



DIE ONTWIKKELING VAN 'N MIV&VIGS-SKOOLPLAN VIR ONDERWYSERS

deur

Christina Johanna de Jager

in gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONS (OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE)

in die

Departement Opvoedkundige Sielkunde

Fakulteit Opvoedkunde

Universiteit van Pretoria

Studieleier:

Doktor Ronél Ferreira

Mede-studieleier:

Professor Liesel Ebersöhn

PRETORIA

2010



Erkennings

My studieleier: Dr. Ronél Ferreira

Dankie vir al jou opregte toegewydheid, volgehoue motivering, onbaatsugtige hulp, jou tyd, bekwame en professionele leiding, asook jou waardevolle akademiese insette. Dit gaan nie ongesiens verby nie.

My mede-studieleier: Prof. Liesel Ebersöhn

Dankie vir al die waardevolle akademiese insette, entoesiastiese begeleiding en positiewe motivering gedurende my studie.

My ouers: Fritz en Christine de Jager

My opregte dank en waardering vir jare se volgehoue bystand, onbaatsugtige liefde en opregte ondersteuning gedurende al my studies. Sonder julle sou dit nooit moontlik gewees het nie.

My verloofde: Paul Botha

Dankie vir al jou begrip, volgehoue aanmoediging, opregte liefde en ondersteuning die afgelope vier jaar. Ek waardeer jou opreg.

Deelnemers aan my studie

Dankie vir julle entoesiastiese samewerking, insette in my studie en toegewydheid betreffende julle beroep as onderwysers.

ABSA Foundation, M&SST Trust en die UP Navorsingsontwikkelingsprogram

My opregte dank vir die befondsing en finansiële bystand van hierdie studie.



Verklaring van oorspronklikheid

Ek, Christina Johanna de Jager verklaar dat

DIE ONTWIKKELING VAN 'N MIV&VIGS-SKOOLPLAN VIR ONDERWYSERS,

my eie werk is en dat alle verwysings in die literatuurverwysingslys verskyn.

C.J. de Jager

Datum

Opsomming

DIE ONTWIKKELING VAN 'N MIV&VIGS-SKOOPLAN VIR ONDERWYSERS

deur

Christina Johanna de Jager

Studieleier	:	Dr. Ronél Ferreira
Mede-studieleier	:	Prof. Liesel Ebersöhn
Tersiêre instansie	:	Universiteit van Pretoria, Departement Opvoedkundige Sielkunde
Graad	:	MEd (Opvoedkundige Sielkunde)

Die doel van hierdie studie was om te beskryf op welke wyse ek, in samewerking met die deelnemers aan my studie, 'n MIV&VIGS-skoolplan ontwikkel het. Die behoefte aan 'n gestruktureerde MIV&VIGS-skoolplan het ontstaan tydens 'n omvattende navorsingsprojek, waarvan hierdie studie deel uitmaak en waartydens laerskoolonderwysers die behoefte uitgespreek het om MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geïnfekteerde kinders beter te ondersteun.

Ek het my studie vanuit 'n interpretivistiese benadering onderneem en my navorsingsproses verdeel in drie fases, wat onderlê is deur deelnemende aksienavorsingsbeginsels. 'n Gevallestudie is as navorsingsontwerp gebruik. Agt laerskoolonderwysers, in 'n informele nedersettingsgemeenskap binne die Nelson Mandela Metropool, is by wyse van gerieflikheid geselekteer. Deur die verloop van hierdie studie het ek 'n multi-metodiese benadering geïmplementeer. Gedurende Fase 1 het ek eerstens relevante verwante studies binne die omvattende navorsingsprojek tematies ge-analiseer, om deelnemers se idees en behoeftes betreffende 'n MIV&VIGS-skoolplan te identifiseer. Tweedens het ek gedurende 'n eerste veldbesoek twee fokusgroepbesprekings gefasiliteer, om te bepaal wat deelnemers se bestaande kennis met betrekking tot die Departement van Onderwys se Nasionale MIV&VIGS-Beleid was; wat hulle onderliggende rasionaal vir die ontwikkeling van die MIV&VIGS-skoolplan was; wat die moontlike inhoud van 'n MIV&VIGS-skoolplan sou behels; asook hoe en deur

wie die MIV&VIGS-skoolplan aangewend en benut sou kon word. Hierna het ek die rou data getranskribeer en op tematiese wyse ge-analiseer en geïnterpreteer. Ek het voortdurend gebruik gemaak van observasies, wat vasgelê is in die vorm van veldnotas, asook foto's. Vir Fase 2 het ek tydens 'n tweede veldbesoek 'n deelnemende aksienavorsingswerkwinkel gefasiliteer. Gedurende hierdie werkwinkel is die inhoud van die MIV&VIGS-skoolplan verfyn en gefinaliseer. Vervolgens het Fase 3 die dokumentering van die MIV&VIGS-skoolplan behels, in die vorm van 'n formele dokument en 'n plakkaat. Tydens my derde veldbesoek, met die bekendstelling van die skool as *Resource and Support Centre* in die gemeenskap, is die MIV&VIGS-skoolplan in tweeledige vorm (plakkaat en formele dokument) aan die skoolhoof oorhandig. Die gebruik van 'n navorsingsjoernaal het my in staat gestel om deurgaans my persoonlike opinies, reflektiewe gedagtes en indrukke van my navorsingstudie aan te teken.

Tydens data-analise het ek drie temas geïdentifiseer. Eerstens is die onderliggende rasionaal vir 'n MIV&VIGS-skoolplan bepaal, waar verbandhoudende subtemas aangedui het dat onderwysers hulle kennis en vaardighede wou oordra na ander skole in die omgewing ter ondersteuning van die breër gemeenskap; dat die oordrag van kennis en vaardighede om geïnfekteerde en geïmpakteerde kinders in die klaskamer meer effektief te ondersteun 'n behoefte was; en dat die behoefte verder bestaan het om kennis en vaardighede te dokumenteer in die vorm van 'n MIV&VIGS-skoolplan. Tweedens is die deelnemers se verwagtinge met betrekking tot 'n MIV&VIGS-skoolplan gepeil, waar moontlike fundamentele beginsels vir 'n MIV&VIGS-skoolplan en die implementering van 'n MIV&VIGS-skoolplan, as subtemas geïdentifiseer is. Derdens is die moontlike inhoud van 'n MIV&VIGS-skoolplan bepaal. Die subtemas wat voorgekom het, was die identifisering en verwysing van geïnfekteerde en geïmpakteerde kinders, asook ondersteuning aan hierdie kinders. Op grond van die bevindinge van my studie kan die gevolgtrekking gemaak word dat deelnemende aksienavorsing 'n moontlike wyse is waarop 'n MIV&VIGS-skoolplan, in samewerking met onderwysers, ontwikkel kan word.



Summary

THE DEVELOPMENT OF AN HIV&AIDS SCHOOL PLAN FOR TEACHERS

by

Christina Johanna de Jager

Supervisor : Dr. Ronél Ferreira
Co-supervisor : Prof. Liesel Ebersöhn
Tertiary institution : University of Pretoria, Departement of Educational Psychology
Degree : MEd (Educational Psychology)

The purpose of this study was to describe the manner in which I, in collaboration with the participants of the study, developed an HIV&AIDS school plan. The need for a structured HIV&AIDS school plan stemmed from a broad research project of which this study forms part and during which the participating educators expressed the need to support HIV&AIDS infected and affected children more efficiently.

I approached the study from an interpretivist perspective, underpinned by action research principles, and divided the research process into three phases. I implemented a case study as research design and selected eight primary school teachers in an informal settlement community in the Nelson Mandela Metropole, by means of convenience sampling. Throughout this study, I followed a multi-methodical approach. During Phase 1, I conducted an analysis of the transcripts of related studies within the broad research project, in order to identify the participants' needs and ideas, concerning an HIV&AIDS school plan. Secondly, I facilitated two focus group discussions during a first field visit, in an attempt to determine the teachers' existing knowledge concerning the Department of Education's National HIV&AIDS Policy; what the underlying rationale for the development of an HIV&AIDS school plan could be; what the possible content of such a plan could entail; and how and by whom such a plan would be

utilised and used in the classroom. I transcribed the focus group discussions and thematically analysed and interpreted the raw data. Throughout, I made use of observations, captured in the form of field notes and photographs. For Phase 2, I facilitated a participatory action research workshop during a second field visit. During this workshop we finalised the content of the school's HIV&AIDS plan. The third phase entailed the documentation of the HIV&AIDS school plan, in the form of a formal document and a poster. During my third field visit, at the launch of the school as a *Resource and Support Centre* in the community, I presented the schools' principal with the HIV&AIDS school plan, in the form of the formal document and poster. I continuously relied on a research journal to document my personal opinions, reflective thoughts and impressions of the study.

Subsequent to the data analysis I completed, three themes emerged. Firstly, the underlying rationale for an HIV&AIDS school plan were determined, with sub-themes indicating that educators wanted to transfer their knowledge and skills to other schools in the area to support the wider community; that teachers wanted to transfer their knowledge and skills to support infected and affected children more effectively, and that the need existed for knowledge and skills to be documented in the form of an HIV&AIDS school plan. Secondly, the participants' expectations of an HIV&AIDS school plan were determined, with the fundamental principles of an HIV&AIDS school plan and the implementation of the plan as related sub-themes. The third main theme indicated the possible content of an HIV&AIDS school plan. This theme comprises sub-themes relating to the identification, referral and support of infected and affected children. Based on the findings of my study, I can conclude that participatory action research might be used to develop an HIV&AIDS school plan, in collaboration with teachers.



Sleutelsterme

- 🚫 Bate-gebaseerde benadering
- 🚫 Deelnemende aksienavorsing
- 🚫 MIV&VIGS
- 🚫 MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geïffekteerde kinders
- 🚫 MIV&VIGS-skoolplan
- 🚫 Nasionale Beleid
- 🚫 Ondersteuning
- 🚫 Onderwysers
- 🚫 Onderwysstelsel

- 🚫 Asset- based approach
- 🚫 Participatory action research
- 🚫 HIV&AIDS
- 🚫 HIV&AIDS infected and affected children
- 🚫 HIV&AIDS school plan
- 🚫 National policy
- 🚫 Support
- 🚫 Teachers
- 🚫 Education system



Inhoudsopgawe

Hoofstuk 1

Inleidende oriëntering en probleemstelling

<i>Inhoud</i>	<i>Bladsy</i>
1.1 INLEIDING EN RASIONAAL VAN DIE STUDIE	1
1.2 NAVORSINGSDOEL	3
1.3 NAVORSINGSVRAE	4
1.4 AANNAMES	5
1.5 VERHELDERING VAN KERNKONSEPTE	5
1.5.1 Deelnemende aksienavorsing	5
1.5.2 MIV&VIGS-skoolplan	5
1.5.3 Onderwysers	6
1.5.4 Kinders	6
1.5.5 Ontwikkeling van 'n MIV&VIGS-skoolplan	6
1.6 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF	7
1.7 OORSIG OOR NAVORSINGSMETODOLOGIE	7
1.8 ETIESE OORWEGINGS	10
1.9 KWALITEITSKRITERIA	10
1.10 INDELING VAN HOOFSTUKKE	11
1.11 SAMEVATTING	13



Hoofstuk 2

Literatuuroorsig en teoretiese raamwerk

<i>Inhoud</i>	<i>Bladsy</i>
2.1 INLEIDING	14
2.2 OMVANG VAN DIE MIV&VIGS-PANDEMIE AS KONTEKSTUELE AGTERGROND VIR DIE STUDIE	14
2.3 POTENSIËLE ROL VAN DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSSTELSE IN DIE HANTERING VAN DIE MIV&VIGS-PANDEMIE	16
2.3.1 Die invloed van die MIV&VIGS-pandemie op die onderwysstelsel in Suid-Afrika	16
2.3.2 Ondersteuning van MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geaffekteerde kinders in skole	18
2.3.3 Die veranderende rol van onderwysers in Suid-Afrika	22
2.4 NASIONALE BELEID EN DIE MIV&VIGS-PANDEMIE	25
2.4.1 Rasionaal vir 'n MIV&VIGS-beleid en die implementering daarvan	26
2.4.2 Die huidige MIV&VIGS-beleid in Suid-Afrikaanse skole	27
2.4.3 Grondbeginsels vir die ontwikkeling van strategiese MIV&VIGS-planne en programme vir skole	29
2.5 TEORETIESE RAAMWERK: BATE-GEBASEERDE BENADERING TOT DIE HANTERING VAN MIV&VIGS	33
2.6 SAMEVATTING	36



Hoofstuk 3

Die navorsingsproses

<i>Inhoud</i>	<i>Bladsy</i>
3.1 INLEIDING	37
3.2 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF	37
3.2.1 Metodologiese paradigma	38
3.2.2 Metateoretiese paradigma	41
3.3 NAVORSINGSONTWERP	42
3.4 SELEKSIE VAN NAVORSINGSKONTEKS EN DEELNEMERS	43
3.4.1 Seleksie van navorsingskonteks	43
3.4.2 Seleksie van deelnemers	43
3.5 DATA-INSAMELING EN -DOKUMENTERING	45
3.5.1 Dokument-analise van verwante studies	46
3.5.2 Fokusgroepbesprekings	46
3.5.3 Observasie en veldnotas	49
3.5.4 Deelnemende aksienavorsingswerkswinkel	51
3.5.5 Navorsingsjoernaal en my rol as navorser	52
3.6 DATA-ANALISE EN -INTERPRETASIES	54
3.7 ETIESE OORWEGINGS	55
3.8 KWALITEITSKRITERIA	57
3.8.1 Kredietwaardigheid	58
3.8.2 Oordraagbaarheid	58



3.8.3 Vertrouenswaardigheid	59
3.8.4 Bevestigbaarheid	59
3.8.5 Outentisiteit	60
3.9 SAMEVATTING	60

4.5.1	Rasionaal vir die ontwikkeling van 'n MIV&VIGS-skoolplan deur onderwysers	81
4.5.2	Verwagtinge met betrekking tot 'n MIV&VIGS-skoolplan	82
4.5.3	Inhoud van die MIV&VIGS-skoolplan	82
4.5.3.1	Fundamentele onderliggende beginsels	83
4.5.3.2	Identifisering van geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders	83
4.5.3.3	Verwysing na individue en instansies binne en buite die skoolkonteks	84
4.5.3.4	Ondersteuning aan MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geïnfekteerde kinders	85
4.5.3.5	Oordraagbaarheid van kennis, inligting en vaardighede, sowel as die ontwikkelde MIV&VIGS-skoolplan na ander skole in die gemeenskap	86
4.6	SAMEVATTING	86



Hoofstuk 5

Oorsig, gevolgtrekkings en aanbevelings

<i>Inhoud</i>	<i>Bladsy</i>
5.1 INLEIDING	88
5.2 OORSIG OOR DIE VOORAFGAANDE HOOFSTUKKE	88
5.3 GEVOLGTREKKINGS	90
5.3.1 Sekondêre navorsingsvraag 1: Wat behels onderwysers se bestaande kennis en begrip met betrekking tot die MIV&VIGS-beleidsdokument van die Departement van Onderwys?	90
5.3.2 Sekondêre navorsingsvraag 2: Wat is die rasionaal vir die ontwikkeling van die deelnemende laerskool se MIV&VIGS-skoolplan?	91
5.3.3 Sekondêre navorsingsvraag 3: Wat behels die moontlike inhoud van 'n MIV&VIGS-skoolplan vir die deelnemers se spesifieke skool?	91
5.3.4 Sekondêre navorsingsvraag 4: Hoe en deur wie kan die MIV&VIGS-skoolplan aangewend en benut word in die gewone klaskamer?	92
5.3.5 Primêre navorsingsvraag: Hoe kan 'n MIV&VIGS-skoolplan deur onderwysers in 'n laerskool ontwikkel word?	93
5.4 MOONTLIKE BYDRAE VAN MY STUDIE	95
5.5 BEPERKINGE VAN MY STUDIE	97
5.6 AANBEVELINGS	98
5.6.1 Aanbevelings vir toekomstige opleiding	98
5.6.2 Aanbevelings vir praktykbeoefening	99
5.6.3 Aanbevelings vir verdere navorsing	99
5.7 SLOTOPMERKING	100

Literatuurverwysingslys

Bladsy

102

Lys van tabelle

Bladsy

Tabel 3.1	Gegewens met betrekking tot die deelnemers	45
Tabel 3.2	Bronne vir dokument-analise	46
Tabel 3.3	Fokusgroepbesprekings	47
Tabel 3.4	Tematiese analise	55
Tabel 4.1	Insluitings- en uitsluitingskriteria vir Temas 1 en 2	64
Tabel 4.2	Insluitings- en uitsluitingskriteria vir Tema 3	74



Lys van figure

		<i>Bladsy</i>
Figuur 1.1	Diagrammatiese voorstelling van die navorsingsproses	8
Figuur 3.1	Sikliese proses van deelnemende aksienavorsing in hierdie studie	39
Figuur 3.2	Data-insamelings- en dokumenteringstegnieke	46
Figuur 3.3	Deelnemers ontwikkel die MIV&VIGS-skoolplan	52
Figuur 4.1	Oorsig van navorsingsresultate	62
Figuur 4.2	Deelnemers se voorstelle vir fundamentele beginsels waarop 'n MIV&VIGS-skoolplan kon berus	69
Figuur 4.3	Groepwerk gedurende die werkswinkel	72
Figuur 4.4	Temas en subtemas wat op kartonne gelys is	73
Figuur 4.5	Deelnemers se plakkate aangaande die identifisering van geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders	76
Figuur 4.6	Deelnemers se voorstelle wat betref verwysing binne en buite skoolverband	77
Figuur 4.7	Deelnemers se voorgestelde idees vir ondersteuning aan geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders	78
Figuur 4.8	Die gefinaliseerde MIV&VIGS-skoolplan in plakkaatvorm	80
Figuur 5.1	Moontlike ontstaan van netwerke	95
Figuur 5.2	Bekendstelling van die skool se <i>Support and Resource Centre</i>	101
Figuur 5.3	<i>Children First</i> -ondersteuningsplan in die skool se <i>Support Centre</i>	101



Lys van bylae

Bylaag A	Geselekteerde voorbeelde van die tematiese analise van verwante studies
Bylaag B	Ingeligte toestemming deur deelnemers
Bylaag C	Toestemming deur die Departement van Onderwys
Bylaag D	Toestemming deur die skoolhoof
Bylaag E	Onderhoudskedule van die fokusgroepbesprekings
Bylaag F	Ge-analiseerde fokusgroepbesprekings
Bylaag G	Geselekteerde voorbeelde uit my navorsingsjoernaal
Bylaag H	Geselekteerde voorbeelde uit my veldnotas
Bylaag I	Plakkate wat tydens die deelnemende aksienavorsingswerkswinkel gemaak is
Bylaag J	Foto's
Bylaag K	Gefinaliseerde plakkaat
Bylaag L	Formele dokument: MIV&VIGS-skoolplan

Hoofstuk 1

Inleidende oriëntering en probleemstelling

"When tragedy strikes, the most valuable contribution teachers can make is to continue to be caring, attentive adults in the lives of the children in their class rooms. The very acts of nurturing contradict the fear, anxiety, and chaos that travel with tragedy. It is in our power as educators to stand with children through the hardest of times".

(Department of Health, 2001:13)

1.1 INLEIDING EN RASIONAAL VAN DIE STUDIE

Tydens my BPsych-, NGSO- en MEd-studies in die Opvoedkundige Sielkunde en vanuit my agtergrond as onderwyseres by Meerhofs-kool vir fisiek- en leergestremde kinders sedert 2003, het ek geleidelik bewus geword van my voorkeur om met kwesbare kinders en onderwysers in gemeenskappe met beperkte hulpbronne te werk. My primêre belangstelling lê in navorsing wat oor die bemagtiging van jong kinders en onderwysers handel, sodat hulle as selfaktualiserende individue kan funksioneer. Teen die agtergrond van my bestaande belangstelling en weens 'n behoefte wat ontstaan het binne die konteks van 'n omvattende gemeenskapsgebaseerde studie (Ebersöhn, 2008; Ferreira 2008a; Ferreira 2008b; Ferreira, 2007) het 'n geleentheid oor my pad gekom in 2006 om betrokke te raak by dié navorsingsprojek. Hierdie geleentheid het my in staat gestel om navorsing te doen wat indirek bygedra het tot prosesse van bemagtiging van verskeie individue (onder andere onderwysers en by implikasie kwesbare kinders) binne 'n gemeenskap met beperkte hulpbronne.

Die behoefte het ontstaan vanuit die genoemde studie (Ebersöhn, 2008; Ferreira 2008a; Ferreira 2008b; Ferreira, 2007) om saam met onderwysers 'n MIV&VIGS-skoolplan te ontwikkel, sodat onderwysers geïnfekteerde en geïmmuniseerde kinders binne die gewone klaskamer kan hanteer. Tydens die breër studie is die behoefte aan só 'n plan gekoppel aan die toenemende aantal geïnfekteerde en geïmmuniseerde kinders binne hedendaagse klaskamers, asook aan die behoefte van onderwysers om hierdie kinders optimaal te ondersteun en effektief te hanteer teen die agtergrond van beleidsvereistes in dié verband. In lyn met Ferreira (2006) se aanvanklike doktorsale studie, asook ander studies wat daaruit voortgespruit het (Ebersöhn, Ferreira & Mnguni, 2008; Ferreira, Ebersöhn & Loots, 2008; McCallaghan, 2007; Odendaal, 2006), het ek 'n bate-gebaseerde benadering gevolg. Die deelnemers

(onderwysers) moes derhalwe self 'n MIV&VIGS-plan ontwikkel en daarna implementeer, ten einde geïnfekteerde en geïmmuniseerde kinders meer effektief te kan hanteer binne gewone klaskamers.

Volgens die Departement van Onderwys se *National Policy on HIV/AIDS for learners and educators in public schools, and students and educators in further education and training institutions* (Department of Education, 1999) behoort alle skole 'n MIV&VIGS-skoolplan te formuleer wat saamgestel is uit die basiese beginsels van die beleidsdokument. Hiervolgens word skole aangemoedig om wetgewing te gebruik om hul eie geïndividualiseerde MIV&VIGS-planne te ontwikkel in terme van praktiese riglyne wat toepaslik is op skole se eiesoortige kenmerke en unieke behoeftes. Dit is verder die verantwoordelikheid van die skoolhoof, bestuurspan en bestuursraad om toe te sien dat sodanige planne prakties van aard is en deur alle betrokke onderwysers geïmplementeer word (Maile, 2004; Coombe, 2000).

Belknap, Roberts en Nyewe (2003) tipeer die eise wat aan hedendaagse onderwysers gestel word as veelvuldig van aard. Onderwysers moet komplekse, uiteenlopende en veranderende rolle vervul in hulle daaglikse beroepsbeoefening. As gevolg van 'n snel-veranderende wêreld en verbandhoudende uitdagings vir beide onderwysers en kinders, het die rol van onderwysers toenemend meer omvattend geraak. Volgens die *National Education Policy Act* (Department of Education, 1996) behels die huidige rolle van onderwysers dié van fasiliteerder van leer; interpreteerder en ontwerper van leerprogramme en -materiaal; leier, administrateur en bestuurder; navorser en lewenslange leerder; assesser; spesialis met betrekking tot leerareas/vakke/fases; asook die vervuller van 'n pastorale, gemeenskaps- en burgerlike rol.

Binne hierdie konteks kan 'n MIV&VIGS-plan vir skole as moontlike hulpmiddel vir opvoeders dien in, byvoorbeeld, die effektiewe hantering van geïnfekteerde en geïmmuniseerde kinders. 'n Kind met MIV&VIGS beskryf die rol van haar onderwyseres soos volg tydens die *National HIV/AIDS and Education Conference* (2000) gehou te Midrand, Suid-Afrika (in Foster, Levine & Williamson, 2005:68):

"I am seventeen years old. I believe that teachers can have a huge impact on the lives of learners who are affected and infected by AIDS. I lost my mother and sister in 1999 and in 2000 I was raped by my father. A year later I discovered that I was HIV positive. The first person who knew about this was my teacher and the attitude that she had is the cause of my positive thinking in life."

Volgens die Departement van Gesondheid se *HIV&AIDS: Care and Support of Affected and Infected Learners. A Guide for Educators* (2001:100), behoort die volgende van onderwysers gesê te word:

"She didn't only teach me Maths and English, she also taught me about being tough, about making a plan, about solving a problem. She taught me to care and to love, to go the extra mile. She was a mother to me when I didn't have one. She was the nurse who gave me my daily medicine and organized to give me my daily bread. She protected me from the ridicule of others and taught me to forgive. She was my educator."

Onderwysers in Suid-Afrika is tans aan die ontvangkant van 'n aantal uitdagings binne die onderwysstelsel en ook die breër gemeenskap, tesame met die veranderende rolle wat hulle moet vervul. Robinson (2003) se navorsing toon aan dat onderwysers dikwels onbekwaam voel om aan die eise, wat aan hulle gestel word, te voldoen. Gevolglik voel onderwysers oorweldig, gefrustreerd en hulpeloos. Alhoewel onderwysers gewoonlik die wil en ingesteldheid het om kinders te help, voel hulle dikwels dat hulle nie oor die nodige vaardighede beskik om die effektiewe hantering van MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geïnfekteerde kinders binne hulle klaskamers te bewerkstellig nie (Swart & Pettipher, 2003). Belknap *et al.* (2003), asook Prinsloo, Vorster en Sibaya (1996) beklemtoon eweneens dat die hedendaagse eise wat aan onderwysers gestel word gespesialiseerd en uitdagend van aard is.

In aansluiting hierby beklemtoon navorsingsbevindinge met betrekking tot MIV&VIGS 'n toenemende behoefte aan die ondersteuning van kwesbare kinders. Die MIV&VIGS-pandemie maak kinders kwesbaar, laat hulle oereloos en bedreig hulle oorlewing. Teen 2005 was 'n beraamde 1.37 miljoen kinders in Suid-Afrika oereloos en haweloos, waarvan 830 000 die gevolg was van MIV&VIGS. Vooruitskattings dui daarop dat 2.3 miljoen kinders teen 2020 oereloos gaan wees. Lede van gemeenskappe word indirek geïnfekteer wanneer hulle gemeenskappe en die dienste wat in hulle gemeenskappe verskaf word, negatief beïnvloed word deur die uitwerking van die pandemie (Ebersöhn, 2008; Cluver & Gardner, 2007; Shisana & Louw, 2006; Ansell & Van Blerk, 2004). Teen hierdie agtergrond kan my studie moontlik 'n bydrae lewer tot literatuur wat verband hou met potensiële wyses waarop onderwysers hulle veelvuldige rolle kan vervul en MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geïnfekteerde kinders in die gewone klaskamer meer effektief kan hanteer en ondersteun.

1.2 NAVORSINGSDOEL

Die doel van my beskrywende studie (Bogdan & Biklen, 2003) is om te beskryf hoe ek saam met onderwysers 'n MIV&VIGS-skoolplan vir 'n laerskool ontwikkel het. Die plan kan binne die gewone

klaskamers van die geselekteerde skool as hulpmiddel dien om MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geïnfekteerde kinders te ondersteun.

Ter voorbereiding van my toetreding tot die navorsingsveld het ek die transkripsies van die omvattende navorsingsprojek bestudeer en 'n tematiese analise (Bylaag A) daarvan gedoen. Tydens my eerste veldbesoek het ek die bestaande kennis van agt onderwysers ten opsigte van 'n MIV&VIGS-skoolplan verken¹. Die inhoud van die MIV&VIGS-skoolplan is gelyktydig bepaal. Hierna is die proses beskryf en die MIV&VIGS-skoolplan deur die onderwysers in genootskap met my (die medenavorser) ontwikkel tydens my tweede veldbesoek. Die inhoud van hierdie MIV&VIGS-skoolplan is vervolgens in formele formaat gedokumenteer, in die vorm van 'n plakkaat (Bylaag K) en 'n uitdeeltuk (Bylaag L). Laastens is 'n proses ontwerp om die plan op 'n informele, gebruikersvriendelike wyse voor te stel, waarna dit aan die skool oorhandig is (Veldbesoek 3).

1.3 NAVORSINGSVRAE

Die primêre navorsingsvraag wat my studie gerig het, is:

Hoe kan 'n MIV&VIGS-skoolplan deur onderwysers vir kinders in 'n laerskool ontwikkel word?

Naas die primêre navorsingsvraag, het ek ook die volgende sekondêre navorsingsvrae aangespreek:

- ✘ Wat behels onderwysers se bestaande kennis en begrip met betrekking tot die MIV&VIGS-beleidsdokument van die Departement van Onderwys?
- ✘ Wat is die onderliggende rasionaal vir die ontwikkeling van die deelnemende laerskool se MIV&VIGS-skoolplan?
- ✘ Wat behels die moontlike inhoud van 'n MIV&VIGS-skoolplan vir die deelnemers se spesifieke skool?
- ✘ Hoe en deur wie kan die MIV&VIGS-skoolplan aangewend en benut word in die gewone klaskamer?

¹ Aangesien my studie deel vorm van 'n omvattende navorsingsprojek, het ek deurgaans in 'n navorsingspan opgetree en die rol van medenavorser en soms veldwerker vervul.

1.4 AANNAMES

Ek het die studie onderneem op grond van die aanname dat onderwysers se bestaande agtergrondkennis en vaardighede voldoende sou wees om deur middel van deelnemende aksienavorsing 'n MIV&VIGS-skoolplan te ontwikkel. Ek het verder aangeneem dat onderwysers baat sal vind by die fasilitering van 'n werkswinkel en dat hulle gedetermineerd sal wees om hierdie skoolplan wat ontwikkel is, te implementeer. Ek het ook aangeneem dat hierdie MIV&VIGS-skoolplan onderwysers se taak sal vergemaklik om MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geïnfekteerde kinders optimaal te ondersteun binne hulle onderskeie klaskamers.

1.5 VERHELDERING VAN KERNKONSEPTE

Vervolgens verhelder ek kernkonsepte wat in my studie gebruik is.

1.5.1 Deelnemende aksienavorsing

Deelnemende aksienavorsing behels die deelname van geselekteerde subjekte (onderwysers) aan 'n studie en is gefokus op die bemagtiging van die deelnemers (Silverman, 2005; Bernard, 2000). Hierdie tipe navorsing fokus op verandering, is prakties van aard en word beskryf as 'n interaktiewe proses wat op die ontwikkeling van kennis afgestem is (Denscombe, 2003). Metodes wat dikwels gebruik word, sluit onder andere die observasie van deelnemers en informele onderhoudvoering in. Hierdie metodes bevorder interaksie en deelname tussen die navorser en deelnemers. Die deelnemende aksienavorser fokus dus op die deelnemers se interpretasies van hulle leefwêreld.

1.5.2 MIV&VIGS-skoolplan

Binne die konteks van my studie verwys 'n MIV&VIGS-skoolplan na 'n plan wat saamgestel is op grond van die bestaande MIV&VIGS-beleid, soos vervat in die Departement van Onderwys se *National policy on HIV/AIDS for learners and educators in public schools, and students and educators in further education and training institutions* (Department of Education, 1999). Beleide aangaande MIV&VIGS en planne wat daaruit voortspruit, kan volgens Shisana en Louw (2006) slegs suksesvol wees indien dit 'n samelewing rig om die langtermyn doelwitte van nasionale ontwikkeling te bereik. In die geval van 'n MIV&VIGS-plan is dit die verantwoordelikheid van die skoolhoof, bestuurspan en bestuursraad om toe te sien dat die plan geïmplementeer word deur die onderwysers van die skool. Van skole word verwag om bestaande wetgewing te gebruik om hul eie beleide of planne te ontwikkel in terme van praktiese riglyne wat toepaslik is op die skool se eiesoortige en unieke behoeftes (Maile, 2004; Coombe, 2000).

1.5.3 Onderwysers

Die onderwysers, wat vrywilliglik deelgeneem het aan die omvattende navorsingsprojek, asook aan hierdie studie binne die projek, is almal werksaam by 'n primêre skool in 'n informele nedersetting in die Oos-Kaap (Nelson Mandela Metropool). Die agt deelnemers is almal vroulik.

1.5.4 Kinders

Binne die spesifieke konteks van hierdie studie verwys kinders na kinders wat deur MIV&VIGS geïnfekteer en geïnfekteer is, binne die geselekteerde skool waar die deelnemers werksaam is. Kinders word as MIV&VIGS-geïnfekteerd beskou wanneer hulle met die MI-virus geïnfekteer is. Hierdie kinders word dikwels gediagnoseer aan die hand van simptome soos koors wat vir langer as 'n maand voortduur, gewigsverlies, abnormale groei, kroniese algemene infeksies (soos oor-, mond- en keelinfeksies), kroniese diarree vir langer as 'n maand en vergrote kliere (Van Dyk, 2005; World Health Organisation, 2000).

Kinders word geïnfekteer deur die MIV&VIGS-epidemie wanneer die gemeenskappe waarin hulle hulself bevind en die dienste wat die gemeenskappe veronderstel is om te voorsien, belemmer word weens die gevolge van die MIV&VIGS-pandemie. Voorbeelde hiervan is waar verpleegsters en dokters MIV-positief is of wanneer onderwysers siek word of afwesig is van die skool weens MIV&VIGS (UNICEF, 2006). Binne die spesifieke gemeenskap waar die studie onderneem is, word beide geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders aangetref.

1.5.5 Ontwikkeling van 'n MIV&VIGS-skoolplan

Volgens die Departement van Onderwys se *National policy on HIV/AIDS for learners and educators in public schools, and students and educators in further education and training institutions* (Department of Education, 1999) behoort alle skole op grond van die Nasionale Beleid 'n MIV&VIGS-plan daar te stel. Hieruit volg dat 'n implementeringsplan vir die voorkoming van MIV&VIGS vanaf beskikbare riglyne ontwerp moet word. Hierna behoort die plan geïmplementeer te word deur die verskillende rolspelers en onderwysers van die betrokke skool. Laasgenoemde val egter buite die fokus van hierdie studie en is derhalwe nie ondersoek nie.

1.6 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF

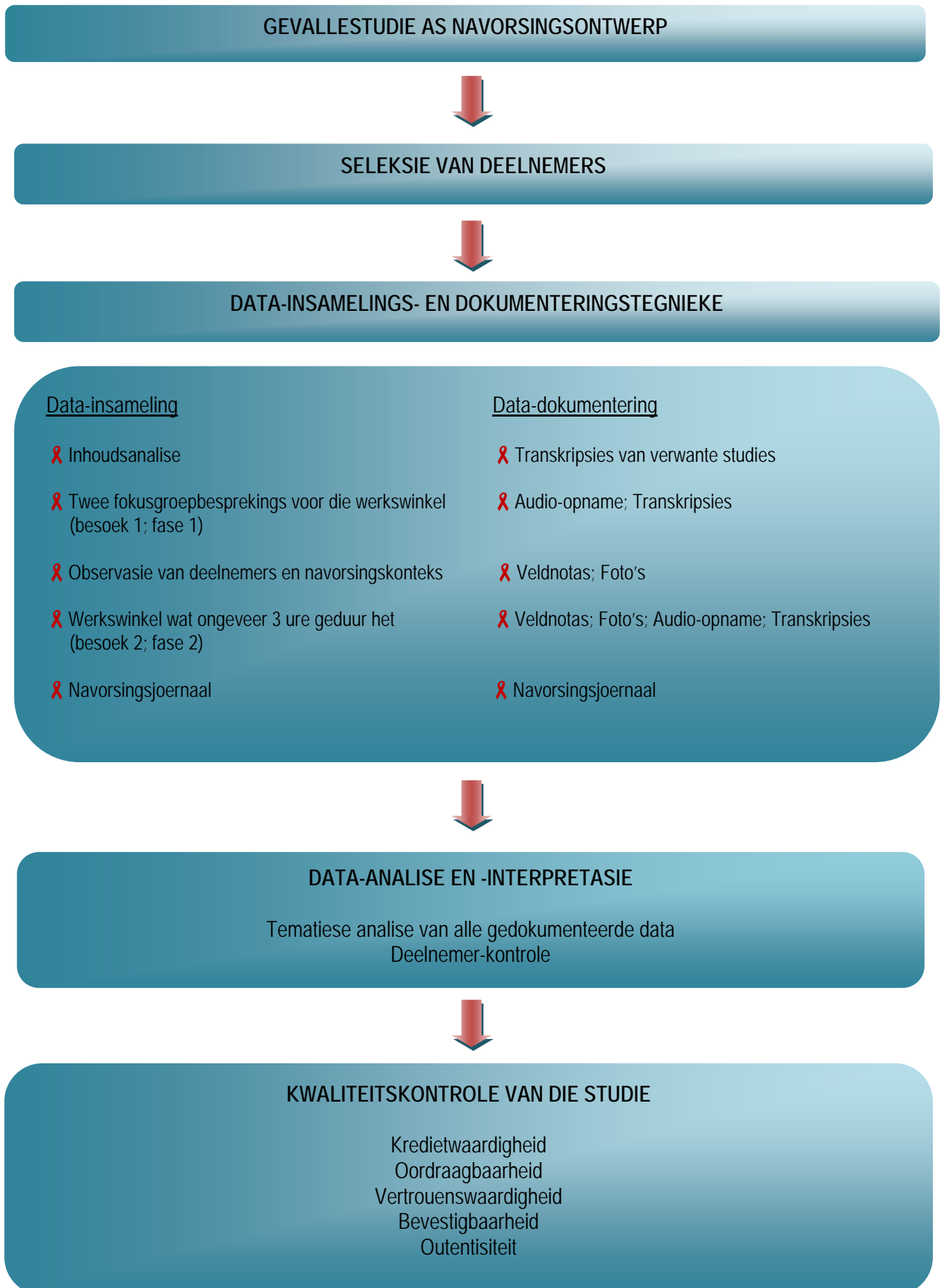
Die metateorie aan die hand waarvan ek na die alledaagse realiteit gekyk het vir die doeleindes van hierdie studie is gesetel binne die interpretivistiese benadering. My keuse van 'n interpretivistiese benadering tot navorsing berus op my siening dat só 'n lens ten doel het om die wêreld van menslike ervaring te verstaan, deur onder andere 'n beter begrip van die deelnemers se ervaringe en van die navorsingsonderwerp te ontwikkel (Denzin & Lincoln, 2005; Cohen, Manion & Morrison, 2000). Garrick (1999) verduidelik dat só 'n benadering daartoe lei dat navorsing gedoen word *met* persone eerder as *op* persone. Gebaseer op my beskouing dat 'n interpretivistiese studie 'n interaktiewe proses is, het ek as navorser en die onderskeie deelnemers mekaar wedersyds beïnvloed (Mertens, 1998). Die doel met Interpretivisme is onder meer om betekenis, wat onderliggend is aan menslike gedrag, te interpreteer en te verstaan (Huberman & Miles, 2002). Tydens my studie was my rol as navorser en fasiliteerder derhalwe om die perspektiewe en leefwêreld van die deelnemende onderwysers beter te begryp. Die gekose metateoretiese paradigma wat ek in my navorsingstudie geïmplementeer het, sal in Hoofstuk 3 verder bespreek word.

As metodologiese paradigma is deelnemende aksienavorsing geselekteer. McMillan en Schumacher (2001) verklaar dat die fokus van deelnemende aksienavorsing geleë is in 'n plaaslike uitdaging, binne die omliggende omgewing. My besluit om metodologies op deelnemende aksienavorsing te steun en 'n interpretivistiese paradigma te volg, impliseer dat ek die volgende aangeleenthede (meer omvattend bespreek in Hoofstuk 3) ondersoek het (Neuman, 1997): ontwikkeling van sosiale realiteit en kulturele betekenis; fokus op die interaktiewe navorsingsproses en -gebeure; en die beklemtoning van outentisiteit. Verder het ek aandag geskenk aan die volgende riglyne: erkenning van realiteit as situasioneel beperk en konteks-gebond; betrekking van 'n klein hoeveelheid deelnemers; en die toepassing van tematiese analise (Neuman, 1997).

