



## HOOFSTUK 2 DIE SKOOLONDERSTEUNINGSPAN: 'n LITERATUUROORSIG

### 2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word 'n beknopte literatuuoroorsig gegee van die doel en funksionering van die SOS vir die onderrig en leer van LLOH, binne 'n IO-stelsel. Met die literatuuoroorsig word nie gepoog om alle aspekte volledig weer te gee en te bespreek nie, maar eerder om die navorsingsonderwerp binne 'n breër konteks te plaas, te belig en krities te benader.

Hierdie oorsig word in twee hoof-afdelings hanteer, naamlik IO en die rol van die SOS. In beide gevalle word die vernaamste tendense, konsepte en temas op internasionale sowel as nasionale vlakke aangedui.

In die literatuuoroorsig word die kernkonsepte van die navorsingsprobleem verken, naamlik: IO, onderrig en leer en die SOS. Verder word begrippe wat direk op die subvrae en die funksionering van 'n doeltreffende SOS betrekking het, bespreek. Dit sluit in aspekte soos die rol, doel, samestelling, werkswyses en prosedures sowel as die hulpverleningsfunksies van die SOS ten opsigte van LLOH, opvoeders en ouers/versorgers. Laastens word die begrip “doeltreffendheid” behandel asook toepaslike kriteria vir die evaluering daarvan. Die hoofstuk word afgesluit met 'n voorgestelde konseptuele raamwerk vir die studie.

### 2.2 INKLUSIEWE ONDERWYS

Tydens die literatuuoroorsig is bevind dat daar heelwat bronne oor inklusiewe onderwys bestaan <sup>14</sup>. Die term “inklusiwiteit” binne IO word op verskillende wyses in die literatuur geïnterpreteer. Sommige hiervan word in 2.2.1 verder bespreek.

<sup>14</sup> Vgl Engelbrecht, Green, Naicker. & Engelbrecht 2003; DNE 2005a; 2005b; 2005d; Bjarnason 2003; Booth & Ainscow 1998; Bradley, King-Sears and Tessier-Switlick 1997; Choate 1997; Clark, Dyson & Millward 1995; Farrell & Ainscow 2002; Florian 1998; Gilbert & Hart 1990; Lazarus, Daniels & Engelbrecht 2003; Kibria 2005; Lomofsky & Lazarus 2001; McGregor & Vogelsberg 1998; Pijl. & Meier 1997; Porter 1996; Prinsloo 2001; Salend 1998; Schoeman 1997; Sebba & Ainscow 1996; Swart & Pettipher 2005; Thomas & Loxley 2001.



Nieteenstaande die verskille ten opsigte van benaderings en toepassings, bestaan daar tog verskeie ooreenkomste. Dit sluit die volgende in (vgl Landsberg, Krüger & Nel 2005:3-4; Meijer, Pijl & Hegarty 1997:1-7; Florian 1998:13-26; Salend 1998, Schoeman 1997:1-3; Clough & Nutbrown 2003:87-88):

- i) Toewyding tot die bou van 'n meer demokratiese samelewing.
- ii) Toepassing van 'n gelyke en kwaliteit-onderwysstelsel.
- iii) Akkommodasie van alle leerders in gewone skole, ook dié wat leer- en onderrig-hindernisse ondervind.

Breedweg kan inklusiwiteit gesien word as die ontwikkeling van 'n inklusiewe gemeenskap en onderwysstelsel wat gebaseer is op 'n waardesisteem van diversiteit. Faktore soos geslag, ras, taal, sosio-ekonomiese agtergrond, kultuur, onderrigvlak sowel as gestremdheid word nie as uitsluitingskriteria beskou nie. Inklusiwiteit gaan dus om veel meer as die insluiting van leerders met spesiale onderwysbehoefte of gestremdhede in 'n samelewing. Dit is eerder 'n fokus op menswaardigheid, menseregte, gelykheid, omvattende onderwys, gemeenskaplike deelname en die beginsel van “behoort aan” (The Salamanca Statement 1994:9-10; Republic of South Africa [RSA] 1996:G2-G6; DNE 2001:5-8; Dyson & Forlin 2003:28-38; Du Toit 1997:112; Landsberg 2005:7-9). Inklusiwiteit is dus 'n breë begrip wat die hele leefwêreld van 'n persoon op alle terreine insluit. Engelbrecht (2003:6) sluit hierby aan in haar definisie:

*Inclusion is defined as a shared value which promotes a single system of education dedicated to ensuring that all learners are empowered to become caring, competent and contributing citizens in an inclusive, changing and diverse society.*

Die oorsprong van die begrip inklusiwiteit kan teruggevoer word na internasionale menseregte-bewegings wat gedurende die twintigste eeu ontstaan het en wat 'n invloed op alle wêrelddele, insluitend Suid-Afrika, uitgeoefen het.

### **2.2.1 INKLUSIEWE ONDERWYS: INTERNASIONAAL**

Om die Suid-Afrikaanse IO-stelsel beter te verstaan, is dit belangrik om eers 'n oorsig te kry van die verskillende maniere waarop IO internasionaal geïnterpreteer en toegepas word:

In Hoofstuk 1 (vgl 1.1) is daar reeds na die rol en invloed van die Skandinawiese lande ten opsigte van die sosiologies- ekologies-georiënteerde benadering verwys. Hierdie benadering verteenwoordig 'n denkrigting wat direk teenoor die tradisionele mediese of kliniese paradigma staan, deurdat daar in besonder gelet word op die leerder in 'n bepaalde ekologiese konteks, sowel as die invloed wat die konteks op die leerder het. Die fokuspunt is dus nie meer op die intrinsieke oorsake van die leerder se gestremdheid nie, maar eerder op die skool en samelewing wat moet verander om in die leerder met gestremdhede se behoeftes te pas (Sebba & Ainscow 1996:5-11; Swart & Pettipher 2005:6; Du Toit 1996:6).

Die standpunt van 'n groep Sweedse ouers/versorgers van kinders met gestremdhede wat 'n meer “normale” omgewing en onderwys vir hul kinders verlang het, het bygedra tot die begrip “normalisasie” waaruit die idee van hoofstroming (mainstreaming) ontstaan het (Swart & Pettipher 2005:6, Du Toit 1997:15-16). Verder kom die begrip “least restrictive environment” ook tot sy bestaansreg waardeur 'n leerder altyd in 'n onderwysituasie geplaas word wat vir hom die minste beperkend en die naaste aan die “normale” sou wees (vgl 1.1; Williams 1991:244, Salend 1998, Du Toit 1997:16).

In teenstelling met die VSA, word die term “integrasie” (integration) in Europa gebruik om leerders met spesiale behoeftes gelyke status in die samelewing te gee. Hierdeur word maksimale sosiale interaksie tussen gestremdes en nie-gestremdes aangemoedig. Integrasie vereis verder 'n meer uitgebreide en holistiese deelname van leerders met spesiale behoeftes in die onderrigsituasie as in hoofstroomonderrig. Spesifieke onderrigtye vir leerders met spesiale behoeftes in 'n afgesonderde omgewing kom wél nog voor (Gilbert & Hart 1990; Choate 1997; Du Toit 1997:15; Dyson & Forlin 2003:25; Swart & Pettipher 2005:6-7; Sebba & Ainscow 1996:8-9).

Met die toepassing van hoofstroom en integrasie, word die klem geplaas op LLOH wat in die stelsel moet “inpas” en nie op die stelsel wat moet verander om by LLOH se behoeftes aan te pas nie. Die intrinsieke probleme van die LLOH kon dus nog steeds daartoe bydra dat hy wél nog uitsluiting binne bogenoemde twee onderwysstelsels beleef.

Tydens die wêreldkongres te Salamanca (1994) oor *Special Needs in Education: Access and Quality*, is daar gesamentlik besluit op 'n beleid van insluiting as die amptelike en internasionaal aanvaarbare beleid vir die onderwys van LLOH. Hierdeur verskuif die klem



na “onderwys vir almal” wat die reg van alle leerders op insluiting (inklusiwiteit) in alle onderwys onderskryf. Gedurende dieselfde jaar, tydens die *World Conference on Education for All* in Thailand, is die *Salamance Statement* (1994) oor beginsels, beleid en praktyk in spesiale onderwysbehoefte bekend gestel. Volgens hierdie verklaring (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] 1994:ix) word skole wat inklusief georiënteerd is gesien as –

*... the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; moreover they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system ...*

Hierdie verklaring het ’n ommekeer in die siening en hantering van LLOH teweeg gebring. Die fokus was nou op skole wat moes verander om sodoende in die behoeftes van LLOH te kon voorsien. Hierdie verandering word gesien as ’n *unending set of processes* (Sebba & Ainscow 1996:7) waarin ’n skool gedurig na meer inklusiwiteit beweeg en nie in ’n statiese toestand verkeer nie. Die proses van verandering word beïnvloed deur die kultuur, konteks, organisasie, karakter en leerderpopulasie van ’n skool. Dit dra ook by tot die verandering van die skool se wese en funksionering. In hierdie proses van verandering word die herkonstruering van onderrigbenaderings, leerdergroeperings en die gebruik van beskikbare ondersteuningsmeganismes vir onderrig en leer, as sleutelkenmerke beskou (Swart & Pettipher 2005:18-20; Davidoff & Lazarus 2003:17-48; Putnam 1998; Bradley, King-Sears & Tessier-Switlick 1997; Sebba & Ainscow 1996:9-11).

Verder word die inklusiewe benadering nie net op die skool as stelsel gerig nie, maar ook op die breër stelsels buite die skool. Dit sluit onder andere in die gemeenskap, staatsdepartemente en ander rolspelers soos ouers/ versorgers. Om ’n inklusiewe omgewing vir alle leerders daar te stel en te laat slaag, behoort alle stelsels interaktief te funksioneer (Clark, Dyson & Millward 1995; Farrell & Ainscow 2002; Engelbrecht 2003; Lazarus, Daniels & Engelbrecht 2003:45-68; Du Toit 1997:146-147).

Wat terminologie betref, het nuwe terminologie die meer tradisionele vervang. Hierdie verskynsel is kenmerkend wanneer onderwysdenkrigtings verander en nuwe terminologie geskep moet word om die kern van die nuwe denkrigting te onderstreep. Sodanige begrippe

is onder andere leerondersteuning teenoor remediëring, leerstruikelblokke teenoor spesiale behoeftes en stelselverandering teenoor individuele veranderings.

## 2.2.2 INKLUSIEWE ONDERWYS: NASIONAAL

Voor die demokratiese verkiesing in 1994, is onderwysvoorsiening in Suid-Afrika gekenmerk deur 'n verskeidenheid onderwysstelsels wat naas mekaar ontstaan en gefunksioneer het. Politieke invloede het gedurende hierdie tydperk 'n belangrike rol gespeel. Na 1994 ontstaan daar egter 'n nuwe en geïntegreerde IO-stelsel in Suid-Afrika. Beleidmakers, akademië, skoolhoofde, ouers/versorgers, beheerliggame, belanghebbendes en persone met gestremdhede se einddoel was om saam 'n nuwe, eenvormige onderwysstelsel te ontwikkel waarin alle landsburgers eienaarskap sou aanvaar. Alhoewel hierdie nuwe IO-beleid tred hou met internasionale tendense, toon dit tog 'n unieke karakter wat eie is aan Suid-Afrika se kulturele diversiteit (Swart & Pettipher 2005:15-20; Du Toit 1996:13-19; Naicker 2003:12-22; Lomofsky & Lazarus 2001:306-317).

Verskeie onderwysbeleidsdokumente en verslae wat die nuwe IO-beginsels onderstreep, het na 1994 verskyn. Dit sluit die volgende in:

- i) *White Paper on Education and Training in a Democratic South Africa* (1995).
- ii) *Constitution of the Republic of South Africa Act 108* (1996).
- ii) *White Paper on an Integrated National Disability Strategy* (1997).
- iii) *The National Commission on Special Educational Needs and Training and The National Committee on Education Support Services* (1997).
- iv) *Education White Paper No 6: Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System* (2001).
- v) *Draft Guidelines for the Implementation of Inclusive Education* (2002).
- vi) *National Report on Systemic Evaluation: Inclusive Education, Foundation Phase learners with disabilities in special schools* (2003).

Die *White Paper on Education and Training in a Democratic South Africa* (DNE 1995) en die *South African School Act* (RSA 1996) word beskou as die twee beleidsdokumente wat die basis gevorm het vir die paradigmitiese skuif na IO in Suid-Afrika. Belangrik in hierdie verband is dat leerders skole volgens hul ouer/versorger se keuse kan bywoon, terwyl

diskriminasie op enige terrein verbied is. In die *White Paper on an Integrated National Disability Strategy* (Office of the Deputy President [ODP] 1997) word toegangstrategieë vir leerders met hindernisse tot die kurrikulum beklemtoon, sowel as die betrokkenheid van die gemeenskap by die behoeftes, onderrig en leer van LLOH.

