

## HOOFSTUK 5: BESPREKING VAN RESULTATE

### 5.1 INLEIDING

Die doel van die hoofstuk is om die bevindinge van die verskillende fases van die aksienavorsing oor strategieë vir opvoeders by die twee skole in die Johannesburg-Suid onderwysdistrik, weer te gee. Dit sal bereik word deur die kwalitatiewe kategorieë/temas wat voorgekom het uit die data-analise weer te gee onder die betrokke data-insamelingsmetode van die aksienavorsingsfase. Aanhalings van die data uit die fokusgroepbesprekings, opvoeder-ervaringsvorms, terugvoeringsvorms, navorsersjoernaal en veldnotas word gebruik om die temas te illustreer. Integrasie van die verskillende data-insamelingsmetodes is gedoen om onderlinge verbande of patrone in die data te identifiseer. Die kwantitatiewe data uit die evalueringsvraelys word ook hiermee geïntegreer.

Omdat die navorsing in die vorm van aksienavorsing gedoen is, word die resultate van elke stadium weergegee. Daar was egter voortdurende terugvoering en aanpassing namate nuwe inligting bekend geraak het, dus kan geeneen van die fases as losstaande van die ander beskou word nie. Hierdie hoofstuk moet ook saam met Hoofstuk 4 gelees word, omdat resultate in hierdie hoofstuk inligting voorsien het vir besluite wat in die navorsingsproses geneem is.

In hierdie hoofstuk word die resultate wat verkry is uit die onderskeie fases van die navorsing weergegee, naamlik, behoeftebepaling, implementering van die opleiding/intervensie en opsommende evaluering. Hoofstuk 6 word gewy aan die interpretasie van die resultate en die gevolgtrekkings wat daarvoor gemaak is.

### 5.2 BEHOEFTEBEPALING

Tydens die behoeftebepaling is die data wat van die twee skole verkry is gebruik om die inligting te ontgin oor die behoeftes van die opvoeders by die twee skole in hul hantering van leerders met emosionele en gedragsbehoefte. Die huidige stand van sake oor die voorkoms en hantering van leerders met emosionele en gedragsbehoefte in hierdie skole, is ook ondersoek.

Opvoeders wat deelgeneem het aan die opvoeder-ervarings en fokusgroepe was nie noodwendig deel van die res van die studie nie, hoewel van hulle ook aan die volgende fases van die navorsing deelgeneem het. Die samestelling van die deelnemers aan die onderskeie fases van die navorsing word daarom in elke fase beskryf.

### **5.2.1 Opvoeder-ervaringsvorm**

Die opvoeder-ervaringsvorms is sowat twee weke voor die behoeftebepaling by die betrokke skool sou plaasvind, aan die skoolhoof gegee. Die skoolhoof is versoek om opvoeders wat sou belangstel om deel te neem aan navorsing te identifiseer en hulle te vra om die vorms te voltooi. Dit is so beplan dat die vorms voor die fokusgroepbesprekings ingevul moes word, omdat die groepbesprekings moontlik die individu se idees kon beïnvloed.

Die vorm het bestaan uit 'n afdeling vir biografiese data van die opvoeder, onder andere geslag, ouderdom, jare beroepservaring, vorige opleiding in die hantering van leerders met emosionele en gedragsbehoefte en formele kwalifikasies. Inligting oor die profiel van skool A en B en die leerders wat die skole bywoon is onder punt 4.6.2 bespreek.

#### ***5.2.1.1 Deelnemers***

In skool A het tien opvoeders die opvoeder-ervaringsvorms voltooi. Die meerderheid opvoeders was vroulik (70%). Die gemiddelde ouderdom was 44 jaar maar het gewissel tussen 29 jaar tot 62 jaar. Die deelnemers het almal, op twee na, oor meer as 14 jaar beroepservaring beskik. Die persoon met die minste beroepservaring het ses jaar ervaring gehad. Al die deelnemers kon dus as ervare, goed gekwalifiseerde opvoeders beskou word. Meer as die helfte van die groep het oor 'n graad-kwalifikasie of 'n diploma in 'n spesialisveld beskik, terwyl die laagste kwalifikasie 'n vier-jaar onderwysdiploma was.

Nege opvoeder-deelnemers van skool B het opvoeder-ervaringsvorms voltooi. Die oorgrote meerderheid (78%) van die deelnemers was dames en 22% mans. Die gemiddelde ouderdom van die deelnemers was 37 jaar, terwyl drie opvoeders jonger as 26 jaar was. Vier (44%) van die deelnemers uit hierdie skool het oor

minder as vyf jaar beroepservaring beskik, wat impliseer dat hulle beroepservaring nog redelik beperk was. Twee van die vier was werklik beginner-opvoeders omdat dit hulle eerste jaar in die onderwys was. Dié opvoeders het oor goeie kwalifikasies beskik; met die laagste kwalifikasie 'n vier-jaar onderwysdiploma.

Hoewel al die deelnemers in beide die skole goed gekwalifiseer was, het slegs drie uit die 19 opvoeders aangedui dat hulle opleiding ontvang het in die hantering van leerders met emosionele en gedragsbehoefte. Die implikasie volgens hierdie inligting was dat bykans 84% nie oor enige vorm van sodanige opleiding beskik het nie.

Hoewel daar nie sprake was van 'n formele voortoets nie, het die vraelys 'n stelling ingesluit wat opvoeders se gevoel oor hul eie bevoegdheid sou evalueer, naamlik: "Ek voel bevoeg om leerders met emosionele en gedragsbehoefte te hanteer." Hierdie stelling moes op 'n 5-punt-skaal beoordeel word, wat as volg saamgestel was: 1 = *Stem glad nie saam*; 2 = *Stem nie saam nie*; 3 = *Geen opinie*; 4 = *Stem saam*; 5 = *Stem oortuigend saam*.

Uit die 19 deelnemers het 14 (73%) deelnemers aangedui dat hulle nie bevoeg voel om leerders met emosionele en gedragsbehoefte in hul klas te hanteer nie. Die groep opvoeders se gemiddelde telling op die stelling was 2.2. Dit dui daarop dat hulle nie bevoeg gevoel het om die behoeftes van die leerders te hanteer nie. Meer mans as vroue het bevoeg gevoel om die leerders in die klas te hanteer. Wat insiggewend was is dat aantal jare beroepservaring nie noodwendig 'n aanduiding was van gevoelens van groter bevoegdheid om leerders met emosionele en gedragsbehoefte te hanteer nie.

#### ***5.2.1.2 Terugvoering oor die opvoeder-ervarings***

Om skole en hul identiteit te beskerm is die data wat verkry is uit die opvoeder-ervaringsvorme van die twee skole saamgevoeg. Soortgelyke temas is van albei skole verkry, hoewel daar in skool A baie meer klem geplaas was op die invloed van die ouerhuis en sosio-ekonomiese omstandighede van die gemeenskap.

Uit die terugvoering het sub-temas/kategorieë gerealiseer wat onder die volgende groter temas ingedeel is: gedrag wat by die leerders waargeneem word; ouerhuis en omgewingsinvloede op leerders; probleme in die skool en klas; uitwerking op en gevoelens van opvoeders; behoeftes soos uitgespreek deur die opvoeders; en strategieë wat tans deur opvoeders gebruik word. Die aanhalings van die opvoeder-deelnemers word meestal in Engels gegee aangesien dit die taal is waarin die meerderheid deelnemers hulself met gemak uitdruk. Die navorser wou nie van die essensie van die menings verloor deur dit te vertaal nie.

#### **A. Gedrag wat by die leerders waargeneem word**

Bykans al die deelnemers het vermeld dat daar talle leerders in hul skool is met emosionele en gedragsbehoefte en dat die gedrag kommer wek. Die beskrywings van die gedrag wat deur die deelnemers verskaf is, kan saamgevoeg word in die volgende subkategorieë: aggressie en woede; ontwrigtend; respekteer en aanvaar nie gesag nie; aandagsoekend; ongeorganiseerd; en emosionele optredes. Etlieke opvoeders het ook vermeld dat die leerders se gedrag hulle skoolwerk beïnvloed het. Vervolgens word elk van die onderstaande subtemas/kategorieë beskryf en verder toegelig met beskrywings deur die opvoeders.

##### **▫ Aggressie en woede**

Aggressiewe optredes wat vermeld is het gewissel van boeke rondgooi en banke omstamp tot fisiese optredes teenoor ander leerders, dikwels sonder enige ooglopende rede. Van die opvoeders beskryf sake in die verband soos volg:

*“Boelie gedurig ander leerders, in die klas en op die speelgrond.”*

*“He will go around the class and hit other learners without any reason.”*

*“These learners are often aggressive, angry and destructive.”*

*“Goes so far as throwing things around and at other learners.”*

*“They think that smacking is the only solution to each and every problem.”*

▫ **Ontwrigtende gedrag**

Ontwrigtende gedrag word herhaaldelik genoem as gedrag wat opvoeders baie pla omdat soveel onderrigtyd hierdeur verlore raak. Die opvoeders se frustrasie blyk uit die volgende aanhalings:

*“I spend hours of valuable teaching time just trying to get these disruptive students under control to get some schoolwork done.”*

*“Forever cause a disturbance in the class.”*

*“Pla ander leerders deur te sing, hul goed te vat, rond te loop in die klas en oral te gesels.”*

*“Hardloop in die klas rond en veroorsaak chaos.”*

*“These learners’ behaviour takes all your attention and disrupts the whole class.”*

▫ **Aanvaar nie gesag nie**

Die opvoeders het aangedui dat die leerders min selfbeheer toon en ’n uitdagende houding openbaar teenoor gesag. Leerders toon min respek teenoor die opvoeder as gesagsfiguur soos wat geïllustreer word deur die volgende aanhalings:

*“These learners are disobedient and unruly.”*

*“Throw things at teacher.”*

*“Rude towards me”. (me = the teacher)*

*“Tree ongepoets op teenoor veral die damespersoneel.”*

*“Have no inhibitions.”*

*“Dreig opvoeders met hul ouers en die polisie.”*

*“If I try to discipline her she would pack her bags and try to leave the class.”*

*“...sometimes they even bring alcohol and cigarettes to school for they regard this as fun.”*

Een opvoeder som dit raak op: *“Have a mind of their own”* (per implikasie hulle luister na niemand nie en doen net wat hulle wil).

▫ **Aandagsoekende gedrag**

Opvoeders dui aan dat die leerders op 'n wye verskeidenheid ontoepaslike wyses aandag soek wat daartoe lei dat ander leerders se aandag afgetrek word. Van die gedrag wat openbaar word, bots ook dikwels met aanvaarbare norme en standaarde. Die volgende aanhalings lig hierdie stelling toe:

*“Maak snaakse geluide om die ander leerders se aandag te kry.”*

*“Want to be the centre of attraction in the class.”*

*“Throws himself onto the ground and starts to wail.”*

*“As die leerder nie haar sin kry nie gaan sit sy onder die tafel, en maak geluide.”*

▫ **Invloed op skoolwerk**

Elke opvoeder het aangedui dat emosionele en gedragsbehoefte 'n groot impak het op leerders se skoolwerk. Die sake wat hieronder vermeld is het gewissel van faktore wat beperkend is in die leerder se inherente samestelling (soos 'n onvermoë om langdurig aandag te gee) tot totale weiering om enige skoolwerk te verrig. Uit die onderstaande aanhalings van die opvoeders kan 'n idee gevorm word oor wat daagliks in die klas ervaar word.

*“Inattentive.”*

*“Day dream and don't get started.”*

*“Refuse to pay attention to what is being taught.”*

*“Complete work in a haphazard manner.”*

*“Daar is groot agterstande in hul skoolwerk.”*

*“My biggest problem is to motivate each individual to do his/her best.”*

*“Kan nie en wil nie enige geskrewe take probeer doen nie.”*

*“She can only read a few words, but will rather play around or daydream than try.”*

▫ **Ongeorganiseerd**

Die opvoeders vermeld dat die leerders neig om voortdurend dinge te verloor soos penne of nie hul boeke by hulle te hê nie:

*“I need to keep on providing writing material and books as it’s forever lost or not at school.”*

*“Slordig op homself en het al twee paar skoene die jaar verloor.”*

▫ **Emosioneel**

Baie min opvoeders het emosionele reaksies beskryf. By skool A was daar net een opvoeder wat enige vorm van ’n emosionele reaksie vermeld het, terwyl die res van die emosionele sake wat hieronder weergegee word, afkomstig was van opvoeders uit skool B. Emosionele sake wat die opvoeders opgemerk het, het gewissel van apatiese en ontrekkende optrede tot uiterste sensitiwiteit. Van die emosionele sake is soos volg vermeld:

*“Many pupils display a great deal of apathy.”*

*“Very emotional whenever “mother” is mentioned.”*

*“Onttrekkend.”*

*“Extremely sensitive.”*

*“Verward.”*

**B. Ouerhuis- en omgewingsinvloede op leerders**

Die invloed van die leerders se huislike omstandighede en ouers se ingesteldheid asook die sosio-ekonomiese opset van die omliggende gemeenskap, word in etlike gevalle vermeld as oorsaak vir leerdergedrag asook die instandhouding daarvan. Dit is veral in skool B beklemtoon as oorsaak van gedragsprobleme. Van die opvoeders se uitsprake word vervolgens gegee:

*“Major behaviour problems mainly stemming from emotional, social and domestic problems.”*

*“Social and economical situation at their homes play a major role in their school work.”*

*“Some of our learners need to grow up without parents.”*

*“Many single parents or divorced families.”*

*“Parents don’t implement advice given to them.”*

*“Drinking and drugging happen in front of our learners in the community.”*

### C. Probleme in die skool en klas

Opvoeders dui aan dat klasgroottes van meer as 40 leerders 'n probleem skep veral met betrekking tot leerders met emosionele en gedragsbehoefte wat meer aandag vereis. Dit beïnvloed onderwys en leer negatief. Dit blyk uit die volgende aanhalings:

*“Het 43 leerders in die klas en so 'n groot aantal het gedragsprobleme. Dit maak dit moeilik om by al die leerders uit te kom.”*

*“Learners with behaviour problems are difficult to teach.”*

*“These learners make it extremely difficult to obtain teaching and learning efficiency.”*

*“Hours get wasted to instil some sort of values in these learners.”*

*“Learners who are interested in learning lose out on quality learning time.”*

*“Doing reading remedial work is especially difficult in older learners.”*

Sommige opvoeders het ook aangedui dat hulle dit moeilik vind om orde te handhaaf in hul klasse soos blyk uit die volgende aanhalings:

*“They take advantage of my kindness.”*

*“There are teachers that allow learners to run the show.”*

### D. Uitwerking op en gevoelens van opvoeders

Leerders met emosionele en gedragsbehoefte het 'n groot impak op opvoeders asook op die opvoeder-leerder-verhouding. Die uitwerking van die leerders se gedrag frustreer en put sommige opvoeders uit terwyl ander ervaar dat hulle nie die leerders se gedrag kan begryp nie. Hul reaksie op die uitdagings wat die leerders bied wissel van onttrekking van die situasie (*“Dit is nie my werk nie”*), tot 'n gevoel van trots om die leerders by te staan. Dit kan egter beter verwoord word deur die opvoeder-deelnemers se eie stellings:

*“It is frustrating.”*

*“Exhausted me mentally and physically.”*

*“Cause an element of fear in me.”*

*“They don't appreciate kindness.”*



*“Could not understand the learner’s attitude towards learning.”*

*“I am a trained educator and I am not qualified to identify and deal with problems of an emotional nature.”*

*“It makes me feel proud if I can support a learner with special needs.”*

*“Onderwysers het ’n groot ‘mind-shift’ nodig.”*

#### **E. Behoeftes soos uitgespreek deur die opvoeders**

Uit die uittreksels van die opvoeder-deelnemers is dit duidelik dat daar ’n behoefte aan opleiding en ondersteuning is; ondersteuning wat hulle tot op die stadium nog nie ontvang het nie. Al die opvoeders dui aan dat hulle ’n behoefte aan opleiding het om leerders in die klas/skool te hanteer.

*“Don’t know how to handle this.”*

*“How to manage your class.”*

*“Maniere om leerders te dissiplineer.”*

*“I have no formal training in managing these learners.”*

Uit die volgende aanhalings blyk die behoefte van die opvoeders aan ondersteuning, omdat hulle voel hulle het nie genoeg vaardigheid nie en benodig meer gespesialiseerde hulp:

*“We require much support to handle these learners. Support that we don’t have.”*

*“As a teacher I try to be positive and enthusiastic about all learners but at the end of the day I am disappointed that I do not have the assistance from professionals who could assist us in managing such learners effectively.”*

*“We are not fighting a losing battle, we just need support.”*

Daar is opvoeders wat werklik omgee en ’n verskil wil maak maar kennis benodig soos dit uit die volgende blyk:

*“I would love to develop a greater sensitivity to those learners’ needs and to be able to assist them to enjoy learning, become responsible, achieve more and make correct decisions.”*

## F. Strategieë wat opvoeders tans gebruik

Hierdie opvoeders het 'n reeks van 19 strategieë aangetoon wat hulle gebruik, waarvan sommige meer effektief en toepaslik as ander is. Van hierdie strategieë word vervolgens weergegee volgens kategorieë:

Klas- of skoolbestuurpraktyke wat vermeld word wissel van positiewe aspekte soos 'n kultuur van uitmuntendheid en insluiting waarin leerders veilig voel en positiewe optrede raakgesien word en potensiaal uitgebou word, tot minder suksesvolle praktyke soos om ander opvoeders te vra om hulle te help, wat in effek beteken dat die opvoeders hul gesag afwentel na ander opvoeders. Enkele voorbeelde:

*“Create an environment that is conducive to teaching and learning.”*

*“Work on academic skills like reading.”*

*“Render individual attention.”*

*“Learners need to feel secure in their environment.”*

*“Reinforce positive behaviour – implemented.”*

*“Gee aan die leerders verantwoordelikheid deur byvoorbeeld om ook klasleier te wees.”*

*“Follow my instincts.”*

*“With the help of my colleagues I am able to deal with and control these learners.”*

*“I refer these learners to my seniors for help.”*

*“Make sure learners understand that they are like the rest and rules apply to all.”*

*“Deviant behaviour is discouraged and not tolerated.”*

Daar word ook melding gemaak van strafmaatreëls wat benut word soos:

*“One method that seems to work for a short time is detention.”*

*“Make sure they understand why they are being punished.”*

*“Use time out.”*

Ouers en buite-organisasies word betrek:

*“Call in the parents.”*

*“As school we try to bring in outside agencies but very little impact is being felt.”*

Strategieë rondom die opvoeder-leerderverhouding word soos volg beskryf:

*“Try to be fair.”*

*“Listen to learners before blaming.”*

*“Balance discipline with empathy.”*

Die bogemelde inligting wat verkry is uit die opvoeder-ervaringsvorme en die fokusgroepe soos wat hieronder bespreek word, gaan saamgevoeg word om 'n beeld te vorm van die behoeftes van opvoeders in die twee skole rakende strategieë om leerders met emosionele en gedragsbehoefte te hanteer.

## **5.2.2 Fokusgroepebesprekings**

Na ontvangs van die opvoeder-ervaringsvorme het een fokusgroep op 'n vooraf bepaalde datum by elk van die twee skole gerealiseer. Die vrae wat gevra is (of 'n samevoeging van twee vrae) tydens die fokusgroepe word benut as temas om die resultate wat uit die twee fokusgroepe verkry is weer te gee.

### ***5.2.2.1 Terugvoering van die opvoeders uit die fokusgroepebesprekings***

Die resultate van die twee fokusgroepebesprekings is saamgevoeg om 'n ryk beeld van behoeftes te kry eerder as om 'n vergelyking te tref tussen die twee skole se behoeftes. Die inligting vanuit die fokusgroepebesprekings word bespreek volgens die vrae wat aan hulle gerig is.