1.7 OORSIG OOR NAVORSINGSMETODOLOGIE

Mertens (1998) beskou metodologie as die wyse waarop navorsers die verlangde begrip, kennis en insig verkry wat hulle benodig. Ander outeurs soos De Vos (1998:241) sluit hierby aan en beskryf metodologie as die "...*know-how or scientific methods and techniques employed to obtain valid knowledge*". In die volgende afdelings poog ek om die *hoe*, *wie*, *wat* en *waar* van my studie te beantwoord. Figuur 1.1 illustreer die navorsingsproses van my studie.

Figuur 1.1 Diagrammatiese voorstelling van die navorsingsproses



Op grond van my metateoretiese benadering (Interpretivisme), die gekose metodologiese benadering (deelnemende aksienavorsing) en die keuse van my spesifieke onderwerp, het ek 'n gevallestudie as navorsingsontwerp geselekteer (Cohen *et al.* 2000; Stake, 2000; Bless & Higson-Smith, 1995). Silverman (2005) beskryf 'n gevallestudie as navorsingsontwerp, as 'n poging van 'n navorser om 'n gedetailleerde oorsig aangaande 'n geselekteerde geval te verkry. Die interaktiewe aard van 'n gevallestudie kom duidelik na vore in die volgende beskrywing deur Merriam (1998:27): *"...an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon with its real-life context..."*.

Soos aangedui, het agt onderwyseresse in 'n primêre skool, binne die Nelson Mandela Metropool, deelgeneem aan my studie. Die deelnemers is by wyse van gerieflikheid (Silverman, 2005; Bernard, 2000; Neuman, 1997) geselekteer, aangesien hulle reeds by die genoemde omvattende navorsingsprojek (Ebersöhn, 2008; Ferreira 2008a; Ferreira 2008b; Ferreira, 2007) betrokke is sedert 2003 en met my toetrede tot die navorsingsveld bloot hulle rolle as deelnemers voortgesit het.

Ek het gebruik gemaak van 'n multi-metodiese benadering in 'n poging om my begrip verder te verdiep (Patton, 2002; Berg, 1998). Eerstens is die verwante studies van Ferreira (2006) en Loots (2005) tematies ge-analiseer om sodoende die deelnemers se behoeftes en idees met betrekking tot 'n MIV&VIGS-skoolplan te identifiseer. Tweedens het ek van fokusgroepe gebruik gemaak as data-insamelingstegniek (Silverman, 2005; McMillan & Schumacher, 2001; Bernard, 2000). Vir die doeleindes van hierdie spesifieke studie het ek twee fokusgroepbesprekings gefasiliteer. Derdens het ek gebruik gemaak van observasie (Cohen *et al.*, 2000) met die doel om die dinamiese aard van gebeure, intensionaliteit en temas tydens my twee veldbesoeke te peil. Ek het my observasies vasgelê in die vorm van veldnotas (Bogdan & Biklen, 2003), asook foto's (Harper, 1998). Tydens 'n tweede veldbesoek het ek 'n werkwinkel met agt deelnemers gefasiliteer (Parker, Dalrymple & Durden, 1998). Die doel van hierdie spesifieke werkwinkel was om saam met die deelnemers 'n MIV&VIGS-skoolplan vir die onderwysers van die betrokke skool daar te stel. Tydens my studie het 'n navorsingsjoernaal my in staat gestel om reflektiewe insig en denke oor navorsing en data te genereer (Bogdan & Biklen, 2003; Mayan, 2001). Ek het my persoonlike indrukke en opinies tydens hierdie navorsingstudie daarin aangeteken.

As deelnemende aksienavorser het ek die ingesamelde data tematies ge-analiseer, waarna die geïdentifiseerde temas deur die deelnemers geverifieer is. Hierna het ek die resultate wat ek verkry het geïnterpreteer teen die agtergrond van relevante literatuur-inhoude (Seale, 2000).

1.8 ETIESE OORWEGINGS

Ek het myself konstant beskou as 'n besoeker in die leefwêreld van die deelnemers aan hierdie studie en het deurgaans gepoog om die etiese maatreëls van navorsing te gehoorsaam. Ek het my laat lei deur die volgende etiese beginsels, saamgevat deur die Etiese Komitee van die Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria (2008):

- ✘ Die beginsel van *vrywillige deelname*, wat impliseer dat die deelnemers enige tyd kon onttrek van my studie.
- ✘ Die beginsel van *ingeligte toestemming*, wat impliseer dat die deelnemers deurgaans ten volle ingelig was aangaande die doel en proses van die navorsing. Deelnemers aan hierdie navorsingsprojek het hulle toestemming verleen alvorens hulle aan navorsingsaktiwiteite deelgeneem het (Bylaag B). Benewens ingeligte toestemming van die deelnemers is toestemming vir die omvattende navorsingsprojek ook vanaf die Departement van Onderwys (Bylaag C) en die skoolhoof (Bylaag D) van die geselekteerde skool verkry.
- ✘ Die beginsel van *veiligheid in deelname*, wat impliseer dat die deelnemers nie aan enige risiko of gevaar blootgestel is nie.
- ✘ Die beginsel van *privaatheid*, wat beteken dat die vertroulikheid en anonimiteit van deelnemers deurgaans beskerm is.
- ✘ Die beginsel van *vertroue*, wat impliseer dat die deelnemers nie op enige wyse mislei is gedurende die navorsingsproses of daarna nie.

In Hoofstuk 3 bespreek ek die wyses waarop ek daarna gestreef het om navorsingsetiek na te kom meer breedvoerig.

1.9 KWALITEITSKRITERIA

Die kwaliteit sowel as die wetenskaplikheid van deelnemende aksienavorsing het, volgens Creswell (2005), Denscombe (2003), asook Seale (2000) te make met die *kredietwaardigheid*, *oordraagbaarheid*, *vertrouenswaardigheid*, *bevestigbaarheid* en *outentisiteit* van die spesifieke navorsing. Tydens my studie het ek gepoog om die kwaliteit daarvan te verhoog deur te fokus op hierdie kwaliteitskriteria, soos voorgestel deur Mertens (1998). In die volgende paragrawe beskryf ek oorsigtelik hoe ek die genoemde kriteria nagestreef het. 'n Breedvoerige bespreking volg in Hoofstuk 3.

Kredietwaardigheid het ten doel om te demonstreeer dat die navorsing op so 'n wyse geloods is dat die deelnemer akkuraat geïdentifiseer en beskryf is (De Vos, Strydom, Fouché & Delpont, 2005). In my studie het ek gepoog om kredietwaardigheid te verhoog deur die gebruik van meervoudige data-insamelingstegnieke (meervoudige perspektiewe). *Oordraagbaarheid* verwys na die mate waarin die bevindinge van 'n studie in ander soortgelyke omgewings of by ander deelnemers toegepas kan word (Huberman & Miles, 2002; Babbie & Mouton, 2001; McMillan & Schumacher, 2001). My studie het nie ten doel om bevindinge te veralgemeen nie, maar eerder om insig te verwerf in die fenomeen wat bestudeer is. Ek het deurgaans myself daartoe verbind om geloofwaardige bevindinge te verkry. Die betrokke navorsing is oor 'n tydperk van vier maande gedoen, sodat 'n in-diepte begrip van die fenomeen moontlik was.

Volgens Neuman (1997) hou *vertrouenswaardigheid* verband met die vraag of die uitkoms van 'n studie dieselfde sal wees, as dit met dieselfde deelnemers herhaal word. In my studie het ek gepoog om die konsekwentheid en vertrouenswaardigheid van die interpretasies en observasies te verhoog deurdat die deelnemers dit gekontroleer en die outentisiteit daarvan bevestig het. Babbie en Mouton (2001) beskryf *bevestigbaarheid* as die mate waarin die bevindinge van 'n studie die produk van die studie is en nie die uitkoms van die navorser se vooroordeel nie. Tydens my studie het ek op verskeie maniere gepoog om die bevestigbaarheid van die navorsing te verhoog, onder andere deur literatuurkontrole, insameling van die perspektiewe van ander en 'n verkryging van 'n realiteitsbeeld vanuit verskillende databronne (Silverman, 2005; Babbie & Mouton, 2001; McMillan & Schumacher, 2001). Laastens het ek *outentisiteit* nagestreef. Laasgenoemde verwys na die aanbieding van 'n gebalanseerde siening van die persepsies, waardes en oortuigings van die deelnemers aan 'n studie (Mertens, 1998). Ek het gepoog om aan hierdie kriterium te voldoen deur deelnemerkontrole toe te pas en verbatim transkripsies van die fokusgroepbesprekings in te sluit (Seale, 2000).

1.10 INDELING VAN HOOFSTUKKE

My raamwerk van hoofstukke is soos volg:

Hoofstuk 1: Inleidende oriëntering en probleemstelling

Die eerste hoofstuk dien as inleidende oriëntering en oorsig met betrekking tot die studie wat ek onderneem het. Ek bespreek die faktore en gebeurtenisse wat my as navorser geïnspireer het tot die betrokke navorsing in terme van die rasionaal van die studie. Hierna verduidelik ek die kernkonsepte en stel verskeie fundamentele aspekte met betrekking tot die veldwerk van my studie bekend, onder

andere die geselekteerde paradigmatiese perspektief, navorsingsontwerp, metodologie, etiese oorewegings en wetenskaplikheid van die studie.

Hoofstuk 2: Literatuuroorsig en teoretiese raamwerk

In hierdie hoofstuk bespreek ek relevante literatuur en navorsingsbevindings, om as agtergrond vir die studie te dien en 'n dieper begrip aangaande die navorsingsonderwerp te bevorder. Ek beskryf ook die teoretiese raamwerk waarbinne die studie plaasgevind het. In terme van relevante literatuur, skenk ek aandag aan die invloed van die MIV&VIGS-pandemie op die onderwysstelsel, die moontlike rol van skole om MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geïmpakteerde kinders te ondersteun, die veranderende rol van onderwysers in Suid-Afrika, asook regeeringsbeleide wat geïmplementeer kan word in skole. Hierna skenk ek aandag aan grondbeginsels ter ontwikkeling van strategiese planne en moontlike programme om geïnfekteerde en geïmpakteerde kinders meer effektief binne die klaskamer te kan hanteer. Ek poog deurgaans om my besprekings in verband te bring met die navorsingsvrae wat in Hoofstuk 1 geformuleer is.

Hoofstuk 3: Die navorsingsproses

Ek sit die navorsingsproses en -metodologie wat gevolg is, in hierdie hoofstuk uiteen en bespreek hierdie aspekte in meer besonderhede. Ek lewer 'n gedetailleerde voorstelling van die gekose navorsingsontwerp en metodes van data-insameling, data-analisering en data-interpretasie. Ek motiveer my keuses teen die agtergrond van die doel van die studie.

Hoofstuk 4: Navorsingsresultate

In hierdie hoofstuk sit ek die resultate van die studie uiteen, asook die onderskeie navorsingsbevindings waartoe ek gekom het. Ek bring relevante literatuur-inhoude in verband met die resultate wat ek verkry het.

Hoofstuk 5: Oorsig, gevolgtrekkings en aanbevelings

In hierdie hoofstuk kom ek tot gevolgtrekkings en maak ek aanbevelings vir toekomstige navorsing, teorie en praktyk. Ek identifiseer die beperkinge van my studie en bespreek die moontlike bydrae van my navorsing.

1.11 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die basiese rasionaal en inleidende oriëntasie tot my studie bespreek. Nadat ek my navorsingsvrae en -doel uiteengesit het, het ek kernkonsepte verhelder. Verder het ek die gekose paradigmatische benadering, navorsingsontwerp en navorsingsmetodologie aangedui. Ek het ook kortliks verwys na etiese aangeleenthede wat betrekking het op my studie, asook na die kwaliteitskriteria wat ek nagestreef het.

Hierna volg 'n literatuuroorsig in Hoofstuk 2, waar ek relevante literatuur verken. Die teoretiese raamwerk van waaruit ek die studie onderneem het, word ook weergegee en bespreek.

Literatuuroorsig en teoretiese raamwerk

2.1 INLEIDING

Die doel van die voorafgaande hoofstuk was om 'n inleiding tot my studie te bied en die rasionaal vir die studie te verduidelik. Ek het my navorsingsvrae geformuleer, asook die aannames aan die hand waarvan ek hierdie studie benader het. Daarna het ek die tersaaklike kernkonsepte verduidelik en 'n opsommende oorsig gebied van die geselekteerde navorsingsontwerp en metodologie wat ek geïmplementeer het. Ek het ook die onderskeie etiese oorwegings wat ek nagekom het, kortliks beskryf.

Huidige literatuur oor MIV&VIGS beklemtoon dikwels die omvangrykheid van die pandemie, die weerloosheid van geïnfekteerde en geïmpakkeerde kinders, asook die negatiewe impak van die MIV&VIGS-pandemie op kinders. Hoewel ek in hierdie hoofstuk kortliks na sodanige invloed van die pandemie op die onderwysstelsel verwys, fokus ek hoofsaaklik op die potensiele rol van skole om MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geïmpakkeerde kinders te ondersteun, op die veranderende rol van onderwysers, asook op regeringsbeleide wat geïmplementeer kan word in skole binne hierdie konteks. Hierna skenk ek aandag aan grondbeginsels ter ontwikkeling van strategiese planne en moontlike programme om kinders wat geïnfekteer en geïmpakkeer is meer effektief binne die klaskamers te kan hanteer, as aanloop tot die empiriese studie wat ek onderneem het.

2.2 OMVANG VAN DIE MIV&VIGS-PANDEMIE AS KONTEKSTUELE AGTERGROND VIR DIE STUDIE

Volgens Uys (2003) het die hoë voorkoms van MIV&VIGS die potensiaal om katastrofiese uitwerking te hê op gemeenskappe, die gesondheidsdienste, die onderwyssektor en die algemene populاسie. Die totale aantal individue wat wêreldwyd met die MI-virus leef, was volgens UNAIDS (2006) nagenoeg 39.5 miljoen individue in 2006. Ongeveer 2.5 miljoen nuwe MIV-infeksies het in 2007 voorgekom en 2.1 miljoen individue het gesterf as gevolg van VIGS-verwante siektes (Avert.org., 2007; UNAIDS, 2007). Sub-Sahara Afrika blyk die mees kwesbare en geïnfekteerde streek wêreldwyd te wees. In hierdie streek alleen is 1.9 miljoen individue nuut geïnfekteer met die MI-virus in 2007. Meer as 68% van die totale aantal individue wat MIV-geïnfekteerd is, kom voor in Sub-Sahara Afrika, asook meer as 'n

driekwart (76%) van alle VIGS-verwante sterftes. Dit word voorspel dat daar meer as 25 miljoen VIGS-weeskinders in Sub-Sahara Afrika gaan wees in 2010 en dat die lewensverwagting van volwassenes gaan verlaag tot ongeveer 40 jaar of minder in 9 lande binne Sub-Sahara Afrika (UNAIDS, 2008; UNAIDS, 2007; Smart, 2003; Subbarao, Mattimore & Plangemann, 2001).

In Suid-Afrika is 'n geskatte 5.7 miljoen Suid-Afrikaners geïnfekteer met die MIV-virus in 2007, waarvan 280 000 kinders veertien jaar en jonger was. Gedurende 2007 het Afrika 'n geskatte 11.6 miljoen hawelose kinders gehad as gevolg van die afsterwe van een of beide MIV-geïnfekteerde ouers (UNAIDS, 2008). Hierdie statistieke beklemtoon die feit dat MIV&VIGS reeds sy tol begin eis het in Suid-Afrika, Afrika en die res van die wêreld. In hierdie verband meld Aung San Suu Kyi in haar sleutelboodskap gedurende 'n VIGS-konferensie in Durban (2000): *"The question of HIV is not, in my opinion, a purely medical one. Nor is it, as some would like to think, a moral one. It is a human question – it is to do with human relationships"* (Adler, 2000:60).

MIV&VIGS bedreig alle vlakke van ontwikkeling en word omskryf as 'n ontwikkelingskrisis (DeJong, 2003; Kelly, 2000). Die lewensverwagting van mense is besig om af te neem, dood onder jong kinders neem toe, druk word geplaas op gesondheidsisteme en huishoudings swig toenemend onder die druk van armoede. Anders as ander oordraagbare siektes het MIV&VIGS geen sosiale grense nie en affekteer dit alle vlakke van die samelewing, asook ekonomiese sfere. Armoede lei verder tot weerloosheid ten opsigte van MIV-infeksie, en MIV&VIGS kan armoede selfs vererger. Geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders beleef sosiale stigma, diskriminasie en verwaarlosing, wat weer kan lei tot isolering en sosiale uitsluiting binne families en die groter gemeenskap (Siyam'kela Project, 2003; DeJong, 2003). Die potensieële impak van die MIV&VIGS-pandemie op geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders word onder meer beïnvloed deur hierdie kinders se toegang tot basiese dienste, sosio-ekonomiese status, asook die sosiale en kulturele omgewing waarbinne die kinders funksioneer (Richter, Manegold & Pather, 2004; Richter, 2003; Richter, 2001). Volgens Williamson (2000) hou die MIV&VIGS-pandemie veral implikasies in vir kinders se gesondheid, emosionele welstand en onderwys. Teen hierdie agtergrond het verskeie sektore 'n rol om te vervul, waarvan die onderwyssektor een is. Aangesien kinders vir 'n groot gedeelte van hulle lewens in die skool is, word skole en onderwysers beskou as sleutelpersone in die ondersteuning van kinders binne die konteks van MIV&VIGS (Landsberg, 2005; Richter *et al.*, 2004; Richter, 2003; Singhal & Howard, 2003; Richter, 2001; Donald, Lazarus & Lolwana, 2002).

2.3 POTENSIEËLE ROL VAN DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSSTELSEL IN DIE HANTERING VAN DIE MIV&VIGS-PANDEMIE

In die volgende afdeling ondersoek ek die moontlike invloed van die MIV&VIGS-pandemie op die onderwysstelsel in Suid-Afrika, die rol van skole om MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geïnfekteerde kinders te ondersteun, asook die veranderende rol van onderwysers in Suid-Afrika.

2.3.1 Die invloed van die MIV&VIGS-pandemie op die onderwysstelsel in Suid-Afrika

Oudpresident Nelson Mandela lewer die volgende pleidooi op 12 Julie 2002 gedurende 'n internasionale MIV&VIGS-konferensie in Barcelona (Ebersöhn & Eloff, 2003:12):

"These children will grow up without love and care of their parents, most of them will be deprived of their basic rights – shelter, food, health and education. Many will be subjected to abuse, exploitation, discrimination, trafficking and loss of inheritance. We have an obligation to provide the proper care and support for these children. No adult can stand by and watch while these children suffer. As adults, we have collective and individual responsibility."

Vanuit bogenoemde pleidooi is dit duidelik dat volwassenes 'n groot verantwoordelikheid in die gesig staar wat nie ongesiens verby kan gaan nie, aangesien MIV&VIGS nie slegs kinders en volwasse individue uitdaag nie, maar ook verskeie sisteme en sektore. Verpleegsters, dokters, onderwysers en ander individue word siek en sterf as gevolg van die pandemie, wat 'n invloed het op gesondheidsorg, onderrig en ander basiese dienste. Die toename in MIV-infeksies lei tot 'n afname in verskeie diensleweringsektore, wat weer aanleiding gee tot hoër vlakke van weerloosheid. Reeds in 2000 is voorgestel dat die pandemie se impak op die onderwysstelsel voortdurend herken, nagevors en bestuur moet word (Zungu-Dirwayi, Shisana, Louw & Dana, 2007; UNICEF, 2006; USAID, 2002; Coombe, 2000). In hierdie verband maak Bennell (2003:10) die volgende opmerking: *"Given the seriousness of the AIDS crisis, some commentators believe that schools themselves must be 'transformed' into altogether new types of institutions that can provide comprehensive care and livelihood opportunities for children adversely affected by the epidemic"*. Alhoewel MIV&VIGS alle sektore van die samelewing beïnvloed, blyk dit dat die onderwysstelsel ernstig geïnfekteer word, soos duidelik gestel in 'n UNICEF-publikasie: *"...although HIV affects all sectors, its most profound effects are concentrated in the education sector"* (UNICEF, 2000:10).

Sommige navorsers (Marais, 2005; Bennell, 2003) is van mening dat die weerloosheid van die onderwyssektor geleë is in die feit dat dit op die produksie van sosiale en menslike kapitaal gefokus is.

Wat betref die weerloosheid van die onderwyssektor meld UNAIDS (2006) dat die impak van MIV&VIGS op die onderwyssektor kritieke vlakke begin bereik het teen 2006. Met spesifieke verwysing na onderwys in Suid-Afrika, wil dit voorkom asof die aantal onderwysers in openbare hoofstroomskole afgeneem het. Hierdie afname kan gedeeltelik toegeskryf word aan sterftes wat geassosieer word met MIV&VIGS. 'n Beraamde 21% van onderwysers in Suid-Afrika is geïnfecteer met die virus en dit wil voorkom asof onderwysers se kans 10% groter is om geïnfecteer te raak met die virus, in vergelyking met die algemene publiek (UNAIDS, 2006; Statistics South Africa, 2004). Onderwysers en die onderwyssektor as geheel kan derhalwe as weerloos beskou word.

Bykomend tot die weerloosheid van onderwysers en die onderwyssektor met betrekking tot voorsiening en aanvraag, word die kwaliteit van onderwys uitgedaag deur die toenemende afwesigheid van onderwyspersoneel. Laasgenoemde kom dikwels voor as gevolg van MIV&VIGS en verbandhoudende siektes onder onderwyspersoneel, asook weens sosiale verantwoordelikhede wat geassosieer word met MIV&VIGS onder familieledes en vriende. Volgens 'n studie deur UNAIDS (2006) is dit opmerklik dat 60% van afwesighede onder onderwysers voorkom weens die feit dat hulle ander familieledes en vriende wat MIV-geïnfecteerd is ondersteun, in plaas daarvan om onderrig te gee by skole. Onderwysers het gevolglik minder tyd tot hulle beskikking vir lesvoorbereiding, wat weer impakteer op die kwaliteit van die onderwys wat hulle gee. Die feit, dat onderwysers se moraal moontlik negatief beïnvloed word deur die emosionele impak van die MIV&VIGS-pandemie, kan verder aanleiding gee tot die ontstaan van ander hindernisse ten opsigte van onderrig en leer (UNAIDS, 2006; Education Labour Relations Council, 2005; Coombe, 2000).

Wat beteken bogenoemde inligting aangaande die MIV&VIGS-pandemie vir die onderwyssektor in Suid-Afrika? In antwoord op vrae soos hierdie kan die impak van die pandemie op die onderwyssektor beskou word as katastrofies en uitdagend van aard. Minder kinders word ingeskryf by skole, aangesien MIV-geïnfecteerde moeders soms op 'n jong ouderdom sterf, kinders as gevolg van VIGS-komplikasies sterf en siek is, en huishoudings bestuur word deur kinders. Gekwalifiseerde onderwysers en amptenare gaan verlore vir die onderwyssektor in dié sin dat hulle sterf, siek word of selfs die onderwys verlaat (Coombe, 2000). Verder is die bestuur, administrasie en finansiële beheer in skole dikwels broos en maak MIV&VIGS dit selfs meer ingewikkeld om die nodige strukture in stand te hou om formele onderwys te voorsien aan kinders. Die koste verbonde aan die siekte, begrafnisse en die opleiding van onderwysers in die veld van MIV&VIGS word al hoe groter. Finansiële bydraes vanaf ouers en die gemeenskap neem af as gevolg van armoede en weens die feit dat huishoudings soms

nie meer in staat is om vir kinders se onderrig te betaal nie. As 'n gevolg word die verdere ontwikkeling van die onderwysstelsel bemoeilik en ontwikkelingsdoelwitte binne die onderwyssektor toenemend meer onbereikbaar (Zungu-Dirwayi *et al.*, 2007; Coombe, 2000).

2.3.2 Ondersteuning van MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geïnfekteerde kinders in skole

In Suid-Afrika woon die meerderheid van geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders saam met 'n enkelouer of in 'n uitgebreide gesin. Volgens die *Department of Health* (2000) behoort volhoubare oplossings vir die uitdagings van die MIV&VIGS-pandemie binne gemeenskappe self gevind te word. Moontlike oplossings kan beskou word as veral geleë binne die onderwyssektor. Die implikasie is dat, indien skole sou wou voorsien in die behoeftes van geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders, sodanige skole as prominent beskou sal moet word binne die gemeenskappe wat hulle bedien. Die vraag ontstaan egter of *geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders spesiale aandag vanaf skole behoort te ontvang? Behoort daar nie in alle kinders se behoeftes voorsien te word nie en moet alle kinders wat hindernisse of probleme beleef nie bygestaan word nie?* As daar gekyk word na die ouderdomsverspreiding van Suid-Afrika se 19 755 600 kinders onder die ouderdom van 18 jaar oud, blyk dit dat, indien die MIV-statistieke in ag geneem word, tesame met die VIGS-verwante sterftes en ouerlose kinders, Suid-Afrikaanse skole in die toekoms waarskynlik hoë vlakke van versorging en ondersteuning aan geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders sal moet bied (Department of Health, 2000).

Bennell (2003) identifiseer prioriteitsareas en riglyne vir onderwysers en skoolgebaseerde ondersteuning in die hantering van geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders binne klaskamers. Eerstens kan onderwysers geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders identifiseer, verwys en monitor. Tweedens kan onderwysers met kollegas en ander kinders in die skool saamwerk om geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders optimaal te ondersteun. Derdens kan onderwysers en skole ouers en versorgers meer betrokke kry in hulle pogings om geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders beter te ondersteun. Laastens kan skole finansiële hulpverlening, beradingsfasiliteite en voedingsprogramme voorsien om geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders te ondersteun. Marais (2005) noem dat beradingsfasiliteite dié area is wat die meeste nagelaat word, maar noem dat skole die beste beginpunt is vir emosionele ondersteuning aan geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders, asook aan hulle gesinslede.

Marais (2005) se beskouinge word ondersteun deur Witskrif 6 van die Departement Onderwys (Department of Education, 2001), wat aandui dat daar van onderwysers verwag word om verskeie rolle binne hulle professie te vervul, waarvan een die pastorale rol is. Die pastorale rol van onderwysers

vereis van onderwysers om bronne van emosionele ondersteuning te word en emosionele onderskraging en leiding te voorsien aan geïnfekteerde en geaffekteerde kinders en hulle gesinne. Labuschagne (1998) stel voor dat onderwysers sover moontlik poog om kinders te verseker dat hulle beskikbaar is wanneer die kinders met hulle sou wou gesels. Onderwysers behoort kommunikasie op 'n sensitiewe, empatiese wyse te verwerklik; 'n positiewe selfbeeld by kinders te versterk deur eerlike, positiewe terugvoer; geleentheid te skep vir kreatiewe selfuitdrukking deur kuns en drama; en groepsaktiwiteite te inisieer vir alle leerders, omdat geïnfekteerde en geaffekteerde kinders geneig is om hulself te isoleer. Labuschagne (1998) beveel verder aan dat 'n kind se geheime nie aan die res van die klas bekend gemaak moet word nie; dat ouers of versorgers en 'n maatskaplike werker gekontak kan word om kinders se welstand te ondersteun en te vestig; dat nie té veel aandag aan geïnfekteerde en geaffekteerde kinders gegee word nie, wat daartoe mag bydra dat hulle voel hulle is opvallend nie; dat onderwysers moet poog om regverdig te wees en geïnfekteerde en geaffekteerde kinders te dissiplineer wanneer nodig; en dat tyd gemaak moet word om rustig met geïnfekteerde en geaffekteerde kinders te gesels.

Die Suid-Afrikaanse regering poog voortdurend om skole te ondersteun in hulle strewe om geïnfekteerde en geaffekteerde kinders effektief te help, deur die opstel van beleide waarin riglyne en praktiese stappe in verband met die hantering van die uitdaging van die MIV&VIGS-pandemie aangedui word (Department of Education, 1999). Volgens Foster *et al.* (2005) het die regering drie belangrike verantwoordelikhede teenoor alle geïnfekteerde en geaffekteerde kinders wat hulle onderwys betref, naamlik respek, beskerming en die nakoming van hierdie kinders se regte. Vir geïnfekteerde en geaffekteerde kinders word die reg tot onderwys gerespekteer indien die regering toegang tot onderwys vir alle kinders verseker. Die reg tot onderwys word verder deur die regering beskerm en nagekom indien die regering daadwerklike beleide in plek het om te verseker dat nie teen geïnfekteerde en geaffekteerde kinders gediskrimineer word op grond van hulle omstandighede nie.

UNESCO (2008a; 2008b; 2008c) is dit eens dat volhoubare ondersteuning gegee behoort te word aan geïnfekteerde en geaffekteerde kinders binne skole. In die UNESCO-dokumente word daar veral verwys na ondersteuning wat deur beraders kan geskied. Tydens 'n konferensie gedurende 2008 in Botswana, getitel *School-Centred HIV and AIDS Care and Support in Southern Africa* (UNESCO, 2008a), het die vraag egter ontstaan in watter mate onderwysers self die rol van beraders kan aanneem. Sommige deelnemers aan die konferensie het geargumenteer dat onderwysers opgelei en ondersteun kan word om hierdie rol te vervul, veral waar hulpbronne skaars is en toeganklikheid tot

maatskaplike werkers en sielkundiges beperk is. Die realiteit is egter dat onderwysers reeds belaaï is met talle ander verantwoordelikhede en dat die addisionele verwagtinge dalk onrealisties mag wees. Tog vervul sommige onderwysers en skole 'n aktiewe rol ten opsigte van versorging en ondersteuning. 'n Ander moontlikheid wat gedurende die Botswana-konferensie bespreek is, is die gebruik van sogenaamde *paraprofessionals*, wat verwys na opgeleide volwassenes binne die gemeenskap wat die rol van onderwysers moontlik kan aanvul wat betref ondersteuning. In die meeste gevalle is hierdie persone vrywilligers (UNESCO, 2008a).

Die vestiging van 'n skoolomgewing waarbinne omgee sterk beklemtoon word, behoort uiteraard deel te vorm van enige vorm van ondersteuning wat skole moontlik kan bied, volgens UNESCO (2008a; 2008b; 2008c), asook Foster *et al.* (2005). As sulks behoort die voorsiening van kind-gesentreerde programme aangespreek te word as deel van 'n skool se strategiese plan wat ondersteuning betref, asook die voorsiening van geïntegreerde dienste. Ondersteuning binne skoolverband verwys verder ook na die betrokkenheid van 'n gemeenskap en die uitbou van bestaande dienste binne die gemeenskap (Smart, 2000). Die realiteit in Sub-Sahara Afrika is egter dat onderwysers dit soms moeilik vind om selfs basiese onderrig te voorsien aan kinders met 'n wye verskeidenheid van behoeftes, wat nog te sê ondersteuning te bied aan geïnfekteerde en geaffekteerde kinders. In baie skole bestaan daar ook nie strategiese planne of beleide wat die beskerming en versorging van geïnfekteerde en geaffekteerde kinders verseker nie. Dikwels het die onderwysers ook nie voldoende opleiding nie, is fasiliteite soos klaskamers en toiletgeriewe nie beskikbaar nie en is hulpbronne skaars.

Volgens UNESCO (2008a) se *School-Centred HIV and AIDS Care and Support in Southern Africa* behoort weerlose kinders sonder diskriminasie of stigmatisering geïdentifiseer en ondersteun te word. Meestal word sodanige kinders egter geïdentifiseer op grond van hulle fisieke voorkoms en gedrag, tesame met die aflê van huisbesoeke. Tipiese prosedures wat gevolg behoort te word in die identifisering en ondersteuning van geïnfekteerde en geaffekteerde kinders sluit in die monitering van kinders se teenwoordigheid by die skool, die aflê van huisbesoeke, finansiële ondersteuning aan geïnfekteerde en geaffekteerde kinders deur die voorsiening van skoolklere, boeke en skryfbehoeftes en die moontlike afskaffing van skoolfonds; lesaanbiedinge behoort meer buigsaam te wees om aan te pas by die behoeftes van geïnfekteerde en geaffekteerde kinders; en laastens behoort voedselvoorsieningsprogramme deel uit te maak van die ondersteuning wat aan geïnfekteerde en geaffekteerde kinders gebied word. UNESCO (2008a) en Van Dyk (2005) beklemtoon die feit dat die identifisering en ondersteuning van geïnfekteerde en geaffekteerde kinders gemonitor behoort te word,

aangesien die welstand van hierdie weerlose kinders met verloop van tyd moontlik kan verander. Vir hierdie rede is dit belangrik om moontlike progressie of agteruitgang te bepaal, om te verseker dat die korrekte versorging en ondersteuning gebied word (Van Dyk, 2005). UNESCO (2008a) beklemtoon verder dat die onderskeie behoeftes van beide geïnfekteerde en geïmmuniseerde kinders 'n belangrike prioriteit behoort te wees, aangesien hierdie leerders deur fisieke sowel as emosionele hindernisse uitgedaag word.

Volgens UNESCO (2007), asook Foster *et al.* (2005) is dit nie net 'n enkele onderwyser se verantwoordelikheid om te reageer op die behoeftes van geïnfekteerde en geïmmuniseerde kinders nie, maar die verantwoordelikheid van die skool se personeel as geheel. Netwerke binne en buite skoolverband behoort gevestig te word vir die koördinering en effektiewe benutting van hulpbronne en dienslewering binne en buite die skoolomgewing en die gemeenskap. Dit word verder vermeld dat, alhoewel skole as sentrums van versorging en ondersteuning dien, hulle nie daartoe in staat is om alle take aangaande dienslewering aan geïnfekteerde en geïmmuniseerde kinders te vervul nie en dat verwysing 'n noodsaaklike komponent uitmaak van enige skool se MIV&VIGS-plan. Dit is onrealisties om van skole te verwag om verantwoordelikheid te aanvaar vir alle dienste aan geïnfekteerde en geïmmuniseerde kinders. Skole is dus in die posisie om as effektiewe verwysingsmeganisme op te tree, maar word egter gemaan om nie nét 'n verwysingsrol aan te neem nie. Vennootskappe vorm 'n belangrike deel van enige skool se versorgings- en ondersteuningstelsel. Indien moontlik is dit wenslik om gesondheidspersoneel en maatskaplike werkers uit te nooi om hulle dienste by die skool self te kom lewer, sodat dienslewering binne 'n meer bekende, veilige omgewing vir die geïnfekteerde en geïmmuniseerde kinders kan geskied. Indien laasgenoemde moontlik is en wel voorkom, neem die skool 'n fasiliterende rol aan (Foster *et al.*, 2005).

Wat die oordraagbaarheid van kennis, inligting en vaardighede na ander skole en die bemagtiging van die gemeenskap betref, verklaar UNAIDS (2009) in *A Strategic Approach: HIV & AIDS and Education*, dat geïnfekteerde en geïmmuniseerde kinders, die omliggende skole en die gemeenskap kan bemagtig en ondersteun deur eerstens die algemene onderwysvlakke van die skole en individue binne die gemeenskap te verhoog. Laasgenoemde behoort weer aanleiding te gee tot 'n samehorigheidsgevoel en verhoogde gevoel van sekuriteit, wat weer 'n impak kan hê op 'n afname in armoede, verbeterde ekonomiese vooruitsigte en toegang tot vertrouenswaardige, ingeligte volwassenes. Tweedens behoort strategieë saam met die omliggende skole en gemeenskap ontwikkel te word wat op 'n langtermyn basis en op gekoördineerde wyse onderwys bevorder en die MIV&VIGS-pandemie aanspreek.

Volhoubaarheid word veral beklemtoon, in teenstelling met korttermynbenaderings. Omliggende skole en die gemeenskap behoort bemagtig te word om netwerke tussen instellings te ontwikkel, wat moontlik 'n bydrae kan maak tot ondersteuning en versorging. Die bevordering van vaardigheidsontwikkeling is 'n ander aspek wat beklemtoon kan word tydens die oordra van kennis en inligting. Dit sluit vaardighede in aangaande die hantering van geïnfekteerde en geïmpakteerde kinders, nie-diskriminerende optredes teenoor hierdie kinders, asook vaardighede ten opsigte van empatiese en ondersteunende houdings. UNAIDS (2008a; 2008b; 2008c) rapporteer dat die generering en oordra van inligting as bemagtigingsmetode eienaarskap op grondvlak tot gevolg het. Op hierdie wyse word eksterne afhanklikheid verminder terwyl ondersteuning steeds geskied.

Ten spyte van die gestelde riglyne en regeringsbeleide vir onderwysers en skole, word ondersteuningspogings soms deur twee faktore belemmer. Eerstens toon 'n studie deur Hartell en Maile (2004) dat 'n diskrepansie bestaan tussen die regering se MIV&VIGS-beleide en riglyne aan die een kant en dit wat werklik binne skole gebeur aan die ander kant. Die meeste van hierdie riglyne en beleide word ook nie geïmplementeer nie. 'n Studie by vier hoërskole en twee laerskole in die Mpumalanga Provinsie toon dat die hooforsaak van die mislukking van die regering se MIV&VIGS-beleide verband hou met 'n tekort aan kennis rakende die Nasionale Beleid, asook 'n tekort aan kennis aangaande die rol wat beheerliggame behoort te vervul in die bestuur van die MIV&VIGS-pandemie in openbare skole. 'n Tweede faktor wat onderwysers se ondersteuningspogings kan belemmer is die feit dat sommige onderwysers van mening is dat hulle nie oor die nodige vaardighede beskik om geïnfekteerde en geïmpakteerde kinders, asook gemeenskapslede effektief te ondersteun nie (Peltzer, 2000).

2.3.3 Die veranderende rol van onderwysers in Suid-Afrika

Die *Norms and Standards for Educators* (Department of Education, 2000) is een van verskeie beleidsdokumente wat beroepskriteria en verwagtinge van onderwysers uiteensit. Hierdie beleidskriteria is voorafgegaan deur die *Uitkomstegebaseerde Onderwysbeleid* en *Kurrikulum 2005*, asook die *Nasionale Kwalifikasieraamwerk*, die *Witskrifte vir Spesiale Onderrigbehoefes*, die *Arbeidswet* en die *Wet op Menseregte* (Lomofsky & Lazarus, 2001). Die verskillende beleidsdokumente wat vanaf 1995 tot 2000 in Suid-Afrika ingestel is, het grootskaalse veranderinge aan die Suid-Afrikaanse Onderwysstelsel tot gevolg gehad in 'n poging van die regering om die onderwysstelsel radikaal te herstrukturer en te verander (Green, 2003; Lomofsky & Lazarus, 2001; Gilmour, Soudien & Donald, 2000).

Kontemporêre onderwysers vervul 'n kardinale rol in die ontwikkeling en vestiging van 'n inklusiewe, ondersteunende leeromgewing, aangesien hulle op 'n daaglikse basis in direkte kontak is met kinders. Tans is Suid-Afrikaanse onderwysers aan die ontvangkant van 'n aantal veranderinge binne die onderwysstelsel, sowel as vanuit die breër samelewing. Gevolglik voel onderwysers soms dat besluite op hulle afgedwing word, sonder dat daar met hulle gekonsulteer word en dat hulle nie deel vorm van belangrike besluitnemingsproesse nie. Die uiteinde is dat 'n mate van negatieweiteit soms onderwysers presenteer en belewenisse van hulpeloosheid, frustrasie en magteloosheid ook voorkom (Swart & Pettipher, 2003).

