

# **DIE INVLOED VAN DISKOERSE OP OPVOEDERS EN LEERDERS SE PERSEPSIES EN PRAKTYK IN TUISSKOLING**

deur

**Lizebelle van Schalkwyk**

Voorgelê ter vervulling van 'n deel van die vereistes vir die graad

**Philosophiae Doctor**

(Opvoedkundige Sielkunde)

In die Fakulteit Opvoedkunde

aan die

**Universiteit van Pretoria**

**Studieleier : Prof. A.C. Bouwer**

**Augustus 2010**

## DANKBETUIGING

Ek wil graag die volgende persone bedank vir hulle bydraes, bystand en volgehoue ondersteuning tydens die voltooiing van die ondersoek:

- Die Here Jesus wat my instaat gestel het om deur Sy krag die ondersoek te voltooi.
- My studieleier, Prof. A.C. Bower. Dankie vir u hulp, begeleiding en die waardevolle bydraes wat u gelewer het. U volgehoue ondersteuning, bystand en toegewydheid was van onskatbare waarde en word opreg waardeer.
- My ma, Annetjie Oosthuizen. Dankie vir ma se volgehoue ondersteuning, hulp, geduld en geloof in my. Die aanmoediging en motivering wat ek van jou ontvang het, het as inspirasie gedien en het ook die afhandeling van die ondersoek moontlik gemaak. Ek is baie lief vir jou.
- My pa, die wyle Andre Oosthuizen. Al is pa nie meer fisies met ons nie het pa steeds gedien as inspirasie en motivering.
- My man, Jaques en ons seuntjie Jean. Baie dankie vir julle liefde, begrip, motivering, opofferings, aanmoediging, hulp en volgehoue ondersteuning dit word opreg waardeer. Ek is baie lief vir julle albei.
- My suster en swaer, Shanie en Andrew Darby. Dankie ook vir julle liefde, bystand, hulp en ondersteuning, wat as motivering gedien het tydens die voltooiing van die ondersoek. Ek het veral julle tegniese ondersteuning vreeslik waardeer.
- Clarisse Venter vir haar hulp en ondersteuning met betrekking tot die literatuur soektogte. Dankie dat jy altyd bereid is om te help en dat jy daardie ekstra myl loop, dit word opreg waardeer.
- My vriende, vriendinne, familie en kollegas vir hulle hulp, aanmoediging, bystand, motivering en volgehoue ondersteuning, dit word opreg waardeer.
- Almal wat wetend of onwetend bygedra het tot die voltooiing van die ondersoek.

## VERKLARING VAN OORSPRONKLIKHEID

Ek, Lizebelle van Schalkwyk (studente nommer 9506447), verklaar dat:

**“DIE INVLOED VAN DISKOERSE OP OPVOEDERS EN LEERDERS SE  
PERSEPSIES EN PRAKTYK IN TUISSKOLING”**

my eie werk is en dat alle verwysings wat gebruik is ingesluit is in die bronnelys.

-----

Lizebelle van Schalkwyk

-----

Datum

# **THE INFLUENCE OF DISCOURSES ON EDUCATORS' AND LEARNERS' PERCEPTIONS AND PRACTICES IN HOMESCHOOLING**

## **SUMMARY OF THE STUDY**

The aim of the study was to investigate the influence of discourses on homeschool educators' and homeschool learners' perceptions of homeschooling and the embodiment thereof in their homeschool practices.

The literature confirms the importance of an in-depth investigation to study homeschool educators' and homeschool learners' experiences, values, norms, perceptions and discourses with regard to teaching and learning as well as the outcomes set by the homeschool educators. The various systems that the homeschool educators and homeschool learners participate in influence one another. Only when the unique context with its underpinning viewpoints, values, perceptions and discourses is understood will it be possible to see whether the outcomes set by the homeschool educator(s) have been attained. Knowledge in this regard can contribute to an increased understanding of the unique and complex homeschool context and the implications for teaching and learning as well as policy development regarding homeschooling.

The unique nature of each homeschool practice emphasizes the importance of an in-depth study regarding the context, which can be seen as a form of subculture, which should be investigated closely in order to gain a deeper and richer understanding of this form of education. The discourses that the homeschool educators and homeschool learners subscribe to are part of this subjective frame. Understanding the discourses can contribute to a better understanding which will enable professionals to provide adequate support to homeschools in a well grounded and responsible manner.

A multiple case-study of four homeschools was conducted, each involving the educators, fathers and learners in unstructured interviews and responses on a single projection plate, and including three observation sessions of day-to-day homeschooling activities. The aim of the interviews was to learn about the homeschools from the participants' perspective. The projection plate was

administered to tap into the participants' personal meanings, thus enhancing the truth value of the research. The observation sessions were intended to yield insight into participants' behaviour. Finally, a reflective interview was conducted with the homeschool educator for clarification and verification of specific matters.

The data analysis entailed a selective discourse analysis of the interview data to the model of discursive psychology, identifying the participants' primary and secondary discourses, and analysing and discussing a selection of their discursive statements. The projection plates were interpreted and compared to the interview data. The observation data were reviewed to examine the homeschool educators' and homeschool learners' behaviours and establish the degree of congruency among their interviews, projections and behaviours. Results and findings were interpreted within the framework provided by the bio-ecological model of Bronfenbrenner.

**Findings:** The discourses that the homeschool educators subscribe to originate from the macrosystemic level and directly influence their perceptions and practices in homeschooling. Therefore, each homeschool is unique; each homeschool practice and many of the perceptions can only be understood and explained through closer investigation of the discourses subscribed to in the microsystem of the family. The discourses form the context of the homeschool and homeschool practices are embedded in this context. The reasons for homeschooling and all aspects that form part of the day-to-day functioning of the homeschool are driven by the discourses.



**SLEUTELWOORDE:**

Tuisskoling

Tuisskool opvoeder

Tuisskool leerder

Bio-ekologiese model

Subkultuur

Diskoers in tuisskoling

Persepsies van tuisskoling

Ervarings van tuisskool leerders

Diskoers-analise

Diskursiewe Sielkunde

## INHOUDSOPGAWE

### HOOFSTUK 1

#### ORIëntERING TEN OPSIGTE VAN DIE PROBLEEMSTELLING EN DIE NAVORSINGSONTWERP

	<b>Bladsy</b>
1.1 RASIONAAL VAN DIE STUDIE	1
1.1.1 Inleiding	1
1.1.2 Antwoorde en vrae met betrekking tot tuisskoolonderrig	2
1.1.3 Konstruering van die navorsingsvraagstelling	4
1.1.4 Voordele en nadele van tuisskoolonderrig	10
1.1.5 Die vraag na die gronde vir beoordeling	10
1.2 NAVORSINGSVRAE	11
1.3 DOEL VAN DIE STUDIE	12
1.4 BEGRIPSVERHELDERING	12
1.4.1 Tuisskoolonderrig	12
1.4.2 Tuisskool opvoeder	14
1.4.3 Tuisskool leerder	14
1.4.4 Institusionele skool	14
1.4.5 Primêre skool leerders in die intermediêre fase	14
1.4.6 Subkultuur	14
1.4.7 Diskoers	15
1.4.8 Persepsie	15
1.5 TEORETIESE RAAMWERK	16



1.6	PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF	18
1.7	NAVORSINGSBEPLANNING	19
1.7.1	Navorsingsontwerp	19
1.7.2	Seleksie van deelnemers	20
1.7.3	Data-insamelingstegnieke	21
1.7.3.1	Inleiding	21
1.7.3.2	Veldnotas en observasies	21
1.7.3.3	Ongestruktureerde onderhoude	21
1.7.3.4	Projeksies	22
1.7.3.5	Ongestruktureerde nie-deelnemende observasies	23
1.7.3.6	Reflektiewe onderhoude	23
1.7.3.7	‘n Reflektiewe Joernaal	23
1.7.4	Data-analise en interpretasie	23
1.8	AANNAMES VAN DIE STUDIE	24
1.9	VERTROUBAARHEID	25
1.10	ROL VAN DIE NAVORSER	26
1.11	WAARDE VAN DIE STUDIE	26
1.12	BEPERKINGE VAN DIE STUDIE	27
1.13	ETIESE OORWEGINGS	28
1.14	PLAN VAN DIE STUDIE	29



## HOOFSTUK 2

### ‘n TEORETIESE BEGRONDING VIR DIE STUDIE

	<b>Bladsy</b>
2.1 INLEIDING	31
2.2 DIE BIO-EKOLOGIESE MODEL	33
2.2.1 Inleiding	33
2.2.2 ‘n Oorsig van die idees en konsepte wat die model onderlê	33
2.2.3 Die fokus van aanvanklike navorsingstudies en navorsingsmetodes	34
2.2.4 Die ontwikkeling van die bio-ekologiese model	37
2.2.5 Die ekologiese omgewing	37
2.2.5.1 Mikrosisteem	38
2.2.5.2 Mesosisteem	42
2.2.5.3 Eksosisteem	43
2.2.5.4 Makrosisteem	44
2.2.5.5 Chronosisteem	46
2.2.6 Die persoon-proses-konteks-tyd model	48
2.2.6.1 Persoonseienskappe	49
2.2.6.2 Proses	52
2.2.6.3 Konteks	53
2.2.6.4 Tyd	54
2.2.7 Implikasies van die bio-ekologiese model vir die studie	55



2.3	KULTUUR EN SUBKULTUUR	57
2.3.1	Inleiding	57
2.3.2	‘n Teoretiese oorsig van die konsepte kultuur en subkultuur	57
2.3.2.1	Oriëntering	57
2.3.2.2	Omskrywing van die konsepte kultuur en subkultuur	62
2.3.2.3	Subkultuur	65
2.3.2.4	Die verandering in kultuur en subkultuur	67
2.3.2.5	Kultuur, identiteit en groepe	69
2.3.2.6	Kultuur en menslike ontwikkeling	72
2.3.2.7	Kultuur, onderwys en onderrig	74
2.3.3	Implikasies van kultuur/subkultuur vir die studie	79
2.4	DISKOERS	80
2.4.1	Inleiding	80
2.4.2	‘n Teoretiese oorsig van die konsep diskoers	81
2.4.2.1	Omskrywing van die konsep diskoers	81
2.4.2.2	Oriëntering: Ontwikkelingsoorsig	83
2.4.2.3	‘n Oorsig van die idees en konsepte wat diskoers en diskoers-analise onderlê	91
2.4.3	Implikasie van die verskynsel diskoers vir die studie	107

## HOOFSTUK 3

### ORIËNTERING TEN OPSIGTE VAN TUISSKOLING

	<b>Bladsy</b>
3.1 INLEIDING	109
3.2 REDES VIR PLASING IN TUISSKOLING	112
3.3 DIE ONTWIKKELING VAN ONDERWYSKUNDIGE TEORIE EN PRAKTYK	117
3.3.1 Ten aanvang	117
3.3.2 Ontwikkeling van onderwys en opvoeding	117
3.3.3 Die ontwikkeling van die tuisskoolonderrig beweging	123
3.4 KURRIKULUM	126
3.4.1 Omskrywing van die konsep kurrikulum	126
3.4.2 Die inhoud van kurrikulum	127
3.4.3 Die teorie/filosofie wat die kurrikulum onderlê	128
3.4.4 Ontwikkeling van kurrikulum in Suid-Afrika	129
3.4.5 Benaderings en metodes wat implementering van die kurrikulum onderlê	134
3.5 VOORDELE EN NADELE VAN TUISSKOLING	138



3.6	ERVARINGS VAN DIE TUISSKOOL LEERDERS	145
3.7	IMPLIKASIES VAN DIE TUISSKOOL LITERATUUR-ORIËNTERING VIR DIE STUDIE	149

## **HOOFSUK 4**

### **NAVORSINGSONTWERP EN NAVORSINGSVERLOOP**

	<b>Bladsy</b>	
4.1	INLEIDING	151
4.2	PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF	152
4.3	METODOLOGIESE VEREISTES VIR MY STUDIE	159
4.3.1	Navorsingsontwerp	159
4.3.2	Seleksie van deelnemers	161
4.3.3	Data-insamelingstegnieke	162
4.3.3.1	Inleiding	162
4.3.3.2	Veldnotas en observasies	164
4.3.3.3	Ongestruktureerde onderhoude	165
4.3.3.4	Projeksies	170
4.3.3.5	Ongestruktureerde nie-deelnemende observasies	171
4.3.3.6	Reflektiewe onderhoude	172
4.3.3.7	‘n Reflektiewe Joernaal	172



4.3.4	Data-analise en interpretasie	173
4.3.4.1	Databestuur	173
4.3.4.2	Data-analise	174
4.3.4.3	Interpretasie	178
4.4	SLOT OPMERKING	179

## **HOOFSUK 5**

### **NAVORSINGSRESULTATE**

	<b>Bladsy</b>	
5.1	INLEIDING	181
5.2	GEVALLESTUDIE A	183
5.2.1	Oriënterende Oorsig	183
5.2.2	Resultate en bevindings	184
5.2.2.1	Konteks van die data	184
5.2.2.2	Moeder A	185
5.2.2.3	Vader A	198
5.2.2.4	Kind A	203
5.2.2.5	Ongestruktureerde nie-deelnemende observasies	210
5.2.3	Bespreking	216



5.2.3.1	Mikrosisteem van Gesin A	216
5.2.3.2	Mikrosisteem van Tuisskool A	218
5.2.3.3	Mesosisteem	220
5.2.3.4	Eksosisteem	221
5.2.3.5	Makrosisteem	222
5.2.3.6	Chronosisteem	222
5.2.3.7	Persoon-proses-konteks-tyd model	223
5.2.4	Voorlopige beantwoording van navorsingsvrae	228
5.3	GEVALLESTUDIE B	233
5.3.1	Oriënterende Oorsig	233
5.3.2	Resultate en bevindings	234
5.3.2.1	Konteks van die data	234
5.3.2.2	Moeder B	236
5.3.2.3	Vader B	247
5.3.2.4	Kind B	252
5.3.2.5	Ongestruktureerde nie-deelnemende observasies	256
5.3.3	Bespreking	261
5.3.3.1	Mikrosisteem van Gesin B	261



5.3.3.2 Mikrosisteem van Tuisskool B	262
5.3.3.3 Mesosisteem	264
5.3.3.4 Eksosisteem	265
5.3.3.5 Makrosisteem	266
5.3.3.6 Chronosisteem	267
5.3.3.7 Persoon-proses-konteks-tyd model	268
5.3.4 Voorlopige beantwoording van die navorsingsvrae	272
5.4 GEVALLESTUDIE C	276
5.4.1 Oriënterende Oorsig	276
5.4.2 Resultate en bevindings	277
5.4.2.1 Konteks van die data	277
5.4.2.2 Moeder C	278
5.4.2.3 Vader C	289
5.4.2.4 Kind C	295
5.4.2.5 Ongestruktureerde nie-deelnemende observasies	301
5.4.3 Bespreking	305
5.4.3.1 Mikrosisteem van Gesin C	305
5.4.3.2 Mikrosisteem van Tuisskool C	307
5.4.3.3 Mesosisteem	309
5.4.3.4 Eksosisteem	311
5.4.3.5 Makrosisteem	312
5.4.3.6 Chronosisteem	312
5.4.3.7 Persoon-proses-konteks-tyd model	313



5.4.4	Voorlopige beantwoording van navorsingsvrae	318
5.5	GEVALLESTUDIE D	323
5.5.1	Oriënterende Oorsig	323
5.5.2	Resultate en bevindings	324
5.5.2.1	Konteks van die data	324
5.5.2.2	Moeder D	325
5.5.2.3	Vader D	335
5.5.2.4	Kind D	339
5.5.2.5	Ongestruktureerde nie-deelnemende observasies	349
5.5.3	Bespreking	354
5.5.3.1	Mikrosisteem van Gesin D	354
5.5.3.2	Mikrosisteem van Tuisskool D	355
5.5.3.3	Mesosisteem	359
5.5.3.4	Eksosisteem	361
5.5.3.5	Makrosisteem	362
5.5.3.6	Chronosisteem	363
5.5.3.7	Persoon-proses-konteks-tyd model	364
5.5.4	Voorlopige beantwoording van navorsingsvrae	368



## HOOFSTUK 6

### OORSIG, PERSOONLIKE PERSPEKTIEF, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

	<b>Bladsy</b>
6.1 OORSIG	374
6.1.1 Oorsig van die studie	374
6.1.2 Oorsig van die tuisskole	378
6.2 PERSOONLIKE PERSPEKTIEF OP DIE STUDIE	379
6.2.1 Inleiding	379
6.2.2 Ooreenkomste te midde van uniekheid	380
6.2.3 ‘n Oorkoepelende sin-maak van die gevallestudies	385
6.3 GEVOLGTREKKINGS	386
6.3.1 Gevolgtrekkings met betrekking tot my navorsingsvrae	386
6.3.1.1 Beantwoording van my sekondêre navorsingsvrae	386
6.3.1.2 Beantwoording van my primêre navorsingsvraag	399
6.3.2 Verdere relevante gevolgtrekkings	400
6.4 STERKPUNTE EN BEPERKINGE VAN DIE STUDIE	402



6.4.1	Sterkpunte van die studie	402
6.4.2	Beperkinge van die studie	404
6.5	AANBEVELINGS MET BETREKKING TOT VERDERE NAVORSING	406
6.6	SAMEVATTING	406
	BRONNELYS	408
	BYLAE	
	Bylaag A – Toestemmings en Instemmings Briewe	
	Bylaag B – Onderhoud Skedules	
	Bylaag C – Uittreksel uit Gevallestudie A as voorbeeld van die data	
	Bylaag D – Uittreksel uit Gevallestudie A as voorbeeld van die data seleksie	

## HOOFSTUK 1

### ORIËNTERING TEN OPSIGTE VAN DIE PROBLEEMSTELLING EN DIE NAVORSINGSONTWERP

#### 1.1 RASIONAAL VAN DIE STUDIE

##### 1.1.1 Inleiding

Tuisskoolonderrig is nie ‘n nuwe verskynsel nie. Van Oostrum (in Van Schoor, 1999: 1) is van mening dat: *“Die hernieude belangstelling in tuisskooling in Suid-Afrika blyk ‘n reaksie te wees op die veranderde samelewing en dan ook spesifiek die verandering op die gebied van onderwys”*. In Suid-Afrika het die eerste demokratiese verkiesing in 1994 plaasgevind wat veranderinge teweeg gebring het op politieke en ekonomiese gebied en ook op die gebied van onderwys. Die veranderinge op politieke gebied het ‘n verandering in die kurrikulum teweeg gebring wat implikasies inhou vir die onderwys in geheel. Die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys in 1998 het kommer gewek rakende die nuwe stelsel en vrae het ontstaan ten opsigte van die gehalte van onderrig, groot klasse, moedertaalonderrig, godsdienstige en morele waardes en ‘n tekort aan opgeleide onderwysers. Die veranderinge op ekonomiese gebied het moontlik daartoe bygedra dat sommige ouers dit nie kan bekostig om hulle kinders in institusionele skole te plaas nie.

Die nuwe bedeling het verder daartoe bygedra dat toenemende klem geplaas word op menseregte waar individue onder andere die reg het om besluite te neem en opsies te oorweeg wat volgens hulle mening in hulle besondere behoeftes kan voorsien. In Suid-Afrika word ons samelewing beskou as divers waar verskillende kultuurgroepe geakkommodeer moet word. Sommige ouers is nie tevrede met die veranderinge wat in ons samelewing plaasgevind het nie en hulle stem nie altyd saam met die waardes en standaard van onderrig wat in die institusionele skole gehandhaaf word nie. Tuisskoolonderrig kan moontlik beskou word as ‘n reaksie op demokrasie en diversiteit deurdat die ouers nou die reg het om ‘n onderwys opsie, in die geval tuisskoolonderrig, te selekteer wat volgens hulle die beste in hulle kinders se besondere behoeftes kan voorsien wat volgens hulle nie bevredigend aangespreek word in die institusionele skole nie.

Ons bevind ons tans in 'n post-modernistiese era waar meervoudige realiteite erken word en waar waarde geheg word aan verskillende perspektiewe. Botha (2005: 3) is van mening dat ouers hulle eie lewens- en/of wêreldsienings het en dat hulle hulle kinders ooreenkomstig dié sienings wil onderrig. Die genoemde veranderinge en verskillende perspektiewe wat deur ouers gehandhaaf word kan moontlik daartoe bydra dat tuisskoolonderrig toeneem in populariteit.

### **1.1.2 Antwoorde en vrae met betrekking tot tuisskoolonderrig**

In Suid-Afrika het die plasing van leerders in tuisskoolonderrig toegeneem en Van Oostrum het beraam dat die getal tuisskool leerders enige iets tussen 30 000 en 50 000 beloop het in 2003 (Brynard, 2007: 84).

Volgens 'n studie deur Van Oostrum (1997: 2) blyk dit dat tuisskoolonderrig ook toegeneem het in ander lande, wat insluit die Verenigde State van Amerika, Engeland, Australië, Nieu-Seeland en Kanada. Volgens Brynard (2007: 84) was daar in 1987 by beraming 12 000 tuisskool leerders in die VSA en het hulle in die daaropvolgende agt jaar tot en met 1995 toegeneem tot oor die miljoen tuisskool leerders. Australië het in dieselfde jaar omtrent 20 000 tuisskool leerders gehad terwyl Kanada en die Verenigde Koninkryk elkeen by beraming 10 000 tuisskool leerders gehad het. In Engeland en Wallis het daar in dié jaar naastenby 100 nuwe gesinne elke maand by 'n spesifieke tuisskool ondersteuningsgroep ingeskakel.

Die stygende getal ouers wat besluit om aan hulle kinders tuisskoolonderrig te voorsien het belangstelling gewek onder navorsers (Van Oostrum, 1997: 2; Walsh, 2001: e-dok.; Ray, 2002: 50). Bekommernisse rakende tuisskool leerders se vordering op akademiese vlak het veral aandag geniet (Ray, 2002: 50; Bester 2002: 192-194; Wichers, 2001: e-dok.). Daar is verder aandag geskenk aan die invloed van tuisskoolonderrig op die emosionele- sowel as die sosiale ontwikkeling van tuisskool leerders (Lyman, 1998: e-dok.; Van Oostrum, 1997: 56-70; Bester, 2002:194-201).

Alhoewel vorige studies bevind het dat die leerders op akademiese sowel as emosionele en sosiale vlak beter vaar as leerders wat in institusionele skole is (Lyman, 1998: e-dok.; Bester,

2002: 194-201), blyk navorsing in die verband nog nie voldoende te wees om die unieke konteks van die tuisskool te begryp nie. Blok (2004: 46) verwys na 'n studie wat gedoen is deur Rudner wat uitwys dat tuisskool opvoeders in die Verenigde State van Amerika in baie gevalle tot 'n spesifieke groep behoort. Wat hy daarmee bedoel is dat die ouers se vlak van geleerdheid hoër is as die gemiddelde Amerikaner, hulle behoort tot 'n hoër inkomste groep, egskedings is minder algemeen onder hulle, hulle is wit en behoort aan 'n Christelike kerk. Volgens hom toon bogenoemde faktore 'n positiewe assosiasie met skolastiese vordering en impliseer hy dat tuisskool leerders se goeie prestasies nie uitsluitlik toegeskryf kan word aan tuisskoolonderrig nie. Meighan (1997: 4) redeneer aan die ander kant dat persone geneig is om tuisskolers te stereotipeer deur juis te fokus op sosiale klas, inkomste, lewenstyl en houdings, maar dat bewyse toon dat tuisskolers eerstens 'n verskeidenheid motiewe, metodes en doelwitte stel en tweedens dat hulle hoogs suksesvol is in die bereiking van hulle doelwitte.

Dit moet egter nie uit die oog verloor word dat elke tuisskoolonderrig konteks uniek is nie en al is daar faktore wat ooreenstem betree elke tuisskool opvoeder en tuisskool leerder die tuisskoolonderrig konteks met hulle eie ervarings, waardes en persepsies. Resultate op grond van gestandaardiseerde toetse alleen is byvoorbeeld onvoldoende om die tuisskoolonderrig praktyk toereikend te beoordeel. Volgens Lines (2000: 80) beskou baie tuisskool opvoeders nie die resultate van akademiese toetse as uitsluitlike kriterium nie omrede hulle missie nie slegs die aanleer van kennis en vaardighede behels nie maar eerder die verwerwing van 'n bepaalde waardestelsel.

Cizek (1994: 45) verwys na 'n studie gedoen deur Van Galen waar 'n ouer genoem het dat 'n persoon se siening van onderwys sowel as hulle definiëring van sukses belangrik is. Sommige ouers se idee van sukses is dat hulle kinders "goeie" Christelike waardes moet aanleer en "goeie" Christene moet wees terwyl ander weer 'n waarde sisteem aanhang waar sukses beteken dat hulle kinders mediese dokters of advokate moet word. Die ouers se siening van onderwys en hulle definiëring van sukses toon gevolglik 'n noue samehang met die gesin se bepaalde waardesisteem. Dit is moontlik dat die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se bepaalde waardesisteem die tuisskoolonderrig konteks kan beïnvloed en rig en dat 'n ondersoek hierna kennis en insigte met betrekking tot die unieke tuisskoolonderrig konteks kan bied.

Volgens Brynard (2007: 89) moet ons eers hierdie vorm van onderrig verstaan voordat ons tot begrip kan kom van waarom ouers dit verkies en implementeer. Tuisskoolonderrig is nie ‘n sisteem wat ontwerp is deur een groep mense en deur ‘n ander groep mense geïmplementeer word, soos wat die geval is met institusionele skole nie. Dit ontwikkel meer generies en dikwels op unieke wyse. Dit beteken dus eerder dat die ouers verantwoordelik is vir die beplanning en die implementering van die onderrig (Brynard, 2007: 89).

### **1.1.3 Konstruering van die navorsingsvraagstelling**

Tydens my bywoning van ‘n seminar wat deur ‘n tuisskoolonderrig organisasie aangebied is wou dit voorkom of daar spesifieke uitgangspunte, oortuigings, beginsels en waardes is wat aangehang word deur dié betrokke groep tuisskool opvoeders. Dit wou voorkom of daar ‘n unieke “subkultuur” bestaan waarbinne die besondere tuisskoolonderrig organisasie sowel as die afsonderlike tuisskoolonderrig praktyke funksioneer. Die “subkultuur” blyk grotendeels beïnvloed en gerig te word deur die rolspelers se eie ervarings, oortuigings, persepsies en waardes, wat gevolglik implikasies inhou vir die onderskeie tuisskoolonderrig praktyke. Ek gaan akkoord met Brynard (2007: 89) se aanname dat tuisskooling eers ten volle begryp moet word voordat ons kan verstaan waarom ouers dit verkies en implementeer. Dit is moontlik dat die beweegredes beïnvloed en gerig kan word deur die “subkultuur” en dat ‘n ondersoek na die “subkultuur” daartoe kan bydra dat ons hierdie vorm van onderrig beter kan begryp en so tot beter begrip kan kom van waarom ouers hierdie vorm van onderrig verkies.

Verdere bespreking kan slegs gevoer word indien daar helderheid verkry word rakende die term “kultuur”. In die literatuur word daar melding gemaak van verskeie definisies van kultuur en daar sal op twee definisies gefokus word.

Erasmus (2005a: 156) verwys na ‘n definisie van kultuur wat E.B. Tylor reeds in 1871 geponeer het:

*“Culture is a dynamic, changing system of knowledge, norms and values, embedded in the experiences of individuals and self-defined groups as well as in their interpretations and creations, in terms of which they give meaning, substance and*

*expression to their lives, relationships and both their concrete and their non-concrete creations.”*

Die definisie ondersteun my waarneming tydens die seminar dat die spesifieke tuisskoolonderrig organisasie hulle eie norme en waardes aanhang wat beïnvloed en gerig word deur hulle eie ervarings, interpretasies en wyses van betekenisgewing. Die spesifieke tuisskoolonderrig organisasie beskou hulleself dan ook as self-gedefinieerd en dinamies en die aanname word gevolglik gemaak dat ons die tuisskoolonderrig konteks kan beskou as ‘n vorm van subkultuur binne ‘n breër kultuur.

Tabane en Bouwer (2006: 554) verwys na ‘n definisie van kultuur deur Kroeber and Kluckhohn (1952):

*“Culture consists of patterns, explicit and implicit, of and for behaviour acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievements of human groups, including their embodiments in artefacts; the essential core of culture consists of traditional (i.e. historically derived and selected) ideas and especially their attached values; cultural systems may on the one hand be considered as products of action, on the other as conditioning elements of further action.”*

Die tuisskoolonderrig konteks as subkultuur kan volgens hierdie definisie die produk wees van die samewerking van verskeie faktore, maar meer belangrik nog kan die subkultuur die onderskeie individue se verdere aksies en praktyke beïnvloed, hetsy positief of negatief. Ek wil ondersoek instel na die invloed van ‘n subkultuur met sy eiesoortige uitgangspunte en oortuigings op die persepsies van tuisskool opvoeders en leerders en die uiteindelijke implikasies wat dit mag inhou vir die tuisskoolonderrig praktyk.

My waarnemings van die seminar was slegs gemaak op grond van my blootstelling aan ‘n spesifieke tuisskoolonderrig organisasie. Ek gaan uit van die aanname dat elke tuisskoolonderrig organisasie hulle eie subkultuur het waarbinne hulle funksioneer en wat tot stand gekom het op grond van die unieke uitgangspunte, oortuigings, waardes en norme van die lede van die betrokke organisasie. Ek wil poog om tuisskool opvoeders en leerders van verskillende tuisskoolonderrig organisasies te betrek om in-diepte ondersoek in te stel na hulle unieke subkultuur/subkulture.

Ek is verder van mening dat daar sekere diskoerse is wat bygedra het tot die ontwikkeling van die subkultuur en ook dat daar sekere diskoerse is wat te voorskyn kom uit die subkultuur wat 'n invloed kan uitoefen op die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies en gevolglik ook die tuisskoolonderrig praktyke.

Tydens my studie wil ek poog om die deelnemers se subkultuur te ondersoek om sodoende moontlike diskoerse te identifiseer wat hulle persepsies oor tuisskoling kan beïnvloed en wat daadwerklike implikasies inhou vir elke afsonderlike tuisskoolonderrig praktyk. Die wedersydse invloed van die subkultuur en die tuisskoolonderrig konteks kan direkte gevolge, hetsy positief of negatief, inhou vir die tuisskoolonderrig praktyk. Die mate waartoe die diskoerse die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies oor tuisskoling beïnvloed moet verder ondersoek word om sodoende ons kennis basis in die verband te verbreed en om tot beter begrip te kom van die tuisskoolonderrig praktyk in sy totaliteit.

Die samehang tussen subkultuur en diskoers noodsaak verdere beskrywing van die term “diskoers”. Painter en Theron (2001: 2) verwys na 'n definisie van diskoers deur Burman, Kottler, Levett and Parker (1997):

*“Discourse is referring to language-in-action, to sets of social practices that are linguistic, but more than “merely” linguistic. We take discourse to mean frameworks of meaning that are realized in language but produced by insitutional and ideological structures and relations.”*

Tydens my studie wil ek poog om die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se raam van betekenisgewing te ondersoek soos wat dit ontwikkel het in interaksie met die samelewing en met inagneming van die ideologiese strukture waarop die diskoerse gegrond is. Volgens Painter en Theron (2001: 2) voorsien 'n analise van diskoerse 'n aanduiding van die wyses waarop 'n individu betrokke raak in die proses van betekenisgewing sonder om individuele intensies uit die oog te verloor. Hulle meld verder dat betekenis gekonstrueer word en deur kultuur bepaal word. Die rol wat kultuur speel in die ontwikkeling van diskoerse noodsaak gevolglik verdere ondersoek wat my aanvanklike aannames in die verband bevestig en dit ondersteun die rasionaal om tydens my studie ook die subkultuur van elke tuisskoolonderrig konteks afsonderlik in aanmerking te neem.



Betekenisgewing kan nie volkome begryp word sonder dat aandag geskenk word aan persepsies nie. Rousseau, Harris en Venter (2007: 51) verwys na ‘n definisie van persepsie deur George en Jones (1999):

*“.....the process by which individuals select, organise and interpret the input from their senses to give meaning and order to the world around them. Through perception, individuals try to make sense of their environment and the objects, events and other people in it.”*

Persepsies is meer omvattend as slegs die waarneem van sensoriese inligting en sluit ook in die individu se denke, hetsy konkreet of abstrak, oor objekte, gebeure en persone in die omgewing in terme van unieke betekenisgewing met die doel om sin te maak van die wêreld omheen. Roux en du Preez (2006: 155) verwys na Robbins se stelling dat navorsing oor persepsies toon dat verskillende individue dieselfde objek verskillend kan waarneem en dat individue dit wat hulle sien interpreteer en dit dan realiteit noem. Individue se gedrag toon dan ook ‘n samehang met hul persepsies deurdat hulle hulle gedrag baseer op hulle persepsies van wat realiteit is. Gedrag word dus gedryf deur ‘n individu se persepsie van realiteit. Studente het tydens hulle deelname aan ‘n navorsingsprojek gedemonstreer dat hulle persepsies van geloofstelsels en waardes binne ‘n opvoedkundige konteks gevorm het op grond van hulle eie persoonlike perspektiewe gebaseer op hulle eie persoonlike ervarings (Roux & du Preez, 2006: 155). Bogenoemde ondersteun die belangrikheid van die studie se fokus op kultuur sowel as die onderliggende diskoerse en wyses van betekenisgewing aangesien hierdie aspekte ‘n invloed kan uitoefen op onderrig en leer sowel as op die tuisskoolonderrig praktyk.

‘n Belangrike punt wat dan aandag moet geniet is die kwessie van subjektiwiteit teenoor objektiwiteit. Ek gaan uit van die aanname dat tuisskool opvoeders se persepsies sowel as die uitkomst wat hulle wil bereik beïnvloed word, hetsy positief of negatief, deur hulle eie subjektiwiteit. Een van die vrae wat na vore kom raak die mate waartoe tuisskool opvoeders in staat is daartoe om hulle eie subjektiwiteit te beheer en objektief te bly tydens die onderrig- en leergebeure sowel as die assessering van uitkomst. Ander vrae wat ook na vore kom raak die mate van vryheid wat aan ouers toegestaan moet/mag word om self leerinhoudes sowel as onderrig metodes te kies op grond van hulle eie ervarings en waardesisteme. Watter kriteria kan en moet aangewend word ten opsigte van die evaluering en /of assessering van die

tuissskoolonderrig praktyke en die uitkomste wat deur die tuissskool opvoeders gestel word? Hoe vergelyk die doelstellings van die tuissskoolonderrig met dié van die publieke en privaat skole? Beantwoording van bogenoemde vrae kan moontlik ons kennis ten opsigte van die tuissskoolonderrig verskynsel uitbrei en so ons begrip en insigte met betrekking tot tuissskoolonderrig verbreed.

Michael Farris, president van die Home School Legal Defense Association in Purcellville, Virginia verklaar dat die kern van tuissskoolonderrig die interaksie tussen die ouer en die kind is (Zehr, 2000: e-dok.). Die interaksie tussen tuissskool opvoeder en tuissskool leerder word beïnvloed deur beide se eie ervarings en hulle wyses van betekenisgewing, soos reeds uitgewys, en kan daarom nie ten volle begryp word sonder om bogenoemde in aanmerking te neem nie.

Die literatuur onderskryf ook die belangrikheid van verdere in-diepte ondersoeke na die kwaliteit van tuissskoolonderrig (Sien Blok, 2004; Ray, 2002). Om die kwaliteit van onderrig te bepaal noodsaak 'n ondersoek na die tuissskool opvoeders en tuissskool leerders se ervarings, waardes en persepsies met betrekking tot onderrig en leer sowel as die uitkomste wat ten doel gestel word. Bogenoemde word verder wedersyds beïnvloed deur die diskoerse wat geld binne die subkultuur van die tuissskoolonderrig organisasie sowel as binne die betrokke gesin. Eers wanneer ons die subkultuur begryp met die onderliggende uitgangspunte, waardes, uitkomste en persepsies kan ons bepaal of die uitkomste soos ten doel gestel deur die tuissskool opvoeders en tuissskool leerders bereik is al dan nie. Ek gaan uit van die aanname dat die tuissskool opvoeders en tuissskool leerders se persepsies, wyses van betekenisgewing sowel as die uitkomste wat deur hulle gestel word nie noodwendig gaan ooreenstem nie en moontlik van mekaar gaan verskil op grond van die eie ervarings en unieke wyses van betekenisgewing van elke party. Wat die tuissskool opvoeders en tuissskool leerders as “kwaliteit” van onderrig beskou gaan ook moontlik verskil van gesin tot gesin. Indien die doel en kwaliteit van onderrig kan verskil van gesin tot gesin, wonder ek hoe die standaard van onderrig en leer bepaal en gemonitor kan word soos gestel deur die Departement van onderwys.

Die belangstelling in hierdie studie vloei voort uit my M.Ed-studie (Oosthuizen, 2005), waar die onderwyser rol van die moeder in tuissskoolonderrig van nader verken is. Die resultate van die

studie het onder andere daarop gedui dat die moeders se persepsies van die rolle wat deur hulle vervul word beïnvloed en gerig word meer deur vorige ervarings en hulle beskouing van onderrig en leer, as deur enige beginsels, oorwegings of vereistes wat van buite aangelê is (Oosthuizen & Bouwer, 2007: 79). Die voltrekking van die rolle (as tuisskool opvoeders) vind verskillend plaas op grond van die konteks van elke gesin en word gerig deur die eie ervarings van elk, hulle beskouing van onderrig en leer sowel as hulle beskouing van al hulle rolle wat hulle vervul (Oosthuizen, 2005: 96). Die literatuur het nie hierdie bevindinge van die studie ondersteun nie, wat skyn te bevestig dat kennis ten opsigte van die tuisskoolonderrig praktyk nog beperk is. Die bevindinge van my studie beklemtoon weereens die rol wat die tuisskool opvoeder se subjektiewe oordeel kan speel in die tuisskool en laat my vra na die invloed hiervan op die onderrig- en leergebeure. Verdere vrae wat na vore kom raak die mate waartoe tuisskool opvoeders toegelaat behoort te word om belangrike besluite, wat grotendeels gegrond word op hulle eie ervarings en beskouings, te neem oor hulle kinders se onderrig en leer.

Die tuisskool opvoeders betree die tuisskoolonderrig konteks met 'n rykdom van ervarings wat kan insluit dié met betrekking tot die gesinsopset, die skool, eie onderwys, die samelewing, verhoudings, rolle deur hulle vervul en godsdiens. Hierdie ervarings dra by tot die ontwikkeling van 'n bepaalde waardesistiem waarbinne elkeen besluit wat vir hom/haar belangrik is en waaraan hulle waarde heg. Donald, Lazarus en Lolwana (2002: 100) verduidelik aan die hand van Piaget en ook Bruner hoe mense poog om sin en betekenis te gee aan hulle lewens in en deur die sosiale konteks en hoe wedersydse beïnvloeding plaasvind tussen ervarings, waardes en persepsies wat daartoe bydra dat mense 'n meer komplekse begrip van hulle wêreld ontwikkel. Almal funksioneer verder in spesifieke sisteme wat in interaksie verkeer met ander sisteme waarbinne sekere norme en waardes geld. Die invloed van die verskillende sisteme, wat kan insluit die gesin, die tuisskoolonderrig organisasie, die kerk, ondersteuningsgroepe ensameer, moet gevolglik ondersoek word om tot beter begrip te kan kom van die tuisskoolonderrig verskynsel.

Ouers noem in hierdie verband verskillende redes waarom hulle tuisskoolonderrig verkies. Die beweegredes kan moontlik saamhang met spesifieke diskoerse. Oorweging van die redes kan daartoe bydra dat ons die diskoerse wat die redes beïnvloed en rig, en die diskoerse wat te

voorskyn kom uit dié redes, beter begryp. Die redes gaan in hoofstuk 3 (3.2) in meer besonderhede bespreek word. Die redes vir tuisskooling kan moontlik gekoppel wees aan wat die ouers as voordele en nadele van tuisskoolonderrig beskou. Individue se persepsies rakende die voordele en nadele sal van mekaar verskil op grond van hulle eie ervarings, oortuigings en wyses van betekenisgewing. Kennis met betrekking tot wat die ouers beskou as voordele en nadele kan gevolglik verder bydra tot ons begrip van die unieke tuisskoolonderrig konteks sowel as die invloed van diskoers(e). Daar moet uiteraard nie uitsluitlik gefokus word op die voordele en nadele nie aangesien dit ‘n bevooroordeelde beoordeling van tuisskoolonderrig tot gevolg kan hê.

#### **1.1.4 Voordele en nadele van tuisskoolonderrig**

Die literatuur verwys dikwels na die “voordele” en “nadele” van tuisskoolonderrig. Die voordele en nadele sal kortliks in hoofstuk 3 (3.5) aangestip word, maar ek is van mening dat die wesenlike vraagstelling met betrekking tot tuisskoolonderrig bo die blote kwessie van voor- en nadele moet uitstyg. Wetenskaplike ondersoek kan slegs onderneem word vanuit die rasionaal wat elke tuisskool konteks individueel onderlê. Soos reeds uitgewys, is elke tuisskoolonderrig konteks uniek en kan dit daarom kwalik algemeen kriterieel ondersoek word. Ek wil daarom poog om die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies rakende die voor- en nadele vir elke tuisskoolonderrig konteks op die besondere onderrig- en leersituasie te ondersoek. Ek maak die aanname dat tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se eie ervarings en hulle unieke betekenisgewing aan die tuisskoolonderrig praktyk vanuit die diskoers(e) wat hulle onderskryf ‘n invloed uitoefen op wat hulle beskou as voor- en nadele en wonder of dit daarom sou kon bydra tot geldigheid van ‘n subjektiewe begryping van elke tuisskool op sigself.

#### **1.1.5 Die vraag na die gronde vir beoordeling**

Bester (2002: 7) noem dat die doel van onderrig is om die kind in alle domeine (kognitief, affektief, sosiaal, moreel en fisies) te begelei tot selfverwerkliking. Sy vra dan die belangrike vraag: *“Sou leerders deur tuisonderrig wel op bogenoemde terreine die nodige gebalanseerde groei ondervind en na-skool in staat wees om hulle plek op alle gebiede vol te staan en tot ware selfaktualisering te kom?”*. Die vraag is egter, wat beskou die tuisskool opvoeders as

gebalanseerde groei en wat is die uitkomst wat hulle stel wat 'n medebepaler kan wees van die plek wat die kind gaan volstaan? Die vraag wat weereens na vore kom raak dus die tuisskool opvoeders se subjektiewe betrokkenheid en keuses en die mate waartoe hulle subjektiwiteit by wyse van diskoers en persepsie die onderrig- en leergebeure behoort te beïnvloed en rig.

'n Oppervlakkige en eensydige benadering tot die tuisskoolonderrig konteks sal nie voldoende wees om die vrae bevredigend te beantwoord nie. 'n Sistematiese benadering sal aangewend moet word om die tuisskoolonderrig konteks met inagneming van die onderliggende diskoerse en samehangende waardes, persepsies en uitkomst in-diepte te ondersoek om tot beter begryping te kom van elke tuisskoolonderrig konteks. 'n Studie wat die invloed van diskoerse op die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies en praktyk in tuisskooling ondersoek kan ons kennisbasis verbreed en waardevolle insigte lewer sodat daar weg beweeg kan word van oppervlakkige beoordeling van tuisskooling na 'n dieper begryping van die uniekheid van elke tuisskoolonderrig praktyk. Daar moet erkenning gegee word aan die subjektiewe betrokkenheid van die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders en dat die tuisskool in 'n subjektiewe raam funksioneer. Die diskoerse wat deur die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders onderskryf word vorm deel van die subjektiewe raam en erkenning van die diskoerse kan bydra tot begryping en ondersteuning van die unieke tuisskool op meer verantwoorde wyse.

## 1.2 NAVORSINGSVRAE

Die studie sal gerig word deur die volgende primêre navorsingsvraag: **Hoe word tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies en praktyk van tuisskooling beïnvloed deur diskoerse?** Om die primêre navorsingsvraag te beantwoord, sal die volgende sekondêre navorsingsvrae van nader beskou word:

- Wat is die beweegredes vir plasing in tuisskooling?
- Wat is tuisskool leerders se persepsies van dié redes?
- Wat is die diskoerse wat tuisskool opvoeders se tuisskoolpraktyk rig?
- Hoe ervaar tuisskool leerders hul tuisskoolsituasie?
- Hoe gee die persepsies van tuisskool opvoeders en tuisskool leerders vorm aan die tuisskoolpraktyk waaraan hulle deelneem?

Tydens die studie gaan ek poog om die diskoerse wat bydra tot die totstandkoming van die subkultuur sowel as die diskoerse wat vanuit die subkultuur te voorskyn kom te ondersoek. Daar sal hierdeur ondersoek ingestel word na die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se eie ervarings, wyses van betekenisgewing en waardes wat hul besondere subkultuur onderlê en wat met die diskoerse binne en buite hulle tuisskool konteks artikuleer.

### **1.3 DOEL VAN DIE STUDIE**

Die doel van die navorsingstudie is om ondersoek in te stel na die diskoerse wat die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies en praktyke van tuisskooling beïnvloed en die voortspruitende gestaltegewing aan die tuisskoolonderrig praktyk. Die stygende getal ouers wat besluit om aan hulle kinders tuisskoolonderrig te voorsien noodsaak verdere navorsing met betrekking tot tuisskoolonderrig. Die unieke aard van elke tuisskoolonderrig praktyk beklemtoon verder die belangrikheid van 'n in-diepte ondersoek na die konteks, wat moontlik beskou kan word as 'n vorm van subkultuur, wat van nader verken behoort te word ten einde dieper begrip van die vorm van onderrig te verwerf. Kennis in die verband kan moontlik bydra tot toenemende verheldering en begryping van die unieke en komplekse tuisskoolonderrig konteks en die implikasies hiervan op die onderrig- en leergebeure soos dit plaasvind in die besondere tuisskool sowel as beleidsontwikkeling ten opsigte van tuisskoolonderrig in die breë.

### **1.4 BEGRIPSVERHELDERING**

My begripsverheldering steun op verduideliking van die begrippe soos aangebied in my M-studie (Oosthuizen, 2005).

#### **1.4.1 Tuisskoolonderrig**

Van Oostrum (1997: 20) wys daarop dat die literatuur gebruik maak van woorde soos “tuisonderwys”, “tuisonderrig”, “tuisskool” en “huis skool” om na die verskynsel te verwys. In Engels maak die literatuur gebruik van woorde soos “home education”, “home schooling”, en “de-schooling”.

Volgens Van Oostrum (1997: 21), gaan dit om “*onderwys by die leerder se huis*”. Hy (Van Oostrum, 1997: 21) definieer verder tuissonderwys as:

*“Onderwys binne die konteks van die gesin wat deur die leerder self bestuur word.  
In die geval van kinders word hulle hierin gerig en gelei deur hul ouers  
ooreenkomstig hul ontwikkelende vermoë om dit onafhanklik te doen.”*

Volgens Nilsson (2004: e-dok.), beteken tuisskoolonderrig dat die leerders onderrig ontvang, binne die huisomgewing, deur een van die ouers.

Volgens Van Oostrum se definisie is die leerders in beheer van hulle eie leer. Die ouers tree op as fasiliteerders wat leiding verskaf wanneer die leerders leertake nie onafhanklik kan voltooi nie. Hy beskou tuisskoolonderrig as ‘n grootliks informele situasie waar die leerder aktief betrokke is by die onderrig- en leersituasie. In teenstelling met Van Oostrum beskou Nilsson, in haar definisie, tuisskoolonderrig as ‘n situasie waarin die ouers in beheer is van die leerders se leer. Die ouers voorsien ‘n formele onderrigsituasie deur opdragte te stel wat die leerders moet uitvoer.

Van Oostrum (1997: 21), verwys verder wel ook na die volgende definisie deur Whitehead en Bird (1986):

*“.....home education is the structured, individual instruction of a child or children  
by parents in basic living skills as well as in traditional and additional courses of  
academic study.”*

Volgens hul definisie, beskou Whitehead en Bird tuisskoolonderrig as ‘n hoogs gestruktureerde aktiwiteit wat deur die ouers beheer word. Daar word nie ruimte gelaat vir die onafhanklike en selfstandige optrede van die leerders nie. ‘n Formele onderrig situasie word geskep waar die leerders onderwerp word aan streng reëls en struktuur.

Daar sal in hierdie studie slegs van die term *tuisskoolonderrig* gebruik gemaak word.

#### **1.4.2 Tuisskool opvoeder**

Die term “tuisskool opvoeder” verwys na die ouer wat primêr verantwoordelik is vir die onderrig van die kind/kinders in die tuisskool. Volgens die bevindings van my M.Ed-studie (Oosthuizen, 2005: 96) beskou die moeders hulle rol primêr as opvoeders en nie onderwysers nie en daarom gaan ek deurgaans van die term “tuisskool opvoeder” gebruik maak.

#### **1.4.3 Tuisskool leerder**

Die term “tuisskool leerder” verwys na die kind/kinders wat tuis onderrig deur ‘n ouer ontvang.

#### **1.4.4 Institusionele skool**

Die term “institusionele skool” sluit in staatskole sowel as privaatskole, as instellings waar leerders formele onderrig in ‘n skoolopset ontvang en waar die nasionale kurrikulum deur opgeleide onderwysers gevolg word.

#### **1.4.5 Primêre skool leerders in die intermediêre fase**

Die term “primêre skool leerder” verwys na leerders van Graad 1 tot Graad 7. In die studie gaan ek fokus op leerders in die intermediêre fase, wat strek vanaf Graad 4 tot Graad 7.

#### **1.4.6 Subkultuur**

Ek verwys terug na die definisie deur E.B. Tylor, 1871, in Erasmus (2005a: 156):

*“Culture is a dynamic, changing system of knowledge, norms and values, embedded in the experiences of individuals and self-defined groups as well as in their interpretations and creations, in terms of which they give meaning, substance and expression to their lives, relationships and both their concrete and their non-concrete creations.”*



Die term “kultuur” verwys na ‘n dinamiese sisteem waar sekere norme en waardes van belang is, wat beïnvloed en gerig word deur die deelnemers se gedeelde ervaring en wyses van betekenisgewing en wat ook weer die deelnemers se ervarings en wyses van betekenisgewing beïnvloed en rig. Subkultuur verwys na die unieke kultuur van die gesin en die tuisskoolonderrig organisasies waar spesifieke waardes en norme van belang is, soos dit wedersyds beïnvloed en gerig word deur die gesinslede en die lede van die tuisskoolonderrig organisasies se ervarings en wyses van betekenisgewing. Ek gaan deurgaans van die term “subkultuur” gebruik maak wat verwys na die unieke kultuur van die unieke tuisskool en tuisskoolonderrig organisasie. Die doel van die studie is nie om te fokus op kultuurinhoude van etniese of taalmatige aard nie, maar om die subkulturele gebruike en waardes wat eie is aan elke deelnemende tuisskool sowel as die invloed van die subkulturele gebruike en waardes van tuisskoolonderrig organisasies op elke deelnemende tuisskool te ondersoek.

#### **1.4.7 Diskoers**

Ek verwys terug na die definisie deur Burman *et al.*, 1997, in Painter en Theron (2001: 2):

*“Discourse is referring to language-in-action, to sets of social practices that are linguistic, but more than “merely” linguistic. We take discourse to mean frameworks of meaning that are realized in language but produced by insitutional and ideological structures and relations.”*

Die term “diskoers” verwys na die raam van betekenisgewing wat deur ‘n individu onderskryf word in sy interaksie met die samelewing, met inagneming van die ideologiese strukture waarop die diskoerse gegrond mag wees.

#### **1.4.8 Persepsie**

Ek verwys terug na die definisie deur George en Jones, 1999, in Rousseau, Harris en Venter (2007: 51):

*“.....the process by which individuals select, organise and interpret the input from their senses to give meaning and order to the world around them. Through*

*perception, individuals try to make sense of their environment and the objects, events and other people in it.”*

Die term “persepsie” verwys na individue se organisasie en interpretasie van inligting wat waargeneem word met die doel om ordening en betekenis toe te ken aan hulle wêreld. Persepsies is meer omvattend as slegs die sensoriese waarneming van inligting en sluit ook in individue se denke, hetsy konkreet of abstrak, oor objekte, gebeure en persone in die omgewing in terme van unieke betekenisgewing met die doel om sin te maak van die wêreld.

## **1.5 TEORETIESE RAAMWERK**

Die bio-ekologiese model van Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998), ’n multi-dimensionele model van menslike ontwikkeling, sal as teoretiese raamwerk aangelê word. In die model word verskillende sisteemvlakke herken, naamlik die mikro-, meso-, ekso-, makro- en chronosisteem, wat voortdurend in interaksie is met mekaar en die individu se verandering, gedrag, groei en ontwikkeling beïnvloed. Vier interaktiewe dimensies, naamlik persoon, proses, konteks en tyd, moet in aanmerking geneem word in die begryping van kinders se ontwikkeling in konteks (Swart & Pettipher, 2004: 10+13-15).

Die tuisskoolonderrigsituasie kan beskou word as uniek deurdat die onderrig- en leergebeure verskuif vanaf die skool na die konteks van die gesin. Die intrek van die onderrig na die konteks van die gesin kan daartoe bydra dat die tuisskool gesin as mikrosisteem anders konfigureer en funksioneer as die mikrosisteem van die konvensionele gesin. Die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders betree elk die tuisskoolonderrigsituasie met hulle eie persoonlikhede, ervarings, persepsies, waardes en diskoerse ten opsigte van byvoorbeeld onderrig en leer, sosialisering en die uitkomst wat hulle wil bereik. Die verhouding en interaksies tussen die tuisskool opvoeder en die tuisskool leerder, as lede van die gesin, kan ’n invloed uitoefen op, en word ook beïnvloed deur, die tuisskoolonderrigsituasie. Die tuisskool stel dan ook eiesoortige taakstellings en uitdagings aan die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders (Oosthuizen, 2005: 87) wat in sommige gevalle spanning kan veroorsaak wat ook ’n invloed kan uitoefen op die interaksies in die gesin. Mayberry, Knowles, Ray en Marlow (1995: 49) noem dat tuisskoolonderrig die

gesinslewe kan versteur of verryk. Omgekeerd, kan roetines of behoeftes van die gesin ook remmend inwerk op die gang van die onderrig.

Die tuisskool gesin as mikrosisteem funksioneer dan ook nie in isolasie nie maar is voortdurend in interaksie met ander mikrosisteme wat kan insluit tuisskool organisasies, die kerk, ondersteuningsgroepe en in sommige gevalle institusionele skole. Op mesosistemiese vlak kan die interaksies tussen die tuisskool gesin en die verskillende mikrosisteme anders daar uitsien as wat die geval is met konvensionele gesinne. Die tuisskool gesin kan met sekere mikrosisteme in interaksie verkeer, byvoorbeeld tuisskoolonderrig organisasies, wat moontlik kan ontbreek by konvensionele gesinne en net so ook kan konvensionele gesinne in interaksie verkeer met sekere mikrosisteme, byvoorbeeld institusionele skole, wat weer van die tuisskool gesin kan verskil. Die tuisskool gesin en die konvensionele gesin kan ook in interaksie verkeer met dieselfde mikrosisteme, byvoorbeeld die kerk. Die aard van die interaksies kan egter verskil op grond van die besondere behoeftes van die onderskeie mikrosisteme en kan positief of negatief van aard wees. Die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se ervarings, persepsies, waardes en diskoerse kan 'n invloed uitoefen op die interaksies en net so ook kan die interaksie met die sisteme weer die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies, waardes en diskoerse beïnvloed en rig. Een vraag wat na vore kom raak die wedersydse beïnvloeding van persepsies en sisteme. Die literatuur wys ons ook daarop dat daar baie veranderinge plaasgevind het op byvoorbeeld politieke en tegnologiese gebiede (dus met betrekking tot die chronosisteem) wat direk/indirek 'n invloed uitoefen op elke tuisskool, hetsy of dit die beweegredes informeer of die beskikbaarheid van hulpbronne beïnvloed.

Die tuisskool gesin verkeer ook in interaksie met eksosisteme, wat insluit sisteme waarmee die tuisskool gesin in interaksie verkeer maar waarby die tuisskool leerder nie direk betrokke is nie. 'n Eksosisteem waarmee die tuisskool gesin in interaksie kan verkeer is byvoorbeeld die vader se werksverpligtinge. Die vader kan moeilike werksomstandighede beleef wat kan bydra tot verhoogde spanning wat die interaksies in die tuisskool gesin kan beïnvloed. Chronosisteme verwys na veranderinge oor tyd in die individue, byvoorbeeld ontwikkeling en maturasie sowel as ontwikkelings oor tyd in die samelewing wat die tuisskool gesin kan beïnvloed (Donald *et al.*, 2002: 52-53).

Die bio-ekologiese perspektief voorsien 'n raamwerk waarbinne die tuisskoolonderrig konteks ondersoek en beskryf kan word. Oorweging van die tuisskool opvoeders sowel as die tuisskool leerders se persoonseienskappe mag bydra tot begryping van die tuisskoolonderrig konteks. Die interaktiewe prosesse betrokke tussen die tuisskool opvoeder en die tuisskool leerder is egter van kernbelang, sowel as die interaktiewe prosesse tussen die individu en die gesinsisteem. Die navorser sal fokus op die tuisskoolonderrigsituasie in die konteks van die gesinsisteem. Daar sal ook aandag geskenk word aan die tydsgedimensie (wat insluit veranderinge oor tyd in die individu en die omgewing) en die invloed hiervan op die persoonseienskappe, prosesse en konteks, asook op die mesosistemiese vlak van interaksie tussen die tuisskoolgesinsisteem en die kerk, ondersteuningsnetwerke, die gemeenskap en moontlik ook die skool. Die bio-ekologiese model sal in meer besonderhede uiteengesit word in hoofstuk 2 (2.2).

## **1.6 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF**

Die navorsingstudie sal vanuit die kwalitatiewe navorsingsmetodologie onderneem word. Volgens McMillan en Schumacher (2001: 395) behels kwalitatiewe navorsing die beskrywing en analisering van persone se individuele en gesamentlike gedrag, oortuigings en persepsies. Die navorser interpreteer die verskynsel in terme van die betekenis wat persone self na die verskynsel bring. Anderson en Arsenault (1998: 119) beskryf kwalitatiewe navorsing as 'n vorm van navraag wat die verskynsel verken binne die natuurlike omgewing en wat gebruik maak van verskeie metodes van interpretasie en verduideliking in terme van die betekenis wat persone daaraan heg.

Vir die doel van die studie word die interpretivistiese paradigma as vertrekpunt gebruik. Cohen, Manion en Morrison (2000: 22) noem dat die doel van interpretivisme is om die subjektiewe wêreld van die menslike ervaring te begryp en om "binne" die persoon te kom en van "binne" te verstaan. Persepsie is as betekenisgewing wesenlik interpretasie. Die navorser sal poog om die tuisskool opvoeders en leerders se persepsies van die onderrig- en leergebeure binne die bepaalde konteks van elke tuisskoolonderrig situasie te ondersoek en te begryp. Die deelnemers se gedrag, gevoelens en ervarings kan nie losstaande van hul konteks geïnterpreteer word nie omdat bepaalde betekenisgewing in bepaalde omstandighede geskied. 'n Individu konstrueer

betekenis met betrekking tot objekte, persone en/of gebeure op grond van sy/haar vorige ervarings, waardes en persepsies. Interpretasie verwys na 'n individu se poging om sin te maak van byvoorbeeld 'n gebeurtenis. Hy/sy maak dan gebruik van al die inligting wat beskikbaar is, veral insluitend die diskoers(e) wat onderskryf word, om tot verklarings, afleidings en/of gevolgtrekkings te kom. Vir die doel van die studie gaan ek fokus op die deelnemers se betekenisgewing.

Vir die doel van die studie gaan ek ook van sosiale konstruktivisme gebruik maak. Donald *et al.* (2002: 100) meld dat sielkundiges al uitgewys het hoe die kennis en betekenisgewing wat deur individue en samelewings gekonstrueer word 'n noue samehang toon met sosiale, historiese en kulturele kontekste. Subkultuur en diskoers is wesenlik uitkomst van sosiale konstruksie. Wat in die een sosiale konteks as waarheid beskou word, dra nie noodwendig in 'n ander sosiale konteks die gesag van waarheid nie, maar beide beskouings word gekonstrueer ook in interaksie met ander. Elke individu het byvoorbeeld sekere aannames oor wat kinders nodig het om suksesvol te ontwikkel in alle domeine. Die aannames word nie gegrond op feite nie en kan in sommige gevalle toegeskryf word aan sosiale konstruksies van geloof of diskoers. Die mens kan nie beskou word as 'n objek wat passief beïnvloed word deur die omgewing nie, maar moet eerder herken word as 'n aktiewe deelnemer wat betekenis gee aan hulle lewens in en deur hulle sosiale konteks (Donald *et al.*, 2002: 101).

## **1.7 NAVORSINGSBEPLANNING**

### **1.7.1 Navorsingsontwerp**

'n Meervoudige gevallestudie sal as navorsingsontwerp gebruik word. McMillan en Schumacher (2001: 398) verduidelik dat 'n gevallestudie-ontwerp gebruik word wanneer die data-analise fokus op een verskynsel, in dié geval tuisskoolonderrig, wat die navorser kies om in diepte te verstaan, ongeag die getal deelnemers aan die studie. Hancock en Algozzine (2006: 9+15) beskryf 'n gevallestudie ontwerp as die intensiewe analise en beskrywing van 'n enkele verskynsel in die natuurlike konteks deur gebruik te maak van meervoudige strategieë vir data insameling. Die doel van hierdie studie is om een verskynsel, die invloed van diskoerse op die

tuissskool opvoeders en tuissskool leerders se persepsies en praktyk van tuissskooling, in 'n aantal unieke gesinskontekste in die tuissskoolonderrig situasie, te ondersoek en te verklaar.

### 1.7.2 Seleksie van deelnemers

Vir die doel van die studie gaan ek van maksimum variasie gebruik maak vir die seleksie van deelnemers. Volgens McMillan en Schumacher (2001: 402) verwys maksimum variasie na die seleksie van deelnemers met die doel om maksimum verskille in persepsies oor 'n onderwerp te verkry van 'n inligting ryke groep. Maksimum variasie gaan toegepas word deur tuissskolers te selekteer wat lede is van verskillende tuissskool organisasies en wat van verskillende kurrikulums gebruik maak. Ek gaan ook 'n gerieflikheidsteekproef toepas deur deelnemers te selekteer wat in Pretoria woonagtig is om toeganklikheid te verseker. Cohen *et al.* (2000: 102) meld dat 'n navorser gebruik maak van gerieflikheidsteekproefneming wanneer hy/sy deelnemers kies wat naby en toeganklik is en dat die deelnemers in die geval nie verteenwoordigend is van die populasie nie en dat die doel van die navorsing nie is om die resultate te veralgemeen nie.

Ek gaan via die kurrikulum verskaffers en tuissskolers die kontakbesonderhede verkry van tuissskool opvoeders. Ek gaan telefonies met hulle in kontak tree en tuissskool opvoeders en tuissskool leerders wat voldoen aan die seleksiekriteria (twee jaar ervaring van tuissskoolonderrig, tans in die intermediêre fase en verteenwoordigend van verskillende tuissskool organisasies) versoek om deel te neem aan die studie. Vir die doel van die studie gaan ek poog om vier tuissskole te selekteer om deel te neem aan die studie. Ek gaan poog om twee Afrikaanssprekende gesinne, een Engelssprekende gesin en een Asiër gesin te betrek. Die rede hiervoor is om maksimum variasie te verseker deurdat ek poog om verskillende perspektiewe te verkry vanuit verskillende kultuuragtergronde, ofskoon die studie nie fokus op kultuurinhoud van etniese of taalmatige aard nie.

### 1.7.3 Data-insamelingstegnieke

#### 1.7.3.1 Inleiding

Ek sal gebruik maak van meervoudige strategieë om inligting in te samel, wat my instaat sal stel om data te vergelyk en te bevestig (McMillan & Schumacher, 2001: 428). Die volgende data-insamelingstegnieke gaan gebruik word: veldnotas en observasies, ongestruktureerde onderhoude, projeksies, ongestruktureerde nie-deelnemende observasies van tuisskoolsessies waartydens video-opnames gemaak gaan word, reflektiewe onderhoude en 'n reflektiewe joernaal. Die data-insameling sal vooraf gegaan word deur 'n loodsstudie wat daarop gemik sal wees om die verloop van die onderhoude sowel as die tipe vrae wat vorendag kom te toets en sal gevoer word tot by 'n diskoers-analise om vas te stel of die inligting wat uit die onderhoude verkry word relevant sal wees vir die studie, al dan nie.

#### 1.7.3.2 Veldnotas en observasies

McMillan en Schumacher (2001: 42) beskryf veld observasies as gedetailleerde beskrywings van gebeure, persone, aksies en objekte in die omgewing. Ek gaan poog om die ongestruktureerde onderhoude, projeksies en ongestruktureerde nie-deelnemende observasies van tuisskoolsessies in die deelnemers se wonings af te neem wat notering van die fasiliteite, hulpbronne en hulpmiddels tot hulle beskikking moontlik sal maak. Verder sal alle observasies van die deelnemers se nie-verbale gedrag tydens die onderhoude sowel as die tuisskoolsessies aangeteken word.

#### 1.7.3.3 Ongestruktureerde onderhoude

Vir die doel van die studie gaan ek gebruik maak van ongestruktureerde onderhoude as primêre data-insamelingstegniek. Volgens De Vos (1998: 298) kan ongestruktureerde onderhoude beskryf word as die sosiale interaksie tussen individue met die doel om navorsing-relevante inligting in te samel. Die doel van ongestruktureerde onderhoude volgens Denzin (in De Vos, 1998: 300) is om aktief die wêreld van die deelnemers binne te gaan en om die wêreld te

verstaan vanuit 'n teorie wat gegrond is in gedrag, houdings en gevoelens van die deelnemers wat bestudeer word. Ek sal vooraf op grond van my literatuuroorsig en my navorsingvraagstelling sekere temas identifiseer wat ek met die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders tydens die onderhoude wil verken.

Ek beoog om 'n aanvanklike ontmoeting met die moeder en leerder in elke tuisskool te skeduleer met die doel om verhouding te stig en om die doel en verloop van die navorsing aan hulle te verduidelik. Tydens die ontmoeting wil ek ook poog om datums en tye vas te stel vir wanneer die onderhoude sowel as die ongestruktureerde observasies gaan plaasvind. Ek beoog om aanvanklik 'n enkele onderhoud te skeduleer met die moeder, vader en leerder in die tuisskool. Die onderhoude sal per tuisskool op dieselfde dag gevoer word, eerste met die leerder en daarna met die moeder en vader. Na afloop van die onderhoude sal die inhoud nagegaan word om te bepaal of 'n opvolg onderhoud nodig sal wees.

#### 1.7.3.4 Projeksies

Die projeksies sal op dieselfde dag as die onderhoude met elke deelnemer gedoen word. Die doel van projeksie toetse is om die individu se betekenisraam waarbinne hy/sy leef sowel as die individu se unieke wyses van betekenisgewing na vore te bring. Die projeksies kan inligting verskaf oor die individu se behoeftes, wense, siening van hom/haar self, siening van die omgewing en interpersoonlike verhoudings. Die projeksies kan ook inligting verskaf oor die individu se bewuste en onbewuste emosies oor persone en gebeure in sy/haar lewe. Projeksie toetse kan beskou word as 'n hulpmiddel ter identifisering van probleme en indien probleme te voorskyn kom word dit in terapie aangespreek (Sien Bellak, 1993).

'n Geselekeerde projeksieplaat sal gebruik word. Vir my studie wil ek 'n projeksieplaat gebruik met die doel om insae in elke deelnemer se persepsie(s) van die onderrig- en leergebeure te verkry en ek het nie ten doel om emosionele of sielkundige probleme te identifiseer nie.



#### 1.7.3.5 Ongestruktureerde nie-deelnemende observasies

Ek sal poog om ongestruktureerde observasie te onderneem waar die verskynsel, in dié geval tuisskoolonderrig, direk observeer sal word by wyse van video-opnames van tuisskoolsessies. Die resultate sal sistematies aangeteken word (McMillan & Schumacher, 2001: 40) en nagegaan word onder andere met die doel om vrae te identifiseer wat ek tydens die reflektiewe onderhoude wil aanspreek. Ek wil poog om per konteks binne een week drie ongestruktureerde observasies uit te voer.

#### 1.7.3.6 Reflektiewe onderhoude

Die ongestruktureerde onderhoude en video-opnames sal deeglik nagegaan word en vrae sal opgestel word op grond van my navorsing vraagstelling. Die vrae het ten doel om verdiepte insae in die deelnemers se persepsies van die spesifieke onderrig- en leergebeure te verkry. ‘n Reflektiewe onderhoud sal slegs met die moeder gevoer word.

#### 1.7.3.7 ‘n Reflektiewe Joernaal

Ek sal deurentyd rekord hou van my eie gedagtes, gevoelens, opinies, persepsies en vooroordele aangesien dit ‘n invloed kan uitoefen op die resultate, bevindings en interpretasie van die studie. Die doel van die reflektiewe joernaal is om deurgaans bewus te bly van my eie subjektiwiteit en om die invloed hiervan op die studie sover moontlik te beperk.

### **1.7.4 Data-analise en interpretasie**

Silverman (2005: 55) maak melding van twee hoof benaderings in die sosiale wetenskappe wat die analise van transkripsies informeer, naamlik gespreks-analise en diskoers-analise. Vir die doel van die studie gaan ek stellings met moontlike diskursiewe inhoud identifiseer waarna ek gaan poog om ‘n beperkte diskoers-analise uit te voer met die doel om spesifieke diskoerse wat tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies en praktyk beïnvloed te identifiseer.

Volgens Gillen en Petersen (2005: 147) is die sentrale doel van diskoers-analise om ‘n

bewustheid te kweek dat in enige verbale interaksie ‘n individu nie slegs ‘n enkele doel het, naamlik om ‘n brokkie inligting oor te dra nie, maar dat die doel meervoudig is. Dit is daarom van belang dat ek as deel van my data-analise ook die doel wat die deelnemers met hulle stellings wil bereik (die funksie/funksies) asook die variasies in en tussen hulle weergawes moet identifiseer. Ek sal die observasie-data nagaan en analiseer in ‘n poging om die deelnemers se gedrag, opinies, waardes en houdings te identifiseer wat verder verken of verifieer moet word tydens die reflektiewe onderhoude. Die observasie-data kan vir my ‘n aanduiding gee van die mate waartoe die deelnemers se gedrag ooreenstem/verskil met dit wat hulle tydens die onderhoude met my gedeel het. Ten slotte gaan ek die deelnemers se projeksies interpreteer en vergelyk met hulle onderhoude. Die projeksies kan waardevolle insigte met betrekking tot hulle onbewuste betekenis meebring en ooreenkomste/verskille tussen hulle weergawes kan sigbaar word.

## **1.8 AANNAMES VAN DIE STUDIE**

Die studie vertrek vanuit die aanname dat elke tuisskoolonderrig konteks beskou kan word as ‘n vorm van subkultuur en dat die subkultuur tot stand kom op grond van die unieke uitgangspunte, oortuigings, waardes en norme van die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders en dat die vorm van onderrig (tuisskoolonderrig) nie ten volle begryp kan word as die unieke subkultuur nie begryp word nie. Die aanname word gemaak dat diskoerse bydra tot die ontwikkeling van die subkultuur en dat diskoerse ook te voorskyn kom uit die subkultuur, wat tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies van die tuisskoolonderrig konteks in geheel sowel as hulle persepsies van spesifieke onderrig- en leer gebeure beïnvloed, wat weer ‘n beduidende invloed uitoefen op onderrig- en leerhandelinge.

Die aanname word gemaak dat die tuisskool opvoeders se persepsies en die uitkomst wat hulle ten doel stel beïnvloed word deur hulle eie subjektiwiteit en dat die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies, wyses van betekenisgewing sowel as teiken uitkomst van mekaar gaan verskil op grond van hulle eie ervarings en unieke wyses van betekenisgewing. Die aanname word verder gemaak dat elke tuisskool opvoeder se subkultuur met die onderliggende ervarings, waardestelsel en persepsies grotendeels hulle beweegredes vir hulle besluite en

optredes beïnvloed en rig. Ten slotte word die aanname gemaak dat tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se eie ervarings en unieke wyses van betekenisgewing aan die tuisskoolonderrig praktyk ‘n invloed uitoefen op wat hulle beskou as voordele en nadele van tuisskoolonderrig.

## **1.9 VERTROUBAARHEID**

Sensitiwiteit vir die deelnemers se gedrag asook enige gedragsverandering sal gehandhaaf word, om outentieke response te bekom. Sommige deelnemers is geneig om hulle gedrag of antwoorde aan te pas omdat hulle bewus is daarvan dat hulle deelneem aan navorsing. Dit kan byvoorbeeld gebeur dat die deelnemers hulle antwoorde formuleer om die navorser se goedkeuring te verkry (Leedy & Ormrod, 2001: 104).

In ‘n poging om die vertroubaarheid van die studie verder te bevorder sal gebruik gemaak word van meervoudige strategieë tydens data insameling, ook genoem triangulasie van inligting. Die gebruik van verskillende tegnieke kan die geloofwaardigheid van die resultate verhoog (McMillan & Schumacher, 2001: 408).

Strategieë wat aangewend sal word om die geloofwaardigheid van die studie te bevorder sluit in die oudio-visuele opnames van die data en die voortdurende verifiëring van die inligting met die deelnemers om te verseker dat die inligting wat ingesamel word akkuraat is volgens die deelnemer se betekenis en bedoelinge. Die onderhoude sal verbatim getranskribeer word om ‘n getroue weergawe van die inhoud te voorsien. Die observasie-data sal nagegaan word in ‘n poging om moontlike vrae te identifiseer wat tydens die reflektiewe onderhoude met die tuisskool opvoeders bespreek sal word vir verdere begryping en het ook ten doel om die inligting wat tydens die observasies ingesamel word te verifieer. Tydens die afneem van die projeksieplate sal klank opnames gemaak word wat getranskribeer sal word om ‘n getroue weergawe van die projeksies te voorsien.

Ek sal deurgaans ‘n reflektiewe joernaal hou van my eie gedagtes, gevoelens en indrukke wat gevorm word tydens die navorsing. Die joernaal sal ook refleksies bevat oor die proses en die

navorsing in geheel. Weens die navorser se subjektiewe betrokkenheid by kwalitatiewe navorsing is dit belangrik dat ek deurentyd rekord hou van my eie gevoelens, aannames en opinies om sodoende bewus te wees van enige invloed wat my eie subjektiwiteit op die studie kan uitoefen. Ek sal ook poog om deurgaans bewus te wees van my eie diskoerse wat die data, bevindings en interpretasies kan beïnvloed. 'n Sensitiwiteit met betrekking tot die formulerings tydens analise sal gehandhaaf word en die resultate van die analyses sal met 'n onafhanklike navorser bespreek om die geloofwaardigheid van die interpretasies en gevolgtrekkings wat gevorm is te toets.

Kwalitatiewe navorsing het nie ten doel om resultate te veralgemeen nie maar om die verskynsel te ondersoek en te beskryf. Die resultate kan wel aangewend word om die tuisskoolonderrig praktyke van tuisskool opvoeders te bevorder. Volgens Henning (2004: 22) impliseer bogenoemde die veralgemening van die resultate, nie noodwendig vanaf die steekproef na die res van die populasie nie, maar wel waar die resultate waarde het en bruikbaar is.

## **1.10 ROL VAN DIE NAVORSER**

Ek is subjektief verbind aan my eie ervarings rakende tuisskooling tydens my vorige studie sowel as in my privaat praktyk en ek sal deurentyd poog om bewus te wees van die invloed hiervan op die navorsing en sover moontlik waak daarteen dat my eie subjektiewe oordeel my rol as navorser beïnvloed. Ek sal deurentyd poog om bewus te bly van my eie optredes byvoorbeeld my onderhoudvoeringsvaardighede en my eie diskoerse en kennis neem van die invloed hiervan op die navorsing.

## **1.11 WAARDE VAN DIE STUDIE**

Die studie sal bydra tot die uitbreiding van die kennisbasis rakende tuisskooling aangesien ek tydens my soektogte nie 'n enkele studie kon vind wat die invloed van diskoerse op tuisskooling ondersoek het nie. Die resultate kan moontlik bydra tot 'n klemverskuiwing in navorsing, beleid en praktyk waar die fokus in die toekoms mag val op die uniekheid van elke tuisskoolonderrig konteks eerder as 'n objektiewe beoordeling van tuisskooling slegs in terme van vasgestelde prestasiekriteria. 'n Erkenning van die uniekheid van die tuisskoolonderrig konteks kan veral

implikasies inhou vir toekomstige navorsing aangesien 'n positivistiese benadering nie meer voldoende sal wees nie. Hierdie studie mag demonstreer dat 'n ondersoek na tuisskooling eerder vanuit 'n post-modernistiese benadering onderneem moet word om sodoende die uniekheid van elke tuisskoolonderrig konteks te ondersoek en te begryp.

Die studie kan waardevolle kennis en insigte lewer, vanuit die tuisskolers se perspektief, wat implikasies kan inhou vir die ontwikkeling en implementering van die onderwysbeleid ten opsigte van tuisskooling. Die resultate kan ook van waarde wees vir professionele persone aangesien kennis oor die diskoers(e) van die kliëntegesin waardevolle insigte kan lewer met betrekking tot die tuisskolers se rame van betekenisgewing soos wat dit beïnvloed word deur hulle eie ervarings, waardes, norme, houdings en persepsies. Kennis in die verband kan ook waardevolle insigte lewer met betrekking tot hulle eie ervarings en persepsies van tuisskooling. Die resultate kan dus professionele persone in staat stel om tuisskool gesinne met beter begrip te begelei en te ondersteun. Die studie kan verder as moontlike voorloper dien om opleidingsprogramme te ontwikkel wat gebaseer word op die perspektief van die tuisskolers.

## **1.12 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE**

Die voorgestelde studie sal op 'n beperkte getal van slegs vier tuisskool kontekste fokus. Die doel van kwalitatiewe navorsing is om die verskynsel te verken en te beskryf op grond van die unieke betekenis van die deelnemers en nie om die bevindings te veralgemeen na die res van die populاسie nie. Dit wil dus voorkom of een van die beperkings van die studie sal wees dat die resultate nie veralgemeen sal kan word nie, maar dat bevindings uit die studie toegepas sou kon word op soortgelyke kontekste.

Die geslotenheid van die tuisskole kan 'n verdere beperking wees. Sommige tuisskole kan geslote wees as gevolg van die ouers se vrees vir inmenging, vervolging en moontlike kritiek wat hulle van buite kan ontvang en inderdaad van hulle diskoerse self. Hierdie geslotenheid kan moontlik toegang tot die tuisskole bemoeilik en kan ook 'n invloed uitoefen op die data wat beskikbaar kom. My vorige ervarings tydens my M.Ed-studie sowel as my ervarings in my privaat praktyk, waar ek op 'n gereelde basis met tuisskolers werk, kan egter tot my voordeel strek en my toegang vergemaklik. Ek beoog om ontmoetingsgesprekke met elke moeder en

leerder te skeduleer (soos bespreek onder 1.9.1) met die doel om verhouding te stig met die deelnemers en ook hulle vertrouwe te wen.

Kwalitatiewe navorsing kan lei tot subjektiwiteit ofskoon ek sover moontlik sal waak teen moontlike subjektiewe menings, vooroordele, heersende diskoerse en my eie diskoerse wat die bevindings van die studie kan beïnvloed.

### **1.13 ETIESE OORWEGINGS**

Deelnemers aan die studie sal te alle tye met respek behandel word. Die volgende etiese beginsels van die Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria (2003) sal geïmplementeer word tydens die voorgestelde studie:

- Die beginsel van vrywillige deelname, wat impliseer dat die deelnemers enige tyd van die studie mag onttrek.
- Die beginsel van ingeligte toestemming, wat impliseer dat die deelnemers deurgaans ten volle ingelig sal wees oor die doel en die proses van die navorsing. Deelnemers sal hulle toestemming moet verleen alvorens hulle aan die studie deelneem.
- Die beginsel van veiligheid in deelname, wat behels dat die deelnemers nie aan enige risiko van gevaar blootgestel sal word nie.
- Die beginsel van privaatheid, wat beteken dat die vertroulikheid en anonimiteit van deelnemers te alle tye beskerm sal word.
- Die beginsel van vertrouwe, wat impliseer dat die deelnemers nie op enige wyse mislei sal word gedurende die navorsingsproses of daarna nie, byvoorbeeld in gepubliseerde uitkomstes.

Ek is onderworpe aan twee verskillende etiese raamwerke waarbinne ek aan spesifieke etiese regulasies moet voldoen. Ek moet voldoen aan die etiese vereistes soos gestel deur die navorsingsmetodologiese etiek (as navorser) sowel as die Beroepsraad (as sielkundige). As navorser sal ek deurentyd poog om die navorsingsmetodologiese etiek nougeset na te volg om so die vertroubaarheid van my navorsing te verseker. As sielkundige berus die professionele

verantwoordelikheid egter ook by my om in belang van die deelnemers op te tree indien enige probleme na vore kom. Die moontlikheid bestaan dat probleme te voorskyn kan kom tydens die afneem van die projeksieplate en dat onderliggende emosies na die oppervlakte kan kom. Indien dit gebeur sal ek vir die betrokke deelnemers toegang tot ondersteuningsdienste fasiliteer. Die moontlikheid hiervan sal vooraf aan die deelnemers verduidelik word en die proses van verwysing, indien hulp verlang word, sal met hulle bespreek word.

#### **1.14 PLAN VAN DIE STUDIE**

Die voorgestelde raamwerk van hoofstukke vir die studie is soos volg:

Hoofstuk 1 – Dien as ‘n inleidende oriëntasie en bespreking, waar redes aangevoer is rakende die rasionaal van die studie sowel as die doel wat die studie sal dien. Die navorsingsvrae sowel as die begrippe wat in die studie gebruik word, word kortliks uiteengesit. ‘n Kort bespreking van die teoretiese raamwerk word voorsien sowel as van die paradigmatische perspektief en die navorsingsbeplanning met spesifieke verwysing na die navorsingsontwerp, seleksie van deelnemers, data-insamelingstegnieke en data-analise en interpretasie. Daar is ook aandag geskenk aan die aannames van die studie, vertroubaarheid van die studie, die rol van die navorser, waarde van die studie, beperkinge van die studie sowel as die etiese oorwegings.

Hoofstuk 2 – Voorsien ‘n teoretiese begronding vir die studie waar daar spesifiek gefokus word op ‘n in-diepte bespreking van die teoretiese raamwerk, naamlik die bio-ekologiese model sowel as die konsepte kultuur/subkultuur en diskoers. Die bespreking sal ‘n teoretiese oorsig voorsien van die konsepte en idees wat die bio-ekologiese model, kultuur/subkultuur en diskoers onderlê, met spesifieke verwysing na oriëntering, omskrywing van die konsepte en die verbandhoudende konsepte.

Hoofstuk 3 – In dié hoofstuk sal 'n kritiese oorskou van die relevante literatuur rakende die navorsingsprobleem voorsien word, met spesifieke verwysing na die tuisskoolonderrig verskynsel. Daar sal aandag geskenk word aan die redes vir plasing in tuisskooling, die

ontwikkeling van onderwyskundige teorie en praktyk, kurrikulum, die voordele en nadele van tuisskoling en ook die ervaring van tuisskool leerders.

Hoofstuk 4 – ‘n Bespreking van die navorsingsproses, in terme van die paradigmatische perspektief sowel as die metodologiese vereistes van die studie sal onder hierdie hoofstuk in meer besonderhede gevoer word. Die bespreking oor die metodologiese vereistes van die studie sal spesifiek aandag skenk aan die navorsingsontwerp, seleksie van deelnemers, data-insamelingstegnieke sowel as die data-analise en interpretasie.

Hoofstuk 5 – Die resultate en bevindings van die studie sal gebied word. Die bespreking sal per gevallestudie geskied en ‘n oriënterende oorsig, die konteks van die data sowel as ‘n bespreking van die resultate en bevindings insluit. Die observasie-data sal as eenheid aangebied word waarna die resultate en bevindings binne die teoretiese raamwerk, die bio-ekologiese model van Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 1998: 993-1027) geïnterpreteer sal word. ‘n Voorlopige beantwoording van die navorsingsvrae, slegs ten aansien van elke gevallestudie afsonderlik, sal geskied.

Hoofstuk 6 – ‘n Oorsig van die navorsing sal voorsien word. My persoonlike perspektief op die betekenis en implikasies van my bevindings sal uiteengesit word waarna die gevolgtrekkings met betrekking tot die navorsingsvrae asook verdere relevante gevolgtrekkings gemaak sal word. Ek gaan kortliks die implikasies van my bevindings vir die praktyk oorweeg en ook die sterkpunte en beperkinge van die studie oordink. Ten slotte sal aanbevelings met betrekking tot verdere navorsing gemaak word.



## HOOFSTUK 2

### ‘n TEORETIESE BEGRONDING VIR DIE STUDIE

#### 2.1 INLEIDING

Die tuisskoolonderrig verskynsel is kompleks en kan nie volledig begryp word indien die konteks waarbinne elke tuisskool funksioneer nie ondersoek word nie, soos na vore gekom het uit my M.Ed-studie (Oosthuizen, 2005). Elke tuisskoolonderrigsituasie kan beskou word as uniek deurdat die onderrig- en leergebeure verskuif vanaf die skool na die konteks van die unieke gesin. Die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders betree die tuisskoolonderrigsituasie met hulle eie persoonlikhede, ervarings, persepsies, waardes, norme en wyses van betekenisgewing waartoe sekere diskoerse wat deur hulle onderskryf word, bydra en wat dus in die tuisskoolonderrig konteks sigbaar word. Die diskoerse wat deur die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders onderskryf word kan dus moontlik ‘n invloed uitoefen op hulle persepsies en praktyk van tuisskooling maar omgekeerd kan die tuisskool die diskoerse in stand hou, of die aanhang van ‘n diskoers selektief rig.

Die tuisskool funksioneer nie in isolasie nie maar verkeer voortdurend in interaksie met ander sisteme wat onder andere insluit ondersteuningsgroepe, familieledes, vriende-kringe en die kerk. Die individue wat deel vorm van dié sisteme onderskryf op hulle beurt sekere diskoerse wat sigbaar word en waartoe hulle eie persoonlikhede, ervarings, persepsies, waardes, norme en wyses van betekenisgewing kan bydra. Die interaksie tussen sisteme beteken dat die sisteme wedersyds beïnvloed word deur die diskoerse wat deur die verskillende sisteme onderskryf word en dit kan die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies en praktyk van tuisskooling verder beïnvloed en rig.

In ‘n poging om die invloed van diskoerse op die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies en praktyk van tuisskooling te ondersoek sowel as om die kompleksiteit van die tuisskoolonderrig verskynsel, as deel van die breër sosiale konteks te begryp, gaan die bio-ekologiese model van Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris,

1998), 'n multi-dimensionele sistemiese model van menslike ontwikkeling, as teoretiese raamwerk aangelê word. Die bio-ekologiese model sal in 2.2 deurskou word om die keuse van die model sowel as die implikasies van die model met betrekking tot die voorgename studie in kritiese oorweging te neem. Die bespreking sal suiwer fokus op die ontwikkeling van die model en die konsepte en idees onderliggend aan die model, sonder spesifieke verwysing na die tuisskoolverskynsel, in 'n poging om 'n teoretiese gefundeerde vertrekpunt te oorweeg waarin die studie gegrond sal word.

In elke kultuur word 'n waardesisteem onderskryf wat die interaksies en verhoudings in en tussen sisteme kan beïnvloed en rig. Die gesin, skool, portuurgroep, kerk, ondersteuningsgroepe en gemeenskap bestaan binne kultuur en word deur kultuur beïnvloed. 'n Individue kan ook deel wees van 'n subkultuur/subkulture waar die waardes en norme verskil van dié van die dominante kultuur. Elke tuisskool opvoeder en tuisskool leerder behoort aan 'n kultuur/subkultuur waar sekere beskouinge, norme en waardes aangehang word wat 'n invloed uitoefen op hulle wyses van betekenisgewing. Volgens die definisie van diskoers in 1.1.3 verwys diskoers onder andere na 'n individu se raam van betekenisgewing wat daarop dui dat diskoers beïnvloed en gerig kan word deur kultuur/subkultuur. Die diskoerse wat deur tuisskool opvoeders en tuisskool leerders onderskryf word kan deur kultuur/subkultuur instand gehou of selektief gerig word, wat implikasies inhou vir die tuisskool praktyk. In 2.3 sal ek oorweging gee aan die verskynsels kultuur en subkultuur om die wedersydse invloed van diskoers en kultuur/subkultuur te verken.

Dit het tot dusver na vore gekom dat diskoers deur verskeie faktore beïnvloed kan word maar dat diskoers ook terselfdertyd 'n invloed kan uitoefen op die interaksies en verhoudings waaraan 'n individu deelneem. Diskoers is 'n komplekse konsep en in die literatuur word daar melding gemaak van verskeie definisies sowel as beskouings van diskoers wat tydens die studie oorweeg sal word. Ek gaan egter nie fokus op 'n taalmatige beskouing van diskoers nie aangesien diskoers vir die doel van die studie beskou word as betekenisgewing wat in die praktyk gestalte verkry. Die konsep "diskoers" sal in 2.4 deurskou word om sodoende die konseptuele en metodologiese implikasies vir die voorgename studie in kritiese oorweging te neem. Die bespreking sal fokus op 'n teoretiese oorsig van diskoers waarna ek die idees en konsepte wat diskoers en diskoers-analise onderlê sal oordink. 'n Ondersoek na die invloed van diskoers op tuisskool opvoeders en

tuissskool leerders se persepsies en praktyk van tuissskooling kan waardevolle insigte op die gebied van navorsing (teoreties en metodologies), beleid en praktyk lewer. Een van die vrae wat na vore kom raak die mate waartoe 'n ondersoek na diskoers kan bydra tot die teorievorming met betrekking tot diskoers en tuissskoolonderrig. 'n Verdere vraag wat na vore kom raak die mate waartoe dié insigte individue se benadering tot die praktyk en beleid van tuissskooling kan beïnvloed en rig. Die vrae hou implikasies in tydens die navorsingsproses sowel as die bespreking van die bevindings en sal deurgaans in oorweging geneem word.

## **2.2 DIE BIO-EKOLOGIESE MODEL**

### **2.2.1 Inleiding**

Die bio-ekologiese model is gebaseer op werk deur Urie Bronfenbrenner van so vroeg as die 1930's tot op hede (Bronfenbrenner, 2005: x). 'n Begryping van die bio-ekologiese model noodsaak 'n oorsig van die ontwikkelende teorievorming om die hoof konsepte na te speur en om die teoretiese en empiriese implikasies van die model vir die doel van die studie te deurskou. Die bio-ekologiese model het ontwikkel uit die ekologiese perspektief op menslike ontwikkeling. Die ekologiese perspektief sal dus eers kortliks in oorweging gebring word om belangrike konsepte te erken wat bygedra het tot die ontwikkeling van die bio-ekologiese model.

### **2.2.2 'n Oorsig van die idees en konsepte wat die model onderlê**

Bronfenbrenner het alreeds as kind bewus geword van die funksionele inter-afhanklikheid tussen organismes en hulle omgewing. Sy bewustheid het voortgespruit uit gesprekke met sy vader op die landgoed waar hy groot geword het (Bronfenbrenner, 1979: xii). Kurt Lewin het deur sy idees waardevolle bydraes gelewer tot die ontwikkeling van die ekologiese perspektief op menslike ontwikkeling. Bronfenbrenner gee deurgaans erkenning aan Lewin vir die bydraes wat hy gelewer het, wat dui op 'n erkenning van sy eie insigte aangaande sy intellektuele herkoms, waardeur hy dan te kenne gee dat Lewin se idees vir hom 'n oortuigende wetenskaplike beskouing moontlik gemaak het waar teorie en praktyk geïntegreer kon word om sodoende die kennisbasis oor menslike ontwikkeling uit te brei (Bronfenbrenner, 2005: xxi).

Bronfenbrenner het as student aan die Universiteit van Cornell in die 1930's vir die eerste keer kennis gemaak met Lewin se idees. Hy het aanvanklik nie saamgestem daarmee nie en het vanuit sy positivistiese beskouing na Lewin (en ook Piaget) verwys as “*fuzzy thinkers*” wat nie daartoe in staat is om hulle idees uit te voer nie en hy het ook hulle idees as onwetenskaplik bestempel. Hy het egter sy opinie oor Lewin se werk verander toe hulle ontmoet het terwyl hy diens gedoen het in die weermag. Hulle het gereeld tyd saam deurgebring en gesprekke gevoer en idees en konsepte met mekaar gedeel (Bronfenbrenner, 2005: 41-43).

Lewin was so vroeg reeds van mening dat gedrag altyd in konteks geplaas moet word en hy het die belangrikheid van teorie beklemtoon. Hy het verklaar dat die omgewing nie ondersoek moet word soos dit bestaan in objektiewe waarneming nie maar deur te fokus op die individu se subjektiewe ervaring van sy omgewing – die fenomenologiese benadering – wat selfs fantasie en die verbeeldingswêreld insluit (Bronfenbrenner, 2005: 43). Lewin het toe reeds sy bewustheid oor die relevansie van ontwikkeling-in-konteks begin formuleer en het in sy denke begin wegbeweeg van 'n beskouing wat slegs fokus op die fisiese eienskappe van die konteks na 'n beskouing wat die sielkundige aspekte van die konteks insluit naamlik die subjektiewe ervaring van die individu.

Hy was ook van mening dat motiveringskragte nie voortkom vanuit die individu nie maar uit die omgewing, wat volgens hom daarop gedui het dat objekte, aktiwiteite en ander persone die individu kan aantrek of wegstoot en so die individu se gedrag bepaal (Bronfenbrenner, 2005: 43). Lewin het so vroeg reeds die ekologiese omgewing beskryf as “*a series of nested and interconnected structures*” (Bronfenbrenner, 2005: 45) wat gedien het as 'n metafoor vir die struktuur van die ekologiese omgewing in dié perspektief op menslike ontwikkeling.

### **2.2.3 Die fokus van aanvanklike navorsingstudies en navorsingsmetodes**

Volgens Bronfenbrenner beskou gedragswetenskaplikes menslike ontwikkeling as die produk van die interaksie tussen die individu en die omgewing. Hy het egter bemerk dat die implementering van die beginsel, in die ontwikkeling van teorie sowel as in die empiriese werk, eensydig geskied het deurdat die oorwegende fokus geplaas is op die eienskappe van die individu

maar dat weinig melding gemaak is van die omgewing en die invloed van die omgewing op die ontwikkelende individu (Bronfenbrenner, 1979: 16+17). Bronfenbrenner het daarna gestrewe om 'n teoretiese perspektief te ontwikkel wat fokus op die individu sowel as die omgewing en die verhoudings en interaksies wat tussen beide plaasvind.

Volgens Bronfenbrenner was die studies oor menslike ontwikkeling wat in die eerste helfte van die 20ste eeu gedoen is beskrywend van aard, waar veranderinge wat gepaardgegaan het met volwassewording en/of die moontlike samehang tussen 'n stimulus en 'n respons slegs beskryf was (sonder dat verduidelikings voorsien kon word) en hy verwys hierna as navorsing onder kunsmatige eksperimentele toestande (Bronfenbrenner, 2005: x). Volgens hom het die studies gefokus op die proses van ontwikkeling maar nie die sosiale inhoud daarvan nie (Bronfenbrenner, 2005: x, 27) en hy het daarop gewys dat die interaksies tussen die eienskappe van 'n individu en die omgewing, soos dit plaasgevind het in die verlede sowel as die hede, eers ondersoek moet word voordat verduidelikings vir menslike ontwikkeling moontlik is (Bronfenbrenner, 1979: x). Hierdie navorsing was veral onderneem vanuit die behaviourisme en die mediese modelle. Hy verklaar nou nadruklik dat navorsing moet begin fokus op die ontwikkeling van die kind in omgewings wat verteenwoordigend is van die kind se wêreld waarin hy/sy leef (Bronfenbrenner, 2005: x). Bronfenbrenner het tot die besef gekom dat menslike ontwikkeling nie verklaar kan word tensy die individue sowel as die totaliteit van die omgewing, waarin die individue leef, in berekening gebring word nie.

Volgens Bronfenbrenner (2005: 27+28) stel die eksperimentele model empiriese beperkings in vier opsigte. Eerstens sluit die sisteem slegs twee persone in, byvoorbeeld die navorser en die kind. Tweedens word die proses beskou as 'n een-rigting proses waar daar slegs gefokus word op die invloed van die navorser se handeling op die kind en nie omgekeerd nie. Derdens is die navorser gewoonlik 'n vreemdeling met wie die kind nog nie vantevore 'n verhouding gestig het nie en laastens word die twee-persoon sisteem beskou in isolasie van ander sosiale sisteme waarby die lede ook betrokke kan wees. Bronfenbrenner het reeds vroeg besef dat die konteks nie beperk is tot die aspekte wat fisies waarneembaar is nie maar meer omvattend ook die prosesse, interaksies en verhoudings tussen die individue en die omgewing wat 'n invloed kan uitoefen op menslike ontwikkeling insluit. Hy is van mening dat die wyse waarop die

eksperimentele model beperkend is, soos gestel nie verteenwoordigend is van die situasies waarin kinders werklik ontwikkel nie en dat die eksperimentele model teoretiese en praktiese beperkings plaas op kragte wat menslike ontwikkeling beïnvloed sowel as die manier waarop die kragte gestruktureer en gemobiliseer kan word om die proses te bevorder.

Sroufe, Cooper en DeHart (1992: 27) wys op 'n verdere beperking van die eksperimentele model, naamlik dat sekere vrae nie deur dié model beantwoord kan word nie, veral met betrekking tot sosiale ontwikkeling, byvoorbeeld navorsers kan nie kinders blootstel aan onregmatige of mishandelende omstandighede met die doel om die effek daarvan op die kind te ondersoek nie.

Bronfenbrenner is nie gekant teen die gebruik van eksperimentele navorsingsmetodes nie maar hy is van mening dat die resultate wat verkry word uit studies wat gedoen word in die natuurlike omgewing meer ekologies gefundeerd is en dat die inligting hieruit direk kan bydra tot ons toenemende begrip van menslike ontwikkeling (Bronfenbrenner, 1979: 20).

Bronfenbrenner (2005: x) wys daarop dat 'n verskuiwing in navorsingsmetodes plaasgevind het vanaf die 1930's tot en met die vroeë 1960's en dat 'n toenemende beklemtoning van ontwikkelingsprosesse en die verduideliking van die veranderings begin plaasvind het. Vroeër het die studies slegs gefokus op die insameling en dokumentering van data wat beskrywend van aard was maar toe verskuif die fokus na navorsing op abstrakte prosesse en konstrakte, wat die verduideliking van verskynsels moontlik gemaak het. Bronfenbrenner se visie oor die belangrikheid van teorie in die navorsingsproses het ook in dié tyd begin realiseer. Die ekologiese model het 'n basis gevorm om die konteks in te bring in die navorsingsmodel op die vlak van teorie sowel as empiriese werk (Bronfenbrenner, 1979: 21). Die belangrikheid van teorie in die navorsingsproses sal in meer besonderhede in hoofstuk 4 oordink word en daar sal ook verderaan gepoog word om 'n dialoog tussen die teorie en die bevindings te handhaaf.

#### 2.2.4 Die ontwikkeling van die bio-ekologiese model

Bronfenbrenner se werk oor die ekologiese perspektief het gedurende die 1980's 'n groot impak gemaak op die gebied van menslike ontwikkeling alhoewel hy teen die einde van die 1980's en tydens die 1990's telkens aangestip het dat hy self nog nie tevrede was met die bydraes wat hy tot op daardie tydstip gelewer het nie. Hy was van mening dat sy teorie eers volledig sal wees wanneer hy al die strukture en funksies (biologie, sielkunde en gedrag) van die individu volledig binne die ekologiese sisteme kan verreken (Bronfenbrenner, 2005: xiv).

Die ontwikkeling van die ekologiese model het 'n wending geneem deurdat Bronfenbrenner toenemend bewus geword het van die invloed van die individu se biopsigologiese faktore sowel as die tydsdimensie op die individu se ontwikkeling. Hy het daarna gestrewe om 'n model te ontwikkel wat al die vlakke van menslike ontwikkeling insluit, vanaf die biopsigologiese faktore tot en met die wydste ekologiese vlak van menslike ontwikkeling. Hy wys daarop dat menslike ontwikkeling nie ten volle begryp kan word indien dit nie in terme van die tydsdimensie beskou word nie, aangesien kontinuïteit en verandering in die biologiese en sielkundige strukture van die individu oor sy/haar totale lewenspan voltrek word (Bronfenbrenner, 2005: 82). Selfs Lewin het nie die tydsdimensie in aanmerking geneem nie en hy het die mening gehuldig dat huidige gebeurtenisse slegs beïnvloed kan word deur kragte wat aan die werk is in die huidige situasie (Bronfenbrenner, 2005: 82).

Die ekologiese model is gevolglik verder ontwikkel om die biopsigologiese faktore en tydsdimensie in te sluit en staan vandag bekend as die bio-ekologiese model (Bronfenbrenner, 2005: xv). In beide die ekologiese perspektief sowel as die bio-ekologiese model was die vertrekpunt 'n erkenning van die ekologiese omgewing en dit sal vervolgens in oorweging geneem word.

#### 2.2.5 Die ekologiese omgewing

Bronfenbrenner beskryf die omgewing of die sosiale konteks à la Lewin as “... *a set of nested structures, each contained inside the next like a set of Russian Dolls*” (Bronfenbrenner, 1979: 3)

en onderskei nou die volgende sisteme: mikro-, meso-, ekso-, makro- en chronosisteam (Bronfenbrenner, 2005: 147-151):

### 2.2.5.1 Mikrosisteam

Tydens die aanvanklike ontwikkeling van die ekologiese perspektief het die definisie van die mikrosisteam soos volg daaruit gesien:

*“A microsystem is a pattern of activities, roles and interpersonal relations experienced by the developing person in a given face-to-face setting with particular physical and material features. Examples of settings include home, school, peer group and workplace.” (Bronfenbrenner, 2005: 147)*

Namate Bronfenbrenner die ekologiese perspektief verder ontwikkel het, het hy besef dat daar sekere leemtes in die formulering van die definisie bestaan. Volgens hom maak bostaande definisie slegs voorsiening vir ander persone wat deel vorm van die omgewing in sover dit hul rolle en verhoudings aanbetref, sonder erkenning van die temperament, persoonseienskappe en geloofsisteme waaroor die deelnemers beskik. Hy het dieselfde eensydigheid opgemerk in die empiriese werk wat reeds gedoen was en noem dat daar weinig studies bestaan het met betrekking tot ontwikkeling-in-konteks waar die invloed van die persoonseienskappe van betekenisvolle ander op die ontwikkelende persoon se lewe in aanmerking geneem is (Bronfenbrenner, 2005: 147).

Hy verwys (Bronfenbrenner, 2005: 147+148) na ‘n studie gedoen deur Elder en sy kollegas (1986) as ‘n voorbeeld waar die invloed van die persoonseienskappe van die ouers op die ontwikkelende kind ondersoek was. Hulle studie het die langtermyn gevolge ondersoek wat die Groot Depressie vir die kinders ingehou het. Die resultate het onder andere daarop gedui dat die ontwrigtende ontwikkelingseffek van die Groot Depressie veel erger was vir die kinders van ouers wat meer geneig was om geïrriteerd te wees en uitbarstings te hê. As volwassenes was die kinders ook meer geneig daartoe om buierig te wees, wat hulle huweliksverhoudings en ouerskapstyle beïnvloed het. Hierdie gedragpatrone was nog sigbaar tot in die vierde geslag. Die bevindings het gewys op die belangrikheid om die eienskappe van die betekenisvolle ander in te sluit as deel van die mikrosisteam. Daar is egter steeds gevalle waar die eienskappe van die



betekenisvolle ander in die interpretasie van bevindings nie in aanmerking geneem word nie, veral as navorsing uitgevoer word binne die mediese model. In die mediese model word gefokus op die individu en die oorsaak van probleme word oorwegend gesoek binne die individu sonder dat die invloed van die betekenisvolle ander of die omgewing in besonderhede oorweeg word. Die implikasies hiervan is dat die individu nie in totaliteit beskou word nie en dat ander invloede van buite sowel as die samehang van faktore nie in berekening gebring word nie.

Bronfenbrenner het dit dus belangrik geag om die ontwikkelingsrelevante eienskappe van die betekenisvolle ander in die omgewing in te sluit in sy formulering van die definisie van die mikrosisteem en dit sien nou soos volg daaruit (veranderde deel is beklemtoon):

*“A microsystem is a pattern of activities, roles and interpersonal relations experienced by the developing person in a given face-to-face setting with particular physical and material features and containing other persons with distinctive characteristics of temperament, personality and systems of belief.” (Bronfenbrenner, 2005: 148)*

‘n Belangrike term in die definisies was deurgaans “*experienced*”, wat daarop dui dat nie slegs die objektiewe aspekte van die omgewing in aanmerking geneem moet word nie maar ook die individu se subjektiewe ervaring daarvan en Bronfenbrenner het hiermee akkoord gegaan met Lewin se idee soos vroeër genoem. In die bio-ekologiese model dien beide die objektiewe en die subjektiewe elemente steeds as dryfkrag vir menslike ontwikkeling (Bronfenbrenner, 2005: 5).

In die bio-ekologiese model sluit die mikrosisteem nie slegs die ontwikkelende individu in nie maar ook betekenisvolle ander as deelnemers in die situasie, wat ook oor hulle eie persoonseenskappe, temperament, persoonlikheid, diskoerse en oortuigings beskik ten opsigte van byvoorbeeld onderrig en leer, sosialisering en die uitkomst wat hulle wil bereik, wat alles ontwikkeling beïnvloed. Hierdie eienskappe kan interaksies tussen die individue bevorder of verhinder (Swart & Pettipher, 2004: 14). Bronfenbrenner se uitbreiding van die mikrosisteem hou implikasies in op teoretiese sowel as empiriese vlak deurdat navorsers se fokus uitgebrei word om die totale mikrosisteem met al die deelnemers in ag te neem wat ‘n meer omvattende benadering tot menslike ontwikkeling moontlik maak.

Soos genoem in 2.2.3 was die ontwikkelingsproses in eksperimentele navorsing aanvanklik beskou as ‘n een-rigting proses waar daar gefokus was op die omgewing of persoon, byvoorbeeld die moeder, se invloed op die kind. Bronfenbrenner (2005: 32) beskou egter die proses eerder as wederkerig en wys daarop dat persone en omgewings ook deur die kind beïnvloed word en hy is dus van mening dat kinders aktiewe deelnemers is in hulle eie ontwikkeling en dat die kind nie slegs oorgelewer is aan sy omgewing nie. Hy verklaar dat die individue die omgewing beïnvloed en dat die individue dan ook beïnvloed word deur die omgewing waarin hulle hulleself bevind (Duffy & Wong, 1996: 13). Die kind beïnvloed dus ook die interaksies wat in die gesin plaasvind (Sroufe *et al.*, 1992: 51) en daarom staan die kind se persepsie van die omgewing sentraal in die begryping van hoe die kind in interaksie verkeer met die omgewing aangesien die kind se persepsie sy/haar optrede teenoor ander individue en die omgewing kan beïnvloed en rig (Donald *et al.*, 2002: 53).

Volgens Bronfenbrenner is die kern van die bio-ekologiese model geleë in die konsep van “proksimale prosesse” en hy beskou die proksimale prosesse as die “*primary engines*” van ontwikkeling (Bronfenbrenner, 2005: 6). Dit is veral in die mikrosisteem waar die proksimale prosesse die duidelikste na vore kom en hulle oefen ‘n invloed uit op die verhoudings en interaksies wat plaasvind in dié sisteem, en uiteraard veral op die ontwikkelende individu(e). Bronfenbrenner definieer proksimale prosesse soos volg:

*“Over the life course, human development takes place through processes of progressively more complex reciprocal interaction between an active, evolving biopsychological human organism and the persons, objects, and symbols in its immediate external environment. To be effective, the interaction must occur on a fairly regular basis over extended periods of time. Such enduring forms of interaction in the immediate environment are referred to as proximal processes.”*  
(Bronfenbrenner, 2005: 6)

Voorbeelde van die proksimale prosesse sluit in die voeding van ‘n baba, spelaktiwiteite met ‘n jong kind, kind-kind aktiwiteite, groepspeel, lees, aanleer van nuwe vaardighede, sportaktiwiteite, probleem-oplossingsvaardighede, omgee vir ander, om komplekse take te verrig en om nuwe kennis aan te leer (Bronfenbrenner, 2005: 6). In die definisie van die mikrosisteem kom dit na vore dat die van aangesig-tot-aangesig interaksies tussen die ontwikkelende kind en

betekenisvolle ander van belang is en dit is tydens hierdie direkte interaksies waar proksimale prosesse kan plaasvind, al dan nie. Die definisie wys verder daarop dat die ontwikkelende kind ook in proksimale prosesse betrokke kan wees tydens sy/haar beoefening van herhalende aktiwiteite (sonder dat ander persone noodwendig teenwoordig is) byvoorbeeld die bou van modelle waar die kind leer en oefen om met verloop van tyd meer komplekse modelle te bou.

Bronfenbrenner (2005: xviii) wys ook daarop dat die gestalte, krag, inhoud en rigting van die proksimale prosesse sistematiese verskille toon en funksies is van die eienskappe van die ontwikkelende persoon, die omgewing waarin die prosesse plaasvind, die aard van die uitkomst wat oorweeg word en die sosiale kontinuïteit en verandering wat oor tyd plaasvind deur die lewenspan sowel as die historiese periode waarin die ontwikkelende persoon lewe. Die aantal en die kwaliteit van die proksimale prosesse waarby die ontwikkelende kind betrokke is kan dus verskil van sisteem tot sisteem. 'n Ontwikkelende kind kan byvoorbeeld in die gesin betrokke wees in proksimale prosesse met een of beide ouers en/of met aktiwiteite waar die kind op 'n gereelde basis betrokke raak in meer komplekse interaksies. Dieselfde kind mag moontlik nie in die skool betrokke wees in 'n enkele proksimale proses nie. Die moontlikheid bestaan ook dat die ontwikkelende kind in geen proksimale prosesse betrokke is in die gesin nie, weens die afwesigheid van die ouers of gebrekkige hulpbronne, maar kan wel in die portuurgroep betrokke wees in proksimale prosesse deurdat die interaksies tussen die kind en vriende sowel as betrokkenheid by aktiwiteite op 'n gereelde basis kan plaasvind en toeneem in kompleksiteit.

Die implikasies hiervan kan moontlik beter begryp word deur te verwys na 'n vergelykende kruis-kulturele studie gedoen deur Bronfenbrenner (1960's) met betrekking tot die sosialisering in Rusland en Amerika. Hy het gevind dat die ouers in Rusland op 'n gereelde basis kwaliteit tyd saam met hulle kinders spandeer het en dat die beginsel ook deurgevoer is in die skool. Tydens die proksimale prosesse met die ouers en die onderwysers is daar gefokus op die norme en waardes wat belangrik was in die volwasse-geörienteerde samelewing en het die kinders die geneigdheid getoon om die waardes van die volwassenes aan te neem. Hy het verder gevind dat die opvoeding in Amerika anders daaruit gesien het en dat daar nie dieselfde klem geplaas is op die verhoudings tussen die kinders en die onderwysers nie, wat daartoe bygedra het dat die kinders hulle gewend het na die portuurgroep waar hulle in proksimale prosesse betrokke geraak

het en in 'n portuurgroep-geörienteerde samelewing groot geword het waar hulle die geneidheid getoon het om eerder die waardes van die portuurgroep aan te neem (Bronfenbrenner, 1970: 101).

#### 2.2.5.2 Mesosisteem

Bronfenbrenner definieer die mesosisteem soos volg:

*“The mesosystem comprises the linkages and processes taking place between two or more settings containing the developing person (e.g. the relations between home and school, school and workplace). In other words, a mesosystem is a system of microsystems.” (Bronfenbrenner, 2005: 148)*

Die gesin, skool of portuurgroep funksioneer nie in isolasie nie maar verkeer ook in interaksie met mekaar en wedersydse beïnvloeding kan plaasvind. Dit dra dus ook by tot veranderinge in die mikrosisteem.

Bronfenbrenner wys daarop dat verskillende tipes interaksie op hierdie vlak kan plaasvind en dat die algemeenste in die vorm van ekologiese oorgangstoestande voorkom wat verwys na die ontwikkelende persoon se toetreding tot nuwe en verskillende ekologiese kontekste. Voorbeelde van ekologiese oorgangstoestande sluit onder andere in toetreding tot kleuterskool, skuif vanaf kleuterskool na laerskool, 'n persoon se eerste werk, verandering van werk, om te trou, om op vakansie te gaan, om te emigreer, om hospitaal toe te gaan en om weer huis toe te kom na hospitalisasie. Hierdie ekologiese oorgangstoestande hou gevolge in vir die persoon se ontwikkeling aangesien die persoon nou betrokke raak by nuwe aktiwiteite en sosiale strukture (Bronfenbrenner, 2005: 46).

Stroufe *et al.* (1992: 76) wys daarop dat kinders ook onder die sorg van ander persone en in ander omgewings buite die gesin ontwikkel, byvoorbeeld dagsorg instansies en skole. Hulle verwys ook na die belangrike rol wat die portuurgroep speel (naas die gesin) in 'n kind se ontwikkeling. In beide die skool en die portuurgroep word die samelewing se norme en waardes oorgedra aan die kind en die kind leer oor belangrike konsepte wat onder andere insluit regverdigheid en samewerking. Die interaksies tussen die gesin en die portuurgroep asook die skool is dan veral

op mesosistemiese vlak betekenisvol. Die ouers kan byvoorbeeld die kind se verhouding met die portuurgroep afkeur en poog om die kind se kontak met die portuurgroep te beperk deur deelname aan sosiale geleenthede of ander aktiwiteite te beperk. Die ouers kan ook self sosialiseringseleenthede skep wat vir hulle aanvaarbaar is en so beheer uitoefen oor die kind se sosialisering en toegang tot die portuurgroep. Net so ook kan die waardes waaraan die kind in die portuurgroep en/of die skool blootgestel word 'n invloed uitoefen op die gesin. Die wedersydse invloed op die verhoudings en interaksies in beide mikrosisteme kan van 'n positiewe en/of negatiewe aard wees. Dit hou implikasies in vir die ontwikkeling van die kind aangesien hy/sy moontlik aan 'n eensydige wêreldbeskouing blootgestel kan word en nie leer om diversiteit te hanteer nie.

### 2.2.5.3 Eksosisteem

Bronfenbrenner definieer die eksosisteem soos volg:

*“The exosystem encompasses the linkage and processes taking place between two or more settings, at least one of which does not ordinarily contain the developing person, but in which events occur that influence processes within the immediate setting that does contain that person (e.g. for a child, the relation between the home and the parent's workplace, for a parent the relation between the school and the neighborhood group.” (Bronfenbrenner, 2005: 148)*

Die eksosisteem is van belang aangesien die gebeure sowel as die betekenisvolle ander se ervarings byvoorbeeld in die werksituasie, 'n invloed kan uitoefen op die gesinsisteem. Alhoewel die kind nie betrokke is in die sisteem nie word die kind indirek beïnvloed deur die positiewe en/of negatiewe gebeure en/of ervarings wat kan oorspoel na die gesin. Die invloed van die eksosisteem word nie beperk tot die ander omgewings waar betekenisvolle ander vanuit die kind se leefwêreld betrokke is nie, maar sluit ook in enige sosiale instansie wat besluite neem wat die gesin kan beïnvloed (Bronfenbrenner, 2005: 46). 'n Voorbeeld hiervan is wanneer die staat vir sekere inkomstegroepe gratis dienste met betrekking tot dagsorg voorsien en dat besluite rondom wie vir die gratis diens kwalifiseer daartoe bydra dat ouers wat vroeër hiervoor gekwalifiseer het nie meer die voorreg kan geniet nie en dat die moeders as gevolg hiervan moet bedank en self na hulle kinders omsien. Hierdie verandering kan 'n invloed uitoefen op die

moeder se gemoedstoestand en kan 'n positiewe of negatiewe invloed uitoefen op die interaksies en verhouding tussen moeder en kind en/of moeder en vader (Bronfenbrenner, 2005: 46+47).

#### 2.2.5.4 Makrosisteem

Die aanvanklike definisie van die makrosisteem het soos volg daaruit gesien:

*“The macrosystem refers to consistencies, in the form and content of lower-order systems (micro-, meso- and exo-) that exist, or could exist, at the level of the subculture or the culture as a whole, along with any belief system or ideology underlying such consistencies.” (Bronfenbrenner, 1979: 26)*

Die makrosisteem sluit in sosiale klas, etniese en godsdienstige groepe, gemeenskappe en woonbuurtes (Swart & Pettipher, 2004: 14) en verwys na die houdings, oortuigings en waardes inherent in die sisteme binne 'n spesifieke gemeenskap of kultuur wat die aard van die interaksies op al die vlakke van die ekologiese omgewing kan beïnvloed (Bronfenbrenner, 2005: xiv). Bronfenbrenner het reeds in 1943 die stelling gemaak dat sosiale ontwikkeling nie slegs van toepassing is op die individu nie maar op die totale sosiale organisasie waarby die individu betrokke is en daarom kan ontwikkeling nie ondersoek word sonder om die makrosisteem in aanmerking te neem nie (Bronfenbrenner, 2005: 19).

Die oorsprong van 'n individu se idee van wat reg en verkeerd is kom uit die kultuur waaraan die individu behoort, byvoorbeeld sekere samelewings beskou die moeder as die een wat oorwegend verantwoordelik is vir die versorging van 'n baba en daar word van die vader verwag om te help. Dié beskouing beïnvloed dan die sorg wat babas in die betrokke kultuur ontvang (Sroufe *et al.*, 1992: 47). Die houdings, oortuigings en waardes van die kultuur of die subkulture waartoe die lede van 'n gesin behoort kan die interaksies en verhoudings in die gesinsisteem beïnvloed deur dit te bevorder, verhinder of te wysig. Net so ook kan die houdings, oortuigings en waardes van die gesin verskil van dié van ander mikrosisteme (skool, portuurgroep, kerk, die werksplek) waaraan die gesinslede behoort, wat dan op mesosistemiese- sowel as eksosistemiese vlak 'n invloed kan uitoefen op die verhoudings en interaksies tussen die verskillende sisteme. Dit kan gebeur dat die ouers nie saamstem met die waardes wat hulle kind in die portuurgroep aanleer

nie. Hulle kan poog om die kind se kontak met die portuurgroep te beperk, wat wrywing tussen die ouers en die kind kan veroorsaak sowel as tussen die kind en sy maats.

In 'n kultuur bestaan daar ooreenkomste tussen die sogenaamde laer-orde sisteme, naamlik die mikro-, meso- en eksosisteme wat ingebed is in die makro- en chronosisteme en wat daartoe kan bydra dat byvoorbeeld skool klaskamers min of meer dieselfde lyk en funksioneer en/of dat daar ooreenkomste bestaan tussen verskillende woonbuurtes. Elke subkultuur word gekenmerk deur sekere geloofsisteme of ideologieë wat gereflekteer word in die doelwitte en sosialisering-praktyke wat daartoe kan bydra dat die daaglikse ervarings van kinders van 'n gegewe sosio-ekonomiese, etniese of godsdienstige groep ooreenkomste kan toon (Bronfenbrenner, 2005: 47). Vygotsky het daarop gewys dat individue se geloofsisteme en die intensiteit daarvan gedefinieer word deur die kultuur of subkultuur waarin hulle leef en dit kan verander oor tyd (Bronfenbrenner, 2005: 149). Die kruis-kulturele studie gedoen deur Bronfenbrenner, waarna vroeër verwys is, kan ook hier as voorbeeld dien deurdat die doelwitte en sosialiseringpraktyke in Rusland en Amerika die geloofsisteme of ideologieë in die onderskeie kulture gereflekteer het.

Bronfenbrenner wys daarop dat die redes waarom 'n kind se ontwikkeling in 'n spesifieke subkultuur op 'n bepaalde wyse geskied ondersoek kan word deur te kyk na die eienskappe van die mikro-, meso-, en eksosisteme binne die spesifieke subkultuur. Dit is daarom nodig om die ekologiese omgewing waarin die gegewe kulturele groep hulle bevind te ondersoek, veral met betrekking tot die ekso- en mesosisteme wat 'n invloed kan uitoefen op die soort aktiwiteite en verhoudings wat beskikbaar is vir die ontwikkelende kind en die betekenisvolle ander (Bronfenbrenner, 2005: 47). Die sisteme bly egter nie staties nie maar is dinamiese van aard deurdat groei en verandering in en tussen sisteme plaasvind wat kan bydra tot wysigings in die sisteme wat dan ook verandering in gedrag en ontwikkeling te weeg kan bring (Bronfenbrenner, 2005: 51).

Volgens Sroufe *et al.* (1992: 45) kan individue wat in verskillende kulture grootword ooreenkomste toon ten opsigte van menslike eienskappe soos byvoorbeeld intelligensie en die vermoë om te kan praat, maar hulle sal verskil ten opsigte van persoonlikheid, ouer-kind verhoudings en sosiale verhoudings. Vygotsky het daarop gewys dat die ontwikkeling van 'n



individuele eienskappe afhanklik is van die moontlikhede beskikbaar of nie in 'n gegewe kultuur op 'n sekere tydstep (Bronfenbrenner, 2005: 100), wat impliseer dat die omgewing (gesin of skool) en die prosesse wat daar plaasvind beïnvloed en gerig word deur die kultuur. In Bronfenbrenner se kruis-kulturele studie (Bronfenbrenner, 1979: 10) het hy gevind dat gehoorsaamheid en self-dissipline in die Russiese kultuur beskou was as sentrale waardes en dat alle onderrig- en sosialiseringpraktieke daarop toegespits was om dié waardes aan die kinders oortel te dra. Dié ingesteldheid het 'n direkte invloed uitgeoefen op die keuse van aktiwiteite en het ook die interaksies in en tussen die sisteme beïnvloed en het gevolglik ook die ontwikkeling van die kinders beïnvloed. Die kultuur of subkulture waaraan die individu behoort beïnvloed die ontwikkeling van die individuele eienskappe en net so ook beïnvloed die eienskappe van die individu die verhoudings en interaksies binne al die sisteme. Die eienskappe van die kind en die betekenisvolle ander moet dus ook oorweeg word in 'n definisie van die makrosisteem.

Oorweging van bogenoemde het daartoe bygedra dat Bronfenbrenner die definisie van die makrosisteem gewysig het en die definisie sien nou soos volg daaruit (veranderde deel is beklemtoon):

*“The macrosistem consists of the overarching pattern of micro-, meso-, and exosystems characteristic of a given culture, subculture, or other broader social context, with particular reference to the developmentally instigative belief systems, resources, hazards, lifestyles, opportunity structure, life course options, and patterns of social interchange that are embedded in each of these systems. The macrosistem may be thought of as a societal blueprint for a particular culture, subculture, or other broader social context.” (Bronfenbrenner, 2005: 101)*

#### 2.2.5.5 Chronosisteem

Die chronosisteem verwys na die ontwikkelingsdrame wat bestaan deur die interaksies binne die sisteme en die invloed hiervan op die ontwikkeling van die individu en sluit in ontwikkelingsyd, familietyd en historiese tyd (Bronfenbrenner, 2005: xv). Die chronosisteem was aanvanklik nie deel van Bronfenbrenner se ekologiese perspektief nie en die belangrikheid van die tydsdimensie het eers in sy latere werk aandag geniet. Vroeër was die tydsdimensie slegs van belang by die oorweging van die individuele eienskappe terwyl die omgewing beskou was as



'n vaste entiteit wat op 'n gegewe tydstip in tyd geobserveer was en daar was aangeneem dat die omgewing konstant gebly het (Bronfenbrenner, 2005: 119). Daar was slegs na die tydsdimensie verwys in terme van chronologiese ouderdom en ontwikkelingsmatige veranderings in die individu sonder verwysing na die eksterne toestande of gebeure wat met die ontwikkelingsmatige veranderings verband hou (Bronfenbrenner, 2005: 82).

Tydens die 1970's het ondersoekers begin om navorsingsontwerpe aan te wend wat nie slegs konstantheid en verandering in die individu in berekening gebring het nie maar ook in die omgewing. Besondere aandag was gevestig op ontwikkelingsmatige veranderings, wat teweeg gebring was deur lewensgebeure en ervarings wat 'n invloed uitgeoefen het op die verhouding tussen die individu en die omgewing (Bronfenbrenner, 2005: 119). Die historiese tydrame is hier van kernbelang en Bronfenbrenner wys daarop dat individue van dieselfde ouderdomsgroep dieselfde lewensgeskiedenis en soortgelyke ervarings kan deel maar net so ook kan individue van verskillende generasies heel diverse ervarings hê, gebaseer op die periode waarin hulle lewe (Bronfenbrenner, 2005: 83). 'n Tienjarige kind kan moontlik sekere gebeure of ervarings deel met ander tienjarige kinders wat in dieselfde tydperk groot word terwyl dié tienjarige kind se gebeure en ervarings kan verskil van die kind se ouer/ouers toe hulle dieselfde ouderdom was.

Die erkenning van die chronosistiem maak 'n meer holistiese beskouing moontlik wat 'n ondersoeker in staat kan stel om die invloed van vorige lewensgebeure en ervaring op latere ontwikkeling te ondersoek. Die ervarings kan 'n oorsprong hê in die eksterne omgewing (byvoorbeeld die geboorte van 'n broer of suster) of binne die individu (byvoorbeeld die eerste menstruasie). 'n Kind se latere ontwikkeling kan positief en/of negatief beïnvloed word deur die ervaring. Die ervaring kan die interaksies en verhoudings binne die gesin beïnvloed en gevolglik ook die kind se ontwikkeling. 'n Verdere onderskeid word gemaak tussen norm bepaalde ervarings (byvoorbeeld skooltoetreding, om te trou of aftreding) en nie-norm bepaalde gebeure (byvoorbeeld dood of siekte in die familie, egskeiding of om te trek). Beide die tipes ervarings vind plaas deur die lewenspan en dien as beweegkrag vir ontwikkelingsmatige verandering (Bronfenbrenner, 2005: 83).

In die definisies van die mikro- en makrosisteem word die term “*pattern*” deur Bronfenbrenner gebruik. Dié sisteme word beskou as dinamies waarbinne daar vorm gegee word aan patrone of intra-samehange in en deur die aktiwiteite, rolle, verhoudings en interaksies wat in die betrokke sisteme plaasvind en wat oor tyd kan verander. Enige verandering in die sisteem, byvoorbeeld die geboorte van ‘n boetie of sussie of ekonomiese veranderinge kan die patrone in die sisteem wysig deur beïnvloeding van die aktiwiteite, rolle, verhoudings en interaksies daarbinne. Alhoewel die mikro- en makrosisteme tot ‘n mate beskou kan word as afgegrens, is hulle nie geslote nie maar oop vir beïnvloeding van ander sisteme en kan hulle ook ander sisteme beïnvloed.

In die definisies van die meso- en eksosisteem gebruik Bronfenbrenner die term “*linkages*”, wat klem lê op inter-samehang – die verbinding, skakeling en/of koppeling tussen sisteme. Die oomblik wanneer ‘n individu ‘n nuwe mikrosisteem betree impliseer dit ‘n verhouding tussen dié mikrosisteem en die ander mikrosisteme waaraan die individu deelneem, asook die eksosisteem. Die interaksies en verhoudings is nie beperk tot binne mikrosisteme nie maar vind ook tussen die sisteme plaas. Die krag (sterk of swak) en rigting (een-rigting of wederkerig) van die koppelings kan van tyd tot tyd verskil en kan ‘n direkte en/of indirekte invloed uitoefen op die verskillende mikrosisteme en die individue in die mikrosisteme.

### **2.2.6 Die persoon-proses-konteks-tyd model**

In 1989 het Bronfenbrenner verklaar dat die weglating van die tydsdimensie en persoonseienskappe ‘n leemte was in die ekologiese perspektief op menslike ontwikkeling. Dit het daartoe bygedra dat hy dié perspektief verder ontwikkel het tot die bio-ekologiese model van ontwikkeling waarin hy vier belangrike interaktiewe dimensies poneer wat in aanmerking geneem moet word ter begryping van kinders se ontwikkeling in konteks, naamlik persoon, proses, konteks en tyd.

### 2.2.6.1 Persoonseienskappe

Die persoonseienskappe sluit alle gedragstendense in wat reaksies by ander persone ontlok, aanmoedig of ontmoedig en wat 'n invloed kan uitoefen op ontwikkeling (Swart & Pettipher, 2004: 14). In teenstelling met die 17de eeuse Engelse filosoof, John Locke, en vele ander se beskouing van die jong kind as 'n skoon lei waarop lewenservarings geskryf word, wys Sroufe *et al.* (1992: 47-50) daarop dat kinders toegerus word met 'n biologiese konteks wat bestaan uit hul algemene biologiese erfenis en 'n unieke genetiese samestelling. Die biologiese erfenis verwys na eienskappe wat volgens Sroufe *et al.* (1992) by alle individue teenwoordig is, byvoorbeeld die behoefte aan sosiale stimulasie en om sterk bande te vorm met versorgers. Hierin gaan hulle akkoord met Bronfenbrenner wat daarop wys dat elke kind beskik oor 'n biologiese samestelling wat oorgeërf word vanaf die ouers en wat 'n invloed uitoefen op die ontwikkeling van die kind se persoonseienskappe (Sroufe *et al.*, 1992: 46). Bronfenbrenner (2005: 109) poneer verder dat die interaksies tussen die individu en die omgewing konstantheid en/of verandering in die persoonseienskappe van die individu oor die lewenspan tot gevolg kan hê). Indien die behoeftes wat verband hou met die biologiese erfenis nie realiseer nie kan dit 'n negatiewe invloed uitoefen op die kind se ontwikkeling. Sroufe *et al.* (1992: 44) verwys na 'n vroeë studie gedoen deur Spitz (1945) wat reeds getoon het dat 'n gebrek aan fisiese en sosiale stimulasie daartoe bygedra het dat die kinders apaties, terughoudend en teruggetrokke geraak het en dat dit gevolglik 'n negatiewe invloed uitgeoefen het op die kinders se ontwikkeling. Sroufe *et al.* (1992: 48-50) wys verder daarop dat babas beskik oor 'n ingebore geneigdheid of disposisie om die omgewing te verken en om te leer (byvoorbeeld om hulle moedertaal te praat) en 'n predisposisie om sosiaal te verkeer. Dit is veral die sosiale predisposisie wat volgens hulle belangrik is vir oorlewing deurdat die baba toegerus is met sekere gedrags-tendense wat reaksies (byvoorbeeld omgee) by die ouers ontlok wat verseker dat hy/sy die versorging ontvang wat nodig is om te oorleef. Hierdie sosiale predisposisie is sigbaar deur die kind se lewenspan, byvoorbeeld in die kleuter se vermoë om vriendskappe te vorm, die ouer kind wat betrokke raak in romantiese verhoudings en ook by ouers se opvoeding van hulle kinders.

Die unieke genetiese samestelling van elke kind oefen ook 'n invloed uit op sy/haar vermoë om aan die omgewingseise te voldoen of om die uitdagings wat die omgewing stel te oorkom. Die

individuele verskille maak elkeen uniek en kan 'n direkte en/of 'n indirekte invloed uitoefen op ontwikkeling (Sroufe *et al.*, 1992: 49; Bronfenbrenner, 2005: 135), byvoorbeeld seuns en dogters toon verskille in hulle fisiese voorkoms wat dui op die direkte invloed van hulle genetiese samestelling. Versorgers is dan ook soms geneig daartoe om seuns en dogters verskillend te hanteer wat kan dui op die indirekte invloed van hulle genetiese samestelling. Net so ook kan 'n rustige baba moontlik positiewe reaksies by die versorgers ontlok wat daartoe kan bydra dat hulle aan meer komplekse patrone van interaksie deelneem, terwyl 'n onrustige baba sulke interaksies kan ontmoedig.

Bronfenbrenner (2005: 177) beskou nie aangebore genetiese potensiaal as passiewe moontlikhede nie maar eerder as aktiewe disposisies wat te voorskyn kom in individue se aksies en reaksies. Hy wys daarop dat genetiese potensiaal geaktualiseer word deur die proksimale prosesse waarby die individu betrokke is en dat die individu se genetiese samestelling ook die gestalte, krag, inhoud en rigting van die proksimale prosesse kan beïnvloed.

Die totale biologiese konteks moet gevolglik in aanmerking geneem word wanneer ontwikkeling ondersoek word aangesien dit 'n invloed uitoefen op die ontwikkeling van die kind sowel as die reaksies van betekenisvolle ander in die omgewing (Sroufe *et al.*, 1992: 49) en kan bydra tot die ontwikkeling van individue se persoonseienskappe.

Bronfenbrenner onderskei in die bio-ekologiese model tussen drie tipes persoons-eienskappe, naamlik disposisie, bio-ekologiese hulpbronne en appèlmatige eienskappe, wat 'n invloed kan uitoefen op menslike ontwikkeling en wat oor die vermoë beskik om die gestalte, krag, inhoud en rigting van die proksimale prosesse deur die lewenspan te beïnvloed (Bronfenbrenner, 2005: xvi):

- Disposisie – hieronder word verwys na die individu se intensionele gerigtheid om deel te neem aan aktiwiteite en prosesse sowel as die individu se wyse van deelname. Disposisies kan die proksimale prosesse mobiliseer en rig en hulle werking instandhou. Die disposisies kan ook hierdie prosesse verhinder of beperk. Voorbeelde van disposisies

soos vermeld deur Bouwer (2004: 51) sluit onder andere in belangstelling, motivering, inisiatief en 'n bereidwilligheid om keuses te maak.

Sroufe *et al.* (1992: 50) wys daarop dat 'n kind se disposisie om op 'n sekere manier op te tree beïnvloed word deur sy/haar genetiese samestelling en meld verder dat wanneer die omgewing die disposisie ondersteun, die disposisie versterk word en dat dit met verloop van tyd moeiliker kan word om die disposisie te wysig. 'n Kind wat byvoorbeeld belangstel in 'n spesifieke aktiwiteit kan om die rede bereid wees om deel te neem aan die aktiwiteit. Indien die kind dan sukses behaal met die aktiwiteit en/of positiewe terugvoer ontvang vanuit die omgewing sal die kind moontlik voortgaan om deel te neem aan die aktiwiteit en met verloop van tyd deelneem aan meer komplekse vorme van die aktiwiteit, wat 'n positiewe invloed kan uitoefen op die kind se ontwikkeling. Die moontlikheid bestaan egter ook dat 'n kind se disposisie, byvoorbeeld gebrekkige belangstelling of motivering, die kind kan verhinder om deel te neem aan aktiwiteite en dat die verskraalde blootstelling en beoefening van die aktiwiteite weer 'n negatiewe invloed kan uitoefen op die kind se ontwikkeling. 'n Kind wat byvoorbeeld 'n liefde koester vir lees sal meer gereeld lees, wat 'n positiewe invloed kan uitoefen op die ontwikkeling van sy/haar leesvaardighede, reseptiewe en ekspressiewe taalgebruik, algemene kennis, kritiese denke en so meer, wat daartoe kan bydra dat die kind moontlik met verloop van tyd aan meer komplekse kognitiewe aktiwiteite en prosesse kan deelneem. 'n Kind wat min lees kan weer 'n verskraalde ontwikkeling van lees-, taal- en denkvaardighede toon wat 'n invloed kan uitoefen op die kind se vermoë om deel te neem aan komplekse kognitiewe aktiwiteite en prosesse en wat weer 'n negatiewe invloed kan uitoefen op die kind se ontwikkeling.

Sroufe *et al.* (1992: 50) wys daarop dat die invloed van kinders se genetiese samestelling op hul ontwikkeling sterker is in die vroeër ontwikkelingsfases maar dat kinders in latere ontwikkelingsfases meer vatbaar is vir omgewingsinvloede. Die institutionalisering van babas in die eerste 4 maande van hulle lewe het byvoorbeeld geringe blywende invloede op die kinders getoon terwyl institutionalisering tussen 4 en 12 maande 'n groot invloed uitgeoefen het op hulle sosiale- en emosionele ontwikkeling.

- Bio-ekologiese hulpbronne – hieronder word ingesluit die individu se bates en tekorte, wat die individu se vermoë om effektief deel te neem aan die proksimale prosesse beïnvloed. *Bates* verwys na byvoorbeeld vermoëns, kennis, vaardighede en ondervinding of ervaring. ‘n Kind wat oor die nodige kennis en/of vaardighede beskik om deel te neem aan ‘n aktiwiteit sal na verwagting oor die vermoë beskik om effektief deel te neem aan proksimale prosesse. Met *tekorte* word bedoel byvoorbeeld genetiese belemmeringe, fisieke probleme en neurologiese disfunksies wat ‘n kind se vermoë om effektief deel te neem aan proksimale prosesse verhinder. Volgens Bouwer (2004: 51) reflekteer die ekologiese hulpbronne wat ‘n individu na ‘n taak bring ook die individu se vlak van ontwikkeling wat verteenwoordigend is van wat die individu tot op hede geleer en ervaar het.
- Appèlmatige eienskappe (“demand characteristics”) – hierdie eienskappe word so genoem op grond van hulle vermoë om reaksies vanuit die sosiale omgewing te ontlok of te ontmoedig, wat dan sielkundige prosesse van groei kan bevorder of verhinder. ‘n Voorbeeld hiervan sluit in hiperaktiwiteit teenoor passiwiteit. Bouwer (2004: 51) noem dat die individu se appèlmatige eienskappe die individu se verhoudings met ander en die omgewing kan beïnvloed. Sy (Bouwer, 2004: 51) noem verder dat die individu se manier van uitdrukking en reaksie beïnvloed word deur die individu se interpretasie van gebeure en die terugvoer wat die individu ontvang. Lewin se fokus op die individu se subjektiewe ervaring van die omgewing word hierdeur in herinnering geroep.

#### 2.2.6.2 Proses

Die proses verwys na die interaksie patrone wat binne ‘n sisteem plaasvind en die proses behels die spesifieke vorme van interaksie tussen die individu en die omgewing wat oor tyd plaasvind, naamlik as proksimale prosesse. ‘n Begryping van die individu se proksimale prosesse van interaksie met die omgewing is ‘n belangrike onderdeel in die interpretasie van die individu se handeling (Bouwer, 2004: 50).

Daar is verskeie faktore wat 'n invloed kan uitoefen op menslike ontwikkeling en die krag van die proksimale prosesse om ontwikkeling te beïnvloed verskil en is 'n funksie van elk van die volgende: die eienskappe van die ontwikkelende persoon, die onmiddellike en ook meer verwyderde kontekste en die kind se ontwikkelingsvlak waarin dié prosesse plaasvind (Bronfenbrenner, 2005: xv). Bronfenbrenner (2005: 180) wys daarop dat proksimale prosesse die sterkste voorspellers van ontwikkelingsuitkomst blyk te wees en dat dié prosesse as buffers kan optree teen die invloed wat omgewingsverskille op ontwikkelingsuitkomst kan uitoefen. Die ontwikkeling van 'n kind wat toereikend deelneem aan toereikende proksimale prosesse sal dus nie noodwendig negatief beïnvloed word deur negatiewe omgewingsinvloede nie. Daar kan ook nie aanvaar word dat die ontwikkeling van 'n kind wat blootgestel word aan positiewe omgewingsinvloede noodwendig daar positief gaan uitsien nie. Die proksimale prosesse wat in en tussen die sisteme plaasvind sowel as die uitkomst wat hulle tot gevolg het moet dus oorweeg word wanneer ontwikkeling ondersoek word.

