

HOOFSTUK 3: LEERDERS MET EMOSIONELE EN GEDRAGSBEHOEFTES BINNE 'N STELSEL VAN INSLUITENDE ONDERWYS

3.1 INSLUITENDE ONDERWYS

3.1.1 Inleiding

Sedert 1994 het dramatiese veranderinge nie net in die Suid-Afrikaanse samelewing plaasgevind nie, maar ook in die onderwysstelsel. Hierdie veranderinge het onder andere ingesluit die omskakeling na uitkoms-gebaseerde onderwys (National Department of Education, 2001), herstrukturering, die aanspreek van die ongelykhede van die verlede en die toepassing van insluitende onderwys.

Kragtens Artikel 29 en Artikel 9 (3) (4) en (5) van die Konstitusie (1996) is die huidige onderwysstelsel verbind tot vrye en gelyke hoë gehalte onderwys wat vry is van diskriminasie vir al die leerders van Suid-Afrika. Hierdie verandering het 'n swaai weg van aparte onderwys (spesiale onderwys) geïmpliseer vir leerlinge met spesiale onderwysbehoefte na onderwys vir almal binne 'n ondersteunende insluitende opset.

Hoewel die Suid Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) en regulasies rakende norme en standaarde sedert 1996 voorsiening gemaak het vir gelyke toegang vir alle leerders, het skole in die realiteit bly opereer volgens die vorige verdeling. Die beleid oor insluitende onderwys (Department of Education, 2001) het die weg gebaan vir die implementering van insluitende onderwys in Suid-Afrika.

In die afgelope jare het insluiting internasionaal baie prominent geraak as gevolg van 'n toename in kennis, navorsing, onderwyspraktyke, veranderende politieke en sosiale norme, asook druk van menseregtebewegings (Moll & Drew, 2006). Insluitende onderwys het binne hierdie konteks ontstaan.

3.1.2 Historiese agtergrond

Histories was leerders met spesiale behoeftes hanteer volgens een van die volgende drie benaderings: die *lekebenadering*, gekenmerk deur onkunde, ang

en vooroordeel; die *liefdadigheidsbenadering*, wat leerders met spesiale behoeftes as permanente slagoffers beskou het; of die *mediese model*, waarop spesiale onderwys gebou was, en wat spesiale behoeftes verbind het aan gebreke wat volgens kategorieë ingedeel was. Hiervolgens word gebreke gesien as 'n onomkeerbare abnormale toestand wat behandeling deur kundiges benodig het (Allen, 1999; Bartlett, Etscheidt & Weisenstein, 2007; Green, 2001; Thomas & Loxley, 2001).

Volgens die leke-, mediese- en liefdadigheidsbenaderings is dit geregverdig dat leerders met spesiale behoeftes uitgesluit word van hoofstroomonderwys met die oog daarop dat hulle spesiale behoeftes aandag geniet. Tydens hul skoolopleiding kan dit sekere voordele vir die gestremde persoon inhou, maar dit beteken ook dat hierdie leerders uitgesluit word van die sosiale en ekonomiese aspekte van die lewe. Dit word geïllustreer deur verskeie voorbeelde van mense uit spesiale skole wat ernstige probleme ondervind het om aan te pas by die sosiale en ekonomiese omgewing buite die skool (Naicker, 1999). Hierdie benadering is in skerp teenstelling met die benadering van insluitende onderwys waarin voorsien word dat alle leerders in gewone klaskamers geakkommodeer word (Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin & Williams, 2000).

Teen die einde van die twintigste eeu het die meeste lande aparte onderwysstelsels gehad wat onderwys verskaf het aan leerlinge met spesiale behoeftes genaamd spesiale onderwys. Wêreldwyd was daar byna 2% van alle leerders in spesiale onderwys (Thomas & Loxley, 2001). Sedert die sestigerjare het 'n reeks sosio-ekonomiese, kulturele, politieke en ideologiese skuiwe egter plaasgevind wat 'n verandering in die wêreldsiening oor gestremdheid tot gevolg gehad het.

In die verband is dit nodig om melding te maak van enkele internasionale gebeure wat bygedra het tot die nuwe anti-diskriminerende klimaat ten opsigte van gestremdhede soos die *United Nations General Assembly Resolution 44/25 Convention on the Rights of the Child* van 1989 (www.un-documents.net/a44r25.htm) wat die internasionale kinderregwet is wat kinders se regte bevestig met betrekking tot vryheid van diskriminasie en verteenwoordiging van hul wense en oogmerke. Die Salamanca verklaring van 1994 wat 'n beroep doen op regerings vir insluitende onderwys (UNESCO, 1994)

soos in meer detail hieronder bespreek en die *UN Convention on the rights of Persons with Disabilities* (<http://www.un.org/disabilities/default.asp?navid+12&pid=150>). Die konvensie is daarop gemik om 'n instrument vir menseregte te wees wat die sosiale ontwikkelingsdimensie omskryf. Van die algemene beginsels van die konvensie is respek vir inherente waardigheid, individuele outonomie en vryheid om eie keuses te maak en respek vir die ontwikkelende kapasiteite van kinders met gebreke en hul reg om hul identiteit te behou. Hierdie konvensie is ook deur Suid-Afrika in 2007 onderteken.

Die wette en diskoers oor menseregte het die klem geplaas op gelyke geleenthede, onafhanklikheid, selfversorgendheid en volle burgerskap vir alle mense, met die reg van die verbruiker en gelyke geleenthede as klem. Die fokus het nou weg van gebreke verskuif na die fokus op vermoëns (Engelbrecht, Green, Naicker & Engelbrecht, 1999). Sosiale regverdigheid en gelykheid het ook toenemend ter sprake gekom as teenpool vir isolasie en verwaarlosing (Allan, 1999; Green, 2001).

Teen dié agtergrond het die *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality* in Junie 1994 in Salamanca, Spanje plaasgevind, wat deur 92 lande bygewoon is. Hierdie proses het uitgeloop op die Salamanca-stellings rakende beginsels, beleid en praktyke in spesiale onderwys. Die noodsaaklikheid en dringendheid van onderwys aan leerlinge met spesiale onderwysbehoefte binne die hoofstroomonderwysstelsel is hierin beklemtoon (UNESCO, 1994). Hierdie gebeure het gelei tot die vraag na die plek van spesiale onderwys, binne die groter sosiale sisteem. Boonop het groepe wat op die regte van die leerder met spesiale behoeftes gefokus het, geredeneer dat die leerders deel is van die samelewing en die reg het om onderwys saam met hul portuurgroep te ontvang (Winter, 2007).

Die konsep van insluiting is dinamies en was gevorm deur nuwe sosiale denke rakende gestremdheid, menseregte wette en beleid, professionele aanbevelings en navorsing (Thomas & Loxley, 2001). Daarom kon onderwys aan leerders met spesiale behoeftes nie meer gesien word as liefdadigheid en/of wetenskaplike rasionalisering nie, maar eerder as die wisselwerking tussen mag en belange (Winter, 2007). Reeds sedert 1962 was daar onder navorsers, opvoeders en programontwikkelaars sterk beredenering ten gunste van insluiting in die

onderwys en werkplek (Walther-Thomas, *et al.*, 2000). In die 1970's is terme soos integrasie en hoofstroming gebruik vir die plasing van leerders met spesiale behoeftes in hoofstroomklasse. Die terme was egter nie gewild nie omdat daar 'n negatiewe konnotasie aan dit geheg is, naamlik dat dié leerders nie deel is van die hoofstroom nie.

Die feit dat spesialisering en hoë kwaliteit onderwys in spesiale skole plaasgevind het, het daartoe gelei dat opvoeders in die hoofstroomonderwys vertroue verloor het in hul vermoë om onderwys te gee aan leerders met spesiale behoeftes. Dit het gespruit uit die idee dat spesiale onderwys as 'n aparte kwessie beskou is; 'n spesialiseringeveld waarvoor gewone opvoeders nie opleiding ontvang het nie. Dus het die persepsie bestaan dat leerders met spesiale behoeftes baie beter sou vaar in spesiale onderwys en hulle is daarom uit hoofstroomskole daarheen oorgeplaas (Bartlett *et. al.* 2007; Thomas & Loxley, 2001). Die kapasiteit van spesiale onderwys was egter beperk.

Volgens die Salamanca-stellings is gewone skole met 'n insluitende oriëntasie die effektiwste manier om diskriminerende houdings teen te werk en gemeenskappe te skep wat verwelkomend sou wees vir almal. Daardeur sou 'n insluitende samelewing bevorder word en die beginsel van onderwys vir almal sou uitgebou word. Boonop sou hierdie meer koste-effektiewe onderwysstelsel ook effektiewe onderwys aan die meeste leerders verskaf (UNESCO, 1994). Dit was veral van toepassing op ontwikkelende lande wat nie 'n infrastruktuur van spesiale skole daar kon stel nie. Daar was ook bewyse dat leerlinge met spesiale behoeftes beter vaar in insluitende skole as in aparte skole (Moll & Drew, 2006).

3.1.2.1 Posisie in Suid-Afrika

In Suid-Afrika, soos in baie ander lande, was onderwys gebaseer op die beginsel van uitsluiting. In praktyk het dit daarop neergekom dat leerders wat as "normaal" beskou is na hoofstroomskole gegaan het. Leerders met spesiale behoeftes was veronderstel om na spesiale skole of spesiale klasse te gaan. Hierdie benadering was gewortel in die mediese model en leerders is getoets en geklassifiseer volgens verskillende kategorieë, byvoorbeeld aandaggebreksindroom, erg verstandelik gestrem, en so meer. Hierdie etikette het dan hul plasing in spesiale

onderwys skole of klasse tot gevolg gehad (Department of Education, 2001; Moll & Drew, 2006).

Volgens die beleid van insluitende onderwys (Department of Education, 2001) was daar teen 2001 slegs 20% van die leerders met spesiale behoeftes in spesiale skole in Suid-Afrika. Onder die apartheidsbedeling, die ongelykhede rakende onderwysvoorsiening en die feit dat spesiale skole volgens kategorieë (soos “doof,” “gedragsgeremd”) ingedeel was, het leerders in minderbevoorregte bevolkingsgroepe beperkte toegang tot die fasiliteite gehad. Leerders met spesiale behoeftes is daarom glad nie in dié onderwyssisteem ingesluit nie, of indien wel, is hulle in hoofstroomskole toegelaat, waar hulle behoeftes grootliks geïgnoreer is (Moll & Drew, 2006).

Teen die agtergrond van die politieke veranderinge in Suid-Afrika, tesame met die veranderende siening van gestremdhede en ’n wegbeweeg van die mediese model, het die Suid-Afrikaanse Federale Raad vir Gestremdheid in 1995 gevra vir een insluitende onderwyssisteem vir Suid-Afrika (Naicker, 1999). Die beweging na insluitende onderwys was noodsaaklik om gelyke en regverdigte toegang aan alle leerders te verseker (Moll & Drew, 2006).

Hoewel insluiting volgens die Suid-Afrikaanse Skolewet, (84 van 1996) teoreties moontlik was vir Suid-Afrikaanse skole (Department of Education, 1996), het min daarvan plaasgevind. Teen dié agtergrond het die Minister van Onderwys in 1996 versoek dat ondersoek ingestel word en aanbevelings gemaak word rakende “spesiale behoeftes en ondersteuningsdienste” binne die veld van onderwys en opleiding in Suid-Afrika. Dit het in 2001 gekulmineer in die verskyning van beleid vir insluitende onderwys (Department of Education, 2001). Hierdie beleid het ten doel gehad om die probleem van uitsluiting aan te spreek en om die onderwyssisteem van Suid-Afrika te transformeer om ’n insluitende benadering tot onderwysvoorsiening te weerspieël, en bowenal om toegang aan alle leerders tot een algemene kurrikulum te verseker (Laauwen, 2004).

3.1.3 Insluiting

Insluiting is ’n filosofie en verwys na ’n radikale paradigmatverskuiwing met betrekking tot onderwysvoorsiening, menseregte en menswaardigheid. Die

paradigmaskuif impliseer dat sisteme, waarvan die onderwys een is, moet verander en dat die gemeenskap heropgevoed moet word tot 'n insluitende samelewing wat respek toon vir verskeidenheid (Burden, 1997; Jones, 2004).

Die wyer begrip van insluiting in die gemeenskap, in teenstelling met die van uitsluiting, het dryfkrag verleen aan die insluitings- of normalisering ideologie. Onderwyskundiges is genoop om te dink oor hoe onderwysdienste georganiseer kan word om voorheen benadeelde individue in gewone hoofstroomskole te akkommodeer. Volgens die Salamanca-stellings (UNESCO, 1994) is insluitende onderwys 'n reg. Saam met die diskoers van 'n insluitende demokrasie het 'n tweede diskoers gevolg wat gebaseer was op pragmatisme. Dit het gehandel oor skoolorganisasie en klaskamerpraktyke en veral oor maniere hoe opvoeders meer inklusief kon raak in hul onderwysbenadering (Engelbrecht *et al.*, 1999). In die praktyk is nou begin om die konsep van insluiting in die onderwys toe te pas (Moll & Drew, 2006).

Insluitende onderwys kan beskou word as 'n term wat onderwyspraktyke en beleid beskryf en wat die regte van leerders met spesiale behoeftes bevestig (Green, 2001). Hoewel daar verskeie variasies van die definisie van insluitende onderwys bestaan, stem die meeste voorstaanders daarvan saam dat 'n omgewing van insluitende onderwys omgewing een is waarin "everyone belongs, is accepted, supports, and is supported by his or her peers and other members in the school community in the course of having his/her educational needs met" (Walther-Thomas *et al.*, 2000 p. 4).

Dit skep die klimaat vir 'n geïntegreerde en meer regverdige samelewing waarin 'n verskeidenheid spesiale behoeftes van leerders optimaal geakkommodeer kan word binne 'n enkele onderwyssisteem (Donald *et al.*, 2002). Verder impliseer dit dat hoofstroomskole geherstruktureer moet word om meer ontvanklik en kundig te wees teenoor 'n wye verskeidenheid leerdereienskappe, veral rakende die voorheen gemarginaliseerde leerders met spesiale behoeftes (Burden, 1995; Clark, Dyson, Millward & Skidmore, 1997; Engelbrecht *et al.* 1999; Green, 2001).

Insluitende onderwys vir Suid-Afrika behels dus die integrering van twee aparte onderwyssisteme, naamlik spesiale en hoofstroomonderwys, tot een

onderwysstelsel wat kan voorsien in die diverse behoeftes van alle leerders (Naicker, 1999). Binne hierdie geïntegreerde stelsel behoort 'n reeks opsies vir onderwysvoorsiening en ondersteuningsdienste te bestaan. Leerlinge moet vrylik kan beweeg tussen die verskillende kontekste, byvoorbeeld van 'n gespesialiseerde sentrum na 'n insluitende skool. Die beleid vir insluitende onderwys (Department of Education, 2001) maak voorsiening vir een onderwysstelsel en die beëindiging van die tweeledige spesiale en hoofstroomonderwys.

Insluitende onderwys fokus op die voorsiening in die onderwysbehoefte van alle leerlinge – ook leerders met emosionele en gedragsbehoefte – binne 'n algemene hoofstroomklas. Insluiting kan nooit beskou word as 'n vaste ideale staat nie, maar eerder as 'n dinamiese proses met sprake van 'n “bottom-up” sistemiese benadering wat gevolg word binne die betrokke omgewing (Burden, 1997; Clough, 1998; Green, 2001; Jones 2004). Daarom word tydens die studie gepoog om opvoeders te bemagtig met strategieë ten opsigte van insluitende onderwys om binne die dinamiese konteks van hul skool/klas te voorsien in die behoeftes van leerders met emosionele en gedragsbehoefte.

3.1.3.1 Implikasies van insluitende onderwys

Donald *et al.* (2002) stel 'n sistemiese model voor vir die implementering van insluitende onderwys. 'n Sistemiese perspektief beskou verskillende vlakke of groeperings in die sosiale konteks as sisteme. Hierdie sisteme funksioneer as 'n geheel waar die “...functioning of the whole is dependent on the interaction between all parts.” (Donald *et al.*, 2002, p.47).

Soos reeds genoem, is dit in skerp teenstelling met die mediese model wat fokus op die individu en behoeftes definieer as geleë in die individu (Department of Education, 2001). Insluitende onderwys neem die sistemiese aard van onderwys aan leerders in ag. Daarvolgens moet onderwys so georganiseer wees dat dit ondersteuning aan opvoeders en leerders bied op verskillende vlakke. Deur die sosiale konteks en waardes in ag te neem, word gedrag meer verstaanbaar (Engelbrecht *et al.*, 1999; Farrell, 2006).

Insluitende onderwys kon nie plaasvind te midde van tradisionele sienswyses nie. Aspekte soos teorie, pedagogie, praktyke, middele, modelle en die beskouing van gestremdhede moet daarom aanpas om by die nuwe benadering in te skakel. 'n Beweging weg van mediese verklarings in terme van patologie en individuele behoeftes is nodig, met die fokus op onderliggende sisteme wat verandering benodig en die tekortkominge wat dien as hindernisse. Dienste wat benodig word behoort geskoei te wees op die vlak van ondersteuning wat benodig word, eerder as bloot volgens 'n kategorie of diagnose van die probleem. Indien die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) (Department of Education, 1996) sentraal staan is dit moontlik om weg te beweeg van 'n pedagogie van uitsluiting na een van moontlikhede, wat hindernisse tot leer minimaliseer, in ag neem en akkommodeer (Naicker, 2002).

3.1.3.2 Argumente vir en teen insluitende onderwys

Vanuit die literatuur bestaan daar verskeie argumente ten gunste van en teen insluitende onderwys, wat vervolgens bespreek gaan word:

A. Argumente teen insluitende onderwys:

Daar is toenemende kritiek teen die uitsluitlike fokus op die sosiale model om gestremdheid te verstaan. Die fokus is sodanig op die verandering van die samelewing dat gestremdes voel dat die dinamiek van hul gestremdheid nie verstaan word en hulle nie die dienste kry wat hulle steeds nodig het om hulle potensiaal te bereik nie. Die reg van die leerder met spesiale behoeftes om die voordeel van gespesialiseerde onderwysvoorsiening te hê, word ontnem (Walther-Thomas *et al.*, 2000).

Die moontlikheid bestaan dat insluitende onderwys 'n negatiewe effek kan hê op ander leerders in die klas (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001). Dit kom veral ter sprake ten opsigte van die invloed van leerders met emosionele en gedragbehoefte op die klas. In die verband haal Farrel (1998) Nigel de Gruchy aan uit 'n *BBC-Today* program (22 Oktober 1997) wat sterk gekant was teen die insluiting van leerders met emosionele en gedragbehoefte in hoofstroomklasse. Hy het dit as 'n groot probleem beskou en dit bestempel as 'n absolute ramp wat

groot skade kan aanrig omdat die invloed van so 'n leerder volgens hom die skool uiters negatief kan affekteer en onregeerbaar kan maak.

Die vrees bestaan ook dat insluitende onderwys 'n swakker kwaliteit onderwys vir ander leerders tot gevolg kan hê. Dié leerders verg meer aandag van opvoeders en dit kan daartoe lei dat standarde verlaag word om hulle te akkommodeer. Groter diversiteit rakende taal en kultuur en die groot aantal leerders in klasse is bydraende faktore (Farrel, 1998; Walther-Thomas *et al.*, 2000).

B. Argumente ten gunste van insluitende onderwys

Insluitende onderwys behels dat alle leerders, ook die met spesiale behoeftes, die reg het om saam met hul portuurgroep in hoofstroomskole onderrig te ontvang ongeag die aard en/of graad van hul spesiale behoeftes, om so deel te kan wees van 'n breër geïntegreerde samelewing (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001).

In die Suid-Afrikaanse konteks sal daar nie weggedoen word met spesiale skole nie. Spesiale skole met hulle gespesialiseerde personeel wat bestaan uit terapeute en opvoeders met spesiale opleiding en/of vaardighede in die hantering van die spesiale behoeftes van leerders, sal bly voortbestaan as sogenaamde hulpbronsentrums. Toelating tot die skole word bepaal deur die graad van die leerder se behoefte (Department of Education, 2001; Moll & Drew, 2006). Leerders sal boonop vrylik kan beweeg tussen gespesialiseerde sentrums en gewone skole na gelang van hul behoeftes (Moll & Drew, 2006).

Die gespesialiseerde vaardighede van opvoeders wat in spesiale onderwys bestaan kan oorgedra word na die hoofstroomklaskamer. Daar word voorsiening gemaak in die beleid van insluitend onderwys (Department of Education, 2001) dat personeel van hulpbronsentrums aangewend gaan word om vaardighede aan ander opvoeders (in die insluitende skole) oor te dra.

Vrese ten opsigte van swakker kwaliteit onderwys kan teengewerk word deur betekenisvolle, dinamiese en buigsame kwaliteit onderwys aan alle leerders, deur vaardige opvoeders wat oor 'n verskeidenheid strategieë vir onderrig en ondersteuning beskik. In dié verband word vermeld dat onderrig- of leermateriaal

op verskillende vlakke aangebied moet word en dat die onderrig leerdergesentreer moet wees (Coutinho & Repp, 1999).

Hoewel hoofstroomklasse groter is, vereis al die leerders nie soveel aandag as dié in die gespesialiseerde klasse of skole nie. Meer vaardige leerders kan ook benut word om leerders met spesiale behoeftes te ondersteun. Jones (2007) vermeld dat 89% van die leerders wat as mentors vir mede-leerders optree positief ontwikkel deur ander leerders te help.

Winter (2007) meld dat waar leerders met spesiale behoeftes, veral gedragsbehoefte, in klasse ingesluit word, dit daartoe lei dat ander leerders vermoëns ontwikkel om ander se perspektief in te sien en beter selfkontrole toe te pas.

In die verband meld Sutherland, Lewis-Palmer, Stichter en Morgan (2008) dat gedrag verband hou met die omgewing. Indien veranderinge in die omgewing plaasvind kan dit die voorkoms van sekere gedrag verhoog of verminder. So kan opvoeders deur effektiewe onderrig en ondersteuningstrategieë die voorkoms van sosiaal-aanvaarbare gedrag bevorder, nie net by leerders met emosionele en gedragsbehoefte nie, maar ook by die hele klas.

Uit die bogemelde argumente ten gunste van insluitende onderwys blyk dit duidelik dat die doel daarvan is om aan leerders, ongeag hul behoeftes, die geleentheid te bied om die skool van hul keuse by te woon met die nodige ondersteuning.

Voorts word die wyses om geslaagde insluitende onderwys te bevorder bespreek.

3.1.4 Wyses om geslaagde insluitende onderwys te bevorder

Skole en opvoeders beskik oor die vermoë om te verander en effektiewe agente te word van insluitende onderwys. Dit voorveronderstel egter dat hulle vertrouwd moet wees met die behoeftes van hul leerders en met die praktyke om dit te bevorder (Naicker, 2002; Thomas & Loxley, 2001). In die verband word verwys na aspekte om instansies en opvoeders te ontwikkel.

3.1.4.1 Ontwikkeling en transformasie van die instansie

Beleid soos vervat in beleid van insluitend onderwys (Department of Education, 2001) fasiliteer verandering, maar die skool is die plek waar die onderwysbeleid toegepas word en veranderinge moet plaasvind (Davidoff & Lazarus, 2002). Om langdurige en effektiewe verandering te verkry moet meer as een aspek van die skool verander om insluitende onderwys te bevorder. In dié verband word fundamentele veranderinge rakende beginsels, praktyke en die kultuur van die skool benodig (Coutinho & Repp, 1999; Naicker, 2002). Leierskap speel 'n belangrike rol in die ontwikkeling en transformasie van 'n instansie (Davidoff & Lazarus, 2002; Engelbrecht, Oswald & Forlin, 2006) omdat dit bepalend is om die regte klimaat vir transformasie te skep, asook 'n kultuur in die skool te vestig wat insluiting bevorder.

Insluitende onderwys behoort praktyke te steun wat diversiteit akkommodeer, insluiting maksimaliseer en uitsluiting minimaliseer. Die beleid in die skool moet van so 'n aard wees dat dit toeganklik en bevorderlik is vir insluitende onderwys (Moll & Drew, 2006). Dit sal daartoe bydra dat 'n omgewing geskep word waarin alle leerders, ongeag hul behoeftes, welkom is en baat by vind (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001).

By die ontwikkeling van so 'n insluitende skool/klas behoort die volgende aspekte oorweeg word:

- Die ontwikkeling van 'n kultuur wat verwelkomend en akkommoderend is ten opsigte van diversiteit (Naicker, 2002), waar alle leerders saam leer, ongeag hul spesiale behoeftes of verskille (Burden, 1997; Jones, 2004). Dit impliseer dat die volle spektrum van opvoedkundige behoeftes optimaal geakkommodeer en ingesluit word om gelyke en uitgebreide onderwysgeleenthede vir alle leerders te bied (Clough, 1998; Donald *et al.*, 2002). Sisteme, strukture, leermetodes, houding, gedrag en kurrikulum-voorsiening behoort daargestel te word om te voorsien in die behoeftes van die leerders (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001; Mastropieri & Scruggs, 2007).
- Fokus op vroeë identifikasie en voorkoming. Baie probleme kan voorkom word deur vroeë identifikasie en die implementering van voorkomende strategieë (Furlong *et al.*, 2005). Preciado, Horner en Scott (2009) wys

daarop dat leerders wat akademies sukkel, meer geneig is om gedragsbehoefte te ontwikkel, veral as die kurrikulum-verwagting te hoog is. Dit is noodsaaklik om sulke leerders so gou moontlik te identifiseer voordat swak akademiese prestasie lei tot die ontwikkeling van werklike gedragsbehoefte (Winter, 2007). Voorkomende maatreëls behels kwaliteitonderwys (Preciado *et al.*, 2009); positiewe opvoeder-leerder verhoudings; en om leerders te betrek by en positief besig te hou met interessante aktiwiteite (Sutherland *et al.*, 2008).