Onderwysers se uiteenlopende rolle het volgens Landsberg (2005) verander vanaf die oordrag van kennis na leerdergesentreerde onderrig, waarmee saam hulle ook verantwoordelikheid moet aanvaar vir alle kinders in hulle klaskamers, insluitend dié wat een of ander hindernis tot leer ervaar. Voorheen het onderwysers meer gekonsentreer op die beplanning van lesse, waar hulle nou meer dikwels saam met ander professionele persone, soos arbeidsterapeute en sielkundiges, werk ter ondersteuning van die kinders binne hulle klaskamers (Sands, Kolzesk & French, 2000). Die *South African Norms and Standards for Educators* (Department of Education, 2000) verhelder die multidimensionele, veelvuldige rol wat onderwysers in die klaskamer behoort te vervul. Hoewel ek kortliks na dié rolle verwys het in Hoofstuk 1, bespreek ek die sewe sleutelrolle vervolgens in meer detail (Landsberg, 2005; Donald *et al.*, 2002).

Die eerste rol behels dié van die onderwyser as *fasiliteerder van leer*. Dit word beskou as die primêre rol van enige onderwyser. 'n Fasiliteerder van leer glo dat elke kind oor die vermoë om te leer beskik en die reg het om sy potensiaal optimaal te bereik, om sodoende 'n selfaktualiserende individu te word. Die fasilitering van leer word beskou as die wyse waarop onderwysers kinders ondersteun om op stelselmatige wyse kennis te bekom. Tweedens moet die onderwyser die rol van *leerassesseerder* vervul. Assesseringsprosedures, soos van toepassing op bepaalde leeruitkomstes, behoort in die onderrig- en leerproses geïntegreer te word. Verskillende tipes assessering behoort gebruik te word om kinders se kennis, vaardighede en houdings te assesseer. Dit sluit mondelinge ondervraging, besprekings, geskrewe werk, toetse en eksamens in. Dinamiese onderwysers moet kinders toerus met strategieë om hulle eie werk te assesseer, om hulle kennis te hersien en om krities te assesseer wat van hulle verwag word om te leer.

Die derde rol wat onderwysers vervul, is dié van *interpreteerder en ontwerper van leerprogramme en -materiaal*. Die onderwyser se rol is hier om relevante kennis, inligting en vaardighede te interpreteer en aan te pas, asook om leerprogramme en -materiaal te ontwerp wat toepaslik is vir die leerders se spesifieke behoeftes, met ander woorde om as oordraers van kennis op te tree. Vierdens is die onderwyser 'n *spesialis*. Dit is onderwysers se taak om te verseker dat hulle op datum bly met ontwikkelings en uitbreidings binne hulle vakgebiede, asook wat betref hulle vlak van kundigheid. In die vyfde plek is die onderwyser 'n *leier, bestuurder en administrateur*. As leier en bestuurder binne die klaskamer is dit die onderwyser se verantwoordelikheid om rigting, doelwitte, struktuur en begeleiding aan leerders te voorsien. Goeie klaskamerbestuur hou verband met die daarstel van 'n struktuur wat georganiseer en georden is. Binne hierdie struktuur behoort leerders vry te voel om te leer en as klaskamerbestuurder behoort die onderwyser 'n duidelike, veilige en uitdagende struktuur ten opsigte van leer te voorsien. Verder word van onderwysers verwag om goeie tydsbestuur, sistematiese administrasie en effektiewe konflikbestuur te implementeer.

In die sesde plek is die onderwyser 'n *ondersteuner, gemeenskapsfasiliteerder en voorsiener van pastorale steun*. Die rol van ondersteuner behels die aanspreek van hindernisse tot leer binne die klaskamer en die onderwyser wat aandag gee aan spesifieke leerbehoefte. Indien 'n inklusiewe, aanvaardende klaskameromgewing ontwikkel is, kan verskeie hindernisse tot leer voorkom word. Die pastorale rol van die onderwyser behels die bevordering van 'n kritieke verbintenis tot 'n etiese houding met betrekking tot die ontwikkeling van gepaste gevoelens en waardes tussen kinders en onderwysers, wat gefundeer is in wedersydse respek en verantwoordelikheid. Laastens vervul onderwysers die rol van *lewenslange leerders en navorsers*. Sonder die rol van lewenslange leer kan die ander rolle van onderwysers nie voldoende vervul word nie. Die rol van navorsers is belangrik in dié sin dat dit 'n essensiële deel uitmaak van die onderwyser se eie professionele ontwikkeling. Onderwysers kan nie groei in hul begrip van hulle studente, hulleself, die onderrig- en leerproses, asook hulle kennis, indien hulle nie bereid is om deel te neem aan observasie, evaluering en bevraagtekening nie.

Die rol van gemeenskapsfasiliteerder en pastorale versorger was tradisioneel nie as deel van onderwysers se taak beskou nie, alhoewel baie onderwysers hierdie rol outomaties vervul het as gevolg van die dringende behoeftes wat binne hulle gemeenskappe ontstaan het deur die eeue heen. Die taak van pastorale versorger en gemeenskapsfasiliteerder (Departments of Health, Welfare and Education, 2000) sluit onder andere in dat onderwysers in staat moet wees om te reageer op sosiale en onderwysprobleme met spesifieke verwysing na aspekte wat verband hou met geweld, dwelmmisbruik,

armoede en MIV&VIGS. Tweedens impliseer hierdie rol toeganklikheid en samewerkende verhoudings met professionele dienslewering om sodanige aspekte te hanteer. Derdens vra dit van onderwysers om berading en/of tutorklasse aan kinders te bied wat ondersteuning benodig wat betref sosiale en/of leerhindernisse. Laastens vra dit die demonstrering van gedrag wat wys dat onderwysers omgee, eties optree en verstaan dat die fokus op die beskerming en totale ontwikkeling is van die kinders wat in hulle klaskamers onderrig ontvang.

Volgens Donald *et al.* (2002) is dit belangrik dat bogenoemde rolle nie as individuele take beskou word nie, maar dat dit geïntegreer word gedurende die onderrigproses in die gewone klaskamer. Hierdie outeurs noem verder dat die effektiewe implementering van hierdie sewe rolle moontlik kan lei tot die uitbou en vestiging van 'n inklusiewe, aanvaardende omgewing waarbinne die belangrikheid van gesondheid en verbandhoudende aspekte beklemtoon kan word. Engelbrecht (2003), Green (2003), asook Donald *et al.* (2002) beklemtoon eweneens dat skole deur die beleidsbeginsels van die Witskrif aangemoedig word om heelskoolbenaderings na te streef, wat gelyke en inklusiewe onderriggeleenthede vir alle kinders in die diverse Suid-Afrikaanse konteks daarstel. Volgens Engelbrecht (2003), asook Swart en Pettipher (2003), impliseer inklusiewe onderwys nie net veranderinge in onderrig en in die rol van onderwysers nie, maar ook veranderinge in die samelewing as geheel. Engelbrecht (2003) som die rol van onderwyser op as dié van iemand wat die basiese waardes en beginsels van ons land se konstitusie verteenwoordig, koöperatiewe lid binne die klas, skool en gemeenskap is, die rol van 'n konsultant beklee en 'n holis is wat binne 'n holistiese raamwerk na kontekstuele verbintenis streef. Dié rol behels dus dat skole, kinders en onderwysers, ouers en gemeenskappe saamwerk en vennootskappe vorm ten einde gedeelde ideale van gelyke onderriggeleenthede vir almal te bereik (Engelbrecht, 2003).

2.4 NASIONALE BELEID EN DIE MIV&VIGS-PANDEMIE

Soos reeds genoem, poog die Suid-Afrikaanse Regering om onderwysers en kinders te ondersteun deur onder andere die vestiging van beleid waarvolgens skole 'n *Health Advisory Committee* moet stig en riglyne ontwikkel wat skole kan navolg wanneer 'n krisis voorkom (Department of Education, 2000; Department of Education, 1999). Baie skole beleef die impak van die MIV&VIGS-pandemie deurdat onderwysers siek word en sterf, of kinders toenemend afwesig is om vir hulle siek familieledede te sorg, self siek is of sterf (kinders of ouers) (Bennell, 2003; Department of Education, 2000). In hierdie verband maak Kadar Asmal, destydse Minister van Onderwys, die volgende stelling (Department of Education, 2000:1):

"Almost every educator will eventually be teaching some learner who has HIV. In most staff rooms, one or more teachers will be infected. Other school employees will not be exempt. Illness disrupts learning and teaching. Well teachers have to take on an extra load when sick teachers are absent. Learners who are ill fall behind with their studies. When family members get ill or die, teachers and learners carry the burden. When teachers and learners die, schools suffer disruption, loss and sorrow. Many schools will be crippled by the impact of the disease on staff, learners and their families"

2.4.1 Rasionaal vir 'n MIV&VIGS-beleid en die implementering daarvan

Die MIV&VIGS-beleid, asook strategiese planne in hierdie verband, vorm die basiese grondslag vir enige betekenisvolle en volhoubare respons op die MIV&VIGS-pandemie, volgens Zungu-Dirwayi, Shisana, Udjo, Mosala en Seager (2004). Beleid voorsien volgens hierdie outeurs 'n rigtinggewende raamwerk vir individue wat betrokke is by voorkoming, behandeling, ondersteuning en vermindering van die pandemie se impak op die samelewing en betrokke gemeenskappe. Volgens Ryan en Mothibi (2000) kan 'n beleid slegs effektief wees indien dit 'n nasie rig om spesifieke langtermyn doelwitte aangaande nasionale ontwikkeling te bereik. Effektiewe beleid gee aanleiding tot beter sosiale ontwikkelingsplanne. Beleid kan beginsels aangaande Menseregte insluit, veral die regte van individue wat met MIV&VIGS leef. Dit kan ook strategieë insluit om die kwesbaarheid van sekere groepe ten opsigte van MIV&VIGS te verminder. 'n MIV&VIGS-beleid kan moontlik dien as rigtinggewende gids vir plaaslike sowel as internasionale hulpbrontoekenning om spesifieke programme te ondersteun. 'n Beleid rig die ontwerp van strategiese planne en die toekenning van fondse aan projekte wat op die hantering van die MIV&VIGS-pandemie gerig is (Zungu-Dirwayi *et al.*, 2004).

Gedurende die Verenigde Nasies se *Special Session on HIV&AIDS* (United Nations, 2001), het verskeie leiers vanuit Afrika ooreengekom dat daar teen 2003 multisektorale, nasionale beleide en strategiese planne ontwikkel sou wees wat die MIV&VIGS-pandemie aanspreek. Volgens Crewe en Young (2002) kan die suksesvolle implementering van beleid daartoe lei dat 'n land 'n volhoubare ontwikkelingspad volg. Alle regerings is op die oog af verbind tot die effektiewe beheer en bestuur van die MIV&VIGS-pandemie. MIV&VIGS-beleide, asook strategiese planne, is reeds in die meeste lande ontwikkel deur middel van deelnemende en konsulerende prosesse. Multisektorale strukture bestaan ook om die MIV&VIGS-pandemie te koördineer en te bestuur. Verskeie meganismes vir die finansiering van MIV&VIGS-projekte is reeds in die meeste lande geïmplementeer.

In talle lande is hindernisse egter geïdentifiseer wat verband hou met die implementering van MIV&VIGS-beleid, strategiese planne en programme. In die meeste lande is die vrees vir stigma en

diskriminasie, asook kulturele norme, ernstige blokkerings ten opsigte van effektiewe voorsiening van ondersteuning aan individue wat deur MIV&VIGS geaffekteer word. Die volgende hindernisse ten opsigte van die implementering van MIV&VIGS-programme, asook strategiese planne, kom algemeen voor in verskeie lande soos Botswana, Lesotho, Mosambiek, Suid-Afrika, Swaziland en Zimbabwe (Zungu-Dirwayi *et al.*, 2004): die algemene tekort aan beide finansiële en menslike hulpbronne, asook swak infrastrukture en dienslewering in landelike gemeenskappe; swak ondersteunings- en versorgingsdienste; en gemeenskapsbetrokkenheid, tesame met tradisies en verbandhoudende kulturele norme wat beperkende faktore is vir die toeganklikheid en effektiewe implementering van voorkomingsprogramme.

2.4.2 Die huidige MIV&VIGS-beleid in Suid-Afrikaanse skole

Williamson (2000) beveel aan dat regerings voldoende beleid in plek behoort te hê wat kinders se regte respekteer en beskerm, veral wat betref hulle toegang tot behoorlike gesondheidsorg en onderwys. Gedurende Augustus 1999 het die destydse Minister van Onderwys, Kadar Asmal, na konsultasie met die bestaande Raad van Onderwysministers, die Departement van Onderwys se *National policy on HIV&AIDS for learners and educators in public schools, and students and educators in further education and training institutions* (Department of Education, 1999), bekendgestel en in die Staatskoerant gepubliseer, Volume 410, no. 20372. Hierdie Nasionale Beleid beklemtoon die weerloosheid van jong kinders wat betref MIV-infeksie, en is gemik op die volgende teikengroepe: leerders en onderwysers in openbare hoofstroomskole, studente en onderwysers betrokke by naskoolse onderrig- en opleidingsinstansies, die breër skoolgemeenskap, asook amptenare van provinsiale en distrikskantore van die Departement van Onderwys (Department of Education, 1999). Die Nasionale Beleid aangaande MIV&VIGS formuleer vrywillige riglyne vir skole, waarvan groot gedeeltes reeds in wetgewing omgeskakel is, soos die reg tot privaatheid en die beskerming daarvan. Versorgers, beraders en onderwysers kan die Nasionale Beleid onder meer gebruik om die hantering en beheer van MIV&VIGS binne die skoolomgewing te bespreek. Hiermee saam kan die genoemde rolspelers die beleid aanwend om geïnfekteerde en geaffekteerde leerders, asook onderwysers, te ondersteun (Van Dyk, 2005; Coombe, 2000; Department of Education, 1999).

Die oorhoofse doelwitte van die Departement van Onderwys se *National policy on HIV&AIDS for learners and educators in public schools, and students and educators in further education and training institutions* (Department of Education, 1999) is om die verspreiding van MIV-infeksie te voorkom; die stigma rondom MIV&VIGS te verminder en nie-diskriminerende gedrag te bewerkstellig; kennis,

vaardighede, waardes en houdings te ontwikkel wat positiewe gedrag sal bewerkstellig vir beskerming teen MIV-infeksie; asook die ondersteuning van geïnfecteerde en geaffekteerde individue. Verder het die Nasionale Beleid aangaande MIV&VIGS ten doel om 'n raamwerk vir die ontwikkeling van provinsiale en skoolbeleid te voorsien, asook strategiese planne vir die implementering daarvan. Laastens word die vestiging van 'n Gesondheidskomitee by elke skool aanbeveel.

Dit word voorgestel dat die beheerliggaam van elke skool of instansie, wat veronderstel is om op te tree binne die *South African Schools Act* (Department of Education, 1996) en die *Further Education and Training Act* (Department of Education, 1998), operasionele effek sal gee aan die genoemde Nasionale Beleid, deur die ontwikkeling en aanvaarding van 'n MIV&VIGS-plan vir die skool of instansie. Hierdie MIV&VIGS-plan behoort die etiese gronde en waardes van die spesifieke skool of instansie, asook van die gemeenskap waarbinne dit geleë is, te reflekteer. Op hierdie wyse kan die bestuursraad en senior bestuurspan van 'n skool of instansie hulle eie implementeringsplan vir die hantering van MIV&VIGS ontwikkel. Dit word dus beskou as die verantwoordelikheid van die bestuursraad en die senior bestuurspan om te verseker dat die skool of instansie se MIV&VIGS-plan prakties is en wel geïmplementeer word (Department of Education, 1999).

Volgens die Departement van Onderwys se *National policy on HIV&AIDS for learners and educators in public schools, and students and educators in further education and training institutions* (Department of Education, 1999) kan 'n provinsiale beleid aangaande MIV&VIGS, gebaseer op die Nasionale Beleid, dien as riglyn vir beheerliggame van skole wanneer 'n implementeringsplan daarvoor saamgestel word. Belangrike rolspelers binne die skoolomgewing en die breër gemeenskap (soos godsdienstige en tradisionele leiers, asook verteenwoordigers binne die mediese veld en gesondheidsorg) kan betrek word tydens die ontwikkeling en saamstel van 'n implementeringsplan vir MIV&VIGS vir 'n skool of instelling (Department of Education, 1999). Binne die basiese beginsels wat neergelê is in die *National policy on HIV&AIDS for learners and educators in public schools, and students and educators in further education and training institutions* (Department of Education, 1999) sal die spesifieke behoeftes van skole of instansies, asook van die gemeenskappe wat hulle dien, in dié planne ondervang word. 'n MIV&VIGS-skoolplan kan poog om komplekse vrae binne die spesifieke skool en betrokke gemeenskap aan te spreek wat betref die MIV&VIGS-pandemie (Department of Education, 1999). Volgens die riglyne wat uiteengesit is in die genoemde beleidsdokument (Department of Education, 1999), kan skole se Gesondheidskomitees medeverantwoordelikheid neem vir die ontwikkeling en implementering van sodanige MIV&VIGS-planne (Department of Education, 1999).

2.4.3 Grondbeginsels vir die ontwikkeling van strategiese MIV&VIGS-planne en programme vir skole

Volgens *Education International* (2008) behoort 'n MIV&VIGS-strategiese plan as raamwerk te dien in 'n poging om die verspreiding van MIV&VIGS te verminder en die impak daarvan beter te bestuur. UNESCO (2008a) stel dit onomwonde dat strategiese planne ontwikkel en geïmplementeer behoort te word, ter ondersteuning van geïnfecteerde en geïmpakte kinders, om sodoende die MIV&VIGS-pandemie aan te spreek. 'n Strategiese plan behoort ontwikkel te word wat plaaslike behoeftes ondervang om besluite van betrokke instansies te rig. Elke instelling is daarop geregtig om sy eie prosedures te volg tydens die formulering van strategiese planne vir die MIV&VIGS-pandemie. 'n Stap-vir-stap plan ter ontwikkeling van 'n instelling se MIV&VIGS-plan of beleid word voorgestel deur *Education International* (2008): gedurende die eerste stap word inligting ingesamel aangaande die ontwikkeling van strategiese planne ten opsigte van MIV&VIGS; stap 2 fokus op die inhoud van die instelling se MIV&VIGS-plan; stap 3 behels dat werknemers van die instelling insette lewer vir die MIV&VIGS-plan; stap 4 gaan daaroor dat 'n voorlopige plan ontwikkel word deur die verskillende rolspelers by die instelling; in stap 5 word die MIV&VIGS-plan hersien en in werking gestel; in stap 6 word die MIV&VIGS-plan deurgegee aan die werknemers van die instelling; in stap 7 word die werknemers van die instelling opgelei wat betref die MIV&VIGS-plan van die instelling; stap 8 fokus op die evaluering van die implementering van die instelling se MIV&VIGS-plan, asook op die monitering van die impak van die instelling se MIV&VIGS-plan; en stap 9 behels die hersiening, aanpassing en opdatering van die MIV&VIGS-plan, indien dit nodig sou wees. Hierdie stap-vir-stap plan is gekoppel aan 'n sekere tydsraamwerk, asook wie verantwoordelik is vir die uitvoering van elke stap. Volgens UNESCO (2008c) en die *International Labour Organisation* se *HIV and AIDS Workplace Policy for the Education Sector in Southern Africa* (ILO, 2006) is dit die beheerliggaam van 'n skool se verantwoordelikheid om te verseker dat die skool 'n MIV&VIGS-plan ontwikkel, gebaseer op Nasionale Beleid. Van onderwysers word verwag dat hulle die implementering van die plan sal ondersteun en die vereistes daaraan verbonde, om die plan uit te voer, sal nakom. Dit word aanbeveel dat die ontwikkelde plan sensitiwiteit reflekteer wat betref die kulturele en sosio-ekonomiese konteks van die skool.

Die *International Labour Organisation* (ILO, 2001) se *Code of Practice on HIV&AIDS and the World of Work* stipuleer sekere fundamentele beginsels vir instellings se strategiese planne en beleidsdokumente. Die sleutelbeginsels sluit onder meer in dat die MIV&VIGS-pandemie eerstens as 'n belangrike kwessie erken behoort te word binne enige instelling of organisasie. Tweedens word bepleit dat geen diskriminasie of stigmatisering sal plaasvind nie, en derdens word voorgestel dat

geslagsgelykheid tot sy reg sal kom in enige strategiese plan of beleid met betrekking tot MIV&VIGS. Vierdens is dit belangrik dat instellings se werksomgewings veilig en gesond sal wees. In die vyfde plek verg 'n suksesvolle MIV&VIGS-plan of beleid samewerking en vertrouwe tussen die verskillende rolspelers, met konfidensialiteit as belangrike onderliggende basis. Aangesien MIV voorkom kan word, is die uitgangspunt dat instellings, veral skole, hulself in die unieke posisie bevind om voorspraak te maak ten opsigte van voorkoming, deur onderrig en ondersteuning aan geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders. As sodanig behoort solidariteit, omgee en ondersteuning 'n instelling se respons op die MIV&VIGS-pandemie te rig.

Setswe, Peltzer, Banyini, Skinner, Seager, Maile, Sedumedi, Gomis en Van Der Linde (2007) stel voor dat beleidsraamwerke, wat dien as basis vir die opstel van strategiese planne en programme vir die MIV&VIGS-pandemie, gereeld opgedateer word en dat kwessies soos toegang tot dienslewering, toetsing, stigmatisering en bekendmaking daarin aandag kry. Hierdie outeurs verskaf wenke wat tydens die opstel van strategiese planne en programme in gedagte gehou kan word. Eerstens beveel die outeurs aan dat voorspraak vir geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders gemaak word en 'n groter bewustheid aangaande die MIV&VIGS-pandemie geskep word deur middel van deurlopende onderrig. Tweedens word die gereelde hersiening van bestaande MIV&VIGS-beleide aanbeveel, asook gereelde konsultasie, samesprekings en samewerkende verhoudings tussen die onderskeie rolspelers, wat ouers, onderwysers, geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders, plaaslike regeringsorganisasies, nie-regeringsorganisasies, donateurs, navorsers, akademië, die bestuursraad en gemeenskapsorganisasies kan insluit. Derdens behoort die opheffing van stigmatisering en negatiewe houdings ten opsigte van geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders deel uit te maak van strategiese planne en programme binne die onderwysstelsel. In die vierde plek kan versorging en ondersteuning gestruktureer word volgens 'n gemeenskap se spesifieke behoeftes en kultuur – sogenaamde kultureel-toepaslike versorging en ondersteuning. Gemeenskappe kan vyfdens bemaatig en gemotiveer word om uiteindelik in dié verband selfversorgend te wees. Laastens word die toenemende behoefte aan hoër vlakke van emosionele versorging en ondersteuning aan geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders beklemtoon (Setswe *et al.*, 2007).

Volgens die Departement van Gesondheid (Department of Health, 2001) kan MIV&VIGS-planne help om diskriminasie teen geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders teen te werk en skole te ondersteun wat betref voorkomingsprojekte vir MIV&VIGS. Dit word aanbeveel dat die beste belange van geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders besluite aangaande hierdie kinders sal rig, tesame met die beginsel van nie-

diskriminerende gedrag en waardes. Respek vir konfidensialiteit en privaatheid word beskou as belangrik in strategiese planne, asook die feit dat geen gedwonge toetsing van enige kind mag plaasvind nie. Multisektorale benaderings, wat sektore betrek wat verder strek as die gesondheids- en onderwyssektor, en groter samewerking met nie-regeringsorganisasies, donateurs en die regering, word aanbeveel as algemene beginsels tydens die ontwikkeling van programme en strategiese planne vir die MIV&VIGS-pandemie in skole (Richter *et al.*, 2004).

Volgens *Education International* (2008), asook UNESCO (2008c) en die *International Labour Organisation se HIV and AIDS Workplace Policy for the Education Sector in Southern Africa* (2006) kan die volgende aspekte deel uitmaak van 'n MIV&VIGS-skoolplan of beleidstruktuur: beklemtoning van die erns van die MIV&VIGS-pandemie; aanduiding van die redes waarom die instelling 'n MIV&VIGS-plan het; die instelling se plan in verband gebring met bestaande Nasionale Wetgewing; die MIV&VIGS-plan se raamwerk en algemene beginsels; spesifikasies met betrekking tot die beskerming van geïnfekteerde en geïmmuniseerde kinders se regte, en die voorkoming van infeksie deur die voorsiening van inligting, onderrig en opleiding; asook ondersteuning en versorging van geïnfekteerde en geïmmuniseerde kinders en hulle gesinne. Hierna kan die implementering en monitering van die plan volg. Laastens kan kwessies met betrekking tot finansiering en begroting deel uitmaak van 'n MIV&VIGS-plan, indien nodig.

Potenza en Waller (2006) stel vier riglyne voor om te verseker dat 'n skool se MIV&VIGS-plan 'n volhoubare, werkbare dokument vir beide die skool en die betrokke gemeenskap word. Eerstens word aanbeveel dat strukture of komitees saamgestel word wat kan verseker dat 'n MIV&VIGS-plan geïmplementeer word. Bestaande strukture kan gebruik word, huidige strukture kan aangepas word of nuwe komitees kan geskep word. Tweedens is dit belangrik om te verseker dat 'n skool se MIV&VIGS-plan effektief geïmplementeer word deur 'n ondersteuningskultuur te kweek wat geïnfekteerde en geïmmuniseerde kinders kan help om behoorlike toegang tot versorging en ondersteuning te verkry. Akkurate inligting en afwesighede, kroniese siektes en dood behoort gereeld aangeteken te word. Openheid met betrekking tot MIV&VIGS behoort 'n belangrike prioriteit te wees. Derdens word voorgestel (Potenza & Waller, 2006) dat 'n skool se MIV&VIGS-plan met die skool se strategiese ontwikkelingsplan in verband gebring word, sodat 'n bewustheid met betrekking tot MIV&VIGS deel kan word van die algemene ingesteldheid en denkwysse by 'n skool. Verder behoort die skool se MIV&VIGS-plan op 'n gereelde basis hersien te word, om te verseker dat duidelike riglyne beskikbaar is vir prosedures wat gevolg kan word wat geïnfekteerde en geïmmuniseerde kinders betref. Prosedures

behoort konstant gemonitor te word om te verseker dat dit toepaslik bly vir die spesifieke skool se behoeftes en daaglikse funksionering. Beskerming teen diskriminasie word gepropageer as algemene ingesteldheid van beide onderwysers en kinders en kan deel vorm van die leerkultuur van 'n skool. Gesprekvoering oor verdere opleiding, om onderwysers se bestaande vaardighede en kennis uit te brei, asook gesprekvoering met betrekking tot die vestiging van vennootskappe binne die spesifieke gemeenskap, kan op 'n deurlopende basis geskied. Laastens behoort deurlopend aandag geskenk te word aan die beste moontlike wyse waarop 'n skool se beskikbare hulpbronne benut en uitgebrei kan word.

Die behoefte aan rigtinggewende beginsels in MIV&VIGS-programme, asook strategiese planne wat fokus op die beskerming van geïnfekteerde en geïmmuniseerde kinders en hulle regte is eweneens beklemtoon gedurende 'n Internasionale VIGS-Konferensie in Suid-Afrika in 2000 (UNAIDS, 2002). Sedert hierdie konferensie is talle formele en informele konsultasies gefasiliteer in samewerking met die regering, nie-regeringsorganisasies, internasionale agentskappe, die privaatsektor, gemeenskapsorganisasies en die jeug om konsensus te bereik ten opsigte van die beginsels wat MIV&VIGS-programme en strategiese planne kan rig, wat betref geïnfekteerde en geïmmuniseerde kinders. Hierdie beginsels dien tans as algemene verwysingsraamwerk om programme en strategiese planne aan te moedig wat kind-gerig is en op beide die gesin en die gemeenskap fokus. Die klem val eerstens op die verbetering van die versorging en beskerming van geïnfekteerde en geïmmuniseerde kinders, binne hulle uitgebreide gesinne en gemeenskappe. Tweedens word die verbetering van gesinne en gemeenskappe se vermoëns om te reageer op die emosionele behoeftes van geïnfekteerde en geïmmuniseerde kinders beklemtoon, asook dat ondersteuning vanaf eksterne organisasies nie gemeenskapsinisiatiewe en -motivering moet oorskadu nie. Derdens word die noodsaaklikheid van toegang tot onderwys, veral vir geïnfekteerde en geïmmuniseerde kinders, uitgelig. In die vierde plek word aanbeveel dat die fokus op die mees weerlose kinders val en nie net op dié kinders wat oerloos gelaat is deur die MIV&VIGS-pandemie nie (UNAIDS, 2002).

Vervolgens verskaf ek 'n kortlikse samevatting van grondbeginsels soos weergegee in die meeste van bogenoemde raamwerke. Die eerste beginsel, wat algemeen voorkom by die verskillende organisasies se strategiese grondbeginsels wat MIV&VIGS-planne betref, hou verband met die beginsel wat fokus op nie-diskriminerende gedrag, die vermyding van stigmatisering, en konfidensialiteit. Tweedens word die gereelde hersiening van bestaande planne, tesame met die opdatering daarvan, beklemtoon. Derdens word 'n groter bewustheid wat MIV&VIGS deurgaans uitgelig. Vierdens word aspekte met

betrekking tot ondersteuning en versorging aangeraak – op grond van die spesifieke organisasie se strategiese MIV&VIGS-grondbeginsels.

Die *Sustainable community-based care support programme for the orphans of HIV&AIDS in Dar Es Salaam, Tanzania* is 'n voorbeeld van 'n MIV&VIGS-plan wat oor die afgelope aantal jare ontwikkel is. Volgens Awate (2002) behoort die klem veral te val op die ontwikkeling en bemagtiging van gemeenskappe deur byvoorbeeld fondsinsameling op gemeenskapsvlak, die vestiging van groentetuine deur gemeenskappe self, ter ondersteuning van geïnfekteerde en geïmpakteerde individue, asook op die ontwikkeling van dagsorgsentrums vir die voorsiening van beskerming, stimulasie, onderrig en voldoende voeding aan geïnfekteerde en geïmpakteerde kinders. Generering van 'n eie inkomste en die vestiging van volhoubaarheid van die MIV&VIGS-plan, maak 'n belangrike deel uit van Tanzanië se ondersteuningsprogram. Hierbenewens word die vrywillige voorsiening van vaardigheidsopleiding deur regeringsorganisasies en plaaslike instansies beklemtoon, tesame met die deelname van vrouens en kinders aan gemeenskaps-aktiwiteite. Beradingsdienste, om die opheffing van probleme en hindernisse effektief te fasiliteer, en ook die betrokkenheid van tradisionele leiers en komitees word ook beklemtoon.

2.5 TEORETIESE RAAMWERK: BATE-GEBASEERDE BENADERING TOT DIE HANTERING VAN MIV&VIGS

Die teoretiese raamwerk van my studie is die bate-gebaseerde benadering, wat aanvanklik beklemtoon is deur Kretzmann en McKnight (1993) in 'n poging om die negatiewe gevolge van 'n behoefte-gebaseerde benadering ten opsigte van gemeenskapsontwikkeling teen te werk (Mathie & Cunningham, 2003). Volgens die behoefte-gebaseerde benadering poog navorsers om die behoeftes van individue en gesinne te begryp, wat dan later deur intervensie aangespreek word. Ek het die bate-gebaseerde benadering geselekteer, aangesien dit ooreenstem met my siening dat individue oor waardevolle hulpbronne beskik en nie slegs beskou moet word as persone met probleme wat dienslewering benodig nie (Ebersöhn & Eloff, 2006; Kretzmann & McKnight, 1996).

Die bate-gebaseerde benadering beklemtoon bevoegdhede en sterkpunte, fokus op dinamiese samewerking en vennootskap, werk met dit wat beskikbaar is en lê klem op die skep van netwerke en die bou van verhoudings (Ebersöhn & Eloff, 2003). Kretzmann en McKnight (1993:13) stel dit soos volg: *“Every single person has capabilities, abilities and gifts. Living a good life depends on whether those capabilities can be used, abilities expressed and gifts given. If they are, the person will be valued, feel*

powerful and well-connected to the people around them. And the community around the person will be more powerful because of the contribution the person is making". Die bate-gebaseerde benadering ignoreer nie die feit dat gemeenskappe dikwels gekenmerk word deur armoede, uitdagings en hindernisse nie. Die fokus val egter op die sterkpunte en hulpbronne binne die gemeenskap om sodanige uitdagings en hindernisse aan te spreek (Kretzmann, 2000; Kretzmann & McKnight, 1996). Ebersöhn en Eloff (2006:13) verduidelik dit soos volg: *"It is simply a fact that children (and adults) are often faced with enormous challenges, that schools are often under resourced, and that families and communities have needs. In spite of this we have argued that the existence of needs does not necessitate an approach that focuses on needs as the only constructs for planning and developing of interventions"*. By die bate-gebaseerde benadering is die betrokkenes ook nie van mening dat gemeenskappe, wat deur armoede gekenmerk word, nie enige addisionele hulpbronne vanaf buite die gemeenskap benodig nie. Volgens hierdie benadering kan eksterne hulpbronne egter meer effektief aangewend word indien die gemeenskap optimaal gemobiliseer is en indien gemeenskappe agendas kan definieer waarvoor addisionele hulpbronne verlang word (Kretzmann & McKnight, 1996).

Die bate-gebaseerde teorie is verder verenigbaar met die interpretivistiese paradigma wat ek geselekteer het as onderliggende filosofie vir my studie. Die ontologie van beide hierdie benaderings reflekteer meervoudige realiteite (Ebersöhn & Eloff, 2006; Mertens, 1998). Hierbenewens steun die bate-gebaseerde teorie op insigte van die ekosistemiese benadering (Ebersöhn & Eloff, 2003) en kom verskeie aspekte van die ekologiese sisteemteorie van Bronfenbrenner na vore in die bate-gebaseerde benadering (Green, 2003; Donald *et al.*, 2002; Berk, 1997). Die ekologiese sisteemteorie bestaan uit verskillende hoofstelsels en substelsels wat mekaar op dinamiese, sikliese, wederkerige en wisselwerkende wyse beïnvloed. 'n Skool kan beskou word as so 'n sisteem met verskillende substelsels wat bestaan uit kinders, onderwysers, ander personelede en ouers. Die skool funksioneer opsigself verder binne 'n sisteem, naamlik die plaaslike gemeenskap. Laasgenoemde funksioneer weer binne stelsels soos die provinsiale regering. Uit die voorafgaande bespreking in hierdie hoofstuk blyk dit dat die MIV&VIGS-pandemie op al die onderskeie stelsels impakteer.

Ten opsigte van my studie beskou ek die navorsingskonteks as 'n mikrosisteem. Hierdie mikrosisteem bestaan uit rolle, verhoudings en patrone wat verskeie aspekte aangaande kognitiewe, sosiale, emosionele, morele en spirituele ontwikkeling insluit (Donald *et al.*, 2002). Die deelnemende onderwysers aan my studie neem op 'n daaglikse basis binne hulle spesifieke skoolkontekste deel aan verskeie aktiwiteite en interaksies, soos onderlinge verhoudings met mekaar, met ander onderwysers,

met geïnfekteerde en geïmpakteerde kinders, met die skoolhoof, die beheerliggaam en ander betekenisvolle individue in hulle lewens, soos hulle gesinne.

Vanuit die beskrywings van Green (2003), Donald *et al.* (2002), Berk (1997), asook Cooper en Upton (1990) kan 'n mesosisteem beskryf word as 'n stel mikrosisteme wat voortdurend in interaksie is met mekaar. Binne die konteks van my studie bestaan die mesosisteem uit deelnemers wat na aan die onderwysers is, soos die res van die gemeenskap, die gesinne en ander belangrike persone in die lewens van onderwysers, sowel as kinders, kerke, persone verbonde aan organisasies soos die polisie, plaaslike maatskaplike werkers, gemeenskapswerkers, plaaslike klinieke en besighede. Samevattend kan dus verklaar word dat die mesosisteem van my studie na die buurt of plaaslike gemeenskap verwys. Op ekosistemiese vlak word ander sisteme ingesluit waarin die individu nie direk betrokke is nie, maar wat moontlik 'n invloed kan hê op die persone met wie die individu verhoudinge het binne die mikrosisteem (Donald *et al.*, 2002; Berk 1997; Cooper & Upton, 1990). Hierdie sisteem sluit verskeie ander sisteme in wat nie direk op 'n alledaagse basis by die skool of onderwysers betrokke is nie, maar wat 'n invloed op hul funksionering kan uitoefen. Dit kan onder andere navorsers van universiteite, van ander omringende gemeenskappe en die breër omgewing van die Nelson Mandela Metropool wees, binne die konteks van hierdie studie.

Die makrosisteem sluit dominante sosiale en ekonomiese strukture in, asook waardes, idees en ideologieë inherent aan die sisteem van 'n spesifieke gemeenskap of kultuur (Swart & Petipher, 2003; Donald *et al.* 2002). Die deelnemende onderwysers aan my studie se funksionering word geraak deur die besluite van die Onderwysdepartement van die Nelson Mandela Metropool, die Nasionale Onderwysdepartement, asook onderwysbeleide afkomstig van hierdie liggame. Die sosio-ekonomiese en regeringsklimaat van ons land behoort ook tot hierdie makrosisteem en raak onderwysers direk (McDaniël, Lusterman & Philpt, 2001). Die waardes, geloof, kultuur en opvattinge van elke deelnemende onderwyser, asook van die geïnfekteerde en geïmpakteerde kinders en ander gemeenskapslede, het moontlik 'n verdere invloed op die navorsingskonteks gehad (Green, 2003).

Ek het tydens my studie en die onderskeie veldbesoeke aan die skool die komplekse, wedersydse invloede van die verskillende sisteme, waaraan die deelnemers onderwerp is, voortdurend in ag geneem. Voor my besoeke, tydens die onderskeie veldbesoeke en gedurende die insameling van navorsingsmateriaal, het ek inligting in verband met die onderskeie sisteme probeer bekom. Gedetailleerde observasies is tydens elke besoek aangaande die breër omgewing en verskillende

sisteme gemaak, wat die deelnemers, kinders, skool en gemeenskap insluit. Ek het ook deurgaans gedurende my studie in gedagte gehou dat die onderskeie deelnemers daaglik in verhouding staan tot ander onderwysers, geïnfecteerde en geïmmuniseerde kinders binne hulle klaskamers, die skoolhoof, beheerliggaam en hulle gesinslede tuis. Tydens die tematiese analise van die fokusgroepbesprekings en die dokumentering tussen die verskillende temas, het ek gepoog om die wisselwerking van die verskillende sisteme ook in gedagte te hou. Ek en my supervisors het tydens ons veldbesoeke so min as moontlik inbreuk probeer maak op die funksionering van verskillende sisteme en ons het gepoog om met die nodige sensitiwiteit en respek op te tree.

2.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het ek die MIV&VIGS-pandemie van nader beskou en bespreek. Ek het veral klem gelê op die omvang van die pandemie en die moontlike impak daarvan op kinders. Verder het ek gefokus op die invloed van die MIV&VIGS-pandemie op die onderwysstelsel, op die veranderde rol van onderwysers, en op beleid aangaande MIV&VIGS wat op Suid-Afrikaanse skole van toepassing is. Grondbeginsels vir die opstel van strategiese planne en programme aangaande MIV&VIGS vir skole is ook uiteengesit.

In Hoofstuk 3 bespreek ek my gekose navorsingsontwerp, die verloop van die navorsingsproses, asook hoe ek my data ingesamel en geanaliseer het.

Hoofstuk 3

Die navorsingsproses

3.1 INLEIDING

In die voorafgaande hoofstuk het ek relevante literatuur-inhoude en die teoretiese raamwerk van my studie bespreek. In hierdie hoofstuk bespreek ek my gekose navorsingsperspektief in terme van die metodologiese keuses wat ek gemaak het, asook die onderliggende redes daarvoor.