#### **A. Wat beskou u as die grootste uitdaging waarmee u gekonfronteer word in die klaskamer?**

In beide groepe is klasgrootte gemeld as die grootste uitdaging. Met die enkele uitdrukking “*overcrowding*” van 'n deelnemer word alles in die verband gesê. Ander uitdagings wat vermeld is, is die gedrag van die leerders, gebrek aan dissipline, sosio-ekonomiese agtergrond, emosionele faktore en beperkte oerbetrokkenheid. Verskille in die voertaal van die skool en die leerder se huistaal bemoeilik die klassituasie omdat opvoeders dikwels nie die huistaal magtig is nie en die leerder dan agter raak met skoolwerk. 'n Aantal direkte aanhalings van opvoeders illustreer hul uitdagings:

*“Lots of our learners have emotional baggage. Broken homes is sort of the norm.”*

*“Learners show no respect for teachers or peers.”*

*“Lack of self-discipline in the kids of today.”*

*“Party leerdere kom uit baie negatiewe omstandighede.”*

*“Children are vulnerable due to the physical environment and the social context.”*

*“Parental involvement is limited.”*

## **B. Gedrag wat u as problematies in die klas beskou en/of ervaar?**

Die opvoeders ervaar leerdere in hul klas en skool as aggressief, eenvoudig ongehoorsaam, sonder respek vir mense sowel as eiendom en blatant uitdagend. Opvoeders beskryf van die gedrag wat voorkom:

*“They back-chat teachers.”*

*“Insult other learners.”*

*“Bully and don’t know how to socialise in the absence of the teacher.”*

*“They don’t respect property. Go and have a look at the damage in the toilets and to the chairs and desks.”*

Ander probleme wat vermeld is behels probleme met luistervaardighede, konsentrasie, hiperaktiwiteit, gebrekkige selfbeheer en min belangstelling in skoolwerk. Van die aspekte word geïllustreer met die aanhalings:

*“They don’t listen and follow instructions.”*

*“They just don’t care. There is no creativity or application regarding schoolwork.”*

## **C. Watter strategieë word tans gebruik in die klas of skool rakende leerdere met emosionele en gedragsbehoefte wat u as suksesvol beskou?**

In die verband het die opvoeder-deelnemers ’n groot aantal strategieë genoem om ’n verskeidenheid doelwitte te bereik, byvoorbeeld:

- Om ouers betrokke te kry is ’n wye verskeidenheid maniere gebruik soos ouer-onderhoude en die onmiddellike in kennis stel van ouers indien leerdere oortree, soos blyk uit die onderstaande aanhalings:

*“Invite the parents to gather information and assist them regarding medication.”*

*“Use SMS system to immediately inform the parent of learner’s misconduct.”*

- ’n Merietesisteen waarvolgens belonings en strafpunte gegee word.
- Opvoeders-gesprekke met leerders.
- Betrek die leerders by buitemuurse aktiwiteite.
- Gebruik klasmaats om die leerders te ondersteun.

*“One child was not interacting during break, I encouraged others to engage with him.”*

- Gebruik ’n berader wat een keer per week die skool besoek en uit die bestuursraadfonds vergoed word. (Dis egter baie min skole wat dit kan bekostig.)
- Ernstige gevalle word verwys na die distrikskantoor of privaat sielkundiges.
- Maak gebruik van ’n gestruktureerde omgewing.
- Die volgende twee uitlatings dui op die gevoelens van emosionele oorstelptheid wat die opvoeders beleef asook hul radeloosheid, moontlik weens gebrek aan kennis en ondersteuning:

*“Try patience and prayer.”*

*“Trial and error.”*

**D. Hoe bevoeg beskou u uself en/of kollegas ten opsigte van ervaring en kennis in die hantering van leerders met emosionele en gedragsbehoefte binne die insluitende klasopset?**

In albei groepe het opvoeders aangedui dat hulle hulself nie bevoeg beskou om met die leerders met emosionele en gedragsbehoefte te werk nie. Sommige opvoeders voel dat die leerders wat emosionele en gedragsbehoefte openbaar nie in hoofstroomskole hoort nie. Om die situasie te hanteer, maak hulle gebruik van eie ondervinding, die personeel ondersteun mekaar en maak aanpassings in die skoolsisteen. Die volgende aanhalings vat die vlak van moedeloosheid en frustrasie van die deelnemers goed saam:

*“I would have cracked up if it wasn’t for the support of my colleagues.”*

*“We can’t cope, they should go somewhere when they are young, and get it sorted before they release them into mainstream.”*

*“We can only take one day at a time, as learners’ behaviour keeps on fluctuating.”*

*“The problem is not the educators, the kids are nasty.”*

#### **E. Verdere opleidingsbehoefte**

“Is daar spesifieke aspekte waarvoor u opleiding benodig of wat u voel ingesluit behoort te word in ’n opleidingsprogram om leerders met emosionele en gedragsbehoefte te ondersteun?” Uit hierdie vraag het dit gou duidelik geword dat die deelnemers nie geweet het wat om te vra nie. Hulle het dit terugverwys na die navorser soos blyk uit die onderstaande aanhalings.

*“All I know is that I want to be part of the program.”*

*“We need you to tell us based on your experience and competence.”*

Een opvoeder het egter aangedui dat sy graag inligting oor dood en die hantering daarvan wou hê. (Hierdie aspek is egter nie by die program ingesluit nie aangesien vier opvoeders by die skool reeds opgelei was in dié verband deur die maatskaplike werksters van Cotlands. Die eksterne waarnemer het wel hieroor notas aan die opvoeder gegee, aangesien hy by die Gauteng Departement van Onderwys se distrikskantoor verantwoordelik is vir opleiding in die verband.)

#### **F. Hoe sou u verkies om opleiding te ontvang om die probleme aan te spreek?**

Daar is amper uit een mond gesê dat dit nie in die vorm van werksinkels moet wees nie en ook nie moet behels dat net party opvoeders opgelei word wat weer die ander moet oplei nie. Opmerkings wat in die verband gemaak is:

*“No cascading.”*

*“We are tired and would prefer a lecture kind of presentation.”*

Wat die tydsduur betref het die navorser ses sessies van 1½ uur elk voorgestel, as antwoord op ’n vraag van hoeveel tyd benodig word vir die program. Die reaksie van die deelnemers het dadelik getoon dat dit nie moontlik is nie met opmerkings soos:

*“Ours is not veronderstel om tot half drie by die skool te wees.”*

*“This is tough, to fit in with the extramural activities.”*

In beide skole wou die deelnemers deel wees van die program. Die hoeveelheid tyd wat daaraan afgestaan kon word was egter beperk en boonop moes dit inpas met die skool se program van buitemuurse aktiwiteite, daarom is die saak verwys na die skoolhoof en navorser.

#### ***5.2.2.2 Inligting vanuit die veldnotas van die eksterne waarnemer***

Die deelnemers in albei groepe was gemaklik en die eerste vraag oor die uitdagings het hulle dadelik laat deelneem. Hoewel die opvoeders deelgeneem het kon hulle nie hul werklike behoeftes verwoord nie, moontlik weens die feit dat hulle kennis te beperk is en daar nog 'n sterk kultuur van uitsluiting in die skole bestaan het. Selfs na verdere ondersoekende vrae deur die navorser/fasiliteerder is weinig meer inligting bekom oor strategieë wat gebruik word en hulle spesifieke behoeftes aan opleiding. In die geval van een van die skole was daar baie ongemak oor die hantering van die leerders en dit is tot 'n mate verdoesel deur grappe daaroor te maak. Reg aan die begin is daar byvoorbeeld speels gesê: *“We beat them ... just teasing ... but these learners don't belong with us”*, terwyl 'n volgende opmerking op opvoeders se gevoel van onmag dui: *“Ons bid maar.”*

#### **5.2.3 Integrasie van inligting vanuit die behoeftebepaling**

'n Moontlike rede vir opvoeders se beperkte deelname aan die opvoeder-ervaringsopname kan wees dat die skoolhoof nie die opvoeders genoegsaam gemotiveer het nie. 'n Ander moontlike verklaring kan wees dat opvoeders eenvoudig te veel take het en dit bloot verlore geraak het tussen al die ander pligte.

Tot 84% van die opvoeders het in die opvoeder-ervaringsvorme aangetoon dat hulle nie oor enige vorm van opleiding beskik om leerders met emosionele en gedragsbehoefte te hanteer nie, desnieteenstaande die feit dat al die opvoeders oor minstens vier jaar opleiding beskik het. Moontlike verklarings hiervoor is eerstens dat die meerderheid opvoeders hul studies voltooi het voor insluitende onderwys van toepassing was en dit as 'n spesialisingsveld beskou is. Tweedens is daar min vordering met die 15-jaar-indiensopleidingsplan vir opvoeders, soos voorgestel in die beleid vir insluitende onderwys (Department of

Education, 2001). Derdens was van die opvoeders se kennis oor struktuur en goeie klaspraktyke in sekere gevalle ook problematies.

Emosionele en gedragsbehoefte waarmee opvoeders in die hoofstroomskool en klas te make het is veelvuldig en strek oor 'n wye spektrum. In sommige gevalle noem opvoeders dat leerders probleme van 'n redelik ernstige graad toon.

Opvoeders voel — nie sonder rede nie — op hulself aangewese om hierdie leerders te hanteer. Slegs 16% van die opvoeders in die behoeftebepaling het aangedui dat hulle enige vorm van opleiding in dié verband ontvang het. Boonop is daar bykans geen ondersteuning van die Departement van Onderwys nie.

Die invloed van die ouerhuis en sosio-ekonomiese omstandighede van die omgewing dra daartoe by dat opvoeders hulself as op 'n eiland ervaar waar hulle alleen voel in hul pogings om 'n waardesisteem daar te stel en leerders by te staan. Ouerondersteuning is beperk en in baie gevalle afwesig.

'n Beperkte aantal strategieë word tans gebruik om hierdie leerders te hanteer, waarvan sommige teenproduktief is (byvoorbeeld die opvoeder verwag van kollegas om voortdurend dissiplineprobleme in sy klas aan te spreek) en ander uiters goeie strategieë is (byvoorbeeld positiewe versterking). Die vlakke van die deelnemers se vaardigheid in die hantering van leerders met emosionele en gedragsbehoefte, asook bloot basiese klaspraktyke om hierdie en alle ander leerders te ondersteun, het gewissel.

Heelwat van die strategieë wat vermeld word dui daarop dat opvoeders die oorsaak vir emosionele en gedragsbehoefte, asook die oplossing daarvan, beskou as gesetel in die leerder of die ouerhuis. Opvoeders het nog 'n individuele verwysingsraamwerk en streef ook individuele oplossings na, in teenstelling daarmee dat die insluitende onderwysstelsel gebaseer is op 'n sistemiese benadering. Insluitende onderwys word dus nog nie, in die ware sin van die woord, in skole aanvaar nie.

Die stelling van die opvoeder “*but these learners don't belong with us*” wat speels genoem is, was veral waar van die een skool, omdat die eenheid vir spesiale skole en insluitende onderwys by die Gauteng Departement van Onderwys se



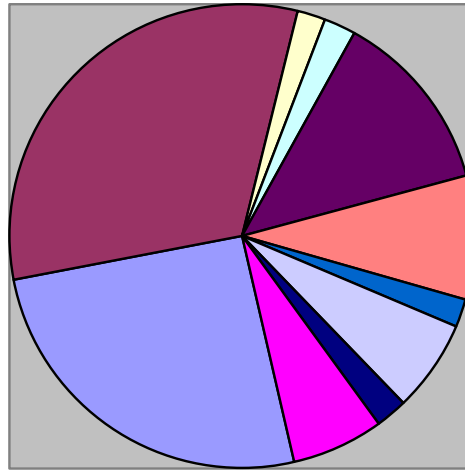
distrikskantoor voortdurend versoeke van hulle ontvang om leerders oor te plaas na hulpbronsentrums (ou spesiale skole). Die skole het dit dus nog nie ten doel om die skoolsisteem te verander om sodoende 'n beter passing tussen die skool en die leerder met spesiale behoeftes te bewerkstellig nie.

Uit al die bogemelde inligting is dit duidelik dat dit nodig is om opvoeders sukses te laat ervaar deur hulle toe te rus met basiese kennis oor emosionele en gedragsbehoefte asook strategieë wat hulle in hul alledaagse onderwyspraktik kan gebruik. Die strategieë of opleiding wat verskaf word, moet van so 'n aard wees dat dit so veel moontlik impak het, sodat hulle sukses in die klas kan ervaar. Hoewel baie bemagtiging nodig is, was dit duidelik dat die opvoeders baie besig was en tyd vir die opleiding beperk was. Die kennis wat die navorser ingewin het (soos hierbo beskryf) uit die opvoeders se terugvoering tydens die behoeftebepalingfase, is deur die navorser benut in die samestelling van die opleidingsprogram.

### **5.3 DEELNEMERS**

'n Totaal van 47 opvoeders het deelgeneem aan die implementering van die opleidingsprogram. Vier-en-twintig deelnemers was afkomstig van skool A en 23 van skool B. Van die 47 deelnemers was die meerderheid (81%) vroulike opvoeders. Opvoeders van verskillende vlakke in die skoolhiërargie het deelgeneem: 1 skoolhoof (2.13%), 3 adjunk-hoofde (6.38%), 9 departementshoofde (19.15%), met 34 posvlak-1-opvoeders (72.34%).

Al die adjunk-hoofde van die twee skole het deel gevorm van die opleiding. Uit verdere navraag het dit geblyk dat hulle die opleiding baie nodig geag het, omdat hulle hoofsaaklik verantwoordelik was vir die hantering van dissipline in die betrokke skole. Die verspreiding van die deelnemers tussen die onderskeie primêre skoolfasies was bykans eweredig: 32% was opvoeders in die senior primêre fase, 32% opvoeders in die intermediêre fase en effens meer (36%) opvoeders in die junior primêre fase. Die verspreiding van die opvoeders ten opsigte van huistaal word aangetoon in Figuur 5.1.



**Figuur 5.1** Verspreiding van opvoeders volgens huistaal

Hieruit blyk dat meer as die helfte (57%) van die opvoeders Engelsspreekend (32%) of Afrikaansspreekend (25%) was, terwyl die res (43%) ander taalgroepe verteenwoordig het. Onder die ander taalgroepe was xiShangaan (xiTsonga) (13%), Sesotho (8%), isiZulu (6%) en Setswana (6%) die beste verteenwoordig.

Die opvoeders was goed opgelei met 'n onderwyskwalifikasie van minstens vier jaar. Sewe en twintig van die deelnemers het oor hoër kwalifikasies as opleiding van vier jaar beskik. Die meerderheid van die deelnemers (87%) was ervare opvoeders met meer as vyf jaar ervaring in die beroep.

In Tabel 5.1 word die opvoeders se jare beroepservaring in verband gebring met enige vorm van opleiding (soos deur hulle aangedui) om leerders met emosionele en gedragsbehoefte te ondersteun of te hanteer. Ongelukkig het twee respondente nie hul aantal jare beroepservaring ingevul nie en moes hulle buite rekening gelaat word.

**Tabel 5. 1: Jare beroepservaring en opleiding in die hantering van emosionele en gedragsbehoefte**

ONDERWYS- ERVARING	GEEN OPLEIDING	OPLEIDING
1-5 jaar	5	1 (1= Werkswinkel)
6-10 jaar	2	2 (1=LSEN ACE; 1=Deel van B.Prim.(Ed.))
11-15 jaar	10	3 (1=Meesters-graad – Inclusion; 1=Werkswinkel; 1=ACE Barriers to learning)
16-20 jaar	6	2 (1=Diploma in Spesiale Behoefte; 1=Graad Insluitende Onderwys)
21-25 jaar	3	2 (2=Werkswinkels)
26- 30 jaar	3	3 (2= Werkswinkels; 1=kort kursus)
31 en meer jare	2	1 (1= Seminaar)
	31 (69%)	14 (31%)

’n Groep van 14 (31%) opvoeders (7 in elk van die twee skole) het aangedui dat hulle ’n vorm van opleiding ontvang het oor emosionele en gedragsbehoefte van leerders. Die opleiding is aangedui as nagraadse kwalifikasies (4); spesialisingsdiploma (1); kort kursus (1); seminaar of werkswinkel (7) en as deel van ’n voorgraadse kwalifikasie (1). Die helfte van die opleiding ten opsigte van emosionele en gedragsbehoefte het dus plaasgevind in die vorm van werkswinkels of seminare. Opvoeders (veral die met meer as 20 jaar ervaring) het meestal kursusse, werkswinkels of seminare in die verband bygewoon.

Die impak wat die opleiding gehad het is nie nagegaan nie, maar 73% van die opvoeders het tydens die behoeftebepaling aangetoon dat hulle onbevoeg gevoel het om met dié leerders te werk. Dit wil voorkom asof die basiese onderwysopleiding nie die opvoeders voorberei het om leerders met emosionele en gedragsbehoefte te hanteer nie. Slegs een opvoeder het aangedui dat dit hanteer is tydens ’n B.Prim.(Ed.)-graad. ’n Verklaring hiervoor kan wees dat 77% van die deelnemers reeds afgestudeer was met die instelling van insluitende onderwys. Uit die gegewens blyk dat ongeveer 70% opvoeders geen vorm van opleiding nie in die verband ontvang het nie.

## 5.4 IMPLEMENTERING VAN DIE OPLEIDING/INTERVENSIE

Waarnemings rakende die onderskeie sessies sal per sessie hanteer word soos wat dit verkry is uit die navorsersjoernaal, die eksterne waarnemer se veldnotas en uit die terugvoeringsvorme. Al die resultate wat verkry is van albei die skole word gesamentlik onder die onderskeie sessies bespreek, andersyds om identiteit te beskerm en andersyds weens die feit dat die deelnemers tussen die twee skole beweeg het.

### 5.4.1 Sessie 1

Die sessie het in albei gevalle ongeveer 2¼ uur geduur. By skool A het 21 opvoeders dit bygewoon en by skool B, 29. Terugvoering vanuit die navorsersjoernaal, veldnotas van die eksterne waarnemer en opvoeders se terugvoeringsvorme word vervolgens weergegee.

#### *5.4.1.1 Opsomming van die navorsersjoernaal*

By albei die skole het meer opvoeders die sessies bygewoon as wat aanvanklik deur die hoofde aangedui was. In beide gevalle was daar egter genoeg ekstra notas en spasie om die opvoeders te akkommodeer. In die geval van een skool het ook die hoof dit bygewoon omdat hy dit as belangrik beskou het soos blyk uit sy opmerking:

*“Will it be OK with you if I attend? You know this is an issue around here.”*

Tydens die eerste sessie met die opvoeders is ’n breë raamwerk van die inhoud voorgelê ter illustrasie van die oogmerk van die onderskeie sessies. Daar is beklemtoon dat die raamwerk slegs as ’n riglyn sou dien en dat aanpassings volgens hulle behoeftes gemaak sou word.

Die inhoud van sessie 1 was baie meer as wat binne die bestek van 2 uur aangebied kon word. Tyd moes ingeboet word in die laaste gedeelte wat bestaan het uit praktiese oefeninge en geleentheid vir die opvoeders om insette te lewer. Die praktiese oefeninge wat wel gedoen is het bygedra tot goeie rapport tussen die deelnemers en die navorser.

Die aspekte rondom klaspraktyke wat uitgelig is, is veral positief ontvang deur die opvoeders en as nuttig beskou. Dat die deelnemers die sessie geniet het en die inligting as nuttig ervaar het, het duidelik geblyk uit opmerkings soos:

*“Ek is drie jaar van aftree af, waarom kon iemand dit nie lankal so vir ons geleer het nie.”*

*“These are the kind of things that just go missing, but they are so important.”*

*“You better make sure universities teach this to students.”*

#### ***5.4.1.2 Terugvoering vanuit die veldnotas van die eksterne waarnemer***

Elke opvoeder het by die aanvang van die sessie notas ontvang oor die inhoud van die aanbieding. Talle opvoeders het tydens die aanbieding verdere aantekening op die notas gemaak, soos wat gebruike en gevalle deur die navorser beskryf is. Die deelnemers het deurgaans aandagtig geluister en hulle het die notas as handig en bruikbaar beskou.

#### **A. Deelname deur die opvoeders**

’n Deelnemende opleidingstyl is gebruik waaraan die opvoeders gretig meegedoen het. Aan die einde van elke afdeling is die deelnemers geleentheid gebied om vrae te vra of insette te lewer. Opvoeders het die gedrag soos beskryf tydens die sessie in hul leerders herken en soos volg daaroor gepraat:

*“Did you notice kids don’t read emotional signs.”*

*“Now that I come to think of it, it’s true.” (’n Algemene opmerking wat in die groep gemaak is en beaam is deur ’n ander kollega.)*

*“Just think of ... he fights for no reason, other learners can’t even look at him.”*

*“In my class there is a learner who, if I reprimand the class, she would cry as if everything was just focused on her.”*

*“... (Naam van ander opvoeder) you should see ... (naam van leerder) and his amounts of energy.”*

*“I think that there are definitely more than 1 or 2 learners in our classes with emotional and behavioural needs.”*

Van die opvoeders se uitlatings na die aanbieding het daarop gedui dat hulle beperkte kennis gehad het oor emosionele en gedragsbehoefte en onkundig gevoel het. Hulle het ook aangedui dat hulle meer inligting benodig:

*“Wat my betref is hulle net almal stout.”*

*“Aren’t there something like kids who are naughty because of sugar and stuff”.*

*“Soms moet ons met ouers praat oor hul kind se behoeftes maar ek weet self nie wat om te sê oor ADD en die goed nie.”*

*“Barra\* often sends a Conner’s questionnaire for teachers to complete, but I don’t understand half of what they ask.”*

(Baragwanath Hospitaal in Soweto\*)

Die opvoeders het gretig en met baie pret deelgeneem aan ’n praktiese oefening waar hulle moes dink wat die verskillende punktuasie punte kan wees vir ’n leerder aan wie ’n opvoeder sê: *“As jy nie wil werk nie, kan jy jou boek toemaak en net sit.”* In baie gevalle het dit gelyk of hulle vir die eerste keer ander perspektief kry.