- Bevorder individuele sukses binne 'n samewerkende groepskonteks. Insluiting is daarop gerig om optimale ontwikkeling en leer vir alle leerders (Burden, 1997; Jones, 2004; Sibaya, 1997) binne 'n samewerkende konteks te bevorder. Leer in 'n sosiale konteks is ryk aan kommunikasie en bevorderlik vir samewerking (Orphan, 2004). Sulke samewerkende skole/klaskamers bevorder samewerking tussen leerders deur leer, werk, speel en deelname in groepaktiwiteite, byvoorbeeld samewerkende leergroepe, makkerstelsel en portuurgroeponderwys (Walther-Thomas *et al.*, 2000). Nie alleen word samewerking so bevorder nie, maar 'n gevoel van gemeenskaplikheid word ook gekweek, wat veral bevorderlik is vir die leerder met spesiale behoeftes omdat hulle so dikwels uitgesluit voel op sosiale gebied (Orphan, 2004; Winter, 2007).
- Samewerking tussen die skool, ouers, professionele persone en diensverskaffers is noodsaaklik vir optimale leer, ondersteuning en ontwikkeling binne 'n insluitende skool (Winter, 2007). Ouers het 'n belangrike rol en 'n wetlike reg om deel te neem aan besluite oor hul kind (Hess, Molina & Kozleski, 2006). Ouers ken hul kinders en kan wenke gee oor hul kind se sterkpunte en behoeftes (Walther-Thomas *et al.*, 2000). Hulle kan ook saamwerk in ondersteuningsprogramme (Farrell, 2006; Winter, 2007). Hess *et al.* (2006) wys op die positiewe invloed wat ouers se betrokkenheid op die akademiese prestasie van leerders met spesiale behoeftes het.

3.1.4.2 Ontwikkeling van opvoeders

Poulou & Norwich (2000) meld dat 'n studie onder Griekse opvoeders getoon het dat die oorsaak van emosionele en gedragsbehoefte meer toegeskryf kan word aan opvoeders se houdings en skoolfaktore, byvoorbeeld 'n gebrek aan vaardighede en 'n insluitende kultuur, as aan faktore in die kind en die gesin.

Clough (1998) meld voorts dat opvoeders die hoogste weerstand het teenoor leerders met emosionele en gedragsbehoefte. Skole en opvoeders het dus 'n beduidende impak op die gedrag van hul leerders, anders as die vroeëre siening dat emosionele en gedragsbehoefte binne die leerder gesetel is (Martin & Hayes, 1998). In die lig hiervan is opvoeder-ontwikkeling van kardinale belang om die effektiewe insluiting van leerders suksesvol te laat geskied.

Opvoeders word beskou as die primêre bron om insluitende onderwys te implementeer (Department of Education, 2001). Dit is daarom nodig dat opvoeders belangstel en gewillig moet wees om leerders met spesiale behoeftes in hul klasse te akkommodeer (Walther-Thomas *et al.*, 2000). Clough (1998) meen dat die houding van opvoeders teenoor leerders met spesiale behoeftes ten nouste korreleer met die sukses van insluitende onderwys.

Waar insluitende onderwys slaag hang dit nou saam met die mate van sukses wat die opvoeder in die klas beleef. Kennis rakende die hantering van en blootstelling aan leerders met spesiale behoeftes, breek vooroordeel en weerstand af teen insluiting van leerders met spesiale behoeftes by opvoeders (Clough, 1998; McNary, Glasgow en Hicks, 2005). Dit is dus noodsaaklik om opvoeders te bemagtig om op verskillende wyses na onderwys, onderwysmetodes en die leerders te kyk (Jordan, 2008), asook om hoë vlakke van bevoegdheid by opvoeders te kweek. In die bemagtiging van opvoeders rakende insluitende onderwys plaas Oswald (2010) klem op die belangrikheid van opvoeder leer as werkplek-leer. Dit impliseer dat dit *in situ* sosiale leer is wat bevorder kan word deur ander opvoeders en skole te betrek om leergemeenskappe te vorm. So word opvoeders aktiewe skeppers van situasie-gerigte kennis. Die siening hang nou saam met professionele leer wat dui op verlengde samewerkende leer-geleenthede tussen kollegas binne 'n spesifieke veld of omgewing. Hierdie sienings sluit aan by die veronderstelling van die *Index of Inclusion* dat daar in skole baie ongetapte kennis is en dat hierdie kennis meer eksplisiet en uitgebrei moet word (Booth & Ainscow, 2002). Aksienavorsing kan baie handig benut word om werkplek-leer te bevorder.

Omdat die fokus in dié studie is op strategieë om opvoeders te bemagtig en te ontwikkel sal die onderskeie aspekte in die literatuur, wat opvoeders kan bemagtig

om meer sukses te behaal met leerders met emosionele en gedragsbehoefte in die insluitende klas in meer diepte ondersoek word.

Dit blyk uit 'n literatuuroorsig dat opvoeders kundig behoort te wees in 'n verskeidenheid betekenisvolle, dinamiese en buigsame onderwysstrategieë wat insluitende onderwyspraktyke ondersteun. Daar word verwys na onderwysmetodes soos die gebruik van beloning, tema-gebaseerde onderrig, insidentele leer, rekenaarondersteunde leer, en om portuurgroepondersteuning in die leerproses te gebruik (Coutinho & Repp, 1999; Naicker, 2002; Oosthuizen, 2006).

Preciado *et al.* (2009) meld die belangrikheid van 'n passing tussen kurrikulum-verwagtings en die vlak van die leerder se vaardigheid. Sutherland *et al.* (2008) voeg hierby die invloed van die klasopset, opvoeder-leerder-verhouding en instruksiemetodes, veral ten opsigte van leerders met emosionele en gedragsbehoefte. Ander aspekte wat aandag behoort te geniet tydens opvoederontwikkeling rakende insluitende onderwys is assesseringsmetodes, groepering van leerders, en gebruik van 'n verskeidenheid ondersteuningsmateriaal (Alban-Metcalf & Alban-Metcalf, 2001; Mastropieri & Scruggs, 2007) sodat elke leerder sy potensiaal op sy unieke manier kan bereik (Winter, 2007).

Uit bogemelde is dit duidelik dat die skool en opvoeders 'n baie belangrike rol te speel het in insluitende onderwys en die sukses daarvan. Hoewel daar soms groot uitdagings aan opvoeders gestel word om te voorsien in die spesiale behoeftes van leerders, dui navorsing aan dat aparte klasse vir leerders met spesiale behoeftes nie meer effektief is vir die leerders se akademiese en sosiale behoeftes as gewone klasse nie (Vaughn, Bos & Schumm, 2000).

3.2 EMOSIONELE EN GEDRAGSBEHOEFTE

3.2.1 Inleiding

Deur die jare heen was emosionele en gedragsbehoefte nog altyd 'n saak van belang binne onderwysgeleedere. Die eerste melding hiervan word reeds in 1916 gevind. Tans is die voorkoms van emosionele en gedragsbehoefte by leerders en leerders wat 'n risiko loop om dit te ontwikkel, reg oor die wêreld aan die

toeneem (Clough *et al.*, 2005). Emosies en gedrag hou baie nou met mekaar verband (Kapp, 1991).

'n Mens kan beskou word as 'n geheel wat bestaan uit verbandhoudende dele, daarom kan gedrag en emosies nie geskei word nie. Die leerder met emosionele probleme kan uiteindelik ook gedragsprobleme ontwikkel (Farrell, 2006; Kapp, 1991). Volgens sisteemteorie is gedrag die produk van interaksie tussen die leerder en sy omgewing (Furlong *et al.*, 2005). Die stelling kan dus gemaak word dat die omgewing gedrag en emosies kan veroorsaak of beïnvloed.

Emosionele en gedragsbehoefte is nie noodwendig inherent aan die individu nie; eksterne sisteme beïnvloed dit ook. Dit is daarom noodsaaklik om 'n duidelike begrip van die konteks (sisteme) te kry waarin die leerder funksioneer. Vanuit 'n sistemiese oogpunt word spesiale behoeftes beskou as 'n funksie van biologiese eienskappe, omgewingsisteme soos die familie, skool en kultuur, asook die wisselwerking tussen al hierdie komponente (Coleman & Webber, 2002; Mastropieri & Scruggs, 2007). Die sistemiese aard van emosionele en gedragsbehoefte maak dit 'n veld wat baat by intervensies vanuit verskeie professionele velde (Clough *et al.*, 2005; Winter, 2007).

3.2.2.1 Voorkoms van emosionele en gedragsbehoefte

Skattings oor die voorkoms van emosionele en gedragsbehoefte by leerders wissel vanaf 0.5% tot tussen 20 en 30%, afhangende van die definiëring daarvan (Raymond, 2008). Die meeste studies dui egter op 'n voorkoms van tussen 3 en 6% (Kauffman, 2005). Wat egter meer betekenisvol is, is dat 7.4% leerders in Amerika deur opvoeders geïdentifiseer is as leerders met emosionele en gedragsbehoefte. Hierdie syfer kom nou ooreen met die Amerikaanse federale skatting van tussen 7 en 8% (Raymond, 2008). Hierdie syfers blyk egter baie konserwatief te wees. Die voorkoms van leerders met gedragsteurnis word geskat op tussen 1 en 10% en leerders met opponerende gedrag tussen 2 en 16% (American Psychiatric Association, 2000; Winter, 2007).

As die konserwatiewe skattings van 7% aanvaar word vir die Suid-Afrikaanse konteks, beteken dit dat daar in elke Suid-Afrikaanse klas van 40 leerders potensieel minstens drie leerders met emosionele en gedragsbehoefte is. Seuns

is vier keer meer geneig om geïdentifiseer te word as leerders met gedragsbehoefte weens hoër aggressie, ongehoorsaamheid en anti-sosiale gedrag. Dogters is meer geneig om hul gedragsbehoefte te internaliseer en dit manifesteer as onttrekking, angstigheid en vreesagtigheid (Mastropieri & Scruggs, 2007; Winter, 2007).

Faktore soos ras, geweld in die omgewing, ekonomiese status en bevoegdheid van die ouers het 'n invloed op die voorkoms van emosionele en gedragsbehoefte by leerders. Meer leerders uit die laer sosio-ekonomiese groepe word geïdentifiseer met emosionele en gedragsbehoefte (Raymond, 2008). As daar in die Suid-Afrikaanse konteks gedink word aan hoë vlakke van armoede, geweld, ouerlose kinders as gevolg van die vigs-pandemie en gebrek aan beskikbaarheid en toeganklikheid tot mediese sorg, is dit moontlik dat die voorkoms van emosionele en gedragsbehoefte by leerders in Suid Afrika aansienlik hoër kan wees as by leerders in Amerika.

3.2.3 Definisie van emosionele en gedragsbehoefte

In hierdie studie word die term “behoefte” gebruik wat dui op 'n veranderbare situasie waarvoor hulp voorsien kan word in plaas van terme soos “afwykings” of “versteurings”. Dit dui op 'n meer sistemiese perspektief wat gedrag beskou in verhouding met die konteks waarin dit voorkom (Farrell, 2006) en nie bloot as net in die individu geleë nie. Behoefte is ook die term wat voorgestaan word in huidige onderwysbestel in Suid-Afrika (Department of Education, 2001) en die term wat in die in die volksmond bekend is.

Die definiëring van emosionele en gedragsbehoefte is en bly problematies, want dit word wêreldwyd beïnvloed deur die dominante politieke en sosio-ekonomiese sisteme wat die struktuur en beleid van onderwys beïnvloed. Onderwysbeleid bepaal hoe daar na emosionele en gedragsbehoefte verwys word as 'n amptelike term, kwasi-amptelike term of bloot as 'n informele beskrywing van leerdergedrag. Die stand van sake maak dit moeilik om konsensus te bereik oor wat emosionele en gedragsbehoefte is. Dikwels word daarna verwys met terme soos: “ontwrigtend”, “uitdagend”, “moeilik” of “uitgesluit” (Clough *et al.*, 2005).

Opponerende gedrag ten opsigte van redelike versoeke, reëls en instruksies word in meer detail onder punt 3.2.4.3 bespreek.

As gevolg van die invloed van aspekte soos sosiale klas, kultuur, ontwikkelingsvlak, ouderdom van die leerder en verskille in omstandighede is daar ook nie ooreenstemming oor wat hierdie gedrag impliseer nie. Wat egter vas staan is dat dit 'n reeks gedragsuitinge impliseer wat hoë eise aan die hulpbronne en vaardighede van opvoeders stel (Coleman & Webber, 2002; Farrell, 2006).

Vervolgens word verwys na enkele van die definisies vir emosionele en gedragsbehoefte:

Emosionele en gedragsbehoefte behels volgens die Amerikaanse Federale register asook die *Individuals with Disabilities Act (IDEA)* van 2004 (die Spesiale Onderwysprogram in Amerika) die volgende:

- 'n Toestand wat oor 'n lang periode voorkom en wat akademiese prestasie merkbaar beïnvloed, wat nie verklaar kan word deur intellektuele, sensoriese of gesondheidsfaktore nie
- 'n Onvermoë om bevredigende interpersoonlike verhoudings met maats en opvoeders te bou of in stand te hou
- Ontoepaslike gedrag of gevoelens onder normale omstandighede
- 'n Algemene gemoedstoestand van ongelukkigheid of depressie
- 'n Geneigdheid om fisiese simptome of vrese te ontwikkel, wat verband hou met persoonlike of skoolprobleme (Clough *et al.*, 2005, p. 46; Hannell, 2006, p. 37 & 38).

Die definisie is geskoei op die werk van Eli Bower en sluit in kinderskisoefrenie, selektiewe mutisme, aggressie, gedragsteurnis en ontoepaslike affektiewe steurnisse soos depressie, angste en fobies (Mastropieri & Scruggs, 2007).

'n Tekortkoming van die definisie is die uitsluiting van sosiaal-waangepaste gedrag soos wat in gedragsteurnis gevind word, byvoorbeeld die verontagsaming van die regte van ander, destruktiewe en oneerlike gedrag. Professionele literatuur toon 'n verband tussen gedrag wat as versteurd of afwykend beskou word en dit wat as sosiaal wanaangepas beskou word. Dit is dus nie logies om

leerders uit te sluit omdat hul behoeftes as 'n gedragsteurnis geklassifiseer word nie (Clough *et al.*, 2005; Coleman & Webber, 2000).

Farrell (2006) sluit aan by die bogemelde definisie maar voeg by dat die intensiteit van die gedrag van so 'n aard is dat daar 'n risiko is vir die veiligheid van die leerder wat die gedrag openbaar, asook vir ander leerders. Die tipe gedrag neig om toegang tot gemeenskapsfasiliteite te beperk of heeltemal te blokkeer. Leerders met emosionele en gedragsbehoefte is volgens Farrell (2006) leerders wat nie reageer op dit wat die skool normaalweg voorsien om leerders te ondersteun om goeie gedrag, sosiale vaardighede en emosionele veiligheid aan te moedig nie.

Mediese terminologie (etikette) verskyn dikwels in evaluasiedokumente van leerders met emosionele en gedragsbehoefte en word gebaseer op die klassifikasiesistiem van die American Psychiatric Association (2000). Hierin, onder "Afwykings van kinders en adolessente: Aandagafleibaarheid en ontwrigtende emosionele en gedragsversteurings" word die volgende gedragstipes gelys: Aandagtekort- (AT) of hiperaktiwiteitsversteuring (HV); opponerende gedrag; gedragsteurnis en ontwrigtende gedragsteurnis (American Psychiatric Association, 2000).

Hoewel die klassifikasiesistiem verskil van dít wat in skole gevind word, verskaf dit riglyne oor wat as emosionele en gedragsbehoefte beskou word. Dit dien ook in baie lande as kommunikasie "taal" rakende emosionele en gedragsbehoefte tussen verskillende dissiplines soos maatskaplike dienste, onderwys en gesondheid. Indien opvoeders of die onderwys ander terminologie gebruik soos "stout", "uitdagend", "onbeheerbaar" of "op haar eie planeet", bevorder dit nie genoegsame begrip tussen verskillende dissiplines wie se dienste gesamentlik nodig is om hierdie leerders te help nie (Coleman & Webber, 2002).

'n Meer aanvaarbare definisie van emosionele en gedragsbehoefte volgens die navorser word voorgestel deur die Nasionale Geestesgesondheid en Spesiale Onderwyskoalisie van die VSA soos opgeteken in Clough *et al.* (2005, p. 48):

"The term emotional or behavioral disorder means a disability characterized by behavioral and emotional responses in school programs so different from

appropriate age, cultural or ethnic norm that the responses adversely affect educational performance, including academic, social, vocational, and personal skills. Such a disability (a) is more than a temporary, expected response to stressful events in the environment; (b) is consistently exhibited in two different settings, at least one of which is school related. Emotional and behavioral disorders can co-exist with other disabilities. This category may include children or youth with schizophrenic disorders, affective disorders or other sustained disorders of conduct or adjustment where they adversely affect educational performance.”

Bostaande definisie gee erkenning aan die feit dat emosionele en gedragsbehoefte apart en gesamentlik kan voorkom en erken veelvuldige behoeftes (Clough *et al.*, 2005). Daar is tans toenemende erkenning vir die feit dat AT/HV en gedragsteurnis, opponerende gedrag, gebrek aan sosiale vaardigheid en psigiatriese diagnoses vir byvoorbeeld depressie, gemoedsversteuring en angsversteuring, gesamentlik kan voorkom in komplekse assosiasie (Cooper & Bilton, 2002).

Hoewel die mediese model nie binne die paradigma van insluitende onderwys en sisteemteorie as enkelvoudige verklaring van emosionele en gedragsbehoefte aanvaar word nie, is die inligting wel nuttig om die funksionering van leerders met emosionele en gedragsbehoefte te konseptualiseer as 'n dinamiese interaksie tussen biologiese, individuele en sosiale sisteme (Farrell, 2006). 'n Beskrywing van die tipe gedrag wat die leerders openbaar asook hoe die gedrag met mekaar verband hou, is nuttig om beter insigte te kry oor wat met emosionele en gedragsbehoefte bedoel word. Indien opvoeders meer kennis hieroor het, kan dit gebruik word in die opvoeders se ontwikkeling en keuse van strategieë om die leerders te kan ondersteun.

3.2.4 Bespreking van spesifieke emosionele en gedragsbehoefte

Die gedrag en houdings wat leerders openbaar gee daartoe aanleiding dat opvoeders en ouers bekommerd raak. Psigiaters gebruik die kriteria in die *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-IV-TR) (American Psychiatric Association, 2000) om 'n diagnose te maak van die eienskappe.

Hoewel opvoeders nie kan of mag diagnoseer nie, word hulle tog verwag om sifting (*screening*) te doen op leerders binne die onderwysstelsel deur middel van vroeë identifikasie en hulpverlening aan leerders met spesiale behoeftes (Department of Education, 2001).

In dié verband en in die beplanning van opvoedkundige en individuele programme vir leerders met spesiale behoeftes, kan 'n oorsigtelike kennis van die kategorieë tog van waarde wees, asook by die toekenning van die graad van 'n leerder se behoefte. Leerders met emosionele en gedragsbehoefte openbaar nie noodwendig al die eienskappe nie en hierdie eienskappe (gedrag) kom gewoonlik reeds op 'n jong ouderdom voor (Mastropieri & Scruggs, 2007; Raymond, 2008).

Die navorser stem saam met die sistemiese siening van Farrel (2006) dat verskeie sisteme betrokke is by emosionele en gedragsbehoefte, byvoorbeeld die biologiese stelsel, skoolstelsel, gesinstelsel, en so meer. Omdat die biologiese stelsel deel vorm hiervan en 'n invloed het op dit wat in die skool gebeur, voel die navorser dat dit toepaslik is om ook na dié stelsel te kyk en na die onderskeie kategorieë soos wat verkry word uit die mediese model. Kennis van die kategorieë kan op hul beurt klaspraktyke beïnvloed om die skool meer toeganklik en akkommoderend te maak vir leerders met spesiale behoeftes.

Vervolgens word van die meer algemene emosionele en gedragsbehoefte bespreek waarmee opvoeders in die klas/skool in aanraking kom. Hierdie kennis van die kategorieë word in Hoofstuk 4 (4.7.2) benut om strategieë vir opvoeders daar te stel om die leerders te kan bystaan, asook om voorkomende optredes vir die gedrag te kan beplan deur veranderinge in die klas/skool-stelsel aan te bring.

3.2.4.1 Angsversteuring

Angs verwys na ekstreme kommer, vrees en besorgdheid, dikwels met min rede daarvoor. Angs hoef nie noodwendig 'n negatiewe emosie te wees nie. Dit is 'n normale menslike emosie en het 'n belangrike funksie, naamlik om leerders te verhoed om onnodige risiko's te neem. Dit kan selfs sekere leerders aanmoedig tot verhoogde prestasie in take (Ayers & Prytys, 2002; Hannell, 2006; Vaughn *et al.*, 2000). Oormatige angstigtheid is egter teenproduktief. In die verband kan gedink word aan prestasieangs ten opsigte van toetse, eksamens en mondelinge

eksamens kan leerders so beïnvloed dat hulle nie in staat is om inligting te herroep of te proses nie (Harcombe, 2001).

Angstoestande word gekenmerk deur gevoelens van vrees (rasioneel of irrasioneel) en vreesagtigheid wat lei tot interaksies met ander persone wat deurspek is met afhanklikheid, onttrekking of beskroomde gedrag, omdat die vrees altyd êrens op die agtergrond is en gepaard gaan met gevoelens van spanning en bedreiging. Fisiese simptome soos kortasem, hartkloppings, klam handpalms, oormatige bewustheid en benoudheid loop dikwels saam met die subjektiewe gevoelens van angs (Ayers & Prytys, 2002; Farrell, 2006; Hannell, 2006). Onttrekking kom algemeen voor by leerders wat angstig is, hulle neig om groepwerk te vermy, antwoord nie vrae nie, bied nie aan om dinge te doen nie en verkies om alleen te wees (Donald *et al.*, 2002; Vaughn *et al.*, 2000).

Angsversteurings kan verskeie vorme aanneem soos paniekaanvalle, obsessiewe kompulsies, spesifieke fobieë, algemene angsversteurings, selektiewe mutisme, regressiewe gedrag en post-traumatische stresversteuring (Donald *et al.*, 2002; Hannell, 2006). By sommige leerders word obsessiewe-kompulsiewe simptome aangetref as 'n eienskap van hul angsversteuring. Dit kan herken word in aanhoudende aksies soos hande was, tel-rituele of sekere spesiale roetines wat gevolg word. Regressiewe gedrag kom ook soms voor en impliseer dat leerders gedrag openbaar wat pas by jonger leerders (Donald *et al.*, 2002; Hannell, 2006).

'n Fobie vir diere, storms, donker, spesifieke plekke en skeidingsang is algemeen by jonger leerders, terwyl sosiale fobieë, agorafobie en algemene fobie meer by ouer leerders voorkom (Ayers & Prytys, 2002). Skoolfobie is 'n spesifieke fobie, waar denke oor die skool, of skool toe gaan, 'n paniekreaksie veroorsaak by leerders (Donald *et al.*, 2002). Hierdie reaksie kan byvoorbeeld vomering of histeriese gedrag insluit soos om hulself toe te sluit in die badkamer of te weier om uit die motor te klim. Dikwels word gevind dat die leerders instem om byvoorbeeld die volgende dag skool toe te gaan, maar die oomblik as dit moet gebeur, vermeerder die angs en beleef hulle paniek (Hannell, 2006).

Selektiewe mutisme is 'n spesifieke vorm van angsversteuring wat meer by jonger leerders voorkom. Leerders wat hiermee presenteer druk hul angs uit deur te

weier om te praat hoewel hulle oor die vermoë beskik om te praat. Hulle gebruik egter nie-verbale kommunikasie (Kapp, 1991). Hierdie tipe behoeftes het groot implikasies vir die opvoeder wat byvoorbeeld tale moet assesseer ten opsigte van seker uitkomst. Die mondelinge assessering van tale vereis uiterste kreatiwiteit van opvoeders. So het 'n opvoeder by 'n skool, byvoorbeeld 'n leerder met selektiewe mutisme bygestaan deur die leerder toe te laat om die mondelinge werk op 'n bandspeler in die stoorkamer op te neem (R.G. Els, persoonlike kommunikasie, Maart 20, 2008).

Leerders wat mishandel word kan ook oormatig angstig voorkom, veral as die mishandeling nie bekend is nie. Dit moet egter nie verwar word met angsversteurings nie. Die angstigheid van leerders wat mishandel word kan as gegrond beskou word (Hannell, 2006). Hoewel hulle dieselfde gedrag openbaar as leerders met angsversteurings moet opvoeders bewus wees van die verskille aangesien hulle dit moet hanteer. Meerdere kennis hiervan sal bepaal watter ander sisteme betrek moet word, byvoorbeeld maatskaplike dienste en moontlik selfs die polisie, indien dit nodig is om 'n saak van mishandeling teen die ouers aanhangig te maak. Oppervlakkige kennis van wat die spesifieke emosionele en gedragsbehoefte behels is nodig vir die implementering van strategieë deur opvoeders in die skool/klas om leerders te akkommodeer. Hierdie strategieë word in die program bespreek (Aanhangsel C).

3.2.4.2 Depressie

'n Geneigdheid tot depressie kom voor by leerders met emosionele en gedragsbehoefte. Depressie word gekenmerk deur langdurige somber, isolerende, onttrekking, terneergedrukte en huilerige gedrag en gevoelens. Versteurde eet- en slaappatrone kom ook voor. Lae energievlakke, verlies aan belangstelling en motivering vir alledaagse aktiwiteite, asook swak konsentrasie is kenmerkend. Die leerder blyk belangstelling in suksesbeleving te verloor en kan selfs sê dat belonings of straf nie saak maak nie. Dit kan maklik verwar word met luiheid, belangeloosheid of opstandigheid (Cooper, 2005; Kapp, 1991; Vaughn *et al.*, 2000).