#### 2.2.6.3 Konteks

Die konteks sluit in die gesin, skool en gemeenskap. Bouwer (2004: 50) noem dat die ontwikkelingsvlak van die individu sowel as die invloed van die interaktiewe kontekste waarin die individu leer, hier in aanmerking geneem moet word. Donald *et al.* (2002: 144) wys daarop dat die toereikendheid van leer en ontwikkeling afhanklik is van die konteks waarin dit plaasvind. Die ontwikkeling van 'n kind wat grootword in 'n konteks waar betekenisvolle ander persone betrokke is, waar deelname aan proksimale prosesse aangemoedig word, positiewe terugvoer voorsien word en waar hulpbronne beskikbaar is, kan positief hierdeur beïnvloed word aangesien daar verskeie geleenthede hiervoor geskep word, terwyl 'n konteks wat gekenmerk word deur gebrekkige aansporing, afwesigheid van betekenisvolle ander persone, beperkte hulpbronne en/of min of geen proksimale prosesse, 'n negatiewe invloed kan uitoefen op die kind se ontwikkeling.

In 'n poging om die invloed van die konteks op menslike ontwikkeling beter te begryp verwys Bronfenbrenner (2005: 29-31) na 'n studie gedoen deur Skeel waarin 13 driejarige, oënskynlik kognitief gestremde, geïnstansionaliseerde kinders in die sorg geplaas is van vroulike inwoners in 'n staatsinstansie vir kognitiewe gestremdes. Die kontrole groep het agtergebly in die

weeshuis. Die studie het gestrek oor 'n periode van 'n jaar en 'n half en in dié tyd het die eksperimentele groep 'n toename in hulle intelligensietelling getoon terwyl die kontrole groep 'n afname getoon het. Skeel het gevind dat die vrouens baie tyd saam met die kinders deurgebring het deur te speel, te gesels en hulle op te lei in alledaagse take. Na afloop van die studie was dit moontlik om die kinders in die eksperimentele groep te oorweeg vir aanneming. Skeel het 30 jaar later in 'n opvolg studie gevind dat al 13 kinders selfonderhoudend was, elf van hulle het daarin geslaag om hoërskool opleiding te voltooi en vier van hulle het verder gestudeer. Die kinders wat deel gevorm het van die kontrole groep was òf oorlede òf nog steeds in die weeshuis. Die resultate van die studie dui op die positiewe invloed van ondersteunende en selfs matig stimulerende kontekste op ontwikkeling en beklemtoon die belangrike rol wat konteks speel in die ontwikkeling van kinders.

Bronfenbrenner (1976: 10) het vroeg reeds daarop gewys dat die konteks nie slegs die persone met wie die individu in interaksie verkeer insluit nie, maar ook die fisiese faktore soos geraas in die omgewing, televisies, telefone en rekenaars en hy het verwys na 'n studie gedoen deur Cohen, Glass en Singer wat getoon het dat gereelde blootstelling aan geraas 'n negatiewe invloed uitgeoefen het op kinders se lees prestasie en ouditiewe diskriminasievermoë. Die resultate het verder getoon dat die betekenisvolle ander persone ook deur die geraas beïnvloed was en dat hulle tot 'n mindere mate betrokke was in gesprekke met die kinders, wat 'n negatiewe invloed gehad het op die interaksies.

#### 2.2.6.4 Tyd

Die tyd dimensie speel 'n belangrike rol in die totale sosiale konteks en Bronfenbrenner voorsien vir sy bio-ekologiese model 'n meer omvattende beskrywing van tyd en onderskei tussen mikrotyd, mesotyd en makrotyd. Binne voortdurende episodes van 'n proksimale proses verwys *mikrotyd* na die kontinuïteit teenoor diskontinuïteit van die proses. *Mesotyd* is die periodiese aard van hierdie episodes oor breër tydsintervalle, soos dae en weke. *Makrotyd* fokus op die veranderende verwagtinge en gebeure in die groter gemeenskap, beide in en oor generasies, soos hulle 'n invloed uitoefen op, of beïnvloed word deur, die prosesse en uitkomst van menslike ontwikkeling deur die lewensverloop van die individu (Bronfenbrenner, 2005: xvii).



Tyd as dimensie sluit in veranderings oor tyd heen as gevolg van maturasie in die individu sowel as veranderings in die omgewing. Tydens die proses van maturasie ondergaan die individu veranderings in sy/haar fisiese-, emosionele-, sosiale- en kognitiewe ontwikkeling. Sroufe *et al.* (1992: 74) wys daarop dat die veranderings wat plaasvind as gevolg van maturasie 'n invloed uitoefen op die wyse waarop die individu in interaksie verkeer met die omgewing. Hulle wys ook daarop dat byvoorbeeld die fisiese en kognitiewe veranderings wat plaasvind tydens puberteit daartoe kan bydra dat 'n tiener se selfkonsep gewysig word, dat hulle kommunikasie patrone met hulle ouers verander en dat selfs hulle oriëntasie ten opsigte van die portuurgroep anders daar kan uitsien. Die proksimale prosesse word gevolglik ook beïnvloed deur maturasie deurdat die individu se deelname aan dié prosesse gerig, gemobiliseer of verhinder kan word.

Veranderings in die omgewing kan onder andere insluit tegnologiese-, ekonomiese- en politieke veranderings wat oor tyd plaasvind en wat 'n invloed uitoefen op prosesse en ontwikkeling. Die veranderings op byvoorbeeld tegnologiese gebied (rekenaars, telefone, televisie en die internet) kan 'n invloed uitoefen op die interaksies en verhoudings in sisteme deurdat kommunikasie vergemaklik word en toegang tot hulpbronne moontlik gemaak word. Dié veranderinge kan 'n positiewe invloed uitoefen op ontwikkeling deurdat die tegnologie toegang tot inligting vergemaklik het, wat implikasies inhou vir onderrig en leer sowel as ontwikkeling. Dié veranderinge kan ook 'n negatiewe invloed uitoefen op ontwikkeling deurdat kinders nou 'n groot deel van hulle tyd voor die rekenaar, televisie of internet deurbring en minder buite speel, wat 'n negatiewe invloed kan uitoefen op byvoorbeeld hulle groot motoriese ontwikkeling. Die interne veranderings (in die individu) sowel as eksterne veranderings (in die omgewing) moet gevolglik in aanmerking geneem word in 'n ondersoek na ontwikkeling-in-konteks aangesien die invloed hiervan implikasies inhou vir menslike ontwikkeling.

### **2.2.7 Implikasies van die bio-ekologiese model vir die studie**

Die bio-ekologiese model voorsien 'n teoretiese gefundeerde raamwerk waarbinne die invloed van diskoerse op die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies en praktyk van tuisskooling ondersoek en beskryf kan word. Die raamwerk voorsien 'n struktuur wat interpretasies kan begelei om te verseker dat belangrike aspekte in samehang in aanmerking

geneem word en kan ook moontlike interpretasies sinvol ondersteun. Ek moet egter deurgaans waak teen enkelvoudige interpretasie wat daartoe kan bydra dat belangrike insigte verlore kan gaan. Die model hou ook implikasies in op metodologiese vlak deurdat die keuse van data-insamelingstegnieke en die uitvoering daarvan deur die model geïnformeer word. Die model kan ook my refleksies oor my eie posisie as navorser ten opsigte van die sisteme wat ondersoek word tydens data-insameling en data-analise informeer.

Die bio-ekologiese model het waarde in ons begryping van die kompleksiteit van die omgewings waarin ontwikkeling voltrek word en beklemtoon die belangrikheid van die verskillende vlakke van die hele sosiale konteks wat op komplekse en dinamiese wyse met mekaar in interaksie is. Ek sal fokus op die tuisskoolonderrigssituasie in die konteks van die gesinsisteam, alhoewel al die interaktiewe kontekste ook oorweeg moet word. Een van die vrae wat na vore kom raak die wyse en die mate waartoe die mikrosisteme van die tuisskole sowel as die gesinsisteme waarin dit plaasvind moontlik gaan verskil van die mikrosisteme van kinders wat institusionele skole bywoon. Die moontlikheid bestaan ook dat die mikrosisteme van die tuisskole onderling gaan verskil met betrekking tot die eie uniekheid van elk.

Verdere vrae wat na vore kom raak die mate waartoe die tuisskool die verloop van die proksimale prosesse kan beïnvloed sowel as die invloed van die tuisskool op die openheid of geslotenheid van die gesinsisteam, wat weer implikasies inhou op mesosistemiese vlak. 'n Verdere vraag raak die wyse en die mate waartoe die houdings, oortuigings en waardes van die kultuur en/of subkulture (makrosisteam) waarin die gesin en die tuisskool funksioneer 'n invloed uitoefen op die gesinsisteam sowel as die tuisskool. Sommige tuisskole kan selfs as isolerende entiteite funksioneer alhoewel die tuisskole nie in isolasie ondersoek kan word nie, en die bio-ekologiese model kan my as navorser bestuur om deurgaans eko-sistemies te dink, en ook eksterne- en tydsfaktore in berekening te hou in terme van die ekso- en chronosisteme. Die vrae hou dus implikasies in tydens die navorsingsproses sowel as die bespreking van die bevindings en sal deurgaans in oorweging geneem word.

## **2.3 KULTUUR EN SUBKULTUUR**

### **2.3.1 Inleiding**

In hoofstuk 1 het ek reeds kortliks verwys na kultuur en subkultuur in ‘n poging om die relevantheid hiervan vir die voorgename studie te oorweeg. Tydens my verkenning van die bio-ekologiese model het dit na vore gekom dat menslike ontwikkeling nie volledig ondersoek of begryp kan word indien die interaksies tussen 'n individu en al die omgewings waarbinne hy/sy funksioneer nie in berekening gebring word nie. Soos reeds uitgewys in 2.2.5.4 speel kultuur en subkultuur 'n rol op makrovlak maar ook op al die vlakke van die ekologiese omgewing en kan dit ‘n direkte/indirekte invloed uitoefen op die interaksies en verhoudings in en tussen sisteme. In hoofstuk 1 het ek ook reeds kortliks daarop gewys dat daar ‘n wedersydse beïnvloeding plaasvind tussen diskoers en kultuur/subkultuur en daarom kan die invloed van diskoers nie ten volle begryp word sonder om die kultuur en/of subkultuur waaraan die individu behoort te ondersoek nie. Een van die vrae wat na vore kom raak die mate waartoe die tuisskool, as deel van die gesinsisteem, op mesosistemiese vlak beïnvloed en gerig word deur die diskoerse, oortuigings, houdings, waardes en norme van individue in die onderskeie mikrosisteme, byvoorbeeld die tuisskoolonderrig organisasies, kerk en portuurgroepe, waarmee die tuisskool in interaksie verkeer. 'n Verdere vraag raak die mate waartoe veranderings op onder andere tegnologiese, ekonomiese en politieke gebied ‘n invloed uitoefen op die gesinsisteem se diskoerse, oortuigings, houdings, waardes en norme en die invloed hiervan op die tuisskool praktyk. Ek sal vervolgens poog om 'n teoretiese oorsig van die konsepte “kultuur” en “subkultuur” te onderneem en die implikasies hiervan vir die voorgename studie te oordink.

### **2.3.2 ‘n Teoretiese oorsig van die konsepte kultuur en subkultuur**

#### **2.3.2.1 Oriëntering**

In die literatuur word daar melding gemaak van verskeie beskouings van kultuur en studies word onderneem vanuit verskillende dissiplines, byvoorbeeld Antropologie, Sosiologie en Sielkunde, wat berus op eiesoortige aannames, uitgangspunte, en sienings oor die definiëring van kultuur,

die wyse waarop kultuur ontwikkel, die invloed van kultuur op menslike gedrag en die rol wat kultuur speel in ontwikkeling. Ek gaan vervolgens verskillende beskouings oor kultuur oorweeg in 'n poging om die konsep “kultuur” te verken.

Louw (2004: 260) verwys na Loustaunau en Sobo wat kultuur benader vanuit die Antropologie en Sosiologie en kultuur beskou as aangeleerde kennis wat gedeel word deur individue van dieselfde samelewing. Hulle is van mening dat kultuur aan individue riglyne voorsien oor die wyses waarop dinge gedoen word, wat hulle glo, waaraan hulle waarde heg, hulle wyses van kommunikasie, hulle gewoontes, gebruike, rituele, kunste en ontspanning. Volgens antropoloë en sosioloë speel kultuur 'n sentrale rol in menslike gedrag en is kultuur van kernbelang in die begryping van menslike gedrag. Louw (2004: 260) noem verder dat Ridley en Li saamstem met dié beskouing en dat hulle verder onderskei tussen eksterne (artefakte, rolle en instansies) en interne (houdings, waardes, oortuigings, verwagtings) elemente van kultuur. Hulle wys daarop dat kultuur gereflekteer word in fisiese objekte, maar ook in 'n individu se gedrag, houdings, waardes en verwagtings en hulle gaan hierin akkoord met Lewin se beskouing dat die fisiese sowel as sielkundige aspekte van die konteks tydens 'n ondersoek na kultuur oorweeg moet word.

Garcia-Coll en Magnuson (2000: 96-97) fokus op die rol wat kultuur speel in ontwikkeling tydens die kinderjare, hetsy as ontwikkelingsrisiko of as ontwikkelingshulpmiddel. Hulle verwys na die verskynsel “*cultural mismatch*”, wat plaasvind wanneer ouers se persepsie van ontwikkeling verskil van dié van die samelewing, wat dan moontlike risiko's kan inhou vir ontwikkeling, terwyl 'n individu se kulturele agtergrond in sekere gevalle ook positief daar kan uitsien en as beskerming kan dien tydens ontwikkeling. Die moontlikheid bestaan inderdaad dat die tuisskool opvoeders se houdings, oortuigings en persepsies van ontwikkeling kan verskil en/of ooreenstem met dié van die breër samelewing, wat 'n invloed kan uitoefen op onder andere die seleksie van leerinhoude, die kwaliteit van onderrig en die uitkomst wat deur hulle gestel word, wat dan sodoende hul kinders se ontwikkeling kan beïnvloed, hetsy positief of negatief. Dit sou dus byvoorbeeld kon gebeur dat 'n kind wat verder wil gaan studeer nie kwalifiseer vir nagraadse studie nie omrede onderrigleemtes of die ouers se keuse van leerinhoude.

Hill, Watson, Rivers en Joyce (2007: 2) fokus weer op die rol wat kultuur speel in interpersoonlike kommunikasie. Hulle wys daarop dat samelewings deur hulle kultuur geïdentifiseer en ook gedifferensieer kan word en dat kultuur saamgewef is uit verskeie faktore, naamlik die samelewing se geskiedenis, taal, tradisies, gebruike, kunste, geografie, sosiale faktore, politieke faktore, ekonomiese norme, waardes en godsdiens. Hulle voer verder aan dat kultuur 'n raamwerk voorsien waarin sosiale interaksie plaasvind, dat kultuur deur sosialisering oorgedra word en dat kommunikasie 'n sentrale rol speel in die proses. Hill *et al.* (2007: 2) stel dat die gedrag van nuwe lede in die samelewing, byvoorbeeld kinders en immigrante, tydens die proses van sosialisering gevorm word ooreenkomstig die verwagtings van die kultuur, en hulle verwys na Kim wat ook die mening huldig dat nuwe kulturele patrone verwerf word tydens interaksie met ander individue sowel as deelname aan kulturele aktiwiteite (Hill *et al.*, 2007: 182). Kinders leer dus ook van hulle kultuur tydens hulle interaksies en deelname aan aktiwiteite by die skool (met onderwysers en die portuurgroep), die kerk en familie-byeenkomste. Die interaksies en verhoudings binne en tussen die sisteme is hier van kernbelang. Die moontlikheid bestaan dat 'n individu se oortuigings, houdings, waardes en wyses van betekenisgewing tydens sosialisering verander of gewysig kan word, wat 'n invloed kan uitoefen op diskoers. Diskoerse kan gewysig of selektief gerig word en sou dus 'n invloed kon uitoefen op die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies en praktyk van tuisskooling.

Hill *et al.* (2007: 1) is van mening dat kommunikasie prosesse 'n integrale deel vorm van die kultuur waarin die prosesse plaasvind en voer aan dat die tekens, simbole en kodes wat dien as boustene vir die interpersoonlike kommunikasie in 'n kultuur gegrond is en dat die betekenis wat daardeur oorgedra word grotendeels afhanklik is van gedeelde kulturele begrip. Tydens kommunikasie maak individue gebruik van taal om in en tussen kulture te kommunikeer en daarom is taal sentraal in individue se sosiale verhoudings en word kulturele verskille sigbaar in taal (Meier, 2007: 660). Servaes en Lie (2003: 14) wys verder daarop dat die kommunikasie media 'n groot rol speel in die oordraging van kultuur deurdat bestaande en nuwe betekenis oorgedra word aan 'n gemeenskap, byvoorbeeld deur mites en stories op die televisie, en sodoende leer 'n individu meer van die kultuur waaraan hy/sy behoort.

Berry (2004: 3-4) fokus op die invloed van kultuur op die ontwikkeling van bekwaamheid en hy gaan akkoord met Bronfenbrenner dat menslike ontwikkeling slegs begryp kan word indien die konteks waarin ontwikkeling plaasvind in berekening gebring word. Hy vertrek vanuit die kruis-kulturele sielkunde en stel voor dat 'n eko-kulturele perspektief as raamwerk aangewend moet word in 'n poging om menslike diversiteit te verklaar. In 'n poging om die eko-kulturele perspektief beter te begryp gaan ek dié perspektief kortliks uiteensit.

Berry (2004: 8) poneer twee bronne van beïnvloeding, naamlik die ekologiese- en sosio-politieke kontekste, en twee kenmerke van populasies (populasie veranderlikes) wat moontlik aanpasbaar is hierby, naamlik kulturele- en biologiese eienskappe, wat hy bestempel as agtergrond veranderlikes. Wedersydse beïnvloeding vind dan plaas deurdat 'n individu se kulturele- en biologiese eienskappe hom/haar in staat stel of verhinder om aan te pas by die ekologiese- en sosio-politieke kontekste en terselfdertyd kan die ekologiese- en sosio-politieke kontekste ook 'n invloed uitoefen op 'n individu se biologiese- en kulturele eienskappe. Hierdie perspektief sal waarde hê in 'n begryping van die wedersydse beïnvloeding wat plaasvind tussen die lede van die tuisskool en die omgewings waarmee die tuisskool in interaksie verkeer.

Berry (2004: 8) huldig die mening dat die populasie veranderlikes deur gene, enkulturasie, sosialisering en akkulturasie oorgedra word en sigbaar word in 'n individu se waarneembare eienskappe en gedrag. Hill *et al.* (2007: 182) is van mening dat toetrede tot 'n nuwe samelewing die begin is van 'n leerproses en hulle verwys na Kim wat drie prosesse identifiseer wat plaasvind tydens aanpassing by 'n nuwe kultuur, naamlik enkulturasie, akkulturasie en dekultrasie.

*Enkulturasie* vind plaas wanneer 'n individu aanvanklik moet aanpas in die samelewing waarin hulle gebore word, waartydens die individu gevestig raak in 'n bekende wêreld en sodoende 'n kulturele "*insider*" word. Dit wil dus voorkom of ouers aanvanklik grotendeels verantwoordelik is daarvoor om die oortuigings, houdings, waardes en norme vir hulle kinders te leer.

*Akkulturasie* en *dekultrasie* tree in werking wanneer 'n individu blootgestel word aan 'n ander kultuur, waar die nuwe kultuur aangeleer word (akkulturasie) en die gebruike van sy/haar eie kultuur afgeleer moet word (dekultrasie).

Berry (2004: 9-11) stel kulturele oordraging sentraal in die eko-kulturele perspektief. Sy beskouing van die proses is gegrond in die ekologiese denke van Egon Brunswik, wat gebruik maak van 'n model om die verhouding tussen konteks en gedrag (uitkomst) voor te stel. Die model verwys na vier tipes konteks, naamlik ekologiese konteks, ervaring konteks, situasie konteks en assessering konteks. Die *ekologiese konteks* verwys na die relatief stabiele en permanente eienskappe van die omgewing wat as konteks dien vir menslike aksies en sluit die populasie veranderlikes in. Die *ervaring konteks* bestaan uit patrone van herhaalde ervarings wat die basis vorm van individuele leer en ontwikkeling en sluit opvoedingspraktyke, opleiding en onderrig in. Die *situasie konteks* dui op die omgewings omstandighede wat geobserveer kan word in 'n poging om spesifieke gedrag op 'n gegewe plek of tyd te verklaar en verwys na spesifieke rolle of sosiale interaksies wat 'n invloed kan uitoefen op die wyse waarop 'n individu reageer teenoor die omgewing. Beide die ervaring- en situasie kontekste is ingebed in die ekologiese konteks en Lewin het vroeg reeds (1936) hierna verwys as die “*sielkundige wêreld*” van 'n individu. Die *assessering konteks* verwys na toets items of stimulus toestande wat deur sielkundiges ontwerp word om spesifieke reaksies te ontlok of om toetstellings te verkry.

Berry (2004: 11) stel verder vier gedragsuitkomst parallel teenoor die kontekste, naamlik gebruike, repertoire, aksies en toetstellings. *Gebruike* verwys na die komplekse gedragspatrone wat in 'n populasie of kultuur ontwikkel en wat beskou word as tradisionele response op die ekologiese konteks en dit sluit gevestigde en gedeelde patrone van gedrag in 'n kulturele groep in. *Repertoire* verwys na die relatief stabiele en komplekse gedrag van die individu wat oor tyd aangeleer word tydens herhaalde ervarings en/of leerprosesse en dit sluit die vaardighede, eienskappe en houdings in wat verwerf word deur opleiding of onderrig (formeel of informeel) of tydens die vervulling van spesifieke rolle. *Aksies* verwys na gedrag wat te voorskyn kom as 'n respons op 'n onmiddellike stimulus of ervaring en is nie(*sic*) 'n funksie van rol, ervarings of opleiding nie. *Toetstellings* verwys na gedrag wat geobserveer, gemeet of aangeteken word tydens sielkundige assessering (eksperimente, onderhoude of toetsing).

Kultuur word beskou as 'n kontroversiële konsep en daar bestaan verskillende sienings oor die rol wat kulturele konteks speel in menslike gedrag. Berry (2004: 4+6) verwys na drie verskillende konseptualiserings van die verhouding tussen die kulturele konteks en menslike



gedrag naamlik absolutisme, relativisme en universalisme. *Absolutisme* gaan uit van die aanname dat menslike verskynsels basies dieselfde is in alle kulture en ontken die invloed van kultuur op ontwikkeling en gedrag. In dié benadering word in navorsing en meting gebruik gemaak van gestandaardiseerde instrumente en die resultate word geïnterpreteer sonder om alternatiewe kultureel gebaseerde sienings in aanmerking te neem. *Relativisme* gaan weer uit van die aanname dat kultuur vorm gee aan alle menslike gedrag. Volgens relativisme word verduidelikings vir menslike gedrag gesoek in die kulturele konteks waarbinne 'n individu ontwikkel. In dié benadering word daar gefokus op die betekenis wat 'n kulturele groep toeken aan 'n verskynsel en vergelykings word selde indien ooit gemaak. *Universalisme* gaan ten slotte uit van die aanname dat basiese menslike eienskappe teenwoordig is by alle lede van 'n groep en dat kultuur 'n invloed uitoefen op die ontwikkeling en uitdrukking van daardie eienskappe. In dié benadering word gefokus op die onderliggende prosesse en tydens die interpretasie van verskille en ooreenkomste word alternatiewe betekenis gebaseer op die kultuur en ook in aanmerking geneem. Die eko-kulturele perspektief wat vroeër bespreek is, is gebaseer op dié benadering.

Vir die doel van die studie sal ek vanuit die relativistiese benadering te werk gaan en sal ek deurgaans poog om die deelnemers se kultuur en/of subkulture te oorweeg met spesifieke verwysing na hulle unieke rame van betekenisgewing om moontlike diskoerse te identifiseer wat 'n invloed kan uitoefen op hulle persepsies en praktyk van tuissskooling. Tydens die studie gaan ek fokus op die deelnemers in hulle kontekste en die betekenis wat hulle heg aan die tuissskool praktyk sonder om vergelykings en/of veralgemenings te maak.

### 2.3.2.2 Omskrywing van die konsepte kultuur en subkultuur

Die verskillende beskouings oor kultuur het uiteraard daartoe bygedra dat daar verskeie definisies van kultuur bestaan (Meier, 2007: 658; Lonner & Hayes, 2004: 98; Louw, 2004: 260; Vlasselaers, 2002: 99). Vir die doel van die studie gaan ek fokus op twee definisies, soos reeds vermeld in hoofstuk 1. Beide definisies word al vir 'n geruime tyd gebruik wat daarop dui dat, alhoewel kulturele inhoud dinamies is en oor tyd verander, die konsep "kultuur" al lank reeds grondig vasgevat is en daar 'n algemene begrip heers van dié konsep.



Tabane en Bouwer (2006: 554) gebruik 'n definisie van kultuur wat deur Kroeber en Kluckhohn (1952) geformuleer is:

*“Culture consists of patterns, explicit and implicit, of and for behaviour acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievements of human groups, including their embodiments in artefacts; the essential core of culture consists of traditional (i.e. historically derived and selected) ideas and especially their attached values; cultural systems may on the one hand be considered as products of action, on the other as conditioning elements of further action.”*

Volgens dié definisie oefen kultuur 'n invloed uit op huidige sowel as toekomstige gedrag deurdat kultuur riglyne van en vir gedrag voorsien wat deur die samelewing beskou word as toepaslike gedrag. Verskeie navorsers (Loustaunau & Sobo in Louw, 2004: 260; Berry, 2004: 4) gaan akkoord met Kroeber en Kluckhohn en erken ook die rol wat kultuur speel in menslike gedrag, wat daarop dui dat kultuur dus 'n sentrale rol speel in 'n individu se interaksies en verhoudings met ander individue. Kultuur word verwerf en oorgedra deur simbole wat vergestaltung verkry in artefakte wat onder andere geboue, kleredrag, voedsel en kuns insluit. 'n Holistiese benadering tot kultuur waar gedragspatrone sowel as die fisiese omgewing in berekening gebring word kan bydra tot toenemende begryping van 'n kultuur.

Volgens die definisie van Kroeber en Kluckhohn vorm die tradisionele idees en veral die betekenis wat daaraan geheg word die kern van 'n kultuur en dit moet dus tydens die studie oorweeg word. Die tradisionele idees word oorgedra van generasie tot generasie alhoewel die moontlikheid egter bestaan dat veranderinge in die individu sowel as die omgewing kan plaasvind wat daartoe kan bydra dat betekenis verander of gewysig kan word. 'n Individu se ervarings en wyses van betekenisgewing speel gevolglik 'n rol en moet tydens die studie oorweeg word. Die definisie wys verder daarop dat kultuur die produk kan wees van die samewerking van verskeie faktore, maar meer belangrik nog kan kultuur die individu se verdere aksies en praktyke beïnvloed, hetsy positief of negatief. Houdings, oortuigings, waardes en norme kan tot so 'n mate deel vorm van 'n kultuur dat 'n individu dit as vanselfsprekend aanvaar en gekondisioneer word om dienooreenkomstig op te tree en sodoende kan dit 'n direkte invloed uitoefen op toekomstige gedrag. Die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se kultuur kan dus 'n invloed

uitoefen op hulle persepsies en praktyk van tuisskoling en dit moet tydens die studie oorweeg word.

Erasmus (2005a: 156) hou 'n definisie van kultuur voor wat Tylor reeds in 1871 geponeer het:

*“Culture is a dynamic, changing system of knowledge, norms and values, embedded in the experiences of individuals and self-defined groups as well as in their interpretations and creations, in terms of which they give meaning, substance and expression to their lives, relationships and both their concrete and their non-concrete creations.”*

Volgens dié definisie word 'n individu of 'n self-gedefinieerde groep (subkultuur) se kennis, norme en waardes beïnvloed en gerig deur eie ervarings en wyses van betekenisgewing wat interaksies en verhoudings kan beïnvloed, hetsy positief of negatief, en dit hou implikasies in vir die ontwikkelende individu. Tylor het vroeg reeds ingesien dat 'n individu se subjektiewe ervaring 'n rol speel in kultuur en sy definisie toon 'n sterk interpretivistiese inslag. Die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se eie ervarings en wyses van betekenisgewing tydens hulle interaksies en verhoudings oefen dus 'n invloed uit op hulle kennis en die norme en waardes wat deur hulle aangehang word en dit kan hulle persepsies en praktyk van tuisskoling beïnvloed en rig.

Tylor se definisie dui op die dinamiese aard van kultuur. Verskeie navorsers (Hill *et al.*, 2007: 1; Berry, 2004: 7; Louw, 2004: 259) het ook al daarop gewys dat kultuur nie staties is nie maar ontwikkel. Meier (2007: 658) verwys na Hernandez se beskouing van kultuur as 'n deurlopende, dinamiese proses waartydens die individu sy/haar aannames wysig en her-interpretêr terwyl die individu beïnvloed word deur interaksies met die omgewing. Marshall (in Meier, 2007: 658) voer aan dat individue tydens die proses kennis opdoen wat hulle gebruik om hulle wêreld te interpretêr. Dit is veral in die ervaring konteks geponeer in die model van Berry (2004: 9-11), waar kennis oor 'n kultuur verwerf word deur opvoeding, opleiding en onderrig en dié kennis kan individue se sosiale gedrag beïnvloed en rig. Tuisskool opvoeders en tuisskool leerders kan tydens interaksie met ander sisteme kennis opdoen wat 'n invloed kan uitoefen op hulle oortuigings, houdings en persepsies wat daartoe kan bydra dat sekere norme en waardes hierdeur

beïnvloed en gerig word. Hulle interaksies kan ook selektief geskied en die tuisskool leerders se blootstelling aan ander kulture beperk.

Beide definisies dui daarop dat die kultuur waaraan 'n individu behoort 'n invloed uitoefen op sy/haar wyses van betekenisgewing, wat weer hulle norme, waardes en gedrag kan beïnvloed en rig. Die kultuur waartoe die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders behoort moet dus oorweeg word tydens die studie aangesien hul kultuur 'n direkte/indirekte invloed kan uitoefen op hulle interaksies en verhoudings en hulle persepsies en praktyk van tuisskooling kan ook hierdeur beïnvloed en gerig word.

### 2.3.2.3 Subkultuur

Daar kan onderskei word tussen dominante kulture en subkulture. Louw (2004: 260) verwys na Loustaunau en Sobo se beskouing van 'n dominante kultuur as dié waarvan die norme, waardes, taal, strukture en instansies oorheers, terwyl subkulture daarbinne ontwikkel. Hill *et al.* (2007: 2) beskryf 'n subkultuur as 'n alternatief tot die dominante kultuur, waar 'n groep hulle eie norme, waardes en tradisies genereer terwyl hulle steeds sekere van die waardes, norme en tradisies van die dominante kultuur deel. Hulle is verder van mening dat subkultuur ook die reaksie van 'n sosiale groep insluit met betrekking tot hulle ervarings binne die samelewing en gaan akkoord met Vlasselaers (2002: 100) wat die mening huldig dat 'n samelewing nie eenvormig is nie maar bestaan uit verskeie sosiale sisteme waarbinne verskillende perspektiewe en houdings bestaan. 'n Individu se deelname aan 'n sosiale omgewing kan dus daartoe bydra dat hy/sy 'n verskillende perspektief ontwikkel oor die gegewe samelewing en deelname in dié samelewing.

'n Individu kan om verskeie redes betrokke raak by 'n subkultuur. Hill *et al.* (2007: 175-176) is van mening dat sommige individue hulleself beskou as buitestaanders, moontlik op grond van hulle eie ervarings in 'n samelewing, en hulle uit eie keuse tot 'n subkultuur wend. Die subkultuur bied ondersteuning aan persone en deur die subkultuur word hulle status as buitestaanders van die dominante kultuur gehandhaaf. Sommige individue wend hulle weer tot 'n subkultuur op grond van 'n behoefte om uitdrukking te gee aan 'n persoonlike identiteit, byvoorbeeld gypsies en punks, waar hulle kleredrag, haarstyle en voorkoms 'n kenmerk is van

die subkultuur maar ook van hulle eie self-identiteit (Hill *et al.*, 2007: 139+145). Tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se eie ervarings kan dus moontlik daartoe bydra dat hulle hulleself wend tot 'n subkultuur (byvoorbeeld 'n tuisskoolonderrig organisasie) waar hulle die nodige ondersteuning verkry. Individue word ook soms gemarginaliseer, byvoorbeeld in die geval van gestremdheid, en word op dié wyse deel van 'n subkultuur en nie uit eie keuse nie (Hill *et al.*, 2007: 189).

Die interaksies en verhoudings wat tussen lede van dieselfde en verskillende kulture/subkulture plaasvind kan gevolglik 'n invloed uitoefen op 'n individu se houdings, oortuigings, persepsies, waardes en wyses van betekenisgewing. Omgekeerd, kan 'n individu se houdings, oortuigings, persepsies, waardes en wyses van betekenisgewing ook 'n invloed uitoefen op sy/haar interaksies en verhoudings binne 'n kultuur of 'n subkultuur. Tuisskool opvoeders en tuisskool leerders kan byvoorbeeld betrokke wees by 'n tuisskoolonderrig organisasie (subkultuur) waar die norme, waardes en tradisies verskil van die dominante kultuur, wat 'n invloed kan uitoefen op hulle verdere interaksies en verhoudings en ook op hulle persepsies en praktyk van tuisskooling. Hulle betrokkenheid by die subkultuur kan ook 'n invloed uitoefen op die leerinhoud deurdat die inhoud gefokus, vernou of verbreed kan word in ooreenstemming met die subkultuur se waardes, norme en tradisies. Die persepsies, waarde en norme van die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders kan ook 'n invloed uitoefen op die tuisskoolonderrig organisasie (subkultuur) en die interaksies en verhoudings aldaar beïnvloed. Dit is ook moontlik dat die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders 'n subkultuur kan verwerp of bevraagteken, maar die oorhoofse kultuur steeds aanvaar. Die dominante kultuur en die subkultuur kan dus 'n direkte en/of indirekte invloed uitoefen op die ontwikkelende kind (Sroufe *et al.*, 1992: 68-74) en moet tydens die studie in oorweging gebring word.

Soos reeds genoem kan 'n kultuur en subkultuur met verloop van tyd verander en 'n veranderende invloed uitoefen op die individu se oortuigings, houdings, waardes en norme. Een van die vrae wat na vore kom raak die mate waartoe veranderings in 'n kultuur of subkultuur kan bydra tot wisselende beklemtonings, aanpassings en 'n wysiging van bepaalde waardes, norme en praktyke. In die volgende afdeling gaan ek vervolgens poog om die veranderings in kultuur en

subkultuur te verken om sodoende die invloed hiervan op die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies en praktyk van tuisskooling te ondersoek.

#### 2.3.2.4 Die verandering in kultuur en subkultuur

Berry (2004: 7) wys daarop dat kultuur oor tyd ontwikkel en kan verander as 'n reaksie op veranderende ekologiese omstandighede en/of weens kontak met ander kulture. Marx se teorie het 'n fundamentele rol gespeel in Vygotsky se denke. Marx het verklaar dat historiese veranderinge in 'n samelewing kan bydra tot verandering in die menslike natuur (Vygotsky, 1978: 7). Die veranderinge in die omgewing kan onder andere ekologiese oorgangstoestande sowel as veranderinge op ekonomiese, politieke en/of tegnologiese gebied insluit. Dit kan 'n invloed uitoefen op 'n kultuur deurdat kennis, norme en waardes deur hierdie veranderinge beïnvloed en gerig word en kan verander. 'n Moeder kan byvoorbeeld haar werk bedank, weens ekonomiese en/of politieke veranderinge, en besluit om tuisskoolonderrig aan haar kinders te voorsien. Haar en die gesin se kennis, oortuigings, houdings, waardes en norme kan tydens die ervaring beïnvloed en gerig word en dit kan 'n invloed uitoefen op hulle persepsies en praktyk van tuisskooling.

Globalisasie bevorder kontak tussen kulture deurdat wêreldgemeenskappe en kulture in verbinding met mekaar tree en individue word sodoende gekonfronteer met nuwe inligting, idees en waardes (Du Toit, 2003: 15). Soos reeds genoem speel die media (televisie, tydskrifte, koerante en die internet) veral 'n rol in die oordraging van die inligting, idees en waardes. Kellner (in Servaes & Lie, 2003: 14) beskou die media as 'n industrie wat die produksie van kultuur kommersialiseer en standaardiseer. Kulturele produkte reflekteer die kulturele waardes van die individue wat dit geskep het en die sosiale realiteit waarin hulle geskep word (Servaes & Lie, 2003: 14). Die media stel dus individue in staat daartoe om te leer van hulle eie kultuur en ook ander kulture, wat kan bydra tot die verandering en/of wysiging van hulle kennis, waardes en norme en wat sodoende 'n invloed kan uitoefen op hulle ontwikkeling en gedrag.

Suid-Afrika word gekenmerk deur taal- en kulturele diversiteit en kan beskou word as 'n multi-kulturele samelewing van groepe met verskillende taal en kulturele tradisies (Vlasselaers, 2002:

97). ‘n Individu is voortdurend in interaksie met ander kulture (tydelik of permanent) tydens vakansies, werksverpligtinge, immigrasie en emigrasie (Hill *et al.*, 2007: 2), waartydens hy/sy kennis opdoen (Van den Bulck, 1999: 3) en betekenis toeke aan entiteite, byvoorbeeld gebeure, persone, prosesse en objekte. ‘n Individu vorm konstruksies van hierdie entiteite en organiseer dit as standpunte, persepsies en geloofstelsels (McMillan & Schumacher, 2001: 396). ‘n Individu word dan hoofsaaklik in sy/haar aksies gelei deur dié kennis, persepsies en wat hy/sy glo waar is (Van den Bulck, 1999: 3) en konstrueer ‘n beeld van realiteit wat hoofsaaklik sosiaal en kultureel van aard is (Van den Bulck, 1999: 10). Die wyse waarop ervarings omgesit word in betekenisvolle begrip kan die kwaliteit van die kennis beïnvloed en op grond van lewenservaring ontwikkel individue 'n verwysingsraamwerk wat bestaan uit kennis, oortuigings en waardes wat hulle gedrag kan beïnvloed en rig (Jadallah, 2000: 222). Hierdie perspektief staan bekend as sosiale konstruktivisme, wat beskou word as 'n postmodernistiese perspektief (Thrift & Amundson, 2005: 10+11).

Die verandering in ‘n kultuur en subkultuur vind met verloop van tyd plaas en verskeie faktore speel ‘n rol. Postmodernisme erken die bestaan van meervoudige realiteite en die sosiale konstruktivisme beklemtoon die rol wat sosiale konstruksie speel in die vorming van standpunte, persepsies en geloofstelsels wat ‘n invloed uitoefen op menslike gedrag en ontwikkeling. ‘n Individu se konstruksie van realiteit geskied nie in isolasie nie maar tydens interaksie en in verhouding met ander. Elke individu behoort aan ‘n groep of groepe wat ‘n invloed kan uitoefen op die sosiale konstruksie wat deur die individu konstrueer word. Tuisskool opvoeders en tuisskool leerders behoort aan 'n groep of groepe en wedersydse beïnvloeding kan plaasvind tussen die groepe en kultuur/subkultuur. Een van die vrae wat na vore kom raak die mate waartoe wedersydse beïnvloeding plaasvind tussen die individu se kultuur en die kultuur van die groep of groepe waaraan hy/sy behoort. ‘n Individu se identiteit word tydens interaksie met ander verwerf. Tuisskool opvoeders en tuisskool leerders verkeer in interaksie met ander wat 'n invloed kan uitoefen op hulle identiteitsvorming. 'n Verdere vraag wat na vore kom raak die mate waartoe die individu se identiteitsvorming beïnvloed word deur sy/haar kultuur sowel as die kultuur van die groep of groepe waaraan die individu behoort. In die volgende afdeling gaan ek poog om die konsepte “identiteit” en “groepe” te ondersoek in ‘n poging om die invloed van kultuur op die vorming van identiteit sowel as die funksionering van groepe te begryp.

### 2.3.2.5 Kultuur, identiteit en groepe

Erikson het bekendheid verwerf met sy werk oor identiteit. Hy (Erikson, 1968: 208) stel dat identiteit (in breë terme) verwys na die self wat ook die selfkonsep insluit. Hy erken die komplekse aard van identiteit en stel dat die proses waartydens identiteit gevorm word binne ‘n individu sowel as in sy/haar kultuur plaasvind (Erikson, 1968: 22). Hy omskryf die proses soos volg:

*“...identity formation employs a process of simultaneous reflection and observation, a process taking place on all levels of mental functioning, by which the individual judges himself in the light of what he perceives to be the way in which others judge him in comparison to themselves and to a typology significant to them; while he judges their way of judging him in the light of how he perceives himself in comparison to them and to types that have become relevant to him.” (Erikson, 1968: 22)*

Erikson (1968: 159) stel dat dié proses oor die lewenspan plaasvind. In die eerste lewensjare is die proses afhanklik van die ouers se vermoë om ‘n toereikende verhouding met hulle kind te vorm om sodoende ‘n veilige omgewing te skep waarin die kind ‘n self gevoel kan ontwikkel. Tydens die kinderjare vorm die kind identifikasies en betekenisvolle ander se verwagtings word aan die kind oorgedra. Die kind ontwikkel ‘n hiërargie van verwagtings wat deur kulturele- en historiese veranderings gewysig kan word. Identiteitsvorming vind dan plaas wanneer die kind sekere identifikasies en verwagtings van die kinderjare selekteer en assimileer as deel van sy/haar identiteit.

Marcia (in Thom, 1990: 459) omskryf identiteit as *“'n selfstruktuur wat 'n interne, self-gekonstrueerde dinamiese organisering van dryfvere, vermoëns, gelowe(sic) en die persoonlike geskiedenis is”*. Marcia (in Thom, 1990: 460) huldig die mening dat, indien identiteit goed ontwikkel is, die individu bewus word van sy/haar uniekheid, vermoëns en beperkinge, waardes, belangstellings, ideale en van die ooreenkomste met ander. Die proses waartydens identiteit gevorm word is dinamies (Erikson, 1968: 23) en verskeie faktore speel ‘n bepalende rol. Thom (1990: 464) voer aan dat individuele- en sosiale/kulturele faktore, byvoorbeeld kognitiewe ontwikkeling, seksualiteit, geslags-verskille, invloed van die ouers en die samelewing en kultuur



die ontwikkeling van identiteit kan beïnvloed. Identiteit kan nie beskou word as 'n gegewene nie, maar ontstaan en verander tydens 'n individu se interaksie met die omgewing en ander individue en identiteit word dus beskou as 'n sosiale konstruksie (Wepenaar & Pauw, 2004: 116).

Verskeie dissiplines (onder andere Sielkunde, Sosiologie en Linguistiek) en teoretici (byvoorbeeld Cooley, Mead, Rogers en Goffman) wys op die belangrike rol wat sosiale interaksie speel in die ontwikkeling en die handhawing van die self (Hill *et al.*, 2007: 64). Die definiëring, evaluering en verandering van identiteit vind plaas tydens sosiale interaksie en interpersoonlike kommunikasie is van kernbelang (Hill *et al.*, 2007: 49). Kultuur voorsien egter die raamwerk waarbinne sosiale interaksies plaasvind (Hill *et al.*, 2007: 96) en kan 'n direkte/indirekte invloed uitoefen op 'n individu se identiteit. Antropoloë erken ook die invloed van kultuur op identiteitsvorming en huldig die mening dat identiteit ingebed is in 'n eiesoortige kultuur en waardes en dat kultuur 'n belangrike rol speel in die vorming van identiteit (Van der Merwe, 2008: 360; Erasmus, 2005b: 234).

Kulture se sienings oor die aard van die self en sosiale verhoudinge verskil van mekaar (Kitayama & Duffy, 2004: 65-67). Globalisasie speel egter 'n rol tydens die vorming van identiteit deurdat kontak tussen kulture ook daartoe kan bydra dat 'n individu se identiteit kan verander. Servaes en Lie (2003: 13) is van mening dat 'n individu se identiteit gevorm word tydens sy/haar interpretasie van gebeure op plaaslike sowel as globale vlak en dat identiteit 'n kombinasie is van plaaslike en globale aspekte. Hulle noem verder dat 'n individu voortdurend sy/haar identiteit hervorm tydens hierdie interaksies.

Ting-Toomey (in Hill *et al.*, 2007: 48+49) verwys na twee bronne van identiteit, naamlik groep-gebaseerde identiteit (gevorm tydens deelname aan 'n emosioneel betekenisvolle groep) en persoon-gebaseerde identiteit (aspekte van ons self-konsep wat ons gebruik om onself van ander te differensieer en 'n gevoel van uniekheid te skep), wat verwerf en ontwikkel word binne die breër kultuur. Tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persoonlike identiteit kan gevorm of verander word deur groepsidentiteit tydens hulle interaksies met ander mikrosisteme, byvoorbeeld tuisskoolonderrig organisasies, die kerk, portuurgroepe, familie en vriende en dit



hou implikasies in vir die tuisskool praktyk. Hulle persoonlike identiteit kan ook 'n invloed uitoefen op hulle interaksies met dié sisteme.

Hill *et al.* (2007: 66, 69) wys daarop dat verskeie groepe bestaan binne die sosiale strukture van 'n samelewing en dat 'n individu dwarsdeur die lewenspan tyd deurbring as deel van groepe, byvoorbeeld vriende-, werk-, familie-, etniese-, geslag-, godsdienstige-, politieke- en sosio-ekonomiese groepe. Die groepe verskil van mekaar op grond van hulle doel en funksie en Hill *et al.* (2007: 69-71) onderskei tussen formele (besighede) en informele groepe (vriende), primêre (gesin) en sekondêre groepe (godsdienstige groepe), en in- ('n individu heg waarde aan sy/haar lidmaatskap) en uit-groepe ('n individu behoort nie aan die groep nie en handhaaf in sommige gevalle 'n negatiewe siening oor die groep). In- en uit-groepe kan ook dui op 'n individu se posisie ten opsigte van 'n groep of groepe.

Nie alle lede van 'n groep behoort noodwendig aan dieselfde kultuur nie. Die lede beskik elk oor eie kennis, oortuigings, houdings, waardes en norme wat kan verskil en/of ooreenstem met dié van die groep en dit kan implikasies inhou tydens die vorming sowel as die funksionering van die groep. Die interaksies en verhoudings van tuisskool opvoeders en tuisskool leerders wat behoort aan 'n tuisskoolonderrig organisasie waar dieselfde geloofsstelsel, waardes en norme gedeel word kan wedersydse beïnvloeding inhou. Dit kan daartoe bydra dat die vorming en funksionering van die groep bevorder of verhinder kan word. Kultuur kan gevolglik 'n direkte/indirekte rol speel in die interaksies en verhoudings sowel as die vorming en funksionering van groepe.

Baron en Byrne (in Hill *et al.*, 2007: 68) identifiseer die volgende sleutel kriteria waaraan 'n groep voldoen: die groep ken rolle toe aan lede, norme en ideologieë word in die groep gegeneer, daar is dikwels status differensiasie tussen lede, die groep ontwikkel kohesie en het die mag om konformiteit aan te moedig en om afwyking deur lede te ontmoedig. Groepe beskik dus oor die vermoë om vorm te gee aan die aard van die interaksies, die rolle wat vervul word asook die lede se gevoel van sosiale identiteit (Hill *et al.*, 2007: 66+67).

Die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders vervul ook 'n verskeidenheid van rolle tydens hulle interaksies met ander mikrosisteme. 'n Rol verwys na verwagte en aanvaarde patrone van gedrag

wat geassosieer word met 'n posisie in 'n groep en kan deur die groep of die samelewing gegeneer word, byvoorbeeld die rol van student of moeder (Hill *et al.*, 2007: 68). Nie alle rolle word gelyke waarde toegeken nie en sommige rolle dra meer status en mag in die groep, wat bydra tot die ontstaan van 'n status hiërargie waar sekere lede leiersposisies beklee. Die struktuur van 'n groep kan ook 'n individu se mate van populariteit in die groep reflekteer, byvoorbeeld 'n uitblinker of 'n geïsoleerde (Hill *et al.*, 2007: 68) en kan 'n invloed uitoefen op die interaksies en verhoudings met die betrokke individu. Die moontlikheid bestaan byvoorbeeld van kritiek op ouers se besluit om tuisskoolonderrig aan hulle kinders te voorsien en die gesin kan moontlik deur groepe waaraan hulle behoort beskou word as “anders” en afgesonderd.

Kultuur en subkultuur speel 'n rol tydens 'n individu se vorming van 'n persoonlike- en groepsidentiteit sowel as tydens die vorming en funksionering van groepe. Uit die voorgaande afdelings is dit duidelik dat kultuur 'n sentrale rol speel in gedrag en dus implikasies inhou vir menslike ontwikkeling. Een van die vrae wat na vore kom raak die mate waartoe kultuur 'n invloed uitoefen op ontwikkeling en die uitkomste wat ten doel gestel word. In die volgende afdeling gaan ek poog om die invloed van kultuur op menslike ontwikkeling te oordink.

#### 2.3.2.6 Kultuur en menslike ontwikkeling

Die vroeër modelle van menslike ontwikkeling byvoorbeeld leerteoretiese benaderings (Meyer & Van Ede, 1990: 66-67) en psigoanalitiese benaderings (Meyer & Van Ede, 1990: 58; Erikson, 1968: 44-45) het slegs gefokus op die individu en die onmiddellike konteks (die gesin). Die invloed van sosio-kulturele faktore op ontwikkeling is nie in hierdie modelle in berekening gebring nie. 'n Verskuiwing het egter in die middel van die twintigste eeu plaasgevind en huidige teoretiese modelle, onder andere die bio-ekologiese model en die transaksionele model (Sameroff & Fiese, 2000: 141), fokus op ontwikkeling-in-konteks en erken die rol wat kultuur en sosio-kulturele faktore speel tydens ontwikkeling (Garcia-Coll & Magnuson, 2000: 94).

Die kulturele konteks waarin 'n kind ontwikkel word gekenmerk deur sekere beskouings, waardes en riglyne vir gedrag wat gedeel word deur individue van 'n spesifieke samelewing (Sroufe *et al.*, 1992: 76). Vygotsky (1978: 126) beskou 'n kind se toenemende vermoë om

sy/haar eie gedrag te rig en te beheer as 'n sentrale aspek van ontwikkeling. Hy verklaar dat 'n individu tydens die proses gebruik maak van simbole en hulpmiddele wat met verloop van tyd deur 'n samelewing geskep word en onderhewig is aan die veranderings wat in 'n kultuur plaasvind. In 2.3.2.1 het ek reeds daarop gewys dat kultuur 'n invloed kan uitoefen op 'n kind se verdere aksies en op praktyke, wat ook ouers se opvoedingspraktyke kan insluit. Shapiro en Azuma (2004: 193-198) bespreek 'n vergelykende studie wat ook getoon het dat ouers se opvoedingspraktyke beïnvloed word deur kultuur. 'n Kind se ontwikkeling kan dan ook beïnvloed en gerig word deur die opvoedingspraktyke. Indien 'n samelewing byvoorbeeld nie waarde heg aan 'n vader se betrokkenheid tydens opvoeding nie kan dit volgens Vogel (2008: 23) 'n negatiewe invloed uitoefen op 'n kind se ontwikkeling aangesien die rol wat deur 'n vader vervul word verskil van dié van die moeder en 'n kind het blootstelling aan beide nodig om gebalanseerd te ontwikkel.

Soos reeds genoem vind ontwikkeling plaas tydens 'n individu se interaksie met die omgewing. Berry (2004: 13+14) wys daarop dat die omgewing verskeie eise aan 'n individu stel en dat verskillende bekwaamhede en aanpassings nodig is om hieraan te voldoen. Samelewings stel nie dieselfde eise aan 'n individu nie en die moontlikheid bestaan dat die uitkomst wat ten doel gestel word kan verskil. Ferguson (in Berry, 2004: 12) poneer dat kulturele faktore bepaal wat geleer word en op watter ouderdom en dat verskillende kulturele omgewings daartoe bydra dat verskillende vermoëns ontwikkel word. 'n Kind leer dan onder andere kognitiewe-, sosiale-, en kommunikasievaardighede aan wat hy/sy nodig het om binne 'n spesifieke kulturele groep te funksioneer (Garcia-Coll & Magnuson, 2000: 109).

Garbarino en Ganzel (2000: 76+77) voer ook aan dat 'n individu tydens sy/haar interaksie met die omgewing blootgestel word aan verskillende geleenthede en/of risiko's wat ontwikkeling kan beïnvloed, hetsy positief of negatief. Geleenthede vir ontwikkeling verwys onder andere na dié verhoudings waarin 'n individu op materiële-, emosionele- en sosiale vlak ondersteun word en waar daar in sy/haar behoeftes voorsien word. Die ontwikkeling van 'n kind wie se ouers geleenthede skep vir deelname aan verskeie kwaliteit proksimale prosesse kan moontlik positief hierdeur beïnvloed word. Risiko's vir ontwikkeling verwys na direkte bedreigings sowel as die afwesigheid van geleenthede en sluit biologiese risiko's (byvoorbeeld wanvoeding en ongelukke)

sowel as sosio-kulturele risiko's (ontneming van essensiële ervarings en verhoudings) in. Die ontwikkeling van 'n kind wat in 'n omgewing grootword wat gekenmerk word deur gebrekkige fisiese en sosiale stimulasie kan byvoorbeeld negatief hierdeur beïnvloed word. Die kultuur waaraan 'n individu behoort kan 'n direkte/indirekte rol hierin speel deurdat ouers se kennis, oortuigings, houdings, waardes en norme 'n invloed kan uitoefen op hulle keuse van geleenthede. Die tuisskool opvoeders kan byvoorbeeld 'n kurrikulum oorweeg wat gebaseer is op hulle godsdienstige of politieke oortuigings en so poog om hulle waardes en norme aan hulle kinders oor te dra. Die tuisskool opvoeders kan ook hulle kinders weerhou daarvan om deel te neem aan sosiale geleenthede, wat hulle kontak met die portuurgroep beperk.

Die kennis en vaardighede wat 'n kind moet aanleer om te voldoen aan die eise sowel as die ontwikkelingsuitkomst wat deur die ouers gestel word kan duidelik beïnvloed word deur die kultuur waaraan hulle behoort. Kultuur kan dus implikasies inhou vir die onderrig wat 'n kind ontvang. Een van die vrae wat na vore kom raak die mate waartoe die multi-kulturele situasie in Suid-Afrika 'n invloed uitoefen op 'n individu se ontwikkeling. 'n Verdere vraag raak die mate waartoe onderwys en onderrig voorsien in die eiesoortige kulturele behoeftes van 'n individu. In die volgende afdeling gaan ek poog om die rol wat kultuur speel in onderwys en onderrig te oordink.

#### 2.3.2.7 Kultuur, onderwys en onderrig

Suid-Afrika word beskou as 'n diverse, multi-kulturele samelewing waar leerders met verskillende behoeftes in die onderwys geakkommodeer moet word. Om in die behoeftes van alle leerders te voorsien bestaan daar verskillende tipes skole. Vir die doel van my studie wil ek onderskei tussen institusionele skole (staatskole, privaat skole, spesiale skole en voorberoep skole) en tuisskole. In institusionele skole ontvang leerders formele onderrig in 'n skoolopset en 'n formeel gestruktureerde kurrikulum word deur opgeleide onderwysers gevolg. Dié skole is uiteraard nie homogeen nie, maar bestaan uit individue (lede van die beheerliggaam, onderwysers en leerders) uit verskillende kulturele agtergronde met hulle eie persoons-eienskappe, ervarings en wyses van betekenisgewing wat hulle gedrag kan beïnvloed en rig. Die unieke aard van elke skool kan verder daartoe bydra dat die toepassing van onderwys beleid en -teorieë sowel as die

onderrig en leer wat plaasvind nie dieselfde in alle skole sal geskied nie. Tuisskoolonderrig het toegeneem in populariteit en word tans erken as ‘n wettige alternatief tot institusionele skole. In tuisskole kies of skep die tuisskool opvoeders ‘n kurrikulum wat in hulle behoeftes sal voorsien en hulle is nie noodwendig opgeleide onderwysers nie. Die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders het eweneens hulle eie persoonseienskappe, ervarings en wyses van betekenisgewing, alhoewel hulle in die meeste gevalle van dieselfde kulturele agtergrond afkomstig is.

Kultuur kan ‘n rol speel tydens die ontwikkeling en toepassing van onderwys beleid aangesien die beleid op waardes gegrond word. Die multi-kulturele situasie in Suid-Afrika na 1994 het ‘n groot uitdaging aan die onderwys gestel onder andere omrede daar volgens Asmal (in Beckmann & Niewenhuis, 2004: 59) geen vaste waarderaamwerk vir die onderwys gelaat was waarop die onderwys beleid en besluite gegrond kon word nie. Alhoewel die meeste onderwyskundiges die verband tussen onderwys en waardes erken, verskil hulle ten opsigte van watter waardes in die kurrikulum ingesluit moet word aangesien elke individu ‘n eie waardestelsel konstrueer tydens sy/haar interaksies met ander (Beckmann & Niewenhuis, 2004: 58+60). ‘n Span was gevolglik saamgestel om ‘n besprekingsdokument oor waardes op te stel. Die dokument het in 2001 gelei tot die “*Manifesto on Values and Democracy*”, wat onder andere ses waardes voorstel wat die skoolstelsel behoort na te streef, naamlik regverdigheid, openheid, verdraagsaamheid, veeltaligheid, aanspreeklikheid en sosiale eerbaarheid (Beckmann & Niewenhuis, 2004: 59).

Dit kan egter gebeur dat ‘n skool nie die waardes toereikend oordra nie of dat invloede vanuit ander sisteme (byvoorbeeld die gesin of portuurgroep) daartoe bydra dat die waardes nie noodwendig deur alle leerders aangeleer word nie. Tuisskool opvoeders se waardes kan ooreenstem of verskil van die waardes wat in die Manifesto voorgestel word. Die moontlikheid bestaan ook dat die tuisskool leerder beperkte blootstelling het aan ander kulture wat daartoe kan bydra dat hy/sy slegs die waardes aanleer wat deur die tuisskool opvoeder as belangrik geag word. Die moontlikheid bestaan dus dat die onderwysbeleid nie op dieselfde wyse in alle skole toegepas word nie.

Alle kinders het die reg op basiese onderwys alhoewel die betekenisinhoud wat daaraan gekoppel word wissel van kultuur tot kultuur (Oosthuizen & Rossouw, 2001: 657+660-661). Die

betekenisinhoud kan ook met verloop van tyd verander (Oosthuizen & Rossouw, 2001: 661) en dit hou implikasies in vir die onderwys teorie. Malherbe (in Oosthuizen & Rossouw, 2001: 662) omskryf basiese onderwys as “*daardie tipe opvoedende onderwys wat ‘n leerder ontvang en wat hom/haar toerus met die basiese vaardighede van funksionele geletterdheid sowel as ‘n basiese kennis en bewustheid van ekonomie, kultuur en politiek*”. Volgens “*The world declaration on education for all*” (in Oosthuizen & Rossouw, 2001: 662) word die konsep basiese onderwys onderverdeel in leerinstrumente (geletterdheid, taalvaardighede, syfervaardighede en probleemoplossing) en leerinhoud (kennis, vaardighede, waardes en houdings).

‘n Multi-kulturele samestelling van die klaskamer stel uiteraard verskeie uitdagings aan onderwysers in alle leerareas (Van Wyk, 2002: 305) aangesien kulture se beskouing oor die basiese kennis en vaardighede wat nodig is om in ‘n samelewing te funksioneer sowel as die voorkeur onderrig- en leerwyses van mekaar kan verskil. ‘n Skool kan ook poog om die kennis, vaardighede, waardes en houdings wat dominant is in ‘n spesifieke samelewing aan die leerders oor te dra en dit hou implikasies in tydens die toepassing van die kurrikulum. Die betekenisinhoud wat tuisskool opvoeders aan basiese onderwys koppel kan moontlik verskil van die oorhoofse kultuur. Dit kan daartoe bydra dat hulle kies om die kennis, waardes, vaardighede en houdings wat hulle as belangrik ag oor te dra aan die tuisskool leerder, wat daartoe bydra dat sekere kennis en vaardighede nooit aangebied word nie.

Shapiro en Azuma (2004: 187) beskou bekwaamheid as 'n eenheid van kennis, vaardighede en houdings wat sukses in take ondersteun. Hulle stel dat dié take en idees oor sukses kultuur-spesifiek is en daarom sal bekwaamheid verskillend begryp word in verskillende kulture.

Masten en Curtis (in Grigorenko & O’Keefe, 2004: 26) voer aan dat die bekwaamhede wat bemeester moet word deur die ouers en onderwysers se verwagtings bepaal word. Beskouings oor die aard van bekwaamheid kan daartoe bydra dat kultuur-spesifieke aannames oor onderrig en leer gevorm word wat kan bydra tot kultureel-gevormde onderwys omgewings wat interaksies kan beïnvloed en rig (Shapiro & Azuma, 2004: 203).

Die bekwaamhede word aangeleer tydens 'n kind se interaksie met ander en ek het reeds daarop gewys dat kultuur 'n rol speel tydens interaksies. Bruner (in Lonner & Hayes, 2004: 95) voer ook aan dat die proses waartydens 'n individu bekwaamhede aanleer plaasvind in kontekste wat kultureel bepaal word (byvoorbeeld die skool) en afhanklik is van die kriteria of modelle wat voortspruit uit die tradisies en praktyke van die spesifieke samelewing waaraan 'n individu behoort. Dit dui dus daarop dat die wyse waarop 'n individu leer om bekwaam op te tree, bykomend tot sy/haar vermoëns of talente, beïnvloed en gerig word deur die kulturele inspirasies en insette wat vorm gee aan 'n individu se persoonlike en sosiale groei en ontwikkeling. Kultuur konfigureer nie noodwendig dieselfde in alle kontekste nie en dit kan daartoe bydra dat die institusionele skool konteks en die tuisskool konteks van mekaar kan verskil. Dit kan verder daartoe bydra dat die kriteria en modelle wat gevolg word in 'n tuisskool nie noodwendig ooreenstem met dié wat in institusionele skole gevolg word nie en dit hou implikasies in vir die bekwaamhede wat aangeleer word.

Die ontwikkeling van 'n kurrikulum kan deur kultuur beïnvloed en gerig word deurdat die kennis, vaardighede, norme en waardes wat van belang is as uitkomste gestel word. Kurrikulum 2005 poog om die individuele potensiaal van elke leerder te ontwikkel terwyl waarde geheg word aan diversiteit (Meier, 2003: 229-230). In tuisskole kies of skep die tuisskool opvoeders 'n kurrikulum wat die kennis, vaardighede, norme en waardes insluit wat ooreenstem met die uitkomste wat hulle ten doel stel, wat daartoe bydra dat die kultuur/subkultuur waaraan hulle behoort 'n invloed uitoefen op hulle keuse en toepassing van 'n kurrikulum.

Kultuur kan ook vanuit die hoek van die onderwysers sowel as die leerders 'n rol speel tydens die organisering en bestuur van die klaskamer sowel as tydens die beplanning van die onderrig- en leergebeure. In 'n poging om die uitkomste soos gestel in die nuwe kurrikulum te bereik, moes baie onderwysers byvoorbeeld hulle onderrigpraktyke wysig of verander. Die nuwe benadering oefen 'n invloed uit op onderwysers se organisering, bestuur en beplanning in die klaskamer aangesien die onderrig- en leergebeure op so 'n wyse gestruktureer moet word dat die individuele- en kulturele verskille tussen leerders in berekening gebring kan word. Meier (2003: 233) is egter van mening dat sommige onderwysers huiwer om weg te beweeg van die tradisionele benadering aangesien dit aan hulle 'n gevoel van sekuriteit voorsien. Die



moontlikheid bestaan dan dat die beplande kurrikulum (wat die offisiële riglyne insluit) kan verskil van die kurrikulum wat werklik in die klas toegepas word (Kelly in Van Wyk, 2002: 310).

Onderwysers word genoodsaak om hulle onderrig metodes aan te pas by die individuele behoeftes van die leerders. Tomi (in Thomas & De Villiers, 2000: 231) voer byvoorbeeld aan dat in sekere kulture kinders ontmoedig word om vrae te vra en deel te neem aan gesprekke met onderwysers, wat implikasies inhou tydens hulle interaksies in die klas. ‘n Onderwyser moet kennis dra van die kulturele verskille tussen leerders en die onderrig- en leergebeure op so ‘n wyse beplan dat al die leerders tydens die proses betrek word. Die metodes wat gevolg word kan beïnvloed en gerig word deur die onderwyser sowel as die leerders se kennis, vaardighede, persoonseienskappe, waardes, norme en die hulpbronne tot hulle beskikking. Die oorhoofse kultuur in ‘n skool speel egter ‘n kern rol tydens ‘n onderwyser se keuse van benaderings en metodes en kan ook die toepassing hiervan beïnvloed en rig.

Verskillende kontekste en subkulture kan verskillende wyses van kennis konstruering ondersteun, wat meebring dat in ‘n komplekse, multi-kulturele samelewing (soos Suid-Afrika) kennis en waarheid verskeie vorme kan aanneem (Morrison & Collins in Venter, 2001: 87). Delpit (in Van Wyk, 2002: 305) stel dat alle individue gedrag, inligting en situasies interpreteer deur hulle eie kulturele lense wat daartoe bydra dat ‘n individu glo dat sy/haar beskouing ‘n refleksie is van die werklikheid. Van Wyk (2002: 305) voer aan dat onderwysers genoodsaak word om te reflekteer oor die wyse waarop hulle en die leerders kennis bedink en konstrueer en daar word ook van onderwysers verwag om geleenthede te skep wat die leerders se kennis en ervaring erken en daarop voortbou. Die leerder-gesentreerde benadering is ‘n manier waarop onderwysers dit kan vermag. Hy (Van Wyk, 2002: 305) noem verder dat onderwysers ook bewus moet word van die invloed wat hulle uitoefen op die inhoud en interaksies wat plaasvind tydens onderrig en leer sowel as die wyse waarop hulle hierdeur beïnvloed word. Dit sal dus nuttig wees indien onderwysers die invloed van subjektiewe betekenis tydens die mikro-sosiale prosesse betrokke in alledaagse klaskamer interaksies begryp (Van Wyk, 2002: 305). Die individuele- en kulturele verskille tussen leerders in dieselfde skool en klaskamer dra daartoe by dat onderwysers hulle



onderrigpraktyke moet wysig om sodoende in die behoeftes van die afsonderlike leerders te voorsien.

In ooreenstemming met die kurrikulum ontwikkeling in Suid-Afrika sedert 1994, is veranderings aangebring aan die onderwyser opleidingsprogramme aangesien 'n filosofie van onderwys wat navraag, bespreking, debattering en lewenslange leer bevorder in die nuwe benadering van kernbelang is (Venter, 2001: 86). Gagliardi (in Meier, 2005: 170) huldig die mening dat onderwyser opleiding daarop toegespits moet wees om 'n positiewe houding teenoor leerders van verskillende etniese-, rasse-, taal- en godsdienstige groepe te ontwikkel. Onderwysers moet die nodige kennis, vaardighede en houdings ontwikkel om effektief te werk met alle kinders (Meier, 2005: 172).

Kultuur speel 'n sentrale rol in die onderwys deurdat die ontwikkeling en toepassing van onderwys beleid en –teorieë hierdeur beïnvloed word. Die mate waartoe kultuur die onderrigpraktyke beïnvloed kan egter van skool tot skool verskil. In institusionele skole word onderwysers op 'n daaglikse basis gekonfronteer met die individuele- en kulturele verskille tussen hulle en die leerders en die wedersydse beïnvloeding wat plaasvind. Onderwysers moet deurentyd hulle onderrigpraktyke evalueer en aanpas om te verseker dat hulle alle leerders tydens die onderrig- en leergebeure akkommodeer. In tuisskole word tuisskool opvoeders nie noodwendig gekonfronteer met individuele- en kulturele verskille nie. Een van die vrae wat na vore kom raak die mate waartoe tuisskool opvoeders blootgestel word aan kulturele verskille en die implikasies wat dit inhou vir die onderrig en leer wat in tuisskole plaasvind.

### **2.3.3 Implikasies van kultuur/subkultuur vir die studie**

Kultuur is wesenlik deel van gedrag en dra ook by tot die vorming van waardes, norme, houdings en betekenisgewing en die invloed hiervan op die leerder se ontwikkeling, onderwys en onderrig kan nie geïgnoreer word nie. Kultuur konfigureer nie noodwendig dieselfde in elke sisteem nie en daarom kan die kulturele konteks in institusionele- en tuisskole wesenlik van mekaar verskil. In institusionele skole word die leerders blootgestel aan onderwysers en leerders uit verskillende kulture wat mekaar wedersydse beïnvloed. Sommige tuisskole kan egter geslote wees en

geïsoleerd funksioneer en dit kan daartoe bydra dat tuisskool leerders beperkte blootstelling het aan verskillende kulture. Die kulturele konteks waarin ‘n individu ontwikkel is van kernbelang.

Daar gaan in elke konteks verskille wees met betrekking tot die mate en wyse waarop kultuur die onderskeie kontekste beïnvloed. Dit is daarom van kernbelang dat ek deurgaans bewus moet wees van die kulturele faktore wat ‘n invloed kan uitoefen op die tuisskoolonderrig praktyk. Een van die vrae wat na vore kom raak die mate waartoe die kulturele konteks van die tuisskool ‘n invloed uitoefen op die leerder se ontwikkeling sowel as die onderrig- en leergebeure. Die tuisskool verkeer ook in interaksie met ander sisteme en wedersydse beïnvloeding kan plaasvind. ‘n Verdere vraag wat na vore kom raak die mate waartoe ander kulturele kontekste (op mesosistemiese vlak) ‘n invloed uitoefen op die tuisskoolonderrig praktyk.

Die invloed van kultuur/subkultuur kan ook tydens die navorsingsproses implikasies inhou deurdat die keuse van data-insamelingstegnieke en die uitvoering daarvan hierdeur geïnformeer word. Ek moet tydens data-insameling en data-analise deurgaans bewus wees van my eie beskouing, norme, waardes, ervarings, interpretasies, persepsies en diskoerse en kennis dra van enige invloed wat my eie subjektiwiteit op die studie kan uitoefen.

## **2.4 DISKOERS**

### **2.4.1 Inleiding**

Soos reeds genoem in hoofstuk 1, verwys “diskoers” onder andere na ‘n individu se raam van betekenisgewing wat ontwikkel tydens die interaksies en verhoudings wat in en tussen die sisteme waaraan hy/sy deelneem plaasvind. Ek het ook reeds in die inleiding daarop gewys dat die diskoers(e) wat deur ‘n individu onderskryf word gegrond kan wees op die ideologie of waardes wat deur ‘n kultuur/subkultuur onderskryf word en wedersydse beïnvloeding kan plaasvind tussen diskoers en ‘n kultuur/subkultuur. Een van die vrae wat na vore kom raak die mate waartoe ‘n tuisskool subkultuur beïnvloed en gerig kan word deur die diskoers(e) wat deur die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders onderskryf word. ‘n Verdere vraag raak die mate waartoe die diskoers(e) wat sigbaar word tydens die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se

interaksie met ‘n subkultuur ‘n invloed uitoefen op hulle persepsies en praktyk van tuisskooling. Ek sal in hierdie afdeling poog om 'n teoretiese oorsig van die konsep “diskoers” te onderneem. Tydens die oorsig sal ek fokus op die omskrywing van die konsep “diskoers” en ek gaan ook die verskillende beskouings, tradisies en domeine van diskoers oordink. Ek sal verder oorweging skenk aan die idees en konsepte wat diskoers en diskoers-analise onderlê waarna ek ten slotte sal poog om die implikasies hiervan vir die voorgenome studie te oordink.

## 2.4.2 ‘n Teoretiese oorsig van die konsep diskoers

### 2.4.2.1 Omskrywing van die konsep diskoers

In die literatuur word daar melding gemaak van verskillende beskouings van diskoers wat uiteraard daartoe bydra dat daar verskeie definisies van diskoers bestaan (Potter & Wetherell, 1987; Wetherell, Taylor & Yates, 2001; Painter & Theron, 2001; Wilson & McLuckie, 2002). Macleod (2002: 17) voer aan dat dit van kernbelang is om onder andere die konseptualiserings rondom die idee van diskoers te ondersoek aangesien dit metodologiese implikasies vir 'n studie kan inhou. Ek gaan gevolglik nou twee definisies van diskoers oorweeg waarna ek vir die doel van die studie my eie definisie gaan formuleer.

Painter en Theron (2001: 2) verwys na ‘n definisie van diskoers deur Burman *et al.* (ook aangehaal in hoofstuk 1):

*“Discourse is referring to language-in-action, to sets of social practices that are linguistic, but more than “merely” linguistic. We take discourse to mean frameworks of meaning that are realized in language but produced by insitutional and ideological structures and relations.”*

Volgens hierdie definisie verwys diskoers na taal-in-gebruik (bepaalde sosiale praktyke) en word daar wegbeweeg van 'n suiwer taalmatige beskouing van diskoers. Diskoers verwys eerder na 'n individu se raam van betekenisgewing wat gegrond word op institusionele- en ideologiese strukture en verhoudings. Volgens hierdie definisie moet daar gefokus word op die strukturende effek van taal asook die verband tussen institusionele magsverhoudinge en gesprekke (Painter & Theron, 2001: 2). Painter en Theron (2001: 2) voer aan dat betekenis

dus ook deur breër sisteme en verskeie wesenlike beperkings bepaal kan word en dat dit aan verskillende sosiale strukture en instansies behoort. Die betekenisgewing geskied egter nie vanselfsprekend nie en hierdie beskouing erken die gesitueerde, sigbaarwordende en gespreksmatige aard van betekenisgewing (Painter & Theron, 2001: 2).

In 'n poging om die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se rame van betekenisgewing te ondersoek is dit dus van kernbelang om die interaksies en verhoudings in en tussen die sisteme sowel as die kultuur waaraan 'n individu behoort te ondersoek. Painter en Theron (2001: 2) erken ook die rol wat verskillende sisteme sowel as 'n individu se kultuur speel en ondersteun die aannames wat ek in die vorige afdelings gemaak het. Tydens my studie wil ek poog om die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se rame van betekenisgewing te ondersoek soos wat dit ontwikkel het in interaksie met die samelewing en met inagneming van die ideologiese strukture waarop die diskoerse gegrond is.

Zeeman, Poggenpoel en Myburgh (2002: 4) verwys na die volgende definisie van diskoers deur Hollway:

*“A discourse refers to...an interrelated system of statements which cohere around common meanings and values....(that) are a product of social factors, of powers and practices, rather than an individual's set of ideas.”*

Volgens hierdie definisie verwys diskoers na die betekenis en waardes wat 'n sisteem van stellings (wat 'n sinvolle onderlinge verband met mekaar toon) onderlê. Die definisie verwys nie slegs na die invloed van die breër sisteme nie maar verwys ook na die rol wat sosiale faktore speel en sluit die magsverhoudings sowel as die praktyke in waaraan 'n individu deelneem. Die interaksies en verhoudings tussen die tuisskool en die tuisskoolonderrig organisasie kan as voorbeeld dien aangesien sekere betekenis en waardes tydens hierdie interaksies en verhoudings tot stand kom, wat daartoe kan bydra dat reeds bestaande diskoerse gewysig of selektief gerig kan word. Wedersydse beïnvloeding kan egter plaasvind deurdat die diskoerse wat deur tuisskool opvoeders en tuisskool leerders onderskryf word ook 'n invloed kan uitoefen op die verdere betekenis en waardes wat deur die tuisskoolonderrig organisasie of die breër tuisskool gemeenskap gedeel word. Die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies

en praktyk van tuisskooling kan gevolglik hierdeur beïnvloed en gerig word en moet tydens my studie oorweeg word.

Volgens beide definisies word daar nie ‘n suiwer taalmatige beskouing van diskoers gevolg nie maar verwys “diskoers” eerder na taal-in-gebruik, as betekenisgewing. Betekenisgewing geskied dan ook nie in isolasie nie maar vind plaas tydens die interaksies en verhoudings in en tussen sisteme. Die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se rame van betekenisgewing wat tydens hulle deelname aan die tuisskool sisteme en -praktyke na vore kom moet dus tydens my studie oorweeg word aangesien dit ‘n direkte/indirekte invloed kan uitoefen op die diskoerse wat deur hulle onderskryf word. Vir die doel van die studie gaan die volgende definisie van diskoers gebruik word:

*“Diskoers verwys na die rame van betekenisgewing wat in die praktyk gestalte kry. Dit word beïnvloed deur die breër sisteme waarin die individu verkeer sowel as kulturele- en sosiale faktore wat gegrond is op die institusionele- en ideologiese strukture en verhoudings.”*

#### 2.4.2.2 Oriëntering: Ontwikkelingsoorsig

Die studie van diskoers is al vir ‘n geruime tyd (veral in die taalwetenskappe) die fokuspunt van navorsingstudies. Dit het aanvanklik gefokus op die strukturering van taal, maar word huidiglik meer omvattend beskou as die studie van taal-in-gebruik en die studie van menslike betekenisgewing (Wetherell *et al.*, 2001: 3). Burman *et al.* se definisie waarna ek in 2.4.2.1 verwys het weerspieël hierdie beskouing van diskoers. Wetherell *et al.* (2001: 5) huldig die mening dat, om in studies oor diskoers betrokke te raak, beteken om betrokke te raak in debatte oor die aard van betekenis. Die beskouing van diskoers as die studie van taal-in-gebruik sowel as menslike betekenisgewing het daartoe bygedra dat die sosiale wetenskappe hulle aandag toenemend begin vestig het op diskoers, onder andere vanweë die veranderende aard van die sosiale lewe en onlangse veranderinge in die vloei van inligting oor samelewings heen (Wetherell *et al.*, 2001: 3). Globalisasie wat vroeër bespreek is kan ook hier ‘n rol speel. Wetherell *et al.* (2001: 4) huldig verder die mening dat “*to do social life is to do discourse*” en hulle wys daarop dat alle data in die sosiale wetenskappe beskou kan word as diskursief.

'n Verdere rede waarom sosiale wetenskaplikes belangstelling in diskoers behoort te toon is metodologies van aard (Wetherell *et al.*, 2001: 4). Paola (2002: 135) wys daarop dat verskeie filosowe, teoretici en navorsers in die menswetenskappe positivisme en 'n kwantitatiewe navorsingsbenadering bevraagteken het en al meer begin fokus het op die kwalitatiewe navorsingsbenadering in 'n poging om die sosiale gedrag van die individu in 'n kultuur te verduidelik en te interpreteer, deur gebruik te maak van nie-naturalistiese perspektiewe, byvoorbeeld hermeneutiek, interpretivisme, fenomenologie en kritiese perspektiewe. Wetherell *et al.* (2001: 4) voer aan dat diskoers 'n sentrale rol speel in sosiaal wetenskaplike navorsing en dit is daarom van kernbelang om kennis op te doen met betrekking tot die teorie van diskoers aangesien dit 'n invloed kan uitoefen op die wyse waarop sosiale wetenskaplikes navorsing doen.

'n Finale rede waarom sosiale wetenskaplikes belangstelling in diskoers behoort te toon is epistemologies van aard. Wetherell *et al.* (2001: 5) stel dat daar tans twee dominante bewegings is wat aandag fokus op die wyse waarop kennis daargestel word, naamlik postmodernisme en post-strukturalisme. *Postmodernisme* gaan uit van die aanname dat waarheid as 'n objektiewe realiteit nie bestaan nie (Van der Watt & Prins, 2003: 580), wat daarop dui dat waarheid meer-dimensioneel sowel as konteksgebonde is en onder andere verband hou met die geskiedkundige tydvak, individue se kultuur, hulle posisie in die samelewing en hulle taal (Kloppers, 2003: 202). Freedman en Combs (in Van den Berg & Pudule, 2007: 175) wys daarop dat een van die sentrale beginsels van die postmodernistiese beskouing is dat 'n individu sy/haar eie realiteit regoor die lewenspan konstrueer. Kloppers (2003: 202) noem verder dat postmodernisme verskeie wyses van interpretasie moontlik maak en dat waarheid kontekstueel gekonstrueer en gerealiseer word. Individue kan dus dieselfde situasie verskillend interpreteer en sosiale konstrakte vorm op grond van hulle oortuigings, diskoers(e), kennis, waardes en norme. Die klem val dus op 'n individue se unieke interpretasies en wyses van betekenisgewing en die konsep "diskoers" word beskou as een van die basiese beginsels van die postmodernisme (Holtzhausen, 2002: 29). Postmodernisme voer verder aan dat waarheid relatief is tot diskoers op 'n gegewe oomblik (Wetherell, 2001a: 384).

Die *post-strukturalistiese* benadering erken beide die konstitutiewe krag van diskoers en in meer besonderhede dié van die diskursiewe praktyke, en erken terselfdertyd dat individue oor die

vermoë beskik om keuses in verhouding tot hierdie praktyke uit te oefen (Davies & Harré, 2001: 262). Wetherell (2001b: 284) voer aan dat navorsers in die post-strukturalisme begin het om eerder die praktyke as die strukture te ondersoek en sodoende het die verhouding tussen taal en die sosiale konteks te voorskyn gekom. Die fokus, volgens Bakhtin en Volosinov, het gevolglik verskuif na sosiale aksie en werklik deureleefde realiteite en die betekenis van woorde word eerder afgelei van die akkumulatiewe en dinamiese sosiale gebruik van die woorde as van die woorde se plek in 'n struktuur (Wetherell, 2001b: 284).

Verskeie navorsers het baanbreker werk gedoen op die gebied van diskoers navorsing en het 'n invloed uitgeoefen op die ontwikkeling van die konsep en die konstruksie van “diskoers” (Wetherell, 2001a: 9). Die baanbrekers belig perspektiewe oor diskoers vanuit verskillende dissiplines (Linguistiek, Filosofie, Sosiologie, Antropologie, Etnografie en Sielkunde) wat uiteraard berus op eiesoortige konsepte, idees, aannames, uitgangspunte en sienings oor diskoers. Ek gaan vervolgens die bydraes van 'n aantal baanbrekers kortliks oorweeg in 'n poging om die konsep “diskoers” te verken.

Gedurende die 20ste eeu was die dominante siening van taal beïnvloed deur die werke van Ferdinand De Saussure (Maybin, 2001: 64). Kress (2001: 30) wys daarop dat die strukturalisme in dié tydperk die dominante beweging vir intellektuele navraag in die linguistiek, maar ook die geesteswetenskappe was. Volgens die strukturalisme sowel as De Saussure word taal beskou as 'n selfstandige en onafhanklike sisteem wat nie noodwendig fokus op die konkrete ontdekking van die sosiale gebruike van taal nie (Wetherell, 2001a: 10). De Saussure was van mening dat 'n individu nie 'n sisteem kan verander nie en daarom geen effek op 'n sisteem het nie (Kress, 2001: 33). Daar het egter 'n wending plaasgevind na herkenning van die sosiale aspekte in Linguistiek en verskeie navorsers, waaronder Gumperz, Labov en Halliday, het gevind dat daar wel 'n verband tussen taal en die sosiale omgewing bestaan (Kress, 2001: 33-35). Die sosiale siening van taal het daartoe bygedra dat taalse<sup>1</sup> uitsprake (of tekens) beskou word as die draers van die betekenis van die omgewing waarin dit geskep word en dat die betekenis ook die belange (sosiaal of persoonlik) van die individu verteenwoordig (Kress, 2001: 37).

---

<sup>1</sup> Linguistiek verwys na die wetenskap van taal en het 'n sterk teoretiese inslag. *Taalse* verwys na die aspekte van taal wat op die gebied van teorie sowel as praktyk van belang is.



Wittgenstein het vanuit 'n filosofiese benadering tot taal belangrike bydraes gelewer veral op die gebied van diskoers-analise (Potter, 2001: 39). Hy verwys na die daarstellende aard van diskoers wat oor die vermoë beskik om wêreld te bou (Wetherell, 2001a: 11). Hy het die vroeëre beskouing van taal as 'n abstrakte sisteem van konsepte met die hoofdoel om te verwys na objekte in die wêreld bevraagteken en beklemtoon eerder die praktiese en heterogene aard van taal (Potter, 2001: 40). Hy het die filosofiese idees van sy tyd ontwig deur nuwe idees, insluitende die idee van die taal speletjie, voor te stel (Wetherell, 2001a: 11). Hy poneer dat taal saamgestel is uit 'n menigte verskillende speletjies elkeen met sy eie doel en reëls en dat die gebruiker van taal 'n rol speel in elkeen van die verskillende speletjies (Potter, 2001: 40). Hy beskou taal dus nie as 'n eenvormige sisteem nie maar is eerder van mening dat taal bestaan uit verskillende dele (hy gebruik die metafoer van 'n gereedskapsboks wat verskillende stukke gereedskap bevat) wat elk 'n verskillende rol vervul (Potter, 2001: 40). Wittgenstein erken ook die belangrike rol wat konteks speel en voer aan dat woorde afhanklik is van die konteks waarin dit gebruik word (Wetherell, 2001c: 187). Hy stel verder dat kennis gegrond is in 'n stel kulturele praktyke en dat daar geen posisie buite die praktyke is waarvandaan hulle beoordeel kan word nie (Potter, 2001: 42).

Austin, soos Wittgenstein, het ook belangstelling getoon in die leemtes in die filosofiese beskouing van taal en in meer besonderhede die Filosofie se hantering van taal as 'n abstrakte verwysende sisteem (Potter, 2001: 43). Beide beklemtoon die praktiese en aktiewe gebruik van taal alhoewel Austin se doel was om 'n alles-insluitende en sistematiese weergawe van die aktiewe taal te voorsien (Potter, 2001: 43). Austin het aanvanklik onderskei tussen twee tipes uitsprake naamlik "*performatives*" en "*constatives*" (Potter & Wetherell, 1987: 15; Potter, 2001: 44). "*Performatives*" verwys na uitsprake wat aksies omskryf (Potter, 2001: 44) en word beskou as handeling met praktiese gevolge (Potter & Wetherell, 1987: 15). Potter en Wetherell (1987: 15-16) wys verder daarop dat "*performatives*" nie noodwendig waar of vals is nie, maar dat daar eerder sekere toestande teenwoordig moet wees om die suksesvolle uitvoering van die aksies te verseker. "*Constatives*" verwys na beskrywende uitlatings (Potter, 2001: 44) wat as waar of vals bewys kan word (Potter & Wetherell, 1987: 15). Austin se werk het 'n belangrike invloed uitgeoefen op diskoers-analise veral met betrekking tot sy "*speech act theory*" en sy



“*general theory of speech acts*” (Potter, 2001: 44-45). Vir die doel van die studie maak ek slegs melding van dié teorieë, sonder om in meer besonderhede daarop in te gaan.

'n Verdere beskouing van diskoers word voorsien vanuit die Sosiologie. Heritage (2001: 47) meld dat “*talk-in-interaction*” ‘n basiese hulpbron is waardeur alle samelewings bestuur word, kultuur oorgedra word, die identiteite van die deelnemers bevestig word en die sosiale strukture geskep word. ‘n Individu se vermoë om die aard van die sosiale wêreld te begryp en om daarin deel te neem is afhanklik van sy/haar vermoëns, vaardighede en vindingrykheid as ‘n sosiale deelnemer (Heritage, 2001: 47). Die sosiale wetenskappe het in die 1960s individuele gesprekke beskou as basies wanordelik en enige pogings om die gesprekke sistematies te analiseer was beskou as ‘n mors van tyd (Heritage, 2001: 48). Goffman en Garfinkel het egter verskil van dié beskouing en hulle benaderings het 'n alternatiewe roete gebied vir sosioloë en sosiale wetenskaplikes wat belang gestel het in die studie van taal-in-gebruik. Hulle werk het dan ook 'n belangrike invloed op diskoers navorsing uitgeoefen (Heritage, 2001: 11, 48).

Goffman se navorsing het veral gefokus op interaksie-orde en hy het vasgestel dat sosiale interaksie ‘n vorm van sosiale organisering is wat bestaan uit duidelike morele- en institusionele volgordes wat hy die *interaksie-orde* noem (Heritage, 2001: 48). Sy benadering het egter nie daarin geslaag om te stabiliseer as ‘n sistematiese benadering tot die analise van interaksie nie (Heritage, 2001: 49). Garfinkel staan weer bekend vir die werk wat hy met betrekking tot etnometodologie gedoen het (Wetherell, 2001a: 11). Etnometodologie verwys na die studie van die metodes wat 'n individu gebruik om sin te maak van die alledaagse sosiale lewe (Wetherell & Potter, 1987: 18). Hy het gestel dat alle menslike aksies en menslike instansies steun op die feit dat individue daartoe in staat is om gesamentlik sin te maak van hulle omstandighede en dienoreenkomstig te respondeer (Heritage, 2001: 49). Hy benadruk dat gekoördineerde en betekenisvolle aksie nie moontlik is sonder gedeelde begrip nie en dat gedeelde betekenisgewing ‘n oorspronklike eienskap van die sosiale wêreld is (Heritage, 2001: 50). Garfinkel erken ook die rol wat konteks speel en verwys na die belangrikheid om gebeure in konteks te begryp (Heritage, 2001: 51). Goffman en Garfinkel se perspektiewe was later gekombineer om ‘n belangrike sosiale wetenskaplike paradigm, naamlik gespreksanalise, te ontwikkel (Heritage, 2001: 48).

'n Perspektief op diskoers word ook voorsien vanuit die Antropologie, Etnografie en die studie van kultuur (Wetherell, 2001a: 11). Die bestudering van verskillende gemeenskappe het die sosiale basis van kommunikatiewe bekwaamheid gedemonstreer en het ook gedui op die verband tussen kulturele praktyke en taalvorme. Dit het bygedra tot 'n nuwe dissipline, naamlik die etnografie van praat, wat moderne diskoers navorsing informeer (Wetherell, 2001a: 11). Die benadering tot die bestudering van diskoers fokus op die besondere wyses waarop 'n individu die wêreld aanskou en ervaar sowel as die wyses waarop dit gereflekteer word in 'n individu se besondere wyses van praat (Fitch, 2001: 57). 'n Navorsers observeer dus die kommunikasie patrone, die simbole en betekenisse, uitgangspunte en die reëls met betrekking tot praat wat van toepassing is binne 'n spesifieke groep (Fitch, 2001: 57). Verskeie antropoloë en taalkundiges (Malinowski, Boaz, Sapir en Whorf) het tydens die vroeë 20ste eeu bygedra tot die ontwikkeling van dié benadering (Fitch, 2001: 58).

Bakhtin en Volosinov se werke fokus op Linguistiek en die begryping van taal en hulle het nuwe perspektiewe tot diskoers toegevoeg (Wetherell, 2001a: 12). Taal was vroeër gekonseptualiseer as 'n dekontekstualiserende, abstrakte sisteem van tekens waar die betekenis van 'n element in die sisteem ontstaan in opposisie tot ander elemente (Maybin, 2001: 64). Bakhtin en Volosinov het hulleself teenoor die tradisionele beskouing van taal geposisioneer en aangevoer dat taal nie bestudeer moet word as 'n abstrakte sisteem nie, maar eerder as konkreet geleefde realiteit (Maybin, 2001: 64). Hulle beskou taal as basies sosiaal en gegrond in die worsteling en die dubbelsinnigheid van die alledaagse lewe (Maybin, 2001: 65). Volosinov huldig die mening dat alle sosiale tekens (insluitende taal) uit sosiale interaksies te voorskyn kom en dat die gebruik van taal gemotiveer word en gestalte verkry in die worsteling tussen verskillende sosiale groepe (Maybin, 2001: 65).

Bakhtin het ook verwys na twee teenoorgestelde kragte, naamlik sentripetale- en sentrifugale kragte (Maybin, 2001: 65). *Sentripetale kragte* verwys na die gesaghebbende, vasstaande en onbuigsame diskoerse met betrekking tot godsdienstige leerstellings, wetenskaplike waarheid en die politieke en morele status quo wat deur individue gebruik word (Maybin, 2001: 65). Die sentripetale kragte is voortdurend in spanning met en word wedersyds beïnvloed deur die *sentrifugale kragte* wat daartoe bydra dat taal gediversifiseer word en gekenmerk word deur

verskeidenheid wat met verskillende genres, professies, ouderdomsgroepe en historiese periodes geassosieer word, elkeen met hulle eie siening en evaluering van die sosiale wêreld (Maybin, 2001: 65).

Een van die diversifiserende elemente van taal, naamlik die idee van genre, word deur Bakhtin verder ondersoek in sy latere werk (Maybin, 2001: 66). Bakhtin het poneer dat ons alledaagse spraak gegroepeer word in spraak genres en dat 'n spraak genre geassosieer word met 'n besondere tipe kontekstuele eienskappe en 'n spesifieke tipe sosiale doelwitte (Maybin, 2001: 66). Die taal wat in hierdie kontekste ontwikkel word sal besondere perspektiewe en opinies encodeer (Maybin, 2001: 66). Bakhtin het ook 'n belangrike konsep naamlik “dialoog” ingesluit, wat beteken dat daar ten minste een ander stem in 'n uitspraak teenwoordig is en dat 'n dialoog met die stem vorm kan gee aan die betekenis van die uitspraak (Maybin, 2001: 69).

'n Beskouing van diskoers wat veral vir my studie van belang is word voorsien vanuit die Sielkunde. Sosiale Sielkundiges het vroeër die aanname gemaak dat daar in die vakgebied hoofsaaklik gefokus word op interne toestande en/of prosesse wat onwaarneembaar is en dat afleidings slegs gemaak kan word op grond van 'n individu se uiterlike gedrag (Billig, 2001: 210). Daar het egter 'n wending in die Sielkunde plaasgevind en sielkundiges beweer nou dat verskynsels bestaan uit sosiale interaksies, veral diskursiewe interaksies (Billig, 2001: 210). Navorsers moet dus poog om die interaksies te bestudeer deur veral te fokus op die besondere wyses waarop taal deur deelnemers in die praktyk gebruik word, wat hulle in staat kan stel om dit wat verskuil blyk te wees direk te observeer (Billig, 2001: 210). Dit wil dus voorkom of die analise van gesprekke daarop kan dui dat die interne toestande en/of prosesse nie verskuil word nie maar eerder in sosiale en diskursiewe aktiwiteite gegrond is (Billig, 2001: 213). Die sosiale konstruktivisme word dus beskou as 'n belangrike beweging in Sielkunde en het die basis gevorm vir die ontwikkeling van diskoers-analise in die Sosiale Sielkunde (Wetherell, 2001c: 188). Verskeie navorsers, waaronder Wetherell en Potter, het gepoog om 'n lewensvatbare teorie en metode van diskoers-analise te ontwikkel deur gebruik te maak van die bydraes van verskeie baanbrekers (Wetherell, 2001c: 188-189) en dit staan bekend as Diskursiewe Sielkunde. Diskoers-analise volgens die Diskursiewe Sielkunde sal later, in 2.4.2.3 in meer besonderhede deurdink word.

Laastens wil ek verwys na die werke van die Franse filosoof Michel Foucault. Hy was gemeed met die historiese oorsprong van betekenis en die organisering van kennis in verhouding tot mag oor samelewings, kulture en tydperke heen (Wetherell, 2001a: 12). Hall beskou Foucault se werke in lyn met die konstruktivistiese teorie van betekenis, en dié perspektief onderlê die meeste diskoers navorsing (Wetherell, 2001a: 13). Foucault het nie taal op sigself bestudeer nie, maar eerder diskoers as 'n sisteem van voorstellings en hy was geïnteresseerd in die reëls en praktyke wat betekenisvolle stellings en geregleerde diskoerse in verskillende historiese periodes laat sigbaar word (Hall, 2001: 72). Foucault se hoof belangstelling was die sigbaarwording van kennis en betekenis deur diskoers (Hall, 2001: 78). Hy beskou kennis en mag as gegrond in 'n besondere konteks sowel as in die geskiedenis (Hall, 2001: 78).

Die ontwikkeling van die konsep en konstruk van “diskoers” het gevolglik daartoe bygedra dat verskillende kenmerkende style van diskoers navorsing ontstaan het, wat ook bekend staan as diskoers tradisies (Wetherell, 2001d: 381-382). Wetherell *et al.* (2001: 6) verwys na ses afsonderlike diskoers tradisies wat onderskei kan word, naamlik Gespreksanalise en etnometodologie; Interaksionele sosio-linguistiek en die etnografie van kommunikasie; Diskursiewe Sielkunde; Kritiese diskoers-analise en kritiese linguistiek; Bakhtiniese navorsing; en Foucaultiese navorsing. Elkeen van die diskoers tradisies beskik oor hulle eie epistemologiese eise, konsepte en prosedures, duidelike afgegrensde teoretiese domeine en 'n besondere begryping van diskoers (Wetherell, 2001d: 382), hoewel dit nie so eenvoudig is om die verskillende tradisies van mekaar te skei nie (Wetherell *et al.*, 2001: 6).

Wetherell *et al.* (2001: 6) wys daarop dat die diskoers tradisies ook verband hou met bepaalde domeine of onderwerp areas. Hulle (Wetherell *et al.*, 2001: 5) voer aan dat daar in die sosiale wetenskappe tussen drie sentrale diskoers domeine of onderwerp areas onderskei kan word, naamlik die studie van sosiale interaksie, die studie van gedagtes/sienswyses, die self en betekenisgewing, en die studie van kultuur en sosiale verhoudinge. In die eerste domein word daar gefokus op die bepaalde wyse van ordening (interaksionele ordening) sowel as die organisering van gesprekke as gesamentlike aktiwiteite en/of wyses van kommunikasie. Studies in dié domein poog om die aard van sosiale aksies te ondersoek. Die tweede domein is van besondere belang vir sielkundiges, beleidsnavorsers, sosioloë en kultuurstudie navorsers

aangesien daar gefokus word op die konstruksie van identiteit, die proses van betekenisgewing en die sigbaarwording van 'n kollektiewe en individuele gedagte/sienswyse. Die fokus is veral op die moontlikhede wat diskoers sowel as die normatiewe en konvensionele sosiale organisering bied en die aksies wat individue in diskoers verrig. In die derde domein het ordening en patrone te make met die historiese en institusionele kenmerke van diskoerse. In dié studies word daar gefokus op magsverhoudinge sowel as die organisering van sosiale verhoudings, hetsy plaaslik (in 'n skool) of globaal (internasionale verhoudings).

Tydens my studie gaan ek fokus op die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se rame van betekenisgewing en meer spesifiek die betekenis wat hulle vanuit hul diskoerse konstrueer tydens hulle deelname aan die tuisskool interaksies en verhoudings. Ek gaan dus hoofsaaklik van die sosiale konstruktivisme gebruik maak en gevolglik die studie vanuit die Diskursiewe Sielkunde benader. Dié tradisies kan daartoe bydra dat ek waardevolle bykomende kennis en insigte met betrekking tot die deelnemers se persepsies en praktyk van tuisskooling kan verkry. Ek gaan tydens die studie fokus op die tweede diskoers domein aangesien ek deurgaans sal poog om die deelnemers se gedagtes/sienswyses, hulle beskouing van die self en hulle wyses van betekenisgewing te oorweeg om moontlike diskoerse te identifiseer wat 'n invloed kan uitoefen op hulle persepsies en praktyk van tuisskooling.

#### 2.4.2.3 'n Oorsig van die idees en konsepte wat diskoers en diskoers-analise onderlê

Macleod (2002: 17) wys daarop dat dit ook van belang is om die geassosieerde terme rondom die konsep “diskoers” te ondersoek (byvoorbeeld *teks en diskursiewe praktyke*) aangesien dit konseptuele en metodologiese implikasies vir 'n studie kan inhou. Daar is ook geassosieerde terme wat met die taalmatige beskouing van diskoers verband hou (byvoorbeeld *voeting*) maar ek gaan nie dié terme bespreek nie aangesien ek tydens my studie slegs gaan fokus op die beskouing van diskoers as taal-in-gebruik en as betekenisgewing.

Huang en Archer (2008: 12) wys daarop dat die diskoerse wat deur 'n individu onderskryf word afhanklik is van dié waaraan hy/sy blootgestel word en waarmee hy/sy identifiseer, die individu se lewensgeskiedenis en kulturele agtergrond. Gee (in Huang & Archer, 2008: 7-8) wys daarop

dat 'n diskoers gestalte kry wanneer verskeie elemente (byvoorbeeld taal, aksies, interaksies, waardes, sienswyses, simbole, objekte, gereedskap en plekke) op so 'n wyse gekombineer word dat 'n individu herken word as 'n besondere tipe “wie” (identiteit) wat deelneem aan 'n besondere tipe “wat” (aktiwiteit) in die hier en nou. Diskoers bly nie konstant nie en kan gewysig word of selektief gerig word. Wetherell (2001c: 194) verwys na Hollway se beskouing van diskoers as praktyke wat veranderlik en buigsaam is en wat voortdurend in transformasie verkeer.

Wetherell *et al.* (2001: 3) wys daarop dat diskoers navorsing met teks werk wat onder andere transkripsies van gesprekke, dokumente (beleidsdokumente en dokumente wat in historiese argiewe gevind word), besigheidsmemorandums en dagboeke insluit. Gilbert en Mulkay (in Potter & Wetherell, 1987: 7) huldig die mening dat die konsep “diskoers” verwys na alle vorme van gesproke interaksie (formeel en informeel) en alle vorme van geskrewe teks. Billig (2001: 217) voer aan dat wanneer 'n individu praat hy/sy nie 'n taal skep nie, maar eerder gebruik maak van terme wat kultureel, histories en ideologies beskikbaar is. Hy (Billig, 2001: 219) noem verder dat diskoers nie slegs in terme van die besondere gebruike en die onmiddellike kontekste ondersoek moet word nie, maar dat 'n diskoers se ideologiese geskiedenis ook oorweeg moet word om sodoende die wyses waarop die geskiedenis gevorm word en voortgesit word in die praktyk te begryp.

Dit is egter belangrik om te onderskei tussen teks en diskoers. Hodge en Kress (2001: 294) wys daarop dat diskoers verwys na die sosiale prosesse waarin teks ingebed is terwyl teks verwys na die konkrete objekte wat in diskoers geproduseer word. Macleod (2002: 19) huldig verder die mening dat diskoers verwys na 'n voorbeeld van gesproke of geskrewe taal terwyl teks beskou word as een dimensie van diskoers naamlik die gesproke of geskrewe produk. Wetherell (2001e: 16) wys daarop dat teks nie slegs deel vorm van 'n natuurlike proses nie, maar dat teks 'n komplekse kulturele en sielkundige produk is wat gekonstrueer word op so 'n wyse dat die sosiale wêreld na vore gebring word.

Wetherell (2001e: 15) poneer dat woorde wat tydens gesproke interaksies en geskrewe tekste gebruik word meer is as net 'n weergawe van die realiteit, en dat dit eerder beskou kan word as 'n vorm van sosiale aksie. Sy (Wetherell, 2001a: 10) het gevolglik die idee van diskoers as sosiale aksie geponeer en hierdie konsep onderlê hedendaagse diskoers navorsing. Die verskillende

tradisies van diskoers navorsing kan egter sosiale aksie op verskillende wyses begryp (Wetherell, 2001a: 10). Wetherell (2001e: 15-19) het voorgestel dat diskoers as sosiale aksie uit drie fasette bestaan, naamlik diskoers is konstitutief, diskoers behels arbeid en diskoers verwys na gesamentlike betekenisgewing.

In die *eerste faset* word taal beskou as konstruktief en konstitutief van die sosiale lewe (Wetherell, 2001e: 16). Die beskouing is in lyn met die post-strukturalistiese benadering waarna ek in 2.4.2.2 verwys het. Diskoers word nie beskou as 'n passiewe refleksie en/of beskrywing van die wêreld nie aangesien verskillende diskoerse die wêreld verskillend konstitueer (Mehan, 2001: 360). Wetherell (2001e: 16) voer aan dat realiteit sigbaar word deur menslike betekenisgewing en dat sosiale realiteite geskep word deur die verskillende weergawes en diskoerse wat deur 'n groep gedeel word. In sommige gevalle word 'n sekere weergawe beskou as dominant oor ander en word dit gevolglik aanvaar as 'n definitiewe waarheid (Wetherell, 2001e: 16).

Volgens die *tweede faset* behels diskoers die vergestaltung van 'n individu se betekenisraam. Tydens individue se mededelings met mekaar word 'n weergawe van die sosiale realiteit gekonstrueer en diskoers kan dus beskou word as 'n aktiewe konstruksie (Wetherell, 2001e: 17). Tydens hierdie gesprekke stel 'n individu homself/haarself oop vir verskillende moontlikhede waardeur hulle hulleself en gebeure uitbeeld (Wetherell, 2001e: 17). 'n Individu se uitsprake word in die konteks georganiseer as 'n reaksie op 'n dialoog of vorige uitsprake en/of ter oriëntering vir ander moontlike weergawes (Wetherell, 2001e: 17).

Die *derde faset* fokus op gesamentlike betekenisgewing en verwys na die oorsprong van betekenis. Wetherell (2001e: 17) voer aan dat betekenis sigbaar word vanuit komplekse sosiale en historiese prosesse en dat dit konvensioneel en normatief van aard is. Sy (Wetherell, 2001e: 18) voer aan dat daar in 'n kultuur assosiasies bestaan waaroor die lede ooreenstem en hulle gebruik hierdie assosiasies wanneer hulle wil sin maak van gebeure, aksies en verhoudings. Betekenis kan dus beskou word as sosiaal en is gevolglik afhanklik van die konteks waarin die betekenisgewing geskied. Wetherell (2001e: 18) wys daarop dat diskoers voortdurend betekenis byvoeg en sodoende die kulturele stoorkamer van betekenis transformeer.



Wetherell (2001a: 10) onderskei die idee van diskursiewe praktyk. Sy noem dat 'n diskursiewe praktyk verwys na die wyses waarop taal in patrone georganiseer word (Wetherell, 2001a: 10). Diskursiewe praktyke verwys na al die wyses waarop 'n individu aktief gestalte gee aan sosiale- en sielkundige realiteite, terwyl diskoers verwys na die institusionele(*sic*) gebruik van taal (Wetherell, 2001c: 193). Diskursiewe praktyke kan ook beskou word as buigsaam en voorsien kreatiewe hulpbronne aan 'n individu tydens sy/haar konstruering van die realiteit (Wethrell, 2001e: 20). 'n Individu gebruik dus diskursiewe praktyke as 'n vertrekpunt in 'n poging om sy/haar gedrag te organiseer (Wetherell, 2001e: 18).

Dit het tot dusver na vore gekom dat diskoers konstruktief is en uitmond in 'n vorm van sosiale aksie. Dit is 'n vorm van aksie wat gekenmerk word deur patrone en reëlmatigheid (Wetherell, 2001e: 22). 'n Individu beskik egter ook oor emosies en my studie gaan nie volledig wees indien ek dit nie ook tydens my studie oorweeg nie. Ek sal vervolgens poog om 'n kort oorsig van die konsepte “emosie” en “emosie diskoers” te onderneem en die implikasies hiervan vir die voorgenome studie te oordink.

Edwards (in Wetherell, 2001c: 191) het die boustene van die Diskursiewe Sielkunde gebruik en 'n Diskursiewe Sielkunde van emosies ontwikkel. Hy (Edwards, 2001: 236) voer aan dat emosies dikwels in teenstelling tot rasonale gedagtes gedefinieer word en beskou word as natuurlike liggaamlike ervarings en uitdrukking. Edwards (2001: 236) wys daarop dat die Diskursiewe Sielkunde van emosies fokus op die wyse waarop 'n individu oor emosies praat (hetsy of 'n individu die emosies erken as sy/haar eie of dit toeskryf aan ander individue) sowel as die wyse waarop 'n individu van emosie kategorieë gebruik maak wanneer hulle oor ander aspekte gesels. Die betekenisvolheid van die emosie kategorieë lê in die wyse waarop dit begryp en gedefinieer word asook in die wyse waarop die verskillende emosie kategorieë verskil van alternatiewe emosies, nie-emosionele toestande en rasonale gedrag tydens die diskursiewe konstruksie van realiteit en sienswyses (Edwards, 2001: 236). Emosie kategorieë kan dus gebruik word om oorsake en/of beweegredes toe te skryf aan aksies, verskonings, weergawes en die lê van blaam (Edwards, 2001: 236).



Edwards (2001: 236) wys daarop dat emosie diskoerse kontraste en alternatiewe insluit en dat dit veral van waarde is tydens die beskrywing van menslike aksies, interpersoonlike verhoudings en die hantering van aanspreeklikheid. Hy (Edwards, 2001: 236) beskou gevolglik emosie diskoers as 'n integrale kenmerk van gesprekke oor gebeure, geestestoestande, gedagtes, persoonlike disposisies en sosiale verhoudings. Die emosie diskoerse wat deur die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders onderskryf word kan 'n invloed uitoefen op hulle persepsies en praktyk van tuisskooling en sal tydens die studie oorweeg word.

Sosiaal konstruktivistiese studies van emosies kan gegroepeer word in drie verwante tipes, naamlik histories, antropologies en diskursief (Edwards, 2001: 238). Harré (in Edwards, 2001: 238) voer aan dat sekere emosie terme wat tans gebruik word *histories* terug gedateer kan word terwyl ander emosie terme mettertyd in onbruik geraak het. Hy wys daarop dat die oorsprong sowel as die uitsterwing van die emosie terme terselfdertyd veranderings in die patrone van die morele orde, sosiale verhoudings en aanspreeklikheid teweeg kan bring. Dit dui daarop dat daar nie slegs veranderings in woordeskat plaasvind terwyl 'n individu se innerlike (of uiterlike) emosionele lewe dieselfde bly nie, maar dat emosies sosiaal en histories gedefinieer word (Edwards, 2001: 238).

Wenzel (in Edwards, 2001: 238) voer aan dat die groei, verandering en afname van emosies in 'n konteks intrinsiek verbind word aan sosiale patrone en godsdienstige oortuigings en gedefinieer word in terme van die veranderende godsdienstige-morele orde. Edwards (2001: 238) wys dus daarop dat individue nie slegs geleer word om dit wat hulle voel verskillende name te noem nie, maar dat die emosies en die name wat dit genoem word intrinsiek gekoppel word aan sosiale toestande, verantwoordelikhede en regte wat histories verander en oor kulture heen verskil (Edwards, 2001: 238).

Die tweede groepering van studies van emosies is *antropologies* van aard (Edwards, 2001: 240). 'n Sentrale idee volgens die antropologie is dat daar in 'n kultuur teorieë bestaan oor die wyse waarop die wêreld werk (insluitende 'n volksielkunde oor individue) en die wyses waarop 'n individu te werk gaan (Edwards, 2001: 240). In 'n kultuur beleef die lede sekere emosies wat beskou word as spesifiek tot hulle kultuur en hulle beskou die emosies as basies en natuurlik

aangesien dit vir hulle bekend is (Edwards, 2001: 241). Dit is duidelik dat die kultuur of subkultuur waaraan 'n individu behoort ook hier 'n rol speel. In 'n poging om die tuissskool opvoeders en tuissskool leerders se emosies en emosie diskoerse te ondersoek sal dit daarom nodig wees om die kultuur of subkultuur waaraan hulle behoort te oorweeg.

Die derde groepering van studies van emosies is *diskursief* van aard. Edwards (2001: 242) voer aan dat daar nie slegs emosie terme bestaan nie, maar ook verskillende metafore wat verband hou met die emosies se liggaamlike ervarings en fisieke manifestasies. Hy stel verder dat die emosie metafore beskou word as konsepsuele hulpbronne wat beskikbaar is vir diskursiewe ontplooiing. Die verskillende metafore is egter nie ekwivalent en/of wisselbaar nie en dit is van kernbelang om die redes vir die keuse van 'n sekere metafoer bo 'n ander te ondersoek (Edwards, 2001: 242-243).

Wetherell (2001c: 194) verwys na die werk van Hollway wat stel dat diskoers nie beskou word as neutraal nie, maar dat diskoers eerder magsverhoudings skep tydens 'n individu se posisionering in gesprekke (Wetherell, 2001c: 194). McLaughlin en Stowell-Smith (in Wilson & McLuckie, 2002: 34-35) verwys na twee sentrale kenmerke van diskoers, naamlik dat diskoers die objekte waaroor dit handel konstrueer en dat diskoers verskeie subjek posisies moontlik maak. Hulle voer verder aan dat 'n individu as subjek sowel as objek in diskoers geposisioneer kan word en dat sy/haar identiteit tydens die prosesse getransformeer kan word. Dit is daarom van kernbelang om ook die idee van posisionering tydens my studie te oorweeg.

'n Besondere sterkpunt van die post-strukturalistiese navorsingsparadigma is dat dit erkenning gee aan die konstitutiewe krag van diskoers (en in besonder dié van die diskursiewe praktyke) maar ook terselfdertyd erken dat 'n individu daartoe in staat is om keuses uit te oefen met betrekking tot die praktyke (Davies & Harré, 2001: 262). Hulle (Davies & Harré, 2001: 262) huldig die mening dat die konstitutiewe krag van elke diskursiewe praktyk daarin lê dat dit aan 'n individu subjek posisies voorsien. Davies en Harré (2001: 264) beskou posisionering as die diskursiewe proses waartydens die self in gesprekke geplaas word as 'n waarneembare en subjektiewe deelnemer in gesamentlik geproduseerde storie lyne. Hulle (Davies & Harré, 2001: 264) wys verder daarop dat daar onder andere twee wyses van posisionering bestaan, naamlik

interaktiewe posisionering (waarin wat een individu sê 'n ander individu posisioneer) en refleksiwew posisionering (waarin 'n individu hom/haarself posisioneer). Dit moet egter in gedagte gehou word dat die wyses van posisionering nie noodwendig intensioneel geskied nie (Davies & Harré, 2001: 264).

Die oomblik wat 'n individu 'n besondere posisie as sy/haar eie inneem aanskou die individu die wêreld vanuit die spesifieke posisie en in terme van die besondere beelde, metafore, storielyne en konsepte wat van belang is in die besondere diskursiewe praktyk waarin die individu geposisioneer is (Davies & Harré, 2001: 262). Davies en Harré (2001: 264) wys daarop dat wanneer 'n individu praat of optree vanuit 'n posisie die individu sy/haar geskiedenis as 'n subjektiewe wese (die geskiedenis van 'n individu wat in meervoudige posisies gestaan het en deelgeneem het aan verskillende vorme van diskoerse) na die besondere situasie bring (Davies & Harré, 2001: 264). 'n Individu kom dus te voorskyn deur die prosesse van sosiale interaksie, nie as 'n vasgestelde eindproduk nie, maar as 'n individu wat saamgestel is en her-saamgestel word deur die diskursiewe praktyke waaraan hy/sy deelneem (Davies & Harré, 2001: 263). Die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se posisies en wyses van posisionering in die diskursiewe praktyke waaraan hulle deelneem moet dus ook tydens my studie oorweeg word.

Tydens individue se deelname aan interaksies en verhoudings word hulle nie noodwendig as gelykes beskou deur al die deelnemers nie en dit kan 'n invloed uitoefen op huidige sowel as toekomstige interaksies en verhoudings. Hall (2001: 326) wys daarop dat 'n individu wat op enige wyse betekenisvol anders as die meerderheid is dikwels blootgestel word aan binêre vorme van verteenwoordiging, hetsy positief of negatief. 'n Individu word dus verteenwoordig deur opposisionerende, gepolariseerde binêre uiterstes, byvoorbeeld goed/sleg of lelik/aantreklik (Hall, 2001: 326).

Andersheid word egter nie deur die verskillende dissiplines dieselfde gedefinieer nie. Hall (2001: 328-332) verwys na vier teoretiese beskrywings van die betekenis van andersheid. Die *eerste beskrywing* kom vanuit taal en kan geassosieer word met De Saussure se benadering. Volgens hierdie beskouing is afgrensende benoeming nodig aangesien betekenis nie daarsonder kan bestaan nie (Hall, 2001: 328). 'n Individu kan slegs begryp wat dit beteken om byvoorbeeld 'n

man te wees deur dié konsep in kontras tot die oppositionerende konsep vrou te plaas of af te grens. Daar is meestal 'n magverhouding tussen die pole van 'n binêre opposisie en een van die pole blyk dominant te wees (Hall, 2001: 329).

Die *tweede beskrywing* is ook taalmatig van aard maar verskil van De Saussure se benadering (Hall, 2001: 328). Volgens dié beskrywing is verskille nodig aangesien 'n individu slegs betekenis kan konstrueer deur in 'n dialoog met die ander betrokke te raak (Hall, 2001: 329).

Die beskrywing stem ooreen met die werk van Bakhtin wat taal nie bestudeer het as 'n objektiewe sisteem nie, maar in terme van die wyses waarop betekenis instand gehou word tydens 'n dialoog tussen twee of meer individue. Bakhtin (in Hall, 2001: 329) voer aan dat alles wat deur 'n individu gesê en bedoel word gewysig word deur die interaksies en wisselwerking wat tussen die individu en 'n ander individu(e) plaasvind.

Die *derde beskrywing* kom vanuit die Antropologie (Hall, 2001: 329). Volgens dié beskrywing is kultuur afhanklik daarvan om betekenis toe te ken aan aspekte, deur hulle toe te skryf aan verskillende posisies in 'n klassifikasie sisteem (Hall, 2001: 329-330). Levi-Strauss (in Hall, 2001: 330) voer aan dat sosiale groepe betekenis aan hulle wêreld toeken deur aspekte in klassifikasie sisteme te orden en te organiseer. Verskille is dus fundamenteel tot kulturele betekenis (Hall, 2001: 330).

Die *vierde beskrywing* kom vanuit die Psigo-analise en hou verband met die rol wat verskille in 'n individu se psigiese lewe speel (Hall, 2001: 330). Volgens dié beskrywing is die ander fundamenteel tot die samestelling van die self, vir 'n individu as subjek sowel as vir seksuele identiteit (Hall, 2001: 330). Volgens die verskillende weergawes van Freud se werk deur verskillende teoretici kan subjektiwiteit slegs na vore kom en kan 'n gevoel van self slegs gevorm word deur die simboliese en onbewuste verhoudings wat die jong kind met betekenisvolle ander buite die kind smee (Hall, 2001: 331).

Die idee van andersheid is veral vir my studie van belang aangesien die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders meestal as anders getipeer word deur die samelewing. Die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se diskoerse kan gewysig word en/of selektief gerig word deur ander of

hulle eie beleving van andersheid. Dit kan gevolglik ‘n invloed uitoefen op hulle huidige sowel as toekomstige persepsies en praktyk van tuisskooling en moet tydens die studie oorweeg word.

In die afdeling tot dusver het ek die konsep “diskoers” ondersoek en onder andere die konseptuele en metodologiese implikasies vir my studie oorweeg. In ‘n poging om die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se diskoerse te laat ontplooi gaan ek gebruik maak van diskoers-analise. Wilson en McLuckie (2002: 30) wys daarop dat diskoers-analise fokus op die ondersoeking van teks, om sodoende die diskoerse in die teks te ontplooi, en om die taalse en retoriese middele wat gebruik word om ‘n verskeidenheid van objekte en gebeure te konstrueer, te ondersoek. Diskoers-analiste stel dan ook belang in die verskillende wyses waarop teks georganiseer word en die implikasies wat die organisering kan inhou (Potter & Wetherell, 2001: 203). Ek sal vervolgens poog om 'n kort oorsig van die konsep “diskoers-analise” te onderneem en om die implikasies hiervan vir die voorgename studie te oordink. Die metodologiese implikasies van diskoers-analise sal in meer besonderhede in hoofstuk 4 oorweeg word.

Wetherell *et al.* (2001: 1) huldig die mening dat diskoers-analise van toenemende belang is in die sosiale wetenskappe. Diskoers-analise is 'n manier om ondersoek in te stel na die wyse waarop die sosiale lewe plaasvind en die kennis wat opgedoen word is relevant tydens die proses waarin kennis en teorie in die sosiale wetenskappe opgebou word (Wetherell *et al.*, 2001: 2). Diskoers-analise voorsien 'n nuwe radikale perspektief tot navorsing (op konseptuele en metodologiese vlak) wat implikasies inhou vir navorsing oor sosio-sielkundige onderwerpe (Potter & Wetherell, 2001: 198). Burr (in Wilson & McLuckie (2002: 30) voer aan dat diskoers-analise berus op die aanname dat taal gebruik word om verskillende voorstellings van die wêreld te konstrueer. Diskoers-analise voorsien dus 'n analitiese instrument om die konstruktiewe effek van taal te ondersoek (Wilson & McLuckie, 2002: 30). Diskoers-analise fokus egter nie slegs op taal nie, maar ook op die betekenis wat 'n individu aan gebeure en ervarings heg en voorsien nuwe metodes en tegnieke aan die sosiale navorser wat in betekenisgewing belangstel (Wetherell *et al.*, 2001: 1). Diskoers-analiste stel dus belang daarin om die proses van konstruksie te ondersoek, om ondersoek in te stel na die wyses waarop waarheid te voorskyn kom en om die wyses waarop sosiale realiteite en identiteite geskep word te oorweeg (Wetherell, 2001e: 16).

Diskoers-analise was nie altyd 'n erkende metode van analise in die Sielkunde nie en dit is daarom nodig om op hierdie punt eers oriëntering te bied met betrekking tot die wyse waarop die diskoers-analise in hierdie studie uitgevoer is. In verskillende dissiplines het die belangstelling in taal as 'n sosiale voorstelling vanaf die 1950s begin toeneem (Willig, 2003: 159). Daar het in dié tyd 'n verskuiwing plaasgevind weg van die aanname dat taal 'n stel duidelike tekens voorsien wat gebruik word om interne toestande en eksterne realiteite te beskryf, na 'n konseptualisering van taal as produktief, waar taal weergawes van die sosiale realiteit konstrueer met die doel om spesifieke sosiale doelwitte te bereik (Willig, 2003: 159). Die verskuiwing het daartoe bygedra dat al hoe meer navorsers in verskeie dissiplines begin het om van diskoers-analise gebruik te maak.

Die fokus in elke dissipline verskil en daarom word diskoers-analise nie op dieselfde wyse in elke dissipline toegepas nie. Potter (2004: 201) meld die verskillende tipes diskoers-analises wat in verskillende dissiplines uitgevoer word, naamlik Linguistiek (fokus op die wyse waarop sinne en uitings saamkom in diskoers), Kognitiewe Sielkunde (fokus op die wyse waarop kognitiewe manuskripte en skemata gebruik word om sin te maak van narratiewe), Sosio-linguistiek (ontwikkel in die Linguistiek en fokus op interaksie patrone) en Post-strukturalisme (word geassosieer met Foucault en is minder gemoed met diskoers in terme van spesifieke interaksies, maar eerder met die wyse waarop diskoers of bewerings daartoe bygedra het dat sekere objekte en subjekte gekonstrueer word). Diskoers-analise kan ook as 'n oorkoepelende konsep gebruik word om sommige of alle benaderings in te sluit wat fokus op "*speech acts*", byvoorbeeld Pragmatisme, Linguistieke vooronderstelling, Kritiese Linguistiek en Gespreksanalise (Potter, 2004: 202).

Die Sielkunde het aanvanklik 'n kognitiewe benadering gevolg en was onaangeraak deur die veranderings wat gedurende die 1950s en 1960s in die verskillende dissiplines plaasgevind het (Willig, 2003: 160). In die 1970s het Sosiale Sielkundiges begin om kognitivism te bevraagteken en gedurende die 1980s het 'n verskuiwing na oorweging van taal ook in die Sielkunde plaasgevind (Willig, 2003: 160). 'n Verdere variant van diskoers-analise het, aanvanklik in die Sosiologie en onlangs in die Sosiale Sielkunde, na vore gekom wat vandag bekend staan as Diskursiewe Sielkunde (Potter, 2004: 202; Willig, 2003: 160). Die teoretiese

begroning van die Diskursiewe Sielkunde tradisie is reeds in 2.4.2.2 bespreek en ek gaan vervolgens poog om diskoers-analise binne dié tradisie te verken.

Diskoers-analise in die Sielkunde het veral bekendheid verwerf in 1987 na die publikasie van Potter en Wetherell se boek “*Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*” (Willig, 2003: 160). In dié boek bevraagteken hulle onder andere die Sielkunde se fokus op kennis en die beskouing dat ‘n individu se kognitiewe prosesse ‘n sentrale rol in die vorming van persepsies en aksies speel (Edwards & Potter in Willig, 2003: 160). Willig (2003: 160) wys daarop dat kritici (waaronder Potter en Wetherell) die mening huldig dat dié benadering nie op gefundeerde aannames gegrond is nie. Ek gaan vervolgens poog om kortliks oorweging te gee aan die aannames wat die kognitivistiese benadering onderlê sowel as aan die Diskursiewe Sielkunde se teenargumente aan die hand van Willig (2003: 160-163) se bespreking daarvan:

- Die kognitivismes beskou gesprekke as die weg tot kennis, en woorde (verbale ekspressions van oortuigings en houdings) as voorstellings van ‘n individu se innerlike gesteldheid, wat inligting voorsien oor sy/haar kennisies. Diskoers-analiste stel dat elke gesprek ‘n spesifieke doel het en dat die individu sekere belange het by die gesprek. ‘n Individu gee nie noodwendig in elke gesprek op dieselfde wyse uiting aan oortuigings en houdings nie, want sy/haar response word onder andere gerig en beïnvloed deur die situasie waarin die gesprek plaasvind, die vrae wat gevra word en die gespreksgenote. In ‘n poging om sin te maak van wat ‘n individu sê is dit dus noodsaaklik om die sosiale konteks waarin die gesprek plaasvind in ag te neem.
- Volgens die kognitivismes word kennisies gebaseer op persepsies. Die benadering beskou kennisies as voorstellings van objekte, gebeure en prosesse wat in die wêreld plaasvind. Die kognitiewe skemata en voorstellings fasiliteer dan persepsie en interpretasie van nuwe ervarings en observasies. Diskoers-analiste voer aan dat elke individu unieke wyses het om die wêreld te beskou en dat objekte en gebeure eerder deur taal gekonstrueer word. Studies moet dus eerder fokus op diskoers en gesprekke want dit is waar betekenis gekonstrueer en onderhandel word.



- Die kognitivismes stel dat ‘n objektiewe persepsie van die realiteit teoreties moontlik is. Volgens die benadering kan foute en vereenvoudigings van voorstellings inkom wanneer ‘n navorser tyd besparende metodes toepas en dit kan bydra tot sydigheid of vooroordeel. Die benadering stel dus dat dit moontlik is om onder die “regte” omstandighede sydigheid en/of vooroordeel uit te skakel. Diskoers-analiese is egter van mening dat, indien taal die sosiale realiteit konstrueer (en nie slegs verteenwoordig nie), daar geen objektiewe persepsie van die realiteit moontlik is nie. Die klem val dus eerder op die wyses waarop sosiale kategorieë gekonstrueer word en die gevolge waarmee dit in gesprekke ontplooi word.
- Die kognitivismes gaan uit van die aanname dat die sosiale objek of gebeurtenis waarteenoor deelnemers verskillende houdings openbaar en waaraan deelnemers verskillende gevolge toeskryf, byvoorbeeld tuisskoolonderrig, steeds konstantheid vertoon, dit wil sê vir elke individu dieselfde is en nie betwis word nie, selfs al handhaaf individue verskillende houdings en attribusies in verband daarmee. Individue kan dus saamstem oor die objek waaroor gepraat word, maar verskil oor hoekom dit gebeur en die houding wat hulle daarvoor openbaar. Diskoers-analiese voer aan dat sosiale objekte ook deur taal gekonstrueer word en dat individue se weergawes van mekaar kan verskil en so ook hulle beskouing van die objek.
- Die kognitivismes beskou kognitiewe strukture as relatief blywend, van-dag-tot-dag relatief stabiel en voorspelbaar. Kognitiewe strukture kan verander, maar die verandering moet in terme van veranderlikes, byvoorbeeld nuwe ervarings of oorreringsboodskappe verduidelik word. Diskoers-analiese se konseptualisering van taal as produktief en handelend stem nie ooreen met die siening nie. Hulle voer aan dat ‘n individu se weergawes, sienings en verduidelikings afhanklik is van die diskursiewe konteks waarin dit geproduseer word. Hulle is van mening dat dit wat ‘n individu sê iets vertel van wat hy/sy met die woorde doen (byvoorbeeld afstand doen of weerspreek, verskoning maak of verontskuldig, regverdig, oorreed of bepleit) eerder as van die kognitiewe strukture wat deur die woorde voorgestel word.

Die Diskursiewe Sielkunde tradisie verskil dus van ander tradisies deurdat veral die kognitiewe aspek wat die Linguistiek en die Kognitiewe Sielkunde onderlê verwerp word; die interaksie-



analises van die Sosio-linguistiek beskou word as bloot meganiese linguistiese analises met onvoldoende aandag aan die komplekse sosiale praktyke wat plaasvind; en dit soortgelyke bedenkinge het oor die Foucaultiese benadering alhoewel dié benadering wel 'n invloed daarop uitgeoefen het (Potter, 2004: 202). Willig (2003: 163) wys egter daarop dat Diskursiewe Sielkunde steeds deel is van Sielkunde deurdat daar steeds gefokus word op sielkundige verskynsels, byvoorbeeld geheue en identiteit, maar dat die verskynsels dan eerder gekonseptualiseer word as diskursiewe aksies en nie as kognitiewe prosesse nie.

Volgens die Diskursiewe Sielkunde tradisie beklemtoon diskoers-analise die wyse waarop weergawes van die wêreld, die samelewing, gebeure en innerlike sielkundige wêreldes verbaal geproduseer word (Potter, 2004: 202). Potter (2004: 202) wys daarop dat diskoers-analise aan die een kant bydra tot 'n gemoeidheid met die deelnemers se konstruksies en die wyses waarop dit tot stand kom en/of ondermyn word en aan die ander kant bydra tot 'n erkenning van die navorser se konstruksies en die bydraes van sy/haar eie weergawes van die wêreld. In Diskursiewe Sielkunde word daar verder klem geplaas op refleksiwiteit wat onder andere fokus op die implikasies van die gevolgtrekkings van diskoers-analitiese navorsing vir die praktyk van diskoers-analise (Potter, 2004: 202).

Potter (2004: 207) sowel as Hepburn en Potter (2004: 192) verwys na die volgende wyses waarop diskoers-analise (volgens die Diskursiewe Sielkunde tradisie) verskil van gespreks-analise en etnometodologie: diskoers-analise is konstruktivisties en daar word spesifiek gefokus op die wyses waarop weergawes en beskrywings bymekaar kom om sekere aksies uit te voer. Die klem val dus op die konstruksie van betekenis wat neerslag vind in praktyk en dui op die aksie geörienteerdheid van diskoers-analise (Cohen *et al.*, 2000: 298); diskoers-analise fokus op retoriese organisasie wat dui op die wyses waarop weergawes saamgevoeg word om alternatiewe teen te werk; diskoers-analise is anti-kognitief en verwerp die idee dat aksies verduidelik moet word deur te verwys na die onderliggende kognitiewe prosesse. Potter (2004: 216) wys daarop dat kognitiewe verskynsels eerder hanteer word as deel van die sosiale praktyke.

Willig (2003: 163) noem dat natuurlike gesprekke soos wat dit in die oomblik plaasvind, byvoorbeeld klank opnames van vriende wat besig is om oor die telefoon te gesels, vir diskoers-

analise gebruik moet word. Webb, Campbell, Schwartz en Sechrest (in Potter & Wetherell, 1987: 162) wys eweneens daarop dat die gebruik van natuurlike rekords en dokumente voordelig kan wees aangesien die navorser se invloed op die data beperk en/of uitgeskakel word. Dit is egter om etiese en/of praktiese redes nie altyd moontlik om van natuurlike gesprekke gebruik te maak nie en daarom maak diskoers-analiste oorwegend van onderhoude (byvoorbeeld semi-gestruktureerde onderhoude) gebruik (Willig, 2003: 163-164). Ek gaan wel observasiesessies doen waartydens ek gespreksmonsters kan identifiseer soos wat dit in die oomblik, in hulle natuurlike omgewing, plaasvind.

Potter (2004: 212) stel dat daar tydens diskoers-analise slegs gebruik gemaak word van bewyse vanuit die data en nie van die navorser se eie interpretasies of vorige aannames oor mense, gedagtes en die samelewing nie. Diskoers-analise fokus dus slegs op dié aspekte wat vanuit die teks na vore kom (Potter, 2004: 212); in die Diskursiewe Sielkunde fokus diskoers-analise op die praktyk sowel as dié hulpbronne wat in die praktyk gebruik word; en diskoers-analise word beïnvloed deur die Sosiologie van wetenskaplike kennis waar ‘n relativistiese posisie ingeneem word wat bygedra het tot ‘n meer skeptiese posisie met betrekking tot waarheid en kennis. Die verskil is veral sigbaar op die vlak van teorie en die regverdiging van die navorsing prosedures as die werklike prosedures self.

Diskoers-analise volgens die Diskursiewe Sielkunde fokus grotendeels op die bestudering van teks en gesprekke in sosiale praktyke (Potter, 2004: 203; Hepburn & Potter, 2004: 185). Tydens diskoers-analise word beide vorme van data (gesprek en teks) gekombineer en vooropgestelde aannames oor die verskil daartussen word vermy. Die fokus is ook nie op taal as ‘n abstrakte entiteit, ‘n sisteem wat bestaan uit verskille en/of ‘n stel reëls vir die transformering van bewerings nie, maar is op taal as ‘n medium vir interaksie en die analise van diskoers word nou die analise van dit wat ‘n individu doen (Potter, 2004: 203). Diskoers is dus aksie-geïntereerd en word op sekere wyses gekonstrueer wat besondere handelings, byvoorbeeld blamering en weerspreking, moontlik maak (Potter & Wetherell, 2001: 205; Potter, 2004: 212). ‘n Individu word benader as ‘n entiteit wat beskik oor sy/haar eie begeertes en motiewe en die individu het dan ook ‘n aandeel in sy/haar eie aksies (Potter, 2004: 210).

Diskoers-analise volgens die Diskursiewe Sielkunde is verder gemoeid met die wyses waarop deelnemers aspekte soos aandeel, belange en belangstellings bestuur (Willig, 2003: 163). ‘n Individue poog om deur die diskursiewe praktyke in spesifieke kontekste sekere sosiale- en interpersoonlike doelwitte te bereik (Willig, 2003: 163). Buiten vir die algemene fokus op teks en gesprek in sosiale praktyke is daar ook ‘n tweeledige fokus op die praktyk self sowel as op die hulpbronne wat in die praktyke gebruik word om die praktyke te handhaaf (Potter, 2004: 205). Individue kan onder andere van metafore, analogieë, direkte verwysings, ekstreme formulerings, grafiese beskrywings, ooreenstemmende formulerings en belange-inokulasie (beskerming van belange) gebruik maak om hulle belangstellings en aanspreeklikheid te bestuur (Willig, 2003: 163). Diskoers-analise fokus dus op die identifisering van die diskursiewe strategieë, byvoorbeeld oorreding of weerspreking en ondersoek die funksie daarvan in ‘n spesifieke diskursiewe konteks (Willig, 2003: 163).

Potter en Wetherell (Wetherell, 2001c: 189; Potter & Wetherell, 1987: 32-34; Potter & Wetherell, 2001: 198-200) onderskei tussen drie komponente in hulle benadering tot diskoers-analise, naamlik funksie, konstruksie en variasie, ofskoon hulle nie geskeie hanteer word tydens analise nie. Alhoewel die komponente grotendeels op die Linguistiek van toepassing is kan dit ook vir die doel van my studie gebruik word. Volgens die spraak-akt teorie en die etnometodologie maak ‘n individu van taal gebruik om ‘n verskeidenheid van *funksies* te verrig, byvoorbeeld om ‘n versoek aan iemand te rig, om iets te bestel, om ander te oorreed en/of om iemand te beskuldig. Potter en Wetherell (2001: 199) wys daarop dat ‘n individu taal kan gebruik om ‘n enkele spesifieke funksie te verrig (deur byvoorbeeld ‘n koppie koffie te bestel) of om ‘n meer algemene funksie te verrig (deur van verskillende formulerings gebruik te maak om positiewe en/of negatiewe eienskappe te beklemtoon wanneer ‘n voorstelling van ‘n situasie, jouself of ander geskep word). Die funksie(s) word nie noodwendig eksplisiet gestel nie, en ‘n analise hiervan is daarom afhanklik van die konteks (Potter & Wetherell, 2001: 198).

Die funksie en/of doel van ‘n gesprek kan ‘n invloed uitoefen op ‘n individu se weergawe (Potter & Wetherell, 2001: 199). Potter en Wetherell (2001: 199) is van mening dat ‘n individu se gevoelens teenoor ‘n ander individu sal bepaal of hy/sy die individu se positiewe of negatiewe eienskappe beklemtoon wanneer hy/sy die individu beskryf. Hulle noem verder dat die individu

aan wie die beskrywing gebied word (byvoorbeeld ouers, onderwyser, vriend) verder sal bepaal watter inligting gedeel gaan word al dan nie. Dit kan dus daartoe bydra dat weergawes van mekaar kan verskil. Gesprekke poog nie om dieselfde funksie te verrig nie en dit kan daartoe bydra dat daar met verloop van tyd ‘n verskeidenheid *variasies* met betrekking tot dieselfde inhoud kan ontstaan (Potter & Wetherell, 2001: 199). Variasie is ook te wagte wanneer ‘n individu gesprekke op verskillende wyses konstrueer om verskillende aksies uit te voer (Potter, 2004: 214). Die variasies in en tussen weergawes kan dan ‘n aanduiding gee van watter aksies uitgevoer word.

‘n Individu maak ook van taal gebruik om verskillende weergawes (bewustelik of onbewustelik) van die sosiale wêreld te *konstrueer* (Potter & Wetherell, 2001: 199). Taal kan gevolglik gekonstrueer word, maar kan ook konstruktief van aard wees (Potter & Wetherell, 2001: 200). ‘n Individu gee dus nie slegs ‘n neutrale beskrywing van ‘n objek, persoon of situasie nie, maar konstrueer sy/haar weergawes en voorsien verduidelikings en vorm evaluasies (Potter & Wetherell, 2001: 207+208). Die algemene beginsel van diskoers-analise is dus dat *funksie* die *konstruksie* van weergawes insluit wat na vore kom deur *variasie* (Potter & Wetherell, 2001: 199).

Potter en Wetherell (2001: 203-205) verwys na die belangrike rol wat konteks (hier, die konteks van die gesin en die tuisskool sowel as die gesprekskonteks) tydens diskoers-analise speel. Tydens ‘n onderhoud voorsien ‘n deelnemer ‘n gedetailleerde weergawe van ‘n saak of situasie en skep saam met die gespreksgenoot die konteks waarin die weergawe gekonstrueer word (Potter & Wetherell, 2001: 203). Die weergawe kan kontrasterende strukture (“as.....dan.....”), oordedende oriëntasies (die gebruik van ekstremistiese formulering, byvoorbeeld “almal doen dit”) en/of weersprekings (“ek het nie ‘n probleem met..... maar.....; ek is nie seksisties nie maar.....”) bevat. Sodoende kan die konteks wat geskep word die interpretasies bevestig en/of verwerp (Potter & Wetherell, 2001: 205). Potter en Wetherell (2001: 199) wys daarop dat die prosesse nie noodwendig intensioneel geskied nie. Sekere beskrywings kan gepas wees vir spesifieke geleenthede. ‘n Individu doen slegs wat natuurlik kom eerder as om intensioneel te besluit dat een vorm van taal meer gepas is (Potter & Wetherell, 2001: 199). Diskoers-analiste voer aan dat individue se gebruik van taal veranderlik is en nie

beskou kan word as 'n relatief eenduidige weg tot aksie, oortuigings en werklike gebeure nie (Potter & Wetherell, 2001: 200).