Hierdie paradigma-skuif in die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks is verder versterk deur praktiese implementeringsvoorstelle in die gesamentlike verslag van die *National Commission on Special Educational Needs and Training* en die *National Committee on Education Support Services* (DNE 1997). Hierdie verslag was die voorloper van die *Education White Paper No 6: Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System* (DNE 2001). Laasgenoemde bied duidelike riglyne ten opsigte van die filosofie, strukture en praktyk binne die nuwe denkraamwerk van IO en word as raamwerk vir die implementering van die nuwe stelsel in al die provinsies beskou. *Education White Paper No 6* (DNE 2001:1.4) definieer IO in die Suid-Afrikaanse konteks soos volg:

*... Inclusion is about recognising and respecting the differences among all learners and building on the similarities. Inclusion is about supporting all learners, educators and the system as a whole so that the full range of learning needs can be met. The focus is on teaching and learning factors, with the emphasis on the development of good teaching strategies that will be of benefit to all learners. Inclusion focuses on overcoming barriers in the system that prevent it from meeting the full range of learning needs. The focus is on the adaptation of support systems available in the classroom.*

Inklusiwiteit gaan dus oor respek vir diversiteit, ondersteuning en effektiewe onderrig en leer. Om IO in Suid-Afrika haalbaar te maak, vereis dit dikwels 'n verandering in die kultuur en organisasie van 'n skool. Ondersteuning word as een van die hoekstene van die implementering van die nuwe paradigma beskou. In IO funksioneer skole as ondersteunings-gemeenskappe waar alle deelnemers mekaar ondersteun en saamwerk om 'n gesamentlike doel, naamlik effektiewe onderrig en leer vir alle leerders, te bereik (vgl Donald & Lazarus 1995:52-57).

Die term “onderrig en leer” benodig spesiale aandag binne die bespreking van IO. In 'n breër konteks beskryf die *White Paper on an Integrated National Disability Strategy* (ODP 1997:iii) effektiewe onderrig en leer as –



*... to meet the learning needs and aspirations of individuals through the development of their intellectual abilities and aptitudes throughout their lives; to address the development needs of society; and to contribute to the socialization of enlightened, responsible and constructively critical citizens.*

Dit sluit ook 'n groot verskeidenheid aspekte van die onderrig- en leerproses in, waaronder voorbereiding, ontwerp, diagnostiese of ondersoekprosesse, aanbieding, die ontwikkeling van onderrighulpmiddels, elektroniese kommunikasie en leerderbetrokkenheid.

Ten opsigte van effektiewe onderrig en leer vir LLOH, word riglyne in verskeie onderwysbeleidsdokumente aangetref (vgl DNE 2005d; DNE 2002). Du Toit (1997:112) wys daarop dat die vertrekpunt vir die beleid oor die onderrig en leer aan LLOH reeds in die *Constitution of the Republic of South Africa Act 108* (RSA 1996:G2-6) voorkom. Volgens dié Grondwet sluit die basiese regte van elke mens in die land en dus ook die LLOH, die volgende in:

- **Gelykheid**

- i) Elke persoon het gelyke regte voor die wet.
- ii) Geen diskriminasie teen 'n persoon, direk of indirek, op grond van sy/haar ras, geslag, etniese of sosiale herkoms, kleur, seksuele oriëntasie, ouderdom, gestremdheid, godsdiens, geloof, kultuur of taal word toegelaat nie.

- **Menswaardigheid**

Elke persoon het die reg op respek en op die beskerming van sy/haar menswaardigheid.

- **Onderwys**

Elke persoon het die reg op basiese onderwys en gelyke toegang tot onderwys.

Die grondwet verwys ook direk na die onderrig en leer van LLOH. Elke ouer/versorger is verantwoordelik vir die skoolbywoning van hul kind vanaf die eerste skooldag van die jaar waarin 'n leerder die ouderdom van sewe jaar bereik. Alle gewone skole moet voorsiening maak vir die toelating van LLOH en sonder diskriminasie in hul opvoedingsbehoefte voorsien. In alle besluitneming wat betrekking het op die onderrig en leer van LLOH, moet die regte en wense van ouers/versorgers in ag geneem word.

In die *NCSNET/NCESS*-verslag (DNE 1997:53-68) en *Education White Paper No 6* (DNE 2001:17-35) word die volgende gespesifiseer ten opsigte van onderrig en leer van LLOH:

- i) Die onderrig en leer van LLOH en die SOS moet 'n integrale deel van die onderwys vorm en nie as 'n afsonderlike afdeling beskou word nie.
- ii) Die belangrikheid van geïntegreerde hulp aan LLOH binne die gewone onderwys moet toenemend besef word omdat dit leerprobleme kan help voorkom.
- iii) Provinsies moet self verantwoordelikheid aanvaar vir die voorsiening en organisasie van die onderrig en leer van LLOH. Op regeringsvlak sal ondersoek gedoen word, die breë beleid geformuleer en riglyne aan die provinsies voorsien word.
- iv) Gemagtigde verteenwoordigers van die onderwyspersoneel wat met LLOH gemoeid is en van die leerders self, behoort op alle wetlike en konsulerende liggame te dien wanneer sake in verband met leer- en ontwikkelingshindernisse bespreek word.
- v) 'n Inklusiewe en geïntegreerde benadering tot die voorsiening van dienste aan LLOH moet gevolg word. Staatsdepartemente soos Welsyn en Gesondheid moet nouer saamwerk ten opsigte van die opvoeding, onderrig en leer van LLOH.

In die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel kan onderrig en leer binne drie tipes skole plaasvind, naamlik gewone, voldiens- en spesiale skole (vgl DNE 2005a; 2005b). Hierdie skole voorsien onderrig en leer aan leerders volgens die vlak en intensiteit van ondersteuning wat die leerder benodig en nie volgens die hindernisse wat die leerder beleef nie. Vyf vlakke van ondersteuning, wat wissel van lae tot hoë intensiteitsondersteuning, word aangetref. Hierdie vyf ondersteuningsvlakke kan volgens die behoeftes van die leerder in enige van die skole aangespreek word (vgl DNE 2006:85; Landsberg 2005:64-65).

'n Samevatting van die vyf vlakke met verwysing na die ondersteuningsvlak wat die leerder benodig, die tipe skool waar ondersteuningprogramme voltyds of deelyds aangebied word en die graad en tipe van intervensie, word in die *Draft National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support* (DNE 2006:85) aangetref. Dit word in Tabel 2.1 weergegee.





**TABEL 2.1: VLAKKE VAN ONDERSTEUNING (DNE 2006:85)**

<i>Levels</i>	<i>Levels of support required by LLOH</i>	<i>“Zone” of barriers to learning &amp; participation</i>	<i>Type of educational institution where learners will be eligible to access appropriate support programmes on a full time or part time basis</i>	<i>Degree and nature of intervention by the District-based Support Service</i>
<i>1 - 3</i>	<i>Low to moderate levels of support</i>	<i>Low to moderate</i>	<i>Ordinary schools</i>	<i>General and focused on building capacity of all teachers and ILST's *</i>
<i>4</i>	<i>Intensive support</i>	<i>High</i>	<i>Ordinary and full service schools</i>	<i>More specific and providing consultative support around individual cases</i>
<i>5</i>	<i>Very intensive support</i>	<i>Very high</i>	<i>Ordinary schools/Full service schools/Resource centres/special schools</i>	<i>More intensive in the form of providing individual interventions which require more staff time or resources</i>

\* ILST (*Institution Level Support Teams*) staan in hierdie studie as “Skoolondersteuningspan” of SOS bekend.

Hiervolgens behoort alle skole in staat te wees om enige LLOH te akkommodeer. Dit hang egter daarvan af of die geskikste ondersteuningsprogramme op die mees koste-effektiewe wyse en in die beste leeromgewing vol- of deelyds aan die LLOH in die spesifieke skool aangebied kan word.

*In hierdie studie word onderrig en leer van LLOH beskou as ’n integrale deel van IO, waar die LLOH op sy vlak van ontwikkeling en volgens sy behoeftes, hulp en ondersteuning ontvang om sy hindernisse te voorkom, te oorkom of te verlig. Alle belanghebbende ondersteuningsdienste word hierby betrek.*

Soos reeds vermeld, word die ondersteuning van die LLOH as ’n belangrike komponent van die IO-stelsel beskou. Na die verskyning van *Education White Paper No 6* (DNE 2001), het ’n aantal dokumente en handleidings verskyn waarin die ondersteuningsnetwerk binne die IO-stelsel duideliker omskryf is. Van die relevante dokumente is die volgende:

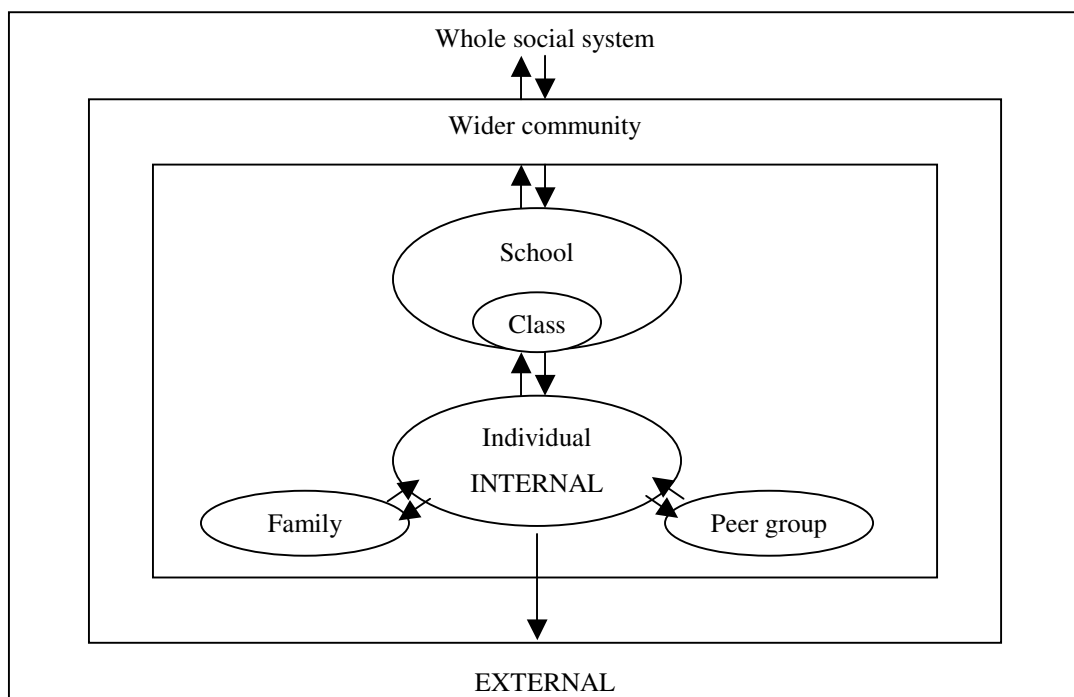
- i) Guidelines for the establishment of school-based support teams (Gauteng Department of Education [GDE] 2003).*
- ii) Handleiding vir onderwysondersteuningspanne (WKOD 2003).*
- iii) Teachers helping teachers. Training manual for site based support teams (GDE 2004b).*

- iv) *Conceptual and operational guidelines for the implementation of inclusive education: Full-service schools (DNE 2005a).*
- v) *Conceptual and operational guidelines for the implementation of inclusive education: Special schools as resource centres (DNE 2005b).*
- vi) *Conceptual and operational guidelines for the implementation of inclusive education: District-based support teams (DNE 2005c).*
- vii) *Guidelines for inclusive learning programmes (DNE 2005d).*
- viii) *Draft National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support (DNE 2006).*

In hierdie studie word die IO-beginsel gesien as kwaliteitsonderrig binne een onderwysstelsel, waar alle leerders, ongeag hul waarneembare potensiaal of omstandighede, gelyke regte en volle toegang het. Die breër gemeenskap word ook in hierdie tipe onderwys betrek.

Die samelewing en die skool kan gesien word as stelsels wat op mekaar inwerk. Engelbrecht (2003:4) se meta-benaderingsmodel toon hierdie wisselwerking. Dit word in Figuur 2.1 weergegee.

**FIGUUR 2.1: DIE SOSIALE KONTEKS VIR INKLUSIEWE ONDERWYS (Engelbrecht 2003:4)**



Engelbrecht (2003:4) wys daarop dat in die meta-benadering 'n persoon 'n bewustheid ontwikkel vir die feit dat menslike ervaring en handeling in die alledaagse lewe deel uitmaak van 'n groter menslike, politiese en etiese poging tot 'n beter lewe. Die IO-stelsel omsluit dus die volle sosiale konteks met die verskillende stelsels waarin alle betrokkenes saam verantwoordelikheid vir effektiewe onderrig en leer aanvaar.