Hierdie leerders vertoon 'n lae selfbeeld en neig tot skuldgevoelens en negatiewe denke. Hulle kan ook selfskending bedink of dit uitvoer. Ander raak weer oorbewus van hulle fisiese gesondheid en het voortdurend klagtes oor pyne en ongesteldhede wat geen organiese oorsaak het nie (Cooper, 2005; Hannell, 2006; Harcombe, 2001). Sommige leerders met depressie neig om teenoor hul maats 'n fasade van opgewekte gedrag voor te hou. Maar dieselfde leerder sal teenoor volwassenes met disrespek, stuurs, ontwrigtend en humeurig optree (Hannell, 2006).

Pediatriese bipolêre versteuring en maniese depressie is 'n kroniese en herhalende gemoedsversteuring wat vir weke of maande duur met ernstige gevolge vir die leerders en hul gesin. Hierdie leerders is geneig tot swak akademiese prestasie asook om probleme te ondervind in hul gesins- en portuurverhoudings. 'n Diagnose van pediatriese bipolêre versteuring is dikwels verwarrend omdat leerders met die versteuring ook simptome van ander probleme soos AT/HV, gedragsteurnis en angsversteurings kan openbaar. Psigotropiese medikasies word dikwels gebruik om hierdie leerders te behandel, maar dit is moeilik om die medikasie aan te pas by die individuele behoeftes en dit neem tyd. Gevolglik kan die gedragsbehoefte lei tot baie stres vir die gesin en opvoeders (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001; Winter, 2007). In dié verband is dit noodsaaklik om opvoeders met strategieë te bemagtig om die impak van die behoeftes by die leerders te beperk. Deur meer effektiewe strategieë te gebruik kan opvoeders meer suksesbeleving in die skool/klas ervaar.

3.2.4.3 Opponerende gedrag

Leerders met opponerende gedrag openbaar meer negatiwiteit, vyandigheid en woede as ander leerders van dieselfde ouderdom. Hulle ondervind probleme met interpersoonlike verhoudings en toon langdurige opponerende of opposisionele gedrag wat uitdagend of uittartend is, veral teenoor volwasse gesagsfigure. Tartende optrede impliseer dat hulle redelike versoeke, reëls en instruksies sal uitdaag. Hulle sal byvoorbeeld 'n reël oortree terwyl hulle weet dat 'n volwassene toekyk, bloot om reaksie uit te lok (Hannell, 2006). Hulle lok konflik uit deur te weerspreek wat gesê word, en oordryf byvoorbeeld die punt dat hulle nie van iets

hou nie om 'n aktiwiteit wat ander leerders geniet te ontwig. Hulle stry en weier om gehoor te gee aan reëls of redelike versoeke.

Van hierdie optrede is ook gevind in die data van die behoeftebepaling wat by skole gedoen is en word in Hoofstuk 5 onder punt 5.2 bespreek. Leerders met opponerende gedrag blameer ander vir hul foute, is wraaksugtig, haatdraend, verloor dikwels hul humeur en toon erge woedeuitbarstings oor kleinighede. Vinnige gemoedskommelings kom ook voor (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001; Bester, 2006; Cooper & Bilton, 2002). Hierdie leerders neig ook om baie liggeraak te wees en word maklik ontstig deur ander leerders (Cooper, 2005).

Opponerende gedrag is die toestand wat sterk met AT/HV geassosieer word. 'n Geskatte 40% van jonger leerders en 65% tieners met AT/HV toon tekens van opponerende gedrag (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001). Die leerders met AT/HV kan die simptome van opponerende gedrag ontwikkel wanneer hulle hulself as mislukkings beleef en frustrasie en woede ervaar (Bester, 2006).

3.2.3.4 Gedragsteurnis

Gedragsteurnis is ernstiger as opponerende gedrag en het 'n ontwiggende invloed op die gesinslewe en skolastiese prestasie (Winkley, 1996). Gedragsteurnis word beskryf as al die elemente van opponerende gedrag plus erge aggressie en antisosiale gedrag. Gedragsteurnis kan by seuns en dogters voorkom, maar kan soms verkeerdelik nie by dogters gediagnoseer word nie, omdat hulle gedrag oor die algemeen nie so ernstig as die van seuns beskou word nie (Bester, 2006; Kewley, 2005). Hierdie leerders openbaar 'n langdurige patroon van disrespek vir die basiese regte van ander mense, asook vir die norme en waardes van die gemeenskap (Bester, 2006; Clough *et al.*, 2005; Winter, 2007). 'n Neiging tot beperkte empatie kom voor en veral kwesbare maats en volwassenes word uitgesonder vir intimidasie, aggressie, wreedheid en antisosiale handeling (Hannell, 2006).

Gedragsteurnis manifesteer byvoorbeeld in ongehoorsaamheid, vyandigheid, die beskadiging van eiendom, brandstigting, diefstal, bedrog, ongehoorsaamheid, stokkiesdraai, werkversuiming, wreedheid teenoor mense en diere, wraaksugtigheid, fisiese baklei en leuens. Leerders met gedragsteurnis is meer

geneig om betrokke te wees by onwettige aktiwiteite, dwelms, wapens, alkohol en om ander leerders in seksuele aktiwiteite in te dwing. Hulle neig ook om dikwels weg te loop van die huis af, of die hele nag uit te bly.

Hierdie antisosiale, wetsoortredende en ontwrigtende gedrag lei daartoe dat die leerders op 'n vroeë ouderdom kennis maak met die polisie en maatskaplike dienste en kan lei tot skorsing uit die skool en plasing in jeugmisdaadprogramme (Bester, 2006; Clough *et al.*, 2005; Hannell, 2006) soos wat in Gauteng by die twee nywerheidskole vir seuns naby Heidelberg aangebied word.

Jeugmisdaad manifesteer met dieselfde simptome as gedragsteurnis, maar is op 'n ernstiger vlak soos sinnelose dade van misdaad, diefstal, inbraak, prostitusie, dwelm- en alkoholgebruik. Hierdie gedrag verskaf groot probleme in die gemeenskap en ook in die skool (Kapp, 1991; Winkley, 1996).

3.2.4.5 Aandagtekort/Hiperaktiwiteitsversteuring (AT/HV)

Aandagtekort/Hiperaktiwiteitsversteuring is die afwyking wat die meeste voorkom onder leerders en verwys na 'n voortdurende patroon van aandagtekort en of hiperaktiwiteit wat meer dikwels voorkom en ernstiger is as by ander leerders van dieselfde ouderdom (*American Psychiatric Association*, 2000). Daar word geraam dat tussen 3% en 7% leerders tekens hiervan toon (*American Psychiatric Association*, 2000; Winter, 2007). Dit word gekenmerk deur impulsiwiteit, oormatige motoriese aktiwiteit, onvermoë om aandag te gee aan die detail van skoolwerk soos spelling, probleme om instruksies te volg, take en aktiwiteite te organiseer, vergeetagtigheid, gevroetel, oormatige gepraat, uitskree van antwoorde, hardloop en klim in ontoepaslike situasies, onderbreking en opdring aan ander asook probleme om in groepsituasies aan te pas (Kapp, 1991; Mastropieri & Scruggs, 2007).

Dit is meer algemeen onder seuns as dogters met 'n voorkoms ratio 6:1 (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001; Winter, 2007). In die Suid-Afrikaanse konteks van 40 leerders per klas kom dit daarop neer dat ten minste twee tot drie leerders sal presenteer met simptome van aandagtekort of AT/HV. Die meeste leerders met AT/HV is in hoofstroomklasse en slegs 'n klein gedeelte in spesiale onderwys (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001; Mastropieri & Scruggs, 2007).

Leerders met AT/HV word gewoonlik eers gediagnoseer wanneer hulle skoolouderdom bereik, omdat die gedrag meer sigbaar word wanneer dit met hul portuurgroep vergelyk word of inmeng met die leerder se funksionering op skool (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001; Winter, 2007). Twee hoofvorme van AT/HV kan onderskei word, naamlik die afleibaarheid tipe en die impulsief-hiperaktiewe tipe. Die twee vorme kan oorvleuel en die leerder kan eienskappe van beide vorme toon, of een van die vorme kan dominant wees (Hannell, 2006). Die DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000) verskaf twee skale vir die diagnose van AT/HV; 'n skaal vir afleibaarheid en een vir hiperaktiwiteit wat bestaan uit hiperaktiwiteit-kriteria en impulsiwiteit-kriteria. AT/HV behels nie 'n alles-of-niks-toestand nie, dus kan sommige leerders nie aan die kriteria vir die diagnose voldoen nie, maar wel simptome toon wat negatief inwerk op hul skoolwerk of sosiale verhoudings (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001; Winter, 2007).

Daar is 'n groot mate van oorvleueling tussen AT/HV en ander emosionele en gedragsbehoefes. Bykans 60% van leerders met AT/HV toon ook opponerende gedrag, 45% openbaar gedragsturnis, 30% toon klinies gedefinieerde angsversteurings en 33% toon depressie. Die oorvleueling tussen AT/HV en emosionele en sosiale vaardigheidsbehoefes is in beide die gevalle meer as 50% (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001; Cooper & Bilton, 2002). Bipolêre versteuring of maniese depressie word by een uit elke vyf leerders met AT/HV gevind (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001).

3.2.4.6 Gedragsuitinge wat gepaard gaan met emosionele en gedragsbehoefes

Benewens die voorafgaande diagnoseerbare vorms van emosionele en gedragsbehoefes, gaan die volgende gedragsuitinge gepaard met emosionele en gedragsbehoefes:

- Die leerders neig om laag-gemiddeld te presteer op intelligensiemetings ondanks hulle skynbare beter vermoë. Verder neig hulle ook om laer te vaar met akademiese prestasiesmetings (Coleman & Webber, 2002). Sutherland *et al.* (2008) meld dat 83% leerders met emosionele en

gedragsbehoefte in die VSA laer tellings behaal het met lees as die normgroep, en dat 38% ander leerprobleme openbaar het.

- Leerders kan hiperaktief wees en/of gebrekkige konsentrasie openbaar (Coleman & Webber, 2002; Farrell, 2006).
- Hulle openbaar dikwels 'n lae selfbeeld en gebrekkige selfvertroue en neig om vertroue te verloor in hul eie vermoë; raak gepreokkupeer met hul tekortkominge en kan baie sensitief wees vir kritiek (Kapp, 1991).
- Dikwels word gebrekkige belangstelling en motivering getoon in die klas asook 'n onwilligheid om te waag (Prinsloo, 2005). Coleman en Webber (2002) verbind dit met ontoereikendheid en onvolwassenheid wat ook aspekte behels soos preokkupasie, traagheid/luiheid, passiwiteit en dagdromery.
- Aggressie kom algemeen voor en manifesteer in sosiaal ontoepaslike gedrag soos boelie, baklei, rebellie, uittartende/uitdagende gedrag, vyandigheid, parmantigheid, skoorsoekerigheid en bakleierigheid, en tot 'n meerdere mate in leuens, diefstal, vernielsug en vandalisme (Farrell, 2006; Raymond, 2008). Sosiale aggressie sluit in neigings om te steel, te vloek, stokkies te draai, assosiasie met slegte maats en deelname aan bendeaktiwiteite (Kapp, 1991; Raymond, 2008).
- 'n Neiging om faktore buite hulself vir hul probleme te blameer sonder om hulle eie bydrae te erken (Mastropieri & Scruggs, 2007; Winter, 2007).
- Hulle blyk hardkoppig en ongehoorsaam te wees en weier om dissipline of leiding te aanvaar en blyk onbewus te wees van klasreëls. Hulle is dikwels luidrugtig, pla ander en praat uit hul beurt (Mastropieri & Scruggs, 2007; Prinsloo, 2005).
- Het 'n hoër risiko om van middels afhanklik te raak (Mastropieri & Scruggs, 2007).
- Neig tot ontoepaslike seksuele gedrag soos ongeoorloofde seksuele daade, masturbasie in die openbaar of ontbloting (Farrell, 2006).
- 'n Hoë mate van impulsiwiteit kom voor wat te make het met 'n geneigdheid om ander in die rede te val, onvermoë om hul beurt af te wag, ontwrigting van speletjies en gesprekke. Hulle doen dikwels dinge sonder om oor die gevolge te dink (Cooper & Bilton, 2002; Kewley, 2005).

- Onderontwikkelde sosiale vaardighede en selfgesentreerdheid kom voor wat dit vir hulle moeilik maak om in 'n groep te werk of hulself te beheer tydens ongestruktureerde tye (Farrell, 2006; Mastropieri & Scruggs, 2007).
- Verhoudings is gewoonlik problematies of dit nou met maats, opvoeders, sibbe of ouers is (Kauffman, 2005). Dit kan ook 'n neiging behels om te onttrek van ander en om sosiaal geïsoleerd te wees, met selektiewe mutisme as die mees ekstreme vorm (Mastropieri & Scruggs, 2007).
- 'n Neiging tot vrese, angstigheids, kommer, psigosomatiese klagtes, isolasie of sosiale onttrekking van ander word openbaar (Coleman & Webber, 2002; Farrell, 2006).

3.2.5 Oorsake van emosionele en gedragsbehoefte

Dit is soms moeilik om emosionele en gedragsbehoefte direk aan sekere oorsake te verbind. Dit is nie geregverdig om sekere faktore wat dikwels met emosionele en gedragsbehoefte geassosieer word, onomwonde te verklaar as die oorsaak daarvan nie (Farrell, 2006). Individue tree op binne familie-, gemeenskap-, sosiale-, politieke- en intra-psigiese kontekste en die wisselwerking van hierdie kontekste dra by tot die ontwikkeling van emosionele en gedragsbehoefte by leerders. 'n Holistiese siening van gedrag word dus geverg (De La Cancela *et al.*, 1998).

Hoewel die onderskeie sisteme hieronder apart bespreek word, is daar 'n verwantskap tussen hulle om so 'n groter sisteem te vorm (Kauffman, 2005). Vir die doel van die studie word slegs oorsigtelik verwys na die individu, die gesin, die skoolsisteem en gemeenskap as bydraende faktore in die ontwikkeling van emosionele en gedragsbehoefte. Inligting oor bydraende faktore kan gebruik word in die hulp aan leerders met emosionele en gedragsbehoefte.

3.2.5.1 Leerder as individu

Die leerder-individuele sisteem verwys na faktore wat in die leerder self geleë is en behels biologiese, genetiese, biochemiese, neurologiese, kognitiewe en psigologiese faktore asook individuele karaktertrekke (Raymond, 2008). In die verband kan verwys word na die biologiese basis van depressie, AT/HV, angstversteurings, fobies, paniekaanvalle en obsessiewe kompulsies (Alban-Metcalf & Alban-Metcalf, 2001; Cooper, 1999).

Indien biologiese oorsake geïdentifiseer word, vind behandeling soms plaas in die vorm van psigoaktiewe medikasie (Raymond, 2008). Familiedeterminante (genetiese faktore) speel 'n rol in 'n leerder se gedrag, affektiewe en kognitiewe funksionering. Die voorkoms van angstersteuring, skisofrenie en kliniese depressie word verhoog indien dit in die familie voorkom (Hannell, 2006; Raymond, 2008; Watson & Gross, 2000; Winkley, 1996). Geslag het 'n invloed op die tipe gedrag wat aangetref word (sien 3.2.2.1) (Alban-Metcalf & Alban-Metcalf, 2001; Cooper & Bilton, 2002).

Kognitiewe of intellektuele funksionering behels meer as intelligensie. Dit verwys ook na patrone in kognitiewe vermoëns, die manier waarop inligting gestoor, verwerk en weer opgeroep word (Silver & Hagin, 1990). Leerders met AT/HV neig om tellings op IK-toetse te kry wat gemiddeld 7 tot 15 punte laer is as dié van hul portuurgroep, moontlik as gevolg van hul gebrek aan aandag en/of hul impulsiewe responsstyl. Hierdie tendens word ook deur sielkundiges in Suid-Afrika ondervind (Volgens E. Beukes, hoofonderwysspesialis, onderwysondersteuningsprogramme, Johannesburg-Suid Onderwysdistrik van Gauteng, persoonlike kommunikasie, Januarie 12, 2009).

Op die gebied van taal ervaar leerders met AT/HV probleme met take wat organisasie behels of om response op spesifieke versoeke te formuleer (Alban-Metcalf & Alban-Metcalf, 2001). Ander aspekte hiervan word onder punt 3.2.4.5 bespreek. Verder ondervind hierdie leerders ook probleme om waarskuwingstimuli te gebruik wat aandui dat 'n sekere respons verwag word – hulle neig om blindelings in situasies in te storm. Sodanige leerders se probleem met beplanning is veral opvallend in probleemoplossingstake. Hierdie onvermoë om te leer uit die verlede en insig in die toekoms te hê het groot implikasies vir beplanning in die akademiese en sosiale konteks (Alban-Metcalf & Alban-Metcalf, 2001).

'n Ingebore geneigdheid tot 'n sekere persoonlikheid, temperament of gedragstyl speel 'n rol in hoe leerders funksioneer in die hantering van spanningsvolle situasies, aanpasbaarheid en hul sosiale interaksie vaardighede (Kapp, 1991; Thomas, 2005). 'n Voorbeeld hiervan is 'n natuurlike variasie ten opsigte van 'n geneigdheid tot angstigheid. Selektiewe mutisme se voorkoms is hoër by leerders

wat van nature skaam en angstig is (Hannell, 2006; Kapp,1991). So 'n ingebore temperament of gedragstyl speel 'n rol by die interaksies van die leerder met sy omgewing asook die kwaliteit van versorging wat die leerder ontvang van belangrike ander persone, soos ouers en opvoeders.

Temperament speel ook 'n rol in sosiale en gedragsaanpassing (Raymond, 2008). Kinders met moeilike temperamente soos vinnige humeure, geïrriteerdheid, vyandigheid, prikkelbaarheid en 'n algemene oordrewe responsiwiteit tot ander, is geneig om meer gedragsprobleme te ontwikkel (Bester, 2006; Winkley, 1996). Persoonlikheidstrekke soos 'n geneigdheid om hardkoppig en individualisties te wees kan aanleiding gee tot opponerende gedrag, terwyl perfeksionisme kan bydra tot oormatige angstigheid (Hannell, 2006).

3.2.5.2 Leerder as lid van die gesin

Die gesin (as sisteem) speel 'n baie belangrike rol in die geestesgesondheid van leerders (Silver & Hagin, 1990; Winkley, 1996). Onafhanklike veranderlikes soos ekonomiese status, moeder of vader se vlak van opvoeding asook hul beroep, gesinsgrootte en struktuur (enkelouer, hersaamgestelde gesin en so meer), kan 'n dramatiese invloed hê op die leerder se prestasie en sy emosionele behoeftes en gedrag (Gericke, 1998). Faktore binne die gesin, soos die ouer-kind-verhouding, huweliksprobleme, egskeiding, geestessiektes van die ouers, alkoholisme, dwelmprobleme, swak ouerskapvaardighede, sosiale en ekonomiese agterstande en gesinsgeweld, kan ook die ontwikkeling van emosionele en gedragsbehoefte by die leerder beïnvloed (Raymond, 2008; Silver & Hagin, 1990; Winkley, 1996).

Indien leerders deur hul ouers verwaarloos of verwerp word, kan dit probleemgedrag tot gevolg hê (Watson & Gross, 2000). Disfunksie in die gesinsverband soos oneffektiewe ouerskap, onvoldoende toesig, onkonsekwente dissipline, arbitrêre en wrede straf, kindermishandeling, gereelde wisseling tussen skole en toesighouers kan die ontwikkeling van emosionele en gedragsbehoefte beïnvloed (Hannell, 2006). Patologie by ouers soos 'n psigiatriese diagnose en/of aanpassingsprobleme, emosionele en gedragsbehoefte, het die potensiaal om die ouer-kind-verhouding te ontwig en lei tot 'n gebrek aan 'n toepaslike rolmodel.

Dit kan die risiko vir die leerder verhoog om emosionele en gedragsbehoefte te openbaar (Raymond, 2008; Watson & Gross, 2000; Winkley, 1996).

Middelafhanklikheid, alkoholisme en geweld in gesinne het 'n verskeidenheid negatiewe gevolge vir leerders (Watson & Gross, 2000). Leuens, verskonings en geheime is aan die orde van die dag en dit kan emosionele chaos vir leerders skep. Dit gee soms daartoe aanleiding dat die leerders leer om volwassenes nie te vertrou om in hul behoeftes te voorsien nie en dit kan uitbrei na ander verhoudings soos die opvoeder-leerder-verhouding (Raymond, 2008). Gesinsgeweld, kindermolestering en fisiese mishandeling word verbind met 'n toenemende risiko vir negatiewe emosionele en gedragsuitkomstes soos kwesbaarheid vir depressie, lae selfbeeld, swak sosiale vaardighede, agorafobie (vrees vir publieke plekke), gedragversteuring, opponerende gedrag en ander angstversteurings, gedragsprobleme en selfmoord by leerders (Farrell, 2006; Mastropieri & Scruggs, 2007; Watson & Gross, 2000).

Negatiewe rolmodelle binne die gesin kan 'n geneigdheid om weerstandig en opstandig te wees vererger omdat die familiekultuur sulke tendense laat voortleef en ondersteun. Bepaalde vrese en angste by ouers of versorgers kan deur die leerders aangeleer word. Indien 'n leerder grootword sonder die voorbeeld van 'n gepaste rolmodel, kan hy onsekerheid ervaar (Hannell, 2006).

Ouerskapstyl en verwagtings beïnvloed die aanpassing van leerders by ander persone in die omgewing, die skool en in die groter gemeenskap. 'n Gesaghebbende ouerskapstyl is bevorderlik vir aanpassing in die skool, terwyl 'n outoritêre of permissiewe ouerskapstyl, 'n gebrek aan die nodige grense en struktuur en onrealistiese hoë eise geassosieer kan word met verhoogde kwesbaarheid vir emosionele en gedragsbehoefte (Ayers & Prytys, 2002; Hannell, 2006; Watson & Gross, 2000).

Traumatiese ervarings gedurende die kinderjare wat spruit uit 'n gebroke en onstabiele familieagtergrond, byvoorbeeld tydens egskeiding en huweliksonmin, word dikwels verbind met faktore wat geassosieer word met emosionele en gedragsbehoefte (Farrell, 2006). Vanuit die Suid Afrikaanse konteks kan die

invloed van geweld, misdaad en 'n kultuur van geen beskerming hierby gevoeg word.

Verhoogde aggressie en hiperaktiwiteit word byvoorbeeld verbind met inperkende vaders en moeders wat baie konflik in die huwelik beleef (Watson & Gross, 2000). Die sielkundige gevolge van egskeidings kan lei tot emosionele gedragsprobleme en skuldgevoelens en selfs depressie by leerders, omdat hulle dikwels geneig is om hulself te blameer wanneer hulle ouers skei (Watson & Gross, 2000; Winkley, 1996).

Haweloosheid neig om 'n risiko vir geestesgesondheid en emosionele en gedragsbehoefte te wees. Hierdie leerders se selfbeeld en aspirasies is gewoonlik laer en hulle neig om akademies swakker te vaar (Watson & Gross, 2000).

3.2.5.3 Leerder as deel van die skoolsisteem

By toetrede tot die skoolsisteem word nuwe gedrag en aanpassings van die leerder geverg soos die aanleer van reëls en sy verhouding met sy opvoeders en maats. Naas die gesin het skool die grootse invloed op sosialisering in 'n leerder se lewe (Raymond, 2008). Hoewel klaspraktyke sentraal is in die skoollewe is dit nodig om na die hele skoolsisteem te kyk, met ander woorde al die aspekte van die skool wat 'n invloed het op dit wat in die klas gebeur. Die hele skoolsisteem of skool as 'n organisasie is meer as die dele, dus meer as die somtotaal van opvoeders, leerders, ouers, geboue en die breër gemeenskap (Davidoff & Lazarus, 2002).

Die kultuur van die skool behels die waardes en onderliggende norme wat uitgedruk word in die daaglikse praktyk en etos van die skool. Skolastiese mislukking, ontoepaslike verwagtinge, inkonsekwentheid en verskille in dissipline tussen die skool en gesinskultuur kan alles bydra tot emosionele en gedragsbehoefte (Mastropieri & Scruggs, 2007). 'n Algemene faktor wat emosionele en gedragsbehoefte beïnvloed is konflik tussen die norme van die huis, skool en gemeenskap.

Leerders wat vind dat hul eie kultuur geringeskat word in die skoolomgewing en wat nie ondersteun word om hulleself te navigeer tussen die kultuur van die skool en die huis nie, ervaar dikwels probleme om aan te pas in verskillende omgewings. Dit kan die begin wees van 'n siklus van emosionele en gedragsbehoefte (Raymond, 2008). Die leerders se kans op mislukking word verhoog in 'n omgewing wat gekenmerk word deur 'n soeke na eenvormigheid in plaas daarvan om ruimte te laat vir individualiteit, veral as daar ontoepaslike verwagtings ten opsigte van die leerder se kultuur, ouderdom en vermoëns is. Daar kan dan geen sprake wees van 'n goeie passing tussen die individu en die skool, soos wat insluitende onderwys vereis nie (Department of Education, 2001; Prinsloo, 2005).

Die gedrag, houding en bestuurstyl van die hoof en opvoeders het 'n belangrike invloed op die gedrag en belewenisse van leerders. Indien die klaskamerbestuur en gedragskodes van die skool onkonsekwent is of nie sin maak vir die leerder nie, kan dit 'n bron van verwarring wees vir die leerder. Leerders neig dan om skoolreëls asook gemeenskapsreëls te minag of dit kan lei daartoe dat hulle dan alle reëls as arbitrêr beleef. Die manier waarop dissipline in die klas en skool gehandhaaf word, kan negatiewe gedrag aanmoedig, veral as daar sprake is van te min, of te veel, of inkonsekwente dissipline of straf (Prinsloo, 2005). So kan 'n outokratiese hoof of opvoeder wat na niemand luister nie, aanleiding gee tot demotivering en eskalاسie van negatiewe gedrag (Prinsloo, 2005; Sutherland *et al.*, 2008).