Coyle (in Cohen et al., 2000: 300) verwys na kritiek teen diskoers-analise, naamlik dat die metode 'n gebrek aan sistematiek toon; linguistieke konstruksies van die sosiale realiteit die fokuspunt word; en dat wegbeweeg word van dit wat geanaliseer word na 'n fokus op die analise self (Cohen *et al.*, 2000: 300).

### **2.4.3 Implikasie van die verskynsel diskoers vir die studie**

Vir die doel van die studie word wegbeweeg van 'n suiwer taalmatige beskouing van diskoers en word diskoers meer omvattend beskou as taal-in-gebruik en as betekenisgewing. Diskoers verwys na 'n individu se raam van betekenisgewing wat beïnvloed word deur die breër sisteme sowel as sosiale faktore wat magsverhoudings en praktyke insluit. Dit is dus van kernbelang dat ek tydens my studie die verskillende sisteme waaraan 'n individu deelneem sowel as die sosiale faktore wat 'n rol speel in berekening moet hou. Een van die vrae wat na vore kom raak die wyse en die mate waartoe tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se diskoerse beïnvloed word deur sosiale faktore. Diskoers verwys egter nie net na 'n individu se raam van betekenisgewing nie maar sluit ook die vergestaltung van diskoerse in die praktyk in. 'n Verdere vraag raak dus die wyse waarop die diskoerse wat deur die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders onderskryf word gestalte verkry in die tuisskool praktyk en die implikasies hiervan vir die praktyk.

Elke individu behoort aan 'n kultuur en moontlik selfs verskeie subkulture en die verskillende beskouings oor kultuur is dit eens dat kultuur 'n sentrale rol speel tydens ontwikkeling, onderwys en onderrig. Kultuur kan dan ook bydra tot die vorming van 'n individu se waardes, norme, houdings, persepsies en wyses van betekenisgewing. Die diskoerse wat deur die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders onderskryf word word dus beïnvloed deur hulle kulturele agtergrond. Ek moet dus deurgaans kennis neem van die kulturele faktore wat 'n rol kan speel en die invloed hiervan op die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies en praktyk van tuisskooling. 'n Verdere vraag wat na vore kom raak dus die mate waartoe verskillende kulturele

kontekste soos wat dit beïnvloed word deur die makrosisteem die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se diskoerse kan wysig of selektief rig.

Die verskillende definisies, beskouings en geassosieerde terme met betrekking tot diskoers en diskoers-analise moet oorweeg word aangesien dit konseptuele sowel as metodologiese implikasies vir die studie kan inhou. Kennis oor diskoers kan waardevolle insigte lewer met betrekking tot die deelnemers sowel as my eie raam van betekenisgewing soos wat dit beïnvloed word deur eie ervarings, waardes, norme, houdings en persepsies. Kennis in die verband kan ook waardevolle insigte lewer met betrekking tot die deelnemers se ervarings en persepsies van tuisskooling. In sommige gevalle hou die deelnemers se diskoerse verband met hulle beweegredes vir tuisskooling en kan kennis oor diskoers ook lig werp op die beweegredes. Kennis met betrekking tot diskoers kan verder daartoe bydra dat ek nie opgevang raak in onrelevante data nie, maar deurentyd fokus op die beantwoording van my navorsingsvrae.

Op metodologiese vlak kan 'n fokus op diskoers implikasies inhou tydens data-insameling, data-analise sowel as interpretasie. Diskoers en diskoers-analise kan 'n invloed uitoefen op die navorsingsproses en hou implikasies in deurdat die keuse van data-insamelingstegnieke en die uitvoering daarvan ook hierdeur geïnformeer word. Dit kan ook 'n rol speel tydens die interpretasie van die resultate en daarom moet ek deurgaans bewus wees van my eie diskoerse en kennis dra van enige invloed wat my eie subjektiwiteit op die studie kan uitoefen.

## HOOFSTUK 3

### ORIËNTERING TEN OPSIGTE VAN TUISSKOLING

#### 3.1 INLEIDING

Tuisskoolonderrig is geensins ‘n nuwe verskynsel nie. Deur die eeue het kinders onderrig by die huis ontvang wanneer tuisskoolonderrig die enigste opsie was (Louw, 1992: 357), om hulle voor te berei vir die daaglikse praktiese lewe en om hulle oorlewing te verseker (Coetzer, 1989: 1). Lawrence (1970: 12) wys ook daarop dat onderrig in die vroeëre samelewings nie gefokus het op boeke kennis nie maar dat die kinders geleer het deur ervaring, oefening en die nabootsing van hulle ouers by die huis.

Veranderinge in die samelewing het egter daartoe bygedra dat die wêreld en die samelewing met die verloop van tyd so kompleks geword het dat ouers nie meer oor die nodige kennis en vaardighede beskik het om hulle kinders self te onderrig nie. Gevolglik het die behoefte aan meer formele onderrig ontstaan, waar die kinders die geleentheid gebied sou word om in die gevorderde kennis en vaardighede onderrig te word deur kundiges op die onderskeie gebiede (Bester, 2002: 15). Die ouers se reg en verantwoordelikheid met betrekking tot die onderrig van hulle kinders is grootliks van hulle af weggeneem en oorgeneem deur die staat.

Namate tekortkominge in die onderwysstelsel volgens die persepsie van baie toegeneem het, het ouers onder andere in Suid-Afrika in stygende getalle weer hulle reg om hulle kinders self te onderrig teruggeëis en het tuisskoolonderrig teen die laat sewentiger jare en vroeë tagtiger jare begin toeneem in populariteit (Brynard, 2007: 88). Lines (2000: 74) verklaar selfs: “*The rise of homeschooling is one of the most significant social trends of the past half century*”. Die veranderinge het daartoe bygedra dat ouers tans nie meer tuisskoolonderrig onderneem omdat dit die enigste opsie is nie maar omdat hulle verkies, om verskeie redes, dat hulle kinders nie institusionele skole bywoon nie en onderrig tuis ontvang (Louw, 1992: 358).

In die literatuur word daar melding gemaak van verskillende redes wat tuisskool opvoeders se besluit om tuisskoolonderrig te onderneem, onderlê. Thomas (1998: 33) wys daarop dat die beweegredes wat die besluit voorafgaan met verloop van tyd ontwikkel en meestal kompleks van aard is. Ek gaan uit van die aanname dat die tuisskool opvoeders se beweegredes beïnvloed en gerig word deur hulle eie ervarings, persepsies, oortuigings, diskoerse, waardes en norme. Ek gaan verder uit van die aanname dat die tuisskool opvoeders se persepsies en praktyk van tuisskooling ook weer grootliks beïnvloed en gerig word deur die beweegredes wat hulle besluit voorafgaan. Die vraagstelling van hierdie studie raak onder andere die mate en wyse waarop diskoers die tuisskool opvoeders se besluit om te tuisskool rig en die invloed hiervan op die tuisskool praktyk. Ek gaan dus in 3.2 die tuisskool opvoeders se beweegredes oorweeg ter oriëntering met betrekking tot die invloed van diskoerse op die beweegredes en die tuisskool praktyk.

In hoofstuk 2 het ek daarop gewys dat die tuisskoolonderrig verskynsel kompleks is en dat alle aspekte oorweeg moet word indien die verskynsel volledig begryp wil word. Die tuisskool praktyk word beïnvloed deur verskeie faktore en my M.Ed-studie (Oosthuizen, 2005) het onder andere gedui op die rol wat tuisskool opvoeders se beskouings van onderrig en leer speel. Hulle beskouings ontwikkel moontlik vanuit verskillende teorieë en denkskole en vorm deel van die individu se betekenisraam. In hoofstuk 2 het ek ook reeds daarop gewys dat die tuisskool opvoeders se raam van betekenisgewing 'n invloed kan uitoefen op hulle persepsies en praktyk van tuisskooling.

In 'n poging om die invloed van tuisskool opvoeders se beskouings te begryp moet die ontwikkeling van onderwys en opvoeding wat die beskouings onderlê eers oorweeg word. Hart (in Coetzer, 1989: 7) voer aan dat die historiese ontwikkeling van onderwys tydens 'n studie in ag geneem moet word aangesien dit kan bydra tot 'n beter begryping van die probleme wat tans in die onderwys beleef word. Ek sal vervolgens in 3.3 poog om 'n teoretiese oorsig van die ontwikkeling van onderwys en opvoeding te onderneem.

Een van die belangrikste besluite waarvoor die tuisskool opvoeders te staan kom is die keuse van 'n kurrikulum. Tanner en Tanner (2007: 2) stel dat kurrikulum verwys na dit wat geleer word en



die wyse waarop dit geleer word. Van Schoor (1999: 82) voer aan dat die keuse van 'n kurrikulum nie oorhaastig gedoen moet word nie, maar dat alle opsies oorweeg moet word sodat die tuisskool opvoeders 'n kurrikulum kies wat pas by die gesin se eiesoortige behoeftes.

Moore en Moore (in Moore, 2002: 47) wys daarop dat 'n tuisskool opvoeder se keuse van 'n kurrikulum gerig sal word deur sy/haar basiese filosofie van opvoeding sowel as die rasionaal vir tuisskooling. Die filosofie van opvoeding kan dan 'n invloed uitoefen op die doel, inhoud en organisering van die kurrikulum (Ornstein & Hunkins, 1993: 34). Die keuse van 'n kurrikulum is ook konteks spesifiek wat impliseer dat die besluite en keuses wat geneem word afhang van die konteks waarbinne gewerk word (Smith & Lovat, 2003: 25). Bogemelde stellings bevestig die sterk samehang wat bestaan tussen kurrikulum en diskoers, en dus die relevansie van die kurrikulum in tuisskool met betrekking tot die onderwerp van hierdie studie. Die kurrikulum waarop besluit word sal ook 'n invloed uitoefen op die tuisskool opvoeders se keuse van die benadering en metodes wat in die tuisskool gebruik gaan word. Ek sal in 3.4 vervolgens poog om kortliks 'n teoretiese oorsig van die konsep kurrikulum te oorweeg. Ek sal verder kortliks verwys na die benaderings en metodes wat in die tuisskool gebruik kan word.

Elke tuisskool is uniek en elke tuisskool opvoeder en tuisskool leerder het hulle eie persoonlikhede, ervarings, waardes, norme, persepsies en diskoerse wat hulle beskouings onderlê. Dit kan daartoe bydra dat elke tuisskool opvoeder en tuisskool leerder se beskouing van die voordele en nadele van tuisskooling van mekaar kan verskil. In hoofstuk 1 het ek reeds daarop gewys dat die studie nie die evaluering van die tuisskool praktyke ten doel het nie, maar om die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies rakende die voor- en nadele vir elk te ondersoek en die invloed hiervan op die tuisskool praktyk te verken. In 3.5 gaan ek poog om kortliks die voor- en nadele te oorweeg soos dit in die literatuur na vore kom. Die voor- en nadele soos wat dit in literatuur bespreek word berus nie uitsluitlik op navorsingsbevindinge nie, maar sluit ook opinies in.

Ten slotte gaan ek in 3.6 die ervaring van die tuisskool leerders soos dit in die literatuur voorkom belig. Mullins (1992: 215) wys daarop dat die tuisskool leerders se persepsies 'n invloed kan uitoefen op die effektiwiteit van enige onderrig proses. Dit beklemtoon die belangrikheid om

ook die tuisskool leerders se persepsies van die tuisskoolonderrig praktyk tydens die studie te ondersoek. Navorsing omtrent die tuisskool leerders se ervarings is beperk en noodsaak duidelik verdere ondersoeking.

Daar is verskeie studies wat onder andere die akademiese-, sosiale- en emosionele ontwikkeling van tuisskool leerders ondersoek. Volgens die navorsingsbevindinge word die tuisskool leerders se akademiese-, sosiale- en emosionele ontwikkeling oënskynlik nie benadeel deur tuisskoolonderrig nie. Dié resultate alleen is egter nie voldoende om die unieke konteks van tuisskoolonderrig te ondersoek nie. Tydens my studie gaan ek poog om die tuisskool praktyke te ondersoek deur te vertrek vanuit die perspektiewe van die tuisskool opvoeders sowel as tuisskool leerders. Vir die doel van my studie gaan ek nie fokus op die resultate van gestandaardiseerde toetse nie omrede ek nie beoog om die tuisskool praktyke te evalueer nie. Ek neem wel kennis van die navorsing in die verband en sal, indien dit op 'n latere stadium in die navorsingsproses relevant blyk, ook die inligting in die hoofstuk insluit.

### **3.2 REDES VIR PLASING IN TUISSKOLING**

Ouers noem verskeie, uiteenlopende redes waarom hulle besluit het om tuisskoolonderrig te onderneem. Omvattende navorsing is alreeds gedoen oor die redes wat die ouers se besluit onderlê. Ek gaan uit van die aanname dat tuisskool opvoeders se eie subkultuur met hulle onderliggende ervarings, waardestelsel en persepsies hulle beweegredes vir die besluit beïnvloed en rig en dat hul agtergrond en diskoerse ook medebepalers is van die subkultuur wat binne die tuisskool tot stand kom. Die beweegredes kan bydra tot die verskyning of versterking van diskoerse binne die betrokke tuisskool wat verder die subkultuur kan beïnvloed en rig. Die beweegredes kan dan 'n invloed uitoefen op die tuisskoolonderrig praktyk en kan bydra tot die besluite rakende die kurrikulum wat hulle gaan gebruik sowel as die onderrig benadering en -metodes wat gevolg sal word. Uiteraard hou bogenoemde daadwerklike implikasies in vir die totale tuisskoolonderrig konteks en dra dit daarom by tot elke tuisskoolonderrig konteks se uniekheid. Dit is daarom sinvol om die tuisskool opvoeders se beweegredes te oorweeg, en daarin spesifiek die ervarings, waardes en persepsies wat eie is aan hulle subkultuur en wat die besluit voorafgaan en voortspruit uit die besluit, te ondersoek.

Vanuit die literatuur wil dit voorkom of daar twee hoof beweegredes is agter ouers se besluit om hulle kinders uit die institusionele skole te neem en tuisskoolonderrig aan hulle te voorsien. Van Galen (1991: 66) onderskei tussen die ouers wat deur hulle geloof gedryf word, wat sy noem die *ideoloë*, en die ouers wat praktyk-geïntereerd is, wat sy die *pedagoë* noem.

Volgens Lyman (1998: e-dok.) verwys die term *ideoloë* na die konserwatiewe godsdienstige ouers wat weens godsdienstige en morele redes verkies om hulle kinders self te onderrig. Botha (2005: 2-5) wys daarop dat ouers hulle kinders onderrig volgens hulle eie wêreld beskouing en van mening is dat die institusionele skole nie hulle kinders in die Christelike waardes onderrig nie. Die belangrikste aspek van onderrig vir hulle is gevolglik die aanleer van 'n godsdienstige waardestelsel. Die ouers heg verder waarde aan gesinsbande en onderneem tuisskoolonderrig met die doel om die bande tussen die gesinslede te versterk (Van Galen, 1991: 67; Brynard, 2007: 89). Tot en met 1994-1995 het die oorgrote meerderheid van gesinne in Amerika godsdienste genoem as die oorwegende rede vir die plasing van kinders in tuisskoolonderrig (Lines, 2000: 79).

Cizek en Ray (in Cizek, 1994: 45+46) noem dat die grootste getal tuisskool opvoeders in die Verenigde State van Amerika sowel as ander lande godsdienstige redes aanvoer wat hulle besluit onderlê, byvoorbeeld godsdienstige en spirituele uitkomst, wat deur die ouers bereik wil word maar wys daarop dat die meeste van die navorsing fokus op die kognitiewe uitkomst of akademiese prestasies van tuisskool leerders, sosiale ontwikkeling van tuisskool leerders en psigomotoriese uitkomst, en dat weinig aandag inderwaarheid geskenk word aan ander uitkomst.

Met die term *pedagoë* verwys Van Galen (1991: 72) na die ouers wat weens hulle ontevredenheid met die burokrasie(*sic*) in onderwys besluit om self hulle kinders te onderrig. Sedert 1995 het daar in Amerika 'n verskuiwing plaasgevind deurdat ouers nou hulle redes vir tuisskooling toenemend baseer op hulle ontevredenheid met institusionele skole se standaard van onderrig (Lines, 2000: 79). Die ouers is dus van mening dat hulle self 'n beter kwaliteit onderrig aan hulle kinders kan voorsien en 'n omgewing kan skep wat meer voordelig is vir leer (Van Oostrum in Moore, 2002: 4). Bogenoemde kan voordelig wees vir die tuisskool leerder deurdat

die tuisskool opvoeder die leerproses kan aanpas by die individuele leerder (Walsh, 2001: e-dok.). Mayberry (in Botha, 2005: 3) voer aan dat ouers van mening is dat hulle nie seggenskap het in belangrike aspekte soos die keuse van die kurrikulum, die wyse waarop dit geïmplementeer word en die onderrig metodes wat in institusionele skole gebruik word nie. Die keuse van wat geleer word, wanneer dit geleer word en hoe dit geleer word is grootliks die verantwoordelikheid van die tuisskool opvoeders. Tuisskool opvoeders kan aan die anderkant die tuisskool leerders beperk in terme van hulle blootstelling aan 'n verskeidenheid materiaal, idees en perspektiewe en ook ander leerders waarmee hulle hulle ervarings kan deel (Reich, 2002: 56).

Louw (1992: 362) het reeds vroeër daarop gewys dat groot getalle onderwysers die profesie verlaat het en dat die dalende standaard wat in die institusionele skole bemerk is moontlik kon verband hou met die tekort aan ervare onderwysers. Van Schoor (1999: 40) voer aan dat groot getalle onderwysers in 1997 en 1998 in Suid-Afrika afgedank is omrede hulle as oorbodig beskou was alhoewel daar 'n toenemende vraag na beter kwaliteit onderwys in Suid-Afrika was. Sy meld ook dat verskeie onderwysers (veral opgeleide onderwysers in Wiskunde en Skeinat (*sic*)) pakkette geneem het. Die poste was óf vakant óf was in sommige gevalle gevul deur onopgeleide onderwysers wat verder bygedra het tot die dalende standaard. Die tekort aan opgeleide onderwysers bestaan steeds toenemend aangesien onderwysers steeds om verskeie redes (aftrede, immigrasie, gebrek aan opleiding in uitkomsgebaseerde onderwys, onvermoë om multi-kulturele situasies en die verbod op lyfstraf in klasse te hanteer) uit die onderwys beweeg.

In beide gevalle, naamlik van ideologiese en pedagogiese fokus, bied tuisskooling aan die tuisskool opvoeders die geleentheid om die tuisskool leerders se onderrig in te rig op grond van wat hulle as belangrik beskou. Dit bied verder aan die tuisskool opvoeders die geleentheid om invloede wat hulle as ongewens beskou, te beheer of uit te skakel (Reich, 2002: 57). Van Oostrum (in Moore, 2002: 4) noem dat ouers hulle kinders wil beskerm teen veral negatiewe sosiale invloede en groepsdruk. Botha (2005: 2-5) wys ook daarop dat sekere ouers van mening is dat die sosialisering in die skool abnormaal geskied aangesien kinders slegs leer om met kinders van hulle eie ouderdomme te sosialiseer.

Knowles (1991: 211) verwys na vroeë ervarings uit die ouers se eie gesinslewe as oorweging vir sommige ouers se besluit om tuisskoolonderrig te onderneem. Hy noem dat sekere ouers uit 'n disfunksionele ouerhuis kom wat gekenmerk was deur byvoorbeeld alkoholisme of gesinsgeweld. Hierdie ouers poog soms om 'n stabiele huisomgewing vir hulle eie kinders te skep en beskou soms tuisskooling as kompensasie vir hulle eie negatiewe ervarings as kinders in die gesin.

Hy (Knowles, 1991: 216-219) noem verder dat ouers se eie skool- en leer ervarings ook kan bydra tot hulle besluit om tuisskoolonderrig aan hulle kinders te voorsien. Sommige ouers het sosiale- en leerprobleme ervaar op skool en het die onderwysers as nie-tegemoetkomend en onsimpatiek ervaar. Dan is daar ook ouers wat van mening is dat die leer wat plaasgevind het buite die skool en die deelname aan buitemuurse aktiwiteite meer waardevol was as die leer wat in die skool plaasgevind het. Dié ouers het sekere van die eienskappe van hulle eie skool ervarings in hulle kinders opgemerk, vandaar die besluit om tuisskoolonderrig as alternatiewe vorm van onderwys te oorweeg.

Die meeste moeders besluit op tuisskoolonderrig as gevolg van die voordele wat dit volgens hul persepsie vir die kind inhou, maar blykbaar sommige ook vir die voordeel wat dit vir hulleself inhou. Stevens, 'n sosioloog (Talbot, 2001: e-dok.), het in sy navorsing veral aandag geskenk aan die voordele wat die moeders put uit die onderrig van hulle kinders by die huis. Die meeste van die moeders in die studies het genoem dat hulle nog altyd die behoefte gehad het om voltydse moeders te wees. Hulle was nooit van plan om na die geboorte van hulle kinders buite die huis te werk nie. Hulle rol as moeder, wat verantwoordelik is vir die versorging van hulle kinders, word bo hulle eie ambisies gestel. Tuisskoolonderrig voorsien aan hierdie moeders 'n mate van onafhanklikheid van hulle mans sowel as afwisseling van hulle daaglikse huistake. Die moeders verdien nou meer respek en hoër status in die gemeenskap omdat hulle meer as net moeders is vir hulle kinders (Talbot, 2001: e-dok.).

In Suid-Afrika bestaan daar spesifieke redes waarom ouers tuisskoolonderrig oorweeg, wat eie is aan ons konteks. Moore, Lemmer en Van Wyk (2004: 20) voer aan dat sommige ouers hulle bekommernis uitspreek rakende Uitkomsgebaseerde Onderwys en meld dat die standaard wat in die skole gehandhaaf word volgens hul persepsie afneem. Botha (2005: 2-5) wys daarop dat

ouers in Suid-Afrika die implementering van die onderwys waardes in institusionele skole bevraagteken. Ouers bekommer hulle ook oor die groot getalle leerders in elke klas en dat die onderwyser nie die nodige aandag aan die individuele leerder kan skenk nie.

Moore *et al.* (2004: 20) verwys vervolgens ook na die verhoogde kostes verbonde aan skoling in staatskole en meer nog in die privaatskole, wat bydra tot ouers se besluit om hulle kinders self te onderrig. Lubienski (2000: e-dok.) wys egter daarop dat tuisskoolonderrig nie noodwendig finansiële voordelig is nie weens die gebrek aan inkomste van die ouer wat die onderrig onderneem. Verdere oorwegings vir tuisskooling sluit in gebrekkige dissipline en geweld in skole en onderrig deur medium van 'n alternatiewe taal as die moedertaal. Brynard (2007: 89) voeg by dat sommige ouers tuisskoolonderrig onderneem ter wille van die buigsaamheid wat dit bied vir gesinne wat rondreis weens werksverplichtinge van die ouer/ouers. Die tuisskool bied dan ook die moontlikheid van een kurrikulum met die spesifieke standaarde wat daar geld.

Dit is duidelik dat ouers weens uiteenlopende redes besluit om tuisskoolonderrig aan hulle kinders te voorsien. Vanuit die literatuur wat geraadpleeg is, was dit egter opmerklik dat die redes wat deur ouers aangevoer word grootliks op hulle eie opinies en aannames berus. Geen bewyse is gevind dat die perspektief van die kind of die keuse van die kind spesifiek in aanmerking geneem word tydens die besluitnemingsproses nie. Die vraag of die ouers wel die perspektief van die kinders in aanmerking neem wanneer hierdie belangrike besluit geneem word wek besorgdheid, aangesien die besluit langtermyn gevolge inhou vir die kind.

Een vraag wat na vore kom is of die tuisskool wel daarin geslaag het om die spesifieke beweegredes van die spesifieke ouer bevredigend aan te spreek, al dan nie. Weens die unieke en komplekse aard van elke tuisskoolonderrig konteks wil dit met ander woorde blyk of spesifieke kriteria nie aangewend kan word en/of voldoende is om die tuisskoolonderrig konteks te begryp nie. Ray (in Cizek, 1994: 48) noem dat navorsing nodig is wat fokus op die tuisskool opvoeders en die uitkomst wat hulle vir hulle kinders in die vooruitsig stel. Hy is ook besorg dat die huidige navorsing slegs tuisskoolonderrig probeer verdedig en bevorder. Die uitkomst wat deur die ouers ten doel gestel word moet ondersoek word om vas te stel wat bydra tot die stel van spesifieke uitkomst sowel as die mate waartoe hierdie uitkomst realiseer. Om bogenoemde ten

volle te begryp noodsaak 'n ondersoek na die eie ervarings, waardes en persepsies van die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders ten opsigte van onderrig en leer as medebepalers van die uitkomst wat deur die tuisskool opvoeders ten doel gestel word.

### **3.3 DIE ONTWIKKELING VAN ONDERWYSKUNDIGE TEORIE EN PRAKTYK**

#### **3.3.1 Ten aanvang**

Verskeie skrywers, filosowe, pedagoë, sielkundiges en teoretici het oor die eeue heen waardevolle kennis en insigte met betrekking tot onderwys en opvoeding gelewer (Coetzee, 1943; Lawrence, 1970; Verster, Theron & Van Zyl, 1982a; Coetzer & Van Zyl, 1989; Palmer, 2001). Hulle bydraes het oor verskillende tydperke gestrek en elkeen bied 'n eie beskouing van onderwys en opvoeding (Coetzer, 1989: 2). Lawrence (1970: 12) stel voor dat die verskillende tydperke waartydens onderwys ontwikkel het oorweeg moet word aangesien individue se oortuigings in 'n onderwys sisteem kristalliseer en die waardes en oortuigings van 'n besondere era dan deur dié sisteem gereflekteer kan word. Ek gaan gevolglik poog om kortliks 'n oorsig van elke tydperk te onderneem met verwysing na enkele groot figure wat bydraes gelewer het. Daar is al soveel oor onderwys geskryf dat 'n volledige bespreking nie moontlik is nie. Ek gaan fokus op die denkrigtings wat 'n moontlike verband blyk te hou met tuisskooling soos dit tans bedryf word. Die volgende tydperke gaan kortliks oorweeg word: die oud-Israelitiese opvoeding, die ou-Griekse opvoeding, die Romeinse opvoeding, die koms van Jesus Christus, die Middeleeue, die Renaissance-Humanisme, die Hervorming en die Twintigste eeu.

#### **3.3.2 Ontwikkeling van onderwys en opvoeding**

Die hoofdoel van die oud-Israelitiese opvoeding was hul godsdiens beoefening en die opvoedingsinhoud was dus godsdienstig van aard (Verster *et al.*, 1982a: 2). Hulle het nie net gefokus op 'n godsdienstige ideaal nie, maar hulle het ook 'n sedelike ideaal nagestreef wat verwys het na die individu se verhouding met sy/haar naaste. Hierdie twee ideale was beskou as die hoof opvoedingsdoelstellings (Coetzee, 1943: 20). Naas dié ideale was daar 'n tweede element, naamlik die nasionale element wat uit die godsdiens voortgespruit het (Coetzee, 1943:



18). Die Israëliete het bekend gestaan as God se verbondsvolk of die uitverkore volk wat 'n sterk gevoel van nasionale trots by hulle ontwikkel het (Coetzee, 1943: 18). Hierdie gedagte het die basis gevorm van hulle lewensbeskouing en opvoeding en het daartoe bygedra dat hulle 'n nasionale entiteit gebly het selfs al het hulle later hulle selfstandigheid in Palestina verloor (Coetzee, 1943: 18).

Die doel van die ou-Griekse opvoeding was eerstens die gedagte van sedelike vorming en tweedens godsdienstige vorming (Coetzee, 1943: 33). Hulle het gevolglik 'n meer gebalanseerde opvoedingsdoel as die oud-Israëliete nagestreef wat gefokus het op die harmoniese ontwikkeling van die mens se liggaam en siel (Verster *et al.*, 1982a: 3). Lawrence (1970: 21) wys daarop dat hulle die mens holisties beskou het en nie slegs gefokus het op die intellek nie. Hulle het gepoog om die man ten volle te ontwikkel (nie slegs intellektueel nie maar met betrekking tot al sy eienskappe wat nodig is om die goeie te ken) sodat hy sy plek in die samelewing kon vol staan (Lawrence, 1970: 33). Onderwys was hoofsaaklik 'n praktiese aangeleentheid waar 'n individu opleiding ontvang het in sekere aktiwiteite ter voorbereiding vir burgerskap. Die aktiwiteite was hoofsaaklik tuis aangeleer by wyse van nabootsing (Lawrence, 1970: 23).

Met verloop van tyd het die Grieke skole gestig en literatuur het 'n belangrike rol begin speel (Lawrence, 1970: 24). Die mens het egter begin om gesag op politieke- sowel as godsdienstige vlak te bevraagteken en het die reg geëis om self besluite rakende etiek te neem. Die morele eienskappe het gevolglik ondergeskik geraak aan sukses en prestasie en toenemende klem was geplaas op intellektuele eienskappe (Lawrence, 1970: 25). Onderwys het 'n betaalde profesie geword waar die doel nie meer primêr moreel was nie maar eerder intellektueel en esteties (Lawrence, 1970: 25). Drie groot opvoedkundige denkers, naamlik Sokrates, Plato en Aristoteles het in die tydperk geleef (Coetzee, 1943: 35; Verster *et al.*, 1982a: 4-5; Lawrence, 1970: 25) en die tydperk het bekend gestaan as die klassiek periode (Van Zyl, 1989: 23).

Die doel van die vroeë Romeinse opvoeding was prakties van aard en filosofie het in daardie tyd nie 'n belangrike rol gespeel het nie (Verster *et al.*, 1982a: 5). Hulle het ten doel gestel die aanleer van praktiese bekwaamhede sodat 'n individu die pligte en verantwoordelikhede van die



staat kon vervul (Verster *et al.*, 1982a: 5). Dié ideaal is egter in die latere Griekse-Romeinse opvoeding vervang met 'n fokus op verstandelike vorming (Coetzee, 1943: 58). Belangrike figure in die tydperk was Cicero, Seneca en Quintilianus (Verster *et al.*, 1982a: 6-7).

Die koms van Jesus Christus was 'n keerpunt in die geskiedenis (Coetzee, 1943: 75). Die hoofdoelstellings van die onderwys onder die vroeë Christene was die godsdienstige opvoeding van die mens (die mens moet sy God liefhê), die sedelike vorming van die mens (die mens moet sy naaste liefhê) en daarstelling van 'n algemene onderwys vir almal wat dit wil hoor (Coetzee, 1943: 78). Een van die bekendste kerkvaders van die tyd wat hom ook met onderwys bemoei het was Augustinus (Verster *et al.*, 1982a: 8).

Die hoofdoel van opvoeding in die Middeleeue (500 – 1500) was sedelik godsdienstig van aard (Coetzee, 1943: 110) en het gepoog om die individu voor te berei vir die ewige lewe (Verster *et al.*, 1982a: 9). Coetzee (1943: 121) wys daarop dat Wes-Europa na die dood van Karel die Grote in 'n toestand van wanorde verkeer het en geteister was deur oorloë. Dit het daartoe bygedra dat mense te besig was met ander dinge en daarom nie aandag gegee het aan die onderwys nie en meeste skole het sodoende doodgeloop (Coetzee, 1943: 121). In die tyd was weinig nuwe kennis toegevoeg tot die kennisbasis alhoewel die basis waarop 'n herlewing kon voortbou nog steeds in plek was (Lawrence, 1970: 55).

Die 11de en 12de eeu was beskou as 'n tydperk van herstel en heroplewing wat 'n einde aan die donker tye gebring het (Coetzee, 1943: 121). Die skolastiek het in daardie tyd na vore gekom waar die blindelinge aanvaarding van geloof plek gemaak het vir 'n godsdienstige waarheid waar die rede gebruik is om standpunte te verdedig (Verster *et al.*, 1982a: 10). Die skolastiek het ook bygedra tot die ontstaan van die Middeleeuse universiteite wat die verwerwing van kennis ten doel gestel het (Verster *et al.*, 1982a: 11). Die Griekse ideaal van die soeke na waarheid was weer herstel en was beskou as die doel van onderwys (Lawrence, 1970: 55). Coetzee (1943: 126) wys daarop dat stede weer opgebou is en dat 'n heroplewing in die handel, nywerheid en bankwese plaasgevind het. Dit het daartoe bygedra dat nuwe skole gestig is waar die onderwys gefokus het op beroepskunde (Coetzee, 1943: 126).

Die Renaissance-Humanistiese tydperk (1400 – 1600) het groot veranderinge in die lewens- en wêreldbeskouing teweeggebring (Coetzee, 1943: 168). Deur die vroeë Christelike tydperk en Middeleeue het God en die kerk 'n sentrale plek ingeneem en 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing is gevolg (Coetzee, 1943: 146). Die mensgerigte beskouing het egter nou die Christelike beskouing vervang en die mens en natuur het die middelpunt geword (Coetzee, 1943: 145). Die mens het homself herontdek en bewus geword van sy eie vermoëns (Verster *et al.*, 1982a: 11). Die 15de eeu is ook gekenmerk deur verskeie ontwikkelings wat onder andere die boekdrukkuns, ontdekkingsreise en die uitbreiding van die handel ingesluit het, wat respektiewelik bygedra het tot die beskikbaarheid van boeke op 'n eenvoudige, vinnige en goedkoper wyse, die vergroting van die wêreld en die ontwikkeling van die mens (Coetzee, 1943: 146). Dit het daartoe bygedra dat die mens se aandag afgelei was van die ewige en gevestig was op die tydelike (Coetzee, 1943: 146). In daardie tyd het die aanleer van Grieks en Latyn die kern van die kurrikulum gevorm (Lawrence, 1970: 56). Onderwys het bestaan uit die bestudering van die klassieke tale, vorm het belangriker geword as inhoud, die skole het eerder die reëls van grammatika in plaas van die Griekse literatuur bestudeer en so ook eerder oorgedraagde inligting in plaas van die lewe self, wat daartoe bygedra het dat die skole in erge rigiditeit verval het (Lawrence, 1970: 56). Lawrence (1970: 60) is van mening dat die invloed hiervan vandag nog sigbaar is aangesien onderwys steeds deur baie beskou word as vorm eerder as inhoud en dat idees eerder uit boeke verkry word as uit praktiese blootstelling of ervaring. Groot figure in die tydperk het onder andere Feltre, Erasmus en Vives ingesluit (Verster *et al.*, 1982a: 12-13).

Die Hervorming (16de eeu) het gepoog om God weer in die middelpunt te plaas deur die Kerk te suiwer en het bygedra tot die ontwikkeling van volksonderwys (Verster *et al.*, 1982a: 13). Die hervormers het die omvorming van die opvoeding as een van die belangrikste instrumente vir 'n kerklike en godsdienstige vernuwingsbeskouing beskou (Coetzee, 1943: 172). Die hervormers het as doel gestel die herlewing van die antieke kultuur, kuns en geleerdheid en die opvoeding van die mens tot ware humaniteit, wat dui op aardse wysheid en deug (Coetzee, 1943: 177). 'n Verdere ideaal wat in die opvoeding gestel was het die voorbereiding van die Christelike individu vereis, wat gefokus het op die liggaamlike, verstandelike, sedelike en godsdienstige vorming (Coetzee, 1943: 177). Een van die belangrikste figure in die tyd was Martin Luther. Hy het die mening gehuldig dat dissipline nodig is vir suksesvolle onderrig om plaas te vind (Van Zyl, 1989: 33). Hy het ook

daarop gewys dat opvoeders deurentyd objektief moet bly tydens die dissiplinerings van hulle kinders en dat hulle 'n balans moet handhaaf deur nie te streng of te toegeeflik te wees nie (Van Zyl, 1989: 34+36). Ouers staan in 'n outoritêre posisie en moet fokus op die versterking van orde, respek en eerbewys (Van Zyl, 1989: 35) deur 'n goeie voorbeeld vir hulle kinders te stel (Van Zyl, 1989: 37). Hy erken die rol wat God speel en voer aan dat die suksesvolle bereiking van uitkomstes as seëninge van God beskou word (Van Zyl, 1989: 37). Ander belangrike figure in die tyd was Melancton, Cordier en Johannes Calvyn (Verster *et al.*, 1982a: 13-15).

Vanaf die 16de eeu tot in die moderne tydperk het verskeie humanisties-georiënteerde opvoedingsteorieë ontspring, naamlik die realisme, die rasionalisme, die sielkundige rigting, die natuurwetenskaplike rigting en die sosiologies georiënteerde rigting (Coetzee, 1943: 145). Die *Realisme* het gepoog om weg te beweeg van woordkennis deur die kind direk in aanraking met die werklikheid te bring om so kennis op te doen (Verster *et al.*, 1982a: 16). Groot figure in die tyd was De Montaigne en Comenius (Verster *et al.*, 1982a: 16-17).

Die *Rasionalisme* het die logiese denke as hoogste gesag aanvaar en het ten doel gehad dat die individu self tot waarheid moet kom eerder as om alles net in geloof te aanvaar (Verster *et al.*, 1982a: 19). John Locke (1632-1704) staan bekend as die 'profeet van die rasionalisme' en het klem gelê op 'n individu se vermoë om self 'n sinvolle oordeel te vorm deur middel van sy/haar eie gedagtes (Verster *et al.*, 1982a: 19). Soos reeds in hoofstuk 2 genoem, het hy 'n individu as 'n skoon lei beskou waarop ervaring afgedruk word (Palmer, 2001: 46).

Die *Naturalisme* het gestel dat 'n individu sy ingebore kwaliteite moet ontwikkel en nie hom/haarself slegs moet onderwerp aan die norme van die gemeenskap nie (Verster *et al.*, 1982a: 19). Rousseau (1712-1778) het veral in daardie tyd waardevolle insigte gelewer en gestel dat die doel van die opvoeding is om die ingebore menslike goedheid te behou en daarom moet die kind 'vry' grootgemaak word (Verster *et al.*, 1982a: 20). Hy noem dat die kind natuurlik goed is maar dat die omgewing hom/haar ondeund maak (Palmer, 2001: 56). Rousseau stel die doel van opvoeding as die ondersteuning van die natuurlike ontwikkeling van die vermoëns van die kind en die beskerming van die kind teen verkeerde invloede (Coetzee, 1943: 236). Hy huldig die mening dat kennis verwerf word deur die sintuie en dat 'n kind aktief betrokke moet wees in die

omgewing en moet leer deur in interaksie met die omgewing te verkeer (leer deur doen) (Palmer, 2001: 56). Een van sy bekendste werke, genaamd 'Emile', het 'n invloed gehad op die progressiewe opvoedkundige denkers vanaf Pestalozzi en Froebel in die 18de en 19de eeu tot Montessori en Piaget in die 20ste eeu (Palmer, 2001: 58).

Die 19de eeu is gekenmerk deur die *sielkundige rigting* en die vernaamste verteenwoordigers van die beweging was Pestalozzi, Herbart en Froebel (Verster *et al.*, 1982a: 21) wat byna die hele gebied van die onderwys en opvoeding in die lig van die Psigologie hervorm het (Coetzee, 1943: 241). In die 19de eeu het die industriële revolusie 'n behoefte aan klerke en geleerde werkers geskep waar onderrig van die massas nodig geword het. In die skole het hulle ook in die tyd begin fokus op Lees, Skryf en Reken (Lawrence, 1970: 21). Die doel van die psigologiese opvoeding was die harmoniese ontwikkeling van die kind, wat die ontwikkeling van die hoof, die hand en die hart ingesluit het (Coetzee, 1943: 241). Die rigting het bygedra tot die ontwikkeling van 'n suiwerder opvoedkundige metode van opvoeding (Coetzee, 1943: 242). Die kind moes aktief betrokke wees, moes iets skep en onderwys moes voortbou op die kind se belangstelling (Coetzee, 1943: 242).

Verster *et al.* (1982a: 23) wys daarop dat die 19de eeu ook gekenmerk was deur ontwikkeling op wetenskaplike gebied wat bygedra het tot die ontwikkeling van die positivisme en die *natuurwetenskaplike* opvoeding. Die mens se intellek en kennis is verhef ten koste van die persoonlikheid, gevoelslewe en geloofslewe en alles is beskou as aanpassing by steeds veranderende omstandighede (Verster *et al.*, 1982a: 23). Een van die belangrike figure in daardie tyd was Spencer (Verster *et al.*, 1982a: 23).

Die 20ste eeu is gekenmerk deur die snelle ontwikkeling van die wetenskap van die onderwys en opvoeding, naamlik Opvoedkunde (Coetzee, 1943: 291). Die moderne Opvoedkunde was inderdaad 'n omvattende vernuwing van die onderwys en opvoeding (Coetzee, 1943: 295). Die 20ste eeu is beskou as die "*eeu van die kind*" wat daartoe bygedra het dat die kind tot 'n groter mate aan hom/haarself oorgelaat was (Verster *et al.*, 1982a: 84+58). Die mening in daardie tyd was dat die vryheid daartoe kon bydra dat elke kind 'n sin vir verantwoordelikheid moes ontwikkel wat weer kon bydra tot self dissipline (Verster *et al.*, 1982a: 58). Die rol van die

onderwyser was om bewus te wees van elke kind se belangstellings, moontlikhede en vermoëns en om ruimte te laat vir die ontginning daarvan (Verster *et al.*, 1982a: 58). Hierdie siening kan egter nie as volkome “nuut” beskou word nie aangesien dit ‘n toepassing is van die idees van die humanisties-georiënteerde opvoedingsteoretici (Verster *et al.*, 1982a: 58).

‘n Belangrike kenmerk van die nuwe opvoeding is die totale breuk met die Christelike verlede, waarteenoor die humanistiese lewens- en wêreldbeskouing, die liberalistiese wetenskap en die sogenaamde neutrale opvoeding tot stand gekom het (Coetzee, 1943: 298). Twee hoofstrominge het in die 20ste eeu se onderwys en opvoeding ontstaan, naamlik die historiese Christelike en die humanistiese-naturalistiese opvoeding (Coetzee, 1943: 299).

Die pragmatisme is die eintlike grondbeginsel van die nuwe opvoeding en John Dewey het waardevolle insigte in die verband gelewer (Coetzee, 1943: 298). Dewey het beswaar gemaak teen die algemeen aanvaarde skool sisteem wat geen verband met die samelewing getoon het nie. Hy was van mening dat ‘n kind opgevoed moet word om sy/haar plek as volwassene in die samelewing vol te staan (Van Zyl, 1989: 38). Van Zyl (1989: 38) wys verder daarop dat die skole in daardie tyd bekend gestaan het as luister skole (waar kinders kennis geordend moes memoriseer) en dit het nie bydra tot die werklike begryping van die realiteit nie, maar dat Dewey geglo het in die werkskool (waar die skole die samelewing reflekteer het en waar voorsiening gemaak is vir kommunikasie, ontdekking, die skepping van konstrukte en kunssinnige uitdrukking). Dewey het die mening gehuldig dat geen vaste uitkomst vir onderwys gestel kan word nie aangesien die samelewing voortdurend verander (Van Zyl, 1989: 38). Hy noem dat die onderwyser leiding moet neem en die kind moet begelei tot selfdissipline (Van Zyl, 1989: 40-41).

### **3.3.3 Die ontwikkeling van die tuisskoolonderrig beweging**

Talbot (2001: e-dok.) verwys na John Holt, gebore in New York in 1923, as “*die eerste tuisskool aktivis*”. Holt was van mening dat die onderwysstelsel te gestruktureerd was, wat kinders verhinder het om te leer (Bester, 2002: 17). Hy het beweer dat kinders oor ‘n natuurlike leergierigheid beskik en dat hulle die geleentheid gebied moet word om self te besluit wat en

wanneer hulle wil leer (Talbot, 2001: e-dok.). Hy het leer beskou as ‘n natuurlike en menslike strewe wat skeef getrek word deur die oplegging van jare se ongevraagde onderrig (Meighan, 2007: x). Hy het gevolglik voorgestel dat skole eerder uitnodigend van aard moet wees en nie dwangmatig nie (Meighan, 2007: 11). Hy was nie ‘n voorstaander van kurrikulum, graad indeling of onderwyser-beoordeelde leer nie maar het gestel dat kinders, met die bystand en aanmoediging van volwassenes, dit wat hulle wil leer sal leer (Meighan, 2007: 153).

Met die sukses van sy twee boeke, “How children fail” (1964) en “How children learn” (1967), het hy lesings in Amerika en oorsee aangebied en het hy voorgestel dat skole geleenthede moet bied vir kinders om onafhanklik en self-rigtingewende leerders te wees (Meighan, 2007: 106). Hy het verder die mening gehuldig dat toetsing skadelik was vir leer (Meighan, 2007: 4) en het ouers aangeraai om nie hulle kinders bloot te stel aan gestandaardiseerde toetsing nie (Meighan, 2007: 146). Hy het ook die idee van verpligte skoling bevraagteken en dit beskou as ‘n ernstige skending van burgerlike vryheid (Meighan, 2007: 143).

Die staatskole het na sy mening nie die natuurlike leergierigheid van kinders in aanmerking geneem nie, wat sy belangstelling in tuisskoolonderrig aangewakker het (Talbot, 2001: e-dok.). Die skole wou ook nie verander om die progressiewe en leerder-gesentreerde wyses wat hy voorgestel het te aanvaar nie wat verder bygedra het tot sy belangstelling in tuisskooling (Meighan, 2007: ix). Dit het geblyk dat die meeste van sy vurige ondersteuners ouers was en hy het begin om saam met die opkomende huis-gebaseerde onderwys beweging te werk wat in Amerika bekend staan as tuisskooling (Meighan, 2007: 7). Holt se visie van tuisskooling of “*unschooling*” (soos hy verkies het om dit te noem) het nie slegs skooling deur die ouer aan die kind by die huis behels nie, maar het eerder leer binne en buite die huis ingesluit in plekke en saam met persone, wat nie met die skool ooreenstem nie (Meighan, 2007: x). Hy het ‘n visie gehad dat lewenslange leer dus in die hele gemeenskap moet plaasvind en nie net in die gesin nie (Meighan, 2007: x).

Rivero (2008: 32) verwys na Dr. Raymond Moore en sy vrou Dorothy as prominente figure in die tuisskoolbeweging in die 1980’s. Hulle het verskeie navorsingstudies onderneem en tot die gevolgtrekking gekom dat leerders nie te vroeg gedwing moet word om in te skakel by formele

onderrig nie (Whitehead & Crow, 1993: 117). Hulle beklemtoon dat die ontwikkelingsgereedheid van leerders verskil van kind tot kind en noem dat sommige leerders eers op die ouderdom van tien of twaalf jaar gereed kan wees vir formele onderrig (Talbot, 2001: e-dok.; Whitehead & Crow, 1993: 117). Van Schoor (1999: 118) wys daarop dat ouers sal weet wanneer hulle kinders gereedheid bereik het en dat hulle intussen vir hulle kinders uit byvoorbeeld die letterkunde moet voorlees.

Die Moores was ook voorstanders van geïndividualiseerde leer by die huis (Rivero, 2008: 33) en het met Holt ooreengestem dat daar nie 'n rigiede kurrikulum (veral by jonger kinders) gevolg moet word nie (Rivero, 2008: 32). Rivero (2008: 33) verwys na die "Moore Formule" wat fokus op studie (daaglikse studie vir 'n periode wat gepas is vir die kind), werk (daaglikse fisieke werk gelykstaande aan die tyd wat aan studie bestee word) en dienslewering (daaglikse dienslewering in die huis en gemeenskap). Hulle was verder van mening dat affektiewe eienskappe (naamlik emosionele sekuriteit, selfbeeld en onafhanklikheid) belangriker is vir prestasie op skool as akademiese stimuli en daarom ook aandag moet geniet (Whitehead & Crow, 1993: 117).

John Holt en die Moores, tesame met ander voorlopers van tuisskoolonderrig, het dus tuisskoolonderrig as alternatiewe vorm van onderwys onder die Amerikaanse bevolking verkondig, wat aanleiding gegee het tot die onttrekking van leerders uit die staatskole (Bester, 2002: 17). In Suid-Afrika, net soos in Amerika, het tuisskoolonderrig ook toegeneem in populariteit. Die implementering van uitkoms-gebaseerde onderwys in 1998 het kommer gewek rakende die nuwe stelsel en vrae het toegeneem ten opsigte van die gehalte van onderrig, moedertaalonderrig, godsdienstige en morele waardes en 'n tekort aan opgeleide onderwysers. Daar het 'n krisis ontstaan in die onderwys in Suid-Afrika en politieke en ekonomiese faktore het verswarend bygedra tot die krisis (Van Schoor, 1999: 22-40).

Die veranderinge het onsekerheid en twyfel by ouers laat ontstaan wat moontlik bygedra het tot hulle verkenning van alternatiewe onderwys opsies, onder andere tuisskoolonderrig. Bester (2002: 2) wys daarop dat die verslapping in die wet op verpligte skoolbywoning aan institusionele skole ook daartoe bygedra het dat ouers die moontlikheid van tuisskooling begin



ondersoek het. Die verandering in die wet (ingevolge die Grondwet van Suid-Afrika, Wet 108 van 1996 en die Wet op Nasionale Onderwysbeleid, Wet 27 van 1996) het daartoe bygedra dat verskeie leerders aan die geïnstitusioneerde onderwys onttrek is (Bester, 2002: 2).

### **3.4 KURRIKULUM**

#### **3.4.1 Omskrywing van die konsep kurrikulum**

Ornstein en Hunkins (1993: 9) wys daarop dat die definiëring van kurrikulum ‘n refleksie is van die benadering wat gevolg word, wat dit moeilik maak om ‘n enkele definisie van kurrikulum daar te stel. Sommige beskouings en definisies is spesifiek en beskrywend terwyl ander wyer of globaal van aard is (Ornstein & Hunkins, 1993: 9). Ornstein en Hunkins (1993: 9) voer aan dat die beskouings of definisies van kurrikulum eerder op ‘n kontinuum geplaas moet word. Hulle waarsku egter dat beide pole daartoe kan bydra dat sekere probleme na vore kan kom tydens die definiëring en implementering van kurrikulum. ‘n Spesifieke definisie van kurrikulum wat dui op die navolging van ‘n spesifieke plan kan daartoe bydra dat belangrike faktore wat verband hou met onderrig en leer gemis of weggelaat word (Ornstein & Hunkins, 1993: 10). ‘n Individue kan byvoorbeeld tot so ‘n mate fokus op die beplande kurrikulum dat die onbeplande en informele kurrikulum wat die interaksies tussen leerders en onderwysers (gevoelens, houdings en gedrag) insluit nie in aanmerking geneem word nie (Ornstein & Hunkins, 1993: 10). ‘n Wye of globale definisie van kurrikulum wat alle ervarings van ‘n leerder insluit kan weer daartoe bydra dat alle gebeure in ‘n skool geklassifiseer word as kurrikulum (Ornstein & Hunkins, 1993: 10).

Tanner en Tanner (2007: 99) stel voor dat ‘n moderne konsep van kurrikulum gevorm moet word wat die interaksies tussen die aard van die leerder, die wêreld van kennis en die samelewing in ag neem. Opvoeding word beskou as ‘n dinamiese proses van individuele en sosiale groei en die kurrikulum as die wyse waarop opvoeding bevorder kan word (Tanner & Tanner, 2007: 99). Tanner en Tanner (2007: 99) wys daarop dat John Dewey tydens die eerste helfte van die 20ste eeu in diepte oor kurrikulum en opvoeding geskryf het (meer as enige ander opvoedkundige), maar dat hy nooit ‘n definisie van kurrikulum geformuleer het nie. Hy het wel opvoeding gedefinieer as:



*“that reconstruction or reorganization of experience which adds to the meaning of experience, and which increases ability to direct the course of subsequent experience.” (Tanner & Tanner, 2007: 99)*

Tanner en Tanner (2007: 99) gebruik Dewey se definisie van opvoeding om die volgende definisie van kurrikulum aan te bied:

*“that reconstruction of knowledge and experience that enables the learner to grow in exercising intelligent control of subsequent knowledge and experience.” (Tanner & Tanner, 2007: 99)*

Tanner en Tanner (2007: 99) voer aan dat die konsep kurrikulum nie staties is nie, maar voortdurend ontwikkel. Hulle (Tanner & Tanner, 2007: 100) meld dat ‘n kurrikulum nie net formele vakinhoud moet insluit nie, maar ook die prosesse waartydens ‘n leerder toenemende kundigheid opdoen. Dit impliseer dus dat kurrikulum nie van onderrig of die leerproses geskei moet word nie. Die definisie beskou kennis ook as dinamies deurdat dit tydens die leerproses getransformeer moet word om sodoende deel uit te maak van ‘n individu se intelligensie (Tanner & Tanner, 2007: 100).

### **3.4.2 Die inhoud van kurrikulum**

‘n Kurrikulum bestaan uit bepaalde leerstof wat geselekteer, gegradeer en gerangskik word (Verster, Van Heerden & Van Zyl, 1982b: 84). Tydens die keuse van inhoud moet daar selektief opgetree word en die elemente wat beskou word as noodsaaklik vir die handhawing van sosiale en persoonlike menswaardigheid moet in die kurrikulum ingesluit word (Power, 1982: 259). Power (1982: 257-258) wys daarop dat ‘n individu holisties benader moet word en dat ‘n kurrikulum moet fokus op die opvoeding van die hele mens wat sy/haar verstandelike-, liggaamlike- en emosionele ontwikkeling insluit.

Met verloop van tyd word dit duidelik dat sekere vorme van kennis noodsaaklik is vir ‘n individu om suksesvol in ‘n samelewing te kan funksioneer (Power, 1982: 259). Dit kom ook na vore dat sekere menslike en sosiale waardes universeel is en noodsaaklik is vir ‘n behoorlike lewe (Power, 1982: 259). Power (1982: 258) wys daarop dat daar gevolglik van praktiese oordeel en ervaring

gebruik gemaak word tydens die toepassing van kurrikulum beleid in praktyk. Die keuse van ‘n kurrikulum, inhoude en die implementering van ‘n kurrikulum word ook beïnvloed deur makrosistemiese invloede (wat in hoofstuk 2 bespreek is) wat kultuur, politieke bestel, godsdiens en tegnologie insluit.

Dewey (in Verster *et al.*, 1982b: 115) voer aan dat die leerstof bepaal word deur die funksie wat dit moet vervul en dat dit voortdurend kan verander. Verster *et al.* (1982b: 84) wys daarop dat die kurrikulum tradisioneel bestaan het uit daardie reeks formele skoolvakke wat op grond van hulle aanvaarde belangrikheid gekies was en wat hoofsaaklik aangewend was om abstrakte kennis mee te deel sowel as om intellektuele dissipline te bevorder. Deur die eeue het die kurrikulum saam met die tye verander. Die inhoud van ‘n kurrikulum kan dus beskou word as ‘n refleksie van ‘n samelewing se basiese beskouing oor watter kennis die meeste waarde het (Power, 1982: 258). Kurrikulum kan verder beskou word as instrumenteel in die vorming van mense (Verster *et al.*, 1982b: 84).

### **3.4.3 Die teorie/filosofie wat die kurrikulum onderlê**

Ornstein en Hunkins (1993: 35) is van mening dat die meeste elemente van kurrikulum op filosofie gebaseer word. Knight (2006: 34) wys daarop dat ‘n individu se metafisiese (aard van realiteit), aksiologiese (waarde oriëntering) en epistemologiese (aard van kennis) oortuigings hulle doelwitte onderlê. Die doelwitte word dan beïnvloed deur kontekstuele faktore (politieke-, sosiale-, ekonomiese- en samelewings invloede) wat uiteindelik ‘n individu se beskouing van onder andere kurrikulum en onderrig metodologie beïnvloed en rig. Die aard van kennis, die aard van die leerder en die wyer sosiale omstandighede sal dus verskillend begryp word deur opvoeders wat verskillende opvoedings ideologieë en filosofieë onderskryf (Tanner & Tanner, 2007: 99).

Die filosofie wat deur ‘n individu onderskryf word sal dus noodwendig ‘n invloed uitoefen op sy/haar opvoedingsbesluite, keuses en alternatiewe (Ornstein & Hunkins, 1993: 34). Die filosofie kan gevolglik tuisskool opvoeders help om belangrike vrae (doel van opvoeding, keuse van vakke, vakinhoude, die proses van onderrig en leer, die metodes en materiaal wat gebruik

moet word en die ervarings en aktiwiteite wat beklemtoon moet word) te beantwoord en voorsien aan hulle ‘n raamwerk of ‘n basis vir die organisering van die tuisskool (Ornstein & Hunkins, 1993: 34-35).

‘n Individu se filosofie sal egter voortdurend ontwikkel solank as wat die individu self groei, ontwikkel en leer uit ervaring (Ornstein & Hunkins, 1993: 35). Die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders neem voortdurend deel aan die interaksies en verhoudings wat in en tussen die sisteme plaasvind. Tydens hulle deelname aan die verskillende kontekste word hulle blootgestel aan nuwe mense en nuwe ervarings. Dit kan dan gebeur dat hulle persepsies, oortuigings en wyses van betekenisgewing tydens hierdie deelname gewysig word wat daartoe kan bydra dat bestaande diskoerse versterk of selektief gerig kan word. Die diskoerse kan dan ook ‘n invloed uitoefen op hulle verdere deelname wat ook hulle groei en ontwikkeling kan beïnvloed en rig. Dit kan ook gebeur dat tuisskool opvoeders en tuisskool leerders verkies om nie deel te neem aan sekere interaksies en verhoudings buite die gesin nie wat moontlik ‘n negatiewe invloed op hulle groei en ontwikkeling kan uitoefen. In beide gevalle hou dit implikasies, hetsy positief of negatief in vir die tuisskool praktyk.

#### **3.4.4 Ontwikkeling van kurrikulum in Suid-Afrika**

Verster *et al.* (1982b: 115) voer aan dat die onderwysstelsel in Suid-Afrika nie noodwendig eie aan ons land is nie en dat die onderwysdenke en –praktyke van die Westerse wêreld oor ‘n tydperk van meer as 300 jaar ‘n invloed uitgeoefen het op ons onderwysstelsel. Suid-Afrika se strategiese posisie op die seevaartroete tussen die Ooste en Europa het daartoe bygedra dat ons land voortdurend blootgestel was aan invloede van oorsese lande en die ontwikkelings wat oorsese plaasgevind het. Dit het ook later (veral in die 20ste eeu) gebeur dat studente, onderwysleiers en –beplanners in ander Westerse lande gaan studeer het en so die onderwysgedagtes en –praktyke vanaf dié lande terugbring het na Suid-Afrika (Verster *et al.*, 1982b: 115). Die konsep kurrikulum kan nie volledig begryp word indien die ontwikkeling van kurrikulum nie ondersoek word nie.

Verster *et al.* (1982b: 115) noem dat die leerplan tydens die Hollandse bewind (1652-1806) slegs die basiese behels het. Hulle wys daarop dat Godsdiensoonderrig die hoofsaak was en daarnaas letteronderwys (lees, skryf en reken). De Mist se hervormingsidees het daartoe bygedra dat die studie van die klassieke beklemtoon was. Die verandering van die doel het ook 'n wysiging in die onderwysinhoude teweeg gebring (Verster *et al.*, 1982b: 116). Die klem het vroeër op die Bybel en die belydenisskrifte geval, maar het algaande verskuif na die humanistiese vakke. Moedertaalonderwys was ook van uiterste belang om so nasionale trots by die kinders te kweek (Verster *et al.*, 1982b: 116).

Die tydperk is gevolg deur die Britse bewind (1806-1910). Daar is gepoog om die skole te verengels en Hollands was nie in dié skole as 'n vak of medium van onderrig gebruik nie (Verster *et al.*, 1982b: 116-117). 'n Versetbeweging het egter ontstaan en Hollandse privaatskole is gestig wat toegesien het dat die moedertaal en godsdiensoonderrig weer 'n regmatige plek in skole ingeneem het. Die kurrikulum is aansienlik uitgebrei om onder andere ook die natuurwetenskappe in te sluit (Verster *et al.*, 1982b: 117-118).

Na 1910 is voortgebou op die bestaande leervakke (Verster *et al.*, 1982b: 118). De Waal (2000: 133) wys daarop dat die ontwikkeling op die gebied van mynbou en ander industrieë in die tydperk bygedra het tot verstedeliking en die behoefte aan 'n geskoolde werksmag. Daar was ook in die tyd 'n behoefte dat primêre en sekondêre onderwys onder provinsiale beheer moes bly en dat daar 'n koördinerende gesag op nasionale vlak tot stand moes kom (Verster *et al.*, 1982b: 118). Daar was dus 'n behoefte aan uitbreiding van staatsbeheer oor onderwys en dat die onderwys in die behoeftes van die industrieë moes voorsien (Claassen in De Waal, 2000: 133). Dit het bygedra tot die idee van massa opvoeding wat ten doel gestel het om individue voor te berei vir die hoë aanvraag in die arbeidsmark.

Die Nasionale Party het in 1948 aan bewind gekom en apartheidsonderwys is ingestel. Van Schoor (1999: 1) voer aan dat die onderwys gedurende die apartheidsjare skeiding gebring het tussen mense. Dit het daartoe bygedra dat elke rassegroep 'n aparte onderwysstelsel gekry het en dat beleidsbepalings nie eenvormig was nie (Claassen in De Waal, 2000: 133). In April 1994 is die eerste demokratiese verkiesing in Suid-Afrika gehou en die ANC het aan bewind gekom,

waarby die politieke situasie in Suid-Afrika verander het wat noodwendig 'n verandering in die kurrikulum teweeg gebring het. 'n Verenigde onderwysstelsel het nou ontstaan waar daar nie meer op grond van ras onderskei word nie. Regeringsbeleide, die behoeftes van werkgewers en globalisasie het bygedra tot die idee dat onderrig en opleiding moet fokus op die aanleer van kritiese denke (Lombard & Grosser, 2008: 561). In reaksie hierop het Suid-Afrika 'n eie uitkoms-gebaseerde onderwys model ontwikkel wat sewe kritieke uitkomstes en vyf ontwikkelings uitkomstes insluit (Lombard & Grosser, 2008: 562).

Die uitkoms-gebaseerde kurrikulum is aanvanklik by wyse van Kurrikulum 2005 in 1998 in skole geïmplementeer en het gepoog om al die onderwysprobleme van die apartheidsera uit te wis (Van Schoor, 1999: 13). Die benadering is hoofsaaklik leerder-gesentreerd waar die leerders se belange voorop geplaas word en daar word ook voortgebou op die leerders se eie ervarings (Van Schoor, 1999: 113). Die klem word geplaas op leeraktiwiteite waar die leerder teen sy/haar eie pas leer en daar word gebruik gemaak van deurlopende assessering (Van Schoor, 1999: 114). Die leerders werk saam in groepe om sekere uitkomstes te bereik terwyl die onderwyser die rol van fasiliteerder vervul (Van Schoor, 1999: 114). Kurrikulum 2005 is gevolg deur die “*Revised National Curriculum Statement*” en daarna deur die “*National Curriculum Statement*” (Lombard & Grosser, 2008: 562).

Die kurrikulum is weereens aangepas en die voorgestelde veranderinge is vanaf Januarie 2010 in die skole geïmplementeer. Die minister van Basiese Onderwys, Me Angie Motshekga, het gestel dat die skole en onderwysers verskeie uitdagings ervaar het tydens die implementering van die “*National Curriculum Statement*” (Curriculum News, 2009: 2). Sy was van mening dat die nuwe aanpassings verligting hiervan sou bring sodat daar meer tyd vir onderrig en leer sou wees (Curriculum News, 2009: 2). Sy het egter daarop gewys dat die visie van die kurrikulum transformasie proses wat in 1994 begin het nie sou verander nie maar dat die aanpassings 'n poging was om die implementering van die kurrikulum te versterk (Curriculum News, 2009: 2).

Die aanpassings, soos saamgevat in die *Curriculum News* (2009: 2-7), het soos volg daar uitgesien: Daar is van die onderwysers verwag om slegs 'n enkel lêer vir administratiewe doeleindes te hou. Die lêer moes die jaarlikse werkskedules, assesseringsplanne, formele

assesseringstake en memorandums, rekords van leerders se punte, ‘n aanduiding van die handboeke en ander hulpbronne wat gebruik is en intervensie planne vir leerders (veral dié wat struikelblokke ervaar) insluit; Daar sou nie meer van portefeuljes gebruik gemaak word nie. Die leerders se formele-, informele- en daaglikse assesserings kon dus in enige gepaste formaat, byvoorbeeld werksboeke, gedoen word; Daar sou minder projekte van die leerders verwag word en elke leerder moes nou slegs een projek per leerarea/vak per jaar inhandig. Daar is nou klem geplaas op die gebruikmaking van handboeke tydens onderrig en leer in al die leerareas/vakke.

In Julie 2010, 6 maande later, is bekend gemaak dat daar verdere aanpassings met betrekking tot die implementering van die kurrikulum aangebring sou word (Motshekga, 2010). Die aanpassings het ten doel om verdere verligting te bring vir onderwysers wat oorlaai voel deur die kurrikulum en administratiewe take. Tesame met die korttermyn veranderings wat hierbo bespreek is word daar ook medium-termyn veranderings aangebring (Motshekga, 2010). Die “*National Curriculum Statement*” word geherstruktureer sodat dit vir die onderwysers meer toeganklik sal wees, wat die implementering daarvan gaan vergemaklik. Elke vak (in elke graad), het ‘n enkele, omvattende en bondige kurrikulum en assesseringsbeleid verklaring, wat ‘n uiteensetting voorsien van dit wat deur die onderwysers op ‘n graad-tot-graad en vak-tot-vak basis onderrig en geassesseer moet word. ‘n Enkele beleid dra daartoe by dat daar eenvormigheid is, wat die moontlikheid van wisselende standaarde tot ‘n minimum beperk (Motshekga, 2010).

Die gewysigde kurrikulum sal per vak bestaan uit algemene doelwitte van die Suid-Afrikaanse kurrikulum, spesifieke doelwitte vir die vak, duidelike onderwerpe wat elke termyn gedek moet word, en die aantal en tipe assesserings wat per kwartaal nodig sal wees (Motshekga, 2010).

Die leerareas en programme sal vanaf 2011 bekend staan as vakke en die onderwerpe sowel as assesserings sal binne die tyd wat in elke vak beskikbaar is afgehandel kan word (Motshekga, 2010). Die aantal leerareas (of vakke) in die Intermediêre fase gaan verminder word, van 8 na 6. Tegnologie word gekombineer met Wetenskap, Kuns en Kultuur word gekombineer met Lewensoriëntering en Ekonomiese en Bestuurswetenskappe sal eers vanaf graad 7 onderrig word (Motshekga, 2010). Klem word geplaas op die ontwikkeling en verspreiding van toereikende

onderrig en leermateriaal sowel as die voorsiening van werkboeke aan alle leerders wat deel is van die skoolsisteem (Motshekga, 2010).

Motshekga stel dat die volgende aanpassings vir 2011 beoog word, naamlik dat elke leerder 'n taal vir onderrig en leer gaan kies wat as 'n vak aangebied sal word, wat die geleentheid skep vir die bevordering van elke leerder se moedertaal; daar sal gereelde, eksterne assesserings in graad 3, 6 en 9 met betrekking tot geletterdheid en gesyferdheid gedoen word om te verseker dat standaarde van onderrig en leer gehandhaaf word; en daar sal in al die grade (graad R – 12) van dieselfde simbole en gradering sisteem gebruik gemaak word as wat huidiglik in graad 10 – 12 gebruik word om ook eenvormigheid te verseker (Motshekga, 2010).

Die kort oorsig oor die geskiedenis van die kurrikulum in Suid-Afrika illustreer dat benewens historiese- en politieke faktore, die ontwikkeling van 'n kurrikulum sowel as die implementering daarvan hoofsaaklik gedryf word deur kundiges, wat saamkom en hulle kennis oor, byvoorbeeld onderwysteorieë, hulle vaardighede en praktyk ervaring aanwend om die besluite te neem. Dit dra daartoe by dat eensydige invloede, byvoorbeeld die invloed van 'n enkele diskoers, beperk kan word of selfs uitgeskakel kan word en dat besluite oorwegend gebaseer word op teoretiese kennis en praktyk ervaring. 'n Kurrikulum word ook op gereelde basis hersien en aangepas in 'n poging om tred te hou met behoeftes in die breër samelewing.

In die tuisskool kan daar nie soveel aandag geskenk word aan die keuse van 'n kurrikulum nie en word die keuse in sommige geval deur slegs een van die ouers gemaak. Die ouer se keuse word grotendeels gerig deur sy/haar eie ervarings, (beperkte) kennis, persepsies en diskoerse en is in die meeste gevalle in lyn met die uitkomst wat hy/sy wil bereik. Dit gebeur dat 'n kurrikulum gekies word op grond van dit wat beskikbaar is of waarmee die ouer(s) vertrou is en nie op grond van die samestelling van die leerinhoude of die behoeftes van die individuele leerders nie. Die keuse van 'n kurrikulum is dan ook in die meeste gevalle 'n eenmalige besluit wat nie heroorweeg word wanneer omstandighede verander nie.

Bester (2002: 21+22) wys daarop dat tuisskool opvoeders nie verplig word om van enige voorbereide kurrikulum gebruik te maak nie en dat dit ook die tuisskool opvoeders se keuse is



hoe hulle prakties die tuisskoolonderrig gaan toepas, afhangende van hulle eiesoortige behoeftes. Die Suid-Afrikaanse Onderwyswet (no. 84 van 1996, artikel 51) vereis egter dat die onderrig wat die leerder tuis ontvang aan die minimum vereistes van die kurrikulum van openbare skole sal voldoen en van 'n standaard sal wees wat nie minderwaardig is, gemeet aan die standaard van onderwys wat in openbare skole aangebied word nie (Bester, 2002: 3). Daar is 'n verskeidenheid kurrikulums beskikbaar waaruit die tuisskool opvoeders kan kies afhangende van hulle behoeftes.

Daar is inderdaad sommige tuisskool opvoeders wat nie self 'n spesifieke kurrikulum kies nie maar verkies om eerder eklekties te werk. Colfax en Colfax (1988: 40-43) is gekant teen die gebruik van 'n gestandaardiseerde kurrikulum. Hulle beskou dit as betekenisloos, onsamehangend en irrelevant in die lewens van kinders en 'n beheer meganisme wat inmeng met opvoeding of selfs opvoeding ondermyn. Hulle (Colfax & Colfax, 1988: 42-43) moedig ouers verder aan om die basiese vaardighede (lees, skryf en reken) vir die kind aan te leer waarna kursusse saamgestel word wat ooreenstem met die leerder se behoeftes, belangstellings en vermoëns.

### **3.4.5 Benaderings en metodes wat implementering van die kurrikulum onderlê**

'n Kurrikulum bestaan nie slegs uit vakinhoud nie, die leerproses moet ook in aanmerking geneem word. Tydens die leerproses vind daar verskeie aktiwiteite plaas waartydens die onderwyser sekere vakinhoud onderrig en die kind dit leer (Verster *et al.*, 1982b: 84). Onderrigmetodes kan beskou word as die weg waarlangs gepoog word om spesifieke doelstellings te bereik en sluit ook die leerhandelinge in (Verster *et al.*, 1982b: 43). In 3.4.1 het ek daarop gewys dat kurrikulum nie van onderrig of die leerproses geskei moet word nie. Kurrikulum kan beskou word as die “wat” van formele onderrig terwyl metode verwys na die “hoe” (Power, 1982: 286).

Verster *et al.* (1982b: 43-45) verwys na die volgende spesifieke onderrigmetodes wat gevolg kan word: die mededelingsmetode (diktaat, vertelling, lesing), die dialoogmetode (leergesprek, vraag-en-antwoord, klasgesprek), die heuristiese metode (spel, ontdekking en probleem-oplossing,



eksemplariëse onderwys, projekonderwys) en die waarnemingsmetode (konkrete voorbeelde, voorstellings, demonstrasies). Die keuse van 'n metode berus by die onderwyser wat op grond van die eise wat die vakinhoud stel, sy insig en benadering tot die leergebeure, persoonlike oortuiging, vorige ervaring en vlak van kundigheid kan kies watter metode gepas sal wees om die vooropgestelde doelstellings te bereik.

Tuisskool opvoeders volg nie almal dieselfde benadering en metodes nie, maar verkies (om verskeie redes) sekere benaderings en/of metodes bo ander. Botha (2005: 22) voer aan dat sommige ouers 'n benadering volg omdat dit aan hulle bekend is uit hulle eie skool ervarings en omdat dit 'n veilige keuse verteenwoordig. Dan is daar ook tuisskool opvoeders wat juis poog om 'n ander benadering te volg as dié waaraan hulle in die skool blootgestel was. Die uiteensetting van die verskillende benaderings wat volg belig die opsies beskikbaar en hoe hulle van mekaar verskil. Volgens Clarkson en Clarkson (in Van Oostrum, 1997: 72-79) en Botha (2005: 12-21) is die volgende van die populêre benaderings (soos ook uiteengesit in my M.Ed-studie, Oosthuizen, 2005: 25-26):

- “School-at-home” benadering – Ook genoem die Kurrikulêre Benadering. Hierdie benadering is gebaseer op die model van die institusionele skool en is 'n formele en gestruktureerde benadering tot onderrig en leer. Die ouer word beskou as die onderwyser en die kind as die leerder. Hulle maak gebruik van handboeke en werksboeke en die vertrek word ingerig soos 'n klaskamer. Van Galen (in Van Oostrum, 1997: 72) noem dat die ideoloë in die meeste gevalle die benadering navolg. Kurrikulums wat op hierdie benadering geskoei is, is die volgende: The Accelerated Christian Education (ACE), Abeka, Moria-Home-education, Le-Amen, Kenweb, Breinlyn en Theocentric Christian Education (TCE).
- “Unschooling” – Ook genoem die Dwangvrye Benadering. Hierdie benadering stem ooreen met Rousseau, Pestalozzi en Holt se oortuigings (Van Schoor, 1999: 98). Die benadering berus op die voorsiening van 'n meer informele leeromgewing, waar tuisskool leerders in beheer is van hulle eie leer. Die tuisskool opvoeder bied aan die tuisskool leerders toegang tot alternatiewe hulpbronne soos wat hulle belangstellings en behoeftes

dit vereis. Van Galen (in Van Oostrum, 1997: 74) noem dat die pedagoë gewoonlik van die benadering gebruik maak.

- Uitgestelde blootstelling aan formele leer - Die stigters van die benadering is Dr. Raymond en Mev. Dorothy Moore. Volgens hulle is kinders nie veronderstel om blootgestel te word aan die spanning van akademiese studie en groepsosialisasie voordat hulle nie fisies, emosioneel en verstandelike gereedheid bereik het nie. Volgens die benadering word kinders eers blootgestel aan formele onderrig wanneer hulle volgens hulle ontwikkeling gereed is daarvoor.
- Vroeë Kinderleer benadering – Ook genoem Versnelde Onderwys. Die stigter van die benadering is Doreen Claggert. Sy doen weg met die beskouing van “gereedheid” en glo hoe vroeër hoe beter. Die benadering poog om tuisskool leerders so vroeg as moontlik te laat begin leer en om hulle so vinnig as moontlik deur die kurrikulum te laat werk.
- Klassieke benadering – Dorothy Sayers het hierdie benadering aangehang en skuif die fokus na die kuns van leer. Volgens die benadering moet ‘n kind van ‘n vroeë ouderdom af Latyn leer en blootgestel word aan leesgeleenthede van goeie literatuurwerke. Die boustene van leer word in 3 fases opgedeel: die Grammatika fase, Formele Logiese fase en Retoriese fase. Volgens Clarkson en Clarkson (in Van Oostrum, 1997: 72-79) fokus die benadering op die ontwikkeling van die denke deurdat basiese feite eerste aangeleer word, gevolg deur analise van die feite en laastens die sintese of ook toepassing van die feite. Voorbeelde van kurrikulums wat op die benadering geskoei is sluit in The Calvert School, Covenant Home Curriculum en Set on Home Study Program.
- Beginsel benadering – Hierdie benadering is ontwikkel in die Verenigde State van Amerika en word primêr gevolg deur die Christelike tuisskolers. Die benadering is gebaseer op die geloof dat God vir Christene beginsels gegee het wat op elke area van hulle lewe van toepassing is. Die doel met die benadering is dat kinders selfstandig en selfbepalend sal word aan die hand van ‘n sterk waardestelsel.
- “Living education” benadering – Die benadering is geïnisieer deur Charlotte Mason ‘n Britse opvoedkundige. Sy is van mening dat gewone skole kinders de-personaliseer en dat kinders gewone boeke en alledaagse aktiwiteit moet gebruik om uit te leer. Sy identifiseer drie instrumente wat gebruik moet word wanneer ‘n kind leer naamlik atmosfeer (die omgewing), dissipline (gewoontes) en die lewe (voorstelling van werklike

idees). Volgens Clarkson en Clarkson (in Van Oostrum, 1997: 72-79) fokus hierdie benadering op tuisskool leerders se blootstelling aan die werklikheid, buitelewe en boeke wat algemeen in die handel beskikbaar is (nie kinderboeke). Ondersteuners van die benadering sluit in: Susan Schaeffer Macaulay, Karen Andreola en Ruth Beechick.

- Eenheidstudie benadering – Die benadering steun daarop dat verskillende vakke geïntegreerd aangebied moet word en met mekaar verband moet hou. Die verskillende vakke moet rondom ‘n algemene tema of projek aangebied en geleer word. ‘n Voorbeeld van ‘n kurrikulum wat op die benadering geskoei is is KONOS.
- Rekenaargebaseerde onderwys – Hierdie benadering maak gebruik van rekenaarprogramme as onderwysstelsel of as addisionele hulpbron. Zehr (2000: e-dok.) noem dat hierdie metode veral aanklank vind by ouers wat albei werk en nie genoegsame tyd het om self hulle kind te onderrig nie. ‘n Voorbeeld van ‘n kurrikulum wat op die benadering geskoei is is Breinlyn.
- Die Montessori benadering – Metodes is leergerig en die onderrig geskied in ‘n spesiaal geformaliseerde(*sic*) omgewing. Montessori is van mening dat kinders aktief betrokke moet wees in die leerproses en dat hulle meeste besluite self moet neem. Volgens die benadering moet kinders op hulle eie werk en die onderwyser moet rigting gee aan die kind se spontane werk (Van Schoor, 1999: 124-125).

‘n Tuisskool opvoeder kan op grond van sy/haar vorige ervaring verkies om die tuisskool op ‘n gestruktureerde wyse aan te pak terwyl ander weer verkies om meer informeel te werk te gaan. Bogemelde kurrikulums verteenwoordig egter ook sterk diskursiewe standpunte veral met betrekking tot lewensbeskouing en leerteorie. Die wyse waarop die tuisskool aangepak word sal noodwendig ‘n invloed uitoefen op die onderrig- en leergebeure wat in die tuisskool plaasvind. Dit sal ook die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies en praktyk van die tuisskool verder beïnvloed en rig. Lowe en Thomas (2002: 45-51) wys daarop dat die tuisskool op een van die volgende wyses aangepak kan word (soos ook uiteengesit in my M.Ed-studie, Oosthuizen, 2005: 24-25):

- Gestruktureerd – Hierdie tuisonderwysopset is formeel en daar word hoofsaaklik gebruik gemaak van ‘n rooster en ‘n spesifieke kurrikulum. Die skooldag word ingedeel in

periodes en sekere leerinhoud moet elke dag gedek word. Die tuisskool opvoeders wat die benadering volg maak in sommige gevalle gebruik van tutors.

- Semi-formeel – Die tuisskool opvoeders maak gewoonlik van ‘n sekere mate van struktuur gebruik wat aanpas by die gesin. Die tuisskool leerders het dan ook ‘n mate van inspraak in die inrig van die onderrig- en leersituasie terwyl die tuisskool opvoeders hulle eie ervaring en organisasie vaardighede kan aanwend om die tuisskool leerder te help om die beste uit die tuisskoolonderrigsituasie te verkry.
- Informeel – Hierdie tuisskool opvoeders het vertroue in die tuisskool leerders om self verantwoordelikheid te neem vir hulle eie leer en die pas aan te gee waarteen gewerk word (Lines, 1991: 18). Die tuisskool opvoeders maak gebruik van alledaagse situasies en omskep hulle in leergeleenthede sodat leer op ‘n meer spontane wyse plaasvind.

Die benadering en/of metode wat hulle volg sal bepaal tot watter mate die tuisskool opvoeder verantwoordelik gaan wees vir die onderrig en leer sowel as die rolle wat die tuisskool opvoeder en tuisskool leerder tydens die onderrig- en leergebeure sal speel.

Tuisskool opvoeders word in die algemeen aangeraai om nie slegs op ‘n kurrikulum verskaffer te steun nie, maar word aangemoedig om by tuisskoolonderrig organisasies of tuisskoolonderrig verenigings aan te sluit. Die provinsies het hulle eie organisasies, byvoorbeeld die Vereniging vir Tuisonderwys in Gauteng, “*Cape Home Educators*”, “*Eastern Cape Home Schooling Association*” en die “*KwaZulu-Natal Home Schooling Association*”. Die “*Association for Homeschooling*” is in 1992 gestig en die “*National Coalition of Homeschoolers*” (NCHS) in 1996 (Van Oostrum & Van Oostrum in Moore *et al.*, 2004: 19). In 1998 word die “*Pestalozzi Trust Regsfonds vir Tuisonderwys*” in Suid-Afrika gestig met die doel om tuisskolers se regte te beskerm (Bester, 2002: 21). Tuisskool opvoeders kan self besluit of hulle aan die organisasies wil behoort en aan watter een hulle wil behoort.

### **3.5 VOORDELE EN NADELE VAN TUISSKOLING**

Tuisskoolonderrig hou voordele in vir die gesin. Mayberry *et al.* (1995: 46) meld dat tuisskooling bydra tot die bevordering van positiewe verhoudings in die gesin. Tuisskooling kan meebring dat

die gesinslede mekaar beter begryp en ondersteun (Colfax & Colfax, 1988: 12). Die gesin kry ook die geleentheid om meer tyd saam deur te bring in 'n rustige atmosfeer waar die individuele behoeftes van elke gesinslid aandag kan geniet (De Waal, 2000: 36). Die ontspanne omgewing tuis skep dan ook 'n gunstige leeromgewing vir die kind (De Waal, 2000: 29).

Die gesinstyd bied verder aan ouers die geleentheid om hulle waardes en norme aan hulle kinders te kommunikeer (De Waal, 2000: 36) en so kan die ouers karaktervormende onderwys (wat in lyn is met die gesin se waardes) aan hulle kinders voorsien (De Waal, 2000: 43). In die tuisskool kan die ouers 'n veilige omgewing skep en poog om hulle kinders op fisiese-, emosionele-, seksuele- en sielkundige gebied te beskerm (De Waal, 2000: 42; Walsh, 2001: e-dok.). Tuisskoolonderrig bied dus aan ouers die geleentheid om nouer betrokke te wees in hulle kinders se lewens (De Waal, 2000: 35). Tydens my M.Ed-studie (Oosthuizen, 2005: 97) het ek egter sterk duidings gevind dat ouerbetrokkenheid alleen nie voldoende is vir toereikende onderrig en leer om in die tuisskool plaas te vind nie. Die moontlikheid bestaan dus dat ouerbetrokkenheid as voordeel 'n diskoers kan wees.

Tuisskoolonderrig hou na bewering voordele in vir onderrig en leer. Tuisskoolonderrig maak een-tot-een interaksie moontlik aangesien daar nie groot klasse is waar die kinders die gevaar kan loop om verlore te raak nie (Romanowski, 2001: 81; Simmons in Mearns, 2001: 37). Hahn en Hasson (in De Waal, 2000: 28) is van mening dat die natuurlike band tussen 'n ouer en 'n kind die beste grondslag vorm vir onderrig en leer. De Waal (2000: 31+37) wys daarop dat 'n tuisskool leerder in die tuisskool aktief betrokke kan raak in die leerproses en dat leer nie beperk word tot die huisomgewing nie maar dat enige geleentheid beskou word as 'n leergeleentheid. Tuisskoolonderrig bevorder ook natuurlike leer (De Waal, 2000: 27) en bied geleentheid vir die bevordering van die tuisskool leerder se kreatiwiteit (Colfax & Colfax, 1988: 48; Mullins, 1992: 104; De Waal, 2000: 41). Verskeie studies het getoon dat tuisskool leerders beter presteer as kinders in institusionele skole (Ray, 2002: 50; Bester, 2002: 88). De Waal (2000: 30) is van mening dat die tuisskool die geleentheid bied om hoë akademiese standaarde te handhaaf. Elke tuisskool opvoeder se definiëring van prestasie of sukses kan egter van mekaar verskil. Die studies wat tot dusver gedoen is fokus ook grotendeels op die akademiese- en sosiale ontwikkeling van die tuisskool leerders en nie noodwendig op ander aspekte, byvoorbeeld

kreatiwiteit, nie. Die tuisskoolonderrig verskynsel is ook so kompleks dat resultate met betrekking tot tuisskool leerders se prestasie alleen nie voldoende is om die kompleksiteit te begryp nie.

Beide tuisskool opvoeders en tuisskool leerders kan inspraak hê in die kurrikulum en dit aanpas by die eiesoortige behoeftes van die tuisskool leerder (De Waal, 2000: 33). De Waal (2000: 41) wys daarop dat sommige onderwysfilosofieë die waarde van geïntegreerde leer beklemtoon. Die tuisskool voorsien aan die tuisskool opvoeder die buigzaamheid om te besluit oor die wyse waarop die vakke aangebied kan word. Die tuisskool opvoeder kan dus besluit om die verskillende vakke op 'n geïntegreerde wyse aan te bied wat 'n positiewe invloed op die onderrig- en leergebeure kan uitoefen (De Waal, 2000: 41). Die onderrig- en leergebeure kan ook so beplan word dat die tuisskool leerder se individuele leerstyl geakkommodeer word (De Waal, 2000: 28). Dit kan egter gebeur dat sekere dele van die kurrikulum meer aandag geniet as ander en dat die leerder beperkte blootstelling kry aan verskillende maniere waarop verskillende vakke aangebied word sowel as leerstyle wat gebruik kan word.

'n Verdere voordeel wat genoem word is dat daar nie strak tydsbeperkings in die tuisskool is waarvolgens gewerk word nie aangesien dit vir sommige tuisskool opvoeders eerder gaan oor die opbou van kennis en nie noodwendig die navolg van 'n rooster nie (Romanowski, 2001: 81). Volgens Van Schoor (1999: 154) maak tuisskool opvoeders oor die algemeen nie van roosters gebruik nie omdat hulle elke aktiwiteit beskou as 'n leergeleentheid en noem hulle dat die gebruik van 'n rooster nie altyd inpas by hulle huislike omstandighede en huistake wat verrig moet word nie. Volgens my bevindings (Oosthuizen, 2005: 97) blyk 'n mate van struktuur in die tuisskoolonderrigsituasie wel van kernbelang te wees vir toereikende onderrig en leer om plaas te vind. Belangrike vaardighede, byvoorbeeld beplanningsvaardighede, tydsbestuur, studiemetodes en die vermoë om saam met ander te werk, geniet moontlik weens die buigzaamheid wat gebied word, nie genoeg aandag in die tuisskool nie. Die moontlikheid bestaan dus dat die buigbaarheid en vryheid met betrekking tot tydsindeling as voordele ook diskoerse kan wees.

Die tuisskool maak voorsiening vir die effektiewe gebruik van tyd aangesien tydsindeling kan geskied op grond van die behoeftes van die tuisskool leerder (De Waal, 2000: 31). Die tuisskool

leerders word egter nie noodwendig blootgestel aan dieselfde of al die leeraktiwiteite as leerders in institusionele skole nie, byvoorbeeld groepsbesprekings en groepprojekte. Tuisskool leerders het ook nie huiswerk nie wat daartoe bydra dat die kennis en vaardighede wat deur die skooldag aangeleer word moontlik nie voldoende inge oefen en geïnternaliseer word nie.

Die tuisskool hou ook voordele in op mesosistemiese vlak. De Waal (2000: 37) voer aan dat tuisskoolonderrig die tuisskool leerders in staat stel om met kinders van alle ouderdomme te kommunikeer. Dit stel ook die ouers in staat om hulle kinders se blootstelling aan negatiewe portuurgroep invloede te beperk of uit te skakel (De Waal, 2000: 38). Die tuisskool bied verder aan die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders die geleentheid vir positiewe sosialisering in gesinne met dieselfde waardesisteen en sodoende beskerm ouers hulle kinders teen ander wat konflikterende waardesisteme aanhang (De Waal, 2000: 39). Volgens die bevindinge van my studie (Oosthuizen, 2005: 96) verskil elke gesin se siening ten opsigte van sosialisering. Die gesinne het verskillende waardes daarvoor en die sosiale behoeftes van elke tuisskool leerder is uniek.

Ten slotte is daar ook sommige ouers wat weens die swaar ekonomiese omstandighede (makrosistemiese vlak) die mening huldig dat tuisskoolonderrig 'n goedkoper opsie is (De Waal, 2000: 43). Die ouers het gevolglik nie nodig om geld te spandeer op onder andere verhoogde skoolgelde sowel as die aankoop van skool uniforms nie.

Die toenemende belangstelling in tuisskoolonderrig het ook daarmee saam sekere bekommernisse na vore laat kom. Menige navorsers het al kritiek rakende die model uitgespreek (Lubienski, 2000: e-dok.; Bester, 2002: 22-26; Lines, 2000: 83; De Waal, 2000: 21-27; Romanowski, 2001: 81-83). Die tuisskool hou hiervolgens in sekere gevalle nadele in vir die gesin. Bester (2002: 24) wys daarop dat tuisskool leerders nie noodwendig gebalanseerd ontwikkel in die tuisskool nie, maar dat hulle slegs op intellektuele vlak ontwikkel aangesien hulle nie die geleentheid gegun word om praktiese lewenservaring op te doen nie. Dit gebeur dat tuisskool leerders nie kan deelneem aan byvoorbeeld sport aktiwiteite nie aangesien hulle nie by 'n skool ingeskryf is wat fisiese aktiwiteite aanbied nie (De Waal, 2000: 25).



‘n Verdere nadeel verwys na die moontlikhede vir mishandeling en/of verwaarlosing wat in die gesin kan plaasvind. Simmons (in Bester, 2002: 25) voer aan dat sekere kinders mishandel word (fisies en seksueel) en dan deur die ouers by die huis gehou word sodat niemand daarvan kan uitvind nie. In uitsonderlike gevalle gebruik ouers selfs tuisskoolonderrig as ‘n skerm deurdat hulle die kinders by die huis byvoorbeeld gebruik vir goedkoop arbeid en nie noodwendig onderrig aan hulle voorsien nie (Bester, 2002: 25). Dit kan ook gebeur dat ouers verval in ‘n roetine en dat hulle die verantwoordelikheid vir onderrig en leer geheel en al oorskuif na die tuisskool leerder (Bester, 2002: 25).

Die tuisskool hou ook nadele in met betrekking tot die onderrig en leer. Daar heers kommer oor die hoeveelheid tyd wat aan onderrig spandeer word (De Waal, 2000: 25; Bester, 2002: 23). Butler (in Moore, 2002: 43) wys daarop dat die tuisskool toegewydheid verg en soms streng eise met betrekking tot tyd aan tuisskool opvoeders en tuisskool leerders kan stel. Bester (2002: 23) is van mening dat steurings en oponthoude, byvoorbeeld die telefoon wat lui, vriende wat kom kuier en huistake wat aandag moet geniet, daartoe kan bydra dat daar nie genoegsame ure aan skoolwerk bestee word nie.

Gebrek aan professionele opleiding van die tuisskool opvoeders word deur die literatuur as ‘n bron van kommer gestel en dit word sterk betwyfel of almal die vermoë het om kinders op ‘n verantwoordbare wyse te onderrig (Bester, 2002: 22) en om inhoude op ‘n sinvolle en vaardige manier aan die tuisskool leerder te ontsluit. Tuisskool opvoeders beskik moontlik nie oor genoegsame kennis van die onderwerpe wat in sekere leer-areas vereis word nie (Romanowski, 2001: 82; Bester, 2002: 25). Die tuisskool opvoeders se menings oor die belangrikheid van professionele opleiding en genoegsame kennis van vakinhoud verskil van gesin tot gesin en toon ‘n noue samehang met hulle aanvanklike beweegredes sowel as die uitkomst wat hulle nastreef (Romanowski, 2001: 82). Sommige tuisskool opvoeders heg waarde aan die bestaan van ‘n omvattende kennisbasis en die aanleer van vaardighede terwyl ander nie uitsluitlik fokus op die aanleer van kennis nie maar eerder die verwerwing van ‘n bepaalde waardestelsel en die samesyn tussen ouer en kind. Met verwysing na die intensiewe opleiding wat onderwysers ontvang bestaan die vraag of die tuisskool opvoeder wel sonder enige opleiding in die onderwys die onderrig taak wat hulle opgeneem het suksesvol kan uitvoer? Ek het bevind (Oosthuizen, 2005:



97) dat die tuisskool opvoeder se kennis met betrekking tot die aanleer van die basiese vaardighede van lees, spelling en reken sowel as ander leerareas bepaald 'n rol speel in die toereikende vordering en ontwikkeling van die leerders.

De Waal (2000: 24) verwys na die kommer wat heers oor die gehalte van die tuis onderwys wat in sommige gevalle van 'n substandaard kan wees. De Waal (2000: 24) wys ook daarop dat sekere tuisskole 'n gebrek het aan onderrigmateriaal, apparaat en toerusting wat die onderrig- en leergebeure in institusionele skole ondersteun (De Waal, 2000: 24; Bester, 2002: 23). Hierdie tekort kan 'n verdere remmende invloed uitoefen op die onderrig- en leergebeure. 'n Verdere nadeel raak die evaluering wat in die tuisskool plaasvind. Sommige tuisskool opvoeders kan nie noodwendig die tuisskool leerders behoorlik evalueer nie aangesien daar nie spesifieke norme of uitkomst is waarteen die tuisskool leerders se vordering gemeet kan word nie (De Waal, 2000: 25; Bester, 2002: 23).

Finansiële beperkings in die gesin (weens verlies aan 'n tweede inkomste) kan moontlik negatief inwerk op onderrig en/of leer (Romanowski, 2001: 82). Colfax en Colfax (1988: 11) wys daarop dat tuisskoolonderrig nie noodwendig 'n goedkoper opsie is nie aangesien tuisskool opvoeders baie geld spandeer aan die aankoop van onder andere handboeke, materiaal en laboratorium toerusting en aan buitemuurse aktiwiteite. Volgens die bevindinge van my studie (Oosthuizen, 2005: 70) het die tuisskool opvoeders bogenoemde nie noodwendig as 'n nadeel beskou nie. Een tuisskool opvoeder het alledaagse ervarings omskep in leergeleenthede terwyl 'n ander staat gemaak het op haar eie kreatiwiteit om leergeleenthede te skep.

Die tuisskool hou ook nadele in op mesosistemiese vlak. Die grootste kritiek teen tuisskoolonderrig raak die sosialisering van die tuisskool leerders en die moontlikheid van isolering (De Waal, 2000: 22; Bester, 2002: 23). Romanowski (2001: 81+82) gee toe dat daar kommer heers oor die tuisskool leerders se sosialisering deurdat die leerders onvoldoende blootstelling het aan leerders van verskillende agtergronde met verskillende waardes en gelowe, aangesien die ouers sosialiseringseleenthede keur ooreenkomstig hulle eie waardes. Met betrekking tot Christene is Mulder (in De Waal, 2000: 26) van mening dat daar te veel fokus op

die gesin geplaas word en die ouers se taak om die kinders volgens die Bybel te onderrig wat daartoe bydra dat hulle hulleself isoleer eerder as om te verenig in die geloof.

Guterson (in Van Schoor, 1999: 153) wys op die gevare daarvan dat tuisskool opvoeders die tuisskool leerders kan indoktrineer volgens hulle sieninge (politiek, godsdienstig, sosiaal) en die leerders kan weerhou van blootstelling aan ander wêreldsieninge. De Waal (2000: 26) wys daarop dat gebrekkige blootstelling daartoe kan bydra dat 'n eensydige lewensperspektief aan die tuisskool leerders oorgedra word. Ek wonder tot hoe 'n mate tuisskool leerders werklik die geleentheid gebied word om hulle eie waarde-oriëntering te kies en so self hulle eie waardes te konstrueer? Die vraag is, tot watter mate verwerf die tuisskool leerders slegs hulle ouers se waardestelsel en/of word hulle die geleentheid gebied om met leerders van ander kulture met ander waardes te sosialiseer?

Mearns (2001: 37) noem dat tuisskool opvoeders moet waak teen die sosiale isolasie van tuisskool leerders en dat hulle geleentheid moet skep vir tuisskool leerders om deel te neem aan buitemuurse aktiwiteite om isolasie te voorkom. Volgens Cowie (in Mearns, 2001: 23) is 'n kind se verhouding met die portuurgroep belangrik omrede dit die kind help om van homself en van ander te leer en die geleentheid skep vir die aanleer van sosiaal aanvaarbare gedrag en ander lewensvaardighede. Mearns (2001: 1-2) wys daarop dat dit belangrik is dat leerders verskillende tipes mense moet ontmoet sodat hulle kan leer om hulle eie vriende te kies. Sy noem verder dat tuisskool leerders wat nie voldoende blootstelling aan portuurgroep verhoudinge gehad het nie, gedrag kan openbaar wat meer gepas is vir volwassenes en nie vir leerders van hulle eie ouderdom en ontwikkelingsvlak nie.

Bogenoemde het veral betrekking op die Suid-Afrikaanse konteks waar veranderde omstandighede (na die verkiesing in 1994) op die gebied van politiek, ekonomie en onderwys daartoe bygedra het dat 'n multikulturele konteks bestaan waar almal saam moet leef en werk en dat individue oor die vermoë moet beskik om met persone van ander kulturele agtergronde, waardes en oortuigings oor die weg te kom (Van Schoor, 1999: 153). In hoofstuk 2 het ek reeds daarop gewys dat die politieke situasie ook 'n invloed op die tuisskool kan uitoefen. Geldenhuys (in Bester, 2002: 25) wys daarop dat sommige blankes nie deel wil wees van 'n stelsel waar die

swartman aan die hoof staan nie. Sodoende kan ‘n rassistiese samelewing bevorder word wat tot nadeel van veral die tuisskool leerder kan strek.

In die afdeling het ek gewys dat daar verskeie voor- en nadele met betrekking tot tuisskoolonderrig is. Dit het egter na vore gekom dat individue se persepsies van wat beskou word as ‘n voordeel en/of ‘n nadeel van mekaar kan verskil. Die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se eie ervarings, waardes, norme, persepsies en diskoerse wat hulle praktyke onderlê verskil van mekaar. Dit kan bydra tot die uniekheid van elke tuisskoolonderrig konteks wat verder daartoe kan bydra dat hulle persepsies met betrekking tot die voor- en nadele in ‘n mindere of meerdere mate van mekaar gaan verskil en eweneens dat die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se behoeftes, omstandighede en uitkomste wat hulle ten doel stel verskil van mekaar. Omdat tuisskool opvoeders en tuisskool leerders die tuisskoolonderrig verskynsel vanuit verskillende perspektiewe aanskou, beklemtoon hulle verskillende voor- en nadele. Dit sal daarom nie moontlik wees om te veralgemeen nie en moet elke tuisskool opvoeder en tuisskool leerder se persepsies van die voor- en nadele tydens my studie oorweeg word.

### **3.6 ERVARINGS VAN DIE TUISSKOOLEERDERS**

Die perspektief van die tuisskool leerders is van kern belang. Navorsing met betrekking hiertoe blyk egter heel beperk te wees. Tydens my literatuuroorsig het ek wel twee studies opgespoor wat ek vervolgens gaan oordink.

Bester (2002: 8) het in haar studie oor die effek van tuisskooling op die sosiale ontwikkeling en akademiese prestasie van die tuisskool leerder verwys na die ervaring van die tuisskool leerder. Volgens haar studie het die tuisskool leerders oorwegend positiewe uitsprake met betrekking tot hulle tuisskole gelewer (Bester, 2002: 138). Volgens Bester (2002: 138) word die tuisskool leerders se ervaring van die tuisskool beïnvloed deur die tipe tuisskool. Die tuisskool leerders het ‘n meer informele onderrig- en leersituasies as positief ervaar terwyl hulle ‘n meer gestruktureerde onderrig- en leersituasies as “skool” ervaar het (Bester, 2002: 138).

Die studie verwys egter slegs na die ouers se opinie oor hulle kinders se ervarings en blyk nie eksplisiet gebaseer te wees op die tuisskool leerders se eie ervarings nie. Sy het die ouers se response in die volgende kategorieë ingedeel: hulle is trots op hulle werk en prestasie, hulle geniet die persoonlike aandag, hulle het vryheid om persoonlik te ontwikkel, hulle is gemotiveerd om te leer, hulle konsentrasievermoë is beter as in die skool, hulle spesifieke behoeftes word bevredig, hulle kry geleentheid om selfvertroue op te bou, 'n lewenslange leerkultuur word gekweek, hulle beskou leerinhoud as sinvol en hulle leer deur waarneming (Bester, 2002: 138-139).

Mullins (1992: 11) het vroeër 'n studie onderneem waarin sy tien Christen tuisskool leerders in Amerika se persepsies van sosialisering ondersoek het. Sy (Mullins, 1992: 92) het in die studie onderskei tussen sewe areas van sosialisering, naamlik persoonlike identiteit, persoonlike bestemming, waardes en morele ontwikkeling, outonomie, verhoudings, seksualiteit en sosiale vaardighede. Ek gaan vervolgens elkeen van die areas kortliks oorweeg in 'n poging om die tuisskool leerders se ervarings te belig.

Persoonlike identiteit verwys na die tuisskool leerder se selfbeeld. Die tuisskool leerders was van mening dat die tuisskool 'n positiewe invloed op hulle selfbeeld uitoefen (Mullins, 1992: 95). Mullins (1992: 230) wys daarop dat ouerbetrokkenheid, sukses met hulle akademiese ondernemings en 'n gebrek aan negatiewe portuurgroep invloede hulle ontwikkeling van 'n sterk identiteit ondersteun het (Mullins, 1992: 230). Sommige van die deelnemers het ook genoem dat die tuisskool hulle selfs spesiaal laat voel (Mullins, 1992: 96).

Persoonlike bestemming verwys na die tuisskool leerder se prestasies, doelwitstelling en beroepskeuse (Mullins, 1992: 99). Die tuisskool leerders was van mening dat die tuisskool 'n positiewe invloed op hulle persoonlike bestemming (doelwitte en beroepskeuses) uitoefen (Mullins, 1992: 101). Hulle het genoem dat positiewe akademiese ervarings, ouerbetrokkenheid, die waardes wat hulle tuis aanleer en die gebrek aan portuurgroepsdruk 'n invloed uitgeoefen het op hulle persoonlike bestemmings (Mullins, 1992: 247). Hulle het genoem dat hulle in die tuisskool tyd het om hulle kreatiwiteit uit te brei en om te fokus op hulle belangstellings (Mullins, 1992: 104). Hulle word ook in die tuisskool geleer om mislukking te hanteer (Mullins, 1992:

104). Hulle het genoem dat hulle in beheer van hulle lewens is, optimisties is oor hulle vermoë om dit wat hulle ten doel stel te bereik en hulle gee nie sommer moed op nie (Mullins, 1992: 105).

Die tuisskool leerders was van mening dat die tuisskool 'n positiewe invloed op hulle waardes en morele ontwikkeling uitoefen (Mullins, 1992: 108). Hulle het gemeld dat hulle persoonlike waardes gegrond word in hulle Christenskap (Mullins, 1992: 107). Hulle heg waarde aan gehoorsaamheid aan God en om naby God te lewe sowel as om volgens hulle oortuigings te lewe (Mullins, 1992: 107). Mullins (1992: 108) wys daarop dat hulle ouers se invloede en gebrek aan negatiewe portuurgroep invloede 'n invloed uitgeoefen het op hulle waardes (Mullins, 1992: 108). Hulle het genoem dat hulle waardes 'n kern rol speel in elke aspek van hulle sosialisering (Mullins, 1992: 109).

Otonomie verwys na die tuisskool leerder se onafhanklikheid (Mullins, 1992: 114). Die tuisskool leerders was van mening dat die tuisskool 'n positiewe invloed uitoefen op hulle ontwikkeling van outonomie en van kern belang is in hulle ontwikkeling van persoonlike verantwoordelikheid (Mullins, 1992: 114). Mullins (1992: 265) wys daarop dat meer tyd, invloede van hulle ouers, bevordering van selfvertroue en hulle sukses in die afhandeling van take 'n invloed hierop uitoefen (Mullins, 1992: 265). Mullins (1992: 116) voer aan dat die tuisskool meer tyd bied om verantwoordelikhede na te kom en dat die tuisskool leerders se selfvertroue toeneem wanneer hulle take self aanpak en afhandel. Die tuisskool leerders was verder van mening dat die tuisskool 'n positiewe invloed uitoefen op hulle besluitneming en dat hulle Christenskap 'n kern rol speel in die proses (Mullins, 1992: 117).

Die volgende aspek van sosialisering verwys na die tuisskool leerder se verhoudings met die portuurgroep en kinders van verskillende ouderdomme (Mullins, 1992: 121). Die tuisskool leerders was van mening dat die tuisskool 'n positiewe invloed uitoefen op hulle familie verhoudings (met ouers, sibbe en ander familie lede) aangesien hulle baie tyd saam deur bring en daar nie negatiewe portuurgroep invloede is nie (Mullins, 1992: 122+278).

Seksualiteit verwys na die tuisskool leerder se bewustheid van sy/haar seksuele sowel as fisiese ontwikkeling (Mullins, 1992: 128). Die tuisskool leerders was van mening dat die tuisskool 'n direkte, positiewe invloed uitoefen tydens die onderrig van seksualiteit (Mullins, 1992: 129-130). Hulle beskou die invloed vanaf hulle ouers, die onderrig van waardes, gebrek aan negatiewe portuurgroep invloede en die geïndividualiseerde akademiese omgewing as voordelig (Mullins, 1992: 286). Hulle het genoem dat hulle in die tuisskool minder geleentheid kry om in interaksie te verkeer met die teenoorgestelde geslag en het dit beskou dit as 'n nadeel (Mullins, 1992: 286).

Sosiale vaardighede fokus op die tuisskool leerder se maniere, aanvaarding van individuele verskille sowel as die ontwikkeling van volwasse rolle (Mullins, 1992: 133). Die tuisskool leerders was van mening dat die tuisskool voordelig is vir hulle aanleer van maniere en hulle vermoë om met verskillende individue in interaksie te verkeer (Mullins, 1992: 293). Mullins (1992: 133) wys daarop dat die invloed vanaf die ouers en gebrek aan negatiewe portuurgroep invloede 'n positiewe invloed uitoefen op hulle ontwikkeling van sosiale vaardighede.

Meeste van die tuisskool leerders het positiewe gevoelens teenoor die tuisskool geopenbaar alhoewel hulle bewus was van die nadele (Mullins, 1992: 139). Hulle het genoem dat dit vir hulle belangrik was dat hulle insae gehad het in die besluit. Mullins (1992: 144) voer aan dat die tuisskool leerders se mate van insae in die besluit 'n groot rol gespeel het in hulle houding teenoor sosialisering in die tuisskool. Hulle houding teenoor die tuisskool was grootliks beïnvloed deur hulle persepsies oor hulle insae in die besluitnemingsproses om te tuisskool (Mullins, 1992: 297). Mullins (1992: 298) het gevind dat wanneer die tuisskool leerder insae gehad het in die besluit hulle 'n positiewe houding teenoor die tuisskool openbaar het, en omgekeerd (Mullins, 1992: 298).

Die studies het bevind dat die tuisskool leerders oorwegend 'n positiewe houding teenoor tuisskooling openbaar. Die fokus van die studies was egter beperk en noodsaaklik verdere ondersoeking na al die relevante aspekte wat met die tuisskoolonderrig verskynsel verband hou vanuit die tuisskool leerders se perspektief.

### **3.7 IMPLIKASIES VAN DIE TUISSKOOLOONDERRIG LITERATUUR-ORIËNTERING VIR DIE STUDIE**

Ek het gepoog om 'n omvattende oriëntering ten opsigte van relevante aspekte van die tuisskoolonderrig verskynsel, soos dit in die literatuur na vore kom, te onderneem. Tydens die oriëntering het ek daarop gewys dat die redes vir tuisskooling, die tuisskool opvoeders se beskouing van onderwys, onderrig en leer, die keuse en implementering van 'n kurrikulum, die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies van voor- en nadele sowel as die ervarings van die tuisskool leerders grootliks van tuisskool tot tuisskool kan verskil.

Die oriëntering het dus waarde vir my begryping van die kompleksiteit van die tuisskoolonderrig verskynsel, maar het my ook bewus gemaak van die leemtes wat in die literatuur bestaan. Tydens my literatuuroorsig het dit geblyk dat sommige van die literatuur bloot op opinies gebaseer is (van tuisskolers sowel as nie-tuisskolers) en dus self van diskursiewe aard is, en dat navorsingsbevindinge grotendeels fokus op bolangse, algemene aangeleenthede van tuisskooling soos dit in die praktyk te voorskyn kom. Navorsing met betrekking tot meer wesenlike aangeleenthede wat die tuisskoolonderrig verskynsel onderlê blyk beperk te wees. Verdere in-diepte ondersoek is van kern belang indien ons die tuisskoolonderrig verskynsel wil begryp en/of betekenisvol wil uitbou in belang van die leerder. Sodanige ondersoek vereis 'n holistiese benadering tot dié komplekse verskynsel soos dit plaasvind in die konteks van die gesin.

Die oriëntering wat ek in hierdie hoofstuk onderneem het sal tydens my studie dien as die verwysingsraam vanwaaruit ek die invloed van diskoers op die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies en praktyk van tuisskooling gaan ondersoek. Na afloop van die diskoers-analise sal ek waar dit nodig blyk 'n literatuur kontrole uitvoer met betrekking tot ooreenkomste en/of verskille tussen my bevindinge en die literatuur om sodoende moontlike nuwe kennis in die verband te belig.

Die oriëntering in hierdie hoofstuk hou verder metodologiese implikasies in deurdat die keuse van data-insamelingstegnieke en die uitvoering daarvan grootliks op reaktiewe wyse hierdeur gerig word. Ek gaan poog om 'n dieper, holistiese ondersoek te onderneem en die ingesamelde

data tydens die data-analise as uniek konteksgebonde maar tegelyk moontlik diskursief te benader. Die keuse van my tegnieke van data-insameling sowel as analise sal in die volgende hoofstuk bespreek word.



## HOOFSTUK 4

### NAVORSINGSONTWERP EN NAVORSINGSVERLOOP

#### 4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal die navorsingsontwerp en navorsingsverloop in meer besonderhede bespreek word. Elke individu het ‘n paradigma, ‘n sekere beskouing van die wêreld wat gegrond word op ‘n stel oortuigings wat sy/haar aksies rig (Creswell, 2007: 19). ‘n Paradigma verwys na ‘n versameling van aannames, konsepte en proposisies wat logies met mekaar verband hou en wat ‘n individu se denke en navorsing oriënteer (Bogdan & Biklen, 2010: 32). Taylor (2001: 11) bevestig dat navorsingstudies in die Sosiale Sielkunde gerig word deur sekere onderliggende uitgangspunte, wat saam gegroepeer kan word in twee breë tradisies, naamlik die positivisme en/of post-positivisme teenoor die werke rondom kritiese teorie, postmodernisme en post-strukturalisme. Die keuse van ‘n paradigma word grotendeels gerig deur ‘n studie se navorsingsvraagstelling en –doel.

Een van die uitdagings van hierdie studie is dat ‘n “roetine” diskoers-analise nie my navorsingsvrae kan beantwoord nie, want ek beoog nie om ‘n spesifieke diskoers oor tuisskooling te analiseer nie. My studie het ten doel die identifisering van die diskoerse wat onder andere die besluit om te tuisskool beïnvloed en rig en ‘n ondersoek na die wyse waarop dié diskoerse die besondere deelnemers se persepsies en praktyk van tuisskooling beïnvloed. In ‘n poging om my navorsingsvrae te beantwoord is ek op soek na besondere data om op ‘n besondere wyse te analiseer en my keuse van ‘n paradigma word uiteraard hierdeur beïnvloed. In 4.2 sal ek gevolglik poog om die konsep paradigma sowel as die spesifieke navorsingsparadigma wat as vertrekpunt tydens my studie gebruik word in meer besonderhede te verken.

Die paradigmatische perspektief sal dan uiteraard ‘n invloed uitoefen op verdere keuses en besluite, byvoorbeeld van data-insamelingstegnieke en data-analise (Lincoln & Guba, 1993: 25). In elke paradigma word voorkeur verleen aan die gebruik van sekere data-insamelingstegnieke in ‘n poging om die navorsingsvrae toereikend te beantwoord. ‘n Navorser wat vanuit ‘n

positivistiese paradigma vertrek maak byvoorbeeld onder andere van eksperimente gebruik terwyl daar in ‘n post-modernistiese studie byvoorbeeld van onderhoude gebruik gemaak word. ‘n Volgende uitdaging is dus om data-insamelingstegnieke te kies wat my instaat sal stel om die deelnemers se perspektief te ondersoek met spesifieke verwysing na die diskoerse wat deur hulle onderskryf word en die invloed hiervan op hulle persepsies en praktyke van tuis skoling. Die data-analise proses stel ook verdere uitdagings deurdat die gepaste data-analise strategieë aangewend moet word om die besondere data te analiseer. Ek moet eerstens besluit watter data vir analyse gebruik gaan word, waarna ek in die data moet onderskeid tref tussen die deelnemers se diskoerse, persepsies en praktyke. Ek moet verder besluite neem rakende die fases van analyse wat gevolg moet word in ‘n poging om my navorsingsvrae te beantwoord.

Die metodologiese vereistes van my studie sal gevolglik in 4.3 bespreek word met spesifieke verwysing na die navorsingsontwerp, seleksie van deelnemers, data-insamelingstegnieke, data-analise strategieë en interpretasie. ‘n Uiteensetting van die werklike navorsingsverloop word hiermee saam in 4.3 gedokumenteer om herhaling te beperk.

## 4.2 PARADIGMATIESE PERSPEKTIEF

Navorsing is gemoeid met die begryping van die wêreld. Die poging om tot begryping van ‘n verskynsel of praktyk te kom, die navorsing dus, word geïnformeer deur die navorser se siening van die wêreld, beskouing van wat begrip behels en doel van begrip per se (Cohen *et al.*, 2000: 3). Navorsers se sienings van die wêreld verskil van mekaar en hulle maak daarom tydens navorsing van verskillende lense gebruik. Cohen *et al.* (2000: 3) verwys na drie lense wat gebruik kan word, naamlik die wetenskaplike en positivistiese metodologie, die naturalistiese(*sic*) en interpretivistiese metodologie en metodologie wat verband hou met kritiese teorie. Hierdie lense voorsien aan die navorser verskillende wyses om die sosiale realiteit te beskou en staan ook bekend as paradigmas.

De Vos (1998: 240) beskryf ‘n paradigma dan ook as:

*“..... a set of beliefs that constitutes the researcher’s ontology, epistemology and methodology.”*

*Ontologie* behels die beskouing oor die aard van die realiteit wat bestudeer word (De Vos, 1998: 240), die fokus op die wese van die besondere verskynsel (Cohen *et al.*, 2000: 5). Cohen *et al.* (2000: 5) verduidelik dat ‘n navorser die aard van die realiteit kan beskou as objektief of subjektief en as iets wat buite die individu bestaan of die produk is van ‘n individu se eie bewustheid. Navorsers se beskouing oor die aard van die realiteit sal onder andere ‘n invloed uitoefen op hul epistemologiese oorwegings.

*Epistemologie* is gemoeid met die basis van kennis (aard en vorm), die wyses waarop dit verkry en gekommunikeer word (Cohen *et al.*, 2000: 6). Sekere navorsers beskou kennis as objektief, meetbaar en is van mening dat dit in ‘n tasbare vorm oorgedra kan word (positivisties) terwyl ander navorsers kennis beskou as subjektief en gebaseer op ervaring en insigte wat uniek en persoonlik van aard is (anti-positivisties) (Cohen *et al.*, 2000: 6). Die navorser se epistemologie beskryf dan die persepsie van waar hy/sy staan in verhouding tot die realiteit of die wêreld wat ondersoek moet word (De Vos, 1998: 240). ‘n Navorser se beskouing van die aard van kennis sal noodwendig ‘n invloed uitoefen op die metodologiese oorwegings en gevolglik ook die wyse waarop die navorsing uitgevoer word (Cohen *et al.*, 2000: 6).

*Metodologie* is die wetenskap van hoe die navorser tot beskrywing en begryping van die realiteit of die wêreld kan kom (De Vos, 1998: 240). *Metodologie* verwys na die proses, die hulpmiddels en die prosedures wat in die navorsing gevolg word en sluit al die metodes in wat mekaar komplementeer en tot gevolg het dat data en bevindinge na vore kom wat lig kan werp op die navorsingsvraag en wat relevant is vir die doel van die studie (Henning, 2004: 36). Ontologiese en epistemologiese oorwegings oefen ‘n direkte invloed uit op die metodologie en speel ‘n belangrike rol tydens die keuse van navorsingsmetodes. Die navorsers wat die sosiale wêreld objektief (positivisties) benader sal onder andere van vraelyste of eksperimente gebruik maak en hulle navorsing sal hoofsaaklik kwantitatief van aard wees (Cohen *et al.*, 2000: 6-7). Die navorsers wat ‘n subjektiewe (anti-positivistiese) benadering volg sal onder andere van onderhoude en deelnemende observasies gebruik maak en hulle navorsing sal eerder kwalitatief en/of kwantitatief van aard wees (Cohen *et al.*, 2000: 6-7).

Hierdie navorsingstudie word vanuit die kwalitatiewe navorsingsmetodologie onderneem. Anderson en Arsenault (1998: 119) beskryf kwalitatiewe navorsing as ‘n vorm van navraag wat die verskynsel verken binne die natuurlike omgewing (eerder as by wyse van eksperimente in kunsmatige toestande) en wat gebruik maak van verskeie metodes van interpretasie en verduideliking in terme van die betekenis wat persone daaraan heg. Mason (2002: 226) wys daarop dat dit belangrik is vir die navorser om vooraf te bepaal waar die sosiale verskynsel of prosesse wat ondersoek verg teenwoordig is en ook watter maniere gebruik kan word om kennis of inligting te bekom. Die kennis en idees met betrekking tot byvoorbeeld tuisskoolonderrig kan “buite” geleë wees, gesetel in die breër sosiale konteks - moontlik in die vorm van ideologieë - of “binne”, gesetel in persone se houdings en oortuigings.

Kwalitatiewe navorsing beskou die realiteit as subjektief en die waardes en perspektiewe van die deelnemers moet ondersoek word in die soeke na kennis (Anderson & Arsenault, 1998: 5). Die kwalitatiewe benadering onderskryf die aanname dat meervoudige realiteite sosiaal gekonstrueer word deur individuele- en gesamentlike persepsies of sienings van dieselfde situasie (McMillan & Schumacher, 2001: 15). Die deelnemers se realiteit word dus weerspieël in hulle eie perspektiewe, en “wetenskaplike” metodes bring slegs ‘n beraming van die waarheid na vore (Henning, 2004: 19-20). Kennis word dus gekonstrueer deur die beskrywing van persone se intensies, oortuigings, waardes, betekenisgewing en selfbegryping (Henning, 2004: 20). Kwalitatiewe navorsing is dus gemoeid met die begryping van ‘n sosiale verskynsel vanuit die deelnemers se perspektiewe en die betekenis wat die persone self na die verskynsel bring (McMillan & Schumacher, 2001: 15-16; Payne & Payne, 2004: 34; McMillan & Wergin, 2010: 89). Die navorser moet ook deurentyd bewus wees van die rol wat hy/sy tydens navorsing speel aangesien die navorser subjektief betrokke is by die navorsingsproses en sy/haar soeke na kennis word beïnvloed deur sy/haar eie perspektiewe, subjektiwiteit en die kennis wat oopgedek word (Anderson & Arsenault, 1998: 5).

Tydens hierdie studie word gepoog om die tuisskoolonderrig verskynsel binne die natuurlike omgewing van die gesin te verken deur gebruik te maak van verskeie metodes van data-insameling en die interpretasie van die data in terme van die betekenis wat die deelnemers daaraan heg (Anderson & Arsenault, 1998: 119). Kwalitatiewe navorsing bied gevolglik die

geleentheid om die verskillende perspektiewe van die verskillende deelnemers rakende die tuissskoolonderrig verskynsel te ondersoek, soos dit manifesteer in hulle eie oortuigings en betekenisgewing sowel as die breër sosiale konteks.

Navorsing in die onderwys word veral bedryf vanuit die twee kompeterende beskouings met betrekking tot die sosiale wetenskappe, naamlik die gevestigde tradisionele beskouing (wat aanvoer dat die sosiale wetenskappe soortgelyk aan die natuurlike wetenskappe is en die ontdekking van natuurlike en universele wette wat individuele- en sosiale gedrag bepaal ten doel het) en die meer resente interpretivistiese beskouing (wat menslike gedrag beskryf en verduidelik en wat die wyse waarop individue verskil van natuurlike verskynsels en ook van mekaar, beklemtoon) (Cohen *et al.*, 2000: 5).

Hierdie studie het nie ten doel om menslike gedrag in terme van universele wette of veralgemenings te verduidelik nie, maar om die betekenis en bedoeling onderliggend aan alledaagse menslike gedrag te verstaan en te interpreteer (Mouton in De Vos, 1998: 240). Die kwalitatiewe navorser is nie slegs geïnteresseerd in die objektiewe, meetbare feite of gebeure nie maar ook in die manier waarop die persone hulle ervarings interpreteer en betekenis daaraan heg (Gerson & Horowitz, 2002: 199). Hierdie studie het dus nie ten doel om ‘n enkel waarheid te ontdek en/of te voorspel nie, maar fokus eerder op die deelnemers se unieke interpretasies en elk se weergawes van die realiteit (Taylor, 2001: 11).

Vir die doel van die studie is die interpretivistiese paradigma as vertrekpunt gebruik. Scott, Haworth, Conrad en Neumann (1993: 19) sowel as Cohen *et al.* (2000: 28) wys daarop dat die interpretivistiese paradigma streef na die begryping en interpretering van die wêreld soos beleef deur die deelnemers. Betekenis sowel as interpretasie is van kernbelang. Die hoofdoel van die interpretivistiese paradigma is om die subjektiewe wêreld van die menslike ervaring te begryp en om “binne” die persoon te kom en van “binne” te verstaan. Die persepsie van die deelnemer is wesenlik sy/haar interpretasie.

Die kwalitatiewe navorser is van mening dat menslike gedrag beïnvloed word deur die situasie waarin die gedrag plaasvind en dat menslike gedrag nie verstaan kan word sonder om ook die

konteks te verstaan waarbinne persone hulle gedagtes, gevoelens en gedrag laat blyk nie (Wilson in McMillan & Schumacher, 2001: 16; McMillan & Wergin, 2010: 89). Die navorser moet dus deurgaans sensitief wees vir die konteks (Henning, 2004: 20) omdat bepaalde betekenisgewing in bepaalde omstandighede geskied. In hierdie studie is ek deurgaans sensitief vir die konteks en poog ek om die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies van die tuisskoolonderrig verskynsel binne die bepaalde konteks van elke tuisskoolonderrig situasie te ondersoek.

Die interpretivistiese paradigma word deur verskeie bevraagteken. Cohen *et al.* (2000: 26-27) wys op die volgende punte van kritiek:

- Kritici is van mening dat die deelnemers se perspektiewe op 'n valse bewustheid kan berus en dat die navorser 'n objektiewe perspektief moet bied. Cohen *et al.* (2000: 182) verwys na Nisbet en Watt wat waarsku dat navorsers nie blindelings die deelnemers se perspektiewe moet aanvaar nie. Die navorsing kan dus nie slegs beperk word tot die deelnemers se sosiale realiteit nie. Die resultate moet in terme van 'n teoretiese raamwerk, in die geval van hierdie studie die bio-ekologiese model, geïnterpreteer word sodat dit in teorie gegrond kan word, al dan nie.
- Kritici is van mening dat die voorstanders van die anti-positivistiese benadering te ver gaan deurdat hulle die wetenskaplike prosesse van verifikasie weglaat en nie die ontdekking van bruikbare veralgemenings met betrekking tot gedrag ten doel het nie. Tydens my studie poog ek, benewens triangulasie deur sistematiese observasie, projeksie en onderhoude, verder om die data te verifieer tydens 'n reflektiewe onderhoud, om dus terug te gaan na die deelnemers en seker te maak dat ek hulle korrek verstaan het. Die doel van my studie is inderdaad nie om te veralgemeen nie alhoewel 'n mate van toepassing wel moontlik sal wees aangesien die resultate in die praktyk benut sal kan word wanneer met vergelykbare tuisskool gesinne gewerk word.
- Kritici is van mening dat die prosesse wat navorsers gebruik om 'n situasie te interpreteer en te definieer op sigself 'n produk kan wees van die omstandighede waarin die navorser geplaas word. 'n Belangrike faktor om te oorweeg is die mag wat die navorser het om sy eie definisie van 'n situasie aan die deelnemers oor te dra. Ek is deurentyd bewus van die invloed wat my eie subjektiwiteit uitoefen op die resultate en daarom bespreek ek

deurgaans die resultate met my supervisor. Ek verifieer ook die resultate met my deelnemers en hou 'n reflektiewe joernaal om te verhoed dat my eie subjektiwiteit die navorsing negatief beïnvloed.

- Kritici is van mening dat interpretivisme nie die rol wat kragte van buite af speel tydens die vorming van gedrag en gebeure in berekening bring nie. Daar word grotendeels gefokus op die deelnemers se wêreld, sodat kunsmatige grense rondom hulle geplaas word en sodoende word die buitewêreld uitgesluit. Daar bestaan dus 'n te noue mikro-sosiologiese oorreringskrag. Tydens my studie maak ek gebruik van die bio-ekologiese model om te verseker dat alle interaksies, verhoudings en invloede in en tussen die verskillende sisteme, insluitende die makro-, ekso- en chronosisteme, tydens die studie oorweeg word. Diskoers per se kan sy oorsprong hê in enige hiervan en oefen 'n invloed uit op die meso- en mikrosisteme.

Elke individu streef na 'n begryping van die wêreld en ontwikkel gevolglik subjektiewe betekenis van sy/haar ervarings (Creswell, 2007: 20). Die betekenis kan van mekaar verskil en meervoudig van aard wees en word ook nie op 'n individu afgedruk nie, maar word eerder tydens sy/haar interaksie met ander (sosiale konstruksie) sowel as deur historiese en kulturele norme wat teenwoordig is gevorm (Creswell, 2007: 20+21). McMillan en Wergin (2010: 89) wys ook daarop dat die realiteit sosiaal gekonstrueer word en dat dit dinamies van aard is. Dit is daarom noodsaaklik dat 'n navorser deurgaans die deelnemers se perspektief van gebeure, persone, situasies of verskynsels, in die geval die tuisskoolonderrig verskynsel, sal ondersoek (Creswell, 2007: 20).

Vir die doel van die studie maak ek daarom ook van die sosiale konstruktivisme gebruik. Bitzer (2001: 99) wys daarop dat 'n sosiaal konstruktivistiese beskouing van leer filosofies gegrond is in die werke van Mead, Wittgenstein, Dewey en Harré. Die skrywers deel saam met Kuhn die epistemologiese siening dat kennis 'n sosiale artefak is wat deur 'n gemeenskap gehandhaaf word (Bitzer, 2001: 99). Gebaseer op dié beskouing stel Bruffee (in Bitzer, 2001: 99) dat kennis nie gebaseer word op die objektiewe realiteit (wat meetbaar is) nie, maar dat dit eerder tydens interaksies in 'n samelewing gekonstrueer word en dat denke sosiaal van aard is (Vygotsky sowel as Williams in Bitzer, 2001: 99). Aangesien betekenis tydens interaksies gekonstrueer word is



dit van kernbelang dat ‘n navorser die interaktiewe prosesse sowel as die konteks waarin die interaksies plaasvind moet ondersoek om sodoende ook die historiese en kulturele omgewing te begryp (Creswell, 2007: 21).

Donald *et al.* (2002: 100) meld dat sielkundiges al uitgewys het hoe die kennis en betekenisgewing wat deur individue en samelewings gekonstrueer word ‘n noue samehang toon met sosiale, historiese en kulturele kontekste. Subkultuur en diskoers is weselik uitkomst van sosiale konstruksie. Wat in die een konteks as waarheid beskou word, word nie noodwendig in ‘n ander konteks as waarheid beskou nie, en beide word gekonstrueer ook in interaksie met ander. Elke individu het byvoorbeeld sekere aannames oor wat kinders nodig het om suksesvol te ontwikkel in alle domeine. Die aannames word nie noodwendig gegrond op feite nie maar kan in sommige gevalle toegeskryf word aan sosiale konstruksies van geloof of diskoers. Die mens kan nie beskou word as ‘n objek wat passief beïnvloed word deur die omgewing nie maar moet eerder beskou word as ‘n aktiewe deelnemer wat betekenis gee aan hulle lewens in en deur hulle sosiale konteks (Donald *et al.*, 2002: 101). Elke tuisskool opvoeder en tuisskool leerder konstrueer kennis en betekenis tydens hulle betrokkenheid by die interaksies en verhoudings wat in en tussen die mikro-, meso-, ekso- en makrosisteme plaasvind. Die kennis en betekenis dra by tot die onderskrywing van sekere diskoerse wat hulle oorsprong in die sosiale, historiese en kulturele kontekste waarby hulle betrokke is, kan hê. Die diskoerse kan ook verder deur die sosiale, historiese en kulturele kontekste beïnvloed word of selfs selektief gerig word.

My navorsingsvraagstelling en –doel het uiteraard ‘n invloed uitgeoefen op die keuses wat ek tydens die navorsing gemaak het en het grootliks my keuse van ‘n paradigma en ‘n kwalitatiewe navorsingsbenadering bepaal. Tydens my navorsing het ek nie gepoog om die deelnemers se gedrag te beheer en/of te voorspel nie en ek het ook nie die ontbloting van enige magsverhoudings ten doel gehad om so sosiale regverdigheid te laat geskied nie. Ek het eerder gepoog om die tuisskoolonderrig verskynsel vanuit die perspektief van die deelnemers (hulle betekenisgewing en interpretasie) te ondersoek, te begryp en te interpreteer.



## 4.3 METODOLOGIESE VEREISTES VIR MY STUDIE

### 4.3.1 Navorsingsontwerp

Die navorsingsontwerp voorsien die struktuur vir die prosedures wat die navorser gaan volg, die data wat die navorser gaan insamel en die data-analise strategieë wat die navorser gaan toepas (Leedy & Ormrod, 2001: 91). Die navorsingsontwerp kan dus beskou word as ‘n plan of bloudruk van hoe die navorser beoog om die navorsing uit te voer (Mouton, 2001: 55). McMillan en Schumacher (2001: 398) verduidelik dat ‘n gevallestudie-ontwerp gebruik word wanneer die data-analise fokus op een verskynsel, in dié geval tuisskoolonderrig, wat die navorser kies om in diepte te verstaan, ongeag die getal deelnemers aan die studie.

Adelman, Kemmis en Jenkins (in Cohen *et al.*, 2000: 181) verwys na ‘n gevallestudie-ontwerp as die bestudering van ‘n sisteem (byvoorbeeld ‘n kind, ‘n skool of ‘n gemeenskap) in aksie en is ‘n ideale voorbeeld van navorsing met “regte” mense in “regte” situasies. Die sisteem wat ondersoek word is gewoonlik gedifferensieerd en duidelik afgegrens wat identifisering vergemaklik (Payne & Payne, 2004: 31; McMillan & Wergin, 2010: 92). Elke konteks is uniek en dinamies en tydens ‘n gevallestudie word die komplekse en dinamiese interaksies van gebeure, menslike verhoudings en enige ander faktore in ‘n unieke sisteem ondersoek (Cohen *et al.*, 2000: 181). Die tuisskoolonderrig verskynsel word dus in die natuurlike konteks, in die tuisskool by die gesinne se wonings, ondersoek deur van verskeie data-insamelingstegnieke gebruik te maak (Hancock & Algozzine, 2006: 15+16).

Die doel van ‘n gevallestudie-ontwerp is om op ‘n sistematiese wyse voldoende in-diepte inligting oor ‘n besondere persoon, sosiale omgewing, gebeurtenis of groep in te samel wat die navorser in staat sal stel om die wyse waarop hulle te werk gaan en funksioneer te begryp (Berg, 2001: 225). Merriam (in Hancock en Algozzine, 2006: 11) verwys na ‘n verdere en wyer doel van gevallestudie navorsing en stel dat die insigte wat tydens dié navorsing verkry word ‘n direkte invloed op beleid, prosedures sowel as toekomstige navorsing kan uitoefen.

Nisbet en Watt (in Cohen *et al.*, 2000: 184) oorweeg die sterkpunte en swakpunte van 'n gevallestudie-ontwerp. Die sterkpunte sluit onder andere die volgende in: die resultate is maklik verstaanbaar en 'n individu hoef nie noodwendig 'n akademikus te wees om dit te verstaan nie; unieke aspekte word sigbaar wat tydens grootskaalse studies (wat byvoorbeeld van vraelyste gebruik maak) verlore kan gaan en dit is juis dié aspekte wat die kern vorm van 'n deelnemer se begryping van 'n situasie; die ontwerp fokus op die deelnemers se realiteit en voorsien insig in en ondersteun interpretasie van soortgelyke situasies of studies; en 'n navorsingsplan is nie nodig nie, die ontwerp kan deur 'n enkele navorser onderneem word (Payne & Payne, 2004: 32).

Aan die ander kant kan die resultate nie veralgemeen word nie (Payne & Payne, 2004: 32), alhoewel dit vir navorsers en praktisyns, soos in die geval van my studie, toepassingswaarde kan hê wanneer daar met soortgelyke gevalle gewerk word (Berg, 2001: 232); en die resultate is nie oop vir kruis-kontrolering nie en kan selektief, beoordelend, persoonlik en subjektief van aard wees. Gedagtig aan bogenoemde risiko's, het ek tydens die studie gebruik gemaak van triangulasie, verifiëring van die resultate met die deelnemers, besprekings met my supervisor en die hou van 'n reflektiewe joernaal om te verseker dat my eie subjektiwiteit nie die resultate negatief beïnvloed nie.

Die doel van hierdie studie is om een verskynsel, die invloed van diskoerse op die persepsies en praktyke van tuisskool opvoeders en tuisskool leerders, in 'n aantal unieke gesinskontekste in die tuisskoolonderrig situasie te ondersoek en te verklaar. Die doel is nie om die bevindinge te veralgemeen nie, maar om slegs voorbeelde van die tuisskoolonderrig situasie te ondersoek. 'n Gevallestudie-ontwerp bied aan my 'n metode om die verskynsel in meer besonderhede te ondersoek sowel as om tot nuwe insigte te kom, in hierdie geval rakende die tuisskoolonderrig situasie wat ondersoek word (Payne & Payne, 2004: 32-33).

Daar is verskillende tipes gevallestudies. Cohen *et al.* (2000: 183) sowel as Berg (2001: 230) verwys na Yin se identifisering van 3 tipes gevallestudies in terme van uitkomst, naamlik ondersoekend (as loodsstudie vir ander studies), beskrywend (voorsien narratiewe weergawes) en verklarend (toets teorie). Vir die doel van hierdie studie gaan ek beskrywend en verklarend te werk gaan. McMillan en Schumacher (2001: 397) meld dat beskrywend-verklarende navorsing

fokus op die verhouding tussen gebeure en betekenis (volgens die persepsies van die deelnemers) en bydra tot die toenemende begryping van 'n verskynsel. Die doel is om onder andere temas te identifiseer in die betekenis wat die deelnemers aan die verskynsel heg.

'n Aantal verskillende gevalle kan in 'n enkele studie kombineer en dan maak 'n navorser van 'n meervoudige gevallestudie-ontwerp gebruik (McMillan & Schumacher, 2006: 345; McMillan & Wergin, 2010: 92). Berg (2001: 226) wys daarop dat die aantal gevallestudies grootliks bepaal word deur die navorsingsprobleem sowel as die navorsingsvraagstelling. 'n Studie kan fokus op 'n enkele gevallestudie wat dit vir die navorser moontlik maak om die werk vinniger, met meer diepte en in meer besonderhede te voltooi (Payne & Payne, 2004: 32). 'n Meervoudige gevallestudie-ontwerp kan weer 'n navorser in staat stel om oor 'n breër konteks te teoretiseer wat kan bydra tot 'n beter begryping van die verskynsel wat ondersoek word (Berg, 2001: 229; Hancock & Algozzine, 2006: 33). McMillan en Schumacher (2001: 36) waarsku egter dat 'n navorser nie op te veel entiteite (gevalle) moet fokus nie aangesien hy/sy die gevaar kan loop om aan diepte in te boet. Vir die studie word 'n meervoudige gevallestudie as navorsingontwerp gebruik en het ek 4 gevallestudies uitgevoer.

#### **4.3.2 Seleksie van deelnemers**

In kwalitatiewe navorsing word die seleksie van deelnemers of die proses van steekproefneming gesien as dinamies eerder as staties (McMillan & Schumacher, 2001: 404). Dit is daarom nie noodwendig moontlik om vooraf die grootte van die steekproef vas te stel nie. Die grootte hang af van die bruikbaarheid en die omvattendheid van die inligting wat tydens die data-insameling verkry word. Potter en Wetherell (1987: 161) wys daarop dat die seleksie van deelnemers ook implikasies inhou vir die data-analise. Diskoers-analise is 'n tydrowende proses waartydens die navorser gekonfronteer word met groot hoeveelhede data (Potter & Wetherell, 1987: 161). Potter en Wetherell (1987: 161) stel dat die sukses van diskoers-analise nie noodwendig afhanklik is van die grootte van die steekproef nie en daarom is 'n kleiner steekproef (waar minder onderhoude gevoer word) in meeste gevalle voldoende.

Vir die doel van die studie maak ek van maksimum variasie gebruik in my seleksie van deelnemers. Volgens McMillan en Schumacher (2001: 402) verwys maksimum variasie na die

seleksie van deelnemers met die doel om maksimum verskille in persepsies oor ‘n onderwerp te verkry van ‘n inligting-ryke groep. Maksimum variasie word in my studie toegepas deur tuisskool opvoeders te selekteer wat van verskillende kurrikulum verskaffers gebruik maak en/of wat lede is van verskillende tuisskoolonderrig organisasies. Ek voer ook ‘n gerieflikheidsteekproef uit deur deelnemers te selekteer wat in Pretoria woonagtig is om toeganklikheid te verseker.

Ek het via die kurrikulum verskaffers en tuisskolers die kontakbesonderhede verkry van tuisskool opvoeders wat tuisskoolonderrig aan hulle kinders voorsien. Daar is telefonies met hulle in verbinding getree en tuisskool opvoeders en tuisskool leerders wat voldoen aan die seleksiekriteria (twee jaar ervaring van tuisskoolonderrig in die intermediêre fase en verteenwoordigend van verskillende kurrikulums en/of tuisskoolonderrig organisasies) is genooi om deel te neem aan die studie. Ek het 4 tuisskole geselekteer (twee Afrikaanssprekende gesinne, een Engelssprekende gesin en een Asiër gesin) om deel te neem aan die studie. Die onderskeie gesinne is woonagtig in Pretoria-Noord en verskillende voorstede van Pretoria.

