

## BRONNELYS

Alban-Metcalf, J. & Alban-Metcalf, J. (2001). *Managing Attention Deficit/Hyperactivity Disorder in the inclusive classroom: Practical strategies for teachers*. London: David Fulton.

Allan, J. (1999). *Actively seeking inclusion: Pupils with special needs in mainstream schools*. London: Falmer Press.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-IV-TR (4th Ed.)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Angrosino, M.V. (2008). Recontextualizing observation. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 161-183). Los Angeles: Sage.

Appadurai, A. (2001). *Globalization*. Durham, NC: Duke University Press.

Armstrong, F. & Moore, M. (2004). *Action research for inclusive education*. London: Routledge Falmer.

Ayers, H. & Prytys, C. (2002). *An A to Z practical guide to emotional and behavioural difficulties*. London: David Fulton.

Babbie, E. (2008). *The basics of social research (4th Ed.)*. Belmont: Thomson Wadsworth.

Bartlett, L.D., Etscheidt, S. & Weisenstein, G.R. (2007). *Special education law and practice in public schools (2nd Ed.)*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution and epistemology*. London: Intertext.

- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unity*. New York: E.P. Dutton.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind (2nd Ed.)*. New York: Ballantine.
- Bergman, M.M. (2008). The straw men of the qualitative-quantitative divide and their influence on mixed methods research. In M.M. Bergman (Ed.), *Advances in mixed methods research: Theories and applications* (pp.11-21). Sage: Los Angeles.
- Bester, H. (2006). *How to cope with AD/HD. A South African guide for parents, teachers & therapists*. Cape Town: Human & Rousseau.
- Becvar, D.S. & Becvar, R.J. (2000). *Family therapy: A systemic integration*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bloomberg, L.D. & Volpe, M. F. (2008). *Completing your qualitative dissertation: A roadmap from beginning to end*. Los Angeles: Sage.
- Booth, T & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bouwer, C. (2005). Identification and assessment of barriers to learning. In E. Landsberg (Ed.), *Addressing barriers to learning. A South African perspective* (pp. 45-60). Pretoria: Van Schaik.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Mahoney, M.A. (1975). *Influences on human development (2nd Ed.)*. Illinois: Dryden Press.
- Brydon-Miller, M. & Maguire, P. (2009). Participatory action research: Contributions to the development of practitioner inquiry in education. *Educational action research*, 17(1), 79-93.

Burden, A. (1995). Inclusion as an educational approach in assisting people with disabilities. *Educare*, 24(2), 44-56.

Burden, A. (1997). Children with special educational needs: The inclusion/exclusion dilemma. Paper presented at the 35th Annual Conference of the Education Association of South Africa. Amanzimtoti.

Canter, L. & Canter, M. (2001). *Assertive discipline: Positive behaviour management for today's classroom*. Los Angeles: Canter & Associates.

Cantrell, M.L. (1998). The characteristics and needs of inner city pupils: Implications for teachers of the behaviourally disordered. In L.M. Bullock, R.A. Gable & R.B. Rutherford (Eds.), *Preparation of teachers of students with emotional/behavioural disorders* (pp. 103-122). Reston: Council for Children with Behavioural Disorders.

Capra, F. (1997). *The web of life, a new synthesis of mind and matter*. London: Flamingo.

Catalano, R.F., Loeber, R. & McKinney, K.C. (1999). School and community interventions to prevent serious and violent offending. *Juvenile justice bulletin*, October, 1999.

Clark, C., Dyson, A., Millward, A. & Skidmore, D. (1997). *New directions in special needs: Innovations in mainstream schools?* New York: Teachers College Press.

Clough, P. (1998). *Managing inclusive education: From policy to experience*. London: Sage.

Clough, P., Garner, P., Pardeck, J.T. & Yuen, F. (2005). Themes and dimensions of EBD: A conceptual overview. In P. Clough, P. Garner, J.T. Pardeck & F. Yuen (Eds.), *Handbook of emotional & behavioural difficulties* (pp. 3-29). London: Sage.

Coleman, M.C. & Webber, J. (2002). *Emotional and behavioural disorders: Theory and practice (4th Ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.

Combs, M.P. (1995). Representative research: A qualitatively driven approach. *The qualitative report*, 2(3). Retrieved February 8, 2007, from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-32/comds.html>.

Cooper, P. (1999). Making sense of ADHD. In P. Cooper & K. Bilton (Eds.), *ADHD: Research, practice and opinion*. London: Whurr.

Cooper, P. (2005). Biology and behaviour: The educational relevance of a biopsychosocial perspective. In P. Clough, P. Garner, J.T. Pardeck & F.Yuen (Eds.), *Handbook of emotional & behavioural difficulties* (pp. 105-121). London: Sage.

Cooper, P. & Bilton, M. (2002). *Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: A practical guide for teachers (2nd Ed.)*. London: David Fulton.

Costello, P.J.M. (2003). *Action research*. London: Continuum.

Cousin, P.T., Diaz, E., Flores, B. & Hernandez, J. (1995). Looking forward: Using a socio-cultural perspective to reframe the study of learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 28(10), 656-663.

Coutinho, M.J. & Repp, A.C. (1999). *Inclusion: The integration of students with disabilities*. Belmont, CA: Wadsworth.

Cowen, E.L. (2000). Prevention, wellness enhancement, Y2K and thereafter. *Journal of primary prevention*, 21(1), 15-19.