Wanneer die bestuur van die speelgrond en ander ongestruktureerde tye nie na wense is nie weens 'n gebrek aan personeel om moontlike konflik op 'n konstruktiewe manier te hanteer, kan dit 'n "slagveld" word vir leerders met emosionele en gedragsbehoefte. Navorsing het bevind dat byna 50% van die verwysings (in die VSA) ten opsigte van leerders met emosionele en gedragsbehoefte plaasvind as gevolg van gebeure gedurende pouse en voor en na skool (Furlong *et al.*, 2005).

Opvoeders word daaglik met ongewenste gedrag, impulsiwiteit en sosiale aggressie gekonfronteer. Dit kan óf konstruktiewe óf destruktiewe response van hulle ontlok, wat weer positiewe of negatiewe gevolge kan inhou vir die leerder

(Furlong *et al.*, 2005). Leerders met emosionele en gedragsbehoefte veroorsaak dikwels steuring vir opvoeders en klasmaats. Hulle word dikwels nie aanvaar in die klas nie en dit kan hulle ongewens, verkleineer en alleen laat voel. Hulle neem dus nie ten volle aan die klasaktiwiteite deel nie en word so die geleentheid ontnem om die nodige kognitiewe en sosiale vaardighede aan te leer om selfvertroue, selfwaarde, effektiewe kommunikasie te ontwikkel en selfaktualisering te bereik (Prinsloo, 2005).

Skolastiese prestasie, sukses en positiewe leerondervindings dra by tot 'n positiewe ingesteldheid tot die leerproses en verminder die kans vir die ontwikkeling van emosionele en gedragsbehoefte (Winkley, 1996). Hierteenoor kan 'n negatiewe siklus tussen die leerder en skool begin met akademiese mislukking en minder vaardige hantering daarvan deur opvoeders (Furlong *et al.*, 2005). Wanneer kurrikulum-gerigte take nie vir die leerder op die regte vlak aangebied word nie, kan hy hom daarvan distansieer en dit as sinneloos en irrelevant beleef (Prinsloo, 2005).

In situasies waar leerders uit 'n tradisioneel benadeelde agtergrond kom, het hulle soms nie die nodige voorkennis of vaardighede wat in die kurrikulum bepaal word nie. Dit kan bydra tot aandagafleibaarheid, onvoltooide huiswerk en selfs skoolversuim (Jones & Charlton, 1996). Mislukking in die skool kan lei tot die ontwikkeling van 'n lae selfbeeld en selfs portuurgroepverwerping van leerders wat nie aan die sosiale en gedragsnorme van die skool voldoen nie (Raymond, 2008).

Aanhoudende mislukking kan daartoe lei dat leerders ongeïnteresseerd en oninskiklik voorkom. Leerders wat voel hulle kan nie sukses behaal in take wat hoog geag word deur opvoeders nie, poog dikwels om ander aktiwiteite te vind waarin hulle kan slaag, byvoorbeeld om die boelie of grapmaker te wees. So 'n negatiewe siklus duur dikwels voort totdat effektiewe akademiese of gedragsintervensies geïmplementeer word (Raymond, 2008).

3.2.5.4 Omgewings- en gemeenskapsfaktore

Kulturele en omgewingsfaktore soos die invloed van die portuurgroep, verstedeliking, en die buurt waarin die leerder grootword, kan aanleiding gee tot emosionele en gedragsbehoefte (Kauffman, 2005). So byvoorbeeld kan

assosiasie met 'n negatiewe portuurgroep bydra tot die instandhouding en eskalاسie van die leerder se ontoepaslike gedrag (Hannell, 2006).

Sosiale strukture in Suid-Afrika het geweldige veranderinge ondergaan in terme van verstedeliking, die vermindering van familie-ondersteuning, permissiwiteit ten opsigte van morele waardes, asook die invloed van die Vigs-pandemie. Die ontwikkeling van die Internet en die massamedia het die grense tussen lande, nasies, kulture en gelowe gekrimp en so 'n nuwe metropolitaanse wêreldorde geskep. Die leerder word dus gekonfronteer met 'n verwarrende verskeidenheid waardes, wat dit veral vir die leerder met emosionele en gedragsbehoefte moeilik maak om besluite te neem.

Die invloed van die massamedia op leerders van vandag kan nie ontken word nie. Die waardes uitgebeeld in die media (geweld en seksualiteit) is soms in direkte konflik met die tradisionele waardes van die gemeenskap en verhoog die verwarring tussen werklikheid en fantasie (Prinsloo, 2005; Raymond, 2008). Tegnologie soos die MXit sosiale netwerk op selfone word dikwels negatief aangewend om ander leerders te viktimiseer (Volgens E. Beukes, hoofonderwysspesialis – onderwysondersteunings-programme, Johannesburg-Suid Onderwysdistrik van Gauteng - persoonlike kommunikasie, Januarie 12, 2009). Verla leerders met emosionele en gedragsbehoefte kan kwesbaar wees vir die invloed van die media, omdat hulle onseker voel en dikwels omring word deur disfunksionele families, ongewenste en negatiewe portuurgroepe, armoede, en omgewings met 'n gebrek aan sosiale kapitaal en gesonde sosiale kontroles.

Bogemelde faktore bied 'n idee van die wye verskeidenheid aspekte wat in berekening gebring moet word wanneer met 'n leerder gewerk word. Dit is dus duidelik dat leerders nooit geskei kan word van die omstandighede en sisteme waarin hulle funksioneer nie.

3.3 SAMEVATTING

Die insluitende onderwyssisteem van Suid Afrika maak dit nodig vir opvoeders om die leerder in konteks te verstaan. Die leerders word beskou as deel van die gemeenskap en kan nie uitgesluit word op grond van hul spesiale behoeftes nie. Hierdie behoeftes moet aangespreek word binne die skoolsisteem. Behoeftes van

leerders kan nie net beskou word as inherent aan die leerder self nie. Die invloed van verskeie sisteme en hul interaksie op mekaar behoort in ag geneem te word. Dit noodsaak 'n ander benadering tot hulpverlening aan die leerder met emosionele en gedragsbehoefte.

So moet die verskillende invloede op die leerders se gedrag soos die klaskamerbestuur, klasatmosfeer, verhouding met ander leerders en die opvoeder, onderrigmetodes, beloning en straf in ag geneem word. Intervensies op verskillende vlakke kan 'n positiewe verandering bewerkstellig (Winter, 2007). Insluitende onderwys en uitkoms-gebaseerde onderwys is juis daarop gemik om 'n beter passing tussen leerders met emosionele en gedragsbehoefte en die skool te kry (Harcombe, 2001).

Navorsing het bevind dat die skoolsisteem en kultuur en veral die houding van opvoeders 'n groot invloed het op die aanvaarding van leerders met emosionele en gedragsbehoefte in die klas, skool en gemeenskap (McNary *et al.*, 2005). Omdat 'n gebrek aan kennis van spesiale behoeftes lei tot vrees en onsekerheid, is die bemagtiging van die opvoeders een van die voorvereistes vir die implementering van die beleid van insluitende onderwys (Moll & Drew, 2005).

HOOFSTUK 4: NAVORSINGSMETODE

4.1 INLEIDING

Wanneer 'n navorsingsprobleem geïdentifiseer is, moet 'n geskikte navorsingsmetode (navorsingsvoertuig) gevind word om dit te ondersoek (Labuschagne, 2003). "Much is said when one travels hopefully; research is no exception to this dictum as we explore roads less traveled and learn how to negotiate one turn at a time" (Combs, 1995, p.6). Tog is dit van kritiese belang in die bestuur van die navorsingsproses vir resonansie tussen die navorser, die navorsingsparadigma en metodologie. Navorsingsmetodes word gekies op grond van 'n aantal oorwegings, naamlik die navorsingsvraag, die tipe data wat beoog word en die beperkings van die onderskeie navorsingsmetodes. Metodologie verwys na die manier waarop die navorser tot kennis van die fenomeen kom.

Dié betrokke navorsing is ondersoekend van aard en vereis dus deelname van die deelnemers (opvoeders). Op hierdie manier kan bestaande kennis en praktyke (strategieë) ontgin word om gesamentlik oplossings te vind en strategieë te formuleer wat leerders kan ondersteun. Die praktiese ervaring wat deur opvoeders in die klas opgedoen word, is vir hierdie studie van onskatbare waarde.

Tydens die behoeftebepaling en implementeringsfase van die navorsing word kwalitatiewe data-insamelings- en ontledingstegnieke gebruik om dieper kennis en insig te bekom. Aan die einde van die implementeringsfase evalueer opvoeders die inligting om die bruikbaarheid van die onderskeie strategieë in hulle bepaalde kontekste vas te stel.

Kwantitatiewe en kwalitatiewe tegnieke word aanvullend tot mekaar gebruik om eerstens die invloed van die opleiding/intervensie te ondersoek, en tweedens vir die oorhoofse evaluering van die navorsingsprojek as geheel. Die bruikbaarheid van aksienavorsing om bestaande skoolpraktyke te ondersoek en te verbeter word deur navorsers soos Hendricks (2006) aanbeveel. Davidoff en Lazarus (2002) wys daarop dat betekenisvolle verandering in die skool voortdurende refleksie en evaluasie behels soos wat gevind word in aksienavorsing.

In hierdie studie is voorkeur verleen aan die aksienavorsingsmetode omdat die probleem rakende strategieë vir opvoeders van leerders met emosionele en gedragsbehoefte ten beste daarmee ondersoek kon word en oplossings/strategieë terselfdertyd ook daardeur ontwikkel kon word. Aksienavorsing sluit ook aan by die beginsels van gemeenskapsielkunde en sisteemteorie (Visser, 2007a). Dié navorsing het herstel, vordering en betrokkenheid ten doel. Dit is probleemgesentreerd en behels 'n navorsingsverhouding waarin die deelnemers ook deel het aan die veranderingsproses (Hart & Bond, 1995; Schwandt, 2007).

Die voortdurende wisselwerking en reflekerende aard van aksienavorsing vra dat Hoofstuk 4 en 5 saamgelees moet word, omdat die hoofstukke in noue wisselwerking met mekaar is. Die onderskeid tussen Hoofstukke 4 en 5 is bloot kunsmatig; in Hoofstuk 4 word die klem geplaas op metodologie en prosesse wat plaasgevind het, terwyl Hoofstuk 5 klem lê op die resultate wat in die proses verkry is. Die resultate het egter weer besluite in die navorsingsproses beïnvloed.

4.2 METODOLOGIESE PARADIGMA

'n Paradigma word beskryf as 'n basiese stel oortuigings of veronderstellings oor die fundamentele aspekte van die werklikheid. Hierdie paradigma lei tot die konstruksie van 'n bepaalde siening waarvolgens die aard van die realiteit en die verhoudings binne die realiteit gedefinieer word. Die paradigma behels fundamentele veronderstellings wat gemaak word ten opsigte van die aard van die realiteit (ontologie) en die onderlinge betrekking wat bestaan tussen die navorser en die kennis wat beskryf word (epistemologie) (Nieuwenhuis, 2007). Epistemologie is kennisleer: "How we know that we know and what it is that we value as knowledge" (Wicks, Reason & Bradbury, 2008, p.18). Metodologie behels die metodes wat gebruik word om kennis oor 'n onderwerp te verkry.

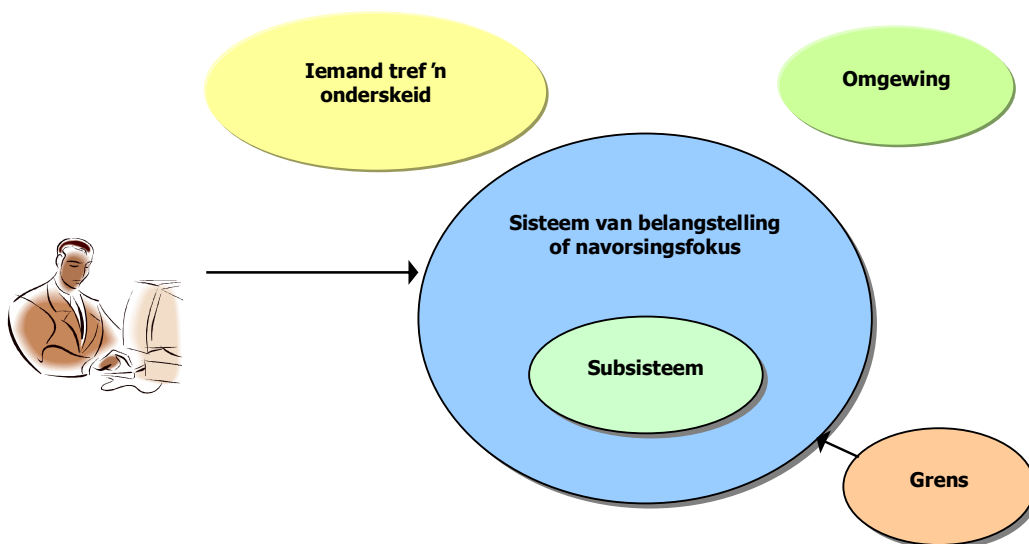
'n Paradigma dien dus as die lens of organiserende beginsel waardeur 'n realiteit geïnterpreteer word (Nieuwenhuis, 2007). Die navorsing is gedoen vanuit 'n sistemiese paradigma binne 'n post-positivistiese denkraamwerk. Paradigmas is egter menslike konstruksies met sekere voordele en beperkings. Die keuse van 'n

paradigma berus veral op die toepaslikheid daarvan in 'n bepaalde konteks (Miles & Huberman, 1994).

4.2.1 Sistemiese paradigma

Die woord sisteem is afgelei van die Griekse werkwoord *synhistanai*, wat beteken om saam te staan. 'n Sisteem word dus beskou as 'n geheel waarvan die elemente onderling verbind is aan mekaar, en op mekaar reageer (Ison, 2008). Deur 'n sisteem te beskou as 'n entiteit met onderlinge verhoudings – dus iets wat gesien, en ontdek kan word – skep 'n probleem. Daarom word in hedendaagse sistemiese denke meer aandag gegee aan die proses van “afbakening”, wat impliseer dat 'n navorsingsfokus afgebaken word deur bepaalde grense te definieer.

Figuur 4.1 dui aan hoe 'n sisteem van belangstelling/navorsingsfokus geformuleer word vir 'n bepaalde navorsingsituasie. In die proses word bepaalde grense gedefinieer in 'n poging om die navorsingsstelsel denkbeeldig te isoleer/begrens van die omgewing.



Figuur 4.1: Kernelemente van sistemiese praktyk as proses as gevolg van sistemiese denke in komplekse situasies (Ison, 2008, p.143)

Die navorser baken dus 'n area af wat die fokuspunt van die navorsing is, waar kontrole/aksie geneem word en waar gepoog word om met die studie 'n

verandering teweeg te bring. Die afbakening van grense is subjektief en verskil van navorser tot navorser as gevolg van verskillende perspektiewe.

In hierdie navorsing val die klem op die identifisering van strategieë vir opvoeders om leerders met emosionele en gedragsbehoefte te kan ondersteun. Erkenning word egter gegee dat hierdie fokusarea binne die groter onderwyskonteks val, waar ook baie ander prosesse gelykertyd plaasvind.

Binne sistemiese denke oor navorsing bestaan twee tradisies, naamlik die “harde” en “sagte” sistemiese metodologie. Die harde metodologie word gekenmerk deur reduksionisme, herhaalbaarheid, die veronderstelling dat die sisteme gemanipuleer kan word, en die terme probleme en oplossings word gebruik. Die sagte sistemiese metodologie soos wat gevind word in die sosiale wetenskappe en aksienavorsing, is meer leer-georiënteerd. Dit veronderstel dat die wêreld problematies is, maar dat dit ontsluit kan word deur sistemiese modelle te gebruik. Hierdie model gebruik terme soos kwessies en akkommodasie en veronderstel dat sistemiese modelle intellektuele konstruksies (epistemologie) is (Khisty, 2006).

Verder word van die standpunt uitgegaan dat alle waarnemings noodwendig 'n element van interpretasie behels en dat verskillende sienings van die werklikheid bestaan (Bateson, 2000). Hoewel individue bepaalde persepsies van die werklikheid het, is daar ook konstruksies van die werklikheid wat gedeel word deur groepe mense. Verder word aangeneem dat orde en reëlmaat bestaan waarvolgens realiteite georganiseer is.

Die doel van navorsing is om die werklikheid te probeer verstaan deur middel van die gedeelde betekenis uit die onderskeie konstruksies van mense. In sosiale wetenskappe is die fokus op begrip en verduideliking van betekenisgewing en redes wat onderliggend is aan sosiale aksies (Visser, 2001).

Teorie wat geformuleer word om menslike gedrag te verstaan is dus gebaseer op die navorser se interpretasie of konstruksie van die ervarings van dit wat bestudeer word en nie op die werklikheid self nie (Bateson, 1979). Dit is dus 'n siening van die werklikheid deur die bril/lens van die navorser.

In die lig van bogemelde speel die navorser se bepaalde opvattinge en ervarings oor die navorsing en die konteks 'n belangrike rol in die navorsingsproses, en staan die navorser nie los van die navorsing nie (Denzin & Lincoln, 2000). Die navorser se verwysingsraamwerk het 'n invloed op die metodes wat gebruik word en hoe kennis opgedoen word. Die navorser verkeer in 'n interaksieproses met dit wat bestudeer word en uit die interaksie ontwikkel die bevindings van die navorsing (Ison, 2008).

Vervolgens word aannames en uitgangspunte bespreek wat binne die sisteemteorie val, en wat in die navorsingsproses verreken word.

4.2.1.1 Die verhouding tussen die geheel en die dele

Om 'n fenomeen ten volle te verstaan moet die geheel bestudeer word en nie slegs die dele nie, aangesien die geheel meer is as die som van die dele (Capra, 1997).

4.2.1.2 Gedrag is slegs verstaanbaar in die konteks waarin dit voorkom

Gedrag is konteksgebonde, en kan dus net verstaan word wanneer dit bestudeer word in die natuurlike konteks waarin dit voorkom, en indien die komplekse verhouding tussen die dele behoue bly (Visser, 2001). Strategieë vir opvoeders om leerders met emosionele en gedragsbehoefte te help, is daarom geëvalueer in die vorm van terugvoeringsvorme en waarneming waarin die interaksie in die bepaalde skool/klas bepaal en verreken kon word.

4.2.1.3 Kennis word sosiaal gekonstrueer

Kennis is nie ingebore nie, dit ontstaan binne en deur sosiale interaksie. Vanuit dié perspektief is kennis iets prakties wat deel is van die alledaagse lewe. Aksienavorsing is dus geskik om kennis te ontwikkel deur die interaksie van deelnemers (Ison, 2008).

4.2.1.4 Die waarde van plaaslike kennis

Alle mense het praktiese gebruikskennis van sake. Aksienavorsing kan gebruik word om hierdie plaaslike kennis (*local knowledge*) deel te maak van die navorsing en die oplossings waarop dit uitloop (Somekh & Zeichner, 2009). Vir die

betrokke studie is dit fundamenteel omdat opvoeders praktykondervinding het oor suksesvolle asook onsuksesvolle strategieë. Deur hierdie praktykkennis te ontgin, kan oplossings gegenereer word.

4.2.1.5 Patrone en prosesse

Sisteemteorie handel in wese oor patrone en prosesse. Omdat die dele van 'n sisteem interafhanklik is, is daar nie sprake van liniêre oorsaak-gevolg-verhoudings binne sisteme nie. 'n Intervensie in 'n sisteem ontlok eerder verbandhoudende reekse gebeure in 'n aksie-reaksie-teenreaksie formaat binne 'n sisteem. Soms kan die prosesse wat in die sisteem afspeel onvoorspelbare reaksies hê as gevolg van die patrone en prosesse in die sisteem. In 'n sistemiese benadering word aandag gegee aan die gebeure/prosesse wat in die sisteem plaasvind na 'n intervensie. Hierdie gebeure/prosesse word beskou as punktuasiepunte en bestudeer wat binne die sisteem plaasvind en bydra tot verandering of stabiliteit. Volgehoue waarneming van die prosesse in 'n sisteem is dus nodig om 'n geheelbeeld te kry (Visser, 2001).

In hierdie navorsing word die sisteemteorie as teoretiese verwysingsraamwerk gebruik in die uitvoer van aksienavorsing. Vervolgens word aksienavorsing as navorsingsmetode bespreek.

4.2.2 Aksienavorsing

Met aksienavorsing kan die navorsing kennis genereer en terselfdertyd sosiale verbetering/aanpassing bevorder. Aksienavorsing daag die normatiewe waarde uit deur gelyktydig leerder en aktivis vir verandering te wees. Appadurai (2001, pp. 5-7) noem die vinnige veranderinge wat ervaar word in elke gemeenskap in die tyd van globalisering, 'n "world of flows" waarin "ideas and ideologies, people and goods, images and messages, technologies and techniques" voortdurend verander. In dié verband kan gedink word aan die ideologie van insluiting teenoor uitsluiting in onderwys en die gemeenskap van leerders met spesiale behoeftes. Dit behels dat daar weg beweeg word van 'n individu-gefokusde benadering na 'n sistemiese siening van spesiale behoeftes.

Aksienavorsing het ten doel om op 'n versigtige, kritiese en sistematies beplande manier sake te ondersoek, om dieper begrip te kry en om 'n bydrae te lewer tot kennisgenerering en wysheid (Costello, 2003). Dit is veral 'n geskikte metodologie om verandering in onderwyspraktyke teweeg te bring (Somekh & Zeichner, 2009). Mills (2003, p. 5) stel dit as volg:

“Action research is any systematic inquiry conducted by teachers, researchers, principals, school counselors or other stakeholders in the teaching/learning environment to gather information about how their particular school operates, how well they teach, and how well their students learn. This information is gathered with the goals of gaining insight, developing reflective practice, effecting positive changes in the school environment (and on the educational practices in general), and improving student outcomes.”

Armstrong en Moore (2004, p. 2) beskryf aksienavorsing as prosesse van beplanning, transformasie en evaluasie wat gebruik maak van “...insider practitioner enquiry and reflection and which focusses on reducing inequalities and exclusion in education”. Aksienavorsingprosesse behels dus 'n herhalende sikliese proses van evaluering, beplanning, intervensie en terugvoering/evaluering.

In die betrokke aksienavorsingproses is die intervensies deurentyd geëvalueer en terugvoering gegee wat weer benut is in die verdere beplanning en implementering van die projek. Die tipe navorsing vorm 'n kubernetiese siklus wat selfregulering in die proses van implementering moontlik maak (Visser, 2001). Aksienavorsing het sosiale verandering en verbetering van menslike toestande ten doel (Viljoen & Eskell-Blokland, 2007). Daarom is dit nuttig om te gebruik in onderwys- en gemeenskapsgebaseerde navorsing waar sosiale verandering benodig word (Brydon-Miller & Maguire, 2009).

Aksienavorsing het ontwikkel uit die teorie van Kurt Lewin, 'n sosiale sielkundige in die veertiger jare met bepaalde belang in die wisselwerking tussen kennis en sosiale verandering/verbetering (Somekh & Zeichner, 2009). Sy visie vir aksienavorsing was 'n alternatief vir 'n tradisie van gedekontekstualiseerde navorsing. In plaas daarvan om te fokus op suiwer opnames en statistiese metodes, het aksienavorsing ten doel om sosiale inligting te verbeter deur

deelnemers te betrek in die sikliese proses van feite insamel, beplanning en onthullende aksies en evaluering (Lewin, 1948).

Volgens Lewin (1948) kan ware kennis van die sosiale wêreld eers verwerf word wanneer die proses van verandering bestudeer word, want so word die kragte wat stabiliteit in stand hou, blootgelê. Werklike verandering vind volgens Lewin eers plaas wanneer 'n verskuiwing in die kennisbasis van die betrokkenes plaasvind. Daarom was een van Lewin se primêre doelstellings om nader te beweeg aan die navorsingsdeelnemers.

Armstrong en Moore (2004) verwys dan ook na die deelnemers as “insider practitioners”, eerder as om 'n gedistansieerde rol van navorser te handhaaf. Viljoen en Eskell-Blokland (2007) verwys na Lewin wat dit as noodsaaklik beskou om mense betrokke te maak by hul lewenssituasies ten einde verandering te stimuleer

Volgens Holly, Arhar en Kasten (2005) word aksienavorsing beskou as is 'n tipe toegepaste navorsing wat aksie-georiënteerd en deelnemer-gebaseerd is, en wat terselfdertyd 'n bydrae lewer tot die generering van beginsels en teorieë. Viljoen en Eskell-Blokland (2007) voer egter aan dat aksienavorsing eerder 'n samewerkende benadering tot navorsing is as 'n metodologie, omdat die navorser en die deelnemers gesamentlik deelneem aan die hele navorsingsproses; vanaf die ontwerp daarvan tot by die gevolgtrekkings.

Aksienavorsing is gekies as navorsingsmetode in hierdie navorsing, aangesien die doel van aksienavorsing in 'n onderwysopset is om 'n beter begrip en verbetering van jou eie praktyk en/of die konteks waarin jy werk te hê; om kennis te produseer wat nuttig kan wees vir ander opvoeders; en om by te dra tot groter gelykheid en demokratisering (Somekh & Zeichner, 2009). Vir dié navorser was groter gelykheid en demokratisering van belang om erkenning te gee aan die professionaliteit en kennis wat in die opvoederskorps opgesluit is.

Armstrong en Moore (2004) beskou aksienavorsing as 'n benadering waarin daar 'n oordrag van kennis kan plaasvind in die navorsingsverhouding tussen die navorsers, owerhede, en so meer, (d.w.s. diegene wat gewoonlik die navorsing uitgevoer het) na die opvoeders — dié wat histories aan die ontvangkant van die

verandering was wat van buite af op hulle afgedwing is. Deur aksienavorsing is daar dus sprake van die bemagtiging van die opvoeders.

Voorts word die aard en kenmerkende eienskappe van aksienavorsing bespreek.

4.2.2.1 Eienskappe van aksienavorsing

Daar is min onderskeid tussen die navorser en deelnemers: alle rolspelers word deelnemers (Viljoen & Eskell-Blokland, 2007). Deelnemers word beskou as potensiële navorsers en navorsers word beskou as deelnemers. Die navorser en die deelnemers ondersoek dus die probleem gesamentlik. Op die wyse word kennis verkry oor hoe die probleem ervaar word en hoe oplossings daarvoor gegeneer word binne die gemeenskap.