## 2.3 DIE TAAK VAN DIE SOS

### 2.3.1 INLEIDING

Soos reeds aangedui (vgl 2.2.2.), word ondersteuning as een van die kern-aspekte vir suksesvolle IO beskou. Dit verklaar die sienings in verskeie beleidsdokumente dat die versterking van die ondersteuningsdienste as sleutel dien vir die vermindering van leer- en ontwikkelingshindernisse (DNE 2002:89, 117; 2005a; 2005b; 2005c; 2006:23-25; Landsberg 2005:62-64).

Die *NCSNET/NCESS* -verslag (DNE 1997:58-59) sowel as ander bronne (DNE 2001; Gericke 2003:96-100; DNE 2006:21-24; Du Toit 1997:140-147; Lazarus & Donald 1995:45-51) beklemtoon die feit dat ondersteuningsdienste die hele onderwysstelsel op regerings-, provinsiale-, distriks- en skoolvlak moet betrek.

Binne hierdie breë ondersteuningsnetwerk word die SOS beskou as 'n belangrike skakel op skoolvlak. Die WKOD (2003) wys verder daarop dat indien daar 'n behoefte by 'n skool ontstaan, selfs meer as een SOS geïmplementeer kan word. Volgens die *Education White Paper No 6* (DNE 2001:29) behoort alle skole, ongeag of dit gewone, voldiens- of spesiale skole is, 'n SOS in hul leeromgewing daar te stel:

*At the institutional level ... we will require institutions to establish institutional level support teams ... District support teams will provide the full range of education support services, such as professional development in curriculum and assessment, to these institutional level support teams.*

Verskillende benamings word op internasionale sowel as nasionale vlakke vir die SOS gebruik. Op internasionale vlak is die *Pre-referral Team* (PRT), *Pre-Referral Assistance Team* (PAT) en *Teacher Assistance Team* (TAT) reeds sedert 1970 bekend. Konsultasie-

modelle waar die opvoeder van die spesiale klas ondersteuning en advies aan ander opvoeders gee, was aan die orde van die dag. Opvoeders het eers self strategieë toegepas voordat LLOH vir meer gespesialiseerde hulp verwys is (Hallahan & Kaufmann 1994:65). In Engeland staan die SOS bekend as die *School Support Team (SST)* of die *Teacher Support Team (TST)*, terwyl die benaming *Intervention Assistance Team* en *Didactic Assistance Team* in die VSA aangetref word (Daniels, Norwich & Anghileri 1993:169). Creese, Daniels en Norwich (1997) sowel as Porter (1994) gebruik ook die benaming *Teacher Support Team (TST)* om na 'n onderlinge ondersteuningsnetwerk tussen opvoeders in hoofstroom-onderwys te verwys waar opvoeders mekaar help en ondersteun.

Voor die instelling van IO, is benamings soos die *Didactic Assistance Team (DAT)* en *Teacher Assistance Team (TAT)* in Suid-Afrika, gebruik. Hierdie terme is vervang met onder andere die *Institutional-level Support Team (ILST)*, *School-Based Support Team (SBST)*, *School Support Team (SST)* en *Onderwysondersteuningspan (OOS)* (Lazarus *et al* 2003:54; Du Toit 1997:154; Landsberg 2005:66; GDE 2004a, 2003; DNE 2006:62-64; WKOD 2003).

Johnson (1998) en Frank (2003) onderstreep verder die feit dat die SOS nie 'n nuwe benadering tot opvoeder-ondersteuning in Suid-Afrika is nie. Verskeie vorme van ondersteuning is in die verlede reeds ontwikkel ter ondersteuning van probleme wat by leerders gemanifesteer het, sonder dat daar egter bykomend op voorkomende en bevorderingstrategieë gefokus is. In hierdie benadering, bekend as die mediese perspektief, was hulpverlening slegs deur spesiaal opgeleide persone behartig en net 'n beperkte groep leerders het toegang daartoe gehad. Min is gedoen vir die ontwikkeling van 'n inklusiewe onderrig- en leeromgewing waarin die klasopvoeder self sover moontlik die hulpverlening aan die LLOH moes hanteer (vgl Naicker 2003:13).

### **2.3.2 DOELSTELLINGS VAN DIE SOS**

In die dokumente *Draft Guidelines for the implementation of Inclusive Education* (DNE 2002:117-118) en *Draft National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support* (DNE 2006:63) word die funksies van die SOS soos volg gedefinieer (DNE 2002:117):

*...an 'internal' support team within institutions ...This team will ultimately be responsible for liaising with the district based support team and other relevant support providers about identifying and meeting their own institution's needs*

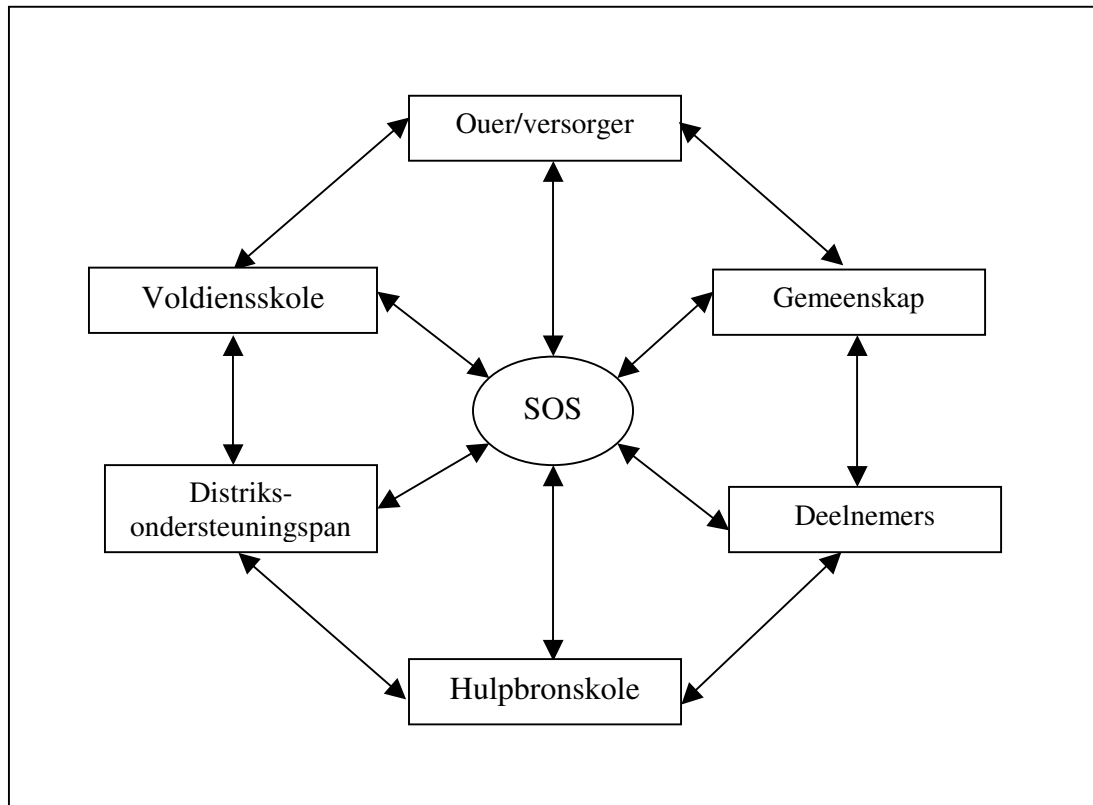
Hierdie definisie word verder uitgebrei deur die *Education White Paper No 6* (DNE 2001:29) wat na die primêre funksies van die SOS verwys.

*The primary function of these teams will be to put in place properly co-ordinated learner and educator support services. These services will support the learning and teaching process by identifying and addressing learner, educator and institutional needs and strengths. Where applicable, these teams should be strengthened by expertise from local community, district support teams and higher education institutions.*

Binne die konteks van *Education White Paper No 6* (DNE 2001), moet ondersteuning nie slegs in gewone skole plaasvind nie, maar ook in voldiens- en spesiale skole. Dit verskil egter van die beskouing van Sethosa (2003:ii) wat die SOS as 'n span van opvoeders sien wat opvoeders in gewone skole ondersteun in die hantering van die LLOH.

Verder wys die *Education White Paper No 6* (DNE 2001:29), Lazarus *et al* (2003:55-56) sowel as Kriegler en Farman (1996:46-47) daarop dat ouers/versorgers van LLOH ook by die ondersteuningsproses betrek moet word. 'n Groot uitdaging vir die SOS is dat die ondersteuning ook na die hele skool- en nabygeleë gemeenskap moet uitgebrei deur portuurs, naburige skole en ander opvoedkundige instansies by die SOS se hulpverlening aan LLOH, opvoeders en ouers/versorgers te betrek. Hierdeur word die ondersteuning 'n interaktiewe netwerk wat bydrae tot die doeltreffendheid van die SOS. Figuur 2.2 illustreer 'n interaktiewe netwerk soos deur die *Department of National Education* (2005a:21) voorgestel.

FIGUUR 2.2: 'N INTERAKTIEWE ONDERWYSONDERSTEUNINGSNETWERK (DNE 2005a:21)



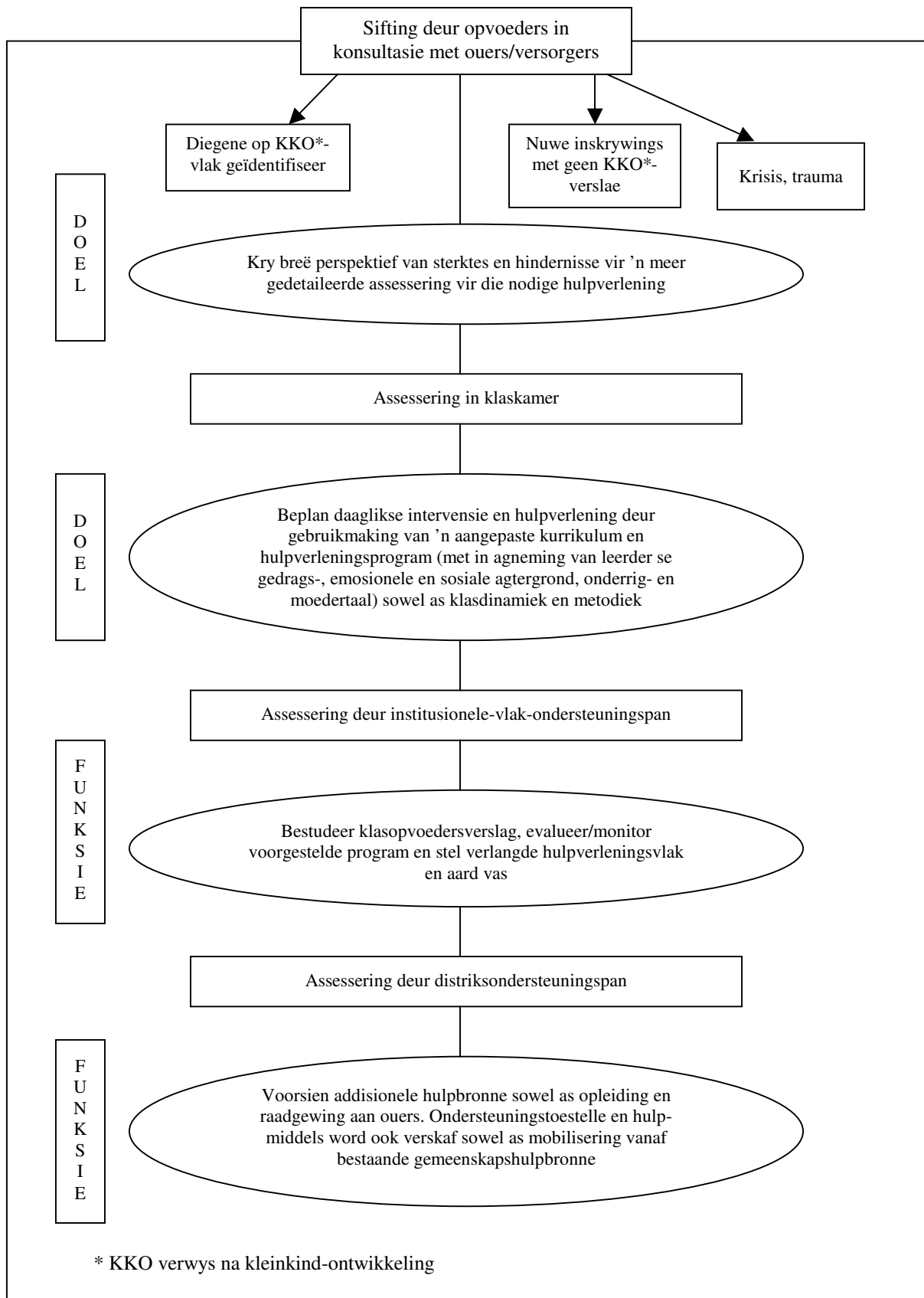
Die kernfunksie van die SOS is die ondersteuning van die onderrig en leerproses deur die doeltreffende identifisering van en hulpverlening aan LLOH in 'n interne konteks, soos die skool. Die nasionale konsepdokumente (DNE 2002:117-118; DNE 2006:63) beskou die volgende as sleutelfunksies van die SOS:

- i) Koördineer die ondersteuning van alle LLOH, opvoeders en kurrikulum-ontwikkeling in die spesifieke instituut deur die SOS met ander strukture en prosesse binne die skool te verbind en moontlike duplisering te voorkom.
- ii) Identifiseer institusionele behoeftes met die klem op veral leerhindernisse wat by LLOH, opvoeders en die kurrikulum voorkom.
- iii) Ontwikkel strategieë om die leerbehoefte en hindernisse aan te spreek. Daar behoort veral op opvoeder-ontwikkeling en die ondersteuning en konsultasie van ouers/versorgers gefokus te word.
- iv) Inkorporeer bestaande hulpbronne soos menslike en onderrighulpbronne sowel as metodes en programme van binne en buite die instansie om die behoeftes en hindernisse aan te spreek.