Creswell, J.W., Plano Clark, V.L. & Garrett, A. (2008). Methodological issues in conducting mixed methods research designs. In M. M. Bergman (Ed.), *Advances in mixed methods research: Theories and applications* (pp. 66-83). Los Angeles: Sage.

Cronjé, C. (2007). Mediaverklaring uitgereik deur die voorsitter van die SAOU. (Gauteng, 1 Februarie 2007).

Dalton, J.H., Elias, M.J. & Wandersman, A. (2007). *Community psychology: Linking individuals and communities (2nd Ed.)*. Belmont: Thomson Wadsworth.

Davidoff, S. & Lazarus, S. (2002). *The learning school: An organisation development approach*. Lansdowne: Juta.

De Klerk-Luttig, J. & Heystek, J. (2007). Discipline in schools: Are our students' teachers ready for the challenge. In I.J. Oosthuizen, J.P. Rossouw, C.J. Russo, J.L. Van der Walt & C.C. Wolhuter (Eds.), *Perspectives on learner conduct* (pp. 1-14). Proceedings of the International conference on Learner Discipline: Potchefstroom 2-4 April 2007.

De La Cancela, V., Chin, J.L. & Jenkins, Y.M. (1998). *Community health psychology: Empowerment for diverse communities*. New York: Routledge.

De Vos, J.G. (Ed.). (2002). *Research at grass roots. For the social sciences and human service professions*. Pretoria: Van Schaik.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.). (2008). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Los Angeles: Sage.

Department of Education. (1996). *South Africa Schools Act (act no 84 of 1996)*. Pretoria: Government Printer.

Department of Education. (1997). *Quality education for all: Overcoming barriers to learning and development*. Pretoria: Government Printer.

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

Department of Education. (2002). *Draft guidelines for the implementation of inclusive education* (2nd Draft). Pretoria: Directorate: Inclusive Education.

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. (2002). *Educational psychology in social context* (2nd Ed.). Cape Town: Oxford University Press.

Dougherty, A.M. (1995). *Consultation: Practice and perspectives in school and community settings* (2nd Ed.). Pacific Grove: Brooks/Cole.

Duffy, K.G. & Wong, F.Y. (1996). *Community psychology*. Boston: Allyn & Bacon.

Duncan, N., Bowman, B., Naidoo, A., Pillay, J. & Roos, V. (2007). The editors: biographical notes. In N. Duncan, B. Bowman, A. Naidoo, J. Pillay & V. Roos (Eds.). *Community psychology: Analysis, context and action* (pp. 1-8). Cape Town: UCT Press.

Edwards, R.W., Jumper-Thurman, P., Plested, B.A., Oetting, E.R. & Swanson, L. (2000). Community readiness: Research to practice. *Journal of community psychology*, 28(3), 291-307.

Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, S. & Engelbrecht, L. (Eds.). (1999). *Inclusive education in action in South Africa*. Pretoria: Van Schaik.

Engelbrecht, P., Oswald, M. & Forlin, C. (2006). Promoting the implementation of inclusive education in primary schools in South Africa. *British journal of special education*, 33(3), 121-129.

Farrel, M. (2006). *The effective teacher's guide to behavioural, emotional and social difficulties*. London: Routledge.

Ferreira, A., Badenhorst, G. & Wilkenson, A. (2007). Teacher values and the use of punishment in managing learner behaviour: An interpretative perspective. In

I.J. Oosthuizen, J.P. Rossouw, C.J. Russo, J.L. van der Walt & C.C. Wolhuter (Eds.). *Perspectives on learner conduct* (pp. 60-78). Proceedings of the International conference on learner discipline at the North-West University, Potchefstroom Campus. 2-4 April 2007. Potchefstroom.

Fox, J.J. & Conroy, M.A. (2000). FBA for children and youth with emotional and behavioural disorders: Where we should go in the twenty-first century. *Preventing school failure*, 44(4), pp.140-141.

Furlong, M.J., Morrison, G.M. & Fisher, E.S. (2005). The influence of the school context and processes on violence and disruption in American schools. In P. Clough, P. Garner, J.T. Pardeck & F. Yuen (Eds.). *Handbook of emotional & behavioural difficulties* (pp. 123-140). London: Sage.

Gericke, L. (1998). *The development of a psychoeducational program for primary school teachers on the identification of children with learning, emotional and behavioural problems*. Unpublished dissertation, University of Pretoria, Pretoria, South Africa.

Goldberg, I. & Goldberg H. (1996). *Family therapy: An overview (4th Ed.)*. Pacific Grove: Brooks/Cole.

Green, L. (2001). Theoretical and contextual background. In P. Engelbrecht & L. Green (Eds.). *Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning* (pp. 3-16). Pretoria: Van Schaik.

Hannell, G. (2006). *Identifying children with special needs: Checklists and action plans for teachers*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Harcombe, E. (2001). Educational needs related to challenging behaviour. In P. Engelbrecht & L.Green (Eds.). *Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning* (pp. 213-246). Pretoria: Van Schaik.