Aksienavorsing verskaf dus 'n raamwerk vir skool- en opvoeder-gebaseerde navorsing wat meer deelnemend, samewerkend en demokratiserend is vir leerders en opvoeders (Brydon-Miller & Maguire, 2009). Volgens McNiff en Whitehead (2005) is opvoeders self die beste daartoe in staat om professionele evaluasies van hul werk te maak, asook om aanbevelings te maak oor hoe om dit te verbeter. Die navorsing is dus afhanklik van dialoog en samewerking en bevat 'n leerproses vir beide die navorser en die opvoeders.

In die proses van sirkulêre interaksie tussen deelnemers word kennis gegeneer. Die navorser leer onderliggende patrone in die skoolgemeenskap ken, terwyl die opvoeders leer uit die patrone in die navorser se reaksies, wat verdere reaksie in die vorm van terugvoering tot gevolg het (Visser, 2001).

Deur so 'n deelnemende benadering erken die navorser die outonomie van individue in die gemeenskap, wat meer beheer oor hul eie lewens tot gevolg het (Rappaport, 1990). Die samewerking tussen die navorser en die gemeenskap bring mee dat die navorser deel van die konteks raak, maar kan ook lei tot 'n versteuring van die patrone in die konteks (McNiff & Whitehead, 2002) wat moontlike veranderinge teweeg kan bring.

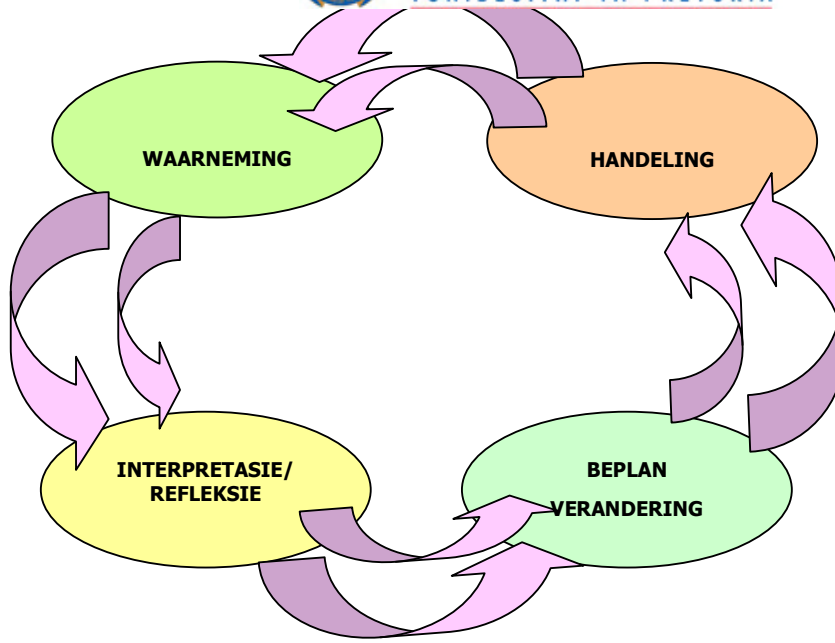
Erkenning word gegee aan die beginsel dat nuwe kennis ontwikkel word tydens die sosiale interaksieproses met deelnemers. Dit lei daartoe dat toenemend sosiale kennis verkry word — in teenstelling met 'n fokus op die formele

akademiese kennisproses (Viljoen & Eskell-Blokland, 2007). In hierdie navorsing is dit uiters belangrik dat die opvoeders toegang tot ervaring en kennis in die praktyk het. Hulle beweeg grotendeels op 'n nuwe terrein, naamlik die insluiting van leerders met emosionele en gedragsbehoefte in die Suid-Afrikaanse skoolopset, met klasse van dikwels 40 of meer leerders.

Deur aksienavorsing word diegene wat geraak word deur die navorsing, deel van die proses. Hulle lewer insette en gee rigting aan die navorsingsproses wanneer hulle behoeftes binne die navorsingsproses bestudeer word. Dit lewer 'n kragtige bydrae tot die navorsingsproses. Kennis, praktyk en ontwikkeling word dus nie van mekaar geskei nie (Holly *et al.*, 2005; Mertler, 2006). Die intervensie het 'n identifiseerbare doel en fokus, maar bepaal nie vooruit die uitkomst nie en verwerp ook nie uitkomst wat onverwags opduik nie (Armstrong & Moore, 2004).

Aksienavorsing is prakties van aard en fokus op verandering. Dit behels 'n sikliese proses van implementering en monitering van die sosiale verandering wat plaasvind binne die konteks van die navorser/gemeenskapsinteraksie. Leer vind plaas en/of kennis ontstaan deur die refleksie op die uitkomst wat volg op die aksies (Costello, 2003; McNiff & Whitehead, 2002). Aksienavorsing is 'n sikliese buigbare spiraalproses van sistematiese refleksie, ondersoek en aksie (Costello, 2003).

Stringer (2004) en Mills (2003) beskryf die aksienavorsingsproses as 'n spiraal van reflektiewe praktyk wat bestaan uit verskillende stappe. Elke stap bestaan uit vier fases, naamlik waarneming, interpretasie/refleksie, beplan verandering of inset en aksie. Hierdie aaneenlopende proses word voorgestel in Figuur 4.2.



Figuur 4.2: Spiraal van reflektiewe praktyk in aksienavorsing

(Saamgestel uit die sienings van Stringer (2004) en Mills (2003)).

Uit die spiraal van sirkulêre prosesse word die beginsels van sistemiese self-reguleringsproesse gereflekteer. Soms verloop die implementering van 'n intervensie nie soos beplan nie, daarom word terugvoering benodig. As gevolg van die sirkulêre aard van die aksienavorsingsproses word die evaluering van die implementering weer in die sisteem ingevoer as terugvoering en dus kan die intervensie aangepas word, soos wat die proses dit benodig (Visser, 2001).

Die buigbaarheid van aksienavorsing maak dit moontlik om gemeenskaps-intervensies te ontwikkel wat aanpas by die spesifieke behoeftes van die gemeenskap. Aksienavorsing het inherent 'n etiese toegewydheid om die gemeenskap te verbeter. Die individu verbeter omdat daar 'n groter bewustheid ontstaan van die verantwoordelikheid as lid van die samelewing en dit lei daartoe dat almal se lewens gesamentlik deur gemeenskapsbou verbeter word.

Aksienavorsing is daarom 'n goeie navorsingsmetode om 'n bydrae te lewer tot die verbetering van die onderwyspraktyk, wat so weer positiewe veranderings in die lewe van leerders, meer spesifiek in die geval van leerders met emosionele en gedragsbehoefte, mee kan bring. Terselfdertyd kan moontlike spanning

geakkommodeer word deur kreatiewe en konstruktiewe strategieë te ontwikkel om bekommernis of uitdagings te hanteer (Brydon-Miller & Maguire, 2009).

Die navorser is deel van die navorsingsproses. Anders as in ander navorsingsmetodes word die navorser nie as neutraal of objektief beskou nie maar as deel van die navorsingsproses (Viljoen & Eskell-Blokland, 2007). Daarom speel die aannames en waardes van die navorser 'n rol in die navorsingsproses. Selfrefleksie staan dus sentraal. In die geval van aksienavorsing doen die navorser navorsing op hom/haarself, saam met ander deelnemers en die deelnemers doen op hul beurt dieselfde.

Die navorsingsproses is gemik op verandering. Soms is sosiale verandering primêr vir die navorser, eerder as om kennis te verwerf. Daarom is dit nodig om die oogmerk van die navorser bekend te maak, omdat neutraliteit aan die kant van die navorser nie moontlik is nie (Viljoen & Eskell-Blokland, 2007).

In hierdie navorsing is die lot van die leerder met emosionele en gedragsbehoefte sentraal in die lewe van die navorser aangesien sy vir baie jare met sulke leerders gewerk het. Die navorser het dus persoonlike belangstelling en belang by die navorsing om die onderwysituasie vir hierdie leerders te bevorder. Op grond van hierdie ervaring is daar op bemagtigingstrategieë vir opvoeders besluit, juis om dié leerders en hul opvoeders te ondersteun.

Aksienavorsing vind plaas binne die natuurlike konteks, byvoorbeeld opvoeders wat aksienavorsing in hul eie klas onderneem, of as deel van 'n klein samewerkende groep soos 'n sekere skool (Somekh & Zeicher, 2009). Daar is dus nie sprake van veranderlikes wat gekontroleer word nie. Sosiale patrone en prosesse word waargeneem deur die gebruik van 'n verskeidenheid navorsingsmetodes soos wat op die verskillende vlakke van die konteks voorkom (McNiff, 1988; Visser 2001).

Aksienavorsing behels 'n proses van demokratiese samewerking tussen die navorser en die gemeenskap, hoewel die graad van deelname van 'n gemeenskap kan verskil. Bemagtiging vind ten beste plaas waar samewerking tussen die navorser en deelnemers goed is (Visser, 2001). Opvoeder-deelnemers wat krities kyk na hul eie onderwyspraktyke en strategieë kan tot beter insigte kom oor hul

werkwyses en dan aanpassings maak om sodoende beter strategieë toe te pas (Hendricks, 2006). Deelname aan die navorsingsproses kan deelnemers aanspoor tot groter toewyding aan die proses van verandering, want verandering in sisteme kan net vanuit die sisteem self plaasvind. In 'n gemeenskapskonteks beteken dit dat mense so meegevoer kan word dat hulle die doelwit as hul eie kan aanvaar (Visser, 2001).

4.3 KONTEKS

In die histories-bevoordeelde onderwysbedeling is leerders wat gediagnoseer is met probleme op emosionele- en/of gedragsgebied in die verlede uit die hoofstroomonderwys verwyder en in kliniekskole met koshuise geplaas waar hulle onderrig en individuele terapie ontvang het (Kapp, 1991). Onderwys vir hierdie leerders met spesifieke behoeftes het bekend gestaan as buitengewone of spesiale onderwys. Die dienste was egter net in geringe mate of glad nie vir die oorgrote meerderheid leerders in die histories-benadeelde gemeenskappe beskikbaar nie (Department of Education, 1997).

Huidige sosiale en politieke omstandighede vereis dat die ongelykhede dringend aangespreek moet word. Die onderwys is sedert 2001 in 'n oorgangsfase waarin wegbeweeg word van twee aparte onderwysstelsels (hoofstroomonderwys en buitengewone onderwys), na een stelsel van insluitende onderwys. Insluitende onderwys impliseer dat leerders met spesifieke behoeftes nie meer geïsoleer word binne 'n afsonderlike onderwysstelsel, naamlik buitengewone onderwys, nie. Met die instelling van die beleid oor insluitende onderwys kan hierdie leerders nou uit die staanspoor in die hoofstroomonderwys bly (Department of Education, 2001) en hulle behoeftes is veronderstel om binne die gewone skoolopset bevredig te word.

Insluitende onderwys het egter dramatiese veranderinge in die onderwysbedeling tot gevolg gehad. Hiervolgens word hoofstroomonderwys in die meeste gevalle aanbeveel en die opvoeder word verwag om die primêre hulpverlener van die leerder in die klas te wees. Tot op hede het opvoeders egter nog min of geen opleiding ontvang om binne die stelsel van insluitende onderwys in die diverse behoeftes van leerders met spesiale probleme te voorsien nie (Engelbrecht *et al.*, 2006). In 2009 was daar in die Gauteng Departement van Onderwys vir die eerste

keer sprake van opleiding aan personeel oor kurrikulumaanpassings, wat dan afgewentel moes word na die opvoeders. Opvoeders is kennelik tot op hede grootliks oorgelaat aan hul eie inisiatiewe om insluitende onderwys toe te pas.

Hierdie omstandighede lei egter tot 'n groot dilemma, aangesien die funksionering van leerders met spesiale behoeftes soos emosionele en gedragsbehoefte nadelig geraak word. Wanneer die behoeftes van hierdie leerders vroeg geïdentifiseer en aangespreek word, kan dit 'n beduidende rol speel in die opheffing en/of vermindering van negatiewe ervarings vir dié leerders (Hendricson, Smith & Frank, 1998).

'n Negatiewe siklus van interaksies ontstaan dikwels tussen die leerder en die skool/opvoeder as gevolg van die manier waarop opvoeders reageer op leerders met emosionele en gedragsbehoefte. Korrekte hanteringstrategieë van emosionele en gedragsbehoefte word beskou as 'n kernaspek van effektiewe onderwys en leer aan dié leerders (Furlong *et al.*, 2005; Mestry *et al.*, 2007).

In Suid-Afrika word van opvoeders tans verwag om sonder enige gespesialiseerde begeleiding of opleiding leerders met emosionele en gedragsbehoefte binne insluitende onderwys te ondersteun (Engelbrecht *et al.*, 2006). Dit het egter 'n negatiewe impak op leerders sowel as opvoeders (Lewis *et al.*, 1998). Baie knap opvoeders voel dat die stelsel hulle en hul leerders in die steek laat. Die onderwys is nie meer vir hulle 'n plesier nie en hulle verlaat eenvoudig die beroep (Nel, 2001).

Dit is onder omstandighede soos hierdie dat leerders wat té groot eise stel eenvoudig geïgnoreer word, uit die klas gestuur word, of van skool na skool trek, soos hulle uit skole geskors word. Hoewel leerlinge volgens beleid nie geskors mag word nie, gebeur dit wel in die praktyk. Hierdie leerders se behoeftes aan ondersteuning word nie vervul nie en die probleem word oorgedra na die hele skoolsisteem, asook na die breër gemeenskap.

Royer (2005) voer aan dat hoewel strategieë en intervensies bestaan wat deur navorsing gerugsteun word, talle Amerikaanse opvoeders net voortgaan om minder effektiewe metodes te gebruik. Die situasie in die Suid-Afrikaanse onderwys is veel erger, omdat daar tot op hede min of geen begeleiding/opleiding

vir opvoeders oor insluitende onderwys is nie (Engelbrecht *et al.*, 2006). Opleiding van opvoeders in die hantering van leerders met emosionele en gedragsbehoefte is nie eens in hierdie stadium ter sprake nie.

In die lig hiervan is indiensopleiding van opvoeders in strategieë om leerders met emosionele en gedragsbehoefte te hanteer uiters noodsaaklik (Royer, 2005). In hierdie navorsing het die navorser gepoog om opvoeders deur middel van aksienavorsing te inspireer om effektiewe strategieë te ontwikkel en in die klas/skool te vestig, waarmee leerders met emosionele en gedragsbehoefte ondersteun kan word.

Die navorsing het plaasvind teen die agtergrond van die konteks soos hierbo uiteengesit, naamlik dat daar van die opvoeder in die hoofstroomklas verwag word om die primêre hulpverlener te wees vir leerders met emosionele en gedragsbehoefte.

4.4 DOEL VAN DIE NAVORSING

Die doel van die navorsing is om teen die agtergrond van insluitende onderwys en deur aksienavorsing, saam met die deelnemers (opvoeders) bruikbare strategieë vir hulle te ontwikkel en dit dan ook te beoordeel. Hierdie strategieë moet opvoeders bemagtig om in die behoeftes van leerders met emosionele en gedragsbehoefte te voorsien. Die navorsing word in herhalende siklusse van beplanning, implementering, waarneming/evaluering gedoen en daar word beoog om na elke siklus voort te bou op die resultate (evaluasie) wat in die vorige siklus verkry is.

Hoewel die oorkoepelende doel van die navorsing dieselfde gebly het, het die spesifieke doelwitte van die navorsingsproses verander, weens die aard van die aksienavorsingsproses. Die onderskeie doelwitte van die navorsing in die onderskeie fases is soos volg:

- Bepaling van die behoeftes wat bestaan, asook opvoeders se huidige vlak van kennis om leerders met emosionele en gedragsbehoefte by te staan. Dit, tesame met 'n literatuuroorsig, het as basis gedien vir die beplanning van die aanvanklike intervensie (indiensopleidingsprogram).

- Implementering van 'n indiensopleidingsprogram — 'n proses van implementering, terugvoering/evaluering/waarneming en herbeplanning, gebaseer op die insette tussen en tydens die onderskeie sessies. Opvoeders beoordeel en gee terugvoering oor die toepaslikheid van die onderskeie strategieë wat deel was van die indiensopleidingsprogram in die insluitende klas/skoolopset, asook dit wat plaasvind in die klas, by die leerders en so meer. Dit word gedoen op grond van die terugvoering wat van opvoeders ontvang is tydens die implementeringsfase en hul evaluering van die bruikbaarheid van die strategieë in die evalueringsvraelys (gegrond op hul eie ervaring) asook die waarnemings deur die eksterne waarnemers en navorser van die insette deur opvoeders verskaf tydens en tussen die sessies.

Die doel van die studie kan ten beste gedien word deur die prosesmatigheid van aksienavorsing (sien punt 4.2.2). Vervolgens word die aksienavorsingsproses beskryf soos dit tydens die studie plaasgevind het.

4.5 AKSIENAVORSINGSPROSES VAN DIE STUDIE

Aksienavorsing impliseer dat 'n spesifieke situasie beter verstaan wil word ten einde die praktyk te kan verbeter (McNiff & Whitehead, 2005). Daarom is die soeke na en die implementering van die program rakende strategieë vir opvoeders in die hantering van leerders met emosionele en gedragsbehoefte gemoniteer en geëvalueer deur 'n proses van aksienavorsing.

Elke stap vorm deel van 'n siklus vanaf die behoeftebepaling, die ontwikkeling van opleidingsmateriaal, die implementering en toepassing van die strategieë in die klas/skoolverband, tot die finale evaluering van die strategieë en implementering. Die terugvoering vorm telkens 'n inset by die samestelling van die volgende intervensie, wat lei tot die volgende siklus van die navorsing. Hierdie aksie van voortdurende monitering en besinning dui die rigting aan vir verdere aksies om die praktyk te verbeter (McNiff & Whitehead, 2005). Deur die voortdurende terugvoering kan die implementeringsproses telkens aangepas word om meer effektief te wees, of om beter te voldoen aan die behoeftes in die betrokke konteks.

Tydens die ontwikkeling en implementering van strategieë vir opvoeders om leerders met emosionele en gedragsbehoefte te hanteer, is deelname deur die opvoeders en skool so ver moontlik bevorder. In die eerste plek is 'n voorlopige program ontwikkel gebaseer op die insette, ontleding van die insette en besinning daaroor. Die program het voortgespruit uit die behoeftebepaling wat gedoen is in die vorm van fokusgroepe en opvoeder-ervaringsvorms.

Na elke sessie (implementering van 'n onderafdeling van die program) is van opvoeders verwag om die strategieë in hul skool- of klasverband toe te pas. Hulle kon hierdie strategieë dan verander of aanpas, of met nuwe idees na vore kom, met die doel om strategieë te ontwikkel of te bepaal wat die werklike behoeftes ten beste aanspreek. Die doel hiermee was om die verdere behoeftes wat by die opvoeders ontstaan het en die vaardighede van die opvoeders te ontgin, asook om hulle aan te moedig om eienaarskap van die program/strategieë te neem.

In wese is daar van opvoeders verwag om binne die groter aksie- navorsingsproses van die betrokke studie 'n proses van mini-aksienavorsing in hul klas/skool te implementeer waarin strategieë ontwikkel, geïmplementeer en geëvalueer kon word. Aksienavorsing help nie net om onderwyspraktyke te verbeter nie, dit kan verder daartoe bydra dat opvoeders in dié geval hul praktyk as praktiese teoretisering sien (McNiff & Whitehead, 2005).

Teoretisering behels 'n self-kritiese ondersoek wat deur die deelnemer self onderneem word en ingestel is op die verbetering van die deelnemer se kennis en ervaring, sowel as die praktyk (Holly *et al.*, 2005). Dit behels ook 'n visie van sosiale transformasie en groter sosiale regverdigheid (Somekh, 2006) teenoor die leerders met emosionele en gedragsbehoefte.

Aksienavorsing maak dus 'n proses van voortdurende groei moontlik omdat dit metodes vestig vir groei en ontwikkeling wat lei tot konstruktiewe verandering binne 'n sosiale milieu (Holly *et al.*, 2005) – in die geval die skool en gemeenskap of klas. Evaluering en besinning is belangrike stappe in die aksienavorsingsproses en is eties noodsaaklik. In aksienavorsing is daar sprake van 'n spiraal van reflektiewe praktyk. In samewerking met die deelnemers ontwikkel en toets die

navorsers die werking van teorie in die praktyk. Figuur 4.3 beeld die spiraal van reflektiewe praktyk in die studie uit.

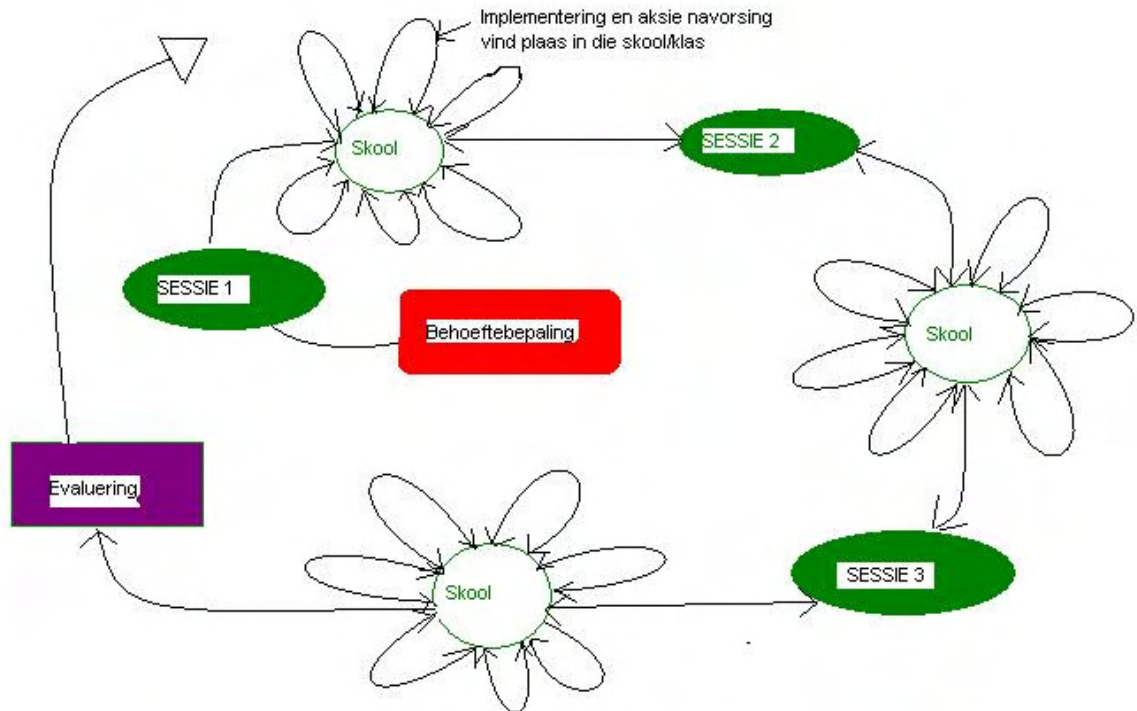


Fig 4.3: Spiraal van reflektiewe praktyk in die aksienavorsing studie van strategieë vir opvoeders van leerders met emosionele en gedragsbehoefes

Die spiraal van reflektiewe praktyk vir die betrokke studie het soos volg plaasgevind: Die navorsingsprobleem is geïdentifiseer, dit is geïnterpreteer en daar is op 'n aksienavorsingsproses besluit om verandering te bewerkstellig. As deel van die behoeftebepaling is fokusgroepe gehou en opvoeders gevra om opvoeder-ervaringsvorme te voltooi om inligting te bekom oor die huidige stand van sake, asook wat hulle bepaalde behoeftes behels.

Op grond hiervan, asook inligting vanuit die literatuur, is 'n intervensieprogram/ opleidingsmateriaal van drie sessies beplan. Tydens elkeen van die sessies is waarnemings gemaak (deur die navorser, uit terugvoeringsvorme van die opvoeder-deelnemers en die eksterne waarnemer) rakende verdere behoeftes of tekortkominge in die program. Hierdie waarnemings is dan of onmiddellik aangespreek, of tydens 'n volgende sessie hanteer.

Voorts is van opvoeders verwag om strategieë of inligting wat tydens die sessies bekom is in hulle klas/skool te implementeer, waar te neem wat gebeur, daaroor te besin, indien nodig aanpassings/veranderings te maak, dit te implementeer en te evalueer. In die daaropvolgende sessie word terugvoering daaroor op die terugvoeringsvorme gegee. Hierdie vorme is bestudeer en veranderings is aan die opleidingsmateriaal of programimplementering aangebring. Ruimte is ook gelaat vir ervarings uit die mond van die deelnemers.

Aan die einde van die program was geleentheid gebied om al die strategieë wat deel was van die program of wat voorgestel is deur die deelnemers, te evalueer ten opsigte van bruikbaarheid in die klas. Hier was dus voortdurend sprake van evaluering en reflektoring om die impak van die strategieë te bepaal.

Verskeie rolspelers is by die navorsingsproses betrek en het deel daarvan gevorm. Hierdie rolspelers word vervolgens bespreek.

4.6 ROLSPELERS/DEELNEMERS

4.6.1 Navorsers

Die rol van die navorsers is die van deelnemer, waarnemer en program-fasiliteerder/implementeerder. Met die aanvang van die navorsing het die navorsers die fokusgroepe van die behoeftebepaling gelei om inligting te bekom oor die behoeftes van opvoeders asook die huidige stand van sake in skole. Hierdie inligting, tesame met die terugvoeringsvorme van opvoeder-ervarings, die insette van die onafhanklike waarnemer en die literatuurstudie, het die navorsers gehelp om die aanvanklike program te ontwikkel. Hierna het die navorsers opgetree as programaanbieder en fasiliteerder van elk van die drie sessies by die twee skole.