Ek fokus op die paradigma en fundamentele benadering van waaruit ek my navorsing onderneem het. Hierna bespreek ek metodologiese aspekte soos die beplanning van die empiriese ondersoek, asook die uiteindelijke verloop daarvan. Ek verduidelik ook die etiese riglyne wat rigtinggewend was in my navorsingstudie. Laastens fokus ek op die wetenskaplikheid van my studie.

3.2 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF

'n Paradigma word deur Babbie en Mouton (2001) beskryf as 'n fundamentele model, raamwerk of verwysing wat navorsers gebruik om observasies te organiseer. In aansluiting hierby beskou Schwartz en Ogilvy (1979) 'n paradigma as die lens of organiserende beginsels wat gebruik word om realiteit te interpreteer. Terre Blanche en Durrheim (2002) sluit hierby aan met die siening dat 'n paradigma 'n perspektief is wat 'n rasionaal voorsien vir navorsing en die navorser tot 'n spesifieke metode van data-insameling, observasie en interpretasie verbind. In dié verband beklemtoon Creswell (1998) dat alle kwalitatiewe navorsers hulle studies benader met 'n bepaalde paradigma of wêreldsiening, 'n basiese stel riglyne of aannames wat hulle ondersoek rig. Alhoewel paradigmas nie noodwendig belangrike vrae beantwoord nie, kan dit navorsers lei om te bepaal waar om vir antwoorde te soek (Babbie & Mouton, 2001).

Paradigmas is onderling verbonde aan ontologiese, epistemologiese en metodologiese aannames en word sentraal tot die navorsingsontwerp beskou (Terre Blanche & Durrheim, 2002). Dit verteenwoordig 'n navorser se basiese oriëntasie tot teorie, navorsing en die benadering tot die wêreld (Silverman, 2005; Mouton, 2003; McMillan & Schumacher, 2001; Bernard 2000; Neuman, 1997). Opsommend verklaar Neuman (1997: 62-63) die volgende:

"In general, a scientific paradigm is a whole system of thinking. It includes basic assumptions, the important questions to be answered or puzzles to be solved, the research techniques to be used and examples of what good scientific research looks like".

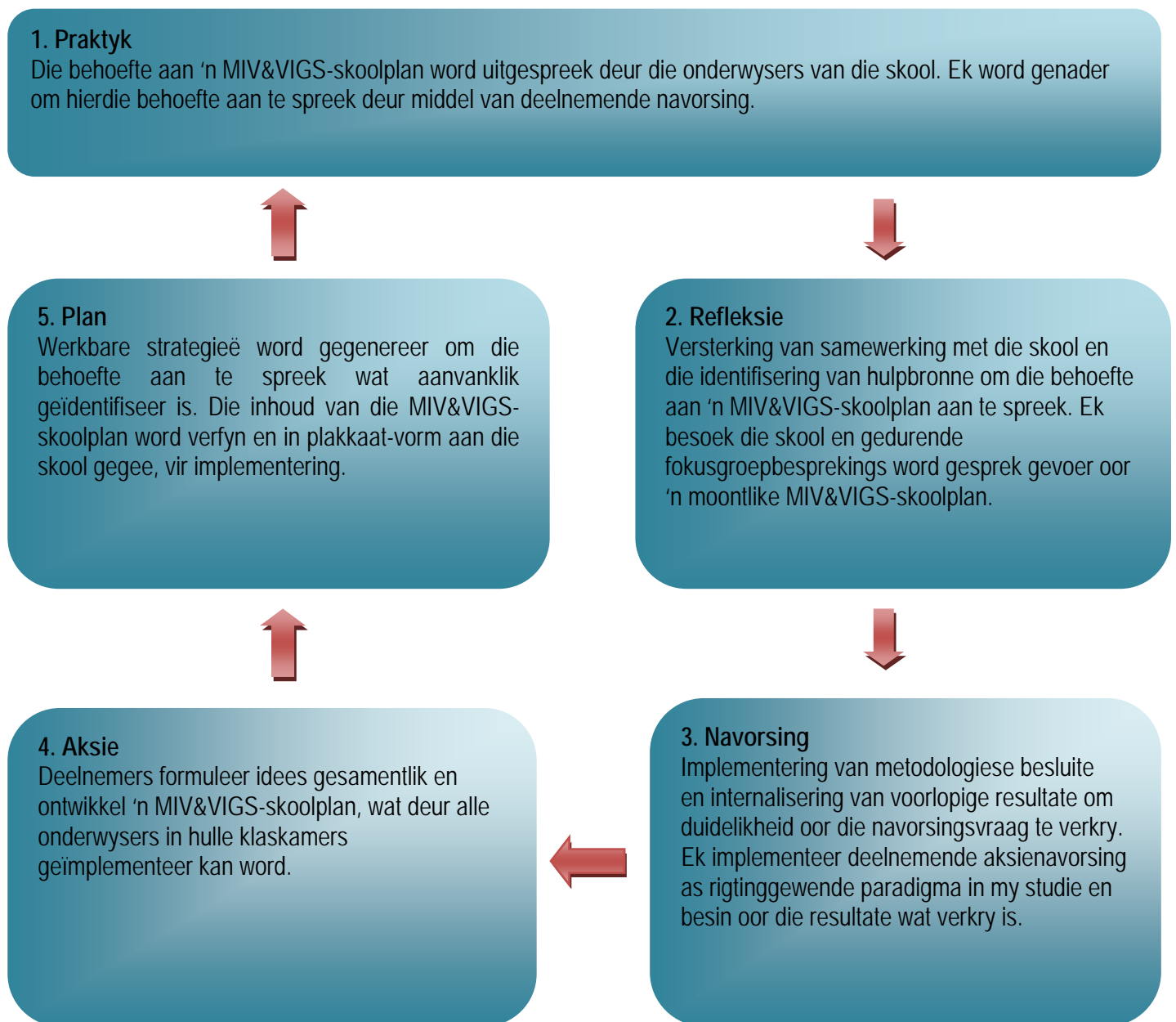
3.2.1 Metodologiese paradigma

Die rigtinggewende benadering van waaruit ek my studie onderneem het, was deelnemende aksienavorsing. Hierdie tipe navorsing behels die deelname van die geselekteerde deelnemers aan 'n studie, met die bemagtiging van die deelnemers as een van die hoofuitkomstes (Silverman, 2005; Bernard, 2000). Ek het aksienavorsing as metodologiese paradigma vir hierdie spesifieke studie geselekteer, aangesien dit 'n dinamiese vennootskap tussen en interaktiewe vorm van kennisskepping deur die navorser en die deelnemers van 'n studie impliseer. Tydens hierdie vennootskap is wedersydse leerervarings op 'n deurlopende basis kenmerkend. Hierbenewens bestaan daar gewoonlik 'n dinamiese wisselwerking tussen die navorsing en die aksie wat daaruit voortspruit (Bless & Higson-Smith, 1995). Denscombe (2003) beskryf aksienavorsing as prakties van aard en beklemtoon dat verandering, bemagtiging en emansipering van deelnemers moontlik daaruit kan voortspruit, aangesien aksienavorsing veral gerig is op die ontwikkeling van oplossings vir praktiese probleme. Op hierdie wyse kan aksienavorsing tot probleemoplossing lei wanneer hindernisse of praktiese uitdagings voorkom, sowel as die medekonstruering en -eienaarskap van kennis wat vir praktiese implementering gegenerer word. Aksienavorsing bied uiteraard geleentheid vir refleksie aangaande eie praktyke, asook vir selfontwikkeling (Creswell, 2005).

Bhana (2002:228) beskryf die doelwitte van deelnemende aksienavorsing soos volg: *"...to produce knowledge in an active partnership with those affected by that knowledge, and for the express purpose in improving their social, educational and material conditions"*. Volhoubare verandering ten opsigte van uitdagende situasies is myns insiens slegs moontlik wanneer daar 'n verskuiwing in die kennisbasis van individue voorkom, waar die betrokke individue op hulle beurt verandering wil teweegbring. Verskeie outeurs beklemtoon die feit dat dit die *'ons'* (navorser en die deelnemers) is wat aksienavorsing doen en nie die navorser alleen nie (McMillan & Schumacher, 2001; Neuman, 1997; Bless & Higson-Smith, 1995). Gedurende die uitvoering van deelnemende aksienavorsing in my studie, het daar dan ook so 'n vennootskap tussen my en die deelnemers ontstaan, waartydens die deelnemers as medenavorsers opgetree het. Aksienavorsing word dikwels in ontwikkelende gemeenskappe gebruik, soos die informele nedersetting waarin ek my navorsing onderneem het (Bless & Higson-Smith, 1995). Volgens Bless en Higson-Smith (1995) kan deelnemende aksienavorsing individue, organisasies en gemeenskappe bemagtig om vaardighede te leer en hulpbronne te verkry sodat hulle in die toekoms

meer effektief kan funksioneer. Aksienavorsing bestaan uit 'n interaktiewe sirkel wat onder meer beplanning, implementering en reflekerende prosesse insluit (Ebersöhn, Eloff & Ferreira, 2007). Volgens Seale (2000) bestaan hierdie interaktiewe verband uit praktiese uitdagings, die formulering van navorsingsvrae en die oordra van navorsingsbevindinge om ander praktyke in te lig. In Figuur 3.1 stel ek die sikliese proses van aksienavorsing voor wat ek in my studie gevolg het. Ek gebruik numering om die volgorde van die prosesse, wat ek gevolg het, aan te dui.

Figuur 3.1 Sikliese prosesse van deelnemende aksienavorsing in hierdie studie



Aksienavorsing het verskeie voordele ingehou binne die konteks van my studie. Ek kon op hierdie ontwerp steun om 'n praktiese probleem (uitdaging) op 'n positiewe wyse aan te spreek en die resultate wat verkry is, kon in die praktyk geïmplementeer word. As navorser het ek direkte voordeel geput uit die ontwikkeling van my eie navorsingskapasiteit tydens implementering van die ontwerp. Verder kon ek steun op die moontlikheid van konstruktiewe en eienaarskap van die bevindinge van my studie wat met aksienavorsing geassosieer word (Denscombe, 2003; Mouton, 2003). Die uitkomstes van 'n suksesvolle deelnemende aksienavorsingsprojek verseker gewoonlik 'n beter begrip van die probleemsituasie en 'n duideliker bewustheid by deelnemers ten opsigte van hulle eie netwerke, vermoëns en hulpbronne (bates), om sodoende sosiale aksie te mobiliseer (Ebersöhn & Eloff, 2006; Bhana, 2002).

Aan die ander kant was ek deeglik bewus van die moontlike uitdagings wat met aksienavorsing geassosieer word. Van die algemeenste uitdagings wat dikwels hanteer moet word, sluit in om deelnemers se vertroue te wen; te verseker dat die navorser nie as buitestaander beskou word nie; te poog dat deelnemers eienaarskap neem van die navorsingsproses; en toe te sien dat navorsers insig verwerf in die deelnemers se ervarings en persepsies. Navorsers behoort uiteraard die verskille tussen hulleself en die deelnemers te erken en te respekteer; en staan voor die uitdaging om magsverskille sover moontlik te oorkom. Laastens word die feit, dat bevindinge wat verkry is dikwels net van toepassing is op die geselekteerde gemeenskap en selde veralgemeen kan word, soms as beperking van aksienavorsing beskou (Reddy, 2003; Christians, 2000; Seale, 2000). Dit neem gewoonlik ook langer om aksienavorsing te voltooi en dit is meer arbeidsintensief as ander tradisionele benaderings tot navorsing (Strydom, 2005).

Binne die konteks van my studie het ek bogenoemde potensiele uitdagings deurgaans in gedagte gehou. Wat betref my verhoudings met die deelnemers, het goeie vertrouensverhoudings tussen die deelnemers en die navorsingspan reeds bestaan toe ek die navorsingsveld betree het, omdat die deelnemers sedert 2003 betrokke is by die omvattende navorsingsprojek. Die navorsingspan is gevolglik nie as buitestaanders behandel nie. Wat betref veralgemeenbaarheid het ek dit nie ten doel gestel om die bevindinge van my studie te veralgemeen nie, maar eerder om sin te maak van die deelnemers se behoeftes, kennis en perspektiewe in hulle alledaagse lewe. Laastens het ek nie enige magsverskille en disrespekvolle gedrag opgemerk tussen die verskillende partye tydens die veldbesoek nie, waarskynlik weens die goeie navorsingsverhoudings en -vennootskappe wat reeds op daardie stadium bestaan het.

3.2.2 Metateoretiese paradigma

My gekose epistemologie is dié van Interpretivisme. Epistemologie verwys na die pad wat 'n navorser volg in 'n poging om insig te verwerf en dit word beskou as 'n tak van die Filosofie. Dit verwys ook na die verhouding wat die navorser met die realiteit het (Tashakkori & Teddlie, 2003; Babbie & Mouton, 2001). Jansen (in Eloff & Ebersöhn, 2004) beskou Interpretivisme as die studie van inter-subjektiewe betekenis binne 'n sosiale konteks en as onmisbaar wanneer menslike gedrag geïnterpreteer en begryp moet word. In ooreenstemming met die sienswyses van Terre Blanche en Durrheim (2002), het ek die interpretivistiese benadering gekies op grond van die oortuiging dat individue se subjektiewe ervarings verstaan kan word deur persoonlike interaksie – deur te luister na wat individue vertel. Ek ondersteun Patton (2002) se verduideliking dat omvattende beskrywings die basis vorm vir kwalitatiewe analise en terugvoering.

Die uiteindelijke strewe van interpretivistiese navorsing is om 'n perspektief of siening aangaande 'n spesifieke situasie te beskryf en om die situasie, wat bestudeer is, te analiseer. Laasgenoemde is belangrik aangesien dit tot insig kan lei wat betref die wyse waarop 'n spesifieke groep individue sin maak van hulle situasie of die fenomeen wat hulle teëkom. My keuse van interpretivistiese navorsing het dit vir my moontlik gemaak om ryk, omvattende ondersoeke en beskrywings wat daaruit voortspruit te verkry. Aan die ander kant impliseer hierdie paradigma 'n onwaarskynlikheid om bevindinge te veralgemeen buite die situasie wat bestudeer is (Nieuwenhuis, 2007). Ek het egter nie gepoog om bevindinge te verkry wat veralgemeen kan word nie, maar eerder om indiepte insig te verwerf in die wyse waarop ek saam met onderwysers 'n MIV&VIGS-skoolplan vir die betrokke laerskool ontwikkel het. Die plan kan binne die gewone klaskamers van die geselekteerde skool as hulpmiddel dien, sodat onderwysers MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geaffekteerde kinders optimaal kan ondersteun.

As interpretivistiese navorser het ek derhalwe daarna gestreef om insig te verkry aangaande dit wat betekenisvol en belangrik is vir die individue wat aan die studie deelgeneem het en wat hulle ervarings behels. Ek het dit my ten doel gestel om insig in die perspektiewe van ander individue te verkry (Neuman, 1997). In dié proses het ek gepoog om betekenis en intensies, wat onderliggend is aan menslike gedrag, te verstaan en te interpreteer (De Vos *et al.*, 2005). In my studie het ek daarna gestreef om meer insig te verwerf in die ontwikkeling van 'n MIV&VIGS-skoolplan vir onderwysers.

3.3 NAVORSINGSONTWERP

'n Navorsingsontwerp kan beskryf word as 'n strategiese raamwerk vir aksie wat dien as brug tussen die navorsingsvrae en die uitvoering van die navorsing, om hierdie geformuleerde navorsingsvrae te beantwoord. Navorsingsontwerpe is rigtinggewende planne en behels "...the arrangement of conditions for collection and analysis of data in a manner that aims to combine relevance to the research purpose...". (Durrheim, 2002:29). Die hoofdoelwit van 'n navorsingsontwerp is volgens Durrheim (2002) om struktuur te verleen aan 'n gegewe navorsingsprojek, sodat die uiteindelijke geldigheid van die navorsingsbevindinge optimaal kan wees. Beginsels by die keuse van 'n navorsingsontwerp sluit onder meer in om die volgende vrae te beantwoord: *Wat is die beoogde doel van die navorsing? Wat is die teoretiese paradigma wat die navorsing gaan inlig? In watter konteks of situasie gaan die navorsing uitgevoer word? Watter navorsingstegnieke gaan geïmplementeer word om die data in te samel en te analiseer?* (Durrheim, 2002).

Ek het 'n gevallestudie as navorsingsontwerp geselekteer vir my studie. My keuse van 'n interpretivistiese benadering het my in staat gestel hiertoe. Volgens verskeie outeurs (Stake, 2005; Flick, 2004; Cohen *et al.*, 2000; Bless & Higson-Smith, 1995) is die doel van 'n gevallestudie om presiese omskrywings en diepgaande inligting aangaande 'n persoon of persone, 'n sosiale gemeenskap, organisasie of instansie te bekom. In ooreenstemming hiermee noem McMillan en Schumacher (2001) dat daar binne 'n gevallestudie-ontwerp van meervoudige databronne gebruik gemaak word en dat die ondersoek oor 'n tydperk en in detail uitgevoer word. Vanuit hierdie genoemde definisies blyk dit dat 'n gevallestudie op 'n spesifieke of enkele geval(le) fokus en poog om die funksionering daarvan binne 'n komplekse konteks te verstaan. In my navorsingstudie het ek gefokus op 'n enkele gemeenskap en het ek hoofsaaklik in groepsverband met geselekteerde onderwysers binne die skoolsisteem gewerk. Breedvoerige dokumentering van gevallestudies kan volgens Freebody (2003), asook Huberman en Miles (2002), lei tot moontlike teoretiese insigte.

Ek het besluit om 'n gevallestudie-ontwerp te implementeer weens die onderskeie voordele wat hierdie tipe navorsingsontwerp inhou. Eerstens kan die resultate makliker begryp word deur 'n wye spektrum van belangstellendes, insluitend nie-akademici. Die rede hiervoor blyk te wees omdat die resultate wat vanuit gevallestudies verkry word, opgeteken word in alledaagse, nie-wetenskaplike taal. Tweedens steun hierdie tipe ontwerp sterk op die realiteit en kan dit onderneem word deur 'n enkele navorser, sonder die bydrae van 'n uitgebreide navorsingspan. Resultate wat vanuit 'n gevallestudie-ontwerp verkry word, is gewoonlik onmiddellik verstaanbaar en openbaar unieke kenmerke wat dikwels met

grootskaalse data-insameling verlore kan gaan. Hierdie unieke kenmerke lei dikwels tot 'n beter begrip van die situasie. Laastens het ek 'n gevallestudie-ontwerp gekies aangesien hierdie tipe navorsingsontwerp onverwagte gebeure en onbeheerbare veranderlikes kan insluit en akkommodeer (Cohen *et al.*, 2000).

Aan die ander kant was ek deeglik bewus van die moontlike beperkinge wat met 'n gevallestudie-ontwerp geassosieer word. 'n Gevallestudie-ontwerp is nie altyd toeganklik vir kruis-kontrolering nie en kan daarom moontlik selektief, persoonlik en subjektief van aard wees. Hierdie tipe navorsingsontwerp kan soms lei tot eensydigheid ten opsigte van die waarnemer, en binne 'n gevallestudie-ontwerp kan die resultate wat verkry is nie altyd veralgemeen word nie (Cohen *et al.*, 2000). Ek het deurgaans gepoog om bogenoemde beperkinge van gevallestudies aan te spreek, deur die spesifieke konteks, naamlik hoe deelnemende aksienavorsing gebruik kan word om 'n MIV&VIGS-skoolplan vir onderwysers van 'n laerskool daar te stel, in diepte te verken en te beskryf. Die doel was nie om die resultate te veralgemeen nie en as navorser het ek ook nie gepoog om dit te doen nie, weens die aard van die kwalitatiewe benadering en interpretivistiese paradigma wat ek gevolg het.

3.4 SELEKSIE VAN NAVORSINGSKONTEKS EN DEELNEMERS

In hierdie afdeling verduidelik ek my *modus operandi* aangaande die seleksie van die spesifieke navorsingskonteks, asook van die betrokke deelnemers aan my studie.

3.4.1 Seleksie van navorsingskonteks

Soos reeds gemeld het ek my studie in die Oos-Kaap onderneem by 'n laerskool binne die Nelson Mandela Metropol. Die skool is geleë in 'n informele nedersetting. Ek het toegang tot hierdie navorsingskonteks verkry deur my betrokkenheid by die genoemde omvattende navorsingsprojek (Ebersöhn, 2008; Ferreira 2008a; Ferreira 2008b; Ferreira, 2007). Alhoewel die navorsingskonteks aanvanklik doelbewus geselekteer is, geld gerieflikheidseleksie van die agt deelnemers dus vir die doeleindes van my spesifieke studie (Silverman, 2005; McMillan & Schumacher, 2001).

3.4.2 Seleksie van deelnemers

Vir die omvattende navorsingsprojek is die deelnemers aanvanklik in 2003 doelgerig geselekteer (De Vos *et al.*, 2005; Silverman, 2005; Bernard, 2000; Neuman, 1997). Om dieselfde rede soos genoem in die voorafgaande paragraaf, is die deelnemers aan my studie egter volgens gerieflikheidseleksie

geselekteer (Silverman, 2005; Bernard, 2000; Neuman, 1997). Volgens Mertens (1998) behels gerieflikheidseleksie die seleksie van deelnemers op grond van die feit dat hulle toeganklik en maklik bereikbaar is. Voordele verbonde aan gerieflikheidseleksie in my studie is dat die betrokke deelnemers reeds bekend was met die proses van navorsing en ook goeie vertrouensverhoudinge met die navorsingspan gehad het tydens my toetrede tot die projek. Toegang tot die konteks en omgewing is sodoende vir my vergemaklik en die situasie was nie bedreigend vir die deelnemers of vir myself nie. 'n Verdere voordeel was dat hierdie seleksieprosedure moontlike tyd en koste verbonde aan my studie bespaar het, aangesien die deelnemers en navorsingskonteks bekend was aan my supervisors en aan my oorgedra is (Houser, 1998). Volgens Merriam (1998) is 'n moontlike nadeel van gerieflikheidseleksie dat dit dalk mag lei tot inligting-verskraalde gevalle. 'n Ander moontlike nadeel verbonde aan hierdie seleksieprosedure is dat dit die moontlikheid van veralgemening van die resultate van my studie kan beperk, alhoewel veralgemening nie die doel van my studie was nie (Silverman, 2005; McMillan & Schumacher, 2001).

Agt Xhosa-sprekende vroue, wie se ouderdomme wissel tussen 40 en 50 jaar, het deelgeneem aan my studie. Die deelnemers is almal onderwyseresse by 'n laerskool in 'n landelike gemeenskap, binne die Nelson Mandela Metropool, waar die omvattende navorsingsprojek onderneem is. Tabel 3.1 bied gegewens met betrekking tot die deelnemers aan my studie.

Tabel 3.1: Gegewens met betrekking tot die deelnemers

Deelnemer	Ouderdom	Kwalifikasie	Graad wat onderrig word
1	42	Onderwysdiploma; Sertifikaat in spesiale onderrig	2
2	48	Onderwysdiploma; Sertifikaat in spesiale onderrig	1
3	43	Onderwysdiploma; Sertifikaat in spesiale onderrig	3
4	41	Onderwysdiploma; B. Tech-graad	2
5	50	Onderwysdiploma	2
6	40	Onderwysdiploma; B.Com-graad	3
7	46	Onderwysdiploma; B.Ed-graad	5
8	48	Onderwysdiploma; Gevorderde onderwvssertifikaat	7

3.5 DATA-INSAMELING EN -DOKUMENTERING

In my studie het ek gebruik gemaak van meervoudige data-insamelingstegnieke in 'n poging om die kwaliteit van die studie te verhoog en ryk, omvattende data te bekom (De Vos *et al.*, 2005; Patton, 2002; Berg, 1998). Raadpleeg Figuur 1.1 in Hoofstuk 1 vir 'n oorsig van die navorsingsproses. Ek het die navorsing oor 'n tydperk van vier maande onderneem (Augustus 2007 tot Desember 2007) en die navorsingsveld drie keer besoek (13 Augustus 2007, 5 Desember 2007 en 6 Maart 2008). Die onderskeie data-insamelingstegnieke is telkens deur gepaste datavasleggingsmetodes soos audio-opnames, transkripsies, veldnotas en 'n navorsingsjoernaal ondersteun om die rou data te dokumenteer. Figuur 3.2 bied 'n beknopte beeld van die onderskeie data-insamelingsmetodes, sowel as die datadokumentering waarvan ek gebruik gemaak het.

Figuur 3.2 Data-insamelings- en -dokumenteringstegnieke

Data-insamelingstegnieke

- ⓧ Dokument-analise
- ⓧ Fokusgroepbesprekings
- ⓧ Observasie
- ⓧ Deelnemende aksienavorsingswerkwinkel
- ⓧ Navorsingsjoernaal

Dokumentering

- ⓧ Transkripsies van verwante studies
- ⓧ Audio-opname en transkripsies
- ⓧ Veldnotas en foto's
- ⓧ Audio-opname, transkripsies, veldnotas en foto's
- ⓧ Navorsingsjoernaal

3.5.1 Dokument-analise van verwante studies

In 'n poging om agtergrondkennis te verkry ten opsigte van die deelnemers se behoefte aan 'n MIV&VIGS-skoolplan, asook ten opsigte van hulle voorkennis in dié verband (sekondêre navorsingsvraag 1 en 2) het ek geselekteerde verwante studies geanaliseer (Bylaag A). In die verwante studies van Ferreira (2008a; 2008b; 2007), Ebersöhn *et al.* (2008), Ferreira *et al.* (2008), McCallaghan (2007) en Odendaal (2006) is die sienswyses en ervarings van die deelnemers ten opsigte van hulle hantering van MIV&VIGS binne die gemeenskap, asook verwante aspekte hiervan, verkry. As eerste stap van my studie het ek die transkripsies van geselekteerde fokusgroepe en onderhoude (saamgevat in Tabel 3.2) wat gedurende Ferreira (2006) en Loots (2005) se navorsing verkry is, tematies geanaliseer (raadpleeg afdeling 4.2 vir hierdie temas), ten einde die deelnemers se moontlike behoeftes en idees betreffende 'n MIV&VIGS-skoolplan te identifiseer. My oorsig van die moontlike belangrike komponente van só 'n plan het as agtergrond gedien toe ek die navorsingsveld betree het.

Tabel 3.2 Bronne vir dokument-analise

Navorser	Onderhoude	Fokusgroep
Ferreira (2006)	ⓧ	ⓧ
Loots (2005)		ⓧ

3.5.2 Fokusgroepbesprekings

Volgens deelnemende aksienavorsingsbeginsels, maak fokusgroepbesprekings die voorstelling van uiteenlopende idees, opinies en interaksie tydens groepbesprekings moontlik (Silverman, 2005;

Bohnsack, 2004; McMillan & Schumacher, 2001; Bernard, 2000). Tydens fokusgroepbesprekings het ek gefokus op duidelik geformuleerde doelwitte (Mayan, 2001). Die groepe wat deelgeneem het, was groot genoeg om voorsiening te maak vir diverse persepsies, maar klein genoeg om aan al die deelnemers die geleentheid te bied om hulle insigte en idees te deel (Wilkinson, 2004; Anderson, 2002). Patton (2002) beskryf fokusgroepbesprekings as onderhoude met 'n groep individue oor 'n spesifieke onderwerp. Dit behels dus begeleide of nie-begeleide besprekings oor 'n spesifieke onderwerp waarby beide die navorser en die groep baat sal vind (Berg, 1998). Deur gebruik te maak van fokusgroepbesprekings, kon ek as navorser meer insig verwerf rakende die groepsdinamiek van die groep, asook die deelnemers se leefwêreld en perspektiewe.

Vir die doeleindes van my studie het ek twee fokusgroepbesprekings gefasiliteer, in samewerking met my studieleiers. Gedurende die fokusgroepbesprekings het ek myself laat lei deur die sekondêre navorsingsvrae wat ek wou beantwoord en het ek gepoog om (i) te verken hoe 'n MIV&VIGS-skoolplan onderwysers moontlik kan help om kinders wat geïnfecteer en geaffekteer is deur MIV&VIGS, beter te hanteer; asook (ii) wat die inhoud van só 'n plan moontlik kan insluit. Verder het ek (iii) praktiese kwessies betreffende die implementering en deurvoering van so 'n MIV&VIGS-skoolplan verken. Raadpleeg Bylaag E vir die fokusgroepskedule waardeur die besprekings gerig is. Verskillende deelnemers het aan die fokusgroepbesprekings deelgeneem en onderskeidelik drie (deelnemers 6, 7 en 8) en vyf (deelnemers 1, 2, 3, 4 en 5) deelnemers is betrek. Tabel 3.3 bied 'n oorsig aangaande die fokusgroepbesprekings wat gefasiliteer is.

Tabel 3.3 Fokusgroepbesprekings

Fokusgroep	Doel	Datum	Tydsduur	Deelnemers	Fasiliteerders
1 en 2	Om te verken hoe 'n MIV&VIGS-skoolplan onderwysers van die laerskool moontlik kan help om kinders wat geïnfecteer en geaffekteer is deur MIV&VIGS, beter te hanteer.	13 Augustus 2007	Fokusgroep 1: 2.5 ure Fokusgroep 2: 1 uur	Onderskeidelik 5 deelnemers (deelnemers 1, 2, 3, 4 en 5) in fokusgroep 1 en 3 deelnemers (deelnemers 6, 7 en 8) in fokusgroep 2.	Dr. Ronél Ferreira Me. Karien de Jager
	Om die moontlike inhoud van só 'n plan te verken.				

Tydens die fasilitering van die fokusgroepbesprekings het ek die beginsels vir effektiewe fasilitering, soos gestel deur Greeff (2004), in gedagte gehou. Ek het gepoog om opregte belangstelling te toon in die deelnemers en positiewe agting teenoor hulle te openbaar. Ek het deurgaans die rol van fasiliteerder vervul en nie dié van deelnemer nie. Verder het ek myself voorberei dat daar moontlik verskillende sienswyses en idees geopper kon word.

My besluit, om fokusgroepbesprekings te implementeer, was gebaseer op sekere voordele wat hierdie data-insamelingstegniek ingehou het in my strewe om my navorsingsvraag te beantwoord. Benewens die voordeel dat fokusgroepbesprekings onder andere koste- en tydbesparend is (Bohnsack, 2004; Böhm, 2004; Patton, 2002; De Vos, 1998) verhoog interaksie tussen die onderskeie deelnemers gewoonlik die kwaliteit van data wat ingesamel word. Nieuwenhuis (2007) meld in hierdie verband dat fokusgroepbesprekings die geleentheid bied aan deelnemers om op mekaar se idees, sienswyses en kommentaar uit te brei. Hierdeur kan 'n indiepte perspektief verkry word wat andersins dalk nie moontlik sou wees nie. Spontane kommentaar deur die deelnemers, nuwe idees en perspektiewe kan op dié wyse waarde toevoeg tot 'n studie.

Gedurende die fasilitering van die fokusgroepbesprekings moes ek bepaalde uitdagings aanspreek. Ek moes die proses op só 'n wyse fasiliteer dat geen deelnemer op enige stadium gevoel het dat sy nie voldoende geleentheid gehad het om haar sienswyses te deel nie. Aangesien sommige deelnemers geneig was om die bespreking te domineer, moes ek 'n daadwerklike poging aanwend om meer ingetoë deelnemers aktief betrokke te kry, deur vrae spesifiek aan hierdie deelnemers te herhaal en uit te vind wat hulle opinies en sienswyses is. 'n Verdere uitdaging wat ek moes hanteer, was dat sommige deelnemers geneig was om van die tema af te dwaal. As fasiliteerder moes ek met tye die deelnemers daarop wys dat die fokus van die bespreking spesifiek daarop gerig was om te verken op welke wyse 'n MIV&VIGS-skoolplan onderwysers kan ondersteun binne die klaskamer, wat die moontlike inhoud van hierdie plan kon wees, asook watter praktiese kwessies betreffende die gebruik van so 'n plan in die skool dalk kon ontstaan. Laastens kon ek nie konfidensialiteit binne die fokusgroepbesprekings waarborg nie, alhoewel ek die deelnemers versoek het om die inhoud van die bespreking as vertroulik te hanteer (De Vos *et al.*, 2005; Wilkinson, 2004; Patton, 2002).

Die data wat ek tydens die fokusgroepbesprekings verkry het, is vasgelê deur middel van audio-opnames, wat ek na afloop van die besprekings verbatim getranskribeer het (Fox, 1998; Harper, 1998). Anderson (2002) noem dat bandopnames die navorser in staat stel om 'n omvattende rekord van dit

wat gebeur het en gedeel is, te verkry. Aan die ander kant bring die metode egter die uitdaging mee dat dit vir my tydrowend was om die besprekings te transkribeer, weens die omvang van die besprekings (die eerste fokusgroepbespreking het twee en 'n half uur lank geduur en die tweede fokusgroepbespreking het een uur lank geduur). Bylaag F sluit die transkripsies van die twee fokusgroepbesprekings in.

3.5.3 Observasie en veldnotas

Ek het observasie as ondersteunende data-insamelingstegniek tot die fokusgroepbesprekings en deelnemende aksienavorsingswerkswinkel gebruik, om verbale en nie-verbale boodskappe van die deelnemers waar te neem en in die vorm van veldnotas te dokumenteer, ten einde my geformuleerde sekondêre navorsingsvrae te kon beantwoord (Raadpleeg Hoofstuk 1, afdeling 1.3). *Observasie* word deur Nieuwenhuis (2007) omskryf as 'n sistematiese proses van rekordhouding waar gedragspatrone van deelnemers en gebeurlikhede opgeteken word, sonder om noodwendig met die deelnemers te kommunikeer of hulle te ondervra. Adler en Adler (1994:389) beskryf observasie as "...*the fundamental base of all research methods...*". Volgens Fox (1998) word observasie gebruik in die meeste kwalitatiewe navorsingsontwerpe en is dit van kardinale belang in die kwalitatiewe navorsingskonteks. Binne kwalitatiewe navorsing betrek observasie die navorser by die deelnemers se leefwêreld, waar situasies ontvou en verbindings, oorsake en korrelasies waargeneem kan word (Cohen *et al.*, 2000). Volgens Angrosino en Mays de Pérez (2000) bied deelnemende observasie aan die navorser die geleentheid om outentieke data-insameling te verbeter en om 'n ryk bron van data binne die navorsingskonteks te verkry. Observasie het aan my die geleentheid gebied om ryk data binne die natuurlike omgewing van die deelnemers te versamel (Strydom, 2005).

Tydens my veldbesoeke het ek my observasies aangaande die deelnemers se verbale en nie-verbale boodskappe, sowel as inligting oor die skool, omgewing en die gemeenskap gedokumenteer in die vorm van veldnotas (Bylaag H), 'n navorsingsjoernaal (Bylaag G) en foto's (Bylaag J). Mayan (2001:13) beskou veldnotas as "...*descriptive accounts in which the researcher objectively records what is happening in the setting. The researcher's goal is to capture the lived experience of the participants and to describe the community in which they are a part*". Anderson (2002) meld dat veldnotas dikwels gebruik word om waarnemings te dokumenteer en so akkuraat moontlik te beskryf. Veldnotas bevat gewoonlik beskrywende inligting wat gedurende latere analise gebruik kan word. Dit sluit onder meer beskrywings in van die konteks waarbinne die observasie plaasgevind het, wie teenwoordig was, die fisieke uitleg van die lokaal wat gebruik is, die sosiale interaksies wat voorgekom het en watter

aktiwiteite geïmplementeer is. Tweedens kan veldnotas dit wat tydens data-insamelingsaktiwiteite gesê is, insluit (Mayan, 2001). Bogdan en Biklen (2003) bevel aan dat direkte aanhalings van dit wat tydens geobserveerde aktiwiteite en onderhoude gesê is, ingesluit word. Derdens reflekteer veldnotas tipies die navorsers se emosies, reaksies op ervarings en refleksies aangaande persoonlike betekenisgewing (Patton, 2002).

In 'n poging om te verseker dat soveel moontlik akkurate observasies opgeteken word, het ek deurgaans die riglyne, soos gestel deur Bogdan en Biklen (2003), asook Mayan (2001), in gedagte gehou. Ek het my observasies so gou moontlik nadat dit plaasgevind het, opgeteken, aangesien my geheue rakende die gebeure en die akkurate beskrywing daarvan, waarskynlik sou afneem namate tyd verloop het tussen die observasies en die aantekening daarvan. Ek het telkens 'n afgesonderde plek gevind vir die opteken van observasies en ek het aan myself genoegsame tyd verleen om my observasies aan te teken.

Veldnotas het my as navorsers derhalwe in staat gestel om die betekenis en konteks van die navorsing vas te lê (Bogdan & Biklen, 2003; Mayan, 2001). Ek het deurgaans gepoog om nie eensydige veldnotas te maak nie, maar om die realiteit vanuit soveel as moontlik perspektiewe te beskryf. In navolging van die riglyne van Bogdan en Biklen (2003) het ek gepoog om veldnotas oor verskeie aspekte in te sluit. Eerstens het ek 'n beskrywende portret van die deelnemers probeer insluit, deur na hulle fisiese voorkoms, kleredrag, wyse van kommunikasie en gedrag te verwys. Tweedens het ek 'n beskrywing van die fisiese omgewing en die konteks ingesluit. Derdens het ek aantekeninge gemaak van spesifieke gebeure waar my notas aandui watter persone betrokke was, op watter wyse, asook die spesifieke aard van die aksie. Laastens het ek my eie gedrag as observeerder beskryf. Aangesien ek as kwalitatiewe navorsers die rol van data-insamelingsinstrument vervul het, was dit belangrik om aandag te skenk aan my eie gedrag as navorsers, asook aan my voorkeure, veronderstellings en ander opvattinge wat moontlik 'n effek op die data-insameling en -analise kon uitoefen.

Tydens my studie het ek ook gebruik gemaak van visuele data (foto's) om my observasies vas te lê, ter ondersteuning van my veldnotas. Volgens Harper (1998) kan visueel-ouditiewe metodes van data-insameling (foto's in die geval van my studie) van groot waarde wees om gedetailleerde data te bekom, omdat die navorsers nie te alle tye oral betrokke kan wees nie. Die visuele data wat ek verkry het, het as databron gedien tydens my proses van data-analise. Dit het my in staat gestel om fyn besonderhede na afloop van die veldbesoeke weer te bestudeer en te ondersoek (Ebersöhn & Eloff, 2007).

3.5.4 Deelnemende aksienavorsingswerkswinkel

Die doel van die deelnemende aksienavorsingswerkswinkel was om 'n MIV&VIGS-skoolplan vir die onderwysers van die betrokke skool te formuleer, teen die agtergrond van die behoefte-bepaling en idees wat tydens die fokusgroepbesprekings gegeneraar is. Die inhoud van die skoolplan is tydens die werkswinkel verfyn. Parker *et al.* (1998) beskryf werkswinkels as 'n dialoog-georiënteerde benadering. Gedurende die werkswinkel in my studie is die spontane vloei van opinies en voorstelle deurgaans aangemoedig. Deelnemers het die geleentheid gehad om inligting met ander te deel en dit is deurgaans beklemtoon dat elke deelnemer 'n waardevolle bydrae binne die groep kon lewer.

Die doel van die deelnemende aksienavorsingswerkswinkel van my studie was om die geanaliseerde fokusgroepbesprekings aan die onderwysers voor te hou en 'n proses te fasiliteer om die voorlopige temas en subtemas in 'n plan te orden. Kenmerkend van aksienavorsing, het hierdie werkswinkel ontwikkel op grond van 'n behoefte wat gedurende die omvattende navorsingsprojek deur die onderwysers geopper is. Op grond van agtergrondinligting van die omvattende projek, asook data wat ek tydens my eerste veldbesoek ingesamel het, kon ek dus 'n werkswinkel beplan vir my tweede besoek. Die sessie het ongeveer drie ure geduur en agt onderwyseresse het daaraan deelgeneem.