- Hardy, M. & Bryman, A. (2004). *Handbook of data analysis*. London: Sage.
- Hart, E. & Bond, M. (1995). *Action research for health and social care: A guide to practice*. Philadelphia: University Press.
- Hendricks, C. (2006). *Improving schools through action research: A comprehensive guide for educators*. Boston: Pearson Education Inc.
- Hendrickson, J.M., Smith, C.R. & Frank, A.R. (1998). Decision-making factors associated with placement of students with emotional and behavioural disorders in restrictive educational settings. *Education & treatment of children, 21(3)*, 275–302.
- Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. (2004). *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Hess, R.S., Molina, A.M. & Kozleski, E.B. (2006). Until somebody hears me: Parent voice and advocacy in special education decision making. *British journal of special education, 33(3)*, 148-157.
- Holly, M.L., Arhar, J. & Kasten, W. (2005). *Action research for teachers: Traveling the yellow brick road (2nd Ed.)*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Hough-Coetzee, J. (2008, Augustus 28). Wêreld gons oor 'Slipknot-Moord' swaardaanval in skool. *Beeld*, p.8.
- Hyam, M. (2007). Tips on how to cope with Attention Deficit Hyperactivity Disorder in the classroom. ADASA Conference September 2007. Johannesburg: Wits. (CD uitgegee by kongres).
- Ison, R. (2008). Systems thinking and practice for action research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.). *The SAGE handbook of action research participative inquiry and practice (2nd Ed.)* (pp. 139 -158). Los Angeles: Sage Publications.



- Jones, C.A. (2004). *Supporting inclusion in the early years*. New York: Open University Press.
- Jones, K. & Charlton, T. (1996). *Overcoming learning and behaviour difficulties: Partnerships with pupils*. London: Routledge.
- Jones, V. (2007). "I felt like I did something good" – the impact on mainstream pupils of a peer tutoring programme for children with autism. *British journal of special education*, 34(1), 3-9.
- Jongbloed, Z. (2003, Oktober 5). Chaos op skool – Dissipline word 'n turksvy. *Rapport*, p. 19.
- Jordaan, W. & Jordaan, J. (1989). *Man in context*. Johannesburg: Lexicon.
- Jordan, V. (2008). Autistic spectrum disorders: A challenge and a model for inclusion in education. *British journal of special education* 35(1), 11-15.
- Kapp, J.A. (1991). *Children with problems (2nd Ed.)*. Pretoria: Van Schaik.
- Kauffman, J.M. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth (8th Ed.)*. New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Keeney, B.P. (1983). *Aesthetics of change*. New York: Guilford Press.
- Kelly, J.G., Azelton, L.S., Lardon, C., Mock, L.O., Tandon, S.D. & Thomas, M. (2004). On community leadership: Stories about collaboration in action research. *American journal of community psychology*, 33(3/4), 205-216.
- Kerlinger, F.N. (1986). *Foundations of behavioural research (3rd Ed.)*. New York: CBS Publishing Japan Ltd.
- Kewley, G. (2005). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: What can teachers do? (2nd Ed.)*. London: David Fulton.

Khisty, C.J. (2006). A fresh look at a systems approach and an agenda for action: Peeking through the lens of churchman's aphorisms. *In Systemic practice and action research, (19)1*, pp. 3-32.

Kotze, D.A. & Swanepoel, H.G. (1983). *Guidelines for practical community development*. Newbury Park: Sage.

Krueger, R.A. (1994). *Focus groups: Practical guide for applied research (3rd Ed.)*. Thousand Oaks, CA.: Sage.

Laauwen, H. (2004). *Explaining "non reform" in special needs education policy in South Africa*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pretoria, Pretoria.

Labuschagne, A. (2003). Qualitative research – airy fairy or fundamental? *The qualitative report, 8(1)*, 100-103. Retrieved February 8, 2008, from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-1/labuschagne.pdf>.

Lazarus, S. (2007). Assumptions and values of community psychology. In N. Duncan, B. Bowman, A. Naidoo, J. Pillay & V. Roos (Eds.). *Community psychology: Analysis, context and action* (pp. 67-83). Cape Town: UCT Press.

Lazarus, S. & Donald, D. (1995). The development of education support services in South Africa: Basic principles and a proposed model. *South African journal of education, 15(1)*, 45-52.

LeBlanc, L.A., Le, L. & Carpenter, M. (2000). Behavioural treatment In M. Hersen & R.T. Ammerman (Eds.). *Advanced abnormal child psychology (2nd Ed.)* (pp. 197-218). London: Lawrence Erlbaum Associates (LEA).

Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. (2005). *Practical research planning and design (8th Ed.)*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Lessing, A.C. & Dreyer, J. (2007). Every teacher's dream: Discipline is no longer a problem in South African schools! In I.J. Oosthuizen, J.P. Rossouw, C.J. Russo, J.L. Van der Walt & C.C. Wolhuter (Eds.). *Perspectives on learner conduct* (pp. 120-131). Proceedings of the International conference on learner discipline: Potchefstroom, 2-4 April 2007.

Levine, M. & Perkins, D.V. (1997). *Principles of community psychology: Perspectives and applications (2nd Ed.)*. New York: Oxford University Press.

Lewin, K. (1948). Resolving social conflict. In G.W. Lewin (Ed.). *Selected papers on group dynamics* (pp. 202-206). New York: Harper & Row.

Lewis, J. & Ritchie, J. (2003). Generalizing from qualitative research. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 263-286). London: Sage.

Lewis, J.A. & Lewis, M.D. (1989). *Community counselling*. Belmont: Wadsworth.