Die gedeelte oor hoe opvoeders deur beplanning die voorkoms van emosionele en gedragsbehoefte kon verminder, het heelwat deelname uitgelok in die sin dat opvoeders meer inligting wou hê oor die toepassing daarvan in verskillende situasies. Hier en daar het opvoeders van die strategieë met oortuiging beaam soos onder andere om individuele aandag te gee en goed voorbereid te wees vir klasse.

#### **5.4.1.3 *Terugvoering vanuit die terugvoeringsvorms***

Min terugvoeringsvorms is ontvang. Sommige opvoeders het dit eers tydens die volgende sessie teruggebring en die lang tydsverloop tussen die sessies, veral in skool B, het daartoe bygedra dat opvoeders hul terugvoeringsvorms ver lê het.

Die terugvoer van opvoeders is ontleed en kan gestruktureer word onder bepaalde temas:

▫ **Sake/probleme wat ervaar word:**

In dié verband is vermeld dat leerders onwillig was om te probeer of gesukkel het om aan die gang te kom en ontwrigtend of aggressief was. 'n Opvoeder het in die verband ook vermeld:

*“Some of my learners were more emotional when they need to work on an abstract level.”*

▫ **Aksie geneem:**

Die opvoeders dui deur verskillende voorbeelde aan hoe hulle hul klaspraktyke aangepas het om leerders te akkommodeer. Hulle het onder andere die werk aangepas na die leerder se vlak deur die verskillende behoeftes van die leerders in ag te neem:

*“Working on the level of the learner.”*

*“I now plan on different levels.”*

*“Ek breek werk op in kleiner komponente en het hom nou Graad 2 (laer vlak) leeswerk gegee.”*

Wat ontwrigtende en aggressiewe gedrag betref het opvoeders vermeld dat hulle hul klasroetines en -reëls aangepas het:

*“Establishment of appropriate consistent classroom routines and classroom rules.”*

*“Use effective and efficient classroom management.”*

*“I changed to your suggestions regarding classroom management, placement of learners and being more of a hands-on teacher.”*

▫ **Uitkoms:**

Veranderings het ook by die opvoeders plaasgevind, soos blyk uit:

*“I changed my attitude towards these learners and started to listen to them.”*

*“It guided me to develop different ways to handle learners with behaviour needs.”*

*“Going back to basics, made me more confident.”*

Opvoeders het genoem dat hulle by sekere leerders 'n verandering kon merk. Van die leerders het meer deelname getoon en ander was rustiger. Die volgende opmerkings illustreer dit:

*“He now at least tries.”*

*“My class calmed down a bit.”*

▫ **Verdere opleidingsbehoefte:**

Bykans elke opvoeder wat die vorm voltooi het, het gevra vir hulp met dissipline soos blyk uit die volgende:

*“On how to deal with discipline.”*

*“General methods of disciplining without using corporal punishment.”*

Die opvoeders het nie bevoeg gevoel om met ouers te praat oor leerders wat emosionele en gedragsbehoefte openbaar nie. Hulle het nie geweet hoe om ouers te ondersteun en vir hulle hulp aan te bied nie:

*“How to support and guide parents.”*

*“What do I need to say to parents in this regard?”*

Beplanning blyk steeds 'n probleem te wees vir sommige opvoeders. Hoewel dit buite die veld van die navorsing val, kan dit die dinamiek in die klas beïnvloed. Die navorsers het die opvoeders in verbinding gebring met 'n kurrikulumfasiliteerder wat kon help.

#### ***5.4.1.4 Opsomming, integrasie, gevolgtrekkings en besluite geneem***

Opvoeders op verskeie posvlakke het baie verwagting groot belangstelling getoon om die sessies by te woon. Hoewel opvoeders tydens die fokusgroepbespreking aangedui het dat hulle 'n lesingformaat bo 'n werksinkelsformaat verkies, het die praktiese oefening gehelp om 'n lang sessie van teorie te onderbreek en die opvoeders het dit geniet. Dit was baie moeilik om balans te handhaaf tussen aanbiedings, insette en vrae van opvoeders, inkleding met gevallestudies en praktiese oefeninge. Dit het fyn beplanning geverg omdat daar in werklikheid te min tyd was. Die deelnemende formaat van die sessie behoort behoue te bly,



maar dit sal beteken dat die inhoud van die sessie verminder moet word indien dit binne 2 uur afgehandel moet word.

Uit die vrae en opmerkings van opvoeders na die aanbieding oor emosionele en gedragsbehoefte het dit geblyk dat die inligting wat aangebied was onvoldoende en te oorsigtelik was. Die opvoeders se gebrek aan kundigheid en beperkte kennis het na vore gekom tydens die sessie. Hulle het meer diepgaande kennis en leiding nodig gehad om in gesprek te tree met ouers oor hulle kinders en om in staat te wees om terugvoering aan dokters te gee oor leerders se gedrag en vordering. Hulle het nie altyd alle aspekte van leerders se gedrag begryp nie.

Dit blyk 'n goeie praktyk te wees om notas voor die aanvang van die sessie te verskaf. Dit het die opvoeders by die onderwerp betrokke gehou en hulle kon dit gebruik om tydens die sessie aantekeninge daarop aan te bring.

Die opleiding wat tydens die sessie verskaf is, is oor die algemeen nuttig gevind. Uit al drie databronne wat benut is tydens die sessie (triangulasie), het dit geblyk dat die opvoeders veral aspekte rondom klaspraktyk en -beplanning goed benut het. Daar het positiewe veranderinge by die opvoeders en die leerders plaasgevind.

Opvoeders wou meer leer oor metodes om dissipline te handhaaf, omdat lyfstraf nie meer toegelaat word nie. Na afloop van die eerste sessie het opvoeders die wens uitgespreek om oor voldoende kennis te beskik om met ouers van die leerders in gesprek te kon tree (moontlik tydens oueronderhoude), om hulle so te ondersteun ten opsigte van hul kinders wat emosionele en gedragsbehoefte openbaar.

#### ***5.4.1.5 Besluite geneem in verband met die opleidingsprogram***

Die reflektiewe aard van aksienavorsing maak dit moontlik om aanpassings te maak, namate nuwe kennis ontwikkel. Die inligting wat verkry is uit die terugvoering van die eerste implementeringssessie, is benut om aanpassings aan die program te maak.

Daar is aanvanklik beplan om opvoeders tydens die tweede sessie te bemagtig deur strategieë aan hulle voor te lê oor die hantering van leerders met

byvoorbeeld depressie, AT/HV, en so meer. Na aanleiding van die interaksie met opvoeders in sessie 1, hulle vlak van kennis en die terugvoering van opvoeders in die terugvoeringsvorms, is besluit om die opleidingsmateriaal aan te pas. Dit was nodig om eerstens meer inligting oor die onderskeie emosionele en gedragsbehoefte te verskaf, en tweedens om duideliker riglyne te stel oor die eienskappe van dié behoeftes waaraan leerders geïdentifiseer kon word. Dit is gedoen om die opvoeders se begrip vir die leerders te ontwikkel. Die klem het geval op emosionele en gedragsbehoefte wat meer algemeen by leerders voorkom.

Minder algemene gedragsbehoefte soos Tourette-sindroom en selektiewe mutisme is weggelaat uit die program, eerstens om opvoeders nie te oorlaai met te veel nuwe inligting nie, en tweedens om die beperkte tyd so effektief te gebruik en om opvoeders toe te rus. Om dieselfde rede was opvoeders se behoefte aan leiding in hul kommunikasie met ouers van leerders met emosionele en gedragsbehoefte nie in die aanvanklike opleidingsmateriaal ingesluit nie. Dit het egter nodig geblyk en is daarom by die derde sessie ingesluit.

#### **5.4.2 Sessie 2**

Die resultate van dié sessie word bespreek onder die opskrifte navorsersjoernaal, veldnotas, terugvoeringsvorms en terugvoering oor gebeure tussen sessies.

##### ***5.4.2.1 Opsomming van die navorsersjoernaal***

Die meeste organisatoriese probleme was voor die aanvang van die tweede sessie uitgeskakel en formaliteite afgehandel, gevolglik kon die opleiding gouer begin. Daar was egter 'n dringende behoefte by die opvoeders om terugvoering te gee oor hul ervarings in die klas na die implementering van die vorige sessie se strategieë. Die navorser moes hierdie behoefte akkommodeer voor die opleidingsmateriaal in die sessie aangebied is.

Wat veral vir die navorser verblydend was, is die feit dat 'n groot aantal van die opvoeders meer sensitief was vir die probleme van die leerders en meer belangstelling getoon het om leerders ook op emosionele gebied te probeer bystaan. Dit blyk uit die volgende opmerkings wat tydens die sessie gemaak is:

*“I now understand it is really hard for some learners.”*

*“Ek gaan tyd maak om te luister en te praat met my leerders.”*

Die inligting wat tydens die tweede sessie verskaf is was in baie opsigte nuwe kennis vir die opvoeders. Hulle het wel terme soos aandagtekort of hiperaktiwiteit geken, maar het min kennis gehad oor die funksionering van hierdie leerders. Opmerkings soos *“Nou verstaan ek. So dit is hoekom hy nooit klaarkry nie”*, het die navorser laat beseef dat die leerders dikwels gediagnoseer of geëtiketteer word, sonder dat die opvoeders hul behoeftes verstaan of weet hoe om hulle te hanteer.

Uit die terugvoering tydens die sessie het die navorser akuit bewus geraak van die druk waaronder opvoeders verkeer om kurrikulumtake af te handel. Departementele voorskrifte oor die hoeveelhede werk wat per kwartaal gedoen moet word, laat min ruimte om werklik die leerder as mens te bereik. Een opvoeder het wel gemeld dat sport hom wel so 'n geleentheid bied om dit te doen.

Na sessie 2 het die opvoeders erns daarmee gemaak om met nuwe oë na die leerders en hul behoeftes te kyk. Talle opvoeders het tydens en net na afloop van die sessie een of meer leerders geïdentifiseer en idees uitgeruil het oor die wyse waarop hulle situasies met dié leerders anders kon hanteer. Na die sessie is verskeie gesprekke gevoer tussen deelnemers asook die navorser en die waarnemer. Dit het duidelik geblyk dat opvoeders meer simpatiek was ten opsigte van leerders met emosionele en gedragsbehoefte.

#### ***5.4.2.2 Terugvoering vanuit die veldnotas van die eksterne waarnemers***

Daar was heelwat opgewondenheid en 'n gevoel van afwagting onder die opvoeders. Hulle was gretig om in gesprek te tree met die waarnemer of navorser/fasiliteerder om te vertel oor strategieë wat hulle gebruik het en wat werk. Die tweede sessie het begin met terugvoering. Opvoeders kon verslag doen oor hulle implementering van die opleiding wat in die eerste sessie verskaf is, asook probleme wat hulle daarmee ervaar het en hoe hulle dit opgelos het, of hoe dit na hulle mening opgelos kon word.

Volledige notas is tydens die sessie uitgedeel. Die aanbiedingsformaat het verskil van die deelnemende aanbiedingstyl van die eerste sessie. Hierdie sessie was in

die vorm van 'n lesing waar inligting oor eienskappe van leerders met bepaalde gedragsbehoefte weergegee is. Daarna is opvoeders gevra om te dink of hulle al ooit vir so 'n leerder skoolgehou het, en indien wel, watter strategieë hulle gebruik het om die leerder te ondersteun. Verskeie opvoeders het aangedui dat hulle die leerders bloot as stout, moedswillig of onwillig beskou het.

Tydens die sessie het van die opvoeders 'n nuwe ingesteldheid teenoor leerders met emosionele en gedragsbehoefte ontwikkel en 'n meer positiewe ingesteldheid is onder die oorgrote meerderheid opvoeders bespeur. Opvoeders het duidelik meer insig gehad. Een opvoeder het dit so verwoord:

*“This is a new world to me.”*

Opvoeders het die sessie baie interessant gevind en aan die fasiliteerder se lippe gehang. Hulle het ook baie ywerig aantekeninge gemaak. Hoewel die sessie net 2 uur geduur het, het opvoeders nie dadelik huis toe gegaan nie. Daar was talle vrae oor leerders en selfs hul eie of familie se kinders is bespreek.

#### ***5.4.2.3 Terugvoering vanuit die terugvoeringsvorme***

Terugvoeringsvorme was gestruktureer volgens dieselfde temas as vir sessie 1. Hierdie opskrifte word weer gebruik om die resultate weer te gee.

- **Sake/probleme wat ervaar word:**

Opvoeders was nou in staat om 'n probleem of saak by die naam te noem. In die verband is talle AT/HV-tipe simptome genoem, byvoorbeeld moeilik beheerbare leerders, leerders sonder maats, asook 'n leerder wat baie teruggetrokke en emosioneel is.

- **Aksies geneem:**

Opvoeders het aangedui dat hulle 'n verskeidenheid strategieë gebruik het, onder andere ondersteuning wat deur 'n maat verleen word, toekenning van verantwoordelikhede, om 'n enkele instruksie per keer te gee, beloning en die gebruik van take en onderwerpe wat die leerder interesseer. Een opvoeder het dit so gestel:

*“I literally followed the workshop procedures and it worked!”*

Meer as een opvoeder het die waarde van kort, gefokusde opdragte vermeld soos blyk uit dié aanhaling:

*“Keeping activities short, focusing on specific areas, proved most beneficial.”*

’n Ander opvoeder meld hoe sy met ’n leerder gepraat het:

*“It was not easy for him to open up after I asked him what the problem was. He told me that he wants to be with his parents, he is no longer happy at (name of place).”*

Deur middel van dié gesprek kon dieperliggende probleme geïdentifiseer word.

▫ **Uitkomst:**

Die uitkomst het nie net gedui op die vordering wat die leerders gemaak het nie, maar ook op ontwikkeling en groei by opvoeders. Opvoeders het gemeld dat hulle nou luister na hul leerders en meer empatie en begrip toon:

*“I became a better listener.”*

*“I kind of empathised with the learners, and try to understand better where they are coming from.”*

Al die opvoeders het vordering ten opsigte van leerders se optrede en gedrag aangedui, hoewel dit dikwels as min of stadig beskryf is. Uittreksels uit die opvoeders se terugvoering beskryf die uitkomst soos volg:

*“He doesn’t read better yet but at least he is now trying.”*

*“Learners with behaviour problems can handle responsibilities.”*

Opvoeders het nou veranderinge by hul leerders waargeneem as gevolg van die strategieë wat hulle toegepas het soos blyk uit die aanhalings:

*“I feel there is less stress in the class if she receives a little more attention and performs little tasks. She also seems to be more relaxed, therefore I don’t have to contemplate what problems she will cause and how I will deal with it.”*

*“Some learners start to behave better, but it only lasts for a while.”*

*“Setting small targets regarding certain vulgar behaviour for the disrespectful learner, helped to change him ’n bit.”*

*“I have an appointment with (name social worker) so that we can discuss (name of learner) situation to decide what is best for him. Currently he comes everyday to my class to just give me a hug.”*

*“He is more confident now. It’s actually quite pleasing to see him come out of his shell.”*

▫ **Verdere behoeftes aan opleiding:**

Verskeie opvoeders wou meer leiding hê in verband met die dissiplinerings en beheer van leerders. Daar was ook ’n behoefte aan inligting oor die hantering van leerders uit gebroke huise of uit swak sosio-ekonomiese omstandighede. Van die behoeftes word vervat in die volgende aanhalings:

*“How do we discipline learners?”*

*“Learners from broken and unhealthy background are a big concern. If we don’t change them they are going to create havoc as adults.”*

*“How school management can support these learners and limit the impact they have on the running of the school?”*

#### ***5.4.2.4 Terugvoering oor gebeure na sessie 2***

Die onderstaande aspekte kom uit die navorsersjoernaal maar word hier bespreek ter wille van die tydsorde. Ongeveer twee weke na die implementering van sessie 2 by skool A het ’n opvoeder aan my die volgende vertel:

*“Heelwat van die leerders in sy klas was nie juis gemotiveer ten opsigte van skoolwerk nie. Hy het besluit om ’n storie op te maak van positiewe Pieter en negatiewe Niek en hoe positiewe Pieter diep in homself gevoel het as hy die positiewe dinge doen, soos sy huiswerk, sy bes probeer in die klas, en so meer. Terwyl negatiewe Niek se dade ook verbind is met negatiewe emosies wat hy beleef.”*

Terwyl die opvoeder van oor tot oor glimlag, sê hy: *“Al wat ek nou hoef te doen om my leerders aan die werk te kry is om sê: ‘Let see how many Peters do we have’. My leerders se ingesteldheid het so verander en hulle kom vertel my nou hoe lekker dit is om te werk.”*

Uit albei groepe was daar oproepe na of informele gesprekke met die navorser waarin opvoeders vermeld het dat hulle aanpassings gemaak het soos om meer struktuur te skep vir die leerder wat hulle as afleibaar beskou, dat hulle in gesprek getree het met ouers, en dat 'n leerder na 'n psigiater verwys is en wat nou medikasie gebruik. 'n Ander opvoeder het vermeld dat 'n leerder in haar klas nou beter vaar vandat sy hom agter in die klas geplaas het en hy nou soms wel staan en werk. Dit help hom sodat hy nou sy werk klaarkry en die ander leerders minder pla.

Talle insette is ontvang wat gedui het op die positiewe invloed van positiewe motivering, fokus op positiewe aspekte en samewerking met die ouers. Van die insette het ook gedui op die goeie invloed wat dit op leerders gehad het om opdragte op te deel in kleiner eenhede en ook om leerders individueel aan te spreek en nie voor die klas nie.

Twee opvoeders het melding gemaak van 'n "bonus" wat gespruit het uit die aanpassings wat in die klas gemaak is, naamlik dat ander leerders ook daarby gebaat het. In die een geval wou die opvoeder weet of die ander leerder in haar klas ook moontlik aandagafleibaar was en sy net nie bewus was daarvan nie.

Kort na sessie 2 was daar 'n gesprek op televisie oor AT/HV. Dit het geldigheid aan die navorser se program verleen, aangesien etlike opvoeders genoem het dat die aanbieding dieselfde inligting bevat het as dit wat tydens die aanbieding by die skool bespreek is.

Op hierdie stadium het ander skole begin vra dat die intervensie ook by hulle skole geïmplementeer moes word. Die navorser is selfs ook deur ontwikkelingspersoneel van die skole (distrikpersoneel wat in beheer is van 'n groep skole) gevra om die program in ander skole aan te bied. Hierdie reaksie het gevolg op 'n bespreking by 'n departementele vergadering (waarby die navorser en die twee eksterne waarnemers nie teenwoordig was nie) oor die positiewe impak wat die intervensie by die betrokke skool gehad het. Daar is met lof oor die program gepraat.

#### ***5.4.2.5 Opsomming, integrasie, gevolgtrekkings en besluite geneem***

Die opvoeders het 'n geleentheid nodig gehad om terugvoering te gee en vrae te vra aan die begin van sessie 2. Hulle kon die navorsers skakel indien hulle probleme ervaar het en het ook die geleentheid gehad om terugvoering te verskaf op die terugvoeringsvorms, maar dit was blykbaar nie voldoende nie. Sessies is daarom aangepas om geleentheid vir gesprek toe te laat.

Die inligting oor die verskillende tipes emosionele en gedragsbehoefte wat tydens die sessie behandel is, was nuwe kennis vir die meeste opvoeders. Opvoeders het die aanbieding interessant en insiggewend gevind. Beide die navorsersjoernaal en die veldnotas van die eksterne waarnemer het meerdere kennis en of insig by die opvoeders vermeld na afloop van die aanbieding. Dit het die opvoeders in staat gestel om die behoeftes van leerders in hul klasse te identifiseer en leerders meer effektief met die nuwe idees by te staan.

'n Verskeidenheid strategieë wat behandel is tydens die sessie is in die klasse toegepas, byvoorbeeld ondersteuning deur 'n maat, kort aktiwiteite, beloning, gee instruksies met net een konsep, en gebruik take en onderwerpe wat leerders interesseer. Opvoeders het veral strategieë soos samewerking met die ouers, die positiewe invloed van positiewe motivering en om klem te plaas op positiewe aspekte as baie geslaagd beskou.

Sessie 2 se opleiding het beslis daarin geslaag om opvoeders meer sensitief en gewillig te maak om leerders met emosionele en gedragsbehoefte by te staan. Daar was ook aanduidings van beter opvoeder-leerdersverhoudings. Veranderinge in leerdergedrag soos 'n toename in selfvertroue, meer ontspanne, begin hulle beter gedra vir kort periodes, en groter bereidwilligheid om 'n poging aan te wend om akademiese take uit te voer, is genoem.