- v) Moniteer en evalueer die spanwerk van die SOS binne die spesifieke raamwerk.

Du Toit (1996:155) ondersteun hierdie sleutelfunksies maar voeg by dat die SOS ook verantwoordelik is vir die verfyning van die beleid wat betref onderrig en leer binne die instansie. Samewerking met ander onderwysondersteuningsdienste word ook beklemtoon terwyl die WKOD (2003:3), Lazarus *et al* (2003:54) en Gericke (1997:112) die beplanning van voorkomende strategieë en programme as deel van die SOS se kernfunksies beskou. Verdere funksies van die SOS sluit in die analisering van leer- en ontwikkelingshindernisse, hulp aan opvoeders by die formulering van die IOOP, sowel as die implementering en monitering daarvan. Doeltreffende integrering van leerders vanaf spesiale skole na gewone skole en die fasilitering en benutting van gemeenskapshulpnetwerke en die multifunksionele spanne van die OBOS word ook as SOS-funksies beskou (WKOD 2003:5-6). Die *Department of National Education* (2006:60) gee verder 'n duidelike uiteensetting van die assesseringsfunksie van die SOS binne die breë raamwerk van assessering. Hierdie uiteensetting word in Figuur 2.3 weergegee.

**FIGUUR 2.3: ASSESSERINGSFUNKSIE VAN DIE SOS BINNE DIE BREË ASSESSERINGS-RAAMWERK (DNE 2006:60)**







Die *Gauteng Department of Education* (2004b) beklemtoon die SOS se betrokkenheid by die opvoeder. Die span word beskou as 'n vinnige, sistematiese en effektiewe platform vir opvoeders waar hulle mekaar kan help. Hulpverlening fokus dikwels op sake rakende onderrig en leer waartydens kennis, kundigheid en vaardighede met mekaar gedeel word. Daar word weg beweeg van 'n een-tot-een benadering tot 'n groepsbenadering. Die *Salamanca-Statement* (1994:36) onderstreep hierdie opvatting dat die beginpunt van inklusiewe onderrig nie op 'n stelsel van remediëring gegrond is nie, maar eerder op 'n ondersteuningsnetwerk met die skool as basis.

Die *Gauteng Department of Education* (2003) meen ook dat die opleiding van opvoeders een van die kernfunksies van die SOS is. Hierdie opleidingsdoel is om opvoeders te bemagtig om LLOH in die klaskamer met selfvertroue en bekwaamheid te hanteer. Die SOS word hierdeur beskou as 'n skoolbron van ondersteuning vir opvoeders en is 'n aangepaste weergawe van Porter (1994) se ondersteuningsbeskouing binne die IO (vgl 2.3.1). Frank (2003) wys verder daarop dat buiten die bydrae tot die verskaffing van psigologiese en leerondersteuning in skole, die SOS ook 'n bydrae kan lewer om die beperkte hulpbronne en ernstige finansiële druk in die onderwyssektor te verlig.

In hierdie studie word die term Skoolondersteuningspan (SOS) vir die ondersteuningspan op skoolvlak gebruik en word die span beskou as 'n interne skoolkomitee, bestaande uit geskikte persone wat hulp verleen aan opvoeders en leerders wat leer- en ontwikkelingshindernisse ervaar, of in gevaar staan om hindernisse te ontwikkel. Die span ondersteun ook ouers/versorgers van LLOH en dien as 'n skakel tussen die skool, ander ondersteuningsdienste en die gemeenskap.

### 2.3.3 SAMESTELLING

Riglyne oor die samestelling van die SOS word voorsien in die *Draft National Strategy for Screening, Identification, Assessment and Support* (DNE 2006:63-64), die *Training Manual: Revised National Curriculum Statement Foundation Phase* (UNISA 2003:11-12) en Landsberg (2005:66-67). Volgens dié bronne behoort die klem te val op kundige en ervare persone in die skool, die skoolgemeenskap en ouers/versorgers, sowel as 'n wye reeks gemeenskapsbronne wat tot die suksesvolle funksionering van die SOS kan bydra. Verder word daarop gewys dat die DOS ook betrek kan word. Hierdie opvoeders, kundiges en

belanghebbendes werk op gelyke voet saam om raad, bystand en ondersteuning aan klasopvoeders, LLOH en ouers/versorgers te bied.

Verskeie bronne, waaronder Hegarty (1995:61) en die WKOD (2003:5) ondersteun die siening dat die behoeftes van 'n spesifieke onderwysinrigting 'n belangrike rol by die samestelling van die SOS speel. Die grootte van die skool en die beskikbaarheid van geskikte opvoeders het ook 'n invloed op die samestelling daarvan (vgl ook UNISA 2003:11).

Die SOS bestaan gewoonlik uit 'n aantal lede wat die SOS-kerngroep vorm. Daar bestaan nie op nasionale of provinsiale vlak voorskrifte aangaande die aantal lede wat die kern van die SOS moet uitmaak nie. Du Toit (1997:154) wys egter daarop dat die SOS uit minstens drie persone behoort te bestaan, terwyl Whitten en Dieker (1993:275-283) en die *Gauteng Department of Education* (2004b:8) vyf lede voorstel. 'n SOS sou wel uit meer lede kon bestaan wanneer tydelike deelnemers gekoöpteer word. In die *Handleiding vir onderwys-ondersteuningspanne* (WKOD 2003:6), die *Draft National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support* (DNE 2006:63-64), Landsberg (2005:67) en die *Guidelines for the establishment of school-based support teams* (GDE 2003:10) word insluitingskriteria vir die kernlede voorgestel. Volgens hierdie dokumente bestaan die SOS-kernlede gewoonlik uit:

- i) Opvoeders van die spesifieke skool met gespesialiseerde vaardighede en kennis in areas soos onder andere leerondersteuning, berading, lewensvaardighede en voorligting, assessering en leerondersteuningsmateriaal.
- ii) Opvoeders van die skool wat vrywillig deel van die span wil uitmaak omdat hulle belangstel of verteenwoordigend is van bepaalde onderwysvlakke of leerareas.
- iii) 'n Verteenwoordigende klasopvoeder.
- iv) Opvoeders wat deel uitmaak van die skoolbestuurspan, sowel as fasevertenwoordigers.
- v) Kundige, ervare personeel van die skool, sowel as kundiges en belanghebbendes uit die gemeenskap wat 'n bydrae kan lewer.

In die keuse van die SOS-kernlede speel aspekte soos gemotiveerdheid, 'n positiewe houding, samewerking en suksesvolle kommunikasievaardighede 'n deurslaggewende rol. Hierdie eienskappe by kernlede dra uiteindelik by tot die doeltreffendheid van die SOS.



Die belangrikheid van die SOSKO as kernlid word in 'n verskeidenheid bronne uiteengesit (vgl Du Toit 1997:156-158; WKOD 2003:7; GDE 2003:10; UNISA 2003:12). Daar word klem gelê op die persoon se bekwaamheid, kundigheid, bereidheid om saam te werk en fasiliteringsvaardighede. Die persoon is verantwoordelik vir die koördinerende van al die aktiwiteite van die SOS, waaronder skakeling met die verskillende deelnemers sowel as die ondersteuning van die persoonlike groei en professionele ontwikkeling van die opvoeders. Sommige skrywers en dokumente beveel aan dat die leerondersteuneronderwyser as SOSKO van die skool moet optree (vgl Landsberg 2005:67; Du Toit 1997:156-158; DNE 2005b:16). Die aanbeveling word gegrond op die feit dat die leerondersteuner gewoonlik toepaslike opleiding in leerondersteuning het soos remediëring en/of spesiale onderwys. Die rol van die leerondersteuner in die ondersteuning binne die IO-stelsel word ook duidelik in sommige van die beleidsdokumente (DNE 2005a:12; 2005b:17; 2006:57) uiteengesit. Hiervolgens word die leerondersteuner as 'n ondersteuningshulp vir die skool, opvoeders sowel as LLOH binne klasverband beskou en vervul die tradisionele hulp-, spesiale en remediërende klasse.

Om as 'n suksesvolle SOSKO gereken te word, moet die SOSKO oor goeie organisatoriese, interpersoonlike, innoverende en samewerkende vaardighede beskik, tesame met goeie ervaring en kennis van LLOH (WKOD 2003:7; Landsberg 2005:66-67). Die SOSKO speel dan ook 'n deurslaggewende rol in die doeltreffendheid van die SOS.

Soms is dit nodig dat deelnemers tydelik deel van die SOS moet word op grond van die aard van die probleem wat hanteer moet word (DNE 2006:64; UNISA 2003:13; Landsberg 2005:67; Du Toit 1997:155, 159-164). Tydelike SOS-deelnemers bestaan gewoonlik uit:

- i) Die verwysende opvoeder wat gewoonlik die klasopvoeder of leer-area opvoeder is.
- ii) Die skoolhoof.
- iii) Ouers/versorgers van LLOH op skoolvlak.
- iv) Lede van die DOS of van spesiale skole (hulpbronsentrums).
- v) Professionele persone, waaronder terapeute of sielkundiges.
- vi) Lede van die naburige gemeenskap wat 'n bydrae tot probleem-oplossing of verandering kan lewer.
- vii) Opvoeders van ander opvoedkundige instansies, soos 'n voltdiensskool of skoolgroepe (*clusters*) wat reeds by die skool betrokke is.

Wat die betrokkenheid van tydelike deelnemers by die SOS betref, beklemtoon die *Department of National Education* (2002:57) die volgende:

*Involvement of various stakeholders should include both social and educational participation: building a common platform for sharing facilities and responsibilities. For this to happen, schools might need to work out a policy on stakeholder involvements.*

Kontinuiteit in die samestelling van kernspanlede kan bydra tot effektiewe hantering van hindernisse aangesien kernlede mekaar leer ken en vertrou. Dit kan egter ook tot stagnasie lei en die beperking van nuwe innoverende denke (vgl WKOD 2003:6).