Die deelnemers het skriftelik ingestem om deel te neem aan die studie. Sien Bylaag A vir voorbeelde van die instemming- en toestemmingsbriewe. Ek het vooraf aan hulle verduidelik dat hulle deelname vrywillig is en dat hulle enige tyd van die studie kan onttrek. Ek het hulle verseker dat die inligting as vertroulik hanteer sal word alhoewel die resultate na afloop van die studie gepubliseer mag word. Ek het aan hulle verduidelik dat hulle identiteite deurgaans beskerm sal word en dat hulle anoniem sal bly. Ek het verder gestel dat ek nie voorsien dat hulle tydens die studie aan enige risiko’s of nadelige ervarings blootgestel sal word nie en het onderneem om te alle tye eerlik te wees en hulle privaatheid te respekteer.

### **4.3.3 Data-insamelingstegnieke**

#### **4.3.3.1 Inleiding**

In ooreenstemming met my navorsingsvraag en –doel, moet ek data-insamelingstegnieke selekteer wat in-diepte beskrywings en interpretasies van die tuisskoolonderrig verskynsel

moontlik sou maak en wat my instaat sou stel om die deelnemers se perspektief te ondersoek. McMillan en Schumacher (2001: 41) verduidelik dat kwalitatiewe data-insamelingstegnieke hoofsaaklik fokus op die insameling van data in die vorm van woorde eerder as getalle. Hulle verduidelik dat kwalitatiewe studies gedetailleerde narratiewe beskrywings, analyses en interpretasies van verskynsels voorsien, dus verbale beskrywings om die ryk en komplekse aard van gebeure voor te stel, soos dit in die natuurlike omgewing plaasvind, volgens die deelnemers se perspektief (McMillan & Schumacher, 2001: 41).

Tydens kwalitatiewe navorsing word daar nie van 'n enkele tegniek gebruik gemaak nie, maar eerder van verskillende tegnieke om te verseker dat die navorser geldige data bekom (McMillan & Schumacher, 2001: 396). Erkenning van die bestaan van meervoudige realiteite dra ook daartoe by dat 'n navorser nie vooraf op 'n enkele metode kan besluit nie, maar dat besluite rakende data-insameling voortdurend geneem word (McMillan & Schumacher, 2001: 396). Ek het dan ook gebruik gemaak van verskeie strategieë om inligting in te samel, wat my instaat gestel het om data te vergelyk en bevindings te bevestig (McMillan & Schumacher, 2001: 428).

Die gebruikmaking van twee of meer data-insamelingstegnieke staan bekend as triangulasie (Cohen *et al.*, 2000: 112-113; McMillan & Wergin, 2010: 91; McMillan & Schumacher, 2001: 408+409). 'n Navorser wat slegs van 'n enkele metode gebruik maak kan die gevaar loop om 'n beperkte of ook eensydige siening van 'n komplekse verskynsel te verkry. Dit kan daartoe bydra dat die navorser 'n verwronge beeld verkry van die realiteit wat hy/sy ondersoek. Die gebruikmaking van verskeie strategieë kan verder daartoe bydra dat die vertroubaarheid van die bevindings toeneem, ongeag of die inligting verkry vanuit verskillende strategieë met mekaar ooreenstem of verskil. 'n Verdere voordeel is dat die gebruikmaking van verskillende metodes die probleem van die "*method-boundedness*" van data kan oorkom (Cohen *et al.*, 2000: 113).

Die volgende data-insamelingstegnieke is gebruik: veldnotas en observasies, ongestruktureerde onderhoude, projeksies, ongestruktureerde nie-deelnemende observasies, reflektiewe onderhoude en 'n reflektiewe joernaal. Oorspronklik, soos onderneem in hoofstuk 1, het ek beoog om die data-insameling vooraf te gaan met 'n loodsstudie. Die data wat tydens die loodsstudie

ingesamel was was egter inligting-ryk en oënskynlik relevant en ek het daarom besluit om dit as my eerste gevallestudie te benut.

#### 4.3.3.2 Veldnotas en observasies

Greef (2002: 304) verwys na veldnotas as ‘n geskrewe weergawe van die navorser se ervaring van die data-insameling, alles wat die navorser sien en hoor of enige iets waaraan die navorser daartydens dink. Die veldnotas maak ‘n integrale deel uit van die onderhoude en observasies (McMillan & Schumacher, 2001: 454). Belangrike inligting met betrekking tot die gebeure tydens die data-insameling, die navorsingservaring, beskrywing van die omgewing, beskrywing van die deelnemers en sekere besluite wat die navorsingsproses verander het of in ‘n sekere rigting gestuur het word by die veldnotas ingesluit (Anderson & Arsenault, 1998: 128).

Silverman (2010: 230) verwys na die volgende funksies van gedetailleerde veldnotas: dit stel die navorser in staat om die prosesse wat waargeneem word te identifiseer en te volg; om die wyses waarop ‘n individu sekere aktiwiteite, gebeure en groepe beskryf te begryp; om deelnemers se verduidelikings van besondere gebeure met hulle mee te deel om sodoende hulle teorieë oor die redes vir sekere gebeure aan die lig te bring en te begryp; en om praktiese bekommernisse, toestande en beperkinge waarvoor ‘n individu in sy/haar daaglikse lewe te staan kom te identifiseer.

McMillan en Schumacher (2001: 442) waarsku navorsers om nie bevooroordeelde of vaag te wees tydens die dokumentering van observasies nie. Hulle meld dat die veldnotas so volledig moontlik moet wees aangesien dit bydra tot die vertrouetheid met die konteks (McMillan & Schumacher, 2001: 442). Tydens die onderhoude en die observasies het ek veldnotas gemaak van die gebeure, die fasiliteite sowel as van die deelnemers, byvoorbeeld hulle nie-verbale gedrag, aksies en stemtoon. Die veldnotas en observasies is dan gebruik tydens my interpretering van die verbale data (McMillan & Schumacher, 2001: 42). Die nie-verbale gedrag kan byvoorbeeld die verbale data ondersteun en/of daarvan verskil en hou implikasies in tydens interpretering. Die veldnotas het my onder andere instaat gestel om die deelnemers se

ingesteldheid teenoor spesifieke onderwerpe te observeer en om te identifiseer watter inligting vir hulle belangrik is, al dan nie.

#### 4.3.3.3 Ongestruktureerde onderhoude

Die gebruik van onderhoude tydens navorsing dui daarop dat die deelnemers nie beskou word as manipuleerbaar nie en dat data nie beskou word as ekstern tot 'n individu nie, maar dat kennis eerder tussen individue gegeneer word tydens gesprekke (Cohen *et al.*, 2000: 267).

Onderhoude kan nie beskou word as objektief of subjektief nie, maar moet eerder beskou word as intersubjektief (Cohen *et al.*, 2000: 267). Onderhoude stel dus deelnemers in staat om hul eie interpretasies van die wêreld waarin hul leef te bespreek en om uitdrukking te gee aan hul beskouings van situasies.

Vir die doel van my studie word 'n onderhoud beskou as 'n navorsingsinstrument. Cohen *et al.* (2000: 269) verwys na Cannell en Kahn se definisie van 'n navorsingsonderhoud as:

*“A two-person conversation initiated by the interviewer for the specific purpose of obtaining research-relevant information, and focused by him(sic) on content specified by research objectives of systematic description, prediction or explanation.”*

Cohen *et al.* (2000: 268-269) verwys na verskillende tipes onderhoude, naamlik formele onderhoude (met vasgestelde vrae waar antwoorde op 'n gestruktureerde skedule aangeteken word), minder formele onderhoude (die volgorde en bewoording van die vrae kan deur die navorser verander word, vrae kan bygevoeg en selfs verduidelik word) en informele onderhoude (die navorser fokus op sleutel aspekte wat hy/sy gespreksmatig hanteer).

Cohen *et al.* (2000: 268-269) voer aan dat 'n onderhoud vir verskeie doeleindes gebruik kan word. Dit kan gebruik word om inligting in te samel en toegang te verkry tot dit wat “binne” 'n individu aangaan. Silverman (2010: 191) wys egter daarop dat 'n navorsingsprobleem op verskillende wyses gekonseptualiseer kan word en dat dit 'n invloed uitoefen op die navorser se beskouing van die onderhoud data. Silverman (2010: 191) onderskei tussen 'n positivistiese onderhoud (waar die navorser poog om akkurate weergawes van die ervarings en gevoelens wat



in 'n individu se kop lê te ondersoek) en 'n konstruktivistiese onderhoud (waar die navorser die aktiewe rol wat 'n individu tydens die konstruering van response speel erken). Tuckman (1972: 173) wys daarop dat 'n navorser sodoende inligting kan bekom met betrekking tot dit wat 'n individu weet (kennis en inligting), waarvan 'n individu hou en nie hou nie (waardes en voorkeure) en wat 'n individu dink (houdings). 'n Onderhoud kan ook gebruik word om 'n hipotese te toets of om 'n nuwe hipotese voor te stel (Cohen *et al.*, 2000: 268). Verdere onderhoude kan gebruik word om onverwagse resultate (of selfs teenstrydige resultate) op te volg of om ondersoek in te stel na deelnemers se motiverings en redes waarom hulle op 'n sekere wyse opgetree of gereageer het (Kerlinger in Cohen *et al.*, 2000: 268).

Die doel van die navorsing sal grotendeels die tipe onderhoud bepaal (McMillan & Schumacher, 2001: 444). Cohen *et al.* (2000: 270) noem dat gestruktureerde (formele) onderhoude meestal gebruik word wanneer 'n navorser bewus is van wat hy/sy wil weet en daarom die vrae dienoooreenkomstig kan formuleer. Ongestruktureerde (informele) onderhoude word gebruik wanneer 'n navorser nie bewus is van wat hy/sy gaan vind nie en maak staat op die deelnemers om hom/haar in te lig. Cohen *et al.* (2000: 270) is verder van mening dat 'n navorser wat inligting wil bekom rakende 'n individu se sienings eerder van ongestruktureerde onderhoude gebruik moet maak. Die doel van my studie is om die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se perspektiewe te ondersoek en daarom het ek gebruik gemaak van ongestruktureerde onderhoude as primêre data-insamelingstegniek.

Volgens De Vos (1998: 298) kan ongestruktureerde onderhoude beskryf word as die sosiale interaksie tussen individue met die doel om navorsing-relevante inligting in te samel. Greef (2002: 298) beskou weer 'n ongestruktureerde onderhoude as 'n gesprek met 'n doel. Die doel van ongestruktureerde onderhoude is volgens Denzin (in De Vos, 1998: 300) om aktief die wêreld van die deelnemers binne te gaan en om die wêreld te verstaan vanuit 'n teorie wat gegrond is in die gedrag, houdings en gevoelens van die deelnemers. Tydens die onderhoude in my studie is derhalwe gepoog om aktief die leefwêreld van die deelnemers binne te gaan en sodoende hulle eie betekenis en interpretasies van die tuisskoolonderrig verskynsel te ondersoek (De Vos, 1998: 300).



Volgens De Vos (1998: 300) is die voordele van ongestruktureerde onderhoudvoering dat die realiteit gerekonstrueer word vanaf die leefwêreld van die deelnemers. Die onderhoude stel die navorser in staat om 'n "insider view" van die sosiale verskynsel te verkry asook om ander areas wat na vore kan kom te ondersoek. Cohen *et al.* (2000: 269) stel dat onderhoude meer ruimte laat vir in-diepte verkenning as enige ander data-insamelingstegniek. Ongestruktureerde onderhoude bied dan die geleentheid om sosiaal en persoonlik sensitiewe onderwerpe te bespreek. Anderson en Arsenault (1998: 190) is van mening dat individue meer betrokke is by 'n onderhoud as wat die geval is met die invul van 'n vraelys. Hulle meld dat navorsers beter daartoe in staat is om meer volledige inligting te verkry omdat hulle tydens die onderhoud kan uitvra vir verdere verduideliking van antwoorde. Die onderhoud stel die navorser verder in staat om die deelnemers se nie-verbale gedrag te observeer sowel as die konteks waarbinne hulle funksioneer.

Een van die nadele van ongestruktureerde onderhoude is dat dit tydrowend is. Baie inligting word op hierdie manier ingesamel, wat die proses van ordening en interpretasie kan bemoeilik (De Vos, 1998: 300). Anderson en Arsenault (1998: 190) verklaar dat dit moeilik kan wees vir die navorser om die response te dokumenteer veral as die navorser notas moet maak, en dat van die inligting so verlore kan gaan. Hulle wys verder daarop dat die geldigheid en betroubaarheid van die inligting berus by die navorser. Verskillende navorsers kan verskillende response ontlok, veral omdat die vrae en prosedures nie gestandaardiseer is nie. Die konteks waarbinne onderhoude plaasvind kan in sigself as 'n verdere nadeel of beperking dien, veral as die onderhoud voortdurend onderbreek word of as daar tydsbeperkings is.

In hierdie studie is die ongestruktureerde onderhoude gevoer aan die hand van 'n skedule wat berus het op my navorsingsvrae en die literatuur wat ek geraadpleeg het (Sien Bylaag B). Die skedule het riglyne bevat met betrekking tot vrae of temas wat ek wou ondersoek. De Vos (1998: 299) wys daarop dat 'n skedule daartoe kan bydra dat relevante of belangrike areas gedek word tydens die onderhoud. Ek het vooraf, op grond van my literatuuroorsig en my navorsing vraagstelling, sekere temas geïdentifiseer wat invoer op my navorsingsvrae en wat tydens die onderhoude gedek moes word.

Ek het die onderhoude by die deelnemers se wonings gevoer, wat meer spontane verhoudingstigting en observasie van die fasiliteite wat gebruik word en die beskikbare hulpmiddels asook gesinsverhoudings moontlik gemaak het. Ek het die tuisskool opvoeders vooraf telefonies gekontak en reeds tydens ons gesprek aan hulle 'n inleidende oriëntering gebied. Ek het 'n oriënterende ontmoeting, 'n kontakbesoek, met elke tuisskool opvoeder en elke tuisskool leerder geskeduleer met die doel om verhouding te stig en om die doel en verloop van die navorsing aan hulle te verduidelik. Tydens die kontakbesoek aan gevallestudie A het ek 'n datum en 'n tyd gereël wanneer die onderhoude sou plaasvind, terwyl ek met die ander gevallestudies die onderhoude op die dag van die besoek gevoer het. Die vaders by elke gevallestudie was nie tydens my aankoms tuis nie en het eers tydens my onderhoud met die tuisskool opvoeder van die werk af gekom. Ek het aanvanklik 'n enkele onderhoud geskeduleer met elke tuisskool leerder, tuisskool opvoeder en vader. Ek het gereël om vroegmiddag met die onderhoude te begin sodat ek al die onderhoude in 'n enkele middag kon afhandel om sodoende onderlinge beïnvloeding van deelnemers asook my inmenging in die gesin te beperk.

Ek het elke onderhoud op oudioband geneem en verbatim getranskribeer. Silverman (2005: 55) stel dat klank opnames van interaksies, soos dit plaasvind in die natuurlike omgewing, eers getranskribeer moet word voordat dit geanaliseer word. Tydens transkripsies word data van een vorm (verbaal) omskep in 'n ander vorm (geskrewe) en die data kan alreeds as geïnterpreteerd beskou word (Cohen *et al.*, 2000: 281). Silverman (2010: 200) wys daarop dat die transkripsies van 'n goeie gehalte moet wees, maar waarsku egter dat die navorser nie te veel tyd daarop moet spandeer en sodoende te min tyd vir analyses laat nie (Silverman, 2010: 200). Cohen *et al.* (2000: 281) waarsku verder dat data tydens transkripsies verlore kan gaan aangesien kontekstuele faktore en nie-verbale gedrag nie sigbaar is nie. Ek het egter deurgaans gepoog om alle kontekstuele faktore en nie-verbale gedrag wat geobserveer is in my veldnotas aan te teken.

Die onderhoud met die tuisskool leerder is eerste gevoer. Die onderhoud het begin met die versoek om 'n mens te teken. Ons het na voltooiing van die tekening oor die mens in die tekening gesels. Die tekening het gedien as 'n projeksie prent (projeksies word in 4.3.3.4 in meer besonderhede bespreek), waarop die tuisskool leerders hulle gevoelens, behoeftes, houdings, sienings en gedrag kan projekteer. Ek het besluit om met die tekeninge te begin aangesien dit die

onderhoud minder bedreigend kon maak. Ek het daarna ‘n direkte gesprek oor die gesin en die tuisskool met die tuisskool leerder gevoer.

Ek het vervolgens afsonderlik met die tuisskool opvoeder en die tuisskool leerder se vader onderhoude gevoer, wat elk ongeveer 30 - 60 minute geduur het. Om te verseker dat hulle gemaklik, rustig en ontspanne kon wees het elke deelnemer self gekies waar die onderhoud sou plaasvind, byvoorbeeld buite op die stoep of onder die bome, om die eetkamer tafel of in ‘n tuisskool leerder se kamer. Die onderhoude het ‘n informele styl aangeneem met die hoofdoel om vertroubare inligting in te samel en om toegang te verkry tot wat “binne” die deelnemers aangaan.

Ek het die onderhoude met die volgende openingsvraag begin: *“Ek ken julle nie en daarom wil ek graag hê jy moet my ‘n bietjie van jouself en jou gesin vertel. Vertel my ook ‘n bietjie meer van elke gesinslid”*. Ek het gepoog om nie leidende vrae te vra nie, maar om die vrae so oop moontlik te stel om ryk beskrywing moontlik te maak. Die gebruik van ongestruktureerde onderhoudvoering het dit moontlik gemaak dat die deelnemers self rigting kon gee aan die gesprek. Ek het deurgaans gepoog om hulle leiding te volg en om sodoende die outentiekheid van die response te verseker. Ek het egter deurentyd die skedule byderhand gehou om te verseker dat alle temas wat ek vooraf geïdentifiseer het tydens die onderhoud gedek word. Tydens die onderhoude was daar wel onderbrekings (byvoorbeeld kinders wat vrae kom vra, familie, vriende, werkers, telefone en die vaders wat tuiskom), maar dit het oënskynlik in geen geval ‘n nadelige invloed op die gang van die onderhoud gehad nie.

Ek het deurentyd gepoog om ‘n vertrouensverhouding met elke deelnemer te stig omrede ek in-diepte inligting oor hulleself, hulle gesinne, persepsies, ervarings en praktyke wou bekom. Ek het veral gepoog om stellings met moontlike diskursiewe implikasies met respek te hanteer, ten einde hul maksimale openheid te bewerkstellig.

#### 4.3.3.4 Projeksies

Die doel van projeksie prente is om 'n individu se betekenisraam waarbinne hy/sy leef sowel as 'n individu se unieke wyses van betekenisgewing tot uiting te laat bring. Die projeksies kan ook inligting verskaf oor 'n individu se behoeftes, wense, persepsies, houdings, siening van hom/haarself, siening van die omgewing en interpersoonlike verhoudings. Die projeksies kan verder inligting verskaf oor 'n individu se bewuste en onbewuste emosies oor persone en gebeure in sy/haar lewe. Projeksies word ook beskou as 'n hulpmiddel ter identifisering van probleme en indien probleme te voorskyn kom word dit in terapie aangespreek (Sien Bellak, 1993; Gous, 2006; Du Plessis, 2005).

Projeksie tegnieke word oor die algemeen in kliniese kontekste tydens assessering gebruik met die doel om moontlike onderliggende emosionele probleme te identifiseer (Du Plessis, 2005: 93). Projeksie tegnieke maak onder andere van prente gebruik, elkeen met 'n stimuluswaarde, wat response by deelnemers ontlok (Bellak, 1993: 61-74). 'n Individu se response kan alleenlik deur 'n geregistreerde sielkundige geïnterpreteer word.

L'Ecuyer (in Du Plessis, 2005: 94) verwys na beperkings van die gebruik van projeksie prente, naamlik dat dit tydrowend is (die implementering sowel as die analisering) en dat dit slegs 'n globale beeld van die self voorsien terwyl besondere aspekte van die self nie volledig figureer nie. Vir my studie het ek egter 'n spesifieke projeksieplaat, Plaat 1, geselekteer met die doel om insae in die persepsies van die tuisskool opvoeders, tuisskool leerders en hulle vaders te verkry met betrekking tot die tuisskool soos deur elk bedryf en ervaar.

Ek het die projeksie direk na die onderhoud met elke tuisskool opvoeder, tuisskool leerder en vader gedoen. Ek het deurentyd gepoog om die deelnemers so gemaklik moontlik te laat voel om sodoende inligting-ryke projeksies te bekom. Ek het Murray se voorgestelde instruksies vir die toepassing van die TAT gevolg, soos vervat in Bellak (1993: 54-55). Ek het waar nodig die deelnemers aangemoedig om verder uit te brei deur oop vrae (nie leidende vrae nie) te vra. Die deelnemers se response is op oudioband opgeneem en verbatim getranskribeer.

Ek het nie met die projeksieplaat ten doel gehad om emosionele- of sielkundige probleme te identifiseer nie, maar het tydens die aanvang van elke gevallestudie aan die deelnemers verduidelik dat die moontlikheid bestaan dat probleme te voorskyn kan kom en dat onderliggende emosies na die oppervlakte kan kom. Indien dit sou gebeur sou ek vir die betrokke deelnemers toegang tot ondersteuningsdienste fasiliteer. Dit het egter nie nodig geblyk nie en tot dusver het geen deelnemer melding gemaak van problematiese emosies wat hulle ervaar het nie.

#### 4.3.3.5 Ongestruktureerde nie-deelnemende observasies

Cohen *et al.* (2000: 305) stel dat observasie-data waardevol is aangesien die navorser inligting kan bekom van wat besig is om in 'n situasie te gebeur. Hulle meld dat 'n navorser tydens die observasies inligting kan bekom met betrekking tot die fisiese omgewing (waar die onderrig- en leergebeure plaasvind), die menslike omgewing (die eienskappe sowel as organisering van die deelnemers wat geobserveer word), die interaksies (formeel, informeel, beplan, onbeplan, verbaal en nie-verbaal) en die hulpbronne beskikbaar (kurrikulum en onderrigstyl). Die ongestruktureerde nie-deelnemende observasies het dus die konteks gestel wat gebruik is om die verbale data te interpreteer.

Cohen *et al.* (2000: 305) verwys na verskillende tipes observasies, naamlik hoogs gestruktureerde observasies (die navorser weet vooraf waarna hy/sy soek en stel vooraf observasie kategorieë op), semi-gestruktureerde observasies (die navorser het 'n agenda van fokuspunte/relevante aspekte en sal data op 'n minder sistematiese wyse insamel om sodoende die aspekte op die agenda te verhelder) en ongestruktureerde observasies (die navorser is nie seker waarvoor hy/sy soek nie en sal eers 'n situasie so gedetailleerd moontlik observeer voordat hy/sy besluit wat betekenisvol vir die navorsing is, al dan nie). 'n Navorser kan ook op verskeie wyses betrokke wees by die observasies, al dan nie. Cohen *et al.* (2000: 305) wys daarop dat die navorser betrokke kan wees as algehele deelnemer, deelnemer-as-observeerder, observeerder-as-deelnemer en algehele observeerder.

Ek het drie uurlange ongestruktureerde nie-deelnemende observasies per konteks onderneem (byvoorbeeld op die Maandag, Woensdag en Vrydag), waar die verskynsel, in dié geval

tuissskoolonderrig, direk geobserveer was by wyse van oudio-visuele opnames. Die observasies het dus nie terloops gebeur nie, maar was langdurig en sistematies van aard. Die ongestruktureerde nie-deelnemende observasies sal in meer besonderhede in 5.2.2.5 bespreek word.

#### 4.3.3.6 Reflektiewe onderhoude

Ek het met elke tuissskool opvoeder 'n datum en tyd gereël (na afloop van die observasies) vir 'n reflektiewe onderhoud. Die reflektiewe onderhoude het elk ongeveer 30 – 60 minute geduur. Na afloop van die eerste reeks onderhoude per geval het ek die inhoud daarvan nagegaan om moontlik leemtes en onduidelikhede in die inligting te bepaal. Die visuele opnames en notering van die observasies is ook nagegaan en ek het onderwerpe of temas geïdentifiseer waarvoor ek meer wou weet of wat ek met die deelnemers wou verifieer. Ek het spesifiek die identifisering en/of opvolg van moontlike diskoerse ten doel gehad. Gebaseer op my eie refleksies van die data wat ingesamel is tydens die onderhoude en die observasies het ek nou vroeë geformuleer wat geval-spesifiek was. Die reflektiewe onderhoude het waardevolle insigte opgelewer met betrekking tot die besondere gesin en hulle persepsies en praktyk van tuissskooling.

Oorspronklik, soos onderneem in hoofstuk 1, het ek beoog om reflektiewe onderhoude met elke tuissskool leerder ook te voer. Ek het egter op grond van die navorsingsetiese punt om nie jong deelnemers te sensiteer vir moontlike problematiese aspekte nie, besluit om nie reflektiewe onderhoude met die tuissskool leerders te voer nie, maar om eerder my vraagtekens tydens my onderhoude met die tuissskool opvoeders verder te verken. Hierdeur ag ek nie die tuissskool opvoeders se sienings as meer belangrik nie, maar het ek suiwer op grond van etiese redes die besluit geneem.

#### 4.3.3.7 'n Reflektiewe Joernaal

Weens my eie subjektiewe betrokkenheid tydens kwalitatiewe navorsing is dit belangrik om deurentyd rekord te hou van my eie gedagtes, gevoelens en opinies om sodoende kennis te dra van enige invloed wat dit op die studie kan uitoefen. Ek het deurgaans 'n reflektiewe joernaal

gehou van my eie gedagtes, gevoelens en indrukke wat gevorm is tydens die navorsing. Dit het daartoe bygedra dat ek deurgaans bewus was van subjektiwiteit of vooroordele wat die navorsing kon beïnvloed en dat ek my deelnemers met meer deurnis, begrip en respek kon behandel.

Die joernaal bestaan verder uit refleksies oor die proses van my navorsing in geheel. My refleksies en insigte het alreeds 'n rol gespeel tydens my literatuuroorsig deurdat die dekking sowel as die rigting wat ek ingeslaan het hierdeur beïnvloed was. My literatuuroorsig het gevolglik meer sistematies en outentiek ontwikkel, wat daartoe bygedra het dat 'n sterk teoreties gefundeerde basis vir my studie gestel is waarteen die resultate van die studie geïnterpreteer sal kan word.

Die inskrywings het ook uiteraard 'n invloed uitgeoefen op die keuse en uitvoering van die data-insamelingstegnieke. My refleksies en insigte het byvoorbeeld daartoe bygedra dat ek die vaders ook in die studie ingesluit het en sodoende het ek verseker dat ek meer sistemies te werk gegaan het. Dit het ook daartoe bygedra dat sekere temas (wat moontlik nie andersins oorweeg sou geword het nie) ingesluit was in die skedule vir my onderhoude. My refleksies het ook bygedra tot my besluit om nie reflektiewe onderhoude met die tuisskool leerders te voer nie.

My refleksies en insigte het ten slotte 'n belangrike rol gespeel tydens my data-analise en interpretasie. Tydens my refleksies het ek bewus geword van my eie aannames en vooroordele en kon ek sodoende per geval sowel as oorhoofs verhoed dat dit 'n invloed uitoefen op die data-analises en interpretasies.

#### **4.3.4 Data-analise en interpretasie**

##### **4.3.4.1 Databestuur**

Volgens De Vos (1998: 334) is een van die belangrikste aspekte van data-analise die bestuur van die data. Ek het gepoog om deurentyd volledige rekords te hou van alle data wat tydens die proses ingesamel is. Alle onderhoude, projeksies en observasies sowel as die veldnotas wat daarmee saamgaan is sistematies genommer. Die onderhoude en projeksies is verbatim

getranskribeer en word vergesel van die analise van elk. Die video-opnames is nagegaan en word ook vergesel van die analises wat met elke observasie verband hou. Die reflektiewe joernaal is ook deurgaans op datum gehou. 'n Volledige weergawe van die data sal op CDs bewaar word. Sien as voorbeeld bylaag C vir 'n uittreksel van Gevallestudie A se data wat bestaan uit die onderhoude en analises. Die projeksies en die veldnotas sal nie in die bylaag ingesluit word nie aangesien dit deel vorm van hoofstuk 5.

#### 4.3.4.2 Data-analise

Analise is die proses waartydens 'n navorser sin maak van die data en tot begrip kom van die ervarings wat hy/sy tydens die navorsing opgedoen het (Scott *et al.*, 1993: 10). McMillan en Schumacher (2001: 462) is van mening dat 'n navorser se vermoë om sin te maak van die data afhanklik is van sy/haar nougesette intellektuele insette en openheid met betrekking tot voorlopige interpretasies tot en met die afhandeling van die analise. Gerson en Horowitz (2002: 216) wys daarop dat die data-analise alreeds tydens die aanvang van die eerste onderhoud begin. Ek was reg deur die onderhoude sowel as die observasies alreeds ingestel op die analise proses en het alle data wat tydens die onderhoude en observasies ingesamel is oorweeg vir analise.

Silverman (2010: 247) is van mening dat goeie data-analise nie gaan oor die gebruik van die “regte” metodes en tegnieke nie, maar dat dit gebaseer word op teoretisering oor die data deur gebruik te maak van 'n konsekwente model met betrekking tot die sosiale realiteit. Silverman (2010: 248) stel voor dat die individu tydens analise die volgende aspekte moet oordink in 'n poging om oor die data te teoretiseer, naamlik gebruik “wat” en “hoe” vrae (waak teen die voorsiening van verduidelikings van die data), chronologie (fokus op die deelnemers se gebruik van tyd), konteks (fokus op die konteks wat deur die deelnemers geskep word), vergelyking (vergelyk die data met ander relevante data en/of onderverdeel die data en vergelyk die verskillende dele met mekaar), implikasies (dink oor die wyse waarop die resultate verband hou met breër kwessies) en laterale denke (ontdek die verhouding tussen verskillende modelle, teorieë en metodologieë).



Soos reeds genoem het ek in die studie ‘n diskoers-analise van die onderhoude uitgevoer met die doel om spesifieke diskoerse wat tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies en praktyk van tuisskooling kon beïnvloed te identifiseer sowel as om, omgekeerd, ook diskoerse te identifiseer wat te voorskyn kom op grond van hulle persepsies en praktyk. Willig (2003: 163-166) sowel as Potter en Wetherell (1987: 160-176) stel dat daar nie duidelike metodologiese prosedures is wat tydens diskoers-analise gevolg kan word nie maar hulle verwys wel na riglyne. Ek gaan poog om die studie se navorsingsverloop aan die hand van die riglyne te verduidelik.

Potter en Wetherell (1987: 160) huldig die mening dat die eerste stap van diskoers-analise reeds begin met die keuse van die navorsingsvrae. Die navorsingsvrae verskil van dié wat tradisioneel in die Sosiale Sielkunde gestel word omdat dit verband hou met konstruksie (die wyse waarop diskoers gekonstrueer word) en funksie (wat deur die konstruksie bereik word). Potter en Wetherell (1987: 161-165) is van mening dat die navorser wat van diskoers-analise gebruik gaan maak dit ook reeds tydens die seleksie van deelnemers sowel as die data-insameling in aanmerking moet neem. Ek het gevolglik van ‘n kleiner steekproef gebruik gemaak aangesien diskoers-analise intensief is en ek met groot hoeveelhede data gekonfronteer was. Diskoers-analise het ook implikasies ingehou vir my data-insameling aangesien dit nie moontlik was om van natuurlike gesprekke gebruik te maak nie, wat daartoe bygedra het dat die onderhoude nie noodwendig die deelnemers se spontane weergawe van ‘n saak verteenwoordig nie. Hierdie feit het ‘n invloed uitgeoefen op die rol wat ek tydens die navorsing gespeel het en het ook implikasies ingehou tydens die data-analise en interpretasie. Dit kan beskou word as ‘n beperking aangesien die deelnemers kon kies watter inligting hulle met my wou deel en/of verswyg en sodoende kon belangrike inligting verlore gegaan het.

Tydens diskoers-analise moet al die data wat deur die verskillende data-insamelingstegnieke ingesamel is aanvanklik vir analise oorweeg word. Klank opnames moet van die onderhoude gemaak en getranskribeer word aangesien diskoers-analiste in fyn besonderhede met teks werk (Potter & Wetherell, 1987: 165). Klank opnames is dus van die onderhoude asook van die projeksies gemaak en getranskribeer en die observasie-data is sorgvuldig nagegaan. Willig (2003: 164) wys daarop dat dit van kernbelang is dat die deelnemers se nie-verbale gedrag ook aangeteken word aangesien die wyse waarop ‘n individu iets sê ‘n invloed kan uitoefen op die

betekenis. Aantekeninge moet ook gemaak word van die fasiliteite, hulpbronne en hulpmiddels tot hulle beskikking sowel as van die interaksies en verhoudings wat geobserveer is om 'n volledige weergawe van die konteks daar te stel wat tydens die interpretasie van die verbale data gebruik kan word. Al my veldnotas sowel as my reflektiewe joernaal is gevolglik ook tydens data-analise in aanmerking geneem.

Willig (2003: 164-165) stel voor dat 'n navorser eers deur al die onderhoude lees sonder om enige analyses uit te voer om 'n aanvoeling vir elke onderhoud te verkry. Ek het gevolglik eers deur elke afsonderlike onderhoud gelees (Gerson & Horowitz, 2002: 216) waarna ek gepoog het om moontlike diskoerse wat by elke onderhoud na vore kom en analyse verg te identifiseer. Die volgende stap was om vanuit die groot hoeveelheid data dié data te selekteer waarop ek tydens die diskoers-analise sou fokus.

Potter en Wetherell (1987: 166-167) stel voor dat die analise van die data begin met die koderingsproses, nog nie met die doel om resultate te identifiseer nie, maar om die data in beheerbare porsies op te deel. Ek het tydens dié proses van kleure gebruik gemaak om die verskillende data stelle duidelik te merk en te kategoriseer. Ek het elke deelnemer se onderhoud(e) nagegaan en eerstens die stellings met moontlike diskursiewe inhoud tesame met hul konteks geselekteer en in 'n aparte dokument aangeteken, waarna ek die geselekteerde stellings georden het in terme van 'n diskursiewe hiërargie as primêre, sekondêre, tersiêre diskoers ensovoorts. 'n Primêre diskoers is dié diskoers wat die sterkste sowel as regdeur die onderhoud(e) na vore kom. Dit is ook die diskoers wat die sterkste moontlikheid het om die deelnemers se gedrag te beïnvloed en rig en wat in die praktyk gestalte kry (sien Bylaag D vir 'n uittreksel van gevallestudie A se data seleksie).

Die proses was gevolg deur die formele analise van die data en het die herhaaldelike lees van die verskillende geselekteerde stellings ingesluit (Potter & Wetherell, 1987: 168). Diskoers-analise kan beskou word as 'n wyse waarop 'n teks gelees word en word geïnformeer deur 'n konseptualisering van taal as handelend (Willig, 2003: 164). Die hoofdoel van diskoers-analise is gevolglik om die wyse waarop die teks die doel bereik te identifiseer (Willig, 2003: 165).

Potter en Wetherell (1987: 168) voer aan dat diskoers-analise hoofsaaklik uit twee

verbandhoudende fases bestaan. In die eerste fase moet die navorser soek na patrone in die data. Die patrone word sigbaar op grond van hulle veranderlikheid (verskille in die inhoud of vorm van die weergawes) en hulle konsekwentheid (die identifisering van kenmerke wat deur die verskillende weergawes gedeel word). In hierdie studie is die geselekteerde data herhaaldelik deurgegaan en die ooreenkomste en verskille in en tussen die deelnemers se weergawes is geïdentifiseer en gedokumenteer.

Die tweede fase is gemoeid met die verskillende funksies van die gesprekke en die gevolge daarvan. Willig (2003: 165) wys ook daarop dat daar tydens diskoers-analise gefokus moet word op die konstruksie en funksionele dimensies van diskoers. Hy is egter van mening dat ‘n sistematiese verkenning van die dimensies aanvanklik ‘n ondersoek na die konteks, veranderlikheid sowel as die konstruksie van die diskursiewe weergawes noodsaak (Willig, 2003: 165). Dit dui daarop dat die navorser moet fokus op die wyses waarop objekte en subjekte gekonstrueer word, die wyse waarop die konstruksies oor diskursiewe kontekste heen verskil en met watter gevolge dit ontplooi word (Willig, 2003: 165). In ‘n poging om die uiteenlopende konstruksies te identifiseer moet die terminologie, stilistiese en grammatikale eienskappe sowel as die metafore wat tydens die konstruksies gebruik word in aanmerking geneem word (Willig, 2003: 165). Potter en Wetherell (1987: 149) verwys na die terme wat gebruik word om aksies, gebeure en ander verskynsels te karakteriseer en te evalueer as “*interpretative repertoires*”. Willig (2003: 166) stel dat die verskillende “*repertoires*” gebruik word om verskillende weergawes van gebeure te konstrueer. Die verskillende “*interpretative repertoires*” wat deur die deelnemers gebruik is om verskillende weergawes te konstrueer is geïdentifiseer en onderstreep. Die funksies van die deelnemers se gesprekke sowel as die interaksie daarvan met hulle persepsies en praktyk van tuisskoling is geïdentifiseer en gedokumenteer.

Willig (2003: 166) is van mening dat die identifisering van die aksie-georiënteerdheid van die weergawes ‘n belangrike deel uitmaak van die analise van diskoers (Willig, 2003: 166). In ‘n poging om dit te identifiseer is dit noodsaaklik dat die navorser ook die diskursiewe konteks waarin die weergawes gekonstrueer is in aanmerking moet neem (Willig, 2003: 166). Die gevolge wat dit vir die deelnemers inhou moet ook oorweeg word en dit kan slegs gedoen word indien beide gespreksgenote dus die deelnemer en die navorser, se bydraes tot die gesprek in

berekening gehou word (Willig, 2003: 166). Die reflektiewe onderhoud het ander rolle vir my (byvoorbeeld 'n verifiërings- of verkenningrol) en die moeders (byvoorbeeld 'n verduidelikingsrol) ingehou.

Die diskoers-analise van die onderhoud is gevolg deur die interpretasie van die projeksies. Ek het gepoog om moontlike ooreenkomste en/of teenstrydighede tussen die deelnemers se onderhoud en projeksies te identifiseer. Die observasie-data is vervolgens nagegaan met die doel om die deelnemers se houdings, gedrag, opinies en waardes in die praktyk van tuisskooling te identifiseer. Die observasie-data het 'n aanduiding gegee van die mate waartoe die deelnemers ooreenkomstig hulle diskursiewe stellings optree in die gesin en tuisskool, al dan nie en het ook waardevolle insigte met betrekking tot die tuisskoolonderrig praktyk moontlik gemaak.

Willig (2003: 166) wys daarop dat die laaste stap in die diskoers-analise proses die dokumentering van die resultate is en sy is van mening dat dié stap nie apart van die analise hanteer moet word nie. Willig (2003: 166) verwys verder na Potter en Wetherell sowel as Billig wat stel dat die skryf van die navorsingsverslag opsigself 'n manier is om die resultate te verhelder. Sy (Willig, 2003: 166) voer aan dat die daarstelling van 'n helder en samehangende weergawe van die navorsing 'n navorser in staat stel om enige inkonsekwentheid en/of teenstrydighede te identifiseer en dat dit kan bydra tot verdere insigte. Tydens dié stap kan dit dalk selfs nodig wees om die data te herbesoek om sodoende moontlike probleme wat opduik aan te spreek (Willig, 2003: 166). Dié vereiste gaan noodwendig 'n mate van uitvoerigheid vereis en het dus implikasies vir die lengte van die verslag.

#### 4.3.4.3 Interpretasie

Creswell (2007: 21) meld dat 'n navorser dit wat hy/sy vind, interpreteer om sodoende sin te maak van die bevindings in die lig van die betekenis wat ander navorsers oor die wêreld vorm. Die interpretasies word ook beïnvloed deur die navorser se eie ervarings en agtergrond. Dit is daarom van kernbelang dat 'n navorser te alle tye bewus moet wees van die rol wat sy/haar eie agtergrond tydens interpretasie speel.

Die intepretering van die data is ‘n sleutel aspek van gevallestudie navorsing en vorm die basis waarvandaan die onderwerp wat ondersoek word begryp word (Hancock & Algozzine, 2006: 57). In gevallestudie navorsing is die navorser voortdurend besig met interpretasie van die data om sodoende voorlopige gevolgtrekkings te vorm en om antwoorde op die navorsingsvrae te definieer (Hancock & Algozzine, 2006: 56). Hancock en Algozzine (2006: 56+57) wys daarop dat ‘n navorser tydens interpretasie deurentyd gerig moet bly op die navorsingsvrae en dat daar slegs gefokus moet word op die data wat moontlik betekenisvol kan wees vir die navorsing, sonder om egter oorhaastig inligting te elimineer.

Die bevindings van die analyses is in terme van die teoretiese raamwerk, die bio-ekologiese model, geïnterpreteer, wat ‘n struktuur voorsien het waarbinne die ondersoek tot insigvolle beskrywing geïntegreer kon word.

#### **4.4 SLOT OPMERKING**

Hierdie studie kan onderverdeel word in ‘n teoretiese oriëntasie met betrekking tot die navorsingsprobleem en die navorsingsproses, met spesifieke verwysing na die paradigmatische perspektief en metodologiese vereistes van die studie. In hoofstuk 2 het ek ‘n teoretiese begroning vir die studie ondersoek en in hoofstuk 3 het ek ‘n oorsig van die relevante literatuur met betrekking tot die tuisskoolonderrig verskynsel voorsien. In hierdie hoofstuk het ek ‘n gedetailleerde uiteensetting van die paradigmatische perspektief sowel as die metodologiese vereistes van die studie gebied. Dit blyk dat die navorsingsparadigma waarop vir die studie besluit is ‘n toepaslike benadering is en dat die metodologiese vereistes my instaat kon stel om die geïdentifiseerde uitdagings die hoof te bied en die navorsingsproses moontlik suksesvol deur te voer.

Die komplekse en dinamiese aard van die tuisskoolonderrig verskynsel stel unieke eise en uitdagings aan die navorsing en noodsaak ‘n geïntegreerde bespreking van die data wat deur die verskillende data-insamelingstegnieke ingesamel is sowel as ‘n openheid van die kant van die navorser. Ek moes deurentyd fokus op die deelnemers se perspektief en bewus bly van my eie subjektiwiteit en die invloed wat dit kon uitoefen op die resultate en bevindings. In hoofstuk 5

sal die resultate en bevindings van die studie volledig bespreek word en ook in terme van die teoretiese raamwerk geïnterpreteer word.

## HOOFSTUK 5

### NAVORSINGSRESULTATE

#### 5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die resultate en bevindings van die studie bespreek. Alvorens ek met die bespreking kon begin het ek voor verskeie uitdagings te staan gekom. Ek het reeds tydens data-insameling met die eerste analitiese stap begin ter voorbereiding vir my reflektiewe onderhoude. Ek het die deelnemers se onderhoude asook die data verkry uit die observasiesessies nagegaan en onderwerpe of temas wat moontlik met diskoers(e) verband hou geïdentifiseer sodat ek dit tydens die reflektiewe onderhoude verder kon verken en/of verifieer. Ek het per gevallestudie groot hoeveelhede data en data-tipes gehad om te analiseer (vier onderhoude, vier projeksies, drie observasiesessies, veldnotas en reflektiewe joernaalinskrywings) en dit was daarom nodig om die data selektief te verminder. Die eerste uitdaging was om te kies watter data ek vir die diskoers-analise sou gebruik. Ek het gepoog om elke deelnemer se primêre- en sekondêre diskoerse sowel as die stellings wat met die onderskeie diskoerse verband hou in hulle onderhoude te identifiseer en te orden. Vervolgens het ek vir die bespreking van die geïdentifiseerde diskoerse dele van die geselekteerde diskursiewe teks in fyner besonderhede geanaliseer ten opsigte van die deelnemers se woordkeuse, herhalings, beklemtonings, kwalifiserings en so meer, en deurgaans die konteks en funksie van elke respons in gedagte gehou. Ek het die deelnemers se TAT-projeksies sowel as die tuissskool leerders se menstekening-projeksies geïnterpreteer en gepoog om hulle onbewuste betekenis te identifiseer. Ek het elke gevallestudie se observasie-data nagegaan met die doel om dit met die diskoerse te vergelyk, en aantekeninge gemaak van die fasiliteite en hulpbronne sowel as die onderskeie deelnemers se gedrag en houdings, asook hul onderlinge interaksies en verhoudings. Die veldnotas en reflektiewe joernaal is deurgaans in aanmerking geneem.

Die tweede uitdaging was om die resultate en bevindings op 'n logiese en sinvolle wyse aan te bied. Die resultate en bevindings sal per gevallestudie bespreek word. Elke gevallestudiebespreking sal voorafgegaan word deur 'n oriënterende oorsig wat ten doel het om

agtergrond inligting oor die besondere gesin en tuisskool te voorsien aangesien die konteks van kernbelang is in kwalitatiewe en diskursiewe navorsing. Die oriënterende oorsig sal gevolg word deur 'n beskrywing van die konteks van die data, wat 'n oorsig sal bied van die situasie en verloop van die data-insameling, byvoorbeeld waar die onderhoude gevoer is, hoe lank elk geduur het en relevante observasies.

Die bespreking van die gevallestudie sal per deelnemer gedoen word en eerstens fokus op die deelnemer se onderhoud(e). Die primêre diskoers sal eerste bespreek word en daarna die sekondêre diskoers(e) soos wat hulle betrekking het op die gesinsisteam, die tuisskool en die ander sisteme. Die bespreking van die diskoerse word vergesel van verbatim aanhalings om die bespreking te belig. Die omvattendheid van die data maak dit nie moontlik om alle formulerings in besonderhede diskursief te analiseer nie en daarom sal diskoers-analise selektief en eksemplaries getoon word. Elemente, byvoorbeeld beklemtoning of besondere woordkeuse (dus nie inhoude *per se* nie) waarna spesifiek verwys word en/of wat besondere diskursiewe betekenis of gewig dra is in die aanhalings onderstreep. Die bespreking sal vervolgens aandag skenk aan interpretasie van die deelnemer se projeksie(s) en het ten doel om moontlike ooreenstemmings en/of diskrepanasies met die onderhoud(e) te identifiseer. Die TAT-projeksie word volledig ingesluit met 'n interpretasie daarvan. Die TAT-projeksies verteenwoordig die deelnemers se volledige response, maar met weglating van my terugvraging ter wille van fokus en ruimte. In die tuisskool leerder se geval word relevante dele vanuit hulle menstekening-projeksie ook ingesluit. Verskille tussen die deelnemers se weergawes sal tydens die bespreking van die onderhoud(e) sowel as die projeksie(s) uitgewys word. Die observasie-data sal as eenheid aangebied word aangesien verskillende deelnemers gelyktydig en in interaksie geobserveer was tydens die tuisskoolsessies.

Die resultate en bevindings van die gevallestudie sal ten slotte binne die teoretiese raamwerk, die bio-ekologiese model, geïntegreer en geïnterpreteer word om tot 'n begryping te kom van die tuisskoolonderrig praktyk soos dit plaasvind in die konteks van die besondere gesin, met die doel om die navorsingsvrae te beantwoord. Die bespreking sal in ooreenstemming met die uiteensetting van die bio-ekologiese model in 2.2 gestruktureer word. As uitkoms hiervan sal die voorlopige beantwoording van die navorsingsvrae, slegs ten aansien van die besondere



gevallestudie, en slegs met betrekking tot die sekondêre vrae, geskied. Die sintese tot die beantwoording van die primêre navorsingsvraag sal uiteraard moet oorstaan na hoofstuk 6.

In my aanbieding van die resultate en bevindings gaan ek so ver moontlik by die deelnemers se eie woorde en formulerings hou aangesien dit uiteraard diskursiewe implikasies inhou. Ek gaan byvoorbeeld nie taalfoute korrigeer nie aangesien dit lig mag werp op 'n deelnemer se vlak van praktyk. Ek gaan teks so min as moontlik vertaal omrede 'n vertaling daartoe kan bydra dat bedoelde betekenis verlore gaan, wat beperkend kan wees op die akkurate verskyning van die diskoers. Ek gaan deurgaans verbatim aanhalings uit die onderhoude in skuinsdruk aanbied. Elke aanhaling sal voorsien word van 'n lokaliserende kode om sodoende die opsporing daarvan en, veral, kontekstualisering, in die brondata moontlik te maak. Die lokaliserende kodes is soos volg, byvoorbeeld 1M27: 1(gevallestudie: 1-4), M (deelnemer = M-moeder, V-vader, D-dogter, S-seun, MR-moeder se reflektiewe onderhoud, DP-dogter se menstekening-projeksie, SP-seun se menstekening-projeksie), 27 (teks-eenheid). Observasies van praktyk van die kinders in die gesin wat nie deelgeneem het aan die studie nie sal ook aangestip word aangesien dit deel vorm van die tuisskool praktyk en kan bydra tot 'n begryping van die totale tuisskoolonderrig praktyk. Die omvattendheid van die data maak dit nie moontlik om alle formulerings in besonderhede diskursief te analiseer nie en daarom sal diskoers-analise selektief en eksemplaries getoon word. Die lengte en diepgang van die gevallestudies wissel uiteraard, as 'n funksie van die brondata.

## **5.2 GEVALLESTUDIE A**

### **5.2.1 Oriënterende Oorsig**

Die gesin in gevallestudie A is Engelssprekend en bestaan uit vier gesinslede en hulle is in een van Pretoria se gegoede voorstede woonagtig. Die moeder het aanvanklik verpleegkunde gestudeer maar het haar opleiding gestaak toe sy getroud is. Die vader werk vir die afgelope 11 jaar in 'n maatskappy se Inligtings Tegnologie (IT) afdeling. Hulle twee dogters was ten tye van die ondersoek (laaste helfte van 2009) onderskeidelik 8 jaar (Graad 2/3) en 11 jaar (Graad 5/6) oud, en laasgenoemde het aan die ondersoek deelgeneem. Die gesin doen al vir die afgelope 7 jaar tuisskoolonderrig. Nie een van die twee kinders was nog ooit in 'n institusionele leerskool

nie, ofskoon die oudste dogter ‘n kleuterskool bygewoon het toe sy ongeveer 4 jaar oud was en die jongste dogter (Shirley) as baba vir ‘n paar maande by ‘n dagmoeder was. Daar is tot dusver nie in die tuisskool van ‘n spesifieke kurrikulum of program gebruik gemaak nie. Die moeder gebruik materiaal wat maklik en geredelik in kettingwinkels (byvoorbeeld CNA) en/of boekwinkels beskikbaar is. Daar sal deurgaans na die gesin verwys word as **Gesin A** en **Tuisskool A** (ek onderskei gesin en tuisskool as twee sisteme), **Moeder A**, **Vader A** en **Kind A**. Waar een van die deelnemers na iemand in die gesin verwys (of waar ek dit doen) is die naam verander om die anonimiteit van die deelnemers te beskerm.

## 5.2.2 Resultate en bevindings

### 5.2.2.1 Konteks van die data

Gesin A was vriendelik en gewillig om deel te neem aan die studie. Moeder A kan beskryf word as saggeaard, sorgsaam, liefdevol en geselserig terwyl Vader A saggeaard, skaam, stil en teruggetrokke voorgekom het. Die ouers se toegewydheid aan mekaar en die gesin was opmerklik. Kind A het spontaan verhouding gestig, was geselserig en het gemaklik voorgekom terwyl Shirley effens stiller was en meer op die agtergrond gebly het. Hulle huur tans ‘n huis in ‘n landgoed en die huis is netjies en skoon met ‘n stil en rustige atmosfeer. Ek het met die eerste kontakbesoek dadelik welkom en gemaklik gevoel. Moeder A het spesiale moeite gedoen om my te ontvang deur muffins te bak wat sy saam met drinkgoed voorgesit het. Sy het voorgestel dat ons buite op die stoep gaan sit en gesels terwyl die dogters in die studeerkamer (wat uitloop op die stoep) gesit en teken het. Vader A was nie tydens die ontmoeting by die huis nie aangesien dit tydens werksure plaasgevind het.

Die dag van die onderhoude het Moeder A spesiaal vir ons ‘n middagete voorberei en daarop aangedring dat ek eers saam met hulle eet alvorens ons met die onderhoude begin. Ons het almal saam om die kombuis tafel gesit en eet. Kind A het voorgestel dat ons in haar kamer gaan gesels en ons het daar die onderhoud en haar projeksies gedoen, wat ongeveer 60 minute geduur het. Moeder A se onderhoud en projeksie was volgende en is op haar versoek buite op die stoep gedoen, wat ongeveer 75 minute geduur het en laastens het ek Vader A se onderhoud en projeksie

ook buite op die stoep gedoen, wat ongeveer 35 minute geduur het. Die onderhoud het informeel verloop en al die deelnemers het spontaan gesels. Ek het die onderhoud skedule voortdurend geraadpleeg aangesien die deelnemers nie spontaan die verskillende temas aangeraak het nie maar dit nodig was om uit te vra oor sekere temas voordat hulle daarvoor sou gesels. Ek het egter deurgaans gepoog om die deelnemers se inisiatief te volg. Die drie observasiesessies, wat ongeveer 60 minute elk geduur het, het ook goed afgeloop en Moeder A het weereens tydens elke besoek vir my drinkgoed aangebied alvorens ons begin het. Die reflektiewe onderhoud het ongeveer drie maande na die observasies plaasgevind, en het ongeveer 40 minute geduur. Die reflektiewe onderhoud was veral daarop gerig om die Christelike diskoers soos deur die Moeder A onderskryf verder te verken. Die diskoers het voorskriftelik/wetties van aard voorgekom en ek wou my begryping daarvan met Moeder A verifieer.

Moeder A se gedrag tydens die observasiesessies stem ooreen met wat sy in die onderhoud gesê het en blyk konsekwent te wees. Sy blyk werklik haar waardes en oortuigings uit te leef. Die verhoudings binne die gesin kom gunstig voor en daar was deurgaans positiewe verhoudingsmomente tussen Moeder A en beide haar dogters. In die onderhoud het Moeder A dikwels elipties gepraat en die oënskynlik gekapte aanhalings moet daarom nie gesien word as 'n funksie van seleksie nie. Sy het in beide onderhouds van verskeie vorms van beklemtoning gebruik gemaak en was selfs meer ekspressief en nadruklik in haar reflektiewe onderhoud.

#### 5.2.2.2 Moeder A

##### (1) Onderhoude

'n Diskoers-analise van Moeder A se onderhouds het laat blyk dat die primêre diskoers wat sy onderskryf 'n **Christelike voorskriftelike diskoers** is. Moeder A het ten aanvang van die eerste onderhoud, in plaas daarvan om my inleidende vraag omtrent die agtergrond van elke gesinslid te beantwoord, heel eerste daarop gewys dat hulle Christene is (“...we are *very much* a Christian family.” (IMI)) wat reeds 'n aanduiding is van die sterkte van die diskoers. Haar beklemtoning (“*very much*”) dien as verdere nadruk op wat sy by my wou tuisbring. Moeder A verwys ook reeds tydens die aanvang van die onderhoud na die hoofrede vir tuisskoling as verbandhoudend

met die diskoers en haar verduideliking word verder onmiddellik binne ‘n voorskriftelike raam geplaas (“*So since Nicole was born we have lived a Christian life with good morals and good values and that was one of the main reasons why we decided to home school.*”(IM1)). Sy wys dadelik daarop dat Vader A nie tydens hulle ontmoeting en die eerste jare van hulle huwelik aan dieselfde geloof behoort het nie (“*He wasn't in our religion so that was a bit of a problem in the beginning.*”(IM1)). Dit blyk vir haar belangrik te wees dat haar hele gesin aan dieselfde geloof moet behoort. Hulle het vanaf Kind A se geboorte saam die besondere vorm van Christelike geloof nagevolg wat ‘n duidelike voorskriftelike raam stel (“...good morals and good values...”) waarbinne hulle moet leef. Vader A het ‘n doelbewuste stap geneem om toe te tree tot hierdie geloofsgemeenskap (“*And after four years of marriage he basically came over into our religion.*”(IM1); “*And he started becoming a Christian.*”(IM1)).

Dit is vir Moeder A van kernbelang dat die gesin die voorskrifte wat die Bybel stel nougeset moet navolg (“*We don't have a name for our church. It is a non-denominational church and we believe that what is in the Bible.*”(IM11); “*We try to live as close as possible to the Bible. We want to be in the perfect will of God. Obviously it is impossible to be in the perfect will of God but our lives are designed or lived by the Bible. So and that is how we bring up our children.*”(IMR18)). Dit blyk dat hulle die Bybel as ‘n duidelike bloudruk gebruik waarvolgens hulle hulle lewens inrig (“...*our lives are designed or lived by the Bible*”) en dat dit konstante, doelbewuste toegewydheid van hulle vereis (“...*we try to live as close as possible to the Bible*”). Sy is van mening dat hulle toegewydheid aan God hulle as ‘n gesin nader aan mekaar bring (“...*we live for each other and we live for the Lord and we believe how closer we are to the Lord the closer we are as a family together and how, you know, and we try.*”(IM14)). Die gesin streef gevolglik daarna om ooreenkomstig die voorskrifte te leef (“...*we are honest people, you know, we are reliable, we are trustworthy.*”(IM14)). Die navolging van die Bybel se voorskrifte blyk van groter belang te wees as byvoorbeeld die samesyn van gelowiges (“...*we go for proper service.*”(IM12); “*We don't have tea or coffee at church or that at all. The building is dedicated for service.*”(IM13)). Dit beklemtoon Moeder A se beskouing van die kerk as ‘n plek waar hulle onderrig word in die Christelike weë en voorskrifte en dat dit nie vir sosialiseringdoeleindes gebruik word nie.

Dit het na vore gekom dat alle aspekte van die gesin se lewens deur hul besondere begryping van Bybelse inhoude gerig word, byvoorbeeld hulle voorkoms, gedrag, menings (oor hulself, ander en tuisskoling), die interaksies in en tussen die sisteme waaraan hulle behoort sowel as die praktyk van hul tuisskool. Verbiedinge word nougeset gehoorsaam (“So we try to follow the things that are said in the Bible. Like one of the things is we don't cut our hair. It says a woman's hair shouldn't be cut, it is her covering. And we don't wear pants, or make-up, or you know, because in the Bible it also says a woman shouldn't wear clothes pertaining to a man and we see the clothes pertaining to a man as trousers or a, you know, a pants.”(IM11)). Tydens my besoeke was dit duidelik dat sy en die dogters wel die voorskrifte vir hulle voorkoms volg. Hul hare is nog nooit gesny nie en was óf in ‘n poniestert óf in ‘n bolla op die kop vasgemaak. Hulle het tydens al my besoeke lang rompe aangehad en Moeder A het geen grimering gedra nie. Sy is nogtans nie rigied met die dogters nie aangesien hulle nog jonk is (“...I obviously do allow my children to still wear pants because they haven't turned into woman yet. So once they reach womanhood those rules are more strict, stricter than now.”(IM52)). Voorskrifte word andersins streng nagevolg en daar mag nie afgewyk word nie (“...we stay away from that.”(IM11); “So we kind of stay clear from...and we try to follow the Bible in regards to what it says.”(IM11)). Die voorskrifte kan ook nie aangepas of verander word nie (“...we believe that Jesus Christ is the same yesterday, today and forever and he changes not, so why should the traditions of the people change?”(IM11)). Moeder A se rigiede ingesteldheid was selfs sigbaar toe ek uitgevra het oor die verhoudings in die gesin en sy begin het deur eers te verwys na hulle roetine (“We've got our set programming”(IM9)).

Moeder A se beskouing van haar en haar man se rol in hul gesin word grotendeels op Bybelse voorskrifte gebaseer, wat hul houdings en gesindhede ten diepste en in fyn besonderhede rig (“So our example is the Bible. So wherever the Bible talks about how a wife should be to obey the husband and a husband should love the the wife.”(IMR16)). Sy beskou die man as die hoof van die huis (“...we do believe that the husband is the head of the house.”(IM56); “We are 50/50 but God's Word says that although, he is the head of the house.”(IM56)). Sy noem dat dit haar plig as vrou is om haar man met respek te behandel (“...I would expect myself to treat a male not better but in a more respectful way knowing that he is responsible for his house.”(IM56)).

Volgens haar voorsien die Bybel dan ook voorskrifte oor die wyse waarop die man sy kinders

moet hanteer (“...well it is important for us that the husband is the head of the house and that the husband must be loving and caring and that he must be involved with the children as much as he can.” (IMR16)). Moeder A verwag dat Vader A in ooreenstemming met sy rol as man en vader sal optree. (“He must show that caring and loving nurture that I show during the day during the evenings as well.” (IMR16)).

Dit is Moeder A se sterk oortuiging dat die vrou se plek by die huis is, by haar kinders (“I believe a mother's place should be at home with her children, as far as possible.” (IM44)). Sy fokus inderdaad daarop om saam met haar kinders by die huis te wees en saam met hulle te leer (“...but I will never not be involved. I am learning with them. I am going to do this with them. I am dedicated to do this with them, they know it and I am there for them.” (IMR25); “...I dedicated my life completely which was now 8 years ago to just home schooling.” (IM15)). Moeder A se woordkeuse (“I will never not be”, dedicated”, “completely”, “to just”) en herhalende nadruk beklemtoon haar toegewydheid en nougesette navolging van die voorskrifte. Sy beskou haarself as verantwoordelik vir haar kinders se opvoeding en poog om hulle ooreenkomstig haar beskouing van die vrou se rol op te voed (“...I would love for my girls to grow up as decent, loving wives...and good mothers.” (IM44); “To be honest, to be reliable, good Christian women...” (IM44)). Moeder A se rol behels meer as net die kinders se onderwys en opvoeding en sluit ook die instandhouding van die huishouding in wat in lyn is met die waardes en eise van die diskoers (“But now of course being at home I have a lot more than just doing school. I have to prepare dinner, I have to prepare lunches, I have to clean the house, washing, everything that comes inbetween that also takes my time away.” (IM38); “...get ready for my husband when he comes home.” (IM41)).

Moeder A verwag dat haar kinders in lyn met die waardes en eise van die diskoers moet optree (“To be honest, to be reliable, good Christian women...” (IM44)). Die mate waartoe haar kinders hieraan voldoen beïnvloed haar beskouing van haar kinders. Sy het ten aanvang van die eerste onderhoud na Kind A verwys as moeilik aangesien sy reeds van babatyd af veeleisend was (“Nicole then was born and she was to me what people would call, say, a difficult child.” (IM1)). Sy beskryf haar as iemand wat nie altyd met ander oor die weg kom nie en wat nie oor die gepaste sosiale vaardighede beskik om effektief met ander te kommunikeer nie (“...Nicole is a



*perfectionist, likes her set ways.*”(IM5); “...because Nicole likes to tell people what to do and how to do it.”(IM6)). Dit kom voor dat Kind A volgens die beskouing van Moeder A ‘n sterk wil het en dit stem nie ooreen met die Bybelse voorskrifte nie, wat daartoe bydra dat Moeder A haar beskou as ‘n moeilike kind.

Moeder A verwys na Shirley as “*easy going*” en beskryf haar as iemand met wie almal oor die weg kom aangesien sy maklik inpas en gehoorsaam is (“*She fits in, she is lovable, friends come and visit.*”(IM6); “...the younger one is, you decide what to do and you know, and she falls in with anything. And it makes her much more easy going as as a person or as a child.”(IM6)). Shirley is eerder geneig om gehoorsaam te wees en die voorskrifte na te volg wat daartoe bydra dat Moeder A haar beskou as ‘n maklike kind.

Moeder A beskou die wêreld as onveilig en sy poog om die kinders teen die gevare te beskerm wat veral hulle groei op ‘n geestelike vlak kan belemmer (“*Protecting them against evil, I would say maybe evil. You know, protecting them against influences that would hinder their growth now more on a spiritual level maybe and things like that.*”(IMR13)). Moeder A se gebruik van die woord “*evil*” plaas die wêreld weereens in ‘n normatiewe raam (“*good*” versus “*evil*”) en demonstreer haar begrip van die wêreld as onveilig. Haar eie ervarings op skool het bygedra tot dié beskouing. Sy wys daarop dat sy nie saamstem met die waardes wat destyds in die skole aangeleer is nie en dat sy geen begeerte het vir haar kinders om deur dieselfde ervarings te gaan nie (“...I was molested in my classroom.”(IM17); “...I had an English teacher that didn't have any control over her class.”(IM17); “...the lack of discipline and the lack of respect...”(IM17); “Also the morals of the school and the influences of the school, you know, the peer pressure.”(IM17); “I wanted my children to have a bit more stable upbringing to a certain place where I know they will make the right decision if they were faced with something.”(IM17)). Moeder A het ten doel om ‘n teenoorgestelde omgewing vir haar kinders daar te stel om in groot te word, vry van negatiewe invloede en teenstrydige waardes.

Moeder A is ook besorg oor haar kinders se fisiese veiligheid en wil nie haar kinders aan die geweld in die skole blootstel nie (“*But the more and more they read about it, people being stabbed by pencils and the sword thing...*”(IM46)). Dit kom voor dat haar beskouing beïnvloed

word deur die media se weergawes van gebeure eerder as ervaring en dat sy veralgemeen deur te verwag dat dié tipe insidente in alle skole plaasvind. Volgens haar tree sy op in die beste belang van haar kinders deur hulle te isoleer en kan sy hulle weg hou van negatiewe invloede, byvoorbeeld geweld, en terselfdertyd verseker dat hulle in die Bybelse voorskrifte onderrig word (“...*my child's best interest for being wanting to be with me the whole time, wanting to be in a safe environment, feeling safe*”(IM18); “*You’re kind of keeping them sheltered and shielded at home until until they are ready to go out there. You know, or until they want to go out there.*”(IMR13)). Moeder A is van mening dat haar kinders verkies om by die huis te wees (“*wanting to be*”) aangesien dit daar veilig is. Moeder A se isolering van haar kinders kan beskou word as ‘n doelbewuste en voortdurende handeling (“*keeping them sheltered and shielded at home*”).

In haar poging om haar kinders te isoleer is Moeder A selektief met wie hulle mag sosialiseer, al dan nie (“*I control my children and I believe there should be control in everything.*”(IMR20); “*There are too many things that can come in that are not right. So from that point of view everything or all our friends get screened or controlled or okayed so that we know that if our child is there they would be safe and they would be doing things that are pleasing to the Lord and pleasing to us.*”(IMR20); “*But you are going to try and steer them away from places and things that you know is going to hurt them or influence them in a wrong way.*”(IMR10); “*So, you know, protecting them from that kind of influence until they are ready to make their own decision, but they are still young.*”(IMR10); “*Well keeping them safe until they can do things. No, keeping them safe, keeping them shielded, keeping them not influenced by these things, you know.*”(IMR13); “*Hmmm basically keeping them safe, keeping them in a loving environment, protecting them for from things that are happening around hmmm and, and doing it with a Christian base...*”(IMR8); *In home schooling we can connect with groups that we approve of.*”(IMR10)). Moeder A se herhaalde gebruik van die woorde “*I control*”, “*I believe there should be control*”, “*screened*”, “*controlled*”, “*okayed*”, “*steer them away*”, “*keeping them*” is ‘n aanduiding van haar strewe na beheer en haar strategieë om haar kinders teen die onveilige wêreld te beskerm en te verseker dat hulle volgens die voorskrifte optree (“*pleasing to the Lord and pleasing to us*”).



Sy verklaar dat die negatiewe wêreldse invloede nie werklik ‘n invloed uitoefen op haar kinders nie aangesien hulle as ouers die kinders se blootstelling en/of sosialisering met individue van ander gelowe beperk (“*So, but it hasn't become an issue yet, I think because it is, you are not in that environment the whole time, the choir is just an hour, the art is just an hour and a half. And like I said, the other things that are more a full day thing is with other people who are just like us.*”(1M52)). ‘n Aanduiding van Moeder A se pogings om die gesin te isoleer is hulle beperkte vriendekring (“*We do have friends, not as many as maybe, I mean these days there isn't really time for friends.*”(1M10); “*...we just try to be together.*”(1M10); “*There is not really much time for visit.*”(1M10)). Moeder A beklemtoon die gesin se konstante, doelbewuste toegewydheid aan mekaar eerder as aan vriende.

Moeder A besef egter dat dit nie moontlik is om die kinders teen alle invloede te “beskerm” nie. Indien dit gebeur dat die kinders in kontak kom met andersdenkende individue maak die ouers van die Bybel gebruik om vir hulle te wys wat is reg en wat is verkeerd (“*...to assure them that this is where we find it in the Bible, we read it for them from the Bible and it is not just something we follow because somebody said it. We, they kind of know that is right and according to them they have made it right.*”(1M52); “*...I will also show them out of the Bible.*”(1M52); “*But we have always taken them back to the Bible to say we believe in one God...*”(1M55); “*We just kind of bring them back to our value system of believing in the one God. But still respecting that although that person is wrong, still respecting them as a person, they have their own choices to make just like they have their own choices to make.*”(1M55); “*So we take them, everything can be taken back to the Bible. And as every year we read the whole Bible through and as we read it through and we come across things that have been questions, people say look here, here is the scripture, here's the scripture. Then we refer them back.*”(1MR18)). Dit is weereens duidelik dat hulle die Bybel as riglyn gebruik en alle gedrag met die Bybelse voorskrifte vergelyk om te bepaal of dit aanvaarbaar is, al dan nie. Moeder A verkies dan ook dat die kinders se blootstelling hoofsaaklik beperk moet word tot hul ouers en grootouers aangesien kinders van hulle eie ouderdom nie die verskil tussen reg en verkeerd ken nie (“*...their influences is more the mother, the father, their grannies and so than children of their own age.*”(1M45); “*So I have tried to protect them from following children that are not always right.*”(1MR10); “*I would rather want them to try and follow me, my husband, people that we approve.*”(1MR10)).

Die Christelike voorskriftelike diskoers het 'n direkte invloed uitgeoefen op die redes wat Moeder A aanvoer vir hulle besluit om tuisskoolonderrig te onderneem (*"So since Nicole was born we have lived a Christian life with good morals and good values and that was one of the main reasons why we decided to home school"*(1M1)). Moeder A is van mening dat hulle deur tuisskoolonderrig kan verseker dat die voorskrifte nagevolg word en dat dit om dié rede 'n goeie opsie vir hulle is. 'n Volgende rede wat deur haar aangevoer word is dat tuisskooling in die beste belang van haar kinders is aangesien hulle by die huis veilig is (*"Any parent that loves their children will do the best for their child and we believe home schooling is the best for our children."*(1M14); *"...I was trying to do the best for my children."*(1M46); *"...my child's best interest...wanting to be in a safe environment, feeling safe."*(1M18)). Moeder A is van mening dat isolasie in die beste belang van haar kinders is en haar redes vir tuisskooling strook met haar behoefte om hulle te isoleer.

Die invloed van die Christelike voorskriftelike diskoers is in die tuisskool praktyke sigbaar en oefen onder andere 'n invloed uit op die tyd wat aan skoolwerk bestee word, die pas waarteen hulle werk, die keuse van 'n kurrikulum, beplanning, aanbieding, hulpverlening en assessering en hou beduidende implikasies in vir die onderrig- en leerproses. Moeder A is van mening dat 3 ure per dag voldoende is om aan skoolwerk te bestee aangesien hulle buitemuurse aktiwiteite en huistake het wat ook aandag moet geniet (*"...school if they sit properly takes at least 3 hours that you sit with your child."*(1M38); *"...the children have got Art. If we go on a Tuesday we can hardly fit any school in..."*(1M39); *"So there was no real time to fit in school."*(1M39); *"But now of course being at home I have a lot more than just doing school."*(1M38)). Dit kom voor dat die tyd wat aan onderrig en leer bestee word nie elke dag dieselfde voorrang geniet nie maar dat die buitemuurse aktiwiteite en huistake in sommige gevalle die tyd opneem wat aan skoolwerk bestee moet word.

Moeder A volg 'n model waar haar kinders teen hulle eie pas werk (*"...they can do it on their own pace."*(1M35); *"But I think doing it at their own pace."*(1M35); *"But obviously if they can't make that pages for whatever reason it is not the end of the world, we will either catch up the next day or it will stay over for the following week. We will eventually go through what we planned."*(1M21)). Dit blyk dat Moeder A min waarde heg aan beplanning, maar dat hulle die

werk sal afhandel wanneer daar tyd is om dit te doen. Dit is vir haar belangrik dat hulle nie in die oggende gejaagd moet wees nie en hulle het nie 'n spesifieke tyd wanneer hulle met skool begin nie (*"We are not that time conscious with what time we start."*(IM38); *"...nothing is rushed in the morning..."*(IM38)). Moeder A poog om haar kinders te beskerm teen onnodige druk waaraan hulle in die institusionele skool blootgestel sou word (*"...when I see my child is struggling I can sit with her longer with that or take a little bit longer time than they might have been pushed at school."*(IM35); *"...I am not time based as much as the school would have been."*(IM35)). Die verminderde druk stel haar in staat om na haar mening die tuisskool meer effektief te bedryf (*"I suppose knowing that I have got time."*(IMR3); *"If I do skip today for either reason, sick or we have to go on an outing or whatever, I have got the next day, I have got tomorrow, I have got next week. So I am not pressured into a system that, yes, you have to finish today. I can I can take it slower. We will still finish it doesn't matter if it is not today. It could be next week, it could be next year, it will be done."*(IMR3)).

Moeder A is oortuig daarvan dat alles wat in Tuisskool A aangepak word 'n Christelike basis moet hê. Sy noem dat, indien dit nie die geval is nie, hulle die inhoud dan terugbring na die Bybel toe ter verduideliking van hulle standpunt (*"Always having a Christian base with everything you learn, I mean, it, their books, isn't always Christian based but then you can bring it back. You can say if you are learning today about a man that is stealing why is it wrong to steal and refer them back to the Bible."*(IMR8)).

Hierdie tuisskool maak nie van 'n spesifieke kurrikulum gebruik nie, Moeder A kies materiaal wat geredelik beskikbaar is (*"I am one of those who don't follow a specific curriculum. I do my own independent thing..."*(IM19); *"...see what they have available."*(IM25)), alhoewel dit nie noodwendig Suid-Afrikaanse boeke is nie (*"...books that is not really South African curriculum."*(IM29)). Sy fokus op die volume werk wat daagliks gedoen word in terme van die voltooiing van 'n sekere aantal bladsye in plaas van op inhoud of die bemeestering van 'n bepaalde vaardigheid (*"I normally like to stick to a certain amount of pages because that gives them more an idea of what I expect of them for that day."*(IM21); *"...go on the internet and printed out your pages there instead of buying expensive books."*(IM42)).

Sommige van die skoolvakke word volgens die kinders se afsonderlike graadvlakke hanteer terwyl ander skoolvakke saam gedoen word. Moeder A is van mening dat elke dogter uit die werk sal neem wat nodig is en wat gepas is vir haar ouderdom (“...*the younger ones will only take in a certain amount and the older ones will take in a little bit more.*”(IM23); “*They will take out from it what they need or have to at that age level.*”(IM23); “...*they obviously do hear what I am talking with the other one and whatever goes in is to my advantage.*”(IM24)). Sekere vakinhoud word deur Moeder A as minder belangrik geag (“*The other things are not that important they don't know it, like Sciences, things that you don't remember all the facts.*”(IM28)). Probleme wat in die tuisskool na vore kom word hoofsaaklik op een van twee maniere hanteer, naamlik dat hulle die werk eenkant sit en later weer probeer (“*If we can't do it we will leave it for a day, three days, maybe a week, then we will go back to it.*”(IM28)), of dat Moeder A namens die kind die probleem oplos of die nodige korreksies aanbring (“*I go through the Skype thing and correct all her spelling mistakes.*”(IM41)).

Moeder A maak nie van enige vorm van formele- of informele assessering gebruik nie (“...*I am not registered. I haven't had the, I wasn't forced, it wasn't enforced on me yet to assess my child after the 3<sup>rd</sup> grade, the 6<sup>th</sup> grade...*”(IM32)). Dit blyk dat, alhoewel Moeder A Bybelse voorskrifte nageset navolg, reëls en prosedures wat van buite aangelê word, byvoorbeeld deur die Onderwys Departement, vir haar onbelangrik is en dat sy dit slegs onder dwang sal navolg. Sy is van mening dat formele assessering nie nodig is nie aangesien sy die hele dag tyd saam met haar kinders deurbring en sodoende voortdurend bewus is van hulle vordering (“...*I am with them all the time. I can see how they are improving the whole time...*”(IM33)). Moeder A se gebruik van die woorde “*all the time*”, “*whole time*” dui op haar konstante betrokkenheid by haar kinders. Die feit dat Moeder A nie geregistreer is vir tuisskooling nie is teenstrydig met haar nagesette navolging van voorskrifte, reëls en prosedures en suggereer ‘n opposisionele ingesteldheid teenoor eksterne gesagsvorme.

Moeder A erken algaande dat Shirley nog nie kan lees nie (“...*the younger one not being able to read that well you have to sit with her right through the whole time.*”(IM22); “*I still have to be there with every single word because she cannot even read a question by herself.*”(IMR22)). Sy is tans op ‘n graad 2 en 3 vlak. Kind A doen tans graad 5 en 6 werk maar is op graad 2 vlak met

haar Afrikaans (“*And she can’t read without me watching her to help her with the pronunciation of the words and the spelling and the things like that.*”(IMR22)). Dit blyk egter nie vir Moeder A ‘n probleem te wees nie (“*I have to be there a lot of the time hmmm but it is okay with me there is that little bit of gap that Nicole can carry on.*”(IMR22)).

Volgens Moeder A is die kinders baie gelukkig in die tuisskool en het hulle ‘n behoefte en/of wens om daar te wees (“*My children have a desire to be home schooled they don’t want to.*”(IMR13)). Sy noem dat hulle bewus is van die onveilige wêreld daarbuite en die tuisskool verkies (“*They also read, they also know about things that happen in school and they don’t want to be there under, you know, under that roof.*”(IMR13)).

Die diskoers-analise het verder laat blyk dat Moeder A se strewes om haar kinders te isoleer so wyd strek dat dit tot ‘n diskoers verhef moet word. ‘n **Isolasionistiese diskoers** word dus as ‘n sekondêre diskoers geïdentifiseer. Die diskoers word sigbaar in Moeder A se ekstreme response op alledaagse probleme deurdat sy haar kinders (veral Kind A) isoleer in ‘n poging om hulle te beskerm. Moeder A het tydens die aanvang van die eerste onderhoud daarop gewys dat Kind A van babatyd af gedurig siek was en dat hulle met verloop van tyd vasgestel het dat sy hiperallergies is (“*She had colic, she was crying all the time, she teathed early. It was just one problem after the other. Then we would notice that she was hyper allergic.*”(IM1)). Die probleme wat sy met Kind A se gesondheid ondervind het, het daartoe bygedra dat Moeder A besluit het om tuisskoolonderrig aan haar kinders te voorsien (“*And then that was one of the reasons also that we decided to home school because then we realized she was allergic to grasses and things and those kind of things are everywhere at the schools.*”(IM1)) in plaas daarvan om, soos in ander gesinne gedoen word, Kind A in die skool te hou en haar daar te ondersteun rakende die allergie. Deur Kind A by die huis te hou stel dit weereens Moeder A instaat om beheer oor die situasie uit te oefen (“*...so we keep her controlled at home...*”(IM1)).

Moeder A wys daarop dat Kind A nie gelukkig was in die kleuterskool nie (“*...whenever I dropped her off she always cried.*”(IM15)). Sy verwys na die probleme wat Kind A met sosialisering ondervind het (“*So she kind of always felt that she didn’t fit in, you know.*”(IM15); “*...so they didn’t like playing with her that much.*”(IM15)). Moeder A se gebruik van die woord

“*always*” is ‘n aanduiding dat Kind A elke dag met die probleme gekonfronteer was en dat geen oplossing gesoek is nie. In plaas daar van om haar te leer om die probleme te hanteer en aan haar die nodige ondersteuning in die skool omgewing te voorsien het Moeder A gekies om haar eerder hierteen te beskerm deur haar uit die skool te haal. Moeder A se eie ervarings op skool sowel as dit wat sy hoor en sien van wat aan die gebeur is in die omringende skole het daartoe bygedra dat sy haar kinders teen die institusionele skole wil beskerm deur hulle te isoleer (“*Just from what you hear and from what you see from when you walk past there, and experiences that I had from when I was young.*”(IM17); “*And ag, just bad experiences...*”(IM17)).

## (2) Projeksie

*“Okay, to me he looks a bit puzzled. He most probably doesn't know exactly how to play this instrument or how to tune it or hmmm (dink) he has a sheet of paper underneath him so maybe he is not sure how to hold it even. He does look puzzled but he is staring at the strings, he looks even cross eyed (lag). Hmmm he was most probably, were given this and asked to play it and he might not have a big interest in playing this instrument. But you most probably find that he will ask for help and hmmm will know how to put it under his chin and then he'll have to go for lessons to be able to play it since I don't even know how to play a violin. He looks about 9 or 10 years old the boy. Is that alright?”*

*“Maybe, maybe his mother said to him, ‘I would like you to play an instrument and you can choose which instrument.’ And maybe he did want to play piano but his mother said, ‘No, piano is too expensive. We have a violin in the house so rather play violin.’ So he just looks like he is not really very interested in playing this violin. So there for (dink).....”*

*“It doesn't look like he wants to disagree with his mother. Hmmm if he does disagree she might say to him, ‘But I want you to play an instrument it is good for you and later on you will thank me for it’ (lag).”*

*“Well his mother is most probably going to say, ‘Why don't you just take a few lessons? I'll send you for lessons. Take 1 or 2 lessons and we will see how it goes. And if you don't like it thereafter then we will talk about it again, maybe get another instrument, or, but maybe you'll like it and maybe you will enjoy it if you just give it a try.’”*

*“‘Okay,’ he will tell her, ‘Mom, Mom, it was quite difficult, but we learned one note and look, I can play it.’ And then he plays it to his mom and his mom will say, ‘Very good!’ And then his mom will say, ‘Do you want to go for another lesson?’ and then he'll say, ‘Okay, I will go for another one and see if I like it.’ And maybe he will come back after the second one and say he is prepared to give it another go for a little bit longer to see how it turns out. And he*



*found out that it wasn't as bad as what he thought it would be or as difficult as he thought it would be.”*

*“And then he most probably becomes a most brilliant violin, violinist (laugh) when he is older and he carries on playing for a long time thereafter. Maybe even as a hobby if he doesn't become a professional.”*

**Interpretasie van Moeder A se onbewuste betekenis** – Die moeder in die projeksie blyk bewus te wees van die kind se onsekerhede met betrekking tot die eise wat aan hom gestel word. Dit wil vir Moeder A voorkom of die kind nie daar is uit eie keuse of op grond van sy eie belangstellings nie maar dat hy deur sy moeder aangesê is om by die spesifieke taak betrokke te raak. Sy is van mening dat die kind nie uit eie krag aan die eise kan voldoen nie maar dat hy hulp en ondersteuning nodig het. Die moeder is egter van mening dat die kind nie moet opgee nie maar dat dit ‘n kans moet gee en eers moet probeer. Sy is wel oortuig dat die kind met die nodige insette aan die eise sal kan voldoen en die taak wat hom opgelê is kan bemeester. Die moeder skyn te verwag dat die kind haar in alles moet gehoorsaam en haar nie moet bevraagteken nie aangesien sy weet wat die beste vir hom is. Die moeder maak van beredenering en oorreding gebruik om die kind haar wense te laat uitvoer. Die moeder poog om ‘n ondersteunende omgewing te skep deur die kind aan te spoor en te motiveer en die nodige hulp beskikbaar te stel, en ‘n oop verhouding tussen moeder en kind word geprojekteer.

Moeder A se projeksie blyk in lyn te wees met haar onderhoude. In beide onderhoude wys sy daarop dat sy deurentyd poog om in die beste belang van haar kinders op te tree en dat sy weet wat die beste is vir haar kinders. Alhoewel sy noem dat haar kinders gelukkig is in die tuisskool wil dit voorkom dat sy bewus is van Kind A se ongedurigheid. Sy beklemtoon egter deurgaans die belangrikheid van gehoorsaamheid en glo dat sy Kind A kan begelei om haar wense te gehoorsaam.

### 5.2.2.3 Vader A

#### (1) Onderhoud

‘n Diskoers-analise van die Vader A se onderhoud het laat blyk dat die primêre diskoers wat hy onderskryf **menslike ontwikkeling** is, naamlik die erkenning daarvan as doelwit. Vader A verwys deurgaans daarna dat sy kinders se ontwikkeling vir hom van kernbelang is. Dit is vir hom belangrik dat sy kinders selfstandig en volwasse moet word sodat hulle in die toekoms hulle eie besluite kan neem en self kan onderskei tussen reg en verkeerd. Hy erken die belangrike rol wat onderrig en leer speel in sy kinders se ontwikkeling en wil vir hulle die geleentheid gun om goeie gehalte onderwys te ontvang ter voorbereiding vir die toekoms.

Soos Moeder A, stel hy dat hulle Christene is en voortdurend poog om Christelike waardes aan hulle kinders oor te dra, maar my onderstrepings skyn te dui op ietwat minder kragtige stelling as sy vrou, en moet hier eerder as ‘n sekondêre diskoers beskou word (“...*we are Christian and, hmmm, we obviously place the Lord very high in our lives. So, hmmm, probably honesty, hmmm, integrity, that sort of thing is very high. We obviously try to instill Christian values in the children. Hmmm, so ja, it is just how to live your life as best you can, serving the Lord and being honest.*”(IV4)). Die Christelike voorskriftelike diskoers wat sterk deur Moeder A onderskryf word, word deur Vader A in kwalifiserende terme beskryf (“*So we are instilling the Christian values without having the negative influences of school. So for us, for me it is also a nice option. It is not the main reason but it was definitely a positive factor, you know, that we can still give them the foundations that we wanted for them, you know, from a hmmm I’d not say spiritual, but just a value perspective.*”(IV8)). Dit is vir hom belangriker dat hulle as ouers fokus op die kinders (‘n kind-gesentreerde benadering) en dat die kinders se behoeftes vervul moet word (“*Like I said, it will depend for me largely on the children, what they want.*”(IV6); “*Hmmm, but it boils down to what the kids want...*”(IV6); “*Hmmm, you know, what their their needs are and that’s what they want to get out of it.*”(IV6)). Die aanleer van ‘n toereikende waardesisteem is vir Vader A belangrik alhoewel hy dit nie op hulle wil afdwing nie en wil verseker dat hulle behoeftes terselfdertyd vervul word.



Vader A stel sy kinders se leer en ontwikkeling voorop, sodat hulle selfstandige grootmense kan word wat voorbereid is vir die toekoms en wat self besluite kan neem (“*And then when they are old enough to actually discern themselves then they can make their own decisions on what, because then they are not getting bombarded at a young age where they are susceptible to believe anything, that kind of thing.*”(IV8); “*I mean, the kids know right from wrong. So I mean, they won’t at this stage, any sort of outside influence they would, you know, weigh it up to the values that we have taught them.*”(IV22)). Vader A poog nie om sy kinders te beheer nie maar is van mening dat hulle, namate hulle ontwikkel, toegelaat moet word om self besluite te neem. Hy is van mening dat die reëls meer buigbaar sal word namate die kinders oud genoeg word om hulle eie besluite te neem, in teenstelling met Moeder A wat meld dat die voorskrifte (byvoorbeeld die dra van rokke) met tyd net strenger gaan word. Die kinders se ontwikkeling blyk dus vir hom belangriker as die noudesette navolging van die Bybel se voorskrifte.

Dit wil voorkom of Vader A nie dieselfde beginselgedrewe beskouing handhaaf as sy vrou met betrekking tot die rolle wat deur die man en vrou in die gesin vervul word nie (“*Ag well, look, it’s the way things have worked out with us, is like at home I suppose it is more traditional.*”(IV27); “*I mean, the home stuff, the home schooling, I generally leave to her as I mentioned. Hmm, not because I feel it’s, you know, her place. I am not like that chauvinistic or anything, it is just that I think she is more equipped to handle it than I am and, you know, I have my hands tied basically with the work, with the job. So this is just the way it has worked out, but I think from my perspective she’s, a woman, you know, in any situation will be a better home maker than a guy (lag). Hmm, so, ja, generally it is not, like I said, I do it because it is the way it should be and that kind of stuff. This is the way it has worked out and I am quite happy with it because she does, she makes a wonderful home and I think she has a good influence on the kids. So, you know, from my side, being the bread winner that is probably where I should be.”(IV27)). Dit blyk dat Vader A verskonend of verdedigend is om sodoende te beklemtoon dat die rolle wat deur hom en sy vrou vervul word nie bepaal word deur ‘n vooropgestelde plan, idees of reëls wat deur die voorskrifte of samelewing opgelê is nie, maar dat dit eerder generies ontwikkel het.*

Hy is bewus van sy verantwoordelikheid teenoor die gesin, maar ten spyte van sy voortdurende pogings om dit na te kom is dit nie altyd moontlik nie weens sy werksverpligtinge (“...*I work in IT, so a lot of the time it’s, hmmm, I bring my work home with me a lot because you work from home after hours and things like that.*”(IV1); “*I try to do as much as I can when I come home and things like that.*”(IV1), “*I wish I could have more interaction with the kids, but the job sometimes doesn’t allow that.*”(IV1)). Hy is bewus van die negatiewe invloed wat dit op sy gesin het (“*So, sadly, it does impact, I think, a little on the family.*”(IV1)).

Vader A wys daarop dat die tuisskool hulle in staat stel om die kinders te beskerm teen negatiewe invloede totdat hulle volgens hulle ontwikkeling gereed is om dit te hanteer (“...*we have been able to keep them away from the bad influences until they sort of, I would say, are more in a position to deal with it.*”(IV7); “*But I just think we have been lucky enough to be able to shield them from a lot of stuff that happens in schools until they are old enough to deal with that and make their own decisions.*”(IV7); “*Partly the influences in school, I mean, like I say, when you are young, I mean, you are a sponge, you are susceptible to anything.*”(IV8)). Hy is egter bewus daarvan dat hulle isolering van die kinders negatiewe gevolge vir hulle ontwikkeling kan inhou (“...*I suppose sheltering your child too much is a bad thing.*”(IV10); “*So for me, you know, they are not exposed to a lot...*”(IV10); “*But there are some influences I suppose that help you grow and, hmmm, I hope that is not causing a problem for them.*”(IV10)). Hy toon ‘n groter openheid met betrekking tot die ervarings waaraan die kinders blootgestel word en erken die invloed hiervan op hulle ontwikkeling.

Vader A blyk praktyk gedrewe eerder as ideologies gedrewe te wees deurdat hy waarde heg aan die kwaliteit van onderrig wat die kinders ontvang (“*Hmmm, well, it is just for me to give them a level of education...*”(IV14); “...*above, way actually above, the sort of standard of education that the schools are offering.*”(IV14); “*So it is just to have that level of education where they could take it to the next stage if they if they wanted to.*”(IV14)). Vader A wil verseker dat sy kinders se onderrig en leer van so ‘n gehalte is dat dit sy kinders instaat sal stel om verder te gaan studeer indien hulle sou verkies. Dit bevestig die waarde wat hy heg aan ontwikkeling en die kind-gesentreerde benadering wat hy volg. Hy verwys terug na sy eie ervarings op skool en is van mening dat die huidige onderwys stelsel nie op standaard is nie (“...*I can just relate to when*

*I went to school and the type of education you get now. I think there would be for me a lot of gaps for the kids.”(IV6); “...you end up getting gaps and, for the way I see it anyway, and you get holes in your education.”(IV9)).*

Volgens Vader A skep die tuisskool die geleentheid vir individuele aandag wat hulle nie in die skool sou kry nie en verhoed dit dat hulle agter raak (“*I think the home schooling gives the child that individual attention which I think they do need.”(IV6); “Hmmm, definitely the individual attention...”(IV9)). Hy wys daarop dat die tuisskool geleentheid bied vir die onmiddellike aanspreek van enige probleme wat deur sy kinders ervaar word (“*You basically, you are there, if you don’t understand it is handled straight away and you can work through those problems thus getting that foundation in each of the subjects that you actually need.*”(IV9)). Hy is van mening dat beide kinders wel gelukkig is in die tuisskool (“*...I know our kids, they seem to be, you know, from my perspective they seem to be quite happy with the home schooling.*”(IV6)).*

## (2) Projeksie

*“Okay, this is a, alright, he is obviously, hmmm, I don’t know, maybe he is being asked to start playing a musical instrument. He is looking at it as if he is not sure what to do with it. Hmmm, ja, I don’t know. I think he might be more a rugby player than a violinist but hmmm I don’t know. Ja, it looks like he is, he is not there out of choice by, if I could see it, I can imagine it, otherwise he would be holding the violin. I think he is faced with a daunting task of trying to learn it. Hmmm I don’t know actually (gee senuweeagtige laggie).”*

*“Obedience to parents probably (lag). I know a lot of kids, I mean, I know I have done it, Lisa has done it. You do a lot of things when you are young out of obedience even though it is actually not something you would like to do. So I don’t know, I can only, so the only reason why I say that, is if he was there and he wanted to be there and wanted to learn he would actually be holding it. Hmmm, so he just got that that sort of distant look from what I can see (lag).”*

*“Hmmm I suppose it depends how he goes against it, you know. If he talks to his parents and say he is really not interested in doing it, it could go one way but if he just stubbornly refuses it could go another. So I think it depends.”*

*“Well, I suppose if he talks to his parents and says he is really not interested in playing the violin they probably wouldn’t force him, but if he doesn’t and he just stubbornly sits and does nothing, you know, they might get upset and, I don’t know, threaten to ground him until, you*

*know, unless he actually plays or, I don't know, there are lots of different variations there (lag)."*

*"Either he is going to learn to play or he is not."*

*"I think not, I think he in this case wouldn't. You know, he is either going to speak to his parents or he is just going to be stubborn and not play. I don't know, or not play well, because his heart is not in it. So..."*

*"Can't say, I am not there (lag)."*

*"Hmmm, I gather that is music that is under the violin and already that is quite a daunting task to try and read music. So, hmmm, I don't know. I just, he has got that far away far away sort of look. I think he is day dreaming, I know I would be (lag). Hmmm, I don't know that is all I can say there."*

*"(dink) Shame, it is difficult to play violin but it is a nice sound. I can't think of anything else (lag)."*

**Interpretasie van Vader A se onbewuste betekenisse** – Dit lyk of die vader in die projeksie bewus is van sy seun se onsekerhede en ontevredenheid met sy huidige situasie. Die kind bevind homself in 'n situasie waar daar van hom verwag word om sy ouers te gehoorsaam alhoewel dit nie in ooreenstemming is met sy behoeftes nie, wat daartoe bydra dat hy 'n passiewe ingesteldheid openbaar. Vader A verwys terug na sy eie ervarings en is van mening dat almal 'n fase deurloop waar hulle hulle ouers gehoorsaam. Hy is van mening dat die kind in die projeksie 'n keuse het en dat elke keuse of besluit sekere gevolge inhou. Die kind kan die selfstandige opsie kies deur sy ontevredenheid met sy ouers te bespreek en hulle sal verstaan en hom nie forseer nie (eerlike en selfstandige gedrag is aanvaarbaar) of hy kan die onvolwasse opsie kies, opstandig raak en weier om betrokke te raak en sy ouers sal ontsteld raak en hom straf (opstandigheid en onvolwassenheid sal gestraf word). Vader A herhaal die opsies verskeie kere en kan nie 'n punt bereik waar hy kies hoe die kind die situasie sal hanteer nie. Dit skyn of hy hierin Kind A se dilemma aanvoel en ontvanklik sou wees indien sy haar besware sou opper, maar werklik nie weet hoe sy in die toekoms gaan optree nie.

Vader A se projeksie ondersteun sy onderhoud deurdat hy in beide verwys na keuse vryheid, selfstandigheid en behoefte vervulling wat as versterking dien vir die diskoers van menslike ontwikkeling wat deur hom onderskryf word. Hy blyk egter meer sensitief te wees as wat uit sy

onderhoud blyk vir moontlike weerstand, of, ten beste gebrek aan belangstelling, in sy kind(ers) rakende die taak-situasie waarin hulle verkeer.

#### 5.2.2.4 Kind A

##### (1) Onderhoud

Kind A het ten aanvang van die onderhoud, toe ek haar gevra het om my meer van haarself te vertel, heel eerste daarop gewys dat sy daarvan hou om te teken en dat sy eendag ‘n mode ontwerper wil word. (*“I want to become a fashion designer because I love drawing clothes.”*(1D1)). Die behoefte is egter nie in ooreenstemming met Moeder A se beskouing van haar toekomstige rol as vrou nie. Sy is bewus van die voorskrifte waarvolgens sy moet handel en poog om die regte ding te doen en Moeder A te gehoorsaam al is dit nie altyd wat sy wil doen nie (*“Well my worst thing to do, hmmm (dink), I hate making my bed. And it is hard to help my mom to like hang up washing and wash the dishes. But sometimes she does so many things for you, you sort of have to do things for her to help her. You know and she gets old you have to help her. So I don't like doing things but I know it is the right thing to do so I'll do it.”*(1D6)). Dit kom voor dat dit vir haar moeilik is om hierdie pliggedrewe bestaan te voer en haar gebruik van die woord “*hate*” is ‘n aanduiding van die intensiteit van haar gevoelens.

Dit blyk dat haar opstandigheid teenoor die voorskrifte probleme tussen haar en haar ouers veroorsaak (*“...I fight with my mom, I mean, but it is not like a real fight, like ‘I hate you’ and things like that. It is just like a fight I don't want to do this I don't want to do that.”*(1D12); *“And sometimes I am quite naughty and misbehave.”*(1D12); *“Well me and my father sometimes don't get along because, I mean, I am naughty and he gets angry with me”*(1D16)). Kind A skyn gebuk te gaan onder gevoelens van ongehoorsaam wees, wat selfs voortspruit uit die blote onwilligheid om take te verrig. Dit wil voorkom of sy nie die Christelike voorskriftelike diskoers uit keuse onderskryf nie maar dit slegs doen om haar ouers gelukkig te maak.

Sy vind dit problematies om haar voortdurend aan haar ouers se opdragte en gesag te onderwerp en word dan gestraf. Haar onvermoë om die voorskrifte nougeset na te volg word beskou as

ongehoorsaamheid, wat “sonde” is. Sy verwys egter nie daarna as “sonde” nie maar beskou haarself as iemand met probleme. Sy wend verskeie pogings aan om gehoorsaam te wees maar slaag nie daarin nie, wat bydra tot die gevoelens van hulpeloosheid, moedeloosheid en mislukking wat sy ervaar (“*Well, I have problems...*”(1D11); “*I back chat. So I, I am struggling with my problems and I just don't know how to fix them. And so I do get hidings cause, I mean, it is the right thing to do to make me good. And, I mean, I still don't learn and I always try everything but I don't know what to do anymore (sy lyk en klink moedeloos). It is hard for me.*”(1D13)). Sy probeer wel om “beter” te wees (“*I have tried to stop it but I am much better.*”(1D21); “*I am trying to get better.*”(1D27)). Dit blyk dat sy konstant pogings aanwend om by die voorskrifte te hou maar dat sy nie daarin slaag nie en gevolglik haarself beskou as nie goed genoeg nie.

Dit kom voor dat haar ouers se beskouing van die wêreld as onveilig aan Kind A oorgedra is, en sy wend haar na haar moeder vir beskerming (“*...I have been very stuck to my mother and I didn't want to, like, leave her and I love her and I am scared I am going to lose her.*”(1D4); “*Well I mean, in real schools because I mean, when you run you get hurt and what if your mom is not there, no one is there.*”(1D41); “*I am with my mother and I am in the house.*”(1D28)). Sy toon egter ambivalente gevoelens en ‘n behoefte om weg te breek en meer selfstandig en vry te wees (“*So I am letting go one bit at a time. So now I am starting to get the hang of it and I am starting to let go, go free.*”(1D4)). “*I am letting go*” en “*I am starting to*” impliseer dat sy reeds pogings aanwend om meer selfstandig te wees.

Volgens Kind A is sy in tuisskoolonderrig omrede dit aan die een kant veiliger is by die huis en aan die ander kant haar ouers geleentheid gee om te verseker dat sy nie oortree nie (“*Well my parents to keep us safe. And so that they know that I am not doing bad things.*”(1D44); “*So my mom and my dad did it for safety and for loving to be with us more. And to see what we are doing and stuff so.*”(1D44)). Sy wys daarop dat sy in die kleuterskool gespot was en dit blyk dat die tuisskool haar nie net teen fisiese gevare beskerm nie maar ook op ‘n sosiale- en emosionele vlak (“*So everybody teased me.*”(1D39); “*So people teased me...*”(1D39); “*So it was not nice but everybody gets teased.*”(1D39)). Kind A maak van ‘n ekstreme formulering (“*everybody*”)



gebruik om haar ervaring van die omvang van die gespottery te beklemtoon. Andersyds rasionaliseer sy (“*everybody gets teased*”), as sou sy besef sy het oorgereageer.

Dit blyk dat haar persepsies beïnvloed en gerig word deur die Christelike voorskriftelike diskoers van die gesin sowel as haar beskouing van die wêreld as onveilig, maar haar ambivalensie met betrekking tot haar afhanklikheid van haar moeder en die spot-ervarings in die kleuterskool blyk ook hier. Sy erken dat dit soms vir haar eensaam is in die tuisskool, maar sy verkies dit steeds aangesien dit daar veiliger is (“*I do get lonely and I got no friends but I still think it is much better than school.*”(1D42); “*I mean, have you heard all the tragic news in the schools? Killing, people missing and I like home schooling...*”(1D28); “*I am not far away from my mother so I enjoy home schooling better*”(1D28); “*Well in my opinion people don't like home school at all but I do. I don't know why, it is just a feeling in me that says home schooling is better and I agree with whatever it is telling me inside.*”(1D50)). Kind A handhaaf ‘n oorredende oriëntasie in ‘n poging om my (moontlik ook haarself) te oortuig dat sy daarvan hou in die tuisskool. Sy is nie instaat daartoe om redes te gee ter ondersteuning van haar opinie nie, maar baseer dit slegs op ‘n gevoel wat volgens haar voldoende is.

## (2) Projeksies

- Menstekening

*“Okay, Tulip is a girl that lives in sort of like a forest in a cabin. She loves exploring and everything and then one day she was found somewhere because she was a little orphan girl. She didn't really have a home. So someone found her and so she was an orphan girl. So now let me put it this way, someone found her and they adopted her. But this was a rich person. So she was like, now a princess sort of thing. That is why I draw her in a pretty gown and a dress. So then she lived in a palace and everything and she had a wonderful life. And then one day she had to get married because she had to take the throne. So now she had to choose, she didn't even want to get married, she just wanted to like explore, she loved exploring and doing her own thing. So she decided she had to run away. She didn't even know where to go to, so she tried to run away but nobody would listen to her and nobody wanted to do what she wanted to do, just what they wanted to do. And she started to get very sad and unhappy. So she ran away to a place back to where she was and she loved it there and she wanted to stay there forever and ever. But she knew she couldn't cause she had no*

*money and no food. So she couldn't do anything so, hmmm, so, she had to go back. So she just thought about it for a tiny bit and so she said she will get married cause that is the only thing she could have done. So she did and they lived happily ever after. Something like that. Sorry I am not good at this.”(IDP13)*

*“Okay, well, she doesn't like people pushing her around and stuff but she loves flowers and exploring outside, and drawing animals, birds anything. She loves the nature, she loves the outside that's, and she doesn't like really inside because everybody tells her what to do and she doesn't like that. She just likes being outside relaxing.”(IDP16)*

*“Well she does like some people but not like bossy people. She likes kind people and people that understand her. And she likes inside as well, it is you always like it is nicer to be outside because you can play more and you can do things outside. You can like walk, ride bike and do everything stuff like that.”(IDP19)*

*“Well okay, well, I mean, like Kings and Queens they don't understand they just like care about themselves. ‘I rule the country let me do my own thing’ and they don't listen to her and they don't understand what she wants to do and, hmmm, they dislike her or they don't like her and ja, something like that. It is hard for me, it is a tiny bit hard for me to tell stories. I can't do it.”(IDP21)*

*“Well, she struggles with, she doesn't, she hasn't really been to school cause she was so poor and she was in an orphanage so it is hard for her to really like write. But when she was in the palace they taught her how. She is still struggling here and there but she can get the hang of it.”(IDP27)*

*“She struggles with, hmmm, sometimes people just don't want to listen to her. I mean, some people have to. What if it is an emergency and someone die. You have to sometimes listen. So it is important.”(IDP28)*

*“Well, when she struggles and she gets angry she just like goes out, goes outside and just goes somewhere far away and just sits there and think about everything what happened. And then she thinks it over and over and over and then she finally comes back in a good mood and they say sorry and this, and that.”(IDP29)*

*“Well, the most important things to her is probably her animals because her family, her parents died. So she has got really nobody. Only her sister but she hardly gets to see her. So her animals are sort of her closest things.”(IDP35)*

*“It was like, I don't know, why I think these rich people wanted to adopt her for a maid. It was like rich people adopt her but they didn't really love her or care for her. They just wanted another maid. So ja, she had lots in her life.”(IDP42)*

*“Well, she didn't like it and she really wanted to run away but the problem is she got money for it, and she needed it to buy food and lots of needs. So she couldn't really run away. And it was hard for her but she lost her parents and she doesn't even know where her sister is. And so she had no choice but to live, but the woman and the man were very rude. They ordered her around ‘Go get my gown and go run the bath and get drinks and food and, etc.’”(IDP46)*



*“Yes, and she really wanted to run away that's why, and the the castle because they were rich they lived in like a palace. Outside it was just lovely and peaceful. And she knew that the people were so noisy and she liked going far away and going to places that is nice and peaceful.”(IDP47)*

*“Hmmm, well there was only one person that really cared for her and that she liked, like her closest friend was one of the maids that worked there. Her name was (dink) Rosie. And they talk to each other and they had fun together. So she made only one friend.”(IDP48)*

*“Okay well, she well, before they went on the ship she was doing like primary school. So that was like the only school she went to and at the palace. But at the palace didn't teach her well, because, I mean, like rich people don't really care they only care about their own needs and wants. So she struggled really a lot but Rosie and her sister. Like when Rosie ag, when Tulip's sister was with her in the orphanage she helped her because, I mean, her sister was much older than her.”(IDP53)*

*“Well, her mother taught her at home because the school was too expensive because they were poor so they didn't have money to go to school.”(IDP59)*

*“Well, it was fun for her to experience at home and things. So she enjoyed it a lot. But she didn't get enough because her parents were quite elderly so they weren't that young. So they didn't like, what if you fall and you bang your head and you get like you can't remember? So it was something like that. She couldn't really remember anything. I put a lovely dress on because she was living in the palace for a few years but she hated it there so, I mean, she didn't know, she didn't know, what to do because she had no family there next to her and with her. So it was hard for her but she got through it in tough times.”(IDP61)*

*“Yes, but the people at the palace ruined it because she didn't, she wanted to run away from the adoption place but it was just too late and now the palace people, the man and the woman couldn't take care of her. So she had nowhere to go. So later in her life she ran away to her sister because her sister lived on a farm. So she ran away because I mean, it is not nice living in the palace when you don't get care. So she ran away to the farm where her sister still is. So it was long and hard for her and she struggled to get there and she almost starved when she left but she did it and she held and she did it.”(IDP67)*

*“Not really because, I mean, when you are in an orphanage you are, I mean, because you have to work in an orphanage. So you work from morning to night and then you are too tired to play and to do things. So she struggled.”(IDP68)*

*“Oh, well, she went to school for like grade 1 or 2, hmmm, but everybody teased her because she, I mean, she had raggy clothes. I just drew her like this because she is in the palace. But she had raggy clothes and she didn't really have food because they didn't have enough money to buy so everybody teased her. You got, you're too poor to buy food or clothes and this and that. She didn't like that.”(IDP70)*

*“Well, at home school it was just like her mother and her sister, they wouldn't say anything bad to her. So she felt welcome and comfortable and comfort where in school she felt terrible.”(IDP71)*

*“Well, when she was in the orphanage and the palace I can't believe she wanted to do, she liked the orphanage better than the palace because, I mean, at the orphanage she knows, she knew she had to work but nobody bossed her around like the palace people did. But she loved being home schooled, it was her favourite thing to do.”(IDP72)*

**Interpretasie van Kind A se onbewuste betekenis** – Dit wil voorkom of Kind A haar huidige situasie ervaar as beperkend, eisend en pliggedrewe en dit voel vir haar sy behoort nie. Sy moet voortdurend gehoorsaam wees aan haar ouers en optree in ooreenstemming met hulle verwagtings, wat radikaal verskil van haar eie belangstellings en behoeftes aan vryheid om buite te eksplorieer. Sy is van mening dat haar ouers nie bewus is van haar behoeftes nie aangesien hulle nie na haar luister nie en haar nie verstaan nie. Haar verhouding met haar ouers blyk ongunstig te wees terwyl haar verhouding met haar suster bevredigend daar uitsien. Sy blyk ontevrede te wees met haar situasie waar ander vir haar voortdurend voorsê wat om te doen en waar sy spesifieke reëls moet navolg. Dit kom voor of sy voor ‘n keuse te staan kom tussen dit wat ander van haar verwag of dit wat sy graag wil doen. Sy toon ‘n behoefte om haarself te wees en om nie in ooreenstemming met dié eise en verwagtings (voorskrifte) op te tree nie. Daar is duiding van opstandigheidsgevoelens en sy toon gevolglik ‘n sterk behoefte om te ontvlug. Sy slaag egter nie daarin om te ontvlug nie aangesien die realiteit haar voortdurend terugbring na haar situasie waar daar van haar verwag word om die reëls na te volg, wat haar enigste opsie is. Dit dra verder by tot haar gevoelens van opstandigheid en sy verwerk haar woede alleen terwyl daar tuis ‘n goeie front voorgehou word.

Dit wil voorkom of sy probleme ondervind met haar skoolwerk en dat sy voel sy ontvang nie die gehalte onderrig wat sy nodig het nie. Sy blyk verder alleen te voel aangesien sy nie werklik vriende het nie. Sy geniet egter steeds die tuisskool meer aangesien sy nie blootgestel word aan die probleme (gespottery) wat sy in die skool ervaar het nie. Dit wil voorkom of sy oorweldig voel deur al die werk aangesien sy nie net skoolwerk het wat aandag moet geniet nie maar ook huistake. Sy toon ‘n behoefte aan meer tyd vir die aktiwiteite wat sy geniet.

- TAT

*“Okay, so now this boy has to do violin lessons but he doesn't like it and he is sick and tired of doing violin lessons. But his parents say, ‘No, go on, it is such a beautiful instrument, you must keep doing it.’ But he doesn't like it and he is just like sighing and he doesn't like it. And everybody teased him before because everybody else had like guitars and pianos and a lot more fancier stuff than a violin. A violin is fancy but, I mean, everybody teased him because, I mean, he was like the only boy who had a violin. So now his parents, there is a concert coming up, and his parents just wanted him to do violin. But he he wasn't even an instrument person. He liked to, well, he liked doing other things, like building and exploring and being adventurous. And he hated violin so he did it to make his parents happy. But he didn't like it and so he was always so sad because he didn't make himself happy. So he didn't like it, so later on he did the concert that was coming up and then he told his parents in their faces, well right there, ‘I hate the violin and I am, don't wanna do it. I am not even an instrument person. I just did it to make you guys happy. I never did it to make me happy.’ And so ja, he stopped violin and his parents was upset but they were okay with it.”*

*“He stopped it and nobody teased him anymore because he was so brave to do it and say it and nobody ever said ‘Well done, well done.’ And so he went to school and then when he came back he just like went exploring.”*

*“Cause probably it has been in their family for centuries also a violin. The men were playing a violin so they wanted him to play violin too. So it can still carry on for centuries.”*

*“He wanted really to do well, he liked fine instruments. He loved piano and pianos were probably quite expensive in those days because, I mean, they are quite big. So I mean, and actually he told his parents, his dream came true and they got him a piano. He wasn't like a spoiled brat, like, I mean, he probably was quite poor but well, I mean, but it was probably for a birthday present and stuff.”*

*“Well, I mean, they probably got angry with him and they wanted to hit him and smack him but, I mean, you must calm down your temper, you mustn't get ‘Awww’ (trek mond en wys tande) like that, you must calm down your temper and just let it flow, go easy on it. Did I do good or bad?”*

**Interpretasie van Kind A se onbewuste betekenis** – Die kind in die projeksie blyk ontevrede te wees met sy situasie aangesien daar van hom verwag word om sy ouers te gehoorsaam ten koste van sy eie geluk. Hulle wense, eise en verwagtings is nie in lyn met sy belangstellings en behoeftes nie, maar hy gehoorsaam dit in ‘n poging om sy ouers gelukkig te maak, nie homself nie, en dit isoleer hom van sy portuurgroep. Hy toon egter ‘n behoefte om op te staan teen sy ouers, sy ware gevoelens te stel en om te doen wat hom gelukkig maak. Dit blyk dat hy verwag dat sy ouers aanvanklik ontsteld sal wees met sy bekentenis (wat hy as braaf beskou), maar dat

hulle met verloop van tyd sal verstaan en aan hom die nodige ondersteuning sal bied. Hy is van mening dat die eise en die verwagtings wat sy ouers stel al vir 'n geruime tyd deur verskillende generasies gevolg word en dat dit nie gaan verander nie.

In beide haar projeksies kom dit voor dat Kind A ongelukkig is met haar huidige situasie. Sy blyk opstandig te voel oor die verwagtings wat haar ouers haar oplê en wil haar eie behoeftes en belangstellings uitleef. Haar projeksies stem ooreen met haar onderhoud waarin sy ook meld dat sy dit problematies vind om volgens die voorskrifte op te tree.

#### 5.2.2.5 Ongestruktureerde nie-deelnemende observasies

Ek het 9:00 die Woensdagoggend (twee weke na die onderhoude) gearriveer vir my eerste observasie. Hulle het klaar aangetrek, hare gedoen en geëet en die kinders was besig om lego te speel terwyl hulle vir my gewag het. Die observasie bevestig Moeder A se rustige ingesteldheid, dat hulle nie in die oggende gejaagd is nie en nie op 'n vaste tyd begin nie (*"We are not that time conscious with what time we start. We make sure that nothing is rushed in the morning like we have to start at 8, but we haven't even eaten."*(IM38)). Dit was duidelik dat hulle teen hulle eie pas werk. Moeder A het vir ons tee gemaak alvorens hulle met die skooldag begin het. 'n Aparte vertrek (die studeerkamer) word vir skool gebruik, wat goed ingerig is en die werksomgewings is georganiseerd. Moeder A en beide dogters het hulle eie lessenaars waarby hulle werk met hulle eie rekenaars.

Moeder A was voorbereid en het vooraf besluit met watter vakke die dogters moes begin. Sy het Shirley gehelp om haar stoel reg te skuif en die hoogte te verstel sodat sy gemaklik by die rekenaar kon bykom, wat 'n aanduiding kan wees van Moeder A se behulp same en ondersteunende ingesteldheid teenoor haar dogters. Shirley het met 'n tikprogram op die rekenaar begin, en kind A met 'n Engelse woordeskat werkboek. Moeder A het haar stoel langs Kind A ingeskuif sodat sy haar kon help. Moeder A het begin deur die opdrag voor te lees en vir haar te verduidelik wat sy moes doen. Daar is nie van Kind A verwag om selfstandig te werk nie aangesien Moeder A deurgaans die woorde wat sy nie verstaan het nie vir haar verduidelik het in plaas daarvan dat Kind A self die woorde in 'n woordeboek opgesoek het. Kind A se leesvermoë

blyk nie op die toepaslike graadvlak (5/6) te wees nie en Moeder A moes haar gereeld stop om die woorde wat sy verkeerd gelees het oor te lees. Tydens die werkstuk het Moeder A 'n teksboodskap op haar foon ontvang waarop sy dadelik gereageer het en wat die onderrig- en leergebeure vir 'n wyle onderbreek het. Moeder A het Kind A aangemoedig om self die vrae oor die leesstuk te beantwoord deur die korrekte vetdruk woorde in die oop spasies in te vul om sodoende die sinne te voltooi.

Moeder A het terug geskuif na haar lessenaar om voort te gaan met haar werk en om te kyk na Shirley se vordering. Moeder A was skaars terug by haar lessenaar toe Kind A haar vra vir hulp met die eerste vraag. Moeder A se respons was dat sy die vraag moes oorslaan en dat die woord wat op die einde oor was die vraag se antwoord sou wees. Kind A is nie aangemoedig om self die antwoord te soek nie maar is geleer om die “maklike uitweg” van betekenis-lose strategie te volg.

Shirley het die tikprogram voltooi en Moeder A het haar punte in 'n dagboek aangeteken. Sy moes haar Skrif (“*cursive writing*”) en Leesklanke (“*Phonics*”) werkboeke uithaal en Moeder A het haar stoel langs haar dogter ingeskuif sodat sy haar met die Leesklanke kon help. Moeder A het die opdrag voorgelees alvorens hulle met die leesstuk begin het. Shirley sukkel met lees en Moeder A het haar eie vinger onder die woorde gehou sodat sy nie haar plek sou verloor nie. Dit is in lyn met Moeder A se onderhoud waar sy te kenne gee dat Shirley hulp nodig het met haar lees (“*I still have to be there with every single word because she cannot even read a question by herself.*”(IMR22)). Moeder A het haar deurentyd aangemoedig om die woorde wat sy verkeerd gelees het te klank en self te probeer lees. Kind A het hulle in die rede geval en gesê dat sy klaar is met die vrae, maar nie seker is of haar antwoorde korrek is nie. Sy het nie aangegaan met verdere werk nie maar vir Moeder A gewag om haar werk na te gaan, wat teenstrydig is met Moeder A se onderhoud (“*So either you carry on by yourself or you wait for me. The choice is there and most of the time they will choose to carry on by themselves.*”(IMR25)).

Moeder A het vir Shirley haar volgende opdrag gegee, maar was self nie seker wat verlang word nie en het die opdrag verander wat in lyn is met Moeder A se onderhoud waarin sy noem dat sy haar eie ding doen (“*I do my own independent thing...*”(IM19)). Moeder A het agter Kind A

gaan staan om haar werk na te gaan. Sy het die verkeerde antwoorde uitgegee en die oorblywende vetdruk woorde omkring en Kind A gehelp om hulle in die regte sinne te plaas. Moeder A het hulle werk onderbreek en aangekondig dat hulle ‘n Wiskunde toets oor tafels gaan skryf. Die 1 – 12-X maal tafels is op aparte kaarte en elke dogter kon ‘n kaart kies (Kind A die 5-X maal tafel en Shirley die 1-X maal tafel) en Moeder A het ook vir hulle elkeen ‘n kaart gekies, naamlik die 6- en 7-X maal tafels. Dit wou voorkom of beide dogters die kaarte gekies het wat hulle reeds geken het. Moeder A het vir hulle 5 minute gegee om die tafels te leer (hulle moes omruil en mekaar se kaarte ook leer) waarna sy vir hulle vrae gevra het wat hulle skriftelik moes beantwoord. Moeder A moes meermale ‘n vraag herhaal aangesien Shirley nie toereikend gekonsentreer het nie. Beide dogters het van hulle vingers gebruik gemaak om die antwoorde uit te werk wat daarop dui dat hulle steeds nie hulle tafels ken nie. Daar is nie in die toets volgens hulle graadvlakke onderskei nie en beide dogters moes dieselfde vrae beantwoord, wat teenstrydig is met Moeder A se onderhoud (“*The rest of the other things are basically grade-orientated.*”(IM24)). Hulle het die toetse gemerk en beide dogters het goed gedoen (hulle het 95% gekry), waarna hulle aangegaan het met die werk wat hulle voor dit gedoen het.

Moeder A het weer langs haar jongste dogter gaan sit om haar te help met haar leesklanke. Haar geduld en ondersteuning was sigbaar in haar hantering van haar dogter toe sy gesukkel het om “*best*” te klank en met elke poging ‘n “*l*” ingevoeg het. Hulle het hieroor gelag en dit het nie vir Moeder A ‘n probleem geblyk nie. Shirley het wel daarin geslaag om al haar vrae oor die leesstuk korrek te beantwoord en Moeder A het haar ‘n paar soene gegee en haar geprys. Shirley het na my gekyk en effens skaam voorgekom.

Moeder A se versuim om doeltreffende hulp te verleen was weereens sigbaar toe Kind A haar gevra het hoekom hulle in die stuk gebruik maak van die woord “*artistic*”, waarop Moeder A bloot geantwoord het dat “*art*” en “*artist*” nie in die stuk pas nie en sy dit daarom nie kon gebruik nie. Dit kan aan die een kant ‘n aanduiding wees van Moeder A se onkunde met betrekking tot die inhoud en/of die ontsluiting daarvan of aan die ander kant kan dit saamhang met haar fokus op die volume bladsye wat hulle moet voltooi eerder as bemeestering van die inhoud (“*I normally like to stick to a certain amount of pages because that gives them more an idea of what I expect of them for that day.*”(IM21)).

Ek het twee dae later eers 10:00 gearriveer vir die tweede observasie aangesien hulle op Vrydae later begin, want hulle doen dan groepwerk saam met 'n ander tuisskool gesin (moeder en twee dogters). Die eerste les was Geskiedenis en dit is deur die ander moeder om die eetkamertafel aangebied. Die moeder het solank met die les begin terwyl Moeder A vir ons tee gemaak het. Sy het eerstens vir Kind A en haar oudste dogter terugvoer gegee oor 'n werksopdrag wat hulle op 'n ander geleentheid voltooi het, waarna sy met hersiening van die Romeinse tydperk begin het. Sy het vir elkeen 'n afskrif van 'n kaart gegee waarop die Romeinse Ryk aangedui word en hulle moes dit omlin sodat dit kon uitstaan. Die les was nie interaktief van aard nie aangesien die moeder uit 'n boek voorgelees het terwyl die kinders moes luister. Sy het vir hulle elkeen 'n prentjie van 'n krygsman gegee wat hulle later kon inkleur sowel as 'n bladsy met vrae en 'n bladsy met antwoorde. Hulle moes die antwoorde uitknip terwyl die moeder hulle ingelig het van die Romeinse aard wat hulle sou hou ter afsluiting van die tema. Toe hulle klaar uitgeknipt het, het hulle elkeen 'n beurt gekry om 'n vraag te lees en die antwoord te gee en toe moes hulle die antwoord langs die vraag plak. Kind A het oorgeneem en nie vir die ander 'n kans gegee om te antwoord nie, wat 'n aanduiding is van haar gebrekkige sosiale vaardighede. Die moeder het by geleentheid die les onderbreek om aandag te gee aan haar siek marmot wat sy saamgebring het.

Die les het 'n praktiese komponent bevat waar hulle kos moes voorberei wat met die era in die Geskiedenis verband gehou het. Die moeder het solank die kos reggesit terwyl die kinders voortgegaan het om die prentjie in te kleur. Hulle moes die kos uitpak, voorberei en vuurmaak om die kos daarop gaar te maak. Hulle het gesukkel met die vuur want dit was winderig en die moeder het voortgegaan terwyl hulle solank met die volgende les (Wetenskap) begin het wat deur Moeder A aangebied is. Hierdie les was interaktief van aard. Moeder A het vrae gevra wat hulle moes beantwoord en hulle het elkeen teen die einde (ter hersiening) geleentheid gekry om dele van die les aan die groep voor te dra. Sommige van die kinders was deurgaans besig om die prentjie van die vorige les in te kleur en het nie toereikend gekonsentreer nie. Dit was duidelik dat Moeder A voorbereid was vir die les en haar ondersteunende ingesteldheid was deurentyd opmerklik.

Die daaropvolgende Maandag het ek weens 'n verkeersopeenhoping effens later (rondom 10:00) opgedaag vir die derde observasie en hulle het reeds met die skooldag begin. Die dogters het



gedurende die naweek nuwe skoot rekenaars gekry om op te werk. Met my aankoms was die kinders besig in die studeerkamer waarskynlik met skoolwerk terwyl Moeder A buite wasgoed opgehang het. Dit bevestig wat Moeder A in haar onderhoud gesê het oor die huistake wat haar tyd opneem. Die dag het nie so georganiseerd verloop as tydens die eerste observasie nie. Beide dogters was meer veeleisend tydens die besoek en het voortdurend Moeder A se aandag en hulp verlang. Moeder A se aandag was verdeeld en sy het dit soms problematies gevind om tussen hulle te beweeg en aan hulle die nodige hulp te verleen. Sy was egter deurgaans rustig, geduldig en ondersteunend, wat in lyn is met die waardes en eise van die Christelike voorskriftelike diskoers.

Kind A het met Afrikaans begin en vir my gesê om nie vir haar te lag nie, wat daarop dui dat sy bewus is daarvan dat sy sukkel en moontlik selfbewus voel. Kind A het gesukkel met lees, veral die uitspraak van die woorde, en Moeder A moes langs haar staan en haar help. Dit bevestig Moeder A se stelling dat Kind A nie op standaard is met Afrikaans nie en nog baie hulp nodig het (*"She is in grade 2 level with her Afrikaans. And she can't read without me watching her to help her with the pronunciation of the words and the spelling and the things like that."*(IMR22)). Kind A het nie geweet hoe om hulle adres in Afrikaans te skryf nie en het hulp daarmee gevra. Moeder A het ook nie geweet nie en in plaas daarvan om uit te vind, het sy vir Kind A gesê om dit maar in Engels te skryf wat 'n aanduiding is van haar argelose hantering van die leerinhoud.

Shirley was besig met 'n Wiskunde program op die rekenaar. Dit is nie 'n Suid-Afrikaanse program nie, wat ooreenstem met Moeder A se stelling (*"I am trying to teach it to my child because it is something that is in one of their books that is not really South African curriculum."*(IM29)). Kind A was klaar met haar Afrikaans en het ook oorgegaan na 'n Wiskunde program op die rekenaar. Kind A is nie aangemoedig om van 'n papier en pen gebruik te maak om die somme uit te werk nie maar het dit met hoofberekening probeer doen, wat sy nie reg gekry het nie en dan het sy haar tot Moeder A gewend vir hulp. Moeder A moes weereens tussen die dogters beweeg om hulle met hulle Wiskunde te help.

Tydens al drie die observasiesessies het positiewe verhoudingsmomente tussen Moeder A en haar dogters voorgekom. Moeder A het egter nie dieselfde fisiese aanraking met Kind A gehandhaaf



as met Shirley nie. Moeder A het byvoorbeeld agter Shirley gestaan met haar arms om haar nek terwyl sy haar gehelp het, of sy het vir haar 'n soentjie gee as sy iets korrek geantwoord het. Moeder A se betrokkenheid by haar gesin sowel as haar ondersteunende ingesteldheid teenoor hulle was deurgaans opmerklik. Dit was duidelik dat hulle as gesin naby mekaar leef en werklik vir mekaar omgee. Die wyse waarop hulle teenoor mekaar sowel as teenoor my opgetree het is in ooreenstemming met hulle waardes en oortuigings. Dit wil dus blyk dat die Christelike voorskriftelike diskoers 'n direkte invloed uitoefen op die interaksies en verhoudings met mekaar (in Gesin A sowel as Tuisskool A) maar ook met individue buite hierdie sisteme, wat 'n aanduiding is van die sterkte van die diskoers.

Beide dogters was deurentyd oor bewus van my teenwoordigheid en het gereeld in my rigting gekyk. Vanuit die observasies blyk dit dat die dogters nie selfstandig werk nie maar dat hulle vir Moeder A wag vir hulp en/of bevestiging, wat teenstrydig is met Moeder A se onderhoud. Sy moes deurgaans tussen die dogters beweeg om hulle met hulle skoolwerk te help. Sy het dit egter met die nodige geduld en ondersteuning gedoen, wat die waardes en eise demonstreer wat die Christelike voorskriftelike diskoers aan haar stel. Beide dogters het tydens die observasies opgestaan om vir hulle iets te ete (vrugte) of te drinke (water) te gaan haal wat daarop dui dat die leeromgewing nie hoogs-gestruktureerd is nie, wat ooreenstem met Moeder A se onderhoud (*"Semi-structured. Definitely because it is not just structured, going there to sit down and do it."*(IM21)). Tydens al die observasies was dit merkbaar dat Moeder A geensins druk op haar kinders plaas om te presteer nie en dat dit vir haar belangriker is dat hulle teen hulle eie pas werk, wat bevestiging verleen aan Moeder A se onderhoud (*"But I think doing it at their own pace."*(IM35)).

Vanuit die observasies wil dit blyk dat die hulp wat Moeder A aan haar dogters verleen nie gebaseer word op onderwys beginsels nie. Sy het hulle korreksies vir hulle gedoen en die antwoorde vir hulle gegee sonder dat hulle aangemoedig of selfs ondersteun word om self te probeer. Dit is egter teenstrydig met Moeder A se onderhoud, waar sy haarself beskou as 'n fasiliteerder en daarop wys dat haar dogters eers self moet probeer voordat sy hulle sal help (*"Then I will just sit a lot longer to doing it so that she can watch me do the examples before I would give it over to her to do. And when she tells me that she still can't do it then I would say,*

*'Well now, you just try without me and let me see where you don't get it right and then I can help you with that.'* So that will still be the best because then I go away, she tries it on her own and, but she has to show me the steps so that I can see exactly with which steps she has a problem and then we will work through another 2 or 3 and I will go away again for example until she caught it, catches it and knows it." (IM28)). Dit het ook gebeur dat sy in die meeste gevalle nie 'n verduideliking voorsien het nie en vir die dogters gesê het hulle moet dit so doen want die boek doen dit so.

Dit wil voorkom of Moeder A die verwerwing van kennis en vaardighede ondergeskik plaas aan die navolging van die Bybelse voorskrifte. Moeder A se onderskrywing van die Christelike voorskriftelike diskoers hou gevolglik implikasies in vir die tuisskool en oefen 'n beperkende invloed uit op die onderrig- en leergebeure. Die invloed van die isolasionistiese diskoers was nie direk tydens die observasies sigbaar nie.

### **5.2.3 Bespreking**

#### 5.2.3.1 Mikrosisteem van Gesin A

Gesin A is ontspanne, gemaklik, liefdevol en ondersteunend, wat in die algemeen die onderlinge interaksies en verhoudings tussen die gesinslede blyk te bevorder. Die diskoerse wat deur die onderskeie gesinslede onderskryf word het 'n invloed op Gesin A se keuse van aktiwiteite, die rolle wat hulle vervul sowel as hul interaksies en onderlinge verhoudings. Gesin A heg waarde aan hulle betrokkenheid bymekaar en bring die meeste van hulle tyd saam deur, deur saam kerk toe te gaan, elke middag en aand saam in die studeerkamer te wees, elke Saterdag by Vader A se familie te gaan kuier, by geleentheid saam bordspeletjies te speel en soms saam na rolprente te kyk. Die gesinsaktiwiteite versterk die gesinsbande en is in lyn met die waardes van die Christelike voorskriftelike diskoers wat deur die ouers onderskryf word, hoewel met wisselende gewig.

Moeder A se beskouing van hulle rolle word grotendeels beïnvloed en gerig deur die Christelike voorskriftelike diskoers. Sy is van mening dat elke gesinslid 'n spesifieke rol in Gesin A vervul

en dat dit is hoe dit behoort te wees, naamlik Vader A is die hoof van die huis, Moeder A is verantwoordelik vir die huishouding en moet Vader A help en ondersteun waar nodig en die dogters moet gehoorsaam wees aan die ouers en hulle help waar nodig. Moeder A poog ook om haar dogters op te voed volgens die rolle sodat hulle eendag goeie christen vrouens en moeders kan wees.

Vader A se beskouing verskil en word nie ewe sterk deur die Christelike voorskriftelike diskoers beïnvloed nie. Hy is van mening dat hul rolle nie gestalte gekry het omdat dit so van hulle verwag is nie maar dat dit eerder generies ontwikkel het. Dit kom voor dat Kind A haar nie konsekwent ooreenkomstig haar rol gedra nie en sy blyk opstandig te wees teen die rol wat haar opgelê word, wat geredelik wrywing veroorsaak tussen haar en beide ouers. Weens die sterk normatiewe eise in die gesin word sy as “moeilik” beskou en sien sy haarself as iemand met “probleme”.

Die proksimale prosesse in Gesin A vind plaas op individuele vlak sowel as tussen die gesinslede en is informeel van aard. Kind A hou van teken en sy doen dit gereeld in haar vrye tyd wat daartoe bydra dat haar vermoë om te teken met tyd gaan verbeter. Kind A en haar sussie neem in hulle vrye tyd deel aan spelaktiwiteite, wat beskou kan word as ‘n vorm van proksimale proses aangesien hulle op ‘n gereelde basis saam speel en die spelaktiwiteite moontlik toeneem in kompleksiteit. Die dogters is in proksimale prosesse met beide hulle ouers betrokke deurdat hulle baie tyd saam spandeer, vir mekaar omgee en mekaar ondersteun. Shirley se maklike geaardheid dra daartoe by dat sy en haar ouers minder baklei en meer tyd saam deurbring, wat die proksimale prosesse tussen hulle bevorder. Hulle is ook in proksimale prosesse betrokke tydens hulle godsdiens beoefening aangesien beide dogters nuwe kennis, waardes en norme aanleer, byvoorbeeld om vir ander om te gee en om goeie Christene te wees. Kind A se onderdrukte weerstand met betrekking tot die uitvoering van die opdragte en die navolging van die voorskrifte dra gereeld by tot konflik tussen haar en haar ouers (veral Moeder A) en voortdurende berisping, wat die verloop van die proksimale prosesse tussen hulle benadeel.

### 5.2.3.2 Mikrosisteem van Tuisskool A

Tuisskool A vind plaas in die konteks van Gesin A en word beskou as 'n mikrosisteem op sigself. Moeder A het 'n veilige, rustige, gemaklike en ondersteunende omgewing in Tuisskool A geskep waar haar dogters kan leer en ontwikkel, wat in die algemeen die interpersoonlike verhoudings in Tuisskool A bevorder maar die onderrig en leer skyn te beperk. Moeder A verwys na haarself as die onderwyseres sowel as die hoof terwyl daar van die dogters verwag word om na haar te luister en haar opdragte uit te voer, wat in lyn is met die Christelike voorskriftelike diskoers.

Sy poog om 'n semi-formele leeromgewing te skep en is verantwoordelik vir die dag-tot-dag beplanning wat die keuse van materiaal, werkboeke, rekenaar programme en aktiwiteite insluit. Hulle is in die oggende, vir ongeveer 3 ure, besig met skoolwerk. Die mikrosisteem van die gesin dring dié van die skool in, byvoorbeeld om ander aktiwiteite uit te voer, soos om saam te eet, te speel, te teken of huistake te verrig en dit is in lyn met die waardes en eise van die Christelike voorskriftelike diskoers. Die beperkte tyd wat aan skoolwerk bestee word beïnvloed die dogters se onderrig en leer deurdat daar nie voldoende aandag bestee word aan die toereikende vaslegging van kennis en die inoefening van vaardighede nie.

Dit wil egter voorkom of Moeder A nie konsekwent optree nie aangesien haar nougesette navolging van reëls en beginsels beperk is tot Gesin A en nie deurgevoer word tot Tuisskool A nie. Moeder A volg nie 'n spesifieke kurrikulum nie en haar keuse van materiaal berus op dit wat geredelik beskikbaar is, wat goedkoop is of wat gratis is en nie op die leerinhoud as doelwitte nie. Dit dra daartoe by dat sekere kennis en vaardighede nie aangeleer word nie en/of dat die gehalte van dit wat geleer word van 'n sub-standaard is of nie op die dogters se toepaslike graadvlak is nie. Die dogters het byvoorbeeld goed presteer op die tafels toets, maar beide dogters het maklike tafels gekies het, wat onder hulle ontwikkelingsvlak is. Dit kon ook gebeur het dat hulle al vele kere vantevore oor dieselfde tafels toets geskryf het, wat die waarskynlikheid om goed te doen verbeter. Dit dra verder daartoe by dat die dogters op verskillende vakke op verskillende vlakke presteer. Dit blyk verder dat Moeder A se beskouing van die inhoud van die kurrikulum gerig word deur die Christelike voorskriftelike diskoers en verskil van dié van Kind A. Moeder A beskou byvoorbeeld die aanleer van hulle oortuigings, waardes en norme sowel as

die huistake wat verrig moet word as deel van die kurrikulum terwyl Kind A dit beskou as sinnelose aktiwiteite wat vir haar 'n pyn is om te doen.

Moeder A oefen nie druk uit op haar dogters om te presteer nie, sy laat hulle toe om teen hulle eie pas te werk, sy stel nie vir hulle doelwitte wat hulle moet bereik nie, wat daartoe bydra dat haar dogters nie leer om behoorlik te beplan en hulle tyd effektief te bestuur nie. Moeder A maak ook nie van enige vorm van formele- en/of informele assesserings gebruik nie, wat daarop dui dat Moeder A nie 'n manier het om haar dogters se vordering en/of hulle leemtes te bepaal nie. Dit benadeel Moeder A se beplanning en voorbereiding aangesien sy nie bewus is van die kennis en vaardighede wat reeds bemeester is en dié wat volgende aandag nodig het nie. Sy het verder ook geen manier om te bepaal op watter graadvlak elkeen van haar dogters presteer nie, en slegs die beskikbare leer materiaal gebruik om dit te bepaal.

Die wyse waarop die onderrig- en leergebeure hanteer word hou implikasies in vir die proksimale prosesse wat plaasvind, al dan nie. Moeder A voorsien óf geen verduideliking óf onvoldoende verduideliking vir die vrae wat hulle aan haar stel wat daartoe bydra dat daar nie toereikende leer kan plaasvind nie. Dit wil inderdaad voorkom of daar dan geen proksimale prosesse plaasvind nie aangesien Moeder A se wyse van begeleiding (of gebrek daaraan) nie die dogters instaat stel om meer komplekse aktiwiteite aan te pak nie, wat hulle ontwikkeling mag rem. Dit blyk dat Moeder A en die dogters met betrekking tot sekere vaardighede wel in proksimale prosesse betrokke is aangesien die dogters, byvoorbeeld kan lees. Hulle leesvermoë is egter sub-standaard, wat daarop dui dat dié proksimale prosesse ontoereikend voltrek word.

Vader A se primêre oorweging vir die tuisskool is sy dogters se ontwikkeling, om deur die tuisskool vir sy dogters goeie gehalte onderwys te voorsien wat hulle ontwikkeling bevorder en wat hulle instaat sal stel om verder te gaan studeer indien hulle sou verkies. Die onderrig- en leergebeure word egter in sommige opsigte negatief beïnvloed deur Moeder A se vooropstelling van 'n Christelike voorskriftelike diskoers bo die uitvoering van begronde onderwyskundige beginsels, wat daartoe bydra dat Vader A se oorwegings nie realiseer nie. Vader A is nie bewus hiervan nie aangesien hy min betrokke is in Tuisskool A.