Vir doeleindes van die werkswinkel het ek die temas wat ek aan die hand van die transkripsies van die fokusgroepbesprekings geïdentifiseer het op kartonne gelys en van mekaar losgeknip. Deelnemers het in twee groepe verdeel en is van hierdie temas voorsien. Hulle is versoek om dit op groter kartonne te orden (Bylaag I), dié temas weg te laat wat oorbodig was en moontlike ander belangrike idees by te voeg waar nodig. Op dié wyse kon die deelnemers 'n MIV&VIGS-skoolplan ontwikkel. Figuur 3.3 verbeeld hierdie aktiwiteite.

Figuur 3.3 Deelnemers ontwikkel die MIV&VIGS-skoolplan



Op dié wyse is die belangrike aspekte wat, volgens die deelnemers, moes deel uitmaak van 'n MIV&VIGS-skoolplan aangeraak gedurende die fasilitering van die werkswinkel. Aktiwiteite en besprekings het gefokus op die fundamentele beginsels van die MIV&VIGS-skoolplan vir dié betrokke skool, die identifisering van geïnfecteerde en geaffecteerde kinders, waarheen om hierdie kinders te verwys, die wyses waarop die geïnfecteerde en geaffecteerde kinders ondersteun kon word en, laastens, die moontlike oordraagbaarheid van die skoolplan na ander skole binne die gemeenskap.

3.5.5 Navorsingsjoernaal en my rol as navorser

Tydens die data-insamelingsproses en my kontak met die deelnemers gedurende die onderskeie veldbesoeke, het ek veldnotas en refleksies oor die navorsingsproses en -aktiwiteite in my navorsingsjoernaal opgeteken. Ek het my navorsingsjoernaal gebruik om idees, hindernisse en uitkomst, wat tydens my studie na vore gekom het, te dokumenteer (Cohen *et al.*, 2000). Verder het ek moontlike kritieke vrae en induktiewe redenering, asook belangrike datums en gebeure, in my joernaal aangeteken. My refleksies is gerig deur die uiteensettinge en riglyne van Bogdan en Biklen (2003). Hiervolgens het ek eerstens refleksies aangaande my voorlopige data-analise ingesluit, waar ek gespekeleer het oor dit wat ek geleer het, die temas wat te voorskyn gekom het, patrone wat ontstaan het en verbande wat moontlik tussen die data gelê kon word. Tweedens het ek gereflekteer oor my gekose navorsingsmetodologie, in terme van die strategieë en prosedures wat ek gebruik het, asook op welke wyse dit suksesvol was, al dan nie. Derdens het ek gereflekteer oor my eie sienswyses en verwysingsraamwerk. My emosies en gedagtes, asook my voorbereidings en verwagtinge ten opsigte

van elke besoek, is aangeteken of op visuele wyse vasgelê. Ek het ook my observasies van die omgewing en gemeenskap aangeteken, terwyl ek in die navorsingsveld was. Hoewel deelnemende aksienavorsers poog om oop te wees vir deelnemers se sienswyses en perspektiewe, betree die navorser tog die navorsingsveld met sekere veronderstellings en vooroordele ten aansien van die deelnemers en die navorsingsveld, en is dit uiteraard belangrik om daarvoor te reflekteer.

De Vos (1998:283) beskou die rol van die navorser soos volg: *"The observer must attempt to mentally operate on two different levels: becoming an insider while remaining an outsider"*. Gay en Airasion (2003) sluit hierby aan en noem dat die navorser 'n balans moet handhaaf deur nie té betrokke of té eensydig te wees nie. Gedurende my studie was ek deeglik bewus van hierdie uitdaging en het ek doelbewus, deur die gebruik van my veldjoernaal, gepoog om persoonlike eensydigheid te verminder. As veldwerker in die omvattende gemeenskapsgebaseerde studie van Ebersöhn (2008) en Ferreira (2008a; 2008b; 2007) was ek in die bevoorregte posisie om observasies te kon maak van die gemeenskap en skool, en in interaksie te tree met die onderwysers van die geselekteerde skool. Gedurende my betrokkenheid as veldwerker het ek met die nodige bewustheid van moontlike voordele en eksterne invloede (Patton, 2002; Merriam, 1998) opgetree en gedurende die voorbereidingsfase het ek die transkripsies van Ferreira (2008a; 2008b; 2007) en Loots (2005) bestudeer om my rol as veldwerker dienoooreenkomstig te kon vervul.

Op emosionele vlak het ek baie ondersteuning en energie vanaf my medenavorsingspanlede gekry, wat my gehelp het om my fokus tydens die veldbesoeke te behou. Besinninge binne die navorsingspan, ontlontingsessies, asook die wete dat daar nog iemand was om met die bandopnames en observasies te help, was gerusstellend. Die teoretiese en praktiese ervaringskennis waaroor my supervisors beskik, het my gehelp om in die tye wat ek onseker was wat om te vra of hoe om die fokusgroepbesprekings na die relevante onderwerp toe terug te lei, te hanteer. Ek het deelgeneem aan die besprekings waar ek 'n bydrae kon lewer tot 'n ryker begrip van die deelnemers se interaksie en bedoelinge. My rol was derhalwe soms deelnemend van aard en ander tye meer passief en op die agtergrond. Om deel te kon uitmaak van 'n navorsingspan was gerusstellend, omdat ek as nuwe navorser op ander se insette en kundigheid kon steun. Hiermee saam het ek volgehoue steun van my supervisors tydens my voorbereidingswerk ontvang. Hierdie ondersteuning het gepaardgegaan met motivering en rigtinggewende leiding.

3.6 DATA-ANALISE EN -INTERPRETASIES

Soos reeds in Hoofstuk 1 genoem, het ek gebruik gemaak van tematiese data-analise en -interpretasie. Volgens Bogdan en Biklen (2003) is data-analise en -interpretasie nie 'n eenrigtingproses nie. Dit is 'n deurlopende, voortdurende leerproses waartydens die navorser tot nuwe insigte kom. Navorsers behoort dus deurgaans krities te wees en vrae te vra aangaande moontlike verbande wat gelê kan word tussen bestaande teorieë en navorsingsbevindinge (Silverman, 2005).

Data-analise word beskryf as 'n sistematiese soeke na betekenis. Dit is 'n wyse om data te prosesseer, sodat die inligting wat verkry is aan ander gekommunikeer kan word. Analise vereis dat data op 'n effektiewe wyse georganiseer word, sodat navorsers patrone kan raaksien, temas kan identifiseer, verklarings kan saamstel, interpretasies kan maak en moontlike teorieë kan genereer (Bogdan & Biklen, 2003; Hatch, 2002). Volgens Babbie en Mouton (2001) volg kwalitatiewe navorsers gewoonlik 'n induktiewe benadering. In plaas daarvan om met 'n bestaande hipotese of teorie te begin, word 'n beskrywing van gebeure binne die natuurlike omgewing verskaf en dan gepoog om betekenis daaraan te gee.

Bogdan en Biklen (2003) beskryf data-interpretasie as die proses waartydens idees oor bevindinge ontwikkel word. Hierdie omskrywing impliseer dat ek die betekenis van die verkreeë data moes verduidelik en in verband bring met relevante inhoud en konsepte uit die literatuur. Hiermee saam moes die bevindinge verstaanbaar gemaak word en aangetoon word waarom dit belangrik is. Interpretasie impliseer die toeken van betekenis aan data en dat die navorser 'n aktiewe deelnemer is in die navorsingsproses (Hatch, 2002).

Binne die konteks van hierdie studie het ek die voorgestelde stappe van Terre Blanche en Durrheim (2002) gevolg om tematiese data-analise en -interpretasie uit te voer. Tabel 3.4 bied 'n samevatting van die stappe wat ek gevolg het.

Tabel 3.4 Tematiese analise (Terre Blanche & Durrheim, 2002)

STAP OMSKRYWING

- 1 Raak vertrouwd met die data deur die ontwikkeling van idees en deur dinkskrams te hou
- 2 Identifiseer die hoofemas vanuit die data deur tussen spesifieke en algemene bevindinge te onderskei
- 3 Kodeer algemene en spesifieke bevindinge ten einde later temas vanuit die kodering te kan genereer
- 4 Neem temas wat vanuit die kodering verkry is en verken dit indiepte
- 5 Implementeer tematiese analise deur interpretasies te maak, dit te toets en tematiese kategorieë op grond van die analise te formuleer

As eerste stap van data-analise het ek die transkripsies van die fokusgroepbesprekings, my veldnotas, navorsingsjoernaal en die visuele data noukeurig bestudeer ten einde 'n omvattende beeld van die data as geheel te verkry. Daarna het ek aan myself die geleentheid gegun om na te dink oor wat ek gelees het en hoe ek dinge onthou. Ek het die idees wat by my opgekom het tydens die lees van die transkripsies neergeskryf. Hierna het ek die transkripsies weer gelees en hoofemas geïdentifiseer en geformuleer, gebaseer op die interpretasies en betekenis wat weergegee is deur die deelnemers, asook my eie interpretasie en analise, in samewerking met my studieleiers (Creswell, 1998; Neuman, 1997). Tydens 'n opvolg-veldbesoek (besoek 2) het ek van deelnemerkontrole (*member checking*) gebruik gemaak gedurende die deelnemende aksienavorsingswerkswinkel (Patton, 2002; Seale, 2000), nadat temas geïdentifiseer is, om seker te maak dat my aanvanklike interpretasies akkuraat was. Die doel met hierdie stap was om seker te maak dat my betekenisgewing as navorser die persepsies van die deelnemers gereflekteer het.

Tydens my studie se data-analise het ek voor die uitdaging te staan gekom dat die data wat vanuit fokusgroepbesprekings verkry is, soms omvattend en moeilik was om te analiseer. Die rede hiervoor is dat die verskillende opinies van die deelnemers binne die spesifieke sosiale konteks geïnterpreteer moes word. Laasgenoemde kon moontlik daartoe lei dat fokusgroepe as eensydig en subjektief beskou kon word (De Vos *et al.*, 2005; Patton, 2002), hoewel ek hierteen gewaak het.

3.7 ETIESE OORWEGINGS

Etiese maatreëls kan beskou word as parameters wat die betrokke deelnemers en die navorser beskerm teen ongeoorloofde gedrag tydens 'n navorsingsprojek. Etiese gedrag tydens navorsing

impliseer 'n wyse waarop respek betoon word aan deelnemers, medenavorsers, navorsing as 'n wetenskap en die navorser self (Silverman, 2005; Merriam, 2002; McMillan & Schumacher, 2001). Tydens my navorsing is ek gelei deur die riglyne vir etiese navorsing van die Etiekkomitee, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria (2008) wat ooreenstem met die volgende basiese beginsels, soos voorgestel deur Neuman (1997):

- ✘ Die etiese verantwoordelikheid berus by die individuele navorser.
- ✘ Deelnemers behoort nie uitgebuit te word vir persoonlike verryking nie.
- ✘ Ingeligte toestemming is 'n voorvereiste vir data-insameling.
- ✘ Deelnemers behoort nie verneder te word nie.
- ✘ Anonimiteit, privaatheid en konfidensialiteit moet nagestreef word.
- ✘ 'n Geskikte navorsingsmetode moet gebruik word.
- ✘ Navorsing behoort nie in die geheim uitgevoer te word nie.
- ✘ Die detail van die navorsingsontwerp behoort saam met die resultate bekendgemaak te word.
- ✘ Interpretasies van resultate moet ooreenstem met beskikbare data.
- ✘ Aanvaarbare metodologiese standaarde moet geïmplementeer word en akkuraatheid behoort nagestreef te word.

Deelnemers aan my studie is onder geen omstandighede gedwing om deel te neem aan die projek of enige fase van die navorsing nie. Hulle het nie ongemak verduur nie en die navorsing is gedoen op geskikte tye volgens hulle programme, onder die mees geskikte omstandighede moontlik. Die deelnemers se reg op privaatheid is te alle tye gerespekteer en hulle ingeligte toestemming (Bylaag B) is verkry voordat ek by die projek betrokke geraak het (Silverman, 2005; Bernard, 2000; Hollway & Jefferson, 2000).

Benewens ingeligte toestemming vir die omvattende navorsingsprojek, het ek die betrokke deelnemers voorsien van informatiewe toestemmingsbriewe waarin 'n duidelike omskrywing van my studie gegee is, tydens my eerste veldbesoek. Ek het die inligting ook verbaal aan die deelnemers oorgedra. In navolging van die riglyne gestel deur Bogdan en Biklen (2003), Cohen *et al.* (2000), asook Terre Blanche en Durrheim (2002) het ek 'n verduideliking gegee van die prosedure wat ek sou volg en die doel daarmee, asook 'n aanduiding van moontlike ongemak en risiko's wat moontlik kon voorkom. Ek

het die moontlike voordele wat te wagte kon wees uitgelig en deelnemers versoek om enige onduidelikhede wat kon bestaan uit te klaar. Ek het weer beklemtoon dat deelnemers op enige tyd hul toestemming kon terugtrek en deelname aan die projek staak, sonder dat dit vir hulle enige nadele sou inhou. Beginsels en reëls aangaande vertroulikheid, anonimiteit en konfidensialiteit is aan die deelnemers verduidelik, waarna hulle vrywilliglik die toestemmingsbriewe (Bylaag B) onderteken het. Benewens individuele ingeligte toestemming, het ek toestemming verkry vanaf die skoolhoof van die betrokke laerskool (Bylaag D). Die Departement van Onderwys het reeds in 2003 toestemming verleen vir die omvattende navorsingsprojek (Bylaag C), waarvan my studie deel vorm (Ebersöhn, 2008; Ferreira, 2008a; Ferreira, 2008b; Ferreira, 2007).

Deelnemers het deurentyd die reg gehad om van die studie te onttrek. Geleentheid is gegun om persoonlike inligting en ervaringe te deel, maar deelnemers is nooit verplig om dit te doen nie. Die deelnemers se privaatheid, hul identiteit en menswaardigheid is te alle tye gerespekteer en beskerm. Ek maak derhalwe in hierdie skripsie geen melding van die deelnemers of die betrokke skool se name nie (Bogdan & Biklen, 2003; Terre Blanche & Durrheim, 2002; Cohen *et al.*, 2000). Op versoek van die deelnemers word hulle gesigte in die foto's wat in hierdie skripsie ingesluit is, egter nie verskans nie.

Verder het ek voortdurend gepoog om die data en bevindinge so verstaanbaar moontlik weer te gee. Ek het ook vooraf met die deelnemers onderhandel oor die tydsduur en die datums van die fokusgroepsessies en deelnemende aksienavorsingswerkwinkel (Silverman, 2005; Mouton, 2003; McMillan & Schumacher, 2001; Bernard, 2000; Hollway & Jefferson, 2000; Fox, 1998; Neuman, 1997). Ek het deurgaans gepoog om die omgewing waarin my studie plaasgevind het en die verloop van die studie vry van gevaar of bedreiging vir die deelnemers te hou. Hiermee saam het ek deelnemers se basiese behoeftes sover moontlik geantisipeer en probeer aanspreek waar moontlik (Silverman, 2005; Mouton, 2003; Bernard, 2000; Fox, 1998).

3.8 KVALITEITSKRITERIA

Silverman (2005) beklemtoon die vereiste dat navorsing bestuur, beplan en ontwerp moet word, met inagneming van spesifieke aspekte van wetenskaplikheid. Wetenskaplikheid verwys na die mate waarin die navorser en die betrokke deelnemers gedeelde betekenis aan die navorsingsgebeure en die uiteindelijke navorsingsbevindinge heg (Denzin & Lincoln, 2005; Mouton, 2003; Fox, 1998; Neuman, 1997). Vervolgens bespreek ek kortliks die verskillende aspekte van wetenskaplikheid wat ek tydens

data-insameling, -analise en -interpretasie geïmplementeer het om die kwaliteit van die navorsing sover moontlik te verhoog.

3.8.1 Kredietwaardigheid

Volgens Pitney (2004), asook Babbie en Mouton (2001), hou kredietwaardigheid verband met die vraag of navorsingsbevindinge dit weergee wat werklik plaasgevind het binne die spesifieke konteks. Die oorhoofse doel van kredietwaardigheid is om te demonstree dat navorsing op só 'n wyse onderneem is dat die fokus akkuraat beskryf en geïdentifiseer is (De Vos *et al.*, 2005). Silverman (2005) beskou kredietwaardigheid eweneens as die mate waarin navorsingsbevindinge werklik die konteks wat nagevors is, verteenwoordig. Kredietwaardigheid impliseer professionele integriteit, nougesetheid en metodologiese toepaslikheid (Mertens, 1998).

Soos genoem in Hoofstuk 1, het ek gedurende my studie gepoog om kredietwaardigheid te verhoog deur die implementering van verskillende data-insamelingstegnieke, asook meervoudige analise en interpretasie van die data deur myself, ander lede van die navorsingspan en die deelnemers. Ek het gebruik gemaak van observasie, fokusgroepbesprekings, 'n werkswinkel, foto's, 'n navorsingsjoernaal, veldnotas en inhoud-analise van verwante studies. Die gebruik van meervoudige navorsingstrategieë kon moontlik my diepte van begrip bevorder (Patton, 2002; Berg, 1998).

Ek het die navorsing oor 'n lang tydperk onderneem en die spesifieke navorsingsveld drie keer besoek. Ek het literatuurkontrole gedoen en my bevindinge aan die hand van relevante literatuur-inhoude getoets. Ek het deelnemerkontrole (*member checking*) geïmplementeer (5 Desember 2007, tweede veldbesoek), nadat ek tydens aanvanklike data-analise, temas geïdentifiseer het (Patton, 2002; Seale, 2000). Die feit dat die deelnemers die data sowel as die interpretasies daarvan vir outentisiteit gekontroleer het, het derhalwe waarskynlik die kredietwaardigheid van die studie verhoog (Patton, 2002; Babbie & Mouton, 2001).

3.8.2 Oordraagbaarheid

Bernard (2000) meld dat oordraagbaarheid inligting weergee wat verband hou met die betrokke kontekstuele nuanse van 'n studie. Oordraagbaarheid beskryf die mate waarin ek as navorser gedetailleerde beskrywings van die konteks aan die leser bekendstel en omskryf. Volgens Pitney (2004) behels dit die proses waartydens ryk, beskrywende inligting aangaande die konteks of deelnemers verskaf word.

Binne die konteks van my studie was dit 'n doelwit van oordraagbaarheid om deur die implementering van verskillende data-insamelingsmetodes, ryk beskrywings van die opvattinge van die deelnemers te bekom (Huberman & Miles, 2002; Babbie & Mouton, 2001). Soos reeds genoem, het my studie nie ten doel gehad om bevindings te veralgemeen nie, maar eerder om insig te verwerf betreffende die fenomeen wat bestudeer is. Gedurende my studie het ek daarna gestreef om 'n spesifieke sosiale fenomeen beter te verstaan en dit akkuraat te beskryf. Ek het myself deurgaans daartoe verbind en gepoog om geloofwaardige bevindings te verkry.

3.8.3 Vertrouenswaardigheid

Volgens Mouton (2003), Houser (1998) en Neuman (1997) het vertrouenswaardigheid te make met die vraag of die uitkoms van 'n studie soortgelyk sal wees indien die betrokke studie met dieselfde deelnemers herhaal sou word. Vertrouenswaardigheid in kwalitatiewe navorsing is dikwels kompleks, omdat menslike gedrag nie staties is nie maar gedurig verander. 'n Replika van 'n spesifieke kwalitatiewe studie sal gevolglik nooit presies dieselfde resultate oplewer nie, weens faktore soos uiteenlopende interpretasies van rou data. Die vraag in kwalitatiewe navorsing behoort eerder te wees of die resultate van 'n studie in ooreenstemming is met die data wat ingesamel is (Huberman & Miles, 2002; Merriam, 2002).

Die data wat tydens die data-insamelingsproses van my studie verkry is, sowel as my interpretasies daarvan tydens die analiseringsproses, is deur deelnemerkontrole bevestig. Hierdie kontrolering het aan my die geleentheid gebied om moontlike wanindrukke of waninterpretasies reg te stel (Mouton, 2003; Houser, 1998; Neuman, 1997). Op hierdie wyse het ek gepoog om die vertrouenswaardigheid van die bevindings van my studie te verhoog.

3.8.4 Bevestigbaarheid

Volgens McMillan en Schumacher (2001) behoort navorsers hulself die volgende af te vra wat betref die bevestigbaarheid van hul bevindings: *Is die spesifieke bevindinge van die navorsing die produk van die navorsing of die produk van die navorsers?* Tydens my studie het ek op verskeie maniere gepoog om die bevestigbaarheid van my bevindings te verhoog, onder andere deur literatuurkontrole, kennisname van die perspektiewe van ander en 'n verkryging van 'n realiteitsbeeld vanuit verskillende databronne (Silverman, 2005; Babbie & Mouton, 2001; McMillan & Schumacher, 2001).

My eie oordeel aangaande die realiteit van die konteks is egter nie losmaakbaar van die bevindinge nie, maar kan moontlik deur die genoemde metodes skeefgetrek word. Hoewel ek bewus is daarvan dat eensydigheid nie totaal uitgeskakel kan word nie, het ek doelbewus gepoog om dit te monitor, raak te sien en deurgaans in my navorsingsjoernaal daaroor te reflekteer. Verder het my studieleiers my ondersteun in my poging om te verseker dat interpretasies en afleidings wat gemaak is, wel deur die verkreeë data bevestig kan word (Babbie & Mouton, 2001; Seale, 2000; Fox, 1998; Mertens, 1998).

3.8.5 Outentisiteit

Outentisiteit verwys na beide die ingesteldheid en die wyse waarop die navorser met die deelnemers van 'n betrokke navorsingsprojek omgaan (Seale, 2000). Tydens die data-insameling en -vaslegging van my studie het ek daarop gefokus om meervoudige realiteite te observeer en te beskryf deur van die genoemde meervoudige metodes gebruik te maak, in 'n poging om die navorsingskonteks eties verteenwoordigend te maak en te regverdig. Met die fasilitering van die fokusgroepbesprekings is die onderwysers se ervaringskennis benut en aangewend om hulle bewus te maak van hulle verantwoordelikheid met betrekking tot die daarstel en implementering van 'n MIV&VIGS-skoolplan. Seale (2000) verwys na laasgenoemde as ontologiese outentisiteit. Om ontologiese outentisiteit verder te verhoog, is deelnemerkontrole geïmplementeer (Seale, 2000), soos reeds genoem. Ek het ook gepoog om die outentisiteit van my studie te bevorder deur verbatim transkripsies in Hoofstuk 4 in te sluit, ter ondersteuning van my bespreking van die resultate.

3.9 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het ek die navorsingsproses wat ek gevolg het, bespreek. Ek het eerstens gekyk na die metodologiese paradigma van waaruit ek my studie onderneem het. Die navorsingsontwerp, seleksie van die navorsingskonteks en deelnemers, asook metodes van data-insameling, -analise en -interpretasie is hierna beskrywe. Laastens het ek die etiese oorwegings en kwaliteitskriteria wat tydens die studie geïmplementeer is, aangespreek.

In Hoofstuk 4 bespreek ek die navorsingsresultate en bevindinge van my studie. Ek bring dit in verband met die geformuleerde navorsingsvraag en doelwitte (Hoofstuk 1), asook met inhoud uit relevante literatuur, soos uiteengesit in Hoofstuk 2. Op dié wyse bespreek ek die resultate wat ek verkry het teen die agtergrond van relevante teoretiese raamwerke en modelle.

Hoofstuk 4

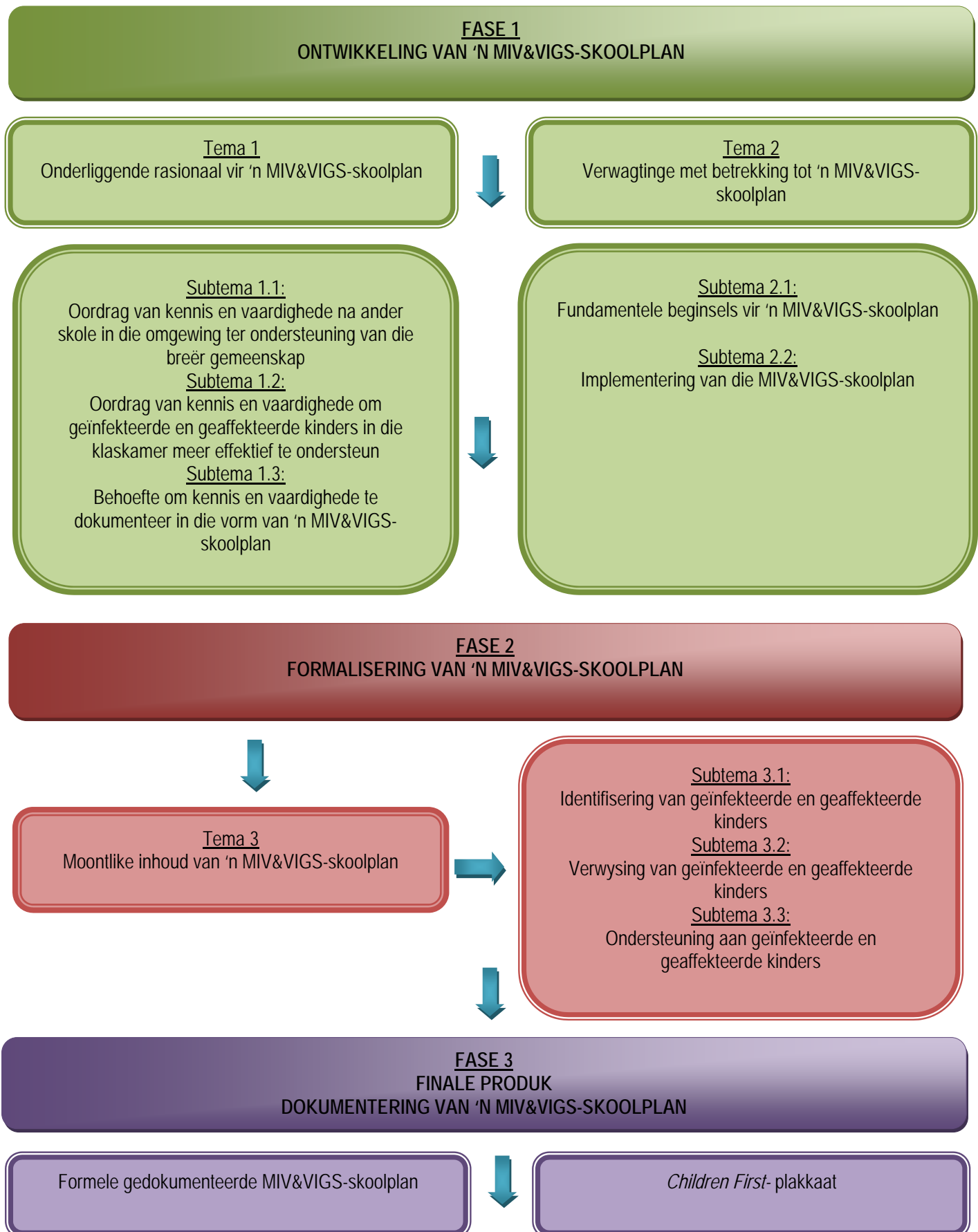
Navorsingsresultate

4.1 INLEIDING

In die voorafgaande hoofstuk het ek 'n oorsig gegee van die navorsingsproses wat hierdie studie gerig het. Ek het die navorsingsontwerp en -verloop van my studie beskryf, asook my geselekteerde data-insamelings- en data-dokumenteringstrategieë en die wyse waarop ek data-analise en -interpretasie gedoen het. Ek het die hoofstuk afgesluit deur die etiese oorwegings en kwaliteitskriteria, waaraan ek gedurende my studie probeer voldoen het, aan te dui.

In hierdie hoofstuk bied ek die navorsingsresultate en bevindinge van my studie aan. Ek verdeel die navorsingsproses in drie fases, wat die aksienavorsingsaard van die studie reflekteer. Fase 1 omsluit die navorsingsaktiwiteite en resultate wat verkry is uit my aanvanklike analise van verwante studies en die twee fokusgroepbesprekings (Veldbesoek 1) wat ek gefasiliteer het om die deelnemers se voorkennis te bepaal. Aanvanklike analises is verfyn tydens my tweede veldbesoek, waartydens ek van 'n werkwinkel gebruik gemaak het om die inhoud van die MIV&VIGS-skoolplan te bepaal (Fase 2). Ek bied die resultate van Fase 1 aan in terme van die eerste twee temas wat ek geïdentifiseer het gedurende data-analise van die relevante rou data, en die resultate van Fase 2 in terme van die derde tema, wat verband hou met die formalisering van die MIV&VIGS-skoolplan. Ek sluit verbatim aanhalings in ter illustrasie van die resultate. Die finale fase van die navorsing (Fase 3) het die dokumentering van die MIV&VIGS-skoolplan behels, in die vorm van 'n plakkaat. Figuur 4.1 bied 'n oorsig van die resultate wat gedurende die onderskeie fases verkry is.

Figuur 4.1 Oorsig van navorsingsresultate



4.2 OORSIG VAN DIE NAVORSINGSPROSES EN RESULTATE VAN FASE 1

In hierdie afdeling bied ek die navorsingsresultate van Fase 1 aan in terme van die twee temas en verbandhoudende subtemas wat geïdentifiseer is tydens my analise van verwante studies en die aanvanklike twee fokusgroepbesprekings wat ek gefasiliteer het. Die aanvanklike temas het my voorsien van die nodige inligting in verband met die onderliggende oorsake van die oënskynlike behoefte aan 'n MIV&VIGS-skoolplan vir die spesifieke skool (Tema 1), asook die deelnemers se spesifieke verwagtinge betreffende so 'n plan (Tema 2).

Volgens die Departement van Onderwys se *National Policy on HIV/AIDS for learners and educators in public schools, and students and educators in further education and training institutions* (Department of Education, 1999), behoort 'n MIV&VIGS-skoolplan 'n refleksie te wees van 'n skool se etiese beginsels, waardes wat nagestreef word en spesifieke behoeftes wat moontlik binne die skool voorkom. Ter voorbereiding van my eerste veldbesoek het ek die inhoud van die Nasionale Beleid (Department of Education, 1999) bestudeer, tesame met die resultate en bevindinge van verwante studies deur Ebersöhn *et al.* (2008), Ferreira (2008a; 2008b; 2007), Ferreira *et al.* (2008), McCallaghan (2007) en Odendaal (2006). Ek het die transkripsies van geselekteerde fokusgroepbesprekings en onderhoude wat gevoer is gedurende Ferreira (2006) en Loots (2005) se navorsing tematies ge-analiseer (Bylaag A) ten einde insig te verkry in die deelnemers se idees en in bestaande behoeftes rondom die ontwikkeling van 'n MIV&VIGS-skoolplan.

Hierbenewens het ek gedurende my eerste veldbesoek twee fokusgroepbesprekings (Bylaag F) in samewerking met my studieleiers gefasiliteer. Onderskeidelik drie en vyf deelnemers het deelgeneem aan die besprekings, waartydens gefokus is op moontlike wyses waarop onderwysers geïnfekteerde en geïmmuniseerde kinders meer effektief kan hanteer, wat die moontlike inhoud van 'n MIV&VIGS-skoolplan kan wees, hoe implementering van so 'n plan sou kon geskied en wat die moontlike onderliggende motivering kan wees vir die ontwikkeling van só 'n plan (raadpleeg Bylaag E vir die onderhoudskedule van die fokusgroepe). My tematiese analise van verwante studies, bestaande beleid en die fokusgroepe wat ek (in samewerking met my supervisors) gefasiliteer het, het as basis gedien vir die werkwinkel wat ek tydens my tweede veldbesoek gefasiliteer het. Tydens hierdie werkwinkel het ek gepoog om die deelnemers se verwagtinge met betrekking tot 'n MIV&VIGS-skoolplan uit te brei. In Tabel 4.1 vat ek die insluitings- en uitsluitingskriteria vir die onderskeie temas en subtemas, wat tydens Fase 1 van my studie geïdentifiseer is, saam.

Tabel 4.1 Insluitings- en uitsluitingskriteria vir Temas 1 en 2

⚡ Temas en subtemas

⚡ Insluitingskriteria

⚡ Uitsluitingskriteria

Tema 1:

Onderliggende rasionaal vir 'n MIV&VIGS-skoolplan

Deelnemers se idees en opinies wat betref die redes waarom hulle dink die skool 'n MIV&VIGS-skoolplan moes ontwikkel; voorwaardes soos gestel in die Nasionale Beleid; aanduidings vanuit vorige verwante studies

Rolspelers buite skoolverband se idees en opinies betreffende 'n rasionaal vir die skool om 'n MIV&VIGS-skoolplan te ontwikkel

Subtema 1.1:

Oordrag van kennis en vaardighede na ander skole in die omgewing ter ondersteuning van die breër gemeenskap

Deelnemers se behoefte aan en idees rondom die oordra van kennis en vaardighede na ander skole in die omgewing ter ondersteuning van die breër gemeenskap

Oordrag van kennis en vaardighede na al die skole in die Nelson Mandela Metropool; buitestaanders se idees rondom die oordra van kennis en vaardighede na ander skole in die omgewing ter ondersteuning van die breër gemeenskap

Subtema 1.2:

Oordrag van kennis en vaardighede om geïnfekteerde en geëffekteerde kinders in die klaskamer meer effektief te ondersteun

Deelnemers se behoefte aan en idees betreffende die oordra van kennis en vaardighede om geïnfekteerde en geëffekteerde kinders in die klaskamer meer effektief te ondersteun

Oordrag van kennis en vaardighede om geïnfekteerde en geëffekteerde kinders in ander instansies soos hospitale en kinderhuise meer effektief te ondersteun; buitestaanders se idees rondom die oordra van kennis en vaardighede om geïnfekteerde en geëffekteerde kinders in die klaskamer meer effektief te ondersteun

Subtema 1.3:

Behoefte om kennis en vaardighede te dokumenteer in die vorm van 'n MIV&VIGS-skoolplan

Deelnemers se behoefte en idees om kennis en vaardighede te dokumenteer in die vorm van 'n MIV&VIGS-skoolplan

Behoefte om kennis en vaardighede te dokumenteer in die vorm van 'n beleid; buitestaanders se behoefte en idees om hulle kennis en vaardighede te dokumenteer in die vorm van 'n MIV&VIGS-skoolplan

Tabel 4.1 Vervolg

⚡ Temas en subtemas	⚡ Insluitingskriteria	⚡ Uitsluitingskriteria
<u>Tema 2:</u>		
Verwagtinge met betrekking tot 'n MIV&VIGS-skoolplan	Deelnemers se verwagtinge met betrekking tot 'n MIV&VIGS-skoolplan	Ouers en ander rolspelers buite skoolverband se verwagtinge met betrekking tot 'n MIV&VIGS-skoolplan
<u>Subtema 2.1:</u>		
Fundamentele beginsels vir die MIV&VIGS-skoolplan	Deelnemers se idees en opinies insake watter onderliggende beginsels hulle dink deel behoort uit te maak van die MIV&VIGS-skoolplan	Rolspelers buite skoolverband se idees en opinies betreffende watter onderliggende beginsels hulle dink deel behoort uit te maak van die skool se MIV&VIGS-skoolplan
<u>Subtema 2.2:</u>		
Moontlike wyses van implementering van 'n MIV&VIGS-skoolplan	Deelnemers se idees en opinies insake moontlike wyses van implementering van 'n MIV&VIGS-skoolplan	Rolspelers buite skoolverband se idees en opinies insake moontlike wyses van implementering van 'n MIV&VIGS-skoolplan

4.2.1 Tema 1: Onderliggende rasionaal vir 'n MIV&VIGS-skoolplan as motiverende faktor

Die deelnemers was oënskynlik bereid om hulle bestaande kennis en vaardighede oor te dra en te implementeer, nie slegs binne die skool nie, maar ook in die wyer gemeenskap. Drie subtemas is geïdentifiseer, naamlik dat die deelnemers graag hulle bestaande kennis en vaardighede wou gebruik om MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geïmpakteerde kinders in hulle klaskamers meer effektief te ondersteun; dat die deelnemers hulle bestaande kennis en vaardighede wou oordra na ander skole in die omgewing om op dié wyse die wyer gemeenskap te ondersteun; en dat 'n behoefte onder die deelnemers bestaan het om hulle kennis en vaardighede te dokumenteer in die vorm van 'n MIV&VIGS-skoolplan.

4.2.1.1 Subtema 1.1: Oordrag van kennis en vaardighede na ander skole in die omgewing ter ondersteuning van die breër gemeenskap

Tydens beide die fokusgroepbesprekings het die deelnemende onderwysers aangedui dat 'n bewustheid binne die gemeenskap en omliggende skole geheers het aangaande die werk wat hulle by

hul skool gedoen het om MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geaffekteerde kinders te ondersteun. Bydraes soos die volgende vat hierdie gedagte saam: *"Other schools know about us, they know about our knowledge and want us to come and teach them"* (Bylaag F, fokusgroepbespreking 1, deelnemer 3, p. 2). Onderwysers het verder laat blyk dat hulle van mening was dat hulle oor die nodige kennis en vaardighede beskik het om na die gemeenskap uit te reik en emosionele ondersteuning aan ander te bied. Van die deelnemers was van mening dat *"...we have something special in our hands and we want to give back to other schools..."* (Bylaag F, fokusgroepbespreking 1, deelnemer 1, p. 2) en verder dat *"...our hands are full of miracles, full of things to be done in our community and in other schools..."* (Bylaag F, fokusgroepbespreking 1, deelnemer 5, p. 2).

Die deelnemers het hulself oënskynlik as bronne van inligting beleef wat ander graag van inligting wou voorsien, in 'n poging om die vernietigende effek van die MIV&VIGS-pandemie te verlig. Hierdie persepsie is bevestig deur kommentaar soos die volgende: *"We do have information we want to share with other teachers"* (Bylaag F, fokusgroepbespreking 2, deelnemer 8, p. 44); *"It is a matter of interacting with the community and giving them information on HIV&AIDS"* (Bylaag F, fokusgroepbespreking 2, deelnemer 7, p. 43); en *"We always inform the community"* (Bylaag F, fokusgroepbespreking 2, deelnemer 6, p. 43).

Wat betref die moontlike oordrag van die MIV&VIGS-skoolplan na ander skole, het die deelnemers aangedui dat hulle graag hulle kennis, vaardighede en beskikbare inligting wou oordra na ander skole en die res van die gemeenskap. Die bemagtiging van die gemeenskap, om geïnfekteerde en geaffekteerde kinders te ondersteun, was na oorlewering die motiverende faktor vir hierdie behoefte aan ondersteuning aan ander (Bylaag H, p. 3).

4.2.1.2 Subtema 1.2: Oordrag van kennis en vaardighede om geïnfekteerde en geaffekteerde kinders in die klaskamer meer effektief te ondersteun

Volgens die inskrywings in my navorsingsjoernaal (Bylaag G, p. 3) het dit gelyk asof die onderwysers wat deelgeneem het aan hierdie studie bemagtig en gemotiveerd gevoel het om hulle bestaande kennis en vaardighede aan te wend ter ondersteuning van MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geaffekteerde kinders in hulle klaskamers. Tydens 'n fokusgroepbespreking verklaar een van die deelnemers hierdie bereidwilligheid soos volg: *"I want to do more to help the children affected by AIDS in my class"* (Bylaag F, fokusgroepbespreking 2, deelnemer 6, p. 29). 'n Ander deelnemer het uitgebrei: *"the important issue is that we are able to help the children in our school, as well as children in the other schools. The*

community knows that our school helps people affected by HIV&AIDS” (Bylaag F, fokusgroepbespreking 1, deelnemer 5, p. 12).