Verdere behoeftes aan opleiding wat op die stadium vermeld was, was weereens versoeke vir meer strategieë om leerders te dissiplineer, hoe om leerders by te staan wat uit 'n ongesonde huislike agtergrond kom en watter rol die skoolbestuur kon speel in die ondersteuning van dié leerders, om terselfdertyd hul impak op die skoolomgewing te beperk. Opvoeders het ook opgemerk dat leerders wat nie



noodwendig emosionele en gedragsbehoefte gehad het nie, ook skynbaar by die aanpassing in die klasbestuur en onderwyspraktyke gebaat het.

Die navorser het besef dat al die veranderinge wat plaasgevind het nie aangedui was op die terugvoeringsvorms nie, en dat dit haar moontlik ook nie verbaal bereik het nie. Die dilemma was dus dat belangrike inligting vir die navorsing verlore kon raak. Kollegas het bevestig dat opvoeders nie graag skriftelike terugvoering gee nie, moontlik as gevolg van hul groot werklas. Na heelwat bespreking en oorweging het die navorser besluit om die probleem van verlore inligting aan te spreek deur 'n vraelys saam te stel waarin die gebruik van strategieë (op 'n kwantitatiewe wyse) ondersoek kon word, soos wat bespreek word onder punt 4.7.3.1 B. Die resultate daarvan word onder punt 5.4.4 bespreek.

#### ***5.4.2.6 Besluite geneem in verband met die opleidingsprogram***

Volgens die aanvanklike beplanning van die opleidingsmateriaal vir sessie 3 sou dit handel oor alternatiewe strategieë om dissipline te bevorder as alternatief vir lyfstraf. Opvoeders het leiding oor alternatiewe vorme van straf (om lyfstraf te vervang) as 'n verdere behoefte in die terugvoeringsvorms genoem, soos in die voorafgaande punt bespreek is. Daar sou ook meer gevorderde tegnieke en strategieë ingesluit wees om leerders met behoeftes by te staan en strategieë om die taak van die opvoeder te vergemaklik.

Onder die geleedere van veral skool A, was daar 'n behoefte om aspekte van skoolbestuur aan te pas om voorsiening te maak vir leerders met emosionele en gedragsbehoefte. Op grond hiervan is besluit om dit deel te maak van die opleidingsprogram.

### **5.4.3 Sessie 3**

#### ***5.4.3.1 Opsomming van die navorsersjoernaal***

Hierdie sessie het in albei skole meer as 2½ uur geduur. Die navorser het aan die begin van die sessie toestemming gevra om meer tyd te gebruik, maar terselfdertyd aangedui dat diegene wat teen 16:00 moes vertrek weens vervoer-reeëlings, verskoon sou word. Slegs drie opvoeders het van die aanbod gebruik gemaak, omdat hulle deel was van 'n saamryklub.

In die derde sessie was die verhouding tussen die navorser, die eksterne waarnemer en die opvoeders gemaklik. Die vertrouensverhouding het dit vir die opvoeders moontlik gemaak om sake aan te roer wat hulle gekwel het en waar daar verandering nodig was. Byvoorbeeld:

*“I feel very unsure of myself if I have to talk to a learner regarding emotional stuff.”*

Een opvoeder het verder gesê:

*“In ons skool word leerders so gestraf deur ... dat hulle gladnie wil skool toe kom nie. Maar .... is nie deel van die opleiding nie. Hoe kan ons dit laat verander?”*

Dit was 'n verblydende wending vir die navorser, aangesien dit aangedui het dat sy nie meer beskou was as 'n gesagspersoon van die Gauteng Departement van Ondewys se distrikskantoor wat kritiseer nie, maar eerder gewoon deel was van die groep wat verandering kon bevorder.

Uit die terugvoering aan die begin van dié sessie was dit duidelik dat opvoeders nou 'n verskeidenheid strategieë geïmplementeer het waarmee hulle kennis gemaak het tydens die opleiding. Opvoeders het ook op eie inisiatief geëksperimenteer met metodes soos die *“stick method”*, wat improvisasie vereis, maar niks kos nie (sien punt 5.4.3.2).

Die beperkte tyd vir die sessies het problematies gebly, omdat sekere aspekte beter hanteer kon word deur byvoorbeeld rolspel of besprekings aan die hand van gevallestudies. Daar was egter nooit genoeg tyd daarvoor nie.

In die groep opvoeders was daar duidelike verskille ten op sigte van hulle bereidwilligheid en/of vrymoedigheid om van die strategieë te implementeer. Vir 'n aantal opvoeders was die eise van die hantering van leerders met spesiale behoeftes te veel. Een van die opvoeders het soos volg gereageer:

*“For this we need at least one extra free period per day,”* en 'n ander, *“We are teachers, not psychologists.”*

#### ***5.4.3.2 Terugvoering vanuit die veldnotas van die eksterne waarnemer***

Opvoeders het betyds opgedaag vir die aanbieding met 'n duidelike behoefte om vrae te vra en om te vertel van hulle ervarings na die vorige sessie. Die sessie het daarom met 15 minute begin waarin probleme wat ervaar word en positiewe ervarings aan die groep meegedeel kon word. Opvoeders was positief en entoesiasies en wou graag praat oor watter strategieë hulle in hul klasse gebruik het en hul ervaring daarvan en sommige het selfs nuwe toepassings en strategieë vermeld:

- Een opvoeder beskryf dat sy 'n dosie “Smarties” gebruik het om leerders te beloon vir oulike gedrag of uitstaande werk, met die boodskap:  
*“Smart kids get Smarties.”*
- 'n Ander het haar klaskamer in 'n positiewe omgewing omskep deur elke leerder 'n ster met vyf bene te gee. Die ster is aangebring op 'n wit bordjie op die bank. Indien die leerder oortree het is een van die bene uitgevee. Die been kon teruggewerk word deur goeie gedrag.
- Oefeninge, onder andere strekoefeninge langs die bank (kleuterdril), is in die klas gebruik om aandag op te skerp en oortollige energie te verminder.
- *“Running errands”* is ook gebruik om oortollige energie te verminder.
- Vir skaam leerders meld een opvoeder die gebruik van die *“stick method”*. Dit behels dat leerders in 'n groep werk en indien die stok aan 'n leerder gegee word, moet daardie leerder iets sê, dit kan net een woord of 'n sin wees.
- Daar is aangedui hoe goed handpoppe wat van papiersakkies gemaak is werk om skaam leerders te help praat.
- Speletjies om byvoorbeeld spelling en lees te bevorder, want so word die leerder se aandag behou.
- Opvoeders van skool A wat die sessies by skool B bygewoon het, het verduidelik hoe opvoeders in skool A in ondersteuningsgroepties ingedeel is om meer idees te genereer oor die hantering van leerders en om 'n aksieplan daar te stel. Dié aksieplan vir 'n leerder met spesifieke probleme was grootliks daarop gemik om alle opvoeders wat vir die leerder skoolhou te betrek en dat hulle almal dus konsekwent en volgens 'n plan teenoor die leerder kon optree. Daar is ook verder vermeld hoe die skool

se personeel na 'n opleidingsessie bymekaargekom het om te kyk watter aanpassings nodig is in die skool se bestuur en beleid om die leerders beter te akkommodeer en te hanteer.

- Een opvoeder het die volgende opgemerk:

*“I still experience difficulty with a learner that is very destructive and aggressive as everything I try only lasts a short while before he reverts back to his old tricks”.*

Die opvoeder is ingelig dat nog meer strategieë in sessie 3 verskaf sou word wat 'n positiewe impak kon hê op leerdergedrag. Daar is ook gemeld dat die leerder vir spesialis-aandag verwys moes word as geeneen van die strategieë suksesvol was nie.

Die opvoeders het positief gereageer op die aanbieding van die volgende strategieë rakende die bestuur en organisasie van die skool om dit makliker te maak vir die leerders en die voorkoms van probleme te beperk; ouer/opvoeder verhouding; aspekte wat die opvoeder se lewe kan vergemaklik en ander strategieë om gedrag te hanteer.

Van die strategieë wat beskou word as alternatiewe strafmetodes of ontwikkelingsvaardighede vir leerders, soos probleemoplossing en ander sosiale vaardighede, is nie met ewe veel entoesiasme deur al die opvoeders ontvang nie:

- Heelwat opvoeders het vermeld dat detensie nie werk nie, en dat dit onbillik is om van opvoeders te verwag om na skool in 'n detensieklas te sit, bloot omdat dit hul beurt is om toesig te hou. Hulle voel dat die persoon wat die straf toegeken het dit moet uitvoer en nie die ander opvoeder nie.
- Herstellende dissipline is ook as moeilik uitvoerbaar beskou, omdat die ouer-betrokkenheid beperk is en die ander leerders dikwels nie boelies vertrou nie. Die navorser/fasiliteerder het daarop gewys hoe dit in kleiner sake toegepas kan word soos om byvoorbeeld 'n pen wat geneem is en gebreek is, terug te gee of te laat vervang.
- *Time out* is deur die meeste opvoeders beskou as die handeling om leerders uit die klas te stuur of voor die hoof se kantoor in die gang te laat sit. Die verskillende tipes *time out*, naamlik: isolasie-*time out*, uitsluiting-

*time out* en nie-uitsluitende-*time out* (Aanhangsel C, 3.4.2) het vir baie opvoeders 'n nuwe siening daarvan gebied.

- Dit was nodig dat die navorser/fasiliteerder ontspanningsoefeninge, sosiale vaardigheidsopleiding en probleemoplossingstegnieke (sien *Aanhangsel C*) demonstreer aan die hand van gedrag. Daar is byvoorbeeld verduidelik dat angstigheid hanteer kan word deur die leerder stadig, diep en ritmies te laat asemhaal deur net die diafragma te gebruik. Van die strategieë was vreemd vir heelwat deelnemers, hoewel van hulle belanggestel het om meer daarvoor uit te vind.

#### ***5.4.3.3 Terugvoering vanuit die terugvoeringsvorms***

Terugvoeringsvorms was gestruktureer volgens dieselfde temas as vir die vorige twee sessies, hoewel die opskrif oor behoeftes vir verdere opleiding weggelaat is. Dit is vervang met 'n vraag waarin hulle moes beskryf wat hul huidige vlak van kennis en/of vaardigheid is om leerders met emosionele en gedragsbehoefte te hanteer.

- **Sake en probleme wat ervaar word:**

Probleme en sake wat volgens die terugvoeringsvorms na sessie 3 hanteer is, kan breedweg ingedeel word in twee kategorieë, naamlik, ontwrigtende en uitdagende gedrag en emosionele sake:

In die ontwrigtende en uitdagende kategorie het gedrag voorgekom soos: rusies, afknou, terg, "*butts in with silly talks*", diefstal, leuens en weiering om gesag te aanvaar. Een opvoeder beskryf dit soos volg:

*"A learner in my class has a tendency to become violent and disruptive with other learners. He does not like it when I shout at him for disrupting other learners. He becomes angry with me and then he can't settle down".*

Onder *emosionele sake* was ingesluit angstigheid vir alledaagse situasies soos om 'n boodskap oor te dra of 'n toespraak te hou; verlies aan belangstelling in dinge wat voorheen geniet is; lae selfbeeld; gebrekkige selfvertroue; onttrekking en selfskending. Een opvoeder beskryf die gedrag van 'n leerder soos volg:

*"Learner wets herself and at times hurts herself with a sharp object on purpose."*

▫ **Aksies geneem:**

Heelwat van die aksies wat geneem is, is tydens die eerste twee sessies behandel en hang saam met goeie klaspraktyke soos blyk uit die volgende:

*“Stand next to the learner who disrupts while giving instructions.”*

*“Praise the learners individually to make them aware that you know what is going on everywhere in the class.”*

*“There are useful monitoring and structures in place.”*

▫ Aksies wat daarop dui dat opvoeders empatie betoon en kommunikasie aanmoedig blyk uit die volgende terugvoering:

*“Talk to learner one-on-one to develop trust.”*

*“There’s an open door for learners to speak.”*

’n Opvoeder dui aan dat sy na ’n gesprek met ’n erg getraumatiseerde leerder reëlings getref het met ’n maatskaplike werkster by ’n kliniek om die moeder en die leerder by te staan met berading en hulp om die probleem op te los.

Heelwat terugvoering het daarop gedui dat sosiale vaardigheidsopleiding gebruik is soos blyk uit die onderstaande aanhalings:

*“I introduced him to social skills like - making friends and being a friend.”*

*“I taught my whole class through role play how to handle teasing.”*

*“Teach learners different emotions.”*

Die volgende aanhaling dui daarop dat hierdie opvoeder nou ’n vorm van ’n teken-ekonomieprogram in plek het:

*“Having a good response with positive reinforcement, I have recently introduced little toys for showing positive behaviour over time.”*

▫ **Uitkomst:**

Opvoeders blyk meer bewus te wees van hul optrede teenoor leerders. Een opvoeder noem die volgende:

*“He does not like it when I shout at him for disrupting other learners.”*

*“Learner does not respond in class and gets forgotten. Teacher hardly notices learner.”*

In die meeste gevalle is positiewe vordering by die leerders vermeld hoewel nie altyd ewe veel nie, soos blyk uit van die opvoeders se terugvoering.

*“Learners are aware that the situation is improving.”*

Die stelling hou verband daarmee dat die leerders in die skool en klas ’n verbetering in omstandighede ervaar het.

Leerders was meer gemotiveerd om klaswerk te doen en het meer gedissiplineerd en met toenemende selfvertroue opgetree. Enkele aanhalings in die verband word vervolgens vermeld:

*“They get motivated and want to try.”*

*“It’s actually pleasing to see learners now trying where they previously just disrupted the lessons.”*

*“Her self-confidence is now improving.”*

*“I see improvement in the work and behaviour of some learners.”*

*“Learners show empathy towards other learners and display a positive attitude.”*

*“Trust gains change – the learner spoke more and responded better.”*

*“Success in the classroom is not consistent due to class size and demands by other learners.”*

▫ **Selfevaluering van opvoeders:**

Na die implementering van die program het opvoeders gesê dat hulle meer bewus was van die behoeftes van die leerders en dat hulle nou leerders met spesifieke behoeftes kon identifiseer en hulle beter verstaan het.

*“I realised that some learners need tender loving care”*

*“Educator can now identify learners who need support”*

*“I am in a better position to understand my learner’s needs and behavioural patterns.”*

*“Really getting to understand my learners makes it easier to understand why they behave in certain ways.”*

Opvoeders het meer bemagtig en bekwaam gevoel om met hierdie leeders te werk en het nou sukses in hul optredes beleef, soos aangedui:

*“Knowledge is empowerment. I feel more confident in dealing with different needs of learners.”*

*“I am not completely equipped to handle all emotional and behavioural needs but I achieve much more.”*

*“It was very informative and helped me to deal more competently with learners.”*

*“I have noticed that I am able to manage my learners better.”*

*“I have improved on handling these learners. And I use the material you have provided all the time.”*

*“It is at a level whereby I’ll be able to solve most problems and apply different strategies”*

Opvoeders vertoon ook meer selfvertroue in verband met leeders met spesiale behoeftes soos blyk uit die aanhalings:

*“I feel very comfortable to communicate in any aspect of emotional and behavioural needs and to raise my opinion.”*

*“I feel confident in dealing with such needs, however I need more experience and practice.”*

Van hulle het selfs vermeld dat hulle nou kollegas in ander skole in die verband ondersteun het:

*“It [my knowledge] is at a level whereby I’ll be able to solve most problems/apply different strategies to help learners to overcome the situation and also help other teachers with strategies that they can apply in their classrooms and schools.”*

Hulle het ook die notas wat verskaf is met opvoeders van ander skole, gedeel.

Sommige opvoeders het bewus geraak van veranderinge wat in hul klasse plaasgevind het, asook hul hantering van verandering in die klas, soos blyk uit van die aanhalings:

*“Changes took place in my self but also in my class.”*

*“It helps me to take control of the situation in my classroom.”*



*“I have managed to arrange my class and have done a lot of things that were not there before.”*

*“Class behaviour improved.”*

▫ **Selfbeoordeling deur die opvoeders op ’n 5-punt-skaal**

Op die derde terugvoeringsvorm is opvoeders gevra om hul eie bevoegdheid te evalueer soos in die opvoeder-ervaringsvorm voor die opleiding. Hulle moes hulself evalueer op ’n 5-punt-skaal ten opsigte van die stelling: “Ek voel bevoeg om leerders met emosionele en gedragsbehoefte te hanteer.” In die finale terugvoeringsvorms het 13 deelnemers die stelling beoordeel en die gemiddelde punt hierop was 4, wat daarop gedui het dat hulle bevoeg gevoel het om te voorsien in die behoeftes van leerders met emosionele en gedragsbehoefte.

***5.4.3.4 Opsomming, integrasie, gevolgtrekkings en besluite geneem***

Opvoeders was bereid om 2½ uur aan dié sessie af te staan. Daar was egter nog steeds nie genoeg geleentheid vir inskerping van sekere tegnieke en bespreking van gevallestudies nie. Daar was ’n goeie vertrouensverhouding tussen die deelnemers, die navorser en die eksterne waarnemers en probleme is openlik bespreek.

Opvoeders het dit geniet om terugvoering te kan gee oor strategieë wat hulle in die klas toegepas het en al hoe meer opvoeders het deelgeneem aan die terugvoering. Die geleentheid om deel te neem aan die terugvoering kan moontlik as ’n beloning beskou word. Daar was ook ’n opgewondenheid oor hul nuwe ervarings; hulle wou dit graag deel en hulle wou ook kollegas aanmoedig om dit te probeer.

Dié opvoeders se terugvoering het ander opvoeders gestimuleer om ook te vertel watter inisiatief hulle geneem het. Dit het geblyk uit die verwante strategieë wat kort na mekaar vermeld is, soos byvoorbeeld die gebruik van die “stick method” en die gebruik van handpoppe om die skaam leerders te betrek.

Nieteenstaande die hoër vaardigheidsvlakke van die opvoeders, was daar steeds sekere leerders wat meer hulp benodig het op die gebied van emosionele en

gedragsbehoefte as wat die opvoeders kan bied. In dié verband word insette uit ander dissiplines benodig.

Daar was 'n wisselende mate van geneentheid tot die toepassing van die strategieë wat tydens die sessie bespreek is. Opvoeders het positief gereageer op strategieë rondom skool-organisasie en -bestuur, opvoeder/ouer verhoudings en strategieë om die taak van die opvoeder te vergemaklik. Detensie as 'n alternatiewe strafmetode was aan sommige opvoeders bekend maar is as minder gewens beskou. Herstellende dissipline, ontspanningsoefeninge, sosiale vaardigheidsopleiding en probleemoplossingsvaardighede, was vir opvoeders vreemd en moes met voorbeelde verduidelik word. Hierdie aspekte het meer inoefening aan die hand van gevallestudies en rolspel benodig, sodat die opvoeders dit met meer gemak kon toepas. Van die opvoeders het gevoel dat dit nie hulle taak was om hierdie strategieë in hulle klasse te beoefen nie en dat dit hoort by ander gespesialiseerde professies.

Opvoeders het nou 'n verskeidenheid strategieë gebruik en het selfs strategieë aangepas om beter by hul situasies aan te pas, of het nuwe strategieë ontwikkel. Hierdie strategieë het gewissel van variasies op positiewe motivering en om oortollige energie te verminder, tot verskeie metodes om die skaam leerder te ondersteun en om akademiese take op 'n meer interessante en prettige manier aan te leer.

Hulle was meer vaardig en het nie net strategieë gebruik wat tydens sessie 3 hanteer is nie, maar ook van hul kennis uit vorige sessies gebruik gemaak om leerders te ondersteun met die volgende strategieë: prys leerders individueel; verskaf struktuur in die klas; staan naby die leerder wat neig om ontwrigtend te wees gedurende aanbieding van werk. Sommige opvoeders het aangedui dat hulle die opleiding in sosiale vaardigheidstrategieë en meer gevorderde beloningsisteme (teken-ekonomieprogramme) gebruik het.

By die leerders was daar vordering op emosionele en gedragsgebied. Hulle was meer gemotiveerd, selfvertroue het toegeneem en hul gedrag het verbeter. Ook in die klas is veranderinge deur die opvoeders en die leerders beleef. Die opvoeders het toenemend vaardig geraak met die toepassing van die strategieë en van hulle

het aangedui dat hulle van die meer gevorderde tegnieke soos sosialevaardighedsopleiding en probleemoplossingstrategieë benut het.

Onder die opvoeders was 'n groep wat gemotiveerd was om leerders met emosionele en gedragsbehoefte by te staan en bereid was om 'n ekstra poging aan te wend om die gewenste resultate te bereik. Opvoeders het mekaar ook begin ondersteun om leerders te kan ondersteun. In een skool is die hele skool betrek om die leerders te kan ondersteun. Van die opvoeders het so bemaagtig gevoel dat hulle nou bereid was om kollegas en opvoeders van ander skole te help.

#### ***5.4.3.5 Besluite geneem in verband met die opleidingsprogram***

Elke sessie behoort te begin met 'n terugvoeringsessie deur die opvoeders waartydens ervarings bespreek en vrae gevra word. Dit dien nie alleen die doel om antwoorde op vrae te kry nie, maar verskaf ook voorbeelde en motivering vir ander opvoeders om situasies te hanteer.