### 5.2.3.3 Mesosisteam

Gesin A funksioneer nie in isolasie nie maar verkeer in interaksie met ander sisteme buite die gesin en skool. Die isolasionistiese diskoers speel egter inderdaad 'n rol aangesien die ouers poog om hulle dogters te isoleer en selektief is met wie hulle mag sosialiseer, wat veral van belang is op mesosistemiese vlak. Die ouers verkies dat hulle die meeste van hulle tyd saam as 'n gesin spandeer wat daartoe bydra dat die dogters se blootstelling grotendeels beperk word tot hulle waardes, norme en oortuigings. Tuisskool A vind plaas in die konteks van Gesin A en sterk wedersydse beïnvloeding vind plaas. Die Christelike voorskriftelike diskoers wat deur die gesinslede onderskryf word spoel oor na Tuisskool A en rig Moeder A se beskouing van kurrikulum, die tyd wat bestee word aan onderrig en leer, haar hantering van die dogters, assessering en hulpverlening. Dit gebeur ook dat gesinsaktiwiteite, byvoorbeeld om saam te eet, die skooltyd opneem, wat dan minder tyd vir onderrig en leer laat. Moeder A beskou Tuisskool A as net nog 'n taak wat verrig moet word en sy laat nie toe dat Tuisskool A inmeng met Gesin A se dag-tot-dag aktiwiteite en verpligtinge nie.

Familie is vir Gesin A belangrik en hulle bring elke Saterdag tyd saam deur met Vader A se familie (hulle sien Moeder A se familie min aangesien hulle in die Kaap woonagtig is). Die dogters se blootstelling word doelbewus beperk tot Gesin A en die familie (volwassene-georiënteerde omgewings), met geringe blootstelling aan hulle portuurgroep, wat hulle sosiale ontwikkeling mag rem. Vader A se familie het egter nie dieselfde waardes en oortuigings as Gesin A nie en Moeder A voel nie gemaklik om haar dogters alleen by hulle te laat oorbly nie. Dit veroorsaak wrywing tussen Gesin A en die familie en verhinder dat die dogters se verhoudings met hulle grootouers kan gedy (wat 'n belangrike rol in kinders se lewens kan speel).

Gesin A is nou betrokke by die kerk en dit voorsien aan die dogters die geleentheid om wel met kinders van dieselfde portuurgroep en oënskynlik dieselfde waardestelsel te sosialiseer, en dit ondersteun die aanleer en beoefening van waardes wat vir Gesin A belangrik is. Moeder A het daarop gewys dat hulle 'n klein vriendekring het en dat hulle verkies om met gesinne te sosialiseer wat dieselfde waardes en oortuigings as hulle het, wat die dogters se kontak en

blootstelling aan mense in die algemeen beperk. Die dogters kry dus nie die geleentheid om op 'n gereelde basis met ander kinders te sosialiseer nie, wat daartoe bydra dat Kind A se gebrekkige sosiale vaardighede nie verbeter word nie.

Moeder A het verwys na Tuisskool A se betrokkenheid by 'n ondersteuningsnetwerk met gesinne wat aan dieselfde kerk behoort en wat ook tuisskoolonderrig aan hulle kinders voorsien.

Tuisskool A werk dan ook op Vrydae saam met 'n ander tuisskool gesin. Die byeenkomste sowel as die Vrydag groepie bied aan die dogters die geleentheid om in groepe te werk en om met ander kinders te sosialiseer en dit kan bydra tot hulle ontwikkeling. Moeder A skep ook geleentheid vir deelname aan buitemuurse aktiwiteite (koor en kuns) met die doel om die kinders se talente te ontwikkel.

Die ekologiese oorgangstoestande wat in Gesin A plaasgevind het hou implikasies in op mesosistemiese vlak. Gesin A het ongeveer 8 jaar gelede van Johannesburg na Pretoria getrek en Moeder A het opgehou werk. Dit was vir haar 'n positiewe verandering deurdat sy toe in 'n posisie was om tuisskoolonderrig aan haar dogters te voorsien. Gesin A was betrokke in 'n gewapende roof by hulle woning wat daartoe bygedra het dat hulle ongeveer 'n jaar en half gelede van een voorstad na 'n ander verhuis het. Dit was weereens vir Moeder A 'n positiewe verandering aangesien die nuwe huis 'n aparte area het wat hulle vir die skool kan inrig en organiseer sodat hulle sonder steurnisse van buite kan fokus op die onderrig en leer.

#### 5.2.3.4 Eksosisteem

Gesin A sowel as Tuisskool A word beïnvloed deur die eksosisteem wat onder andere verwys na Vader A se werksverpligtinge. Vader A bring gereeld werk huis toe wat hom soms verhoed om kwaliteit tyd saam met sy gesin deur te bring. Hy verwys ook na die werksdruk wat hy ervaar maar ontken dat dit 'n negatiewe invloed uitoefen op Gesin A. Die Pilates klasse waaraan Moeder A een maal per week deelneem kan ook beskou word as 'n eksosisteem. Dit help haar om te ontspan wat daartoe bydra dat sy meer ontspanne is by die huis sowel as in Tuisskool A, ofskoon daar geen sprake is van beïnvloeding van die gesin nie.

#### 5.2.3.5 Makrosisteem

Gesin A behoort aan 'n godsdienstige groep ('n besondere subkultuur) wat hulle eie houdings, oortuigings, waardes, norme en tradisies navolg en wat in sommige opsigte verskil van die dominante Christelike kultuur. Dié subkultuur beïnvloed en rig die gesinslede se persepsies oor hulleself, ander en die samelewing sowel as hulle deelname aan die sisteme wat deel vorm van die sosiale konteks, al dan nie. Gesin A se beskouings van wat reg en verkeerd is word gebaseer op hulle godsdienstige oortuigings, waardes en norme en word gereflekteer in hulle opvoedingspraktyke, sosialiseringpraktyke sowel as Tuisskool A. Die ouers volg die Bybelse voorskrifte noulettend in hulle opvoedingspraktyke (*“Yes, well we try to live as close as possible to the Bible. We want to be in the perfect will of God. Obviously it is impossible to be the perfect will of God but our lives are designed or lived by the Bible. So and that is how we bring up our children.”*(IMR18)). Die ouers se persepsie van hulle dogters word beïnvloed deur die mate waartoe die dogters die voorskrifte navolg, al dan nie.

Die ouers poog om hulle dogters te beskerm en beperk hulle blootstelling tot gesinne wat dieselfde houdings, oortuigings, waardes, norme en tradisies as hulle navolg. Moeder A poog om in Tuisskool A 'n teenoorgestelde leeromgewing vir haar dogters te skep as wat in die skole gevolg word. Indien die dogters blootgestel word aan individue wat nie aan dieselfde godsdienstige groep behoort nie, byvoorbeeld Vader A se familie, kuns en koor, word die tyd wat hulle daar bestee beheer en een of albei ouers is teenwoordig om toesig te hou. Dit blyk dat die dogters doelbewus geïsoleer word van die omgewing aangesien die ouers kies met wie hulle mag sosialiseer, iets waarvoor Vader A wel ongemaklik is.

#### 5.2.3.6 Chronosisteem

Die deelnemers se intrinsieke ontwikkeling sowel as veranderings in die breër sosiale konteks het 'n invloed op Gesin A. Kind A is 'n vroeë adolessent en sy gaan in emosionele, sosiale, fisiese en kognitiewe opsig deur verskeie vorms van verandering wat oor-en-weer haar hormone, buie, kommunikasie en moontlik ook haar selfbeeld beïnvloed. Maturasie in beide dogters het bygedra tot die benadering wat Moeder A in die tuisskool volg aangesien Kind A, volgens Moeder A,



selfstandig kan voortgaan terwyl sy aandag gee aan Shirley. Dit is egter teenstrydig met die observasies. Ontwikkeling in die dogters dra ook daartoe by dat Moeder A meer komplekse werkboeke kan aankoop.

Gesin A is hoogs rekenaargeletterd en maak deurgaans in hulle vrye tyd sowel as in Tuisskool A van rekenaars en die internet gebruik, wat moontlik gemaak word deur ontwikkelings in die tegnologie. Die tegnologie het 'n positiewe invloed aangesien dit toegang tot hulpbronne moontlik maak en ook Kind A instaat stel om via “Skype” met 'n vriendin te kommunikeer. Die tegnologie het egter 'n negatiewe invloed op die interaksies en verhoudings in Gesin A aangesien hulle meeste van hulle vrye tyd agter hulle rekenaars spandeer wat hulle aangesig-tot-aangesig gesinstyd opneem en 'n invloed uitoefen op die dogters se groot motoriese- en sosiale ontwikkeling.

Die ekonomiese ontwikkelings het 'n direkte invloed op Gesin A uitgeoefen. Hulle is 'n enkel inkomste gesin en dit plaas druk op Vader A as die enigste broodwinner. Die swak ekonomiese toestand raak hulle finansiële posisie wat ook die onderrig- en leersituasie beïnvloed deurdat Moeder A van goedkoper hulpbronne en die internet gebruik maak. Die goedkoper materiaal is nie noodwendig van die beste gehalte nie, en sub-standaard materiaal dra by tot ontoereikende bemeestering van die nodige kennis en vaardighede deur die dogters.

Die veranderinge wat in 1994 op politieke gebied plaasgevind het, het veranderinge in die kurrikulum teweeg gebring. Dit het 'n invloed uitgeoefen op Gesin A se besluit op tuisskooling weens die ouers se ontevredenheid oor die huidige standaard en kurrikulum van onderrig in die institusionele skole. Hy wil graag vir sy dogters 'n geleentheid bied om 'n hoër standaard van onderrig te ontvang sodat hulle verder kan gaan leer indien hulle dit sou verkies.

#### 5.2.3.7 Persoon-proses-konteks-tyd model

Die interaksies en verhoudings wat in Gesin A sowel as Tuisskool A plaasvind word uiteraard nie slegs beïnvloed deur die gesinslede se diskoerse nie, maar ook hul persoonseenskappe.

Persoonseenskappe verwys in die bio-ekologiese model na die deelnemers se gedragstendense

wat response of teengedrag by gesinslede ontlok, aanmoedig of ontmoedig (Swart & Pettipher, 2004: 14). Die dogters verskil van mekaar en dit het ‘n invloed op die ouers se hantering van elk. Die verskille beïnvloed die ouers se response op die kinders sowel as hulle interaksie selfs vanuit die diskoerse wat hulle onderskryf.

Kind A is reeds uit die staanspoor beskryf as ‘n moeilike kind wat van babatyf af rusteloos en veeleisend was, wat intieme, liefdevolle koestering ontmoedig. Wanneer Kind A nie by die Bybelse voorskrifte en gedragskode van die gesin wil of kan hou nie, ontlok dit negatiewe response (byvoorbeeld woede, frustrasie en teleurgesteldheid) by haar ouers en versteur dit hulle interaksies met haar. Die eise en leefstyl in die gesin dra by tot Kind A se gevoelens van opstandigheid, wat ontmoedig om deel te neem aan die interaksies in Gesin A sowel as Tuisskool A. Sy ken selfs onderdrukte, onbetoonde gevoelens van onwilligheid probleem-status toe. Haar “probleme” dra by tot haar gevoelens van hulpeloosheid, moedeloosheid en skuldgevoelens.

Shirley word beskryf as rustig en ‘n “*breeze*”, wat positiewe response (byvoorbeeld toegeneentheid) by haar ouers ontlok en wat intieme, liefdevolle bemoeienis aanmoedig. Moeder A se sagte, liefdevolle en ondersteunende geaardheid, as uitlewing van haar godsdienstige oortuigings, dien as aanmoediging vir die dogters om saam met haar deel te neem saamdoen aktiwiteite in Gesin A sowel as Tuisskool A. Sy poog om deur haar nougesette navolging van die Bybelse voorskrifte soos deur haar geïnterpreteer ‘n voorbeeld vir haar dogters te stel en hulle aan te moedig om dit ook na te volg. Vader A se saggeaarde, sorgsame en kind-gesentreerde ingesteldheid spoor beide dogters aan om saam met hom in liefdevolle bemoeienis deel te neem aan saamdoen aktiwiteite.

Moeder A se toegewydheid, belangstelling en ondersteuning in die onderrig- en leerproses rig en mobiliseer die aktiwiteite en interaksies tussen haar en die dogters. Dit blyk dat haar dogters die terugvoer en die milde hulp en ondersteuning wat sy voorsien as positief ervaar, wat hulle skyn te motiveer om deel te neem aan die onderrig- en leergebeure. Moeder A is van mening dat Kind A entoesiasies, gemotiveerd en bereidwillig deelneem aan die tuisskool aktiwiteite, maar dat Shirley nie dieselfde mate van entoesiasme en motivering toon nie. Dit blyk egter dat die dogters se gemotiveerdheid ‘n samehang toon met die aktiwiteite of werkstukke waarmee hulle besig is.

Kind A sukkel byvoorbeeld om Afrikaans te lees, wat bydra tot haar gebrekkige motivering en belangstelling in dié aktiwiteit, wat dan daartoe bydra dat sy die Afrikaanse lees aktiwiteit ontoereikend uitvoer en wat ten slotte haar algemene leesontwikkeling rem. Kind A geniet dit egter om te teken, wat haar motiveer om deel te neem aan teken aktiwiteite binne en buite skooltyd, sowel as aan haar kunsklasse (moontlik as ‘n legitieme ekspressievorm vir haar gevoelens van ingeperktheid) en wat haar tekensvaardighede gaan bevorder. Moeder A is van mening dat die dogters se vordering suksesvol is en dié persepsie dra daartoe by dat sy gemotiveerd is om deel te neem aan ondersteunende interaksies met beide dogters. Volgens die moeder se persepsie beleef die kinders die tuisskool dan ook as positief.

Moeder A het ‘n gebrek aan kennis in sekere leerareas sowel as ‘n gebrek aan opleiding en insig in didaktiese vaardighede. Sy stel kennis en onderwyskundige vaardigheid ondergeskik aan die navolging van die Bybelse voorskrifte. Hierdie leemtes verhinder haar om effektief onderrig aan haar dogters te voorsien en meer spesifiek om die dogters te begelei en te ondersteun om aan komplekse leer aktiwiteite deel te neem in Tuisskool A. Moeder A se uitvoering van die dogters se korreksies sowel as haar voorsê van antwoorde dra daartoe by dat die dogters nie leer om hulle eie kennis en vaardighede te gebruik of verder uit te brei nie. Haar versuim om die dogters te assesser maak haar beplanning van die onderrig- en leergebeure bykans sinneloos aangesien daar nie ‘n manier is waarop sy kan kennis neem van hulle vordering en/of leemtes nie en dit nie in die onderrig- en leerproses doelmatig kan aanspreek nie.

Shirley beskik oor die sosiale vaardighede wat haar instaat stel om vriendskappe en goeie verhoudings te vorm en in stand te hou, nie slegs in haar interaksie met Moeder A van die tuisskool nie, maar ook met die ander gesinslede en haar portuurgroep. Volgens Moeder A se persepsie beskik Kind A nie oor die nodige sosiale vaardighede beskik om vriendskappe in stand te hou nie en my observasie van die groepleersituasie het laat blyk dat haar deelname in daartoe konteks ook soms ietwat ontoepaslik was. Moeder A het verder gestel dat Kind A se allergieë haar gesondheid beïnvloed, wat haar verhinder om deel te neem aan sekere aktiwiteite (waar sy blootgestel sou word aan dié stowwe waarvoor sy allergies is, byvoorbeeld gras en katte), ofskoon dit nie geobserveer was nie. Moeder A het nie melding gemaak van enige fisieke probleme wat deur haar, Vader A of Shirley ervaar word nie.

Kind A se gesondheidsprobleme sowel as haar sosialiseringsprobleme en uitgesproke behoefte aan veiligheid kan as appèlmatige eienskappe beskou word deurdat hierdie probleme Moeder A mede-beïnvloed het om 'n veilige en koesterende dog isolerende omgewing in Gesin A en Tuisskool A te skep waarbinne sy gesond kan wees en haarself kan wees. Dit stel Kind A instaat om te fokus op die onderrig- en leergebeure en het oënskynlik 'n positiewe invloed op haar ontwikkeling aangesien sy in 'n veilige, ondersteunende en rustige omgewing (vry van negatiewe portuurgroep invloede, geweld, en konstante allergiese reaksies) kan ontwikkel. Dit het egter ook 'n negatiewe invloed op Kind A se ontwikkeling aangesien sy nie geleer word om, byvoorbeeld haar sosialiseringsprobleme sowel as haar allergieë, te hanteer nie.

Die proksimale prosesse word ook beïnvloed deur die konteks waarin dit plaasvind. Die waardes, norme en oortuigings wat so eksplisiet deur Gesin A nagestreef word gee vorm aan die konteks. Die konteks van Gesin A is liefdevol en ondersteunend maar kan ook, weens die voorskrifte en streng reëls wat nagevolg moet word, beskryf word as rigied, eng en beperkend. Kind A toon onderdrukte opstandigheid teen die rigiede raam waarin sy moet funksioneer en sy toon min belangstelling in die aktiwiteite waaraan sy volgens haar ouers moet deelneem. Sy toon 'n behoefte om te ontvlug en vry te wees en om ontdekkend betrokke te raak by nuwe ervarings wat sy sal geniet. Sy toon 'n behoefte om in die toekoms 'n mode ontwerper te word waar sy in-diepte betrokke kan raak by kreatiewe prosesse op 'n terrein wat reëlreg teenoor haar huidige leefwêreld staan. Haar behoefte om in 'n kreatiewe en vrye konteks te funksioneer is die teenpool van die rigiede, eng konteks waarin sy tans moet funksioneer.

Die konteks van Tuisskool A wat binne die konteks van Gesin A bedryf word is rustig, ondersteunend en spanningsvry deurdat daar nie druk op die dogters geplaas word om te presteer nie. Hulle kan teen hulle eie pas werk vir ongeveer 3 ure lank per dag, daar word nie veel eise of verwagtings aan die dogters gestel nie, Moeder A doen meeste korreksies namens hulle en daar is geen assesserings nie. Dit dra daartoe by dat die dogters nie aangemoedig word om hulle eie kennis en vaardighede aan te wend en of uit te brei nie en dat hulle ook nie gemotiveer word om by meer komplekse leer aktiwiteite betrokke te raak nie. Die konteks van Tuisskool A is nie vry van steurnisse nie, naamlik die telefoon, die honde, tuindienste, huistake, Vader A wat soms

vroeër huis toe kom en Moeder A se Pilates klasse, wat die onderrig- en leergebeure versteur en selfs vir langer periods onderbreek.

Die verskillende kontekste sowel as die proksimale prosesse wat daar plaasvind verander oor tyd en word beïnvloed en gerig deur veranderende verwagtings en gebeure met betrekking tot die ontwikkelingsfase van die kinders en ouers in die gesin sowel as in die breër gemeenskap. Kind A is 11 jaar oud en aan die begin van die adolessensie fase. Dit is die fase waartydens puberteit ‘n aanvang neem en word gekenmerk deur vinnige liggaamlike groei sowel as veranderinge op kognitiewe- emosionele- en sosiale vlak (Thom, 1990: 393). Shirley is 8 jaar oud en in die middelkinderjare. Hierdie tydperk is relatief rustig wat betref liggaamlike ontwikkeling alhoewel die fase van kernbelang is met betrekking tot ‘n individu se kognitiewe-, sosiale-, emosionele- en selfkonsepontwikkeling (Louw, Schoeman, van Ede & Wait, 1990: 325). Die ontwikkelingsfase waarin die dogters verkeer gaan uiteraard hulle response en interaksies met individue in Gesin A en Tuisskool A sowel as daarbuite beïnvloed. Kind A se hormoonveranderinge kan daartoe bydra dat sy meer geïrriteerd en opstandig is, wat dan intieme interaksies met haar ouers kan ontmoedig.

In Suid-Afrika het daar na die 1994 verkiesing veranderings op onder andere politieke gebied plaasgevind en daar vind ook gedurig veranderings op ekonomiese gebied plaas. Die eise en verwagtings wat aan ‘n individu gestel word verander dus voortdurend, wat daartoe daartoe bydra dat die kennis en vaardighede wat nodig is om in die wêreld in te pas voortdurend verander. Moeder A is egter uit vrye keuse geïsoleerd en hou nie tred met die veranderings nie en sy pas gevolglik ook nie die leerinhoude in Tuisskool A hierby aan nie. Suid-Afrika is verder ‘n multi-kulturele samelewing met inwoners wat uit verskillende kulturele- en godsdienstige agtergronde afkomstig is. ‘n Individu moet gevolglik oor die nodige sosiale vaardighede beskik om in ‘n diverse samelewing te leef en te werk. Moeder A se isolering van haar dogters beperk hulle blootstelling aan individue wat aan alternatiewe kulture en/of godsdienste behoort, wat hulle vermoë om in die diverse samelewing in te pas en te funksioneer negatief beïnvloed.

## 5.2.4 Voorlopige beantwoording van navorsingsvrae

### 1. Wat is die beweegredes vir plasing in tuisskoling?

Moeder A het as redes vir haar besluit om tuisskoling te onderneem Christelike redes, mediese redes en die beste belang van haar dogters aangevoer. Sy beskou die Christelike redes as een van die hoofredes vir haar besluit om tuisskoling te onderneem. Dit is vir Moeder A van kernbelang dat hulle gesin in ooreenstemming met die Bybelse voorskrifte moet lewe. Tuisskoling bied aan Moeder A die geleentheid om haar dogters in die Christelike weë op te voed en te onderrig en om die uitkomstes wat sy vir hulle ten doel stel, naamlik dat hulle “goeie” Christene sowel as “goeie” vrouens en moeders moet wees, te bereik. Die mediese redes het betrekking op Kind A se geneigdheid tot asma en haar allergieë (byvoorbeeld vir katte en grasse). Moeder A wys daarop dat die tuisskool haar in staat stel om Kind A weg te hou van katte en grasse en om Kind A se gesondheidsprobleme op ‘n natuurlike wyse by die huis te beheer. Moeder A is van mening dat die tuisskool haar ook instaat stel om haar dogters veilig by die huis te hou sodat hulle nie blootgestel word aan die onveilige wêreld nie. In haar pogings om haar dogters te beskerm isoleer sy hulle en sy is oortuig daarvan dat isolering in die beste belang van haar dogters is.

Hierdie redes het Moeder A se aanvanklik besluit (7 jaar gelede) onderlê. Dit is egter nodig om te kyk na die mate waartoe die tuisskool tans nog in lyn met die oorspronklike redes funksioneer deur te oorweeg of die redes wel realiseer, sowel as om die wyse(s) te oorweeg waarop die redes realiseer, al dan nie. Dit blyk dat die Christelike redes bepaald nog in Tuisskool A realiseer, en wel by wyse van Moeder A se konstante, doelbewuste pogings om haar dogters in ooreenstemming met die Bybelse voorskrifte te onderrig wat onder andere sigbaar is in hulle voorkoms, gedrag, menings, interaksies en onderlinge verhoudings met mekaar sowel as met ander buite dié sisteem.

Moeder A het slegs ten aanvang van haar eerste onderhoud verwys na Kind A se asma en allergieë en haar gesondheidsprobleme was nie tydens die observasiesessies sigbaar nie. Dit kan wees dat die mediese redes wel realiseer deurdát Kind A se asma en allergieë tot so ‘n mate onder beheer is dat dit nie dit op die oomblik ‘n probleem skyn te wees nie. Dit kan egter ook wees dat

Kind A die asma en allergieë ontgroeï het, en dat die mediese redes dus nie tans meer in Tuisskool A van krag is nie.

Moeder A het in haar onderhoude deurgaans verwys na die onveilige wêreld en dat sy poog om haar kinders hierteen te beskerm deur hulle by die huis te hou. Sy is van mening dat haar isolering van haar dogters in hulle beste belang is. Dit blyk dat dié rede steeds in Tuisskool A realiseer by wyse van Moeder A se doelbewuste pogings om haar dogters se blootstelling aan die portuurgroep of individue wat aan ander godsdienste of kulture behoort te beheer en/of te beperk. Kind A se beklemtoning van die veiligheid wat sy in tuisskool A ervaar is 'n verdere aanduiding dat dié rede steeds volgens haar persepsie in Tuisskool A realiseer, alhoewel sy soms ingehok voel.

Die redes vir tuisskoling wat deur Vader A aangevoer word verskil van dié van Moeder A. Hy verwys na hulle Christelike geloof maar dit het nie soseer sy besluit om te tuisskool primêr beïnvloed nie. Hy is eerder besorgd oor die swak gehalte van onderrig wat tans in die institusionele skole gehandhaaf word. Hy is verder besorgd oor sy dogters se ontwikkeling en die moontlikheid dat daar gapings in hulle onderrig sal wees indien hulle in 'n institusionele skool onderrig ontvang. Hy stel dat sy dogters in die tuisskool individuele aandag kan geniet en dat probleme dadelik aangespreek kan word. Tuisskoling voorsien dus aan Vader A 'n wyse om te verseker dat sy dogters goeie gehalte onderrig ontvang sodat hulle verder kan gaan studeer indien hulle sou verkies.

Die dogters ontvang wel individuele aandag maar probleme wat na vore kom, byvoorbeeld met lees, woordeskat of somme, word nie op 'n toereikende wyse hanteer nie, wat noodwendig hulle ontwikkeling in die algemeen teëhou. Vader A is ook min by die tuisskool betrokke en hy neem nie kennis van die dag-tot-dag bedryf van die tuisskool nie. Dit wil dus voorkom asof Vader A se rede vir tuisskoling nie toereikend in Tuisskool A realiseer nie. Vader A verwys ook na hulle isolering van hulle dogters, maar hy voel nie gemaklik hiermee nie.

2. Wat is die tuisskool leerders se persepsies van dié redes?

In haar onderhoud stel Kind A dat sy in tuisskooling is omrede dit haar ouers instaat stel om hulle te beskerm (teen geweld sowel as die gespot van die maats) sodat hulle veilig kan wees, en ook dat haar ouers kan sien wat sy doen en seker kan maak dat sy nie verkeerde dinge doen nie, om te verseker dat hulle die nodige onderrig ontvang want party skole leer nie die kinders nie, en dat hulle saam as 'n gesin kan wees. Kind A plaas nie die redes in dieselfde volgorde as Moeder A nie en dit blyk dat sy kommentaar lewer op die redes wat deur Moeder A aangevoer word. Sy verwys eerste na beskerming wat daarop dui dat sy die veiligheid verwelkom aangesien die ouers se beskouing van die wêreld as onveilig aan Kind A oorgedra is. Kind A erken die invloed van Moeder A se Christelike redes, maar haar beskouing van die Christelike redes verskil grootliks van dié van Moeder A. Kind A sien die Christelike redes as 'n vorm van eise en beheer en/of kontrole deurdat haar ouers haar die hele tyd dophou om seker te maak dat sy nie verkeerde dinge doen nie.

Kind A spreek die mening uit dat hulle in Tuisskool A die nodige onderrig ontvang wat hulle nie noodwendig in institusionele skole sou ontvang het nie. Dié rede weerspieël Vader A se wense, maar haar projeksie toon dat sy bewus is van die tekorte in haar onderrig en die nadele wat dit vir haar toekoms inhou. Kind A wys ten slotte daarop dat sy in tuisskooling is sodat hulle as 'n gesin saam kan wees en hierdie rede was nie deur Moeder A óf Vader A geopper nie. Kind A het nie verwys na die mediese rede, soos deur Moeder A aangevoer nie, wat daarop dui dat sy nie haar asma en allergieë sien as 'n rede om by die huis te bly nie.

Haar projeksies stem egter nie ooreen met haar onderhoud nie aangesien die rede vir tuisskooling wat sy in projeksie aanvoer verskil van die redes gestel in haar onderhoud. In haar projeksies sinspeel sy daarop dat haar ouers nie oor die finansiële middele beskik om haar in 'n institusionele skool te plaas nie en erken sy nóg die Christelike nóg die beskermings redes. In haar projeksies voel die hooffiguur ingeperk deur die streng reëls en voorskrifte wat sy moet navolg. Sy toon 'n behoefte om weg te breek uit die rigiede, eng raam waarbinne sy moet funksioneer en om vry te wees om te doen wat haar gelukkig maak. Sy beskou ook nie die



wêreld as so ‘n onveilige plek nie en sy is selfs bereid om uit te gaan in die wêreld en nuwe dinge te gaan ontdek.

3. Wat is die diskoerse wat tuisskool opvoeders se tuisskool praktyk rig?

Moeder A se redes vir tuisskooling blyk te artikuleer met beide haar diskoerse, naamlik ‘n Christelike voorskriftelike diskoers en ‘n isolasionistiese diskoers, en die redes word inderdaad deur die diskoerse gedikteer. Moeder A se sterk onderskrywing van ‘n Christelike voorskriftelike diskoers dra daartoe by dat sy die Christelike redes vooropstel en dié redes word ook deur die diskoers versterk. Dit blyk dat Moeder A se beskouing van onderrig en leer grotendeels gerig word deur die Christelike voorskriftelike diskoers. As opvoedingsdoelstelling beklemtoon Moeder A die godsdienstige en sedelike vorming van haar dogters tot deugsame huweliksmaats en moeders, wat ooreenstem met die doel van onderwys in onder andere die Christelike tydperk soos bespreek in 3.3.2. Dit blyk dat sy skool nie as ‘n prioriteit beskou nie, maar eerder as ‘n “*chore*”, en dat die bereiking van die beoogde uitkoms dus vir haar belangriker lyk as die intellektuele vorming (verwerwing van ‘n kennisbasis en/of die aanleer van vaardighede) van haar dogters. Sy is relatief min kennisgedrewe weens haar fokus op die navolging van Bybelse voorskrifte soos deur haar geïnterpreteer en tree eerder op binne ‘n raam wat affektief van aard is.

Die isolasionistiese diskoers het vorm gegee aan Moeder A se mediese redes sowel as haar derde rede waarvolgens sy poog om in die beste belang van haar dogters op te tree. Die isolasionistiese diskoers dien as verklaring sowel as versterking van dié redes. Kind A se allergieë en asma is op ‘n ekstreme wyse deur Moeder A hanteer deurdat sy haar uit die skool gehaal het in plaas daarvan om haar in die skool omgewing met behulp van medikasie te ondersteun. Moeder A poog om haar kinders teen “gevaar” te beskerm deur hulle so te isoleer dat isolasie tot diskoers verhef word. Moeder A se eie ervarings op skool sowel as die geweld wat in haar persepsie tans oral in die skole plaasvind het daartoe bygedra dat sy die wêreld beskou as onveilig, wat verder bydra tot haar pogings om haar dogters te beskerm deur hulle weg te hou (te isoleer) van die onveilige wêreld en isoleer hulle sodoende. Ook Kind A se sosialiseringprobleme as klein dogtertjie in die kleuterskool is hanteer deur haar uit die skool te haal en tuis te hou. Moeder A is oortuig daarvan dat isolasie in die beste belang van haar dogters is. Tuisskooling stel dus vir Moeder A

instaat om haar dogters weg te hou van negatiewe invloede en ervarings (byvoorbeeld geweld en gespottery) en om te kies met wie hulle mag sosialiseer, al dan nie.

Vader A se rede vir tuissskooling blyk te artikuleer met die menslike ontwikkeling diskoers, waarby hy die ontwikkeling van sy dogters vooropstel. Dit is vir hom van kernbelang dat sy dogters selfstandig en volwasse moet word sodat hulle in die toekoms hulle eie besluite kan neem. Hy erken die belangrike rol wat onderrig en leer speel in ontwikkeling in die algemeen, en daarom ook vir sy dogters. Hy is nie tevrede met die standaard wat in die institusionele skole gehandhaaf word en wil vir sy dogters die geleentheid gun om die goeie gehalte onderwys wat hy so hoog ag te ontvang ter voorbereiding vir die toekoms. Dit blyk egter dat Tuisskool A nie gerig word deur Vader A se diskursiewe fokus op ontwikkeling en sy kind-gesentreerde beskouing (wat sou kon resoneer met uitkoms-gebaseerde onderwys) nie.

#### 4. Hoe ervaar tuisskool leerders hul tuisskoolsituasie?

Vanuit die observasiesessies het geblyk dat Moeder A 'n veilig, ondersteunende en spanningsvrye omgewing in Tuisskool A skep. Moeder A stel min eise of verwagtings aan Kind A om te presteer, daar is geen tydsdruk nie en daar word nie werklik druk op Kind A geplaas om self probleme op te los nie. Kind A ervaar gevolglik die tuisskool as 'n plek waar sy kan ontspan en rustig wees wat daartoe bydra dat sy dit geniet in die tuisskool. In haar projeksies toon sy egter 'n bewustheid van die tekorte met betrekking tot die onderrig wat sy ontvang sowel as van die nadele wat dit vir haar toekoms inhou.

In haar onderhoud het sy ook daarop gewys dat sy dit geniet in die tuisskool aangesien sy daar veilig is en nie blootgestel word aan die geweld en gespottery in die institusionele skool nie, die tuisskool is buigsaam en sy kan meer tyd saam met Moeder A deurbring. Sy meld egter dat sy soms in die tuisskool alleen sowel as ingehok voel, wat daarop dui dat sy die tuisskool ervaar as eensaam en beperkend.

5. Hoe gee die persepsies van tuisskool opvoeders en tuisskool leerders vorm aan die tuisskoolpraktyk waaraan hulle deelneem?

Moeder A se persepsie van die tuisskool is volgens haar verklaring dat dit goed gaan, dat haar dogters presteer en dat hulle vordering in ooreenstemming is met die doelwitte was sy vir hulle stel. Hierdie persepsie van Moeder A het moontlik daartoe bygedra dat sy oor jare heen voortgaan om die tuisskool op dieselfde wyse te bedryf, sonder om vernuwing of verandering te oorweeg. Kind A se persepsie van die tuisskool skyn uit haar gedrag te wees dat sy nie nodig het om verantwoordelikheid vir haar eie leer te neem nie, dat sy foute kan maak en nie nodig het om self na oplossings te soek nie, maar dat sy haar tot Moeder A kan wend om antwoorde vir haar voor te sê of die probleme vir haar op te los. In die Vrydaggroeples het Kind A egter die vrae hardop beantwoord en selfs die antwoorde uitgeskree sonder om vir die ander kinders 'n kans te gee. Dit kan 'n aanduiding wees van haar gebrekkige sosiale vaardighede, maar ook dat sy die groepwerk as meer vry ervaar het en daarom meer betrokkenheid getoon het. Kind A ervaar die tuisskool as eensaam en haar gedrag tydens die groeples het daarop gedui dat sy die kontak met ander kinders geniet. Vader A se persepsie van die tuisskool is ook dat dit goed gaan in die tuisskool en dat sy dogters kwaliteit onderrig ontvang en goeie vordering maak. Sy persepsie gee egter nie direk vorm aan die tuisskool nie want hy volg dit nie op met daadwerklike betrokkenheid en deelname nie en hy kontroleer ook nie daarvoor nie.

### **5.3 GEVALLESTUDIE B**

#### **5.3.1 Oriënterende Oorsig**

Die gesin in gevallestudie B is Afrikaanssprekend en bestaan uit die ouers, een seun en 'n ouma en hulle is in een van Pretoria se ouer, gevestigde voorstede woonagtig. Hulle het ook vyf honde. Die moeder het vir 10 jaar in die weermag gewerk waarna sy 'n pakket geneem het en vir 6 en 'n half jaar by 'n kerk in die omgewing gewerk het. Sy het ongeveer 6 jaar gelede weens gesondheidsredes opgehou werk. Die moeder is ook 'n skrywer en sy is steeds besig met haar skryfwerk. Die vader werk al vir 26 jaar in die weermag, die afgelope 19 jaar in die Inligtingsafdeling. Die gesin onderneem reise na die Midde Ooste, waartydens die ouers as

toerleiers optree. Die gesinslede het nie tydens die onderhoude of die observasies verwys na die oma nie. Die seun was ten tye van die ondersoek (einde 2009) 13 jaar oud en in graad 7. Hy was tot en met einde graad 4 (tot op die ouderdom van 10 jaar) in 'n institusionele skool en die moeder voorsien die afgelope 3 jaar op sy versoek tuisskoolonderrig aan haar seun. Dit blyk dat sy sosialisering- en aanpassingsprobleme in die institusionele skool daartoe bygedra het dat hy belangstelling begin toon het in tuisskooling. Hulle gebruik 'n Christelik-gebaseerde kurrikulum, naamlik "*Accelerated Christian Education*" (ACE). Daar sal deurgaans na die gesin verwys word as **Gesin B** en **Tuisskool B**, **Moeder B**, **Vader B** en **Kind B**. Waar een van die deelnemers na iemand in die gesin verwys (of waar ek dit doen) is die naam verander om die anonimiteit van die deelnemers te beskerm.

### 5.3.2 Resultate en bevindings

#### 5.3.2.1 Konteks van die data

Gesin B was vriendelik en gewillig om deel te neem aan die studie. Moeder B kan beskryf word as ontspanne, sorgsaam en geselsig terwyl Vader B stil, effens formeel, saaklik en ernstig voorgekom het. Die ouers se toegewydheid aan mekaar en die gesin was opmerklik. Kind B het skaam, stil en teruggetrokke voorgekom en hy het nie spontaan verhouding gestig nie, maar 'n wyle geneem om te ontspan en gemaklik te word met my. Hy is 'n oulike en goed gemanierde kind. Hulle woon al vir 18 jaar in hulle huis, wat ouerig en eenvoudig is. Hulle huis kry nie baie lig nie, maar is skoon, met 'n stil en rustige atmosfeer. Ek het met die eerste kontakbesoek dadelik welkom en gemaklik gevoel. Ek, Moeder B en Kind B het in die sitkamer gaan sit en gesels en ek het op dieselfde dag die onderhoude gevoer.

Moeder B het voorgestel dat ek en Kind B buite onder die bome gaan sit en gesels en ons het daar die onderhoud en sy projeksies gedoen, wat ongeveer 45 minute geduur het. Hy het nie spontaan gesels nie, en het deurgaans kort antwoorde gegee. Kind B se projeksies blyk ryker te wees as sy onderhoud, wat moontlik 'n funksie van sy persoon kan wees. Sy TAT-projeksie is ná die onderhoud afgeneem en hy was moontlik teen dié tyd meer ontspanne en het daarom gemakliker gesels. Dit word bevestig deurdat Kind B met elke observasiesessie meer ontspanne en gemaklik

voorgekom het en teen die derde sessie spontaan begin gesels het. Daar was onderbrekings tydens ons gesprek alhoewel nie vir lank nie, byvoorbeeld sy ouma het tuis gekom en hy het haar gehelp om haar goed in die huis in te dra. Die het nie gelyk of die onderbrekings die gang van die onderhoud of projeksies versteur het nie. Moeder B het vir ons koffie en koekies gebring terwyl ons gesels het. Moeder B se onderhoud en projeksie was volgende en is op haar versoek ook buite onder die bome gedoen, wat ongeveer 60 minute geduur het. Die ouma het tydens die onderhoud vir Moeder B iets kom vra waarna sy weer in die huis ingegaan het en ek het haar nie weer gesien nie. Laastens het ek Vader B se onderhoud en projeksie in die huis by die eetkamer tafel gedoen (dit het winderig en koud geraak buite), wat ongeveer 35 minute geduur het. Die onderhoude het informeel verloop en Moeder B en Vader B het spontaan gesels.

Vader B het tuisgekome terwyl ek en Moeder B omtrent halfpad deur ons onderhoud was en hy het agter haar gestaan vir die res van die onderhoud. Hy het op Moeder B se versoek (by twee geleenthede) insette gelewer en het verder net geluister en tussendeur gaan kyk wat Kind B in die motorhuis doen. Ek het die onderhoud skedule voortdurend geraadpleeg aangesien die deelnemers nie spontaan die verskillende temas aangeraak het nie en dit nodig was om uit te vra oor sekere temas voordat hulle daarvoor sou gesels. Ek het egter sover moontlik gepoog om die deelnemers se inisiatief te volg. Kind B het na afloop van my gesprek met Vader B vir my 'n kruie plantjie as geskenk gegee.

Die drie observasiesessies, wat ongeveer 60 minute elk geduur het, het vlot verloop en ek is gasvry ontvang. Die reflektiewe onderhoud het ongeveer vier maande na die observasies plaasgevind, en ongeveer 60 minute geduur. Die reflektiewe onderhoud was veral daarop gerig om die Christelike diskoers te verken soos deur die Moeder B onderskryf. Moeder B se optrede tydens die observasiesessies stem ooreen met wat sy in die onderhoude gesê het en blyk konsekwent te wees. Sy blyk werklik haar waardes en oortuigings uit te leef. Die verhoudings binne die gesin kom gunstig voor en daar was deurgaans positiewe verhoudingsmomente tussen Moeder B en Kind B.

### 5.3.2.2 Moeder B

#### (1) Onderhoude

Moeder B huldig sterk oortuigings en het in beide onderhoude van verskeie vorms van beklemtoning sowel as herhaling gebruik gemaak, en het vrylik meer inligting voorsien in haar reflektiewe onderhoud. Sy toon ‘n geneigdheid om haarself te onderbreek en verloor soms die draad van haar storie. ‘n Diskoers-analise van haar onderhoude het laat blyk dat sy twee diskoerse, naamlik ‘n **ontwikkeling-tot-volwassenheid-diskoers** sowel as ‘n **diskoers van Christelike uitlewing** onderskryf. Dit wil blyk of die een diskoers nie die ander bepaal nie, maar dat hulle eerder verweef is en ‘n ewe sterk invloed uitoefen. My aanbieding van die diskoerse is dus nie hiërargies nie aangesien beide as primêre diskoerse na vore getree het.

Die **ontwikkeling-tot-volwassenheid-diskoers** word sigbaar in Moeder B se herhaalde beklemtoning van ontwikkeling, volwassenheid en verbandhoudende konsepte. Dit is duidelik dat sy besondere waarde heg aan onderrig en leer as die wyse waarop Kind B die nodige kennis en vaardighede kan opdoen, wat hom instaat sal stel om toereikend te ontwikkel en ‘n volwasse persoon te wees wat toereikend in die wêreld kan funksioneer (“*Hy moet geletterd en gesyferd wees (lag). Ja, dis maar die belangrike goeters.*”(2M20); “*So dit is vir my belangrik dat hy sulke klein veranderinkies in die dag moet kan hanteer, jy weet.*”(2M20); “*...dit is vir my belangrik om as jy kyk na die toekoms hoe alles verander, jy weet, kantoor werk is ook nie meer wat dit was nie.* Baie ouens se kantoor is deesdae in coffee shops en hulle ry rond. So om bietjie te kan inoefen dat hy kan fokus ook in ander omstandighede, jy weet, dat hy kan wissel van omgewing...”(2M20); “*...dit is vir my belangrik dat hy self-dissipline en verantwoordelikheid vat en dat hy kan werk na ‘n doelwit toe...*”(2M20); “*...dit is vir my ‘n groot ding dat hy eithet eendag in ‘n werk gaan staan waar hy homself kan handhaaf of die ander groot uitdaging is entrepreneurskap, jy weet, om soontoe te werk sodat hy eendag vir homself kan werk skep.*”(2M20); “*Die ander ding is wat vir my belangrik is, is hmmm, hy moet kan leer om eendag in ‘n werk te kan staan of om ‘n besigheid te kan hê so dis tog hoekom jy skool gaan, jy weet. So so dis my uiteinde, vir my die belangrikste ding vir hom is om te kan leer om homself te kan sustain. Te kan, hmmm, eithet ‘n besigheid begin en dit te kan volhou of in ‘n werk ingaan en die*

*verantwoordelikhede daarvan te kan verstaan en die skills hê.”(2MR5)).* Moeder B is bewus daarvan dat die wêreld gedurig verander en dit is vir haar belangrik dat Kind B by dié veranderings moet kan aanpas. Haar herhalende gebruik van “*belangrik*” toon hoe sentraal haar perspektief op haar seun se toekoms as doelwit vir haar in die tuisskool is.

Dit het na vore gekom dat alle aspekte van die gesinslede se lewens prominent deur die diskoers van ontwikkeling-tot-volwassenheid gerig word insluitend hulle gedrag, menings (oor onderrig, leer en sosialisering), interaksies in en tussen die sisteme waaraan hulle behoort sowel as die praktyk van hul tuisskool. Moeder B hanteer Kind B op ‘n volwasse wyse en heg waarde aan sy insette, idees en opinies. Kind B het sosialiserings- en aanpassingsprobleme ervaar in die institusionele skool, alhoewel Moeder B hom steeds daar gehou het en verwag het dat hy moes leer om dit te hanteer. Dit is ‘n aanduiding van haar verbintenis tot sy ontwikkeling, wat in lyn is met die diskoers. Sy het ten aanvang van die eerste onderhoud, in antwoord op my inleidende vraag omtrent die agtergrond van elke gesinslid, vertel van Kind B se besoek aan die hoof van die ACE akademie, wat as keerpunt gedien het. Twee van Moeder B se vriendinne was besig om na Israel te emigreer en wou meer uitvind oor tuisskooling. Moeder B het hulle na die ACE-akademie vergesel bloot omdat sy vantevore kontak gehad het met die hoof (“*En toe gaan ek en hulle toe nou soontoe, en toe gaan meneertjie saam, en toe van daar af wil hy homeschool. Toe hy nou hoor wat sy alles te sê het (lag).*”(2M1)). Die aanvanklike idee om te tuisskool was dus deur Kind B geopper en Moeder B het dit nie afgeskiet nie, maar in ernstige oorweging geneem. Dit wys daarop dat Kind B ‘n stem het oor sy weg van ontwikkeling, wat ‘n aanduiding is van die invloed van die ontwikkelings-diskoers in die gesin.

Moeder B is van mening dat hulle as gesin verantwoordelikheid deel op alle fronte: vir die huishouding (“*...hy kan ‘n hele klomp goed by die huis self doen.*”(2M8); “*...daar is baie meer gesamentlike verantwoordelikheid in die huis.*”(2M8); “*...in die eerste breuk maak hy sy bed op, in die tweede breuk gee hy die hondjies kos.*”(2M14)), die reëlins vir die toere wat hulle lei na die Midde Ooste (“*...hy is baie betrokke daarby, by die reëlins...*”(2M34)) sowel as in hul tuisskool (“*Die ander ding is daar is baie meer verantwoordelikheid op ons om verantwoordelikheid vir ons kind se toekoms te vat, hetsy dit geloof is, hetsy dit opvoeding is, hetsy dit in alle opsigte is.*”(2M7); “*...sy pa vat baie meer verantwoordelikheid as wat hy gevat*



*het toe hy nog in die skool was.”(2M8)). Haar gebruik van die woorde “baie meer” is ‘n aanduiding van hul betrokkenheid en dat hulle nie wegstrem van verpligtings nie, wat ook hulle eie vlakke en perspektief van volwassenheid weerspieël.*

Moeder B stel dat onderrig en leer ‘n praktiese inslag moet hê (“*Ek is nie akademies nie, ek bedoel, ek het geswot en al my goedjies gedoen wat ek moes doen, maar ek is nogal leergierig. As ek iets sien wil ek weet hoe dit werk en en dadelik uitvind en sulke goed.”(2MR4)*). Moeder B se praktiese ingesteldheid en betrokkenheid is ook sigbaar in haar strewe om die wêreld om haar ‘n beter plek te maak (“*...dat jy in jou omgewing waar jy is vir jouself kan dink en jou omgewing kan beter maak want dis tog, dis tog, dit is vir my belangrik dat jy kan logies dink en probleme kan oplos. En as daar iets in jou omgewing is wat nie werk nie, om ‘n plan te kan uitdink, jy weet.”(2MR67); “Dis tog waaroor dit gaan, jy weet, is om te kan die wêreld om jou beter maak.”(2MR67)*).

Moeder B is van mening dat ontwikkeling (akademies sowel as sosiaal) geïntegreerd, as deel van die alledaagse lewe, moet geskied (“*So my uitgangspunt is net ek wil van elke geleentheid wat ek kan ‘n leergeleentheid maak, maar sonder dat dit nou ‘n beplande gestruktureerde ding noodwendig is.”(2MR4); “...terselfdertyd is dit ‘n leergeleentheid maar dit is ook ‘n genietgeleentheid. Jy weet, so, so jy leer as you go. En en dis vir my nogal lekker en dis fun en dis nog hoe ek dink jy ontwikkel.”(2MR4); “Wat lekker is, is alles wat gebeur is ‘n leerskool.”(2M21); “Mens sosialiseer in jou lewensgang soos wat jy leef, jy weet.”(2MR61); “Dis my, dis my idee van sosialisering is, jy socialize soos wat jy in jou lewe leef.”(2MR61)*). Moeder B toon ‘n sterk oortuiging dat ‘n gestruktureerde omgewing nie nodig is vir toereikende ontwikkeling nie maar dat outentieke leer eerder tydens ‘n individu se deelname aan natuurlike, alledaagse en genotvolle aktiwiteite plaasvind.

Dit is vir Moeder B belangrik dat Kind B gebalanseerd moet ontwikkel (“*En ek dink ‘n mens moet gebalanseerd wees...*”(2MR61); “*...my grootste ding is net dat hy nie van 8:00 tot 16:00 moet werk nie want hy het nie soveel werk nie, hulle het baie werk, maar nie soveel nie. So dit is belangrik dat hy iewers stop en dat hy kan speel.”(2M14); “So, hmmm, ja, natuurlik sosialiseer hy met maats van sy ouderdom, natuurlik sosialiseer hy met ander, natuurlik sosialiseer hy met*



sy gesin, maar daar is ‘n tyd vir elke ding en, hmmm, dis vir my belangrik.”(2MR61); “...en natuurlik maak jy tyd vir kuier, ek bedoel of course doen jy, maar nie elke lieve aand nie.”(2MR61)). Moeder B beskou ontwikkeling as ‘n proses (“En die ander ding is, maar ook wat great is, maar wat ook maar geduld vat, is deel van enige opvoeding maar dink ek, of jy nou homeskool en of jy nou skool gaan of wat ook al is, is maar self-dissipline en werk aan jou karakter en daai goed, so ‘n mens is altyd in daai proses...”(2M11); “Ja, wat ookal so, maar dit is ‘n proses, dit is ‘n proses.”(2MR67)). Hierdie beskouing kan verband hou met die ontwikkeling-tot-volwassenheid-diskoers.

Moeder B waak daarteen om Kind B te isoleer en is oop vir kontak met ander buite die gesin- en skoolsisteem, wat bydra tot Kind B se gebalanseerde ontwikkeling (“Jy kom (naamlik met die tuisskool) nie meer in die wêreld waar jy, waar jy met ander mense in aanraking kom nie, so ja, probeer nogal om ander goed ook te doen, om in die wêreld uit te kom.”(2M29); “...ons probeer om met ander mense ook, anderster raak ‘n mens heeltemal uit voeling met alles uit en dan maak jy jou kind so groot, jy weet, dat hy naderhand homself nie meer kan beskerm wanneer hy in aanraking kom met goeters nie.”(2M30)). Moeder B se gebruik van die woorde “probeer nogal om” en “probeer om” beklemtoon haar doelbewuste pogings om sosialiseringseleenthede te skep, wat in lyn is met die ontwikkeling-tot-volwassenheid-diskoers.

Dit is vir Moeder B belangrik dat Kind B blootgestel word aan ander kulture en godsdienste, in lyn met die ingesteldheid van die gesin (“Hy is nogal lief vir ander kulture en ek dink dit het maar te doen met die feit dat ons reis, jy weet. Ons hou van ander kulture, ons hou van oplees oor ander mense en ons hou van, as ons iewers heen gaan na ‘n ander land toe, ons maak graag hulle kosse. So ja, hy hou nogal van, jy weet, van ‘n bietjie, ja, in aanraking kom met dit.”(2M31); “Ons bure hier oorkant glo soos in niks nie en ons werk rêrig aan verhouding met hulle, so dit is ook vir ons lekker om met ander mense te te wees.”(2M29); “So ons kom baie in sulke kringe ook en ontmoet baie mense met wie ons dan verhoudings bou...”(2M34)).

Die invloed van die ontwikkeling-tot-volwassenheid-diskoers is ook in hul tuisskool praktyk sigbaar en het onder andere ‘n invloed uitgeoefen op Moeder B se besluit om tuisskooling te onderneem, haar keuse van ‘n kurrikulum, die rolle wat deur opvoeder en leerder in Tuisskool B

vervul word, beplanning en die tyd wat aan skoolwerk bestee word, doelwitstelling, hulpverlening en assessering. Dit hou dus in velerlei opsigte beduidende implikasies in vir die onderrig- en leerproses.

Die invloed van die ontwikkeling-tot-volwassenheid-diskoers het reeds tydens Moeder B se besluit om tuisskoolonderrig te onderneem 'n rigtende rol gespeel. Sy het nie die besluit ligtelik geneem nie, maar het alle aspekte in oorweging geneem (*"So ons het baie daaroor gepraat en maar ernstig daaroor gebid. Ek meen jy wil nou nie, (lag), dit is 'n groot stap hoor."*(2M2); *"...ons het klomp goeters gelees oor soos sosialisering en so aan. En toe het ons nou maar op die end baie nog daaroor gebid en so aan."*(2M2); *"Ag en toe het ons met ander mense ook gaan gesels wat homeschool en met mense wat nie homeschool nie."*(2M2)). Moeder B se gebruik van woorde soos "baie", "ernstig", "groot stap", "klomp", "op die end baie nog" beklemtoon die sorg waarmee hulle as ouers die tuisskool-opsie oorweeg het.

Moeder B het ook nie die keuse van 'n kurrikulum ligweg gemaak nie, maar het gesoek na 'n kurrikulum wat in hulle besondere behoeftes sou voorsien (*"Sjoe, ek was nogal geskok eintlik om te sien, toe ek begin navorsing doen het op die internet oor wat beskikbaar is."*(2M6); *"En wat ons op die ou end van gehou het was die ondersteuning struktuur by ACE. Jy weet, die feit dat ons hier naby 'n academy het waar ons kan heen gaan en ook waar daar, hmmm, ook bietjie van kontrole is en waar daar ook, hmmm, accountability is."*(2M6); *"...sy help ons ook om te kyk dat ons op die kurrikulum is en dat ons reg is en by is met alles."*(2M24); *"So ek wou nou gekyk het is ek op die regte goed, jy weet, is ek nog daar. So sy het vir my gehelp om net te kyk of ons daar is en so."*(2M25); *"Dit is vir my lekker om om 'n kurrikulum te hê om op te werk want ek is nie 'n opgeleide onderwyser nie."*(2MR13)). Dit is duidelik dat Moeder B goeie gehalte onderrig en leer aan Kind B wil verseker ten spyte daarvan dat sy nie opleiding in die onderwys het nie en dat sy nie terugdeins vir bysturing nie, wat 'n bevestiging is van die sterkte van die diskoers.

Moeder B vertrou dat Kind B reeds selfstandig genoeg is om op sy eie te werk maar sy is daar vir hulp en ondersteuning wanneer nodig (*"...dink ek ek is meer 'n fasiliteerder."*(2MR8); *"...want hy is groot genoeg hy doen meeste van die goed op sy eie maar ek probeer hands on wees dat ek darems altyd weet waar's hy? Is hy okay? Het hy hulp nodig?"*(2MR8); *"...ek sien myself baie*

*in daai opsig as as meer as 'n fasiliteerder as rêrig 'n onderwyser want omdat die materiaal so oulik ontwikkel is dat hulle self kan aangaan, hmmm, is hy, is hy baie op sy eie wat dit betref.”(2MR8); “So ja, ek dink meer fasiliteer as regtig oplei, jy weet, want weereens dis daai, daai geheel ding.”(2MR8)). Die klem wat Moeder B plaas op selfstandigheid is in lyn met die diskoers wat sy onderskryf.*

Kind B word die vryheid gegun om self sy daaglikse beplanning te doen en hy stel sy eie rooster op (“*Maar hy is baie gedissiplineerd ook darem en ons het die ding waarvolgens ons werk, jy weet, so ons hou by ons program.*”(2M11); “*...so hy skryf nou in die oggend vir hom sy program.*”(2M12); “*...hy het dit self begin doen, jy weet.*”(2M14)). Dit is opvallend uit Moeder B se formulering dat sy nie spog met sy selfstandigheid nie. Haar beklemtoning van outentieke ontwikkeling en leer dra daartoe by dat hulle nie die skoolwerk afjaag nie en nie sterk op prestasie gerig is nie (“*Nou ons, ons doen nie vooruit om vroeg klaar te maak nie. Dis glad nie ons idee nie. Ons doen vooruit sodat hy later kan meer tyd hê om op Biologie en sulke goeters te fokus, want dit raak nogal baie.*”(2MR22)). Moeder B wil Kind B ook nie druk as hy volgens sy ontwikkeling nog nie gereed is nie (“*...omdat hy 'n seun ook is, ek wil hom nie te veel druk dat hy te vroeg klaar is met skool nie. Hulle is mos maar altyd 'n bietjie meer onvolwasse nog.*”(2MR39)).

Moeder B blyk nie oordrewe prestasie-georiënteerd te wees nie, maar sy beklemtoon dat sy verwag dat Kind B na die beste van sy eie vermoëns moet presteer (“*...dit gaan vir my oor weereens oor die kind, wat is sy vermoëns?*”(2MR36); “*Ek sal nou nie sê hy is, hy is geniaal nie, maar hy is intelligent so ek verwag van hom om te kry wat ek weet hy kan.*”(2MR36); “*So dit is vir my belangrik dat hy tot sy potensiaal kan, kan presteer. Ek is nie, ek gaan nie hom druk om vir alles 100% te kry nie. Ek bedoel, ja, of course druk ons so 'n bietjie maar, hmmm, dit is vir my belangrik dat hy op sy potensiaal presteer.*”(2MR36); “*So ja, dis vir my belangrik dat hy goed presteer, maar dis vir my belangriker dat hy op sy vlak presteer.*”(2MR36); “*Hy is hy is intelligent genoeg om vir my op 'n sekere vlak te kan, hmmm, presteer.*”(2MR36)).

Moeder B se sterk fokus op leer en ontwikkeling het ook 'n rol gespeel in haar keuse van 'n kurrikulum, wat die bemeestering van inhoude en vaardighede verseker (“*...ACE het nogal 'n*

*hoë verwagting, hmmm, regdeur die bank tot matriek moet hulle 80% kry vir hulle toetse.”(2MR33); “...ek moet sê met al daai baie herhaling lê hulle die goed vas, jy weet, so dit is, dit is hulle, hulle, hmmm, minimum requirement. So as jy by 80 nie gehaal het nie dan neem hulle aan jy het nie daai werk onder die knie nie dan, jy weet, moet jy dit herhaal.”(2MR34); “...die hele ding is daarop, hmmm, dit is prestasie gemik, maar in die sin dat, hmmm, hulle wil hê jy moet jou werk onder die knie hê, jy weet.”(2MR35); “Ek meen 80 klink hoog op, op skool maar dis redelik maklik haalbaar vir hulle want die werk is van so ‘n aard dat dit word so vasgelê dat, hmmm, dit is nie vir hulle moeilik om dit te kry nie.”(2MR35)).*

Die invloed van die diskoers is sigbaar in Moeder B se beskouing van watter vakke belangrik is vir Kind B se akademiese vordering, en watter vir sy ontwikkeling in die algemeen, en sy plaas ‘n hoë premie op laasgenoemde. Dit is vir haar belangrik dat hy moet kan lees ten einde selfstandig te kan leer (“*Want ek sien dit is maar ons grootste uitdagings want, ek meen, as jy agter is met Wetenskap of jy is agter met Geskiedenis, dit is nie so ‘n issue nie. Maar as jy kan lees kan jy dit gaan opvang. As jy nie ordentlik kan lees nie dan is dit ‘n issue. So jy kan altyd later half self-educate wil ek sê, nie dat jy dit nalaat nie, jy het gelukkig ‘n sisteem waar jy dit kan opvang, maar dat jy darem later kan self-educate as jy agterkom daar is bietjie gapings.*”(2M20)). Sy is van mening dat sekere vakke vir Kind B meer as ander gaan beteken in die toekoms (“*...sy moedertaal is vir gebruik en vir praat en so. Hmmm, wanneer hy eendag gaan werk is Engels maar die voertaal. Hy gaan swot heel moontlik in Engels. Ek bedoel hy doen nou sy skoolwerk in Engels so die kans dat hy dan in Afrikaans gaan swot is zero, jy weet, so. So ek is eintlik, is ek nou rustig daaroor. Dit is vir my belangrik dat hy Afrikaans kan praat, dat hy dit goed kan praat en dat hy dit bly praat. Maar as dit kom by werктаal en so, is is Engels goed en hulle Engels is uitstekend.*”(2MR19)). Moeder B dink dat ‘n vak soos Lewensoriëntering in die gesin hanteer moet word en nie in die skool nie (“*...ek dink as jou gesin opereer soos, funksioneer soos hy moet funksioneer dan is dit eintlik die plek waar jou kind dit moet leer, hetsy of dit oor kultuur of godsdiens of allerhande daaglikse skills is jy weet.*”(2MR5); “*Soos hy’t byvoorbeeld, hmmm, hy moet party Donderdae aande kosmaak...en dit is alles life skills.*”(2MR5)).

Moeder B onderwerp haar seun aan die assesserings wat deur die ACE-kurrikulum gestel word (“*Ek ek soek ietsietjie wat vir my help met ‘n kurrikulum. Ek weet die kind word getoets, ek weet waar hy staan.*”(2MR13); “*En by die een geleentheid vir die jaar skryf hulle die OBES test.*”(2M15); “*En die CFAM test. Dit is blykbaar regering goed wat hulle skryf. Die een is om te kyk of hulle op hulle vlak is, ek dink dit is die OBES. En dan die CFAM is ek ook nie seker nie...*”(2M15)). Sy maak nie van addisionele assesserings gebruik nie maar sy beoog om hom deur ‘n onafhanklike persoon te laat assesseer (“*So ek het gedink so, hier vroeg in die hoërskool wil ons dit maar ook met Sarel doen. Laat ons net kyk waar is hy en alles.*”(2M17)). Dit is vir Moeder B belangrik om Kind B se vordering te monitor sodat sy weet waar verdere onderrig en leer nodig is.

Moeder B stel dat hulle die tuisskool geniet (“*Man ons geniet dit.*”(2M11)) en dat dit na haar mening bevorderlik is vir Kind B se akademiese- sowel as sy sosiale ontwikkeling (“*Hy kan vir jou goed in detail vertel lank nadat hy dit nog geleer het. So ek dink regtig dat daai vaslê is ja, ek dink dis langtermyn.*”(2MR37); “*...wat hy byvoorbeeld geleer het toe hy nog in die skool was teenoor wat hy onthou as hy nou iets geleer het dit voel vir my, dis meer dit word meer vasgelê. Ek dink in die skool was hy dalk ‘n bietjie, jy weet, ek weet nie of hy altyd geluister het nie.*”(2MR38); “*Hy het nou goeie vriendskappe, hy het nou meer maats as wat hy gehad het op skool en hulle wissel ook in ouderdom.*”(2M3); “*...ek moet sê ek kon rêrig ‘n verskil gesien het in hom van vroeg af wat ons begin homeskool het. Hy is rêrig vir my ‘n happy kind, hy loop altyd en sing en hy, en hy is ontspanne en hy is happy.*”(2M3); “*...hy is ‘n baie gelukkiger kind en hy het baie meer maatjies. Hmmm, en hy is vir my ‘n bietjie meer uit sy dop uit gekruip, jy weet, hy assosieer en sosialiseer vir my beter met van klein na groot en dit is nogal vir my amazing.*”(2M7); “*Ja, so ek moet sê dit het baie verander en hy is rêrig vir my ‘n happy kind.*”(2M4); “*...die rêrige weird ding is, is hy is sosiaal baie beter aangepas as wat hy ooit was.*”(2MR59)). Moeder B se herhaaldelike gebruik van die woorde “*vir my*”, “*baie meer*” en “*baie beter*” dien as beklemtoning van haar persepsie van die positiewe invloed wat tuisskooling op Kind B se ontwikkeling gehad het en word gesien teen die agtergrond van sy sosialiseringsprobleme vroeër, in die institusionele skool.

Moeder B wys daarop dat ‘n besluit in die toekoms om terug te gaan na ‘n institusionele skool by Kind B sal berus en dat sy oop sal wees daarvoor. Sy is sterk bewus van ‘n ontwikkelingsperspektief op besluite (“...ek is baie ten gunste van home school, maar dit moet vir jou werk, dit moet vir jou in die gesin werk, dit moet vir jou werk in die in die fase waarin jou gesin is, in die geaardhede en alles, jy weet, moet dit werk. As dit nie werk nie, dan gaan jy weer die ander pad, so dit is maar hoe ons daarna kyk.”(2MR3); “Jy doen wat by jou pas.”(2MR62); “...jy moet doen wat by jou pas en doen wat vir jou werk op die stadium van jou lewe wat jy in is.”(2MR64); “Maar ons doen nou wat vir ons nou werk en wat vir ons persoonlikhede werk en vir ons gesin werk in die fase waarin ons is. En dit is vir my die belangrikste. As dit verander dan verander dit, is goed.”(2MR64)).

Moeder B verwag dat Kind B die gevolge van sy besluite sal dra, wat ‘n teken van volwasseheid is (“So maar dit is ons ooreenkoms jy weet as hy wil teruggaan skool toe dan kan hy teruggaan. Maar ons ooreenkoms is ook op hierdie laat stadium as hy dan teruggaan skool toe dan is dit tot die einde toe.”(2M4)). Moeder B se gebruik van die woord “ooreenkoms” dui daarop dat hulle ‘n vennootskap het met mekaar en dat daar wedersydse vertroue is, wat ‘n verdere aanduiding is van die sterkte van die diskoers.

Die **diskoers van uitlewing van hul Christelike geloof** is sigbaar wanneer Moeder B daarop wys dat ‘n mens jou geloof konsekwent moet uitleef (“En jy moet ook as Christen oral waar jy kom jou liggie skyn.”(2M6); “...die heel belangrikste van alles is om dit van jou oortuiging te doen, jy weet, van jou lewensooruiging, vanuit jou geloofsoortuiging. So dis vir my belangrik is om om jou ‘stand’ te kan maak, sjoe, hmmm (lag), en ja, so om vanuit jou lewensooruiging te kan leef, jy weet, en nie in kompartementjies te kan leef nie, om ‘n volledige mens te wees op die ou einde. So dis vir my ek dink, dis vir my die belangrikste.”(2MR6); “So dis vir my belangrik en om te kan weet wie jy in die wêreld is en veral ook omdat ons gelowiges is, is om te kan standpunt inneem jy weet en te kan opstaan vir goed waarin jy glo of teen goed te staan waarin jy nie glo nie.”(2MR67)).

Moeder B poog om in ooreenstemming met die eise van haar geloofsbeginsels op te tree, wat ook haar keuse van ‘n kurrikulum gerig het (“...hmmm, maar jy is ‘n Christen maar jy wil nou nie die



*landswette oortree nie. So daar is sisteme wat okay is en wat goed is en so ek het na, die inhoude lyk goed en is fine, maar dit gaan ook vir ons dit moet wettig wees en dit, jy weet, hulle werk ook redelik goed saam met die departement, ACE, en die departement aanvaar die goeters redelik goed. So dit was ook vir ons 'n groot oorweging gewees om alles reg te doen ten spyte van die feit dat ons na twee aansoeke en drie jaar verder nog nie deur die departement geregistreer is nie”(2M6); “So dit was ons groot oorweging en dan die ander ding natuurlik, ook omdat dit Christen gebaseer is en so.”(2M6).*

Moeder B het reeds vroeg in haar eerste onderhoud, waar ek gevra het oor die verskil tussen die kurrikulum inhoude van die institusionele skool en Tuisskool B, daarop gewys dat hulle Christene is (“*Weet jy wat, ons is gelowiges...”(2M5)). Sy stel dat dit vir haar belangrik is dat Kind B ‘n kurrikulum moet volg wat op Christelike beginsels gebaseer is (“*Hmmm, ons maak hom nie veroordelend groot nie, ek bedoel, ons probeer om nie rassisties te wees en goed op hom af te dwing nie of so nie, maar ek weet nie, dit is maar net, daar is beginsels. En ja, ek voel nogal die inhoud van die ACE is Christen gebaseer en ons hou daarvan.*”(2M5); “*...met die inhoud wat jy nou doen teenoor dit wat hulle in die skool gedoen het en wat ek sien hulle in die skool doen, dan weet ek nie of ek hom weer in ‘n staatskool sal wil terugsit nie.*”(2M4)). Moeder B streef daarna om Kind B in ooreenstemming met hulle Christelike waardes groot te maak.*

Dit blyk dat die verhoudings in die gesin vir Moeder B van kernbelang is, wat in lyn is met die Christelike uitlewingsdiskoers (“*...ons is baie close.*”(2M7); “*So ja, dit is die hegtheid van die gesin.*”(2M7); “*Hmmm, ek sal regtig as ek voel ons verhouding ly daaronder sal ek hom terugsit in die skool of iets.*”(2MR2)). Sy heg ook waarde aan hul verhoudings met ander buite die gesinsisteam (“*Ons bure hier oorkant glo soos in niks nie en ons werk rêrig aan verhouding met hulle.*”(2M29); “*So ons kom baie in sulke kringe ook en ontmoet baie mense met wie ons dan verhoudings bou...*”(2M34)).

Moeder B wys daarop dat hulle die Bybel as riglyn gebruik (“*Dis wat die Bybel sê, daar is ‘n tyd vir elke ding onder die son.*”(2MR61)), en hul wend tot God vir leiding (“*...maar ernstig daarvoor gebid.*”(2M2); “*En toe het ons nou maar op die end baie nog daarvoor gebid en so aan.*”(2M2)). Moeder B stel dat haar beskouing van onderrig en leer op die Bybel gebaseer is



(“Ek dink uit die Bybel uit.”(2MR7). Moeder B heg waarde aan holistiese ontwikkeling as in lyn met die Christelike uitlewingsdiskoers (“Leer is ‘n natuurlike proses en, hmmm, dis wat ek graag wil doen. En dat jou hele lewe geïntegreerd is want, hmmm, as jy kyk na hoe ons eintlik in die Westerse samelewing leef. Ons leef baie in kompartementjies, jy weet, jy het jou werk en jy het jou kerk en jy het jou sosiaal, jy het jou sport en jy het al sulke goeters, maar as jy in die Bybel gaan kyk, alles is geïntegreerd...dit is hoe God dit vir ons, hmmm, beplan het en ek dink dit is maar die enigste manier hoe jy ‘n holistiese mens kan wees. Iemand wat kan, hmmm, op alle vlakke van die samelewing homself handhaaf. Ek dink dit is hoe God ons gemaak het. Hy het ons nie, jy weet, in kompartementjies gemaak nie, hy het ons as ‘n geheel geskape.”(2MR7)). Moeder B is van mening dat tuisskooling vir ‘n rede op hulle pad gekom het (“Toe so in daai Oktober toe het ons maar besluit miskien is dit, het dit oor ons pad gekom vir ‘n rede.”(2M2)).

## (2) Projeksie

“Okay, is dit ‘n boek wat hier voor hom is?”

“Okay, dit is obviously ‘n seuntjie. Hmmm (dink), sy naam is Morné. Okay, hy lyk vir my so 10 jaar oud. Hmmm, okay, hy lees baie ingedagte en hy lyk vir my ingeleef in sy onderwerp in. So ek reken ‘n seuntjie van daai ouderdom, so hy moet besig wees met Wetenskap. Okay, hmmm, ja, hy lyk of hy nog altyd gehomeschool het, vir hierdie outjie. Hy lyk vir my of hy lief is vir lees en of hy ook baie leergierig is en, hmmm, ja. Ek dink hy is happy, hy lyk baie ingeleef in sy onderwerp in, so ek dink hy hou van wat hy lees, van wat hy leer. En ek dink hy het dalk drome om eendag ‘n Scientist te word om ruimte toe te gaan saam met Richard Branson of iets (lag).”

“Okay, hmmm, ek dink sy ouers, hy is een van vier kinders en sy ouers het vooraf al besluit hulle gaan al hulle kinders homeschool en ja, hy is van kleinsaf al in die ding in en hy lyk vir my georganised in sy ways.”

“Hmmm, ek dink hy sal definitief universiteit toe gaan en hy sal ‘n, hy sal iets gaan studeer ja, iets professioneel soos ‘n sielkundige of ‘n argitek of ja, so iets. Hy lyk slim.”

“Ek dink hy geniet dit. Ek dink nie hy is die oudste kind nie. Ek dink hy is so die tweede van vier of die derde van vier. So hy lyk vir my na ‘n stiller outjie. So hy hou daarvan om sy eie ding te doen en ek dink hy sal nogal eendag ‘n beroep doen waarin hy eendag alleen sal werk as ek hom so check. Ja, so ek dink hy geniet sy homeschool. Hmmm, ek dink nie hy sal sommer verander nie, maar miskien het hy ‘n meer uitgaande broer of suster wat dalk sal wil skool toe gaan of ja, dalk die mould sal breek, ek weet nie.”



*“Hmmm, ek dink hy het breë belangstellings. Hmmm, ek dink hy hou van sport, hy hou van sport, kyk dalk, maar ek dink hy is meer ‘n stil kind, meer in die kunste in. Ek dink hy sal ‘n goeie skrywer ook wees veral omdat hy lief is vir lees en so aan. So ja.”*

*“Hmmm, hy lyk vir my na ‘n outjie wat kan fokus en kan konsentreer (lag). Nee, wat hy sal seker ook van play station hou, hy is daai ouderdom, of WII of whatever hulle ook van hou (lag). Ja, wat sy ouers kan bekostig. Ja, hmmm.”*

*“(dink) Hy is baie inquisitive okay, en hy peper altyd sy ouers met vrae. En hy wil weet hoe alles werk in die lewe en hulle moet vir hom goeie antwoorde gee. Hy vat nie net nee of ja nie, hy wil weet hoekom. En, hmmm, hy is nie sommer net tevrede met enige antwoord nie, goed moet vir hom sin maak. Ja.”*

**Interpretasie van Moeder B se onbewuste betekenis** – Moeder B fokus eerste op die kind se betrokkenheid en ingeleefdheid by sy taak. Dit kom vir Moeder B voor of hy dit geniet om te leer en dat dit hom gelukkig maak. Sy is van mening dat die kind ‘n positiewe toekomspektief toon en ‘n behoefte het om suksesvol te wees. Sy wys daarop dat hy georganiseerd is en meen dat hy oor die potensiaal beskik om te gaan studeer en suksesvol te wees. Sy is van mening dat hy effens stillerig is en verkies om op sy eie te werk. Die moeder wys daarop dat hy wil weet hoe goed werk en dat hy hom na sy ouers wend vir antwoorde op sy vrae.

Moeder B se projeksie blyk in lyn te wees met haar onderhoude. In beide onderhoude wys sy daarop dat Kind B leergierig is en ooreenkomstig sy potensiaal presteer en suksesvol is. Sy beklemtoon ook Kind B se vermoë om te beplan en selfstandig te werk en dat hulle daar is om hom te help en te ondersteun.

### 5.3.2.3 Vader B

#### (1) Onderhoud

Vader B het in sy onderhoud ‘n geneigdheid getoon om homself te onderbreek. ‘n Diskoers-analise van Vader B se onderhoud het laat blyk dat hy dieselfde diskoerse as Moeder B onderskryf, en ook gelykweg soos sy, naamlik **ontwikkeling-tot-volwassenheid en uitlewing van die Christelike geloof**. Die invloed van die **ontwikkeling-tot-volwassenheid-diskoers** is

sigbaar in Vader B se beskouing van die uitkomst wat in Tuisskool B bereik moet word (“...hy moet byvoorbeeld bepaalde doelwitte vir hom stel en hy moet werk om dit te kan bereik. Hy moet ‘n goeie onderbou hê in terme van algemene kennis.”(2V6); “...ek dink in essensie hy moet vir hom bepaalde doelwitte kan stel en hy moet kan werk om daai doelwitte te bereik.”(2V6)). Vader B se beklemtoning van individuele doelbepaling en inspanning is ‘n aanduiding van die hoë verwagtings wat hy aan Kind B stel, wat in lyn is met die ontwikkeling-tot-volwassenheid-diskoers.

Vader B beskou dit as belangrik vir Kind B om ‘n stem te hê en inspraak te lewer tydens besluitneming en die vlak van sy deelname is, gesien sy ouderdom, hoog (“*Ons trek tot vir Sarel byvoorbeeld in, want ek het nou byvoorbeeld vir hom 2 weke terug gesê, ‘Jy moet nou bid sodat jy kan hoor by die Here moet ons nou gaan of moet ons nie gaan nie’.*”(2V22); “*Ek dink dit is, om ‘n Engelse woord te gebruik, ‘n team effort.*”(2V23); “*...dit is belangrik dat ons dit saam, saam al 3 van ons, dit saam aanpak.*”(2V23)). Dit blyk vir Vader B belangrik te wees dat die gesin naby mekaar leef en saam deelneem aan alle aktiwiteite, waarby Kind B dus nie uitgesluit word as gevolg van sy ouderdom nie.

Vader B blyk hoë verwagtings te stel, met erkenning van die persoonseenskappe wat sukses onderlê (“*Daar was maar bietjie trane en harde woorde party keer maar ek dink dit is omdat ons as ouers ons is sy supervisors basies. Ons is sy teachers en ons het baie hoë verwagtings en ek glo dit het bietjie druk op hom gesit. Maar ek dink dit het, miskien het dit ook vir hom gehelp in terme van dissipline, in terme van dryfkrag, in terme van perseverance en al hierdie dinge.*”(2V4)). Dit kom voor dat Vader B waarde heg aan leer, wat sy beskouing van die ACE-kurrikulum as ondersteuning vir ontwikkeling-tot-volwassenheid beïnvloed (“*Wat ek toe gesien het in terme van die materiaal, die benadering van opvoeding, die benadering van die leerproses, ek het baie daarvan gehou.*”(2V7)). Dit is vir Vader B belangrik dat Kind B oor die nodige self-dissipline moet beskik en na sy mening dra tuisskooling by tot dié vorming (“*Ek voel net home schooling vereis baie meer self-dissipline en ek glo...een van die uitkomst van wat ons verwag in terme van home schooling vir myself as ‘n militaris. Nie dat ek myself sien as ‘n groot militaris nie, maar self-discipline is vir my baie belangrik. Dissipline is belangrik en ek dink*

*hierdie is ook een van die maniere wat jy dan ook hierdie dissipline gaan kweek by jou kind.”(2V5)).*

Hy beskou homself as verantwoordelik vir Kind B se opvoeding (“*So met die materiaal en daar is buite hulp ook wat ons wel kan raadpleeg, maar die verantwoordelikheid lê eintlik op ons skouers.”(2V12); “*Maar ek dink dit is reg. Jy delegeer dit nie vir ‘n onderwyser of onderwyseres X of Y nie. Jy neem dit op jou eie skouers.”(2V12)). Vader B skram nie weg van die verantwoordelikheid nie. Dit is ‘n aanduiding van sy eie vlak van volwassenheid, wat in lyn is met die ontwikkeling-tot-volwasseheid-diskoers. Vader B beskou die tuissskool as ‘n positiewe invloed op Kind B se ontwikkeling (“*En ek glo dit het alles bygedra tot, hmmm, tot hierdie selfvertroue wat hy ontwikkel het.”(2V5); “...maar ek het net merkbare vertroue, selfvertroue gesien in dit wat hy doen.”(2V5)).***

Dit invloed van die **Christelike uitlewingsdiskoers** speel ‘n bepalende rol in Vader B se besluitnemingsprosesse, en hy herken Goddelike beskikking in die verloop van hul gesinsgeskiedenis (“*Maar ek dink dit was die Here se genade ook gewees en sy tydsberekening.”(2V4); “*Toe het ons net geweier want dit is ‘n gebedsaak ook vir ons.”(2V4)). Vader B stel dat hulle Christene is en dat God die tuissskool met ‘n doel op hulle pad gebring het (“*En ek glo dit is ‘n pad wat ons moet stap...”(2V4); “*Ek glo, ek glo ons vat die regte pad.”(2V4); “*Ek wil ook glo as ‘n, as ‘n as ‘n gelowige dat dit nie net op ons pad gekom het nie, dit het op ons pad gekom met ‘n doel.”(2V5)). Vader B se herhaaldelike verwysing na hul gesinspad staan in die teken van gehoorsaamheid aan God se wil en illustreer dat hy werklik sy Christelike geloof uitleef.*****

Vader B se beskouing van hulle gesinsrolle en dus ook die tuissskool word deur die diskoers gerig (“*En weereens gaan ek terug na ons Christelike beginsels. Die man bly die hoof van die huis en as dit kom by sekere crucial beslissings of besluite wat geneem moet word, moet hy die leiding neem. Ek sê nie hy neem die besluit nie. Reta het sekere blootstelling gekry in haar lewe en dan werk ons op ‘n konsultasie tipe basis, konsulteer met mekaar.”(2V22)). Daar word oor belangrike besluite gebid en gewag vir leiding van God, met volle erkenning van moontlike inspraak deur Kind B (“*...jy moet nou bid sodat jy kan hoor by die Here moet ons nou gaan of**

*moet ons nie gaan nie.*”(2V22)). Dit wil voorkom dat Vader B geensins die Christelike uitlewingsdiskoers gebruik (misbruik) in belang van sy eie mag nie, maar homself saam met sy gesin onder gesag van God stel.

Vader B se beskouing van tuisskooling word deur sy Christelike geloof gerig (*“Hmmm, en ek glo dat as ‘n gelowige ook, dit is hoe dit gewerk het in die verlede.”*(2V8); *“Ek glo dit is Bybels.”*(2V8)). Hy wys daarop dat hulle poog om Kind B in ooreenstemming met die Christelike waardes groot te maak (*“...dit gaan maar oor Christelike waardes.”*(2V18); *“Ek en Reta moet ‘n voorbeeld stel in terme van Sarel, in terme van ‘n man en vrou.”*(2V19); *“Hmmm, maar eerlikheid is belangrik. Ek het nou-nou gepraat van dissipline dit is vir ons belangrik en dan verdraagsaamheid.”*(2V19)). Vader B is van mening dat die ACE-kurrikulum hulle instaat stel om hul Christelike waardes aan Kind B oor te dra (*“En dan of course die Christelike beginsels wat ook vasgevang word, daarvan het ek ook gehou.”*(2V7); *“So en daarvan hou ek dan ook omdat ons hom grootmaak as ‘n gelowige kind.”*(2V7)).

## (2) Projeksie

*“(kyk na prentjie) Goed (dink) okay, ek sien ‘n, kan ek praat in die 3de persoon?”*

*“Ek sien ‘n, ek sien vir Sarel wat sit met ‘n challenge rondom sy musiek want dit is ‘n verdere addisionele aktiwiteit ook in terme van sy home schooling. Ek sien dat hy hmmm (dink), dit nie noodwendig maklik, maklik, as ‘n maklike challenge sien nie as gevolg van sy ander, ander aktiwiteite waarmee hy ook betrokke is. Hmmm, hy het ook die Science club en hy het die Skryf club. Hmmm, en hy het ook die behoefte om, om musiek te kan speel. En, hmmm, hy sit ook hierso met sy, met sy ogies toe om te dink in terme van wat hy ook moet speel as dit kom by die jaareindfunksie, die prysuitdeling wat oor 3 weke is. En, hmmm, vir hom is dit ook ‘n challenge in terme van, dat hy ook moet optree voor al sy maatjies wat ook musiek neem, maar ook die res van die akademie. Dit is die prysuitdeling vir die akademie en, hmmm, maar hy weet ook dat soos, soos in die verlede en soos met verlede jaar waar hy ook hierdie challenge gehad het dat hy dit ook, hmmm, met, dat hy dit ook sal kan doen met flying colours. En, hmmm, daar is ook dan vir hom, ook vir hom gesê dat ons baie trots is op hom en dat ons glo dat, hmmm, dat, hmmm, dat soos hy, dit sy wens was om te kan, musiek te kan speel dat hy dit sal, dat hy ook sy doel sal bereik.”*

*“(dink) Hmmm, vooraf was ek dink die challenges van sy ander vakke ook gewees en daarom sit hy hierso met sy ogies toe.”*

*“Ek, soos ek gesê het ek dink hy dink in terme van dit wat hy moet speel, vir wat is die liedjie, die musiek wat hy moet opvoer tydens die prys uitdeling.”*

*“(dink) Hmmm (dink), dit gaan maar oor rewards. Verlede jaar toe hy ook so goed gedoen het is hy ook gereward. En, hmmm, glo hy dat hy ook dan as hy ook hierdie doelwit bereik het, dat hy ook sy reward sal ontvang.”*

*“Hmmm, Sarel is ook ‘n, hy is ‘n alleen kind. Ek dink dit, wat dit ook in ‘n mate (dink) makliker maak in terme van die betrokkenheid van sy ouers ook by hom in terme van sy opvoeding, sy akademiese opvoeding. En, hmmm, glo ek ook dat, dat hy ook baie op sy ouers vertrou in terme van sy opleiding.”*

*“(dink) Nee ek dink nie so nie.”*

**Identifisering van momente van toepassing op Kind B** – Vader B se respons op die TAT-plaat blyk ‘n identifisering van momente te wees, wat direk op Kind B van toepassing is eerder as ‘n projeksie. Dit blyk verhoudingsmatig van aard te wees aangesien dit dui op sy fyn ingesteldheid op Kind B, en is moontlik nie ‘n weerspieëling van die diskoerse nie. Hy wys daarop dat Kind B betrokke is by die taak en dat hy dit as uitdagend ervaar. Hy blyk bewus te wees van Kind B se werkslading en dat hy verskeie take het waarby hy betrokke is. Vader B is egter van mening dat Kind B gewoonlik suksesvol is en dat hulle baie trots is op hom en aan hom die nodige erkenning bied. Hy stel dat hulle volle vertroue in Kind B het dat hy sal volhard en die doelwitte wat hy vir homself stel sal bereik. Hy wys daarop dat Kind B, soos vorige jare, beloon sal word vir die goeie werk wat hy doen. Vader B blyk bewus te wees daarvan dat Kind B soms alleen voel maar is van mening dat hulle teenwoordigheid hom minder alleen laat voel. Vader B wys daarop dat hulle Kind B ondersteun en dat hy op hulle vertrou vir die leiding wat hy verlang.

Vader B se respons op die TAT-plaat is in lyn met sy onderhoud. In sy onderhoud het hy daarop gewys dat prestasie vir hom belangrik is en dat hy hoë verwagtings aan Kind B stel. Hy stel egter dat Kind B oor die vermoë beskik om in ooreenstemming met die verwagtings te presteer. Vader B se hulp en ondersteuning aan Kind B is duidelik in sy onderhoud sowel as sy projeksie. Hy het wel nie in sy onderhoud eksplisiet genoem dat hy trots is op Kind B nie alhoewel dit geïmpliseer word.

#### 5.3.2.4 Kind B

##### (1) Onderhoud

‘n Diskoers-analise van Kind B se onderhoud laat blyk dat hy ook die **ontwikkeling-tot-volwassenheid-diskoers** onderskryf. Die invloed van die diskoers is sigbaar in sy beskouing van die rol wat Moeder B in die tuisskool vervul (*“Sy bly hier so en as ek in my skoolwerk iets verkeerd gedoen het of iets vergeet het dan sê sy vir my en dan gaan doen ek dit reg of doen dit oor of iets.”*(2S12)). Hy blyk bewus te wees van die verwagtings wat aan hom gestel word en poog om te presteer, wat ooreenstem met die eise van die diskoers. Kind B werk selfstandig, wat ook in lyn is met die eise van die diskoers (*“Ek werk in my kamer en dan werk sy by die kamer langs my in die hoofslaapkamer.”*(2S13)). Kind B geniet dit in die tuisskool en vind dit stimulerend (*“...dit is nie of jy meer werk doen nie, maar jy doen beter en interessanter werk as in die skool.”*(2S25); *“En in die Wiskunde, die Wiskunde is maklik en ek het nou net met my laaste pace, boeke gesukkel maar ek het dit opgelos gekry.”*(2S25)). Hy toon deursettingsvermoë, wat in lyn is met die doelwitte in die diskoers.

Kind B voel soms eensaam maar is van mening dat dit nou beter is aangesien sy ouers daar is vir hom (*“Lekker, maar partykeer nie, want partykeer voel jy lonely.”*(2S7); *“...partykeer is ek bly ek is die enigste kind maar ander tye is ek bietjie eensaam.”*(2S7); *“Dit het beter geword van die homeschool af.”*(2S38)). Kind B wys daarop dat die tuisskool hom instaat stel om betrokke te raak by aktiwiteite wat hy geniet (*“Ek hou baie daarvan en, hmmm, dit is vir my lekker (dink).”*(2S17); *“En ek kan meer tyd saam met my gesin spandeer.”*(2S17); *“En dit is baie lekkerder as die skool want.... in die skool moet jy vir elke vak moet jy wissel, klasse wissel.”*(2S17); *En hier kan jy net op een plek bly.”*(2S17)). Dit lyk of Kind B ongemaklik is met verandering en die stabiliteit van voorspelbaarheid geniet wat die tuisskool voorsien.

(2) Projeksies

• Menstekening

*“Hmmm, hy hou van skate board en play station speel, en hy homeschool, en hy het ook 5 honde.”(2SP5)*

*“Hmmm, hy hou daarvan om buite te speel, hy hou van sokker en tennis en (dink) hy hou daarvan om sy ouers te help met iets en hy hou daarvan om met sy honde te speel.”(2SP10)*

*“Hy sukkel partykeer om sokker te speel, party keer. En hy sukkel party keer om vliegtuie te bou, maar ja, hmmm, ja.”(2SP14)*

*“Hmmm, hy probeer net weer.”(2SP15)*

*“Hy het ‘n pa en ‘n ma en ‘n ander boetie, ‘n kleiner boetie.”(2SP17)*

*“Hmmm, hy is lief vir haar en hulle speel lekker saam en hy help haar baie met kos kook, met kos maak en tuin maak.”(2SP19)*

*“Hmmm, sy pa, hmmm (dink), sorry. Hy en sy pa doen elke Dinsdag iets saam soos gaan plant plantjies of gaan speel golf of iets en ja, hy speel saam met hom straat tennis.”(2SP25)*

*“Hmmm, hy dink sy boetie is baie irriterend en hy speel nog steeds saam met hom.”(2SP29)*

*“Hmmm, sy ma is die onderwyser en sy pa is die prinsipaal en hy doen nogal baie werk, maar nie so baie nie. En ja.”(2SP31)*

*“Hy dink dit is baie lekker.”(2SP32)*

*“Hmmm, die skool, hmmm, is baie groot, so jy kry nie direkte aandag nie. En, hmmm, hy het baie vriende maar hulle kan nie almal met hom gelyk speel nie.”(2SP38)*

*“Ja, en (dink) elke jaar verander hy van onderwysers en hy hou nie daarvan nie.”(2SP39)*

*“In die skool is daar min werk en in die tuisskool is daar bietjie meer werk.”(2SP40)*

*“Hy dink, of hy raai, of hy dink dit was God se plan.”(2SP43)*

*“Hmmm (dink), well in die skool het hy nie sulke baie vriende gehad nie en in die tuisskool het hy lekker baie vriende gemaak. Seker so twee keer meer vriende as in die skool.”(2SP44)*

*“Hmmm, hulle hou daarvan om saam te speel, om play station te speel en om saam golf te speel en putt-putt te speel.”(2SP49)*

*“Hmmm, dat jy bietjie later kan begin in die oggend dan hoef jy nie 7:30 by die skool te wees nie. En jy kan vroeër klaarmaak want as jy 11:00 klaar is met jou werk is jy klaar vir die dag en dan kan jy speel of rus of te kere gaan.”(2SP54)*

*“Hmmm, dat daar meer werk is, meer interessante werk en dat daar direkte help of ja, dat daar direkte help.”(2SP55)*

*“Hmmm, as jy nie jou werk gedoen kry op een dag nie, sê nou dit is Maandag, dan kan jy dit of Dinsdag doen of jy moet dit inhaal op ‘n ander dag. En op Vrydag as jy iets nie gedoen het nie moet jy dit op Sondag doen.”(2SP56)*



*“Hmmm (dink), hmmm, spelling op hierdie oomblik. Well dit is nie moeilik nie maar partykeer dink ‘n mens nie en skryf 2 woorde oor of iets verkeerd of so iets.”(2SP57)*

*“Hmmm, hy staan op en dan lees hy Bybel en dan begin hy en dan doen hy Wiskunde en dan Science en Afrikaans en Word building en Literature. En as hy klaar is met dit, hy maak gewoonlik 14:00 klaar, dan speel hy vir die dag verder.”(2SP58)*

*“Hmmm, hy kan die, hy kan sy skooltye enige tyd wat hy wil maak in die jaar. Soos hy kan Januarie begin en Oktober klaar maak of so iets. En ja, maar hy besluit want hy het nog maatjies wat in die skool was, wat ook nog saam met hom speel so hy doen dit, hmmm, hy doen sy skooltye saam met die skool sodat hy ook kan vakansie hou.”(2SP61)*

*“Hmmm, well, hy kan meer tyd saam met die gesin spandeer want as hy in die skool was kom hy eers 13:30 of 14:00 terug by die huis en dan moet hy nog huiswerk doen, vir so ‘n uur of twee. Dan kom sy pa in die aand en dan moet hulle in die aand saam goeters doen en dan gaan slaap hulle en dan moet hulle die volgende oggend weer begin. So as hy vroeg klaar maak kan hy meer tyd, hmmm, spandeer saam met sy gesin.”(2SP63)*

*“Party keer moet jy Sondae werk, dan kon jy, sê nou maar, gaan fliék het saam met jou gesin of winkel toe gegaan het of by ‘n koffie winkel gaan koffie drink het of so, en dan moet jy werk.”(2SP66)*

*“Hmmm, by die kerk is daar Sondagskool wat hy heen gaan en partykeer dan gaan sit hy saam met sy ma-hulle in die kerk. En ja.”(2SP67)*

*“Dit is nie rêrig ‘n probleem nie want hy was in die skool, so hy kan naastenby dieselfde opinie hê. En die skool is naastenby dieselfde as die tuisskool.”(2SP68)*

*“Hmmm, hy hou net baie daarvan. Hy hou baie van tuisskool en hy kan baie tyd saam met sy gesin spandeer.”(2SP69)*

**Interpretasie van Kind B se onbewuste betekenis** – Kind B se bespreking van sy tekening bevat talle identifiseerbare elemente uit sy eie gesitueerdheid en selfs direkte bespreking, dus kan dit nie suiwer as ‘n projeksie geïnterpreteer word nie. Dit skyn of Kind B tevrede is met sy huidige situasie en dit geniet in die tuisskool. Dit wil voorkom of hy soms probleme ondervind met sekere van sy take, maar dat hy nie opgee nie en aanhou totdat hy sukses behaal. Dit blyk dat hy die gesinsverhoudings as positief ervaar en hy geniet dit om sy ouers met takies te help en om kwaliteit tyd saam met hulle deur te bring. Dit wil voorkom of hy soms alleen voel en hy toon ‘n behoefte aan ‘n broer saam met wie hy kan speel. Dit kom voor dat Kind B die institusionele skool as negatief ervaar het weens die gebrek aan individuele aandag, stabiliteit en stimulerende werksopdragte. Hy skyn dit as God se plan te sien dat hy in die tuisskool is. Hy skyn sy huidige situasie te ervaar as vry en stimulerend aangesien hy kan deelneem aan



aktiwiteite wat hy geniet, meer vriende het as in die skool, individuele aandag kry en die werk stimulerend vind.

- TAT

*“Hmmm, okay, dit was ‘n, oh dit is ‘n viool. Hmmm, dit was ‘n seuntjie wat, hy was so 7, 8 jaar oud, 8, 9 jaar oud en, hmmm, hy het, hy wou die dag viool speel. En hy het ‘n konsert gehad, maar toe het een van sy string goeters gebreek en toe sê die komponis dat hy nie kan speel nie en nou is hy baie hartseer. En hy sit net by sy lessenaar en kyk na sy viool en ja, en na die tyd gaan hy en sy ma en sy pa vir hom gaan strings koop dat hy weer kan oefen. Maar nou moet hy eers weer wag tot volgende jaar vir die volgende konsert.”*

*“En ja, hy is net baie hartseer.”*

*“Hmmm, hy het geoefen en toe voel hy, hy is bietjie los, met sy hand so gevoel en toe draai hy hom styf maar toe het hy hom per ongeluk te styf gedraai en toe breek die onderste ding uit. En dan moet hy eers die hele onderste string se stuk van die viool vervang.”*

*“Hmmm (dink), hmmm, hy (dink), ek weet nie (dink), hy gaan maar net nuwe strings koop of kry en dan ja, gaan hy net aanhou speel.”*

*“Hmmm, goed hy speel al klomp liedjies en ja, sy komponis sê hy gaan ‘n groot viool star of ja, word eendag.”*

*“Hmmm, hy gaan maar net hard oefen en hy gaan seker maak sy strings breek nie weer nie. En hy gaan elke 6 maande, gaan hy nuwe strings op sit dat hy kan beter speel en net voor die konsert gaan hy ook nuwe strings op sit. En dan ja.”*

*“Hmmm, hulle is net baie hartseer vir hom ja, dat hy nie kan in die konsert speel nie want hy het baie uitgesien daarna.”*

*“Hmmm (dink), hmmm (dink), hmmm, nie rêrig iets anders nie.”*

*“Baie goed want hy gaan oefen en dan gaan hy die liedjie wat hy, sou hierdie jaar speel, speel so dan het hy langer geoefen, al.”*

*“Ook baie goed want hy speel omtrent elke dag. En ja.”*

**Interpretasie van Kind B se onbewuste betekenis** – Die kind in die projeksie blyk ongelukkig te wees aangesien hy soms sukkel om die taak wat aan hom gestel word suksesvol te voltooi. Hy wend hom na sy ouers vir hulp en ondersteuning. Dit blyk egter dat hy nie gaan opgee nie en dat hy bereid is om hard te werk en dat hy wel sukses sal behaal. Dit wil voorkom dat hy in die toekoms pro-aktief sal wees om te verseker dat hy nie weer in dieselfde situasie beland nie.

In beide sy projeksies kom dit voor dat Kind B tevrede en gelukkig is met sy huidige situasie. Dit blyk dat sy verhouding met sy ouers positief daar uitsien en dat hy op hulle steun vir hulp, leiding en ondersteuning. Dit wil verder voorkom of hy dit geniet om tyd saam met sy ouers deur te bring. Sy projeksies stem ooreen met sy onderhoud waarin hy meld dat hy dit geniet in die tuisskool.

#### 5.3.2.5 Ongestruktureerde nie-deelnemende observasies

Ek het 8:00 die Maandagoggend ('n week na die onderhoude) gearriveer vir my eerste observasie. Kind B was reeds aangetrek en gereed om met sy skooldag te begin. Die observasie bevestig beide Moeder B sowel as Kind B se stellings dat hulle vroeg in die oggend met skool begin. Daar is nie 'n aparte vertrek wat vir skool gebruik word nie en Kind B werk in sy kamer. Hy werk by 'n lessenaar of "*work station*" (soos dit in ACE genoem word), wat voor die venster staan en uitkyk op die erf agter die huis waar daar 'n lapa en baie bome is. Sy werksomgewing is goed ingerig en georganiseerd en sy kamer is stil en rustig en die geluid van die voëltjies en honde wat buite blaf is hoorbaar. Hy het nie sy eie rekenaar nie en werk hoofsaaklik in werkboeke.

Kind B was stil, teruggetrokke en effens skaam tydens die observasie. Hy het dadelik gaan sit en sy Wiskunde werkboek uitgehaal en begin werk sonder dat Moeder B nodig gehad het om leiding te gee of hom aan te moedig, wat in lyn is met haar onderhoud. Moeder B het langs sy lessenaar gaan staan en vir my verduidelik hoe hulle tuisskool funksioneer. Sy het onder andere verwys na die doelwit kaart (wat aandui watter vakke gedoen moet word en hoeveel bladsye per vak) en die nasien sleutel (wat Moeder B deurgaans by haar hou). Sy het Kind B onderbreek sodat sy vir my kon wys hoe sy werkboeke lyk en gebruik word.

Moeder B was nie die heelyd in sy kamer terwyl hy werk nie, maar het tussendeur kom vra of hy hulp verlang of vir haar wil vertel wat hy geleer het, wat Moeder B se onderhoud bevestig. Sy het my vertel van hulle roetine, dat hulle in die oggende om 7:30 saam Bybel lees en bid (hulle het 'n atlas en kies elke dag 'n ander land om voor te bid) waarna Kind B met skool begin.

Moeder B het daarop gewys dat Kind B na elke vak 'n breuk neem en dat hulle tydens sy eerste

breuk saam ontbyt eet. Sy het genoem dat sy hare gewoonlik nie vir die eerste vak gekam is nie, maar dat hy vanoggend netjies was omdat ek kom kuier het.

Moeder B het die vertrek verlaat en die doelwit kaart (met hulle vak indeling) gaan haal sodat sy vir my kon verduidelik hoe dit werk. Sy het genoem dat hulle nie die Donderdag skool sou hê nie aangesien Kind B saam met die kinders van die akademie op 'n uitstappie sou gaan ter afsluiting van die jaar. Kind B het selfstandig gewerk ten spyte van die steurnisse van ons gesprek en soms opgestaan om sy neus te gaan blaas. Moeder B het vir ons koffie gebring en vir Kind B gevra wat hy wou eet vir ontbyt. Sy het elke kort-kort kom inloer en agter hom gaan staan om sy vordering te volg, en by dié geleenthede voortgegaan om vir my te vertel van die wyse waarop hulle hulle tuisskool bedryf. Sy het onder andere gesels oor die vakke wat hy doen (Wiskunde, Literatuur, Woordbou, Afrikaans, Engels, Sosiale studies en Wetenskap), dat hy agter is met Literatuur aangesien dit baie leeswerk is. Sy het die bladsy indeling vir elke vak gewys (hy doen tussen 90 en 120 bladsye per week, wat uitwerk op 29 – 34 bladsye per dag), en vertel van die tyd wat aan skoolwerk bestee word (hulle begin 8:00 in die oggende en werk tot ongeveer 13:30 of 14:00). Kind B het onder Moeder B se gesels deur gewerk sonder om 'n woord te sê of op te kyk na ons of die kamera.

Moeder B het agter Kind B gestaan met haar hand op sy skouer en sy werk met die nasiensleutel vergelyk om te bepaal of hy nog op die regte pad is. Sy het ook vir hom gevra om aan haar te verduidelik wat hy moes doen en hy moes die stappe verduidelik. Moeder B het nie vir hom die antwoorde gegee nie, maar hom begelei om self by die antwoorde uit te kom. Dit was vir Moeder B belangrik dat indien hy 'n fout gemaak het hy moes weet wat hy verkeerd gedoen het sodat hy nie die fout sou herhaal nie. Hy het ook 'n aparte boek wat hy gebruik om die somme wat verkeerd is oor uit te werk sodat hy nie sy werkboek bekrap nie. Hy is gelos om sy eie foute agter te kom en reg te stel en om die nodige korreksie in sy werkboek aan te bring.

Moeder B het verduidelik hoe korreksies hanteer word (indien 'n som verkeerd is word korreksie op aparte papier gedoen en in werkboek geplaas), maar Kind B het haar reg gehelp en daarop gewys dat dit slegs so gedoen word as hy 'n fout in 'n toets maak en dat die korreksies andersins in sy werkboek gedoen word en omkring word om te wys dit is oorgedoen. Hierdie regstelling

kan geneem word as ‘n illustrasie van die mate waarin Kind B eienaarskap neem van sy leertaak in die tuisskool en ingekoop het op die ACE-stelsel. Hy het dan ook, toe hy klaar was, opgestaan en Moeder B gaan roep sodat hulle sy werk kon merk. Sy het aan die hand van die nasienleutel deurgaans seker gemaak dat hy verstaan waar en hoekom hy foute gemaak het en sy het hom daarop gewys dat hy soms nalatige foute maak. Hy het egter sy werk oorwegend suksesvol voltooi en min foute gemaak. Dit nalatige foute waarna Moeder B verwys hou verband met die organisatoriese take en sluit onder andere sy versuim in om aan te dui dat hy regstellings gemaak het sowel as om die bladsy waarmee hy klaar is te tel en aan te teken op sy doelwit kaart.

Ek het twee dae later 9:00 gearriveer vir die tweede observasie, sodat ek die ander vakke kon observeer. Hy het net klaar ontbyt geëet en het met Wetenskap begin. Die huishulp was daar en Moeder B het vir haar gesê om solank in hulle kamer te begin en dat hulle sou skuif wanneer sy by Kind B se kamer kom. Haar teenwoordigheid het nie die onderrig- en leergebeure versteur nie.

Kind B was effens meer ontspanne tydens dié observasie. Moeder B het regdeur die sessie op sy bed gesit en op haar skootrekenaar gewerk. Sy het tussendeur my epos adres gevra aangesien sy vir my inligting wou stuur oor ‘n tuisskool byeenkoms (ekspo waar verskillende kurrikulum verspreiders sou adverteer). Moeder B het weer tussendeur met my gesels en genoem dat hulle soms in die lapa gaan werk, veral wanneer die huishulp daar is. Moeder B het vir ons gaan koffie maak waarna sy die lapa gaan skoon maak het sodat hulle later daar kon gaan sit en werk.

Kind B het selfstandig gewerk en weer tussendeur opgestaan om sy neus te gaan blaas. Moeder B het tussendeur kom inloer om te hoor of Kind B regkom en om verder op haar skootrekenaar te werk. Moeder B het die leerwerk onderbreek om vir hom ‘n video-opname oor ‘n sonsverduistering te wys. Moeder B het vertel dat hy gewoonlik vir haar vertel wat hy leer maar dat hy vandag baie stil was. Hy het omgedraai en haar meegedeel waaroor hy lees, waarop Moeder B hom op die rug getik het in ‘n poging om hom te motiveer en vir hom gesê het, “*Go for gold*”.

Kind B het sy Wetenskap voltooi waarna hy sy werk volgens die nasiensleutel gemerk het en die korreksies aangebring het. Moeder B het agter hom kom staan om te kyk dat hy regkom met die merkwerk sowel as die korreksies. Sy het hom gewaarsku om nie nalatige foute te maak nie, terwyl sy met haar arm om sy nek gestaan het. Moeder B het genoem dat hulle die bladsy nommer van elke bladsy wat klaar gemerk is moet omkring. Sy weet nie hoekom hulle dit moet doen nie, maar hulle doen dit want dit is wat die kurrikulum vereis. Kind B moet ook deurgaans kruisverwysings doen om te wys dat hy wel terug gegaan het en verkeerde antwoorde opgesoek het. Die huishulp het by een geleentheid die onderrig- en leergebeure onderbreek om vir Moeder B in te lig dat sy iets in die huis gebreek het.

Ek het twee dae later om 10:00 gearriveer vir die derde observasie, weer van ander vakke. Dit was 'n lieflike dag en Moeder B en Kind B het buite by 'n tafel gesit en werk (Kind B het skoolwerk gedoen terwyl Moeder B op haar skootrekenaar gewerk het). Met my aankoms het hy met Engels begin en Moeder B het vir ons gaan koffie maak. Die honde het naby ons kom sit en Kind B het spontaan met my oor die honde begin gesels. Hy was aansienklik meer ontspanne tydens die observasie.

Hy het selfstandig gewerk en Moeder B het met haar terugkoms agter hom gaan staan. Hy was aanvanklik onseker oor die opdrag maar het op sy eie reggekom. Sy het wel gepoog om hom te help, waarna sy hom weer gelos het om dit self die werk te voltooi. Kind B se volgende opdrag was om 'n opstel te skryf. Hy moes self 'n onderwerp kies, idees wat verband hou met die onderwerp neerskryf, 'n voorlopige opstel skryf en daarna die finale opstel.

Hy het besluit om oor hulle reise na Israel te skryf en het begin om sy idees neer te skryf. Die telefoon het intussen gelui en die ouma het Moeder B vanuit die huis geroep. Hy het voortgegaan met die neerskryf van sy idees sonder om vir Moeder B te wag. Sy het teruggekom en hom uitgevra. Hulle het die opdrag bespreek en saam aan nog idees gedink en Moeder B het hom gehelp met die spelling van sekere van die woorde, byvoorbeeld "*Morocco*" (Marokko) en Kapernaum. Moeder B het van die werk deurgegaan en vir hom advies gegee, byvoorbeeld om mooier te skryf, spasies te maak tussen sy woorde en te let op sy spelling. Hy het sy beplanning klaargemaak en die finale opstel vir 'n latere stadium gehou.

Kind B het vervolgens begin met Woordbou en Moeder B het tussendeur met my gesels en vertel van haar skryfklub. Moeder B het genoem dat hulle nie die afdeling oor leesklanke gedoen het nie want Kind B was op daardie stadium nog in die institusionele skool. Sy het verduidelik dat dit Amerikaanse leesklanke is en nooit in die toetse gevra word nie. Sy het dit daarom nie as belangrik beskou nie en nie pogings aangewend om dit in te haal nie. Kind B noem aan Moeder B dat hy weet hoekom sy rug seer is – dat hy, tydens die uitstappie die vorige dag, voor was op die glybaan en dat die maats wat na hom afgekom het hom per ongeluk in die rug gestap het. Die oop en intieme verhouding tussen Moeder B en Kind B was veral tydens hierdie observasiesessie merkbaar.

Tydens al drie die observasiesessies het positiewe verhoudingsmomente inderdaad tussen Moeder B en Kind B voorgekom. Moeder B het gereeld agter Kind B gestaan terwyl hy gewerk het en het dikwels met haar arms om sy nek gestaan, oor sy skouers gevryf of hom gesoen. Haar betrokkenheid by haar gesin sowel as haar ondersteunende ingesteldheid teenoor Kind B was deurgaans opmerklik. Dit was duidelik dat hulle as gesin naby mekaar leef en werklik vir mekaar omgee. Die wyse waarop hulle teenoor mekaar sowel as teenoor my opgetree het was in ooreenstemming met hulle Christelike waardes en oortuigings. Dit blyk dat die Christelike uitlewings diskoers ‘n direkte invloed uitoefen op die interaksies en verhoudings met mekaar, in Gesin B sowel as Tuisskool B, maar ook met individue buite hierdie sisteme, wat ‘n aanduiding is van die sterkte van die diskoers.

Kind B was bewus van my teenwoordigheid alhoewel hy nie deurentyd in my rigting gekyk het nie, en algaande oënskynlik meer ontspan het. Vanuit die observasies blyk dit dat Kind B konsekwent, in ‘n verskeidenheid van vakke, selfstandig werk en nie vir Moeder B wag vir hulp nie, wat ooreenstem met Moeder B se onderhoud. Kind B het tydens al drie observasies by sy rooster gehou, wat ‘n aanduiding is van sy reeds gevormde vermoë om by struktuur en roetine te hou. Die doelwitte en verwagtings wat Moeder B aan Kind B stel was tydens al die observasies merkbaar. Vanuit die observasies wil dit blyk dat Moeder B wel as fasiliteerder optree deur aan Kind B die nodige hulp met detail te verleen sonder dat sy die werk vir hom doen. Kind B moes deurgaans self sy werk nagaan en sy foute korregeer.



### 5.3.3 Bespreking

#### 5.3.3.1 Mikrosisteem van Gesin B

Gesin B is ontspanne, gemaklik in hul verhoudings en ondersteunend, wat positiewe response (byvoorbeeld wedersydse respek en liefde) by die gesinslede ontlok en wat liefdevolle en ondersteunende bemoeienis met mekaar aanmoedig. Die diskoerse, naamlik die ontwikkeling-tot-volwassenheid-diskoers sowel as die Christelike uitlewingsdiskoers wat deur al die gesinslede onderskryf word, het 'n harmoniërende invloed op Gesin B se keuse van aktiwiteite, die rolle wat hulle vervul sowel as hul interaksies en onderlinge verhoudings. Gesin B heg waarde aan hulle betrokkenheid bymekaar en bring die meeste van hulle tyd saam deur, deur byvoorbeeld saam kerk toe te gaan, te reis, met plante te werk en te ontspan deur byvoorbeeld mini-golf en straat tennis te speel. Die gesinsaktiwiteite versterk die gesinsbande en verhoudings en is in lyn met die eise en waardes van beide diskoerse. Moeder B wys ook daarop dat hulle as 'n een-kind gesin op mekaar aangewese is, wat ook die gesinsbande versterk.

Vader B se beskouing van hulle gesinsrolle blyk beïnvloed en gerig te word deur die Christelike uitlewingsdiskoers wat hulle onderskryf. Hy verwys na homself as die hoof van die huis en stel dat die verantwoordelikheid vir finale besluite by hom berus, alhoewel hy Moeder B sal konsulteer alvorens hy 'n besluit neem. Die ontwikkeling-tot-volwassenheid-diskoers speel ook 'n rol aangesien die ouers Kind B betrek by van die besluite, wat daarop dui dat hy 'n stem het in die sisteem en dat hulle hom op 'n selfstandige, volwasse wyse wil laat optree. Vader B wys daarop dat hulle poog om konsekwent ooreenkomstig hul rolle op te tree sodat hulle 'n voorbeeld vir Kind B kan stel.

Die proksimale prosesse in Gesin B vind plaas op individuele vlak sowel as met die ouers gesamentlik en is informeel van aard, wat bydra tot outentieke toepassing en integrering van die nuwe kennis/vaardigheid. Voor, sowel as tydens hulle reise na die Midde Ooste, leer hulle byvoorbeeld almal van die verskillende kulture deur op te lees en ook hul vernaamste disse te leer maak. Die kwaliteit van hulle omgee verhoudings met mekaar sowel as hulle vaardighede ontwikkel ook tydens hulle gesamentlike deelname aan byvoorbeeld straat tennis. Kind B is ook



in proksimale prosesse betrokke in die gesin se godsdienste beoefening aangesien hy nuwe kennis, waardes en norme aanleer, byvoorbeeld eerlikheid en verdraagsaamheid. Kind B het egter ook selfstandige aktiwiteite, net soos hy sy skoolwerk grootliks op sy eie doen. Hy hou van rekenaarspeletjies speel, met blokkies te bou en om in die motorhuis goed te maak of te bou, wat daartoe bydra dat sy vermoë met betrekking tot die genoemde aktiwiteite met tyd gaan verbeter.

### 5.3.3.2 Mikrosisteem van Tuisskool B

Tuisskool B vind plaas in die konteks van Gesin B en word beskou as 'n mikrosisteem op sigself. Moeder B het 'n rustige, gemaklike en ondersteunende omgewing in Tuisskool B geskep waar Kind B grootliks selfstandig kan leer en ontwikkel, wat in die algemeen die interpersoonlike verhoudings sowel as die onderrig en leer in Tuisskool B skyn te bevorder. Kind B beskou Moeder B as die onderwyseres en Vader B as die prinsipaal. Moeder B se beskouing van die rolle verskil egter van dié van Kind B. Sy verwys na haarself as 'n fasiliteerder en nie 'n onderwyseres nie, terwyl sy van Kind B verwag om selfstandig te werk, wat in lyn is met die eise van die ontwikkeling- tot-volwassenheid-diskoers. Tydens die observasiesessies het sy egter 'n sterk rol gespeel as kontroleur van sy vordering, alhoewel sy dit nie in haar onderhoud geopper het nie.

Moeder B blyk verantwoordelik te wees vir die keuse van die kurrikulum sowel as die leeraktiwiteite waaraan hulle deelneem, terwyl Kind B die verantwoordelikheid op homself geneem het vir die dag-tot-dag beplanning. Hulle volg 'n gestruktureerde benadering tot onderrig en leer en is in die oggende vanaf 8:00 – 13:30/14:00 (vir ongeveer 5 - 6 ure), besig met skoolwerk. Dit kom na vore dat aandag bestee word aan die toereikende vaslegging van kennis en die inoefening van vaardighede. Die mikrosisteem van die gesin dring egter wel dié van die skool in, byvoorbeeld om takies in die huis te verrig. Moeder B moedig Kind B aan om betrokke te raak by dié aktiwiteite aangesien sy klem plaas op gebalanseerde ontwikkeling, wat ooreenstem met die waardes en eise van die ontwikkeling-tot-volwassenheid-diskoers.

Die wyse waarop die onderrig- en leergebeure hanteer word hou implikasies in vir die proksimale prosesse wat plaasvind. Moeder B poog om nougeset die voorgeskrewe struktuur van die ACE-



kurrikulum te volg en daar vind inderdaad verskeie proksimale prosesse plaas tussen Moeder B en Kind B. Moeder B se wyse van begeleiding deur hulp en leiding aan Kind B te voorsien en die werk vir hom te verduidelik indien hy nie verstaan nie maak dit moontlik dat toereikende leer kan plaasvind, wat Kind B se ontwikkeling bevorder. Moeder B verwag dat Kind B in ooreenstemming met sy vermoëns moet presteer en hy het doelwitte wat hy elke dag moet bereik. Hy doen sy eie tydsindeling, wat aan hom die geleentheid bied om verantwoordelikheid te neem vir sy eie leer, te leer om te beplan en sy tyd effektief te bestuur. Kind B werk vir lang periodes op 'n slag wat daarop dui dat hy oor goeie konsentrasievermoë beskik, wat hom instaat stel om sy take suksesvol af te handel. Die assesserings, wat as deel van die kurrikulum gedoen word, voorsien aan Moeder B riglyne met betrekking tot die kennis en vaardighede wat reeds bemeester is en dié wat nog aandag nodig het. Moeder B is dus deurgaans bewus van die vlak waarop Kind B funksioneer en sy kan die onderrig en leer dienoooreenkomstig bestuur. Die wyse waarop die onderrig en leer hanteer word dra daartoe by dat Kind B op ouderdom-toepaslike graadvlak in al sy vakke presteer.

Die onderrig- en leergebeure skyn positief beïnvloed te word deur Moeder B se inkoop op die ontwikkeling-tot-volwassenheid-diskoers aangesien sy in samehang daarmee waarde heg aan onderrig en leer en dus aan begonde onderwyskundige beginsels. Die invloed van diskoers van die uitleef van Christelike geloofsbeginsels is ook sigbaar deurdat sy streef om die Christelike waardes en beginsels in haar alledaagse lewe in Gesin B sowel as Tuisskool B praktyk te maak.

Vader B se primêre oorweging vir die tuisskool toon 'n ooreenstemming met die oorwegings deur Moeder B gestel. Hy is betrokke by die tuisskool deurdat hy Kind B in die aande of oor naweke help met die werk wat hy nie verstaan nie. Hy is ook betrokke by die prysuitdeling deurdat hy en Moeder B saam besluit oor die pryse wat Kind A gaan ontvang. Die akademie heg waarde aan die hoeveelheid "*paces*" wat 'n kind deurwerk per jaar, maar stel nie spesifieke kriteria vir die prysuitdeling nie. Elke ouer besluit self oor die pryse wat hulle vir hulle kind(ers) gaan gee. Die ouers gee gewoonlik 'n sertifikaat wat aandui hoeveel "*paces*" hy/sy deurgewerk het, wat sy/haar gemiddeld vir die jaar was en watter karaktertrekke hy/sy daardie jaar getoon het. Moeder B noem dat Kind B nog elke jaar goed presteer het en dat hulle ook vir hom byvoorbeeld 'n boek prys saam met die sertifikaat gee. Moeder B en Vader B gaan dan saam met Kind B op

die verhoog en as die hoof van die huis oorhandig Vader B die sertifikaat en prys(e). Die kinders kry ook pryse vir die aktiwiteite waaraan hulle deelneem op Dinsdae, wat bepaal word deur die persoon wat die aktiwiteit aanbied. Moeder B bied byvoorbeeld die skryfklub aan en sy gee vir elke kind ‘n rapport en ‘n bywoningertifikaat.

### 5.3.3.3 Mesosisteem

Gesin B funksioneer nie in isolasie nie maar verkeer in interaksie met ander sisteme buite die gesin en skool. Moeder B wys daarop dat hulle gesin daarvan hou om tyd saam deur te bring by die huis of tydens hulle reise na die Midde Ooste alhoewel hulle nie geïsoleerd lewe nie. Die ontwikkeling-tot-volwassenheid-diskoers speel inderdaad ‘n rol aangesien gebalanseerde ontwikkeling vir die ouers belangrik is, wat veral van belang is in hul benutting en ontginning van die mesosistemiese vlak, naamlik vir wedersydse verryking en relevansie van ervarings en blootstelling.

Tuisskool B vind plaas in die konteks van Gesin B en sterk wedersydse beïnvloeding vind plaas. Die diskoerse wat deur die gesinslede onderskryf word oefen ‘n invloed uit op Tuisskool B en rig Moeder B se beskouing van onderrig en leer, haar keuse van die kurrikulum, haar hantering van Kind B, haar beskouing van hulle rolle, beplanning, hulpverlening en assessering. Dit gebeur ook dat gesinsaktiwiteite, byvoorbeeld om saam te eet, in die skooltyd plaasvind, wat dan minder tyd vir onderrig en leer laat. Kind B stel dat hy soms dié skoolwerk wat nie in die week voltooi word nie oor naweke moet afhandel, wat gesinstyd opneem, netsoos met werkvoltooiing vanuit ‘n institusionele skool sou gebeur het. Dit blyk dat die sisteme soepel is en met mekaar artikuleer en dat dit aangepas word volgens die behoeftes van die gesinslede in die gesin sowel as in die skool.

Tuisskool B is betrokke by ‘n ondersteuningsnetwerk van gesinne wat ook tuisskoolonderrig aan hulle kinders voorsien. Hierdie tuisskole kom elke Dinsdag by die akademie bymekaar, waartydens Kind B die geleentheid kry om aan verskillende aktiwiteite deel te neem, byvoorbeeld “Future Kids”, musiek, drama, kuns en ‘n skryfklub. Kind B kry ook op hierdie dae die geleentheid om met ander kinders te sosialiseer, wat daartoe bydra dat sy gebrekkige sosiale

vaardighede kan verbeter. Dit gebeur ook gereeld dat van die maats oorkom na sy huis en by hom kom speel. Kind B is nie tans by enige ander buitemuurse aktiwiteite betrokke nie.

Gesin B is aktief betrokke by hul kerk en Kind B is in die Sondagskool, wat aan Kind B die geleentheid bied om met kinders van dieselfde portuurgroep en oënskynlik dieselfde waardestelsel te sosialiseer, en dit ondersteun die aanleer en beoefening van waardes wat vir Gesin B belangrik is. Moeder B het gestel dat alhoewel hulle oop is daarvoor dat Kind B met individue van ander kulture en godsdienste sosialiseer sy dit waardeer dat die meeste van sy vriende dieselfde waardestelsel as hulle handhaaf, wat wel Kind B se blootstelling ietwat kan beperk.

Die ouers het albei in hulle onderhoude verwys na hulle families, maar nie genoem hoe gereeld hulle met die families kontak het nie. Beide ouers het daarop gewys dat hulle families hulle aanvanklik uitgespreek het teen hulle besluit om te tuisskool, maar dat hulle met verloop van tyd gemakliker geword het daarmee. Dit wil voorkom of die verhouding tussen Gesin B en hulle families positief daar uitsien.

Die ekologiese oorgangstoestande wat in Gesin B plaasgevind het hou implikasies in op mesosistemiese vlak. Moeder B het verwys na haar gesondheidsprobleme en dat sy ongeveer 6 jaar gelede opgehou werk het. Sy blyk nie negatief te wees hieroor nie maar beskou dit eerder as 'n geleentheid om meer tyd saam met haar gesin deur te bring. Dit het dit ook vir haar moontlik gemaak om tuisskoolonderrig aan Kind B te voorsien.

#### 5.3.3.4 Eksosisteem

Gesin B sowel as Tuisskool B word beïnvloed deur die eksosisteem wat onder andere verwys na Vader B se werksverpligtinge. Vader B ontken dat sy werk 'n negatiewe invloed op Gesin B uitoefen. Hy meld egter dat hy soms werksdruk ervaar, wat kan bydra tot vrywing tussen die gesinslede, maar dat dit nie gereeld gebeur nie. Die aard van Vader B se werk vereis dat hy elke dag moet koerant lees en hy moedig Kind B aan om dit ook te doen en sodoende sy algemene kennis uit te brei. Vader B verwys na homself as 'n militaris alhoewel nie 'n groot militaris nie.

Sy militaristiese ingesteldheid het wel 'n invloed op sy opvoedingspraktyke en is sigbaar in Kind B se demonstrering van self-dissipline sowel as sy goeie maniere. Moeder B se betrokkenheid by haar skryfwerk kan ook daartoe bydra dat haar vaardighede ontwikkel wat sy dan aan Kind B kan oordra.

Die ACE-akademie word beskou as 'n eksosisteem aangesien die ondersteuning (byvoorbeeld op persoonlike vlak sowel as met administratiewe sake) en opleiding (waartydens haar kennis en vaardighede moontlik uitgebrei word) wat Moeder B van daar af benut daartoe bydra dat sy goed ingelig is, wat die druk op haar verminder en bydra daartoe dat sy minder gespanne en gefrustreerd oorkom in Tuisskool B. Die ACE-waardesisteem en die onderrigmodel wat hulle nougeset volg dra verder daartoe by dat sy goeie gehalte onderrig aan Kind B verseker, wat sy onderrig en leer sowel as sy ontwikkeling in die algemeen bevorder.

Die ouers gaan gereeld kerk toe en word daar onderrig in die Christelike waardes, wat hulle dan aan Kind B voorhou en wat byvoorbeeld die gesinslede se gedrag beïnvloed en rig deurdat hulle pogg om te alle tye eerlik en verdraagsaam te wees.

#### 5.3.3.5 Makrosisteem

Gesin B behoort aktief aan 'n kerk (as 'n besondere subkultuur) wat uiteraard hul houdings, oortuigings, waardes, norme en gebruike beïnvloed, asook hul persepsies oor hulleself, ander en die samelewing sowel as hulle deelname aan die sisteme wat deel vorm van die sosiale konteks. Gesin B se beskouings van wat reg en verkeerd is word onder andere gebaseer op hulle godsdienstige oortuigings, waardes en norme en word gereflekteer in hulle opvoedingspraktyke, sosialiseringspraktyke sowel as Tuisskool B.

Dit is byvoorbeeld vir Vader B belangrik dat Kind B in ooreenstemming met hulle Christelike waardes, soos eerlikheid, dissipline en verdraagsaamheid, opgevoed word. Dit is ook vir hom belangrik dat hulle gesin na aan mekaar leef en dat hulle as ouers 'n goeie voorbeeld vir Kind B moet stel. Hulle opvoedingspraktyke word andersins beïnvloed deur hulle onderskrywing van die ontwikkeling-tot-volwassenheid-diskoers aangesien dit vir beide ouers belangrik is dat Kind

B moet ontwikkel tot 'n verantwoordelike, selfstandige volwassene wat in die toekoms suksesvol in 'n werk kan staan en homself kan onderhou.

Moeder B hou daarvan dat Kind B met kinders wat dieselfde waardes as hulle het sosialiseer, alhoewel sy ook wil hê dat Kind B aan ander kulturele- en godsdienstige groepe blootgestel moet word. Die godsdienstige groep waaraan die ouers behoort het onder andere 'n invloed uitgeoefen op hulle keuse van 'n kurrikulum, deurdat beide ouers hou van die Christelike beginsels waarop die ACE-kurrikulum gegrond is. Moeder B hou verder van die ondersteuning wat die kurrikulum bied, dat dit wettig is en deur die Departement van Onderwys aanvaar word en dat Kind B jaarliks geassesseer word. Kind B neem ook deel aan die aktiwiteitsdae waar hy blootgestel word aan kinders met dieselfde waardes. Tuisskool B word ook beïnvloed deur die ontwikkeling-tot-volwassenheid-diskoers aangesien Kind B aangemoedig word om verantwoordelikheid te neem vir sy eie leer en om selfstandig te werk.

#### 5.3.3.6 Chronosisteem

Die deelnemers se intrinsieke ontwikkeling sowel as veranderings in die breër sosiale konteks het 'n invloed op Gesin B. Kind B is 'n adolessent en hy gaan in emosionele-, sosiale-, fisiese- en kognitiewe opsig deur verskeie vorms van verandering wat oor-en-weer sy hormone, buie, kommunikasie en moontlik ook sy selfbeeld beïnvloed. Kind B se maturasie het bygedra tot die benadering wat Moeder B in die tuisskool volg aangesien Kind B reeds instaat is om selfstandig voort te gaan met sy werk, wat bevestig is deur die observasies. Kind B se vlak van kognitiewe ontwikkeling dra ook daartoe by dat hy meer komplekse werkboeke doen en ook aan meer komplekse aktiwiteite by hulle aktiwiteitsdae deelneem, byvoorbeeld moeiliker skryftake.

Kind B het nie sy eie rekenaar nie, alhoewel hy toegang tot Moeder B se skootrekenaar het. Die tegnologie het 'n positiewe invloed aangesien dit toegang tot hulpbronne moontlik maak. Kind B geniet dit om rekenaarspeletjies te speel, alhoewel dit blyk dat hy nie sy vrye tyd oorwegend agter die rekenaar deurbring nie. Dit blyk dat hy gereeld buite speel (alleen, saam met sy ouers of saam met vriende), wat sy motoriese- en sosiale ontwikkeling kan bevorder. Hy en sy ouers bring die meeste van hulle vrye tyd saam deur wat aangesig-tot-aangesig gesinstyd moontlik

maak, wat die verhoudings in Gesin B bevorder, maar op so ‘n wyse dat dit geensins Kind B se ontwikkeling rem nie.

Die ekonomiese ontwikkelings het ‘n invloed op Gesin B uitgeoefen. Moeder A wys daarop dat die swak ekonomiese toestande daartoe bydra dat hulle nie kan bekostig om veel goed buite die huis te doen nie, maar eerder tyd by die huis saam deurbring. Sy sê egter nie dat Tuisskool B hierdeur beïnvloed word nie en is van mening dat tuisskooling ‘n goedkoper opsie is aangesien hulle nie nodig het om skooldrag aan te koop nie. Hulle is ‘n enkel-inkomste gesin en dit kan druk op Vader B plaas as die enigste broodwinner, ofskoon hy nie daarna verwys het nie.

Die veranderinge wat in 1994 op politieke gebied plaasgevind het, het veranderinge in die kurrikulum teweeg gebring. Dit blyk egter nie ‘n invloed te gehad het op Gesin B se besluit op tuisskooling nie aangesien die ouers nie ‘n probleem gehad het met die institusionele skool waarin Kind B was gehad het nie. Moeder B het gestel dat hulle oop is vir die moontlikheid dat die tuisskool-opsie tydelik van aard kan wees, en dat hulle enige veranderinge in die toekoms sal aanvaar en daarby sal aanpas. Sy hou egter van die kurrikulum wat hulle tans gebruik aangesien dit op Christelike beginsels gebaseer word en ‘n hoë standaard handhaaf, wat na haar mening nie die geval is in die institusionele skole nie, en sy sal Kind B daarom nie sommer terug plaas in ‘n “gewone skool” nie, maar sy sal eerder ‘n Christelike privaatskool oorweeg.

#### 5.3.3.7 Persoon-proses-konteks-tyd model

Die interaksies en verhoudings wat in Gesin B sowel as Tuisskool B plaasvind word uiteraard nie slegs beïnvloed deur die gesinslede se diskoerse nie, maar ook hul persoonseenskappe. Kind B se persoonseenskappe beïnvloed die wyse waarop die ouers Kind B hanteer sowel as die interaksies tussen hulle. Kind B word beskryf as ‘n saggeaarde, sensitiewe, liefdevolle kind met ‘n gemaklike persoonlikheid, wat fisiese aanraking (byvoorbeeld drukkies en soentjies) verwelkom en dit selfs uitdeel aan sy ouers en sy honde. Kind B se maklike geaardheid ontlok positiewe response by die ouers (byvoorbeeld gelukkigheid en liefde), wat liefdevolle en ondersteunende bemoeienis sowel as saamdoen aktiwiteite, byvoorbeeld straat tennis, aanmoedig. Dit dra by tot die bevordering van die intieme verhoudings in Gesin B.

Die eise en verwagtings wat aan Kind B gestel word is nie van so aard dat dit hom ontmoedig om deel te neem aan die interaksies in Gesin B of Tuisskool B nie, maar dit motiveer hom eerder om aan te hou totdat hy sukses behaal. Moeder B se gemaklike, liefdevolle en ondersteunende geaardheid, as uitlewing van haar godsdienstige waardes, dien as aanmoediging vir Kind B om saam met haar deel te neem aan saamdoen aktiwiteite in Gesin B (byvoorbeeld plantjies plant) sowel as Tuisskool B, waar hy byvoorbeeld kontinue assessering gemaklik aanvaar. Vader B se liefdevolle en ondersteunende ingesteldheid spoor Kind B aan om saam met hom deel te neem aan spelaktiwiteite soos mini-golf of straat tennis, asook konstruksie-aktiwiteite en leeraktiwiteite.

Moeder B se toegewydheid, belangstelling en ondersteuning in die onderrig- en leerproses rig en mobiliseer die aktiwiteite en interaksies tussen haar en Kind B. Dit blyk dat Kind B die terugvoer, hulp en ondersteuning wat hy voorsien as positief ervaar sonder dat dit hom oorafhanklik maak, wat hom dan skyn te motiveer om konstruktief deel te neem aan die onderrig- en leergebeure. Moeder B is inderdaad van mening dat Kind B entoesiasies, gemotiveerd, bereidwillig en selfstandig deelneem aan die tuisskool aktiwiteite en dat hy selfs met sekere take, byvoorbeeld die beplanning van sy rooster, inisiatief neem. Dit kom voor dat wanneer hy met 'n taak sukkel hy nie sommer sal moed opgee nie maar dat hy deursettingsvermoë toon, wat bevestig word deur sy projeksies sowel as die observasies.

Kind B geniet dit om, byvoorbeeld, vliegtuie te bou, wat hom motiveer om deel te neem aan konstruksie-aktiwiteite en wat dié vaardighede gaan bevorder. Moeder B is van mening dat Kind B se vordering suksesvol is en dié persepsie dra daartoe by dat sy gemotiveerd is om deel te neem aan ondersteunende interaksies met Kind B. Volgens die moeder se persepsie beleef Kind B die tuisskool dan ook as positief.

Moeder B erken dat sy 'n gebrek het aan kennis in sekere leerareas sowel as 'n gebrek aan opleiding en insig in didaktiese vaardighede. Die verwerwing van kennis sowel as onderwyskundige vaardigheid word beskou as belangrik, wat haar keuse van 'n kurrikulum gerig het. Die ACE-kurrikulum voorsien op daadwerklike wyse aan Moeder B die hulp en ondersteuning wat sy nodig het om, volgens haar persepsie, effektiewe onderrig aan Kind B te

voorsien. Dit is vir Moeder B belangrik dat Kind B selfstandig werk en self sy korreksies aanbring, wat daartoe bydra dat hy van sy eie kennis en vaardighede moet gebruik maak of dit verder uitbrei. Kind B word dan ook jaarliks geassesseer, wat rigting gee aan Moeder B se beplanning van die onderrig- en leergebeure aangesien sy kennis neem van sy vordering sowel as enige leemtes wat sy dan in die onderrig- en leerproses doelmatig kan aanspreek.

Moeder B wys daarop dat Kind B nie in die institusionele skool oor toereikende sosiale vaardighede beskik het om vriendskappe en goeie verhoudings te vorm en in stand te hou nie. Sy is egter van mening dat sy sosiale vaardighede aansienklik verbeter het vandat hy in die tuisskool is en dat hy nou meer goeie vriende het as ooit te vore en ook 'n gelukkige kind geword het. Ek het egter nie die geleentheid gehad om hom tydens sy sosialiseringseleenthede te observeer nie. Moeder B het verwys na haar hartprobleme, wat die rede was waarom sy moes ophou werk. Sy moet elke week of twee hospitaal toe gaan vir bloedtoetse en sy neem Kind B saam aangesien sy hom nie graag alleen by die huis wil los nie. Sy is van mening dat dit nie Kind B se vordering met sy skoolwerk versteur nie aangesien hy selfstandig werk en sy boeke saamneem en in die kafeteria werk. Kind B se ouma is soms tuis en dan sal hy by haar bly en voortgaan met sy skoolwerk. Moeder B het nie melding gemaak van enige fisieke probleme wat deur Vader B of Kind B ervaar word en as appèlkenmerke 'n rol sou kon speel nie.

Kind B se sosialiseringprobleme sowel as sy geneigdheid om te droom wanneer hy met sy skoolwerk besig is kan as appèlmatige eienskappe beskou word deurdat hierdie probleme Moeder B mede-beïnvloed om 'n rustige en koesterende omgewing in Gesin B en Tuisskool B te skep waarbinne hy kan aandag gee en homself kan wees. Moeder B sal met sekere vakke, byvoorbeeld Wiskunde, langs hom sit en sy aandag terugbring na die taak, wat hom instaat stel om beter te fokus. Moeder B skep 'n rustige en ondersteunende omgewing, vry van konflik met die portuurgroep, waarin Kind B kan ontwikkel. Dit kan egter 'n negatiewe invloed op Kind B se ontwikkeling uitoefen aangesien hy nie geleer word om alle uitdagings, byvoorbeeld sy sosialiseringprobleme, konstant te hanteer nie.

Die proksimale prosesse word ook beïnvloed deur die konteks waarin dit plaasvind en die waardes, norme en oortuigings wat deur Gesin B nagestreef word gee vorm aan dié konteks. Die



konteks van Gesin B is rustig en ondersteunend en Kind B blyk gemaklik en ontspanne te wees en hy toon 'n bereidwilligheid om deel te neem aan al die aktiwiteite in Gesin B. Die konteks van Tuisskool B wat binne die konteks van Gesin B bedryf word is ook rustig, ondersteunend dog gestruktureerd. Kind B stel elke dag doelwitte waarheen hy werk, hulle werk 5 – 6 ure lank per dag, hy werk selfstandig, doen self sy eie korreksies en word jaarliks geassesseer. Die konteks dra daartoe by dat Kind B aangemoedig word om sy eie kennis en vaardighede aan te wend of uit te brei en motiveer hom om in meer komplekse leeraktiwiteite betrokke te raak. Die konteks van Tuisskool B is nie vry van steurnisse nie, naamlik die telefoon, die honde, huishulp, ouma, vriende en vriendinne wat kom kuier en huistake wat die onderrig- en leergebeure versteur en selfs vir langer periodes mag onderbreek. Die steurnisse kan Kind B se konsentrasie onderbreek en kan dié tyd wat aan onderrig en leer bestee moet word opneem, wat daartoe bydra dat daar nie noodwendig elke dag 5 – 6 ure aan skoolwerk bestee word nie. Moeder B het daarop gewys dat hulle aanpasbaar is en indien hulle tyd verloor hulle dit op 'n ander dag sal inhaal. Dit wil voorkom dat die steurnisse nie 'n noemenswaardige invloed op Tuisskool B uitoefen nie aangesien Kind B in die meeste vakke op skedule is en volgens my observasies goed bly konsentreer het op sy werk selfs wanneer Moeder B gesellig met my gestaan en gesels het.

Die verskillende kontekste sowel as die proksimale prosesse wat daar plaasvind verander oor tyd en word beïnvloed en gerig deur veranderende verwagtings en gebeure met betrekking tot die ontwikkelingsfase van Kind B en die ouers in die gesin sowel as in die breër gemeenskap. Kind B is nou 13 jaar oud en in die adolensensie fase. Die mate waartoe Kind B verantwoordelikheid vir sy eie leer aanvaar sowel as sy selfstandige werkswyse is 'n aanduiding van sy vlak van kognitiewe ontwikkeling wat hy reeds bereik het sowel as sy vlak van toenemende volwassenheid. Moeder B het daarop gewys dat tuisskooling aan Kind B die geleentheid bied om langer kind te bly, en dit blyk dat sy emosionele- en sosiale ontwikkeling nie in lyn met sy portuurgroep geskied nie en dat hy byvoorbeeld nie aan dieselfde mate van groepsdruk blootgestel word nie. Die een-kind gesin waarin Kind B grootword dra ook daartoe by dat hy die meeste van sy tyd in volwasse geselskap deurbring, wat 'n invloed kan hê op sy portuurtoepaslike gedrag, hoewel dit andersyds daartoe bydra dat hy in sekere opsigte meer volwasse vir sy ouderdom is. Die ontwikkelingsfase waarin Kind B verkeer gaan uiteraard sy response en interaksies met individue in Gesin B en Tuisskool B beïnvloed, maar ook met ander buite dié

sisteme. Kind B se hormoonveranderings kan daartoe bydra dat hy meer geïrriteerd en opstandig is wat intieme interaksies met sy ouers kan ontmoedig, ofskoon dit nie geobserveer was nie.