Die onderwysers was skynbaar bewus van hulle kennis om geïnfekteerde en geïmpakteerde kinders te ondersteun en het 'n bereidwilligheid hiervoor openbaar. 'n Positiewe ingesteldheid, gemotiveerdheid en vasberadenheid onder die onderwysers vir hulpverlening aan geïnfekteerde en geïmpakteerde kinders binne die klaskamer is bevestig deur opmerkings soos die volgende: *“I didn't know I have so much to offer to these infected and affected children and my community, I didn't know, but today I know I can give so much back” (Bylaag F, fokusgroepbespreking 2, deelnemer 6, p. 44);* asook: *“I am so excited that here at XXX-school we have so much to offer to infected, affected and vulnerable children” (Bylaag F, fokusgroepbespreking 2, deelnemer 8, p. 38).*

4.2.1.3 Subtema 1.3: Behoefte om kennis en vaardighede te dokumenteer in die vorm van 'n MIV&VIGS-skoolplan

Tydens my analise van verwante studies en die aanvanklike fokusgroepbesprekings is die deelnemers se behoefte aan 'n MIV&VIGS-skoolplan, wat binne elke klaskamer gebruik kon word, herhaaldelik beklemtoon. *“We want universal steps indicating how to handle infected, as well as affected children in our school” (Bylaag F, fokusgroepbespreking 1, deelnemer 1, p. 9),* is aanduidend van die deelnemers se behoefte aan rigtinggewende, universele maatreëls ten opsigte van die hantering van geïnfekteerde en geïmpakteerde kinders binne die onderwysers se klaskamers, soos opgesom tydens die fokusgroepbespreking: *“...we need a plan for our classrooms, because as educators we are dealing with learners who are infected, who are affected because their parents are very sick” (Bylaag F, fokusgroepbespreking 1, deelnemer 4, p. 10).*

Die deelnemers het aangedui dat van die ander onderwysers in die skool nie altyd geweet het hoe om kwesbare kinders te hanteer nie en dat 'n MIV&VIGS-skoolplan nodig was om onderwysers met rigtinggewende beginsels te bemagtig. Hierbenewens was die deelnemers van mening dat geïnfekteerde en geïmpakteerde kinders ook indirek bemagtig sou word binne die gewone klaskamer. Van die deelnemers het onder andere die volgende kommentaar hieroor gelewer: *“We need to capacitate the educators with a plan so that they are able to deal with these learners in their classrooms” (Bylaag F, fokusgroepbespreking 2, deelnemer 6, p. 34);* *“All the teachers must be able to help the students in their classrooms to cope. With a plan they will be able to do it better ” (Bylaag F, fokusgroepbespreking 2, deelnemer 8, p. 34);* *“..some of the teachers don't know how to handle these*

children..." (Bylaag F, fokusgroepbespreking 2, deelnemer 7, p. 34); en *"The other teachers want to know what they must do with these children in their classes, what route must they follow and what must they tell the parents when they ask them what to do or where to go"* (Bylaag F, fokusgroepbespreking 2, deelnemer 6, p. 35).

Deelnemers was skynbaar deeglik bewus van die bestaan en die negatiewe impak van die MIV&VIGS-pandemie binne hulle gemeenskap. Deelnemers het die MIV&VIGS-pandemie as deel van die alledaagse bestaan binne hulle skoolomgewing en hulle gemeenskap beskou, waarop hulle nie hul rug wou keer nie. Sommige deelnemers het dit soos volg gestel: *"We are living in a community infected with HIV&AIDS, you cannot run away from it"* (Bylaag F, fokusgroepbespreking 1, deelnemer 2, p. 1); en *"We are very aware of HIV&AIDS. It is common in our community"* (Bylaag F, fokusgroepbespreking 2, deelnemer 8, p. 28). Dit is veral die geïnfecteerde en geaffekteerde kinders wat volgens die deelnemers nie van onderwys ontnem kon word nie, want *"...you cannot deprive learners of their education because of HIV&AIDS, they need to be educated..."* (Bylaag F, fokusgroepbespreking 2, deelnemer 6, p. 28).

In aansluiting by my fokus op die moontlike onderliggende redes vir die daarstel van 'n MIV&VIGS-skoolplan, het ek tydens my eerste veldbesoek ook daaraan aandag geskenk om te bepaal of die deelnemers bekend was met die inhoud van die Nasionale Beleid (Department of Education, 1999), as moontlike rigtinggewende dokument. Vanuit die twee fokusgroepbesprekings wou dit blyk dat die onderwysers op daardie stadium bewus was van die bestaan van die Nasionale Beleid (Department of Education, 1999), maar dat genoegsame interaksie met en blootstelling aan die dokument ontbreek het. Die volgende opmerkings deur die deelnemers is aanduidend hiervan: *"We were not exposed to the Department's policy. We were told about the policy, but haven't seen it"* (Bylaag F, fokusgroepbespreking 2, deelnemer 7, p. 28); asook: *"...that HIV&AIDS policy is a long thing, we have not yet discussed it but we do have it..."* (Bylaag F, fokusgroepbespreking 2, deelnemer 8, p. 29). In aansluiting hierby het ek my eie observasies soos volg in my navorsingsjoernaal gedokumenteer: *"'n Duidelike bewustheid aangaande die bestaan van die Nasionale Beleid is teenwoordig in die onderwysers se verwysingsraamwerk. Ongelukkig is omvattende kennis betreffende die inhoud van hierdie dokument egter nog nie vasgelê nie"* (Bylaag G, p. 3).

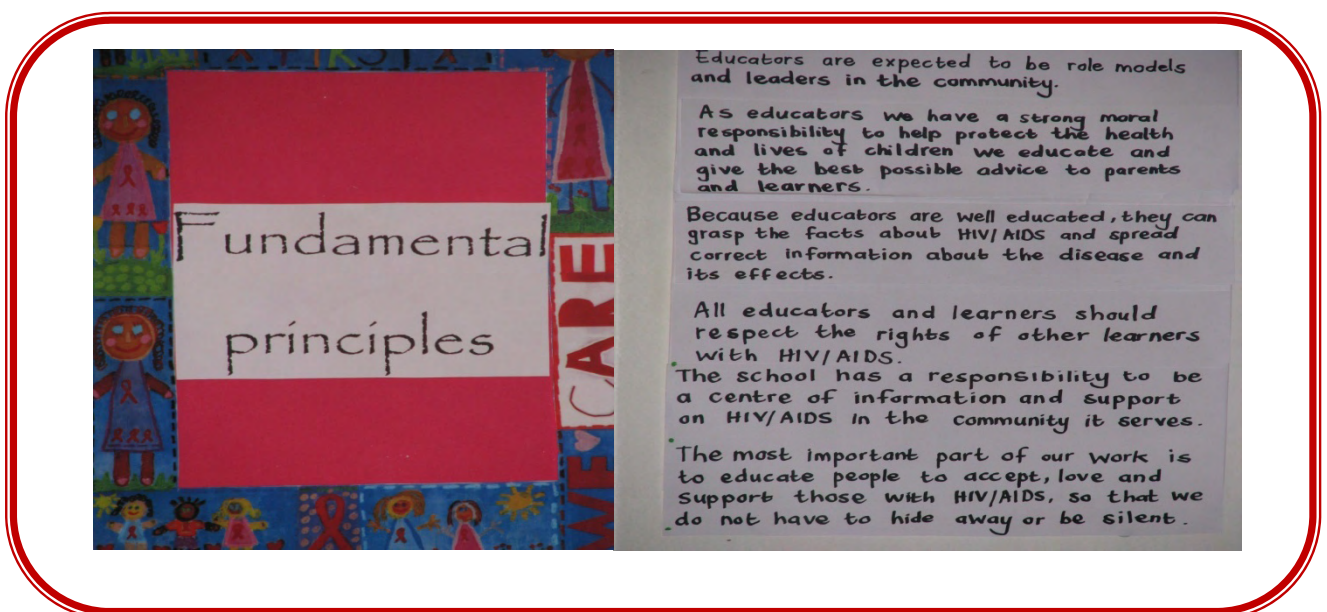
4.2.2 Tema 2: Verwagtinge met betrekking tot 'n MIV&VIGS-skoolplan

Deelnemers het verskeie idees gegenereer rondom onderliggende beginsels vir 'n MIV&VIGS-skoolplan, asook wat die implementering van só 'n plan sou behels.

4.2.2.1 Subtema 2.1: Fundamentele beginsels vir 'n MIV&VIGS-skoolplan

Tydens die werkswinkel wat ek gedurende my tweede veldbesoek gefasiliteer het (kyk Hoofstuk 3, afdeling 3.5.4), het deelnemers die onderliggende algemene beginsels van 'n MIV&VIGS-skoolplan soos volg op hulle plakkate gelys: *"Educators are expected to be role models and leaders in the community; As educators we have a strong moral responsibility to help protect the health and lives of children we educate and give the best possible advice to parents and learners; All educators and learners should respect the rights of other learners with HIV&AIDS; The school has the responsibility to be a centre of information and support on HIV&AIDS in the community it serves; Because educators are well educated, they can grasp the facts about HIV&AIDS and spread the correct information about the disease and its effects; The most important part of our work is to educate people to accept, love and support those with HIV&AIDS, so that we do not have to hide away or be silent"* (Bylaag I, plakkaat 1). Figuur 4.2 toon deelnemers se idees van die fundamentele beginsels waarop 'n MIV&VIGS-skoolplan kan berus.

Figuur 4.2 Deelnemers se voorstelle vir fundamentele beginsels waarop 'n MIV&VIGS-skoolplan kon berus



Tydens die deelnemende aksienavorsingswerkswinkel het die deelnemers sewe fundamentele beginsels geïdentifiseer vir 'n MIV&VIGS-skoolplan (verwys na Hoofstuk 3, afdeling 3.5.4). Hierdie sewe fundamentele beginsels is saamgevat in 'n formele dokument (Bylaag L). Die eerste beginsel hou verband met die siening dat kinders wat geïnfekteerd en geïmplementeerd is op 'n innemende, menswaardige wyse behandel moet word ("*Treat learners with HIV&AIDS in a just, humane and life-affirming way*") (Bylaag L, p. 2). Tweedens het die deelnemers beklemtoon dat dit die skool se verantwoordelikheid is om as inligtings- en ondersteuningsentrum te funksioneer binne die gemeenskap waarin die skool geleë is ("*The school is a centre of information and support for HIV&AIDS in the community it serves*"). (Bylaag L, p. 2). Die derde beginsel wat tydens die werkswinkel geïdentifiseer is, hou verband met onvoorwaardelike aanvaarding, liefde en ondersteuning aan kinders wat geïnfekteerd is ("*An important part of educators' work is to educate people to accept, love and support learners affected by HIV&AIDS*") (Bylaag L, p. 2). Vierdens het die deelnemers laat blyk dat alle onderwysers die verantwoordelikheid het om toe te sien dat die regte en waardigheid van kinders gerespekteer en beskerm word. In my veldnotas het ek die verduideliking van een deelnemer soos volg aangeteken: "*All educators and learners should respect the rights of other learners with HIV&AIDS*" (Bylaag H, p. 3).

Die vyfde onderliggende beginsel vir 'n MIV&VIGS-skoolplan wat deur die deelnemers beklemtoon is, hou verband met die gedagte dat onderwysers 'n sterk morele verantwoordelikheid het om die kinders wat hulle onderrig se lewens en gesondheid te beskerm, asook om die beste moontlike advies te voorsien waar nodig. Deelnemers het voorgestel dat voldoende en korrekte advies aangaande MIV&VIGS aan ouers en kinders voorsien moes word. Inskrywings in my veldnotas sluit die volgende bydrae in: "*... educators have a strong moral responsibility to help protect the health and lives of children they educate and give the best possible advice to parents and learners*" (Bylaag H, p. 3). Die sesde en sewende beginsels hou onderskeidelik verband met die deelnemers se mening dat 'n MIV&VIGS-skoolplan verpligtend moes wees en dat dit deur alle onderwysers in die skool geïmplementeër moes word. In my veldnotas (Bylaag H, p. 3) haal ek een deelnemer soos volg aan: "*Every educator must implement the plan*"; sowel as "*...every educator must use the plan in his or her class*" (Bylaag H, p. 3).

4.2.2.2 Subtema 2.2: Implementering van die MIV&VIGS-skoolplan

Vanuit die fokusgroepbesprekings het dit geblyk dat die deelnemers van mening was dat alle onderwysers van die spesifieke skool betrokke moes raak by die implementering en gebruik van die

MIV&VIGS-skoolplan binne hulle eie klaskamers. Die behoefte aan algehele betrokkenheid deur die verskillende onderwysers van die skool is herhaaldelik uitgespreek: *“All the educators must be involved so that all the educators can deal with the problem, because we are living in the world of HIV&AIDS”* (Bylaag F, fokusgroepbespreking 2, deelnemer 8, p. 35); *“All the educators must know how to deal with the infected and affected children in their classrooms. This plan will help them to do that”* (Bylaag F, fokusgroepbespreking 2, deelnemer 6, p. 35); en *“All the educators must use the plan, because the learners must be able to feel comfortable with all the other learners”* (Bylaag F, fokusgroepbespreking 2, deelnemer 7, p. 36). Inskrywings in my navorsingsjoernaal (Bylaag G, p. 3) bevestig bydraes soos hierdie: *“Die deelnemers is van mening dat alle onderwysers betrokke moet wees en die plan behoort te gebruik in hulle klaskamers, sodat alle kinders in die skool by die plan kan baat vind”*.

Die deelnemers was na oorlewering van mening dat die skool se bestuursraad, die skoolhoof, bestuurspan en gesondheidskomitee verantwoordelikheid kon neem om te verseker dat die MIV&VIGS-skoolplan op volhoubare wyse geïmplementeer word. 'n Werkswinkel met die onderwysers van die skool is voorgestel om die plan en die implementering daarvan in die skool te bespreek: *“A workshop will be held for all the educators to discuss the plan and the implementation...”* (Bylaag F, fokusgroepbespreking 2, deelnemer 7, p. 38). Inskrywings in my navorsingsjoernaal beklemtoon die feit dat die deelnemers sterk menings openbaar het met betrekking tot die volhoubare implementering van 'n MIV&VIGS-skoolplan deur al die onderskeie rolspelers (Bylaag G, p. 3): *“Deelnemers openbaar sterk opinies betreffende die implementering van hierdie plan, deur al die onderwysers binne skoolverband. Verskeie deelnemers beklemtoon dat hierdie plan deur al die onderwysers geïmplementeer behoort te word binne hulle klaskamers”*. My analise van die Departement van Onderwys (1999) se *National policy on HIV&AIDS for learners and educators in public schools, and students and educators in further education and training institutions*, bevestig eweneens die vereiste dat belangrike rolspelers binne die skool en die wyer gemeenskap betrokke behoort te wees by die implementering van 'n MIV&VIGS-skoolplan. Klem word veral geplaas op die rol van die *Health Advisory Committee*, asook op dié van die bestuursraad van elke skool.

4.3 OORSIG OOR DIE NAVORSINGSPROSES EN RESULTATE VAN FASE 2

Benewens die doel om moontlike inhoud van 'n MIV&VIGS-skoolplan te verken, het die werkwinkel wat ek gefasiliteer het ook daarop gefokus om aanvanklike temas en subtemas, wat tydens Fase 1 verskyn het (Temas 1 en 2), aan die onderwysers voor te hou en deelnemend te wysig en te formaliseer in die vorm van 'n moontlike MIV&VIGS-skoolplan. Die formalisering van die MIV&VIGS-

skoolplan (Fase 2) is derhalwe gebaseer op Temas 1 en 2 (Fase 1). Gedurende Fase 2 is die spesifieke inhoud van die MIV&VIGS-skoolplan vir die spesifieke skool in meer detail bepaal en tydens die deelnemende aksienavorsingswerkswinkel geformuleer.

Die werkswinkel het ongeveer drie ure geduur en die onderwysers het in twee groepe verdeel (Figuur 4.3), waar elke groep voorsien is van skryfbehoeftes, asook die voorlopig geïdentifiseerde temas en subtemas (uit analyses van verwante studies, beleidsdokumente en fokusgroepbesprekinge gehou tydens veldbesoek 1). Die voorlopige temas en subtemas is op kartonne gelys (Figuur 4.4). Deelnemers is versoek om die gelyste temas uit te knip en daarna op groter kartonne te orden onder voorgestelde opskrifte, dié temas weg te laat wat oorbodig was en moontlike ander belangrike idees by te voeg waar hulle gedink het dit nodig mag wees. Op dié wyse kon die twee groepe deelnemers elk as 'n groep twee voorlopige MIV&VIGS-skoolplanne ontwikkel.

Figuur 4.3 Groepwerk gedurende die werkswinkel



Figuur 4.4 Temas en subtemas wat op kartonne gelys is



Hierna het die twee groepe geleentheid gekry om terugvoer te gee met betrekking tot die voorgestelde inhoud van 'n maandelike MIV&VIGS-skoolplan. Na afloop van die onderskeie aanbiedinge het ek as fasiliteerder 'n samevattende MIV&VIGS-skoolplan voorgelê aan die agt deelnemers, waartydens deelnemer-kontrole geïmplementeer is om te verseker dat die voorgestelde plan die onderskeie aspekte ingesluit het wat deur die deelnemers geïdentifiseer is.

In die volgende afdeling word die inhoud van die MIV&VIGS -skoolplan wat ontwikkel is (Tema 3 van my resultate) aangebied, in terme van die hooftemas wat deur die deelnemers daarin vervat is. Die tema sluit verskeie subtemas in. In Tabel 4.2 vat ek die insluitings- en uitsluitingskriteria vir die onderskeie temas en subtemas, wat tydens Fase 2 van my studie geïdentifiseer is, saam.

Tabel 4.2 Insluitings- en uitsluitingskriteria vir Tema 3

⌘ Temas en subtemas	⌘ Insluitingskriteria	⌘ Uitsluitingskriteria
<p><u>Tema 3:</u> Moontlike inhoud van 'n MIV&VIGS-skoolplan</p>	<p>Deelnemers se idees en opinies betreffende die moontlike inhoud van 'n MIV&VIGS-skoolplan</p>	<p>Riglyne betreffende die inhoud van 'n MIV&VIGS-skoolplan vanuit bestaande MIV&VIGS-programme; buitestaanders se idees rondom die inhoud van 'n MIV&VIGS-skoolplan</p>
<p><u>Subtema 3.1:</u> Identifisering van geïnfekteerde en geaffekteerde kinders</p>	<p>Deelnemers se kennis, idees en opinies betreffende wie, waarom en watter kinders binne klas- en skoolverband geïdentifiseer moes word</p>	<p>Identifisering van geïnfekteerde en geaffekteerde kinders buite klas- en skoolverband; buitestaanders se idees rondom die identifisering van geïnfekteerde en geaffekteerde kinders binne klas- en skoolverband</p>
<p><u>Subtema 3.2:</u> Verwysing na individue en instansies binne en buite die skoolkonteks</p>	<p>Deelnemers se kennis, idees en opinies betreffende die verwysing van geïnfekteerde en geaffekteerde kinders binne en buite die skoolkonteks</p>	<p>Buitestaanders se idees rondom die verwysing van geïnfekteerde en geaffekteerde kinders binne en buite klas- en skoolverband</p>
<p><u>Subtema 3.3:</u> Ondersteuning aan geïnfekteerde en geaffekteerde kinders</p>	<p>Deelnemers se kennis, idees en opinies betreffende die wyse van ondersteuning aan geïnfekteerde en geaffekteerde kinders binne klas- en skoolverband</p>	<p>Ondersteuning aan geïnfekteerde en geaffekteerde kinders buite klas- en skoolverband; buitestaanders se idees rondom ondersteuning aan geïnfekteerde en geaffekteerde kinders binne klas- en skoolverband</p>

4.3.1. Tema 3: Moontlike inhoud van 'n MIV&VIGS-skoolplan

Deelnemers het aangedui dat hulle nie 'n blote opsomming aangaande MIV&VIGS sou wou insluit by 'n MIV&VIGS-skoolplan nie, maar dat hulle eerder 'n gestruktureerde plan wou daarstel wat die modus

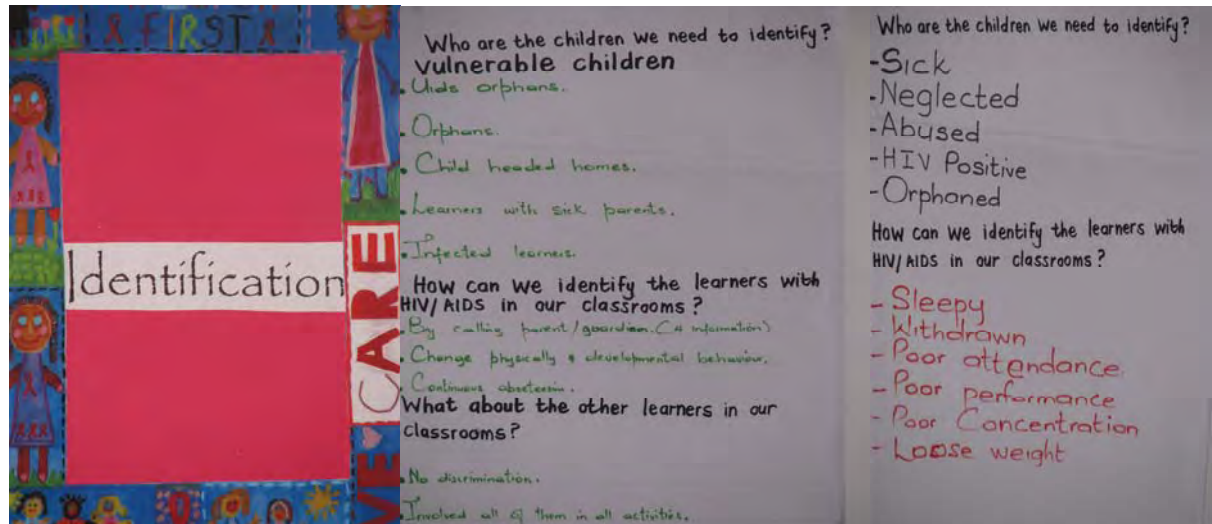
operandi duidelik sou maak vir alle onderwysers wat geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders moes hanteer in die klas. 'n Deelnemer het hierdie idee soos volg opgesom: *"This plan must not be a summary on HIV&AIDS, but a step by step plan so that everyone knows exactly what to do"* (Bylaag F, fokusgroepbespreking 2, deelnemer 8, p. 34). Volgens die deelnemers was dit belangrik dat die leuse van die skool, naamlik *"Knowledge is light"*, deur die MIV&VIGS-skoolplan geïmpliseer word en as basis dien waarop die skoolplan kon berus (Bylaag F, fokusgroepbespreking 1, deelnemer 1, p. 9). Die onderwysers het verder die behoefte uitgespreek dat 'n MIV&VIGS-skoolplan kindervriendelik sou wees: *"...this plan must be friendly towards children and they must know we can keep a secret..."* (Bylaag F, fokusgroepbespreking 1, deelnemer 2, p. 10) en kinders sou uitnoui om onderwysers te nader wie hulle vertrou. Inskrywings in my veldnotas bevestig hierdie gedagte: *"Deelnemers wou graag gehad het dat die kinders wat geïnfekteerd en geïnfekteerd is, die vrymoedigheid sou hê om met hul klasonderwysers te gesels betreffende kwessies waaroor hulle leiding nodig. Hierdie deelnemers wou verder gehad het dat hierdie MIV&VIGS-skoolplan kindervriendelik moes wees en dat dit vertrou moes bevorder"* (Bylaag H, p. 4).

Notas in my navorsingsjoernaal (Bylaag G, p. 5) toon verder dat onderwysers dit duidelik gestel het dat die MIV&VIGS-skoolplan aanduidende simptome moes insluit om na op te let binne die klaskamer, wyses waarop 'n geïnfekteerde kind geïdentifiseer kan word moes lys, gepaste optrede moes aandui, asook riglyne waarop hierdie kinders en hulle ouers bygestaan kan word moes stipuleer. Tydens 'n fokusgroepbespreking het 'n deelnemer verduidelik: *"We must include how you identify a child in your class, what do you do, how to assist the children and the parents"* (Bylaag F, fokusgroepbespreking 2, deelnemer 6, p. 36). My analises van die Departement van Onderwys se *National policy on HIV&AIDS for learners and educators in public schools, and students and educators in further education and training institutions* (Department of Education, 1999), beklemtoon die verwagting dat skole, asook die gemeenskappe wat dit bedien, se spesifieke behoeftes en waardes in ag geneem moet word wanneer die inhoud van 'n skool se MIV&VIGS-plan bepaal word. 'n Konsultasieproses tussen die skool en ander rolspelers soos die bestuursraad word aanbeveel wanneer die inhoud van só 'n plan bepaal word.

4.3.1.1 Subtema 3.1: Identifisering van geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders

Tydens die werkswinkel het die deelnemers verskeie wyses geformuleer waarop geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders binne die gewone klaskamers geïdentifiseer kan word ten einde sodanige kinders meer effektief te ondersteun. Figuur 4.5 vervat die twee groepe se idees.

Figuur 4.5 Deelnemers se plakkate aangaande die identifisering van geïnfekteerde en geïmpakteerde kinders



Deelnemers het op hulle plakkate aangedui wie die kinders was wat geïdentifiseer moes word: *“Aids orphans, infected children, child headed households, neglected children and children with sick parents”* (Bylaag I, plakkaat 2a); asook hoe hierdie kinders moontlik geïdentifiseer kon word: *“Know the symptoms of HIV&AIDS; Be aware of physical and behavioural changes; Phone parents or guardians for information; Report poor attendance; Be aware of poor performance and concentration”* (Bylaag I, plakkaat 2b). Op grond van die onderskeie groepe se idees is konsensus bereik dat kinders wat oerloos gelaat is as gevolg van die MIV&VIGS-pandemie, geïnfekteerde en verwaarloosde kinders, kinders met siek ouers en kinders van sogenaamde *child headed households*, verskillende kategorieë van kinders verteenwoordig het wat deur onderwysers in die gewone klaskamer geïdentifiseer moes word (Bylaag L, p. 3; Bylaag H, p. 5).

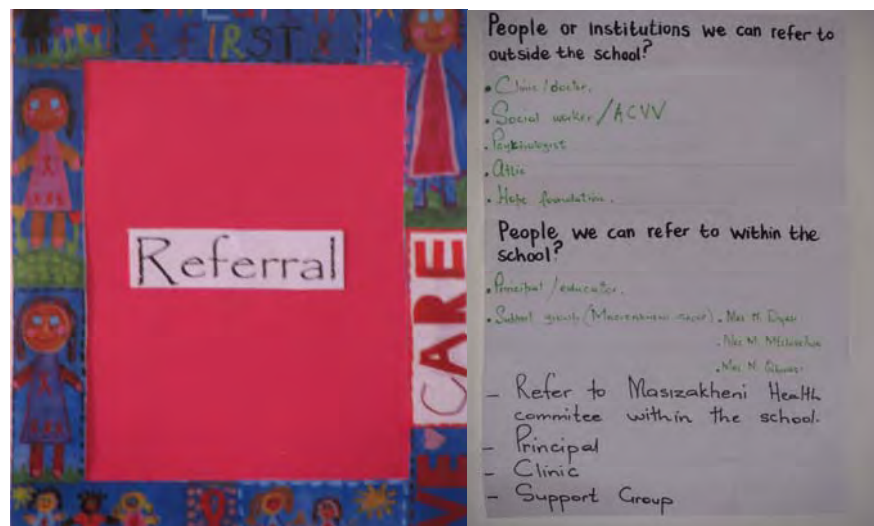
Wat betref die wyse waarop geïnfekteerde en geïmpakteerde kinders deur onderwysers geïdentifiseer kon word het die deelnemers aangedui dat onderwysers voldoende kennis moes dra van die presenterende simptome van MIV&VIGS, asook bedag moes wees op moontlike gebrekkige skoolbywoning deur kinders. Onderwysers moes na oorlewering bedag wees op enige fisieke en gedragsveranderinge wat by kinders verskyn het, en hulle moes voortdurend in kontak bly met die kinders se ouers of voogde om die nodige inligting te bekom. ‘n Bewustheid betreffende swak

konsentrasie en skielike verandering in prestasie is ook gemeld as moontlike riglyne vir klasonderwysers om identifikasie te kon doen (Bylaag L, p. 3; Bylaag H, p. 6).

4.3.1.2 Subtema 3.2: Verwysing van geïnfecteerde en geaffekteerde kinders

Die tweede subtema fokus op die verwysing van kinders wat geïnfecteerd en geaffekteerd is na individue of instellings, beide binne en buite skoolverband. Deelnemers het die volgorde van verwysing van geïnfecteerde en geaffekteerde kinders soos volg op die plakkaat gelys: *“Masizakheni Health Group; Principle; Clinic/Doctor; Social Worker; Psychologist; ATTIC/Hope Foundation”* (Bylaag I, plakkaat 3). Figuur 4.6 bied 'n aanduiding van deelnemers se idees wat betref die verwysing van geïnfecteerde en geaffekteerde kinders binne en buite skoolverband.

Figuur 4.6 Deelnemers se voorstelle wat betref verwysing binne en buite skoolverband



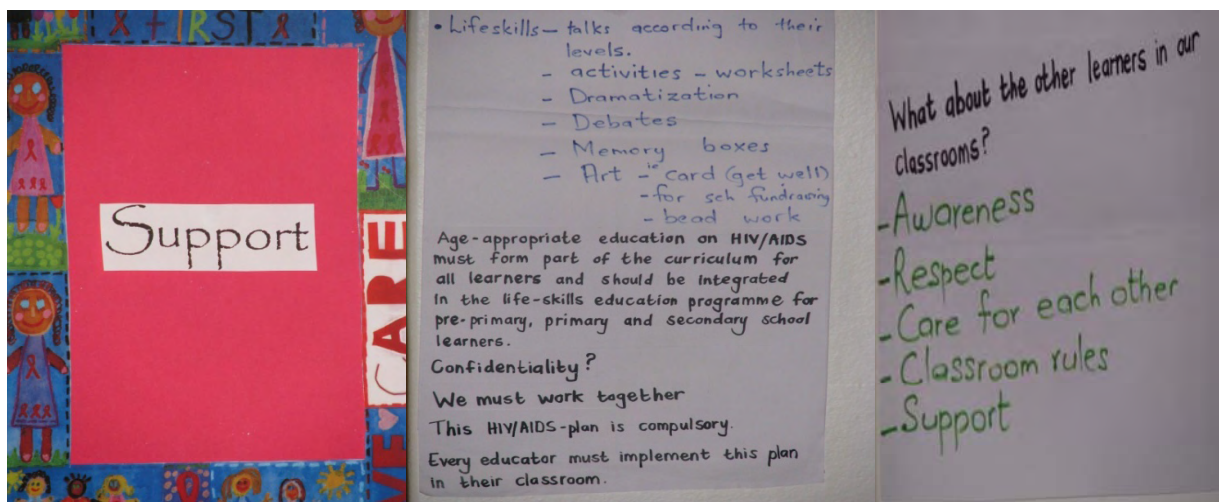
Na bespreking van die onderskeie groepe se idees het die agt deelnemers gesamentlik besluit op 'n spesifieke voorgestelde volgorde van verwysing wat gevolg kon word deur alle onderwysers in die skool, om sodoende struktuur te verleen aan die verwysingsproses. Volgens die deelnemers kon die eerste verwysing binne skoolverband gedoen word na die Masizakheni-groep en daarna na die skoolhoof. Hierna kon geïnfecteerde en geaffekteerde kinders verwys word na individue of instellings buite skoolverband, soos toepaslik vir 'n spesifieke kind. Laasgenoemde verwysings kan die volgende insluit: die plaaslike kliniek of hospitaal, dokters binne die gemeenskap, verpleegsters wat bekend is met die skool, maatskaplike werkers, plaaslike sielkundiges, die naaste tak van ATTIC ('n nie-

regeringsorganisasie), die *Hope* Stigting wat die skool op 'n weeklikse basis besoek of plaaslike godsdienslike organisasies binne die gemeenskap (Bylaag L. p. 4).

4.3.1.3 Subtema 3.3: Ondersteuning aan geïnfecteerde en geïmmuniseerde kinders

Deelnemende onderwysers se behoefte om weerlose kinders binne die gewone klaskamer op 'n meer effektiewe wyse te ondersteun is deurgaans as motiverende faktor vir die ontwikkeling van die MIV&VIGS-skoolplan beklemtoon. Tydens die werkswinkel het die deelnemers aangedui dat hierdie ondersteuning binne die gewone klaskamer hoofsaaklik op twee wyses kon geskied, naamlik deur die fasilitering van leer en die skep van 'n omgee-kultuur binne die skoolomgewing (Bylaag I, plakkate 4a & 4b). Figuur 4.7 bied 'n aanduiding van deelnemers se voorstelle wat betref ondersteuning aan kinders in hulle klaskamers, soos dit op die onderskeie groepe se plakkate vervat is.

Figuur 4.7 Deelnemers se voorgestelde idees vir ondersteuning aan geïnfecteerde en geïmmuniseerde kinders



Wat betref die vestiging van 'n omgee-kultuur, het die deelnemers die volgende as moontlike strategieë op die plakkate gelys: *"Awareness; Respect; Empathy; Responsibility; Acceptance; Confidentiality; No discrimination; Home visits; Hospital visits; Let the child feel special"* (Bylaag I, plakkaat 4b). Inskrywings in my navorsingsjoernaal bevestig dat die deelnemers 'n omgee-kultuur in hulle klaskamers en die skoolomgewing wou vestig deur die volgende ingesteldhede aan te moedig: 'n groter bewustheid ten opsigte van geïnfecteerde en geïmmuniseerde kinders, wedersydse respek, empatie,

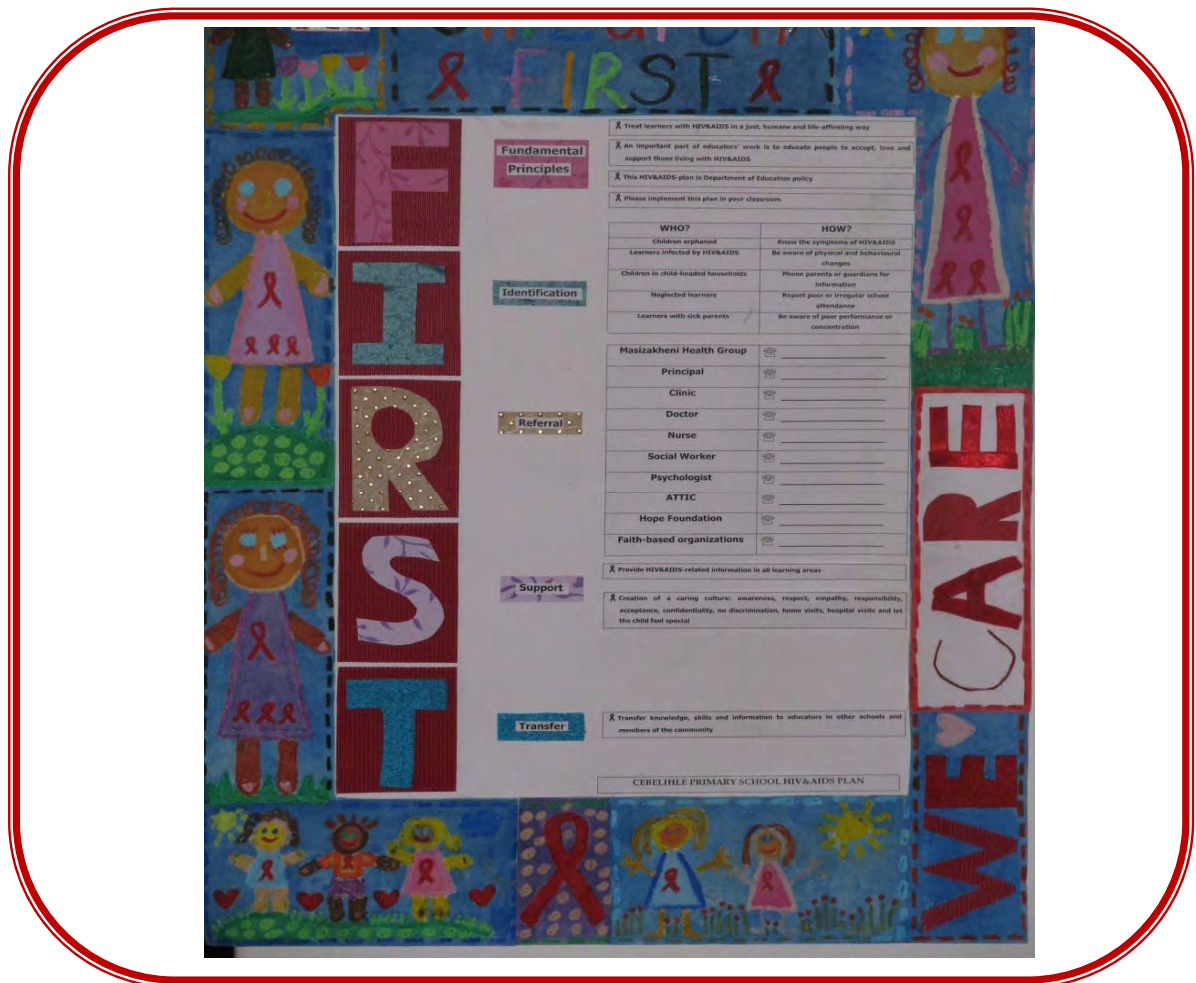
verantwoordelikheid, aanvaarding, konfidensialiteit, geen diskriminasie, om alle kinders spesiaal te laat voel, tuisbesoeke aan geïnfecteerde en geïmmuniseerde kinders, en besoeke aan kinders wat gehospitaliseer is (Bylaag G, p.5).

Wat die fasilitering van leer as moontlike strategie vir ondersteuning betref, het die deelnemers die volgende toepaslike inhoud op hulle plakkaat aangedui: *“Age-appropriate education on HIV/AIDS must form part of the curriculum for all learners; This information must be integrated in to the life orientation educational programme for all learners; Techniques and activities can be implemented in the classroom, for example: art activities, debates, stories, work sheets, songs, memory boxes, dramatization and rhymes”* (Bylaag I, plakkaat 4a). Inskrywings in my veldnotas (Bylaag H, p. 6) dui daarop dat die deelnemers van mening was dat ouderdomsgepaste inligting en onderrig aangaande MIV&VIGS deel moes uitmaak van die kurrikulum vir alle kinders in die skool. Deelnemers het voorgestel dat laasgenoemde inligting moontlik kon deel vorm van die Lewensoriëntering-leerarea. ‘n Ander deelnemer het tydens ‘n fokusgroepbespreking moontlike ondersteunende aktiwiteite wat binne die klaskamer gebruik kan word, as gewenste inhoud van ‘n MIV&VIGS-skoolplan geïdentifiseer: *“This plan must include techniques teachers can use to support these children”* (Bylaag F, fokusgroepbespreking 2, deelnemer 8, p. 37). Verskillende tegnieke en aktiwiteite wat binne die klaskamer geïmplementeer kan word is geïdentifiseer, onder andere werkkaarte, stories, musiek, debatvoering, drama, kuns en *memory boxes* (Bylaag L, p. 3; Bylaag H, p. 6).

4.4 OORSIG OOR DIE NAVORSINGSPROSES EN RESULTATE VAN FASE 3

Na afloop van my tweede veldbesoek het ek onder leiding van my studieleiers die data, wat tydens die aksienavorsingswerkswinkel verkry is, verfyn en in ‘n meer formele formaat (geskrewe dokument) gefinaliseer (Bylaag L), sowel as in plakkaatvorm (Figuur 4.8). Die geskrewe dokument en plakkaat is tydens die bekendstelling van die skool as *Resource and Support Centre* (Veldbesoek 3, 6 Maart 2008) aan die skoolhoof en personeel oorhandig, met die doel om die plakkaat in alle onderwysers se klaskamers op te sit, as maklik-toeganklike dokument wat betref praktiese riglyne vir die ondersteuning van MIV&VIGS-geïdentifiseerde en -geïmmuniseerde kinders op ‘n daaglikse basis.