Lewis, T.J., Chard, D. & Scott, T.M. (1998). Full inclusion and the education of children and youth with emotional and behavioural disorders. In L.M. Bullock, M.R.A. Gable & R.B. Rutherford (Eds.). *Preparation of teachers of students with emotional/behavioural disorders* (pp. 63-83). Reston: Council for Children with Behavioural Disorders.

Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education: A user's guide*. London: Sage.

Livert, D. & Hughes, L. (2002). The ecological paradigm: Persons in setting. In T.A. Revenson, A.R. D'Augelli, S.E. French, D.L. Huges, D. Livert, E. Seidman, M. Shinn & H. Yoshikwawa (Eds.). *A quarter century of community psychology: Readings from the American journal of community psychology* (pp. 51-63). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

MacIntyre, C. (2002). *The art of action research in the classroom*. London: David

Fulton.

Madikwane, M. (2005, Mei 27). "Pie vlie, leerder 'weggejaag'". *Beeld*, p. 6.

Mann, P.A. (1978). *Community psychology: Concepts and applications*. New York: Free Press.

Martin, H. & Hayes, S. (1998). Overcoming obstacles: Approaches to dealing with problem pupils. *British journal of special education*, 25(3), 35-139.

Mastropieri, M.A. & Scruggs, T.E. (2007). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. New Jersey: Pearson/Merril Prentice Hall.

Maxwell, J.A. (2002). Understanding and validity in qualitative research. In A.M. Huberman & M.B. Miles. *The qualitative researcher's companion* (pp. 37-64). Thousand Oaks, CA: Sage.

McLeer, S.V. & Wills, C. (2000). Psychopharmacological treatment. In M. Hersen, & R.T. Ammerman. (Eds.). *Advanced abnormal child psychology (2nd Ed.)* (pp. 219-243). London: Lawrence Erlbaum Associates (LEA).

McNary, S.J., Glasgow, N.A. & Hicks, C.D. (2005). *What successful teachers do in inclusive classrooms: 60 Research-based teaching strategies that help special learners succeed*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

McNiff, J. (1988). *Action research. Principles and practices*. Hong Kong: McMillan Education.

McNiff, J. & Whitehead, J. (2005). *Action research of teachers: A practical guide*. London: David Fulton.

McNiff, J. & Whitehead, J. (2002). *Principles and practices (2nd Ed.)*. London: Routledge.

Menges, T. (2009, Mei 15). Getuig seun was kwaad vir almal; onnie in saak teen

hoof. Trauma ná aanval is nog daar. *Die Burger*, p. 12.

Mertens, D.M. & McLaughlin, J.A. (2004). *Research and evaluation methods in special education*. Thousand Oaks, CA: Crowin.

Mertler, C.A. (2006). *Action research: Teachers as researchers in the classroom*. London: Sage.

Mestry, R., Moloi, K.C. & Mahomed, A. (2007). The efficiency of a zero-tolerance approach to managing learner discipline. In I.J. Oosthuizen, J.P. Rossouw, C.J.Russo, J.L. Van der Walt & C.C. Wolhuter (Eds.). *Perspectives on learner conduct* (pp. 179-195). Proceedings of the International conference on learner discipline: Potchefstroom 2-4 April 2007.

Mills, G.E. (2003). *Action research: a guide for the teacher researcher (2nd Ed.)*. New Jersey: Pearson Education Inc.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis, an expanded sourcebook (2nd Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Moll, I. & Drew, S. (Eds.). (2006). *Implementing White Paper 6 screening, identification, assessment and support: Participant's manual*. Wits: Sisonke Consortium on behalf of Department of Education.

Mouton, J. (2001). *How to succeed in your master's & doctoral studies. A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.

Naicker, S. (1999). Inclusive education in South-Africa In P. Engelbrecht, L. Green, S.Naicker & L. Engelbrecht. (1999). *Inclusive education in South Africa* (pp. 12-23). Pretoria: Van Schaik.

Naicker, S.M. (2002). *Draft conceptual and operational guidelines for the implementation of inclusive education*. Pretoria: Government Printers.

Naidoo, A., Duncan, N., Roos, V., Pillay, J. & Bowman, B. (2007). Analysis, context and action: An introduction to community psychology. In N. Duncan, B. Bowman, A. Naidoo, J. Pillay & V. Roos (Eds.). *Community psychology: Analysis, context and action* (pp. 9-23). UCT Press: Cape Town.

NAPTOSA (2008). Teachers' supply shortage – A crisis. News Flash (97/08); 24 November, 2008.

National Department of Education (2001). *Revised national curriculum*. Pretoria: Government Printers.

Nel, J.R. (2001). Sources of occupational stress for teachers of students with emotional and behavioural disorders. *Journal of emotional & behavioural disorders*, 9(2), 123-130.

Nicholson, T. (2005). Academic achievement and behaviour: An axiomatic link? In P. Clough, P. Garner, J.T. Pardeck & F. Yuen (Eds.). *Handbook of emotional & behavioural difficulties* (pp. 155-166). London: Sage Publications.

Nieuwenhuis, J. (2007). Introducing qualitative research. In K. Maree (Ed.). *First steps in research* (pp. 46–68). Pretoria: Van Schaik.

O'Connor, W.A. & Lubin, B. (1984). *Ecological approaches to clinical and community psychology*. New York: Wiley & Sons.