Na die aanbieding het sommige opvoeders sukses gehad met die toepassing van die gevorderde strategieë soos probleemoplossingsvaardighede. Gevorderde strategieë behoort egter aangebied te word in die vorm van rolspel en 'n meer breedvoerige bespreking van gevallestudies, sodat opvoeders dit kan benut om die tegnieke in te oefen.

Opvoeders het egter nie al die strategieë wat aangebied is ewe goed ontvang nie. Aspekte soos sosialevaardighedsopleiding en probleemoplossingsvaardighede benodig meer inskerping, omdat dit redelike vreemde tegnieke is vir opvoeders. Sommige opvoeders het ook aangedui dat die toepassing van hierdie gevorderde strategieë nie hulle taak is nie. Die navorser het tot die gevolgtrekking gekom dat hoewel sommige opvoeders kennis dra van die tegnieke, slegs 'n sekere groep wat gemaklik daarmee voel dit finaal sal toepas. Die ongemak met die strategieë kan moontlik ondervang word deur meer opleiding. Daarom behoort meer tyd toegelaat te word vir die toekomstige aanbieding van die program sodat vaardighede ingeskerp kan word.

#### 5.4.4 Evalueringsvraelys

Deelnemers moes 164 hanteringstrategieë in die vraelys (punt 4.7.3.1 B.) evalueer na afloop van die opleiding. Die bruikbaarheid van die strategieë ten opsigte van leerders met emosionele en gedragsbehoefte in die skool/klas moes op 'n 5-punt-skaal geëvalueer word. Die bespreking van die resultate van die 164 strategieë word gedoen volgens die gemiddelde waarde wat daaraan toegeken is op grond van die bruikbaarheid daarvan.

Twee-en-vyftig strategieë is as baie bruikbaar beskou. Die tien hoogste strategieë word afsonderlik van die ander 42 bespreek. Dit word gevolg deur 'n bespreking van die 102 strategieë wat as bruikbaar beskou is, met 'n gesamentlike blik op al 164 strategieë. Hierna word die 10 strategieë wat gemiddelde tellings onder 3 behaal het, bespreek as die strategieë wat nie werklik bruikbaar is nie.

'n Totaal van 52 van die strategieë wat in die opleidingsmateriaal behandel is of tydens die opleidingsessies bespreek is, is deur die opvoeders as baie tot uiters bruikbaar en effektief geëvalueer (sien Aanhangsel E). In Tabel 5.2 word dié tien strategieë uiteengesit met die hoogste gemiddelde tellings van bruikbaarheid soos geëvalueer deur die opvoeder-deelnemers. Drie van die 10 strategieë met die hoogste gemiddelde telling hou verband met die verhouding tussen die opvoeder en die leerders, wat goeie kommunikasie met die leerder se ouerhuis insluit. Een van die strategieë, met 'n gesamentlike vierde hoogste gemiddeld, dui daarop dat elke opvoeder verantwoordelikheid vir dissipline in hul eie klas moet neem. Geleentheid vir sukses en die beloning van positiewe gedrag, word ook as 'n uiters bruikbare strategieë beskou. Op een na, het die res van die strategieë verband gehou met goeie klaspraktyk soos om tyd effektief te benut, kort duidelike instruksies te verskaf en duidelike aanduidings te gee oor hoe daar met take begin moet word.

**Tabel 5.2: Rangordening van die tien strategieë met die hoogste gemiddelde telling vir bruikbaarheid, soos geëvalueer deur die opvoeders (n=47)**

Stelling	Gemiddeld	Standaard-afwyking
Behandel alle leerders dieselfde – regverdig en beleefd	4.49	0.66
Verdien die respek van leerders deur die voorbeeld wat die opvoeder stel	4.47	0.65
Beloon en gee erkenning aan positiewe gedrag	4.38	0.77
Elke opvoeder neem verantwoordelikheid vir dissipline in hul eie klas	4.32	0.88
Bou 'n positiewe verhouding met leerders en sorg dat kommunikasiekanale oop bly	4.32	0.84
Gee duidelik aanduidings om take te begin	4.32	0.73
Verskaf kort duidelike instruksies	4.32	0.66
Benut klas tyd effektief	4.30	0.93
Hou oop kommunikasie tussen die skool en huis	4.28	0.85
Skep sukses geleentede vir alle leerders	4.28	0.80

Die oorblywende 42 strategieë (met die gemiddeld wat die betrokke strategie behaal het in hakies) word onder breë oorhoofse kategorieë ingedeel, met 'n kort oorhoofse beskrywing van die doel van die onderskeie strategieë wat vermeld word:

**Klasbestuur** behels prosedures wat nodig is om orde en struktuur te skep asook 'n klasatmosfeer wat bevorderlik is vir ontwikkeling en leer:

- Skep 'n positiewe en ondersteunende klasomgewing (4.28).
- Stel duidelik grense en bly daarby – klasreëls (4.26).
- Pas onderwyspraktyke toe wat die behoeftes van leerders in ag neem (4.26).
- Gee tasbare erkenning aan positiewe optredes soos regmerkies, sterretjies, tekens en so meer (4.21).
- Bly kalm, moenie woede met woede beveg nie (4.21).

- Implementeer grense vinnig en met vertroue indien leerders oortree (4.19).
- Benut positiewe versterking vir gedrag wat aangemoedig wil word (4.15).
- Begin elke dag/periode nuut – moenie by voorbaat verwag dat 'n leerder probleme sal gee nie, gee hom 'n kans (4.13).
- Skep spesifieke areas vir boeke en materiaal en monitor dit (4.13).
- Gebruik en moedig aktiewe deelname aan (4.13).
- Verskaf prosedures vir aankoms by die klas, ingee van werk, en so meer (4.11).
- Hanteer leerders op die vlak waar hulle die akademiese en emosionele eise wat aan hulle gestel word, kan hanteer (4.09).
- Gee leerders tyd om materiaal te organiseer, boeke te vind en huiswerk af te skryf (4.06).
- Beplan die groeperings van leerders vir groepwerk (4.04).
- Verwerp die gedrag, nooit die persoon nie (4).
- Gebruik positiewe en inspirerende stories (4).
- Maak gebruik van eenvoudige, duidelike instruksies (4).
- Verskaf geleentheid vir en aanmoediging van organisasie (4).

Strategieë wat **leer en taakgerigte gedrag** ten opsigte van akademiese aktiwiteit bevorder:

- Gee kort take, of deel langer take in hanteerbare dele op (4.28).
- Gebruik verskillende tipes assessering wat pas by die leerder se behoeftes (4.28).
- Verkry die leerders se aandag voordat instruksies gegee word – maak oogkontak (4.23).
- Onderrig met entoesiasme (4.19).
- Onderrig op verskillende vlakke (4.15).

- Werk aan akademiese behoeftes en verskaf take wat op die vlak van die leerder is (4.11).
- Verskaf gereelde terugvoering oor vordering ten opsigte van die taak (4.06).
- Antisipeer dat leerders met emosionele en gedragsbehoefte leerprobleme kan hê – beplan leermateriaal wat pas by hul behoeftes (4.04).
- Verskaf gereeld aanmoedigings om taakgerig te bly (4.02).
- Gebruik verskillende sintuie in die onderrigproses (4.02).
- Verskaf genoeg geleentheid vir inoefening voor assessering (4.02).
- Onderrig rondom temas en wys verbande uit (4.02).
- Verdeel lang take en vrae in kleiner (meer hanteerbare) dele (4).
- Verskaf meer positiewe versterking vir lang en moeilike take (4).
- Doen hersiening op verskillende maniere (4)..

**Leerderondersteuningstrategieë** handel oor die skep van 'n ondersteunende omgewing en 'n beter passing tussen leerders met emosionele en gedragsbehoefte en akademiese-, onderwys- en assesseringspraktyke:

- Prys leerders individueel voor ander leerders (4.23).
- Werk aan die bou van 'n positiewe selfbeeld (4.19).
- Moedig 'n positiewe houding aan – wys hoe om situasies positief te interpreteer (4.19).
- Luister na die oop punt van die leerder (4.17).
- Erken die behoeftes van die leerder en betoon empatie in 'n gemoniteerde en ondersteunende omgewing (4.13).
- Verstaan en dra kennis van wat aanleiding gee tot sekere gedrag (4.11).
- Gee leerders met emosionele en gedragsbehoefte die geleentheid om klas take te verrig (4.04).
- Probeer om positiewe gedrag dadelik op te merk en te vermeld (4.04).

- Help leerders om verskillende emosies te leer ken (4).

Die meerderheid strategieë met 'n telling van 4 en hoër het verband gehou met klasbestuurstrategieë en hoe leer en taakgerigte gedrag bevorder kan word op 'n vlak waar die leerder sukses beleef. Uit die ontleding van die frekwensies ten opsigte van die strategieë blyk dit dat 96% van die opvoeders gebruik maak van al 52 bogemelde strategieë.

'n Rangordening van die 102 strategieë wat deur die opvoeders as bruikbaar tot baie bruikbaar geëvalueer is, word as Aanhangsel F aangeheg. Tabel 5.3 verskaf 'n oorsig van die strategieë wat as bruikbaar tot baie bruikbaar geëvalueer is. Meer besonderhede oor die strategieë word in die program (Aanhangsel C) verskaf.

Die strategieë kan in die volgende breë kategorieë geklassifiseer word:

- Skoolbestuurstrategieë
- Klasbestuurstrategieë
- Strategieë om taakgerigte gedrag te bevorder
- Strategieë vir die beheer en ondersteuning van emosionele en gedragsbehoefte by leerders
- Ouerbetrokkenheid.

Van die strategieë kan onder meer as een van die kategorieë ressorteer. Die indeling is gemaak op grond van die navorser se beoordeling daarvan, in die lig van emosionele en gedragsbehoefte by leerders.





**Tabel 5.3: Strategieë wat as bruikbaar tot baie bruikbaar geëvalueer is**

Skoolbestuur	Klaskamerbestuur	Taakgerigtheid	Beheer en ondersteuning	Ouerbetrokkenheid
<p>Kweek 'n skoolklimaat wat warmte, omgee en akademiese uitmuntendheid bevorder</p> <p>Monitor pouses en ongestruktureerde tye noukeurig</p> <p>Opvoeders tree as 'n span op t.o.v. dissipline</p> <p>Opvoeders onderrig in hul sterk leerareas</p> <p>Plaas leerders met gedragsbehoefes by ervare opvoeders of opvoeders met goeie beheer oor hul klasse</p> <p>Beperk die invloed van die opvoeder se afwesigheid, verlof en beweging wat leerders betref, tot die minimum</p> <p>Beoordeel gedrag in die konteks waarin dit voorkom</p> <p>Minimaliseer of elimineer omgewingsfaktore wat kan lei tot ongewenste gedrag</p> <p>Gebruik die hoof of 'n ander opvoeder wat ondersteuning kan bied, waarheen die leerder gestuur kan word, as alles misluk.</p> <p>Gee erkenning aan die feit dat daar verskillende oogpunte is om na die gedrag te kyk – bv. dié van die opvoeder, ouer, leerder, ens.</p> <p>Pas die rooster van die skool aan om te pas by die behoeftes van die leerders</p>	<p>Gebruik verbale en geskrewe aanwysing of herinnerings oor wat volgende gedoen moet word</p> <p>Onderrig leerders in die gedrag wat verwag word</p> <p>Vermyn dreigemente of om leerders te verneder – bied leerders die geleentheid om foute te herstel</p> <p>Gebruik 'n verskeidenheid response ten opsigte van ongewenste gedrag</p> <p>Beplan wie sit langs wie en waar</p> <p>Gebruik duidelike instruksies wat vir die leerder sé wat om te doen</p> <p>Maak gebruik van 'n vasgestelde skedule om werk in te gee</p> <p>Breek die dag op in hanteerbare dele</p> <p>Berei leerder sosiaal en akademies voor vir die eise van die skool</p> <p>Handhaaf 'n voorspelbare, veilige en ondersteunende klasopset</p> <p>Verskaf 'n daaglikse plan van die klas aktiwiteite</p> <p>Wees te alle tye bewus van wat oral in die klas aangaan</p> <p>Gee 'n aanduiding van die tyd wanneer daar aandag aan 'n leerder gegee sal word</p> <p>Oefen voortdurend die nakoming van reëls in</p> <p>Leerder ken die grense, sowel as die gevolge indien dit oortree word</p>	<p>Gebruik van praktiese aktiwiteite</p> <p>Doen kreatiewe take oor tyd</p> <p>Berei alternatiewe aktiwiteite voor vir leerder wat bepaalde aktiwiteite nie kan doen nie</p> <p>Wissel banktake en instruksie tyd af</p> <p>Verskaf 'n rede om te luister</p> <p>Wissel tussen verstand- en praktiese aktiwiteite</p> <p>Wees voorbereid vir moontlike probleme</p> <p>Verskaf 'n omgewing sonder afleidings vir toetse/eksamens</p> <p>Verskaf ondersteuning tydens toetse en eksamens oor hoe om te beplan</p> <p>Moedig leerders aan om op die manier te kommunikeer waarmee hulle gemaklik voel</p> <p>Minimaliseer opvoederpraattyd</p> <p>Gee instruksies wat een konsep op 'n slag bevat</p> <p>Wees bedag op tekens van depressie wat veral in kuns en geskrewe taal opgesluit kan wees</p> <p>Maak gebruik van stories en skep 'n gevoel van misterie</p> <p>Gebruik kort duidelike en eenvoudige instruksies</p> <p>Laat leerders kleur gebruik om te organiseer</p> <p>Leer leerders strategieë vir bv. wiskunde: Lees die vraag; Wat moet ek uitvind?; Wat weet ek alreeds?</p>	<p>Leer leerders om sukses toe te skryf aan hul eie pogings</p> <p>Verskaf opleiding vir sosiaal aanvaarbare gedrag</p> <p>Prioritiseer sake in nie-onderhandelbaar en onderhandelbaar</p> <p>Gebruik 'n maat om taakgerigtheid met akademiese take te bevorder</p> <p>Ontwikkel leerdervantwoordelikheid en self-regulering</p> <p>Voorsien leerders van aanvaarbare alternatiewe</p> <p>Gevolge van onaanvaarbare gedrag moet 'n verbintenis/koppeling hê met die gedrag</p> <p>Wees bedag daarop dat lae vlakke van motivering en konsentrasie of geïrriteerdheid aanduiders van depressie kan wees</p> <p>Neem die behoefte tot waardigheid in ag by die bestuur van gedrag</p> <p>Sommige leerders vind dit moeilik is om te praat wanneer hulle oogkontak moet maak</p> <p>Stop en dink</p> <p>Bou aan die gebruik van 'n verskeidenheid toepaslike alternatiewe vir die leerders</p> <p>Spreek sake dadelik aan wat kan bydra tot negatiewe en depressiewe gevoelens in die skool en klas, bv. word geterg deur ander leerders</p> <p>Bly kalm en gerusstellend tydens paniekaanvalle</p> <p>Verskaf ondersteuning en aanmoediging aan depressiewe leerders</p>	<p>Verskaf vroegetydig inligting oor toetse, take, uitstappies en huiswerk aan die ouers</p> <p>Positiewe en negatiewe gevolge volg onmiddellik na die voorkoms van die gedrag</p> <p>Ondersteun ouers met inligting oor persone wat professionele advies kan verskaf</p> <p>Die skool en die huis vorm saam 'n ondersteunende netwerk</p> <p>Moedig ouers aan om nie leerders met emosionele en gedragsbehoefes te vroeg af te laai, of te laat op te laai by die skool nie</p> <p>Maak ouers bewus van tekens wat dui op selfskending, depressie en moontlike tekens van selfbesering soos selfmoordgedagtes</p> <p>Maak gebruik van 'n dagboek tussen die skool en huis wat positiewe en negatiewe inligting bevat oor sake</p> <p>Alle belangrike volwassenes in die leerder se lewe koördineer hul pogings om konsekwentheid te bevorder</p>



Skoolbestuur	Klaskamerbestuur	Taakgerigheid	Beheer en ondersteuning	Ouerbetrokkenheid
	<p>Manipuleer die fisiese klasomgewing om te pas by die behoeftes van die leerders</p> <p>Verskaf aan leerders wat dit benodig spasie waar hulle kan beweeg, maar tog ook kan werk</p> <p>Verskaf soveel moontlike inligting en struktuur rakende verwagtinge vir andersoortige omstandighede (upside down days) soos uitstappies</p> <p>Fluister tereg wysings</p> <p>Gebruik 'n teken-ekonomieprogram</p> <p>Maak gebruik van 'n skoonbankbeleid</p> <p>Formaliseer hoe leerders ondersteuning vra</p> <p>Gebruik take kreatief om negatiewe gedrag te voorkom</p> <p>Doen dieselfde tipe werk op dieselfde tye van die dag</p> <p>Gebruik probleemoplossingsopleiding</p> <p>Opvoeder beweeg rond in plaas van die leerders</p> <p>Gee leerders die geleentheid om rustig te raak na pouse</p>	<p>Leer leerders om op die uitkyk te wees vir nie- verbale leidrade om taakgerig te bly</p> <p>Laat kort ruspouses toe</p> <p>Maak gebruik van dieselfde patroon om lesse te begin</p> <p>Gebruik selfmonitering-kontrolelyste vir aktiwiteite</p> <p>Maak voorsiening vir individuele onderrig, byvoorbeeld na skool</p> <p>Verskaf vooraf gekopieëerde en geponsde notas van werk wat op die bord gedoen is</p> <p>Leer leerders om notas af te neem</p>	<p>Stel doelwitte</p> <p>Beskerm leerders teen inligting wat tot angs kan lei</p> <p>Verskaf voorbeelde van werk wat goed is, asook die proses</p> <p>Gebruik maatondersteuning om interaksies op die speelgrond te monitor</p> <p>Onderrig strategieë om woede te hanteer</p> <p>Staan naby leerders met behoeftes wanneer onderrig word</p> <p>Bou geleidelik weerbaarheid teen angste op</p> <p>Gebruik <i>time out</i></p> <p>Maak gebruik van portuurondersteuning en monitering van groepinteraksies</p> <p>Ignoreer senuweetrekkinge (<i>tics</i>)</p> <p>Stel gedragskontrakte op</p> <p>Ignoreer negatiewe aandagsoekende gedrag</p> <p>Pas herstellende dissipline toe</p> <p>Ignoreer skadelose gedrag</p> <p>Doen ontspanningsoefeninge</p> <p>Moedig selfgesprek aan</p> <p>Prys goeie gedrag</p>	

Uit 'n ondersoek van die enkelfrekwensies het dit geblyk dat 28 (27%) van die bostaande 102 strategieë (tabel 5.3) deur al die opvoeders (100%) toegepas is. 'n Verdere analise van die nul-response op van die strategieë het getoon dat slegs 6 (13%) van die opvoeders nul-response gegee het op twee van die strategieë. Dit impliseer dat die meerderheid opvoeders die oorblywende 100 strategieë toegepas het en hulle bruikbaar tot baie bruikbaar gevind het.

Vervolgens word al 164 strategieë wat geëvalueer moes word gesamentlik beskou. Tabel 5.4 verskaf die aantal strategieë per kategorie, asook die gemiddelde bruikbaarheidstelling per kategorie vir al die strategieë per kategorie, soos deur die opvoeders beoordeel. Dieselfde strategie is nie onder meer as een kategorie ingedeel nie.

**Tabel 5.4    Bruikbaarheidstelling per kategorie**

Kategorie	Aantal strategieë per kategorie	Gemiddelde bruikbaarheidstelling
Skoolbestuur	12	3.58
Klasbestuur	47	3.86
Taakgerigte gedrag	46	3.92
Beheer en ondersteuning van emosionele en gedragsbehoefes	50	3.62
Ouer-/skoolverhouding	9	3.74

Strategieë rondom die bevordering van taakgerigte gedrag, gevolg deur klasbestuurspraktyke, is oor die algemeen deur die opvoeders as die bruikbaarste strategieë beoordeel. Die verhouding tussen die skool en die ouers is ook as belangrike strategieë geag.

Uit die beoordeling van die strategieë in die evalueringsvraelys is dit duidelik dat opvoeders aangedui het dat hulle nou 'n wye verskeidenheid strategieë gebruik het, wat hulle as bruikbaar tot uiters effektief beskou. In Tabel 5.5 word die

gemiddelde persentasie van deelnemers per kategorie gegee wat aangedui het dat hulle nie van die strategieë in die kategorieë gebruik gemaak het nie.