Figuur 4.8 Die gefinaliseerde MIV&VIGS-skoolplan in plakkaatvorm



Op grond van die basiese struktuur van die plan, is die akroniem *Children First* aan die plan gekoppel aan die einde van die werkwinkel, in oorlegpleging met die deelnemers. *Children First* is aanduidend daarvan dat onderwysers alle kinders eerste wil stel in die klas- en skoolkonteks. Hierdie akroniem kan soos volg uiteengesit word: *F* dui op die onderliggende beginsels van die MIV&VIGS-skoolplan (*fundamental principles*); *I* dui op die identifisering (*identification*) van geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders; *R* dui op die verwysing (*referral*) van geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders binne en/of buite skoolverband; *S* dui op die ondersteuning (*support*) aan geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders in die vorm van die skep van 'n omgee-kultuur, asook deur die fasilitering van leer; *T* dui op die oordrag (*transfer*) van die MIV&VIGS-skoolplan na ander skole in die gemeenskap. Die deelnemers was van mening dat die fundamentele beginsels van 'n MIV&VIGS-plan moes deel uitmaak van die plan self, om onderwysers deurgaans te herinner aan die basiese uitgangspunte en oorwegings wat geld wanneer kinders ondersteun word.

4.5 BEVINDINGE VAN DIE STUDIE

In die onderstaande afdelings bespreek ek my bevindinge wat betref die ontwikkeling van 'n MIV&VIGS-skoolplan deur die onderwysers, asook die moontlike inhoud van die plan wat ontwikkel is vir doeleindes van hierdie studie. Ek bring deurgaans die temas en subtemas wat in die vorige afdeling uiteengesit is in verband met relevante literatuur-inhoude en poog om nie alleen korrelasies uit te lig nie, maar ook moontlike teenstrydighede wat mag bestaan. Ek struktureer my bespreking aan die hand van die drie temas wat tydens data-analise verskyn het.

4.5.1 Rasionaal vir die ontwikkeling van 'n MIV&VIGS-skoolplan deur onderwysers

Ek het bevind dat die ontwikkeling van die deelnemende skool se MIV&VIGS-skoolplan deur die onderwysers voortgespruit het uit 'n behoefte om kinders meer effektief te ondersteun. Gedurende vorige verwante studies het die deelnemers aangedui dat hulle graag stap-vir-stap riglyne wou formuleer vir sodanige ondersteuning aan alle kinders in die gewone klaskamer. Deelnemers was volgens rapportering gereed en gemotiveerd om kinders te ondersteun en ander onderwysers toe te rus om ook die nodige steun te verleen (Ebersöhn, 2008; Ferreira 2008a; Ferreira 2008b; Ferreira 2007). Die behoefte, soos uitgespreek deur die deelnemers, strook met die vereistes wat gestel word deur die Departement van Onderwys se *National Policy on HIV&AIDS for learners and educators in public schools, and students and educators in further education and training institutions* (Department of Education, 1999) met betrekking tot die ontwikkeling van MIV&VIGS-planne deur skole. In my studie het ek bevind dat hierdie behoefte verder ooreenstem met relevante inligting in *Education International* (2008), wat noem dat MIV&VIGS-planne gewoonlik voortspruit uit instansies se unieke behoeftes, met die doel om die keuses en aktiwiteite van die betrokke instansies te rig, en gepaardgaande hiermee die verspreiding van MIV&VIGS te bekamp.

Die behoefte van die deelnemers om 'n MIV&VIGS-plan te ontwikkel, tesame met hulle persoonlike motivering as rasionaal vir só 'n plan, strook met Zungu-Dirwayi *et al.* (2004), asook UNESCO (2008a) se beginsels, waarvolgens MIV&VIGS-planne wat ontwikkel word, gebaseer moet wees op die behoefte aan ondersteuning van geïnfecteerde en geaffekteerde kinders. Gedurende my studie het ek bevind dat die onderwysers bereidwillig was om hulle bestaande kennis, inligting en vaardighede oor te dra aan die omliggende skole in die omgewing en die groter gemeenskap. Dit strook met bevindinge deur UNAIDS (2009; 2008a; 2008b; 2008c), wat aandui dat omliggende skole en die gemeenskap bemaatig en ondersteun kan word deur bereidwillige individue wat die algemene onderwysvlakke van skole en individue wil verhoog. Hierbenewens beklemtoon Swart en Pettipher (2003) die feit dat die generering

van kennis en die oordra van inligting as bemagtigingsmetode, eienaarskap op grondvlak tot gevolg kan hê. Die onderwysers in my studie het egter aangedui dat hulle, ten spyte van hierdie bereidwilligheid, nog nie na omliggende skole uitgereik het ten tye van die aanvang van my studie nie.

4.5.2 Verwagtinge met betrekking tot 'n MIV&VIGS-skoolplan

Tydens die ontwikkeling van die MIV&VIGS-plan in my studie is onder andere gefokus op die verwagtinge van die deelnemers, die inhoud van die plan, asook moontlike wyses van implementering. *Education International* (2008), sowel as UNESCO (2008a), *International Labour Organisation se HIV and AIDS Workplace Policy for the Education Sector in Southern Africa* (2006) en Williamson (2000) bevestig dat die inhoud van 'n MIV&VIGS-plan, sowel as die implementering daarvan, belangrike aspekte vir oorweging is in die ontwikkeling van só 'n plan. Die proses wat ek gevolg het, strook egter nie heeltemal met dié van *Education International* (2008) nie, wat aandui dat dit wenslik is om as eerste stap in die ontwikkeling van 'n MIV&VIGS-plan, inligting in te samel aangaande die ontwikkeling van strategiese MIV&VIGS-planne.

'n Ander aspek ten opsigte waarvan die ontwikkeling van die plan in my studie oënskynlik uniek is, hou verband met die feit dat al die onderwysers van die deelnemende skool nie betrokke was by die formulering van die plan nie, maar slegs die groep onderwysers wat sedert 2003 betrokke is by die groter navorsingsprojek (Ferreira, 2006). Die skool se Gesondheidskomitee het onderneem om deur middel van 'n werkswinkel die ander onderwysers bekend te stel aan die geformuleerde plan en die implementering van die plan te monitor. UNESCO (2008a), sowel as die *International Labour Organisation se HIV and AIDS Workplace Policy for the Education Sector in Southern Africa* (2006) stel dit egter duidelik dat 'n betrokke skool se beheerliggaam die verantwoordelikheid moet neem om te verseker dat 'n skool 'n MIV&VIGS-plan ontwikkel, gebaseer op bestaande Nasionale Beleid. Dit word van onderwysers verwag om die implementering van sodanige planne te ondersteun en die spesifieke vereistes, om MIV&VIGS-planne uit te voer, na te kom.

4.5.3 Inhoud van die MIV&VIGS-skoolplan

Gedurende my studie het ek bevind dat die onderwysers die volgende aspekte wou insluit by die MIV&VIGS-skoolplan wat hulle ontwikkel het: fundamentele onderliggende beginsels, die identifisering van geïnfekteerde en geïmmuniseerde kinders, verwysing na individue en organisasies binne en buite skoolverband, asook ondersteuning aan geïnfekteerde en geïmmuniseerde kinders deur die fasilitering van leer en die vestiging van 'n omgee-kultuur. 'n Opmerkbare verskil wat bestaan tussen hierdie

voorgestelde struktuur en dié van *Education International* (2008) is dat die plan wat tydens my studie ontwikkel is geen maatreëls met betrekking tot finansiering en begroting insluit nie. Tydens die fokusgroepbesprekings en die werkswinkel is hierdie kwessie nie as belangrik geïdentifiseer ten opsigte van die spesifieke skool en deelnemers se behoeftes nie. Ondersteuning, tesame met die oordrag van kennis, vaardighede en inligting na ander skole en die gemeenskap het skynbaar meer gewig gedra.

Gebaseer op die genoemde komponente van 'n MIV&VIGS-skoolplan, soos geïdentifiseer deur die deelnemers aan my studie, is besluit om van die akroniem *Children First* gebruik te maak om die inhoud in toeganklike formaat aan te bied aan alle onderwysers in die betrokke skool. Hierdie akroniem verteenwoordig die volgende *pilare* wat deel uitmaak van die plan se basiese struktuur: *Fundamental Principles (F)*, *Identification (I)*, *Referral (R)*, *Support (S)* en *Transfer (T)*. Ek bespreek my bevindinge met betrekking tot hierdie onderskeie gedeeltes van die inhoud van die MIV&VIGS-skoolplan kortliks in die afdelings wat volg.

4.5.3.1 Fundamentele onderliggende beginsels

Tydens my studie het ek bevind dat die deelnemers telkens beklemtoon het dat alle onderwysers in die skool die plan wat ontwikkel is in hulle klaskamers moes implementeer. Deelnemers het aspekte soos morele verantwoordelikheid, geloofwaardige advies, respek, menswaardige gedrag, onvoorwaardelike aanvaarding en die beskerming van geïnfekteerde en geïmpakteerde kinders se regte as belangrike fundamentele beginsels geïdentifiseer en as deel van die plan ingesluit. Hoewel dit lyk of die fundamentele beginsels van die deelnemende skool se MIV&VIGS-skoolplan verskil van dié wat voorgestel word deur die *International Labour Organisation* (2006) se *Code of Practice on HIV&AIDS and the World of Work*, figureer die voorgestelde fundamentele beginsels van my studie wel in ander gedeeltes van die *International Labour Organisation*-plan. In laasgenoemde dokument word ander fundamentele beginsels soos die herkenning en 'n bewustheid van die MIV&VIGS-pandemie, tesame met verdere onderliggende beginsels soos geen diskriminasie, geslagsgelykheid, gesonde en veilige werksomgewings, konfidensialiteit, asook samewerking en vertrouwe tussen verskillende rolspelers beklemtoon, wat in wese strook met die beginsels wat deur die deelnemers in my studie geïdentifiseer is.

4.5.3.2 Identifisering van geïnfekteerde en geïmpakteerde kinders

Op grond van die resultate van my studie het ek bevind dat die identifisering van geïnfekteerde en geïmpakteerde kinders twee aspekte behels, naamlik wie geïdentifiseer moes word, en op watter

kenmerke gelet moet word gedurende 'n identifiseringsproses. Volgens die deelnemers aan my studie behoort onderwysers geïnfekteerde en verwaarloosde kinders, kinders met siek ouers en kinders van sogenaamde *child headed households* te identifiseer binne die gewone klaskamer. Verder behoort alle onderwysers, volgens die deelnemers, bewus te wees van kenmerkende simptome van MIV&VIGS, moontlike veranderinge wat in kinders se gedrag en fisieke gesondheid waarneembaar kan wees, tendense soos swak konsentrasie en prestasie, asook swak skoolbywoning. Hierdie kriteria vir identifisering strook met Van Dyk (2005), Richter *et al.* (2004), asook Zungu-Dirwayi *et al.* (2004) en UNESCO (2007) se *School-Centred HIV and AIDS Care and Support* aanbevelings dat onderwysers voortdurend moet oplet na fisieke simptome, enige veranderinge wat gedrag betref en gereelde afwesighede van geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders, asook dat die aflê van huisbesoeke deur onderwysers gedoen moet word. Die deelnemers aan my studie was egter van mening dat huisbesoeke eerder deel moes uitmaak van die ondersteuningsproses as die identifiseringsproses, waartydens gepoog behoort te word om 'n omgee-kultuur binne die skool te skep.

Volgens UNESCO (2007), Foster *et al.* (2005), Van Dyk (2005) en Richter *et al.* (2004) behoort MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geïnfekteerde kinders sonder enige stigmatisering en diskriminasie geïdentifiseer te word. In my studie het hierdie aanbeveling nie pertinent deel uitgemaak van die identifiseringsproses van geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders in die skool se MIV&VIGS-plan nie, maar het dit eerder deel gevorm van die afdeling wat fokus op die ondersteuning van geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders en die vestiging van 'n omgee-kultuur binne skoolverband en die gemeenskap.

4.5.3.3 Verwysing na individue en instansies binne en buite die skoolkonteks

In my studie het die deelnemers aanbeveel dat die skool se onderwysers geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders eerstens binne skoolverband moes verwys na die Masizakheni-groep, waarna die geval na die skoolhoof verwys kan word. Indien nodig kan die geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders hierna verwys word na instansies buite skoolverband. Hierdie voorstel vir verwysings strook met UNESCO (2007), Richter *et al.* (2004) en Sands *et al.* (2000) se riglyne, waarvolgens skole as sentrums van onderrig, versorging en ondersteuning geag word, maar waar die feit ook beklemtoon word dat skole nie daartoe in staat is om alle aspekte van dienslewering aan geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders te verwesenlik nie. Hierdie bronne stel voor dat gesondheidswerkers uitgenooi word om skole te besoek en op so 'n wyse die nodige dienste te lewer na gelang van die skool se spesifieke behoeftes. Tydens my studie het die fokus egter nooit geval op die moontlike uitnodiging van gesondheidswerkers na die spesifieke skool nie. Hierdie moontlikheid kan verder ondersoek word in die

toekoms, veral weens die feit dat die deelnemende skool as 'n *Resource Centre* binne die gemeenskap beskou word.

4.5.3.4 Ondersteuning aan MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geaffekteerde kinders

Die deelnemers in my studie het laat blyk dat onderwysers geïnfekteerde en geaffekteerde kinders in hul klaskamers op twee wyses kon ondersteun, naamlik deur die fasilitering van leer, sowel as die vestiging van 'n omgee-kultuur binne skoolverband. Hierdie metode van steun strook met die voorgestelde rolle van onderwysers soos uiteengesit in die *South African Norms and Standards for Educators* (Department of Education, 2000), sowel as die rolle wat voorgestel word deur Donald *et al.* (2002), wat aandui dat onderwysers onder andere fasiliteerders van leer, asook voorsieners van pastorale ondersteuning moet wees. Hoewel Bennell (2003) en Coombe (2000) moontlike riglyne vir skoolgebaseerde ondersteuning groepeer om ander prioriteite in te sluit, soos identifikasie, verwysing en monitering, optimale samewerking en groter betrokkenheid deur ouers en versorgers, asook die voorsiening van beradingsfasiliteite, finansiële hulp en voedingsprogramme, is hierdie aspekte nie deur die deelnemers aan my studie binne die konteks van die MIV&VIGS-plan as basiskomponente van ondersteuning uitgelig nie. In die wyer konteks het die deelnemende skool egter wel Bennell (2003) se genoemde prioriteite aangespreek, soos blyk uit my analise van verwante studies. Een moontlike rede waarom die deelnemers nie al die genoemde prioriteite van ondersteuning by die MIV&VIGS-skoolplan ingesluit het nie, kan wees dat die deelnemers van mening was dat die Masizakheni-groep hiervoor verantwoordelikheid sou neem en dat ondersteuning deur ander onderwysers meer gefokus van aard kon wees. Hierdie is egter bloot 'n hipotese wat verdere navorsing vereis.

Hoewel UNESCO (2008a; 2008b; 2008c; 2007), asook Foster *et al.* (2005) en Smart (2000) aanbeveel dat ondersteuning deur opgeleide beraders, buite skoolverband, of deur opgeleide vrywilligers (*paraprofessionals*) behoort te geskied, verskil die deelnemers aan my studie se opvattinge ten opsigte van sodanige ondersteuning in dié sin dat ondersteuning meestal binne skoolverband geskied en nie eksklusief fokus op ondersteuning deur opgeleide beraders nie. Eksterne ondersteuning deur vrywillige organisasies is wel vermeld. Moontlike hipotetiese redes vir hierdie oënskynlike verskil in klem kan insluit dat die onderwysers wat deelgeneem het aan my studie moontlik van mening is dat hulle oor die nodige vaardighede beskik om die MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geaffekteerde kinders binne skoolverband te ondersteun, weens hulle betrokkenheid by die omvattende navorsingsprojek sedert 2003, tesame met die moontlikheid dat die gemeenskap dalk eerder sal staatmaak op gevestigde

gemeenskapslede se ondersteuning, as op onbekende individue van buite die gemeenskap. Hierdie aspek kan deur verdere navorsing in meer diepte ondersoek word.

Wat betref die fasilitering van leer as moontlike wyse van ondersteuning het die deelnemers aan my studie die voorsiening van ouderdomsgepaste inligting as belangrik geïdentifiseer, asook dat spesifieke aktiwiteite uitgevoer kon word, ter ondersteuning van MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geïnfekteerde kinders. Volgens Landsberg (2005), asook Donald *et al.* (2002), word die fasilitering van leer beskou as 'n wyse waarop onderwysers kinders kan ondersteun om op stelselmatige wyse kennis te bekom. Hierdie uitsprake stem dus ooreen met die bevindinge van my studie.

Wat betref die skep en vestiging van 'n omgee-kultuur binne skoolverband, het die deelnemers bevestig dat hierdie rol onderskryf kon word deur aspekte soos respek vir mekaar, empatie, verantwoordelikheid, aanvaarding, konfidensialiteit, geen diskriminasie, besoeke aan die geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders se huise, en besoeke aan die kinders wanneer hulle gehospitaliseer word. Hierdie rol, soos omskryf in my studie, stem ooreen met die beskrywing wat gegee word deur Landsberg (2005), asook Marais (2005) en Donald *et al.* (2002), wat die pastorale rol van die onderwyser beskryf as 'n verbintenis tot 'n etiese ingesteldheid met betrekking tot die ontwikkeling van toepaslike waardes wat onderwyser-kind verhoudinge betref, wat gefundeer is in wedersydse respek en verantwoordelikheid teenoor mekaar.

4.5.3.5 Oordraagbaarheid van kennis, inligting en vaardighede, sowel as die ontwikkelde MIV&VIGS-skoolplan na ander skole in die gemeenskap

Gedurende my studie het ek bevind dat die onderwysers bereidwillig was om hulle bestaande kennis, inligting en vaardighede oor te dra na omliggende skole en die wyer gemeenskap. Die onderwysers het egter aangedui dat hulle ten spyte van hierdie bereidwilligheid nog nie na omliggende skole uitgereik het voor my studie nie. UNAIDS (2008a; 2008b; 2008c), sowel as Potenza en Waller (2006), moedig sodanige oordrag aan en beklemtoon die feit dat die generering van kennis en die oordra van inligting as bemagtigingsmetode, eienaarskap op grondvlak tot gevolg het.

4.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het ek 'n uiteensetting van die resultate en bevindinge van my studie gebied. Ek het die resultate aangebied in terme van die temas en subtemas wat verskyn het, wat verband hou met die ontwikkeling van 'n MIV&VIGS-skoolplan deur onderwysers. Hierna het ek die resultate wat ek verkry

het vergelyk met verskeie voorstelle en vereistes vir die ontwikkeling van MIV&VIGS-planne binne instellings soos skole, soos gedokumenteer in relevante literatuur.

Hoofstuk 5 bied 'n terugskou, oorsig, asook gevolgtrekkings wat uit my studie voortgevloei het. Ek maak ook aanbevelings vir praktykbeoefening en toekomstige navorsing, en identifiseer die moontlike beperkinge en bydrae van my studie.

Hoofstuk 5

Oorsig, gevolgtrekkings en aanbevelings

5.1 INLEIDING

In Hoofstuk 4 het ek die resultate van my studie aangebied. Hierna het ek my bevindinge uiteengesit, teen die agtergrond van relevante literatuur-inhoude. Ek het gefokus op korrelasies, maar ook moontlike teenstrydighede wat na vore getree het op grond van die resultate wat ek verkry het.

In hierdie finale hoofstuk bied ek 'n oorsig van die voorafgaande hoofstukke en bespreek ek samevattend die belangrikste momente van my studie. Ek maak gevolgtrekkings wat gebaseer is op die bevindinge van my studie, met betrekking tot my navorsingsvrae, soos geformuleer in hoofstuk 1. Ek bespreek die moontlike bydrae en beperkinge van my studie, en formuleer aanbevelings vir verdere navorsing, teorie en praktyk.

5.2 OORSIG OOR DIE VOORAFGAANDE HOOFSTUKKE

In **Hoofstuk 1** het ek 'n inleidende oriëntasie en oorsig van die studie wat ek onderneem het, geskets. Ek het die redes vir my betrokkenheid by die studie aangedui, veral wat betref my keuse van die spesifieke verskynsel as navorsingsfokus, en sodoende verduidelik wat die rasionaal van my navorsing was. Ek het my navorsingsdoel, die navorsingsvrae en aannames waarmee ek die studie benader het, geformuleer. Hierna het ek omskrywings van die kernkonsepte *deelnemende aksienavorsing*, *MIV&VIGS-skoolplan*, *onderwysers*, *kinders* en *die ontwikkeling van 'n MIV&VIGS-skoolplan*, gebied. Om te dien as agtergrond vir die res van die hoofstukke, het ek my paradigmatische perspektief kortliks ingelei, asook die navorsingsmetodologie wat ek geïmplementeer het, etiese oorwegings wat ek nagevolg het en kwaliteitskriteria wat ek nagestreef het. Laastens het ek 'n uiteensetting van die verskillende hoofstukke in hierdie skripsie verskaf.

Hoofstuk 2 omvat 'n uiteensetting van my verkenning en bespreking van relevante literatuur rakende die navorsingsprobleem, asook van die teoretiese raamwerk van waaruit ek my studie onderneem het. Ek het eerstens gefokus op die omvangrykheid van die MIV&VIGS-pandemie, as kontekstuele agtergrond van my studie. Hierna het ek die potensiële invloed van die MIV&VIGS-pandemie op die onderwysstelsel in Suid-Afrika ondersoek, tesame met die moontlike rol van skole om MIV&VIGS-

geïnfekteerde en -geëffekteerde kinders effektief te ondersteun. Ek het die veranderende rol van kontemporêre onderwysers in Suid-Afrika bespreek, waarna ek Nasionale Beleidsdokumente oor MIV&VIGS aan die leser bekendgestel het. Ek het gefokus op die rasionaal vir MIV&VIGS-beleid en die implementering daarvan, asook op die huidige beleid wat in Suid-Afrikaanse skole geïmplementeer word. Ek het verder aandag geskenk aan grondbeginsels vir die ontwikkeling van strategiese MIV&VIGS-planne en -programme vir skole. Ek het die hoofstuk afgesluit met 'n aanduiding van die teoretiese raamwerk van my studie en die bate-gebaseerde benadering, wat as rigtinggewende maatstaf vir my studie gebruik is, om die hantering van MIV&VIGS deur middel van die daarstel van 'n MIV&VIGS-skoolplan te verken.

In **Hoofstuk 3** het ek die navorsingsproses en verloop daarvan bespreek. Eerstens het ek die paradigmatische perspektief wat ek geïmplementeer het, verduidelik, naamlik deelnemende aksienavorsing as metodologiese paradigma en Interpretivisme as metateoretiese paradigma. Hierna het ek my gekose navorsingsontwerp, 'n gevallestudie, voorgehou aan die leser. Ek het die navorsingskonteks gestel en die seleksieproses ten opsigte van die deelnemers verduidelik.

Vervolgens het ek die meervoudige data-insamelingstegnieke (dokument-analise, fokusgroepbesprekings, observasies en 'n deelnemende aksienavorsingswerkwinkel) en die dokumenteringstrategieë (audio-opnames, transkripsies, veldnotas, foto's en 'n navorsingsjoernaal) wat ek geïmplementeer het, bespreek. Ek het onder andere aandag geskenk aan die aard, voordele en beperkinge van elke tegniek, asook die strategieë wat ek gedurende my studie geïmplementeer het om sodanige beperkinge aan te spreek. Hierna het ek my data-analise- en -interpretasieprosesse bespreek. My rol as navorser, etiese oorwegings wat in ag geneem is en die kwaliteitskriteria van my studie, het ook aandag geniet.

In **Hoofstuk 4** het ek my navorsingsresultate en bevindinge aangebied. Ek het die temas en subtemas wat ek tydens data-analise geïdentifiseer het, uiteengesit en eerstens aangedui dat die deelnemers se gevoelens van bemagtiging en bereidwilligheid, om bestaande kennis en vaardighede aan te wend, die rasionaal vir die ontwikkeling van die MIV&VIGS-skoolplan was. Tweedens het ek die verwagtinge met betrekking tot die MIV&VIGS-skoolplan gestel, in terme van die deelnemers se persepsies van die onderliggende beginsels en implementering daarvan. Derdens het ek die resultate bespreek wat verband hou met die formalisering van die MIV&VIGS-skoolplan, in terme van die inhoud wat daarby ingesluit is. Hierna het ek my resultate vergelyk met resultate van soortgelyke studies waarvan ek in

relevante literatuur kennis geneem het, in my bespreking van die bevindinge van hierdie studie. Vervolgens formuleer ek die gevolgtrekkings waartoe ek gekom het ten opsigte van my navorsingsvrae.

5.3 GEVOLGTREKKINGS

Teen die agtergrond van die omvang van die probleem van MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geïnfekteerde kinders in Suid-Afrika, asook die negatiewe effek van die pandemie op die onderwysstelsel, het ek in my studie gepoog om te illustreer hoe 'n MIV&VIGS-skoolplan moontlik in samewerking met onderwysers ontwikkel kan word. Die primêre rede vir die ontwikkeling van hierdie spesifieke plan het voortgespruit uit die deelnemers se behoefte om MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geïnfekteerde kinders meer effektief te ondersteun binne hulle klaskamers. In die volgende afdeling poog ek om die gevolgtrekkings en samevattinge van my studie te bespreek aan die hand van die navorsingsvrae wat my studie gerig het.

5.3.1 Sekondêre navorsingsvraag 1: *Wat behels onderwysers se bestaande kennis en begrip met betrekking tot die MIV&VIGS-beleidsdokument van die Departement van Onderwys?*

Soos reeds genoem, behoort alle openbare hoofstroomskole volgens die Departement van Onderwys se *National Policy on HIV/AIDS for learners and educators in public schools, and students and educators in further education and training institutions* (Department of Education, 1999), oor 'n MIV&VIGS- skoolplan en -implementeringsplan te beskik. Die bevindinge van my studie dui daarop dat die deelnemers bewus was van die bestaan van Nasionale Onderwysbeleid (Department of Education, 1999) tydens die aanvang van my studie, maar dat hulle nie op 'n gereelde basis toegang tot hierdie dokument gehad het nie. Deelnemers het aangetoon dat hulle nie vertrouwd was met die beleid se spesifieke inhoud nie en dat die bestaan van die beleid slegs op mondelinge wyse aan hulle gekommunikeer is. Volgens wat my meegedeel is, het geen formele bespreking van die beleid my studie voorafgegaan nie. Deelnemers het egter aangedui dat die beleid in 'n omvattende dokument uiteengesit is, wat wel in die skool se besit was.

Wat die voorgestelde vereistes met betrekking tot 'n implementeringsplan betref (met verwysing na beleid), was die deelnemers aan my studie deeglik bewus van die stipulasie en het hulle reeds gedurende die vorige verwante studies aangetoon dat 'n MIV&VIGS-skoolplan, asook implementeringsriglyne daarvoor, daadwerklike behoeftes van die skool was. Volgens die Departement van Onderwys se *National Policy on HIV/AIDS for learners and educators in public schools, and students and educators in further education and training institutions* (Department of Education, 1999)

behoort MIV&VIGS-skoolplanne operasionele effek te gee aan die voorgestelde Nasionale Beleid. Die genoemde vereiste was deel van die onderwysers se bestaande kennis, asook die feit dat implementeringsplanne gebaseer moes wees op skole se unieke behoeftes en die bestaande waardes van spesifieke skole of instansies.

5.3.2 Sekondêre navorsingsvraag 2: *Wat is die rasionaal vir die ontwikkeling van die deelnemende laerskool se MIV&VIGS-skoolplan?*

Gedurende my studie het ek bevind dat die deelnemende onderwysers 'n spesifieke rasionaal vir die ontwikkeling van 'n MIV&VIGS-skoolplan in gedagte gehad het. Hulle eie gevoelens van bemagtiging was 'n onderliggende beweegrede wat hulle gemotiveer het om 'n MIV&VIGS-skoolplan te ontwikkel. Hierdie gevoelens van bemagtiging het verskeie persepsies en onderliggende beweegredes geïmpliseer.

Eerstens het ek bevind dat die onderwysers oor die algemeen bereidwillig en gemotiveerd was om hulle bestaande kennis en vaardighede oor te dra na die wyer gemeenskap. Ek het tweedens bevind dat die onderwysers dikwels aangedui het dat hulle veral die MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geaffekteerde kinders in hulle klaskamers meer effektief wou ondersteun, en derdens het die deelnemers aangedui dat hulle ook hulle bestaande kennis en vaardighede wou oordra na die omliggende skole in hulle gemeenskap. My bevindinge dui daarop dat die onderwysers hulself as inligtingsbronne beskou het. Vierdens het die onderwysers as onderliggende rasionaal vir die ontwikkeling van die MIV&VIGS-skoolplan aangedui dat hulle 'n behoefte gehad het om hulle bestaande kennis en vaardighede te dokumenteer in die vorm van 'n MIV&VIGS-skoolplan, wat 'n formele dokument en 'n plakkaat vir elke klaskamer sou insluit.

5.3.3 Sekondêre navorsingsvraag 3: *Wat behels die moontlike inhoud van 'n MIV&VIGS-skoolplan vir die deelnemers se spesifieke skool?*

Die bevindinge van my studie dui daarop dat die deelnemers spesifieke maatreëls as belangrik beskou het om in te sluit by 'n MIV&VIGS-skoolplan. Deelnemers het eerstens aangedui dat die skool se MIV&VIGS-plan gegrond moes wees op bepaalde fundamentele beginsels, waarvan die belangrikste is dat geïnfekteerde en geaffekteerde kinders met liefde, aanvaarding en respek ondersteun moes word deur alle onderwysers van die deelnemende skool. Tweedens het die deelnemers beklemtoon dat geïnfekteerde en geaffekteerde kinders binne die skool geïdentifiseer moes kan word deur

klasonderwysers en dat alle onderwysers gevolglik bedag moes wees op enige veranderinge in kinders se gedrag en gesondheid.

In die derde plek was die deelnemers van mening dat geïdentifiseerde MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geïnfekteerde kinders binne sowel as buite skoolverband verwys moes word, sodat eksterne hulpverlening kon geskied indien nodig. Vierdens het die verskillende deelnemers aangedui dat ondersteuningsmaatreëls deel moes uitmaak van die inhoud van hulle MIV&VIGS-skoolplan, aangesien dit die hoofdoelwit van die deelnemers was om MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geïnfekteerde kinders in gewone klaskamers meer effektief te ondersteun.

5.3.4 Sekondêre navorsingsvraag 4: *Hoe en deur wie kan die MIV&VIGS-skoolplan aangewend en benut word in die gewone klaskamer?*

Die bevindinge van my studie dui daarop dat die ontwikkelde MIV&VIGS-skoolplan in alle klaskamers deur die skool se onderwysers benut kan word, in 'n poging om die geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders in hulle klaskamers meer effektief te ondersteun. Die deelnemers het aangedui dat die MIV&VIGS-skoolplan benut en aangewend kan word om MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geïnfekteerde kinders binne klasverband te identifiseer. Die deelnemers het benadruk dat onderwysers kinders moes kan identifiseer wat ouerloos is, wat geïnfekteerd en verwaarloos is, van wie die ouers siek is en wat hulself in *child headed households* bevind. Die wyse waarop hierdie identifikasie moontlik gedoen kan word, sluit onder meer in dat onderwysers deurlopend bewus moet wees van die presenterende simptome van MIV&VIGS: verswakte konsentrasie, skielike verandering van kinders se prestasie, asook enige vorm van fisieke en gedragsveranderinge by kinders in hulle klaskamers. Verder behoort gereelde afwesighede aangemeld te word en moet onderwysers voortdurend in kontak bly met kinders se ouers of voogde.

My bevindinge dui daarop dat ondersteuning, soos beskryf in die MIV&VIGS-skoolplan, aan MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geïnfekteerde kinders moontlik op twee wyses binne die klaskamer en skoolverband kan geskied. Eerstens kan onderwysers daarop fokus om 'n omgee-kultuur te vestig en tweedens behoort die fasilitering van leer die nodige aandag te kry. Deelnemers het aangedui dat onderwysers die fasilitering van leer kan bewerkstellig deur ouderdomsgepaste inligting oor MIV&VIGS deel te maak van die basiese kurrikulum wat kinders volg. Verder toon my bevindinge aan dat MIV&VIGS-verbandhoudende inligting maklik in die Lewensoriëntering leerarea geïntegreer kan word.

Verskeie ondersteuningstegnieke en -aktiwiteite kan moontlik binne klasverband geïmplementeer word, onder andere *memory boxes*, werkkaarte, kuns, drama, musiek en debatvoering. Hierbenewens het ek bevind dat 'n omgee-kultuur binne die gewone klaskamer versterk kan word deur die bevordering van aspekte soos 'n groter bewustheid met betrekking tot MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geïnfekteerde kinders; die versterking van wedersydse respek en empatie; die ontwikkeling van 'n groter verantwoordelikeheidsin wat MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geïnfekteerde kinders betref; algehele aanvaarding van MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geïnfekteerde kinders; die vestiging van 'n groter mate van konfidensialiteit ten opsigte van MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geïnfekteerde kinders; die beklemtoning van geen diskriminasie; om alle kinders binne die klaskamer spesiaal te laat voel; om tuisbesoeke te bring, sowel as besoeke aan kinders wat gehospitaliseer is. Laastens het ek bevind dat die ontwikkelde MIV&VIGS-skoolplan benut en aangewend kan word deur klasonderwysers, om na afloop van identifisering die kinders binne skoolverband te verwys na die Masizakheni-groep, daarna die skoolhoof, en indien nodig, na 'n eksterne instansie. Die moontlikheid is ook geopper om hierdie rigtinggewende MIV&VIGS-skoolplan na ander skole in die omgewing oor te dra of as riglyn te benut waarvolgens ander skole hulle eie, unieke MIV&VIGS-skoolplanne kan ontwikkel.

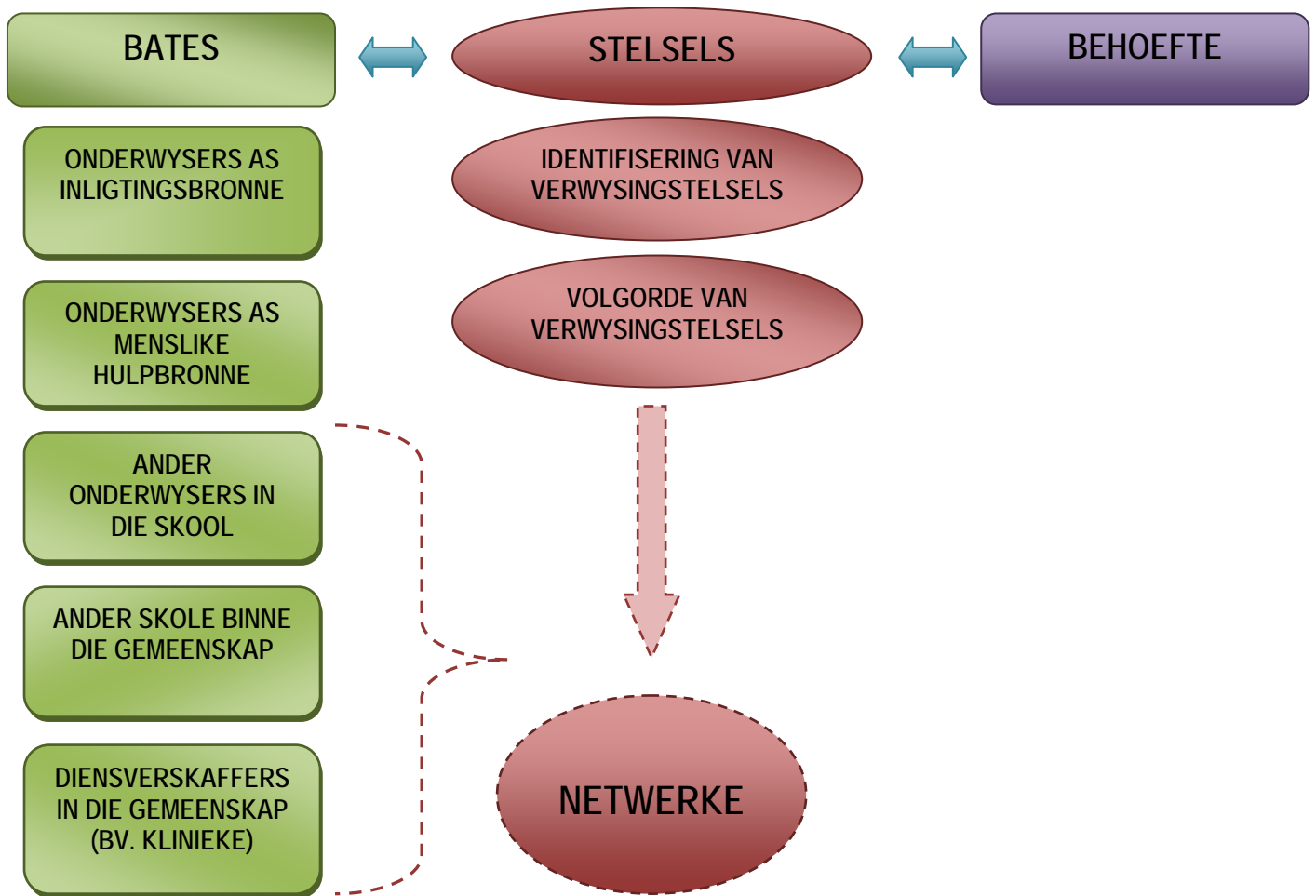
5.3.5 Primêre navorsingsvraag: *Hoe kan 'n MIV&VIGS-skoolplan deur onderwysers vir kinders in 'n laerskool ontwikkel word?*

In my studie het ek bevind dat deelnemende aksienavorsing een moontlike wyse is waarop 'n MIV&VIGS-skoolplan ontwikkel kan word, in samewerking met onderwysers. As uitkoms van my studie en op grond van die fasilitering van deelnemende aksienavorsing was die deelnemers in my studie in staat om 'n rigtinggewende MIV&VIGS-skoolplan te ontwikkel, soos voorgestel deur die Nasionale Onderwysbeleid (Department of Education, 1999). My bevindinge dui daarop dat 'n dinamiese vennootskap en interaktiewe vorm van kennisskepping tussen my en die deelnemers, asook wedersydse leerervarings, waarskynlik 'n goeie basis geskep het vir hierdie uitkoms. Deelnemers was dit eens dat hulle die uitdaging van MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geïnfekteerde kinders in hulle klaskamers op 'n positiewe wyse wou aanspreek, deur veral die toepassing van meer effektiewe ondersteuning. Hulle het 'n behoefte openbaar om 'n dokument in hierdie verband te ontwikkel, met die nodige steun en begeleiding. Deelnemende aksienavorsing het sodanige proses moontlik gemaak, waartydens die deelnemers en navorsingspan kon saamwerk in die daarstel van 'n MIV&VIGS-plan wat aansluit by die spesifieke behoeftes en konteks van die deelnemende skool. Die navorsingspan het die rolle van ondersteuning en fasilitering vervul.

My studie dui dus daarop dat die deelnemers uiteindelik eienaarskap van die finaal-ontwikkelde MIV&VIGS-skoolplan aanvaar het, deurlopend hulle samewerking gegee het en op grond van 'n toenemende bewustheid wat betref die vorming van netwerke en hulle eie vaardighede, kennis en vermoëns, sosiale aksie kon mobiliseer. Hierdie vermoë en geneigdheid kan in verband gebring word met die bate-gebaseerde benadering, van waaruit ek my studie onderneem het en waar eienaarskap, samewerking en individuele kapasiteit nagestreef is. Dit blyk dus dat die gebruik van deelnemende aksienavorsingsbeginsels, onderskryf deur die beginsels van die bate-gebaseerde benadering, wel gebruik kan word vir die ontwikkeling van 'n MIV&VIGS-skoolplan, binne 'n beperkte tydraamwerk (twee sessies in die geval van my studie).