Oehlberg, B.E. (2006). *Reaching and teaching stressed and anxious learners in grades 4-8: Strategies for relieving distress and trauma in schools and classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Oosthuizen, I.J. (2006). *Praktiese wenke vir leerderdisipline*. Pretoria: Van Schaik.

Oppenheim, A.N. (2004). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Continuum.

Orphan, A. (2004). *Moving on: Supporting parents of children with SEN*. London: David Fulton.

Orford, J. (1992). *Community psychology: theory and practice*. New York: John Wiley and Sons.

Oswald, M.M. (2010). *Teacher learning during the implementation of the Index for inclusion in a primary school*. Unpublished D.Phil thesis, University of Stellenbosch, Stellenbosch.

Pienaar, G. (2003). A different approach to classroom discipline problems. *Educare*, 32(1&2), 261-273.

Poulou, M. & Norwich, B. (2000). Teachers causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British journal of educational psychology*, 70, 559-581.

Preciado, J.A., Horner, R.H. & Scott, K.B. (2009). Using a function-based approach to decrease problem behaviours and increase academic engagement for Latino English language learners. *The journal of special education*, 42(4), 227-240.

Prilleltensky, I. & Nelson, G. (1997). Community psychology: Reclaiming social justice. In G. Nelson & I. Prilleltensky (Eds.), *Critical psychology: An introduction* (pp166-184). London: Sage.

Prilleltensky, I. (2001). Value-based praxis in community psychology: Moving towards social justice and social action. *American journal of community psychology*, 29, 747-778.

Prinsloo, E. (2005). Addressing challenging behaviour in the classroom. In E. Landsberg (Ed.), *Addressing barriers to learning: A South African perspective* (pp. 449-465). Pretoria: Van Schaik.

Prosser, B. (2006). *ADHD Who's failing who?* Sydney: Finch.

Quinn, K.P. & McDougal, J.L. (1998). A mile wide and a mile deep: Comprehensive interventions for children and youth with emotional and behavioral disorders and their families. *School psychology review, 27*, 191-203.

Rappaport, J. (1977). *Community psychology: Values, research and action*. New York: Holt, Rinehart & Wilson.

Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American journal of community psychology, 9*, 1-25.

Rappaport, J. (1990). Research methods and the empowerment social agenda. In P. Tolan, C. Keys, F. Chertok & L. Jason (Eds.). *Researching community psychology: Issues of theory and methods* (pp. 51-63). Washington DC: American Psychological Association.

Raush, H.L. (1986). Research, too, is part of the ecology. *American journal of community psychology, 14(6)*, 601-605.

Raymond, E.B. (2008). *Learners with mild disabilities: A characteristic approach*. Boston: Pearson.

Revenson, T.A. & Seidman, E. (2002). Looking backward and moving forward: Reflections on a quarter century of community psychology. In T.A. Revenson, A.R. D'Augelli, S.E. French, D.L. Huges, D. Livert, E. Seidman, M. Shinn & H. Yoshikawa (Eds.). *A quarter century of community psychology: Readings from the American journal of community psychology* (pp. 3-32). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.



Riger, S. (1993). What's wrong with empowerment? *American journal of community psychology*, 21(3), 279-292.

Ritchie, J. & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage.

Royer, E. (2005). The gap between research and practice. In P. Clough, P. Garner, J.T. Pardeck & F. Yuen (Eds.). *Handbook of emotional & behavioural difficulties* (pp. 373-384). London: Sage.

Rossouw, J.P. (2007). The effect of learner discipline on educator security – an international qualitative inquiry. In I.J.Oosthuizen, J.P Rossouw, C.J. Russo, J.L. Van der Walt & C.C. Wolhuter (Eds.). *Perspectives on learner conduct* (pp. 212-227). Proceedings of the International conference on Learner Discipline: Potchefstroom 2-4 April 2007.

Royer, E. (2005). The gap between research and practice. In P. Clough, P. Garner, J.T. Pardeck & F. Yuen (Eds.). *Handbook of emotional & behavioural difficulties* (pp. 373-384). London: Sage.

Sarason, S.B. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sarason, S.B. (1996). *Revisiting "the culture of the school and the problem of change."* New York: Teachers College Press: Columbia University.

Sarason, S.B. (2003). American psychology and the schools: A critique. *American journal of community psychology*, 32, 99-106.

Schofield, J.W. (2002). Increasing the generalizability of qualitative research. In A.M. Huberman, M.B. Miles (Eds). *The qualitative researcher's companion* (pp. 171-201). Thousand Oaks CA: Sage.

Schwandt, T.A. (2007). *The SAGE dictionary of qualitative inquiry (3rd Ed.)*. Thousand Oaks CA: Sage.

Scileppi, J.A., Teed, E.L. & Torres, R.D. (2000). *Community psychology: A common sense approach to mental health*. New Jersey: Prentice-Hall.

Scott, M. (2005). *A socio-educational analysis of multi-disciplinary programmes for learners with emotional barriers to learning: Towards a model for prevention, intervention and support*. Unpublished master's dissertation, Unisa.

Seedat, M., Duncan, S.L. & Lazarus, S. (Eds.). (2003). *Community psychology: Theory, method and practice*. Cape Town: Oxford.

Sibaya, T.S. (1996). A model for service delivery in rural areas. In P. Engelbrecht, S.M. Kriegler & M.I. Booysen (Eds.), *Perspectives on learning difficulties. Internal concerns and South African realities* (pp. 86-94). Pretoria: Van Schaik.

