.pdf> [2007, 5 Maart].

Fouchè, C.B. 2005a. Writing the research proposal, in A.S. De Vos, H. Strydom, C.B. Fouchè, & C.S. L. Delpont. *Research at Grass roots*. 3rd Edition. Pretoria: Van Schaik publishers.

Fouchè, C.B. 2005b. Qualitative research designs, in A.S. De Vos, H. Strydom, C.B. Fouchè, & C.S. L. Delpont. *Research at Grass roots*. 3rd Edition. Pretoria: Van Schaik publishers.

Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. 2005. Introduction to the research process, in A.S. De Vos, H. Strydom, C.B. Fouchè, & C.S. L. Delpont. *Research at Grass roots*. 3rd Edition. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Fouchè, C.B. & De Vos, A.S. 2005. Problem Formulation, in A.S. De Vos, H. Strydom, C.B. Fouchè, & C.S. L. Delpont. *Research at Grass roots*. 3rd Edition. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Fuller, M.L. & Olsen, G. 1998. *Home-School Relations*. Boston: Allyn & Bacon.

Garbers, J.G.1996. *Doeltreffende geesteswetenskaplike navorsing*. Pretoria: J.L. van Schaik Uitgewers.

Gibson, S. & Blandford, S. 2005. *Managing Special Educational Needs*. London: Paul Chapman Publishing.

Greeff, M. 2005. Information collection: Interviewing, in A.S. De Vos, H. Strydom, C.B. Fouchè, & C.S. L. Delport. *Research at Grass roots*. 3rd Edition. Pretoria: Van Schaik publishers.

Kyle, D.W., McIntyre, E., Miller, K.B. & Moore, G. H. 2002. *Reaching Out*. Thousand Oaks: Corwin Press. INC.

Lemmer, E.M. 2000. The Epstein model of family-school partnerships: teachers' experiences in South African schools. *Educare: Journal of the Faculty of Education*, 29(1&2), 60. University of South Africa.

Louw, D.A. & Edwards, D.J.A. 1998. *Sielkunde – 'n Inleiding vir studente in Suid-Afrika*. 2de Uitgawe. Johannesburg: Heinemann.

McEwan, E.K. 2005. *How to deal with parents who are angry, troubled, afraid or just plain crazy*. 2nd Edition. California: Corwin Press.

Mental Health Care Act, South Africa. 2002. *Mental Handicaps*. [0] Beskikbaar: <http://www.info.gov.za/gazette/acts>. [2007, 5 Maart].

Motsepe, G.F.M. 2007. *Supporting parents of children with learning impairments*. M.ED-tesis. Universiteit van Suid-Afrika.

Mudau, S.P. 2000. *The attitudes of foundation phase teachers to the inclusion of learners who experience barriers to learning in the education system*. MED-tesis. Universiteit van Suid-Afrika.

Neuman, W.L. 2006. *Social Research Methods*. 6th Edition. Boston: Pearson Education.

Odendal, F.F. & Gouws, R.H. 2005. *Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*. 5de Uitgawe. Kaapstad: Maskew, Miller, Longman Uitgewers.

Patrikakou, E.N., Weissberg, R.P., Redding, S. & Walberg, H.J. 2005. *School-Family Partnerships for Children's Success*. Columbia University: Teachers College Press.

Plug, C., Louw, D.A., Gouws, L.A. & Meyer, W.F. 1997. *Verklarende en Vertalende Sielkundewoordeboek*. Johannesburg: Heinemann Voortgesette Onderwys (Edms) Bpk.

Reder, P. & Lucey, C. 1995. *Assessment of Parenting*. London: Routledge.

Roffey, S. 2002. *School Behaviour & Families*. London: David Fulton Publishers.

Smith, D.D. 2007. *Introduction to special Education*. 6th Edition. Boston: Pearson Education, Inc.