Op grond van die teoretiese raamwerk van my studie, naamlik die bate-gebaseerde benadering, het ek tot die gevolgtrekking gekom dat die onderwysers wat aan my studie deelgeneem het, waardevolle inligtingshulpbronne en menslike hulpbronne (bates) was en nie beskou kon word as persone wat dienslewering benodig het nie. Figuur 5.1 bied 'n opsomming, ter illustrering van die moontlike ontstaan van sodanige netwerke, wat as betekenisvol na vore gekom het in die studie. As prominente bate, vervul die onderwysers 'n kardinale rol wat die versorging, onderrig en ondersteuning van geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders in die skool en gemeenskap betref. Ander kenmerke soos die deelnemers se bereidwilligheid, gemotiveerdheid en ingesteldheid ten opsigte van geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders se psigososiale ondersteuning, is bykomende bates wat by die deelnemende onderwysers teenwoordig is. Die deelnemende onderwysers is as bestaande inligtingshulpbron en bate gebruik om sodoende 'n behoefte, wat binne skoolverband bestaan het, deur middel van dinamiese samewerking en vennootskap aan te spreek. Onderwysers is tydens my studie die geleentheid gegun om te reflekteer oor wat hulle kennis met betrekking tot die identifisering van verwysingstelsels (netwerke) vir geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders was, asook wat die volgorde van verwysing van hierdie geïnfekteerde en geïnfekteerde kinders in hulle klaskamers behels het. Bykomende bates soos ander onderwysers in die skool, ander skole in die gemeenskap, sowel as diensverskaffers soos byvoorbeeld klinieke in die gemeenskap, kan moontlik aanleiding gee tot die ontstaan van netwerke. Hierdie ontstaan van netwerke en die bou van verhoudings is dus moontlikhede wat in die toekoms verwerklik kan word, indien die ontwikkelde MIV&VIGS-skoolplan geïmplementeer word.

Figuur 5.1 Moontlike ontstaan van netwerke



5.4 MOONTLIKE BYDRAE VAN MY STUDIE

Tydens my studie is betekenisvolle inligting aangaande die moontlike ontwikkeling van 'n MIV&VIGS-skoolplan deur onderwysers ingewin. Aangesien ek in my studie gebruik gemaak het van die bate-gebaseerde benadering en die Departement van Onderwys se *National Policy on HIV/AIDS for learners and educators in public schools, and students and educators in further education and training institutions* (1999) as rigtinggewende padaanwysers, kan die bevindinge van my studie waarskynlik 'n sinvolle bydrae lewer tot relevante literatuur in hierdie navorsingsvelde. My studie toon aan dat die bate-gebaseerde benadering, asook die genoemde Nasionale Beleid (Department of Education, 1999), suksesvol deur onderwysers gebruik kan word om 'n MIV&VIGS-skoolplan te ontwikkel. Die implikasie is dat ander skole en onderwysers moontlik dieselfde kan doen. 'n Moontlike leemte is egter dat skole dalk ondersteuning kan benodig wat die verkenning van die beleid betref, asook hulp met betrekking tot die implementering en indiepte insig van die genoemde beleid. Hierdie is egter blote hipoteses, wat voortgesette verkenning vereis.

'n Verdere moontlike bydrae van my studie is dat onderwysers tydens die ontwikkeling van die MIV&VIGS-skoolplan, operasionele effek gegee het aan die Departement van Onderwys se *National Policy on HIV/AIDS for learners and educators in public schools, and students and educators in further education and training institutions* (Department of Education, 1999). Hierdie beleid vereis dat alle skole 'n MIV&VIGS-skoolplan formuleer en implementeer. Skole behoort hul eie MIV&VIGS-skoolplanne saam te stel in terme van praktiese riglyne wat in spesifieke behoeftes voorsien. Op hierdie wyse kan die plan wat tydens my studie ontwikkel is as voorbeeld vir ander skole dien. Die ontwikkelde MIV&VIGS-skoolplan is 'n potensiële hulpmiddel vir onderwysers weens die praktiese aard daarvan, die feit dat dit rigtinggewend is en maklik verstaanbaar behoort te wees vir moontlike gebruikers van die plan. Die plan kan verder as 'n moontlike indirekte hulpmiddel vir geïnfekteerde en geïmmuniseerde kinders dien, deurdat hulle waarskynlik effektiewe ondersteuning vanaf onderwysers binne die gewone klaskamer kan ontvang. Verdere verkenning van hierdie aspek kan lig werp op hierdie moontlikheid.

Binne die konteks van die deelnemende skool is 'n verdere moontlike bydrae van my studie daarin geleë dat die ontwikkelde MIV&VIGS-skoolplan waarskynlik waarde inhou vir die onderwysers wat deelgeneem het, maar ook vir die res van die personeel, die geïnfekteerde en geïmmuniseerde kinders binne die klaskamers, asook die skool as 'n geheel, en selfs moontlik die omliggende gemeenskap. Hierdie moontlikhede benodig egter verdere ondersoek. Die MIV&VIGS-skoolplan beskik waarskynlik oor die potensiaal om onderwysers te bemagtig met kennis en praktiese idees wat betref effektiewe ondersteuning aan ander, wat dan moontlik weer geïnfekteerde en geïmmuniseerde kinders kan bemagtig vir optimale ondersteuning aan ander. Hierdie hipotese kan in die toekoms breedvoeriger ondersoek word. Op 'n wyer vlak beskik die plan oor die moontlike potensiaal om die omliggende gemeenskap te bemagtig, deur die plan bekend te stel aan ander skole, sodat hulle dit kan aanpas om aan hulle unieke behoeftes te voldoen. Nog 'n moontlike bydrae lê opgesluit in die samewerking wat skynbaar voorgekom het tussen die verskillende deelnemers wat groepskohesie, selfvertroue, doelgerigtheid en motivering betref.

Wat betref die metodologiese keuses wat ek gemaak het, was die gebruik van deelnemende aksienavorsing effektief en het dit skynbaar 'n bydrae gemaak in dié sin dat dit aan die deelnemers die geleentheid gebied het om hulself as bevoeg te beteken wat hul kennis en vaardighede betref. As navorser het ek persoonlik gegroei en ontwikkel tydens hierdie studie. My kennis van die impak van die MIV&VIGS-pandemie wat geïnfekteerde en geïmmuniseerde kinders betref, die Nasionale Beleid in verband daarmee, die uitvoering van navorsing van 'n beperkte omvang, die ontwikkeling van

strategiese MIV&VIGS-planne, menslike bereidwilligheid om ander te ondersteun, die waarde van die bate-gebaseerde benadering, asook veelvuldige rolvervulling deur onderwysers en ander kultuurgroepe, het uiteraard verdiep en uitgebrei.

5.5 BEPERKINGE VAN MY STUDIE

Die omvang van my studie is beperk, aangesien slegs agt deelnemers binne een geselekteerde skool, binne die Nelson Mandela Metropool, aan die studie deelgeneem het. Dit impliseer dat daar nie aanvaar kan word dat dieselfde bevindinge binne die wyer Suid-Afrikaanse konteks verkry sal word indien die studie herhaal sou word nie. Sodoende word veralgemeenbaarheid van my navorsingsbevindinge beperk. Indien ek ander skole en deelnemers vanuit ander kontekste ingesluit het, sou my studie moontlik meer vergelykbare data opgelewer het. Alhoewel my huidige bevindinge dus nie veralgemeen kan word nie, was veralgemeenbaarheid nie die doel van my studie nie. Ek het eerder gepoog om 'n ryk en diep beskrywing, asook begrip van die persepsies van 'n bepaalde groep individue, aan die leser weer te gee.

Soos reeds genoem is die agt deelnemers aan my studie almal onderwysers by dieselfde skool en het hulle openlik hulle bereidwilligheid verklaar om geïnfekteerde en geïmmuniseerde kinders in hulle klaskamers te ondersteun. Hierbenewens is die deelnemers sedert 2003 betrokke by 'n wyer navorsingsprojek wat op die ondersteuning van weerlose individue fokus, binne die konteks van ander MIV&VIGS. Hierdie onderwysers se unieke idees, kennis en ingesteldheid is deur my studie aan die lig gebring en behoort erken en in gedagte gehou te word. Die deelnemers was almal tussen 40 en 50 jaar oud ten tye van my data-insameling. Onderwysers van ander ouderdomme, binne ander gemeenskappe, kon moontlik ander idees en strategieë voorgestel het ter ontwikkeling van 'n MIV&VIGS-skoolplan. Soos ek reeds genoem het, was veralgemeenbare bevindinge egter nie die doel van my studie nie.

'n Ander potensiële beperking van my studie hou verband met sensitiwiteit rondom die MIV&VIGS-tema. Deelnemers kon moontlik traag wees om inligting te deel, weens die sensitiwiteit en stigmatisering ten opsigte van MIV&VIGS in die gemeenskap. 'n Goeie vertrouensverhouding is egter reeds tydens die voorafgaande, breër gemeenskapsprojek met die deelnemers gevestig, waarop ek kon voortbou. Op dié wyse is hierdie moontlike beperking waarskynlik aangespreek.

Verskille in kultuur, agtergrond, taal en ervaring tussen myself en die betrokke deelnemers is 'n verdere moontlike beperking van my studie. Die moontlikheid bestaan dat hierdie verskille tot subjektiwiteit en vooroordele kon lei. Ek het egter die voorkoms van moontlike verskille gemonitor deur te poog om 'n ryk, omvattende beskrywing van die deelnemers se persepsies, wat na vore gekom het, weer te gee. Ek het vir hierdie doel onder andere van deelnemerkontrolle en 'n navorsingsjoernaal gebruik gemaak. Ek het deurgaans gepoog om temas te identifiseer wat die ware sentiment van die deelnemers gereflekteer het. Ek het verder gepoog om my eie navorsingsvooroordeel te beperk deur die implementering van verskeie data-insamelings- en data-dokumenteringstegnieke. Ek kon egter nie my interpretasies en persoonlikheid heeltemal van die navorsingsgebeure en bevindinge skei nie. Weens die navorsingsbenadering en -paradigma wat ek gekies het, het ek egter subjektiewe interpretasies probeer vermy.

5.6 AANBEVELINGS

Vervolgens maak ek aanbevelings met betrekking tot opleiding, praktykbeoefening en verdere navorsing.

5.6.1 Aanbevelings vir toekomstige opleiding

Op grond van die uitkoms en bevindinge van my studie beveel ek aan dat by die opleiding van onderwysers meer aandag geskenk sal word aan die interpretasie en praktykmaking van toepaslike onderwysbeleid wat verband hou met onderrig en leer. Meer aandag kan moontlik daaraan geskenk word om toekomstige onderwysers toe te rus met die nodige vaardighede om as fasiliteerders van ondersteuning binne hul betrokke gemeenskappe te kan werk. Praktiese kennis en ervaring rondom moontlike intervensies wat ondersteuning aan geïnfekteerde en geïmpakteerde kinders betref, kan dalk 'n meer prominente deel vorm van die opleiding van toekomstige onderwysers, sielkundiges, maatskaplike werkers, arbeidsterapeute en spraakterapeute, ter voorbereiding van hulle steungewende rol aan kinders en die wyer gemeenskap.

Verder kan tydens onderwyseropleiding moontlik meer aandag verleen word aan die teoretiese en praktiese aspekte van meervoudige rolvervulling en meer spesifiek die effektiewe ondersteuning van kinders binne die gewone klaskamer. Die verwerwing van basiese beradingsvaardighede en inligting met betrekking tot hoe om te identifiseer en wanneer om te verwys en na wie, kan byvoorbeeld deel vorm van sodanige opleiding en onderrig. Organisasies soos ATTIC, Hospice, plaaslike kerke en

fakulteite van universiteite in Suid-Afrika (personeel, asook studente) kan meer betrokke raak by die fasilitering van werksinkels en programme by skole, om onderwysers bewus te maak van hulle ondersteuningsvaardighede en kennis met betrekking tot MIV&VIGS, asook om hulle in staat te stel om die MIV&VIGS-skoolplan optimaal uit te brei en te monitor. Studente binne velde soos Opvoedkundige Sielkunde en Maatskaplike werk se opleiding kan baat vind by blootstelling en ervaring met betrekking tot die fasilitering van bate-gebaseerde werksinkels met onderwysers, aangesien dit 'n moontlike rol is wat hulle kan vervul wanneer hulle die beroepsmark betree.

5.6.2 Aanbevelings vir praktykbeoefening

Praktykbeoefening maak deel uit van elke onderwyser se unieke identiteit, wat die formulering van algemeen-geldige aanbevelings bemoeilik. Die volgende blyk egter algemene voorstelle te wees wat moontlik oorweeg kan word vir praktykbeoefening binne die skoolkonteks: Eerstens kan die ontwikkeling van formele MIV&VIGS-planne deur meer skole aktief aangemoedig word. 'n Groter bewustheid van laasgenoemde, asook die effektiewe implementering van MIV&VIGS-planne binne openbare hoofstroomskole, kan moontlik ook sterker beklemtoon word. Tweedens kan ondersteuningsgroepe binne skole gestig word waar onderwysers mekaar kan ondersteun in hul daaglikse taakuitvoering, meer spesifiek in hulle vervulling van veelvoudige rolle soos pastorale steun aan kinders. Derdens kan studente binne die Opvoedkundige Sielkunde en selfs opgeleide opvoedkundige sielkundiges betrokke raak en werksinkels fasiliteer vir die vorming van sodanige ondersteuningsnetwerke binne skoolverband. Vierdens kan die formulering van beleid binne die onderwyssektor moontlik uitgebrei word om ander professionele individue, groepe en selfs onderwysers te betrek wanneer beleid saamgestel word.

5.6.3 Aanbevelings vir verdere navorsing

Gedurende my studie het ek die volgende moontlike temas vir verdere navorsing geformuleer:

- ✘ Die praktiese uitvoerbaarheid en volhoubare gebruik, asook die waarde van die ontwikkelde MIV&VIGS-skoolplan vir die deelnemende skool.
- ✘ Die oordraagbaarheid van die ontwikkelde MIV&VIGS-skoolplan na ander skole binne die gemeenskap.
- ✘ Monitering en evaluering van die ontwikkelde MIV&VIGS-skoolplan, met die doel om die impak daarvan op die skool as sisteem te ondersoek.

- ⌘ Die moontlike gebruik van die ontwikkelde MIV&VIGS-skoolplan in die pastorale rolvervulling van die deelnemende skool se onderwysers.
- ⌘ Die gebruik van die MIV&VIGS-skoolplan as raamwerk vir die opstel van ander planne in lyn met onderwysbeleid, soos byvoorbeeld planne vir mishandelde kinders, voedingsprogramme, armoede en die insluiting van alle kinders in hoofstroomskole.
- ⌘ Die implementeerbaarheid van Nasionale Beleid binne skole in gemeenskappe met beperkte hulpbronne, waar klasse oorvol is.
- ⌘ Die Departement van Onderwys se ondersteuning aan skole vir die implementering van Nasionale Beleid.
- ⌘ Die moontlikheid dat die gemeenskap eerder sal staatmaak op gevestigde gemeenskapslede se ondersteuning, as op onbekende individue van buite die gemeenskap.
- ⌘ Die moontlike bemagtigingswaarde van die ontwikkelde MIV&VIGS-skoolplan wat betref die onderwysers se psigososiale ondersteuning aan geïnfekteerde en geïmpakteerde kinders, asook aan die wyer gemeenskap.

5.7 SLOTOPMERKING

Hierdie navorsingstudie is gerig deur die primêre navorsingsvraag van hoedanig 'n MIV&VIGS-skoolplan ontwikkel kan word deur onderwysers in 'n laerskool. Die doel van my navorsingstudie was om uit te lig hoe ek in samewerking met die deelnemers 'n MIV&VIGS-skoolplan vir die spesifieke skool ontwikkel het. 'n Verdere vooruitsig was dat die plan moontlik binne die gewone klaskamers geïmplementeer kan word om MIV&VIGS-geïnfekteerde en -geïmpakteerde kinders meer effektief te kan ondersteun.

Die uiteindelijke uitkoms van my studie was 'n formele *Children First*-ondersteuningsplan wat aan die deelnemende skool oorhandig is tydens die bekendstelling van die skool as 'n *Support and Resource Centre* op 9 Oktober 2008 (Figuur 5.2). Ek is meegedeel dat die ondersteuningsplan in al die klaskamers van die skool gebruik word. Verder is die plan in die skool se *Support Centre* aangebring, vir gebruik deur vrywilligers wat ondersteuning aan kwesbare kinders en gemeenskapslede bied. Figuur 5.3 illustreer die gebruik van die plan in die *Support Centre*.

Figuur 5.2 Bekendstelling van die skool as 'n *Support and Resource Centre*



Figuur 5.3 *Children First*-ondersteuningsplan in die skool se *Support Centre*



Die *Children First*-plan is 'n projek wat my as nuwe navorser na aan die hart lê, weens my opregte liefde vir kinders, veral kwesbare kinders, en die onderwys as beroep. Ek het besef dat die deelnemende onderwysers, ten spyte van verskeie uitdagings binne die onderwys, talle veranderings en die vervulling van veelvuldige rolle, steeds een gesamentlike doel voor oë het, naamlik die wil om alle kinders binne hulle klaskamers meer effektief te ondersteun. Hierdie navorsingsreis, tesame met die ontwikkeling van die MIV&VIGS-skoolplan, het my as mens met nederigheid en nutgevoonde hoop vir die toekoms agtergelaat.

Literatuurverwysingslys

- Adler, G. 2002. AIDS 2000. No easy answers. Health Monitor. *Indicator South Africa*, 13(3):57-63.
- Adler, P.A. & Adler, P. 1994. Observational techniques. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 377-392). California: Sage Publications.
- Anderson, G. 2002. *Fundamentals of Educational Research*. London: Routledge Falmer.
- Angrosino, M.V. & Mays de Pérez, K.A. 2000. Rethinking observation: From method to context. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 673-702). California: Sage Publications.
- Ansell, N. & Van Blerk, L. 2004. *HIV/AIDS and children's migration in Southern Africa*. Southern African Migration Project. Cape Town: Idasa.
- Avert.org. 2007. *Worldwide HIV&AIDS statistics*. Retrieved from the world wide web on 17 June 2009 from www.avert.org/worldstats.htm
- Awate, R.V. 2002. *Sustainable community-based care support programme for the orphans of HIV&AIDS-suburb of Dar Es Salaam, Tanzania*. Paper presented at the XIV International AIDS Conference held in Barcelona, 7-12 Julie, 2002. Accessed online on 17 June 2009 from www.aids2002.com/Home.asp
- Babbie, E. & Mouton, J. 2001. *The Practice of Social Research*. Cape Town: Oxford University Press.
- Belknap, M., Roberts, R. & Nyewe, K. 2003. Informal sources of learning support. In Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, S. & Engelbrecht, L. *Inclusive Education in action in South Africa*. Pretoria: Van Schaik.
- Bennell, P. 2003. *The impact of the AIDS epidemic on schooling in sub-Saharan Africa*. Background paper for the Biennial Meeting of the Association for the development of Education in Africa (December 2003).
- Berg, B. L. 1998. *Qualitative Research Methods for Social Sciences*. Boston: Allyn & Bacon.

Berk, L.E. 1997. *Child Development*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

Bernard, H. R. 2000. *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. California: Sage Publications Inc.

Bhana, A. 2002. Participatory action research: a practical guide for realistic radicals. In M. Terre Blanche & K. Durrheim (Eds.), *Research in practice: Applied methods for the social sciences* (pp. 227-238). Cape Town: University of Cape Town Press (Pty) Ltd.

Bless, C. & Higson-Smith, C. 1995. *Fundamentals of Social Research Methods. An African Perspective*. Cape Town: Juta & Co, Ltd.

Bogdan, R. S. & Biklen, S. K. 2003. *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theories and Methods*. New York: Pearson Education Group.

Böhm, A. 2004. Theoretic Coding: Text Analysis in Grounded Theory. In Flick, U., Von Kardorff, E. & Steinke, I. (Editors). *A Companion to Qualitative Research* (pp. 475-485). London: Sage Publications.

Bohnsack, R. 2004. Group Discussions and Focus Groups. In Flick, U., Von Kardorff, E. & Steinke, I. (Editors). *A Companion to Qualitative Research* (pp. 214-221). London: Sage Publications.

Christians, C.G. 2000. Ethics and Politics in Qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 133-155). California: Sage Publications.

Cluver, L. & Gardner, F. 2007. Risk and protective factors for psychological well-being of children orphaned by AIDS in Cape Town: a qualitative study of children and caregivers' perspectives. *AIDS Care*, 19(3): 318-325.

Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer.

Coombe, C. 2000. Keeping the education system healthy: Managing the impact of HIV/AIDS on education in South Africa. *Current Issues in Comparative Education*, 3(1): 14-27.

Cooper, P. & Upton, G. 1990. An ecosystemic approach to emotional and behavioral difficulties in schools. *Educational Psychology*, 10(4): 301-327.

Creswell, J. W. 2005. *Educational research-planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.

Creswell, J. W. 1998. *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. London: Sage Publications.

Crewe, E. & Young, J. 2002. *Bridging research and policy: context, evidence and links*. London: Overseas Development Institute.

DeJong, J. 2003. *Making an impact in HIV&AIDS*. London: Intermediate Technology Development Group.

Denscombe, M. 2003. *The good research guide for small-scale social research projects*. Maidenhead: Open University Press.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2005. *Handbook of Qualitative Research* (2nd edition). London: Sage Publications.

Department of Education. 2001. *Education White Paper 6. Special Needs Education. Building an inclusive education and training system*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. 2000. *Norms and Standards for Educators*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. 1999. *National policy on HIV/AIDS for learners and educators in public schools, and students and educators in further education and training institutions*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. 1998. *Further Education and Training Act (Act No 98 of 1998)*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. 1996. *National Education Policy Act (Act No 27 of 1996)*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. 1996. *South African Schools Act (Act No 84 of 1996)*. Pretoria: Department of Education.

Department of Health. 2001. *HIV/AIDS: Care and Support of Affected and Infected Learners. A Guide for Educators*. Pretoria: Department of Health.

Department of Health. 2000. *Managing HIV in Children*. Pretoria: Department of Health.

Departments of Health, Welfare and Education. 2000. *National Integrated Plan for Children Infected and Affected by HIV&AIDS*. Pretoria: Department of Health.

De Vos, A. S. 1998. *Research at Grass Roots. A Primer for the Caring Professions*. Pretoria: J. L. van Schaik.

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. 2005. *Research at Grass Roots. For the Social Sciences and Human Professions*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2002. *Educational Psychology in Social Context (2nd ed.)*. Cape Town: Oxford University Press.

Durrheim, K. 2002. Research Design. In Terr Blanche, M. & Durrheim, K. (Eds.). *Research in Practice: Applied Methods for the Social Sciences*. Cape Town: University of Cape Town Press.

Ebersöhn, L. 2008. Children's resilience as assets for Safe Schools. *Journal of Psychology in Africa*, 18 (2).

Ebersöhn, L. & Eloff, I. 2006. *Life Skills & Assets (2nd edition)*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Ebersöhn, L. & Eloff, I. 2003. *Life Skills & Assets*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Ebersöhn, L., Ferreira, R. & Mnguni, M. 2008. Educators' use of memory-box-making to provide psychosocial support in their pastoral role. *Journal of Psychology in Africa*, 18(3): 305-316.

Ebersöhn, L. & Eloff, I. 2007. Shades of graduating: colour lessons from postgraduate studies employing photographic methodology. In De Lange, N., Mitchell, C. & Stuart, J. (Eds.). *Putting People in the Picture: Visual Methodologies for social Change*. Rotterdam: Sense Publishers.

Ebersöhn, L., Eloff, I. & Ferreira, R. 2007. First steps in action research. In Maree, J.G. (Editor). *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Education International. 2008. *Leadership in the HIV and AIDS Response: A Toolkit for Teacher's Unions to promote Health and Improve Education*. Belgium: EI

Education Labour Relations Council. 2005. *Potential attribution in education: the impact of job satisfaction, moral, workload and HIV&AIDS*. Hall, E., Altman, M., Nkomo, N., Peltzer, K. & Zuma, K. 2005. Report presented to the Education Labour Relations Council. Accessed online on 14 April 2009 from www.hsrcpress.ac.za

Engelbrecht, P. 2003. Changing roles for education support professionals. In Engelbrecht, P. & Green, L. (Editors). *Promoting Learner Development. Prevention and working with barriers to learning: (17-29)*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Fakulteit Opvoedkunde. 2008. *Etiese Beginsels: Fakulteit Opvoedkunde*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Ferreira, R. 2008a. Culture at the heart of coping with HIV&AIDS. *Journal of Psychology in Africa*, 18(1): 97-104.

Ferreira, R. 2008b. Using intervention research to facilitate community-based coping with HIV&AIDS. In L. Ebersöhn (Eds.) *From microscope to kaleidoscope: reconsidering psychosocial and educational aspects related to children in the HIV&AIDS pandemic*. Rotterdam: Sense Publishers.

Ferreira, R., Ebersöhn, L. en Loots, T. 2008. Bate-mobilisering as moontlike strategie vir die hantering van MIV&VIGS . *Acta Academica*, 40(3): 142-162.

Ferreira, R. 2007. Community-based coping: An HIV&AIDS case study. In N. Duncan, A. Naidoo, J. Pillay & V. Roos (Eds.) *Analysis, context and action: An introduction to Community Psychology*. Cape Town: Juta.

Ferreira, R. 2006. *The relationship between coping with HIV&AIDS and the asset-based approach*. Ongepubliseerde PhD-tesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Flick, U. 2004. Triangulation in qualitative research. In Flick, U., Von Kardorff, E. & Steinke, I. (Eds.). *A companion to qualitative research*. London: Sage Publications.

Freebody, P. 2003. *Qualitative Research in Education: Interaction and Practice*. London: Sage Publications.

- Foster, G., Levine, C. & Williamson, J. 2005. *A Generation at Risk. The Global Impact of HIV&AIDS on Orphans and Vulnerable Children*. New York: Cambridge University Press.
- Fox, N. 1998. *How to use observations in a research project*. Sheffield: Trent Focus Group.
- Garrick, J. 1999. Doubting the Philosophical Assumptions of Interpretive Research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(2): 1-11.
- Gay, L.R. & Airasion, P. 2003. *Educational Research. Competencies for Analysis and Applications*. New Jersey: Pearson Education.
- Gilmour, D., Soudien, C. & Donald, D. 2000. Post-Apartheid Policy and Practice: Education Reform in South Africa. In Mazurek, K., Winzer, M.A. & Majorek, C. (Editors). *Education in a Global Society. A Comparative Perspective: (351-352)*. USA: Allyn & Bacon.
- Greeff, M. 2004. Information collection: interviewing. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research, theory, method and practice* (pp.291-320). London: Sage Publications.
- Green, L. 2003. Theoretical and contextual background. In Engelbrecht, P. & Green, L. (Editors). *Promoting Learner Development. Prevention and working with barriers to learning: (3-16)*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Harper, D. 1998. On the authority of the Image. Visual methods at the crossroads. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Editors). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials: (130-149)*. California: Sage Publications Ltd.
- Hartell, C.G. & Maile, S. 2004. HIV&AIDS and Education: A study on how a selection of school governing bodies in Mpumalanga understand, respond to and implement legislations and policies on HIV&AIDS. *International Journal of Educational Development*, 24(2004): 183-199.
- Hatch, J.A. 2002. *Doing Qualitative Research in Education Settings*. New York: State University of New York.
- Hollway, W. & Jefferson, T. 2000. *Doing qualitative research differently. Free association, narrative and the interview method*. Californis: Sage Publications.

Houser, R. 1998. *Counselling and Educational Research. Evaluation and Application*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Huberman, A.M. & Miles, M.B. 2002. *The Qualitative Reseaecher's Companion*. Thousand Oaks: Sage Publications.

ILO and UNESCO. 2006b. *An HIV&AIDS Workplace Policy for the Education Sector in Southern Africa*. Geneva: ILO and UNESCO. Accessed online on 7 August 2009 from www.uescodoc.unesco.org/images/0014/001469/146933E.pdf

ILO. 2001. *ILO Code of Practice on HIV&AIDS and the World of Work*. Geneva: ILO. Accessed online on 7 August 2009 from www.ilo.org/public/english/protection/trav/

Jansen, J. 2004. An Introduction to Education Theory. In Eloff, I. & Ebersöhn, E. (Eds.). *Keys to Educational Psychology*. Cape Town: UCT Press.

Kelly, M.J. 2000. *Planning for education in the context of HIV&AIDS*. United Nations: Educational, scientific and Cultural Organization.

Kretzman, J.P. 2000. Co-producing health: Professionals and communities build on assets. *Health Forum Journal*, 43(1): 42.

Kretzmann, J.P. & McKnight, J.P. 1996. Asset-based community development. *National Civic Review*, 85(4):23-30.

Kretzmann, J.P. & McKnight, J.P. 1993. *Building communities from the inside out. A path toward finding and mobilizing a community's assets*. Chicago: ACTA Publications.

Labuschagne, T. 1998. *A Guide for the Effective Management of Child Sexual Abuse. Hands off – Say No to Child Abuse – Alliance*. Johannesburg Community Chest.

Landsberg, E. 2005. Learning Support. In Landsberg, E. (Editor). *Addressing Barriers to Learning. A South African Perspective: (61-77)*. Pretoria: Van schaik Publishers.

Lomofsky, L. & Lazarus, S. 2001. South Africa: First steps in the development of an inclusive education system. *Cambridge Journal of Education*, 31(3): 320-341.

- Loots, M. C. 2005. *'n Verkenning van opvoeders se mobilisering van bates ter ondersteuning van gemeenskapshantering van MIV&VIGS*. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Maile, S. 2004. HIV/AIDS and legal rights: When educator's rights collide with learners' rights. *Africa Educational Review*, 1(1): 113-127.
- Marais, H. 2005. *Buckling: The impact of AIDS in South Africa 2005*. Pretoria: Centre for the Study of AIDS, University of Pretoria.
- Mathie, A. & Cunningham, G. 2003. From clients to citizens: Asset-based Community Development as a strategy for community-driven development. *Development of Practice*, 13(5): 474-486.
- Mayan, M. J. 2001. *An Introduction to Qualitative Methods*. Alberta: University of Alberta.
- McCallaghan, M. 2007. *Die Gebruik van Liggaamsportrette deur Opvoeders in die Vervulling van hulle Pastorale Rol*. Ongepubliseerde MEd-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- McDaniël, S.H., Lusterman, D. & Philpt, C.L. 2001. *Casebook for integrating family therapy (An Ecosystemic Approach)*. Washington: American Psychological Assosiation.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2001. *Research in Education. A Conceptual Introduction*. 5th Ed. New York: Longman.
- Merriam, S. B. 1998. *Qualitative research and case study applications in Education*. San Francisco: Sage publications.
- Merriam, S. B. 2002. *Qualitative Research in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mertens, D.M. 1998. *Research Methods in Education and Psychology*. London: Sage Publications.
- Mouton, J. 2003. *How to Succeed in your Master's & Doctoral Studies. A South African Guide and Resource Book*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Neuman, L. M. 1997. *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches*. USA: Allyn & Bacon.

- Nieuwenhuis, J. 2007. *Qualitative research designs and data gathering techniques*. In Maree, J.G. (Editor). *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Odendaal, V. 2006. *Describing an asset-based intervention to equip educators with HIV/AIDS coping and support competencies*. Unpublished MEd dissertation. Pretoria: University of Pretoria.
- Parker, W., Dalrymple, L. & Durden, E. 1998. *Communication Beyond AIDS Awareness. A Manual for South Africa*. South Africa: Department of Health.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research and Evaluative Methods*. London: Sage Publications.
- Peltzer, K. 2000. Knowledge and attitude about HIV&AIDS of a sample of school teachers in South Africa. *Psychological Reports*, 87(2000):1056-1066.
- Pitney, W. A. 2004. Strategies for Establishing Trustworthiness in Qualitative Research. *Research Digest*, 9(1): 26-28.
- Potenza, E. & Waller, T. 2006. *Africa AIDS Education Series for Secondary Schools (Educator's Guide)*. South Africa: Awareness Publishing.
- Prinsloo, E., Vorster, P.J. & Sibaya, P.T. 1996. *Teaching with confidence*. Pretoria: Kagiso Tertiary.
- Reddy, S. 2003. Discussion on *The application of participatory rural appraisal principles* (6 October 2003). Kwa-Zulu Natal: University of Durban Westville.
- Richter, L., Manegold, J. & Pather, R. 2004. *Family and community interventions for children affected by AIDS*. Cape Town: HSRC Publishers.
- Richter, L.M. 2003. *The impact of HIV&AIDS on the development of children*. Paper presented at the Institute for Security Studies Seminar on "HIV&AIDS, vulnerability and children: Dynamics and long-term implications for southern africa's security" (4 April 2003), Pretoria.
- Richter, L.M. 2001. *The impact of HIV&AIDS on South African children*. Cape Town: Human Sciences Research Council.
- Robinson, M. 2003. Teacher Education Policy in South Africa: The voice of Teacher Educators. *Journal of Education for Teaching*, 29(1): 41-60.

- Ryan, T.B. & Mothibi, J. 2000. Towards a systemic framework for understanding science and technology policy formulation problems for developing countries. *Systems Research and Behavioral Science*, 17(4): 375-381.
- Sands, D.J., Kolzeski, E.B. & French, N.K. 2000. *Inclusive Education for the 21st Century. A New Introduction to Special education*. USA: Wadsworth/ Thomas Learning.
- Seale, C. 2000. *The quality of qualitative research*. London: Sage.
- Setswe, G., Peltzer, K., Banyini, M., Skinner, D., Seager, J., Maile, S., Sedumedi, S., Gomis, D. & van der linde, I. 2007. Report and policy brief from the 4th Africa Conference on Social Aspects of HIV&AIDS Research: Innovations in access to prevention, treatment and care in HIV&AIDS, Kisumu, Kenya, 29 April – 3 May 2007. *Journal of Social Aspects of HIV&AIDS*, 4(2): 640-651.
- Shisana, O. & Louw, J. 2006. Translating research into policy: the case of orphans and vulnerable children in South Africa. *Journal of Social Aspects of HIV/AIDS*, 3(2), 2006.
- Singhal, A. & Howard, W.S. 2003. *The Children of Africa Confront AIDS: From Vulnerability to Possibility*. Athens: Ohio University Press.
- Siyam'kela project. 2003. *Measuring HIV&AIDS related stigma. Research report on the fieldwork leading to the development of HIV&AIDS stigma indicators and guidelines*. Joint project of the POLICY Project (South Africa), Centre for the Study of AIDS (University of Pretoria), USAID and Chief Directorate: HIV, AIDS & TB (Department of Health). South Africa: The POLICY Project.
- Schwartz, P. & Ogilvy, J. 1979. *The emergent paradigm: changing patterns of thought and belief*. California: SRI International.
- Silverman, D. 2005. *Doing Qualitative Research* (2nd ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Smart, R. 2003. *Children affected by HIV&AIDS in South Africa: A rapid appraisal of priorities, policies and practices*. Pretoria: USAID/Save the children.
- Smart, R. 2000. *Children living with HIV&AIDS in South Africa: A rapid appraisal*. Pretoria: USAID/Save the children.

Stake, R. E. 2005. The Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 435-454). California: Sage Publications.

Statistics South Africa. 2004. *Mid-year population estimates, South Africa 2004*. Pretoria: Statistics South Africa.

Strydom, H. 2005. Participatory action research. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. (Eds), *Research at Grass Roots. For the Social Sciences and Human Professions* (3rd ed.). Pretoria: J. L. van Schaik.

Subbarao, K., Mattimore, A. & Plangemann, K. 2001. *Social protection of Africa's orphans and other vulnerable children. Issues and good practice program options*. African Region: The World Bank.

Swart, E. & Pettipher, R. 2003. Changing roles for principals and educators. In Engelbrecht, P. & Green, L. *Promoting Learner Development. Preventing and working with barriers to learning* (pp. 30-44). Pretoria: Van Schaik Publishers.

Terr Blanche, M. & Durrheim, K. 2002. *Research in Practice: Applied Methods for the Social Sciences*. Cape Town: University of Cape Town Press.

Tasshakkori, A. & Teddlie, C. 2003. *Handbook of Mixed methods in Social and Behavioural Sciences*. California: Sage Publications.

UNAIDS Inter-Agency Task Team (IATT) on Education. 2009. *A Strategic Approach: HIV&AIDS and Education*. Paris: UNESCO. Accessed online on 27 August 2009 from www.unesdoc.unesco.org/images/0016/001627/162723e.pdf

UNAIDS. 2008. *2008 Report of the Global AIDS Epidemic*. Geneva: UNAIDS.

UNAIDS. 2007. *2007 AIDS Epidemic Update*. Geneva: UNAIDS.

UNAIDS. 2006. *2006 AIDS Epidemic Update*. Geneva: UNAIDS.

UNAIDS. 2002. *Principles to guide programming for orphans and other children affected by HIV&AIDS*. Geneva: UNAIDS.

UNESCO. 2008a. *School-centred HIV and AIDS Care and Support in Southern Africa. Technical Consultation Report, 22-24 May 2007, Gabarone, Botswana*. Paris: UNESCO.

UNESCO. 2008b. *Good Policy and Practice in HIV&AIDS and Education: Booklet 2: HIV&AIDS and Safe, Secure and Supportive Learning Environments*. Paris: UNESCO. Accessed online on 27 July 2009 from www.unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146122E.pdf

UNESCO. 2008c. *Good Policy and Practice in HIV&AIDS and Education: Booklet 3: Conduct and Support*. Paris: UNESCO. Accessed online on 27 July 2009 from www.unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146308e.pdf

UNESCO. 2007. *UNESCO's Strategy for Responding to HIV&AIDS*. Paris: UNESCO. Accessed online on 27 July 2009 from www.unesdoc.unesco.org/images/0014/001499/149998e.pdf

UNICEF. 2006. *Africa's Orphaned and Vulnerable Generations: Children affected by AIDS*. New York: UNICEF.

UNICEF. 2000. *The progress of nations*. New York: UNICEF.

United Nations. 2001. *Declaration of commitment on HIV&AIDS*. Adopted by the United Nations General Assembly Special Session on AIDS, June 27. Geneva: United Nations.

USAID. 2002. *Children on the brink. Strategies to support children isolated by HIV&AIDS*. Washington DC: USAID.

Uys, L.R. 2003. Aspects of the Care of People with HIV&AIDS in South Africa. *Public Health Nursing*, 20 (4): 271-280.

Van Dyk, A. 2005. *HIV/AIDS Care and Counselling. A Multidisciplinary Approach* (3rd ed.). South Africa: Pearson Education.

Wilkinson, S. 2004. Focus group research. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research, theory, method and practice* (pp.177-199). London: Sage Publications.

Williamson, J. 2000. *Finding a way forward: Principles and strategies to reduce the impacts of AIDS on children and families*. Washington DC: USAID.

World Health Organisation. 2000. *Fact sheets on HIV/AIDS: a desktop reference*. Geneva: World Health Organisation.

Zungu-Dirwayi, N., Shisana, O., Louw, J. & Dana, P. 2007. Social determinants for HIV prevalence among South African educators. *AIDS Care*, 19(10): 1296-1303

Zungu-Dirwayi, N., Shisana, O., Udjo, E., Mosala, T. & Seager, J. 2004. *An Audit of HIV&AIDS Policies in Botswana, Lesotho, Mozambique, South Africa, Swaziland and Zimbabwe*. Cape Town: Human Sciences Research Council. Accessed online on 14 April 2009 from www.hsrapress.ac.za