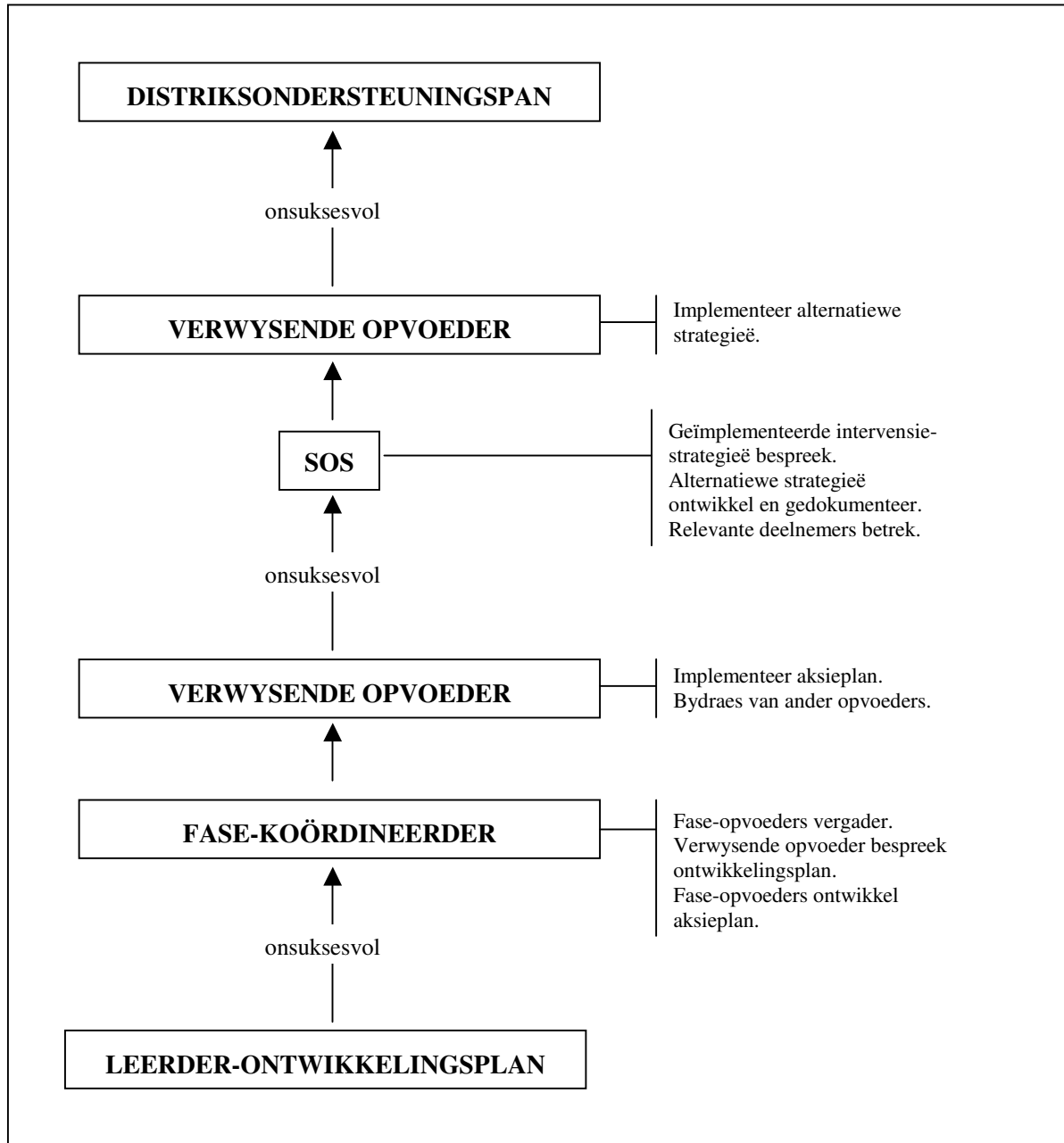
#### **2.3.4 WERKSWYSES EN PROSEDURES**

Ten einde die werksyfes en prosedures van die SOS effektief te laat verloop, beveel Landsberg (2005:67), die WKOD (2003:8) en Du Toit (1997:164) aan dat die SOS 'n beleid sal ontwikkel wat betref die interne verwysingsprosedures, vergadertye en ander relevante aspekte. Dit is belangrik dat daar vasgestelde en gereelde vergadertye sal wees waartydens 'n formele vergaderingsprosedure gevolg word. Verskillende literatuurbronne wys daarop dat vergaderings kwartaalliks, maandeliks of weekliks kan plaasvind na gelang van die besondere behoeftes van die spesifieke skool. Die skoolbestuur behoort die SOS hierin te ondersteun deur tyd vir vergaderings en beplanningsessies in te ruim (Whitten & Deiker 1993:275-283; Du Toit 1997:155, 167-168). Landsberg (2005:67), Du Toit (1997:256-263) en die *Department of National Education* (2002:61) wys verder daarop dat die SOSKO gedurende vergaderings as fasiliteerder behoort op te tree. Dinkskrumwerk, probleemoplossingstrategieë en die uitruil van toepaslike idees en ervarings vir die spesifieke behoeftes wat hanteer moet word, kan tydens die vergaderings aandag geniet. Verder word daarop gewys dat dit nodig is om sinvol te beplan en 'n tydsraamwerk daar te stel waarin die leeruitkomstes behoort bereik te word. Sodoende kan die doeltreffendheid van die SOS verhoog word.

Daar bestaan reeds voorgestelde verwysingsprosedures na die ondersteuningsdienste op nasionale en provinsiale vlakke. Dit word in detail in verskeie onderwysdokumente bespreek (DNE 2006:18-20; WKOD 2003:11-17; GDE 2003:15-16). Figuur 2.4 toon 'n

grafiese voorbeeld van die prosedure van intervensie soos voorgestel deur UNISA (2003:15).

**FIGUR 2.4: PROSEDURE VAN INTERVENSIË (UNISA 2003:15)**



Die LLOH se behoeftes en aspirasies word dus eers deur die klasopvoeder self geïdentifiseer en geëvalueer. Kontekstuele hindernisse binne en buite die klas word ook hierby betrek. Hierdie inligting betreffende die behoeftes van die LLOH word op eerstefase-vlak in faseverband bespreek en hulpstrategieë word aan die klasopvoeder deurgegee. Indien die

hindernis voortduur, word die saak na die SOS verwys wat as 'n tweede-vlak hulpverleningsdiens beskou kan word (DNE 2006:18-19). Gedurende hierdie tweede vlak vind die volgende prosesse plaas:

- i) Die SOS hersien die impak van die verwysende opvoeder en skool se betrokkenheid by die LLOH.
- ii) Die SOS analiseer die skool se kapasiteit om bestaande bronne te gebruik om die behoeftes van die LLOH aan te spreek.
- iii) 'n Aanvangsifting en in-diepte assessering van die LLOH se ondersteuningsbehoeftes en sterktes word deur die SOS gedoen. Die verwysende klasopvoeder en die ouer/versorger word by die formulering van 'n voorgestelde IOOP betrek wat meestal kurrikulum-aanpasbaar is. Dit word dus by die normale aktiwiteite geïnkorporeer en nie as 'n geïsoleerde program hanteer nie. Voorkomende programme word ook dikwels saamgestel. Dit bly egter die taak van die verwysende klasopvoeder om die voorgestelde IOOP vir die LLOH te implementeer.
- iv) Die gebruik om soos in die verlede, 'n eksterne professionele persoon by die assessering van die LLOH te betrek vir diagnostiese en psigometriese toetse, word nie aanbeveel nie.
- v) Indien nodig, kan die DOS as eksterne kundiges betrek word vir die daarstel van ekstra hulpbronne en ondersteuning. Dit kan die vorm aanneem van opleiding en/of alternatiewe gespesialiseerde programme in 'n omgewing wat vir LLOH die voordeligste sal wees. Indien buite-ondersteuning aanbeveel word, hanteer die DOS dit op die voorgestelde wyse. Die uitplasing van die LLOH na 'n spesiale omgewing word egter as 'n laaste uitweg hanteer en tot die minimum beperk.
- vi) Nadat die maksimum voordeel uit die eksterne program bereik is, word die LLOH so spoedig moontlik weer na sy plaaslike skool teruggeplaas.
- vii) Na terugplasing fokus ondersteuningsprogramme op hulpverlening in die klaskamer deur aanpassings van die kurrikulum.

Die *Department of National Education* (2006:30) en die *Education White Paper No 6* (DNE 2001:11-12) stel dit duidelik dat alle moontlike hulpbronne en alle betrokkenes gemoeid met die leer- en onderrig van LLOH, by hierdie verwysingsprosedure en besluitneming betrek moet word. Om dit te bewerkstellig is 'n effektiewe kommunikasie-netwerk tussen

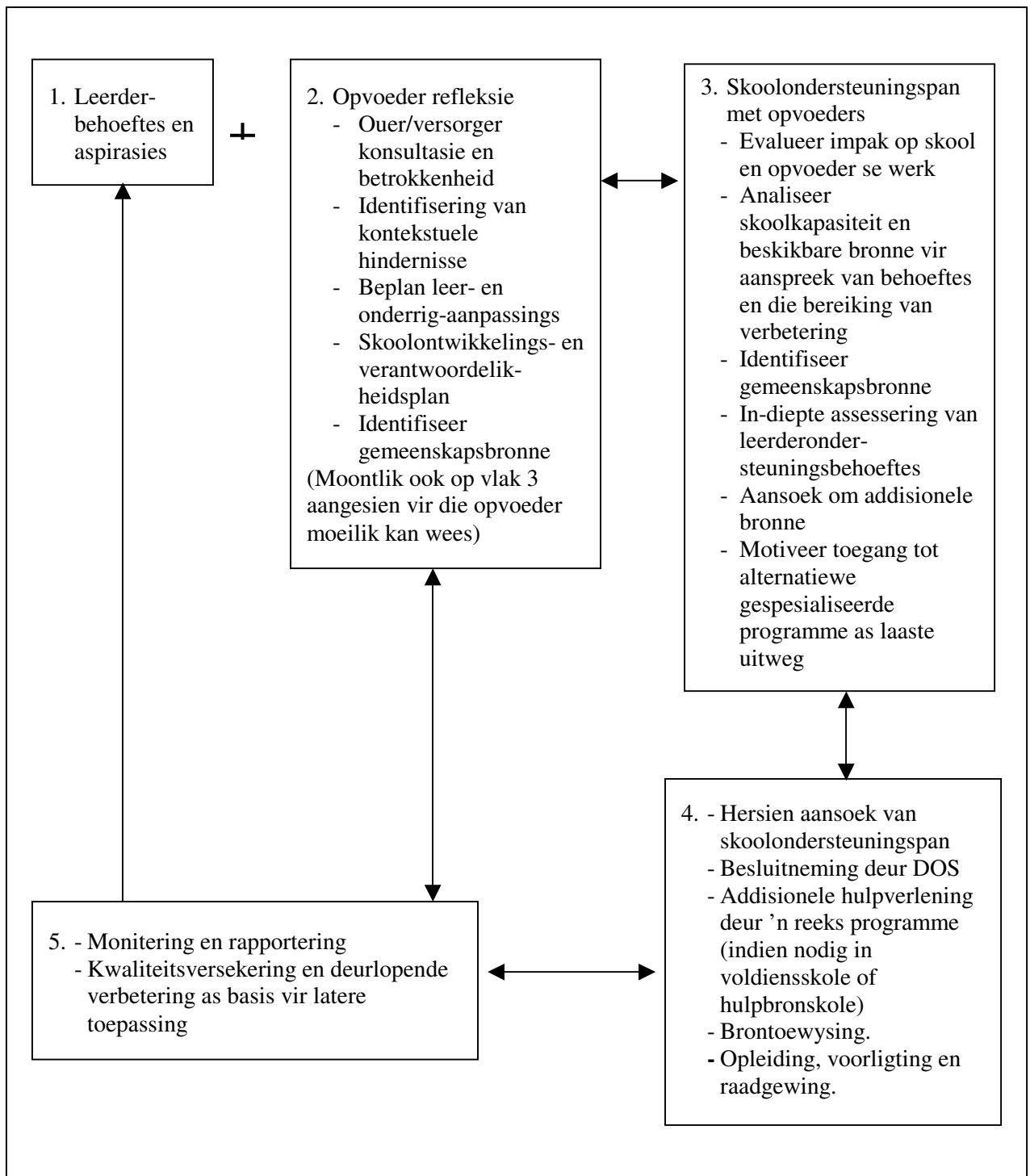
deelnemers belangrik. Tydens die implementering van die IOOP, vind deurlopende monitering, terugvoering, wisselwerking en verslagdoening tussen die betrokke deelnemers plaas. Indien nodig word 'n herevaluering van die LLOH onderneem waarna die IOOP hersien en aangepas word. In Landsberg (2005:75) en Du Toit (1997:241-247) word duidelike riglyne vir die ontwerp van 'n IOOP gevind. Bogenoemde proses dra by tot die doeltreffendheid en kwaliteitsversekering van die SOS.