Springate, K.W. & Stegelin, D.A. 1999. *Building School and Community Partnerships Through Parent Involvement*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Strydom, H. 2005a. Sampling & sampling methods, in A.S. De Vos, H. Strydom, C.B. Fouchè, & C.S. L. Delpont. *Research at Grass roots*. 3rd Edition. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Strydom, H. 2005b. Ethical aspects of research in the social sciences and human service professions, in A.S. De Vos, H. Strydom, C.B. Fouchè, & C.S. L. Delpont. *Research at Grass roots*. 3rd Edition. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Strydom, H. & Delpont, C.S.L. 2005. Sampling and the pilot study in qualitative research, in A.S. De Vos, H. Strydom, C.B. Fouchè, & C.S. L. Delpont. *Research at Grass roots*. 3rd Edition. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Suid-Afrikaanse Skolewet. 1996. [0] Beskikbaar: <http://www.info.gov.za>. [2007, Junie].

- Todd, L. 2007. *Partnerships for inclusive education*. London: RoutledgeFalmer.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M. & Smith, S.J. 2004. *Exceptional Lives*. 4th Edition. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Van der Merwe, J.W. 1989. *Ouerbetrokkenheid in die onderwys van verstandelik erg gestremde kinders*. M-tesis. Universiteit van Suid-Afrika.
- Van Wyk, N. 2001. Preparing South African educators for School-family-community partnerships. *Educare: Journal of the faculty of Education* 30 (1&2). University of South Africa.
- Venkatesan, S. 2004. *Children with developmental disabilities*. New Delhi: Sage Publications.
- Wall, K. 2003. *Special needs and early years*. London: Paul Chapman Publishing.
- Waller, R.J. 2006. *Fostering child & Adolescent mental Health in the Classroom*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Walsh, M. 2001. *Research made real*. United Kingdom: Nelson Thornes Ltd.
- Wehmeyer, M.L. 2002. *Teaching students with mental retardation*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Westling D.L. & Fox, L. 2004. *Teaching Students with Severe Disabilities*. 3rd Edition. New Jersey: PEARSON Education.
- Wright, K., Stegelin, D.A. en Hartle, L. 2007. *Building Family, School, and Community Partnerships*. 3rd Edition. Upper Saddle River: Pearson.

Wolfendale, S. 1997. *Working with Parents of SEN Children After the Code of Practice*.
London: David Fulton Publishers.

Bylaag A: Bekendstellingsbrief aan respondente

Junie 2007

Geagte Respondent

Baie dankie vir u bereidwilligheid om my van hulp te wees met my studies - dit word opreg waardeer. Ek is tans besig met my Meestersgraad in Speltherapie waarvan die tema van my studie is:

Onderwysers se belewenis van ouerbetrokkenheid in die leerproses van verstandelik gestremde kinders

In hierdie fase van my studies word daar van my verwag om met verskeie onderwysers by 'n skool vir verstandelik gestremde leerders, onderhoude te voer rakende hul belewenis van ouerbetrokkenheid. Hierdie onderhoude sal in die vorm van in-diepte, een-tot-een onderhoude geskied waartydens verskeie vrae aan respondente gestel sal word. Vir die doeleindes van die studie is dit nodig dat al die onderhoude op band opgeneem word en later volledig getranskribeer word.

Ek onderneem vervolgens dat u identiteit, asook inligting aan my verstrekk, onder geen omstandighede aan enige persoon of instansie bekend gemaak sal word op so 'n wyse dat dit sal lei tot die openbaarmaking van enige party se identiteit nie.

Ek onderneem om aan die einde van my studies aan u persoonlik, asook u skool, terugvoer te gee rakende die uitslag van die studie sodat u eerstehands die resultate kan bestudeer, indien u dit aanvra.

Vriendelike groete

Janine Botha

Bylaag B: Toestemmingsvorm van respondente

TITEL: ONDERWYSERS SE BELEWENIS VAN OUERBETROKKENHEID IN DIE LEERPROSES VAN VERSTANDELIK GESTREMDE KINDERS

Ek,, 'n respondent vir die studie van Janine Botha, verklaar hiermee dat ek

- vrywillig toestem tot deelname aan bogenoemde studie
- toestem dat die navorser 'n bandopname van die onderhoud met my mag maak.

Geteken:.....

Datum:.....