**Tabel 5.5: Gemiddelde persentasie deelnemers per kategorie wat nie al die strategieë nie gebruik het nie**

Kategorie	Gemiddelde persentasie opvoeders wat nie al die strategieë gebruik het nie
Skoolbestuur	4.79%
Klasbestuur	1.49%
Taakgerigte gedrag	2.32%
Beheer en ondersteuning van emosionele en gedragsbehoefes	4.26%
Ouer/skool verhouding	2.84%

Uit die gegewens was dit duidelik dat gemiddeld meer as 95% van opvoeders wat die programimplementering bygewoon het, nou oor die kennis en vaardigheid beskik het om die strategieë toe te pas wat leerders met emosionele en gedragsbehoefes in die insluitende klasopset kan ondersteun. Bykans 5% (posvlak 1) opvoeders het egter aangetoon dat hulle niks met skoolbestuurstrategieë te make het nie. Dit kan ook verklaar hoekom van hierdie strategieë deur tussen 10.6% tot 36% van die deelnemers (almal posvlak 1 opvoeders) nie gebruik is nie, of nie as nuttig geëvalueer is.

Strategieë wat bygevoeg behoort te word soos verkry uit die kwalitatiewe insette in die evalueringsvraelys is: *“Die skool se assesseringsbeleid moet leerders wat leer en gedragsbehoefes ondervind akkommodeer.”* Meer opvoeders moet opgelei word om leerders met emosionele en gedragsbehoefes beter te verstaan. Die hele personeel behoort as span te help met dissipline: *“This aspect should not be left to a few educators in management.”*

Bykans 80% van die strategieë in die evalueringsvraeelys wat spesifiek gemik is op die ondersteuning en beheer van leerders met emosionele en

gedragsbehoefte is as bruikbaar tot baie bruikbaar beskou en deur al die opvoeders gebruik, byvoorbeeld help die leerder bou aan 'n verskeidenheid toepaslike alternatiewe; ontwikkel verantwoordelikheid en selfregulering; en leer leerders hoe om sukses toe te skryf aan positiewe strategieë en inspanning van hul kant. 'n Aantal opvoeders (2%-13%) het egter aangetoon (met hul nul-response) dat hulle nie van die strategieë gebruik het nie en ongeveer 7% het van die strategieë geëvalueer as effens bruikbaar tot glad nie bruikbaar nie. Net een strategie wat handel oor die gebruik van medikasie soos voorgeskryf deur 'n dokter is deur 11 (23%) opvoeders aangedui as iets wat hulle nie gebruik of waarvan hulle nie kennis dra nie. Dit blyk dus nodig om ondersoek in te stel na die strategieë wat nul-response gekry het.

Strategieë met drie en meer nul-response (6% en meer van die deelnemers) word geklassifiseer as "nie deur al die opvoeders gebruik nie" (Aanhangsel G) en word vervolgens kortliks bespreek.

Slegs vier klasbestuurstrategieë en een strategie om taakgerigte gedrag te bevorder, is deur hoogstens 6% opvoeders nie gebruik nie. Vyf skoolbestuurstrategieë is deur 6% en meer opvoeders nie gebruik nie. Die strategieë wat deur die meeste opvoeders nie gebruik is nie, het aanbeveel dat opvoeders moet onderrig in hul sterk areas en dat daar verskillende oogpunte is om 'n saak te beskou.

'n Totaal van 19 strategieë (sien Aanhangsel G) wat handel oor die bestuur van leerders met emosionele en gedragsbehoefte is deur 3 (6%) en meer opvoeders nie gebruik nie. Om gebruik te maak van medikasie soos deur 'n dokter voorgeskryf, is deur 11 (23%) opvoeders as nog nie gebruik nie, beoordeel. Die ander strategieë wat deur meer as 6% opvoeders nie gebruik is nie was van die meer gevorderde en vreemde strategieë vir opvoeders soos: ontspanningsopleiding; herstellende dissipline; bou weerstand by die leerders op

teen angste; selfgesprek; doelwitstelling; maak gebruik van responskoste; en individueel onderhandelde kontrakte.

Die meer teoreties gebaseerde kognitiewe- en gedragsveranderingstegnieke is meer ingewikkelde tegnieke en vereis moontlik meer opleiding en inskerping om dit meer bereikbaar vir opvoeders te maak. In hierdie verband behoort meer blootstelling (opleidingstyd) daaraan bestee word, of moet daar net meer tyd aan die kant van die opvoeder beskikbaar wees vir die toepassing van die strategieë. Van die opvoeders wat dit wel toegepas het, het dit egter as bruikbaar tot baie bruikbaar geëvalueer.

Slegs 10 van die strategieë wat deel was van die opleidingsmateriaal het gemiddelde tellings onder 3 behaal. Dit beteken dat die opvoeders dit as minder bruikbaar beskou het. Hierdie strategieë word in Tabel 5.6 weergegee.

**Tabel 5.6 Strategieë wat as minder bruikbaar beskou is**

Strategie	Aantal response	Gemiddeld	Standaardafwyking	Koëffisiënt van variasie
Laat leerders toe om met 'n ander deel van die werk voort te gaan terwyl hulle wag vir die opvoeder om hulle te help	37	2.95	1.53	51.82
Belonings behoort dit te wees wat deur die leerders verkies word	47	2.87	1.35	46.83
Plaas leerders met emosionele en gedragsbehoefes in verskillende klasse	47	2.81	1.38	49.04
Maak gebruik van responskoste byvoorbeeld onttrek van voorregte	47	2.79	1.35	48.45
Medikasie soos deur 'n dokter voorgeskryf	47	2.72	1.74	63.92*
Indien van 'n oorhoofse projektor gebruik gemaak word, gebruik baie kleur en verberg onnodige inligting	47	2.70	1.74	64.52*
Detensie	47	2.62	1.24	47.51
Laat toe dat 'n leerders krabbel in 'n boek terwyl hulle luister	47	2.60	1.72	66.08 *
Maak gebruik van musiek byvoorbeeld Barok musiek	47	2.49	1.65	66.42*
Maak gebruik van negatiewe versterking	47	1.98	1.26	63.66*

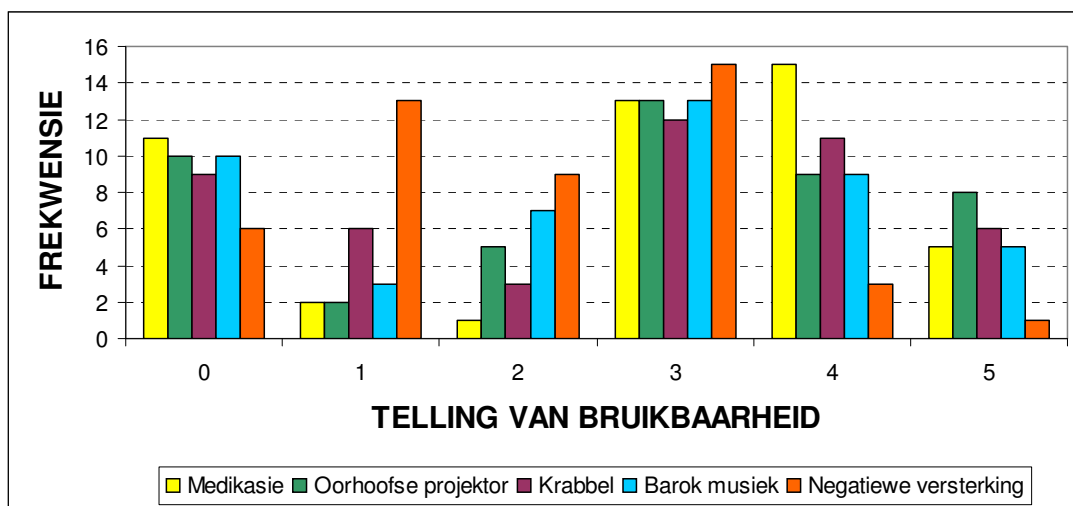
In die geval van die vyf strategieë in Tabel 5.6 (met 'n \* gemerk in die kolom Koëffisiënt van variasie) kan die gemiddeld nie as 'n goeie maatstaf van beskrywing beskou word nie weens die konsentrasie van die frekwensietellings op die uiterste punte van die skaal. Derhalwe word 'n grafiek van die frekwensie verspreiding van die strategieë in Figuur 5.2 verskaf.

Die bruikbaarheidsbeoordeling is moontlik negatief geraak deur bepaalde terminologie, hoewel al die strategieë en terme en wat gebruik is in die stellings tydens die opleiding behandel is. Moontlike redes vir die lae beoordeling kan wees:

- Die gebruik van Barok-musiek of 'n oorhoofse projektor het waarskynlik onder die minder bruikbare strategieë geressorteer omdat dit hulpmiddels behels wat nie altyd tot die beskikking van opvoeders was nie.
- Dit mag vir opvoeders moeilik wees om vir die leerders keusevryheid te gee soos om die leerder toe te laat om te krabbel in 'n boek terwyl hulle luister, of om met ander werk voort te gaan. Die opvoeders wil moontlik in beheer wees of hulle is bang dat die klas buite beheer kan raak wanneer alle leerders nie dieselfde doen nie.
- Opvoeders verwys ook nie dikwels leerders na ander dissiplines soos psigiaters nie omdat ouers dit meestal nie kan bekostig nie, spesialisdienste nie maklik bekombaar is nie, en sommige opvoeders gekant is teen die gebruik van medikasie soos Ritalin.
- Negatiewe versterking en responskoste is moontlik 'n meer gevorderde of vreemde strategie. Responskoste behels 'n administratiewe aspek, en opvoeders se beperkte tyd kan 'n rol speel.
- Opvoeders het gewoonlik min beheer oor klasplasing van leerders, dus evalueer hulle dit nie as tegniek wat hulle gebruik nie.
- Die opvoeders dui aan dat detensie nie baie bruikbaar is nie. Tydens die behoeftebepaling het hulle egter aangedui dat dit een van die strategieë is wat gebruik word. Dit kan wees dat hulle tydens die opleiding verstaan het

dat detensie nie so bruikbaar is nie of dat hulle moontlik nou oor meer en beter strategieë beskik en dit daarom nie meer gebruik nie.

Gemiddelde tellings is nie altyd 'n betroubare maatstaf van evaluering nie veral as daar aanduidings is van 'n groepering van tellings op die uiterste punte van die frekwensieverspreiding. In Figuur 5.2 word 'n grafiek verskaf van die frekwensieverspreiding van response (0-5) vir die vyf strategieë wat in Tabel 5.6 met \* gemerk is.



**Figuur 5.2: Grafiek van die aantal opvoeders ten opsigte van hul beoordeling van die strategieë met 'n groot variasiekoëffisiënt op 'n skaal van 0 tot 5.**

Uit die verspreiding van die response op die grafiek is dit duidelik dat die groot aantal nul-response (weet nie of het nog nie gebruik nie) 'n beduidende invloed op die gemiddeld het en dat die oorgrote meerderheid van die response in werklikheid bo of op 3 en hoër lê. Dit impliseer dat die strategieë deur die meerderheid as bruikbaar geëvalueer is. Slegs negatiewe versterking word deur bykans die meerderheid opvoeders as glad nie bruikbaar tot matig bruikbaar beoordeel. Dit beteken dus dat die strategieë nie noodwendig nie bruikbaar is nie, dit het eerder 'n lae gemiddelde telling behaal omdat opvoeders dit nog nie gebruik het nie.



#### **5.4.5 Samevatting: ontleding van veranderinge**

Verandering het tydens die implementering van die program in verskillende sisteme plaasgevind, hoewel die intervensie hoofsaaklik gerig was op die opvoeders. Die interafhanklikheid van die onderskeie sisteme, aldus Donald *et al.* (2002), is uitgewys deur die rimpeleffek wat dit gehad het op die navorser, die leerders, die skool/klas, die groter onderwysgemeenskap en die ouers. Hierdie veranderinge word vervolgens in terme van die verskillende sistemiese vlakke bespreek.

##### ***5.4.5.1 Veranderinge in die navorser se insig en beplanning***

Kennis wat gegrond is op 'n literatuurstudie en behoeftebepaling kan slegs as gedeeltelike kennis beskou word. Die werklike implementering kan nooit staties wees nie. Dit is nodig om die deelnemers se behoeftes aan te spreek soos wat dit na vore kom. So 'n akkommoderende benadering dra by tot die bou van 'n verhouding van gemeenskaplikheid en deelname in die implementeringsproses. Die opvoeders neem deel aan die opleiding en dra ook by tot die bevordering van kennis. Namate nuwe inligting na vore gekom het, het die opleidingsprogram verander om by die behoeftes aan te pas. Die proses word dus meer as die somtotaal van die rolspelers en kry 'n eie dinamika en momentum.

Die navorsingsmetodes is ook aangepas volgens die reaksie van die opvoeders. Die navorser het geleer dat dit nie 'n goeie praktyk is om van opvoeders skriftelike terugvoering te verwag nie, omdat min terugvoeringsvorme ingedien is. Dit kan moontlik toegeskryf word daaraan dat opvoeders soms probleme ervaar om hul gedagtes te verwoord, of dit kan weens werkdruk wees. In reaksie hierop het die navorser 'n alternatiewe kwantitatiewe metode van data-insameling ontwikkel, naamlik 'n vraelys wat deur 47 van 'n moontlike 48 deelnemers voltooi is.

#### **5.4.5.2 *Verandering by die opvoeders***

Die opvoeders het nie net kennis ingewin oor 'n groot verskeidenheid strategieë nie, hulle het ook hierdie kennis oor strategieë in hul skool en klasse geïmplementeer.

In die kwalitatiewe terugvoering van deelnemers is daar reeds na die eerste sessie te kenne gegee dat hulle baat gevind het by die opleiding, veral die aspek rakende klaspraktyke. Die groot aantal klasstrategieë wat tellings van 3 en hoër behaal het op die evalueringsvraelys het dit bevestig. Die gemiddelde tellings vir die strategieë wat in die opleidingmateriaal behandel is, het aangedui dat opvoeders 154 strategieë as bruikbaar tot uitermate bruikbaar beskou het. Al 154 strategieë (80%-100%) word deur die meerderheid opvoeders in hul klasse toegepas.

Uit die triangulasie van die verskillende databronne (terugvoeringsvorms, veldnotas, vraelys en die navorsersjoernaal) vir al die sessies, het die navorsers bevind dat die opvoeders veelvuldige strategieë gebruik het. Hierdie strategieë het gewissel het van klasbestuurstrategieë en teken-ekonomieprogramme tot om leerders te leer wat emosies beteken. Die waarde van positiewe motivering in verskeie vorme is ook in verskeie sessies vermeld. Die opvoeders het dus geleer hoe belangrik verhoudingsaspekte is en het kognitiewe, emosionele en gedragstegnieke begin gebruik om die leerders te hanteer.

'n Interessante verskynsel was dat die terugvoering oor implementering van betrokke strategieë nie noodwendig gevolg het na die betrokke sessie waarin dit behandel is nie. Dit het geblyk dat sessie 2 'n versterking van sessie 1 was. 'n Moontlike verklaring hiervoor kan wees dat van die strategieë nou verbind was met 'n spesifieke emosionele of gedragsbehoefte, of dat opvoeders bloot meer vaardig geraak het deur die strategieë hul eie te maak. Hulle het 'n verskeidenheid strategieë begin toepas. In hul terugvoering het hulle nie bloot gefokus op wat in

die vorige sessie behandel was nie, maar ook op dit wat hulle reeds in hul klasse begin gebruik het en wat tydens die ander sessies behandel is.

Die verandering by die opvoeders het meer behels as bloot 'n toename in vaardighede en die implementering van strategieë. Opvoeders was trots en geïnspireerd met dit wat hulle bereik het in hulle klasse. Hulle wou kollegas aanmoedig en bystaan om dieselfde sukses te beleef en van die strategieë te gebruik wat hulle baie effektief gevind het.

Veral die tweede sessie het 'n groot invloed gehad op die deelnemers se denke en ingesteldheid teenoor dié leerders en het 'n merkbare verandering tot gevolg gehad in die verhouding tussen opvoeder en leerder. In die kwalitatiewe data vermeld opvoeders hoe hulle met leerders praat, meer empatie met hulle het en hulle in 'n ander lig beskou. Uit die resultate van die vraelys word die verhouding tussen opvoeder en leerders uitgewys as baie effektief en drie van die strategieë wat daarmee verband hou, het onder die 10 strategieë met die hoogste gemiddelde tellings geressorteer.

Die inhoud van die opleidingsprogram van sessie 2 (sien Aanhangsel C) behoort geensins te verander nie. Dit slaag goed daarin om opvoeders insig te gee oor die effek wat verskillende behoeftes op die leerder het en hoe die leerders ondersteun kan word.

#### ***5.4.5.3 Verandering by leerders in die klas***

Leerders het gebaat by die opvoeders se opleiding oor strategieë. Uit die onderskeie kwalitatiewe databronne van die verskillende sessies is vermeld dat leerders se skoolwerk verbeter het, hulle selfvertroue het toegeneem, hulle was meer gemotiveerd en gewillig om te probeer, hulle gedrag het verbeter en hulle was meer empaties teenoor mekaar. Al die leerders, ongeag of hulle gedragsprobleme gehad het of nie, het gebaat by die veranderinge in die klas. Die hoeveelheid vordering was egter soms stadiger as wat opvoeders verwag het.

Veranderinge in die leerders en opvoeder se optredes teenoor mekaar het ook in die klas plaasgevind. Daar was 'n toename in vertroue asook 'n verandering in die klasatmosfeer. Gedrag in die klas het oor die algemeen verbeter. Hierdie veranderinge kan waarskynlik daaraan toegeskryf word dat (97%) van die opvoeders aangedui het dat hulle strategieë rondom klasbestuur en taakgerigte gedrag geïmplementeer het. By implikasie is daar nou dus 'n beter passing tussen die leerders en klas- en skooltake.

Hieruit kan afgelei word dat die strategieë wat toegepas word in 'n skool/klas medebepalend is vir die gedrag van leerders. Skoolkonteks het ook volgens sisteemteorie 'n bydraende invloed op leerdergedrag. Van die leerders was opgewonde oor die veranderinge (soos beskryf in die terugvoeringsvorme van opvoeders) en opvoeders was meer in beheer van hul klasse. Daar was nou meer tyd om aandag aan leermateriaal te gee in die klas, omdat daar minder tyd aan die dissiplinerende van leerders bestee is. Klasgrootte speel egter 'n rol in die volhoubaarheid van die verandering.

#### ***5.4.5.4 Verandering in skoolpraktyke***

Die hoof en skoolbestuurspan se gesindheid teenoor 'n program is 'n duidelike faktor wat verandering by 'n skool kan bevorder of teenwerk. Dit het geblyk dat positiewe resultate gou verkry kan word indien die hele personeel saamwerk aan die verandering. Aan die ander kant kan 'n opvoeder in sy/haar klas 'n verskil maak, ongeag wat in die groter skoolsisteem aangaan, soos duidelik geblyk het uit die opvoeders van skool B se terugvoeringsvorme .

Indien die personeel van die hele skool as span saamwerk en herbesin oor die onderskeie aspekte in die skoolopset, asook aanpassings maak aan die hele skoolsisteem (ook die bestuur van die skool) om meer insluitend en ondersteunend te raak, behoort dit talle ander aspekte in die skool positief te beïnvloed. So 'n totale veranderende benadering waarvan al die personeel deel is, is uiters voordelig vir die leerders oor die algemeen, maar in die besonder vir die

leerder met emosionele en gedragsbehoefes. Dit beteken dat 'n hele personeel saamwerk om die beste oplossing vir die leerders se behoeftes te vind en dat daar dus meer konsekwent teenoor die leerders opgetree word.

#### ***5.4.5.5 Verandering in die groter onderwysstelsel***

Dit was 'n goeie praktyk om notas te verskaf oor die sessies se inhoud. Opvoeders het dit vir persoonlike verwysings gebruik, maar dit ook as ondersteuning aangebied vir opvoeders van ander skole wat nie die opleiding ontvang het nie. Die opvoeders wat deel was van die program het die notas met ander gedeel en dit ook gebruik as hulle ander opvoeders gehelp het. Opvoeders wat deel was van die intervensie het daarvoor gepraat en so bemaagtig gevoel dat hulle opvoeders van ander skole begin help het. Opvoeders blyk gewillig te wees om mekaar te ondersteun, indien hulle voel dat hulle oor die nodige kennis en vaardigheid beskik.

Die toevallige vermenging van skole weens die behoeftes van opvoeders van skool A wat sessies misgeloop het, het produktiewe gevolge gehad en gelei tot oordrag van goeie praktyke na skool B. Dit blyk dus dat kruisbestuiging tussen skole, wat die tipe opleiding betref, bevorderlik is vir ontwikkeling en stimulasie ten opsigte van nuwe idees.

Deur opvoeders geleentheid te bied om in die groep terugvoering te gee en sake te bespreek, het kreatiewe idees laat ontstaan in die groep, soos die aksieplanne wat by skool A ontwikkel is ten opsigte van 'n leerder, die ster met vyf bene en die *stick method*.

Kollegas op distriktvlak het gevra dat die opleiding ook na ander skole wat probleme ervaar uitgebrei word, omdat hulle die verandering wat in veral skool A plaasgevind het waargeneem het.