Die plaaslike skool behoort altyd die beste plasing vir onderrig en leer van die LLOH te wees. Die *Department of National Education* (2006:13) wys daarop dat:

*Exit strategies should be part and parcel of the reviewable assesment and support system. Exit strategies do not only refer to particular sites but also to specialized programmes. No programme should be seen as a permanent placement.*

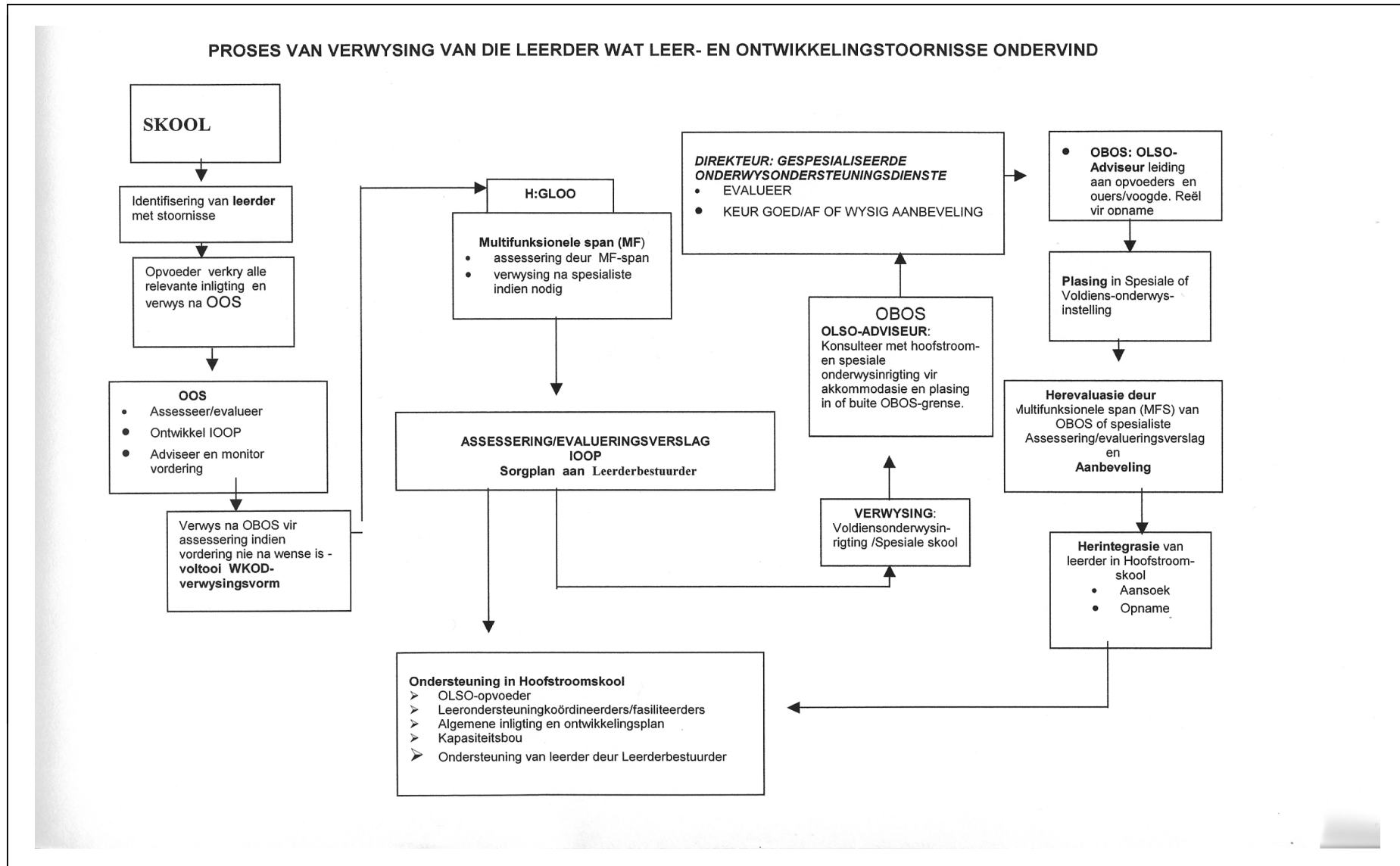
Opsommend word 'n grafiese voorstelling van die verwysingsprosedures vir die nasionale en provinsiale vlak (DNE 2006:20 en WKOD 2003:18) alternatiewelik in Figuur 2.5 en Figuur 2.6 weergegee.

**FIGUUR 2.5: VLOEIDIAGRAM VIR HERSIENBARE ADDISIONELE HULPVERLENING**  
(DNE 2006:20)





FIGUR 2.6: PROSES VAN VERWYSING VAN LLOH (WKOD 2003:18)





Die oriëntering en deurlopende opleiding van SOS-lede, ook ten opsigte van hul werkswyses en prosedures, word in verskeie literatuurbronne as belangrik beskou omdat dit die doeltreffendheid van die SOS verhoog (WKOD 2003:9-10; GDE 2004b; DNE 2006:66). Dit bring positiewe gesindhede en 'n ingesteldheid van vertroue, eerlikheid, 'n nie-kritiese houding en samewerking tussen lede mee. Verder word die nuwe inklusiewe denkwysie deur opleiding versterk en vind transformasie van moontlike tradisionele praktyke plaas. Deurlopende opleiding kan ook die rol- en funksieverdeling van elke spanlid uitklaar sodat die SOS as 'n gestruktureerde ondersteuningsnetwerk effektief kan funksioneer. Die WKOD (2003:9-10) wys op 'n aantal areas waarin die SOS-lede deurlopende opleiding onder leiding van die DOS behoort te ontvang, naamlik: samewerking, ondersteuning, kommunikasie-vaardighede, veeltaligheidskwessies en die vermoë om die areas deur middel van assessering te identifiseer (DNE 2005a:31).

Deurlopende opleiding word egter nie net tot SOS-kernlede beperk nie, maar ook na ander deelnemers in die SOS-hulpverleningsnetwerk uitgebrei. Sommige bronne, waaronder Creese *et al* (1997:1) en Porter (1994), fokus op in-diens-opleiding vir opvoeders in verband met hulpverleningstegnieke. Dié skrywers rig hulle veral op hulpverlening tussen opvoeders binne die *Teachers Support Teams* wat 'n kleiner fokusgebied as die SOS het. In 'n onlangse studie, gedoen deur Frank (2003), word klem gelê op die belangrike rol van die DOS en SOS in die opleiding van opvoeders. Verder word die bemagtiging van ouers/versorgers en ander deelnemers in die hulpverleningsproses deur aanvangs- en deurlopende opleiding, beklemtoon (Kriegler & Farman 1996:46-47; DNE 2006:30, 66-67).

Goeie kommunikasie en netwerkstrategieë behoort deel uit te maak van die werkswyses tussen SOS-lede, opvoeders, ouers/versorgers en deelnemers uit die verskillende vlakke van die stelsel. Bronne wys daarop dat effektiewe kommunikasie-netwerkstrategieë bydra tot die inwin van nuttige inligting en die aanwending van menslike en ander hulpbronne tot voordeel van LLOH (Swart & Phasha 2005:226-233; DNE 2006:14, 27; GDE 2003:8; Frank 2003; UNISA 2003:10).

Ten slotte behoort die SOS sy werkswyses en prosedures deurlopend te monitor en te evalueer ten einde sy doeltreffende funksionering te verseker. Tydens die self-evalueringsproses, waarin alle deelnemers betrokke moet wees, behoort aanpassings waar nodig aangebring te word (DNE 2006:63; 2002:118; GDE 2003:9).



## 2.3.5 HULPVERLENING

### 2.3.5.1 Inleiding

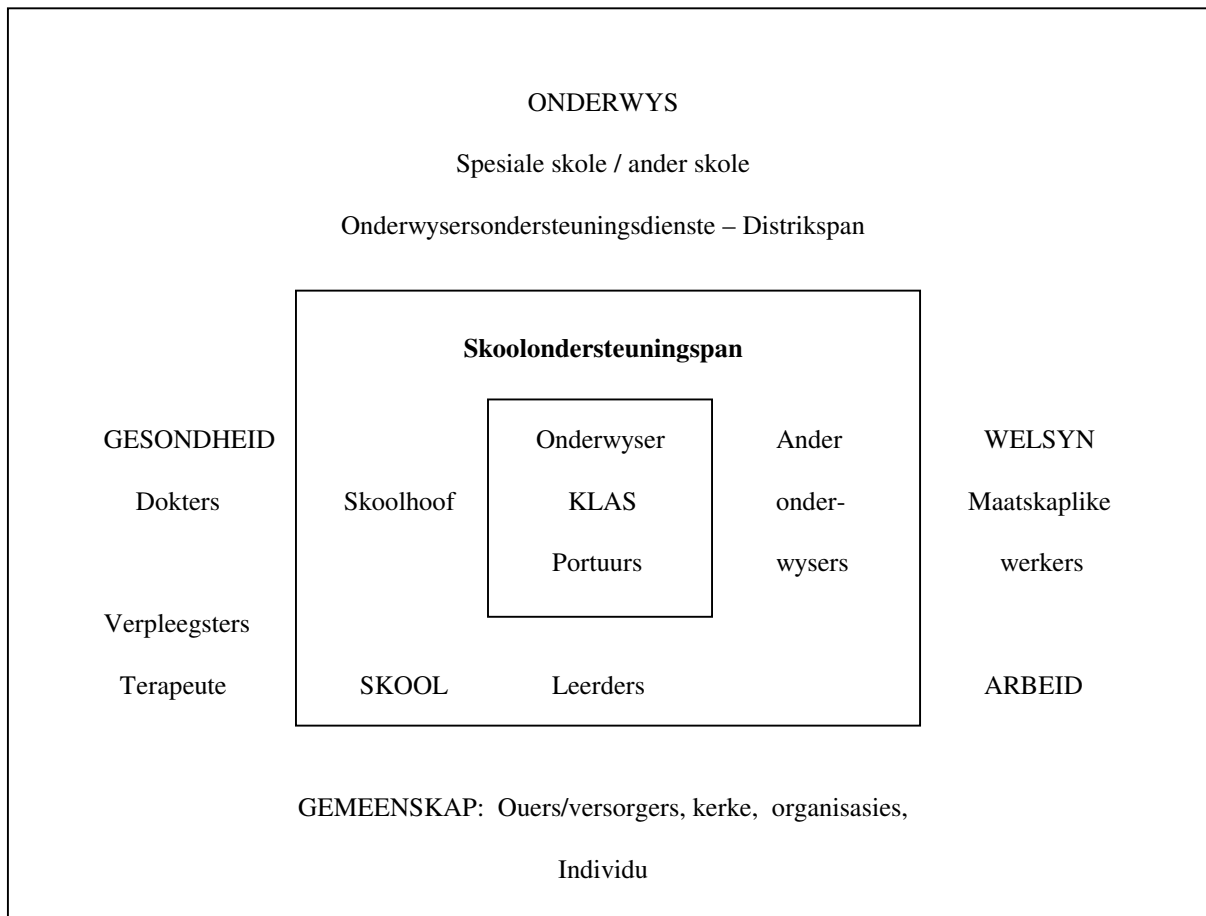
Binne die IO-stelsel neem hulpverlening aan alle betrokkenes by die onderrig en leer van die LLOH 'n prominente plek in. Tradisioneel was die fokus op die diagnose van gebreke by die leerder en individuele remediëring deur gespesialiseerde personeel. Binne die nuwe onderwysbenadering lê die fokus op 'n gesamentlike hulpverleningsnetwerk waarin alle deelnemers verantwoordelikheid vir effektiewe onderrig en leer aanvaar. Die SOS ondersteun onderrig en leer deur die effektiewe identifisering en aanspreek van die behoeftes van LLOH, opvoeders en skool binne 'n spesifieke leeromgewing. Hulpverlening gaan nie net oor dienslewering nie, maar ook om hulpverlening tussen opvoeders onderling en die SOS-lede aan mekaar (vgl DNE 2001:29; Porter 1994; 1996:3; Frank 2003).

Die *NCSNET/NCESS*-verslag (DNE 1997:11-19) wys daarop dat leerders se leer- en ontwikkelingshindernisse geleë kan wees in die leerder self, die skool, die onderwysstelsel of in die breër sosiale, ekonomiese en politieke konteks. In die verslag val die klem op 'n integrerende benadering, die sogenoemde gemeenskapsgebaseerde benadering, om leer- en ontwikkelingshindernisse van leerders aan te spreek. In dié benadering word die rol van ouers/versorgers, vrywilligers, nie-regeringsorganisasies, gemeenskapsbronne, opvoeders en portuurgroep-ondersteuning tussen leerders, sowel as professionele ondersteuningsdienste in die ondersteuningsnetwerk, as belangrik beskou. Lazarus *et al* (2003:53) stel dit soos volg:

*At the heart of this is the need for effective intersectoral collaboration at district and site level to facilitate a holistic understanding of problems and challenges, and comprehensive responses to these.*

Hierdie ondersteuningsnetwerk moet ook verder uitbrei na ander sosiale sektore, soos die welsyn, gesondheid en arbeid. Die sukses van hierdie ondersteuningsnetwerk is afhanklik van die kommunikasie-netwerkstrategieë, die mate waarin al hierdie dienste bereid is om betrokke te raak en die wyse waarop die verskillende insette gekoördineerd en gebalanseerd verloop (vgl Du Toit 1997:146-147; GDE 2003:8). So 'n ondersteuningsnetwerk word diagrammaties in figuur 2.7 voorgestel:

**FIGUUR 2.7:** ‘N ONDERSTEUNINGSNETWERK (Du Toit 1997:147)



### 2.3.5.2 Hulpverlening aan die LLOH

Volgens die *Education White Paper No 6* (DNE 2001:29) is die primêre funksie van die SOS om goed gekoördineerde leerder- en opvoeder-ondersteuningsdienste daar te stel. Hierdie dienste ondersteun onderrig en leer deur die identifisering en aanspreek van leerders, opvoeders en die skool se behoeftes en sterkpunte. Die LLOH is dus ’n sentrale fokuspunt van die SOS se hulpverleningsproses. Aangesien hierdie hulpverleningsproses reeds in Hoofstuk 2.3.4 bespreek is, word dit nie hier herhaal nie.