Silver, A.A. & Hagin, R.A. (1990). *Disorders of learning in childhood*. New York: John Wiley and Sons.

Somekh, B. (2006). *Action research: A methodology for change and development*. Berkshire: Open University Press.

Somekh, B. & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: Remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational action research*, 17(1), 5-21.

South Africa. 1996. Constitution of the Republic of South Africa as adopted by the Constitutional Assembly on 8 May 1996 and as amended on 11 October 1996. (B34B-96.) (ISBN: 0-260-20716-7.)

Stebbins, R.A. (1990). *Sociology: The study of society (2nd Ed.)*. New York: Harper Row.

Stein, C.H. & Mankowski, E.S. (2004). Asking, witnessing, interpreting, knowing: Conducting qualitative research in community psychology. *American journal of community psychology*, 33 (1&2), 21-35.

Steyn, A.G.W., Smit, C.F., Du Toit, S.H.C. & Strasheim, C. (1994). *Modern statistics in practice*. Pretoria: J.L. van Schaik.

Stringer, E. (2004). *Action research in education*. New Jersey: Pearson.

Sue, D., Sue, D. & Sue, S. (1994). *Understanding abnormal behaviour (4th Ed.)*. Houghton, U.S.A.: Mifflin.

Sutherland, K.S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J. & Morgan, P.L. (2008). Examining the influence of teacher behaviour and classroom context on the behavioural and academic outcomes for students with emotional to behavioural disorders. *The journal of special education*, 41(4), 223-233.

Swart, E. & Phasa, T. (2005). Family and community partnerships. In E. Landsberg (Ed.) *Addressing barriers to learning. A South African perspective* (pp. 213-236). Pretoria: Van Schaik.

Swart, E. & Pettipher, R. (2005). A framework for understanding inclusion. In E. Landsberg (Ed.). *Addressing barriers to learning. A South African perspective* (pp. 3-23). Pretoria: Van Schaik.

Thomas, G. (2005). What do we mean by 'EBD'? In P.Clough, P.Garner, J.T. Pardeck & F.Yuen (Eds.). *Handbook of emotional & behavioural difficulties* (pp. 59-82). London: Sage.

Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: Open University Press.

Thurston, C. (2008, September 25). Sommige kinders dryf onnies tot 'n breekpunt. *Beeld*.

Toro, P., Trickett, E.J., Wall, D.P. & Salem, D.A. (1991). Homeless in the United States: An ecological perspective. *American psychologist*, (46), 1208-1218.

Trickett, E.J. (1996). A future for community psychology: The context of diversity and the diversity of contexts. *American journal of community psychology*, 24(2), 209-234.

Trickett, E.J. (1984). Toward a distinctive community psychology: An ecological metaphor for the conduct of community research and the nature of training. *American journal of community psychology*, 12(3), 261-277.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework on special needs education*. Adopted at the World Conference on special needs education, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.

United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. (2007). Retrieved May 13, 2010 , from the World Wide Web: <http://www.un.org/disabilities.asp?navid=12&pid+150>

United Nations General Assembly Resolution 25 session 44. *Convention on the Rights of the Child*. (1989). Retrieved May 13, 2010 , from the World Wide Web: [www.un-documents.net/a44r25.htm](http://www.un-documents.net/a44r25.htm)

Vaughn, S., Bos, C.S. & Schumm, J. (2000). *Teaching exceptional, diverse and at risk students in general education classrooms*. New York: Pearson Education Company.

Viljoen, G. & Eskell-Blokland, L. (2007). Critical approaches in community psychology. In M. Visser (Ed.). *Contextualising community psychology in South Africa* (pp. 51-65). Pretoria: Van Schaik.

Visser, M.J. (2001). *Lewensvaardigheidsopleiding as Miv/Vigsvoorkomingstrategie: 'n Sisteemteoretiese evaluering*. Ongepubliseerde doktoraat, Pretoria.

Visser, M.J. (2007a). Community psychology. In M.J. Visser (Ed.). *Contextualising community psychology in South Africa* (pp. 1-17). Pretoria: Van Schaik.

Visser, M. J. (2007b). The social ecological model as theoretical framework in community psychology. In N. Duncan, B. Bowman, A. Naidoo, J. Pillay & V. Roos (Eds.). *Community psychology: Analysis, context and action* (pp. 102-116). Cape Town: UCT Press.

Vorster, C. (2003). *General systems theory and psychotherapy beyond post modernism*. South Africa: Satori.

Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V.L. & Williams, B.T. (2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Boston: Allyn & Bacon.

Watson, G.S. & Gross, A.M. (2000). Family determinants. In M. Hersen & R.T. Ammerman (Eds.). *Advanced abnormal child psychology (2nd Ed.)*(pp. 81-111). London: Lawrence Erlbaum Associates (LEA).

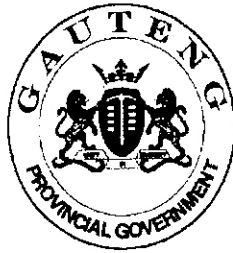
Wicks, P.G., Reason, R. & Bradbury, H. (2008). Living Inquiry: Personal, political and philosophical groundings for action research practice. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice (2nd Ed.)* (pp. 15-30). Los Angeles: Sage.