Moeder B wend doelbewuste pogings aan om op hoogte te bly met die veranderings wat in die wêreld gebeur. Sy poog om Kind B hiervoor voor te berei deur vir hom die kennis en vaardighede aan te leer wat hy mag nodig hê. Dit is byvoorbeeld vir Moeder B belangrik dat Kind B moet kan aanpas by veranderings en leer om enige plek te werk aangesien individue nie meer net in kantore werk nie. Dit is ook vir haar belangrik dat hy eendag vir homself moet kan werk skep aangesien langtermyn indiensneming minder seker geword het. Die ouers poog om Kind B bloot te stel aan individue van verskillende kulturele- en godsdienstige agtergronde in hulle omgewing sowel as tydens hulle reise na die Midde Ooste, wat Kind B die geleentheid gee om te leer om te midde diversiteit te funksioneer.

#### **5.3.4 Voorlopige beantwoording van die navorsingsvrae**

##### **1. Wat is die beweegredes vir plasing in tuisskoling?**

Moeder B het daarop gewys dat sy nog altyd ten gunste van tuisskoling was, maar dat sy nie regtig gedink het hulle gaan dit doen nie. Sy stel dat die aanvanklike idee om met tuisskoling te begin nie deur haar of Vader B gedryf was nie, maar deur Kind B. Haar besoek aan die ACE-akademie (saam met haar vriendinne, ook vergesel van Kind B, wat op dié wyse kennis geneem het van wat tuisskoling behels) was nie self-geïnisieerde besoek nie maar het toevallig op hulle pad gekom. Dit wys daarop dat die ouers Kind B se idees en wense ernstig opneem en nie net ignoreer nie. Moeder B is van mening dat Kind B in die skool gesukkel het om maats te maak en om aan te pas, wat na haar mening bygedra het tot sy voorstel van tuisskoling. Vader B is ook van mening dat daar nie 'n enkele groot beweegrede van hulle kant as ouers was vir tuisskoling nie en dat Kind B die moontlik geïnisieer het ná sy besoek aan die akademie. Vader B is van mening dat hulle pad deur God beskik word en dat tuisskoling deel van dié plan is eerder as die resultaat van hul inisiatief. In sy onderhoud het Kind B as rede vir sy besluit om tuisskoling te versoek gestel dat tuisskoling vir hom lekker gelyk het en dat dit ook vooraf beter gelyk het as die skool, maar hy het nie in meer besonderhede ingegaan nie.

Die bogemelde (persoonsgedrewe) oorwegings het die onderskeie gesinslede se aanvanklike besluit (3 jaar gelede) onderlê. Die vraag is nou na die mate waartoe die tuisskool steeds in lyn met die oorspronklike oorwegings funksioneer, en dit blyk dat hulle inderdaad almal steeds realiseer. Die ouers is ingestel op Kind B se ontwikkeling en dit blyk dat die tuisskool, na hulle mening, sy ontwikkeling baie goed in ooreenstemming met hul Christelike waardes bevorder. Die ouers is ook in die tuisskool daartoe instaat om geleenthede te skep om Kind B se verdere ontwikkeling te bevorder deur byvoorbeeld geleenthede vir sosialisering te skep en hulle aanvaar hierdie verantwoordelikheid. Dit blyk dus dat dié oorwegings steeds vandag in Tuisskool B realiseer.

Vader B is indirek betrokke by Tuisskool B, wat hom instaat stel om Kind B se vordering en prestasie te monitor, wat daarop dui dat sy oorwegings vir hom belangrik bly en inderdaad in Tuisskool B realiseer. Dit blyk dat Kind B steeds daarvan oortuig is dat tuisskooling 'n beter opsie is as die institusionele skool. Hy geniet dit in die tuisskool en oorweeg nie om terug te gaan na 'n institusionele skool toe nie.

## 2. Wat is die tuisskool leerders se persepsies van dié redes?

Die ietwat unieke situasie van 'n tuisskool wat op voorstel van die kind in plaas van die inisiatief van die ouers ontstaan het, plaas uiteraard die vraag na die persepsies van die kind in 'n besondere lig. Daarom is dit relevant dat die redes in Kind B se onderhoud en projeksies verskil. In sy onderhoud, stel Kind B dat hy in tuisskooling is omrede dit vir hom lekkerder en beter gelyk het as die institusionele skool. Dit het na vore gekom dat die werk wat hy in Tuisskool B doen vir hom meer uitdagend (interessanter) is as die werk wat hy in die institusionele skool gedoen het. Hy verkies dit so en noem die appèl wat die werk tot hom rig sowel as die relevantheid daarvan vir sy alledaagse lewe sowel as sy voorbereiding vir die toekoms.

In Kind B se projeksies, blyk hy aanvanklik onseker te wees oor die rede vir tuisskooling, waarna hy stel dat dit God se plan is dat die geprojekteerde karakter in die tuisskool is. Hy wys ook daarop dat hy in die tuisskool meer vriende het as in die institusionele skool. Dit wil voorkom of Kind B se besluit om te tuisskool moontlik gedryf was deur sy gebrek aan vriende en sy

sosialiseringsprobleme. Dit blyk dat hy nie op bewuste vlak gemaklik gevoel het om die redes te deel nie, maar eerder op onbewuste vlak.

3. Wat is die diskoerse wat tuisskool opvoeders se tuisskool praktyk rig?

Dit blyk dat beide Moeder B se diskoerse, naamlik die ontwikkeling-tot-volwassenheid-diskoers sowel as die Christelike uitlewingsdiskoers 'n invloed uitoefen op die tuisskool praktyk. Moeder B se beskouing van onderrig en leer blyk grotendeels gerig te word deur die ontwikkeling-tot-volwassenheid-diskoers. As opvoedingsdoelstelling beklemtoon Moeder B die praktiese, gebalanseerde en geïntegreerde ontwikkeling van Kind B sodat hy eendag volwasse kan wees, suksesvol in 'n werk kan staan en homself kan onderhou. Sy plaas klem op sy intellektuele vorming en dit is vir haar belangrik dat hy 'n sterk kennisbasis ontwikkel en dat hy die vaardighede sal aanleer wat sy as belangrik ag vir sy toekoms, byvoorbeeld self-dissipline en verantwoordelikheid. Die Christelike uitlewingsdiskoers dra daartoe by dat Moeder B poog om Kind B in ooreenstemming met hulle Christelike waardes en beginsels op te voed en te onderrig. Dit is dan ook vir Moeder B belangrik dat hy sy geloof utiveel en vanuit sy geloofsoortuigings optree.

Vader B onderskryf dieselfde diskoerse as Moeder B en hy stel dus ook die ontwikkeling van Kind B voorop. Dit is vir hom van kernbelang dat Kind B selfstandig en volwasse moet word en hy erken die rol wat onderrig en leer speel in Kind B se ontwikkeling in die algemeen. Hy was nooit ontevrede met die institusionele skool wat Kind B bygewoon het nie, maar beskou tuisskooling as iets wat God op hulle pad gebring het.

4. Hoe ervaar tuisskool leerders hul tuisskoolsituasie?

Kind B ervaar die tuisskool as 'n plek waar hy hard moet werk om die doelwitte soos gestel deur Moeder B te bereik, maar waar hy hulp en ondersteuning ontvang wanneer hy dit nodig het. Dit wil voorkom of hy dit geniet om hard te werk en of hy die tuisskool geniet. Kind B word nie konstant aan veranderings (byvoorbeeld wisseling van klasse en onderwysers), wat vir hom moeilik was, blootgestel nie. Hy kan rustig sonder onderbrekings voortgaan met sy werk in die

gemak van sy eie huis. Hy word ook nie elke dag gekonfronteer met portuurgroep invloede nie, wat verder daartoe bydra dat hy rustig en ongestoord aandag en tyd aan sy skoolwerk kan bestee. Kind B is van mening dat sy werk in Tuisskool B interessanter is as die werk wat hy in die institusionele skool gedoen het. Die bogemelde oorwegings dra daartoe by dat hy Tuisskool B as positief ervaar. In sy onderhoud het hy ook daarop gewys dat hy dit geniet in die tuisskool aangesien hy hierdeur meer tyd saam met sy gesin kan deurbring.

5. Hoe gee die persepsies van tuisskool opvoeders en tuisskool leerders vorm aan die tuisskoolpraktyk waaraan hulle deelneem?

Moeder B het vertel dat die eerste jaar in tuisskooling moeilik was en dat hulle eers moes gewoond raak daaraan en daarby moes aanpas. Moeder B poog om 'n gunstige leeromgewing en goeie gehalte onderwys aan Kind B te voorsien en haar persepsies het daartoe bygedra dat sy oor tuisskooling opgelees het om sodoende Tuisskool B te verbeter. Sy is van mening dat die aanvanklike aanpassings nou verby is en dat hulle dit geniet in die tuisskool. Moeder B se persepsie van Tuisskool B is dat dit op die oomblik goed gaan. Sy wys daarop dat Kind B meer vriende het en dat hy volgens haar persepsie nou 'n gelukkige kind is, dat hy goed presteer en dat sy vordering ooreenstem met die doelwitte wat sy vir hom stel, wat daartoe bydra dat sy voortgaan om Tuisskool B steeds op dieselfde wyse te bedryf.

Kind B se persepsie van Tuisskool B is dat hy hard moet werk, self probleme moet oplos en self verantwoordelikheid vir sy eie leer moet neem. Sy vermoë om dit suksesvol te doen en toereikend te presteer dien as motivering vir hom om voort te gaan met sy harde werk en steeds beter te presteer. Hy wys daarop dat hy dit geniet in die tuisskool en dat hy dit nie oorweeg om terug te gaan na 'n institusionele skool toe nie.

Vader B se persepsie van die tuisskool is dat dit baie goed gaan en dat Kind B se vordering na wense is en dat hy voldoen aan die uitdagings wat aan hom gestel word. Vader B blyk trots te wees op Kind B. Hy bly betrokke by die tuisskool deur voort te gaan met die hulp en ondersteuning wat hy tot dusver aan Kind B voorsien het.

## 5.4 GEVALLESTUDIE C

### 5.4.1 Oriënterende Oorsig

Die gesin in gevallestudie C is 'n Engelssprekende, Indiër gesin wat bestaan uit vier gesinslede en hulle is in een van Pretoria se noordelike voorstede woonagtig. Moeder C verkies om saam met haar gesin by die huis te wees. Haar vader is op 'n vroeë ouderdom oorlede en haar moeder moes gedurig werk, so sy en haar broer was van kleinsaf alleen. Sy het van 'n vroeë ouderdom af die wêreld as bedreigend ervaar, wat toe reeds daartoe bygedra het dat sy haar grootliks van die buitewêreld onttrek het. Sy het ná skool by 'n kollege 'n kursus in Administrasie gevolg vir 'n jaar, maar het nog nooit buite die huis gewerk nie. Sy is getroud kort voor sy 20 geword het en is 'n tuisteskepper. Die vader is 'n chemikus en werk as 'n omgewingspesialis vir 'n groot maatskappy in Pretoria. Hulle is oorspronklik van Durban afkomstig en het ongeveer 8 jaar gelede weens die vader se werksverpligtinge na Pretoria verhuis. Hulle twee seuns was ten tye van die ondersoek (begin 2010) onderskeidelik 14 jaar (Graad 9) en 10 jaar (Graad 7) oud, en laasgenoemde het aan die ondersoek deelgeneem.

Die oudste seun (Andre) was tot en met graad 6 in 'n institusionele skool en die jongste seun tot en met graad 3. Die gesin het op 1 September 2007 met tuisskoling begin en doen dit al vir die afgelope twee en 'n half jaar. Hulle gebruik die ACE-kurrikulum. Beide seuns moes aanvanklik 'n assessering ondergaan om hulle intree-vlak te bepaal, wat daarop gedui het dat Andre 2 jaar agter was in Wiskunde en 3 jaar in Engels, terwyl Kind C op sy graadvlak (graad 3) presteer het. Andre wou nie die nuwe jaar (2008) met 'n agterstand begin nie en het al die agterstallige werk voor Desember van daardie jaar ingehaal en die volgende jaar met graad 7 begin. Beide seuns vorder vinniger maar met 'n verskil, en is tans ongeveer 'n graadvlak voor hulle verwagte ouderdomsgroep.

Ek het tydens data-analise bewus geword van my kennis tekorte met betrekking tot die gesin se kultuur. In 'n poging om insae in hulle kultuur te verkry sodat ek die data beter kon begryp sowel as om te verhoed dat my eie idees en aannames 'n invloed uitoefen in my interpretasie, het ek 'n onderhoud gaan voer met 'n vrou wat aan dieselfde kultuur as die gesin behoort.

Daar sal deurgaans na die gesin verwys word as **Gesin C** en **Tuisskool C**, **Moeder C**, **Vader C** en **Kind C**. Waar een van die deelnemers na iemand in die gesin verwys (of waar ek dit doen) is die naam verander om die anonimiteit van die deelnemers te beskerm.

## 5.4.2 Resultate en bevindings

### 5.4.2.1 Konteks van die data

Gesin C was vriendelik en gewillig om deel te neem aan die studie. Moeder C kan beskryf word as skaam, stil en teruggetrokke terwyl Vader C ontspanne en geselserig voorgekom het. Kind C was vriendelik en goed gemanierd, en het skaam en stil voorgekom. Hy het nie spontaan verhouding gestig nie, maar 'n tyd geneem om te ontspan en gemaklik te word met my. Andre is ook skaam en stil en het effens op die agtergrond gebly. Hulle woon al vir 8 jaar in hulle huis, wat skoon en netjies is, met 'n rustige atmosfeer. Die huis is eenvoudig met ouerige meubels en hulle het 'n swembad. Teen die mure hang bordjies met Bybel versies sowel as gesinsfoto's. Ek het met die eerste kontakbesoek nie dadelik gemaklik gevoel nie en die atmosfeer was effens styf. Ek en Moeder C het in die sitkamer gaan sit en gesels en ek het op dieselfde dag die onderhoude gevoer.

Moeder C het voorgestel dat ek en Kind C in die eetkamer (wat 'n aparte vertrek is) by die eetkamertafel gaan sit en ons het daar die onderhoud en sy projeksies gedoen, wat ongeveer 60 minute geduur het. Kind C het deurentyd geglimlag maar hy het nie spontaan gesels nie en het op die meeste vrae kort antwoorde gegee. Moeder C se onderhoud en projeksie was volgende en is op haar versoek ook by die eetkamertafel gedoen, wat ongeveer 70 minute geduur het. Vader C het tuisgekom terwyl ek en Moeder C besig was met ons onderhoud en hy en die seuns het in die sitkamer televisie gekyk. Laastens het ek Vader C se onderhoud en projeksie ook by die eetkamertafel gedoen, wat ongeveer 35 minute geduur het. Daar was geen onderbrekings tydens enige van die onderhoude nie.

Die onderhoude het informeel verloop en Moeder C en Vader C het spontaan gesels. Ek het die onderhoud skedule voortdurend geraadpleeg aangesien dit nodig was om uit te vra oor sekere

temas voordat die deelnemers daarvoor sou gesels. Ek het egter sover moontlik gepoog om die deelnemers se inisiatief te volg.

Die drie observasiesessies wat twee weke na die onderhoude plaasgevind het, het ongeveer 60 minute elk geduur, en het vlot verloop. Die gesin het die week voor die observasies in Mauritius vakansie gehou. Die reflektiewe onderhoud het ongeveer twee maande na die observasies plaasgevind, en ongeveer 50 minute geduur. Die reflektiewe onderhoud was veral daarop gerig om die invloed van kultuur en godsdiens in Gesin C sowel as Tuisskool C te verken. Moeder C se optrede tydens die observasiesessies stem ooreen met wat sy in die onderhoude gesê het en blyk konsekwent te wees. Die verhoudings binne die gesin kom gunstig voor alhoewel positiewe verhoudingsmomente tussen Moeder C en haar seuns nie direk geobserveer was nie.

#### 5.4.2.2 Moeder C

##### (1) Onderhoude

Moeder C het die geneigdheid getoon om my dikwels in die rede te val deur te begin praat voordat ek 'n vraag klaar gevra het, veral in die reflektiewe onderhoud. Sy het my vrae akkuraat geantisipeer en toepaslik beantwoord. Sy het taalfoute gemaak, wat nie gekorrigeer sal word nie aangesien dit relevant mag wees met betrekking tot haar vlak van praktyk. 'n Diskoers-analise van Moeder C se onderhoude het laat blyk dat die primêre diskoers wat sy onderskryf 'n **patriargale diskoers** in die Indiër kultuur is. In belang van sistematiek bespreek ek steeds Moeder C eerste, al behoort die data verkry van Vader C as die patriarg uiteraard nou eintlik as uitgangspunt te dien. Moeder C se instemmings en praktyke blyk met ander woorde indirek of sekondêr beïnvloed te wees deur die patriargale diskoers, terwyl dit deur Vader C gedryf word.

Godsdiens *per se* het 'n prominente plek in die Indiër kultuur en die beoefening daarvan is gegewe. Dit blyk egter dat Gesin C se beoefening van hulle godsdiens ekstrem is byvoorbeeld in die getal geleentede wat weekliks bygewoon word, wat daarop dui dat dit nie noodwendig kultuur gedrewe is nie maar ook personaal gedrewe. Moeder C neem byvoorbeeld sommige



oggende deel aan aktiwiteite wat vir haar ‘n persoonlike ervaring bied en moontlik aan sekere persoonsbehoefte voorsien.

Moeder C behoort saam met haar gesin aan ‘n charismatiese Christelike geloofsgemeenskap wat onder andere die dinamiese, praktiese uitlewing van geloof benadruk en haar godsdienstige oortuigings het so ‘n sterk invloed op elke aspek van haar lewe dat dit skyn tot diskoers verhef te word. Dit is ook vir haar geloofsgemeenskap belangrik dat hulle die Bybelse voorskrifte navolg en dit blyk dat Moeder C hiermee poog om haarself en haar seuns só weg te hou van die praktyke wat vir haar onaanvaarbaar is dat dit afgrensing ten doel het. Dit blyk dus dat Moeder C ‘n **Christelike uitlewing- sowel as voorskriftelike diskoers** onderskryf, wat sigbaar is wanneer sy daarop wys dat sy haar geloof vooropstel (“*We are number 1 we are Christians, we are saved, we are born again.*”(3M31); “*For us serving God is very important absolutely. It is priority in our home...*”(3M36); “*You can’t go out and do stuff if you don’t pray and you don’t read the Word.*”(3M36)). Die invloed van die Christelike diskoers vind dus geïntegreerd plaas wat dit moeilik maak om dit te onderskei. Die invloed van die diskoers sal daarom waar dit voorgekom het, aangestip word.

Die patriargale diskoers word reeds sigbaar tydens Moeder C se beantwoording van my inleidende vraag, omtrent die agtergrond van die gesin. Haar hiërargiese aanbieding van die gesinslede en uiteensetting van haar gesitueerdheid is gedoen volgens die posisie wat elk in die gesin bekleë, in lyn met die rolle wat in hulle Indiër kultuur aan hulle opgelê word.

Sy het verduidelik dat sy na haar troue by Vader C en sy moeder moes intrek, wat in lyn is met haar kultuur sowel as ‘n patriargale diskoers van hul kultuur. Dit kom voor dat Moeder C beleef dat sy in meerdere opsigte nie ‘n keuse of beheer gehad het in die ontplooiing van die gesinsbestel soos dit tans daar uitsien nie (“*...when you move into a new area whenever you get dumped, you get dumped.*”(3M23); “*...when we got thrown here we were just confused.*”(3MR32); “*We are thrown into this place that we don’t know.*”(3MR32)). Ook die bedryf van ‘n tuisskool het so met haar “gebeur” (“*I only heard of it when I came to Pretoria and in our church cause there were a few ladies who were doing it. But I had no idea how they were doing it, really I was thrown in at the deep end. I didn’t know what it was going to be*

*like.*”(3M26)). Moeder C het te kenne gegee dat sy nie geken was in die besluit of keuse nie en dat daar van haar verwag is om die tuisskoling te doen. Dit is in lyn met die patriargale diskoers van hulle kultuur sowel as die patriargale diskoers waar ‘n vrou nie ‘n man se besluit mag bevraagteken nie. Moeder C aanvaar dit steeds en probeer die beste daarvan maak, soos met alles in haar lewe (“...I just took it as it came. If it was a bad day it was a bad day and I just like accepted it and moved on (lag). And maybe that is because it is something that is in me, is that no matter what the situation is I can, I’ll live with it. I will not (dink) jump and run now (lag). So I think that is why, although it is just too much, because it came suddenly for us as well, that I just started to work with it and carried on and it works out.”(3MR33)). Moeder C se aanvaardende ingesteldheid is in lyn met die patriargale diskoers.

Moeder C het my van Vader C vertel en onder andere verwys na sy beroep en die sukses wat hy tot dusver behaal het, as sou sy gepoog het om die belangrike rol wat hy in Gesin C vervul, as hoof van die huis en broodwinner, uit te lig. Sy het slegs genoem dat sy ‘n tuisteskepper is en het nie spontaan hieroor uitgebrei nie (“...I call myself a home executive (lag).”(3M3); “I have never worked outside the home ever.”(3M4)). Sy het baie tyd bestee aan haar vertelling van haar gesin, wat ‘n aanduiding is van die belangrike rol wat haar gesinslede in haar lewe speel. Ek het dit egter deurgaans moeilik gevind om haar aandag op Kind C te vestig en sy het oorwegend van Andre vertel en hom gedurig as voorbeeld gebruik.

Dit het na vore gekom dat alle aspekte van die gesinslede se lewens prominent deur die patriargale diskoers gerig word insluitend hulle gedrag, menings (oor hulself, ander en tuisskoling), die interaksies in en tussen die sisteme waaraan hulle behoort sowel as die praktyk van hul tuisskool. Moeder C het nog altyd die behoefte gehad om haar seuns self groot te maak (“...I really, really wanted to be there with the boys and really see them go through stuff.”(3MR2); “...I never worked and then my big son came along and then I decided I am not going to work because I want to raise the boys myself.”(3M4)). In hulle kultuur werk die mans en hulle verwag dat hulle vrouens by die huis bly saam met die kinders. Moeder C het haar besluit toegeskryf aan haar gemis tydens haar eie kinderjare, maar dit is tegelyk in lyn met haar rol as moeder en versorger.

Moeder C beskryf die belangrike rol wat dissipline in hul gesin speel (“*There is a lot of discipline and we are, we want discipline, it is a big thing for us. We want them to be respectable, disciplined children.*”(3M12)), wat in lyn is met die eise en waardes van die patriargale diskoers waar daar van die kinders verwag word om gehoorsaam te wees. Moeder C noem dat die seuns, veral die oudste, bewus is van Vader C se gesag in die gesin (“*There are days when he knows okay, daddy means business, now I can’t talk to him on a very familiar basis.*”(3M21)). Dit kom voor asof die verhoudings in Gesin C meer formeel van aard is en dat Vader C as ‘n gesagsfiguur beskou word.

Die patriargale diskoers gaan nie sonder meer om ‘n erkenning en uitoefening van mag nie, maar het ook ‘n invloed op hulle interaksies en verhoudings met ander aangesien die seuns almal met respek moet hanteer (“*...not to just hush people off no matter who you are, whatever race. We are very particular about that because even with our gardener we expect them to speak to him properly and never to speak to him as if he is lower than them.*”(3M12); “*Everybody must be treated alike.*”(3M12); “*...we taught them how to make sure that you respect everybody and you live in harmony with everyone, cause we find it is important.*”(3M12); “*I think for us is, that they need to love everybody equally you can’t see people differently.*”(3M57); “*...we make them understand that love is absolutely important, respect. You have to respect everybody whether they are older than you or younger than you, it is very important, respect.*”(3M57)). Moeder C maak van die woorde “*we make them*” gebruik wat dui op ‘n vorm van dwang. Dit blyk dat daar duidelike, streng riglyne vir die seuns gestel word en die invloed van die patriargale diskoers is sigbaar in die ouers se opvoedingspraktyke. Dit kom egter voor of die invloed van die patriargale diskoers getemper word deur Moeder C se Christelike oorwegings. Sy is van mening dat die respek nie ‘n “koue”/afsydige vorm moet aanneem nie, maar vanuit liefde betoon moet word.

Moeder C vertel dat hulle reeds in Durban besluit het dat Andre na ‘n ACE skool toe moes gaan (“*We went to the ACE schools and we already filled in applications.*”(3M31)). Vader C het vroeg reeds deur ‘n vriend kennis gemaak met die ACE-kurrikulum en die keuse van die kurrikulum was toe reeds deur hom gedryf (“*Okay, my husband, or he actually told me about ACE. I had no idea about ACE because of this friend I was telling you from ACE...So he understood how it works...and he knew exactly what the education was all about. And so when*”

*he told me about what it was then I was all for it...”(3M31)). Hulle moes egter op kort kennisgewing Pretoria toe trek en hulle het Andre weens praktiese redes in ‘n institusionele skool geplaas (“...the problem was when we moved here the ACE schools were too far for us.”(3M23); So the only other school that took him was \*\*\* and only because he was a boy.”(3M24); So we had to put him in that school because we had no choice.”(3M23)). Die seuns is later (weer om praktiese redes) geskuif na ‘n Christelike privaatskool wat naby hulle huis geleë is, maar wat nie ‘n sekondêre afdeling het nie. Met die oog op die hoërskool het die ouers vervolgens die opsie van tuisskooling oorweeg. Dit wil egter voorkom soos vroeër gemeld, dat die finale besluit om te tuisskool deur Vader C gedryf was.*

Moeder C het vertel dat hulle die seuns wel vir hulle opinie genader het. Volgens haar formulering het dit egter moontlik meer gegaan om die plek as om die leer (“But we asked the boys first what they would like, because as much as we want, hmmm, ACE was the way we wanted to go, we also needed to know from them. They want to be at home or they want to be out in one of the schools? I really believe they would want to be at home, that they would rather be at home.”(3M25)). Dit wil voorkom of Moeder C gewoonlik die een is wat met die seuns oor hulle opinies sal gesels (“Quite often I speak with them because obviously the dad doesn’t have as much time to sit with them because of his work and stuff like that.”(3MR5)), wat in lyn is met haar rol as moeder en versorger en moontlik blyke gee van die invloed van die patriargale diskoers.

Moeder C se beskouing van onderwys, onderrig en leer word onder andere gerig deur die kultuur waaraan sy behoort sowel as die patriargale diskoers. Om “*educated*” te wees verwys in hulle kultuur nie noodwendig na die verwerwing van akademiese kennis en vaardighede nie, maar na enige iets wat ‘n individu goed doen, byvoorbeeld Andre se musiek (“So Andre is just music. If anyone talks about Andre, he is music.”(3M9)). Dit is sigbaar in die uitkomst wat Moeder C vir haar seuns ten doel stel (“I would want my children to be happy. That whatever they have chosen for themselves is really really their passion...So, as much as all the other stuff in education is important to me, you must follow your passion.”(3M59); “So ultimately we want him to go and run after the goal that he has set for himself. They must be able to go and do what makes them happy.”(3M59)). Dit is dan Moeder C se plig om haar seuns aan te moedig en te ondersteun om

hulle talente verder te ontwikkel. Sy spoor gevolglik haar oudste seun aan om deel te neem aan musiek-aktiwiteite (“*He is in the praise and worship in our church, he plays for the Sunday school’s praise and worship too and our head praise and worship leader also allows him to play on a Sunday evening.*”(3M6); “*...you need to find an external music school, so it was quite a battle for us to get an external music school.*”(3M59)).

Dit blyk dat Moeder C die verwerwing van akademiese kennis en vaardighede ondergeskik plaas, of minstens ambivalent is daarvoor (“*I think if he had to take all of his school books and put it in the bin he probably do it (lag) and go for music (lag), he loves music. But he does his school work well, some days, most days. Some days he scribbles it but I think he enjoys the flexibility of being at home because now he he is doing a lot of extra activities.*”(3M9); “*Andre spot read for Literature instead of reading the whole book and they have some big books to read. So Andre would rather spot read to get his answers (lag).*”(3M11); “*...because he is not doing Literature till matric I think it doesn’t really matter to him right now.*”(3MR10); “*Obviously if you have to find meanings then you find every meaning. But if you are not finding meanings, you just have to re-write the sentence, then I tell every alternative.*”(3MR19)). Kind C se gehoorsaamheid aan Moeder C is sigbaar deurdat hy slegs met haar toestemming (“*I do give him permission now.*”(3MR17)) vrae oorslaan en nie vanuit sy eie keuse nie.

Moeder C is bewus van haar onkunde (“*Because I can just tell you what I learned a long time ago.*”(3M38)) en sy volg die ACE-kurrikulum nougeset (“*...the paces are very, very well equipped so it’s like you must really not understand.*”(3M43)), byvoorbeeld in die wyse waarop hulle hulle dag begin (“*Okay, so a normal day would start with Scripture as well. They can choose the scripture or I can choose it for them and they must study the scripture and recite it. So because that is part of ACE and you must do that because it is important.*”(3M35)). Die kurrikulum bepaal selfs watter hulpbronne hulle mag gebruik en sy hou daarby (“*We are bounded by ACE to use their tutors simply because their tutors share the vision of ACE and the mission of ACE and they would rather we use their tutors.*”(3M41); “*...they expect us to buy a dictionary, specific dictionaries that ACE expects you to buy.*”(3M50)). Die kurrikulum bied aan Moeder C uitvoerige riglyne sodat sy nie alleen verantwoordelikheid vir haar seuns se onderrig en leer hoef te neem nie. Sy beklemtoon inderdaad dat daar van haar verwag word om so min moontlik ‘n inset te lewer (“*...everything is explained very clearly and if you don’t understand*

*then obviously we are not allowed to, actually, if he comes and tells me he doesn't understand something, I am not allowed to, now, take a pen and paper and work it out for him. So I am supposed to ask him to, now, re-read the instructions and I will re-read it loud so that he hears what he is saying so that he can start to get an understanding."(3M27); "...we are not allowed to, unless they really, really, really do not understand the explanation, then we can sit down and go and see. But he needs to first tell me how much he knows until I step in and try and correct him wherever."(3M27); "The system is you must do every single pace, you can't skip a pace, they do not allow you to skip a pace."(3M46)).*

Sy benadruk dat die kurrikulum haar seuns leer om verantwoordelikheid vir hulle eie leer te aanvaar en om verantwoordelik op te tree, wat belangrik is vir hulle toekomstige rol as broodwinner ("Remember, the curriculum is teaching you responsibility."(3M6); "He gave guitar lessons and he raised his funds and he paid his entire fee."(3M6); "...he has chosen this year to just give service out of free will..."(3M9); "Okay, if there are something that you do not understand I, like, I, remember, I told you last time I do not explain it to you immediately. You must now read, because every book has instructions."(3MR23)).

Moeder C speel 'n minder aktiewe rol in Tuisskool C en neem min verantwoordelikheid vir haar seuns se onderrig en leer. Wat hulle nie self kan bemeester nie, word dikwels gelaat totdat Vader C of ACE-personeel hulle daarmee kan help ("...*I always ask them to come to me because that also gives them some exercise or else they are just sitting over here. So I always say, you know, get up from the chair and then you come to me.*"(3M37); "...I couldn't understand it, so I said, 'I am not even going to read it now.' Obviously if I read it I will get some understanding, but (lag) I didn't read it. So I said, 'Okay, let Dad help you with that.' So that book is just on hold now till Dad can help him with it."(3M38); "So far, we didn't have that problem. Maybe in the later grades, but up until now we have not, but you know what, the school has systems in place for us if we do not understand."(3M39); "...obviously I have to read them and go through them to find mistakes, correct their grammar and stuff like that."(3MR8); "I mark those things and correct them. If I don't know, I give it to my husband and he helps with that, if we don't know, the school helps us."(3MR8)). Vader C kan egter weens hulle kerklike aktiwiteite nie altyd dadelik tyd afstaan om die seuns te help nie, wat daartoe bydra dat hulle skoolwerk dikwels moet



oorstaan (“...very, very rarely it is the same day because obviously most of our afternoons are busy, so there is not much time in the afternoons, so it is weekends.”(3MR24)). Die hulp wat die seuns ontvang is afhanklik van Vader C se beskikbare tyd, wat bevestig dat hulle skoolwerk nie altyd prioriteit is nie.

Moeder C het aanvanklik genoem dat dit vir haar moeilik is om die seuns se werk in verskillende grade te hanteer (“In school it is hectic some days, hmmm, some days I get very stressed because, hmmm, especially when you are dealing with two different grades here.”(3M12)). Sy beskryf egter lateraan hoe sy dit hanteer, wat dui op haar vermoë om haar situasie te aanvaar en voort te gaan (“I think why it is not really a hassle...not every day, is because I try to make them do subjects not, if they are both doing Maths, they mustn't do it together at the same time. So if they need help, you know, to juggle from where they are in Math and, you know, Math is not easy (lag). So what I do is I try to tell them, 'Don't do, especially Math and Afrikaans, don't do them together', because then it is very difficult for me.”(3M37); “...there are some days that are hectic because there are some days they have no choice but to do the same subjects at the same time because then it is leaning towards the end of their books.”(3M38); “...we manage ourselves. I can honestly say we have not really had anything serious.”(3M38)).

Moeder C onderwerp haar seuns aan die assesserings wat deur die ACE-kurrikulum gestel word (“ACE has what they call the CFAM which is an IQ test which you will do in March. It is not compulsory, but if you want to, you must do it.”(3M45); “...every year we have an OBES test that is done in September. That is compulsory, you must do that. So that they will get the results and tell us, okay, the children have been working. You see, I can now manipulate the system and make them believe that my kids are working and that they are working well and whatever...So far they haven't, okay, they tell you in that, like with Andre, I think, they are still to read more Afrikaans, I think.”(3M45); “So far, the boys have not been behind”(3M46)). Sy maak egter nie van enige addisionele assesserings gebruik nie.

Die diskoers-analise het verder laat blyk dat Moeder C se strewes om haarself en haar seuns te isoleer so wyd strek dat dit tot 'n diskoers verhef moet word. **Isolasie** word dus as 'n sekondêre diskoers geïdentifiseer. Moeder C het reeds tydens haar kinderjare die wêreld as onveilig ervaar

en verkies om eerder in die bekende, veilige omgewing van hulle huis te bly (“...we were alone for most of the day. We will go to school and we would get back, we were too scared to do stuff that was wrong.”(3MR2); “...one of the days they were asking me if I could go somewhere and I was like, no, I would not be able to even go to chat to them where I lived all my life because I never went out. So we, I think it was out of fear when we were little that we just stayed in the house and did everything properly.”(3MR2)). Sy voel steeds nie gemaklik om uit te gaan nie (“So I like to be at home. I am not someone who likes to go out. I like to be with my family all the time.”(3M13); “If I do go out, I go out on a Tuesday to church and a Wednesday and my boys go with.”(3M13)).

Moeder C beskou haarself as voltyds verantwoordelik om haar seuns teen negatiewe invloede te beskerm (“So for us the thing was we need to raise them, watch over them, be there, talk them through things, help, listen when they need to speak.”(3MR2)). Moeder C sal hulle nie eens alleen by die huis los, met of sonder familie teenwoordig, nie (“...some people think I am completely crazy, but I will never go on holiday without my children.”(3M13); “I don’t leave them alone at home.”(3M13); “...that (die kerk) is the only place where I am feeling safe with him, I don’t want him to actually go out, so, because he is right there in church with me, I keep him. Because I am one of these people, I think I am Mother Hen (lag). I would like for them to always be nearby, I want to see what they are doing and all of that. Hmmm, know what is going on.”(3M14)). Sy besef dat hulle die seuns besonder beperkte blootstelling aan vreemde ervarings toelaat, maar voel tevrede daaroor (“I didn’t want Andre to be exposed to any of this because already he was very, hmmm, if I can say, sheltered from all of this. He really was not exposed to much things. We have always kept him, we will talk to him about certain things, but he was never really exposed to it and so.”(3M25); “I think it is obvious that if there was a group of boys on my front lawn with alcohol, I would not let my kids go near them... When there are family functions then obviously there is alcohol and I don’t allow my boys to go into that area where there is alcohol. I would rather let them come on this side of the property or whatever. I personally wouldn’t want them to be exposed to that and I don’t allow them to be exposed to that.”(3M58); “So obviously I don’t want them to be exposed to bad language because I wouldn’t want them to be using that language.”(3MR59)).



Moeder C spreek haar sterk uit teen die hedendaagse gedragstendense en wil haar seuns opvoed volgens die beginsels wat in haar jeug gegeld het (“...*the schools we came from, we were very, very conservative. If the teacher walked past we would stop talking because we respected them that much and now the teachers walk there, we see teachers coming out and the children are still doing all of this stuff in front of us.*”(3MR7)). Sy poog gevolglik om haar seuns weg te hou van kinders wat ander waardes as hulle handhaaf (“...*I have never seen such a lot of disrespectful children like I have seen now...and I think that is the things I want to protect them from.*”(3MR7); “*I see the children are very rude...*”(3M25)). Moeder C sal haar seuns wel inlig oor sekere dinge maar sy wil hulle nie direk daaraan blootstel nie (“*But at the same time it is not that they mustn’t see it completely, because obviously I want them to see a little bit so that they can understand that is why we don’t want them to do certain things.*”(3MR7); “*I think that is some of the things we would really want to protect them from.*”(3MR7); “...*we tell them that these things are happening and they hear that these things are happening, we don’t want them really to be in it and know to be in this thing where they have to fight to survive in school. I think that is one of the reasons we really wanted them to enjoy education and not fight for it.*”(3MR7); “*We really want to protect them from that, that they don’t need to be in a fight, now that is not their fight.*”(3MR7)).

Moeder C is egter van mening dat haar seuns voldoende kontak met die buitewêreld het (“...*my kids are so involved with church, they have a very, very big social life.*”(3M53); “...*with church itself they have a very, very big family where they get on with everybody.*”(3M54)). Sy noem dat haar seuns nie probleme met sosialisering ondervind nie (“*I think that although we raise them to honour God and serve God, they don’t put this as a criteria of getting friends.*”(3M55); “...*when we go to Durban most of them, the friends, they are not saved. But they get on just perfectly with them.*”(3M55); “...*they don’t have a problem interacting with the children because generally they are easy going children.*”(3M54)).

## (2) Projeksie

*“Oh okay, I think he wanted to play the violin and his parents first bought him the violin. And now it is a bit difficult for him to play. So he is tired. So he is just like looking at it now and he is very tired and he is wondering how is he going to do this, it is too much work. So I think*

*later on maybe he is going to do it again, but now he is a bit tired and he is wondering why did he choose such a difficult instrument.”*

*“I think he probably saw that somebody play it and he thought it was an exciting thing to do and then he asked his parents. And like most parents they will give them this sort of thing (lag) so I think his parents bought him this thing. And now they think he must play it because it has cost them money for it.”*

*“Hmmm (dink), maybe after he (dink) has a sleep and wake up and probably try it again.”*

*“But maybe one day he’ll just be an excellent violinist, yeah.”*

*“No, now he is just really sad and upset I think. But he will be okay (lag).”*

*“I just feel that if a child decides this is something that they are passionate about, that they are really like that, they will really go even if they stop for a little while because of difficulties. At some point they will go back to it because they like to do it. Unlike if I say, ‘Hmmm, Chris you must play this instrument, you have to’ because obviously in our house Andre is playing all the instruments. So if I have to go to Chris and say, ‘Chris, just look how well Andre plays the guitar why don’t you play it like that?’ If he doesn’t like it, he doesn’t like it. It is not like he is going to put in effort. Maybe he will for the short term just because he wants to make me happy for the short term, but then he will eventually get bored and tired of it. And then it will be a waste of his time and his effort instead of if he choose something for himself. So I really believe that, especially in those things, those are things children must choose for themselves. They know what they like best. I cannot point out Chris play the keyboard cause he doesn’t like it.”*

*“I think that he most definitely will because it is a passion that is inside of him.”*

*“I don’t know, maybe he, he couldn’t read some scale that he was supposed to have or maybe he went for a practice session. Everybody else got it except him cause it happens sometime everybody else will get this thing except you (lag). And I think children generally feel, ‘Everybody else got it, especially they’re my age, and then they think, ‘Maybe something’s wrong with me.’ And obviously as soon as that thought comes into your mind then you just down yourself completely because you wouldn’t even attempt it cause you have this thought, ‘Everybody else around me, so I must be stupid, something is wrong with me, I am not normal.’ And I think only later on if when people are very encouraging, when their families are really encouraging them and when people are really telling them, you know, ‘What if you try, you can’, then they will get back on it and stuff.”*

**Interpretasie van Moeder C se onbewuste betekenis –** Moeder C heg groot waarde aan ‘n kind se belangstelling, beskou ‘n insinking as tydelik, te wyte aan ‘n faktor soos moegheid. Ouers sal gehoor gee aan ‘n kind se versoeke. Sy het die projeksie onderbreek met deprojeksie,

dus om op terugvraging haar eie oortuiging dat dit onwys is om dwang op ‘n kind uit te oefen, met my te deel. Sy toon ‘n sensitiwiteit vir die effek van mislukking en vir gevoelens van intense minderwaardigheid, wat slegs deur opregte ondersteuning en aanmoediging verhelp kan word.

Moeder C se projeksie toon ooreenkomste sowel as verskille met haar onderhoude. Enersyds heg sy op albei vlakke waarde aan die seuns se belangstellings en is dit vir haar van belang dat elk sy passie moet navolg. Maar die insig in Kind C se welstand en haar bewustheid van sy moegheid soos weergegee in die projeksie word nie in haar onderhoud weerspieël nie. Ten spyte van haar mening dat dit onwys is om ‘n kind te dwing, het haar onderhoud ook nie laat blyk dat haar seuns veel keusevryheid gehad het met betrekking tot die besluit op tuisskooling nie, hoewel laasgenoemde ook ‘n aanduiding kan wees van haar eie gesitueerdheid waar sy nie kon kies nie. Volgens die onderhoud is sy bewus van die belangrike rol wat ondersteuning speel en is sy van mening dat sy voldoende ondersteuning aan haar seuns bied, alhoewel dit nie deur die observasies bevestig word nie.

#### 5.4.2.3 Vader C

##### (1) Onderhoud

‘n Diskoers-analise van Vader C se onderhoud het laat blyk dat die primêre diskoers wat hy onderskryf ‘n **patriargale diskoers** in lyn met hule kultuur as ‘n Indiër gesin is. Die invloed van die diskoers is reeds sigbaar in sy beantwoording van my inleidende vraag, omtrent die agtergrond van die gesin, waarin hy dadelik verwys na Moeder C se rol (“*She’s a housewife and now she is doing homeschooling.*”(3M2)). Omtrent die verhoudings in die gesin sê hy, “*We all understand each other and we relate very well to each other.*”(3V3) as sou die ordelike verloop van hul gesinslewe as kriterium dien. Vader C stel nie die gevoelsmatige aspekte van die verhoudings voorop nie en het nie werklik uitgebrei oor sy gesin nie.

Vader C behoort aan dieselfde geloofsgemeenskap as Moeder C en dit blyk dat hy ook ‘n **Christelike uitlewing- sowel as voorskriftelike diskoers** onderskryf, wat sigbaar is in die wyse waarop Vader C poog om sy lewe te lei (“*We try to live a very moral Christian life ... The*

*Christian values are important to us.”(3V14); “The Bible says train up a child in the ways of the Lord ... that is what the Word says. in.”(3V15)).* Vader C se deelname aan talryke verrykende kerklike aktiwiteite mag ook saamhang met sekere persoonsbehoefes.

Die invloed van die patriargale diskoers is ook sigbaar in die wyse waarop Vader C suksesse uitwys (*“I am not sure whether they told you but in 2007 they were on the programme and they finished school early in November and we went overseas for the holiday. I am not sure whether that came out or not. Did they tell you?”(3V6); “And did they tell you Saturday we are leaving for Mauritius?”(3V7); “I know all the special angles, I don’t even have to think it because I think because I learned it so well it (lag).”(3V25)).*

Vader C blyk streng te wees en dit is vir hom belangrik dat sy waardes realiseer in die gesinslede se gedrag. Dit sluit Christelike waardes in (*“Okay, in terms of, I think, honesty, you know, I can’t stand lies. If I hear lies I go mad.”(3V14); “So for me trust is important, honesty is important, truthfulness and yeah. And in terms of morals and ethics, I mean, the language that we use at home is also very strictly guarded by, they don’t use words like ‘shut-up’ and ‘get out’ and ‘voertsek’. They don’t use words that are not allowed. We try to live a very moral Christian life, if I can say it that way. The Christian values are important to us.”(3V14)).*

Vader C is nie ten gunste van die institusionele skole nie (*“In the government schools it is becoming more and more liberated, the education portion of it.”(3V5),* wat ‘n aanduiding is van sy konserwatiewe ingesteldheid. Sy voorkeur vir ‘n meer konserwatiewe opvoeding vir sy seuns het ‘n invloed uitgeoefen op sy keuse van ‘n kurrikulum en dui op negering van die realiteite van hul seksuele ontwikkeling (*“...the curriculum that we are following is not that liberated. There are things that are suppressed, if I can say that. And I think there are two schools of thinking. The one school of thinking, ‘You tell them what is out there’, and the other school of thinking is, ‘Hey what they don’t know won’t hurt them’. Especially on the sex education portion. So that is the stance that we have taken and for me, I believe what they don’t know won’t hurt them. That is what I believe in.”(3V5)).*

Vader C is van mening dat hy geen beheer oor die institusionele skool se invloed op sy seuns sal hê nie, maar dat sy beheer in die tuisskool inderdaad volkome is (“...if you look at, hmmm, your institution, the influence is very much out of your control. If I say out of your control, if you’re the teacher in a school, that if you choose to throw a duster to a child or you choose to tell a child, ‘Hey shut up, get out of here, you animal’ and that kind of thing. That influences their behavior and their characteristics. So the, hmmm, government school has that influence and I have no control over it. In the home situation I have full control over that, in the sense that I know my wife doesn’t use those words. If I do hear her then I will ask her, ‘What is going on? I hear you are talking to the children?’ I can ask those questions, so I have that control.”(3V16)).

Vader C beskou homself eweneens in beheer van die leerinhoude (“...here in the home environment the doctrine that will come through very clearly, in the paces, in the books itself, a lot of it is your self-interpretation or how you interpret the Scripture...and we have an influence over that...And you include in the doctrine what you want to and for me I am in control. Not just me, my wife and me, we are in control of that”(3V16); “...we can guide and direct the path that they should actually go.”(3V16)).

Vader C is van mening dat die tuisskool Moeder C in ‘n beter posisie plaas om haar rol as moeder te vervul en te sorg dat alles goed verloop (“They are interacting with her and that bond them closer. And now she is able to see, ‘Hey, there is something wrong with this boy today. He is not with us’, or ‘He is thinking about something.’ She can actually check what is happening, is there something wrong with this boy.”(3V18)).

Dit is vir hom belangrik dat die seuns verantwoordelikheid vir hulle leer aanvaar en dat hulle vertrou word daarvoor (“...they will have responsibility now that increase tremendously. Because remember there is a lot of trust based on this particular programmes that they have to set their own goals that teach them that responsibility of planning your work or what have you. They have to accomplish the tasks that they set out to do and they have to report on that honestly. So that characteristic of trust and honesty actually developing. For me that that’s what I like.”(3V12)). Hulle moet op die ou einde hulle rol as man in die samelewing kan vervul (“To become mature adults, responsible adults. The thing that is most important is that they must be

*mature and responsible.”(3V15); “I mean, in terms of passing their grades, I don’t think that is going to be a problem. Not something that I have given much thought. They will pass because of the system.”(3V15)). Dit is moontlik relevant dat hy groot vertroue stel in ACE ten opsigte van die seuns se akademiese vordering, as sou dit min of meer gewaarborg wees, terwyl hy skerp fokus op hul sedelik-morele ontwikkeling.*

Vader C het dié kurrikulum gekies spesifiek op grond van sy ontwerp en doelstellings (*“I chose the ACE programme because I understand that their way of learning is totally different to what the normal school is. Normal school is, there is the notes, go learn it, come and write the exam. And in the ACE system understanding is important. Because they need to know, they have got to read, understand, apply and demonstrate that understanding, otherwise it is very difficult.”(3V6)*). Die moontlikheid van universiteitsopleiding is egter ook vir hom belangrik (*“...the one reservation that I have is still on the matric, you know, the whole issue around acceptance at university. I know that they have to write special exams, but that is fine. I would still like to see the Senior Certificate as, you know, the physical certificate. That is very important.”(3V8)*).

Vader C verkies dat sy seuns by die huis is aangesien hy hulle vordering kan monitor en self oor sake soos die vakansies kan besluit (*“...here at home you can, you can physically measure it anytime of the day or anytime of the month, you can measure if they are. If we haven’t done this we haven’t done this. But because they do their goals on a weekly basis you can see whether they have achieved them or not.”(3V12); “...the convenience of having them at home, having them to be able to take a week off here or a week off there.”(3V6)*). Deur sy vrou en seuns by die huis te hê laat Vader C se mate van beheer toeneem en is ‘n verdere aanduiding van die invloed van die patriargale diskoers.

Vader C se onderskrywing van die patriargale diskoers is merkbaar tydens sy bespreking van sy seuns se toekoms (*“As where Andre is concerned, the music thing, he has got a passion for that and that is what he wants to, I have agreed and said, ‘Ja, now that is fine, you can do, if that is what you want to.’ But personally I don’t think he is going to finish, that he is, will actually end up in that route. I don’t know, maybe as a father I am thinking otherwise, I have other plans for*



*him (smiles) meaning, because, I mean, for me, I come from a very technical background and I expect him to do something in the technical field.”(3V15); “But he has chosen subjects, he is taking Maths and Science, which is what I wanted. It was no pressure from my side, it was subjects he chose.”(3V15); “So, to me the most important is to become mature and responsible adults. They will do the right thing, I am sure of that.”(3V15)). Dit is vir Vader C belangrik dat hulle vinnig vorder sodat hulle kan gaan werk (“...that is an advantage that they speed up their schooling and that they move at that pace.”(3V16)), wat in lyn is met hulle kultuur. Vader C is nie spyt oor die besluit op tuisskooling nie (“We have no regrets. In fact, the only regret we have is we should have started earlier. If we started earlier Andre would have been much further.”(3V26); “I don’t regret the choice, I am happy and I think if I have an option to do it again I will go the same route. I wouldn’t change it.”(3V9)).*

Die diskoers-analise het verder laat blyk dat Vader C streef om sy seuns te beskerm binne die veilige ruimte van hul huis en gesin en **isolering** is dus as ‘n sekondêre diskoers geïdentifiseer. Die diskoers word sigbaar in Vader C se ekstreme response op alledaagse probleme deur sy seuns daarteen te wil beskerm (“I was not comfortable sending him to the normal government schools because at that stage we were having the stabbings...story in the paper, in the Record around drugs...The drugs, the fighting and the language, the swearing I am talking about, the vulgar language. And I didn’t want that coming home that was things that I personally considered to be important for them...And then we look at the risk of travelling, accidents, highjacks, taxis all of those things. And I look at the issue around peak hour traffic in the morning...So we look at that situation and the risk is too high. Then we investigated the homeschooling and we found hey, the homeschooling can work for us.”(3V5)).

Die isolasionistiese diskoers is ook op sosiale vlak sigbaar (“...the one time they were playing music and it was pop music as such and we stopped my son playing and he never had an issue with it. We said this is why and he never had an issue with it. As I am saying maybe if we were not there he would have continued to play and I don’t know what the consequences would have been but luckily we were there.”(3V23)). Dit blyk dus dat sy ekstreme hantering van alledaagse probleme bydra tot isolering van sy kinders. Deur die tuisskool kan Vader C beheer uitoefen oor die invloede waaraan hulle blootgestel word (“...what strikes us the most is we don’t have any

*negative influence. When I say negative influence, especially in their behavior...”(3V12); “I mean, when they come from that school in the corner they said some things that was funny and I say, ‘Hey, where did you get that word?’ ‘No, it is from school.’ ‘What does this word mean?’ ‘No, my friend used it.’ Now we don’t have that because if they say things they have learned it in the home.”(3V12); “...then they come with some funny games. Games that actually involve clapping each other, you know, ‘What is this?’”(3V12); “...so that brings radical change for me that they are not exposed to that...”(3V12)).*

Vader C is egter van mening dat sy seuns genoeg kontak met die buitewêreld kry (“*I feel that there are enough social activities at church. They go to church on a Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Sunday two times. So I think they interact a lot.”(3V18)).*

## (2) Projeksie

*“...Okay, someone has given him this thing in front of him, has put it down on his table and he is trying to understand what is this? And what can he do with this? He is just marveling over this instrument or this thing that he sees in front of him. Maybe he knows it is a violin or maybe he doesn’t yet. But I think he is looking at it and thinking, okay, what can I do with this? Can I play this? How does this thing work? I mean as a kid he is most probably 10, 11, 12 of age if you look at the picture. That is what he is looking at and yeah. I think the thought that is going through him is, is it possible to? Can he play it? Can he learn to play it? How does he play it? And what can come out of it? I think his ultimate objective is to be able to play this professionally if I look at it. He is really giving some thought to it.”*

*“Yes, I suppose, okay I can see that he looks like, he is very alone. There is nothing else in the picture if I look at the picture. He is very alone. So this gift or toy or whatever he has found or whatever was given to him whichever it is, he actually looks to it as a companion the way I look at it and I think he seems to be very lonely and this is something that will give him companionship. I think a lot of people go to their instruments and spend a lot of time. People do yoga for passing the time, people meditate and other stuff. People play the piano so I am thinking maybe he is thinking the same, ‘I am going to keep myself busy and occupied.’”*

*“He is going to pick up the challenge. He is going to play this thing. He is telling himself that he will play this thing.”*

*“He is going to be good at it. He is going to be the best. He is actually going to master the art of playing this instrument.”*



*“This looks like he is an only child. I don’t know why I think he is an only child but there is nothing else in the background that shows that. Yeah that’s it.”*

**Interpretasie van Vader C se onbewuste betekenis** – Vader C toon skerp aanvoeling vir die appèl wat die onbekende aan ‘n seun kan rig en beskou dit as ‘n uitnodiging met verskeie moontlikhede. Hy sien die kind as iemand wat weetgierig en ondernemend is en wat in elke opsig geïnteresseerd is in die taak. Hy toon egter ook ‘n bewustheid van die kind se eensaamheid, wat so intens is dat hy selfs ‘n objek as ‘n metgesel kan beskou om so sy leë tyd om te kry. Hy verwag wel dat die seun gaan wel die taak wat hom opgelê is sal aanvaar en daar is ‘n verwagting van sukses.

Vader C se projeksie toon ooreenkomste sowel as verskille met sy onderhoud. In sy onderhoud blyk dit dat hy ‘n verwagting van sukses koester met betrekking tot beide seuns, wat deur die projeksie bevestig word. Sy sorgsame ingesteldheid teenoor sy seun(s) kom egter nie in die onderhoud na vore nie en sy bewustheid van sy seun(s) se eensaamheid word ook nie tot op bewuste vlak deurgevoer nie.

#### 5.4.2.4 Kind C

##### (1) Onderhoud

Kind C se onderhoud het veral sy ervaring van die tuisskool belig en het min waardegeoriënteerde stellings bevat. Hy verwys na Moeder C as die een wat hom veral dissipliner en meld dat ongewensde gedrag, na sy mening tereg, gestraf word (*“My mom disciplines me.”*(3S27); *“Sometimes she grounds me or she gives me a hiding or a lecture. But I accept it because it is all going to build me up.”*(3S28)). Kind C help graag Moeder C met die huistake (*“Hmmm, sometimes I help her cook and then on Saturday, no not Saturday, on Thursday morning I baked.”*(3S40)), wat soms die skooltyd opneem.

Kind C verwys na Vader C se werksverpligtinge (*“Well he does different things. Sometimes when we go on holiday you hear the phone ringing it is one of his work colleagues saying, ‘This and this and this is wrong, what do we do?’ So now he must either go to work or he will tell them*

*over the phone, okay, it is in that place and then you must do this and this. So he always keeps his phone near him so that whenever he gets a call he can answer.”(3S32)).* Hy aanvaar dat sy Vader C besig is (*“Well it is okay with me (glimlag), because he is providing for us.”(3S37)*).

Kind C meld dat hulle soms tyd saam met Vader C deurbring (*“Hmmm, we like to just talk and then sometimes when we play cricket, he’ll come and play with us. Sometimes even with soccer. And sometimes we will just go to the park and we will take our bicycles, we will ride it and him and my mom will just sit and watch us.”(3S34)*). Dit gebeur egter nie gereeld nie aangesien Vader C meeste van die tyd werk (*“Yes, but we haven’t gone to the park for a long time because now sometimes on Saturdays my father goes to work.”(3S35); “...he goes from about 9, 10 o’clock till about 3, 4 o’clock.”(3S36)*).

In die tuissskool, is Kind C self verantwoordelik daarvoor om sy eie doelwitte te stel en Moeder C help hom nie hiermee nie (*“You set it yourself. You set it the day before and so you have to accomplish what you set for yourself.”(3S72)*). Hy is van mening dat hy oor die algemeen regkom met sy skoolwerk maar stel dat hy hulp vra wanneer hy sukkel (*“Well because they explain everything in the pace I don’t usually struggle but when I don’t understand something then I will ask my mom, then she will read it and if I still don’t understand then she will explain it in simpler English.”(3S101)*). Hy is egter bewus daarvan dat hy met sekere vakke sukkel en die oplossings is nie altyd gesond nie (*“I am not good at it, Afrikaans.”(3S14); “Because in my Afrikaans paces, most of the time I skip questions cause I can’t answer it.”(3S16); “...you have to answer from a story and now sometimes I just can’t find it, because I don’t understand the words.”(3S17); “Sometimes I tell my mom and if she can’t find it then we just mark it wrong and then we get the answer from the score key. Or sometimes she will check the score key and tell me which paragraph to find it in.”(3S18); “Hmmm (dink), sometimes I struggle with (dink) English because to know all those definitions it is tough and then it is Social Studies.”(3S21)). Die ontoelaatbare gebruik van die nasiensleutel toon dat daar nie van hom verwag word om self oor die antwoorde te dink nie en dat hy die maklike uitweg kan neem.*

Kind C toon ‘n behoefte aan verrykte leerervarings en mis die nodige hulpbronne (*“Well, I like stories like non-fiction and fiction. Like we used to go to the library but now we stopped so now*

*we don't get a chance to go back and apply.”(3S24); “So now it was early last year that our card expired.”(3S25); “I told my mom she has to take me there because there are some books that, hmmm, my Literature it give me a reading book so now I enjoy it and then they tell me the books that are in that series...plus there is videos that can tell me more about missionaries that they advise you to watch. So I have got the urge to go to the library so I can watch it, I can get to the library to watch it.”(3S25)).* Hy meld dat hy in die tuisskool soms tyd kry vir leeraktiwiteite wat hy geniet (“*I like reading. Sometimes I can if I get a book that I really enjoy, that is full of stories and stuff, I can read it in one day.*”(3S23)). Hy noem dat Moeder C die enigste buite-aktiwiteit waaraan hy deelgeneem het gestop het, wat moontlik ‘n uitvloeisel is van haar isolasionistiese diskoers, ofskoon dit oënskynlik in sy belang gedoen is (“*I used to attend a ministry in our church. It's a fusion college. They teach you how to dance and stuff. So this year I just stopped, next year I will carry on because I need a rest from 3 years. My mom said I must take a rest.*”(3S100)).

Kind C vertel dat hy dit geniet het in die privaatskool wat hy aanvanklik bygewoon het. Sy herinneringe wentel veral om sosiale ervarings (“*The private school, it was fun because I once attended my friend's birthday party and we shared a lot of funny stories with each other.*”(3S61); “*So now and then sometimes we used to walk around the school yard and play.*”(3S61); “*The friends were good, loyal.*”(3S64); “*All my classmates were friendly with me.*”(3S65); “*They are still friendly with me and some, even the lower grades and the higher grades, were friendly with me.*”(3S66)). Dit kom voor of hy die maats mis. Hy wys daarop dat sy kontak met maats tans beperk is (“*Well, in the holidays they'll walk past and I will have a talk with them.*”(2S91); “*And sometimes because, hmmm, my friend, hmmm, his teacher sometimes takes long so now all my other friends will come out. So now I talk with them and sometimes while we are waiting I'll go for a visit to all the teachers and so on.*”(3S91); “*No, we don't go to each other's houses because we are only allowed if we have permission by the parents.*”(3S93)). Kind C se formulering van “*we are only allowed if*” dui daarop dat sy ouers streng is en sy beperkte blootstelling aan die portuurgroep is ‘n aanduiding van die invloed van die isolasionistiese diskoers.

Kind C het ten aanvang van sy onderhoud aktiwiteite waarvan hy hou (*“I like to play drums. I would like to play a violin one day and (thinks) I like soccer, cricket and baseball. I like to swim.”*(3S1)), wat daarop skyn te dui dat hy graag aan meer aktiwiteite wil deelneem. Hy het egter verklaar dat hy die lewe geniet (*“...I enjoy life.”*(3S1)), as sou hy sy situasie aanvaar, wat in lyn is met die patriargale sowel as die isolasionistiese diskoers van sy ouers. Kind C noem verskeie redes waarom hy die tuisskool geniet en geen nadele nie (*“It’s been very fun since you can do more than one grade in a year.”*(3S70); *“No exams, no homework and it is all about building character and honesty.”*(3S89)).

## (2) Projeksies

- Menstekening

*“Well, he is very rich. (dink) He drives a Ferrari. He likes to race. (dink) He wears only name brand clothes (dink) and (dink) he has his PhD.”*(3SP9)

*“Hmmm, he is really tall and (dink) he likes to put his hair in different shapes (dink) and he is very strong.”*(3SP11)

*“He likes to race, he likes to go shopping. He (dink) likes soccer. He (dink) likes cheese. Yeah.”*(3SP12)

*“He doesn’t like hockey. He (dink) doesn’t like to be plain.”*(3SP13)

*“His wife hmmm (dink) is a house wife. She enjoys cooking. His children the girl is 16 and then the two boys are 10 and 8.”*(3SP22)

*“They go to school and they enjoy playing baseball.”*(3SP23)

*“He has a brother and his parents.”*(3SP25)

*“Their family enjoy (dink) soccer. His brother is part of a soccer team. His parents (dink) his father is a coach and his mother is (dink) a (dink) house wife.”*(3SP26)

*“For him it was fun because he enjoyed the best of life.”*(3SP28)

*“He (dink) never had to ride in a taxi. He (dink) got whatever he wanted whenever he wanted it. And he had all the money he wanted.”*(3SP29)

*“They like to bake together and clean.”*(3SP34)

*“His father still coaches soccer so he takes part in the team.”*(3SP35)

*“His brother plays in another soccer team.”*(3SP38)

*“They like to (dink) have races and they enjoy just chatting with each other.”*(3SP40)

*“(dink) He never fought with his brother and he was always a (ek kan nie hoor nie).”*(3SP41)

*“Their relationships are extremely good and they enjoy fellowship with each other.”*(3SP42)

*“He went to a private school and he (dink) took part in races and sometimes he came first.”(3SP43)*

*“Running. And he played for his school’s soccer team. And he (dink) liked all his subjects.”(3SP44)*

*“He enjoyed most about the school that they (dink) had lots of things that every child could participate in.”(3SP45)*

*“(dink) That some of the children were bullies.”(3SP48)*

*“They tease him (dink) and make fun of everyone. And they used to smash children’s lunch in their faces. Yeah.”(3SP49)*

*“Hmmm, they tease him like because he was always doing school work and stuff. They said he doesn’t like to have fun. Yeah.”(3SP50)*

*“His friends, whenever the bullies came they used to form like a shield around him. They were very loyal and they are still loyal today.”(3SP52)*

*“They like to (dink) participate in sports together because they always make a group, and yeah.”(3SP54)*

*“He enjoys being a doctor and he cheers up all his patients and he is one of the best doctors in the world.”(3SP56)*

*“Yeah. (dink) He doesn’t like shoes with laces, he only likes velcro.”(3SP59)*

*“Because shoes with laces he always have to tie it up where he just puts it on and it doesn’t come out.”(3SP60)*

*“He wants to be the oldest man in the world and he wants to (dink) drive the world’s best, best hmmm fastest car and he wants to become an owner of a (dink) racing club.”(3SP62)*

*“He is still struggling on how to handle his Ferrari (dink) and how to maintain his diet.”(3SP63)*

*“How he likes to eat lots of unhealthy things instead of eating healthy things so that he can be the oldest man in the world.”(3SP64)*

*“They, you start at 7:30 and finish at 13:00. They had half an hour breaks and food was provided for them. (dink) And whenever it was a birthday they got breakfast.”(3SP65)*

*“Yes when it was some one’s birthday they get breakfast the whole school.”(3SP66)*

*“He enjoyed it and he likes to go and visit that school sometimes.”(3SP67)*

*“He helps the teachers. (dink) He sometimes go to the sports. (dink) And he and his friends gather at the school and they show all the children how they did it when they were in school.”(3SP69)*

*“That there were no bullies.”(3SP70)*

*“Scared.”(3SP71)*

*“He used to run to the teacher.”(3SP72)*

*“(dink) He always smiles.”(3SP73)*

*“He is a Christian.”(3SP76)*

*“His church where he (dink) has his Sunday school which he teaches in. And they have a separate Sunday school building (dink) and (dink) he is best friends with the pastor. (dink) And (dink) the church has lots of activities for kids.”(3SP78)*

**Interpretasie van Kind C se onbewuste betekenis** – Dit wil voorkom of Kind C vervul is met hunkering na ‘n leefwyse wat reëlreg verskil van sy huidige situasie. Hy toon ‘n behoefte om suksesvol te wees op alle vlakke, byvoorbeeld sosiaal en finansiëel. Dit kom voor of gesinsverhoudings wel vir hom belangrik is en dat dit gunstig is, alhoewel hy ‘n behoefte toon aan meer kwaliteit tydens saam met sy gesin, veral sy vader. Alle gesinslede blyk die vrou as huisvrou uit te beeld en die man as broodwinner.

Die privaatskool word in sy projeksie beskryf as die plek waar hy dit geniet het en goed presteer het. Hy skyn die verskeie opsies wat die privaatskool bied met betrekking tot deelname die meeste te geniet. Dit blyk dat die boelies wat hom geterg het selfs nie eens sy positiewe ervaring van die privaatskool kon verander nie en hy ervaar dat hy goeie maats gehad het wat onder alle omstandighede daar was vir hom. Hy openbaar ‘n positiewe toekomsprospektief en wil graag eendag suksesvol wees in sy beroep en wil ook finansiëel onafhanklik wees. Hy toon ‘n behoefte om uit te breek van die norms of voorskrifte ter wille van genieting.

- TAT

*“Okay once upon a time there was a boy who had a violin and he enjoyed playing with it. And he used to play at church and he used to just play his talent for everyone. One day as he was taking his violin up to play he started playing it and he heard a loud noise and when he looked at his violin one of the strings had cut. And there were no strings, he had no strings to replace it with and wherever he went to buy strings they were out of stock. So he laid his violin on a table and he was really sad. And so eventually he started to cry and God made a way that he looked in a certain place and he had the specific violin string, the last, last one. And he fixed his violin and he was back to normal.”*

*“He mistakenly used his stick too hard.”*

*“He attended a concert that a guy was playing a violin and he took such interest in it that he asked his dad to, hmmm, buy him a violin and to get him a teacher.”*

*“And his parents got him a violin and a teacher and after two years he could play perfect.”*

*“Well he is going back to all his normal activities and he went and bought extra strings of all his strings.”*

*“He was thinking of where he could find one or what another shop he could use and get his string. And he was feeling very sad and he felt as if there was a part missing from him.”*

*“He got to take up the career of violin and play professionally.”*

*“It will work out because of his passion for violin and his faith.”*

*“His parents are very excited for him and are doing everything they can to help him in his career.”*

*“He is (dink) going to be, he wants to be the world’s best violinist.”*

*“(dink) He is about 12.”*

**Interpretasie van Kind C se onbewuste betekenis** – Die kind in die projeksie het die uitlewing van sy talent geniet, totdat daar ‘n onoorkomelike probleem opgeduik het, wat hom baie ongelukkig laat voel het. Dit wil voorkom of Kind C voel dat hy nie op sy eie probleme kan oplos nie, maar dat dit Goddelike ingryping verg voordat sy lewe weer die normale gang kan loop. Hy toon ‘n geneigdheid om pro-aktief te wees om probleme te vermy. Hy is van mening dat indien hy sy passie beoefen en vashou aan sy geloof hy in die toekoms sukses sal behaal. Hy glo in die volgehoue ondersteuning van sy ouers.

In beide sy projeksies kom dit voor dat Kind C ongelukkig is met sy huidige situasie. Hy toon ‘n behoefte om homself uit te leef en te doen wat hom gelukkig maak. Dit blyk dat sy verhouding met sy ouers positief daar uitsien, alhoewel hy soms alleen voel en hulle nie in alle opsigte die rol van hulp, leiding en ondersteuning vervul nie. Sy projeksies stem ooreen met sy onderhoud, waarin hy terug verwys het na die privaatskool en dat hy dit daar geniet het.

#### 5.4.2.5 Ongestruktureerde nie-deelnemende observasies

Ek het 9:00 die Maandagoggend (twee weke na die onderhoude) gearriveer vir my eerste observasie. Moeder C was besig om wasgoed op te hang en haar oudste seun het vir my die hek oopgemaak. Ek het by die kombuisdeur ingegaan waar die ouma besig was om kerrie te maak en die hele huis het daarna geruik. Die ouma was die vorige week saam met Gesin C met vakansie na Mauritius en sou later daardie middag terugkeer Durban toe. Hulle het nie ‘n aparte vertrek wat vir tuisskoling gebruik word nie. Andre werk in die eetkamer by die tafel terwyl Kind C in sy broer se kamer werk. Moeder C het in haar onderhoud genoem dat Andre vroeër in sy eie kamer gewerk het, maar dat dit nie vir hom gewerk het nie. Hulle het besluit dat hy eerder by die eetkamertafel sou werk en aangesien die lessenaar in Andre se kamer staan is dit waar Kind C werk.



Die kamer waarin Kind C reeds besig was, was stil en rustig, maar Moeder C en die ouma se werkery en geselsery in die kombuis was hoorbaar. Daar was nie enige prente teen die mure wat sy aandag kon aftrek nie, wel Bybel versies en godsdienstige spreekwoorde teen die kamer se deur. Kind C het gewerk by 'n lessenaar wat teen die muur staan en sy werksomgewing was netjies. Die ander muur het 'n groot venster wat op die swembad uitkyk. Op sy lessenaar was sy doelwit kaart wat sy vakindeling sowel as die hoeveelheid bladsye wat hy per vak moes doen aangedui het. Hy het hoofsaaklik in werkboeke gewerk en het nie 'n rekenaar gebruik nie.

Kind C was besig met Afrikaans en moes 'n kort storie skryf. Hy het 'n stuk rofwerk papier uitgehaal en die storie eers daarop geskryf voordat hy dit in sy werkboek oorgeskryf het. Die woordeboek word in die eetkamer gebêre en hy het opgestaan om dit te gaan haal. Hy het die rofwerk storie klaar geskryf, die woordeboek eenkant geskuif en sy storie in sy werkboek oorgeskryf. Sy taalgebruik en sinskonstruksie was nie op standaard nie en daar was niemand om hom te help en te begelei nie. Hy het daarna die rofwerk papier in die laatjie op die lessenaar gebêre. Hy moes volgende 'n Bybelversie in 'n blokkie in sy werkboek invul. Hy het nie die Bybel geraadpleeg nie maar terug geblaai in sy werkboek na 'n vorige keer wat hy die versie moes neerskryf en hy het dit oorgeskryf.

Die nasiensleutel word in die sitkamer gehou en Kind C moes deurgaans opstaan en sy werk in die sitkamer gaan merk. Daar was niemand in die sitkamer nie en hy het sy vroeë gemerk, verkeerde antwoorde uitgegee en die nodige korreksies self aangebring. Hy het aanvanklik sommige van die vroeë uitgelaat en die korrekte antwoord ingevul nadat hy die nasiensleutel onder oë gehad het. Die merkwortel is nie deur Moeder C gekontroleer nie en hy moes dit ook self hanteer.

Hy het reeds Wetenskap, Sosiale Studies, Engels en Afrikaans gedoen en sou volgende met Woordbou begin. Hy is terug na die sitkamer en het sy Afrikaanse boek op die bank gaan bêre sodat Moeder C dit kan merk. 'n Vriendin van die gesin het intussen aangekom en ook in die kombuis saam met Moeder C en die ouma staan en gesels. Dit wil voorkom of Kind C selfstandig werk aangesien Moeder C nie een keer na die kamer toe gekom het om te kyk hoe hy vorder nie. Ons het terug gegaan na die kamer toe en hy het sy Woordbou werkboek uitgehaal en

sy werk voltooi. Hy het na Moeder C gegaan om te vra of hy maar kon ophou vir die dag om tyd saam met sy ouma deur te bring waarop sy geweier het en gesê het dat hy nog verder moes werk.

Ek het drie dae later om 9:00 gearriveer vir die tweede observasie. Kind C het met Literatuur en Kreatiewe skryfwerk begin en dadelik na die sitkamer gegaan om sy werk te merk. Daar was nie daardie dag kuiermense nie en Moeder C het in die sitkamer gesit en die seuns se werkboeke gemerk. Die huishulp was daar en sy het haar 6 maande oue baba saamgebring. Ons het teruggegaan na die kamer en hy het sy leesboek "*Treasures of the snow*" gelees en vrae daarvoor beantwoord. Die baba het tussendeur in die agtergrond gehuil, maar dit het nie gelyk of dit Kind C se konsentrasie beïnvloed het nie. Hy het weer van tyd tot tyd opgestaan en sy werk in die sitkamer gaan merk, waar sy broer heeltyd saam met Moeder C was, besig om te werk en tussendeur te gesels. Hy het volgende sy Wetenskap werkboek uitgehaal en op sy doelwit kaart gekyk watter bladsye hy moes doen. Andre het vir my kom vra of ek iets soek om te drink en hy het vir my koeldrank gebring. Kind C het herhaaldelik opgestaan om sy neus te blaas. Hy het sy werk voltooi en sy Wetenskap werkboek in die sitkamer gaan neersit sodat Moeder C dit kon nagaan.

Hy het sy Woordbou werkboek uitgehaal, deur die boek geblaai en met die werk begin. Tydens een van Kind C se merksessies het ek Moeder C uitgevra oor die wyse waarop sy hulle punte aanteken. Sy het genoem dat sy vir hulle sterretjies gee (goue sterre vir 100%, silver sterre vir 90 – 100% en blou sterre vir onder 90%). Die kaart met die sterre word dan aan die einde van die kwartaal by die ACE-akademie ingehandig. Hy het ook met sy Woordbou die Bybel geraadpleeg aangesien hy 'n stuk uit die Bybel moes lees en vrae daarvoor moes beantwoord. Hy het die Bybel weer gaan bêre en weer sy werk gaan merk.

Die baba het intussen wakker geword en Moeder C het hom gaan haal en in die sitkamer neergesit sodat hy daar kon speel. Ek het vir Moeder C gevra of ek Andre se werkarea kon afneem terwyl Kind C sy werk gemerk het. Hy het by die eetkamertafel gewerk en met oorfone geluister na musiek terwyl hy werk. Ek het weer terug gegaan na die kamer en Kind C was steeds besig met Woordbou. Hy het nog Engels en Afrikaans oorgehad om te doen en het albei boeke uitgehaal en deur hulle geblaai om te sien wat die werk behels. Hy het sy Afrikaanse

werkboek gebêre en besluit om eerste met die Engels te begin. Hy is baie netjies en het elke keer die werkboeke, woordeboeke, rofwerk papiere of Bybels wat hy gebruik het gebêre.

Ek het die volgende dat om 9:00 gearriveer vir die derde observasiesessie. Kind C was reeds besig met Literatuur en Kreatiewe skryfwerk. Moeder C het weer in die sitkamer gesit en was besig om hulle werk en toetse te merk. Die huis was baie stil, met geen steurnisse soos tydens die vorige besoeke nie. Kind C het na sy doelwit kaart gekyk om te bepaal watter vakke nog gedoen moes word. Hy was onseker oor watter vak hy volgende wou doen en het sy Wetenskap werkboek uitgehaal en daardeur geblaai. Hy het dieselfde met sy Woordbou-, Engelse- en Afrikaanse werkboeke gedoen, waarna hy besluit het om met die Wetenskap aan te gaan. Hy het weer sy werk gaan merk, waartydens Moeder C vir hom gesê het hy moet sy neus blaas. Hy het skaam geglimlag, ‘n sneesdoekie geneem en sy neus geblaas.

Hy het sy Woordbou werkboek uitgehaal en daarmee begin. Hy moes sinne oorskryf en ek het gesien dat hy net elke tweede sin doen. Ek het hom hieroor uitgevra waarop hy geantwoord het dat Moeder C hom toestemming gegee het dat hy dit kan doen. Hy het weer sy werk gaan merk en Moeder C het daarop gewys dat hy sekere verwysings (hy moet die bladsye merk wat op die “*check-up*” wat hy gedoen het betrekking het) in sy Literatuur en Wetenskap werkboeke nie gedoen het nie en dat hy dit moet doen voor hy aangaan met sy werk. Andre het ook in die sitkamer gesit en was besig om sy werk te merk.

Kind C het die verwysings gedoen, die werkboeke in die sitkamer gaan sit en weer voortgegaan met Woordbou. Hy het weer sy werk gaan merk en agtergekom dat hy ‘n hele afdeling (trappe van vergelyking) verkeerd gedoen het. Hy het na Moeder C gegaan om te hoor wat hy nou moet doen. Sy was in die eetkamer besig om ‘n gordyn reg te maak en het gesê hy moet die boek gaan haal en vir haar kom wys wat hy moes doen. Sy het die opdrag gelees en vir hom met ‘n ongedurigheid in haar stem gesê dat hy die woordeboek moes gebruik soos wat die opdrag vereis. Moeder C het streng en afsydig voorgekom en hom weggestuur om die werk oor te doen. Hy het die woordeboek in die eetkamer gaan haal terwyl Moeder C voortgegaan het om aan die gordyn te werk.

Tydens al drie die observasiesessies het dit geblyk dat daar van Kind C verwag word om selfstandig te werk. Moeder C het nie by een geleentheid kom inloer op Kind C nie en dit wil voorkom dat sy nie 'n aktiewe rol in die onderrig- en leerproses speel nie. Daar was min kontak tussen Moeder C en Kind C en geen fisiese aanraking nie. Moeder C het haarself die hele tyd eenkant gehou en het ook nie spontaan met my gesels nie, wat kan dui op 'n gevoel van vreemdheid en ongemak, of ook op haar neiging om haarself te isoleer en nie met ander kontak te maak nie. Dit wil dus voorkom of die diskoerse wat deur hulle onderskryf word 'n direkte invloed uitoefen op die interaksies en verhoudings met mekaar, in Gesin C sowel as Tuisskool C, maar ook met individue buite hierdie sisteme, wat 'n aanduiding is van die sterkte van die diskoers.

Kind C was gedurende die observasiesessies merkbaar bewus van my teenwoordigheid en het nie terwyl hy gewerk het in my rigting gekyk nie, maar slegs wanneer ons sitkamer toe of terug geloop het. Vanuit die observasies blyk dit dat Kind C konsekwent, in 'n verskeidenheid van vakke, selfstandig moes werk, wat ooreenstem met Moeder C se onderhoud. Kind C het tydens al drie observasiesessies by sy rooster gehou, wat 'n aanduiding is van sy reeds gevormde vermoë om by struktuur en roetine te hou. Kind C moes deurgaans self sy werk nagaan en sy foute korrigeer met min (of geen) hulp en leiding van Moeder C.

### **5.4.3 Bespreking**

#### **5.4.3.1 Mikrosisteem van Gesin C**

Gesin C is vriendelik en ondersteunend met mekaar, wat liefdevolle bemoeienis en samesyn met mekaar aanmoedig. Die Indiër kultuur sowel as die diskoerse wat deur die onderskeie gesinslede onderskryf word het 'n invloed op Gesin C se keuse van aktiwiteite, die rolle wat hulle vervul sowel as hul interaksies en onderlinge verhoudings. Gesin C heg waarde aan hulle betrokkenheid by mekaar en bring die meeste van hulle tyd saam deur, deur byvoorbeeld saam aan kerk aktiwiteite deel te neem, te gesels, te speel (byvoorbeeld sokker en krieket), fiets te ry, park toe te gaan en vakansie te hou, wat die gesinsbande versterk. Die gesin se konstante betrokkenheid by mekaar stel die ouers instaat om die seuns veilig te hou en om seker te maak dat hulle

ooreenkomstig die eise wat aan hulle gestel word optree, wat in lyn is met beide diskoerse wat deur die ouers onderskryf word, maar dit maak van die gesin 'n geslote sisteem.

Die ouers se beskouing van hulle rolle word grotendeels beïnvloed en gerig deur die patriargale diskoers binne hulle Indiër kultuur. Hulle is van mening dat elke gesinslid 'n spesifieke rol in Gesin C vervul, naamlik Vader C is die hoof van die huis, Moeder C is 'n huisvrou en is verantwoordelik vir die huishouding en die versorging van die seuns, en die seuns moet gehoorsaam wees aan die ouers en hulle help waar nodig. Dit was opvallend dat Moeder C in haar onderhoude oorwegend verwys het na haar oudste seun en dit wil voorkom of sy posisie as oudste seun in die gesin moontlik hier 'n rol kon speel, en Kind C dus ietwat in die agtergrond bestaan. Die ouers poog om die seuns op te voed om in ooreenstemming met hulle verwagte rolle op te tree. Die ouers sal die seuns toelaat om insette te lewer maar hulle het nie 'n direkte stem tydens besluitneming nie en die finale sê berus by Vader C.

Die proksimale prosesse in Gesin C vind plaas op individuele vlak sowel as met die ouers gesamentlik en verloop informeel. Die kwaliteit van hulle omgee verhoudings met mekaar sowel as hulle vaardighede ontwikkel veral tydens hulle gesamentlike deelname aan byvoorbeeld krieket, sokker en fietsry. Die seuns is ook in proksimale prosesse betrokke in die gesin se godsdienstige beoefening aangesien hulle nuwe kennis, waardes en norme aanleer, byvoorbeeld eerlikheid, vertrouwe, respek en liefde. Kind C en sy broer neem in hulle vrye tyd deel aan spelaktiwiteite met mekaar, byvoorbeeld krieket, sokker en rekenarspeletjies, wat beskou word as 'n vorm van proksimale proses aangesien hulle op 'n gereelde basis saam speel en dié aktiwiteite moontlik toeneem in kompleksiteit namate hulle vaardighede ontwikkel, en dit bevorder ook hulle verhouding met mekaar. Kind C hou daarvan om te lees maar dit wil voorkom of sy leeslus nie altyd deur sy ouers geakkommodeer word nie, wat daartoe mag bydra dat hy nie voldoende geleentheid kry om sy leesvaardighede uit te brei nie en dit kan sy ontwikkeling van meer gevorderde leesvaardighede rem. Indien sy behoefte om te lees nie bevredig word nie mag dit bydra tot gevoelens van frustrasie en opstandigheid.

#### 5.4.3.2 Mikrosisteem van Tuisskool C

Tuisskool C vind plaas in die konteks van Gesin C en word beskou as ‘n mikrosisteem op sigself. Moeder C het ‘n veilige en rustige omgewing in Tuisskool C geskep waar haar seuns kan leer en ontwikkel, wat in die algemeen die interpersoonlike verhoudings in Tuisskool C bevorder, maar die onderrig en leer skyn te beperk. Moeder C het nie vir haarself ‘n onderrig-rol in Tuisskool C toegeken nie. Sy handhaaf orde en roetine, en verwag van haar seuns om hulle eie beplanning te doen en om selfstandig te werk. Dit was bevestig deur die observasiesessies, deurdat Moeder C nie een keer direk deelgeneem het aan die onderrig- en leerproses nie.

Vader C was verantwoordelik vir die besluit om te tuisskool sowel as die keuse van die kurrikulum. Moeder C het nie die besluit bevraagteken nie maar dit aanvaar, al het sy aanvanklik oorweldig gevoel en nie geweet wat om te verwag nie. Hulle volg ‘n gestruktureerde benadering tot onderrig en leer, waarin Moeder C poog om noudeset die voorskrifte van die ACE-kurrikulum te laat realiseer aangesien sy nie oor die nodige kundigheid beskik om self die proses te bestuur nie. Hulle is in die oggende vanaf 6:45 – 13:00 (vir ongeveer 6 ure), besig met skoolwerk. Dit blyk dat Kind C die verantwoordelikheid suksesvol op homself geneem het vir sy dag-tot-dag beplanning, wat hom leer om verantwoordelikheid vir sy eie leer te aanvaar. Dit kom voor asof Kind C soms oorweldig voel deur sy skoolwerk, of andersyds dalk nie altyd geïnteresseerd is nie, aangesien hy op meer as een geleentheid in sy werkboeke rondgeblaai het en ‘n paar dan opsy geskuif het voordat hy eindelijk een opgeneem het om te begin werk. Hy werk vir lang periodes aaneen (ongeveer 2 ure), wat konsentrasie kan bemoeilik op sy ouderdom, wat daartoe kan bydra dat hy sekere van sy take nie suksesvol kan afhandel nie.

Die wyse waarop die onderrig- en leergebeure hanteer word hou implikasies in vir die proksimale prosesse wat plaasvind, al dan nie. Vanuit die observasiesessies wil dit voorkom dat Moeder C min hulp en leiding aan haar seuns voorsien, wat daartoe bydra dat daar nie altyd toereikende leer kan plaasvind nie. Moeder C se gebrek aan begeleiding dra daartoe by dat die seuns nie ‘n geleentheid kry om hulle kennis en vaardighede verder uit te brei nie, wat hulle nie in die geleentheid stel om meer komplekse aktiwiteite aan te pak nie. Dit kan ook gebeur dat die seuns verkeerde tegnieke aanleer en dat daar dan niemand is om hulle daarop te wys of dit reg te stel

nie. Hulle gaan dus voort om hulle skoolwerk op dieselfde wyse te doen, wat hulle vordering sowel as hulle ontwikkeling mag rem. Dit wil inderdaad voorkom of daar dan bykans geen proksimale prosesse plaasvind nie of dat dié wat wel plaasvind ontoereikend voltrek word. Dit blyk eerder dat die seuns op individuele vlak met hul leerstof omgaan en dat hulle aan hulself oorgelaat word om sin te maak van dit wat hulle leer en nie gelei word tot dieper insigte nie of ondersteun word om dit self te vermag nie. Die seuns poog om vinniger deur hulle skoolwerk te vorder en dit blyk dat hulle die voltooiing van hulle skoolwerk as doelwit stel eerder as outentieke diepteleer en die toepassing daarvan in die alledaagse lewe.

Moeder C maak van die kurrikulum se assesserings gebruik, hoewel nie met die doel om hulle vordering te bepaal of leemtes te identifiseer nie, maar om eerder vas te stel of hulle werk, al dan nie. Moeder C benut egter nie die ander beskikbare hulpmiddels, byvoorbeeld tutors, DVD's, CD's, rekenaars, internet of professionele persone nie en is van mening dat hulle dit tot op hede nog nie nodig gehad het nie.

Die onderrig- en leergebeure blyk negatief beïnvloed te word deur Moeder C se inkoop op die patriargale diskoers aangesien sy haar man se wense uitvoer ten spyte daarvan dat sy nie oor die nodige kennis en vaardighede beskik om ooreenkomstig begronde onderwyskundige beginsels te handel nie en dus nie daartoe instaat is om effektief deel te neem aan Tuisskool C nie. Dit blyk dat Kind C vorder danksy die gesin se dissipline, die goeie onderrigmateriaal en sy goed ontwikkelde verantwoordelike sin en selfstandigheid, maar sy vordering is nie optimaal nie.

Vader C se primêre oorweging vir die tuisskool was om 'n veilige omgewing te skep waar sy seuns kan leer en ontwikkel. Die tuisskool het hom ook instaat gestel om beheer uit te oefen oor die keuse van 'n kurrikulum sodat sy seuns gehalte onderwys kan ontvang sonder blootstelling aan die dinge wat vir Vader C onaanvaarbaar is. Vader C is direk betrokke by die onderrig deurdat hy die seuns soms in die aande, maar meestal eers oor naweke, help met die werk wat hulle nie verstaan nie. Dit kan dan gebeur dat Vader C se wyse van begeleiding daartoe bydra dat die seuns mettertyd kan deelneem aan meer komplekse leeraktiwiteite.



#### 5.4.3.3 Mesosisteem

Gesin C funksioneer nie in totale isolasie nie, maar verkeer in beperkte interaksie met ander sisteme buite die gesin en skool. Die isolasionistiese diskoers speel egter ‘n bepaalde rol aangesien die ouers poog om hulle seuns te isoleer en streng selektief is met wie hulle mag sosialiseer. Moeder C hou nie daarvan om uit te gaan nie en die ouers verkies dat hulle die meeste van hulle tyd saam as ‘n gesin deurbring, wat daartoe bydra dat die seuns se blootstelling grotendeels beperk word tot die ouers se waardes, norme en oortuigings.

Tuisskool C vind plaas in die konteks van Gesin C en sterk wedersydse beïnvloeding vind plaas. Die diskoerse wat in die gesin onderskryf word oefen ‘n invloed uit op Tuisskool C en rig Moeder C se hantering van die seuns, haar inkleding van hulle rolle, leerondersteuning en assessering. Dit kom voor dat hulle gesinsaktiwiteite, byvoorbeeld hulle betrokkenheid by die kerk op ‘n gereelde, byna daaglikse basis, hulle skooltyd soms opneem, wat dan minder tyd vir onderrig en leer laat. Gesin C se deelname aan die kerklike aktiwiteite kan as oordrewe kwalifiseer en dit laat nie veel ruimte vir deelname aan ander aktiwiteite nie, wat dus beperkend is. Moeder C laat nie toe dat Tuisskool C inmeng met Gesin C se dag-tot-dag aktiwiteite en verpligtinge by die kerk nie en sal eerder die skoolwerk uitskuif en eenkant hou vir die naweek, wat daarop dui dat die skoolwerk nie werklik prioriteit is nie.

Die seuns se blootstelling word doelbewus beperk tot oorwegend Gesin C en die familie (volwassene-georiënteerde omgewings), wat weereens dui op die geslotenheid van die gesinsisteem. Die gesin gaan kuier gereeld oor naweke by hulle familie in Johannesburg en Rustenburg, en ook soveel as moontlik in Durban. Die seuns maak verder ‘n punt daarvan om elke oggend voor skool (oggende en aande oor naweke) telefonies met hulle ouma in Durban in kontak te tree. Die ouers beskou egter hulle familie as baie “wêrelds”, met ander waardes en oortuigings en die ouers wend tydens die besoeke doelbewuste pogings aan om die seuns se blootstelling aan “verkeerde” dinge, byvoorbeeld alkohol en popmusiek te beperk deur hulle aan hulle eie sy te hou. Die interaksie met die familie-mikrosisteem is dus afgebaken en selektief.

Gesin C is so nou betrokke by die kerk dat dit as ‘n “enmeshed” verhouding beskryf kan word. Na die mening van Vader C voorsien dit aan die seuns meer as genoeg geleentheid om met kinders van dieselfde portuurgroep en oënskynlik dieselfde waardestelsel te sosialiseer, maar Kind C verwys nêrens na dié interaksie as betekenisvol vir hom nie. Dit ondersteun egter die aanleer en beoefening van waardes wat vir Gesin C belangrik is. Gesin C is elke aand (buiten Maandae) betrokke by kerklike aktiwiteite, en kom dan redelik laat in die aande tuis. Die seuns vind dit soms moeilik om in die oggende aan die gang te kom en hulle sal dan inlê. Moeder C en die seuns is op Dinsdae en Woensdae oggende ook betrokke by kerklike aktiwiteite. Gesin C se betrokkenheid by mekaar en die kerk dra daartoe by dat hulle gesinsbande en geloof versterk word, maar dit neem skooltyd op, wat aansienlik minder tyd en fokus vir onderrig en leer laat.

Die ouers het nie verwys na ‘n aparte vriendekring met wie hulle sosialiseer nie en dit blyk dat die seuns nie toegelaat word om by vriende te gaan kuier of om vriende oor te nooi nie, wat hulle kontak en blootstelling aan ander mikrosisteme in die algemeen beperk. Die seuns kry dus nie die geleentheid om op ‘n gereelde basis vrylik met ander kinders te sosialiseer nie, wat die ontwikkeling van beide seuns se gebrekkige sosiale vaardighede rem. Kind C het vir die afgelope 3 jaar deelgeneem aan ‘n dansgroepie by die kerk, maar Moeder C het dit gestaak met die rede dat hy ‘n ruskans nodig het. Dit blyk dat Kind C eensaam voel in die tuisskool en dat hy tans aan geen buite-aktiwiteite deelneem nie al toon hy ‘n sterk behoefte aan deelname. Dit kom egter voor dat Andre met die ondersteuning van sy ouers opgaan in sy musiek deurdat hulle vir hom geleentheid en aktiwiteite vir deelname skep.

Tuisskool C is nie betrek by enige ondersteuningsnetwerk vir tuisskole nie en Kind C neem nie aan enige buitemuurse aktiwiteite deel nie, wat verband kan hou met die isolasionistiese diskoers. Die ouers het gesê dat hulle oop is vir kontak met ander kulture, maar dit lyk nie of hulle enige geleentheid hiervoor benut nie, wat daartoe bydra dat die seuns oorwegend in interaksie is met individue wat dieselfde waardesisteme as hulle het.

Die ekologiese oorgangstoestande wat in Gesin C plaasgevind het met hul verhuising na Pretoria hou implikasies in op mesosistemiese vlak. Dit was nie vir Moeder C ‘n aangename of ‘n positiewe ervaring nie aangesien dit baie skielik gebeur het en sy haar familie daar moes

agterlaat. Die seuns se skoolplasing het ook nie glad verloop nie. Hulle het gesukkel om 'n skool vir Andre te kry en toe hulle einde ten laaste 'n skool kry was hulle gekonfronteer met praktiese probleme, byvoorbeeld vervoer, wat uiteindelik uitloop het op die vestiging van die tuisskool. Dit wil dus voorkom of die mikrogesinsisteem se afgeslotenheid deur die verhuising versterk is.

#### 5.4.3.4 Eksosisteem

Gesin C sowel as Tuisskool C word beïnvloed deur die eksosisteem wat onder andere verwys na Vader C se werksverpligtinge. Die ouers het verwys na Vader C se vorige werk waar hy baie gereis het en werksdruk ervaar het. Moeder C is van mening dat Vader C sy huidige werk geniet en nog sy nog Vader C het enige negatiewe invloed van sy werk op Gesin C of Tuisskool C gemeld. Moeder C het net genoem dat hy in die oggende vroeg ry om die verkeer te mis, wat algemene praktyk is. Kind C sê egter dat Vader C gereeld selfs op Saterdag by die werk is en dat hy oor naweke en vakansies sy foon by hom hou en werksoproep ontvang en krisisse uitsorteer, wat daartoe bydra dat sy werksverpligtinge hulle gesinstyd opneem.

Die ACE-hoofkantoor (waar Vader C se vriend werk) word beskou as 'n eksosisteem met invloed aangesien die ouers die vriend nader vir hulp en ondersteuning. Die ACE-waardesisteem en die onderrigprogram wat hulle nougeset volg voorsien aan Moeder C 'n struktuur en leiding waarsonder sy vrywel verlore sou gewees het en wat die seuns se ontwikkeling in die algemeen kan bevorder.

Die ouers se intense betrokkenheid by die kerk, Bybelskool en selgroepe bied hoë blootstelling aan Christelike waardes, wat hulle dan aan die seuns voorhou, en wat die gesinslede se gedrag beïnvloed en rig deurdat hulle byvoorbeeld poog om te alle tye eerlik te wees en almal met respek en liefde te hanteer.

#### 5.4.3.5 Makrosistiem

Gesin C behoort aan die Indiër kultuur, wat uiteraard hul houdings, oortuigings, waardes, norme en gebruike beïnvloed, asook hul persepsies oor hulleself, ander en die samelewing, en hulle deelname aan die sisteme wat deel vorm van hul konteks. Die patriargale diskoers hou verband met hulle kultuur. Gesin C behoort verder aan 'n kerk (wat funksioneer as 'n besondere en kragtige subkultuur), wat sterk vorm gee aan hulle beskouings van reg en verkeerd en gereflekteer word in hulle opvoedingspraktyke, sosialiseringpraktyke sowel as Tuisskool C.

Die interaksie tussen die gesin en hul gekose waarde-gemeenskap is wederkerig en intensiveer hul isolasie: enersyds is hulle weens hul isolasie oop en gefokus op slegs dié waardes, en anders versterk die waardes hul isolasie. Die ouers poog om hulle seuns te beskerm en beperk hulle blootstelling tot gesinne wat dieselfde houdings, oortuigings, waardes, norme en gebruike as hulle navolg. Dit blyk dat die seuns doelbewus geïsoleer word van die omgewing aangesien die ouers kies met wie hulle mag sosialiseer. Indien die seuns met individue verkeer wat nie aan dieselfde godsdienstige groep behoort nie, byvoorbeeld familie, word die geleentheid beheer en een of albei ouers is teenwoordig om toesig te hou.

#### 5.4.3.6 Chronosistiem

Die deelnemers se intrinsieke ontwikkeling sowel as veranderings in die breër sosiale konteks het 'n invloed op Gesin C. Kind C is in sy middelkinderjare en sy maturasie (veral op kognitiewe vlak) het bygedra tot die benadering wat Moeder C in die tuisskool volg aangesien hy volgens haar instaat is om selfstandig voort te gaan met sy werk, soos gedeeltelik bevestig deur die observasies. Kind C se versnelde leer dra daartoe by dat hy tans besig is met skoolwerk wat bo sy verwagte ontwikkelingsvlak is en waarvoor hy nie gereed is nie. Hy ontvang ook nie die nodige begeleiding om op daardie vlak met sy skoolwerk om te gaan nie. Dit wil dus voorkom of hy slegs poog om sy werk te voltooi eerder as om te verstaan, wat daartoe bydra dat hy moontlik nie werklik insig het in wat hy leer nie. Hy gaan steeds oor na meer komplekse werkboeke, wat eintlik teenproduktief mag wees en sy ontwikkeling in die algemeen mag rem. Gesin C bring die

meeste van hulle vrye tyd saam deur in aangesig-tot-aangesig gesinstyd, wat die verhoudings in Gesin C sowel as die ouers se insig in hul seuns se ontwikkelingstand sou kon bevorder.

Hedendaagse tegnologiese hulpmiddele word gedeeltelik benut. Kind C het toegang tot sy ouers se rekenaar. Hulle het egter nie internet toegang nie, wat sy toegang tot hulpbronne kan bemoeilik, alhoewel Moeder C dit nie as ‘n struikelblok sien nie aangesien Vader C by sy werkplek nodige inligting kan aftrek. Kind C geniet dit om rekenaarspeletjies saam met sy broer te speel, alhoewel hulle nie hulle vrye tyd oorwegend agter die rekenaar deurbring nie. Dit blyk dat hulle gereeld buite speel, wat hulle spelvaardighede en motoriese ontwikkeling kan bevorder.

Die ekonomiese ontwikkelings het ‘n invloed op Gesin C uitgeoefen. Hulle is ‘n enkel-inkomste gesin en Vader C het daarop gewys dat tuisskooling nie die goedkoopste opsie is nie. Dit kan druk op Vader C plaas as die enigste broodwinner, ofskoon hy nie daarvoor uitgebrei het nie. Moeder C het verder daarop gewys dat hulle nie sonder die seuns op vakansie gaan nie. Hulle moet dus tyd neem om geld te spaar sodat die hele gesin saam op vakansie kan gaan. Die gesin kry dan nie gereeld geleentheid om tydens vakansies weg te breek en te ontspan nie, wat die geslotenheid van die gesin versterk aangesien hulle voortgaan om al hulle tyd by die huis en die kerk deur te bring. Die vakansies waarop hulle dan wel gaan is duur, oorsese vakansies waartydens die seuns blootgestel word aan ander kulture en ervarings, wat hulle ontwikkeling in die algemeen mag bevorder.

Die veranderinge wat in 1994 op politieke gebied plaasgevind het, het veranderinge in die kurrikulum sowel as akademiese standaarde teweeg gebring en dus indirek Vader C se besluit op tuisskooling beïnvloed. Hy hou van die kurrikulum wat hulle in Tuisskool C gebruik aangesien dit op Christelike beginsels gebaseer word en van ‘n hoë standard is.

#### 5.4.3.7 Persoon-proses-konteks-tyd model

Die interaksies en verhoudings wat in Gesin C sowel as Tuisskool C plaasvind word uiteraard nie slegs beïnvloed deur die gesinslede se diskoerse nie, maar ook hul persoonseenskappe. Moeder C wys daarop dat beide seuns “*easy going*” is, wat positiewe response (byvoorbeeld liefde en

ondersteuning) by die ouers sowel as ander individue ontlok en wat liefdevolle bemoeienis met hulle aanmoedig. Die seuns verskil egter ook in sekere opsigte van mekaar en dit het 'n invloed op die ouers se hantering van elk.

Moeder C beskou Kind C as die “akademiese kind” wat van skool hou en wie se passie dit is om eendag 'n mediese dokter te word. Die moontlikheid bestaan dat die appèl wat Kind C aan Moeder C rig van so 'n aard is dat sy nie toereikend daaraan kan voldoen nie, wat die saamdoen en bevordering van veral leeraktiwiteite ontmoedig. Dit kan moontlik daartoe bygedra het dat Moeder C tydens haar onderhoude hoofsaaklik verwys het na Andre. Moeder C beskryf Kind C ook as die “*fun*” een in die gesin wat daarvan hou om grappies te maak, wat positiewe response (byvoorbeeld ontspanning) by die ouers ontlok en gemaklike samesyn met hom aanmoedig. Dit kom voor dat hy soms nie in ooreenstemming met die ouers se wense optree nie, wat negatiewe response (byvoorbeeld teleurgesteldheid) by die ouers ontlok en wat hulle interaksies met hom kan versteur.

Andre word beskou as die musikale kind, met 'n passie net vir musiek. Moeder C beskryf hom as toegewyd, iemand wat meer doen as wat van hom verwag word. Dit maak sy ouers trots en bring liefdevolle en ondersteunende bemoeienis met hom mee. Dit skyn of Andre nie gereeld 'n kognitiewe appèl tot Moeder C rig nie, wat moontlik daartoe bydra dat sy verkies om eerder by sy musiek betrokke te wees.

Moeder C het genoem dat Vader C se verhouding met Kind C beter daar uitsien as sy verhouding met Andre. Sy skryf dit toe aan die tyd wat Vader C en Kind C saam deurgebring het toe hy gereeld as baba siek was, wat 'n betekenisvolle appèlkenmerk was en Vader C aangespoor het om op 'n direkte wyse by sy versorging betrokke te wees.

Moeder C het in 'n gesin grootgeword waar haar ouers afwesig was, wat daartoe bygedra het dat sy self min hulp en leiding ontvang het en nie kwaliteit bande met haar versorgers ontwikkel het nie. Ek het reeds daarop gewys dat Moeder D verkies het om by die huis te wees, wat haar blootstelling met ander individue beperk het, en wat haar eie sosiale- en emosionele ontwikkeling moontlik gerem het. Die afwesigheid van haar ouers sowel as haar gebrek aan hulpbronne het

onder andere daartoe bygedra dat haar proksimale prosesse ontoereikend voltrek het, wat haar ontwikkeling in die algemeen skyn te benadeel het.

Moeder C se ontwikkelingsgeskiedenis word gevolglik gekenmerk deur verskeie ontwikkelingsrisiko's wat haar deelname aan die saamdoen- en leeraktiwiteite in Gesin C sowel as Tuisskool C met tye kan ontmoedig. Moeder C se gebrek aan belangstelling, toegewydheid en ondersteuning in die onderrig- en leerproses kan deelname aan aktiwiteite sowel as die interaksies tussen haar en Kind C ontmoedig. Hy neem kennis van die appèl wat die taak tot hom rig en sien nie altyd kans daarvoor nie aangesien hy nie die nodige hulp en leiding ontvang wat hy verlang nie. Dit kom voor dat wanneer hy met 'n taak sukkel hy nie sal aanhou probeer of om hulp vra nie, maar dat hy die nasiensleutel sal raadpleeg, wat bevestig word deur die observasies.

Moeder C toon egter steeds 'n liefdevolle en ondersteunende geaardheid, wat as aanmoediging vir Kind C kan dien om saam met haar deel te neem aan saamdoen aktiwiteite in Gesin C (byvoorbeeld kook en bak-aktiwiteite). Vader C se vriendelike, ontspanne en gemaklike ingesteldheid spoor Kind C aan om saam met hom deel te neem aan spelaktiwiteite soos krieket, sokker en fietsry sowel as leeraktiwiteite.

Moeder C is inderdaad van mening dat Kind C die tuisskool aktiwiteite entoesiasies, gemotiveerd, bereidwillig en selfstandig uitvoer en dat hy sy eie beplanning doen, wat bevestig word deur die observasies, maar dat Andre nie dieselfde mate van entoesiasme en motivering toon nie. Dit blyk egter dat die seuns se gemotiveerdheid 'n samehang toon met die aktiwiteite waarmee hulle besig is. Andre geniet dit byvoorbeeld nie om sy Engelse Literatuur boek te lees nie, wat bydra tot sy uiters ontoereikende uitvoering van die taak deur dele oor te slaan en wat ten slotte sy algemene leesontwikkeling rem. Hy geniet dit egter om kitaar te speel, wat hom motiveer om deel te neem aan musiek-aktiwiteite by die huis, sowel as by die musieklesse en wat sy musiekvaardighede gaan bevorder. Kind C geniet dit byvoorbeeld weer om te lees, wat hom motiveer om selfs buite skooltyd te lees en wat dié vaardighede gaan bevorder. Moeder C is van mening dat Kind C se vordering suksesvol is en dié persepsie dra daartoe by dat sy steeds deelneem aan die take wat van haar verwag word, byvoorbeeld die merk van sy werkboeke en toetse. Volgens die moeder se persepsie beleef Kind C die tuisskool dan ook as positief.



Moeder C het 'n gebrek aan kennis in sekere leerareas, byvoorbeeld Afrikaans, sowel as 'n gebrek aan opleiding en insig in didaktiese vaardighede. Sy stel kennis en onderwyskundige vaardigheid ondergeskik aan die bevordering van die seuns se passies. Hierdie leemtes verhinder haar om effektief onderrig aan haar seuns te voorsien en meer spesifiek om die seuns te begelei en te ondersteun om aan komplekse leeraktiwiteite deel te neem in Tuisskool C. Moeder C se gebrek aan begeleiding dra daartoe by dat die seuns nie die geleentheid kry om aan meer komplekse leeraktiwiteite deel te neem nie en dat hulle kennis en vaardighede nie verder uitgebrei word nie.

Moeder C het genoem dat beide seuns al in die verlede sosialiseringprobleme ervaar het. Volgens Moeder C se persepsie het Kind C op 'n vroeër ouderdom nie oor die nodige sosiale vaardighede beskik om vriendskappe met sy portuurgroep te vorm nie. Sy is egter van mening dat dit nie meer 'n probleem is nie en dat hy nie meer so skaam en teruggetrokke is as wat hy was nie. Sy het ook verwys na Andre wat geboelie was maar dit skyn nie meer te gebeur nie. Moeder C het verder gestel dat Kind C se gesondheidsprobleme (met sy maag en longe) daartoe bygedra het dat hy gereeld siek was, wat hom kon verhinder het om deel te neem aan sekere aktiwiteite, maar dat dit nou onder beheer is. Moeder C het op een geleentheid verwys na haar eie gesondheidsprobleme wat sy ervaar het net na hulle aankoms in Pretoria, maar het nie weer daarna verwys nie. Moeder C het nie melding gemaak van enige fisieke probleme wat deur Vader C of Andre ervaar word nie.

Kind C toon 'n intense hunkering na maats en hy het deurentyd terug verwys na sy maats in die privaatskool en die aktiwiteite waaraan hulle saam deelgeneem het. Sy behoefte aan maats realiseer egter nie tans in Gesin C of Tuisskool C nie. Moeder C verwys na Kind C se vroeëre sosialiseringprobleme wat as appèlmatige eienskappe beskou kan word, wat haar mede-beïnvloed om 'n veilige en koesterende dog isolerende omgewing in Gesin C en Tuisskool C te skep. Die isolerende omgewing versterk egter net sy hunkering na maats en hy skyn ingehok te voel.

Die proksimale prosesse word ook beïnvloed deur die konteks waarin dit plaasvind. Die waardes, norme en oortuigings wat deur Gesin C nagestreef word gee vorm aan die konteks. Die

konteks van Gesin C is ontspanne en ondersteunend maar kan ook, weens die eise en streng reëls wat nagevolg moet word, beskryf word as rigied, eng en afgeslote. Kind C toon 'n behoefte aan 'n situasie wat reëlreg verskil van sy huidige situasie en om uit te breek van die norms en voorskrifte sodat hy kan deelneem aan die aktiwiteite wat hom sou gelukkig maak.

Die konteks van Tuisskool C wat binne die konteks van Gesin C bedryf word is rustig deurdat die seuns hulle eie beplanning doen en selfstandig werk sonder enige druk deur Moeder C. Die seuns ervaar egter druk van Vader C om vinnig te vorder en dit wil voorkom of hulle self ook vinniger deur die leermateriaal wil werk aangesien hulle die voltooiing van die werkboeke beskou as 'n vorm van prestasie. Moeder C voorsien nie aan Kind C die nodige hulpverlening nie en hy word nie gemotiveer om aan meer komplekse leeraktiwiteite deel te neem nie, wat daartoe bydra dat sy kennis en vaardighede nie toereikend ontwikkel nie. Die konteks van Tuisskool C is nie vry van steurnisse nie, naamlik die telefoon, die huishulp, familie en vriende wat kom kuier, wat die onderrig- en leergebeure versteur en selfs vir langer periods onderbreek.

Die verskillende kontekste sowel as die proksimale prosesse wat daar plaasvind verander oor tyd en word beïnvloed en gerig deur veranderende verwagtings en gebeure met betrekking tot die ontwikkelingsfase van die kinders en ouers in die gesin sowel as in die breër gemeenskap. Kind C is 10 jaar oud en in die middelkinderjare, terwyl Andre 14 jaar oud is en 'n adolessent is. Die ontwikkelingsfase waarin die seuns verkeer gaan uiteraard hulle response en interaksies met individue in Gesin C en Tuisskool C sowel as daarbuite beïnvloed. Kind C se deelname aan leeraktiwiteite wat bo sy ontwikkelingsvlak is dra daartoe by dat sy kognitiewe ontwikkeling nie op 'n toereikende wyse voltrek word nie. Kind C toon 'n behoefte aan meer kontak met sy maats, wat daarop dui dat die blootstelling wat hy tans ontvang nie vir hom voldoende is nie, wat sy emosionele- en sosiale ontwikkeling mag rem.

Moeder C se doelbewuste pogings om haarself en haar seuns te isoleer kan daartoe bydra dat sy nie kennis neem van die veranderings wat in die wêreld plaasvind nie. Dit kan verder daartoe bydra dat sy nie haar seuns toereikend voorberei vir die toekoms nie en hulle nie onderrig in die nodige kennis en vaardighede wat hulle mag nodig hê nie. Moeder C poog egter om haar oudste seun te ondersteun in sy navolging van sy passie en om vir hom geleenthede te skep, waar

moontlik en binne haar vermoë, om sy talent te ontwikkel. Dit wil egter voorkom of sy nie dieselfde geleentheid vir Kind C sê om sy talente te ontwikkel nie. Die ouers noem dat hulle oop is daarvoor om hulle seuns bloot te stel aan verskillende kulturele- en godsdienstige agtergronde maar dit wil voorkom dat hulle steeds uitsluitlik hulle tyd deurbring saam met individue wat aan hulle kultuur en godsdiens behoort. Dit wil voorkom of die seuns nie voldoende geleentheid kry om te leer om te midde van diversiteit te funksioneer nie.

#### 5.4.4 Voorlopige beantwoording van navorsingsvrae

##### 1. Wat is die bewegredes vir plasing in tuisskooling?

Die ouers het as redes vir hulle besluit om tuisskooling te onderneem beide die praktiese oorwegings as een van die hoofredes vir hulle besluit aangevoer. Hulle het ook beide vertel dat hulle onvrede was met die staatskole.

Moeder C het genoem dat hulle reeds in Durban besluit het dat hulle die seuns na 'n ACE-skool wou stuur, maar het met hulle aankoms in Pretoria egter besef dat die ACE-skool ver van hulle geleë is. Hulle moes noodgedwonge 'n skool vind maar die skole was reeds vol en \*\*\* was die enigste skool wat bereid was om hul seun in te neem. Moeder C het verwys na hulle vervoer probleme wat hulle in daardie tyd ervaar het, waarom hulle op 'n stadium 'n skool nader aan hulle huis moes soek en hulle het plek gekry in 'n naby geleë Christelike privaatskool. Vader C was gelukkig met die skool, maar op soek na 'n hoërskool is gevind dat die ACE-skole steeds ver was en Vader C was besorgd oor sy vrou en seuns se veiligheid. Hy het by sy vriend by die ACE-hoofkantoor in Durban navraag gedoen oor hulle opsies en is ingelig oor tuisskooling. Die aanvanklike besluit om te tuisskool was deur Vader C gedryf en hulle het die seuns uit die skool gehaal en met tuisskooling begin. Moeder C moes Vader C se besluit aanvaar en dit deurvoer, wat in lyn is met die patriargale diskoers.

Met betrekking tot die ouers se ongemak met die staatskool, was Moeder C besorgd oor die teenstrydige waardes (byvoorbeeld disrespek) wat in die skole gehandhaaf word (wat in lyn is met haar rol as opvoeder), terwyl Vader C besorgd was oor die geweld, dwelms en slegte

taalgebruik (wat in lyn is met sy rol as beskermmer van sy gesin). Die isolasionistiese diskoers dien as verklaring sowel as versterking van die ouers se ontevredenheid met die staatskole. Die besluit om nie die seuns in die ACE-skool te plaas nie is op 'n ekstreme wyse deur Vader C hanteer deurdat hy 'n risiko-analise gedoen het waarop hy besluit het dat die padveiligheidsrisiko net té hoog is. Die ouers poog om die seuns teen “gevaar” te beskerm deur hulle van blootstelling daaraan te vrywaar. Tuisskoling stel dus die ouers instaat om hulle seuns weg te hou van negatiewe invloede en ervarings (byvoorbeeld geweld, dwelms, seks onderrig en kru taalgebruik) en om te kies met wie hulle mag sosialiseer, al dan nie.

Tuisskoling voorsien dus aan die ouers die geleentheid om 'n veilige omgewing te skep waar hulle seuns kan leer en ontwikkel en hulle kan verder verseker dat hulle blootgestel word aan goeie gehalte onderwys sonder die negatiewe invloede wat in staatskole waargeneem is. Vader C het lateraan bygevoeg dat hy graag van 'n Christelike kurrikulum gebruik wou maak maar dit het nie soseer sy besluit om te tuisskool primêr beïnvloed nie.

Bogenoemde redes het Vader C se aanvanklike besluit (twee en 'n half jaar gelede) onderlê. Dit is egter nodig om te kyk na die mate waartoe die tuisskool tans nog in lyn met die oorspronklike redes funksioneer deur te oorweeg of die redes wel realiseer, sowel as om die wyse(s) te oorweeg waarop die redes realiseer, al dan nie. Dit blyk dat die praktiese redes bepaald nog in Tuisskool C realiseer aangesien Gesin C steeds in dieselfde huis in dieselfde area woonagtig is en vervoer steeds 'n probleem blyk te wees. Dit blyk dat Vader C steeds die wêreld as onveilig ervaar en dat hy steeds nie gemaklik voel dat sy vrou en seuns na die ACE-skool reis nie.

Die ouers het in hulle onderhoude deurgaans verwys na die onveilige wêreld en dat hulle poog om hulle seuns hierteen te beskerm deur hulle by die huis te hou. Dit blyk dat dié rede steeds in Tuisskool C realiseer by wyse van die ouers se doelbewuste pogings om hulle seuns se blootstelling aan die portuurgroep of individue wat aan ander godsdienste of kulture behoort te beheer en/of te beperk. Dit kom voor of hul beswaar teen die negatiewe waardes wat in die staatskool voorkom sedertdien, moontlik onder die isolasionistiese diskoers, uitgebrei het, wat die omvang van die isolasie groter maak. Dit blyk dat Vader C wel betrokke is by die tuisskool en kennis neem van die dag-tot-dag bedryf van die tuisskool en hy kan sodoende verseker dat sy

redes vir tuisskool steeds realiseer, byvoorbeeld met betrekking tot die seuns se woordeskat en die leerinhoud.

2. Wat is die tuisskool leerders se persepsies van dié redes?

In sy onderhoud wys Kind C daarop dat Moeder C hom en sy broer genader het en hulle gevra het hoe hulle daarvoor sou voel om by die huis skool te gaan. Die indruk word geskep dat die ouers se redes nie per se in hierdie gesprek gefigureer het nie. Hy stel dat dit vir hom na 'n lekker opsie geklink het aangesien hy nie in die tuisskool nodig het om eksamens te skryf of huiswerk te doen nie. Dit lyk asof hy eerder waarde geheg het aan die verminderde werklading en nie ingestel was op die leerinhoud of sy voorbereiding vir sy toekoms nie. Dit blyk egter teenstrydig te wees met Moeder C se onderhoud waarin sy van mening was dat Kind C van die tuisskool hou en 'n passie het om eendag 'n mediese dokter te word. Hy erken nie die praktiese redes of sy ouers se ontevredenheid met die staatskole nie en hy het nie in sy onderhoud verder uitgebrei oor dié redes nie.

Kind C se projeksies laat blyk egter dat sy aanvanklike verwagting dat dit vir hom lekker sou wees in die tuisskool, glad nie gerealiseer het nie. Die hooffiguur in sy projeksie is nie in tuisskooling nie, maar in 'n privaatskool. Die geprojekteerde karakter geniet dit in die skool en is veral opgewonde oor die verskeie opsies met betrekking tot deelname in die skool sowel as die maats wat hy daar het. Die seun in sy projeksie wil graag vry wees om te doen wat hom gelukkig maak en toon 'n behoefte om uit te breek van die norms en voorskrifte van sy huidige milieu. Hy beskou nie die wêreld as 'n onveilige plek nie en is bereid om uit te gaan in die wêreld en deel te neem aan aktiwiteite.

3. Wat is die diskoerse wat tuisskool opvoeders se tuisskool praktyk rig?

Dit blyk dat die ouers se praktiese redes vir tuisskooling nie oorwegend met hulle diskoerse, naamlik 'n patriargale diskoers in die Indiër kultuur en 'n isolasionistiese diskoers, artikuleer of daardeur gedikteer word nie, gerig of sterk beïnvloed word nie. Vader C se verwysing na die risiko's om na die ACE-skool te reis is egter 'n aanduiding van die invloed van die

isolasionistiese diskoers, wat op 'n indirekte wyse 'n invloed uitoefen op Vader C se redes. Hulle ontevredenheid met die staatskole blyk egter met hulle isolasionistiese diskoers te artikuleer, en die rede word inderdaad deur die diskoers versterk.

Dit blyk dat Moeder C se praktyk van tuisskooling grotendeels gerig word deur haar diskoerse, naamlik 'n patriargale-, 'n isolasionistiese- en 'n Christelike verhoudingsdiskoers. As opvoedingsdoelstelling beklemtoon Moeder C die ondersteuning van haar seuns om hulle passie na te volg en gelukkig te wees. In haar kultuur is dit haar plig om haar seuns te ondersteun en aan te moedig om “*educated*” te wees sodat hulle eendag broodwinners kan wees en hulle families kan onderhou. Sy poog om hulle binne die gesinskring en tuisskool ooreenkomstig hulle manlike rolle op te voed deur hulle voor te berei om eendag hulle plek in hulle eie huishoudings vol te staan en self besluite te neem.

Dit blyk dat Moeder C nie die tuisskool per se as 'n prioriteit beskou nie en dat die verwerwing van 'n bepaalde waardesisteem (wat ooreenstem met hulle Indiër kultuur) dus vir haar belangriker lyk as die intellektuele vorming (verwerwing van 'n spesifieke kennisbasis en/of die aanleer van bepaalde kognitiewe vaardighede) van haar seuns. Sy is relatief min kennisgedrewe weens haar fokus op die navolging van haar seuns se passie en die uitlewing van die ouers se waardes en tree eerder op binne 'n raam wat affektief van aard is.

#### 4. Hoe ervaar tuisskool leerders hul tuisskoolsituasie?

Vanuit die observasiesessies het geblyk dat Moeder C 'n rustige en veilige omgewing in Tuisskool C skep. Moeder C stel uit haar eie min eise of verwagtings aan Kind C om te presteer, maar maak staat op die kurrikulum. Hy ontvang min of geen hulp en leiding met die probleme waarvoor hy te staan kom en moet selfstandig werk. Hy blyk bewus te wees van die appèl wat die inhoude aan hom rig maar het nie altyd lus om daaraan gehoor te gee nie. Hy ervaar gevolglik die tuisskool as 'n plek waar hy hard moet werk, op homself aangewese is en waar hy soms werk moet doen wat nie vir hom lekker of maklik is nie.

Vanuit sy onderhoud het dit geblyk dat die tuisskool wel aan Kind C die geleentheid bied om soms deel te neem aan aktiwiteite wat hy geniet, soos kosmaak of koek bak, wat daartoe bydra dat hy die tuisskool geniet. Hierdie aktiwiteite vorm egter nie deel van die tuisskool nie (maar eerder van die gesinsisteem) en kan nie as ‘n geldige rede beskou word nie. Dit kom dus voor of die reëls en rooster na willekeur gebuig kan word, wat skooltyd opneem. In sy onderhoud het hy ook genoem dat hy nie eksamen skryf of huiswerk het nie en dat hy meer as een graad in ‘n jaar kan afhandel, wat verder daartoe bydra dat hy die tuisskool geniet. In sy projeksie laat blyk hy egter dat hy sy maats mis en dat hy ‘n behoefte het aan kontak met sy maats, wat daartoe kan bydra dat hy soms ingehok voel en die tuisskool as inperkend ervaar.

5. Hoe gee die persepsies van tuisskool opvoeders en tuisskool leerders vorm aan die tuisskoolpraktyk waaraan hulle deelneem?

Moeder C se persepsie van die tuisskool is volgens haar verklarings dat dit goed gaan, dat haar seuns presteer en dat hulle vorder in ooreenstemming met die doelwitte wat sy sowel as die kurrikulum aan hulle stel. Hierdie persepsie van Moeder C het moontlik daartoe bygedra dat sy oor die jare heen voortgaan om die tuisskool op dieselfde wyse te bedryf, sonder om vernuwing of aanpassings te oorweeg. Moeder C hou haarself in Tuisskool C effens op die agtergrond en is van mening dat haar aktiewe betrokkenheid by die onderrig- en leerproses nie nodig is nie. Sy sal selfs die seuns uit die tuisskool neem om saam met haar na die kerklike aktiwiteite te gaan in plaas van om hulle aan te moedig om hulle skoolwerk te doen. Al neem hulle hulle boeke saam, is Moeder C buitendien steeds besig met haar eie aktiwiteite en nie beskikbaar om haar seuns te help met hulle werk nie. Moeder C se gebrekkige betrokkenheid is ook sigbaar in hulle gebruik van die nasiensleutel aangesien die seuns se gebruik daarvan nie beheer word nie, wat daartoe bydra dat hulle dit nie doeltreffend benut nie. Moeder C toon ook ‘n geneigdheid om die riglyne wat deur die onderrigprogram gestel word na willekeur te wysig en die seuns se skoolwerk af te skaal, wat daarop dui dat sy nie waarde heg aan die onderliggende beginsels waarop die onderrigprogram gegrond is nie.

Kind C se persepsie van die tuisskool is dat hy oorwegend verantwoordelikheid vir sy eie leer moet neem en dat hy op homself aangewese moet wees, wat daartoe bydra dat hy sy eie leer



beplan en self sy werkstake afhandel. Sy persepsie dat hy die maklike uitweg kan neem as hy vrae nie kan beantwoord nie dra daartoe by dat hy nie sy eie kennis en vaardighede soveel ontwikkel soos wat vereis word nie. Kind C beskou die tuisskool as 'n geleentheid vir versnelde leer, wat daarop dui dat hy die vinnige deurwerk van sy werkboeke eerder as prioriteit beskou, wat daartoe bydra dat insig en diepteleer ingeboet word.

Vader C se persepsie van die tuisskool is ook dat dit goed gaan in die tuisskool en dat sy seuns kwaliteit onderrig ontvang oor die onderwerpe wat hy goedkeur en dat hulle goeie vordering maak. Sy persepsie gee direk vorm aan die tuisskool aangesien meeste van die besluite wat daar geneem word deur hom gedryf word. Hy blyk direk betrokke te wees by die tuisskool aangesien hy vertel het dat hy nou meer beheer het oor wat die seuns leer en dat hy die seuns help met die werk wat hulle nie verstaan nie. Dit blyk egter dat die leerondersteuning nie daaglik geskied nie, wat daarop dui dat die skoolwerk nie beskou word as 'n prioriteit nie. Die kerklike aktiwiteite word belangriker geag as die skoolwerk, wat tussendeur gedoen kan word wanneer daar tyd is daarvoor.

## **5.5 GEVALLESTUDIE D**

### **5.5.1 Oriënterende Oorsig**

Die gesin in gevallestudie D is Afrikaanssprekend en bestaan uit die ouers, twee dogters en 'n ouma en hulle is in een van Pretoria se ouer, gevestigde voorstede woonagtig. Die moeder wou nie na skool gaan studeer nie, maar haar moeder het haar ingeskryf vir 'n 6 maande Sekretariële kursus by die Technikon in hulle woongebied. Sy het daarna vir 6 jaar by 'n groot maatskappy in Johannesburg gaan werk. Die moeder het opgehou werk toe sy uitgevind het sy is swanger, soos vooraf deur die egpaar besluit, en wou self haar kinders grootmaak. Die vader het 'n hoër diploma in Elektriese Ingenieurswese aan die Technikon verwerf en werk sedertdien vir 'n groot maatskappy, hoewel nie tans in sy veld nie, maar in die Finansiële afdeling. Die dogters was ten tye van die ondersoek (begin 2010) onderskeidelik 12 jaar (graad 6) en 13 jaar (graad 7) oud, en laasgenoemde het aan die ondersoek deelgeneem. Die gesin doen al vir die afgelope 6 jaar tuisskoolonderrig en nie een van die twee dogters was vantevore in 'n institusionele leerskool nie.

Hulle gebruik twee kurrikulums, naamlik KONOS (vir Wiskunde, Engels en Wetenskap) en Love2Learn (vir die res van die vakke), maar beoog om in die hoërskool slegs van die KONOS kurrikulum gebruik te maak. Die moeder het verklaar dat die dogters se graadvlakke net in Afrikaans en Engels geskei word en dat hulle in die res van hulle vakke dieselfde werk doen. Die ouma het gedurende die onderhoude en observasies in haar kamer gebly en ek het haar nie ontmoet nie. Daar sal deurgaans na die gesin verwys word as **Gesin D** en **Tuisskool D**, **Moeder D**, **Vader D** en **Kind D**. Waar een van die deelnemers na iemand in die gesin verwys (of waar ek dit doen) is die naam verander om die anonimiteit van die deelnemers te beskerm.

## 5.5.2 Resultate en bevindings

### 5.5.2.1 Konteks van die data

Gesin D was vriendelik en gewillig om deel te neem aan die studie. Moeder D kan beskryf word as stillerig en skaam alhoewel sy lekker gesels het, terwyl Vader D meer formeel voorgekom het. Moeder D se sorgsame en ondersteunende ingesteldheid teenoor haar gesin was opmerklik. Kind D het spontaan verhouding gestig, was geselsierig en het gemaklik voorgekom terwyl die jongste dogter (Lize) effens stiller was en meer op die agtergrond gebly het. Hulle woon al vir 17 jaar in hulle meenthuis in 'n sekuriteitskompleks. Hulle huis is redelik klein, vol groot meubelstukke en met verskeie boktrofees teen die mure van die sit-eetkamer. Die huis is skoon en netjies met 'n rustige atmosfeer. Moeder D en haar dogters het my by die deur ingewag en ek het met die eerste kontakbesoek dadelik welkom en gemaklik gevoel. Ek, Moeder D en haar dogters het in die sit-eetkamer gaan sit en gesels en ek het op dieselfde dag die onderhoude gevoer.

Weens die beperkte ruimte het Moeder D voorgestel dat ek en Kind D in die ouers se kamer op hulle bed gaan sit en gesels en ons het daar haar onderhoud en projeksies gedoen, wat ongeveer 65 minute geduur het. Sy het die deur toegemaak sodat niemand ons kon steur nie en daar was geen onderbrekings nie. Moeder D se onderhoud en projeksie was volgende en is op haar versoek in die sit-eetkamer gedoen, wat ongeveer 60 minute geduur het. Beide dogters was deurentyd in hierdie vertrek doenig en Kind D het by tye insette gelewer en/of Moeder D gekorrigeer. Laastens het ek Vader D se onderhoud en projeksie ook in die sit-eetkamer gedoen,

wat ongeveer 50 minute geduur het. Moeder D was ten tye van sy onderhoud besig om kos te maak, terwyl albei dogters weereens in die vertrek gebly het.

Die onderhoude het informeel verloop en al die deelnemers het spontaan gesels. Ek het die onderhoud skedule voortdurend geraadpleeg aangesien die deelnemers nie spontaan die verskillende temas aangeraak het nie en dit nodig was om uit te vra oor sekere temas. Ek het egter sover moontlik gepoog om die deelnemers se inisiatief te volg.

Die drie observasiesessies, wat ongeveer 60 minute elk geduur het, het vlot verloop en ek is gasvry ontvang. Die reflektiewe onderhoud het ongeveer twee weke na die observasies plaasgevind, en ongeveer 40 minute geduur. Die reflektiewe onderhoud was veral daarop gerig om die invloed van die gesin se godsdiens, eie ervaring en die kurrikulum te verken. Moeder D se optrede tydens die observasiesessies stem ooreen met wat sy in die onderhoude gesê het en blyk konsekwent te wees. Die gesin blyk werklik hulle waardes en oortuigings uit te leef. Die verhoudings in die gesin kom gunstig voor en daar was deurgaans positiewe verhoudingsmomente tussen Moeder D en haar dogters.

#### 5.5.2.2 Moeder D

##### (1) Onderhoude

‘n Diskoers-analise van Moeder D se onderhoude het laat blyk dat die primêre diskoers wat sy onderskryf ‘n **patriargale diskoers** is. In belang van sistematiek bespreek ek steeds Moeder D eerste, al behoort die data verkry van Vader D as die patriarg, soos by Vader C, as uitgangspunt te dien. Moeder D se instemmings en praktyke blyk indirek of sekondêr beïnvloed te wees deur die patriargale diskoers, terwyl dit deur Vader D gedryf word.

Moeder D het nog altyd die behoefte gehad om haar dogters self groot te maak (“...*ek en my man het van die begin af gesê as ek die dag swanger raak gaan ek ophou werk. Ek wil graag my eie kinders grootmaak want hy het so grootgeword, ek het ook so grootgeword.”(4M1)). Moeder D het haar besluit toegeskryf aan haar eie kinderjare waar sy grootgeword het in ‘n huis waar haar*

moeder vir die gesin daar was, maar dit is tegelyk in lyn met haar beskouing van haar rol as moeder en versorger. Dit blyk dat Moeder D selfs as jongmens nie veel keusevryheid gehad nie, maar haar daarby neergelê het (“...*ek was nie rêrig lus vir verder swot nie, maar my ma het my toe ingeskryf vir ‘n sekretariële kursus...*”(4M5)).

Dit het na vore gekom dat alle aspekte van die gesinslede se lewens prominent deur die patriargale diskoers gerig word insluitend hulle gedrag, die rolle wat hulle vervul, menings, interaksies in en tussen die sisteme waaraan hulle behoort sowel as die tuisskool praktyk. Moeder D verwys na die rol wat Vader D in haar lewe speel (“*Gelukkig met my man se hulp het ek ook al bietjie uitgekome.*”(4M11)), en dat hy van vroeg reeds kies aan watter aktiwiteite hulle as gesin deelneem (“...*selfs nog voordat ons getroud is het hy my eendag na ‘n plot toe geneem en wou hy net hê ek moet ‘n bietjie met ‘n pistool skiet. En ek was so bang vir die goed want ek het dit nie geken nie... en nou skiet ek al saam met hom met die groot jag gewere. Net om ook ‘n bietjie saam met hom te wees.*”(4M11); “*Want hy wil graag hê dat ons as ‘n gesin meer saam moet gaan kamp.*”(4M14)).

Moeder D beskryf die belangrike rol wat ouerlike besluite en oordeel in hulle gesin speel (“...*vir hulle sê, maar ma en pa, wat ma en pa sê is reg, nie soseer wat die groep en die maats sê nie.*”(4M51); “(*Carmen*) *wil in ‘n skool wees, sy wil dit so doen. Wat ek vir haar gesê het, ‘My kind mamma en pappa kies so en jy moet nou maar onder mamma en pappa inkom.’*”(4M58); “...*wat ons hulle gedissiplineer het as hulle met hulle wil teen ouers se wil gaan...*”(4M65)). Moeder D se formulerings soos onderstreep laat blyk dat hul gesag nie onderhandelbaar is nie en dat ongehoorsaamheid gestraf word. Dit blyk dat daar duidelike riglyne vir die dogters gestel word en die invloed van die patriargale diskoers is sigbaar in die ouers se opvoedingspraktyke.

Moeder D se onderskrywing van die patriargale diskoers is sigbaar in haar benadering tot haar man en dit wat sy die dogters leer (“...*ons het nou al geleer, jy kyk na jou man as hy by die huis kom en hy is ‘n bietjie ongelukkig...Die ding is wat ek hulle ook wil leer is, gee pappa ‘n bietjie spatie. As hy by die huis kom sê vir hom, ‘Hallo en hoe gaan dit?’ maar gee hom spatie. Moenie dadelik op hom afstorm en sê, ‘Pappa, pappa dit en pappa, pappa dat nie.’ Ag ja, en dan*

gewoonlik in die aand as ons klaar geëet het en klaar Bybel geles het en so aan dan is dit nou rustiger. Dan kan hulle 'n bietjie met hom gesels en so aan."(4M15)).

Moeder D se beskouing van die gesinsrolle word deur die patriargale diskoers gerig, soos onder andere onderskryf deur die kerklike gemeenskap waaraan hulle behoort (*"Pa is die hoof van die huis. Hy is die gesag in die huis en ek is sy helper wat hom moet help en moet ondersteun. Die kinders weet ook pa se woord is reg. Ons kan wel vir hom sê, 'Maar pa wat van dit, wat van dat?' maar sy woord is op die ou einde die gesag."*(4M71); *"In ons kerk, baie vrouens as hulle trou, hou hulle op werk om daar te wees vir hulle mans."*(4MR9)). Moeder D sê dat Vader D in beheer is van die besluite wat in die gesin geneem word (*"...hy het die finale sê. Maar ons kan almal saam praat en saam ons idees gee, 'Wat van dit, wat van dit?' en ja, pa sal luister en, 'Okay, ja, vir dit en ja.' "...maar pa se woord is die finale ene."*(4M72)).

Moeder D se eie ervarings as kind het ook daartoe bygedra dat sy verkies om nie vir haarself op te staan nie. Haar doelbewuste vermyding van konflik, wat sy inderdaad "*haat*" versterk die patriargale diskoers verder (*"Vir my is 'n gesin belangrik laat 'n mens kan saam wees en laat daar absolute harmonie en vrede sal wees. Ek is nie 'n mens wat hou van konflik nie. Ek het grootgeword in 'n huis waar my ouers verskriklik baklei het, ek hou nie daarvan nie. Ek wil half wegkrimp so as daar, as daar verskille is wil ek dit half kalm en rustig uitsorteer. 'n Nagevolg dat ek konflik haat is dat ek baie keer sal stilbly en nie altyd sal sê hoe ek oor 'n ding voel of so nie. Ek sal maar die minste wees en stilbly en maar net los."*(4MR40)).

Dit blyk dat Moeder D nie inspraak gehad het in die besluit om te tuisskool nie (*"...toe het my man, Piet, gesê ons gaan ook home school."*(4M1); *"Hmmm, kyk Piet is eintlik die ou wat ook gesê het ons gaan tuisskool doen..."*(4MR5); *Hy is die eerste een wat gesê het ons gaan tuisonderwys doen..."*(4M71)). Moeder D was aanvanklik nie ten gunste van die besluit nie vanweë haar gevoelens van onvermoë (*"En op daai stadium het ek ook nog soos baie mense gedink nee, ek het nie die geduld nie, ek het nie die dissipline nie..."*(4M1); *"... ek was half ook bietjie teen dit gewees vir eers..."*(4MR5); *en ek het ook in die begin nog teen dit geskop..."*(4M71)). Haar versigtige kwalifisering van haar onwilligheid as "half ook bietjie" beklemtoon eintlik haar erkenning van haar man se gesag ten spyte van haar eie oorwegings.

Dit blyk dat die keuse van die kurrikulum(s) deur Vader D gedryf word (“*En toe het ons ‘n bietjie met mense gesels en toe het ek begin met die KONOS kurrikulum wat ‘n Amerikaanse kurrikulum is...en toe gaan kyk ons na die Love2Learn aanbieding en toe sê Piet vir my kom ons gaan oor na Love2Learn toe...en toe het my man gesê ons gaan na Love2Learn toe.*”(4M23)).

Dit kom weereens voor of Moeder D aanvanklik huiwerig was oor die verandering van die kurrikulum, maar Vader D se besluit ten slotte aanvaar het (“*Toe sê ek vir hom, ‘Hoekom moet ons verander?’ toe sê hy vir my, ‘My vrou,...So dis toe wat ons na Love2Learn toe gegaan het*”(4M25)). Moeder D sal eerder Vader D se besluite volg as die reëls en regulasies wat van buite aangelê word (“*...met ander woorde, ek gaan my kinders grootmaak en leer, miskien nou nie soos ons Staat dit vereis nie maar op die ou einde sal my kinders kan universiteit toe gaan want hulle gaan al die werk gedek het wat hulle nodig gaan hê.*”(4M21)).

Moeder D is van mening dat die tuisskool haar in ‘n beter posisie plaas om haar rol as vrou in die gesin te vervul volgens die voorkeure van haar man (“*...die tuisonderwys maak dat ons meer rustig is en ek dink dit is wat die mans wat by die huis kom, die vrou is hier, die kinders is hier en ons is rustig. Kos is gemaak. Ek dink daai atmosfeer wat die werkende man inkom is ook dink ek vir hulle baie lekkerder.*”(4M60)). Sy voel soms oorweldig deur die eise wat die tuisskool aan haar stel en neem dit ernstig op (“*...ek kan nie net vir hulle in die oggend help en in die middag sê, ‘Okay nou is julle van my hande af ek wil nou so ‘n bietjie me-time hê nie.’ Ek moet nog help, hmmm, studeer en so aan.*”(4M16); “*...ek het ook al ingeklim, wat ek hulle gehelp het (lag).*”(4M47)).