Dit is egter belangrik om te bepaal presies wat met LLOH bedoel word. In die literatuur word die term LSOB dikwels breed gebruik om leerders met verskillende en uiteenlopende behoeftes in te sluit. ’n Voorbeeld hiervan is die *Salamanca Statement* (UNESCO 1994) waarin LSOB soos volg beskryf word:

*Children with special needs who include:*



- i) *Those who are currently enrolled in primary school but for various reasons do not progress adequately.*
- ii) *Those who are currently not enrolled in primary schools but who could be enrolled if the schools were responsive.*
- iii) *The relatively smaller group of children with more severe physical, mental or multiple impairments who have more complex special needs that are not being met.*

Die *NCSNET/NCESS*-verslag (DNE 1997) verkies egter die term “leerders wat hindernisse ervaar tot leer en ontwikkeling”. Redes vir die keuse is onder andere dat die term LSOB ’n te breë term geword het. Dit sluit alle leerders in wat om die een of ander rede nie in hoofstroomonderwys “inpas” nie. Dit is ook gebruik om die komplekse verskeidenheid behoeftes wat leerders kan hê, te beskryf. Verder verwys spesiale behoeftes in onderwys na die behoeftes van ’n individu of die stelsel wat hanteer moet word. Hierdie spesiale behoeftes word egter deur hindernisse binne die persoon self, die kurrikulum, die skool, die onderwysstelsel en/of die breër sosiale konteks veroorsaak. Die term LSOB voorsien ook geen kennis in die redes waarom die leerproses nie na wense verloop het of waarom die leerders uit die stelsel uitgesluit is nie. Die fokus behoort eerder op die diverse behoeftes van die leerderpopulasie te val om sodoende gelyke geleenthede vir effektiewe leer vir alle leerders, ook die begaafdes en talentvolles, te bevorder. Daarom behoort die onderwysstelsel ’n verskeidenheid van leerbehoefte en stelselbehoefte te akkommodeer om in die verskillende behoeftes van alle leerders te voorsien.

Die *Education White Paper No 6* (DNE 2001:7) ondersteun hierdie siening deur te verklaar dat:

*In accepting the inclusive approach, we acknowledge the learners who have historically been termed learners with special educational needs and learners with disabilities and impairments. Their increased vulnerability has arisen largely because of the historical nature and extent of the educational support.*

In hierdie studie word die term leerders met leer- en ontwikkelingshindernisse (LLOH) gebruik vir leerders wat hindernisse tot leer en ontwikkeling sowel as spesiale behoeftes het en wat aanspraak maak op spesiale leer- of ontwikkelingsondersteuning. Hierdie term verwys ook na begaafde en talentvolle leerders. Klem word gelê op die deelname van

LLOH omdat hulle 'n reg het om by besluitneming betrokke te wees en keuses uit te oefen (Frederickson, Dunsmuir, Lang & Monsen 2004:39).

### 2.3.5.3 Hulpverlening aan die opvoeder

Met die inklusiewe benadering tot onderwys het die opvatting ontstaan dat die hulpverlening aan LLOH eerstens op grondvlak deur die vak- en klasopvoeder gehanteer moet word. Vandaar die begrip “eerstefasehulpverlening” (Du Toit 1997:136). Die *Department of National Education* (DNE 2006:56) ken 'n sentrale plek toe aan die opvoeder binne die hulpverleningsnetwerk en beklemtoon dat:

*At the core of the revised strategy for support is the ordinary class teacher.*

Die huidige IO-stelsel het die rol van die opvoeder dus verander van 'n rol van “verwysing” na leerdergesentreerde onderrig. Opvoeders aanvaar dus die verantwoordelikheid vir alle leerders in hul klas, ongeag die hindernisse wat hulle ondervind (Landsberg 2005:67-68). Pijl en Meier (1997:9) en Green (1991:84-89) wys daarop dat die sukses van IO in die opvoeder se houding en hantering van LLOH lê. Vir sy nuwe taak moet die opvoeder genoegsame en effektiewe hulp en bronne tot sy beskikking hê.

Wanneer opvoeders hul denkwyses, werkwyse en onderrigomgewing moet verander, voel hulle dikwels onbevoeg, onseker of gefrustreerd en soek hulle opleiding, inligting en hulp wat betref die nuwe benadering (Eloff, Swart & Engelbrecht 2002:77-99; Eloff & de Vaal 2005:90-104; Engelbrecht, Oswald, Swart & Eloff 2003; Engelbrecht, Oswald, Swart, Kitching & Eloff 2005:293-308; Marshall, Ralph & Palmer 2002:199-215; Swart, Engelbrecht, Eloff & Pettipher 2002:175-189). Daarom is aanvangs- sowel as deurlopende in-diensopleiding vir opvoeders van besondere belang. Daarby moet gereelde assessering plaasvind om die spesifieke bevoegdhede wat nodig is vas te stel (DNE 2005a:26; 2002:61; 2006; GDE 2003:17; Frank 2003:55-57; Green, Forrester, Mvambi, Janse van Vuuren & Du Toit 2003:127-156; Nell 1996:25-40; Hall, Campher, Smit, Oswald & Engelbrecht 2003:157-159; Dwyer & Patterson 2000:37-55).

Heelwat terreine vir die deurlopende opleiding van opvoeders is reeds geïdentifiseer, onder andere opleiding in nuwe vaardighede, strategieë en tegnieke wat betref 'n aangepaste kurrikulum en assessering. Verder ook die vermoë tot samewerkende onderrig en leer,

beplanning sowel as self-refleksie en ondersteuning om leer- en ontwikkelingshindernisse te akkommodeer, te oorkom en te voorkom (DNE 2005a:30; 2006:77; GDE 2003:18; Du Toit 1997:98-99).

In hierdie verband moet die SOS 'n prominente rol speel en behoort opvoeders bewus te wees van die hulp wat die SOS hulle kan bied. Dit sluit in oriënteringsopleiding ten opsigte van die hulpverleningsrol van die SOS, deurlopende opleiding asook die formulering van voorkomende en ontwikkelingsprogramme. Suksesvolle kommunikasievaardighede tussen opvoeders en die SOS is derhalwe van groot belang (GDE 2003:17; DNE 2006:59; Frank 2003). Verder word die insette van die verwysende klasopvoeder self as belangrik beskou. Opvolg-besprekings en gesamentlike probleemoplossings kan plaasvind deur saam 'n intervensieprogram vir die LLOH te formuleer indien vorige intervensie-strategieë nie suksesvol was nie. Gedurende dié hulpverlening kan 'n proses van opleiding, konsultasie, mentorskap en monitering deur die SOS gebruik word (GDE 2003:8).

Daniels *et al* (1993:172) berig dat 'n SOS-ondersoek in Engeland aangetoon het dat skoolhoofde en opvoeders tans baie meer positief voel oor die nut van hierdie spanne en dat die opvoeders self veel geleer het. Die skoolhoofde is van mening dat die spanne bygedra het tot die professionele ontwikkeling van die personeel. Meer opvoeders het betrokke geraak by die hantering van probleme en veel minder gedragsprobleme word by die skoolhoof aangemeld.

#### **2.3.5.4 Hulpverlening aan die ouer/versorger**

'n Ouer word beskou as die biologiese, aangenome of stiefouer wat primêr verantwoordelik is vir die versorging en ontwikkeling van 'n kind. Verder verwys die term "versorger" na alle volwassenes soos ouers, grootouers, ander familieledede, dagsorg-personeel, oppassers en enige ander persoon wat by die leerder se versorging, leer en ontwikkeling betrokke is (vgl DNE 2006:33).

Die rol van die ouer/versorger in die onderrig en leer sowel as die vroeë identifisering van hindernisse, kan nie oorbeklemtoon word nie. Hulle waardevolle observasie en kommentaar in hierdie opsig bring mee dat hulle as gelyke vennote in die hulpverleningsproses beskou behoort te word. Gevolglik behoort die interaksie tussen opvoeder, die SOS en ouer/versorger op gelyke vlak plaas te vind, byvoorbeeld in die vorm van 'n gesprek.

Tydens hierdie gesprek kan ouers/versorgers dit beleef dat hulle insette en pogings waardeer word (DNE 2005a:22; 2002:57).

Ouers/versorgers van LLOH voel dikwels onseker oor hulle rol en funksie in die hulpverlening aan hul kinders. Die SOS behoort hulle derhalwe te help deur middel van opleidings-, voorkomende en ontwikkelingsprogramme. Volgens die *Department of National Education* (DNE 2006, 2002, 2005a) en Du Toit (1997:96-98) behoort sekere aspekte by hierdie opleiding en ontwikkelingsprogramme ingesluit te word, naamlik duidelikheid oor hul regte tot hulpverlening sowel as in alle besluitneming wat op hul kinders betrekking het, hoe hul kind se potensiaal optimaal ontwikkel kan word en watter soort hulpverlening beskikbaar is. Verder moet aspekte soos finansiële behoeftes, vervoer- en voedingsbehoefte aangespreek word. Kennis en vaardighede in verband met die hantering en ondersteuning van hul kinders tuis, behoort ook aandag te kry.

Die SOS kan die ouers/versorgers ook direk in die onderrig en leer van hul kinders betrek. Opvolggesprekke en gesamentlike probleem-oplossingstrategieë behoort ook op 'n gereelde basis plaas te vind. Deurgaans moet die kennis en wense van die ouers/versorgers by enige besluitneming as belangrik beskou word. (Frederickson *et al* 2004:39; GDE 2003:8). Ouers/versorgers behoort verder ook vrye toegang tot die klasopvoeders en die SOS te hê.

Die *Department of National Education* (DNE 2005a:22-23) wys daarop dat die ouers/versorgers selfs binne klasverband in die onderrig en leerproses betrek kan word. Deur effektiewe kommunikasie en informele/formele betrokkenheid tussen die ouers/versorgers, die SOS en die skool, kan die ouers/versorgers bydra tot die hulpverleningsproses. Voorbeelde hiervan is die beskikbaarstelling van alle verslae oor hul kind sowel as inligting in verband met die ontwikkeling en gesondheid van hul kind. Ouers/versorgers kan ook die kind se emosies en gedrag tuis monitor en terugvoering daarvoor gee (vgl DNE 2006:65).

### **2.3.6 INFRASTRUKTUUR EN HULPBRONNE**

Beperkte inligting is beskikbaar oor die infrastruktuur en hulpbronne wat nodig is vir die SOS om sy funksies te verrig. Dit is egter duidelik dat 'n onvoldoende infrastruktuur en 'n tekort aan hulpmiddels die doeltreffendheid van die SOS sal beïnvloed (vgl DNE 2006:14,



42, 61). Om dié rede is die voorsiening van fisiese hulpbronne en die befondsing van administrasie noodsaaklik. Frank (2003:48) wys daarop dat wat die rol van die SOS betref –

*... the challenges are to provide direction and input in relation to processes and strategies in terms of planning and catering for restructuring and the improvement of physical or material sources within an inclusive framework.*

Die *NCSNET* en *NCESS*-verslae (DNE 1997) stel dan ook voor dat die fisiese omstandighede van skole verbeter moet word. Hierdie fisiese omstandighede sluit in aanvaarbare klaskamergroottes, watervoorsiening, kledkamervoorsiening en vrye toegang tot geboue. Volgens bogenoemde verslae behoort onderrig- en leermateriaal by die diversiteit van die behoeftes van leerders aan te pas (vgl Landsberg & Burden 1999:21). Die taak van die DOS in hierdie verband is om die SOS in die voorsiening van leer- en onderrigmateriaal, hulpbronne en departementele fondse te lei en te ondersteun. Verder behoort hulle die SOS te ondersteun om die privaat-sektor as vennote te verkry aangesien IO nie net die taak van die skool en die regering is nie (vgl DNE 2005c:37).

## **2.4 DOELTREFFENDHEID**

### **2.4.1 DIE TERM “DOELTREFFENDHEID”**

Die uitkoms van onderwys behoort noodwendig effektiewe leer te wees. Daarom impliseer doeltreffendheid in leerondersteuning die verwydering van soveel leerhindernisse as moontlik deur die vermoëns van die LLOH te gebruik, te ontwikkel en hul leerbehoefte te hanteer. Dit kan bereik word deur middel van die beplanning en implementering van ’n doeltreffende SOS (vgl WKOD 2003:4).

Die sukses van die SOS hang uitsluitlik af van die graad van doeltreffendheid waarmee die funksies uitgevoer word. By die beoordeling van die doeltreffendheid van ’n stelsel, moet die funksionering van elkeen van die komponente afsonderlik, in wisselwerking met mekaar, asook in geheel beoordeel word. Sodoende word die swak en sterk punte van ’n stelsel geïdentifiseer en kan ’n plan van aksie uitgewerk word om die stelsel te verbeter.