Winter, S.M. (2007). *Inclusive early childhood education: A collaborative approach*. Pearson: New Jersey.

Winkley, L. (1996). *Emotional problems in children and young people*. London: Cassell.

Wisker, G. (2008). *The postgraduate research handbook*. New York: Palgrave Macmillan.

Yen, J. (2007). A history of 'community' and community psychology in South Africa. In N. Duncan, B. Bowman, A. Naidoo, J. Pillay & V. Roos (Eds.). *Community psychology: Analysis, context and action* (pp. 51-66). Cape Town: UCT Press.



UMnyango WezeMfundo  
Department of Education

Lefapha la Thuto  
Departement van Onderwys

1 February 2007

Gauteng Department of Education  
P.O. Box 7710  
Johannesburg  
2000

Ms LC Potgieter-Groot  
Gauteng Department of Education  
D11 District  
Old Potch Road  
Soweto

Dear Ms LC Potgieter-Groot

### APPROVAL FOR ACADEMIC RESEARCH

The Gauteng Department of Education hereby grants permission to conduct research in its institutions as per application.

Topic of research: "Development of strategies to deal with learners with emotional and behavioural needs in an inclusive education environment"

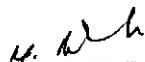
Degree: PhD

Name of university: University of Pretoria.

Upon completion of the research project the researcher is obliged to furnish the Department with copy of the research report (electronic or hard copy).

Wish you success in your academic pursuit.

Sincerely,

  
Albert Chanee  
Divisional Manager  
Education Financing, Planning and Monitoring.



**Aanhangsel B**

**PLEASE COMPLETE THE FOLLOWING:**

**Biographical Details:**

Persal Number:		Gender:	
Home Language:		Age:	
Name of School:		Years teaching experience:	
Current post:		Number of years in current post:	
Did you ever receive training related to learners with emotional and behavioural barriers?	<i>If <u>yes</u>, please indicate the nature of the course and name of the provider.</i>	Grades that you currently teach:	
Qualifications:	1	Institution:	1
	2		2
	3		3
	4		4
	5		5
	6		6

**Please respond to the following statements on a scale of 1 to 5**  
1= strongly disagree 2=disagree 3=no opinion 4=agree 5=strongly agree

Emotional and behavioural needs of learners are of serious concern to me at our school	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---







## AANHANGSEL C

### PROGRAM

AGTERGRONDINLIGTING .....	3
SESSIE 1 .....	3
1.1 WAT IS EMOSIONELE EN GEDRAGSBEHOEFTE? .....	3
1.1.1 Beskrywing van gedragsuitinge .....	4
1.1.2 Voorkoms van emosionele en gedragsbehoefte .....	5
1.2 SISTEMIESE BENADERING .....	6
1.2.1 Kinderjare het verander maar nie kinders nie .....	7
1.3 INSLUITENDE ONDERWYS.....	8
1.3.1 Wat behels 'n insluitende klas/skool vir die leerder met emosionele en gedragsbehoefte?.....	9
1.4 STRATEGIEË VIR OPVOEDERS OM DIE VOORKOMS/IMPAK VAN EMOSIONELE EN GEDRAGSBEHOEFTE TE BEPERK .....	9
1.4.1 Opvoeder-leerder-verhouding.....	9
1.4.2 Klaskameroetines en -reëls .....	10
1.4.3 Klasorganisasie .....	11
1.4.4 Lesbeplanning en aanbieding.....	12
1.4.5 Bevordering van taakgerigte gedrag .....	14
1.5 AKSIENAVORSING .....	16
SESSIE 2 .....	16
2.1 AANDAGTEKORT/HIPERAKTIVITEITSVERSTEURING (AT/HV) .....	16
Eienskappe van AT/HV.....	17
2.1.2 Oorsake van AT/HV .....	18
2.1.3 Strategieë vir opvoeders ten opsigte van AT/HV .....	19
2.2 OPPONERENDE, TARTENDE GEDRAG.....	24
2.2.1 Eienskappe van leerders met opponerende, tartende gedrag.....	25
Oorsake van opponerende, tartende gedrag .....	25
2.2.2 Strategieë vir die hantering van opponerende, tartende gedrag .....	26
2.3 HANTERING VAN GEDRAGSTEURNIS ( <i>CONDUCT DISORDER</i> ).....	28

2.3.1	Eienskappe van gedragsteurnis .....	28
2.3.2	Oorsake van gedragsteurnis.....	29
2.3.3	Strategieë vir die hantering van gedragsteurnis.....	30
2.4	DEPRESSIE.....	31
2.4.1	Eienskappe van depressie.....	31
2.4.2	Oorsake van depressie .....	32
2.4.3	Strategieë vir die hantering van depressie .....	32
2.5	ANGSVERSTEURINGS .....	33
2.5.1	Eienskappe van angsversteurings.....	33
2.5.2	Oorsake van angsversteurings .....	34
2.5.3	Strategieë vir die hantering van angsversteurings .....	35
SESSIE 3 .....		36
3.1	OPVOEDER/OUER VERHOUDING .....	36
3.2	SKOOLBESTUUR.....	38
3.3	HOE OPVOEDERS HUL TAAK VERGEMAKLIK /AANGENAAM MAAK.....	38
3.4	ANDER STRATEGIEË VIR DIE HANTERING VAN EMOSIONELE EN GEDRAGSBEHOEFTE	40
3.4.1	Gedragmodifikasie .....	40
3.4.2	Tekeneconomie ( <i>token economy</i> )-programme .....	43
3.4.3	Straf.....	44
3.4.4	Leerderverantwoordelikheid en selfregulering .....	48
3.4.5	Doelwitstelling .....	49
3.4.6	Aanleer van spesifieke sosiale vaardighede .....	49
3.4.7	Selfspraak .....	53
3.4.8	Ontspanningsopleiding .....	54
3.5	MEDIKASIE.....	54