Moeder D vertel dat Vader D beheer uitoefen oor die dogters se deelname aan buitemuurse aktiwiteite. Dit kom voor dat Vader D selfs daarop aandring dat aktiwiteite gestaak word wanneer dit inmeng met die gesinsisteem (“*Toe sê ek vir hulle, ‘Praat met julle pa’, en toe sê hy ook dis alright.*”(4MR31); “*Okay, in die eerste plek moes die kinders met hulle pa praat en hoor, ‘Okay, is pappa reg laat ons nou maar ophou?’ en so aan.*”(4MR36); “*En dan het ek te laat in die aand by die huis gekom en Piet het nie baie daarvan gehou nie want dan kom ek byvoorbeeld 18:00, 18:30 by die huis, dan begin ons eers kos maak.*”(4MR26)).

Die diskoers-analise het verder getoon dat Moeder D die kurrikulum as onderrigprogram in so 'n mate verhef tot gesag dat 'n **“kurrikulêre” diskoers** as 'n sekondêre diskoers geïdentifiseer is. Moeder D blyk inderdaad afhanklik te wees van die gekose kurrikulums en onderrigmateriaal (*“Kyk ek het absoluut vertrou in die kurrikulums en goeters wat hulle die werk vir die kinders goed genoeg verduidelik...”*(4MR16)).

Haar afhanklikheid is sigbaar nie net in die rondbeweeg tussen kurrikulums nie, maar ook in haar beskrywing van die wyse waarop sy 'n verandering van kurrikulum hanteer, spesifiek omdat sy die nuwe riglyne, reëls en prosedures so nougeset wil navolg (*“Okay, 'n groot verandering vir my was toe ons Love2Learn toe gegaan het. 'n Kurrikulum is vir my 'n groot verandering en dit vat my maklik 'n maand om nou rêrig weer mynself te kry en te sê, 'Okay' en weer in roetine te kom en, hmmm, ook vir die kinders om uit te vind okay, dit is nou hoe ons dit anders gaan doen want jy is nou net lekker in 'n roetine met 'n kurrikulum en dan verander jy nou. En ek weet dit kom nou weer as ons gaan stop met Love2Learn en ons kry nou weer die ander vakke. Om dan uit te werk okay, hoe lank gaan ons nou dit doen en hoe lank gaan ons nou dit doen. Wanneer doen ons dit en wanneer doen ons dat.”*(4M61)).

Moeder D is bewus van haar eie onkunde, maar glo haar natuurlike instinkte kompenseer tog daarvoor (*“...ek het ook nie onderwys geswot nie totdat ek begin oplees het en gesien het dit is nie 'n vereiste nie.”*(4M71); *“...daar is baie boeke wat eintlik sê dat 'n ma hoef nie noodwendig 'n onderwyseres te wees nie want eintlik vandat jou kind gebore is, is jy die ma wat daai kind moet leer...”*(4MR2)). Moeder D se gebrek aan kundigheid is tog sigbaar in haar keuse van leermateriaal op grond van dit wat maklik en gerieflik is (*“So dis toe wat ons na Love2Learn toe gegaan het, maar ek het KONOS se Wiskunde gehou en ek het hulle Engels gehou. Ek het Love2Learn se Engels probeer maar vir 'n jaar maar toe het ons gesê ons gaan terug want Love2Learn se Engels is toe basies iets soos vyf boeke en dit het ons omtrent 'n uur gevat om te doen. Nee, die Engels het toe net te lank gevat en dit is vyf boeke wat jy basies moet deurwerk, so toe het ons teruggegaan na KONOS se Engels toe, so dit is een boek, dit is een iets wat jy deurwerk.”*(4M25); *“Maar toe hou ek van die Wiskunde want die Wiskunde wat ons ook doen by KONOS is heeltemal anders as die skole se Wiskunde. Dit is 'n remediërende juffrou wat daai Wiskunde uitgewerk het... So ek het gekies om dit te doen eerder as hierdie Wiskunde waar die*



goed so gemeng is.”(4M26); “So ek gebruik maar orals wat ek langs die pad kan kry wat dit net makliker maak en wat mens kan help.”(4MR4)).

Sy sien geredelik in dat sy hulp nodig het (“...ek is te gestruktureerd ek wil half iets hê om so onderwys te kon gee.”(4MR8)), en steun daarvoor op die kurrikulums en onderrigmateriaal. Moeder D toon ‘n behoefte aan struktuur en benut die voorskrifte van die programme daarvoor (“Okay, ek is nogal ‘n mens wat baie van struktuur hou. Hmmm, en dit is ook hoekom ek ‘n program uitgewerk het.”(4MR1); “In die Love2Learn, sy gee ook vir jou ‘n rooster...So dis maar hoekom ons dit doen, hoe ons dit doen.”(4MR1)).

Na haar mening, voorsien die kurrikulum(s) aan Moeder D al die hulpmiddels wat sy nodig het vir elke aspek van die onderrig- en leerproses, byvoorbeeld vir voorbereiding (“Ja, wat sy ook vir jou gee is, sy gee vir jou die lêers en sy gee vir jou al die werk wat jy elke dag moet doen. So ek het basies nie voorbereiding nie.”(4M24)), die aanbieding van die leerinhoude sowel as leerondersteuning (“Die Wiskunde kyk hulle ‘n DVD... dan verduidelik hy vir hulle die nuwe werk en dan gaan hulle in hulle boeke en dan werk hulle ook.”(4M34); “Die KONOS boeke kom ook met ‘n CD wat die kinders heeltemal op hulle eie kan doen wat hulle dan die CD insit, die ou lees basies wat hulle in die boek dan volg en dan kan hulle ook op hulle eie doen. En dan het ek byvoorbeeld ‘n boek met vrae of goeters wat ek ook net kan weet wat doen hulle en hulle kan vra wat hulle vir my kan verduidelik hoe doen hulle dit en so aan.”(4M34); “...maar soos Carmen wat bietjie stadig is dalk met die lees kan sy die CD insit en sy kan want die CD lees presies wat in die boek is. Sy kan luister en sy kan lees wat op die boek aangaan...maar soos ek sê, ek is hier as daar enige hulp nodig is of so, dan sal ek net vir Lize sê, ‘Okay, gaan jy nou aan met dit want dit kan jy op jou eie doen’, en dan sal ek nou by Carmen wees en haar help tot sy reg is en dan maar weer daar wees vir Lize.”(4MR15)). Die kurrikulum(s) voorsien ook hulpmiddels vir assessering doeleindes (“Ek kry ‘n boek met vrae wat ek haar kan vra om te weet doen sy die werk, weet sy wat aangaan om my net half betrokke te hou.”(4MR15)).

Dit is vir Moeder D belangrik dat haar dogters verstaan wat hulle leer, maar sy steun nie op die selfstandige leerbenadering van die gekose onderrigprogramme (“Ek probeer sover as moontlik hulle help en dan probeer ek ook, dit is baie belangrik selfs in Wiskunde, laat hulle verstaan

hoekom hulle goed doen en dan sal ek oor en oor met hulle praat. En die nuwe Wiskunde wat ons nou doen sê die ou ook hulle moet half die juffrou word en vir my verduidelik wat doen hulle laat ek kan hoor, sien en verstaan, verstaan hulle wat hulle doen.”(4MR13); “...dis een ding wat ons ook geleer het in die tuisonderwys hoekom jy moet tussen in die kind en die boeke uitstaan want inligting wat hulle vir hulle self gekry het onthou hulle baie beter as wat ek soos ‘n lepelkje hulle net voer.”(4MR13)).

Moeder D sê dat sy wel beskikbaar is en dat die dogters nie aan hulleself oorgelewer is nie (“Soos Carmen het in een assessering het sy 73% gehad, so toe het ons gestop en ‘n hele week gevat net om weer oor die werk te gaan wat sy dalk nie verstaan het nie of nie geken het nie want dit is belangrik dat sy dit dan moet vasmaak, dat sy dit dan moet verstaan en leer as wat ‘n mens net aangaan en dan later sukkel sy, maar dan is dit soveel groter frustrasie.”(4MR19); “...as ek hulle werk merk en ek sien hulle begin nou bietjie nie so goed doen soos wat ek weet hulle kan nie, dan sal ek byvoorbeeld die volgende dag die kind vat en sê, ‘Right, nou gaan ons Wiskunde saam doen. Verduidelik vir my wat jy doen, hoekom doen jy dit so?’ En ja, die Engels ook kan hulle op hulle eie doen, maar as ek die werk merk en ek sien hierdie kind doen nie soos wat sy dit moet doen nie dan sit ek die volgende dag by haar en ek sê, ‘Let op na dit, let op na dit’.”(4M34)).

Moeder D bied die vakke oorwegend op dieselfde graadvlak aan, ooreenkomstig die riglyne van die onderrigmateriaal (“Ja, al wat hulle op graadvlakke basies doen is die Engels en die Afrikaans. Verder Wiskunde is hulle gelyk”(4M29); “Wat die Love2Learn en die Konos doen is, jy doen presies dieselfde werk met hulle maar met die terugvoer, sê nou maar hulle moet skryf of so, sal Carmen byvoorbeeld ‘n bladsy en ‘n half, twee bladsye skryf, en Lize net ‘n bladsy.”(4M30); “Nee, dit maak dit eintlik baie maklik. Want jy sit met hulle, jy lees die boek, jy behandel die werk en hulle hoor presies dieselfde. Dit is net die terugvoer wat ek van Carmen bietjie meer verwag as van Lize.”(4M32)).

Dit is vir Moeder D belangrik om haar dogters se vordering te laat monitor (“Ek het byvoorbeeld vir Carmen en Lize, ...voorskool het ek hulle gevat, einde van graad 3 en einde van graad 6...dan vat ek hulle na ‘n Opvoedkundige Sielkundige dat sy hulle net ontleed, kyk is hulle darem op

*merk met die res. Tot dusver was hulle.”(4M42)). Moeder D blyk deurgaans afhanklik te wees van die opinie van individue buite die gesinsisteem (“Toe sê sy vir my, ‘Weet jy, hulle lewe van leer is so lank. Laat hulle saam met jou in die huis werk en speel-speel kleure en tel en so leer.’ So ek het in die begin nie vreeslik baie gedoen nie, maar toe sy omtrent 6 was, of 5 was, het ons met Love, nee, met Smile se “Bridging with Smile” gedoen vir ‘n jaar. En toe het ek met ‘n Afrikaanse kurrikulum “Alles-in-een” van Mart Mei, graad R gedoen en toe sy al 7 is, toe het sy eers met graad 1 begin.”(4M4)).*

Moeder D onderskryf ook ‘n **diskoers van Christelike verhoudings** as sekondêre diskoers. Sy wys op die belangrikheid daarvan om in ‘n verhouding met God te staan (“Ek wil hê hulle moet grootword en weet daar is ‘n God wat lewe en wat ‘n verskil in ons lewens maak.”(4MR11); So in my eie persoonlike lewe ervaar ek God se hand en wil ek Hom graag met die kinders deel en wil ek hê my kinders moet so ‘n lewende verhouding met die Here lewe.”(4MR11)).

Moeder D sê hulle streef daarna om volgens die Christelike beginsels te leef (“So ja, ons probeer streng volgens Sy Woord leef. Hmmm, kinders moet ouers respekteer en nie net ouers nie, maar enige ouer mense. Ook hulle verhouding met mekaar is vir ons baie belangrik.”(4M13); “...ek dink dit is dalk God se hart dat ons as gesinne so moet wees.”(4M54)). Die diskoers is ‘n medebepaler van hul gedrag (“...ons as Christene glo om maar die minste te wees, te vergewe, probeer ‘n vredemaker wees so ver jy kan.”(4M52); “Ons moet leer om minder selfsugtig te wees, meer ruimte vir mekaar te maak.”(4M54)).

Die Christelike verhoudingsdiskoers het volgens Moeder D ‘n invloed uitgeoefen op hulle besluit om te tuisskool (“Dit is ook dalk ‘n hoofrede hoekom ons op die ou einde gekies het om te homeschool. Om hulle in God se weë groot te maak en nie in die wêreld se patroon..”(4M13)). Dit beïnvloed ook hulle keuse van ‘n kurrikulum (“...maar ons gaan Love2Learn los, nou as ons klaar is. Ons gaan oor na ‘n Amerikaanse kurrikulum wat uit en uit op godsdienste staan...Jy erken God as skepper God en dit is van daaraf dat jy al jou vakke doen. En dis maar vir ons waarde wat ons oorgaan na daai kurrikulum toe.”(4M21)).

Die diskoers bepaal die wyse waarop hulle die dag begin (“*Ons begin eerste met skool met Bybelstudie.*”(4M15)). Dis hoegenaamd nie formalisties nie, en probleme word ook in dié tyd hanteer (“*Dit is baie keer ook vir ons ‘n tyd wat ons ons harte met mekaar oopmaak en wat ons dan praat, meisies teenoor mekaar.*”(4M15); “*...ek glo maar om die eerste van ons dag vir die Here te gee en dan kan Hy ons help om ons harte reg te kry vir die res van die dag, ook in ons verhouding teenoor mekaar.*”(4MR1)).

Moeder D se geloofsoortuigings het ‘n invloed op haar beskouing van die leerinhoud (“*Die Lewensoriëntering en die Kuns en Kultuur vakke. Hmm, die feit dat hulle sê jou kinders moet leer van die ander godsdienste en daai goeters het ek nie baie van gehou nie.*”(4M20); “*...toe kurrikulum 2005 ingekom het,  jy moet nou van al hierdie ander godsdienste leer en al hierdie danse en al hierdie goeters en toe het ek besluit nee, my kinders gaan nie dit leer nie.*”(4M53)). Hierdie beskouing het daartoe bygedra dat Moeder B sekere vakke belangriker ag as ander (“*...daarna het ek net besluit volgens ons waardes, ons wat hulle Bybels grootmaak, glo ons Lewensoriëntering is nie rêrig nodig nie. As ons ons kinders uit die Woord uit grootmaak is hulle klaar Lewensgeoriënteer. En die Kuns en Kultuur het ek net so gekyk en gedink dit is nie rêrig vir my kuns nie en ek het dit gelos.*”(4M20)). Die diskoers is ook sigbaar in Moeder D se hantering van moeilike inhoud (“*So ag, ek weet nie, ek het volle vertroue dat die Here ons ook sal wysheid gee as ons daar kom wat om te doen.*”(4MR16)). Dit blyk dat Moeder D op God vertrou vir hulp wanneer sy nie oor die nodige kennis in ‘n spesifieke leerarea beskik nie.

## (2) Projeksie

“(Die moeder lag hardop en Lize kom sit langs haar op die bank se leuning) Okay (dink) ek sal sê hierdie seuntjie droom (dink) dat hy (dink), hy het dalk ‘n kon, hy was dalk saam met sy ouers by ‘n konsert opvoering, ‘n klassieke konsert opvoering. En hy het dit gesien en hy het dit gehoor en hy was absoluut vasgevang in hierdie musiek en die viool musiek het hom veral geprikkel. En hy het vir sy mamma en pappa gesê maar hy sal graag ‘n viool wil speel. En sy mamma en papa het gesê, ‘Goed’ en hulle het hom winkel toe gevat en hy het die viool gekies en alles en nou het hy die viool voor hom en hy het sy stuk werk hier voor hom en nou moet hy begin oefen. Miskien soos Carmen met haar musiek les, die persoon het hom geleer hoe om nou te begin speel en nou moet hy die drukke dalk oefen. En dit kan miskien ‘n seuntjie wees wat ook baie gou vervelig raak met te lank dieselfde goeters doen. Hy wil gouer vooruit beweeg en so

*nou moet hy die hele week die goed oefen tot miskien die volgende week se les en nou is hy half, 'Maar ek het nou al hierdie gedoen en ek kry nou al hierdie reg,' en nou sit hy vir die viool en kyk en dink, 'Ag, moet ek dit nou weer doen?' En dan my uiteinde sal wees dat wanneer die musiek tannie hom dalk weer nou sien of hy nou weer klas toe gaan dan sal hy die musiek stukke speel en sy sal sê, 'Dis pragtig', maar dan sal hy dalk die vrymoedigheid neem om vir haar te sê, 'Maar juffrou ek raak vervelig met hierdie musiek instrument kan juffrou nie vir my meer goed gee om te doen nie?' En ek glo die juffrou sal dalk luister en aangesien hy dan so goed sy goeters kan doen sal sy dalk vir hom sê, 'Reg, kom ons probeer' en dan sal sy vir hom meer gee en kyk of dit hom nie dalk meer geïnteresserend gaan hou as wat hy so sit en, "Ag, ek kan dit nou al doen" (lag). Dit is maar wat ek sien."*

*"Ek sal dink hulle het hom nou vir hom gekoop en hulle wil graag hê. Hy het nou die belangstelling laat hy dit gaan probeer en laat hy iets daarvan gaan maak dat hy ja, dit sal oefen en sukses daarin sal behaal."*

*"Ek dink hy voel op hierdie stadium, 'Ag, ek het nou al hierdie goed hoeveel keer gevoel en ek kry dit reg. Hoeveel keer moet ek dit nou nog doen?"*

*"Hy sit heel moontlik al hier en droom."*

*"Oor hoe hy eendag ook in daai simfonie orkes gaan speel. Hy sien homself ja, miskien moedeloos met hierdie drukke wat ek nou moet oefen maar terwyl hy die viool so kyk dan dink hy dalk aan homself, 'Maar ek gaan dit reg kry en ek gaan ook eendag soos daai oom of daai tannie in daai konsert so mooi speel.'"*

**Interpretasie van Moeder D se onbewuste betekenis** – Moeder D fokus eerste op die kind se belangstelling en selfs gefassineerdheid met die taak en sy wys daarop dat hy met sy ouers se toestemming en ondersteuning die taak aanpak. Dit blyk egter dat die seun nie die taak as uitdagend ervaar wanneer hy dit ten slotte uitvoer nie en dat hy gou belangstelling verloor, omdat die taak vir hom te maklik of herhalend is. Hy toon egter die nodige uithouvermoë en self-dissipline om met die taak voort te gaan, meer werk te versoek, dit te bemeester en oor te gaan na meer uitdagende vlakke. Dit wil voorkom of dit sy ouers se wens is dat hy die taak bemeester en dat hy met sy belangstelling en harde werk wel sukses sal behaal.

Moeder D se projeksie toon ooreenkomste sowel as verskille met haar onderhoude. Sy het nie in haar onderhoud gemeld dat Kind D soms verveeld is met die standaard of aard van die onderrig en dat sy belangstelling verloor nie hoewel sy gesê het dat Kind D graag na 'n institusionele skool wou gaan. Moeder D het wel vertel dat Kind D soms sukkel met haar skoolwerk en sy is

bewus van die belangrike rol wat ondersteuning speel en is van mening dat sy voldoende ondersteuning aan haar dogters bied, wat deur die observasies bevestig word.

### 5.5.2.3 Vader D

#### (1) Onderhoud

‘n Diskoers-analise van Vader D se onderhoud het laat blyk dat hy oënskynlik slegs die **patriargale diskoers** onderskryf. Hy het algaande verwys na die invloed van sy Christelike oorwegings op sy persepsies en praktyke, ofschoon dit nie uit sy stellings skyn te verdig tot ‘n diskoers nie. Die Christelike oorwegings sal waar dit voorgekom het, aangestip word.

Die invloed van die patriargale diskoers is sigbaar in Vader D se beskouing van die rolle wat die man en vrou vervul. Hy is oortuig daarvan dat Moeder D se plek by die huis by die kinders is, maar skyn moeite te doen om die manlike gesagsrol sagter te stel (“*Ek persoonlik wil sommer van die begin af sê ek sien nie die man enigsins op ‘n hoër vlak as die vrou wat menswees betref nie. Hmmm, uit ‘n gesagsoogpunt glo ons maar net dat die Woord sê die man is die hoof van die huis en die vrou was daar om hom by te staan...*”(4V32); “*En as ek dan oortuig is dat ons iets anders moet doen wat vir hulle beter sal wees dan is ek oop vir om daarvoor te praat en dit is nie te sê ek is altyd reg en hulle nie, definitief nie.*”(4V32); “*Hmmm, so persoonlik dink ek maar weet jy aan die anderkant dink ek sien ek dit nie eers rêrig as ‘n nadeel nie want my siening is dit is hoe dit moet wees. ‘n Ma is daar om na die kinders om te sien.*”(4V18); “*So ek dink dit laat haar nog steeds toe om na die huis se dinge te kan omsien terwyl sy hier is en ook vir hulle bystaan.*”(4V20)).

Vader D stel sy gesin op prys, maar sy formulering doen patriargaal aan (“*...ek weet nie wat ek gedoen het om ‘n vrou te verdien soos wat ek het nie. Hmmm, so ek is rêrig baie dankbaar vir die vrou wat ek het en ek moet sê hoe ouer ons kinders word hoe meer geniet ek hulle.*”(4V1)). Daar is vaste saamwees tye (“*...ons maak ‘n punt daarvan om om die tafel te sit en eet. Dan kan ‘n mens mekaar in die oë kyk en ‘n ou kan eintlik lekker praat en gesels en vra vrae en so aan. Dis ‘n tydjie wat vir ons eintlik met elke ete nogal, nogal lekker is om almal hier bymekaar te*



*bring.*”(4V11)). Dit wil voorkom of dit vir Vader D belangrik is dat hulle dinge saam moet doen (“So ten minste doen ons dinge saam as ‘n gesin, maar wat ek dink eintlik ‘n voorreg is. ‘n Mens kry baie keer dat elkeen in sy eie rigting trek en op die ou einde van die dag dan gaan die verhoudings ‘n bietjie uit mekaar uit.”(4V11)). Omtrent sy verhouding met Moeder D sê hy, “So wat ek dink miskien maak dat ons mekaar ook goed verstaan.”(4V5)), wat die moontlikheid laat dat hy nie die gevoelsmatige aspekte van hulle verhouding voorop stel nie.

Vader D wys op die belangrike rol wat dissipline speel (“*Ek hoop en vertrou dat waar ons dalk miskien streng is in sekere opsigte dat ons kinders op ‘n tyd sal raaksien hoekom en dit ook sal waardeer.*”(4V1)). Dit blyk dat die ouers nie ‘n koue vorm van dissiplinerings uitoefen nie maar dat Vader D glo dat dit in sy dogters se beste belang is en uit liefde gedoen word. Vader D se Christelike oorwegings is ook sigbaar in sy opvoedingspraktyke (“*ons grootste begeerte is net om ons kinders in die weë van die Here groot te maak en sodat hulle ook ‘n seën sal wees...waar hulle ook eendag mag wees.*”(4V1)).

Dit blyk dat die aanvanklike besluit om te tuisskool deur Vader D gedryf was (“...die verantwoordelikheid van om jou kinders te onderrig is die ouer se plig, dit is niemand anderster se plig nie.”(4V13); “*Ek dink dit is ‘n goeie verskoning om onbetrokke in jou kind se lewe te wees om hulle in ‘n staatskool te sit. Ek persoonlik dink dit help om meer betrokke in jou kind se lewe te wees en om direk te kan die vrugte pluk van die onderrig wat hulle kry.*”(4V13)).

Die invloed van die patriargale diskoers is sigbaar in die wyse waarop besluite geneem word. Vader D wil glo dat Moeder D die keuse van die kurrikulum gedryf het alhoewel sy die teendeel gestel het (“*Lee sal vir my sê, alhoewel ons saam na van die uitstallings en goed gegaan het waarvan die kurrikulums beskikbaar is, ons het saamgegaan om na dit te kyk, dan sal Lee byvoorbeeld vir my haar insette gee en vir my sê sy wil graag hierdie en hierdie hê, dis wat die redes is...en gewoonlik, hmmm, het ek nie rêrig ‘n probleem met van die goed wat sy voorstel nie.*”(4V14); “...omdat Lee juis die een is wat dit maar aanbied moet sy op die ou einde van die dag ook gelukkig wees met dit en, hmmm, so ek ag eintlik dit wat sy vra of voorstel redelik hoog.”(4V14)). Dit wil voorkom of Vader D met Moeder D konsulteer en haar vrae, redes en



voorstelle oorweeg, maar dat die finale besluit by hom berus, wat in lyn is met die waardes en eise van die patriargale diskoers.

Tuisskool D stel Vader D instaat om betrokke te wees en beheer uit te oefen oor hoe en wat sy dogters leer (“*Weet jy ek dink die ding is, die voordele is dat ‘n mens direk betrokke kan wees in jou kinders se onderrig. Dat jy direk van die vrugte daarvan sien.*”(4V16); “*...jy kan, jy kan beheer oor, hmmm, wat jou kinders geleer word.*”(4V16); “*... ‘n ou kan nie die wêreld daar buite verander nie, al wat jy kan doen is jy kan beheer wat jy kan en ek glo dis maar wat ons doen.*”(4V18)). Dit blyk dat Vader D ook insette lewer oor watter vakke in Tuisskool D aangebied moet word (“*Ek verstaan daar is hier en daar van die vakke wat die onderwysdepartement seker sal wil hê ‘n mens moet aanbied, maar, hmmm, ek is nie so oortuig daarvan dat jou kinders alles oor ander gelowe in detail moet weet soos wat hulle dit in die skole, hmmm, aanbied nie.*”(4V16)). Vader D laat hom versigtig, ietwat apologeties, uit oor die leerinhoud (“*Hmmm, ek sou sê die enigste ding waar ons miskien so ‘n bietjie verskil, hmmm, met party wetenskaplikes is maar oor dinge soos evolusie en so aan wat ons ‘n probleem mee het. Hmmm, maar ja, ek dink ‘n mens kan, ‘n mens kan Wetenskap uit ‘n, uit ‘n creation oogpunt ook sien.*”(4V22)).

Dit kom voor of Vader D op gesagvolle wyse nie toelaat dat die tuisskool die gesinsisteem binnedring nie (“*In die week lyk dit so hier in die sitkamer. Dis boeke en ‘n boks wat daar staan en penneblikke en goete. So ek het nie rêrig ‘n probleem daarmee nie, maar Lee weet as Vrydag middag kom, hmmm, dan is alles terug in hulle bokse en terug in die kas.*”(4V20); “*Hier is dit vir my nogal redelik, hmmm, hoe kan ek sê, wanneer hulle besig is en die tyd wat hulle insit is vir my nogal partykeer ek wil amper sê ‘n frustrasie as ‘n ou in die aande nog steeds moet sit en stoei met, met, met skool.*”(4V20)).

Vader D is gelukkig met die tuisskool en voorsien nie dat sy dogters na ‘n institusionele skool toe sal gaan nie (“*Ek sal, ek sal oop wees daarvoor maar dan moet ek oortuig wees dat daar op daai stadium beter voordele sal wees dat hulle na ‘n staatskool toe gaan.*”(4V31); “*En ek moet sê sover lyk dit of dit werk.*”(4V32); “*...ons is nie spyt dat ons die keuse gemaak het tot nou toe nie en ek dink as ons weer moet kies dan sal ons dalk maar dieselfde roete gaan.*”(4V33)).

(2) Projeksie

*“(dink) Okay nou kyk voor ek by die wat het nou gebeur wat gaan gebeur en wat huidiglik gebeur. Hmmm, (dink) moet ek dit in daai volgorde doen, gaan dit beter wees vir jou?”*

*“Hmmm, as ek sommer net so vinnig kyk na wat nou gebeur dan sien ek baie myself. Hmmm, hierdie seun wat hierso sit en vir die viool kyk dit is obviously nou iets wat hy wat hy seker besig is om te leer speel. Maar as dit ek was wat daar gesit het en vir daai viool gekyk het die eerste ding wat of, of wat ek sal dink in so ‘n opset is is hoe werk die ding. Ek is nou maar so as ek ‘n ding gekoop het in die winkel dan wil ek eers weet hoe werk hy. En ek dink amper dit is wat ek hierso sien is hy sit miskien op hierdie stadium en dink hoe werk die ding. Presies wat maak dat elke snaar ‘n ander akkoord het en hoe werk hierdie ding. Hmmm, ek sal ook sê ek sien maar net myself nogal nogal redelik hierin ek ek wil weet hoe als werk. Dit is seker ook hoekom ek ingenieurswese geswot het (lag hardop).”*

*“(dink) Wel hmmm, (dink) weereens as ek myself hierin kan sien. Dit is definitief seker iets wat hierdie seun wil, wil hmmm, leer speel en wil bemeester. Hmmm ek dink daar was seker maar ‘n begeerte om dit te kan doen en hmmm hy het heel moontlik dit bekend gemaak aan sy ouers of so en, en hulle het hom die geleentheid gegee om om, om te kan begin om hierdie ding te begin speel. En op hierdie stadium soos ek sê lyk dit vir my of hy daar sit en wonder oor hoe werk die ding. Hmmm, hoe werk elke ding hoekom is dit dat hierdie wonderlike klanke hier uitkom. En ja, hmmm, die pad vorentoe is seker maar net om, hmmm, om te kan (dink) volhard om om om om deur te druk om om hom te kan bemeester. Ek ek hmmm, ek dink ook hy dink seker as hy as hy weet hoe werk die ding sal dit vir hom makliker wees om om te kan speel.”*

*“(dink) Wel ek dink, hmmm, iets wat ek in die lewe geleer het is niks kom maklik nie. So met harde oefening en baie harde werk sal dit definitief moontlik wees om die ding om die viool te kan leer speel. Hmmm, die anderkant van die saak is ook dat ‘n mens kan laks raak en jy kan jy kan die tyd wat jy moet insit om die ding te bemeester laat slap lê en dan gaan dit moeilik wees om dit te kan doen of dit mag dalk nooit gebeur nie. Wat ek net in die lewe geleer het is niks in hierdie lewe kom sommer net maklik nie dit vat harde werk. En as ek na hierdie ding kyk is daar een van twee paaie vorentoe.”*

*“Wel ‘n mens moet positief wees so ek glo hy hy hy sal oefen en hy sal die suksesvolle pad vat.”*

*“Wel weet jy dit is moeilik om, hmmm, as ‘n ou nou die uitdrukking op sy gesig kyk kan dit een van twee dinge wees. Dit kan of moedeloosheid wees of dit kan wees dat hy wonder hoe werk die ding en ek sal maar hou by dit wat ek in die begin gesê het. As hy weet hoe hy werk dan wil ek nie eers na die kant toe gaan van moedeloosheid nie want dit kan lyk of hy bietjie moedeloos is met die ding. Maar soos ek sê met harde werk kan ‘n mens met enige faset van die lewe bo uit kom en dit is wat ek dink wat sal gebeur.”*

**Identifisering van momente van toepassing op Vader D** – Vader D se respons op die TAT-plaat blyk ‘n identifisering van momente te wees wat direk op homself van toepassing is, dus eerder as ‘n ekspressie. Dit blyk vir hom belangrik te wees om elke faset van ‘n taak, insluitende die eise en verwagtings by wyse van analise te verstaan alvorens hy met ‘n taak begin. Hy noem wel dat die seun in die projeksie belangstel in die taak en ‘n behoefte toon om sukses te behaal en dat hy sy ouers se ondersteuning het. Kennis oor die taak sal die seun in ‘n beter posisie plaas om die taak te bemeester. Vader D beklemtoon die belangrikheid van harde werk en deursettingsvermoë en wys moedeloosheid sterk af as onaanvaarbaar. Hy is van mening dat die seun in die projeksie ‘n keuse het en dat elke keuse of besluit spesifieke gevolge inhou. Die kind kan verkieslik hard werk en die taak bemeester. Hy toon ‘n sensitiwiteit vir die effek van die taak op die seun, maar laat min ruimte vir sy gevoelens.

Vader D se respons op die TAT-plaat is in lyn met sy onderhoud, waarin hy ‘n hoë premie geplaas het op die rasonele as op affek. In sy onderhoud het hy genoem dat hy vir sy dogters geleenthede wil skep sodat hulle eendag suksesvol kan wees. Hy is ook van mening dat sy dogters hard werk. Vader D blyk bewus te wees daarvan dat Kind D soms kan sukkel.

#### 5.5.2.4 Kind D

##### (1) Onderhoud

Kind D het volwasse vir haar ouderdom voorgekom en dit was duidelik dat sy haar eie opinies het, dinge oordink en nie sommer net aanvaar nie, wat ‘n aanduiding kan wees van ‘n mate van weerstand met betrekking tot die patriargale diskoers. Sy waardeer dit nie as ander persone ongegronde afleidings maak nie, veral nie oor die tuissskool nie (“*Dit is vir my ‘actually’ snaaks want mense, rêrig, partykeer dan sê hulle, ‘O jy doen tuisonderwys en dit en dit,’ en ‘Jy het nie maats nie,’ of ‘Whara, whara, whara’ en dan wil ek iets oorkom want dit is nie die waarheid nie.*”(4D2); “*So, ons het redelik vriende, dit is hoekom ek ‘kind of’ kwaad word as mense sê, ‘Maar jy het nie maatjies nie,’ want dit is nie die waarheid nie.*”(4D79); “*Dan sê hulle, ‘Ja, jy kry nie interaksie nie,’ dan wil ek partykeer vra, ‘Wat doen ons nou?’ jy weet (lag) so ja, dit frustreer my as mense so sarkasties word oor party dinge. Dis nie snaaks nie.*”(4D81)).

Sy spreek ook haar opinie uit oor die kurrikulum en die leerinhoude. Sy beskou sekere van die leerinhoude as sub-standaard. Haar sterk opinies en afkeure dui daarop dat sy nie alles gelate aanvaar nie maar bevraagteken, wat nie in lyn is met die eise van die patriargale diskoers nie (“*So maar daar is ook dan party goeters in boeke en goed wat ons nie van hou nie of wat nie vir ons so lekker is nie. Ons doen nou ‘n boek graad 7 werk maar ek persoonlik voel dit is graad 4 werk. Dit is rêrig nie vir my op my standaard nie. Dit is vir my, ek leer niks nie. Ek het dit al in graad 4 geleer, hoekom moet ek dit nou weer leer? Dit is stupid goed, jy leer niks.*”(4D63); “*Ja, daai Wetenskap is ‘n baie hoë standaard. Dit is seker hoekom dit vir ons voel dat die Love2Learn boeke nie goed genoeg is nie want ons is gewoond aan ‘n hoë standaard. Graad 7 boeke voel vir ons soos graad 1 werk.*”(4D63)).

Dit blyk dat Kind D se situasie haar nie tans, sedert haar ouma se intrek, toelaat om haarself uit te leef nie en dat sy vasgevang voel (“*En ek is ook ‘n persoon wat hou daarvan om goed te beplan.*”(4D20); “*...ek hou daarvan om aan die kant te wees en netjies te wees.*”(4D16); “*So en toe ek nou by my sussie intrek. Sy is nie altyd so netjies nie. So dit het my in die begin gevang en frustrer...*”(4D20); “*Party dae is dit frustrerend want ‘n mens word al hoe groter en jy wil nou.*”(4D23); “*So dis nie altyd lekker nie...*”(4D24)).

Kind D toon ‘n behoefte om te ontvlug, maar beklemtoon dat sy van die tuisskool hou (“*Ek wou, einde 2008 wou ek koshuis toe gegaan het. Nie omdat die tuisonderwys nie vir my lekker is nie, maar omdat my ouma hier ingetrek het en ek en my sussie ‘n kamer deel. Op daai stadium was dit vir my te veel toe het ek gevoel ek wil wegkom.*”(4D58); “*Maar dit was glad nie vir tuisonderwys redes gewees nie. Dit is nie asof ek unhappy is met enige iets nie dit is net ek wou ‘n bietjie uit die huis uitkom.*”(4D60)). Sy toon ‘n behoefte aan vryheid, spasie en om haarself te wees. Sy is egter oortuig dat die gesin se situasie deur God beskik is (“*...maar ons lewe daarmee saam en ons dink maar dis ‘n toets wat die Here ook oor ons pad bring om ons te toets en te sien of ons dit gaan slaag.*”(4D24)), wat dui op die invloed van die diskoers van Christelike verhoudings sowel as die patriargale diskoers.

Kind D se gesin is vir haar belangrik (“*...dat ek by die huis kan wees. Ek kan by my gesin wees...*”(4D66); “*Ons het nou die naweke bymekaar en ons as ‘n gesin doen dinge saam. So ja,*

*dit is vir my lekker dat ons so as 'n gesin, ons is redelik naby aan mekaar en ons help mekaar of so aan.*"(4D78)). Gehoorsaamheid is belangrik en goeie gedrag word beloon ("...maar sy (Lize) hou nou haar kamer aan die kant want sy wil 'n Bybel cover hê. So nou moet haar kamer aan die kant wees anders kan sy hom nie kry nie..."(4D20)). Sy toon egter 'n behoefte om soms weg te breek en deel te neem aan selfstandige aktiwiteite buite die gesin ("So dan party Saterdag wil ons nie saamgaan nie want dis nie altyd so lekker om net daar op die skietbaan te sit nie."(4D10)).

Dit kom voor of Kind D nie die verhoudings in die gesin as volkome gunstig ervaar nie. Sy neem kennis van Vader D se werksverpligtinge en die wyse waarop hulle hom moet hanteer ("So nou het ons darem vir so 'n uur of twee in die week 'n pa by die huis..."(4D35); "Ja, dan moet ons hom maar so bietjie los dat hy eers so 'n bietjie afkoel (glimlag) en dan later die aand na ete of so dan kan ons nou vir hom vra wat ons wil vra of so aan."(4D36)). Sy is van mening dat die verskille tussen haar en haar suster daartoe bydra dat hulle verhouding soms minder aangenaam is ("...sy is 'n speel-kind en ek is nie rêrig nie. Ek sal liever sit en 'n boek lees en miskien bietjie speel of my kamer regpak of iets doen...So, toe ek kleiner was was dit 'fine', maar nou die laaste drie jaar werk dit net nie meer so lekker uit nie (lag)."(4D28); "...dan is ons nou bietjie katterig met mekaar..."(4D24)).

Kind D is van mening dat Moeder D weet wat die beste vir haar is en aanvaar haar besluite en leiding ("...toe ek hierso in graad 5 of 6 gekom het, ek is nie seker nie, toe wil ek dit inwerk want toe voel ek hoekom moet ek...So ek wou hard werk en my werk inwerk maar ek is nie emosioneel reg daarvoor nie. So party dae was dit rêrig, ek was down in the dumps oor alles wat ek moet doen, en ek moet werk en werk en werk, maar ek is nie reg daarvoor nie. En toe het ons na die April vakansie daai jaar toe sê my ma dit is nou genoeg. Jy kan nie hierdie werk aanhou nie want jy is nie reg daarvoor nie"(4D64)).

Kind D verwys na die invloed van die patriargale diskoers op haar ouers se besluit om tuisskooling te onderneem ("En toe my ma swanger was toe sê, toe besluit my pa hulle hulle gaan home school en toe het my ma opgehou werk...En toe was sy nog al die tyd by die huis. En ek was nog nooit in 'n kleuterskool gewees nie."(4D31)). Sy het deurgaans gesê dat sy gelukkig is in die tuisskool ("Ek voel gelukkig oor die tuisskool. Ek het glad nie 'n probleem daarmee

nie...”(4D60)). Dit kom egter voor dat Kind D oorweldig voel met al haar skoolwerk (“As ek tyd het doen ek dit.”(4D8)) en ‘n behoefte het aan tyd vir haarself en aktiwiteite wat sy geniet (“Ek het opgehou met tennis want dit was nie vir my lekker nie. Ek moes al hoe meer en meer oefen en die skoolwerk word meer...”(4D13); “...ek wil ook nog ‘n lewe hê en by my vriende en goed gaan kuier. Dis nie net van tennis, tennis of skool nie.”(4D13)). Sy het geen begeerte om te studeer nie (“Ek wil kyk of ek so ‘n jaar of so vroeër kan klaar maak met skool. Nie vir enige snaakse redes nie maar ek is net baie lus om bietjie vroeër klaar te maak.”(4D82); “...dis vir my, ek wil nie so lank studeer. Sewe jaar is ‘n bietjie woens, ek wil nie so lank studeer nie.”(4D82)), wat teenstrydig is met Vader D se begeerte dat sy dogters moet gaan studeer en loopbane moet najaag.

Kind D het vertel dat daar van die vakke is wat sy nie geniet nie aangesien dit na haar mening nie toepassingswaarde het nie (“Ek hou net van niks nie, of soos hierdie, ons het nou die wêreld oorloë gedoen. Dis nie vir my Geskiedenis nie, ek hou rêrig niks daarvan nie. Geskiedenis is net nie vir my lekker nie want ek persoonlik voel, ‘Wat gaan jy met daai Geskiedenis in jou lewe doen?’”(4D7)).

Kind D maak staat op die leermateriaal vir struktuur (“Die boek gee vir jou jou weke se werk, die Engels. En die Afrikaans moet ons maar self besluit, okay, ek is vandag lus vir baie werk, hier gaat ek.”(4D68)). Sy maak ook staat op die kurrikulum om haar voor te berei vir haar toekoms (“...die kurrikulum wat ons nou gaan doen gaan ek Rekeningkunde kry en al daai goed wat ons nie seker is of ek in die Love2Learn sou gekry het nie.”(4D64); “...as jy daai klomp vakke het wat hulle vir jou op hoërskool voorsien kan jy basies universiteit toe gaan en enige iets gaan swot, want dan het jy jou basiese grond neergelê. Waar as ek nou hier uit my duim uit moet suig watse vakkeuses ek wil doen weet ek nie of ek rêrig, want op hierdie stadium weet ek nie wat ek wil word nie...So die Oikos voorsien vir ons die nodige vakkeuses wat ek omtrent enige iets kan gaan doen. So ek sien baie uit na my hoërskool loopbaan. Ek wil nou net graad 7 agter die rug kry (lag).”(4D64)).

Kind D aanvaar verantwoordelikheid vir haar eie leer (“Wel ek stel vir myself ‘n goal, ek wil so klaar wees.”(4D66); “So ons het ons weke se werk maar as ek wil vinniger werk of vir myself ‘n



*goal stel...”(4D68); “So in die tye wat uitgesit is as ek dit nie vinniger kan doen nie moet ek daai tyd klaar wees.”(4D68).*

Kind D verwys na die rol wat godsdiens speel in hul gesin en sy blyk dit persoonlik toe te eien (“*Wel ons ag dit nogal baie belangrik om volgens God se Woord te lewe en om ‘n punt daarvan te maak om in vrede en liefde met mekaar saam te leef. En om tyd saam te spandeer sal ek ook sê is een van die hoofdinge.”(4D45); “...partykeer as ons nie te moeg is nie dan kom maak my ma my wakker en dan lees ek Bybel of ek doen Bybelstudie of so. En in die oggend voor skool, die eerste ding wat ons doen is ons hou eers Bybelstudie. En in die aand na ete dan lees ons Bybel en bid saam na ete...”(4D46); “...so ons het ‘n uur preek dan het ons ‘n halfuur breuk dan het ons nog ‘n uur Sondag skool en dan die aand weer is daar weer ‘n diens.”(4D50)). Sy erken die rol wat Christelike redes speel in die tuisskooling (“...my ma-hulle wil ons in Christelike waardes grootmaak en deesdae in die skole is dit nie meer so soos wat ons dit graag wil hê nie.”(4D56)). Dit is ook vir haar belangrik dat die leerinhoud op hulle Christelike beginsels moet berus (“*In die boeke is hierdie creation ministry goeters, so dit is uit ‘n Christelike oogpunt uit want ek hou glad nie van die goed wat sê die aarde is miljoene jare oud of dit nie. Ek persoonlik glo dit nie so ek stem nie saam daarmee nie en ek hou dan nie, ek hou nie daarvan om daarvan te leer nie.”(4D64)).**

## (2) Projeksjies

- Menstekening

*“Okay Blommetjie is 10 jaar oud. Sy het bruin oë en rooi hare en (dink) sy bly in Pretoria en sy gaan by die huis skool.”(4DP8)*

*“Sy hou van, hmmm, die natuur en voëls kyk. En, hmmm, sy hou ook van kuns doen soos kraletjies ryg en sulke goed.”(4DP9)*

*“Sy hou nie van teken nie (lag) en sy hou nie baie van sport nie.”(4DP11)*

*“Ja sy hou van klassieke musiek.”(4DP19)*

*“En, hmmm, sy hou van klassieke musiek en sy hou van, hmmm, Christelike musiek, worship musiek en sy speel blokfluit.”(4DP20)*

*“Dis nie baie moeilik nie. Sy het ‘n baie oulike juffrou wat haar help met die blokfluit. En ja so sy kom mooi reg.”(4DP23)*



- “Sy hou van perde fliëks. Haar gunsteling fliëk is Tornado.”(4DP24)*
- “Sy hou ook van foto’s neem.”(4DP25)*
- “Sy hou daarvan om die natuur af te neem of voëls en diere of oudhede en sulke goed.”(4DP26)*
- “Okay sy het ‘n pa en ‘n ma en twee boeties. Een is ouer as sy en een is jonger as sy.”(4DP28)*
- “Hy’s 14 en die jonger boetie is 5.”(4DP29)*
- “Sy en die jonger boetie is nie eintlik baie goeie maats nie maar sy en die ouer boetie kom goed oor die weg en hulle doen dinge saam en so aan.”(4DP30)*
- “Haar oudste boetie hou ook daarvan om foto’s te neem en sulke goed.”(4DP31)*
- “Want die jonger boetie wil meer speel en dit en sy is nie rêrig ‘n speel-kind nie. Sy hou meer daarvan om allerhande ander dinge te doen.”(4DP33)*
- “Haar ma is hulle onderwyser, sy leer hulle al drie. En sy het opgehou werk toe haar oudste boetie gebore is. En, hmmm, haar ma hou daarvan om naaldwerk te doen. En, hmmm, en haar juffrou (lag), ag, hoor nou vir my, haar ma is ‘n goeie onderwyser en sy geniet dit om tuis skool te hê.”(4DP34)*
- “Hulle het ‘n goeie verhouding en party dae raak Blommetjie ‘n bietjie gefrustreerd maar andersins is hulle verhouding goed.”(4DP36)*
- “As sy sê nou maar nie skoolwerk verstaan nie en haar ma verduidelik dit nie altyd so lekker nie dan raak sy ‘n bietjie gefrustreerd.”(4DP37)*
- “Dan raak sy ‘n bietjie opgewonde en dan sê haar ma vir haar sy moet rustig wees en dan kalmeer sy en dan probeer hulle weer en dan probeer sy weer die werk verstaan.”(4DP38)*
- “Haar verhouding met haar pa is ook goed. Haar pa leer haar nog foto’s neem en so aan want hy hou ook van foto’s neem. Sy leer by haar pa, sy en haar boeties leer by haar pa foto’s neem en hulle het ‘n goeie verhouding met hulle pa ook.”(4DP39)*
- “Oor naweke en so aan dan gaan neem hulle foto’s of as hulle gaan kamp of so.”(4DP41)*
- “Hulle hou daarvan om te gaan kamp. Dit is vir hulle almal lekker. Hulle gaan so een maal ‘n maand dan gaan kamp hulle ‘n bietjie.”(4DP43)*
- “Hmmm, hulle hou ook daarvan om saam te gaan fliëk of so iets. Hulle geniet dit ook saam of om te gaan uiteet of so aan.”(4DP48)*
- “Hmmm, sy was nog nooit in ‘n kleuterskool gewees of niks nie. Sy was nog altyd by die huis gewees. En haar ma het al drie die kinders van die begin af getuisonderwys en sy beplan ook om hulle tot en met matriek te tuisonderwys te gee.”(4DP51)*
- “Sy geniet dit baie want sy persoonlik was nog nooit op ‘n ander plek gewees of so nie. So vir haar is haar comfort zone maar by die huis tuis skool. Sy weet nie rêrig wat anders hoe dit andersins voel nie.”(4DP52)*
- “Want haar ouers voel dat hulle wil haar in ‘n Christelike oogpunt grootmaak en nie alles wat in die skole gebeur stem sy en haar ouers mee saam nie. So sy is tevrede om by die huis skool te gaan.”(4DP53)*

*“Sy hou nie altyd van al die vakke en goed wat die kinders doen en wat altyd alles by die skole gebeur en so aan nie.”(4DP54)*

*“Hmmm, hulle gebruik Love2Learn en sy hou baie van Biologie omdat dit oor die diere is en so aan. En sy hou ook baie van Wetenskap en Wiskunde.”(4DP55)*

*“Sy het nog, hmmm, Geskiedenis en haar tale, Engels en Afrikaans en Bybelstudie en Ekonomie en Tegnologie en ek dink dit is omtrent al.”(4DP56)*

*“Sy is nou graad 4.”(4DP57)*

*“Hmmm, (dink) sy geniet dit baie om tuis skool te doen want daar kan sy aandag kry, volle aandag as sy aandag nodig het. En sy het ook nie baie huiswerk nie as sy al haar werk gedoen kry in die skooltyd dan is daar nie huiswerk nie. So sy hou baie daarvan want van haar maatjies wat in die skool is het hulle huiswerk en dit is vir haar nie altyd, dit lyk nie eintlik vir haar lekker om so baie huiswerk te hê nie. So sy is bly sy kan tuisonderwys doen en het nie nodig om so baie huiswerk te doen nie.”(4DP58)*

*“Sy staan so 6:30 op en dan trek sy aan en maak die kamer aan die kant en alles. En dan so half dan gaan eet sy ontbyt en so 8:30 begin hulle met skool en dan so 11:00 het hulle soos ‘n pousestoppie wat hulle gou gou middagete eet of tee drink of wat ook al. Dan doen hulle die res van die skool. En in die middag as daar ‘n bietjie huiswerk is om te doen wat sy nie gedoen het nie dan doen sy dit. En op Dinsdae middag doen sy bietjie kunsklasse en ander middag is hulle maar net rustig by die huis of hulle gaan kuier by mense of so aan.”(4DP59)*

*“Ja sy speel tennis ook.”(4DP60)*

*“Die kuns geniet sy ook baie. Dis nou meer haar rigting. Sy doen tennis meer vir ‘n sport om fisies aan die gang te wees maar die kuns doen sy vir ontspanning en om meer te leer van wat sy alles by die huis self kan doen.”(4DP64)*

*“Of party middag doen sy maar net ‘n bietjie kuns by die huis as hulle niks aan het nie of hulle gaan doen ‘n bietjie inkopies of so.”(4DP67)*

*“Wel die eerste ding wat sy baie van hou is dat sy nie regtig baie huiswerk het nie en as sy regtig wil kan sy in haar nagklere skool toe gaan, nie asof sy dit doen nie maar dis wat almal sê.”(4DP68)*

*“Nadele of voordele is ook dat meer en meer mense begin nou tuisonderwys doen so dis nie meer asof hulle so uit is nie.”(4DP69)*

*“Ja, so ‘n bietjie want almal like, ‘Oh jy doen tuisonderwys’ en noudat dit meer begin aankom is die mense is of hulle dit elke dag sien is nie meer so snaaks nie.”(4DP70)*

*“Sy het gedink maar dis net skool want dis wat, dis wat sy ken want sy weet nie wat is fout met die mense nie dat hulle so ‘n groot bohaai daarvoor maak nie.”(4DP71)*

*“Ons is die heeldag by die huis en wanneer hulle soos as hulle wil weggaan, hmmm, dan kan hulle besluit hulle wil nou sommer hierso begin Februarie weggaan dan is dit nie eers vakansie nie. Dan kan sy sommer besluit of haar ma hulle kan besluit okay ons vat twee weke af en dan wanneer die ander kinders dan nou weer vakansie het dan werk hulle nou weer net bietjie hulle skoolwerk in. So*



*hulle kan actually enige tyd op vakansie gaan of enige dag afvat as iets gebeur. As iemand siek is dan is dit nie nodig om skool toe te gaan of jy bunk skool nie. Jy werk dit net later in.”(4DP72)*

*“Sy het nie rêrig baie nadele oor tuisonderwys nie.”(4DP73)*

*“Ja, hmmm, sy het maatjies by die tennis het sy ‘n klompie maatjies en by die kuns en dan by die kerk het sy ook ‘n klomp maatjies. En dan ander mense wat ook tuisonderwys doen het sy ook maatjies.”(4DP75)*

*“Hulle hulle het mekaar. Hulle het op ‘n stadium ‘n ondersteuningsgroepie gehad en toe het hulle daar, hmmm, mekaar leer ken. En nou is die ondersteuningsgroepie nie meer daar nie maar hulle het nog steeds mekaar se telefoon nommers so dan reël hulle ‘n Vrydag middag of ‘n Saterdag of wat ook al dan speel hulle of kuier hulle by mekaar en so aan.”(4DP76)*

*“Baie van die mense het, hmmm, se kinders het hoërskool toe gegaan dan is daar mos meer werk en so aan. En toe was daar net ‘n paar ‘n handjie vol tannies wat nog jonger kinders gehad het. Toe besluit hulle hulle los dit maar. Hulle kan nog steeds met mekaar kuier maar hulle hoef nie meer so gereeld by mekaar te kom nie.”(4DP78)*

*“Daar gewoonlik die tannies het met mekaar gepraat en mekaar ondersteun en bemoedig en so aan en dan het die kinders gespeel. En partykeer was daar soos sport aktiwiteite. Een tannie het byvoorbeeld ‘n klomp sport goeters met die kinders gedoen, en dan het die ander gekuier. En dan ‘n ander week is dit weer ‘n ander tannie se beurt en so.”(4DP80)*

*“Sy, dit was vir haar lekker want dan het sy maatjies gehad, maar dit is nie asof sy in die week alleen was nie want sy het haar boeties gehad en maar dit was vir haar lekker gewees.”(4DP81)*

*“By hulle kerk is daar dan party Sondae na kerk dan gaan die maatjies byvoorbeeld saam met hulle huis toe en dan gaan hulle net weer na die aand diens toe of hulle kuier in die vakansie of wat ook al. Maar hulle sien mekaar darem elke Sondag.”(4DP83)*

*“Sy hou nie van die goeters wat hulle in Tegnologie van leer wat hulle moet doen of sy geniet dit nie dit is net nie haar rigting nie.”(4DP88)*

*“Ek sal sê dit beïnvloed hulle dit maak hulle meer ‘n naby gesin. Hulle is lief vir mekaar en als want hulle is die heeldag bymekaar. Daar is maar partykeer ‘n bakleiery soos wat boeties en sussies doen, maar agterna is hulle maar weer beste maats en dan gaan hulle maar weer aan met die lewe.”(4DP89)*

*“Partykeer wens sy sy kan net bietjie vir ‘n dag uitkom maar dit is nie asof dit elke dag so is nie. So once in a while.”(4DP90)*

*“Wel dat hulle nog nooit in ‘n kleuterskool was nie so hulle kan nie vir hulle ma sê, ‘Maar ma, dit of dit of dit nie, ek wil so of so maak nie.’ Hulle aanvaar wat hulle ma sê en as iets nuuts bykom dan pas hulle aan of so aan.”(4DP91)*

*“As hulle soos byvoorbeeld nuwe boeke kry of ‘n nuwe jaar begin dan is dit vir haar ‘n aanpassing want elke jaar is meer werk en sy hou van foto’s neem so dis haar tydsverdryf. As sy in die middag niks doen nie dan doen sy of kuns of sy verwerk haar foto’s op die rekenaar en maak albums of wat*

*ook al. En elke keer wat die werk meer word is daar minder tyd vir dit. Dan het sy net naweke of so aan. So dit is nie vir haar lekker om aanpassing na meer werk te doen nie.”(4DP94)*

*“Sy sukkel bietjie met die Tegnologie want dit is nie haar rigting nie en dit is nie rêrig waarin sy belangstel nie. Dit fassineer haar glad nie, sy hou nie daarvan nie, so dis nie vir haar lekker om dit te doen nie, so sy sukkel maar bietjie.”(4DP95)*

*“Dan vra sy maar haar pa of haar boeties om maar te help.”(4DP96)*

**Identifisering van momente van toepassing op Kind D** – Kind D se respons op die menstekening blyk ‘n identifisering van momente te wees wat direk op haarself van toepassing is, ofskoon sy konsekwent in die derde persoon praat. Sy bevestig dat sy die tuisskool geniet aangesien sy nie huiswerk het nie. Sy is van mening dat die verhoudings in die gesin gunstig daar uitsien alhoewel hulle soms vassit. Sy wys op die verskille tussen haar en haar suster. Dit is volgens haar vertelling moontlik dat sy en Vader D soms tyd saam deurbring. Sy toon ‘n behoefte aan gedeelde aktiwiteite met iemand met dieselfde belangstellings as sy. Haar verhouding met Moeder D blyk gunstig te wees alhoewel Moeder D nie altyd vir haar die nodige leerondersteuning voorsien wat sy verlang nie, wat haar frustrer. Sy wys daarop dat sy pogings aanwend om gehoorsaam te wees maar dat sy soms die behoefte het om weg te kom. Sy vind haar skoolwerk soms oorweldigend en toon ‘n behoefte om deel te neem aan aktiwiteite wat sy geniet. Sy noem dat sy sal voortgaan met ‘n taak waarin sy belangstel maar dat sy sukkel met die vakke waarin sy nie belangstel nie.

- TAT

*“Okay wat de hel lê hier voor hom?”*

*“O ‘n viool.”*

*“Okay, hmmm, die outjie wou baie graag ons noem hom maar sommer Jan. Hy wou baie graag viool gespeel het. En, hmmm, toe sê sy ma-hulle, ‘Maar okay ons kan nie nou vir jou ‘n viool kry nie’ en wat ook al. En toe hy nou uiteindelik ‘n viool kry toe begin hy oefen. Die eerste maand toe is dit vir hom lekker en cool gewees en nou sukkel hy ‘n bietjie daarmee want sy ma-hulle is te besig of hulle help hom nie so lekker op die viool oefen nie, so nou voel hy ‘n bietjie, ‘Nou hoekom het ek ooit begin viool speel?’ En, hmmm, hy wil graag nog maar hy sukkel. En, hmmm, ek dink wat in die toekoms gaan gebeur is hy gaan vir hom ‘n juffrou soek wat hom sal kan mooi help met sy viool lesse of wat ook al mooi leer hoe om te speel.”*

*“Dit was vir hom ‘n mooi instrument. As ander mense dit speel het dit vir hom mooi geklink en hy het gevoel hy sal graag so iets wil speel.”*

*“Hmmm, want hy wil graag speel maar hy verstaan nie lekker sy teorie of wat ook al nie. En hy het nie rerig iemand wat ken van en hom kan help of leer of wat ook al nie so nou sukkel hy ‘n bietjie.”*

*“Hy hou pity party.”*

*“Hy voel niemand gee om nie of hy voel niemand wil hom help nie en nou sit hy hier en hy wil graag dit doen maar hy kan nie want hy weet nie hoe, hy verstaan nie. En nou kry hy homself jammer.”*

*“(dink) Wanneer hy party dae dan speel hy lekker dan kry hy dinge reg en dan ander dae dan is dit weer dan kry hy nie die noot gespeel nie of hy moet nou ‘n nuwe stuk speel en dan verstaan hy dit nie en dan hou hy pity party. So af en toe as iets nuuts gebeur en hy moet iets nuuts doen of iets nuuts uit probeer of so.”*

*“Ek dink persoonlik hy is bietjie hartseer ook want hy voel hy wil dit doen maar hy kry dit nie reg nie, nou wat’s nou fout met hom?”*

*“Hy kan dit nie reg kry nie.”*

*“(dink) Hmmm, ek dink hy voel hy kan dit nie meer doen nie. Hy voel hy is nie goed genoeg daarvoor nie.”*

*“Dan behoort hy beter te kan verstaan wat hy doen en dan behoort sy hom te kan help en dan sal hy dit verstaan en dit reg kry. Dan sal hy beter voel daarvoor en voel hy kan weer iets reg kry.”*

*“Dan gaan hy in ‘n orchestra, wat is dit in Afrikaans? Wat ook al in ‘n orchestra speel, dan gaan hy famous raak (lag).”*

**Interpretasie van Kind D se onbewuste betekenis** – Die kind in die projeksie toon ‘n belangstelling in die taak maar dit wil voorkom of hy soms sukkel en dat hy nie uit die gesinskring die nodige ondersteuning en hulp ontvang wat hy verlang nie. Hy is van mening dat hy nie oor die vermoë beskik om op sy eie die taak te bemeester nie en hy voel jammer vir homself. Hy vind dit problematies om ‘n nuwe taak te bemeester en dink die hulp kan net van buite die gesin kom. Dit dra daartoe by dat hy ongelukkig voel onder die spanning van nuwe take en daar is herhaalde duidinge van hulpeloosheid en minderwaardigheidsgevoelens. Hy is van mening dat indien hy die hulp kry wat hy verlang dit hom instaat sal stel om die taak te bemeester en dit sal sy selfvertroue laat toeneem.

Kind D se menstekening-projeksie is oorwegend in lyn met haar onderhoud terwyl die TAT-projeksie daarvan verskil. Volgens die menstekening gaan alles goed in die tuisskool en geniet sy dit, terwyl die TAT-projeksie daarop dui dat sy tans nie gelukkig is in die tuisskool nie

aangesien sy met haar skoolwerk sukkel en daar na haar mening niemand is wat haar die hulp, leiding en ondersteuning kan gee wat sy nodig het.

#### 5.5.2.5 Ongestruktureerde nie-deelnemende observasies

Ek het 8:30 die Woensdagoggend (twee dae na die onderhoude) gearriveer vir my eerste observasie en Moeder D en haar dogters het my vriendelik by die deur ontvang. Hulle was reeds aangetrek en gereed om met die skooldag te begin. Daar is nie 'n aparte vertrek wat vir skool gebruik word nie en die dogters werk in die sit-eetkamer, wat 'n oop-plan vertrek is. Hulle werk by die eetkamertafel in hulle werkboeke maar sal op die sitkamerbanke sit wanneer hulle byvoorbeeld leeswerk doen. Hulle werksomgewing is goed ingerig en georganiseerd en die huis is stil en rustig. Hulle werk hoofsaaklik in werkboeke en daar is 'n rekenaar met internet toegang in die sitkamer indien hulle dit sou nodig hê. Moeder D was voorbereid en het vooraf besluit hoe die dag gaan verloop aangesien sy van 'n rooster gebruik maak wat hulle nougeset navolg. Kind D was baie geselsierig en gemaklik terwyl Lize stiller en meer teruggetrokke was.

Moeder D en Kind D het langs mekaar op die sitkamerbank gaan sit, terwyl Lize op die stoel by die rekenaar gaan sit het. Hulle het musiek in die agtergrond aangesit en begin met Bybelstudie deurdat Moeder D vir hulle tyd gegee het om by hulself 'n stukkie in die Bybel te lees waarna hulle dit bespreek het. Lize het ook langs Moeder D op die bank kom sit en Moeder D het vir hulle 'n stuk uit die Bybel voorgelees. Die dogters het gedrukte papiere gehad met vrae oor die stuk wat Moeder D gelees het. Hulle het saam deur die vrae gewerk en Moeder D het hulle 'n kans gegee om eers die vrae te beantwoord waarna hulle dit ingevul het. Dit was ook by tye nodig dat die dogters die antwoorde in hulle Bybels opsoek en Moeder D het dit nie vir hulle voorgesê nie. Moeder D het deurgaans verduidelikings voorsien om seker te maak die dogters verstaan en die dogters het die vrymoedigheid gehad om tussendeur opmerkings te maak of vrae te vra. Hulle het die Bybelstudie afgesluit deur saam 'n gebed uit die Bybelstudie boekie op te lê.

Hulle het daarna oorgeskuif na die eetkamertafel en die dogters het hulle Wiskunde werkboeke uitgehaal en reggemaak vir die toets wat hulle moes skryf. Die dogters sit oorkant mekaar by die

tafel en Moeder D het 'n houer met boeke tussen hulle gesit sodat hulle nie op mekaar se werk kon kyk nie. Hulle werk op dieselfde graadvlak in Wiskunde en die toets het oor breuke en desimale gehandel. Daar is geen tydsbeperking gestel nie en die dogters het geskryf totdat hulle klaar was. Kind D het onmiddellik begin, toereikend gekonsentreer en op haar eie aangegaan met die vrae. Lize het egter 'n rukkie gevat om aan die gang te kom en dit blyk of haar aandag maklik afgelei word. Moeder D moes haar aanmoedig om te begin en om deurentyd te werk. Die dogters het rofwerk papier gebruik sodat die stappe wat hulle volg duidelik geblyk het. Moeder D het heeltyd langs die eetkamertafel gestaan of was in die sitkamer besig om die res van die dag se werk uit te haal en reg te sit en om ook van hulle boeke te merk. Sy was beskikbaar en gewillig om van Lize se vrae tussendeur te beantwoord.

Kind D het eerste klaargemaak met die toets en sy en Moeder D het na die ouers se slaapkamer gegaan om die toets te merk sodat hulle Lize nie steur nie. Moeder D het vir Kind D die antwoordboek gegee om die antwoorde hardop te lees terwyl Moeder D haar toets merk. 'n Vraag wat sy verkeerd geantwoord het, het Moeder D saam met haar deurgegaan sodat hulle kon vasstel waar sy haar fout gemaak het. Moeder D het die spesifieke som met Kind D bespreek en hulle het dit saam oorgedoen. Sy het goed gedoen in die toets en 19/20 (95%) gekry en Moeder D het die datum sowel as haar punt op 'n aparte papier voor in die werkboek ingeskryf en hulle is terug sitkamer toe.

Kind D het haar Afrikaanse werkboek uitgehaal en moes daarin ook 'n toets skryf waarmee sy begin het. Lize was nog steeds besig met haar Wiskunde toets. Haar aandag het konstant gedwaal en sy het tussendeur met goed op die tafel gepeuter, wat daartoe bygedra het dat sy baie stadig gewerk het. Moeder D het haar aangemoedig om klaar te maak met die toets aangesien hulle nog ander werk gehad het om te doen. Toe sy klaar was, het hulle ook na die ouers se slaapkamer toe gegaan om die toets te merk. Hulle het dieselfde prosedure as met Kind D gevolg en Moeder D het vir Lize gehelp met die vrae wat sy verkeerd geantwoord het. Dit wil voorkom dat sy nalatige foute maak en ook meer as Kind D. Moeder D was egter deurentyd geduldig en het die leerondersteuning en korreksies met sorg hanteer. Sy het 14/20 (70%) vir die toets gekry en was moedeloos oor die foute wat sy gemaak het en het vir Moeder D om verskoning gevra. Moeder D was deurgaans teenwoordig en betrokke, wat in lyn is met haar onderhoud. Moeder D



en die dogters het saam met my uitgeloop en die dogters het gehardloop om die hek van die kompleks vir my te gaan oopmaak.

Die daaropvolgende Maandag het ek 9:00 opgedaag vir die tweede observasie en hulle het reeds met die skooldag begin. Hulle het met my aankoms met Wiskunde begin en die werk was oor sirkels, areas uitwerk, omtrek en so meer. Beide dogters het gekla dat hulle nie lus het vir die werk nie want hulle sukkel daarmee. Moeder D het gesê dat hulle net sukkel omdat dit nuwe werk is en dat dit mettertyd beter sal gaan. Sy het voorgestel dat hulle eerste die formules vir hulself neerskryf, alvorens hulle met die somme begin. Hulle het die les herhaal en Kind D het selfstandig voortgegaan alhoewel sy deurentyd vir Moeder D gevra het of haar antwoorde korrek is. Lize het gesukkel en het om hulp gevra en stadiger gevorder. Sy was onseker en het nie self probeer nie maar het vir Moeder D gewag om haar te help. Moeder D het weereens langs die tafel gestaan of in die sitkamer gewerk en was beskikbaar om hulle vrae te beantwoord en te help waar nodig. Kind D het tussenin vir Lize gevra waar sy trek met haar werk en dan weer voortgegaan met haar eie werk. Lize se aandag was weereens maklik afgelei en sy het tussendeur met haar liniaal gespeel en dan het Moeder D vir haar gesê om op te hou speel en aan te gaan met haar werk.

Kind D was klaar met haar Wiskunde en het met haar Afrikaans begin. Sy moes spoedlees doen. Sy word toegelaat om vir 'n minuut lank 'n voorgeskrewe stuk, uit 'n werkboek te lees en te oefen waarna sy met die eintlike spoedtoets begin. Sy lees die stuk dan stil vir 'n minuut en Moeder D werk uit hoeveel woorde sy per minuut gelees het. Na afloop van die spoedtoets moes Kind D vrae oor die stuk beantwoord en sy het daarmee voortgegaan. Lize was steeds besig met haar Wiskunde en Moeder D het gesê sy moet klaarmaak. Sy het haar Wiskunde voltooi en moes volgende Afrikaans doen, wat op 'n ander graadvlak as Kind D was. Sy moes diktee doen deur 'n leesstuk te voorbereiding te lees waarna Moeder D dit vir haar sou voorlees en sy dit moes skryf. Sy het die stuk gelees en Moeder D geroep, waarop sy geantwoord het dat sy net eers besig was met die wasgoed. Moeder D het toe teruggekom en die leesstuk vir Lize voorgelees en sy het baie foute gemaak. Moeder D het tussendeur hulle boeke gemerk en dit blyk dat sy deurgaans positiewe terugvoer in hulle boeke aanbring en uitwys watter korreksies hanteer moet word.

Ek het twee dae later die Woensdagoggend om 10:00 gearriveer vir die derde observasie, sodat ek ander vakke kon observeer. Kind D was besig om haar werkboeke reg te kry in die sitkamer terwyl Moeder D en Lize in die ouers se slaapkamer besig was met Engels. Lize het gesukkel en Moeder D het haar in die kamer gaan help haar dan in die kamer sodat hulle nie vir Kind D sou steur nie. Hulle praat Engels terwyl hulle besig is met die vak. Lize se aandag was weer maklik afgelei en dit was sigbaar deurdat sy die heelyd die hond geroep en hom gevryf het terwyl Moeder D besig was om haar te help.

Ons het weer terug gegaan na die sitkamer toe waar Kind D besig was om 'n breinkaart op te stel vanaf inligting deur Vader D verkry op die internet, ter beplanning vir 'n stuk wat sy oor evolusie versus skepping ("*creation*") moes skryf. Moeder D het ook by die eetkamertafel gesit en was besig om die Wiskunde wat hulle tydens my vorige observasie gedoen het te merk en Lize het aangegaan met haar werk. Kind D het vir Moeder D gevra om na haar breinkaart te kyk en hulle het na die slaapkamer toe gegaan. Kind D het 'n geneigdheid getoon om die werk bloot so oor te skryf in die breinkaart en sy was nie werklik besig met opsommings nie. Sy het ook van die kernfeite uitgelos en Moeder D het voorgestel dat sy die breinkaart meer volledig moes maak voordat sy begin om die werkstuk te skryf.

Terug in die sitkamer, het Kind D met van die konsepte, byvoorbeeld 'mutasie', gesukkel en Moeder D om hulp gevra. Moeder D het voorgestel dat sy op die internet 'n soektog moes doen. Kind D het op "*Google*" vir meer inligting gaan soek. Lize het intussen vasgehaak met haar werk en Moeder D om hulp gevra. Sy moes woorde uitdink as voorbeeld vir die werk wat hulle gedoen het en Moeder D het gesê dat sy eers self daarvoor moes dink. Lize het egter besluit om op te gee en die werk te los vir later. Sy het 'n inkleurboek uitgehaal en begin inkleur. Kind D het vir Moeder D gevra om haar te kom help. Moeder D en beide dogters was naderhand by die rekenaar, maar hulle kon nie die konsepte voldoende begryp uit dit wat hulle gelees het nie en Moeder D het voorgestel dat sy die werk vir eers los en Vader D om hulp moes vra.

Kind D het die rekenaar afgesit en teruggegaan na die eetkamertafel, waar sy haar Afrikaans voltooi het. Moeder D het gesê dat dit tyd was vir lees en hulle het almal langs mekaar op die bank gaan sit, Moeder D in die middel. Hulle het met Afrikaanse lees begin en beurte gemaak

om 'n bladsy op 'n keer hardop te lees. Beide dogters lees met 'n liniaal. Kind D se lees blyk nie op standaard te wees nie en sy het onder andere die volgende foute gemaak: sy lees hy in plaas van jy, bietjie in plaas van beentjies en steek in plaas van sterk en sy het deurentyd die woorde geklank. Dit was duidelik dat sy sekere woorde nie verstaan het nie maar sy het steeds net voortgegaan met lees. Sy het ook tussendeur vir Moeder D gevra of haar uitspraak van die woorde korrek is. Lize lees beter en met meer intonasie. Moeder D het nie, terwyl ek daar was hulle begrip getoets deur vrae oor die leesstuk te stel nie.

Tydens al drie die observasiesessies het positiewe verhoudingsmomente tussen Moeder D en haar dogters voorgekom. Dit was veral sigbaar wanneer hulle op die bank gesit en werk het deurdat die dogters by Moeder D se arm sou inhaak of op haar skouers sou lê. Hulle was ook deurentyd vriendelik en geduldig met mekaar en het tussendeur grappies gemaak en gelag. Moeder D se ondersteunende ingesteldheid teenoor haar dogters was deurgaans opmerklik. Dit was duidelik dat hulle as gesin naby mekaar leef en werklik vir mekaar omgee. Die wyse waarop hulle teenoor mekaar sowel as teenoor my opgetree het was in ooreenstemming met hulle Christelike waardes en oortuigings.

Die dogters was merkbaar bewus van my teenwoordigheid alhoewel hulle nie deurentyd in my rigting gekyk het nie, en algaande oënskynlik meer ontspan het. Vanuit die observasies blyk dit dat hul werk in die meeste van die vakke op dieselfde graadvlak is en dat Moeder D hulle deurgaans help en begelei. Hulle het tydens al drie observasiesessies by die rooster gehou, wat 'n aanduiding is van Moeder D se struktuur en roetine. Die doelwitte en verwagtings wat Moeder D aan die dogters stel was tydens al die observasies merkbaar. Dit blyk dat Moeder D as fasiliteerder optree deur aan haar dogters die nodige hulp met detail te verleen sonder dat sy die werk vir hulle doen, ofskoon sy nie na haarself verwys het as 'n fasiliteerder nie. Moeder D kon egter nie vir Kind D help met die werk oor mutasie nie en het nie van haar kant af moeite gedoen om die antwoord te soek nie.

### 5.5.3 Bespreking

#### 5.5.3.1 Mikrosisteem van Gesin D

Gesin D is vriendelik, liefdevol, gemaklik en ondersteunend teenoor mekaar, wat positiewe response (byvoorbeeld wedersydse respek en liefde) by die gesinslede ontlok en wat liefdevolle bemoeienis en samesyn met mekaar aanmoedig. Gesin D bring die meeste van hulle tyd saam deur, deur byvoorbeeld saam kerk toe te gaan, deel te neem aan kerklike aktiwiteite, Bybelstudie te hou, om die etenstafel te eet, te gesels, sportaktiwiteite te doen (byvoorbeeld skiet), fiets te ry, te kampeer en by vriende te kuier, wat die gesinsbande versterk.

Die diskoerse wat deur die onderskeie gesinslede onderskryf word het 'n invloed op Gesin D se keuse van aktiwiteite, die rolle wat hulle vervul sowel as hul interaksies en onderlinge verhoudings. In lyn met die patriargale diskoers, is hulle van mening dat elke gesinslid 'n spesifieke rol in Gesin D vervul, naamlik Vader D is die hoof sowel as die gesag in die huis, Moeder D is sy helper en moet hom ondersteun, en die dogters moet die ouers se wense en besluite gehoorsaam. Dit blyk dat Vader D in beheer is van al die besluite wat in Gesin D geneem word en dat hy beheer uitoefen oor alle aspekte van die gesinslede se lewens. Moeder D en die dogters het nie veel keusevryheid nie, maar aanvaar Vader C se opinies, besluite en oortuigings sonder om vir hulleself te dink. Moeder D se eie ervarings as kind het daartoe bygedra dat sy konflik vermy en nie vir haarself opstaan nie en dit is die voorbeeld wat sy vir haar dogters stel. Moeder D en Vader D het skynbaar hulle eie maniere van dinge doen en Kind D voel ingeperk onder die invloede en toon gevolglik 'n behoefte aan vryheid sodat sy dinge op haar eie manier kan doen. Die ouers poog om die dogters op te voed in ooreenstemming met hulle verwagte rolle sowel as die Christelike waardes wat vir die gesin belangrik is.

Die diskoers van Christelike verhoudings het 'n invloed op Gesin D se interaksies en verhoudings. Dit kom voor dat die ouers waarde heg aan verhoudings en dit is vir hulle belangrik dat die dogters 'n goeie verhouding met mekaar het. Die dogters deel al vir die afgelope drie jaar 'n kamer en hulle is gedurig in mekaar se spasie, wat hulle verhouding onder druk plaas.

Die proksimale prosesse in Gesin D vind plaas op individuele vlak sowel as met die ouers gesamentlik en verloop informeel. Die kwaliteit van hulle omgee-verhoudings met mekaar sowel as hulle vaardighede ontwikkel veral tydens hulle gesamentlike deelname aan byvoorbeeld skiet, geselsies om die etenstafel, fietsry en kampering. Die dogters is ook in proksimale prosesse betrokke in die gesin se godsdienstige beoefening aangesien hulle nuwe kennis, waardes en norme aanleer, byvoorbeeld eerlikheid, integriteit, respek, dienslewering en verantwoordelikheid.

Kind D en haar suster neem in hulle vrye tyd deel aan kuns-aktiwiteite by die huis sowel as tydens hulle kunsklasse, wat beskou word as 'n vorm van proksimale proses aangesien hulle op 'n gereelde basis saam aan dié aktiwiteite deelneem, wat moontlik toeneem in kompleksiteit namate hulle vaardighede ontwikkel, en dit bevorder ook hulle verhouding met mekaar. Dit wil voorkom of die aantal proksimale prosesse tussen hulle beperk is aangesien Kind D haarself nie beskou as 'n speel-kind maar eerder haar suster en sy noem dat hulle nie vir haar lekker is om gereeld deel te neem aan spelaktiwiteite met haar suster nie.

#### 5.5.3.2 Mikrosisteem van Tuisskool D

Tuisskool D vind plaas in die konteks van Gesin D en word beskou as 'n mikrosisteem op sigself. Moeder D het 'n rustige en ondersteunende omgewing in Tuisskool D geskep waar haar dogters kan leer en ontwikkel, wat in die algemeen die interpersoonlike verhoudings sowel as die onderrig en leer in Tuisskool D skyn te bevorder. Moeder D kan nie vir haarself 'n onderrig-rol in Tuisskool D toe nie maar dit kom tog voor asof sy die rol van fasiliteerder (soms selfs onderwyseres) inneem. Moeder D handhaaf orde en roetine en voorsien so die struktuur waarbinne haar dogters in die tuisskool funksioneer. Sy verwag dat haar dogters by haar beplanning moet hou en dat hulle die doelwitte wat sy stel moet navolg, wat dui op die invloed van die patriargale diskoers. Moeder D is deurgaans teenwoordig en beskikbaar indien haar dogters hulp en ondersteuning verlang, en het ook 'n sterk rol gespeel as kontroleur van haar dogters se vordering.

Vader D was verantwoordelik vir die besluit om te tuisskool sowel as die keuses van die kurrikulums. Moeder D het nie sy besluit bevraagteken nie maar dit aanvaar, al was sy

aanvanklik nie ten gunste van die idee van tuisskooling nie. Hulle volg ‘n gestruktureerde benadering tot onderrig en leer, waarin Moeder D poog om nougeset die voorskrifte van die kurrikulums te laat realiseer aangesien sy nie oor die nodige kundigheid beskik om self die proses te bestuur nie. Hulle begin in die oggende ongeveer 8:30 en werk tot hulle klaar is (ongeveer 14:00 – 15:00, afhangende van onderbrekings), en is vir ongeveer 5 – 6 ure besig met skoolwerk. Aandag word bestee aan die toereikende vaslegging van kennis en die inoefening van vaardighede.

Die mikrosisteem van die gesin dring egter wel dié van die skool in, byvoorbeeld hulle deelname aan kerklike aktiwiteite, afsprake by die tandarts vir Kind D se draadjies, die honde wat siek is, die tuinhulp sowel as takies wat in die huis verrig moet word. Dit wil voorkom of daar gereeld onderbrekings plaasvind, wat die skooltyd opneem. Moeder D moedig haar dogters aan om betrokke te raak by die kerklike aktiwiteite selfs op weksoggende aangesien sy klem plaas op die vervulling van die vrou se rol van dienslewering ook in die gemeenskap, wat ooreenstem met die waardes en eise van die patriargale diskoers.

Die wyse waarop die onderrig- en leergebeure hanteer word hou implikasies in vir die proksimale prosesse wat plaasvind, al dan nie. Moeder D is bewus van haar gebrek aan kennis in sekere leerareas en dat sy nie op haar eie haar dogters toereikend kan onderrig nie. Moeder D poog om die aanbiedingswyses van leerstof in die kurrikulums noukeurig te volg, wat dui op die invloed van die “kurrikulêre” diskoers en daar vind inderdaad verskeie proksimale prosesse tussen Moeder D en haar dogters plaas. Moeder D sal byvoorbeeld nie die antwoorde vir haar dogters voorsê nie, maar hulle begelei om self hulle foute agter te kom en die korreksies aan te bring. Moeder D se wyse van begeleiding, deur hulp, leiding en ondersteuning aan haar dogters te voorsien en waar sy kan die werk vir hulle te verduidelik indien hulle nie verstaan nie, maak dit moontlik dat toereikende leer kan plaasvind, wat haar dogters se ontwikkeling bevorder. Moeder D benut ook die beskikbare hulpmiddels, byvoorbeeld DVD’s, CD’s, die rekenaar en die internet en sal geredelik hulp en raad van buite aanvaar, byvoorbeeld van professionele persone (sielkundiges) sowel as haar vriendinne. Daar is tye wanneer Moeder D nie op die kurrikulum of hulpmiddels kan staatmaak nie en sy het dan nodig om haar eie kennis en vaardighede te gebruik.

Dit wil egter voorkom of haar gebrek aan kennis daartoe bydra dat sy dan nie haar dogters toereikend kan help en begelei nie en die werk word dan Vader D oorgelaat.

Dit kom voor of Moeder D nie altyd konsekwent optree nie aangesien sy dit verkies om min eise en verwagtings met betrekking tot prestasie aan haar dogters stel (*“En toe die tannie nou vir Carmen en Lize baie begin druk en so aan en toe geniet hulle dit ook nie meer nie en toe het hulle ook net gesê hulle wil ophou.”*(4MR31); *“Ek glo nie eintlik daarin om ‘n kind aan te hou dwing teen hulle wil om ‘n ding te doen nie.”*(4MR31)). Dit dra daartoe by dat die dogters nie leer om take deur te voer nie en die geneigdheid toon om maklik moed op te gee, wat hulle ontwikkeling mag rem. Hierdie neiging manifesteer nie slegs met betrekking tot buitemuurse aktiwiteite nie, maar ook sommige leertake.

Dit blyk dat Moeder D se beskouing van die vakke sowel as leerinhoud beïnvloed word deur veral die Christelike verhoudingsdiskoers. Moeder D verkies dat haar dogters nie oor ander godsdienste en kulture leer nie, wat hulle blootstelling aan diversiteit verskraal. Moeder D beskou vakke soos Lewensoriëntering en Kuns en Kultuur as onnodig en verkies om dit nie as vakke in Tuisskool D aan te bied nie. Sy is van mening dat die dogters lewensgeoriënteerd is wanneer hulle volgens die Bybel groot gemaak word en sy stem nie saam met die kuns wat in Kuns en Kultuur aangebied word nie en verkies dat hulle eerder kunsklasse bywoon. Haar weglating van die vakke dra daartoe by dat belangrike inhoud in Lewensoriëntering en Kuns en Kultuur onbehandel bly. Die ouers stem eweneens nie saam met die uitgangspunte van evolusie nie en verkies om die tema vanuit ‘n Christelike oogpunt aan te bied.

Moeder D bied slegs Afrikaans en Engels op die dogters se onderskei graadvlakke aan, terwyl die res van die vakke op een graadvlak aangebied word. Kind D blyk oorwegend selfstandig te werk en te vorder. Sy is egter van mening dat sekere vakinhoud onder haar graadvlak is en dat sy daar niks nuuts leer nie, wat daartoe bydra dat sy gefrustreerd voel. In die observasiesessie het dit geblyk dat Kind D sukkel met lees, maar die leesperiode het voortgegaan sonder dat sy enige leerondersteuning ontvang het. Dit het ook in die observasiesessies voorgekom of Lize sukkel om by die hoër vlak van die leerinhoud by te kom en by te bly. Dit kom voor of sy nie volgens haar ontwikkeling gereed is om sekere van die inhoud te bemeester nie, wat daartoe mag bydra



dat sy swak aandag gee en stadiger werk en dat haar prestasie nie altyd bevredigend is nie. Dit blyk dat die gesin se dissipline en die goeie onderrigmateriaal daartoe bydra dat Lize wel vorder, maar haar vordering blyk nie optimaal te wees nie. Dit wil voorkom of daar nie in Tuisskool D voorsiening gemaak word vir die dogters se unieke behoeftes nie en dat die probleme wat hulle ervaar nie toereikend aangespreek en opgelos word nie.

Die assesserings, wat as deel van die kurrikulum gedoen word sowel as deur buite persone, voorsien aan Moeder D aanduidings met betrekking tot die kennis en vaardighede wat reeds bemeester is en dié wat nog aandag nodig het. Moeder D blyk deurgaans bewus te wees van die vlak waarop haar dogters funksioneer en sy bestuur die onderrig en leer dienooreenkomstig hoofsaaklik deur die herhaling van leseenhede.

Die onderrig- en leergebeure blyk tog ook negatief beïnvloed te word deur Moeder D se inkoop op die patriargale diskoers, aangesien sy haar man se wense uitvoer ten spyte daarvan dat sy nie oor die nodige kennis en vaardighede beskik om ooreenkomstig begronde onderwyskundige beginsels te handel nie en dus nie daartoe instaat is om altyd effektief deel te neem aan Tuisskool D nie. Die onderrig- en leergebeure skyn andersyds egter positief beïnvloed te word deur haar inkoop op die “kurrikulêre” diskoers, aangesien sy waarde heg aan onderrig en leer en staat maak op die kurrikulum om haar te help met inhoude sowel as die onderrig- en leerproses. Die invloed van die diskoers van Christelike verhoudings is ook sigbaar deurdat sy streef om die Christelike waardes en beginsels in haar hantering van die leerders in Tuisskool D uit te leef.

Vader D is van mening dat dit hulle plig is om aan hulle dogters opvoeding en onderrig te voorsien en sy primêre oorweging vir die tuisskool was om ‘n omgewing te skep waar sy dogters individuele aandag kan kry. Die tuisskool het hom instaat gestel om ‘n kurrikulum te kies wat na sy mening gehalte onderwys aan sy dogters verseker sodat hulle die kennis en vaardighede kan verwerf wat hulle in die toekoms sowel as in hulle beroepe mag nodig hê. Hy is betrokke by die tuisskool deurdat hy sy dogters soms in die aande of oor naweke help met die werk wat hulle nie verstaan nie. Dit kan dan gebeur dat Vader D se wyse van begeleiding daartoe bydra dat die dogters mettertyd kan deelneem aan meer komplekse leeraktiwiteite.

### 5.5.3.3 Mesosisteam

Gesin D funksioneer nie in isolasie nie, maar verkeer in interaksie met verskeie ander sisteme buite die gesin en skool. Moeder D wys daarop dat hulle gesin onder andere daarvan hou om tyd saam deur te bring by die huis, om soms saam skietbaan toe te gaan, plaas toe te gaan of om te gaan kamp, alhoewel hulle nie geïsoleerd lewe nie. Dit blyk dat die ouers die mesosistemiese vlak benut en ontgin, naamlik vir wedersydse verryking en relevansie van ervarings en blootstelling.

Tuisskool D vind plaas in die konteks van Gesin D en sterk wedersydse beïnvloeding vind plaas. Die diskoerse wat deur die gesinslede onderskryf word oefen 'n invloed uit op Tuisskool D en rig Moeder D se beskouing van onderrig en leer, hantering van die dogters, haar inkleding van hulle rolle, leerondersteuning en assessering. Die aktiwiteite waarby die gesinslede betrokke is, byvoorbeeld hulle kerklike aktiwiteite, neem soms hulle skooltyd op. Moeder D is van mening dat die tuisskool die gesinsbande versterk en dat dit haar instaat stel om by die huis te wees, kos te maak en sodoende 'n rustiger atmosfeer vir Vader D te skep. Moeder D stel dat die dogters soms dié skoolwerk wat nie in die dag voltooi word nie in die middag of oor naweke moet afhandel, netsoos met werkvoltooiing vanuit 'n institusionele skool sou gebeur het. Dit wil egter voorkom of Vader D nie gemaklik is hiermee nie en dat hy doelbewuste pogings aanwend om die gesinsisteam en tuisskoolsisteam geskei te hou. Hy is daarom van mening dat Tuisskool D nie 'n invloed op Gesin D uitoefen nie.

Gesin D is aktief betrokke by hul kerk en die dogters is in die Sondagskool. Dit gebeur ook soms dat van die kerkmaats op 'n Sondag tussen die twee eredienste oorkom na hulle huis en by die dogters kom speel. Die dogters se betrokkenheid by die kerk bied aan hulle die geleentheid om met kinders van dieselfde portuurgroep en oënskynlik dieselfde waardestelsel te sosialiseer, en dit ondersteun die aanleer en beoefening van waardes wat vir Gesin D belangrik is. Moeder D het vertel dat sy en die dogters ook tydens byeemkomste by die kerk gaan uithelp deur kos te maak, te bedien en op te ruim. Die verlore skooldae word dan in die vakansietye ingehaal in 'n poging om by hulle skedule te hou en seker te maak dat die dogters nie agter raak nie.

Tuissskool D was betrokke by 'n ondersteuningsnetwerk van gesinne wat ook tuissskoolonderrig aan hulle kinders voorsien. Die groep het op Vrydae tussen 12:00 en 13:00 bymekaar gekom en die kinders het deelgeneem aan sportaktiwiteite terwyl die moeders gesels het. Die groep het dan ook gereeld uitstappies vir die kinders gereël. Hulle kom nie meer bymekaar nie aangesien baie van die kinders hoërskool toe gegaan het en hulle nie langer genoegsame tyd tot hulle beskikking het om die groepsessies by te woon nie. Moeder D noem egter dat hulle steeds op individuele basis bymekaar uitkom en saam op uitstappies gaan. Die dogters kry op hierdie dae die geleentheid om met ander kinders te sosialiseer, wat daartoe bydra dat hulle sosiale vaardighede kan verbeter.

Die ouers het nie in hulle onderhoude verwys na hulle families nie, behalwe dat Vader D vertel het dat sy moeder by hulle woon en dat hulle min ondersteuning van die res van die familie ontvang.

Dit kom voor of die dogters gereeld blootgestel word aan individue buite die gesin- en tuissskoolsisteem. Moeder D noem dat die dogters in die middag saam met kinders wat in dieselfde kompleks woonagtig is sal speel. Die ouers het ook 'n wye vriendekring en die dogters gaan gewoonlik saam as hulle gaan kuier en speel dan met die vriende se kinders. Die dogters gaan soms op Saterdag saam met die ouers na die skietbaan toe of hulle gaan kuier by een van Moeder D se vriendinne waar hulle kunsaktiwiteite beoefen. Die ouers skep ook geleentheid vir deelname aan buitemuurse aktiwiteite (gimnastiek, tennis, klavier, sanglesse en kuns) met die doel om die kinders se talente te ontwikkel. Die dogters het egter hulle deelname aan die aktiwiteite gestaak en is tans net betrokke by kunsklasse.

Vader D is van mening dat hulle oop is vir kontak met ander kulture, en hy vertrou dat hulle 'n sterk basis by die dogters gelê het. Hy vertrou sy dogters se oordeel en gun hulle die keusevryheid om self te besluit waarby hulle wil inskakel, al dan nie, wat nie ooreenstem met Moeder D se onderhoud nie. Dit kom voor asof die dogters aan 'n wye spektrum van ervarings blootgestel word, alhoewel die ouers steeds selektief kan wees met wie die dogters oorwegend sosialiseer. Dit kan hulle blootstelling beperk tot individue wat dieselfde godsdienstige en kulturele waardes, norme en oortuigings as hulle handhaaf.

Die ekologiese oorgangstoestande wat in Gesin D plaasgevind het hou implikasies in op mesosistemiese vlak. Die ouma wat by Gesin D ingetrek het oefen 'n invloed op Gesin D uit met betrekking tot hul interaksie met ander mikrosisteme. Vader D het gesê dat hulle ouma orals saamneem en dat hulle byvoorbeeld nie enige tyd kan gaan vakansie hou nie. Hy het ook daarop gewys dat hulle nie altyd kan doen wat hulle graag wil nie aangesien hulle haar te alle tye moet inagneem. Die ouma se teenwoordigheid het nie net 'n invloed op die interaksies en verhoudings in Gesin D nie maar hou ook finansiële implikasies in. Vader D is die enigste broodwinner en dit blyk dat hy min ondersteuning van die res van sy familie ontvang.

#### 5.5.3.4 Eksosisteem

Gesin D sowel as Tuisskool D word beïnvloed deur die eksosisteem wat onder andere verwys na Vader D se werksverpligtinge. Moeder D het daarop gewys dat Vader D redelik onlangs vanaf Pretoria na die maatskappy se hoofkantoor in Johannesburg verplaas is. Hy kry nou minder geleentheid om tyd saam met Gesin D deur te bring aangesien hy vroeg in die oggende ry in 'n poging om die verkeer te mis. Hy probeer egter om vroeër by die huis te wees sodat hy tyd saam met Gesin D kan deurbring maar sit gereeld in verkeer vas oppad huis toe. Vader D het ook verwys na sy frustrasies by die werk aangesien hy nie huidiglik in sy veld werk nie (hy is 'n ingenieur maar werk in die finansiële departement) en hy is ook nou al vir 11 jaar in dieselfde posisie sonder bevordering. Die verkeer sowel as die frustrasies by die werk dra daartoe by dat Vader D in die aande gespanne by die huis kom en dit spoel oor na die gesinsisteem. Moeder D en die dogters gee hom sy spasie sodat hy kan ontspan alvorens hulle met hom gesels. Vader D het kortliks daarop gewys dat hy die enigste broodwinner is en dat hulle gebrek aan 'n ekstra inkomste finansiële implikasies vir Gesin D inhou.

Die skietbaan kan beskou word as 'n eksosisteem aangesien die ouers se sport beoefening vir hulle 'n geleentheid gee om van hulle spanning ontslae te raak en te ontspan, wat daartoe bydra dat hulle moontlik meer ontspanne is in Gesin D sowel as Tuisskool D. Andersyds geniet die dogters dit nie altyd om saam na die skietbaan te gaan nie en verkies hulle soms om by Moeder D se vriendin te gaan kuier en aktiwiteite te beoefen wat hulle geniet. Vader D sal soms die dogters neem om te gaan skiet (veral Kind D) en hulle leer om hul skietvaardighede te verbeter. Die

kurrikulums se waardesisteen en die onderrigprogramme wat hulle nougeset volg verteenwoordig invloede vanaf die kurrikulumverspreiders. Dit voorsien egter aan Moeder D 'n struktuur en leiding waarsonder sy verlore sou gewees het en wat die dogters se ontwikkeling in die algemeen kan bevorder.

Die ouers se betrokkenheid by die kerk bied blootstelling aan Christelike waardes, wat hulle dan aan die dogters voorhou, en wat die gesinslede se gedrag beïnvloed en rig deurdat hulle byvoorbeeld poog om te alle tye eerlik te wees en almal met respek te hanteer.

#### 5.5.3.5 Makrosisteen

Gesin D behoort aktief aan 'n kerk ('n besondere subkultuur) wat uiteraard hul houdings, oortuigings, waardes, norme en gebruike beïnvloed, asook hul persepsies oor hulleself, ander en die samelewing, en hulle deelname aan die sisteme wat deel vorm van hul konteks. Dit blyk dat hulle kerk die patriargale diskoers eksplisiet ondersteun en Gesin D se beskouings van wat reg en verkeerd is word onder andere gebaseer op hulle godsdienstige waardes, norme en oortuigings en word gereflekteer in hulle opvoedingspraktyke, sosialiseringspraktyke sowel as Tuisskool D.

Dit is vir die ouers belangrik dat hulle as gesin na aan mekaar leef en hulle poog om hulle dogters volgens God se weë en die Christelike waardes groot te maak. Dit is duidelik dat hulle godsdienstige 'n direkte invloed uitoefen op hulle opvoedingspraktyke. Die ouers is wel oop daarvoor dat die dogters aan ander kulturele- en godsdienstige groepe blootgestel moet word. Hulle opvoedingspraktyke word andersins ook beïnvloed deur hulle onderskrywing van die "kurrikulêre" diskoers aangesien Moeder D die tuisskool praktyk ooreenkomstig die eise en riglyne van die kurrikulum organiseer. Aangesien die waardes in die twee kurrikulums wat Tuisskool D benut harmonieer met die Christelike diskoers, blyk dit dat die onderrig- en leergebeure ook direk hierdeur beïnvloed word.

#### 5.5.3.6 Chronosistiem

Die deelnemers se intrinsieke ontwikkeling sowel as veranderings in die breër sosiale konteks het 'n invloed op Gesin D. Kind D en haar suster is in hulle adolessensie fase. Kind D se maturasie op kognitiewe vlak en die benadering wat Moeder D in die tuisskool volg het 'n wederkerige invloed aangesien sy na haar mening instaat is om selfstandig voort te gaan met haar werk. Kind D se vlak van kognitiewe ontwikkeling dra ook daartoe by dat sy meer komplekse werkboeke kan doen en ook aan meer komplekse aktiwiteite kan deelneem. Dit blyk egter dat Lize se kognitiewe ontwikkeling nie dieselfde is nie en dat sy nie daartoe instaat is om selfstandig te werk nie en dit ook problematies vind om aan die kompleksere leeraktiwiteite deel te neem. Moeder D het nie verwys na enige sosialiseringprobleme wat deur die dogters ervaar word nie, ofskeen die 12-jarige Lize se belangstelling in Barbiepoppe dui op haar kinderlikheid. Dit kom voor asof die dogters verskeie geleenthede kry om met ander kinders te sosialiseer, wat daartoe bydra dat hulle emosionele- en sosiale ontwikkeling oorwegend gunstig daar uitsien. Gesin D bring baie van hulle vrye tyd saam deur in aangesig-tot-aangesig gesinstyd, wat die verhoudings in Gesin D sowel as die ouers se insig in hul dogters se ontwikkelingsstand sou kon bevorder.

Die dogters het toegang tot 'n rekenaar en internet, wat toegang tot hulpbronne moontlik maak, alhoewel dit blyk dat hulle nie hulle vrye tyd oorwegend agter die rekenaar deurbring nie, maar meer dikwels saam met mekaar, die ouers en hulle vriende, wat hulle motoriese- en sosiale ontwikkeling kan bevorder. Die hedendaagse tegnologiese hulpmiddele word wel in die tuisskool benut deurdat hulle gebruik maak van die DVD's en CD's wat in sekere van hulle vakke aan hulle beskikbaar gestel word. Gesin D het nie 'n televisie nie, wat hulle aangesig-tot-aangesig interaksies verder verhoog.

Die ekonomiese ontwikkelings het 'n invloed op Gesin D. Moeder D het daarop gewys dat die kunsklasse duur is en daarom is dit die enigste buitemuurse aktiwiteit waaraan die dogters tans deelneem. Die ouma wat by hulle woon plaas addisionele finansiële druk op Gesin D. Hulle is 'n enkel-inkomste gesin en dit kan druk op Vader C plaas as die enigste broodwinner, en hy het kortliks verwys na die gebrek aan 'n ekstra inkomste.

Die veranderings wat in 1994 op politieke gebied plaasgevind het, het veranderings in die kurrikulum sowel as die wêreld van werk teweeg gebring. Die ouers is ontevrede met die leerinhoud wat deel vorm van die kurrikulum wat in die institusionele skole gebruik word. Hulle is ook nie gelukkig met die vakke Kuns en Kultuur en Lewensoriëntering nie. Die ouers beskou hierdie vakke as onnodig en verkies om dit nie in Tuisskool D aan te bied nie, wat bydra tot kennisleemtes by die dogters. Die veranderings in die werksomgewing het daartoe bygedra dat Vader D nou al vir 11 jaar in dieselfde posisie vasgevang is en dat hy nie bevorder word nie. Dit blyk dat hy gefrustreerd is en vasgeloop voel en hierdie gevoelens versteur die interaksies en verhoudings in Gesin D sowel as Tuisskool D.

#### 5.5.3.7 Persoon-proses-konteks-tyd model

Die interaksies en verhoudings wat in Gesin D en Tuisskool D plaasvind word uiteraard nie slegs beïnvloed deur die gesinslede se diskoerse nie, maar ook hul persoonseenskappe, die prosesse wat voltrek word, en die konteks en tyd waarin dit afspeel. Vader D wys daarop dat die dogters van mekaar verskil en dit oefen byvoorbeeld noodwendig 'n invloed uit op die ouers se hantering van elk.

Moeder D beskryf Kind D as 'n waaghals en noem dat sy georganiseerd is. Kind D se vermoë om te organiseer blyk vir Moeder D van hulp te wees, wat positiewe response (byvoorbeeld gerustheid, gelukkigheid en verligting) by Moeder D ontlok. Vader D beskryf Kind D as iemand wat besig en praterig is. Hy noem dat sy gewoonlik sê wat sy op die hart het, wat wrywing tussen hulle kan veroorsaak aangesien sy moontlik nie die reëls en eise wat aan haar gestel word gelate aanvaar nie. Dit kom soms voor dat sy nie in ooreenstemming met die ouers se wense optree nie, wat negatiewe response (byvoorbeeld teleurgesteldheid of ook strengheid) by die ouers ontlok en wat hulle interaksies met haar kan versteur. Moeder D beskryf Lize as rustig en sag, iemand met wie almal oor die weg kom. Vader D beskryf Lize as iemand met 'n "*don't care*" houding, wat nie maklik van stryk gebring word nie en wat ook nie gejaagd is nie. Haar rustige en gemaklike geaardheid kan positiewe response (byvoorbeeld toegeneentheid en rustigheid) by die ouers ontlok, wat intieme, liefdevolle bemoeienis met haar aanmoedig.



Moeder D se sagte, liefdevolle en ondersteunende geaardheid, as uitlewing van haar beginselrol as moeder en vrou, dien as aanmoediging vir die dogters om saam met haar deel te neem aan saamdoen-aktiwiteite in Gesin D sowel as Tuisskool D. Sy poog om deur haar nougesette navolging van die kurrikulum haar dogters verder aan te spoor om deel te neem aan die leeraktiwiteite in Tuisskool D. Vader D se vriendelike en sorgsame ingesteldheid spoor beide dogters aan om saam met hom aan aktiwiteite deel te neem, byvoorbeeld gesels, fietsry, skiet sowel as leeraktiwiteite.

Moeder D se gesinsgeskiedenis word gekenmerk deur verskeie ontwikkelingsrisiko's wat haar deelname aan die saamdoen- en leeraktiwiteite in Gesin D sowel as Tuisskool D rig en beïnvloed. Sy het in 'n gesin groot geword waar daar voortdurend konflik tussen haar ouers was, wat die interaksies en verhoudings in hulle gesin versteur het, en wat haar ontwikkeling moontlik gerem het. Moeder D se gedrag in haar eie gesin is dus minstens gedeeltelik reaktief, deurdat sy poog om konflik te vermy en om nie vir haarself op te staan nie.

Moeder D se toegewydheid, belangstelling en ondersteuning in die onderrig- en leerproses rig en mobiliseer die aktiwiteite en interaksies tussen haar en die dogters. Moeder D is van mening dat haar dogters die terugvoer, hulp, leiding en ondersteuning wat sy voorsien as positief ervaar, wat hulle skyn te motiveer om deel te neem aan die onderrig- en leergebeure. Kind D voel egter dat sy nie voldoende hulp ontvang nie, wat daartoe bydra dat sy sukkel met van haar skoolwerk. Dit kan dan haar motivering beïnvloed, wat haar deelname aan sommige van die take en aktiwiteite kan versteur. Moeder D is van mening dat beide dogters in die algemeen entoesiasties, gemotiveerd en bereidwillig deelneem aan die tuisskool aktiwiteite, maar dat dit ook 'n samehang toon met die aard van die aktiwiteite of werkstukke. Dit word bevestig deur die observasiesessies waar beide dogters nie lus was vir die Wiskunde nie aangesien hulle met nuwe werk begin het wat hulle moeilik gevind het. Kind D geniet kuns aktiwiteite, wat haar motiveer om deel te neem aan dié aktiwiteite buite skooltyd, sowel as aan haar kunsklasse en wat haar kunsvaardighede gaan bevorder. Moeder D is van mening dat die dogters se vordering suksesvol is en dié persepsie dra daartoe by dat sy gemotiveerd is om deel te neem aan ondersteunende interaksies met beide dogters, en om voort te gaan om Tuisskool D op dieselfde wyse te bedryf.

Moeder D noem dat sy nie 'n opgeleide onderwyseres is nie en dat sy 'n gebrek aan kennis in sekere leerareas sowel as 'n gebrek aan opleiding en insig in didaktiese vaardighede het. Sy maak gevolglik staat op die kurrikulum vir die nodige hulp en leiding in die vorm van voorbereide material, sodat sy goeie gehalte onderwys aan haar dogters kan voorsien. Haar nougesette navolging van die kurrikulum stel haar instaat om na haar mening effektief onderrig aan haar dogters te voorsien en meer spesifiek om die dogters te begelei en te ondersteun om aan kompleks leeraktiwiteite deel te neem in Tuisskool D. Moeder D se wyse van begeleiding dra daartoe by dat haar dogters leer om hulle eie kennis en vaardighede te gebruik of verder uit te brei en Kind D skep inderdaad die indruk van gevorderde persoonsontwikkeling. Haar assessering van die dogters stel haar instaat om die onderrig- en leergebeure te beplan aangesien sy kennis neem van hulle vordering en/of leemtes en dit doelmatig kan aanspreek.

Moeder D het nie melding gemaak van enige gesondheids- of sosialiseringprobleme of ander fisieke probleme by die gesinslede nie. Dit kom voor asof Lize se aandag maklik afgelei kan word. Haar sensitiwiteit vir faktore wat haar aandag kan aflei kan as 'n appèlmatige eienskap beskou word en hierdie probleem kan Moeder D mede-beïnvloed om 'n stil en rustige omgewing in Tuisskool D te skep en haar toesig te verskerp, wat Lize instaat stel om te fokus op haar werk. Vanuit die observasies wil dit egter voorkom of Lize se aandag ten spyte van die stil en rustige atmosfeer steeds maklik afgelei word en dat dit haar verhinder om toereikend aandag te gee aan haar skoolwerk.

Die proksimale prosesse word ook beïnvloed deur die konteks waarin dit plaasvind. Die waardes, norme en oortuigings wat deur Gesin D nagestreef word gee vorm aan die konteks. Die konteks van Gesin D is rustig, ontspanne en ondersteunend maar kan ook, weens die eise en reëls wat deur die ouers sowel as die kurrikulum gestel word, beskryf word as ietwat eng en rigied. Kind D toon 'n behoefte aan ruimte en om soms weg te breek uit haar huidige situasie sodat sy kan deelneem aan aktiwiteite wat haar gelukkig maak.

Die konteks van Tuisskool D wat binne die konteks van Gesin D bedryf word is ook rustig en ondersteunend, dog gestruktureerd, en Moeder D verwag dat haar dogters in ooreenstemming met haar beplanning en doelwitte moet optree en vorder. Moeder D voorsien aan haar dogters die

nodige leerondersteuning wat hulle motiveer om aan meer komplekse leeraktiwiteite deel te neem, wat daartoe bydra dat hulle kennis en vaardighede toereikend ontwikkel. Die konteks van Tuisskool D is nie vry van steurnisse nie, wat die onderrig- en leergebeure versteur en selfs vir langer periodes onderbreek.

Die verskillende kontekste sowel as die proksimale prosesse wat daar plaasvind verander oor tyd en word beïnvloed en gerig deur veranderende verwagtings en gebeure met betrekking tot die ontwikkelingsfase van die kinders en ouers in die gesin sowel as in die breër gemeenskap. Kind D is 13 jaar oud terwyl Lize 12 jaar oud is en hulle is albei in die adolossente fase. Die ontwikkelingsfase waarin die dogters verkeer gaan uiteraard hulle response en interaksies met individue in Gesin D en Tuisskool D sowel as daarbuite beïnvloed. Kind D se kognitiewe ontwikkeling stel haar instaat om meer komplekse skooltake uit te voer terwyl Lize dogter nie op dieselfde kognitiewe vlak funksioneer nie. Kind D is van mening dat sy tans genoeg blootstelling aan maats het, en dit blyk dat haar emosionele- en sosiale ontwikkeling gunstig daar uitsien.

Moeder D wend nie doelbewuste pogings aan om op hoogte te bly van veranderings wat in die wêreld gebeur nie. Dit wil egter voorkom of Vader D kennis neem van die veranderings wat plaasgevind het en dit is vir hom belangrik dat sy dogters voorberei word op hulle toekoms en hulle loopbane. Die ouers se gebrekkige kennis oor die leerinhoud van vakke dra egter daartoe by dat 'n belangrike vak soos Lewensoriëntering (waar leerders onder andere ingelig word oor beroepe) nie in Tuisskool D aangebied word nie en dat Vader D se behoeftes sodoende nie kan realiseer nie. Die ouers noem dat hulle oop is daarvoor dat hulle dogters aan individue van verskillende kulturele- en godsdienstige agtergronde blootgestel word, maar dit kom voor dat hulle steeds meeste van hulle tyd deurbring saam met individue wat aan dieselfde kultuur en godsdiens as Gesin D behoort.

#### 5.5.4 Voorlopige beantwoording van navorsingsvrae

##### 1. Wat is die beweegredes vir plasing in tuisskoling?

Moeder D het uit die staanspoor daarop gewys dat sy nog altyd self haar kinders wou grootmaak, maar dit het nie aanvanklik vir haar tuisskoling ingesluit nie. Vader D het toe, Kind D 4 jaar oud was, gesê hulle gaan tuisskool. Moeder D het as redes vir haar instemming om tuisskoling te onderneem Christelike redes sowel as haar ontevredenheid met die kurrikulum aangevoer. Sy beskou die Christelike redes as een van die hoofredes. Dit is vir Moeder D van kernbelang dat hulle gesin in ooreenstemming met die Woord van God moet lewe. Tuisskoling bied aan Moeder D die geleentheid om haar dogters in die Christelike weë eerder as die “*wêreldse patrone*” groot te maak. Haar besware teen die kurrikulum wat in die institusionele skole gebruik word hou ook verband met haar Christelike oorwegings nie deurdat sy nie haar dogters wil blootstel aan die ander godsdienste en kulture waarvan kinders op skool leer nie.

Dit kom voor dat die aanvanklike besluit om te tuisskool deur Vader D gedryf was. Hy is besorgd oor die gehalte van onderrig wat sy dogters ontvang en stel dat sy dogters in die tuisskool individuele aandag kan geniet sodat hulle kan presteer en in die toekoms beroepe kan kies wat hulle gelukkig sal maak. Vader D is ook van mening dat dit hulle verantwoordelikheid en plig is om self hulle dogters op te voed en te onderrig en dat hulle dit nie op die skool kan afskuif nie. Vader D het verwys na hulle Christelike geloof maar dit het nie soseer sy besluit om te tuisskool primêr beïnvloed nie. Dit wil voorkom of Vader D die tuisskool beskou as ‘n uitbreiding van hul besluit dat Moeder D self hulle dogters gaan grootmaak, wat in lyn is met die patriargale diskoers.

Hierdie redes het die ouers se aanvanklike besluit (ongeveer 9 jaar gelede) onderlê. Dit is egter nodig om te kyk na die mate waartoe die tuisskool tans nog in lyn met die oorspronklike redes funksioneer deur te oorweeg of die redes wel realiseer, sowel as om die wyse(s) te oorweeg waarop die redes realiseer, al dan nie. Die ouers het die verantwoordelikheid vir hulle dogters se opvoeding en onderrig op hulle geneem en die dogters ontvang wel individuele aandag. Die blyk dat sommige probleme wat na vore kom, byvoorbeeld met somme, oënskynlik op ‘n toereikende

wyse hanteer word, hetsy deur Moeder D of Vader D, wat die dogters se ontwikkeling skyn te bevorder. Dit gebeur egter dat ander probleme, byvoorbeeld Kind D se leesprobleme en Lize se swak aandag, nie toereikend aangespreek word nie, wat hulle ontwikkeling mag rem. Vader D is direk by die tuisskool betrokke en hy neem kennis van die dag-tot-dag bedryf van die tuisskool. Dit wil dus voorkom asof Vader D se rede vir tuisskooling nie altyd toereikend in Tuisskool D realiseer.

Dit blyk dat die redes deur Moeder D aangevoer steeds in Tuisskool D realiseer. Die ouers wend doelbewuste pogings aan om hulle dogters in ooreenstemming met die Christelike waardes te onderrig en kies selfs 'n kurrikulum wat op hulle godsdienstige oortuigings gebaseer is, wat laat blyk dat die Christelike redes bepaald nog in Tuisskool D realiseer. Moeder D se ontevredenheid met die kurrikulum het daartoe bygedra dat hulle 'n kurrikulum gebruik waarvan hulle hou nadat hulle verskeie opsies ondersoek het en sy verkies om nie Lewensoriëntering en Kuns en Kultuur in Tuisskool D aan te bied nie en dit lyk asof dié redes ook steeds in Tuisskool D van krag is.

## 2. Wat is die tuisskool leerders se persepsies van dié redes?

In haar onderhoud stel Kind D dat sy in tuisskooling is omrede dit haar ouers instaat stel om haar en haar suster volgens hulle Christelike waardes groot te maak en om hulle te beskerm teen die dinge in die wêreld waarmee hulle nie saamstem nie. Sy verwys eerste na die Christelike redes en wys daarop dat die Christelike standaard in die institusionele skole na hulle mening nie hoog genoeg is nie. Haar beskouing van die Christelike redes blyk ooreen te stem met dié van Moeder D. Kind D wys ten slotte daarop dat sy in tuisskooling is sodat haar ouers haar kan beskerm en hierdie rede was nie deur Moeder D óf Vader D geopper nie. Haar verwysing na die rede kan daarop dui dat sy moontlik die wêreld as onveilig ervaar en dat sy veilig voel by die huis.

In haar projeksie blyk sy bewus te wees van tekorte in haar onderrig sowel as in die hulp, leiding en ondersteuning wat sy ontvang, wat die omgekeerde van Vader D se wense weerspieël. Kind D het nie verwys na die kurrikulêre oorwegings, soos deur Moeder D aangevoer nie, wat daarop dui dat sy nie Moeder D se ontevredenheid met die leerinhoude as rede erken nie.

In haar projeksie verwys sy slegs na die Christelike rede vir tuisskooling, wat ooreenstem met Moeder D se rede, en waarmee sy akkoord gaan. Die ander redes wat deur Moeder D en Vader D aangevoer word, word nie in haar projeksie erken nie. Sy skyn dus nie waarde te heg aan die standaard van die skoolwerk of aan die inhoud daarvan nie. In haar projeksies voel die hooffiguur ingeperk en toon sy 'n behoefte om weg te breek uit die eng raam waarbinne sy moet funksioneer en om vry te wees om te doen wat haar gelukkig maak.

### 3. Wat is die diskoerse wat tuisskool opvoeders se tuisskool praktyk rig?

Vader D se sterk onderskrywing van die patriargale diskoers het daartoe bygedra dat die besluit om te tuisskool deur hom gedryf was en Moeder D moes dit aanvaar en dit deurvoer. Ook die vormgewing aan die praktyk van Tuisskool D het gedeeltelik van sy insette gekom.

Moeder D se redes vir tuisskooling blyk te artikuleer met haar diskoerse, naamlik die patriargale diskoers, die “kurrikulêre” diskoers sowel as die diskoers van Christelike verhoudings, en die redes word inderdaad deur die diskoerse versterk. Moeder D se sterk onderskrywing van die patriargale diskoers is sigbaar in haar behoefte om self haar kinders groot te maak, wat 'n indirekte invloed op haar redes uitoefen. Moeder D se onderskrywing van die “kurrikulêre” diskoers dra daartoe by dat sy die onaanvaarbare kurrikulum in die staatskole redes aanvoer en dié rede word deur die diskoers versterk.

Dit blyk dat Moeder D se beskouing van onderrig en leer gerig word deur al drie die diskoerse wat sy onderskryf. As opvoedingsdoelstelling beklemtoon Moeder D die versorging en ondersteuning van haar dogters, wat in lyn is met haar rol as moeder in die patriargale diskoers. Sy poog om hulle ooreenkomstig hulle vroulike rolle op te voed deur hulle aan die hand van die ouers se besondere waardesisteem voor te berei om eendag hulle vroulike pligte na te kom deur te help waar nodig en diens te lewer in die gesin, die kerk sowel as die gemeenskap. Moeder D heg waarde aan die intellektuele vorming (verwerwing van 'n kennisbasis en/of die aanleer van vaardighede) van haar dogters, maar is van mening dat sy 'n hulpmiddel, naamlik die kurrikulum, nodig het om haar te help om dié doel te bereik, wat verwys na die invloed van die “kurrikulêre” diskoers. Die invloed van die diskoers is wederkerig: enersyds het dit die seleksie van die

onderrigprogramme gerig, en omgekeerd rig die onderrigprogramme weer haar praktyk. Moeder D volg egter nie kortpaaie nie en sy poog om al die stappe wat deur die onderrigprogram voorgestel word uit te voer en voltooiing daarvan blyk 'n prioriteit te wees. Ten slotte dra Moeder D se onderskrywing van die diskoers van Christelike verhoudings daartoe by dat sy godsdienstige en sedelike vorming van haar dogters beklemtoon deur hulle in God se weë groot te maak.

Vader D se redes vir tuisskooling blyk te artikuleer met die patriargale diskoers deurdat hy daarop aandring dat hy en Moeder D die verantwoordelikheid vir hul dogters se opvoeding en onderrig aanvaar. Hy is nie tevrede met die standarde wat in die institusionele skole gehandhaaf word nie en wil vir sy dogters die geleentheid voorsien om die goeie gehalte onderwys wat hy so hoog ag te ontvang ter voorbereiding vir die toekoms. Vader D wil beheer uitoefen oor sy dogters se opvoeding en onderrig en die tuisskool stel hom in staat om te verseker dat hulle gehalte onderwys ontvang (wat individuele aandag insluit) en dat hy die kurrikulum sowel as die leerinhoud kan kies.

#### 4. Hoe ervaar tuisskool leerders hul tuisskoolsituasie?

Vanuit die observasiesessies het dit geblyk dat Moeder D 'n rustige, ondersteunende dog gestruktureerde omgewing in Tuisskool D skep. Sy steun op die kurrikulum en is op grond van die produk redelik goed voorbereid, stel doelwitte en monitor haar dogters se vordering. Moeder D verwag dat die dogters selfstandig moet werk alhoewel sy deurentyd betrokke is en beskikbaar is vir hulp en leiding wanneer hulle probleme ervaar.

Kind D ervaar die tuisskool wel as gestruktureerd en veilig, maar ook as 'n plek waar sy dikwels sukkel met skoolwerk en nie die nodige hulp en begeleiding ontvang wat sy benodig nie. Vanuit haar onderhoud het dit geblyk dat Kind D die geleentheid verwelkom om by die huis te wees en daarvan hou dat sy nie huiswerk het nie, wat daartoe bydra dat sy die tuisskool geniet. Sy het genoem dat sy soms tyd het om deel te neem aan aktiwiteite wat sy geniet. Sy toon nie 'n behoefte aan meer maats nie en spreek die mening uit dat sy genoeg interaksie met ander het. Sy het egter ook laat blyk dat sy soms oorweldig voel deur die skoolwerk. Dit wil voorkom asof sy



soms ingehok voel en die behoefte het om uit te breek, wat daartoe bydra dat sy soms nie die tuisskool geniet nie, ofskoon sy dit nie direk erken nie.

5. Hoe gee die persepsies van tuisskool opvoeders en tuisskool leerders vorm aan die tuisskoolpraktyk waaraan hulle deelneem?

Moeder D se persepsie van tuisskooling is dat dit aan haar die geleentheid voorsien om by haar kinders te wees. Die tuisskool stel haar instaat daartoe om te kies waaraan die dogters blootgestel word, wat daartoe bygedra het dat sekere vakke nie in Tuisskool D aangebied word nie. Moeder D is ook van mening dat hulle nie die dag sonder God kan begin nie, en hulle begin daarom elke skooldag met Bybelstudie en gebed. Sy beskou onderrig en leer as noodsaaklik en is oortuig daarvan dat, indien sy die kurrikulum of onderrigprogram nougeset navolg, haar dogters toereikende onderrig ontvang en leer kan plaasvind. Moeder D se persepsies het daartoe bydra dat sy 'n gestruktureerde leeromgewing geskep het en dat sy al die riglyne wat deur die kurrikulums gestel word nougeset navolg.

Moeder D se persepsie van die tuisskool is volgens haar verklarings dat haar benadering werk en dat dit goed gaan in Tuisskool D. Sy is van mening dat haar dogters presteer en dat hulle vorder in ooreenstemming met die doelwitte wat sy sowel as die kurrikulum aan hulle stel. Hierdie persepsie het daartoe bygedra dat sy oor die jare heen die tuisskool op dieselfde wyse bedryf en steeds op die onderrigprogramme staatmaak vir hulp en leiding.

Kind D se persepsie van die tuisskool is dat sy dit geniet en geen probleem daarmee het nie, wat daartoe bydra dat sy deelneem aan die aktiwiteite in Tuisskool D. Sy is egter van mening dat sy nie die nodige hulp, begeleiding en ondersteuning ontvang wat sy verlang nie en voel op haarself aangewese. Sy is ook van mening dat sekere van die vakinhoud onder haar graadvlak is en ervaar dit nie as stimulerend nie. Bogenoemde kan daartoe bydra dat haar kennis en vaardighede nie toereikend uitgebrei word nie, wat soms bydra tot gebrekkige motivering en bereidwilligheid om deel te neem aan die aktiwiteite in Tuisskool D.

Vader D se persepsie van tuisskoling is dat dit hom in 'n posisie plaas om in beheer te wees van wat hul dogters leer sowel as die gehalte van dit wat geleer word. Hy is van mening dat dit goed gaan in die tuisskool en dat sy dogters kwaliteit onderrig ontvang oor die onderwerpe wat hy goedkeur en dat hulle goeie vordering maak. Sy persepsie gee direk vorm aan die tuisskool aangesien die meeste besluite wat daar geneem word, byvoorbeeld verandering van die kurrikulum, deur hom gedryf word. Dit kom voor asof Vader D dikwels die tuisskool praktyk aanpas en na sy mening verbeter deur die onderrigprogram te verander. Hy blyk direk betrokke te wees by die tuisskool aangesien hy vertel dat hy nou sy dogters se leer beheer en dat hy sy dogters help met die werk wat hulle nie verstaan nie.

## HOOFSTUK 6

### OORSIG, PERSOONLIKE PERSPEKTIEF, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

#### 6.1 OORSIG

##### 6.1.1 Oorsig van die studie

Die doel van hierdie studie was om ondersoek in te stel na die diskoerse wat die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies van tuisskooling beïnvloed en die voortspruitende gestaltegewing aan die tuisskoolonderrig praktyk. Die stygende getal ouers wat besluit om tuisskooling te onderneem wek belangstelling onder navorsers. Die navorsing het tot dusver oorwegend gefokus op die redes vir tuisskooling, die voor- en nadele sowel as die tuisskool leerders se akademiese-, emosionele- en sosiale ontwikkeling. Tydens my M.Ed-studie het ek egter bewus geword van die uniekheid van elke tuisskool en dit blyk dat huidige studies selde of ooit die besondere konteks van elke tuisskool sowel as die aspekte wat elke praktyk onderlê voldoende verreken.

Die unieke aard van elke tuisskoolonderrig praktyk beklemtoon die belangrikheid van 'n in-diepte ondersoek na die konteks, wat moontlik beskou kan word as 'n vorm van subkultuur, wat van nader verken behoort te word ten einde dieper begrip van hierdie vorm van onderrig te verwerf. Die diskoerse wat deur die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders onderskryf word vorm deel van dié subjektiewe raam. Erkenning van die diskoerse kan bydra tot begryping en ondersteuning van elke unieke tuisskool op meer verantwoorde wyse.

Die literatuur onderskryf ook die belangrikheid van verdere in-diepte ondersoeke, wat bestudering noodsaak van tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se ervarings, waardes, persepsies en diskoerse met betrekking tot onderrig en leer sowel as die uitkomst wat ten doel gestel word. Daar vind verder wedersyds beïnvloeding plaas in en tussen sisteme en eers wanneer ons die unieke kontekste van die sisteme begryp met die onderliggende uitgangspunte,

waardes, persepsies en diskoerse van elk kan ons bepaal of die uitkomst soos ten doel gestel deur die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders bereik word, al dan nie. Kennis in dié verband kan moontlik bydra tot toenemende verheldering en begryping van die unieke en komplekse tuisskoolonderrig konteks en die implikasies hiervan vir die onderrig- en leergebeure soos dit plaasvind in die besondere tuisskool sowel as vir beleidsontwikkeling ten opsigte van tuisskoolonderrig in die breë.

Die studie was gerig deur die volgende primêre navorsingsvraag: **Hoe word tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies en praktyk van tuisskooling beïnvloed deur diskoerse?**

Om die primêre navorsingsvraag te beantwoord, was die volgende sekondêre navorsingsvrae van nader deurskou: Wat is die beweegredes vir plasing in tuisskooling?; Wat is tuisskool leerders se persepsies van dié redes?; Wat is die diskoerse wat tuisskool opvoeders se tuisskoolpraktyk rig?; Hoe ervaar tuisskool leerders hul tuisskoolsituasie?; en Hoe gee die persepsies van tuisskool opvoeders en tuisskool leerders vorm aan die tuisskoolpraktyk waaraan hulle deelneem?

Die studie het vertrek vanuit die aanname dat elke tuisskoolonderrig konteks beskou kan word as ‘n vorm van subkultuur en dat die subkultuur tot stand kom op grond van die unieke uitgangspunte, oortuigings, waardes en norme van die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders en dat die vorm van onderrig (tuisskoolonderrig) nie ten volle begryp kan word, en natuurlik allermens beoordeel kan word, as die unieke subkultuur nie begryp word nie. Die aanname word gemaak dat diskoerse bydra tot die ontwikkeling van die subkultuur en dat diskoerse ook te voorskyn kom uit die subkultuur, wat tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies van die tuisskoolonderrig konteks in geheel sowel as hulle persepsies van spesifieke onderrig- en leer gebeure dan beïnvloed. Dié diskoerse dra ook by tot die gestaltegewing aan die tuisskool praktyk, wat weer ‘n beduidende invloed uitoefen op die onderrig- en leerhandelinge.

‘n Literatuuroorsig was onderneem wat ek onderverdeel het in ‘n teoretiese begroning van die studie, wat algaande toepassing gevind het in die uitvoering van my navorsing (hoofstuk 2) en ‘n oriëntering ten opsigte van tuisskooling as ‘n poging om die verwysingsraamwerk vir ‘n moontlike literatuurkontrole te skep (hoofstuk 3). In hoofstuk 2 het ek ‘n uiteensetting van die teoretiese raamwerk, die bio-ekologiese model, ten aanvang van my literatuuroorsig gebou waarbinne die

resultate en bevindings van hierdie studie geïnterpreteer kan word. Die bio-ekologiese model het waarde in ons begryping van die kompleksiteit van die tuisskoolonderrig verskynsel, as deel van die breër sosiale konteks en voorsien 'n struktuur aan my bespreking, wat my interpretasies begelei asook verseker dat alle belangrike aspekte in oorweging geneem word en in sinvolle samehang deurdink word. My aanname dat die tuisskool beskou kan word as 'n vorm van subkultuur sowel as die noue samehang tussen diskoers en kultuur het daartoe bygedra dat ek ook die literatuur rondom kultuur en subkultuur as deel van my oorsig ingesluit het. Die studie se primêre fokus is op die invloed van diskoerse en dit het uiteraard 'n oorsig oor die literatuur met betrekking tot diskoers en diskoers-analise genoodsaak, wat ook deel vorm van my teoretiese begroning. In hoofstuk 3 het ek gefokus op die tuisskoolonderrig verskynsel soos dit tans in die literatuur daar uitsien met spesifieke aandag aan vorige navorsing, die ontwikkeling van onderwyskundige teorie en praktyk asook kurrikulum as verwysingsraam waarteen die unieke tuisskool praktyk gekeats kan word, die voordele en nadele van tuisskooling, en ten slotte, die ervarings van tuisskool leerders.

Die ondersoek is vanuit die kwalitatiewe navorsingsmetodologie onderneem en het ten doel gehad om die tuisskoolonderrig verskynsel vanuit die deelnemers se perspektief te ondersoek soos dit plaasvind in die unieke konteks van die gesin en tuisskool. Die interpretivistiese navorsingsparadigma is as vertrekpunt gebruik aangesien ek tydens die studie gepoog het om die subjektiewe wêreld van die deelnemers te betree en sodoende ondersoek in te stel na hulle interpretering en belewing van hulle leefwêreld. Ek het ook van die sosiale konstruktivisme gebruik gemaak aangesien betekenis, ook diskursiewe betekenis, tydens interaksie gekonstrueer word. Die deelnemers se diskoerse kan tydens hulle interaksies met mekaar (of met my) sigbaar word, betekenis kan gewysig word wat nuwe diskoerse te voorskyn kan bring of bestaande diskoerse kan selektief gerig word.

'n Meervoudige gevallestudie is as navorsingsontwerp gebruik, wat verskillende kontekste oopgestel het vir ondersoek om sodoende 'n beter begryping van die tuisskool verskynsel te verkry. Ek het maksimum variasie as steekproefneming nagestreef om maksimum verskille in ervarings, waardes, norme, persepsies en diskoerse te ondersoek. Ek het kurrikulum verspreiders sowel as ander tuisskolers genader om kontak besonderhede van tuisskool gesinne. Daar is

telefonies met die tuisskool opvoeders in verbinding getree, waarna die eerste vier tuisskool opvoeders geselekteer is wat voldoen het aan die seleksiekriteria (twee jaar ondervinding in die tuisskoolonderrig van haar kind/kinders in die intermediêre fase, verteenwoordigend van verskillende kurrikulums of tuisskoolonderrig organisasies en in die Pretoria omgewing woonagtig) en ingewillig het om aan die navorsing deel te neem.

Ek het van verskeie data-insamelingstegnieke gebruik gemaak wat my instaat gestel het om die data met mekaar te vergelyk en om resultate en bevindings te bevestig. Ek het gebruik gemaak van ongestruktureerde onderhoude, vergesel van 'n onderhoud skedule, as primêre data-insamelingstegniek. Dié onderhoude het ook konteksrae ingesluit, wat agtergrond inligting rakende elkeen van die gevallestudies voorsien het. Die onderhoude het die deelnemers in die geleentheid gestel om hulle oortuigings, perspektiewe, beskouings en interpretasies met my te deel. Ek het ook 'n reflektiewe onderhoud met die moeders gevoer, wat my instaat gestel het om onderwerpe of temas verder te verken asook om inligting met hulle te verifieer. Verder het ek van projeksies gebruik gemaak in 'n poging om die deelnemers se onbewuste betekenis te verken. Ek het dan dié data vergelyk met die onderhoud data en gelet op ooreenkomste of verskille tussen die weergawes. Ten slotte het ek ongestruktureerde, nie-deelnemende observasies in die tuisskole uitgevoer wat my instaat gestel het om die deelnemers in hulle natuurlike omgewings te observeer en ek het aantekeninge gemaak van die fasiliteite, hulpbronne beskikbaar, die deelnemers se gedrag (verbaal/nie-verbaal) sowel as die interaksies en verhoudings tussen hulle. Tydens die data-insameling is veldnotas gemaak van my ervarings sowel as dit wat ek gesien, gehoor en gedink het tydens die navorsing. 'n Reflektiewe joernaal is gehou van die opinies, gedagtes, indrukke en gevoelens wat deur my gevorm is sowel as my eie oortuigings, persepsies en diskoerse, as 'n beheermaatreël teen die eie subjektiwiteit wat die resultate van die studie uitermate sterk kon beïnvloed.

'n Diskoers-analise is uitgevoer om die diskoerse wat deur elke deelnemer onderskryf word te identifiseer. Ek het die transkripsies van die onderhoude sorgvuldig deurgelees waarna ek die diskoerse wat by elke onderhoud na vore kom en analise verg geïdentifiseer het. Ek het die stellings met moontlike diskursiewe inhoude tesame met hulle konteks geselekteer en in 'n apart dokument aangeteken waarna ek die stellings georden het in terme van primêre- en sekondêre

diskoerse. Per gevallestudie, is die resultate en bevindings aangebied en daarna in terme van die bio-ekologiese model geïnterpreteer, en 'n voorlopige beantwoording van die sekondêre navorsingsvrae is gedoen.

Ek gaan vervolgens 'n kort oorsig van elke tuisskool voorsien, waarna my persoonlike perspektief op die studie in 6.2 sal fokus op die ooreenkomste en verskille tussen die gevallestudies onderling, sowel as die oorkoepelende ooreenkomste en verskille met betrekking tot al die gevallestudies. In 6.3 sal ek poog om my navorsingsvrae te beantwoord, terwyl ek die literatuur in oorweging sal neem en ook verdere relevante gevolgtrekkings sal maak. Ek gaan afsluit met 'n metaskou op die navorsing, waarin ek aandag sal wy aan die sterkpunte en beperkinge van die studie asook aanbevelings met betrekking tot verdere navorsing.

### 6.1.2 Oorsig van die tuisskole

**Gevallestudie A** – Die gesin is Engelssprekend en bestaan uit vier gesinslede. Die moeder is 'n tuisteskepper, terwyl die vader in Inligtings Tegnologie werk. Hulle twee dogters was ten tye van die ondersoek onderskeidelik 8 jaar (Graad 2/3) en 11 jaar (Graad 5/6) oud, en laasgenoemde het aan die ondersoek deelgeneem. Die gesin doen al vir die afgelope 7 jaar tuisskoolonderrig en nie een van die twee dogters was nog ooit in 'n institusionele skool nie. Daar is tot dusver nie van 'n spesifieke kurrikulum of program gebruik gemaak nie en die moeder gebruik materiaal wat maklik en geredelik beskikbaar is. Die moeder onderskryf veral twee diskoerse, naamlik 'n **Christelike voorskriftelike diskoers** en 'n **isolasionistiese diskoers**, terwyl die vader veral 'n **menslike ontwikkeling diskoers** onderskryf.

**Gevallestudie B** – Die gesin is Afrikaanssprekend en bestaan uit die ouers, een seun en 'n ouma. Die moeder is 'n skrywer, en die vader werk in die weermag. Die seun (13 jaar oud en in graad 7) was tot en met einde graad 4 in 'n institusionele skool en die moeder voorsien die afgelope 3 jaar op sy versoek tuisskoolonderrig aan hom. Hulle gebruik die ACE-kurrikulum. Die ouers onderskryf gesamentlik twee diskoerse, naamlik 'n **ontwikkeling-tot-volwassenheid-diskoers** en 'n **diskoers van die Christelike uitlewing van hulle geloof**.



**Gevallestudie C** – Die gesin is ‘n Engelssprekende, Indiër gesin wat bestaan uit vier gesinslede. Die moeder was nog altyd ‘n tuisteskepper, terwyl die vader ‘n chemikus is. Hulle twee seuns was onderskeidelik 14 jaar (Graad 9) en 10 jaar (Graad 7) oud, en laasgenoemde het aan die ondersoek deelgeneem. Die oudste seun was tot en met graad 6 in ‘n institusionele skool en die jongste seun tot en met graad 3. Die gesin doen vir die afgelope twee en ‘n half jaar tuisskoling en gebruik die ACE-kurrikulum. Die ouers onderskryf dieselfde drie diskoerse, naamlik ‘n **patriargale diskoers**, ‘n **isolasionistiese diskoers** en ‘n **Christelike verhoudingsdiskoers**.

**Gevallestudie D** – Die gesin is Afrikaanssprekend en bestaan uit die ouers, twee dogters en ‘n ouma. Die moeder is ‘n tuisteskepper, terwyl die vader ‘n elektriese ingenieur is. Die dogters was onderskeidelik 12 jaar (graad 6) en 13 jaar (graad 7) oud, en laasgenoemde het aan die ondersoek deelgeneem. Die gesin doen al vir die afgelope 6 jaar tuisskoolonderrig en nie een van die twee dogters was vantevore in ‘n institusionele skool nie. Hulle gebruik twee kurrikulums, naamlik KONOS en Love2Learn, maar beoog om in die hoërskool slegs van die KONOS kurrikulum gebruik te maak. Die moeder onderskryf ‘n **patriargale diskoers**, ‘n **“kurrikulêre” diskoers** en ‘n **Christelike verhoudingsdiskoers**, terwyl die vader ‘n **patriargale diskoers** onderskryf.

## 6.2 PERSOONLIKE PERSPEKTIEF OP DIE STUDIE

### 6.2.1 Inleiding

Voordat ek kan poog om die navorsingsvraag te beantwoord, vind ek dit eers nodig om my persoonlike perspektief op die studie te bied. Ek het data ingesamel oor vier tuisskole en dit het, soos verwag, geblyk dat elkeen hoogs uniek is en ek gaan vervolgens poog om sin te maak van die data. Ek het deurgaans gereflekteer oor die posisie wat ek inneem maar ten spyte van my refleksies besef ek dat ek nie daarin geslaag het om myself uit die proses te verwyder nie en dat ek, weliswaar met ‘n versigtige subjektiwiteit, daarby betrokke bly. My sin-maak van die data geskied dus noodwendig vanuit my eie subjektiewe raam. Dit is dus hoogs waarskynlik dat, indien ‘n ander navorser die data vanuit sy/haar subjektiewe raam gaan bekyk, sal hy/sy moontlik ‘n verskillende perspektief sal aanlê en tot ander singewing sal kom.

Ek het wel die voorreg gehad van toegang tot die tuisskole vir “*snapshots*”, maar ek beseft hoe geselekteerd en moontlik geposeerd dit my data maak, hoe min insae dit my steeds bied in die werklike, outentieke, van-dag-tot-dag konteks van die tuisskole. My persoonlike sin-maak kan egter slegs gedoen word op grond van die data wat vir my beskikbaar geword het. Dit is daarom nie moontlik om ‘n volledige beeld van elke tuisskool daar te stel nie. My sin-maak kan ook nie reg laat geskied aan die rykheid van die data nie, aangesien ek selektief daarmee moes omgaan in my analise en my seleksie noodwendig deur my fokus beïnvloed was. In my sin-maak poeg ek dus slegs om ‘n “groot prent” oriëntering te konstrueer en het ek geensins ten doel om enige beoordelende uitsprake oor die praktyke te maak nie. My konstruksie is uiteraard ook net een wyse waarop dit gedoen kan word. Daar bestaan sekerlik verskeie, ope moontlikhede van sin met betrekking tot elke gevallestudie sowel as die navorsing in geheel.

In my proses van sin-maak gaan ek ten aanvang poeg om per gevallestudie die ooreenkomste en verskille met die ander gevallestudies te oordink, waarna ek oorkoepelende ooreenkomste en verskille met betrekking tot al vier die gevallestudies in fokus sal probeer trek. Dit blyk nie moontlik om die gevallestudies volledig te oordink aan die hand van ‘n sistematiese literatuurkontrole nie vanweë die uniekheid van elk, maar ook aangesien die literatuurstudie in hoofstuk 3 laat blyk het dat resente literatuur oor tuisskoling beperk is, nie altyd op betroubare/vertroubare navorsing gegrond is nie, en soms self ook vanuit ‘n diskoers geskryf is. Ek gaan wel waar dit relevant is verwys na die literatuur en sal ten slotte op grond van die raakpunte en verskille met betrekking daartoe tot sintese kom oor enkele aspekte van tuisskoling, my navorsingsresultate en bevindings sowel as my persoonlik sin-maak. Hierin sal ek dan poeg om ‘n finale beantwoording van my navorsingsvrae te konstrueer.