#### ***5.4.5.6 Verandering in die verhouding tussen die skool en ouers***

Ouers is betrek en die skool en die ouergemeenskap het begin saamwerk deur verder hulp te gaan soek, of het die ondersteuning van die leerder 'n gesamentlike taak gemaak deur gereelde kontak tussen die skool en ouerhuis te hou.

#### ***5.4.5.7 Opleidingsprogram***

Die intervensie het tot gevolg gehad dat veranderinge aangebring is aan die opleidingsprogram, wat die produk van hierdie navorsing was. Die eerste sessie se inhoud het aanpassings benodig, omdat die inligting oor emosionele en gedragsbehoefte te oorsigtelik was vir die opvoeders se vlak van kennis en behoeftes. Aanbevelings hieroor word in Hoofstuk 6 gedoen.

Die tweede sessie was reeds aangepas tydens die intervensie en die huidige formaat het effektief gewerk. Opvoeders het dit baie nuttig gevind en dit het dieper kennis verskaf oor wat nodig was om begrip te hê vir dié leerders se behoeftes, en ook hoe om hulle by te staan. Hierdie gedeelte kan ook net so aan opvoeders gegee word (al het hulle nie die hele program deurloop nie) indien 'n leerder behoeftes openbaar in die klas en basiese klaspraktyke in plek is.

Tydens die derde sessie het van die opvoeders negatief reageer teenoor sommige van die meer gevorderde alternatiewe strategieë, byvoorbeeld individueel onderhandelde kontrakte, doelwitstelling, asook om leerders vaardighede soos probleemoplossing en ontspanningsoefeninge te leer. Nieteenstaande die aanvanklike negatiewe response tydens die opleiding, het van die opvoeders dit toegepas in die klas en positiewe terugvoering daarvoor in die terugvoeringsvorm verskaf. Uit die kwantitatiewe resultate het dit ook geblyk dat ongeveer 80% opvoeders aangedui het dat hulle dit gebruik het.

Kognitiewe en gedragstegniese is nie tot dieselfde mate gebruik as bevordering van taakgerigtheid en klaspraktykstrategieë nie. Die aanleer van goeie klaspraktyke, strategieë om taakgerigtheid te bevorder en van die gevorderde

tegnieke wat die nuttigste en eenvoudigste was, behoort in die toekoms oorweeg te word sodat meer opvoeders daarby kan baat vind.

Deur te veel tegnieke te probeer insluit in 'n baie kort tydjie het tot gevolg dat die opvoeders nie so baie strategieë onthou en beoefen nie. Minder toepaslike dele, soos skoolbestuurstrategieë, kan moontlik weggelaat word. In hierdie verband sal die groep bepaal of die bestuurstrategieë ingesluit word of nie. Die posvlak van die opvoeders en die aard van die probleme behoort te bepaal wat ingesluit word en wat nie. Hoewel alle opvoeders (veral opvoeders in posvlak 1) nie direk hiermee gemoeid is nie, kan hulle tog 'n invloed hê op die bestuur van die skool indien hulle kennis hiervan dra.

Sekere meer gevorderde strategieë wat spesifiek van toepassing is op leerders met emosionele en gedragsbehoefte kan weggelaat word, byvoorbeeld individueel onderhandelde gedragkontrakte, herstellende dissipline, ontspanningsopleiding, en die opbou van weerstand teen oorsake van angs. Dié gevorderde strategieë kan byvoorbeeld net aan lede van die skool se ondersteuningspan of 'n opvoeder met 'n leerder in die klas met sodanige behoeftes verskaf word. Bykans 13% opvoeders het klaarblyklik nie gemaklik daarmee gevoel nie en het dit nie toegepas nie.

Na die data-analise uit die verskeie bronne, word aanbeveel dat die opleidingsmateriaal aangepas behoort te word. Die hoeveelheid materiaal wat beskikbaar was vir aanbieding was te veel vir die tydsduur van die sessies. Indien moontlik kan die tydsduur van die opleiding aangepas word. Indien dit nie moontlik is nie, kan die inhoud van die sessies fokus op die strategieë wat die opvoeders as die nuttigste ervaar het.

## **5.5 OPSOMMENDE EVALUERING**

In hierdie afdeling is al die data uit die verskillende bronne en oor fases heen, met mekaar in verband gebring en vergelyk. Die intervensie word geëvalueer aan die

hand van deelname, toename in kennis en selfbeoordeling deur die deelnemers.

### **5.5.1 Deelname**

Tydens die fokusgroepe was daar 28 opvoeder-deelnemers, terwyl 48 opvoeders al die implementeringssessies bygewoon het. Die bywoning van al drie sessies was goed en opvoeders het entoesiasies daaraan deelgeneem. Uit 'n moontlike 48 is 47 vraelyste terug ontvang. Die besondere hoë aantal vraelyste wat terug ontvang is na afloop van die program, kan moontlik beskou word as 'n teken dat opvoeders die program as 'n saak van erns beskou het. Daar is ook duidelik aan hulle gesê dat die inligting benut gaan word om verdere opleiding te ontwikkel. Daar was 'n toename van 24 na 27 in skool A se deelnemers vir die laaste twee sessies. Opvoeders was selfs bereid om na die ander skool te ry om 'n aanbieding by te woon wat hulle gemis het.

Die goeie bywoning van die sessies kan beskou word as 'n aanduiding van die groot behoefte aan die opleiding en dat opvoeders gebaat het by die intervensie, want indien dit nie as nuttig beskou is nie, sou hulle dit nie bly bywoon het nie. Hulle moes ook positief daaroor gepraat het met kollegas van ander skole, omdat opvoeders uit ander skole notas wou hê van die sessies en dit ook wou bywoon.

In die geval van die terugvoeringsvorme is tussen 12 tot 15 vorme na elke sessie terug ontvang; meer as die helfte het dit dus nie teruggegee nie. Verbale terugvoering tydens die volgende sessie was egter baie entoesiasies en kwalitatiewe inligting oor die gebeure in die klas is so verkry. Die swak voltooiing van die terugvoeringsvorme was in skerp teenstelling met 98% responskoers op die evalueringsvraelys.

### **5.6.2 Kennis ten opsigte van strategieë**

In die vraelys is die opvoeder-deelnemers gevra om die onderskeie strategieë te beoordeel ten opsigte van hul nuttigheid, volgens hul eie ervaring in die toepassing daarvan. Indien hulle dit nog nie gebruik het nie of nie weet nie, moes



hulle die strategie met 'n nul te merk (sien Aanhangsel G). In nie 'n enkele geval was die persentasie nul-response per kategorie strategieë hoër as 5% van die deelnemers nie (Tabel 5.5). Uit die gegewens was dit duidelik dat meer as 95% van opvoeders nou kennis gedra het van 'n verskeidenheid strategieë om leerders met emosionele en gedragsbehoefte te ondersteun en/of te hanteer. Ook die kwalitatiewe terugvoering het daarop gedui dat opvoeders talle verskillende strategieë gebruik wat gewissel het van aanpassings in klaspraktyk tot meer gevorderde strategieë.

Hierdie toename in die gebruik van 'n wye verskeidenheid strategieë is in skerp teenstelling met die beperkte aantal strategieë wat opvoeders noem in die ervaringsvorme (19) en fokusgroepe (10) voor die opleiding. Waar enkele strategieë soos detensie baie prominent was tydens die behoeftebepaling, is dit na die opleiding, waar opvoeders kennis gemaak het met baie ander strategieë, laag geëvalueer. Dit impliseer dat opvoeders 'n groter gedragsrepertoire gehad het en keuses kon uitoefen uit 'n groter groep meer effektiewe strategieë.

### **5.6.3 Selfbeoordeling deur die opvoeders**

Hoewel daar nie sprake is van 'n formele voor- en natoets nie, is dieselfde stelling: "Ek voel bevoeg om leerders met emosionele en gedragsbehoefte te hanteer" beoordeel op 'n 5-punt skaal tydens die behoeftebepaling (bespreek onder punt 5.2) en in die laaste terugvoeringsvorm (sien punt 5.4.3.3). Tydens die behoeftebepaling was die gemiddelde telling van die 19 deelnemers 2.2, wat daarop dui dat hulle nie bevoeg gevoel het om die behoeftes van die leerders te hanteer nie.

In die finale terugvoeringsvorme, na afloop van die implementering, het 13 deelnemers die stelling beoordeel en hul gemiddelde telling was 4, wat daarop dui dat hulle bevoeg gevoel het om te voorsien in die behoeftes van leerders met emosionele en gedragsbehoefte. Hoewel dit nie noodwendig dieselfde opvoeders was van wie terugvoering ontvang is nie, was dit van opvoeders in

dieselfde skole voor en na die intervensie.

Daar was 'n duidelike verandering in die uitkyk van die opvoeders. Voor die intervensie was die opvoeders negatief, onkundig, soms emosioneel oorstelp en het gevoel dat hulle alleen is en sonder ondersteuning. Na die implementering van die program vermeld opvoeders dat hulle meer bewus is van die behoeftes van die leerders en kan hulle leerders met spesifieke behoeftes identifiseer en beter verstaan. Hulle voel bemagtig en meer bekwaam om met hierdie leerders te werk en beleef nou meer sukses en bevrediging in hul optredes teenoor die leerders, maar ook in die groter klasverband. Uit dieselfde groep opvoeders wat voor die implementering gevra het vir hulp en ondersteuning, is daar nou opvoeders wat so gegroei en ontwikkel het, dat hulle nou bereid is om hulp aan te bied aan ander opvoeders en skole.

Die navorser kon nie anders as om die gesindheid van mededeelsaamheid en ondersteuning onder die opvoeders op te merk nie. Opvoeders was bereid om kollegas by te staan wanneer hulle bemagtig begin voel het. Hierdie ondersteuning en hulpvaardige gesindheid wat onder opvoeders ontstaan het, het tot gevolg dat die invloed van die implementering van die program verder kan uitkring as wat deur die navorsing weergegee is.

## **5.7 SLOT**

In hierdie hoofstuk is die resultate volgens die onderskeie fases in die navorsingsproses weergegee, met 'n samevatting en interpretasie daarvan aan die einde van elke fase. Hierdie is die resultate soos die navorser dit geïnterpreteer het op grond van die data en data-ontleding uit haar verwysingsraamwerk. In Hoofstuk 6 word die navorsingsresultate bespreek en gevolgtrekkings gemaak wat in verband gebring word met die teoretiese perspektiewe. Die beperkings van die navorsing word uitgelig en aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing word gemaak .

## **HOOFSTUK 6: GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS**

### **6.1 INLEIDING**

In die bevindinge en gevolgtrekkings in hierdie studie, bevind die navorser dat die opleiding van opvoeders in strategieë vir die hantering van leerders met emosionele en gedragsbehoefte in die bepaalde konteks waarin die navorsing onderneem is effektief geblyk het. Hoewel die uitkoms van die studie toepassingswaarde kan hê in soortgelyke kontekste en ook betekenis kan hê vir die ondersteuning van ander opvoeders om leerders met emosionele en gedragbehoefte by te staan, was dit nie die doel van die studie om veralgemenings te maak nie.

Die doel van die studie was om binne die konteks van die betrokke skole te bepaal watter strategieë opvoeders binne insluitende onderwys bemagtig om leerders met emosionele en gedragsbehoefte by te staan, en om die eise wat hierdie leerders stel te kan hanteer. Omdat 'n aksienavorsingsproses gebruik is, moet die resultate vanuit verskillende fases van die navorsing met mekaar in verband gebring word om die gevolgtrekkings te staaf. Die gevolgtrekkings van die navorsing word ook met verwante literatuur in verband gebring. Hierdie bespreking word gevolg deur die navorser se refleksie op die tekortkominge van die studie en aanbevelings.

### **6.2 GEVOLGTREKKINGS**

Uit die inligting wat uit die behoeftebepaling en die biografiese inligting van die deelnemers aan die intervensie verkry is, blyk dit duidelik dat die deelnemers goed gekwalifiseerde opvoeders was. Nieteenstaande hul opleiding het meer as twee derdes van die deelnemers aangedui dat hulle nie opgelei is om leerders met emosionele en gedragsbehoefte te hanteer nie. Dit kan moontlik daaraan toegeskryf word dat hulle basiese onderwysopleiding onvoldoende voorbereiding hiervoor gebied het, aangesien hierdie opleiding vir 'n groot aantal opvoeder-deelnemers geskied het in die tydperk voor die beleid van insluitende onderwys.

In dié tydperk was die onderwys geskoei op die beginsel van twee onderwysstelsels – hoofstroomskole en spesiale skole vir leerders met spesifieke behoeftes. Leerders met spesiale behoeftes was in dié tydperk veronderstel om in spesiale skole te wees. Derhalwe het opvoeders by hierdie skole spesialisopleiding ontvang, gewoonlik deur kundiges op die gebied wat verbonde was aan die skole, of deur verdere studies. In ooreenstemming met die onderwysbeleid van die tyd het hoofstroomonderwys egter nie spesialisopleiding vereis nie.

Met die instelling van insluitende onderwys het die beleid verander en opvoeders in hoofstroomskole moes nou al die leerders in hul klasse kan ondersteun, hoewel dit daarop dui dat die meerderheid opvoeders geen of nie voldoende indiensopleiding in die verband ontvang nie. Dit het 'n groot leemte gelaat binne die bestel van insluitende onderwys waar leerders met emosionele en gedragsbehoefte en opvoeders aan mekaar blootgestel is sonder dat opvoeders oor die nodige vaardighede beskik het. Die gevolgtrekking van die navorser word ondersteun deur Ferreira, Badenhorst en Wilkenson (2007), wat wys op die spanning wat opvoeders in Suid Afrika ervaar as gevolg van groot klasse, gebrek aan toepaslike opleiding, die verbod op lyfstraf, asook die toenemende aantal leerders met gedragsbehoefte in hul klasse.

Dit blyk dat opvoeders in hoofstroomskole en -klasse daagliks te kampe het met 'n wye spektrum van emosionele en gedragsbehoefte, waarvan sommige van die behoeftes van 'n ernstige graad is. Nieteenstaande hierdie eise wat aan hulle gestel word, is opvoeders tot op hede verwaarloos as gevolg van 'n gebrek aan indiensopleiding en ondersteuning in hierdie verband. 'n Verdere kompliserende faktor is dat die Departement van Onderwys 'n beleid vir insluitende onderwys wat groter eise aan opvoeders stel, in 2001 geïmplementeer het (Department of Education, 2001). Agt jaar hierna is die Departement van Onderwys egter steeds besig met die loodsstudie oor die implementering van dié insluitende onderwysbeleid van 2001. Die loodsstudie is boonop beperk tot slegs 30 skole oor

die land heen (Volgens E. Beukes, hoofonderwysspesialis – onderwysondersteunings-programme, Johannesburg-Suid Onderwysdistrik van Gauteng persoonlike kommunikasie, Januarie 12, 2009). Die bevindings van Engelbrecht *et al.* (2006) rakende die implementering van insluitende onderwys en leerdergedrag bevestig 'n hoë voorkoms van ongewenste gedrag, emosionele probleme, disrespek en aggressie in Suid Afrikaanse skole. Dit was ook die ervaring van opvoeders wat aan hierdie navorsing deelgeneem het. 'n Gebrek aan hanteringstrategieë by opvoeders/skole en onbetrokkenheid van ouers asook onvoldoende ouerskapvaardighede word vermeld as bydraende faktore tot die toestande (Engelbrecht *et al.*, 2006).

Opvoeders blyk oor 'n beperkte aantal strategieë te beskik om leerders met emosionele en gedragsbehoefte te hanteer en te ondersteun. Dit verklaar moontlik hoekom strafmetodes soos detensie en intimidasie dikwels voorkeur geniet (soos uit die opvoederervaringsvorme) in plaas daarvan dat opvoeders die oorsaak van die gedrag aanspreek. Basiese goeie klaspraktyk, wat kennelik nie by sommige opvoeders se klasse in plek is nie, kan beskou word as 'n moontlike bydraende faktor tot gedragsprobleme in die klas.

Heelwat van die strategieë wat vermeld is tydens die behoeftebepaling dui daarop dat opvoeders die oorsaak vir emosionele en gedragsbehoefte asook die oplossing daarvan beskou as óf in die leerder, óf in die ouerhuis gesetel. Hierdie uitgangspunt is gegrond op die mediese model en nie die sistemiese benadering soos wat voorgestaan word deur insluitende onderwys nie. In die verband was 'n paradigmaskuif by sommige van die opvoeders nodig.

Vanuit 'n sistemiese benadering word die leerder se emosionele en gedragsbehoefte beskou as 'n gebrekkige passing tussen die leerder, sy gesin, die skool en die wyer gemeenskap (Raymond, 2008). In die lig hiervan behoort veranderinge in klas- en skoolpraktyke plaas te vind om 'n beter passing tussen die skool en leerder te bewerkstellig. Die tipe benadering kan pro-aktief wees en suksesbeleving in die klas vir beide die opvoeder en die leerder bevorder.

Indien opvoeders toegerus word met basiese kennis oor emosionele en gedragsbehoefte, asook strategieë wat hulle in hulle alledaagse onderwyspraktyk kan gebruik, kan dit bydra tot die opvoeder se suksesbeleving in die klas met leerders met emosionele en gedragsbehoefte.

Opvoeders benodig moontlik dieper kennis en begrip rakende emosionele en gedragsbehoefte om te verhoed dat hulle die leerders as bloot stout beskou, of hulle gewoon miskyk, veral in die geval van emosionele aspekte. Van groot belang is dat opvoeder-leerderverhoudings duidelik na vore gekom het as 'n belangrike hanteringstrategie. Dit blyk uit die klem wat geplaas is op verhoudings en oop kommunikasie tussen die opvoeder en die leerder na die implementering van die program, wat 'n duidelike indikasie is van groter begrip in die verband.

Sutherland *et al.* (2008) wys daarop dat 'n negatiewe opvoeder-leerderverhouding, 'n groot risikofaktor vir leerders met emosionele en gedragsbehoefte kan wees in 'n insluitende opset. Ander navorsers (Canter & Canter, 2001; Hannell, 2006; Prinsloo, 2005) verwys na die belangrikheid en invloed van kommunikasie op die verhouding tussen opvoeders en die leerder met emosionele en gedragsbehoefte. Uit die opvoeders se rangordening van die bruikbaarheid van strategieë blyk die gevolgtrekking dat indien opvoeders meer kennis dra van spesifieke strategieë, hulle positiewe ondersteuning belangriker ag as strategieë wat fokus op straf. So het nie 'n enkele strafstrategie 'n gemiddelde telling van 4 of hoër behaal nie, en het dus nie na die intervensie onder die eerste 52 strategieë geval nie. Daarteenoor het die opvoederervaringsvorme tydens die behoeftebepaling waar 4 uit die 19 strategieë wat vermeld is, te make gehad het met een of ander vorm van straf.

Indien opvoeders meer bemagtig word, blyk hulle meer geneë te wees om self verantwoordelikheid te aanvaar vir dissipline in hul eie klas. Hierdie aspek het na die opleiding onder die 10 strategieë met die hoogste gemiddeld geresorteer. Daar was verder ook indikasies van 'n paradigmaskuif by die opvoeders ten

opsigte van hul beskouing, maar ook hantering van die leerders met emosionele en gedragsbehoefte.

Opvoeders met meer kennis oor die behoeftes van leerders met emosionele en gedragsbehoefte ag strategieë rondom die bevordering van akademiese sukses en ondersteuning om take te voltooi van groter belang. Verskeie maniere om dit toe te pas word geïmplementeer soos blyk uit hul beoordeling van die strategieë, maar ook uit die kwalitatiewe terugvoering. Preciado *et al.* (2009) plaas in hul navorsing klem op die verhoging van akademiese betrokkenheid as strategie om probleemgedrag te verminder.

Klasbestuurstrategieë blyk 'n groot invloed op die gedrag van leerders te hê. Leerders met en sonder emosionele en gedragsbehoefte het gebaat by effektiewe klasbestuurstrategieë, soos wat uitgewys is deur sommige opvoeders wat verandering in leerdergedrag in die klas opgemerk het tydens die implementeringsfase. Sutherland *et al.* (2008) meld dat gedrag verband hou met die omgewing en indien veranderlikes in die omgewing verander word, kan dit die voorkoms van sekere gedrag verhoog of verminder. Die feit dat opvoeders klasbestuurstrategieë as baie bruikbaar beskou het, kan moontlik daarop dui dat die opvoeders die diskoers van 'n insluitende demokrasie wat handel oor pragmatisme rakende skoolorganisasie en klaspraktyk as maniere om insluiting te bevorder, ondersteun (Engelbrecht *et al.*, 1999).

Hieruit kan moontlik afgelei word dat opvoeders deur effektiewe onderrig en ondersteuningstrategieë die voorkoms van sosiaal aanvaarbare gedrag by alle leerders in die klas kan bevorder, nie slegs by die leerder met emosionele en gedragsbehoefte nie. Dit word aanvaar dat skole/opvoeders 'n beduidende impak op die gedrag van die leerders in hul klasse het. Die gedrag van die leerders word dus nie net deur intrapsigiese prosesse bepaal, soos wat vroeër (veral onder die invloed van die mediese model) beklemtoon is nie (Martin & Hayes, 1998).