Tydens die sessies het die navorsers waarnemings gemaak en ook informele gesprekke met die opvoeders gehad tydens, voor en na die sessie. Die inligting wat uit hierdie gesprekke verkry is, die waarnemings wat gemaak is tydens die sessies en die inligting wat uit die terugvoeringsvorme verkry is, is in 'n navorsersjoernaal opgeteken. Daar is voortdurend terugverwys na die joernaal, sodat daar oor die inligting besin kon word en dit gebruik kon word in die herbeplanning van die program, indien dit nodig sou wees.

Die navorser was deurlopend tot die beskikking van die opvoeders hetsy telefonies, of wanneer skole besoek is om te luister na praktyke waaroor opvoeders opgewonde was, maar ook om vrae te beantwoord en idees voor te stel oor die implementering van die program in die klas/skool. Die skole is gewoonlik 'n week voor die implementering van die volgende sessie besoek om die terugvoeringsvorme te kry. By dié geleentheid was die navorser dan ook beskikbaar vir gesprekvoering met die opvoeders. Hierdie gesprekke is in die navorser se joernaal aangeteken en as data ontleed.

Die navorser se posisie as adjunk-hoof onderwys-spesialis van insluitende onderwys en spesiale skole by die distrikskantoor van die Gauteng Departement van Onderwys het haar in 'n outoriteitsposisie geplaas in die verhouding met die opvoeders. Enersyds was die navorser in die posisie dat die opvoeders na haar wou luister. Hulle het haar kennis waardeer en haar tot 'n mate vertrou, omdat hulle haar geken het. Die opvoeders het gewet as deel van die onderwysstelsel is sy hart en siel betrokke by die probleme wat hulle ervaar. Daarom was dit vir die navorser moontlik om in samewerking met die opvoeders oplossings tot voordeel van leerders en opvoeders te vind.

Andersyds kon die magsverhouding nadelig wees omdat die navorser en deelnemers in aksienavorsing gelykes behoort te wees. Hierdie saak is egter reg aan die begin van die navorsing uitgeklaar en daar is baie duidelik gesê dat die opvoeders se insette, kennis en ervaring van groot waarde is en benodig word, omdat al die partye saam moes bepaal watter strategieë haalbaar is en werk en watter nie. Uit die terugvoering tydens die implementering, (sien punt 5.4.2) het dit dan ook duidelik geblyk dat die navorser daarin geslaag het om 'n samewerkende verhouding met die opvoeders te skep.

4.6.2 Opvoeders

Die opvoeders wat aan die navorsing deelgeneem het was afkomstig uit twee van die aanvanklik geselekteerde vier skole wat die hele navorsingsproses deurloop het. Aanvanklik is vier primêre skole in die Johannesburg-Suid onderwysdistrik geselekteer in oorleg met kollegas van hierdie distrik. Die seleksie is op die basis van twee kriteria gedoen: (i) volgens die grootste behoefte vir opleiding in die

hantering van leerders met emosionele en gedragsbehoefte soos beskryf in hul skoolverbeteringsplanne van 2007 en (ii) al vier die vroeëre onderwysbedelings naamlik Kleurling- Indiër-, Swart- en Blanke onderwys, moes verteenwoordig word.

Daar was dus sprake van doelbewuste steekproefneming in die keuse van skole op grond van voorafkennis aangaande die leerderpopulasie van die skool (Babbie, 2008; Mills, 2003), gebaseer op die vroeëre onderwysbedelings waaruit hulle gekom het. In die verband is die historiese onderwysagtergrond van die skole gebruik om so verteenwoordigend te wees van die onderskeie bevolkingsgroepe, met die oog daarop om toepaslike strategieë vir alle leerders te ontwikkel. So kon ervarings in verskillende kontekste bestudeer word. Hoewel veralgemening nie die doel van aksienavorsing is nie, kan kennis wat verkry word uit verskillende kontekste wel waardevol wees vir toepassing in die onderwys.

Nadat toestemming van die Gauteng Departement van Onderwys (sien Aanhangsel A) verkry is vir die betrokke navorsing, het die navorser die hoofde van die vier skole genader. Die doel met die navorsing asook die verwagtinge van die skool en opvoeders ten opsigte van die navorsingsprojek, is met hulle bespreek. Drie hoofde, na raadpleging met hul personeel, het aangedui dat hulle belanggestel het om aan die navorsing deel te neem. Die enigste skool uit die voormalige Kleurlingonderwys wat behoeftes op die gebied in hul skoolverbeteringsplanne aangedui het, het nie belang gestel om deel van die navorsing te word nie. Hierna is versoeke aan die onderskeie bestuursrade van die oorblywende drie skole gerig om toestemming vir die navorsing by die betrokke skool te kry.

In al drie gevalle het die bestuursrade die navorsing goedgekeur. Hoewel die aksienavorsing in drie skole afgeskop het, kon een van die skole weens ernstige interne probleme in die skoolbestuur nie die hele proses deurloop nie. Die navorser het wel om etiese redes voortgegaan met die aanbieding van die intervensieprogram by die skool, hoewel geen data ingesamel is nie aangesien te veel ander faktore betrokke was.

Die volledige navorsingsprojek het op die einde gerealiseer in twee primêre skole in die Johannesburg-Suid onderwysdistrik. Ter wille van vertroulikheid word die skole se name nie gemeld nie. Hulle word na verwys as skool A en skool B.

Skool A het in die vorige bedeling onder Indiëronderwys geval en is geleë in 'n tradisionele Indiërgemeenskap. Die sosio-ekonomiese omstandighede van die inwoners in die onmiddellike omgewing van die skool is laag met hoë vlakke van werkloosheid. Net langs die betrokke gemeenskap wat vir jare die voedingsarea van die skool was, het 'n informele nedersetting ontstaan. Aangesien die betrokke skool die naaste skool vir die hierdie leerders is, kom bykans die helfte van die leerders in die skool uit die informele nedersetting.

Die skool het tans 'n leerdertal van net minder as 1 150, en elke moontlike fisiese ruimte in die skool word benut om leerders te akkommodeer. Die onderrigmedium by die skool is Engels. Die meeste opvoeders by die betrokke skool kom uit die nabygeleë Indiërgemeenskap, hoewel opvoeders uit ander bevolkingsgroepe ook in die afgelope jare aangestel is om meer verteenwoordigend te wees van die leerderpopulasie.

Skool B is geleë in die suidelike voorstede van Johannesburg. Die leerders van die skool is 'n diverse groep uit verskillende bevolkingsgroepe met wisselende sosio-ekonomiese agtergronde. Die onmiddellike omgewing rondom die skool bestaan hoofsaaklik uit middelklas blankes en meer gegoede lede van ander bevolkingsgroepe, met ongeveer 30% mense uit ander Afrika-lande. In die omgewing is woonstelgeboue wat behuising bied aan laer inkomstegroepe. Kinders uit hierdie groep is ook leerders aan die betrokke skool, asook leerders wat daagliks per taxi uit Soweto na die skool vervoer word.

Die opvoeders van die skool is saamgestel uit 'n verskeidenheid bevolkingsgroepe met 'n oorwegende blanke skoolbestuurspan. Die skool het 'n leerdertal van 780. Die aantal leerders per klas in die betrokke skool is minder as die huidige kwota van een opvoeder vir elke 36 leerders, omdat 'n hele aantal ekstra opvoeders deur die bestuursraad betaal word.

Enige opvoeder in die twee skole, ongeag hul posvlak of deur wie hulle besoldig word (Departement van Onderwys of die bestuursraad van die skool) is uitgenooi

om deel te neem aan die navorsing. Die enigste kriterium vir deelname aan die projek was dat 'n deelnemer in 'n onderwyspos moes wees by een van die twee betrokke skole. Dit impliseer dat die deelnemers opvoeders, departementshoofde, adjunkhoofde of skoolhoofde kon wees, aangesien almal by die leerders in die klas betrokke is. In elke skool kon soveel opvoeders as wat belanggestel het deelneem aan die behoeftebepaling en/of die implementeringstadium. 'n Geleentheid/gerieflikheid steekproef is dus gebruik (Babbie, 2008), aangesien opvoeders op 'n vrywillig basis aan die navorsing kon deelneem.

Nadat die hoof, bestuursraad en onderwyspersoneel aangedui het dat hulle belangstel om deel te neem aan die navorsing, het die navorser tydens 'n pouse die geleentheid gehad om die onderwyspersoneel by elk van die betrokke skole in te lig oor die doel van die navorsing, die verloop van die navorsingsproses, asook wat van hulle verwag sou word. Etiese aspekte is ook tydens die inligtingsessie met hulle bespreek. Hulle kan te eniger tyd van die navorsingsprojek onttrek; anonimiteit word gewaarborg en data sal op so 'n wyse aangebied word dat dit nie met 'n persoon of skool verbind kan word nie. Indien laasgenoemde nie moontlik sou wees nie, sou die opvoeder/skool se toestemming vooraf verkry word. Hierna het die opvoeders wat belanggestel het 'n toestemmingsvorm onderteken om deel te word van die navorsingsprojek.

Opvoeders kon op drie verskillende wyses deelneem tydens die verloop van die navorsing:

- Voltooiing van die opvoeder-ervaringsvorm (eienskappe van die 19 deelnemers word in Hoofstuk 5 onder punt 5.2.1.1 bespreek)
- Deelname aan die fokusgroepbesprekings (sien punt 4.7.1.2)
- Deelname aan die implementering van die program en voltooiing van die evalueringsvraelys. 'n Totaal van 47 opvoeders het deelgeneem aan die opleidingsprogram (sien punt 5.3).

Die wyse waarop die biografiese data verkry is het bepaal in watter hoofstuk die groepe deelnemers bespreek word.

4.6.3 Eksterne waarnemers

Kollegas is gebruik om op te tree as onafhanklike eksterne waarnemers. Hoewel die aanvanklike plan was dat dit dieselfde persoon sou wees, het die persoon tydens die verloop van die navorsing na 'n ander provinsie verhuis en is 'n ander persoon genader om in die hoedanigheid op te tree.

Beide kollegas was verbonde aan die eenheid vir insluitende onderwys en spesiale skole by die Johannesburg-Suid onderwysdistrikskantoor. Hulle is albei opgeleide opvoedkundige sielkundiges met meer as 20 jaar ervaring in die onderwys; een is 'n Indiërman en die ander 'n Shangaansprekende swart vrou.

Die rol van die eksterne waarnemer was om die navorser en deelnemers te monitor, interaksies en insette aan te teken om so te verseker dat die navorser en deelnemers nie ooglopende feite miskyk nie. Die eksterne waarnemer het ook insette in die fasilitering gegee uit hoofde van hul posisie in die onderwysdepartement en op grond van hul opleiding as opvoedkundige sielkundiges, soos wat McNiff en Whitehead (2005) aanbeveel.

Die onafhanklike eksterne waarnemers is betrek by die navorsing vanaf die behoeftebepaling tot by die laaste sessie van implementering van die program. Hulle het waarnemings opgeteken wat benut is as data en insette gelewer oor aanpassings wat benodig word in die verloop van die navorsing en program-implementering. Die wyse waarop die onderskeie rolspelers se insette benut is by data-insameling word vervolgens bespreek aan die hand van die onderskeie aksienavorsingsprosesse.

4.7 DATA-INSAMELING

Mense is ingewikkelde wesens en hul gedrag kan onordelik en redelik onvoorspelbaar wees. Kwalitatiewe navorsingsmetodes fokus op die ontdekking van mense se ervaringsveld en verskaf dus 'n toepaslike navorsingsmetode: "This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of it, or to interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them" (Denzin & Lincoln, 2000, p. 3). Kwalitatiewe navorsing plaas klem op prosesse en betekenis wat ondersoek maar nie gemeet word in terme van hoeveelheid of frekwensie nie. Kwalitatiewe metodes lewer

data wat diepte en detail verskaf, deur direkte aanhalings en noukeurige beskrywings van situasies, gebeure, interaksies en waargenome gedrag (Hendricks, 2006; Labuschagne, 2003; Mills, 2003).

Die holistiese aard van kwalitatiewe navorsing wat gebaseer is op die oortuiging dat kennis sosiaal gekonstrueer word (Denzin & Lincoln 2000; Lichtman, 2006), sluit goed aan by die beplande ondersoekende aard van die betrokke navorsing. Die oogmerk van kwalitatiewe navorsing is om betekenis te soek in 'n spesifieke konteks of interaksie deur die navorser toe te laat om die wêreld van die deelnemer te betree om so te poog om 'n holistiese eerder as 'n reduksionistiese begrip daarvan te verkry (Bloomberg & Volpe, 2008).

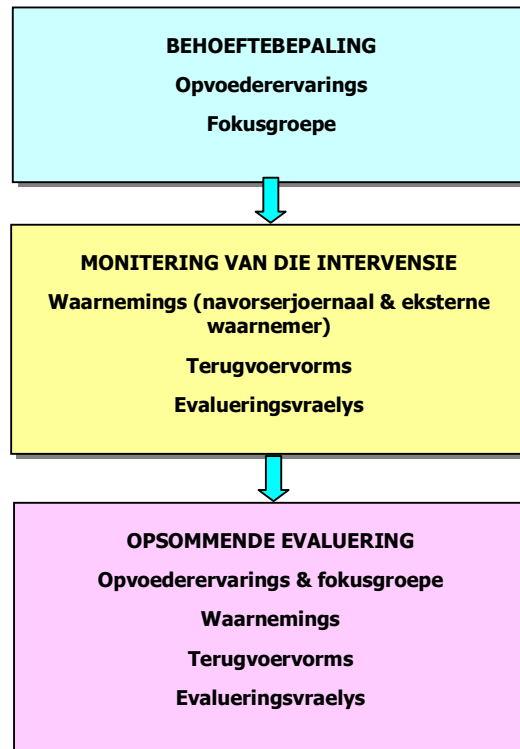
Daarteenoor is kwantitatiewe navorsing gebaseer op waarnemings wat omskep word in afgebakende eenhede wat vergelyk kan word met ander eenhede, deur gebruik te maak van statistiese analise (Bergman, 2008; Denzin & Lincoln 2000).

In hierdie studie word kwantitatiewe data aangewend om inligting te bekom oor die gebruik van 'n groot aantal strategieë. Die kompleksiteit van sekere probleme of navorsingsvrae vereis egter van die navorser om 'n kombinasie van kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes te gebruik om tot beter begrip van die probleem te kom, soos wat duidelik die geval is in hierdie navorsing.

Die voordele van 'n gekombineerde benadering is dat dit die beste uit beide benaderings neem om 'n hoër vlak van kennis te bereik. In hierdie navorsing is beide kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes gebruik om prosesse te ondersoek, aanpassings te maak en evaluering te doen (Bergman, 2008). Kwalitatiewe metodes is veral geskik vir die ontdekking van nuwe inligting waartydens die uitdagings en komplikasies erken behoort te word, eerder as om dit te beheer (Combs, 1995; Mills, 2003).

Kwalitatiewe navorsing veronderstel 'n *bottom-up*-benadering. Hierdie benadering begin met spesifieke waarnemings (data), patrone wat geïdentifiseer word, formulering van tentatiewe bruikbare strategieë vir opvoeders (in die geval van die studie) en die maak van sekere gevolgtrekkings (Mertler, 2006), wat dan kwantitatief ontleed kan word.

Omdat die navorsing 'n aksienavorsingsproses gebruik, word die data-insamelingstegnieke wat in die onderskeie navorsingstadiums gebruik is vervolgens bespreek. Figuur 4.4 verskaf 'n skematiese voorstelling van die onderskeie fases in die navorsing en hoe die data tydens die betrokke fase ingesamel is.



Figuur 4.4 Skematiese voorstelling van die onderskeie fases in die aksienavorsing en metodes van data-insameling

Binne die raamwerk van die onderskeie fases van die aksienavorsingsproses word aandag gegee aan die onderskeie tipes kwalitatiewe en kwantitatiewe tegnieke wat gebruik is om data in te samel, asook die ontleding daarvan. Data-ontleding kan beskou word as 'n proses van verduideliking, betekenisgewing en om sin te maak uit verskeie uiteenlopende gebeure en idees.

In aksienavorsing is interpretasie nie 'n aparte proses wat aan die einde van die siklus plaasvind nie, maar 'n deurlopende proses (Holly *et al.*, 2005) wat begin die oomblik wanneer besluit word om iets te bestudeer (Armstrong & Moore, 2004). Deur die aksienavorsingsproses het die navorser deurlopend gepoog om sin te

maak uit die data-insette soos wat dit verkry is uit die verskillende data-insamelingstegnieke.

4.7.1 Behoeftebepaling

Tydens die behoeftebepaling moes inligting bekom word oor die huidige situasie in die geselekteerde skole, die persepsies en ervarings, asook die behoeftes en vlak van kennis by opvoeders rakende strategieë om leerders met emosionele en gedragsbehoefte in die klas te hanteer. Inligting is bekom uit opvoeder-ervaringsvorme en fokusgroepbesprekings.

4.7.1.1 Opvoeder-ervaringsvorme

Opvoeder-ervaring behels dit wat opvoeders ervaar en beleef het in die skool-/klassituasie voor die aanvang van die intervensie. Opvoeders van die geselekteerde skole is gevra om 'n week voor die fokusgroepbespreking by die betrokke skool sou plaasvind, sekere biografiese data te verskaf en die volgende vraag anoniem en so eerlik moontlik te beantwoord (sien Aangangsel B):

“Is daar 'n leerder of leerders in u klas/skool wat gedrag openbaar wat u as problematies of moeilik hanteerbaar beskou? Dink oor hierdie leerders en skryf u gevoelens, gewaarwordings en houding neer. Hoe hanteer u tans hierdie leerders in u klas/skool? Hoe dink u behoort hulle hanteer te word?”

In hierdie opvoeder-ervaringsterugvoering word dus gekyk na spesifieke aspekte rondom strategieë vir leerders met emosionele en gedragsbehoefte binne die skool/klas verband. Opvoeders se ingesteldheid is ook ter sprake asook die probleme wat hulle ervaar.

A. Deelnemers

Deelname aan die navorsing was vrywillig en die deelnemers wat die ervaringvorme ingevul het word in punt 5.2.1.1 bespreek. Die vereistes vir opvoeder-deelnemers was dat hulle opvoeders aan skool A of skool B moet wees (sien punt 4.6.2).

B. Data-analise

Data-analise van die inligting soos bekom uit die opvoeder-ervaringsvorme is gedoen aan die hand van 'n kwalitatiewe inhoudsontleding (sien punt 4.8.1).

4.7.1.2 Fokusgroepbesprekings

Fokusgroeponderhoudvoering kan beskou word as 'n beplande groeponderhoudstegniek (Bloomberg & Volpe, 2008) met gewoonlik 12 tot 15 deelnemers (Babbie, 2008). Fokusgroepe is 'n geleide groepsbespreking wat rondom 'n enkele tema fokus (Babbie, 2008; Krueger, 1994) met die doel om 'n eerlike in-diepte gesprek oor 'n onderwerp te hê (Bloomberg & Volpe, 2008). Tydens 'n fokusgroepbespreking word die gedeelde begrip van verskeie individue aangeteken, maar ook die menings van spesifieke individue (Mills, 2003). Die houdings, persepsies, behoeftes en ervarings van die opvoeders is daarom in 'n nie-bedreigende omgewing bespreek.

Fokusgroepe vereis goeie fasiliteringsvaardighede (Bloomberg & Volpe, 2008). Die rol van die fasiliteerder is om 'n atmosfeer in die groep te skep waarin deelnemers bereid en gemaklik voel om deel te neem. Fasiliteerders moet daarteen waak dat een persoon die groepsbespreking domineer of dat die groepkultuur individue nie die geleentheid gee om van die groep te verskil nie.

Die navorser het as fasiliteerder van die fokusgroepe opgetree. Sy het besprekingsonderwerpe voorgestel, deelname aangemoedig en gesprek gestimuleer sodat alle deelnemers 'n spreekbeurt kon hê. Sy het standpunte en gevoelens gereflekteer, opsommings gemaak en die gesprek teruggelei na die besprekingspunt indien dit te ver afgewyk het, om so 'n gedeelde groepaktiwiteit te verseker wat nie gedomineer word deur een of twee deelnemers nie soos voorgestel deur Holly *et al.*, (2005).

Voordele van fokusgroepe is dat dit data en insigte verskaf wat nie na vore sou kom sonder die interaksie wat in die groep plaasvind nie. Groepsbesprekings skep geleentheid vir wyer bespreking en om voort te borduur op sekere onderwerpe. Deelnemers word aangemoedig en gestimuleer deur na ander te luister. Dit dien as stimulus vir idees, herroeping van ervarings en ondervindings, omdat veelvoudige deelnemers op mekaar reageer (Holly *et al.*, 2005; Krueger, 1994). Groepsbesprekings bied verder ook vir die navorser die geleentheid om die dinamiese uitruiling van idees waar te neem en so 'n beter begrip te kry oor hoe die deelnemers oor die onderwerp dink.

Fokusgroep-onderhoude gebruik dus sosiale beïnvloeding om data te bekom (Holly *et al.*, 2005). In gevalle waar begrip, persepsies en verduideliking belangriker is as getalle, is fokusgroepe geskik. Die navorser het ook tydens fokusgroepe die geleentheid om duidelikheid te kry oor wat deelnemers presies bedoel, omdat hulle in direkte kontak met die deelnemers is en kan vra vir verdere verduidelikings op stellings wat gemaak word (Krueger, 1994). In fokusgroepe word die voordele van waarneming en onderhoude dus gekombineer (Babbie, 2008). Dit laat die navorser toe om te ondersoek hoe deelnemers dink en hoekom hulle dink soos hulle dink.

A. Fokusgroepe soos gebruik in die navorsing

Fokusgroepbesprekings van ongeveer 1 uur is op vooraf bepaalde datums by elk van die twee skole gehou. Enige opvoeder wat potensieel belang sou stel in die navorsing by die twee skole, kon deel word van een van die geskeduleerde fokusgroepe.

Fokusgroepe kon vergader vanaf 14:00 tot 15:00 of vanaf 15:00 tot 16:00. 'n Keuse tussen die twee tye is gegee omdat die navorser die enigste fasiliteerder was en ook om rekening te hou met die buitemuurse verpligtinge van die opvoeders. Slegs een fokusgroep het egter by elk van die skole gerealiseer.

Die twee fokusgroepe het in een week teen die einde van die eerste kwartaal van 2008 plaasgevind. In beide skole was dit uiters moeilik om 'n datum te vind wat al die partye pas, weens opvoeders se betrokkenheid by buitemuurse aktiwiteite, onder andere 'n skoolkonsert. In skool B was dit nodig om die datum en tyd drie keer te verskuif omdat iets anders telkens opgeduik het.

Fokusgroepbesprekings van tussen 30 en 45 minute het gerealiseer. Die navorser het die fokusgroepe gefasiliteer en 'n kollega het opgetree as waarnemer. Daar is gepoog om die fokusgroepbesprekings op band vas te lê, maar weens tegniese redes (vertrekke te groot en die groepmikrofoon het nie goed gewerk nie) het dit nie geslaag nie. Die besprekingspunte is egter tydens die groepbespreking op blaaiborde vasgelê en direk na die fokusgroep saam met waarnemingsnotas van die eksterne waarnemer opgeskryf, terwyl dit nog vars in die geheue van die navorser was.

Tydens die fokusgroepe is 'n semigestruktureerde onderhoudstruktuur gebruik. Dit was daarop gemik om die deelnemers se persepsie van die probleem, die leemtes in hulle kennis en vaardighede, hulle behoeftes, en voorstelle vir 'n intervensie te ondersoek. Die volgende vrae is gevra om bespreking oor die temas te ontlok:

- Wat beskou u as die grootste uitdaging waarmee u gekonfronteer word in die klaskamer?
- Watter gedrag beskou en/of ervaar u as problematies in die klas/skool?
- Hoe word die problematiese gedrag tans in die klas en skool hanteer?
- Watter strategieë word huidiglik gebruik in die klas of skool rakende leerders met emosionele en gedragsbehoefte, wat u as suksesvol beskou?
- Hoe bevoeg beskou u uself en/of mede-kollegas ten opsigte van rypleid en kennis rakende die hantering van leerders met emosionele en gedragsbehoefte binne die klaskameropset van insluitende onderwys?
- Is daar spesifieke behoeftes rakende leerders met emosionele en gedragsbehoefte, wat nie tydens die voorafgaande besprekings is nie en waarvoor u meer wil weet?
- Waarvoor sou u meer wou weet of wat beskou u as noodsaaklike kennis vir opvoeders om leerders met emosionele en gedragsbehoefte te hanteer?
- Hoe sou u verkies om opleiding te kry om die probleme aan te spreek?

B. Deelnemers

Deelnemers aan die fokusgroep by skool A het bestaan uit drie manlike en nege vroulike opvoeders. Hulle was ervare opvoeders wat op verskillende vlakke van senioriteit in die onderwys, naamlik 'n adjunkhoof, drie departementshoofde en vier posvlak-een opvoeders. In skool A is die personeel deur die skoolbestuurspan aangewys vir deelname aan die fokusgroep.

Die fokusgroep van skool B het bestaan uit 16 opvoeders. Uit die 16 was twee departementshoofde en die res (14) was posvlak-een opvoeders. Daar was slegs een man in die betrokke fokusgroep.

C. Data-analise

Data-analise van die inligting soos bekom uit die fokusgroepe is gedoen aan die hand van 'n kwalitatiewe inhoudsontleding. Die vrae wat aan die deelnemers gerig is, kan as organiserende groter temas beskou word. Die subtemas soos verkry uit die fokusgroepdata is onder hierdie temas bespreek. Meer inligting oor kwalitatiewe inhoudsontleding word onder punt 4.8.1. verskaf. Hierdie inligting asook inligting vanuit die literatuur, is benut vir die ontwikkeling van die opleidingsprogram.