### **6.2.2 Ooreenkomste te midde van uniekheid**

**Gevallestudie A** – Die gevallestudie verskil van die ander deurdat hulle die enigste gesin is wat ‘n huis in ‘n gegoede area huur en hulle het ‘n aparte vertrek wat vir tuisskoling gebruik word. Die aparte vertrek stel hulle instaat om die steurnisse te beperk en om die tuisskool apart van die gesinsisteem te hou. Die aanvanklike besluit om te tuisskool was deur Moeder A gedryf en sy het ook besluit dat hulle nie ‘n spesifieke kurrikulum gaan gebruik nie. Sy besluit self oor die

onderrigmateriaal en dit word gekies op grond van dit wat beskikbaar is. Dit kan egter gebeur dat die onderrigmateriaal wat sy op so 'n wyse bekom nie op haar dogters se graadvlakke is nie en die inhoud self kan van 'n sub-standaard wees.

Sy poog om 'n semi-formele leeromgewing te skep en maak van werkboeke sowel as rekenaarprogramme gebruik. Dit blyk dat sy wel poog om die onderrigmateriaal wat sy gebruik te verryk deur van ander hulpmiddels (byvoorbeeld die internet) gebruik te maak. Die dogters werk nie selfstandig nie, maar steun op Moeder A se konstante hulp en leiding. Dit dra daartoe by dat hulle nie leer om hulle eie kennis en vaardighede toe te pas of verder uit te brei nie. Moeder A maak soms van die mededelingsmetode gebruik deur sommige van die werk soos 'n lesing vir die dogters aan te bied, byvoorbeeld tydens hulle groeplese op Vrydae.

Moeder A voorsien nie gereedlik vir die dogters 'n verduideliking op hulle vrae nie maar toon 'n geneigdheid om die antwoorde vir hulle voor te lê of die opdragte van die take te wysig. Die dogters leer gevolglik nie om vir hulleself te dink, om oor die leerinhoud na te dink nie of om hulle eie kennis en vaardighede toe te pas nie. Moeder A se wyse van leerondersteuning blyk ook nie toereikend te wees nie aangesien sy in sommige geval die dogters se korreksies namens hulle doen, wat daartoe bydra dat hulle kennis en vaardighede nie verder uitgebrei word nie. Moeder A maak van geen vorm van assessering gebruik nie, met die gevolg dat sy nie haar dogters se vordering en/of leemtes kan bepaal nie en gevolglik nie die onderrig- en leergebeure in terme daarvan doelmatig kan aanspreek nie.

Die gevallestudie toon in sekere opsigte ooreenkomste met die ander gevallestudies. Moeder A blyk in beheer te wees van die keuses en besluite wat geneem word met betrekking tot die onderrigmateriaal, wat ooreenstem met gevallestudie B. Sy poog om haar dogters te beskerm deur hulle te isoleer, wat daartoe bydra dat hulle beperkte blootstelling aan individue buite die gesin- en tuisskoolsisteme het, wat ooreenstem met gevallestudie C.

Dit kom voor dat die gesinslede se gedrag artikuleer met die diskoerse wat deur haar onderskryf word, naamlik 'n Christelike voorskriftelike diskoers (sy poog om die dogters in ooreenstemming met Bybelse voorskrifte op te voed) en 'n isolasionistiese diskoers (sy poog om die dogters weg

te hou van enige negatiewe invloede). Dit blyk egter dat die menslike ontwikkeling diskoers wat deur Vader A onderskryf word nie tans in die Tuisskool A realiseer nie. Dit wil voorkom of die navolging van die Bybelse voorskrifte voorrang geniet en dat die dogters se onderrig en leer nie as prioriteit beskou word nie.

**Gevallestudie B** – Die gevallestudie verskil van die ander gevallestudies deurdat hulle ‘n een-kind gesin is en dat die besluit om te tuisskool aanvanklik deur Kind B gedryf was. Die een-kind gesin maak dat Moeder B nie nodig het om kinders op verskillende graadvlakke te akkommodeer nie en sy kan onverdeelde aandag aan Kind B gee, wat daartoe bydra dat toereikende leer kan plaasvind. Kind B kry ook die geleentheid om aktiwiteitsdae by te woon, waar hy blootstelling kry aan kinders van sy eie portuurgroep en ook die geleentheid kry om nuwe kennis en vaardighede aan te leer. Die gesinslede openbaar elkeen ‘n persoon-gebaseerde identiteit en hulle skyn nie afhanklik van mekaar of ander groepe te wees nie (Ting-Toomey in Hill *et al.*, 2007: 48+49). Dit kom voor of Gesin B werklik waarde heg aan Kind B se onderrig, leer en ontwikkeling deurdat hulle die enigste gevallestudie is wat ‘n ontwikkeling-tot-volwassenheid-diskoers onderskryf. Hulle beskou nie huiswerk as ‘n nadeel nie maar besef dat dit ‘n nodige deel van Kind B se leerproses uitmaak, wat daarop dui dat daar tyd en aandag bestee word aan die inoefening van kennis en vaardighede. Kind B blyk die enigste een van die vier deelnemers te wees wat dit werklik geniet in die tuisskool en wat nie ‘n ongedurigheid het daarvoor nie. Hy blyk ook die enigste een van die vier deelnemers te wees wat toereikend vorder en presteer en dit kom voor of sy ontwikkeling in lyn met sy verwagte ouderdomsvlak is.

Die gevallestudie toon ook in sekere opsigte ooreenkomste met van die ander gevallestudies aangesien Moeder B (soos Moeder A) in beheer van die keuses en besluite is wat geneem word. Tuisskool B gebruik dieselfde kurrikulum as Tuisskool C hoewel hulle rede vir die keuse van die kurrikulum sowel hul toepassing daarvan verskil. Gesin B is (soos Gesin D) oop vir kontak met ander buite die gesin- en tuisskoolsisteme en die ouma is by hulle woonagtig. Moeder B maak in Tuisskool B dikwels van ‘n dialoogmetode gebruik deurdat sy en Kind B in leergesprekke betrokke is en sy voorsien aan hom die nodige hulp, leiding en ondersteuning wanneer hy dit verlang.

Dit blyk dat die gesinslede se gedrag artikuleer met die diskoerse wat deur hulle onderskryf word, naamlik ‘n ontwikkeling-tot-volwassenheid-diskoers (die ouers heg waarde aan Kind B se insette sowel as sy ontwikkeling) sowel as ‘n diskoers van die Christelike uitlewing van hulle geloof (hulle lewe werklik in ooreenstemming met hulle Christelike waardes). Gesin B leef gebalanseerd en hulle blyk nie oordrewe afhanklik van ander groepe (byvoorbeeld die kerk) te wees nie, maar behou hulle eie identiteite. Kind B werk selfstandig en Moeder B is teenwoordig om aan hom die nodige leiding en ondersteuning te bied indien nodig. Die leerproses blyk interaktief van aard te wees, wat Kind B instaat stel om nuwe kennis en vaardighede aan te leer, wat sy ontwikkeling in die algemeen bevorder. Moeder B sal byvoorbeeld die ACE-akademie nader vir hulp wanneer sy vashaak of sy gebruik haar internet as hulp wat as verryking vir die kurrikulum dien.

**Gevallestudie C** – Die gevallestudie verskil van die ander gevallestudies aangesien hulle van ‘n ander kulturele agtergrond afkomstig is en Moeder C het nog nooit vantevore buite die huis gewerk nie. Kind C werk heeltemal selfstandig en ontvang min of geen leiding en ondersteuning van Moeder C, wat daartoe bydra dat daar nie toereikende leer kan plaasvind nie of dat hy verkeerd kan leer. Tuisskool C maak van geen addisionele hulpmiddels gebruik nie en is ook nie by ‘n ondersteuningsnetwerk vir tuisskolers betrokke nie. Kind C neem ook nie tans aan enige buitemuurse aktiwiteite deel nie. Dit wil voorkom of sy blootstelling aan maats beperk is, wat sy sosiale ontwikkeling kan benadeel.

Die gevallestudie toon wel in sekere opsigte ooreenkomste met van die ander gevallestudies. Die besluit om te tuisskool sowel as die keuse van die kurrikulum was deur Vader C gedryf, soos met gevallestudie D. Hulle gebruik ook die ACE-kurrikulum (soos Tuisskool B) maar die doel en toepassing geskied op verskillende wyses. Moeder C (soos Moeder D) maak staat op die kurrikulum maar nie vir dieselfde redes nie en sal selfs programbeginsels verander. Moeder C gebruik die kurrikulum as ‘n plaasvervanger vir haarself met die gevolg dat sy geringe verantwoordelikheid vir haar seuns se onderrig neem. Gesin C poog (soos Gesin A) om hulle seuns te beskerm deur hulle te isoleer, wat daartoe bydra dat hulle die seuns se blootstelling beperk.

Dit blyk dat die gesinslede se gedrag artikuleer met die diskoerse wat deur hulle onderskryf word, naamlik ‘n patriargale diskoers (Vader C neem al die besluite en Moeder C is op die agtergrond), ‘n isolasionistiese diskoers (die seuns word weg gehou van negatiewe invloede) en ‘n Christelike verhoudingsdiskoers (die seuns word in ooreenstemming met die gesin se Christelike waardes opgevoed). Dit wil voorkom of die gebrekkige leiding en ondersteuning wat Kind C ervaar daartoe bydra dat hy nie geleentheid kry om sy kennis en vaardighede uit te brei nie, wat daartoe bydra dat toereikende leer nie kan plaasvind nie. Kind C poog om vinniger deur sy werkboeke te vorder en die versnelde leer kan daartoe bydra dat die werk bo sy ontwikkelingsvlak is en dat hy slegs oppervlakkig met die inhoud omgaan.

**Gevallestudie D** – Die gevallestudie verskil van die ander gevallestudies aangesien die dogters nog nie vantevore in ‘n dagsorg, kleuterskool of institusionele skool was nie. Tuisskool D is die enigste een wat van twee kurrikulums gebruik maak, wat dui op Moeder D se afhanklikheid van die kurrikulum en sy is die enigste een van die moeders wat ‘n “kurrikulêre” diskoers onderskryf. Moeder D is ook die enigste een wat nie ‘n huishulp het nie en wat al die huiswerk self doen. Dit kan dan gebeur dat haar huiswerk meer van haar gesins- of tuisskool tyd opneem.

Die gevallestudie toon ooreenkomste met van die ander gevallestudies deurdat die besluit om te tuisskool sowel as die keuse van die kurrikulums ook deur Vader D gedryf was, soos by gevallestudie C. Moeder D maak (soos Moeder B) ook gebruik van ‘n dialoogmetode deur met haar dogters betrokke te raak by leergesprekke, wat daartoe bydra dat toereikende leer kan plaasvind. Die ouma is, soos by Gesin B, ook by Gesin D woonagtig en hulle het, soos gevallestudie B, gereeld kontak met individue buite die gesin- en tuisskoolsisteme, wat die dogters se sosiale ontwikkeling bevorder.

Dit blyk dat Moeder D sterk afhanklik is van die kurrikulum om haar te help om die onderrig wat haar dogters nodig het aan hulle te voorsien sodat hulle kan leer. Sy werk hard en doen baie moeite met haar dogters se onderrig. Moeder D maak gebruik van al die beskikbare hulpmiddels wat deur die kurrikulum voorsien word, byvoorbeeld CD’s, DVS’s en die internet, en sal selfs ondersteuning van buite die gesin- en tuisskoolsisteme opsoek, byvoorbeeld vriendinne en professionele persone.

### 6.2.3 ‘n Oorkoepelende sin-maak van die gevallestudies

Dit is duidelik dat die gevallestudies in verskeie opsigte van mekaar verskil, byvoorbeeld hulle het uiteenlopende redes vir hulle besluite aangevoer, die rolle wat hulle in hulle gesinne en tuisskole vervul verskil, hulle het verskillende voor- en nadele vir tuisskoling geïdentifiseer, hulle stel verskillende uitkomstes vir hulle kinders ten doel en hulle toepassing of gebruik van die kurrikulums, onderrigprogramme en onderrigmateriaal verskil van mekaar. Die verskille tussen die gevallestudies bevestig die uniekheid van elke tuisskoolonderrig situasie.

Dit wil egter voorkom of die gevallestudies wel te midde van die verskille enkele ooreenkomste toon. Die gesinne het almal daarop gewys dat hulle poog om hulle kinders in ooreenstemming met hulle Christelike waardes op te voed en hulle heg waarde aan hulle gesinne sowel as hulle betrokkenheid by die kerk en kerklike aktiwiteite. Dit blyk dat die gesinne naby mekaar leef en betrokke is in mekaar se lewens, wat daartoe bydra dat daar hegte gesinsbande tussen hulle is. Dit kom voor of die gesinne uit eie keuse deel vorm van ‘n besondere subkultuur, naamlik hulle kerk (Hill *et al.*, 2007: 175-176). Die subkulture waaraan hulle behoort het hulle eie oortuigings, waardes, norme, persepsies en diskoerse wat aan die gesinne oorgedra word en rig en beïnvloed hulle persepsies en praktyke. Die ouers beklemtoon die belangrikheid van hulle kinders se godsdienstige- en sedelike vorming en het kurrikulums of onderrigmateriaal gekies wat Christelik-gebaseerd is. Dit kom voor of elkeen van die gevallestudies ‘n **Christelike diskoers** onderskryf maar dat hulle verskillende aspekte van die Christelike geloof beklemtoon, gebaseer op die spesifieke waardes wat hulle as belangrik ag. Dit blyk dat die Christelike diskoers wat deur hulle onderskryf word ‘n samehang toon met die besondere subkultuur (die kerk) waaraan hulle behoort wat ooreenstem met die literatuur oor kultuur en diskoers (Hill *et al.*, 2007: 2; Vlasselaers, 2002: 100; Painter en Theron (2001: 2)).

Dit blyk dat die ouers in elkeen van die gevallestudies poog om in die beste belang van hulle kinders op te tree. Die uitkomstes wat die ouers vir hulle kinders ten doel stel verskil van mekaar maar hulle is elkeen daarvan oortuig dat tuisskoling die enigste wyse is waarop hulle dié uitkomstes kan realiseer. Hierdie oortuiging het die ouers gedryf om ‘n ekstreme stap te neem en hulle kinders uit die institusionele skole te haal (of selfs nooit daarin te plaas nie) en om ten spyte



van hulle gebrekkige kennis en vaardighede (nie een van die moeders is ‘n opgeleide onderwyseres nie), self tuisskoling aan hulle te voorsien. Dit wil verder voorkom of die ouers verskeie opofferings (byvoorbeeld op ‘n persoonlike en finansiële vlak) moet maak maar dat hulle ten spyte daarvan steeds toegewyd bly en alles in hulle vermoë doen om die beste vir hulle kinders te doen. Dit wil dus voorkom of die ouers se diskoerse sal bepaal wat as **beste belang** beskou sal word.

## 6.3 GEVOLGTREKKINGS

### 6.3.1 Gevolgtrekkings met betrekking tot my navorsingsvrae

#### 6.3.1.1 Beantwoording van my sekondêre navorsingsvrae

##### 1. Wat is die beweegredes vir plasing in tuisskoling?

Die navorsingsbevindings het getoon dat die tuisskool opvoeders en vaders uiteenlopende redes aangevoer het vir hulle besluit om tuisskoling te onderneem. Die meerderheid redes kan teruggevind word in die literatuur, naamlik Christelike redes (Botha, 2005: 2-5), ontevredenheid oor die standaard van onderwys (Van Oostrum in Moore, 2002: 4), praktiese oorwegings (Bester, 2002: 2), ontevredenheid oor die teenstrydige waardes in die institusionele skole (Botha, 2005: 2-5), besorgdheid oor die geweld, dwelms en slegte taalgebruik in die institusionele skole (Lubienski, 2000: e-dok.; Reich, 2002: 57), ‘n behoefte om leerders se blootstelling aan sekere materiaal te beperk (Reich, 2002: 56) en ‘n behoefte van ouers om individuele aandag aan hulle kinders se akademiese vordering te skenk (Botha, 2005: 2-5). In Gevallestudie B het die aanvanklike idee om met tuisskoling te begin bloot op voorstel van Kind B posgevat en die ouers het hom ernstig opgeneem. Ek het nie tydens my soektogte enige literatuur teengekom wat met hierdie bevinding artikuleer nie. Die mediese redes wat deur Moeder A aangevoer is kon ook nie teruggevind word in die literatuur nie – ek het geen studies gevind wat gemeld het dat ouers weens gesondheidsfaktore so lig soos ‘n kind se allergieë en asma besluit het om tuisskoling te onderneem nie.

‘n Blote vermelding van redes blyk egter byna niksseggend te wees aangesien dit nie bydra tot insig in die wesenlikheid van ‘n tuisskool praktyk nie. Dit kom voor of die tuisskool opvoeders se betekenisgewing onderliggend aan die redes van mekaar verskil, wat daarop dui dat hulle redes vanuit hierdie betekenisgewing geïnformeer en/of gerig word en dat die redes ingebed is in hulle waardesisteme. ‘n Ondersoek na die tuisskool praktyke sou dus vlak en enkelvoudig wees indien dit vassteek by die redes vir tuisskoling. Ons kan eers tot insig kom met betrekking tot die uniekheid van elke tuisskoolsisteme indien ons ook die tuisskool opvoeders se besondere waardesisteme onderliggend aan die redes in oorweging neem.

In die literatuur word verwys na twee hoofgroepe op grond van hul beweegredes vir tuisskoling, naamlik ideoloë (word deur godsdienstige oortuigings gedryf tot tuisskoling) en pedagoë (word deur praktyk oorwegings gedryf tot tuisskoling) (Van Galen, 1991:66). Dit blyk dat die deelnemers aan my studie oorwegend in die twee kategorieë geval het. Moeder A se Christelike redes, Vader B se mening dat tuisskoling deel van God se plan vir hul gesin is, Moeder C se behoefte om haar seuns in ooreenstemming met hulle Christelike waardes groot te maak sowel as Moeder D se Christelike redes plaas hulle in die ideologiese kategorie, terwyl Vader A se besorgdheid oor die swak gehalte van die huidige onderwys, Vader C en Moeder C se ontevredenheid oor die geweld en negatiewe waardes in die institusionele skole en Vader D se behoefte aan individuele aandag vir sy dogters hulle in die pedagogiese kategorie plaas.

‘n Nadere beskouing van die deelnemers se redes vir tuisskoling laat egter blyk dat so ‘n enkelvoudige indeling in terme van ideoloë en pedagoë ook nog nie die uniekheid van elke tuisskoolonderrig konteks in terme van sy eie waarheid laat verskyn nie en steeds niksseggend is. Nie alleen plaas die indeling ‘n ouer soms in albei kampe nie, maar al die redes wat deur die deelnemers aan my studie aangevoer is kan ook nie gemaklik in die twee kategorieë ingeorden word nie. Dit wil voorkom of die literatuur met so ‘n kategorisering steeds slegs klem lê op die redes vir tuisskoling en dat die deelnemers se oortuigings, persepsies en diskoerse wat hulle redes onderlê nie voldoende in oorweging geneem word nie.

Sommige van die ouers in die studie het oënskynlik dieselfde redes vir tuisskoling aangevoer, maar die betekenisgewing onderliggend aan die redes sowel as die doel wat hulle wil bereik

(uiteraard gewoonlik in noue samehang met die betekenis) het grotendeels van mekaar verskil. Vir Moeder A beteken Christelike redes byvoorbeeld die nougesette navolging van Bybelse voorskrifte, terwyl dit vir Moeder D primêr beteken om in 'n lewende verhouding met God te staan. Hulle betekenisgewing is geheel uiteenlopend, byvoorbeeld in terme van die rigiede detail van voorgeskrewe drag en gedrag (Moeder A) *versus* die soepel keuses van waardegedrewe verhoudings en interaksies (Moeder D), asook die wyse waarop die tuisskool praktyke gerig word in losse samestelling van leermateriaal (Tuisskool A) *versus* 'n nougesette uitvoering van twee onderrigprogramme (Moeder D). Dit wil dus voorkom of die redes vir tuisskooling inderdaad ingeklee word deur 'n individu se godsdienstige- en kulturele agtergrond en ervarings op skool soos deur Knowles (1991: 216-219) aangevoer, sowel as hulle eiesoortige norme, waardes, oortuigings, persepsies en diskoerse, wat min indien enige aandag in die literatuur gekry het. Die voorbeeld dui weereens op die invloed van die tuisskool opvoeders se besondere waardesisteme sowel as die konteks waarin dit gestalte vind, wat impliseer dat 'n kategoriale indeling nie gedoen behoort te word nie aangesien dit nie reg laat geskied aan die uniekheid van elke tuisskool praktyk nie.

'n Belangrike vraag wat na vore kom raak die mate waartoe en die wyse waarop die redes vir tuisskooling na verloop van tyd steeds in die tuisskool realiseer, al dan nie. Die beantwoording van die vraag is van belang aangesien redes vir tuisskooling meestal 'n direkte/indirekte invloed bly uitoefen in die tuisskoolopvoeder se gestaltegewing aan haar rol asook op die daaglikse bedryf van die tuisskool. Dit blyk dat die redes wat in Gevallestudies B, C en D aangevoer is steeds grootliks in hulle tuisskole realiseer. Dit wil voorkom of die redes nie bloot rasionaliserings was nie, maar steeds 'n direkte invloed uitoefen op hulle praktyke en dat die praktyke selfs deur die redes gerig word. Dit blyk egter dat Vader A se rede nie tans in Tuisskool A realiseer nie en dat die praktyk aldaar hoofsaaklik gerig word onder die sterk invloed van Moeder A se diskoers. Vader A is nie betrokke by die tuisskool nie en dit wil voorkom of betrokkenheid van kernbelang is om seker te maak dat die redes deurgevoer word na die tuisskool praktyk. Hierdie afleiding word ondersteun deur die feit dat Vader C en Vader D se beklemtoning van kwaliteit onderwys neerslag vind in hul rol in die keuse van onderrigprogramme en volgehoue betrokkenheid by hul tuisskole.

Dit wil voorkom of die redes vir tuisskooling 'n direkte verband toon met die besondere gestaltegewing aan die tuisskool praktyk, en hierdie feit figureer nie sterk genoeg in die literatuur nie. Die feit dat besondere redes steeds in die tuisskole wat deelgeneem het aan die studie realiseer is 'n verdere aanduiding dat dié redes ingebed is in die ouers se besondere waardesisteme en daarom dra dit by tot die tuisskool praktyke. Dit blyk dat realisering van die redes vir tuisskooling tot dusver nog nie in die literatuur kriterieel aangelê is nie en dit noodsaak bepaald verdere oorweging.

Dit wil dus ten slotte voorkom of die sin van die redes vir tuisskooling nie geleë is in 'n enkelvoudige en oppervlakkige beskrywing en/of indeling van dié redes nie. Dit blyk eerder dat die tuisskool opvoeders se geskiedenis (met hulle besondere waardesisteme), beoogde uitkomst, en die realisering van die redes in oorweging geneem moet word alvorens die besondere tuisskool praktyk begryp kan word. Dit sal daarom sinvol wees om in alle navorsing rakende tuisskooling die redes vir tuisskooling as 'n narratief binne die besondere gesin of tuisskool te ondersoek, soos wat dit in die konteks sigbaar word, om sodoende telkens die geldigheid van die redes vir die betrokke tuisskool opvoeders te begryp. Ek verwys terug na Moeder A se mediese redes vir tuisskooling van Kind A as voorbeeld. Hierdie rede word nie in die literatuur gevind nie en mag deur sommige beskou of selfs afgeskryf word as ekstreem. Die ondersoek het egter laat blyk dat die gesondheidsfaktor tot rede verhef word in lyn met Moeder A se isolasionistiese diskoers. Op grond van haar oortuigings rakende die isolering van haar kinders beskou sy Kind A se allergie dus as 'n geldige rede om tuisskooling aan haar te bied.

## 2. Wat is tuisskool leerders se persepsies van dié redes?

My navorsingsbevindings met betrekking tot hierdie vraag berus op data versamel op die vlakke van direkte formulering ('n onderhoud), onbewuste betekenis (die projeksies) en gedrag (die observasies) en dui daarop dat die tuisskool leerders se persepsies van die redes vir tuisskooling oorwegend verskil van die redes soos deur die ouers bedoel. As voorbeeld bespreek ek Kind A. Haar persepsie van die redes het raakpunte getoon met dié van haar moeder oor veiligheid, maar haar formulering van die Christelike rede as toesighouding, het van dié van haar moeder verskil en sy het die redes ook verskillend georden as eers veiligheid en dan Christelike gedragsnorms.

Sy het ook een van die redes, die mediese rede, nie eens genoem nie en nêrens verwys na die redes geopper deur haar vader nie. Dit blyk dus reeds op die vlak van onderhoudvoering dat daar nie kongruensie was tussen haar persepsies van die redes vir tuisskoling en die redes soos gestel deur haar moeder nie. Dit wil hieruit voorkom of haar eie behoeftes (aan veiligheid soos geassosieer met haar ervaring van ‘n “roof”) en haar betekenisgewing (van skuldgevoelens oor die oortreding van Bybelse voorskrifte) onder andere ‘n invloed uitgeoefen het op haar persepsies. Die verskille tussen haar persepsies van die redes vir tuisskoling en dié soos deur haar ouers gestel kan moontlik bydra tot haar problematiese belewing van die tuisskool as inperkend en selfs dwangmatig. Volgens haar projeksies is sy egter heel anders ingestel en ontken en verwerp sy die redes deur haar moeder gestel. Sy is van mening dat sy min keusevryheid het en moet deelneem aan aktiwiteite wat nie altyd vir haar lekker is nie. Sy beskou nie die wêreld as onveilig nie en wil uitgaan en nuwe ervarings deurmaak.

Die blyk ook uit die onderhoude en projeksies van Kind C en Kind D dat tuisskool leerders hulle tuisskole as problematies kan beleef en insig in hulle persepsies van hul ouers se redes vir tuisskoling kan lig werp op die omvang en aard van hulle probleme. Dit blyk daarom dat ‘n begryping van die tuisskoolonderrig situasie nie moontlik is indien die tuisskool leerder se persepsies nie in oorweging gehou word nie.

Mullins (1992: 297) se studie verwys na die samehang tussen tuisskool leerders se houdings en persepsies en het bevind dat hul houding jeens tuisskoling grootliks beïnvloed word spesifiek deur hulle persepsies van hulle insae in die besluitnemingsproses om te tuisskool. My studie bevestig egter nie hierdie bevinding nie aangesien Kind C steeds ‘n ongedurigheid ervaar al was die besluit vooraf met hom uitgeklaar, wat daarop dui dat blote insae nie voldoende is nie. Die ouers in Gevallestudie A en D, wat die besluit grootliks oorhoofs geneem het, blyk salig onbewus te wees van hulle kinders se ongedurigheid of selfs ongelukkigheid in die tuisskole. Dit blyk dat Kind B uniek is deurdat sy ouers volle oorweging geskenk het aan sy voorstel om te begin met tuisskoling en werklik sy waardes in aanmerking geneem en gerespekteer het. Dit kom dus voor of daar inderdaad kongruensie is tussen Kind B se persepsie en die werklike redes vir tuisskoling soos gestel deur sy ouers.

‘n Belangrike bevinding berus op interpretasie van die leerders se projeksies, naamlik dat hul weergawes van die redes vir tuisskooling in hulle onderhoude verskil het van dit wat in die projeksies na vore gekom het. Die verskil kan onder andere toegeskryf word aan persoonseenskappe wat tydens die onderhoude daartoe bydra dat die kind nie spontaan kon gesels nie (byvoorbeeld Kind B), die kind funksioneer moontlik in ‘n rigiede raam en wou nie die ouers se guns verloor nie (byvoorbeeld Kind A), die konteks van die onderhoud waar die kind dalk ‘n front wou voorhou (byvoorbeeld Kind D), en die dinamiek in die gesin waar die kind nie ‘n opinie mag opper nie (byvoorbeeld Kind C).

Die bevindings met betrekking tot die tuisskool leerders se persepsies van hul ouers se redes vir tuisskooling hou implikasies in op teoretiese vlak maar ook op metodologiese vlak. Op teoretiese vlak het die gebruik van die projeksies en observasies van leergedrag daartoe bygedra dat waardevolle insigte na vore gekom het met betrekking tot tuisskool leerders se onderliggende behoeftes en persepsies wat hulle nie moontlik of gemaklik vind om oor te gesels op ‘n bewuste vlak nie. Dit wil voorkom of die literatuur se benadering jeens tuisskooling opsigself ietwat patriargaal aandoen aangesien die tuisskool leerders se behoeftes, opinies of persepsies nie daarin oorweeg word nie. Die projeksies het, subjektief beskou, groter waarheidswaarde as wat stellings gemaak onder beheerde omstandighede kan hê en die interpretasie van my bevindings is oorwegend gedoen aan die hand van die projeksies. Dit dra by tot ons begryping van die tuisskoolonderrigsituasie, deurdat die inligting waaroor die tuisskool leerders nie direk wil gesels nie in hulle projeksies na vore gekom het.

Op metodologiese vlak hou die bevindings met betrekking tot die persepsies van die tuisskool leerders implikasies in vir die data-insamelingstegnieke wat gebruik word in navorsing op die tuisskool verskynsel. Dit skyn van kernbelang te wees om tuisskool leerders direk te betrek by die navorsing en om nie net te steun op die inligting van tuisskool opvoeders en ouers nie. Die enkele studies waar die tuisskool leerders se perspektief oorweeg is het egter slegs gefokus op die inligting wat deur die ouers sowel as in onderhoude met die tuisskool leerders ingesamel is. Dit blyk inderdaad dat onderhoude alleen nie voldoende is nie aangesien sommige tuisskool leerders nie oor die vrymoedigheid mag beskik om direk oor sekere temas of onderwerpe te gesels nie, wat daartoe kan bydra dat ons ‘n skewe beeld van die tuisskole kry.

Met betrekking tot praktyk sowel as navorsing wil dit dus voorkom of die tuisskool leerders veel meer integraal as medespelers in die tuisskool in berekening gebring behoort te word. Dit blyk dat ‘n ondersoek na die tuisskool verskynsel ‘n sensitiwiteit vir die tuisskool leerders moet toon. Hulle stem rig tesame met die ouers se diskoerse die tuisskool praktyke en behoort daarom in aanmerking geneem te word.

3. Wat is die diskoerse wat tuisskool opvoeders se tuisskoolpraktyke rig?

Die navorsingsbevindings dui daarop dat die diskoerse wat deur die deelnemers in die onderskeie gevallestudies onderskryf word na inhoud grotendeels van mekaar verskil ten spyte van oënskynlike ooreenkomste of minstens raakpunte. Dit kom eerstens voor of al vier die gevallestudies ‘n Christelike diskoers onderskryf, maar met wisselende beklemtonings. In Gevallestudie A word die nugesette navolging van die Bybelse voorskrifte beklemtoon, in Gevallestudie B beskou hulle die uitlewing van hulle Christelike geloof as sentraal, terwyl die deelnemers in Gevallestudie C en D meld dat ‘n lewende verhouding met God vooropgestel moet word, maar ook weer met onderskeiding van ‘n charismatiese en konserwatiewe konteks. In Gevallestudies A en C onderskryf die tuisskool opvoeders verder isolering as ‘n diskoers en poog hulle dan om hul kinders te beskerm deur hulle te isoleer. In Gevallestudie A het die isolering ten doel om die kinders te beskerm téén invloede, terwyl Gevallestudie C se isolering ten doel het om hul kinders weg te hou ván invloede. In Gevallestudie C en D word ‘n sterk patriargale diskoers onderskryf en is die vaders in beheer van die besluite en keuses wat gemaak word. In Gevallestudie C word die patriargale diskoers gedryf uit hulle Indiër kultuur, terwyl die patriargale diskoers in Gevallestudie D deur ‘n Bybelse beskouing van die rolle gedryf word. ‘n Ontwikkelingsdiskoers word ook in Gevallestudie A en B aangetref. In Gevallestudie A realiseer die ontwikkelingsdiskoers swak of selfs geensins nie, terwyl die ouers in Gevallestudie B hulle kind se ontwikkeling voorop stel en alles in hulle vermoë doen om sy ontwikkeling te bevorder. Ten slotte is Moeder D bewus van haar onkunde en maak sy staat op onderrigprogramme om haar te help om, na haar mening goeie gehalte onderwys, aan haar dogters te voorsien en sy onderskryf hiermee ‘n “kurrikulêre” diskoers.



Dit blyk dat die deelnemers se godsdienstige- en kulturele agtergrond (besondere subkulture waaraan hulle behoort) van mekaar verskil en 'n invloed uitoefen op hulle oortuigings, persepsies en wyses van betekenisgewing (soos onder andere uitgewys deur Vlasselaers, 2002: 100; Hill *et al.*, 2007: 2) en sodoende bepaald wederkerig 'n invloed uitoefen op die diskoerse wat hulle onderskryf. Dit bevestig die wedersydse beïnvloeding tussen die makrosisteam en die mikrosisteme van die gesin en -tuisskool. Dit blyk egter dat die resente literatuur ten opsigte van tuisskoling meestal óf 'n belangse oorsig bied (Botha, 2005), óf self vanuit bepaalde diskoerse vertrek (Van Oostrum, 1997) en dat begronde navorsing met betrekking tot die invloede wat die tuisskool praktyke onderlê steeds beperk is en geensins voldoende verreken word nie.

'n In-diepte deurskouing van die vier gevallestudies laat blyk te midde van die verskille twee gemeenskaplike eienskappe. Al vier die tuisskool praktyke word gedryf deur 'n Christelike diskoers, en al die ouers streef om by wyse van die tuisskole in die beste belang van hulle kinders op te tree. Die Christelike diskoerse val in die raam van godsdiens of spiritualiteit, en dit was moontlik toevallig dat al vier my gevallestudies 'n Christelike diskoers en geen ander diskoers met betrekking tot spiritualiteit onderskryf het nie. Die moontlikheid bestaan beslis dat individue vanuit ander godsdienste en spirituele kodes ook deur die inhoude van hulle diskoerse tot die besluit op tuisskoling kom, maar ek het hulle nie gevind nie. Ek het ook nie literatuur gevind waar verwys word na ander godsdienste nie en dit blyk dat die meerderheid tuisskolers op grond van Christelike oorwegings besluit om tuisskoling te onderneem (Botha, 2005; Blok, 2004).

Om in die beste belang van jou kind op te tree is moontlik wesenlik deel van ouer-wees, maar wat beskou word as die beste belang vir jou kind/kinders blyk diskursief begrond te wees. Die beste belang van hulle kinders word dan ook verskillend ingeklee deur die tuisskool opvoeders en die vaders op grond van die betekenis, inhoude, waardes, norme en persepsies van elk. Vir die ouers in al vier die gevallestudies het hul beskouing van die beste belang van hulle kinders so sterk gefigureer dat hulle besluit om te tuisskool en dat hulle tuisskool praktyke daardeur gerig word met al die opofferings wat dit mag verg. Moeder B se klem op ontwikkeling-tot-volwassenheid dra by dat sy alles in haar vermoë doen om Kind B se ontwikkeling te bevorder, terwyl Moeder A poog om Kind A ten alle koste te beskerm, onder andere teen die stowwe waarvoor sy allergies is, en glo dat isolering in haar beste belang is.

Dit blyk dan dat diskoers op verskillende wyses in die tuisskool praktyke gestalte vind aangesien uitkomst wat die ouers vir hulle kinders ten doel stel sowel as hulle beskouing van wat in die beste belang van hulle kinders is van mekaar verskil, wat verder bydra tot die uniekheid van elke tuisskool. Dit gaan egter oor meer as net hierdie uniekheid en dit is belangrik om te besef dat hulle tuisskooling met die beste van bedoelings aanpak en deurvoer en dat die tuisskool opvoeders wesenlike opofferings moet maak. ‘n Ondersoek na tuisskooling noodsaak dus ‘n herkenning en erkenning van die tuisskool opvoeders se onderliggende waardes, norme en inhoude wat hulle die tuisskool op ‘n sekere wyse laat inkleef. Dit behoort dus nie te gaan oor ‘n kritiese beoordeling van tuisskole nie, maar eerder oor die insig dat tuisskool praktyke mede-beïnvloed word deur diskoerse.

#### 4. Hoe ervaar die tuisskool leerders hul tuisskoolsituasies?

In antwoord op hierdie vraag gaan ek poog om ‘n praktyk beskrywing vanuit ‘n mikrosistemiese hoek te voorsien wat, los staan van die diskoerse wat deur die deelnemers onderskryf word.

Dit is bevind dat die tuisskool leerders se ervaring van hulle onderskeie tuisskole in sekere opsigte ooreengestem het deurdat hulle hulle tuisskool omgewings ervaar as veilig en rustig en dat hulle dit geniet om by die huis saam met hulle gesinne te wees. Die tuisskool leerders se ervaring toon egter verskeie verskille. Dit lyk of Kind B die enigste een van die vier kinders is wat dit werklik geniet in die tuisskool as tuisskool, en wat die leiding en ondersteuning wat hy ontvang as toereikend ervaar. Dit kom voor of die gesin in Tuisskool B saamwerk as ‘n span en dit is duidelik dat die ouers waarde heg aan Kind B se opinies en insette en dat hy ‘n mate van inspraak het in die besluite wat in die gesin sowel as in die tuisskool geneem word. Bogemelde blyk by te dra tot sy positiewe ervarings in die tuisskool. Dit blyk verder vir die ouers belangrik te wees dat in al sy behoeftes, byvoorbeeld op akademiese sowel as sosiale vlak, voldoen moet word, wat daartoe bydra dat hulle hom nie weerhou van deelname aan enige aktiwiteite nie, wat verder bydra tot sy positiewe ervarings met betrekking tot die tuisskool.

Dit kom voor dat die tuisskool leerders in Gevallestudie A, C en D se ervaring van hulle tuisskole nie in alle opsigte positief daar uitsien nie. Hulle het almal in hulle onderhoude genoem dat hulle

tuissskoling geniet, maar hulle projeksies en hulle gedrag tydens die observasiesessies het dit nie konsekwent bevestig nie. Hulle is van mening dat hulle behoeftes nie tans in die tuissskole bevredig word nie, wat daartoe bydra dat hulle 'n ongedurigheid ervaar en 'n behoefte toon om te ontvlug. Kind A het 'n behoefte aan maats sowel as avontuur en is bewus van die tekorte in haar onderrig, Kind C toon 'n behoefte om aan buitemuurse aktiwiteite deel te neem en om maats te hê, terwyl Kind D soms met haar skoolwerk sukkel en die hulp wat sy ontvang as ontoereikend ervaar.

Dit blyk dat die tuissskool leerders se ervarings van die tuissskole 'n samehang toon met die mate waartoe in hulle behoeftes voorsien word. Dit wil verder voorkom of hulle ervarings van die tuissskole ook beïnvloed word deur die mate van leiding en ondersteuning wat hulle in hulle leerwerk vanaf die tuissskool opvoeders ontvang.

Dit wil voorkom of Mullins (1992: 297) se bevinding dat tuissskool leerders se houding teenoor tuissskoling gerig word deur hulle insae in die besluitnemingsproses, nie as uitsluitlike invloed op hulle ervaring van die tuissskoolsituasie beskou kan word nie, maar eerder 'n samehang toon met die ondersteuning wat hulle ontvang sowel as die vervulling van hulle besondere behoeftes. Dit blyk dat die literatuur nog beperk is en dat al die aspekte wat hulle ervarings van die tuissskole beïnvloed nie voldoende in die literatuur verreken word nie.

Die tuissskole in die studie toon in alle opsigte merkbare verskille met betrekking tot die dag-tot-dag bedryf daarvan. Die tuissskole gebruik verskillende kurrikulums of onderrigmateriaal en die gesag wat daaraan toegedig word verskil ook. Dit blyk dat, al gebruik die tuissskole dieselfde kurrikulums (naamlik Tuissskool B en C), die kurrikulums steeds op verskillende wyses neerslag vind in die praktyk en sodoende invoer op verskillende ervarings by die leerders. Die tyd wat aan skoolwerk bestee word verskil, asook die hoeveelheid huiswerk indien enige. Die mate en wyse van begeleiding wat gebied word verskil (in Tuissskool A word byvoorbeeld die werk vir die dogters gedoen, terwyl Kind C op die ander punt van die kontinuum aan homself oorgelewer is) asook die hantering van skoolwerk wat nie verstaan word nie (in Tuissskool D staan hulle byvoorbeeld stil by die werk, terwyl werk in Tuissskool C gelos word totdat Vader C kan help). In sekere van die tuissskole word die kinders nie geassesseer nie (Tuissskool A), terwyl die ander

tuissskole waarde heg aan interne sowel as eksterne assessering (Tuissskool B en D). Die tuissskole verskil ook met betrekking tot die kriteria wat vir vordering gestel sowel as die wyse van bepaling van die tuissskool leerders se vordering (Tuissskool A meet byvoorbeeld vordering aan die hoeveelheid bladsy wat daaglik voltooi word en Moeder B verhoog die vereiste prestasie vir voortgang na die volgende werkboek).

Die tuissskool praktyke sal na verwagting grootliks ontoereikend daar uitsien wanneer ‘n individu van buite af dit beskou. ‘n Beskouing van die tuissskool praktyke wat van buite die raam van diskoers aangelê word, sonder inagneming van die uitkomste en doelstellings gestel deur die tuissskool opvoeders, kan nie bydra tot die toereikende begryping van dié praktyke nie. Insgelyks kan die onderwyskundige teorieë wat in hoofstuk 3 bespreek is nie sonder meer kriterieel aangelê word nie aangesien die tuissskool praktyke nie bedryf word primêr onder vaandel van dié teorieë nie. In vraag 5 sowel as tydens my beantwoording van my primêre navorsingsvraag sal hierdie saak in verdere perspektief getrek word.

5. *Hoe gee die persepsies van tuissskool opvoeders en tuissskool leerders vorm aan die tuissskoolpraktyke waaraan hulle deelneem?*

Die navorsingsbevindings dui daarop dat die persepsies van die tuissskool opvoeders en tuissskool leerders in die onderskeie gevallestudies grotendeels van mekaar verskil. Dit moet vooraf gestel word dat diskoers nie die enigste gronde of invloed op persepsies is nie, maar dat persepsies byvoorbeeld ook deur die individue se ervaring, omstandighede en kennis gerig kan word.

Die tuissskool opvoeders se self persepsies verskil van mekaar en rig onder andere hulle optredes en die wyse waarop hulle die tuissskool praktyke bedryf. Moeder A beskou haarself byvoorbeeld as deel van die kerk groep en sy verwys deurentyd na “ons” en poog ook om in ooreenstemming met die groeps-identiteit, waardes en oortuigings te handel, terwyl Moeder C haarself beskou as onkundig en ietwat minderwaardig, wat haar skyn te verhinder om aktief betrokke te raak in Tuissskool C.

Die tuisskool opvoeders se persepsies het verder verskil met betrekking tot die rolle wat hulle vervul. Moeder B se persepsie van haar rol is byvoorbeeld dat sy 'n fasiliteerder is, wat vir haar beteken dat Kind B selfstandig moet werk maar dat sy beskikbaar is indien hy hulp nodig het. Moeder C is egter van mening dat haar aktiewe betrokkenheid in die tuisskool nie nodig is nie maar dat Kind C selfstandig moet werk en dat die kurrikulum aan hom die nodige hulp en ondersteuning bied wat hy nodig het. Hulle persepsies met betrekking tot die rolle wat hulle vervul oefen dan 'n direkte invloed uit op die leerondersteuning wat hulle aan die tuisskool leerders voorsien.

Die tuisskool opvoeders se persepsies van onderrig en leer het ook grotendeels van mekaar verskil en het 'n invloed uitgeoefen op die leeromgewing wat hulle skep, die kurrikulums en onderrigprogramme wat hulle gebruik asook die benaderings en metodes wat hulle in hul unieke toepassing van die onderrigprogramme volg. Die tuisskool leerders se persepsies het in dié verband ook van mekaar verskil en 'n samehang getoon met die tuisskool praktyke waaraan hulle deelneem. Die tuisskool opvoeders se persepsie van sosialisering oefen ook 'n invloed uit op die tuisskool praktyke en dra so by tot die tuisskool leerders se persepsies oor die tuisskole.

Moeder A beskou onderrig en leer as ondergeskik aan die aanleer van 'n bepaalde waardesisteem en daarom maak sy van 'n beginsel benadering gebruik (Clarkson & Clarkson, in Van Oostrum, 1997: 72-79; Botha, 2005: 12-21). Sy beskou skool as net nog 'n taak wat afgehandel moet word en bestee ongeveer drie ure per dag daaraan. Sy is van mening dat 'n spesifieke kurrikulum nie nodig is nie en skep 'n meer semi-formele leeromgewing (Lowe & Thomas, 2002: 45-51). Dit skyn nie vir haar belangrik te wees dat haar dogters selfstandig moet werk nie en daarom maak sy ook van 'n mededelingsmetode gebruik (Verster *et al.*, 1982b: 43-45) deurdat sy vertellings doen, antwoorde vir hulle voorsê of selfs instruksies by opdragte wysig. Kind A se persepsie is gevolglik dat sy nie nodig het om self te dink nie en dat sy nie nodig het om verantwoordelikheid vir haar eie leer te aanvaar nie. Moeder A se persepsie dat die wêreld onveilig is en dat daar orals geweld is dra daartoe by dat sy haar dogters isoleer. Kind A voel egter ingehok en sy het 'n persepsie van die tuisskool as beperkend, ofschoon sy haar veiligheid in die tuisskoolsituasie waardeer.

Moeder B beskou onderrig en leer as ‘n integrale deel van Kind B se ontwikkeling tot volwassenheid en verkies om ‘n meer gestruktureerde leeromgewing te skep (Lowe & Thomas, 2002: 45-51), en om ‘n “School-at-home” benadering (Clarkson & Clarkson, in Van Oostrum, 1997: 72-79; Botha, 2005: 12-21) te volg en sy maak van ‘n kurrikulum gebruik wat met versigtigheid, ná deeglike ondersoek, gekies is omdat dit in hulle behoeftes voorsien. Dit blyk vir haar belangrik te wees dat Kind B verantwoordelikheid vir sy eie leer moet aanvaar en selfstandig moet werk en sy maak van ‘n dialoogmetode (Verster *et al.*, 1982b: 43-45) gebruik waar hulle leergesprekke voer eerder as dat sy antwoorde vir hom sal gee. Kind B se persepsie is weer dat hy hard moet werk in sy skoolwerk en dat hy self verantwoordelikheid vir sy eie leer moet aanvaar, maar dat Moeder B daar is vir hulp en leiding. Die ouers beskou sosialisering as ‘n integrale deel van Kind B se ontwikkeling en is oop vir kontak met ander buite die gesin- en tuisskoolsisteme, wat daartoe bydra dat Kind B nie ingehok voel nie.

Moeder C beskou onderrig en leer as ondergeskik aan haar seuns se navolging van hul passie. Sy beskou haarself as onkundig en steun swaar op ‘n gestruktureerde leeromgewing (Lowe & Thomas, 2002: 45-51) en ‘n “School-at-home” benadering (Clarkson & Clarkson, in Van Oostrum, 1997: 72-79; Botha, 2005: 12-21) word gevolg. Sy maak gebruik van dieselfde kurrikulum as Moeder B, maar haar persepsie daarvan lei tot ‘n heel verskillende vormgewing aan die praktyke in Tuisskool C. Na haar mening voorsien die onderrigmateriaal voldoende struktuur en goed uitgewerkte werkboeke sodat sy nie nodig het om verantwoordelikheid vir haar seuns se onderrig en leer te aanvaar nie. Die onderrigprogram stel haar seuns instaat om selfstandig te werk en sy voorsien min of geen leiding en ondersteuning benewens om sekere take af te skaal nie. Kontrolering van werk word deur die kinders self gedoen. Kind C se persepsie is dat hy selfstandig moet werk en dat daar niemand is wat hom help of sy werk kontroleer nie en dat hy die maklike uitweg kan neem. Kind C se persepsie van prestasie is dat hy vinnig deur die skoolwerk moet vorder, wat daartoe bydra dat hy insig en diepteleer inboet. Die ouers se persepsie van die wêreld as onveilig dra daartoe by dat hulle ook hulle seuns isoleer, wat daartoe bydra dat Kind C die tuisskool as eensaam ervaar.

Moeder D beskou onderrig en leer as belangrik, maar heg ook waarde aan die aanleer van ‘n spesifieke waardesisteme en daarom maak sy van ‘n eenheidsbenadering (Clarkson & Clarkson,

in Van Oostrum, 1997: 72-79; Botha, 2005: 12-21) gebruik. Sy is skerp bewus van haar onkunde en skep 'n gestruktureerde leeromgewing (Lowe & Thomas, 2002: 45-51), en maak sterk staat op twee verskillende kurrikulums as hulpmiddel. Anders as Moeder C is sy egter aktief betrokke by haar dogters se onderrig en leer en maak sy van 'n dialoogmetode (Verster *et al.*, 1982b: 43-45) gebruik deur met hulle leergesprekke te voer. Moeder D en Kind D se persepsie van die leerinhoud is dat hulle die werk kan eenkant sit indien hulle nie verstaan nie en dat Vader D sal help in plaas daarvan dat hulle dit self hanteer. Kind D se persepsie van die tuisskool is dat sy dit geniet, maar dat sy soms aan haarself oorgelewer voel en nie die hulp kry wat sy nodig nie. Haar persepsie van die sub-graadstandaard van sekere van die vakke dra daartoe by dat sy nie lerend omgaan met die inhoud nie, maar slegs die voltooiing van die taak ten doel stel. Die ouers se persepsie van sosialisering is dat dit nodig is, wat daartoe bydra dat hulle nie die dogters se blootstelling beperk nie. Kind D se persepsie is dat sy genoeg interaksie het en dat haar sosialisering voldoende is.

Dit wil voorkom of die literatuur slegs verwys na die verskillende benaderings, metodes en die wyses waarop die praktyke benader kan word maar dat die persepsies en diskoerse wat tuisskool opvoeders se besluite onderlê, beïnvloed en rig en sodoende vorm gee aan die praktyk nie in oorweging geneem word nie. Dit blyk dus weereens dat die onderliggende verskille en aspekte wat die tuisskool praktyke in die uniekheid van elke tuisskool konteks onderlê nie voldoende in die literatuur verreken word nie.

#### 6.3.1.2 Beantwoording van my primêre navorsingsvraag

##### ***Hoe word tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies en praktyk van tuisskooling beïnvloed deur diskoerse?***

As sintese van die teoretiese raamwerk waarbinne ek die tuisskool-mikrosisteme van die gevallestudies bespreek het, en my besinnings op die sub-vrae wat hierdie studie gerig het, kan die primêre navorsingsvraag bondig soos volg beantwoord word:



Die diskoerse wat deur die tuisskool opvoeders onderskryf word ontstaan vanuit die makrosisteem en oefen eerstens 'n direkte invloed uit op die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies en praktyk van tuisskooling, maar het dan ook 'n voortgesette, indirekte invloed. Die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies word grotendeels ingeklee deur die diskoerse, wat ook invoer op die tuisskool praktyke en dit gee vorm aan hulle besluite, keuses en gedrag. Persepsies geassosieer met dieselfde diskoers kan egter van mekaar verskil, wat dan steeds kan lei tot heel verskillende wyses van vormgewing aan die praktyk. Die invloed van die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies is nie 'n een-riktig proses nie aangesien die tuisskool praktyke ook hulle persepsies wederkerig kan beïnvloed en rig. Die wedersydse beïnvloeding tussen persepsie en praktyk is 'n dinamiese proses deurdat dit voortdurend plaasvind.

Die tuisskool opvoeders in die studie het verskillende diskoerse onderskryf, wat op verskillende wyses vergestaltung gevind het as praktyke in die mikrosisteme van die tuisskole, in die handeling van beide die opvoeder en die leerder. Elke tuisskool is dus steeds uniek en dit blyk dat elke tuisskool praktyk en vele van die persepsies wat daar aangetref word slegs begryp en verklaar kan word vanuit die diskoerse wat in die mikrosisteem van die gesin van krag is.

Diskoers kan dus basies beskou word as die konteks vir die tuisskooling aangesien die redes vir die bestaan van die tuisskool praktyk deur die diskoerse gedryf word asook die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies en ervarings van die tuisskool. Die diskoerse bied dus die konteks waarin die tuisskool praktyke ingebed is en beïnvloed en rig nie net die redes vir tuisskooling nie maar ook elke aspek van die tuisskooling wat deel vorm van die dag-tot-dag bedryf en ervaring van elke besondere tuisskool praktyk.

### **6.3.2 Verdere relevante gevolgtrekkings**

'n Nadere beskouing van die data vanuit 'n vergelykende perspektief op leereffek het my tot waarvolle insigte gebring en bygedra tot die identifisering van verdere relevante gevolgtrekkings met betrekking tot praktykverskynsels in die gevallestudies. Hierdie gevolgtrekkings het nie die beoordeling van die tuisskool praktyke ten doel nie – ek begryp steeds dat elke tuisskool weens

die uniekheid daarvan slegs in terme van sy eie doelstellings beoordeel behoort te word – maar dit is insigte met betrekking tot tuisskooling in die algemeen wat vir opvoedkundige sielkundiges van waarde mag wees.

Identifisering van die diskoerse in die gesin wat tuisskool blyk van belang te wees aangesien dit blyk dat die ouer wat die primêre diskoers onderskryf die persoon is wat hoofsaaklik die verantwoordelikheid vir die besluite en keuses in die betrokke tuisskool op hom/haarself neem. Die verskynsel was veral sigbaar in Gevallestudie A, waar Moeder A se sterk onderskrywing van die Christelike voorskriftelike diskoers daartoe bygedra het dat die tuisskool oorwegend in ooreenstemming met die eise en waardes van die diskoers funksioneer, terwyl Vader A se diskoers min of selfs geensins in hulle tuisskool praktyk figureer nie.

Dit wil voorkom of die beskikbaarheid van hulpmiddels alleen nie voldoende is vir toereikende onderrig en leer om plaas te vind nie. Dit was weereens sigbaar in Gevallestudie A, waar hulle ‘n goed ingerigte, aparte vertrek het wat vir tuisskooling gebruik word sowel as toegang tot goeie rekenaars, werkboeke en rekenaarprogramme, maar die dogters se onderrig en leer steeds nie toereikend verloop nie. Dit blyk dat die tuisskool opvoeder steeds toegang moet hê tot ‘n mate van kennis en vaardighede met betrekking tot onderrig en leer sowel as die effektiewe gebruik van die hulpmiddels.

Dit blyk belangrik om die tuisskool gebalanseerd te bedryf. Dit wil voorkom of die onderrig en leer van tuisskool leerders wat te veel aan hulle self oorgelewer word sonder leiding en ondersteuning (Gevallestudie C), maar ook tuisskool leerders wat nie nodig het om selfstandig te werk nie en aan wie min eise gestel word (Gevallestudie A), nie toereikend geskied nie. Dit kom voor of die tuisskool leerders verantwoordelikheid vir hulle eie leer moet aanvaar en dat doelwitte vir hulle gestel moet word, maar dat die tuisskool opvoeders steeds beskikbaar behoort te wees vir hulp, leiding en ondersteuning (Gevallestudie B). Die kurrikulum speel ‘n belangrike rol in die tuisskool maar dit blyk dat die tuisskool opvoeders nie uitsluitlik op die onderrigprogram kan staatmaak as enigste hulpmiddel of om haarself te vervang nie (Gevallestudie C). Dit wil voorkom of die tuisskool opvoeder se betrokkenheid by die onderrig- en leerproses van kernbelang is. Die fisiese teenwoordigheid van die tuisskool opvoeder alleen

blyk nie voldoende te wees vir toereikende onderrig en leer om plaas te vind nie – die aktiewe betrokkenheid van die tuisskool opvoeder is noodsaaklik.

Dit blyk dat ‘n mate van struktuur nodig is sodat die tuisskool leerders weet wat van hulle verwag word. Dit blyk egter nie voldoende te wees om slegs die struktuur in plek te kry nie, die tuisskool opvoeder moet binne die struktuur ‘n aktiewe rol speel. Dit is veral van belang wanneer daar twee leerders op verskillende graadvlakke of ook met uiteenlopende behoeftes in die tuisskool is. Dit kom voor of die tuisskool opvoeders nie altyd daarin slaag om die verskillende behoeftes effektief te akkommodeer nie. Hulle vind dit problematies om tussen leerinhoud van verskillende graadvlakke te beweeg, om voldoende aandag te gee aan albei leerders en om toereikende leerondersteuning te voorsien, wat daartoe bydra dat een of albei die tuisskool leerders daaronder ly.

Dit skyn belangrik te wees dat die hele gesin (beide ouers sowel as die tuisskool leerder(s)) moet inkoop op die idee van tuisskooling aangesien dit lyk of dit ‘n invloed uitoefen op die onderrig- en leerproses sowel as die ontwikkeling van die tuisskool leerders in die algemeen. Dit skyn van kernbelang te wees dat die ouers hulp moet kry om hul kinders se ware gevoelens oor die tuisskool te ontdek en te hanteer. Dit blyk dat die tuisskool opvoeders se isolering van hulle kinders (Gevalllestudie A en C) problematies is aangesien die kinders ingehok voel en dit hulle ontwikkeling skyn te benadeel. Dit wil voorkom of dit belangrik is dat die tuisskool leerders ook die geleentheid moet hê om deel te neem aan aktiwiteite wat vir hulle lekker is en om blootstelling te kry aan individue en situasies buite die gesin- en tuisskoolsisteme. Ten slotte wil dit voorkom of die tuisskool opvoeders self ook ondersteuning nodig het, hetsy van die kurrikulum, die tuisskoolonderrig organisasie en hulle familie of vriende buite die tuisskool.

## **6.4 STERKPUNTE EN BEPERKINGE VAN DIE STUDIE**

### **6.4.1 Sterkpunte van die studie**

Die studie toon op teoretiese- sowel as metodologiese vlak sterkpunte. Op teoretiese vlak was die besluit om van die bio-ekologiese model gebruik te maak as ‘n teoretiese raamwerk inderdaad

‘n sterkpunt. Die bio-ekologiese model het daartoe bygedra dat ek elke aspek van die lewens van die deelnemers in die onderskeie gevallestudies in berekening moes bring, wat die uniekheid van elke tuisskool laat blyk het. Navorsing met betrekking tot die komplekse fenomeen van ‘n kind se ontwikkeling binne ‘n unieke konteks soos tuisskooling noodsaak ‘n kwalitatiewe benadering en interpretasie binne ‘n teoretiese raam wat op koherente wyse tot verklaring en insig kan bydra. Die bio-ekologiese model voorveronderstel ‘n postmodernistiese akkommodasie van diskursiewe betekenisgewing en die interpretasie van die sistemiese implikasies daarvan. ‘n Besondere sterkpunt is dan ook dat die navorsing binne hierdie teoretiese raamwerk gelei het tot diepe insig dat ‘n tuisskool, as ‘n unieke mikrosisteem, nie aan objektiewe beoordeling onderwerp kan word nie, maar slegs benader kan word in terme van sy eie doelstellings (wat artikuleer met die gesin se eie diskoerse). Enige vorm van hulpverlening of intervensie moet aangepas word sodat die eiesoortige behoeftes en interaksies van die betrokke tuisskool gesin in aanmerking geneem word.

Op metodologiese vlak was die deelname van die tuisskool vaders en leerders ‘n besondere sterkpunt in die studie en het dit waardevolle insigte met betrekking tot die tuisskole na vore gebring. Ek het nie tydens my literatuuroorsig enige studies gevind waar die perspektief van die vaders vantevore ondersoek is nie en daar word ook nie in die literatuur voldoende aandag geskenk aan die perspektief van die tuisskool leerders nie. Die vaders se onderhoude het lig gewerp op hulle eie oortuigings, persepsies en diskoerse wat ‘n direkte of indirekte invloed uitoefen op die tuisskool praktyke. Dit het my ook instaat gestel om moontlike kongruensies of inkongruensies tussen die moeders en die vaders se onderhoude te identifiseer en die invloed van die verskille op hulle gesinne en tuisskole te ondersoek. Deur die kinders te betrek by my studie het waardevolle insigte oor hulle persepsies en ervarings in die tuisskole op eerstehandse wyse na vore gekom.

Dit blyk dat die onderhoude alleen nie ‘n voldoende vertroubare databron sou gewees het nie en daarom word die gebruik van die projeksies (met die tuisskool opvoeders, vaders en tuisskool leerders) beskou as ‘n verdere sterkpunt van my studie. Die gebruik van die projeksies het my instaat gestel om ondersoek in te stel na die deelnemers se onbewuste betekenis, as ‘n outentieke vorm van waarheid wat andersins onontgin sou gebly het. Ek kon ook die projeksies

vergelyk met die onderhoude, wat in sommige gevalle (veral by die tuisskool leerders) verskil het van hulle onderhoude. Dit kan volgens diskoersteorie aanvaar word dat die funksie wat die deelnemers in hul onderhoude met my wou vervul soms kon bygedra het tot die verdoeseling, verdraaiing of verswyging van inligting en dit wil ook voorkom of sommige van die tuisskool leerders nie die vrymoedigheid gehad het om direk oor hulle gevoelens of persepsies te gesels nie (byvoorbeeld by Gevallestudie C en D waar die kinders onder 'n patriargale diskoers funksioneer, of in Gevallestudie A waar daar streng voorskrifte vir aanvaarbare gedrag gestel word). Die projeksies het dit moontlik gemaak om die deelnemers se onderliggende behoeftes, wense en gevoelens aan die lig te bring en sodoende kon ek 'n meer volledige en werklikheidsgetroue beeld daarvan verkry.

Die observasiesessies as derde datavorm het my databasis verder versterk sodat triangulasie van inligting uitgevoer kon word om die vertroubaarheid sowel as volledigheid van my bevindings sodoende te bevorder.

My vorige ervaring in my M.Ed-studie oor tuisskoling sowel as my ervaring met tuisskolers in my praktyk kan inderdaad beskou word as 'n verdere sterkpunt in die huidige studie omdat dit my instaat gestel het om die deelnemers met respek en deernis te benader, wat ons verhoudings bevorder het en bygedra het tot die stigting van 'n vertrouensverhouding met hulle. Die data was ook nie tydens 'n eenmalige besoek ingesamel nie maar die proses het oor 'n redelik tyd plaasgevind. Die toenemende kontak tussen my en die deelnemers het daartoe bygedra dat ons verhoudings versterk het, wat hulle meer gemaklik laat voel het om inligting met my te deel.

#### **6.4.2 Beperkinge van die studie**

Die beperkinge van die studie het betrekking op die literatuur sowel as die metodologie. Die literatuuroorsig het laat blyk dat resente literatuur oor tuisskoling beperk is, dat sommige van die bronne oud is, nie altyd op betroubare/vertroubare navorsing gegrond is nie en/of sydig van aard is. Ek het gepoog om so wyd moontlik te lees maar verskeie pogings om van die literatuur te bekom was onsuksesvol aangesien die boeke nie beskikbaar was in enige biblioteek nie. Die literatuur met betrekking tot diskoers en diskoers-analise blyk grotendeels te fokus op die

taalmatige aspekte van diskoers en die literatuur met betrekking tot diskoers en diskoers-analise volgens die Diskursiewe Sielkunde skyn ook nog beperk te wees.

Die studie is met 'n beperkte getal van slegs vier gevallestudies uitgevoer, wat impliseer dat gevolgtrekkings met die uiterste versigtigheid en voorbehoud gemaak moet word en geensins veralgemeen kan word nie. Die doel van die studie was om die deelnemers se perspektiewe te ondersoek en ook daarom kan die resultate en bevindings nie veralgemeen word na die res van die populasie nie. Die bevindings sou wel toegepas kon word op soortgelyke kontekste, maar weens ons begrip vir die uniekheid van elke tuisskool sal ook toepassings met vele voorbehoude gemaak moet word.

In hierdie studie was dit buitendien nie moontlik om 'n volledig ware beeld van enige gevallestudie te vorm nie aangesien 'n menigte invloede uitgeoefen is op die data wat beskikbaar gestel is – deelnemers kon byvoorbeeld 'n front voorhou of selfs kies om inligting te verswyg, my vrae het die aandag in bepaalde rigtings gestuur en ander verontagsaam, die dinamiek binne die gesin- of tuisskoolsisteem kon 'n invloed uitgeoefen het op deelnemers se response, ensomeer.

My studie was kwalitatief van aard en ek kon nie myself uit die navorsing verwyder nie, maar ek het sover moontlik daarteen gewaak dat my eie subjektiewe menings, opinies, vooroordele of bestaande diskoerse my interpretasies sowel as die bevindings van die studie kon beïnvloed.

Die deelnemers in Gevallestudie C was van 'n ander kulturele agtergrond afkomstig en my kennis met betrekking tot hulle kultuur is beperk, wat 'n beperkende invloed uitgeoefen het op my insig in die uniekheid van hul tuisskool. Ek het 'n kulturele onderhoud gaan voer in 'n poging om my kennis te verryk en die gevallestudie beter te begryp en ek het deurgaans gepoog om gegronde interpretasies te maak op grond van die inligting wat ek tot my beskikking gehad het.

Sommige van die tuisskolers (byvoorbeeld Kind B) is by aktiwiteite met ander tuisskolers betrokke en dit was om tydsbeperkings, praktiese redes asook etiese redes nie moontlik om die

byeenkomstes te observeer nie. Dit kon waardevolle inligting met betrekking tot sy sosialisering gebied het en word beskou as 'n leemte. Ten slotte het my studie se sterk fokus op die deelnemers se gesitueerdheid sowel as hulle ontwikkelingsmatige aspekte daartoe bygedra dat die akademiese werk waarmee hulle besig was, die kwaliteit van die akademiese blootstelling sowel as hulle akademiese vordering onvoldoende aandag geniet het, wat 'n definitiewe leemte in my studie is.

## **6.5 AANBEVELINGS MET BETREKKING TOT VERDERE NAVORSING**

Die tuisskool leerders en vaders se deelname aan die studie het bygedra tot groter en nuwer begryping van die betrokke tuisskool praktyke. Verdere navorsing met betrekking tot die tuisskool leerders en vaders se perspektiewe met spesifieke verwysing na hulle onderliggende behoeftes, wense, oortuigings en persepsies en die invloed daarvan op die tuisskool praktyke kan waardevolle insigte lewer. Ek het in my studie ook slegs gefokus op een tuisskool leerder per tuisskool. Navorsing wat al die tuisskool leerders in die gesin- en tuisskoolsisteem insluit kan bydra tot die toenemende begryping van die tuisskoolonderrig verskynsel.

'n Ondersoek na die besondere invloede wat binne die tuisskoolsisteem uitspeel, met spesifieke benutting van die persoon-proses-konteks-tyd perspektief van die bio-ekologiese model kan bydra tot 'n begryping van elke mikrosisteem in meer besonderhede. 'n Ondersoek wat die akademiese standaard binne soortgelyke navorsing in oorweging neem met spesifieke verwysing na die kwaliteit van onderrig wat die tuisskool leerders ontvang. My studie kan verder gevoer word om meer gevallestudies in te sluit en sommige ander diskoers tradisies kan in die studie toegepas word. Die studie kan ook verder gevoer word om die benutting van opleidingsprogramme ter ondersteuning van die tuisskool opvoeders en tuisskool leerders te ondersoek.

## **6.6 SAMEVATTING**

Die navorsingsbevindings het getoon dat die diskoerse wat deur die tuisskool opvoeders onderskryf word bepaald 'n invloed uitoefen op die tuisskool praktyke. Dit blyk dat tuisskool



opvoeders verskillende diskoerse onderskryf, wat op verskillende wyses vorm gee aan hul persepsies en tuisskool praktyke. Die bevindings bevestig weereens dat elke tuisskool uniek is en slegs begryp en verklaar kan word vanuit hul eie diskursiewe konteks.

Die tuisskool opvoeders en vaders verkies tuisskooling aangesien dit na hulle mening in die beste belang van hulle kinders is. Hulle doen indrukwekkend veel moeite, maak groot opofferings en toon toegewydheid aan hulle gesinne en tuisskole. Dit is die verantwoordelikheid van navorsers om tuisskole met sensitiwiteit en respek te benader sodat die wesenskap daarvan sigbaar kan word en kan bydra tot ons toenemende begryping van tuisskooling. Ek hoop dat die studie se bevindings gaan bydra tot 'n klemverskuiwing in navorsing, beleid en praktyk waar die fokus in die toekoms mag val op die uniekheid van elke tuisskoolonderrig konteks eerder as 'n objektiewe beoordeling van tuisskooling slegs in terme van vasgestelde prestasiekriteria wat van buite aangelê word.

## BRONNELYS

- Anderson, G. & Arsenault, N. (1998). Fundamentals of educational research. London: Routledge Falmer.
- Beckmann, J. & Nieuwenhuis, J. (2004). Die onderwysmanifes oor waardes en demokrasie in die onderwys: 'n Fundering of flirtasie met waardes? South African Journal of Education, 24(1). pp. 55-63.
- Bellak, L. (1993). The thematic apperception test, the children's apperception test and the senior apperception technique in clinical use (5<sup>th</sup> edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Berg, B.L. (2001). Qualitative research methods for the social sciences (4<sup>th</sup> edition). United States of America: Allyn & Bacon.
- Berry, J.W. (2004). An ecocultural perspective on the development of competence. In Sternberg, R.J. & Grigorenko, E.L. (Eds.). Culture and competence: Contexts of life success. United States of America: American Psychological Association. pp. 3-22.
- Bester, D. (2002). Die effek van tuisskooling op die sosiale ontwikkeling en akademiese prestasie van die pre-adolesent. Ongepubliseerde M.Ed verhandeling. Universiteit van Suid-Afrika.
- Billig, M. (2001). Discursive, rhetorical and ideological messages. In Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S.J. (Eds.). Discourse theory and practice: A reader. London: SAGE Publications. pp. 210-221.
- Bitzer, E. (2001). Understanding co-operative learning: A case study in tracing relationships to social constructivism and South African socio-educational thought. South African Journal of Higher Education, 15(2). pp. 98-104.

Blok, H. (2004). Performance in home schooling: An argument against compulsory schooling in the Netherlands. International review of education, 50(1). pp. 39-52.

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (2010). Foundations of qualitative research in education. In Luttrell, W. (Ed.). Qualitative educational research. New York: Routledge. pp. 21-44.

Botha, M. (2005). The most common stressors experienced by home-educators. Ongepubliseerde M.Ed skripsie. Universiteit van Johannesburg.

Bouwer, A.C. (2004). Identification and assessment of barriers to learning. In Landsberg, E., Kruger, D. & Nel, N. (Eds). Addressing barriers to learning. Pretoria: Van Schaik. pp. 45-60.

Bronfenbrenner, U. (1970). Two worlds of childhood: U.S and U.S.S.R. New York: Russell Sage Foundation.

Bronfenbrenner, U. (1976). Reality and research in the ecology of human development. Catalogue of selected documents in Psychology, 6(4). Abstract.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. United States of America: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (2005). Making human beings human: Bio-ecological perspectives on human development. United States of America: SAGE Publications, Inc.

Bronfenbrenner, U. & Ceci, J.J. (1994). Nature-nurture reconceptualised in developmental perspective: A biological model. Psychological Review, 101(4). pp. 568-586.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. In Lerner, R.M. (Ed.). Handbook of child psychology. Volume 1: Theoretical models of human development. New York: John Wiley & Sons. pp. 993-1027.

Brynard, S. (2007). Home schooling as an open-learning educational challenge in South Africa. South African Journal of Education, 27(1). pp.83-100.

Cizek, G.J. (1994). Religious education in home schools: Goals-Outcomes mismatch? Religious Education, 89(1). pp. 43-51.

Coetzee, J.C. (1943). Inleiding tot die historiese opvoedkunde. Johannesburg: Preskor-uitgewery.

Coetzer, I.A. (1989). Grounding and development of history of education in the RSA and in Europe, especially the Netherlands and Belgium. In Coetzer, I.A & Van Zyl, A.E. History of education: A few contemporary educational issues. Pretoria: University of South Africa. pp. 1-22.

Coetzer, I.A & Van Zyl, A.E. (1989). History of education: A few contemporary educational issues. Pretoria: University of South Africa.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). Research methods in education (5<sup>th</sup> Edition). London: RoutledgeFalmer.

Colfax, D. & Colfax, M. (1988). Homeschooling for excellence. New York: Warner Books.

Creswell, J.W. (2007). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (2<sup>nd</sup> edition). United States of America: SAGE Publications, Inc.

Davies, B. & Harré, R. (2001). Positioning: The discursive production of selves. In Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S.J. (Eds.). Discourse theory and practice: A reader. London: SAGE Publications. pp. 261-271.

De Vos, A.S. (1998). Research at grass roots. A primer for the caring professions. Pretoria: Van Schaik Publishers.

De Waal, E.A.S. (2000). Tuisonderwys as alternatiewe vorm van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika. Ongepubliseerde PhD-proefskrif. Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. (2002). Educational psychology in social context (2<sup>nd</sup> edition). Cape Town: Oxford University Press.

Duffy, K.G. & Wong, F.Y. (1996). Community psychology. Boston: Allyn & Bacon.

Du Plessis, A. (2005). The academic self-concept of learners with hearing impairment in two South African public school contexts: special and full-service inclusion schools. Ongepubliseerde PhD-proefskrif. Universiteit van Pretoria.

Du Toit, C. (2003). Toeriste met oop visums: reiservarings in 'n globale kultuur. Tydskrif vir Geesteswetenskappe, 43(1+2). pp. 13-21.

Edwards, D. (2001). Emotion. In Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S.J. (Eds.). Discourse theory and practice: A reader. London: SAGE Publications. pp. 236-246.

Erasmus, P. (2005a). "Cultural development" in Mangaung: reflections on the discourse of a development agency. Acta Academia, 37(3). pp. 150-164.

Erasmus, P.A. (2005b). Antropologiese spel met identiteit: Selfrefleksie op die Afrikaner. Tydskrif vir Geesteswetenskappe, 45(2). pp. 232-244.

Erikson, E.H. (1968). Identity: Youth and crisis. London: Faber & Faber.

Fitch, K. (2001). The ethnography of speaking: Sapir/Whorf, Hymes and Moerman. In Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S.J. (Eds.). Discourse theory and practice: A reader. London: SAGE Publications. pp. 57-63.

- Garbarino, J. & Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk. In Shonkoff, J.P. & Meisels, S.J. Handbook of Early Childhood Intervention (2<sup>nd</sup> Edition). United Kingdom: Cambridge University Press. pp. 76-93.
- Garcia-Coll, C. & Magnuson, K. (2000). Cultural differences as sources of developmental vulnerabilities and resources. In Shonkoff, J.P. & Meisels, S.J. Handbook of early childhood intervention (2<sup>nd</sup> Edition). United Kingdom: University Press. pp. 94-114.
- Gerson, K. & Horowitz, R. (2002). Observation and interviewing: Options and choices in qualitative research. In May, T. (Ed). Qualitative research in action. London: SAGE Publications. pp. 199-224.
- Gillen, J. & Petersen, A. (2005). Discourse analysis. In Somekh, B. & Lewin, C. Research methods in the social sciences. London: SAGE Publications. pp. 146-153.
- Gous, S. (2006). 'n Intra-vergelykende verkenning van die gebruik van simboliese materiaal in projeksieplate met kinders. Ongepubliseerde M.Ed skripsie. Universiteit van Pretoria.
- Greef, M. (2002). Information collection: Interviewing. In De Vos, A.S. (Ed). Research at Grass Roots. For the social sciences and human service professions (2<sup>nd</sup> edition). Pretoria: Van Schaik. pp. 291-320.
- Grigorenko, E.L. & O'Keefe, P.A. (2004). What do children do when they cannot go to school? In Sternberg, R.J. & Grigorenko, E.L. (Eds.). Culture and competence: Contexts of life success. United States of America: American Psychological Association. pp. 23-54.
- Hall, S. (2001). Foucault: Power, knowledge and discourse. In Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S.J. (Eds.). Discourse theory and practice: A reader. London: SAGE Publications. pp. 72-81.

- Hancock, D.R. & Algozzine, B. (2006). Doing case study research: A practical guide for beginning researchers. New York: Teachers College Press.
- Henning, E. (2004). Finding your way in qualitative research. Pretoria: Van Schaik.
- Hepburn, A. & Potter, J. (2004). Discourse analytic practice. In Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F. & Silverman, D. (Eds.). Qualitative research practice. London: SAGE Publications, Inc. pp. 180-196.
- Heritage, J. (2001). Goffman, Garfinkel and conversation analysis. In Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S.J. (Eds.). Discourse theory and practice: A reader. London: SAGE Publications. pp. 47-56.
- Hill, A., Watson, J., Rivers, D. & Joyce, M. (2007). Key themes in interpersonal communication. London: Open University Press.
- Hodge, R. & Kress, G. (2001). Social semiotics. In Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S.J. (Eds.). Discourse theory and practice: A reader. London: SAGE Publications. pp. 294-299.
- Holtzhausen, D. (2002). A postmodern critique of public relations theory and practice. Communicatio, 28(1). pp. 29-38.
- Huang, C.W. & Archer, A. (2008). Discursive constructions of medical student's identities in informal course-based online discussion. Education as change, 12(1). pp. 3-14.
- Jadallah, E. (2000). Constructivist learning experiences for social studies education. The Social Studies, 91(5). pp. 221-225.
- Kitayama, S. & Duffy, S. (2004). Cultural Competence – Tacit, yet fundamental: Self, social relations and cognition in the United States and Japan. In Sternberg, R.J. & Grigorenko, E.L.



(Eds.). Culture and competence: Contexts of life success. United States of America: American Psychological Association. pp. 55-88.

Kloppers, E. (2003). Die postmodernisme, nostalgie en die himniese geheue. Stilet 15(2). pp. 200-217.

Knight, G.R. (2006). Philosophy and education: An introduction in christian perspective (4<sup>th</sup> edition). United States of America: Andrews University Press.

Knowles, J.G. (1991). Parents' rationales for operating home schools. Journal of contemporary ethnography, 20(2). pp. 203-230.

Kress, G. (2001). From Saussure to critical sociolinguistics: The turn towards a social view of language. In Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S.J. (Eds.). Discourse theory and practice: A reader. London: SAGE Publications. pp. 29-38.

Lawrence, E. (1970). The origins and growth of modern education. England: Penguin Books.

Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. (2001). Practical research. planning and design (7<sup>th</sup> edition). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Lincoln, T.S. & Guba, E.G. (1993). Post-positivism and the naturalist paradigm. In Conrad, C., Neumann, A., Haworth, J.G. & Scott, P. Qualitative research in higher education: Experiencing alternative perspectives and approaches. United States of America: Ginn Press. pp. 25-46.

Lines, P. (1991). Home instruction: The Size and growth of the movement. In Van Galen, J. & Pitman, M.A. Home schooling: political, historical and pedagogical perspectives. New Jersey: Ablex Publishing Corporation. pp. 9-41.

Lines, P.M. (2000). Homeschooling comes of age. Public Interest, Issue 140. pp. 74-85.

Lombard, K. & Grosser, M. (2008). Critical thinking: Are the ideals of OBE failing us or are we failing the ideals of OBE? South African Journal of Education, 28. pp. 561-579.

Lonner, W.J. & Hayes, S.A. (2004). Understanding the cognitive and social aspects of intercultural competence. In Sternberg, R.J. & Grigorenko, E.L. (Eds.). Culture and competence: Contexts of life success. United States of America: American Psychological Association. pp. 89-110.

Louw, B. (2004). Culture. In Eloff, I. & Ebersöhn, L. (Eds.). Keys to educational psychology. Cape Town: University of Cape Town Press. pp. 258-271.

Louw, G.J.J. (1992). Die huisskool – ‘n vorm van alternatiewe onderwys. Koers, 57(3). pp. 355-372.

Lowe, J. & Thomas, A. (2002). Educating your children at home. London: Continuum.

Lubienski, C. (2000). Whither the common good? A critique of home schooling. Peabody Journal of Education, 75(1/2). Onttrek: 1 Desember, 2004, vanaf EBSCOHOST.

Lyman, I. (1998). What’s behind the growth in homeschooling? USA Today Magazine, 127(2640). Onttrek: 1 Desember, 2004, vanaf EBSCOHOST.

Macleod, C. (2002). Deconstructive discourse analysis: Extending the methodological conversation. South African Journal of Psychology, 32(1). pp. 17-25.

Mason, J. (2002). Qualitative interviewing: Asking, listening and interpreting. In May, T. (Ed). Qualitative research in action. London: SAGE Publications. pp. 225-241.

Mayberry, M., Knowles, J.G., Ray, B. & Marlow, S. (1995). Home Schooling: Parents as educators. California: Corwin Press.

- Maybin, J. (2001). Language, struggle and voice: The Bakhtin/Volosinov writings. In Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S.J. (Eds.). Discourse theory and practice: A reader. London: SAGE Publications. pp. 64-71.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2001). Research in education. A conceptual introduction. New York: Harper Collins College Publisher.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2006). Research in education: Evidence-based inquiry (7<sup>th</sup> edition). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- McMillan, J.H. & Wergin, J.F. (2010). Understanding and evaluating educational research (4<sup>th</sup> edition). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Mearns, S. (2001). The Social development of the home educated learner in the primary school phase. Ongepubliseerde M.Ed skripsie. Universiteit van Suid-Afrika.
- Mehan, H. (2001). The construction of an LD student: A case study in the politics of representation. In Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S.J. (Eds.). Discourse theory and practice: A reader. London: SAGE Publications. pp. 345-363.
- Meier, C. (2003). The origins and development of child-centered education: Implications for classroom management. Educare, 32(1+2). pp. 222-239.
- Meier, C. (2005). Addressing problems in integrated schools: Student teachers' perceptions regarding viable solutions for learners' academic problems. South African Journal of Education, 25(3). pp. 170-177.
- Meier, C. (2007). Enhancing intercultural understanding using e-learning strategies. South African Journal of Education, 27. pp. 655-671.

Meighan, R. (1997). The next learning system: And why home-scholers are trailblazers. London: Educational Heretics Press.

Meighan, R. (2007). John Holt. London: Continuum.

Meyer, W.F. & Van Ede, D.M. (1990). Ontwikkelingsteorieë. In Louw, D.A. Menslike ontwikkeling (2de uitgawe). Petoria: HAUM Tersiër. pp. 51-99.

Moore, G.L. (2002). Home schooling in South Africa as an alternative to institutionalized education. Ongepubliseerde M.Ed verhandeling. Universiteit van Suid-Afrika.

Moore, G.L., Lemmer, E.M. & van Wyk, N. (2004). Learning at home: An ethnographic study of a South African home school. South African Journal of Education, 24(1). pp. 18-24.

Mouton, J. (2001). How to succeed in your master's and doctoral Studies. A South African guide and resource book. Pretoria: Van Schaik.

Mullins, B.A.B. (1992). Christian home-school students' perceptions of their socialization. Ongepubliseerde PhD-proefskrif. Universiteit van Virginia.

Nilsson, I. (2004). Mother and teacher – The growing issue of home education. Paper presented at the 32<sup>nd</sup> Congress of the Nordic educational research association, Reykjavik, Iceland. March 11-13. Onttrek: 19 Desember, 2004, vanaf die World Wide Web <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003544.htm>.

Oosthuizen, I.J. & Rossouw, J.P. (2001). Die reg op basiese onderwys in Suid-Afrika. Koers, 66(4). pp. 655-672.

Oosthuizen, L. (2005). Verkenning van die onderwyser rol van die moeder in tuisskoolonderrig. Ongepubliseerde M.Ed verhandeling. Universiteit van Pretoria.

Oosthuizen, L. & Bouwer, A.C. (2007). Die moeder se vergestaltung van die onderwyserrol in tuissskoolonderrig. Tydskrif vir Geesteswetenskappe, 47(1). pp. 66-80.

Ornstein, A.C. & Hunkins, F. (1993). Curriculum: Foundations, principles, and theory (2<sup>nd</sup> edition). Boston: Allyn & Bacon.

Painter, D. & Theron, W.H. (2001). Heading South! Importing discourse analysis. South African Journal of Psychology, 31(1). pp. 1-8.

Palmer, J.A. (2001). Fifty major thinkers on education: From Confucius to Dewey. London: Routledge.

Paola, R.R. (2002). Narrative discourse in research on teaching. Tydskrif vir Taalonderrig, 36(1+2). pp. 134-145.

Payne, G. & Payne, J. (2004). Key Concepts in Social Research. London: SAGE Publications.

Potter, J. (2001). Wittgenstein and Austin. In Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S.J. (Eds.). Discourse theory and practice: A reader. London: SAGE Publications. pp. 39-46.

Potter, J. (2004). Discourse analysis as a way of analysing naturally occurring talk. In Silverman, D. (Ed.). Qualitative research: theory, method and practice (2<sup>nd</sup> edition). London: SAGE Publications. pp. 200-217.

Potter, J. & Wetherell, M. (1987). Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour. London: SAGE Publications.

Potter, J. & Wetherell, M. (2001). Unfolding discourse analysis. In Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S.J. (Eds.). Discourse theory and practice: A reader. London: SAGE Publications. pp. 198-209.

- Power, E.J. (1982). Philosophy of education: Studies in philosophies, schooling and educational policies. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Ray, B.D. (2002). Customization through homeschooling. Educational Leadership, 59(7). pp. 50-54.
- Reich, R. (2002). The civic perils of homeschooling. Educational leadership, 59(7). pp. 56-59.
- Rivero, L. (2008). The homeschooling option: How to decide when it's right for your family. New York: Palgrave Macmillan.
- Romanowski, M.H. (2001). Common arguments about the strengths and limitations of home schooling. Clearing House, 75(2). pp. 79-83.
- Rousseau, G.G., Harris, C. & Venter, D.J.L. (2007). Employee perceptions of diversity management at a tertiary institution. South African Journal of Economic and Management Sciences. 10(1). pp. 51-71.
- Roux, C. & Du Preez, P. (2006). Clarifying students' perceptions of different belief systems and values: Prerequisite for effective education praxis. South African Journal of Higher Education. 20(3). pp. 150-167.
- Sameroff, A.J. & Fiese, B.H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In Shonkoff, J.P. & Meisels, S.J. Handbook of early childhood intervention (2<sup>nd</sup> Edition). United Kingdom: Cambridge University Press. pp. 135-159.
- Scott, P., Haworth, J.G., Conrad, C. & Neumann, A. (1993). Notes on the classroom as field setting: Learning and teaching qualitative research in higher education. In Conrad, C., Neumann, A., Haworth, J.G. & Scott, P. Qualitative research in higher education: experiencing alternative perspectives and approaches. United States of America: Ginn Press. pp. 3-24.

Serveas, J. & Lie, R. (2003). Media, globalisation and culture: Issues and trends. Communicatio, 29(1+2). pp. 7-20.

Shapiro, L.J. & Azuma, H. (2004). Intellectual, attitudinal, and interpersonal aspects of competence in the United States and Japan. In Sternberg, R.J. & Grigorenko, E.L. (Eds.). Culture and competence: Contexts of life success. United States of America: American Psychological Association. pp. 187-203.

Silverman, D. (2005). Doing qualitative research (2<sup>nd</sup> edition). London: SAGE Publications.

Silverman, D. (2010). Doing qualitative research (3<sup>rd</sup> edition). London: SAGE Publications Ltd.

Smith, D.L. & Lovat, T.J. (2003). Curriculum: Decisions, knowledge and ideology. In Curriculum: Action on reflection. Riverwood: Social Science Press. pp. 24-39.

Sroufe, L.A., Cooper, R.G. & DeHart, G.B. (1992). Child development its nature and course (2<sup>nd</sup> edition). United States of America: McGraw-Hill, Inc.

SUID-AFRIKA. (1996). Suid-Afrikaanse Skolewet, no 84 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker.

Swart, E. & Pettipher, R. (2004). A framework for understanding inclusion. In Landsberg, E., Kruger, D. & Nel, N. (Eds), Addressing barriers to learning. Pretoria: Van Schaik. pp. 3-23.

Tabane, R. & Boucher, A.C. (2006). The influence of cross-cultural interviewing on the generation of data. South African Journal of Education, 26(4). pp. 553-564.

Talbot, M. (2001). The new counterculture. Atlantic Monthly, 288(4). Onttrek: 1 Desember, 2004, vanaf EBSCOHOST.



Tanner, D. & Tanner, L. (2007). Curriculum development: Theory into practice (4<sup>th</sup> edition). United States of America: Pearson Merrill Prentice Hall.

Taylor, S. (2001). Locating and conducting discourse analytic research. In Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S.J. (2001). Discourse as data: A guide for analysis. London: SAGE Publications.

Thom, D.P. (1990). Adolessensie. In Louw, D.A. Menslike ontwikkeling (2de uitgawe). Pretoria: HAUM Tersier. pp. 393-467.

Thomas, A. (1998). Educating Children at Home. London: Cassell.

Thomas, T. & De Villiers, C. (2000). Handling diversity in group work in die information systems class: Short paper. South African Computer Journal, 20(26). pp. 231-236.

Thrift, E. & Amundson, N. (2005). Hermeneutic-narrative approach to career counselling: An alternative to postmodernism. Perspectives in Education, 23(2). pp. 9-20.

Tuckman, B.W. (1972). Conducting educational research. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Van den Berg, J.A. & Pudule, J. (2007). Patriarchal discourses and marital conflict: Fragments of an African narrative pastoral involvement. Practical Theology in South Africa, 22(1). pp. 168-184.

Van den Bulck, J. (1999). Mediation: Toward a media theory of the social construction of reality. Communication, 25(1+2). pp. 3-11.

Van der Merwe, J.P. (2008). Waardes as kultuuraspek van die Afrikaner. Tydskrif vir Geesteswetenskappe, 48(3). pp. 357-373.

Van der Watt, J.S. & Prins, J.G.M. (2003). Interpretasieskemas binne jeugpastoraat in 'n postmoderne kultuur: 'n Eko-hermeneutiese perspektief. Nederduitse Gereformeerde Teologiese Tydskrif, 44(3+4). pp. 578-589.

Van Galen, J. A. (1991). Ideologues and pedagogues: Parents who teach their children at home. In Van Galen, J. & Pitman, M.A. Home schooling: political, historical, and pedagogical perspectives. New Jersey: Ablex Publishing Corporation. pp. 63-76.

Van Oostrum, L.J. (1997). Tuisonderwys: 'n Didaktiese en etiese perspektief. Ongepubliseerde M.Ed skripsie. Universiteit van Pretoria.

Van Schoor, J.H. (1999). Tuisonderrig in 'n post-apartheid Suid-Afrika. Ongepubliseerde M.Ed skripsie. Universiteit van die Oranje-Vrystaat.

Van Wyk, J. (2002). Indigenous Knowledge systems: Implications for natural science and technology teaching and learning. South African Journal of Education, 22(4). pp. 305-312.

Van Zyl, A.E. (1989). Pedagogic discipline: A historical-exemplary perspective. In Coetzer, I.A & Van Zyl, A.E. History of education: A few contemporary educational issues. Pretoria: University of South Africa. pp. 23-46.

Venter, E. (2001). A constructivist approach to learning and teaching. South African Journal of Higher Education, 15(2). pp. 86-92.

Verster, T.L., Theron, A.M.C. & Van Zyl, A.E. (1982a). Opvoedingstemas in Tydsperspektief 1. Durban: Butterworth.

Verster, T.L., Van Heerden, S.M. & Van Zyl, A.E. (1982b). Opvoedingstemas in Tydsperspektief 2. Durban/Pretoria: Butterworth.

Vlasselaers, J. (2002). The modern city: A symbolic space of memory and a crucible for multiculturalism? Literator, 23(1). pp. 97-106.

Vogel, D. (2008). Parent involvement in learning as preventative factor against youth misbehaviour. Acta Criminologica, 21(2). pp. 16-26.

Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. United States of America: Harvard University Press.

Walsh, M. (2001). Homeschooling and the price of freedom. Human Events, 57(38). Onttrek: 1 Desember, 2004, vanaf EBSCOHOST.

Wetherell, M. (2001a). Foundations and building blocks. In Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S.J. (Eds.). Discourse theory and practice: A reader. SAGE Publications: London. pp. 9-13.

Wetherell, M. (2001b). Culture and social relations. In Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S.J. (Eds.). Discourse theory and practice: A reader. SAGE Publications: London. pp. 284-293.

Wetherell, M. (2001c). Minds, selves and sense-making. In Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S.J. (Eds.). Discourse theory and practice: A reader. SAGE Publications: London. pp. 186-197.

Wetherell, M. (2001d). Debates in discourse research. In Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S.J. (Eds.). Discourse theory and practice: A reader. SAGE Publications: London. pp. 380-399.

Wetherell, M. (2001e). Themes in discourse research: The case of Diana. In Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S.J. (Eds.). Discourse theory and practice: A reader. SAGE Publications: London. pp. 14-28.

Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S.J. (2001). Discourse theory and practice: A reader. SAGE Publications: London. pp. 1-8.

Wepener, C. & Pauw, C. (2004). Terug na die toekoms: Oor die samehang tussen rituele, tyd en identiteit. Scriptura, 85. pp. 110-122.

Whitehead, J.W. & Crow, A.I. (1993). Home education: Rights and reasons. United States of America: Crossway Books.

Wichers, M. (2001). Homeschooling: Adventitious or detrimental for proficiency in higher education. Education, 122(1). Onttrek: 1 Desember, 2004, vanaf EBSCOHOST.

Willig, C. (2003). Discourse analysis. In Smith, J. (Ed.). Qualitative psychology: A practical guide to research methods. London: SAGE Publications. pp. 159-183.

Wilson, K.G. & McLuckie, K. (2002). I feel I am not human: Investigating the relationship between discourse and subjectivity in the lives of persons experiencing panic attacks. South African Journal of Psychology, 32(3). pp. 29-38.

Zeeman, L., Poggenpoel, M. & Myburgh, C. (2002). An introduction to a postmodern approach to nursing research: Discourse analysis – Part 1. Health Suid-Afrika Gesondheid, 7(1). pp. 3-9.

Zehr, M.A. (2000). Plug and learn. Teacher Magazine, 11(4). Onttrek: 1 Desember, 2004, vanaf EBSCOHOST.

Ander bronne:

Etiese beginsels van die Fakulteit Opvoedkunde: Universiteit van Pretoria (2003)

*Curriculum News* (2009)

Me Angie Motshekga's curriculum statement (2010). Onttrek 16 Julie 2010 vanaf  
<http://edulibpretoria.files.wordpress.com/2010/07/motshekga-statement-6july-2010.pdf>



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA

## **BYLAAG A**

**Toestemmings en Instemmings Briewe**

**(Engels en Afrikaans)**

10 May 2010

Dear Mrs. X

***Participation in a research project***

This is a friendly invitation to you and (child Y) to participate in my research about “*The influence of discourses on educators’ and learners’ perceptions and practice in home schooling*”.

The aim of my study is to investigate the influence of discourses on home school educators’ and learners’ perceptions and practice of home schooling. The focus will be on home school educators’ and learners’ own experiences, ways of giving meaning and the values that underpin their specific subculture. Knowledge in this regard might contribute to a deeper understanding of the unique nature of the home school context and the implications of this for the teaching and learning that take place in the home school.

I intend conducting separate interviews with home school educators, fathers and learners and would also like to visit the home school on three occasions in order to observe the day-to-day activities. During these visits I want to make video recordings. I would like to conduct a reflective interview with the home school educators. Lastly I intend to administer a single selected projection plate to each home school educator, father and learner.

I do not foresee that you will experience any risk or discomfort during your participation in my study. There is however always the possibility that problems, needs or underlying emotions might surface when projection plates are administered. Should this happen, I will facilitate access to support.

Your participation is voluntary and you may withdraw from the research at any time. Your decision to withdraw will have no negative consequences. The information obtained from the study is confidential. The results of the study will be published but you and (child Y) will remain anonymous. My supervisor will be the only person to have access to the information during the study, but not to your identity.

I would appreciate your consent and also your assent as the parent of (child Y) to participate in the study. I will explain the research process to (child Y) beforehand and also obtain his/her assent.

---

Lizebelle van Schalkwyk  
(072 483 7004)

---

Prof. A.C. Boucher  
Supervisor





---

I,..... parent of ..... hereby give  
my consent and assent for our participation in the study.

-----  
Mrs. X

-----  
Date

10 May 2010

Dear Mr. X

***Participation in a research project***

This is a friendly invitation to you and (child Y) to participate in my research about “*The influence of discourses on educators’ and learners’ perceptions and practice in home schooling*”.

The aim of my study is to investigate the influence of discourses on home school educators’ and learners’ perceptions and practice of home schooling. The focus will be on home school educators’ and learners’ own experiences, ways of giving meaning and the values that underpin their specific subculture. Knowledge in this regard might contribute to a deeper understanding of the unique nature of the home school context and the implications of this for the teaching and learning that take place in the home school.

I intend conducting separate interviews with home school educators, fathers and learners and would also like to visit the home school on three occasions in order to observe the day-to-day activities. During these visits I want to make video recordings. I would like to conduct a reflective interview with the home school educators. Lastly I intend to administer a single selected projection plate to each home school educator, father and learner.

I do not foresee that you will experience any risk or discomfort during your participation in my study. There is however always the possibility that problems, needs or underlying emotions might surface when projection plates are administered. Should this happen, I will facilitate access to support.

Your participation is voluntary and you may withdraw from the research at any time. Your decision to withdraw will have no negative consequences. The information obtained from the study is confidential. The results of the study will be published but you and (child Y) will remain anonymous. My supervisor will be the only person to have access to the information during the study, but not to your identity.

I would appreciate your consent and also your assent as the parent of (child Y) to participate in the study. I will explain the research process to (child Y) beforehand and also obtain his/her assent.

---

Lizebelle van Schalkwyk  
(072 483 7004)

---

Prof. A.C. Boucher  
Supervisor



---

I,..... parent of ..... hereby give my consent and assent for our participation in the study.

-----  
Mr. X

-----  
Date

Department of Educational Psychology

10 May 2010

Dear (child Y)

***Participation in a project***

This is a friendly invitation to you to participate in my project. I would like to visit you, to discuss your instruction in home school. The reason for my visit is to gain a better understanding of home schooling. I am not here to say whether it is good or bad, but to find out how you feel about it and what it is like for you to learn at home.

I would also like to visit you in the home school a few mornings, to see what you do everyday. When I come to visit I am going to bring my video camera to help me remember everything that happens. One of the days I am going to bring a picture and would like you to tell me a story about the picture.

I have already spoken to your mother and asked her if she would mind if I came to visit, and she said that she didn't mind. Now I would like to know whether my visits would also be okay with you.

Yours sincerely

---

Lizebelle  
(072 483 7004)



I give my assent for Lizebelle to visit my home school that we may talk about my home school. I also agree to look at the pictures and tell stories about them.

-----  
Child Y

10 Mei 2010

Geagte Mnr. X

***Deelname aan 'n navorsingsprojek***

Hiermee 'n vriendelike uitnodiging aan u om deel te neem aan my studie rakende “*Die invloed van diskoerse op opvoeders en leerders se persepsies en praktyk in tuisskoling*”.

Die doel van my studie is om ondersoek in te stel na die diskoerse wat tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies en praktyk van tuisskoling beïnvloed en die voortspruitende gestaltegewing aan die tuisskoolonderrig praktyk. Die fokus sal hiermee gerig word op die tuisskool opvoeders en leerders se eie ervarings, wyses van betekenisgewing en waardes wat hul besondere subkultuur onderlê. Kennis in die verband kan hopelik bydra tot dieper begryping van die unieke tuisskoolonderrig konteks en die implikasies hiervan vir die onderrig- en leergebeure.

Ek wil graag afsonderlik onderhoude voer met tuisskool opvoeders, vaders en leerders en by drie geleenthede die tuisskool bywoon om die verloop te observeer en video-opnames daarvan te maak. Ek sal dan graag 'n reflektiewe onderhoud met die tuisskool opvoeder wil voer. Ek beoog ten slotte om 'n enkele geselekteerde projeksielplaat met elke tuisskool opvoeder, vader en tuisskool leerder te gebruik.

Ek voorsien nie dat u enige risiko of ongemak sal ervaar tydens u deelname aan my studie nie. Die moontlikheid bestaan egter altyd dat 'n probleem of behoefte te voorskyn kan kom of dat diepliggende emosies na die oppervlakte kan kom tydens die gebruik van projeksielplate. Indien dit gebeur sal ek toegang tot ondersteuning fasiliteer.

U deelname is vrywillig en u kan enige tyd van die navorsing onttrek. Die besluit om te onttrek sal geen negatiewe gevolge vir u inhou nie. Die inligting wat uit die studie verkry word is vertroulik. Die resultate van die studie sal gepubliseer word, maar u anonimiteit sal te alle tye gehandhaaf word. My supervisor is die enigste persoon wat tydens my studie toegang tot die inligting gaan hê (ofskoon nie tot u identiteit nie).

Ek versoek dus vriendelik u instemming en ook u toetstemming as ouer van (kind Y) om deel te neem aan die studie. Ek sal vooraf die proses ook aan (kind Y) verduidelik en sy/haar instemming verkry.

---

Lizebelle van Schalkwyk  
(072 483 7004)

---

Prof. A.C. Boucher  
Supervisor



Hiermee gee ek,..... ouer van.....  
toestemming en instemming dat ons aan die navorsingsprojek gaan deelneem.

-----  
Mnr. X

-----  
Datum

10 Mei 2010

Geagte Mev. X

***Deelname aan 'n navorsingsprojek***

Hiermee 'n vriendelike uitnodiging aan u en (kind Y) om deel te neem aan my studie rakende “*Die invloed van diskoerse op opvoeders en leerders se persepsies en praktyk in tuisskoling*”.

Die doel van my studie is om ondersoek in te stel na die diskoerse wat tuisskool opvoeders en tuisskool leerders se persepsies en praktyk in tuisskoling beïnvloed en die voortspruitende gestaltegewing aan die tuisskoolonderrig praktyk. Die fokus sal hiermee gerig word op die tuisskool opvoeders en leerders se eie ervarings, wyses van betekenisgewing en waardes wat hul besondere subkultuur onderlê. Kennis in die verband kan hopelik bydra tot dieper begryping van die unieke tuisskoolonderrig konteks en die implikasies hiervan vir die onderrig- en leergebeure.

Ek wil graag afsonderlik onderhoude voer met tuisskool opvoeders, vaders en leerders en by drie geleenthede die tuisskool bywoon om die verloop te observeer en video-opnames daarvan te maak. Ek sal dan graag 'n reflektiewe onderhoud met u wil voer met die doel om inligting verder te verken of te verifieër. Ek beoog ten slotte om 'n enkele geselekteerde projeksieplaat met elke tuisskool opvoeder, vader en tuisskool leerder te gebruik.

Ek voorsien nie dat u enige risiko of ongemak sal ervaar tydens u deelname aan my studie nie. Die moontlikheid bestaan egter altyd dat 'n probleem of behoefte te voorskyn kan kom of dat diepliggende emosies na die oppervlakte kan kom tydens die gebruik van projeksieplate. Indien dit gebeur sal ek toegang tot ondersteuning fasiliteer.

U deelname is vrywillig en u kan enige tyd van die navorsing onttrek. Die besluit om te onttrek sal geen negatiewe gevolge vir u inhou nie. Die inligting wat uit die studie verkry word is vertroulik. Die resultate van die studie sal gepubliseer word, maar u anonimiteit sal te alle tye gehandhaaf word. My supervisor is die enigste persoon wat tydens my studie toegang tot die inligting gaan hê (ofskoon nie tot u identiteit nie).

Ek versoek dus vriendelik u instemming en ook u toetstemming as ouer van (kind Y) om deel te neem aan die studie. Ek sal vooraf die proses ook aan (kind Y) verduidelik en sy/haar instemming verkry.

---

Lizebelle van Schalkwyk  
(072 483 7004)

---

Prof. A.C. Boucher  
Supervisor





---

Hiermee gee ek,..... ouer van.....  
toestemming en instemming dat ons aan die navorsingsprojek gaan deelneem.

-----  
Mev. X

-----  
Datum

Departement Opvoedkundige Sielkunde

10 Mei 2010

Liewe (kind Y)

***Deelname aan 'n projek***

Ek wil jou vriendelik uitnoui om deel te neem aan my projek. Ek sal graag by jou wil kom kuier en met jou gesels oor jou tuisskool. Ek wil graag meer weet oor tuisskoolonderrig sodat ek dit beter kan verstaan. Ek is nie hier om te sê dit is goed of sleg nie maar om uit te vind hoe jy daaroor voel en hoe dit vir jou is om skool te gaan by die huis.

Ek sal ook graag 'n paar oggende by jou wil kom kuier in die tuisskool om te sien wat julle elke dag doen. Wanneer ek kom kuier gaan ek my video kamera saambring sodat ek alles kan onthou van wat jy daardie dae gedoen het. Ek gaan ook die een dag 'n prentjie saambring waarna ons gaan kyk en waaroor ons 'n storie gaan vertel.

Ek het reeds met jou mammië gepraat en vir haar ook gevra of dit reg is as ek by julle kom kuier en met julle gesels en sy het gesê dit sal reg wees. Ek wil nou by jou weet of dit vir jou ook sal reg wees as ek kom kuier.

Vriendelike groete

-----  
Lizebelle  
072 483 7004



Ek gee my instemming dat tannie Lizebelle by die tuisskool kan kom kuier en dat ons oor die tuisskool kan gesels. Ek sal ook graag na die prentjie wil kyk en 'n storie daaroor vertel.

-----  
Kind Y



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA

**BYLAAG B**  
**Onderhoud Skedules**

## ONDERHOUD SKEDULE (TUISSKOOL OPVOEDERS EN VADERS)

### 1. Agtergrond inligting

Vertel my meer van jouself en elke lid van jou gesin?

Vertel my van julle gesin – die interaksies en verhoudings in die gesin?

Wat is vir julle gesin die belangrikste waardes – wat is vir julle belangrik?

### 2. Die tuisskool

Hoe lank doen julle al tuisskoling en wanneer het julle begin?

Redes vir tuisskoling?

Watter kurrikulum gebruik julle?

Benadering en metodes wat julle volg?

Die hulpmiddels wat julle gebruik?

Vertel my meer van die assessering?

Vertel vir my hoe hanteer jy dit as een van die kinders vashaak met hulle skoolwerk?

Hoe hanteer jy die verskillende grade?

Wat is die voordele en nadele van tuisskoling vir jou?

Vertel my van julle dissipline?

Hoe lyk 'n tipiese dag?

Hoe gebeur die onderrig en leer?

Wat is die uitkomstes wat julle vir julle kind/kinders ten doel stel?

Watter faktore beïnvloed julle tuisskool?

Invloed tussen gesin en tuisskool?

Hoe hanteer julle veranderings?

### 3. Betrokkenheid by ondersteuningsgroepe/familie/vriende/kerk/werk

Die invloed van die sisteme op die tuisskool?

### 4. Buitemuurse aktiwiteite

### 5. Sosialisering

Wat is jou beskouing van sosialisering?

Wat gebeur as julle waardes verskil van die portuurgroep?

6. Wat is die verskil tussen nou en vroeër (indien kinder seers in 'n institusionele skool was)?

7. Rol van die man en die vrou in hulle gesin?

8. Besluitneming?

9. Blootstelling ander godsdienste en kulture?



## ONDERHOUD SKEDULE (TUISSKOOL LEERDERS)

1. Vra kind om 'n mens te teken (gee mens 'n naam wanneer kind klaar geteken het)

2. Vertel my meer van \*\*\*\*\*?

Waarvan hou hy/sy?

Waarvan hou hy/sy nie?

Stokperdjies?

Waarmee is hy/sy goed?

Waarmee sukkel hy/sy?

Wat gebeur as hy/sy sukkel?

Wat is vir hom/haar belangrik?

3. Gesin

Vertel my meer van \*\*\*\*\* se gesin?

Vertel my meer van die verhoudings in die gesin?

4. Tuisskool/Skool

Waar gaan hy/sy skool?

Hoe voel hy/sy oor die skool?

Wat dink hy/sy is die redes vir tuisskoling?

Vertel my meer van sy/haar tuisskool?

Hoe is die tuisskool vir hom/haar?

Wat is die voordele van tuisskoling?

Wat is die nadele van tuisskoling?

Hoe lyk 'n tipiese dag?

Wat wil hy/sy bereik in die tuisskool?

Wat sou hy/sy wou verander?

Hoe beïnvloed die tuisskool die gesin (en andersom)?

5. Buitemuurse aktiwiteite

6. Vertel my van sy/haar vriende/vriendinne?

7. Ondersteuningsnetwerke

Wie is daar om hom/haar te ondersteun?

8. Veranderings?

PS – Gebruik dieselfde vrae vir 'n direkte onderhoud met die tuisskool leerders.



## **BYLAAG C**

**Uittreksel uit Gevallestudie A as voorbeeld van die data  
(Onderhoude van Moeder A, Vader A en Kind A)**



## GEVAL 1 - MOEDER

Ons het buite op die stoep gesit en gesels.

<p><b>N1:</b> So for now I would like us to start by talking because I don't know I have seen you now on two occasions but I don't know you and I don't know your family, so I would just like you to start by just talking about you know tell me a bit more about yourself, about your family and each individual member of the family from your opinion, from your point of view.</p>	
<p><b>1M1:</b> Okay well I am one of three daughters and I am the oldest and we are very much a Christian family. And I met my husband up here while I was doing nursing and got married to him. He wasn't in our religion so that was a bit of a problem in the beginning. And after four years of marriage he basically came over into our religion. Before and as the children. I had a miscarriage before I had **** and that was the turning point on his part. And he started becoming a Christian and it was from that point. So since **** was born we have lived a Christian life with good morals and good values and that was one of the main reasons why we decided to home school. **** then was born and she was to me what people would call say a difficult child. She had colic, she was crying all the time, she teethed early. It was just one problem after the other. Then we would noticed</p>	





that she was hyper allergic. And when I started going back to work we left her with her granny and the granny had cats and we didn't know that this was one of the things that \*\*\*\* was allergic to. So every morning between 2:00 and 3:00 in the morning she would vomit terribly and she was sick all the time. Her tonsils were always infected and it was only later that we realized she was allergic to cats and she was exposed to these cats every day. So with her asthma she ended up in hospital a few times. And then that was one of the reasons also that we decided to home school because then we realized she was allergic to grasses and things and those kind of things are everywhere at the schools. And being a nurse myself I am I am more a nature, nature, natural girl. I didn't want to go for all the medications and things so we keep her controlled at home as natural as possible without any medication, cortisone, etc.

**N2:** Okay where were you a nurse? For how long did you work?

**1M2:** I came up after matric from the Cape, I am from the Strand, Somerset-West. And I came to One Military Hospital in in hmmm Pretoria and I did my training there. And out of the four years I only completed two years



<p>because I then got married in my second year cause I met my husband on the air force. Well he was doing his army training on the airplane because he is a pilot. He was a pilot and and we met on the one trip, we were going down to Cape Town to visit my parents and he was the airman on the crew and that is how we met. So then it became very difficult because he wasn't allowed to visit me in my room here and I was the only person up here I had no family here and so we got married. And then after that I left my studies. And so and I nursed from 1992 till about 8 years ago. So it has been 10 or 11 years that I nursed.</p>	
<p><b>N3:</b> How long have you guys been married?</p>	
<p><b>1M3:</b> This November it will be 16 years.</p>	
<p><b>N4:</b> Okay that is quite a long time.</p>	
<p><b>1M4:</b> It is a long time (laugh).</p>	
<p><b>N5:</b> Okay alright and **** just to get back to what you were saying, **** you say she was a bit difficult in the beginning and that was one of the reasons why you decided to home school. Tell me a little bit about the the younger one?</p>	
<p><b>1M5:</b> Shirley came along and she was a breeze (laugh). You must you must always have two children (laugh). The one is different and the second one will be a complete</p>	



opposite. Hmm where \*\*\*\* is a perfectionist, likes her set ways. Shirley is easy going, Shirley slept through, she slept in her own cot. \*\*\*\* didn't want to be without me, \*\*\*\* was extremely clingy. She wanted to be picked up 24/7. If I put her down in her cot she would start crying. And Shirley again was a total opposite, an easy going child. Although hmmm \*\*\*\* is a lot more perfectionistic in her school work, likes to get her stuff done. Shirley would just keep quiet and she knows if she doesn't talk too much she might get out of it. Whereas \*\*\*\* would insist that she wants to get her things done straight away.

**N6:** So they have had these differences since early age. If you take where they are now in their lives hmmm tell me a bit more about each one of them?

**1M6:** Well, Shirley would get far in life by just being so easy going. She fits in, she is lovable, friends come and visit. It doesn't matter what age they are they would rather stick with Shirley than with \*\*\*\* because \*\*\*\* likes to tell people what to do and how to do it. Where Shirley the younger one, is you decide what to do and you know and she falls in with anything. And it makes her much more easy going as as a person or as a child. Hmm I can't really tell you more about that. Does that explain it (laugh)?

## GEVAL 1 – MOEDER (Reflektiewe onderhoud)

Ons het by die kombuis tafel gesit en gesels. Moeder sê vir die kinders hulle kan gaan doen net waarvoor hulle lus is.

<p><b>N1:</b> Okay I am going to continue in English again like I did last time. Okay I want to start off by, you know something that was very positive for me, something that when I went back to the interviews and mostly in the observations it was quite evident that you have got this amazing ability to be very patient with the children regarding their school work. And not just in the school but in general as well. I mean I have seen you interacting with them on a more informal way in the house but specifically now the home school. It stood out in the interviews and it is amazing that you manage to do that. With that is your ability to manage everything. It is quite a lot on you I mean this is not a small house, it is quite a big house. And you manage the whole house hold. You have got a maid once a week which is not really a lot. And you still manage to run the household , to make sure there are food on the table and together with this you run the home school quite sufficiently it seems from what I saw. So my next question is how do you manage all of this?</p>	
<p><b>1MR1:</b> Okay I do believe patience is patience is a virtue (laughs). Something I pray for all the time because it is easy to lose your patience and then you spoil the whole day and everything just go downhill from there. So it is to keep your patience on a level that it is controllable. It is a big thing and obviously it does get better with time and with a lot of prayer (laughs). So yes I think patience and dividing your time into into where you have now is a time for eating now is a time for cleaning, this needs to be done and the</p>	



<p>children need to help. So they are in charge of their own rooms, their bathroom and I just go around and top up. It is a great help that I have the maid once a week but all the other things. Else I'll get up earlier than them and I'll do the washing and the ironing and things like that. Hmm time for their school we try and stick with the three hours a day with school or whatever papers they need to do a day. Hmm so I divide up my time so there is enough time for everything. Yes there are days when I don't get to everything. Then I make up over weekends for that kind of thing or when later on at night when the children go and sleep.</p>	
<p><b>N2:</b> Alright. Tell me a bit more, you say you pray quite a lot about things. Tell me a little bit more of that aspect (she interrupts me).</p>	
<p><b>1MR2:</b> Well obviously I yes I have had times where I feel I have lost my patience. You know when a child comes and tell me that they can't do it when I know they have got the ability too. Either they, you mustn't just say you can't do it. I want to see the child at least try. And there is a difference between I think because that is the helpful thing about the mother knowing what the child can do cause the mother is with the child all the time. The mother knows when the</p>	



child has actually tried or if they just give up without wanting to try. So we you know there has been times when I get impatient when I say this is not it, this is not it and mommy is getting angry with you because you are not trying and then they are obviously going into a crying. I have one child that will go into a crying spell and say, "I have tried, I have tried". And I say, "No I haven't seen you try, where is your piece of paper where you actually showed me where you have tried to do the sum so that I can see where you have made the mistake". And then she will apologize and she will show me on the paper where she struggled and she normally gets it right then and I say, "See what happens if you actually try". But it's a it's a it's a thing where actually I have just learned over this last three, four years that I don't lose my patience. When they start crying I just keep quiet, wait for them to work it out with themselves. It normally takes less than five minutes. They normally come around and say I am sorry mommy and then try again. We give each other a hug and a love and that is it. Sometimes when the morning starts out wrong. It happens very seldom. I just, I know there is just a wrong spin it around and normally all I do is pray. The moment you pray and you ask, "Lord please be with us, let us find



<p>comfort, let us try our best with our school, etc”. There is a whole new different spirit in the room and we can work from there further. It is a lot quieter, they don’t fight with each other, they try their best, everything just work out fine. And yes I am a Christian and I believe as you grow in your Christianity you learn, you are more patient. You become more kind, more loving, more giving, all those attributes of a Christian comes over time. And you know I am I am 36 already so it comes with age as well that you learn to mellow a bit. I would say that’s the words. I don’t know if that answers your question.</p>	
<p><b>N2:</b> Alright. Tell me a bit more, you say you pray quite a lot about things. Tell me a little bit more of that aspect (she interrupts me).</p>	
<p><b>1MR2:</b> Well obviously I yes I have had times where I feel I have lost my patience. You know when a child comes and tell me that they can’t do it when I know they have got the ability too. Either they, you mustn’t just say you can’t do it. I want to see the child at least try. And there is a difference between I think because that is the helpful thing about the mother knowing what the child can do cause the mother is with the child all the time. The mother knows when the child has actually tried or if they just give up without wanting</p>	



to try. So we you know there has been times when I get impatient when I say this is not it, this is not it and mommy is getting angry with you because you are not trying and then they are obviously going into a crying. I have one child that will go into a crying spell and say, "I have tried, I have tried". And I say, "No I haven't seen you try, where is your piece of paper where you actually showed me where you have tried to do the sum so that I can see where you have made the mistake". And then she will apologize and she will show me on the paper where she struggled and she normally gets it right then and I say, "See what happens if you actually try". But it's a it's a it's a thing where actually I have just learned over this last three, four years that I don't lose my patience. When they start crying I just keep quiet, wait for them to work it out with themselves. It normally takes less than five minutes. They normally come around and say I am sorry mommy and then try again. We give each other a hug and a love and that is it. Sometimes when the morning starts out wrong. It happens very seldom. I just, I know there is just a wrong spin it around and normally all I do is pray. The moment you pray and you ask, "Lord please be with us, let us find comfort, let us try our best with our school, etc". There is a



<p>whole new different spirit in the room and we can work from there further. It is a lot quieter, they don't fight with each other, they try their best, everything just work out fine. And yes I am a Christian and I believe as you grow in your Christianity you learn, you are more patient. You become more kind, more loving, more giving, all those attributes of a Christian comes over time. And you know I am I am 36 already so it comes with age as well that you learn to mellow a bit. I would say that's the words. I don't know if that answers your question.</p>	
---	--

**GEVAL 1 - VADER**

Ons het ook op die stoep buite gesit en gesels.

<p><b>N1:</b> Okay I would just like us to start because I don't know you or your family that well like I said this is only the second time that I am getting in contact with you. So I would like you to just start of by telling me a bit more about yourself and about your family.</p>	
<p><b>1V1:</b> Okay hmmm sjoe where to start (laughs). Okay well as you know I work in IT so a lot of the time it's hmmm I bring my work home with me a lot because you work from home after hours and things like that. So sadly it does impact I think a little on the family. Hmmm I know ****</p>	



<p>obviously during the day has a lot of interaction with the children and I try to do as much as I can when I come home and things like that. Sjoie I am not actually sure what you want me to say. But I am 37 years old like I said I work in networks and hmmm I wish I could have more interaction with the kids but the job sometimes doesn't allow that. Hmmm sorry I don't know what else you want me to say.</p>	
<p><b>N2:</b> Tell me a bit about your family. Tell me about each individual member of your family, how you see them from your point of view.</p>	
<p><b>1V2:</b> Sjoie okay (laughs).</p>	
<p><b>N3:</b> Strong points, weak points anything that you want to focus on.</p>	
<p><b>1V3:</b> Okay well my wife **** she is definitely to use the words of my kids she is really the glue that keeps us together. She is definitely wonderful with the kids. I know she has trying times with them sometimes during the day. When I come home she wants me sort of to take control, not take control, but take the kids for a bit so that she can have a break. But hmmm no she is very strong, strong woman. I think it is (I can't make out) to do the homeschooling. I think it is a specific type of person that</p>	



can actually take this and run with it without giving up. Cause I think they are getting very trying at times hmmm but ja she is a wonderful person. Very caring, very gentle and patient. Okay with \*\*\*\*, \*\*\*\* I think she is very strong willed. When she gets in her head to do something or not do something she puts up quite a quite a fight but I think is only really temporarily because she often sees the light a few minutes later and will come say sorry she acted wrongly and hmmm she will try and do better, that sort of thing. But she is also a wonderful child and deep down very caring and you can see that even though sometimes she can be quite stubborn hmmm but they are both, both \*\*\*\* and Shirley I think are talented when it comes to creativity. They come up with, I think most kids do, but they come up with some very innovative games and plays. They often put on plays and things like that and they do things that you will not really think of. But ja with their singing and their dancing, very musical, hmmm they are both just wonderful children. Shirley I mean has got a very special spirit about her. Hmmm also not as loud and outgoing well let's put it this way she is definitely more outgoing than \*\*\*\* but she is more quite in the sense that I think it is just her nature that attracts people more than being boisterous and



<p>loud and ja they are just both wonderful children and I wouldn't trade them for anything.</p>	
<p><b>N4:</b> Tell me a little bit about your family. Your values or your principles. What is important for you as a family?</p>	
<p><b>1V4:</b> Okay well I am sure **** has told you that we are Christian and hmmm we obviously place the Lord very high in our lives. So hmmm probably honesty hmmm integrity that sort of thing is very high. We obviously try to install Christian values in the children. Hmmm so ja it is just how to live your life as best you can, serving the Lord and being honest. That is ja.</p>	
<p><b>N5:</b> How do you manage with your workload being the way it is? You said you don't get to spend as much time with the children as you would like. How do you manage that? What do you and the kids do together?</p>	
<p><b>1V5:</b> Well when we normally, we normally when we get home we are all in the study here. So even if I am working we are all still together. But ja we try sometimes to play soccer in the garden and they like that and hmmm you sort of just try to be with them even if you are working on different things, just to actually spend time together. Even though you might be on like ja they normally they are playing their games or doing school work on their</p>	



<p>computers. **** is on her computer and me on mine (laughs). But at least we are together and we still talk even though we are busy doing different things. So even that is one way we can still be together and bond but we are doing our separate things. Hmmm but ja when I get home and they have got plays planned then I encourage them to do that, sit through them, watch them you know, encourage them (laughs). Ja it is just take a day, we take it as it comes.</p>	
<p><b>N6:</b> Alright, now I know you are not directly involved in the day-to-day teaching of the home school, but tell me a little bit of your perception of the home school. How do you feel about it, just generally (he starts talking)</p>	
<p><b>1V6:</b> I am very pro it purely because I can just relate to when I went to school and the type of education you get now. I think there would be for me a lot of gaps for the kids. Hmmm I think the home schooling gives the child that individual attention which I think they do need. Hmmm we can't afford obviously to send our kids to a private school. So that would be the next thing. I think government schools now a day, not even the influences in them, but I just think the quality and level of education, you know I wouldn't be happy with. So that was my main drive to sort of even way</p>	



back then when we started, the way we were talking about it I think it is the quality of education and then the way that the kids at a young age grasps information. I think it is much better to give them that individual kind of attention. So I am very pro it. Like I said it will depend for me largely on the children, what they want hmmm (takes his phone out and says sorry I just want to cancel this). Hmmm you know what their their needs are and that's what they want to get out of it. Some kids I'd think would want to go to school you know depending on their interaction with the other children there. Depending what the school offer that sort of thing but hmmm I know our kids they seem to be you know from my perspective they seem to be quite happy with the home schooling. Whenever we have asked them if they wanted to go to a normal school they have always said no they are happy with it. I know \*\*\*\* she needs individual attention a lot of the time. It could be bad and good because I think she is in some instances afraid to try because she knows \*\*\*\* is right there. So there is a little bit of tension there. Hmmm but it boils down to what the kids want and whether or not \*\*\*\* is willing or capable, which in this case I think she is.



## GEVAL 1 – DOGTER (2)

<p><b>N1:</b> So now I want us to talk a little bit about first I want you to tell me, I don't know you that well because I only saw you once and today is the second time. So I want you to tell me a bit about yourself.</p>	
<p><b>1D1:</b> Okay I also like, like Tulip, I also like exploring and I like drawing things. I have always liked drawing, I want to become a fashion designer because I love drawing clothes and etc, etc. And now I realize I can draw much better. And I love drawing birds. I want to show you a picture later that I can draw, I have drawn, I want to show you my picture.</p>	
<p><b>N2:</b> I would love to see it.</p>	
<p><b>1D2:</b> That I have drawn and I love it. Must I bring them now or should I....</p>	
<p><b>N3:</b> No we can do that later then you can show me.</p>	
<p><b>1D3:</b> Okay ja so I love drawing and I love exploring. I love going out and exploring. Sometimes, okay since our robbery happened I have had an armed robbery before so I have been very stuck to my mother and I didn't want to like leave her and I love her and I am scared I am going to lose her. So I am letting go one bit at a time. So now I am starting to get the hang of it and I am starting to let go, go</p>	



<p>free. And I love riding bike in the day when I am finished with school. And I just like riding and I like exploring. That's sort of and I love nature and I also like going outside. I love hearing the birds in the morning and things like that.</p>	
<p><b>N4:</b> Okay and if you can tell me a little bit about, now that is all the things you like doing (she interrupts me)</p>	
<p><b>1D4:</b> And I also like running sport like the sack race, the egg race, three legged race, I also like those sports. So I do like sports and games, board games.</p>	
<p><b>N5:</b> Okay what are your favourite board games?</p>	
<p><b>1D5:</b> Well our game cupboard is here. It's like Cluedo but it is called the investigator. The investigator and the line up four. Okay so those are my two favourite games.</p>	
<p><b>N6:</b> Okay that sounds good. Now tell me those are the things that you like. Tell me a little bit about the things that you don't like?</p>	
<p><b>1D6:</b> Well I like cooking but it is not my favourite thing to do. I like playing computer games but it is not my favourite thing to do. Well my worst thing to do hmmm (think) I hate making my bed. And it is hard to help my mom to like hang up washing and wash the dishes. But sometimes she does so many things for you you sort of have to do things for her</p>	





<p>to help her. You know and she gets old you have to help her. So I don't like doing things but I know it is the right thing to do so I'll do it. So ja.</p>	
<p><b>N7:</b> Okay now tell me what would you say you are really good at?</p>	
<p><b>1D7:</b> (think) I am really good at drawing. I am really good at well I think I am really good at running but I came third in my running thing. So I think I am good at running but I am not so fast like super zooper. But I like running.</p>	
<p><b>N8:</b> Where was this running competition or thing that you did?</p>	
<p><b>1D8:</b> Well hmmm it was long ago hmmm. It was like on a Saturday and these people were home schooled. But it was lots the whole church. So we had like like like shoot the line whoever can jump the furthest. And like the race I tried to run as fast as I can but I like caught my toe somewhere and I went like smash and it was very painful. So it was hard for me to run but I came third. I've got medals somewhere, somewhere. I have got it down stairs. And once a month on a Saturday we wake up 5 o'clock and we will go and do the fun walk at the zoo at the Pretoria zoo. We do all 5 kilometers.</p>	



<b>N9:</b> Do you enjoy that?	
<b>1D9:</b> Oh ja and we get medals. I have got so many.	
<b>N10:</b> Who goes to this walk?	
<b>1D10:</b> Well me my mom. My sister is too lazy to get up. So then we go and pick up my friend. She also enjoys it she is a diabetic so she has got problems but she likes doing it with me. She is also like an adventurous girl like me. So we enjoy it together. And then it is my mom, aunty K, me and Sam, those are the friends that come.	
<b>N11:</b> Alright anything else you want to add about yourself that will help me to get to know you a bit better?	
<b>1D11:</b> Well I have problems, lots of problems in my family but we get through them and we get through tough times. And we love each other to bits and pieces.	
<b>N12:</b> So tell me a little bit about these problems that you say you have with your family?	
<b>1D12:</b> Okay well I mean sometimes like you know Maths is not very nice. I don't like Maths but I mean you have to know it. Maths is very important. So I mean sometimes I fight with my mom I mean but it is not like a real fight like I hate you and things like that. It is just like a fight I don't	



<p>want to do this I don't want to do that. So we get through that. And sometimes I am quite naughty and misbehave.</p>	
---	--



## **BYLAAG D**

**Uittreksel uit Gevallestudie A as voorbeeld van die data seleksie  
(Onderhoud Moeder A)**



## Onderhoud – Moeder

KONTEKS	TEKS	DISKOERS
Ek het agtergrond gevra oor die gesinslede	<p>“...we are very much a Christian family”(1M1); “So since **** was born we have lived a Christian life with good morals and good values and that was one of the main reasons why we decided to home school”(1M1);</p> <p>“Christian reasons number 1, medical reasons number 2 for my oldest daughter, and number 3 just for my child's best interest for being wanting to be with me the whole time, wanting to be in a safe environment, feeling safe”(1M18)</p>	<p><b>Christelike, voorskriftelike/wettiese diskoers</b></p> <p>Ipv agtergrond oor die gesin, spring ma dadelik weg oor hoofrede, nl godsdiens. Dit dui op die sterkte van die diskoers. Vanuit die staanspoor beklemtoning (we are <u>very much</u> a Christian family) Hd 1ste verduideliking word ook onmiddellik geplaas in 'n voorskriftelike raam (<u>good morals and good values</u>) Hoofrede hou verband met die diskoers – nl. die <i>Christian life with good morals and good values</i></p>
Ek vra oor ma se kwalifikasies.	<p>“we got married. And then after that I left my studies”(1M2);</p> <p>“But now of course being at home I have a lot more than just doing school”(1M38); “...get ready for my husband when he comes home”(1M41)</p>	<p>Rol van die vrou</p> <p>Nie net tuisskool ook ander huistake uitgevoer in lyn md waardes en eise vd diskoers (<u>decent, loving wives ... and good mothers... To be honest, to be reliable, good Christian women</u>)</p>
Gesels oor uitkomstes	<p>“I believe a mother's place should be at home with her children, as far as possible”(1M44); “I am fortunate but for me I would love for my girls to grow up as decent, loving wives for their husbands one day and good mothers for their children one day. That is all that I would be happy with for them. To be honest, to be reliable, good Christian woman...”(1M44); “But if they can only turn out to be much like their grandmothers and like their mother (laugh) I will be happy”(1M44)</p> <p>“I would expect myself to treat a male not better but in a more respectful way knowing that he is responsible for his house”(1M56)</p>	<p>Rol van die man</p> <p>Die Bybel stel ook voorskrifte aan die man</p>
Ek vra oor verhoudings in die gesin	<p>“We do belief that the husband is the head of the house”(1M56); “We are 50/50 but God's Word says that although he is the head of the house. So he is more responsible for what is happening in the house”(1M56)</p>	<p>Verhoudingsvraag beantw itv roetine - rigiede ingesteldheid = uitvloeisel v diskoers?</p> <p>Roetine in die gesin (gebeur nie so nie)</p>
Vertel my oor die gesin	<p>“we've got our set programming”(1M9)</p> <p>“**** then was born and she was to me what people would call say a difficult child(1M1); “It was just one problem after the other”(1M1)</p> <p>“We do have friends, not as many as maybe I mean these days there isn't really time for friends” (1M10); “We just try to be together”(1M10); “There is not really much time for visit”(1M10)</p>	<p>Kind (tree nie altyd op soos moet – beskou as moeilik)</p> <p>Primêre doel = isolering (die wêreld is onveilig”evil” – kyk reflektiewe onderhoud)</p> <p>Verwys na eie ervarings wat bygedra het Kwalifiseer – “<i>bad experiences</i>” Onderwysers het nie die voorskrifte uitgeleef nie en die morele waardes stem nie ooreen met wat hulle glo nie</p>



<p>Vra ma oor die hoofredes vir tuisskoling</p>	<p>“...experiences that I had from when I was young”(1M17); “...I was molested in my classroom in St. 4...”(1M17); “...bad experiences...”(1M17); “...English teacher that didn't have any control over her class”(1M17); “...Lack of discipline and the lack of respect...”(1M17); “And also the morals of the school and the influences of the school you know the peer pressure”(1M17); “I wanted my children to have a bit more stable upbringing to a certain place where I know they will make the right decision if they were faced with something”(1M17); “...by now they learn they know about right and wrong...”(1M17)</p> <p>“...their influences is more the mother, the father, their grannies and so than children of their own age”(1M45)</p> <p>“But the more and more they read about it, people being stabbed by pencils and the sword thing and the and the bad education and the curriculum 2005 thing that didn't at the end”(1M46)</p> <p>“So but it hasn't become an issue yet I think because it is you are not in that environment the whole time, the choir is just an hour the art is just an hour and a half. And like I said the other things that are more a full day thing is with other people who are just like us”(1M52)</p> <p>“I have allowed my children to be friends with any colour in any culture”(1M54) “my child's best interest for being wanting to be with me the whole time, wanting to be in a safe environment, feeling safe”(1M18)</p> <p>“We don't have a name for our church. It is a non-denominational church and we believe that what is in the Bible. So we try to follow the things that are said in the Bible. Like one of the things is we don't cut our hair. It says a woman's hair shouldn't be cut it is her covering. And we don't wear pants, or make-up or you know because in the Bible it also says a woman shouldn't wear clothes pertaining to a man and we see the clothes pertaining to a man as trousers or a you know a pants.(1M11)” “They obviously wear their pants I obviously do allow my children to still wear pants because they haven't turned into woman yet. So once they reach womanhood those rules are more strict, stricter than now”(1M52) “we stay away from that”(1M11); “So we kind of stay clear from and we try to follow the Bible in regards to what it says”(1M11); “...we believe that Jesus Christ is the same yesterday, today and forever and he changes not so why should the traditions of the people change”(1M11) “...we live for each other and we live for the Lord and we believe how closer we are to the Lord the closer we are as a family together and how you know and we try”(1M14) “...to assure them that this is where we find it in the Bible, we read it for them from the Bible and it is not just</p>	<p>Wil verseker kinders kry goeie opvoeding met hulle waardes</p> <p>Inloed beperk tot die ouers en grootouers</p> <p>Oppervlakkige kennis en verwys slegs na twee insidente</p> <p>Beperk tyd om in omgewings te spandeer met ind wat nie van hulle geloof is nie</p> <p>Word beheer. Beste vir kind om by ma te wees want dit is veilig</p> <p>Voorskrifte Voorskrifte wat hulle moet doen Mag nie hare sny Dra nie broeke of make-up</p> <p>Reëls oor kleredrag nie so streng as hulle jonger is Teenstrydig met pa</p> <p>Hulde bly weg daarvan om die voorskrifte te breek</p> <p>Nie oop vir verandering – voorskrifte vas</p> <p>Korrelasie ts godsdiens en gesin</p> <p>Verwys terug na Bybel</p> <p>Vra God se leiding as hulle 'n slegte dag het</p> <p>Doel van die kerk – nie daar vir samesyn</p>
---	--	--



<p>something we follow because somebody said it. We, they kind of know that is right and according to them they have made it right”(1M52); “...I will also show them out of the Bible”(1M52)</p> <p>“But we have always taken them back to the Bible to say we belief in one God...”(1M55); “We just kind of bring them back to our value system of believing in the one God. But still respecting that although that person is wrong”(1M55)</p> <p>“And every day when I find that this might not be a good day or we didn't start right the thing that always work is praying together asking the Lord to come in the situation now and take control and let us do it with the patience and guidance and to the best of our ability”(1M57)</p> <p>“we go for proper service”(1M12)</p> <p>“No we don't have tea or coffee at church or that at all. The building is dedicated for service”(1M13)</p> <p>“...we are honest people, you know we are reliable, we are trustworthy”(1M14);</p> <p>“Any parent that loves their children will do the best for their child and we believe home schooling is the best for our children”(1M14)</p> <p>“...I was trying to do the best for my children”(1M46)</p> <p>“And then I dedicated my life completely which was now 8 years ago to just home schooling”(1M15)</p> <p>“...by now they learn they know about right and wrong”(1M17)</p> <p>“I am one of those who don't follow a specific curriculum. I do my own independent thing...”(1M19)</p> <p>“...books that is not really South African curriculum”(1M29)</p> <p>“I normally like to stick to a certain amount of pages because that gives them more an idea of what I expect of them for that day”(1M21)</p> <p>“...obviously if they can't make that pages for whatever reason it is not the end of the world we will either catch up the next day or it will stay over for the following week. We will eventually go through what we planned”(1M21)</p> <p>“...the younger ones will only take in a certain amount and the older ones will take in a little bit more”(1M23); “they will take out from it what they need or have to at that age level”(1M23)</p> <p>“obviously do hear what I am talking with the other one and whatever goes in is to my advantage”(1M24)</p> <p>“...see what they have available...”(1M25)</p> <p>“If we can't do it we will leave it for a day, three days maybe a week, then we will go back to it”(1M28)</p> <p>“The other things are not that important they don't know it like Sciences, things that you don't remember all the facts”(1M28)</p> <p>“...go on the internet and printed out your pages there instead of buying expensive books”(1M42)</p> <p>“...school if they sit properly takes at least 3 hours that you sit with your child”(1M38);</p>	<p>of sosialisering</p> <p>Hoe hulle moet wees – soos die Bybel voorskryf</p> <p>Tuissskoling – beste belang van die kinders</p> <p>Beste belang van die kinders</p> <p>Toegewyd aan tuisskool – beste belang van die kinders</p> <p>Reg vs verkeerd</p> <p>Godsdiens belangriker as onderrig – NB is kinders moet rol as vrou en ma volstaan (invloed op hele praktyk)</p> <p>Keuse van materiaal</p> <p>Nie SA kurrikulum</p> <p>Kwan vs kwal</p> <p>Geen tydsbeperkings – nie bewus van tyd</p> <p>Toevallige leer – sal vat wat nodig het</p> <p>Toevallige leer – wat ingaan is tot ma se voordeel</p> <p>Kies inhou o.g.v wat beskikbaar is</p> <p>Nie gepla oor tyd</p> <p>Sekere vakinhoud is belangriker as ander vakke</p> <p>Gaan nie oor kwal. – eerder oor beskikbaarheid</p> <p>Min tyd aan skool</p> <p>Min tyd aan skool a.g.v. aktiwiteite</p> <p>Ma doen haar korreksies</p> <p>Volg van reëls en struktuur voer nie deur na die praktyk – registreer nie eers by die departement nie</p> <p>Nie formele assessering</p> <p>Gebeur nie so in praktyk (ma gee antwoorde, weinig hulpverlening). Voer weer nie deur na praktyk nie.</p>
---	---



	<p><i>"...Tuesday we can hardly fit any school..."(1M39); "So there was no real time to fit in school"(1M39); "School is kind of part of a kind of a chore that needs to be handled of that is important for the child"(1M39)</i></p> <p><i>"...I go through the Skype thing and correct all her spelling mistakes"(1M41)</i></p> <p><i>"...I am not registered. I haven't had the I wasn't forced, it wasn't enforced on me yet to assess my child after the 3<sup>rd</sup> grade, the 6<sup>th</sup> grade"(1M32)</i></p> <p><i>"And then I have given them stuff to keep themselves busy inbetween"(1M22)</i></p> <p><i>"...I am with them all the time. I can see how they are improving the whole time..."(1M33)</i></p> <p><i>"Then I will just sit a lot longer to doing it so that she can watch me do the examples before I would give it over to her to do. And when she tells me that she still can't do it then I would say well now you just try without me and let me see where you don't get it right and then I can help you with that"(1M28)</i></p> <p><i>"...the younger one not being able to read that well you have to sit with her right through the whole time"(1M22)</i></p>	<p>Negatiewe invloed op ontwikkeling</p>
--	---	--