Dit blyk dat blote beradingsvaardighede en oplees oor gedragsbehoefte nie

genoeg is om opvoeders te bemagtig nie. 'n Kombinasie van onderwyspraktyk vaardighede en kennis van gedragsbehoefte kan moontlik as 'n beter opsie beskou word, veral indien dit gekombineer word met aksienavorsing oor die praktiese toepassing van die vaardighede in die klas of skool. So 'n benadering kan opvoeders meer bewus maak van hul eie praktyk asook van die veranderinge wat plaasvind. Die program en die uitdeelstukke het volgens die deelnemers dus waarde toegevoeg soos duidelik geblyk het uit die hele aantal strategieë wat opvoeders tydens die implementeringsfase toegepas het.

Dit kan ook nie bloot aangeneem word dat opvoeders reeds oor sekere kennis beskik of sekere vaardighede geleer het nie. Dit het geblyk dat sommige opvoeders nie oor die basiese onderwysvaardighede en strategieë beskik het, soos wat die navorser aanvanklik vermoed het nie. Selfs gesoute opvoeders het verklaar dat hulle daarvan vergeet het, of nie daarvan geweet het nie. Die opvoeders het die basiese onderwysvaardighede en -strategieë wat behandel is tydens die implementering as baie nuttig beskryf. Die toepassing van basiese vaardighede word veral deur Prinsloo (2005) en Prosser (2006) uitgewys as noodsaaklike aspekte om in plek te hê in die klas en onderwys omdat dit struktuur en veiligheid verskaf aan die leerder met emosionele en gedragsbehoefte.

Die negatiewe invloed van die gemeenskap waaruit die leerders afkomstig was soos armoede, drank- en dwelmmisbruik en swak rolmodelle in die gemeenskap, kan by sommige leerders 'n groot leemte laat. Die aanleer van sosiale vaardighede in 'n stabiele, veilige en betroubare skool- en klasopset is daarom noodsaaklik. Dit is 'n rol wat 'n aantal van die opvoeders bereid is om te vervul om leerders meer positief in te stel. In die verband kan gedink word aan die opvoeder en sy "Positiewe Pieter" storie, asook die opvoeders wat leerders met ernstige emosionele probleme bygestaan het in hul soeke na hulp. Opvoeders asook skoolbestuurders het werklik 'n behoefte aan opleiding getoon en was gewillig om nuwe strategieë toe te pas en selfs inisiatief te neem om so 'n verskil in die lewens van leerders te maak.



Die opleidingsnotas oor strategieë en emosionele en gedragsbehoefte het dit moontlik vir die opvoeders makliker gemaak om die strategieë te gebruik, omdat dit as verwysingsbron kon dien en aspekte nagegaan kon word waaroor hulle onseker voel. In die verband moet ook in ag geneem word dat elke jaar se leerders verskil en die opvoeder verskillende aspekte op verskillende tye vir die onderskeie leerders kan benodig.

Die betrokkenheid van die personeel as geheel – die hoof en personeel uit al die verskillende posvlakke – kan die implementering van nuwe vaardighede vergemaklik. Wanneer soveel stukrag daaraan verleen word is die effek soveel gouer sigbaar. Die impak van die intervensie was na ongeveer ses weke sigbaar by skool A, selfs vir persone van buite. Daar is indikasies dat die betrokkenheid van die bestuurspanne van skole bevorderlik was, omdat dit daartoe bygedra het dat sistemiese verandering ten gunste van insluitende onderwys oor die hele spektrum van die skool kon plaasvind.

In teenstelling hiermee blyk dit uit die opvoeders se terugvoering dat daar nie daadwerklike verskille was in die suksesbeleving van opvoeders in die klas in skool A en B nie, waar skool A 'n heelskoolbenadering gevolg het, en skool B nie. Dit is verblydend, want dit kan daarop dui dat 'n bemagtigde opvoeder alreeds 'n verskil kan maak, selfs binne 'n minder funksionele omgewing.

Aanduidings was dat die intervensie nie net 'n toename in kennis en vaardighede rakende strategieë by opvoeders teweeggebring het nie, maar hulle ook bemagtig en meer bekwaam laat voel het. Opvoeders se selfvertroue het toegeneem en hulle was opmerklik minder negatief en emosioneel oorspoel. Hierdie opleiding in drie sessies het dus 'n bemagtigingsinvloed op die opvoeders gehad. Dit is in teenstelling met die siening van Coutinho en Repp (1999), wat daarop wys dat geïsoleerde eenmalige indiensopleidingsessies onvoldoende is om opvoeders voor te berei vir hul nuwe rol in insluitende onderwys.

Dit moet beklemtoon word dat die navorser deurentyd van mening was dat die

hoeveelheid opleidingsmateriaal te veel was vir die beskikbare tyd. Langer tyd vir die opleiding is nodig om die opleiding meer effektief te maak.

Die bemagtiging van opvoeders deur hulle bevoegdheid te verhoog om met leerders met emosionele en gedragsbehoefte te werk, het waarskynlik tot voordeel van almal in die skoolsisteem gestrek. 'n Intervensie op een vlak van 'n sisteem (in die geval die opvoeders van die skool), het 'n effek gehad op verskeie ander sisteme. Die interafhanklikheid van die onderskeie sisteme (Donald *et al.*, 2002) is uitgewys deur die positiewe effek wat die opleiding gehad het op die navorser, die leerders en klas, die skool, die breë onderwysgemeenskap asook die ouergemeenskap, omdat opvoeders hulle nou beter kon bedien. Hierdie navorsing bevestig die invloed wat opvoeders in 'n groot aantal sisteme het. Die opvoeders is dus 'n goeie punktuasiepunt van die sisteem vir die betrokke tipe intervensies.

Die impak van die ingreep het verskeie aspekte van die sisteem geraak soos wat geblyk het uit die verandering op verskeie vlakke van die skool, by die breër onderwysgemeenskap, die leerders in die klas maar ook by individuele leerder. Omdat die navorser deel van die navorsingsisteem is, en verandering 'n interaksieproses was tussen die navorser en die opvoeders, het daar ook verandering by die navorser plaasgevind. Sy het veral onder die indruk gekom van die waarde van gesamentlik gekonstrueerde kennis, die impak van insluitende onderwys op die opvoeders, en die bereidwilligheid van opvoeders om mekaar te ondersteun wanneer hulle bematig voel. Hierdie nuwe kennis kan ook die toekomstige opleidingsbenadering van die navorser beïnvloed.

Opvoeders het by die leermateriaal van die onderskeie sessies gebaat, asook by die terugvoering van ander opvoeders en die besprekings. Dit het alles, met ander woorde die gesamentlike insette van die opleidingsmateriaal, die navorser se insette en die deelnemers se terugvoering, bygedra tot die opvoeders se kennis en hulle motivering om van die strategieë te implementeer. Uit hierdie interaksie tussen die onderskeie komponente het nuwe kennis na vore gekom asook 'n

sosiale ondersteuningskomponent, omdat opvoeders nou bereid was om mekaar en selfs ander opvoeders (buite die intervensie) te ondersteun.

Ontwikkeling in konteks soos in die geval van die intervensie blyk meer suksesvol te wees as 'n eenvormige program (one-size-fits-all) vir opvoeders.

### **6.3 EVALUERING VAN DIE NAVORSING**

Die aksienavorsingsproses het dit vir die navorser moontlik gemaak om die behoeftes van die opvoeders te identifiseer en 'n intervensie te ontwikkel wat hierdie behoeftes kon aanspreek. Die aktiewe bydrae van die opvoeders het die ontwikkeling van die program bevorder omdat die program toepaslik is in die huidige konteks en gebou was op ervaring en plaaslike kennis (*local knowledge*). Daar was aanduidings dat die opvoeders se ingesteldheid om te eksperimenteer en te reflekteer op hul eie klaspraktyk daartoe bygedra het dat hulle hul eie praktyke positief aangepas het, maar ook dat hulle self gegroei het in hul persoonlike beskouing en hantering van die leerder met emosionele en gedragsbehoefte.

In so 'n samewerkende verhouding tussen navorser en die deelnemers het gedeelde begrip, dieper insig en vertroue in die verhouding tussen die navorser en die deelnemers ontstaan. Hierdie verhouding kan gesien word as 'n positiewe aspek van die huidige navorsing wat die geldigheid van die resultate bevorder het.

Daar is egter 'n aantal leemtes in die navorsing of aspekte wat anders hanteer kon word om die kwaliteit van die navorsing te bevorder. 'n Aantal van hierdie aspekte word vervolgens aangeraak.

Dit kon tot voordeel van die navorsing gewees het indien al die opvoeders wat deel was van die studie, reeds vanaf die behoeftebepaling tot en met die evalueringsvraelys deelgeneem het. Dan sou die verandering wat plaasgevind het by elke opvoeder opgevolg kon word in die vorm van 'n kwasi-eksperimentele ontwerp. Dit was egter nie die doel van die navorsing nie, want die klem is geplaas op die opleiding van opvoeders. Min opvoeders het aan die

behoeftebepaling deelgeneem en die navorser het die groter groep in die opleiding verwelkom, hoewel dit ten koste was van die opvolg van langtermyn data. Die ontwikkeling van opvoeders kon dus nie vergelyk word met hulle response voor die opleiding nie.

Hoewel daar gepoog is om verskillende skole wat leerders uit verskillende bevolkingsgroepe bedien by die navorsing te betrek, het dit nie gerealiseer nie. Drie skole was gewillig om aan die navorsing deel te neem. Omdat een van die skole weens interne probleme by die skool nie die volle intervensie deurloop het nie, is hierdie skool uitgelaat in die bespreking van resultate. Die navorsing is daarom gedoen in die oorblywende twee skole met hoofsaaklik Blanke, Swart en Indiër leerders. Weens die integrasie van leerders (en selfs opvoeders) uit verskillende bevolkingsgroepe in die skole, is die nodige diversiteit in deelnemers op hierdie manier verkry. Die bevindinge kan daarom moontlik van toepassing wees vir 'n wyer groep opvoeders en leerders.

Die lae responskoers op die aspek van opvoederervaring van die behoeftebepalingsfase het die aanvang van die navorsing en die navorsingsbeplanning beïnvloed. Die opvoeders se deelname sou moontlik verhoog kon word indien die navorser self die administrasie en motivering hiervan behartig het. Skoolhoofde is gevra om die opvoeders te motiveer om die vorms in te vul. Omdat die fokusgroepe op dieselfde aspekte gefokus het is die gebrek aan inligting uit die vorms grootliks oorkom.

Fokusgroeponderhoude is nie op band vasgelê nie omdat die lokale nie geskik was vir die toerusting nie. Dit het meegebring dat inligting moontlik verlore kon raak. Die probleem is oorkom deur notas te neem tydens die bespreking en besprekingspunte is op die blaaibord opgesom.

'n Teenwoordigheidsregister van die deelnemers is nie tydens die implementeringsfase gehou nie. Aantekeninge is wel gemaak van die hoeveelheid opvoeders wat elke sessie bygewoon het. Dit was dieselfde groep opvoeders wat

elke sessie bymekaar gekom het en hulle was bekend aan die navorser en die eksterne waarnemers.

Dit het in die eerste opleidingsessie geblyk dat die inhoud van die opleidingsmateriaal te veel was vir die beskikbare tyd en dat dit nie gepas was vir die vlak van kennis van die opvoeders nie. Die aksienavorsingsproses het dit gelukkig moontlik gemaak om hierdie terugvoer te gebruik om die sessies aan te pas by die opvoeders se behoeftes.

Die klein aantal deelnemers ( $n=47$ ) en die tipe vrae wat in die vraelys gevra is, het nie gevorderde statistiese ontledings moontlik gemaak nie. Vergelykings tussen verskillende groepe opvoeders volgens posvlak, volgens geslag en volgens skool kon nie sinvol gedoen word nie weens die klein getalle opvoeders in die hoër posvlakke.

Ter wille van betroubaarheid en geldigheid van waarnemings is 'n eksterne waarnemer ingesluit in die behoeftebepaling en die intervensie. Dit is egter nie gewens om twee verskillende persone as onafhanklike waarnemers te gebruik nie. In hierdie navorsing was dit egter nodig aangesien die een persoon tydens die verloop van die navorsing verhuis het na 'n ander provinsie. 'n Ander kollega is daarna gevra om die intervensie as waarnemer by te woon.

Nie die navorser of die waarnemer was voltyds betrokke by die skole nie. Dit was dus nie moontlik om klaswaarnemings te doen nie. Dit het 'n leemte gelaat aangesien die navorser moes steun op die opvoeders se terugvoeringsvorm (selfverslag) oor gebeure in die klaskamers. Direkte waarneming deur die navorser of 'n eksterne waarnemer sou baie meer betroubare inligting opgelewer het. Verder het inligting ook verlore geraak omdat opvoeders traag was om die terugvoervorms in te vul. Daar is egter in elke sessie gespreksgeleentheid vir opvoeders gegee om hul ervarings met mekaar te deel en hierdie verbale terugvoer is deur die waarnemer genoteer. Op hierdie manier het die opvoeders se klasgedrag as data vir die navorsing beskikbaar geraak.

Die integrering van opvoeders van die twee skole tydens die implementering van die opleiding het tot gevolg gehad dat uitkomst in die twee skole nie met mekaar vergelyk kon word nie. Dit het egter duidelike voordele vir die opleiding meegebring, omdat goeie praktyke uitgeruil is en in sommige gevalle bevestig is. Dit kan in opleiding met vrug benut word, veral wanneer skole wat op verskillende vlakke van bevoegdheid is rakende insluitende onderwys en die hantering van leerders met emosionele en gedragsbehoefte, saamgegroepeer word. Opvoeders kan dan uit mekaar se ervarings leer.

### **6.3.1 Bydrae van die studie tot die wetenskap**

Hierdie studie dui aan hoe insluitende onderwys vir leerders met emosionele en gedragsbehoefte verbeter kan word deur die deelname van opvoeders in 'n proses van aksienavorsing.

Aanbevelings in die verband is dat opvoeders betrek moet word by die ontwikkeling en implementering van die intervensie, omdat verandering wat van binne die gemeenskap (onderwys/skool) kom as meer effektief beleef word. Hierdie veranderinge of strategieë kan nie lukraak in enige ander onderwyskonteks van toepassing gemaak word nie, omdat dit konteks- (skool/omgewing) spesifiek is. Die beginsels wat hierin geleer is kan egter aangepas word vir enige ander konteks.

Sielkundiges het 'n rol te speel om verandering in die insluitende onderwys opset te fasiliteer en inligting te verskaf, omdat opvoeders nie noodwendig kennis dra van die emosionele en gedragsbehoefte wat leerders ervaar nie. Hulle het ook nie noodwendig die opleiding om die leerders by te staan nie. Sielkundiges kan 'n bydrae lewer in die fasiliteringsproses om interne hulpbronne (opvoeders en hul kennis asook dienste in die omgewing) te benut en ander hulpbronne te bekom om te voorsien in die veranderende behoeftes wat met insluitende onderwys gepaard gaan. In die studie is duidelik aangetoon hoe opvoeders (as hulpbronne) uitgebrei kan word en hoe veranderde skool/klas opsette geskep kan word. Wat egter van groot belang is, is dat ontwikkeling saam met die opvoeders behoort plaas te vind en dat die sielkundiges nie uit 'n posisie van outoriteit moet werk nie. Die kollektiewe deelname van onderwys en sielkunde tot die skepping van 'n insluitende opset vir leerders met

emosionele- en gedragsbehoefte kan beter oplossings en strategie bewerkstellig.

#### **6.4 AANBEVELINGS VIR VERDERE IMPLEMENTERING VAN DIE PROGRAM**

Tydens die implementering van die program het dit aan die lig gekom dat toekomstige gebruik verdere veranderinge aan die program sou verg. Die veranderinge word vervolgens kortliks aangeraak.

In elke sessie was daar kennelik te min tyd om die hoeveelheid inligting te hanteer. Elke sessie behoort dus minstens 3 uur lank te wees. Sekere dele van die opleidingsmateriaal kan egter weggelaat word op grond van die bepaalde behoeftes van die deelnemende opvoeders. Wanneer byvoorbeeld net met posvlak-1-opvoeders gewerk word, kan aspekte rondom skoolbestuur (afhangende van die behoeftes van die groep) weggelaat word. Ander dele kan ook saamgevoeg word soos die aanvanklike bekendstelling van emosionele en gedragsbehoefte, asook die meer spesifieke bespreking soos wat tydens sessie 2 plaasgevind het. So 'n aangepaste program kan moontlik soos volg saamgestel word:

##### **Sessie 1:**

Sisteemteorie, insluitende onderwys en klaspraktyk/-strategie wat bevorderlik is vir insluitende onderwys.

##### **Sessie 2:**

Eienskappe van emosionele en gedragsbehoefte (soos in sessie 1) geïntegreer met die omskrywings wat tydens sessie 2 gegee is, asook strategieë om dit te hanteer.

### **Sessie 3:**

Alternatiewe strategieë om dissipline te bevorder; strategieë om die opvoeder/ouerverhouding te verbeter; strategieë om die taak van die opvoeder te vergemaklik en sekere van die meer gevorderde strategieë om leerders by te staan.

Van die meer gevorderde strategieë soos probleemoplossingsvaardighede is nie bruikbaar vir alle opvoeders nie. Dit kan moontlik eerder as 'n aparte sessie aangebied word, waar meer tyd daaraan bestee kan word vir opvoeders wat werklik belangstel en gemaklik hiermee is. Dit hoef nie weggelaat te word nie aangesien heelwat opvoeders aangedui het dat hulle dit met vrug toepas.

Die ervaring wat opgedoen is deur hierdie navorsing het daartoe bygedra dat aanbevelings oor toekomstige opleiding gemaak kan word. Soortgelyke indiensopleiding kan meer effektief in skoolverband aangebied word, sodat die skool se hele personeel blootgestel word aan die strategieë (heelskoolbenadering). Op hierdie manier kan dit uiteindelik ontwikkel in strategieë wat deur al die opvoeders beoefen word. Dan kan die skool pro-aktief begin optree en opvoeders en mekaar help en ondersteun. Hier is dus dan sprake van 'n heelskoolbenadering (Davidoff & Lazarus, 2002) wat goeie resultate lewer soos duidelik gesien kon word uit die terugvoering van skool A.

'n Verdere aanbeveling is om twee skole ('n meer en 'n minder effektiewe skool) saam in een groep te groepeer. Dit blyk 'n goeie praktyk te wees omdat die een skool by die ander een kan leer.

Uit die insig waartoe die navorser gekom het tydens die studie behoort daar volgehoue ondersteuning en monitering plaas te vind tydens en selfs na afloop van die projek, om voortgesette ontwikkeling te verseker.

### **6.5 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING**

Hierdie navorsing is in twee skole gedoen. Verdere navorsing behoort 'n groter groep opvoeders uit verskillende tipes skole te betrek. Verskillende skole kan



saamgegroepeer word sodat opvoeders met verskillende vlakke van ervaring hul ervaring met ander kan deel en so by mekaar kan leer.

Om data-insameling te verbeter, behoort daar navorsers by die skole te wees wat waarnemings kan maak en/of onderhoude kan voer met opvoeders. Dit kan direkte waarneming van opvoeder- en leerdergedrag bevorder en keer dat bruikbare inligting verlore raak. Die instandhouding van die impak van die intervensie behoort ook aandag te geniet in verdere navorsing. Daar behoort ondersoek ingestel te word na hoe vinnig na die opleiding 'n verdere opvolgessie benodig word om kennis vas te lê, opvoeders gemotiveer te hou en te verhoed dat opvoeders weer verwaarloos voel.

In hierdie navorsing is die opleidingsmateriaal ontwikkel uit die behoeftes en ervarings van die opvoeders. Hierdie opleidingsmateriaal behoort verder geëvalueer te word deur die impak daarvan in 'n longitudinale studie te ondersoek voordat sodanige opleiding wyd versprei kan word.

Verdere navorsing rakende opleidingsprogramme in ouerskapvaardigheid wat opvoeders kan bystaan in hul ondersteuning van leerders met emosionele en gedragsbehoefte behoort verder ondersoek te word.

## **6.7 SLOTOPMERKING**

Die navorser het gepoog om tot begrip te kom van die strategieë vir opvoeders om leerders met emosionele en gedragsbehoefte te ondersteun binne insluitende onderwys. Die uitkoms van die aksienavorsingsproses het inderdaad aan die navorser baie insig verskaf in die hantering van leerdergedrag en ook getoon dat geen gevorderde ingreep nodig is om opvoeders te bemagtig nie. Opvoeders kan eerder kennis van goeie klaskamerpraktik en hanteringstrategieë vanuit die veld van die sielkunde en ander dissiplines met groot vrug toepas, tot voordeel van die leerders maar ook van die groter gemeenskap.