4.7.2 Opleidingsprogram

Data wat bekom is uit fokusgroepe en opvoeder-ervarings is na afloop van die behoeftebepalingstadium ontleed om 'n beeld te vorm van die behoeftes van opvoeders asook van die huidige situasie rakende die hantering van emosionele en gedragsbehoefte deur die opvoeder-deelnemers. Dit, tesame met 'n deeglike literatuurstudie oor insluitende onderwys en strategieë vir opvoeders om hierdie leerders te ondersteun, het as vertrekpunt gedien om 'n aanvanklike programraamwerk op te trek. Die programraamwerk is op geen stadium as staties beskou nie, maar is voortdurend aangepas op grond van deurlopende prosesevaluering en behoeftes wat bekend geraak het (sien punt 5.4).

Vervolgens word 'n kort opsomming verskaf van inligting vanuit die literatuur en wat as raamwerk vir die program gebruik is.

4.7.2.1 Literatuuroorsig van strategieë vir opvoeders

Die strategieë word hier slegs kortliks vermeld en in die opleidingsprogram (Aanhangsel C) word dit in meer diepte bespreek. Die literatuur het aangetoon dat strategieë rondom die volgende aspekte van waarde kan wees vir opvoeders by die insluiting en ondersteuning van leerders met emosionele en gedragsbehoefte:

- Strategieë om skool- en klaskamerpraktyke so te bestuur dat die leerders weet wat daar van hulle verwag word en hoe hulle behoort op te tree in sekere skool/klassituasies. In die verband word sterk gefokus op klaskamerroetines en reëls en die konsekwente toepassing daarvan (Prinsloo, 2005; Prosser, 2006; Vaughn *et al.*, 2000). Grense behoort

duidelik te wees en leerders moet kennis dra oor die gevolge indien hulle kies om die reëls te ignoreer (Canter & Canter, 2001; Jones, 2004; Prinsloo, 2005; Winter, 2007). Alle leerders baat by reëls, 'n vaste roetine en struktuur want dit skep 'n gevoel van veiligheid en sekuriteit (Hyam, 2007; Kewley, 2005).

- Strategieë rondom 'n akkomoderende skool en klas atmosfeer (Moll & Drew, 2006; Prinsloo, 2005). In die verband word veral verwys na die opvoeder-leerder verhouding asook die ingesteldheid van die skool teenoor insluitende praktyke (Prinsloo, 2005; Sutherland *et al.*, 2008; Vaughn *et al.*, 2000).
 - Aanpassing van kurrikulum en aanbiedingstrategieë om by die leerder se vermoë/behoefte te pas sodat leerders dit as betekenisvol beleef (Preciado *et al.*, 2009; Prinsloo, 2005). Hier word onder andere verwys na wisseling tussen fisiese en verstandsaktiwiteite (Prosser, 2006), kort en eenvoudige opdragte wat een konsep op 'n slag hanteer (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001; Hannell, 2006) en om 'n verskeidenheid assesseringsmetodes te gebruik (Mastropieri & Scruggs, 2007; Prinsloo, 2005).
 - 'n Samewerkende vennootskap tussen die ouers en die skool is bevorderlik om leerders met emosionele en gedragsbehoefte te ondersteun (McNary *et al.*, 2005; Moll & Drew, 2006).
- A. Skoolbestuur- en klasbestuurspraktyke kan bydra om die taak vir opvoeders makliker en aangenaam te maak, byvoorbeeld om opvoeders toe te laat om onderwys te gee in hul prioriteitsareas, leerders met emosionele en gedragsbehoefte tussen klasse te versprei (Prinsloo, 2005; Walther-Thomas *et al.*, 2000), asook leerders met uitdagende gedrag toe te wys aan opvoeders wat in staat is om te verseker dat hierdie leerders reëls nakom (Hannell, 2006).

Die volgende meer spesifieke strategieë in die verband word vermeld:

- **Gedragsmodifikasie strategieë:** Die waarde van positiewe versterking word in die verband wyd vermeld (Canter & Canter, 2001; Farrell, 2006; LeBlanc, Le & Carpenter, 2000; Raymond, 2008). Dit kan ook deel vorm van 'n teken-ekonomie-program (*token economy*) (Farrell, 2006; Prinsloo, 2005). Straf is soms nodig om ongewenste gedrag te onderdruk en van die strafpraktyke sluit in:

- *Time out* (Farrell, 2006)
- Beheer van gevolge van gedrag deur die onttrekking van voorregte (LeBlanc *et al.*, 2000)
- Detensie (Oosthuizen, 2006; Prinsloo, 2005)
- Herstellende dissipline (Prinsloo, 2005).
- Strategieë ter versterking van:
 - Verantwoordelikheid en selfregulering (Farrell, 2006)
 - Doelwitstelling (Canter & Canter, 2001; LeBlanc *et al.*, 2000)
 - Selfinstruksie (LeBlanc *et al.*, 2000)
 - Selfmonitering (Cooper & Bilton, 2002; Farrell, 2006)
 - Selfversterking (Farrell, 2006; Hannell, 2006; LeBlanc *et al.*, 2000).
- **Opleiding in spesifieke vaardighede** ten opsigte van die aanknoop en/of instandhouding van sosiale verhoudings (Walther-Thomas *et al.*, 2000), met inbegrip van:
 - Sosiale vaardigheid (Farrell, 2006; Jones, 2004, Walther-Thomas *et al.*, 2000)
 - Probleemoplossingsvaardighede (LeBlanc *et al.*, 2000)
 - Selfspraak (Farrell, 2006)
 - Ontspanningsvaardigheid (Hannell, 2006; LeBlanc *et al.*, 2000). In beperkte gevalle word die nut van medikasie vermeld (Bester, 2006; McLeer & Wills, 2000).

4.7.2.2 Opleidingsprogram en aanbieding

Die opvoeders het aangedui dat 'n lesingformaat verkies word bo werksinkels (die aanvanklike keuse van die navorser). Albei die skole se opvoeders het die keuse van tye asook die hoeveelheid tyd wat aan die opleiding bestee kon word aan die beslissing van die hoof oorgelaat. In beide gevalle is besluit op 'n maksimum van drie sessies van 2 uur per sessie. Binne hierdie raamwerk is die opleidingsmateriaal ontwikkel. Die opleiding het in Engels plaasgevind aangesien dit die taal was wat al die opvoeders kon verstaan. Die raamwerk van die aanvanklike program word in Tabel 4.1 uiteengesit.

Tabel 4.1 Aanvanklike program

SESSIE 1	SESSIE 2	SESSIE 3
Definisie en oorsig van emosionele en gedragsbehoefes Insluitende onderwys Sistemiese benadering Praktike en strategieë om die voorkoms/impak te beperk Aksienavorsing	Strategieë vir opvoeders in die hantering van: <ul style="list-style-type: none"> - Aandagtekort/Hiperaktiwiteitsversteuring - Opponerende tartende gedrag - Gedragsteurnis - Depressie - Angsversteurings 	Meer gevorderde strategieë (soos in die finale program) Aanleer van spesifieke vaardighede (soos in die finale program) Medikasie

Soos reeds vermeld is die program nooit as staties beskou nie en is dit voortdurend aangepas namate nuwe behoeftes tydens die verloop van die intervensie bekend geraak het (sien punt 5.3). Dit verklaar hoekom sekere aspekte in die derde sessie gedoen is wat beter in die eerste sessie sou pas. 'n Bondige opsomming van die finale opleidingsprogram wat by die skole aangebied is word in Tabel 4.2 verskaf. Die volledige program is as Aanhangsel C aangeheg.

Tabel 4.2 Opsomming van die finale program

SESSIE 1	SESSIE 2	SESSIE 3
Definisie - emosionele en gedragsbehoefes Beskrywing van gedragsuitinge Voorkoms Insluitende onderwys Sistemiese benadering Veranderende eise aan leerders Praktike en strategieë om die voorkoms/impak te beperk: <ul style="list-style-type: none"> - Opvoeder-leerderverhouding - Klaskamerroetines en -reëls - Klasorganisasie - Lesbeplanning en -aanbieding - Strategieë om taakgerigte gedrag te bevorder Aksienavorsing	Aandagtekort/Hiperaktiwiteitsversteuring <ul style="list-style-type: none"> - Eienskappe - Oorsake - Strategieë vir opvoeders Opponerende en tartende gedrag <ul style="list-style-type: none"> - Eienskappe - Oorsake - Strategieë vir opvoeders Gedragsteurnis <ul style="list-style-type: none"> - Eienskappe - Oorsake - Strategieë vir opvoeders Depressie <ul style="list-style-type: none"> - Eienskappe - Oorsake - Strategieë vir opvoeders Angsversteurings <ul style="list-style-type: none"> - Eienskappe - Oorsake - Strategieë vir opvoeders 	Opvoeder-ouerverhouding Skoolbestuursaspekte Hoe opvoeders hul taak kan vergemaklik Meer gevorderde strategieë: <ul style="list-style-type: none"> - Gedragmodifikasie - Operante prosedures - Positiewe versterking - Negatiewe versterking - Teken-ekonomieprogram - <i>Time out</i>-prosedure - Beheer van gevolge - Detensie - Dissipline wat herstel - Selfregulering - Selfmonitering - Selfversterking - Selfinstruksie - Doelwitstelling Aanleer van spesifieke vaardighede: <ul style="list-style-type: none"> - Sosialevaardighedsopleiding - Probleemoplossingsvaardighede - Selfspraak - Ontspanningsopleiding & Medikasie

4.7.3 Implementering van die intervensie

Die implementering van die program het plaasgevind in die personeelkamer van die deelnemende skole. Die opleidingsprogram (sien punt 4.7.2) is in drie sessies van 2 tot 2½ uur aangebied.

Die program is ook by 'n derde skool (skool C) aangebied maar tydens die behoeftebepalingsfase is 'n korrupsieskandaal by die skool oopgevlak. Dit het tot ernstige bestuursprobleme en onderlinge spanning onder die verskillende faksies binne die personeel gelei. Die navorser het egter besluit om voort te gaan met die implementering van die program volgens die ooreenkoms wat gegee is. Geen data, selfs die wat versamel is tydens die behoeftebepaling, is ingesluit in die navorsing nie. Die navorser het die aanbieding van die opleidingsprogram as 'n etiese verpligting hanteer.

Tydens die eerste kwartaal van 2008 is die datums en tye waarop die sessies by skool A sou plaasvind in samewerking met die hoof bepaal, naamlik elke tweede Woensdag van die tweede kwartaal van 2008. Die program is binne die bestek van die eerste ses weke van die kwartaal afgehandel.

In skool B het die eerste sessie op versoek van die skool plaasgevind tydens die tweede laaste dag van die vierde kwartaal 2008, waartydens slegs die opvoeders by die skool was. Die ander twee sessies het een in die eerste en een in die tweede kwartaal van 2009 plaasgevind, op datums wat op die skool se jaarprogram aangedui was en deur die skool bepaal is. Die navorser het die sessies 'n week voor elke aanbieding met die hoof bevestig. Die program kon vir al die sessies op die voorafbepaalde datums voortgaan.

In beide gevalle kon enige opvoeder wat wou en beskikbaar was, deelneem aan die opleiding ongeag hul posvlak, selfs die hoof. Opvoeders kon deel wees van die behoeftebepaling, maar dit was nie 'n voorvereiste vir deelname aan die opleiding nie. Meer opvoeders het deelgeneem aan die opleidingsprogram as aan die behoeftebepaling. Daar is nie by elke geleentheid formeel presensie geneem van die opvoeders wat teenwoordig was nie. Daar is slegs rekord gehou van die aantal persone wat elke sessie bygewoon het soos in Tabel 4.3 aangedui:

Tabel 4.3: Bywoning van opvoeders per skool per sessie

SESSIE	SKOOL A	SKOOL B
Sessie 1	21	26 + 3 van skool A
Sessie 2	27	26 + 2 besoekers
Sessie 3	25	24 + 2 besoekers +2 van skool A

Opleidingsessies by skool B is ook bygewoon deur opvoeders van skool A wat dit nie by hul eie skool kon bywoon nie. Vanaf die tweede sessie het opvoeders van ander skole, wat gevra het om deel te word van die opleiding, ook by die sessies aangesluit. Laasgenoemde deelnemers het egter nie die terugvoeringsvorme of evalueringsvrae voltooi nie, en word as besoekers aangedui. 'n Volledige beskrywing van die eienskappe van die deelnemers aan die implementering van die opleidingsprogram word in Hoofstuk 5 onder punt 5.3 verskaf omdat hulle ook die evalueringsvrae voltooi het.

Die opleiding is hoofsaaklik deur die navorser aangebied. Aan die begin van elke sessie is notas vir die betrokke sessie aan elke deelnemer verskaf (sien Aanhangsel C). Tydens aanbiedings is 'n deelnemende styl gebruik, waarin die deelnemers se bydraes deel van die intervensie kon vorm sodat opvoeders se ervaring, persoonlike kreatiwiteit en kennis deel kon word van die implementering.

Dit was so gestruktureer dat daar tydens die navorser se aanbieding te eniger tyd geleentheid was vir uitbreidings of insette ten opsigte van die spesifieke aspek onder bespreking of enige ander strategie wat die opvoeders as nuttig ervaar of van geweet het. Die program wat gerealiseer het vir die verloop van die onderskeie sessies word in Tabel 4.4 verskaf:

Tabel 4.4 Program van die sessies

SESSIE 1	SESSIE 2	SESSIE 3
Bekendstelling en verwelkoming Breë inhoudelike raamwerk van die program Aanbieding met besprekings Emosionele en gedragsbehoefte – bespreking Praktiese oefening m.b.t. verskillende situasies Reëlins t.o.v. die inhandiging van die terugvoeringsvorme	Verwelkoming Opvoederterugvoering oor hul ervarings met die implementering van sessie 1 in die klas/skool. Verduideliking om probleme met die voltooiing en administrasie van die terugvoeringsvorme uit te skakel Aanbieding met insette van opvoeders	Verwelkoming Opvoederterugvoering oor hul ervarings met die implementering van sessie 2 in die klas/skool. Aanbieding met insette van opvoeders

Aan die begin van Sessies 2 en 3 was daar geleentheid vir die deelnemers om insette te lewer oor die strategieë van die vorige sessie, probleme wat hulle ervaar het, aanpassings wat hulle gemaak het en ander strategieë wat hulle gevind het wat werk. Sodanige deelnemende prosesse in navorsing en implementering ondersteun die demokratiese styl van gemeenskapsielkunde en aksienavorsing.

4.7.3.1 Data-insameling tydens die implementering

In die monitering van die implementeringstadium is kwalitatiewe data-insamelmodes gebruik, onder andere veldnotas, gesprekke, waarnemings en terugvoering van die opvoeders rakende hul ervarings/waarnemings in die klas (Denzin & Lincoln, 2008; Mertler, 2006). Waarneming is gebruik tydens die implementering van die opleiding om die reaksie van deelnemers te beskryf. Volgens Angrosino (2008) vorm waarneming die fundamentele basis van data-insameling.

Waarnemers het 'n invloed op dit wat hulle waarneem (Angrosino, 2008). Dit kan bloot wees as gevolg van hul teenwoordigheid, maar hulle kan ook beïnvloed wat mense sê of doen (Leedy & Ormrod, 2005). In hierdie studie was die deelnemers gemaklik met die eksterne waarnemers (sien 4.6.3) en die navorser, omdat hulle goed bekend is synde deel van die Gauteng Departement van Onderwys se insluitende onderwys en spesiale skole-eenheid op distriksvlak.

Gedurende die implementeringsstadium van die navorsing het die navorser die rol van deelnemer/waarnemer aangeneem, en was op verskillende vlakke met die deelnemers en hul aktiwiteite betrokke, naamlik as programaanbieder, hulpverlener en waarnemer tydens die onderskeie stadiums. Eksterne waarnemers is gebruik omdat die navorser wat optree as fasiliteerder dit moeilik kan vind om te fasiliteer en terselfdertyd waar te neem — terwyl die aandag by die een saak is, gebeur daar dikwels iets anders wat nie waargeneem word nie (Babbie, 2008; McNiff & Whitehead, 2005). So is verhoed dat inligting en waarnemings verlore gaan.

Onafhanklike waarnemers was nodig om die subjektiwiteit van die navorser, wat die kwaliteit van die data kon beïnvloed, teen te werk, om so die geldigheid van die navorsing te verhoog (Babbie, 2008; Lichtman, 2006). Die onafhanklike waarnemers was hoofsaaklik passiewe waarnemers (Lichtman, 2006; McNiff & Whitehead, 2005), maar kon ook insette tot die fasilitering lewer. Beide was opvoedkundige sielkundiges met baie ervaring in die onderwys en het dus goeie insette gelewer. Omdat hulle goed bekend was met die opvoeder/deelnemers, was gesprekke voor en na die intervensies natuurlik en die informele inligting is ook opgeteken.

In die implementeringsfase is gefokusde waarneming gebruik omdat die navorser asook die eksterne waarnemers net gefokus het op sake wat verband hou met die studie (Angrosino, 2008). Die fokus vir waarneming (data-insameling) en analise tydens die implementeringsfase was spesifiek op die volgende aspekte gerig:

- Wat is die invloed van die intervensie op onderskeie sisteme?
- Wat is die houdings van opvoeders teenoor die onderskeie strategieë?
- Vind implementering van die strategieë plaas?
- Watter strategieë word bruikbaar gevind en met watter word probleme ondervind?
- Is daar faktore wat programimplementering bevorder of rem?
- Is daar ander behoeftes/aspekte wat nog aangespreek behoort te word?

Aan die einde van die elke sessie het 'n bespreking plaasgevind tussen die eksterne waarnemer van die betrokke sessie en die navorser-waarnemer. Hierdeur kon 'n ooreenkoms in waarnemingstyl ontwikkel word en aspekte wat meer aandag benodig, kon uitgewys word (Lichtman, 2006).

Die opvoeder-deelnemers het as waarnemers in hul klasse opgetree waar hulle die reaksie van leerders moes waarneem en hulle ervarings as opvoeders op die terugvoeringsvorme moes aandui. Holly *et al.*, (2005) asook McNiff en Whitehead (2005) wys op die nut van aksienavorsing deur die opvoeder binne die klas.

Daar is egter nie net van kwalitatiewe data-insamelingstegnieke gebruik gemaak nie. Dit is aangevul met 'n vraelys na afloop van die implementering, omdat die navorser beseft het dat te veel van die strategieë wat benut word deur opvoeders nie vermeld is in die terugvoeringsvorme nie (sien punt 4.7.3.1. B.) Beide kwalitatiewe en kwantitatiewe data-insamelmodes is dus gebruik.

A. Kwalitatiewe data-insameling

Die kwalitatiewe data wat tydens die stadium ingesamel is, het gelet op aktiwiteite, mense en die fisiese aspekte van die situasie (Mills, 2003). Die prosedures van data-insameling word vervolgens beskryf.

Navorsersjoernaal

Die waarnemings van die navorser het die vorm van 'n joernaal/dagboek aangeneem waarin waarnemingsnotas opgeteken is, asook aspekte rondom die navorsing. Sommige bronne gebruik dagboek en joernaal afwisselend terwyl ander 'n dagboek en navorserslogboek as ekwivalente gebruik (Holly *et al.*, 2005). 'n Navorsersjoernaal word beskou as 'n ontwikkelende en reflekerende professionele dokument wat 'n wye reeks inligting oor die navorsingsproses kan bevat (Holly *et al.*, 2005; McNiff & Whitehead, 2005).

Vir die doel van die studie word die term navorsersjoernaal gebruik, omdat dit meer inligting bevat het as blote veldnotas van die sessie. Hierin is byvoorbeeld aangeteken dat van die opvoeder-deelnemers soms geskakel het vir meer inligting of in die verbygaan aspekte met die navorser bespreek het. Die joernaal het ook toekomstige planne ingesluit, asook beskrywings, die navorser se

kommer, interpretasies en refleksies, nuwe insigte uit die literatuur, dinge om op te volg, boeke om te lees, persone om te konsulteer, en addisionele data wat ingesamel moes word.

Veldnotas

Veldnotas het geen standaarddefinisie nie; sommige beskou dit as rou data, wat in die veld gemaak word op grond van byvoorbeeld waarnemings en gesprekke. Ander kontrasteer veldnotas met inskrywings in 'n joernaal soos idees, indrukke, sake om te ondersoek (Schwandt, 2007). Veldnotas is notas van die direkte waarnemings van wat gesê en gedoen word binne en buite die onmiddellike konteks. Dit vervat ook die indrukke of vermoedens van waarnemers, byvoorbeeld tydens 'n intervensie of gesprek, hul denke oor die dinamika van die gebeure, idees vir insluiting op 'n later stadium, en sake wat belangrik sal wees tydens die analise van die data (Lewis & Ritchie, 2003; McNiff & Whitehead, 2005).

Dit stem ooreen met die mening van Schwandt (2007) dat 'n skeiding tussen suiwer waarnemings en ander inligting net gedeeltelik moontlik is. Waarneming word gekleur met die navorser se eie idees. Saam met die waarnemings kom ook "kopnotas" of idees wat voortdurend ontwikkel en verander en waaruit die geskrewe verslag dan kom. Veldnotas van waarnemings, indrukke en denke is die algemeenste metode wat aksienavorsers gebruik om te beskryf wat gebeur het (Lewis & Ritchie, 2003; McNiff & Whitehead, 2005).

In hierdie navorsing het die veldnotas van waarnemings gefokus op die invloed van die intervensie op die onderskeie sisteme; die houdings van die opvoeders teenoor onderskeie strategieë wat geblyk het uit verbale uitinge asook nie-verbale gedrag; indrukke of terugvoering oor die implementering van die strategieë; probleme wat ondervind word; faktore wat programimplementering bevorder of rem; asook ander behoeftes/aspekte wat nog aangespreek behoort te word. In die geval was daar dus sprake van waarnemings asook aantekeninge oor idees en sake wat in ag geneem en ondersoek moes word, of tydens analise oorweeg moes word.

Eksterne waarnemers wat betrokke was by die afsonderlike sessies het gewoonlik hul skriftelike veldnotas 'n dag na die sessie aangebied is, aan die navorser

gegee. Hierdie notas het 'n wye verskeidenheid aspekte bevat wat gewissel het van direkte aanhalings van opvoeders, aanvoeling oor die gemoedstemming van die deelnemers, tot feitelike inligting oor die aanbieding.

Terugvoeringsvorms

Geskrewe inligting vanuit die terugvoeringsvorms van die deelnemers is ook benut as 'n vorm van deelnemerwaarneming, omdat die navorser nie fisies in die klasse kon wees nie. Die gedagte was dat opvoeders die strategieë in die klas moes toepas en deur middel van die terugvoeringsvorms aandui hoe hulle dit hanteer het en wat die reaksie van die leerders was. Hierdie vorms is deur die opvoeders voltooi en by die skool se sekretaresse ingehandig.

Die navorser het dit die week voor die volgende aanbieding kom haal, sodat van die inligting en behoeftes in die volgende sessie benut of aangespreek kon word. Die opvoeders is gelei deur die volgende opskrifte op die terugvoeringsvorms :

- Gedrag wat u opmerk of kwel
- Aksies wat geneem is
- Uitkoms van die aksies
- Het enige verandering plaasgevind byvoorbeeld by uself, die klas, die leerder, ens.?
- Aspekte waaroor u onseker voel of meer inligting/ondersteuning benodig.

B. Kwalitatiewe data-analise tydens die implementering

Die doel van aksienavorsing is om die praktyk te verbeter. Dit word gedoen deur aksies nader te bring aan die doel en intensies (McNiff & Whitehead, 2005). Terugvoering en refleksies is gebruik om rigting te gee aan die planne om die praktyk te verbeter (Somekh, 2006). Daarom is die inligting wat uit die behoeftebepalingsfase en tydens die intervensiefase bekend geword het benut om die intervensieprogram aan te pas om dit sodoende meer effektief te maak.

In die konteks van aksienavorsing kan data-analise nie aan die einde van die navorsing gedoen word nie. Data-analise is eerder 'n voortdurende proses van

waarneming, interpretasie/reflektering, beplanning en handeling (Mills, 2003), soos voorgestel in Figuur 4.2. Dit is dan ook die metode wat in hierdie navorsing gevolg is.

Die navorser het telkens voor die finale beplanning van 'n volgende sessie die resultate benut deur die veldnotas van die eksterne waarnemers, die navorsersjoernaal asook die terugvoeringsvorme van die opvoeder-deelnemers te bestudeer, voorlopige temas te identifiseer en te reflekteer oor aspekte wat anders aangepak moes word of meer aandag moes kry tydens die opleiding. Die inligting hieruit verkry is dan ook met die eksterne waarnemers bespreek om seker te maak dat dit ook hulle persepsies was. Aan die einde van die intervensie is kwalitatiewe data-analisetegnieke gebruik om die data te ontleed (sien punt 4.8.1).

Omdat die navorser besef het dat baie inligting oor die praktyke wat opvoeders in die klas toepas nie in die kwalitatiewe data vermeld is nie, is 'n vraelys ontwikkel. Hierdie vraelys word nou bespreek.

C. Kwantitatiewe data-insameling

Die navorser het dit nodig geag om die evalueringsvraelysmetode bykomend te gebruik om data in te samel. Die navorser het bewus geraak dat te veel inligting oor strategieë wat deur opvoeders gebruik is nadat hulle die opleiding bygewoon het en dit in die klas toegepas het, nie in die terugvoeringsvorme of tydens die terugvoering aan die begin van die volgende sessie vermeld was nie. Die vraelys is dus ingesluit om die kwalitatiewe data aan te vul.

Hierdie vraelys is gebruik om biografiese inligting van die deelnemers te bekom soos geslag, huidige posvlak, aantal jare beroepservaring, huistaal, kwalifikasies, en of hulle voorheen opleiding ontvang het om te werk met leerders met emosionele- en gedragsbehoefte, en indien wel, die aard van die opleiding. Die navorser het hierdie inligting as noodsaaklik beskou om 'n profiel van die deelnemers wat die opleiding voltooi het te ontwikkel (sien punt 5.3).

Strategieë wat benut is, soos verkry uit die kwalitatiewe data is gelys, asook strategieë wat tydens die opleiding hanteer is. Die deelnemers is gevra om die

strategieë te beoordeel gegrond op hul ervaring van die bruikbaarheid van die besondere strategie in die hantering van leerders met emosionele en gedragsbehoefte in die skool/klas.