Woolfolk (1998:228) definieer doeltreffendheid as “... *one’s personal competence in a given area – the capacity to produce the desired effect ...*” Volgens Frank (2003:15) hang

die doeltreffendheid van die SOS af van die “... *extent to which we recognise the needs of educators and provide the required support and motivation for teachers to take up the challenge ...*”

In die konteks van hierdie studie verwys die term “doeltreffendheid” na *die mate waarin die SOS aan sy hoofdoel, naamlik hulpverlening en ondersteuning aan LLOH, opvoeders, en ouers/versorgers binne IO, voldoen.*

## 2.4.2 EVALUERINGSKRITERIA

Doeltreffendheid kan nie op ’n lukraak wyse bepaal word nie. In die geval van die SOS moet dit teen spesifieke uitkomstegemeet word wat as kriteria vir doeltreffendheid dien. Die *Handleiding vir onderwysondersteuningspanne* (WKOD 2003:9) en *Guidelines for the establishment of School-Based Support Teams* (GDE 2003:13) bevat kriteria ten opsigte van gesindhede en werkswyses wat nodig is vir doeltreffendheid. Van nader beskou, kan die kriteria soos gevind in die WKOD-handleiding, as sterk prosesgerig beskou word. Hierteenoor blyk die voorgestelde kriteria deur die GDE meer waarde-georiënteerd te wees. By die ontwikkeling van kriteria vir doeltreffendheid is beide benaderings egter belangrik sodat die SOS se funksionering meer holisties beskou kan word. Hierdie twee benaderings word in Tabel 2.2 weergegee.

**TABEL 2.2: EIENSKAPPE VAN ’N EFFEKTIEWE SOS (WKOD 2003:9; GDE 2003:13)**

WKOD (2003:9)	GDE (2003:13)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ’n Positiewe gesindheid en betrokkenheid van die prinsipaal ten opsigte van die ontwikkeling en instandhouding van die SOS.</li> <li>• Goeie interpersoonlike verhoudings en professionele skakeling tussen die spanlede.</li> <li>• Korrekte verwysingsprosedures.</li> <li>• Gereelde opvolgaksies.</li> <li>• Handhawing van formele vergaderingsprosedures.</li> <li>• Spanvergaderings gefokus op probleemoplossingstrategieë.</li> <li>• Optimale benutting van vergadertyd (30 tot 45 minute).</li> <li>• Deeglike notulering van besluite.</li> <li>• Bepaling van vaste tye vir vergaderings as deel van die skool se jaarprogram.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbind tot ’n gesamentlike visie.</li> <li>• Deel standpunte met mekaar en neem saam besluite.</li> <li>• Besef dat alle deelnemers se opinies belangrik is.</li> <li>• Aanvaar individuele verskille en die behoeftes van alle deelnemers.</li> <li>• Moedig die vryheid van persoonlike uitdrukking aan.</li> <li>• Gebruik die unieke talente en vermoëns van elke deelnemer.</li> <li>• Wees voorbereid op die</li> </ul>



WKOD (2003:9)	GDE (2003:13)
<p>skool se jaarprogram.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Die teenwoordigheid en positiewe betrokkenheid van die opvoeder van die leerder wat bespreek word tydens vergaderings.</li><li>• Die omsigtige hantering van alle inligting en besluite in die beste belang van die leerder.</li><li>• Deurlopende monitering en evaluering van die ondersteuningsprogramme van die SOS.</li><li>• Die raadpleging van kundiges uit die gemeenskap en van die multi-funksionele span van die OBOS.</li><li>• Die gebruik van holistiese probleemoplossingstrategieë.</li></ul>	<p>hantering van probleme en stel moontlike oplossings voor.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hanteer konflik op 'n produktiewe manier.</li></ul>

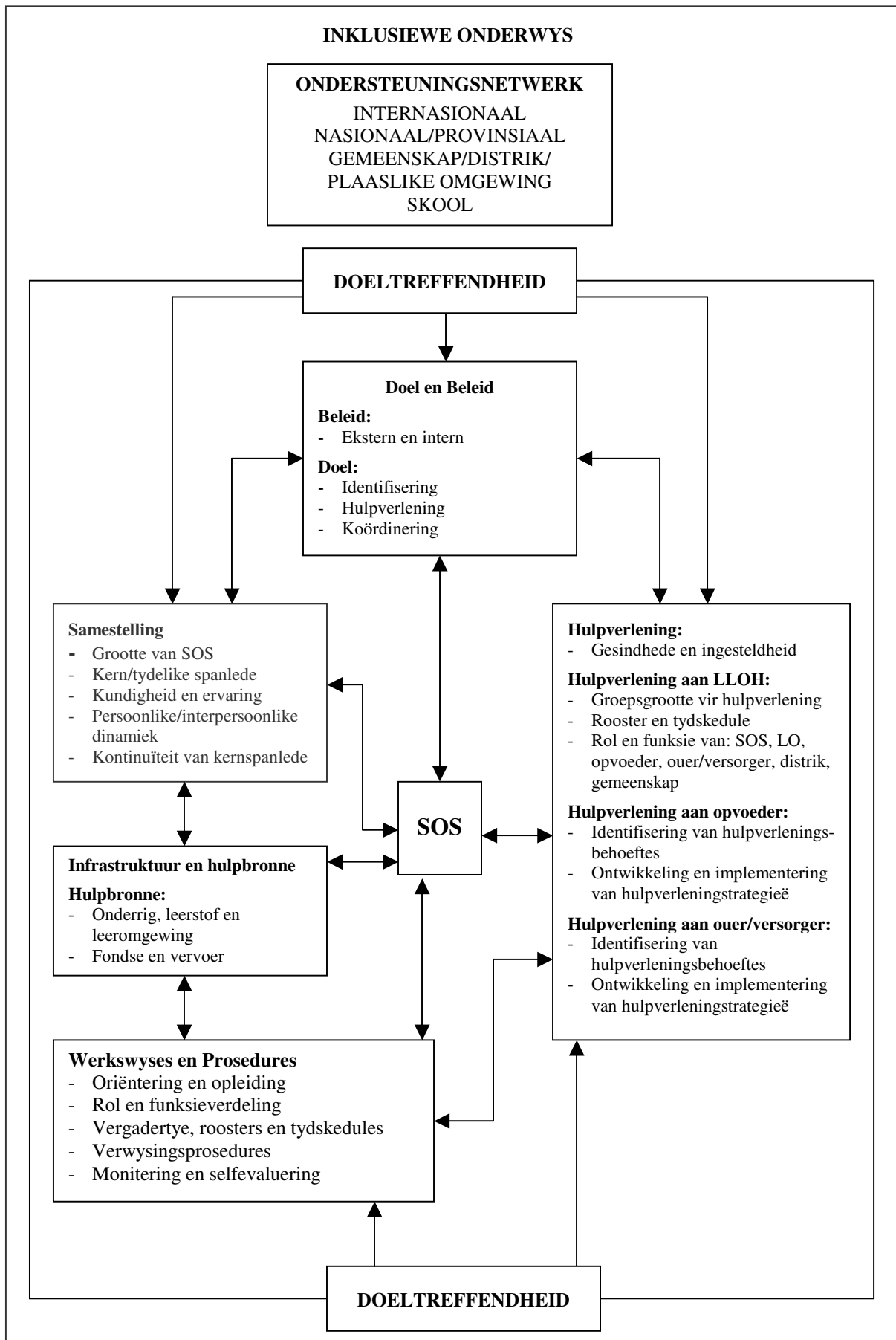
Om 'n geheelbeeld van die doeltreffendheid van die SOS te kry, sal kriteria gevind moet word wat al bogenoemde aspekte afsonderlik, maar ook in wisselwerking met mekaar sal kan evalueer. Sodanige kriteria word in hierdie studie ontwerp en in Hoofstuk 4 uiteengesit. Die bevindings word in Hoofstuk 5 beskryf.

## 2.5 KONSEPTUELE RAAMWERK

Die konseptuele raamwerk wat in hierdie studie gebruik word, is gebaseer op die werk van Davidoff en Lazarus (2003). Hulle wys daarop dat 'n skool die mees effektiewe eenheid is waar verbeterde onderrigstrategieë toegepas kan word. Die grootste impak op die kwaliteit van onderrig en leer vind juis daagliks daar plaas. Elemente wat 'n invloed op die ontwikkelende skool as organisasie het, sluit byvoorbeeld in die skool se kultuur en identiteit, strategieë vir organisatoriese en kurrikulum-ontwikkeling sowel as die strukture en prosedures wat gevolg word. Verder word tegniese ondersteuning, menslike hulpbronne, leierskap en bestuur met mekaar verbind om sodoende 'n geïntegreerde skoolraamwerk vir organisasie te vorm.

Hierdie vertrekpunt vorm die konseptuele raamwerk vir hierdie studie. Die SOS, as 'n ondersteuningsdiens, vorm deel van die groter geïntegreerde raamwerk wat die kwaliteit van onderrig en leer in die skool beïnvloed. Dié konseptuele raamwerk word in Figuur 2.8 weergegee.

FIGUUR 2.8: KONSEPTUELE RAAMWERK (Gebaseer op Davidoff & Lazarus 2003:17-48)



Soos in Figuur 2.8 aangedui, vorm die IO-beginsel die raamwerk waarbinne die SOS funksioneer. *In hierdie studie verwys die IO na kwaliteitsonderrig binne een onderwysstelsel. Binne hierdie onderwysstelsel ontvang alle leerders ongeag hul waarneembare potensiaal of omstandighede, gelyke regte en volle toegang tot onderrig en leer. Die breër samelewing word ook in hierdie tipe onderwys betrek.*

Die SOS funksioneer ook binne die raamwerk van 'n groter ondersteuningsnetwerk, naamlik die internasionale en nasionale/provinsiale terrein, die distriksvlak, gemeenskap en plaaslike omgewing sowel as die skoolomgewing.

Die konsep “doeltreffendheid” verwys na die mate waarin die SOS aan sy doel voldoen, waaronder hulpverlening en ondersteuning aan opvoeders LLOH en ouers/versorgers, binne IO. Dit word bereik deur effektiewe samestelling van spanlede, werkswyse en prosedures sowel as 'n voldoende infrastruktuur en benutting van hulpbronne.

Om die SOS effektief te laat funksioneer, moet 'n interne beleid rakende die funksionering en hulpverlening aan die LLOH, die opvoeder, sowel as die ouer/versorger daargestel word. “Doel en funksies” omsluit hierdie aspek sowel as identifisering, hulpkoördinerings- en -verlening aan LLOH, opvoeders en ouers/versorgers.

Die SOS word saamgestel uit kundige en ervare kernlede, sowel as tydelike deelnemers na gelang die behoeftes van LLOH, opvoeders of ouers/versorgers. Persoonlike, sowel as interpersoonlike dinamiek tussen deelnemers is altyd teenwoordig. Binne die studie sluit die konsep “samestelling” bogenoemde aspekte in.

In die studie neem “werkswyse en prosedures” binne die georganiseerde SOS-stelsel 'n belangrike plek in. Dit sluit die rol en funksieverdeling onder deelnemers, veral dié van die SOSKO, die toepassing van effektiewe vergaderingsprosedures, kommunikasie tussen deelnemers, besluitnemingstrategieë, verwysingsprosedures, sowel as sporadiese selfevaluering in.

“Hulpverlening” wat deur die SOS aan die LLOH gebied word, is 'n opvolg-hulpverlening of tweedefase-hulpverlening nadat die klasopvoeder reeds strategieë in klasverband sonder sukses toegepas het. Gedurende die tweedefase-hulpverlening word verskeie strategieë gebruik, waaronder die formulering van 'n IOOP, aangepaste kurrikulum, herevaluering en

as laaste uitweg, uitplasing na 'n alternatiewe leeromgewing. Hulpverlening aan opvoeders en ouers/versorgers word ook in die studie omskryf as opleiding, ondersteuning, kommunikasie en samewerkende oplossingstrategieë.

“Infrastruktuur en hulpbronne” verwys na onderrighulpmiddels, roosters, leerstof, vervoer, fondse en administrasie wat nodig is om die SOS effektief te laat funksioneer. Verder word 'n veilige leeromgewing en toegang tot geboue ook onder hierdie terme verstaan.

By die funksionering van die SOS word bogenoemde konsepte nie afsonderlik beskou nie, maar omsluit dit 'n ondersteuningsnetwerk van interafhanklikheid waarin elke aspek mekaar oor en weer beïnvloed en bydra tot die vlak van doeltreffendheid van die SOS.

## **2.6 SLOTOPMERKINGS**

In hierdie hoofstuk is 'n beknopte literatuuroorsig aangebied ten opsigte van IO op internasionale en nasionale vlakke. Daarbenewens is die doel, samestelling, werkswyses, prosedures en hulpverlening deur die SOS aan LLOH, opvoeders en ouers/versorgers bespreek. Die term doeltreffendheid en kriteria vir doeltreffendheid, soos dit in sekere literatuurbronne voorkom, is verder nagevors. Die hoofstuk sluit af met 'n konseptuele raamwerk wat in die studie gebruik is. Die navorsingsontwerp en -metodes wat vir hierdie studie gebruik is, word in Hoofstuk 3 in meer besonderhede beskryf.

---oOo---