Die deelnemers is gevra om die strategieë te beoordeel volgens 'n semantiese differensiaalskaal (Babbie, 2008) wat die volgende kategorieë bevat het:

0 = Weet nog nie of het nog nie gebruik nie

1 = Glad nie bruikbaar

2 = Effens bruikbaar

3 = Bruikbaar

4 = Baie bruikbaar

5 = Uiteens bruikbaar en effektief

Die kategorie *0 = Weet nog nie of het nog nie gebruik nie* is doelbewus ingesluit sodat die opvoeder-deelnemers nie gedwing was om 'n strategie te beoordeel wat hulle nog nie gebruik het nie. Die deelnemer het net een keuse per stelling gehad (Oppenheim, 2004).

Die meerderheid vrae in die vraelys was geslote vrae (sien Aansluiting D). Om die beperkinge van geslote vrae teen te werk is daar aan die einde van elke afdeling ruimte gelaat om ander strategieë wat nie vermeld is nie en wat die deelnemer wel nuttig ervaar te vermeld (Babbie, 2008).

Die vraelys is so ontwerp dat die data vergelyk kon word met die kategorieë en kodes van die kwalitatiewe data sodat die twee databronne geïntegreer kon word (Creswell, Plano Clark & Garrett, 2008) (sien punt 5.4.5). Hierdie proses staan bekend as triangulasie. Triangulasie is 'n wyse waarop verskeie fasette van komplekse fenomene bestudeer word en met mekaar in verband gebring kan word. Hierdie proses kan ook vertroue in die bevindinge verhoog wanneer die onderskeie databronne (in dié geval die terugvoeringsvorme, navorsersjoernaal, opsommings en veldnotas van die eksterne waarnemer en die evalueringsvraelys), dieselfde of verwante uitkomst toon (Hardy & Bryman, 2004).

Die inligting wat hieruit verkry is kan as 'n evaluering beskou word van die mate waartoe opvoeders die strategieë toegepas het, aldan nie. Dit is verder 'n maatstaf om te bepaal tot watter mate die strategieë bruikbaar is in die hantering van leerders met emosionele en gedragsbehoefte. Die inligting wat hieruit bekom is kan ook as 'n belangrike aanduiding beskou word vir die insluiting, aldan nie, van strategieë vir toekomstige programme, asook van aspekte wat meer aandag behoort te geniet.

4.7.4 Opsommende evaluering van uitkoms

Tydens die opsommende evaluering (sien punt 5.5), is al die data soos verkry tydens die behoeftebepaling, die monitering van die implementering en die evalueringsvraelys oor stadiums heen met mekaar in verband gebring en vergelyk. Hierdie kan dus beskou word as 'n vergelyking en beredenering op 'n hoër vlak.

Hierdie vlak van ontleding kan beskryf word as die identifisering van die patrone van die patrone. Die patroon wat die navorser uit die vorige bespreking van resultate gekry het, word nou deur die navorser met die daaropvolgende patrone in verband gebring, om 'n patroon in die patrone te sien wat verband hou met die essensie van die verskynsel. Ontleding vind dus plaas op 'n hoër wordende vlak van abstraksie en die navorser se epistemologiese raamwerk (in dié geval die sisteemteorie en gemeenskapsielkunde) speel 'n rol in die verwerking en interpretering van die data.

4.8 DATA-ANALISE

Soos reeds gemeld is kwalitatiewe en kwantitatiewe data-insamelingsmetodes gebruik om sodoende 'n beter begrip te kry van die strategieë wat opvoeders gebruik en as bruikbaar beskou om leerders met emosionele en gedragsbehoefte by te staan. Deur die proses van triangulasie is data uit verskeie bronne geïntegreer of aanvullend tot mekaar gebruik om die betroubaarheid van die navorsing te verhoog. Vervolgens word die ontleding van die kwalitatiewe en kwantitatiewe data bespreek.

4.8.1 Kwalitatiewe data-analise

Data-analise kan beskou word as die aktiwiteit wat daarop gemik is om sin te maak uit die data, dit te interpreteer en daaroor te teoretiseer (Schwandt, 2007). Denzin en Lincoln (2008, p.7) beskryf die kwalitatiewe navorser as “bricoleur or maker of quilts using aesthetic and material tools of his or her craft.” Dit word gedoen deur ’n verskeidenheid prosedures te gebruik wat heen en weer werk tussen data en idees fasiliteer.

Kwalitatiewe data-analise behels in essensie die opsporing of ontdekking, en dan definiëring, kategorisering, teoretisering, verduideliking, ontginning (Miles & Huberman, 2002) en regverdiging van die interpretasies (Schwandt, 2007). Analise impliseer dat die geheel opgebreek word in dele wat hersaamgestel en gereduseer word om tot begrip van die eenheid van die geheel te kom (Denzin & Lincoln, 2008).

Die taak van die navorser is om die data te organiseer, en sin te maak (Lichtman, 2006) van die groot hoeveelheid kwalitatiewe data wat versamel is in die veldnotas van die eksterne waarnemer, die joernaal van die navorser, die terugvoeringsvorms, opvoeder-ervarings en fokusgroepe. Dit word gedoen deur die volume inligting te reduseer, patrone te identifiseer en ’n raamwerk daar te stel (Bloomberg & Volpe, 2008).

Die tipiese navorsingsstelsel wat bestaan uit die navorser, data en ontwikkelende teorie, behels dat ’n proses van ontwikkeling voortdurend plaasvind met konstante terugvoering tussen data en die model. Hierdie herhalende verweefde proses van data-analise begin letterlik by datagenerering en loop reg deur die hele data-analiseproses (Denzin & Lincoln, 2008; Lichtman, 2006). Tydens die sirkulêre proses van datagenerering en -analiserings word die navorsingsdata verwerk en geherkonstrueer.

Ison (2008) beskryf die “invloed” van die navorser op dit wat waargeneem word. Die navorser staan nie los van die data nie en beïnvloed dit op ’n subjektiewe wyse, vanaf die aanvanklike keuse van die studieveld tot en met die finale interpretasie van die data. Die bril waardeur die navorser kyk is subjektief en

verskil van navorser tot navorser as gevolg van verskillende perspektiewe en ervarings.

Miles en Huberman (1994) identifiseer drie verwante parallele subprosesse van data-analises:

- (i) Datavermindering/reduisering behels die begrensing van die navorsing en data en dit vind deurentyd in die navorsingsproses plaas. Dit sluit aspekte in soos die seleksie van deelnemers, keuse van data-insamelingsmetodes, vereenvoudiging, kodering, opsomming en indeling volgens temas. Data vermindering/reduisering vorm ook deel van data-ontleding omdat die navorser moet besluit wat is relevant en hoe die data georganiseer en gegroepeer word.
- (ii) Datavoorstelling behels die organiserings en kompakte samevatting of visuele voorstelling van die data uit die groot hoeveelheid teks en aantekeninge. Groot hoeveelhede ongeordende teks is moeilik om te ontleed of om 'n geheelbeeld daarvan te vorm. Data-ordening by wyse van matrikse, tabelle en netwerke maak vergelykings en die bewuswording van patrone en temas meer toeganklik. Datavoorstelling gee betekenis aan data.
- (iii) Gevolgtrekkings en die verifiëring van data vind reeds vanaf die aanvang van die data-insamelingsproses plaas. Dit behels die navorser se pogings om betekenis te verstaan en reëlmatige patrone en verduidelikings te identifiseer. Dit impliseer dat die navorser reflekteer op dit wat gelees is en so 'n verwysingsraamwerk opbou oor prosesse en patrone wat ter sprake is, dit toets aan bestaande idees en/of nog moontlikhede byvoeg. Afleidings word deurlopend gemaak, asook verklarings verskaf en verbande getrek, maar met 'n openheid vir nuwe idees wat kan ontstaan. Geldigheid van die bevindings kan byvoorbeeld verkry word deur 'n kollega te betrek in die verifiëring van die gevolgtrekkings, of om terugvoering van die deelnemers te kry oor die korrektheid van die bevindinge.

4.8.1.1 Die proses van kwalitatiewe data-analise in die navorsing

Die data uit die opvoeder-ervarings, fokusgroepe, veldnotas van die eksterne waarnemer en die joernaal van die navorser, was alles in 'n skriftelike vorm. Dit was dus nie nodig om transkripsies daarvan te maak nie. Van die begin van die

navorsing het die navorser herhaaldelik deur bogemelde inligting bly lees om 'n oorsig te kry van die huidige belewenisse van opvoeders asook van die behoeftes wat openbaar word, omdat dit die behoeftebepalingsfase van die navorsing was.

Temas soos verskaf deur die onderskeie vrae in die fokusgroepe en die onderafdelings in die vrae aan die opvoeders word gebruik as temas om die resultate weer te gee. Data uit die monitering van die implementering word chronologies weergegee en onderskei volgens data-insamelingsmetodes. Die data is as volg gekodeer en geïnterpreteer:

A. Kodering

Kodering het behels dat elke opvoeder-ervaring geneem is en aanvanklike kodes toegeken is aan verskillende segmente van betekenis in die betrokke opvoeder-ervaring (Henning, Van Rensburg & Smit, 2004). Babbie (2008) beskryf dit as klassifisering of kategorisering van individuele datastukke. 'n Lys van die kodes wat toegeken is, is saamgestel. Daarna is die volgende opvoeder-ervarings op dieselfde wyse gekodeer. Sou daar nie reeds 'n kode bestaan vir 'n betrokke betekenis nie, is dit bygevoeg totdat al die data op die wyse gekodeer is.

Al die kwalitatiewe data (opvoeder-ervarings, fokusgroepe, opvoeder-terugvoeringsvorme per sessie, navorsersjoernaal en eksterne waarnemer se veldnotas) is binne die konteks van die betrokke data-insamelingsmetode op hierdie wyse gekodeer. Tydens die proses van kodering is daar voortdurend gereflekteer op kodes wat toegeken is, en meer kodes is bygevoeg, ander is saamgevoeg en in sekere gevalle is besluit op 'n meer beskrywende kode. Op hierdie stadium is die temas soos verkry uit die vrae of onderskeie sessies met hul verskillende vorme van data-insameling op 'n muur geplak as opskrifte. Daarna is die kodes asook uittreksels uit die data onder die opskrifte gesorteer. Hierna is al die kodes wat toegeken is in oënskou geneem deur 'n proses van refleksie en aanpassings. Kodes en uittreksels uit die data is geskuif na kategorieë/subtemas waar dit die beste inpas.

B. Kategorieë/subtemas

Sekere kodes het uitgestaan terwyl ander saamgevoeg is. Kodes uit die ontleding van rou data is met mekaar in verband gebring, patrone is geïdentifiseer en interpretasies is gemaak van hoe dit verband hou met die groter geheel (Lichtman, 2006). Op die wyse is subtemas of kategorieë gegroepeer onder die betrokke tema of navorsingsinsamelingsmetode van die sessie waaronder dit resorteer.

Die subtemas is met mekaar in verband gebring volgens hulle ooreenkoms in betekenis, wat hulle gesamentlik sê, wat hulle van mekaar sê, en hoe hulle verband hou met wat die navorser reeds weet uit die literatuur. Hier is dus sprake van patrone en verhoudings wat geïdentifiseer word (Hennig *et al.*, 2004) op grond van die navorser se interpretasie. Daar is wegbeweeg van 'n deelnemerkonstruksie na die konstruksie van die konseptuele raamwerk van die navorser (Visser, 2001). Volgens Miles en Huberman (1994) beteken dit data-voorstelling en data vermindering/redusering.

Aan die einde van die stadium was daar verskeie kategorieë of subtemas met gekodeerde onderdele soos geïnterpreteer deur die navorser. Op hierdie stadium het 'n onafhanklike onderwyskenner (Dr. M van der Walt, 'n lektor in Opvoedkunde aan die Universiteit van Noord-Wes) die interpretasie geverifieer deur die gekodeerde data en kategorieë/subtemas te kontroleer. Waar daar verskillende interpretasies was, is dit bespreek en konsensus oor 'n spesifieke interpretasie is bereik.

C. Identifisering van patrone

Dit was nodig om data uit die verskillende bronne van data-insameling asook oor die verskillende stadiums van die data-insameling, oor sessies en temas heen met mekaar in verband te bring. Op hierdie stadium was daar dus ondersoek ingestel na patrone van die patrone, soos waargeneem deur die navorser. Hierdie patrone hou verband met die kern van die ondersoek. Dit was belangrik om bewyse in die data te soek wat die navorser se aanvoeling bevestig, maar dit was net so belangrik om te soek na data wat nie ingepas het by die patrone nie.

Nie-bevestigende data kan uiters belangrik wees om die data te verstaan (Holly *et al.*, 2005; Lichtman, 2006; Schwandt, 2007). Uit die opvoederterugvoering kon die direkte of indirekte impak van die opleiding op verskillende sisteme waargeneem word, soos die impak op die leerder in die klas, klasaktiwiteite, die opvoeders en die skoolgemeenskap.

Aksienavorsers kyk ook na patrone van verandering of selfs van geen verandering in denke, gedrag, gevoelens of ontwikkeling — in die geval by die opvoeders of by hul leerders wat die gevolg kan wees van die aksie. Toestande en omstandighede wat saam met die denke, gedrag en gevoelenspatrone gaan word ook in aanmerking geneem deur vrae te vra soos, Wat is die moontlike oorsake of gevolge? (Holly *et al.*, 2005).

D. Konseptuele kategorisering

Op die vlak van ontleding kyk die navorser na patrone van patrone wat verband hou met die essensie van die verskynsel. Ontleding vind plaas op toenemende vlakke van abstraksie en die navorser se epistemologiese agtergrond speel 'n rol in die interpretasies. In hierdie navorsing is ontleding gedoen deur die bevindinge in terme van die teoretiese raamwerk — in dié geval sisteemteorie — te integreer en te verduidelik. In die verband kan verwys word na die patrone van verandering wat plaasgevind het oor sisteme heen.

Data-analise het regdeur al die navorsingsfases plaasgevind omdat aksienavorsing 'n voortdurende proses van beplanning, aksie, waarneming en reflektoring is, om so die praktyk te verbeter. In hierdie studie was dit veral nodig om die inhoud van die opleidingsprogram aan te pas, aangesien nuwe insigte telkens aan die lig gekom het. So het die opleidingsprogram ontwikkel tot 'n bruikbare instrument wat gerig is op die behoeftes van opvoeders.

E. Triangulasie

Die data verkry deur middel van die verskillende data-insamelingsmetodes oor die sessies heen is met mekaar getrianguleer. Volgens Hardy en Bryman (2004) is triangulasie 'n wyse waarop verskeie fasette bestudeer kan word en wat lei tot hoër vertroue in die resultate.

4.8.2 Kwantitatiewe data-ontleding

Die vraelys het bestaan uit 'n lys strategieë wat tydens die intervensie bespreek is. Die deelnemers moes die bruikbaarheid van elke strategie aan die hand van 'n voorgestelde skaal beoordeel. By implikasie moes opvoeders op grond van hul ervaring in die klas/skool, toets of die strategieë bruikbaar was of nie. Die vraelyste van 47 deelnemers is terug ontvang, gekodeer en is daarna deur Statomet in die SAS statistiese pakket ingelees. Die aard van die data asook die klein aantal deelnemers ($n=47$) het die moontlikhede van statistiese prosedures beperk.

Biografiese data is hoofsaaklik ontleed deur frekwensies en beskrywende statistiek, soos gemiddeldes, te verkry. Frekwensies en persentasies (Babbie, 2008) is gebruik om die gebruik en bruikbaarheid van onderskeie strategieë te beoordeel asook om 'n rangorde daaraan toe te ken gebaseer op die gemiddelde telling per strategie oor al die strategieë heen, ongeag die kategorie waarin dit ingedeel is. Die verspreiding in die data het egter aangetoon dat dit nie voldoende was om net die standaardafwyking te gebruik as aanduiding van variasie nie.

'n Variasiekoëffisiënt is dus ook bereken (Sien Aanhangel F) as relatiewe maatstaf van verspreiding om aan te toon waar die gemiddeld 'n swak maatstaf is, omdat data op die twee uiterste punte van die skaal gegroepeer was – in dié geval op 1 of 4/5 (Steyn, Smit, Du Toit & Strasheim, 1994). Hiervolgens kon bepaal word watter strategieë opvoeders gebruik het die bruikbaarste was en watter strategieë nie as bruikbaar beskou kon word nie, en moontlik weggelaat kon word uit die opleidingspakket.

4.9 BETROUBAARHEID EN GELDIGHEID VAN DIE BEVINDING

Betroubaarheid van data in die breedste sin van die woord vereis standhoudendheid of stabiliteit van interpretasie en geldigheid verwys na kredietwaardigheid (Ritchie & Lewis, 2003).

4.9.1 Betroubaarheid

Betroubaarheid verwys na die akkuraatheid en presiesheid in die uitvoering van die navorsing (Wisker, 2008). Dit impliseer dat dieselfde resultate verkry behoort te word, selfs al word verskillende metodes gebruik. In kwalitatiewe navorsing is

dit nie werklik moontlik nie omdat data subjektief van aard is. Dit is die menings van opvoeders wat spruit uit hul eie ervarings wat ondersoek word. Dit behels ook die interpretasie van die navorser uit haar spesifieke verwysingsraamwerk.

Hoewel betroubaarheid nie noodsaaklik was nie, is daaraan aandag gegee om die stabiliteit van die interpretasie van die data te verhoog deur dit verskeie kere deur te lees en herhaaldelik te kodeer om te verseker dat die interpretasie dieselfde bly oor tyd. 'n Onafhanklike kodeerder is ook gevra om kodes, kategorieë en temas te toets. Waar ooreenstemming ontbreek het, is verskille bespreek en konsensus oor die interpretasie bereik.

By kwantitatiewe data is die standaardafwyking gebruik as aanduider van variasie (foutmeting), asook van die berekening van die variasiekoëffisiënt om betroubaarheid te verhoog (Kerlinger, 1986).

4.9.2 Geldigheid

Geldigheid was vir lank 'n kernsaak in debatte oor die egtheid van kwalitatiewe navorsing, veral omdat daar veelvuldige bronne van ontledingsydigheid is wat geloofwaardigheid van die bevindinge kan benadeel (Maxwell, 2002). Geldigheid het te make met die samehang tussen die onderskeie komponente in die navorsing soos die konseptuele raamwerk, metode, vrae en bevindings (Wisker, 2008). Dit is 'n konsep met twee dimensies naamlik interne geldigheid (of ondersoek is wat veronderstel is om ondersoek te word) en eksterne geldigheid (of die abstrakte konstrakte toepaslik is in ander soortgelyke kontekste) (Lewis & Ritchie, 2003).

Eksterne geldigheid is tradisioneel nie 'n hoë prioriteit in kwalitatiewe navorsing nie, omdat kwalitatiewe metodes meestal fokus op die begrip van 'n spesifieke groep, gedrag of situasie. Die doel daarvan is nie om te veralgemeen na ander groepe of situasies nie. Daar is tans 'n toename in belangstelling in eksterne geldigheid onder kwalitatiewe navorsers op die gebied van evaluasienavorsing en navorsing oor basiese opvoedkundige sake (Schofield, 2002).

In hierdie navorsing is daar tog 'n verwagting dat veralgemeenbaarheid moontlik en nodig is. Die navorser het 'n opleidingsprogram ontwikkel wat moontlik breër

toepaslik kan wees deur eerstens die huidige situasie en behoeftes van opvoeders te bestudeer, tweedens deur skole te kies wat lyk soos “tipiese” skole (hoewel interaksies selde ooreenkom), en derdens deur meer as een skool in die navorsing te betrek (Schofield, 2002). Hierdeur is gepoog om ’n program te ontwikkel wat moontlik ook in ander skole toegepas kan word.

Maxwell (2002) beklemtoon dat kwalitatiewe navorsing veral aan die volgende tipes geldigheid geëvalueer behoort te word:

- Primêre beskrywingsgeldigheid behels wat die navorser gesien of gehoor het. In dié verband is aantekeninge in die navorsing gemaak in die veldnotas en navorsersjoernaal op grond van werklike gebeure en ook wat deelnemers gesê het.
- Sekondêre beskrywingsgeldigheid beteken dinge wat in beginsel waargeneem kon word en na verwys word, soos byvoorbeeld die gebeure in die klaskamer toe die navorser nie by was nie. Hierdie navorsing is ryk aan sekondêre beskrywingsgeldigheid omdat talle waarnemings van gebeure opgeteken is as deel van die opvoeders se terugvoeringsvorms .
- Interpreteringsgeldigheid verwys na die verstaan van dinge vanuit die perspektief en konseptuele raamwerk van die deelnemer. In hierdie studie is dit nagestreef deur deelnemers se eie woorde of taal te gebruik om kodes, kategorieë of temas toe te lig.

Die maatreëls deur Miles en Huberman (1994) voorgestel, is soos volg toegepas om geldigheid in die navorsing te bevorder:

Die navorser sowel as die twee eksterne waarnemers was sensitief daarvoor dat hulle blote teenwoordigheid ’n impak op die navorsing en sisteem kon hê. Tydens data-ontleding het die navorser dit veral inaggeneem deur te let of slegs positiewe aspekte weergegee is, aangesien opvoeders kon dink dat hulle hulself moontlik kon blootstel om negatiewe sake te vermeld aan persone verbonde aan die distrikskantoor van die Gauteng Departement van Onderwys. Deelnemers se ervarings en betekenisgewing is deur die navorser, sowel as die eksterne waarnemers, met die hoogs moontlike vlakke van respek en sensitiwiteit behandel.

'n Mede-interpreteerder is gebruik om kredietwaardigheid van data-interpretasie te verhoog. Die mede-interpreteerder en die navorser het die interpretasie bespreek en konsensus is bereik. Tydens die implementeringsfase het die eksterne waarnemer opgetree as kritiese vriend om so te verseker dat aspekte van groeiprosesse nie oor die hoof gesien word nie.

Die bevindinge is gemaak gebaseer op data verkry uit veelvuldige insamelingsmetodes asook vanaf veelvuldige rolspelers. Triangulasie is 'n poging om 'n in-diepte begrip te kry van dit wat bestudeer word. Dit is nie 'n metode om die "werklikheid" vas te vat nie, maar dit verleen meer kredietwaardigheid aan interpretasies wanneer die onderskeie bronne dieselfde of verwante uitkomstes toon (Denzin & Lincoln, 2008; Hardy & Bryman, 2004).

Deelnemerbetrokkenheid is verkry deurdat die deelnemers ten volle aan die studie deelgeneem het. In die behoeftebepaling kon fokusgroepe hulle insette lewer in die inhoud en strukturering van die intervensie. Hul bydrae tot die data-insameling was veelvuldig in die vorm van veldnotas, terugvoeringsvorme en die finale evaluering van strategieë deur middel van die vraelys. Omdat dit 'n aksienavorsingsproses was, is terugvoering voortdurend aan die deelnemers gegee oor bevindings en aannames wat gemaak is en om die interpretasie van veldnotas en terugvoeringsvorme te verifieer. Punte van verskil of waaroor daar onduidelikheid was, is bespreek om so te verseker dat die navorser die deelnemers se bydrae korrek begryp (Holly *et al.*, 2005).

Die data is gefotostateer soos dit ontvang is, en dit is daarna gekategoriseer en ontleed om temas uit te lig. Moontlike patrone van patrone in die data is van meet af reeds aangeteken. Dit is vir 'n geruime tyd eers opsy gesit tot voor die optekening van die data, toe die navorser weer daardeur gewerk het. Hierdie tipe herondersoek van die data het daartoe gelei dat kategorieë aangepas is om so te verseker dat die beste moontlike ontleding daarvan gedoen is en nuwe insigte verkry kon word (Holly *et al.*, 2005).

Omdat die stellings vir die vraelys geskoei was op die kwalitatiewe terugvoering en literatuur oor strategieë, is daar hoë inhoudsgeldigheid ten opsigte van die inhoud van die meetinstrument vir die kwantitatiewe data (Kerlinger, 1986). Die

data wat verkry is uit die kwantitatiewe prosedures is ook getrianguleer met kwalitatiewe data.

4.10 ETIESE ASPEKTE

Omdat die navorser in skole gewerk het impliseer dit dat bepaalde etiese aspekte aandag moes kry soos wat in detail bespreek is onder punt 4.6.2 toe die opvoeders as rolspelers behandel is.

So is toestemming verkry van die Gauteng Departement van Onderwys om die navorsing te doen (Aanhangsel A), en van die hoofde van die betrokke skole asook hul bestuursrade.

Reeds voor die aanvang van die navorsing is 'n inligtingsessie by elk van die skole belê waartydens inligting oor die navorsing aan die opvoeders verskaf is oor die verloop van die navorsingsproses asook wat van hulle verwag sou word. Hiertydens is deelnemers se regte en pligte uiteengesit soos dat hulle ter enige tyd kon onttrek van die navorsing; dat hul anonimiteit gehandhaaf sou word; dat data op so 'n wyse aangebied sou word dat dit nie met 'n persoon of skool verbind kon word nie. Opvoeders wat belanggestel het om deel te word van die navorsing het ook 'n skriftelike toestemmingsvorm onderteken.

By die aanbieding van die data wat van opvoeders ontvang is het die navorser seker gemaak dat dit so aangebied word dat dit nie met 'n leerder wat opvoeders vermeld het, verbind kon word nie, om so ook die anonimiteit van leerders wat sekondêre deelnemers was, te beskerm.

In die geval van die skool met interne probleme is voortgegaan met die opleiding vir belangstellende opvoeders hoewel hulle data nie benut kon word nie. Die navorser het dit as eties korrekte optrede beskou.

4.11 SLOT

In die voorafgaande hoofstuk is die metodologiese prosedures wat gebruik is tydens die navorsingsproses vanuit 'n aksienavorsingsperspektief bespreek. Vervolgens word in Hoofstuk 5 aandag geskenk aan die resultate wat die deelnemers se reaksie in die navorsingsproses behels het. Die twee hoofstukke is egter in wisselwerking met mekaar en daar sal telkens terugverwys word na besluite wat in hierdie hoofstuk beskryf is.