## PROGRAM

### AGTERGRONDINLIGTING

Tydens die behoeftebepaling het opvoeders aangedui dat hulle die opleiding in lesingformaat verkies. Op grond hiervan en ook deur die verdere behoeftes wat bekend geraak het tydens die implementering is die opleidingsmateriaal saamgestel wat hoofsaaklik deur die navorser aangebied is. Die navorser het egter, waar enigsins moontlik, 'n deelnemende aanbiedingstyl gebruik, sodat die bydraes van die opvoeder-deelnemers deel van die intervensie kon vorm.

Opvoeders se ervaring, persoonlike kreatiwiteit en kennis is as 'n belangrike deel van die program beskou. Hierdie insette van opvoeders word in Hoofstuk 5 vermeld. Tydens die aanbieding is praktyk-gebaseerde voorbeelde gebruik ter illustrasie van wat soms in die klas/skool ervaar word en hoe dit hanteer kan word. Die program wat vervolgens verskaf word, is by die skole aangebied in sessies van 2 tot 2½ uur.

### SESSIE 1

#### 1.1 WAT IS EMOSIONELE EN GEDRAGSBEHOEFTE?

Die vierde uitgawe van die *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV-TR) het onder die afdeling vir kinders en adolessente die opskrif "Aandagafleibaarheid en ontwrigtende emosionele en gedragsversteurings". Hieronder word die volgende gedragsteurnisse gelys soos deur die American Psychiatric Association (2000) vermeld:

- Aandagtekort/hiperaktiwiteitsversteuring (AT/HV)
- Opponerende gedrag
- Gedragsteurnis
- Ontwrigtende gedragsteurnis.

Sommige skrywers voeg verder hierby bipolêre versteuring, fobies, angsversteuring, verkose stomheid, erge aggressie en depressie (Clough, Garner, Pardeck & Yuen, 2005; Hannell, 2006; Mastropieri & Scruggs, 2007).

Die navorser verkies egter die definisie van emosionele en gedragsbehoefte van die Amerikaanse Nasionale Geestesgesondheid en Spesiale Onderwyskoalisie:

“The term emotional or behavioral disorder means a disability characterized by behavioral and emotional responses in school programs so different from appropriate age, cultural or ethnic norm that the responses adversely affect educational performance, including academic, social, vocational, and personal skills. Such a disability (a) is more than a temporary, expected response to stressful events in the environment; (b) is consistently exhibited in two different settings, at least one of which is school related. Emotional and behavioral disorders can co-exist with other disabilities. This category may include children or youth with schizophrenic disorders, affective disorders or other sustained disorders of conduct or adjustment where they adversely affect educational performance.” (Kavale, Forness & Mostert, 2005, p. 48).

### 1.1.1 **Beskrywing van gedragsuitinge**

Volgens Clough *et al.* (2005) asook Farrell (2006) en Hannell (2006), word gedragsuitinge as volg beskryf:

- Geneigdheid tot onttreking of isolasie
- Ontwrigtende of steurende gedrag
- Hiper/hipo-aktiwiteit
- Onvermoë tot aandag/konsentrasie
- Onvermoë om te leer (kan nie toegeskryf word aan intellek, sensoriese of gesondheidsfaktore nie)
- Swak sosiale vaardighede (onvermoë om bevredigende interpersoonlike verhoudings te hê met byvoorbeeld maats en opvoeders)

- Ontoepaslike gedrag en gevoelens (byvoorbeeld aggressie) onder normale omstandighede
- Algemene gemoedstoestand van ongelukkigheid of depressie
- Uitdagende gedrag wat ontstaan as gevolg van ander komplekse oorsake
- Gedragsbehoefte soos impulsiwiteit, swak selfbeeld en ongeorganiseerdheid.

In die opvoeder-ervarings wat van sommige van u ontvang is en tydens die fokusgroepe het u gedragsuitinge wat u by sommige leerders ervaar, soos volg beskryf: Ontwrigtende, aandagsoekende gedrag wat insluit aggressie, hardkoppige ongehoorsaamheid, en 'n weiering om dissipline te aanvaar. Hulle pla ander leerders en wil nie met hulle of die opvoeder saamwerk nie. Hierdie leerders het ook 'n swak ingesteldheid teenoor skoolwerk, hulle is ongemotiveerd, weier om te werk en toon ook min belangstelling.

### **1.1.2 Voorkoms van emosionele en gedragsbehoefte**

Meeste navorsing dui 'n aan dat emosionele en gedragsbehoefte by 3 tot 6 persent van leerders wêreldwyd voorkom (Kauffman, 2005). Die voorkoms van emosionele en gedragsbehoefte is aan die toeneem, so ook die risiko dat leerders dit kan ontwikkel (Winter, 2007). In die konteks van Suid-Afrikaanse skole impliseer bogenoemde syfers een tot twee leerders per klas.

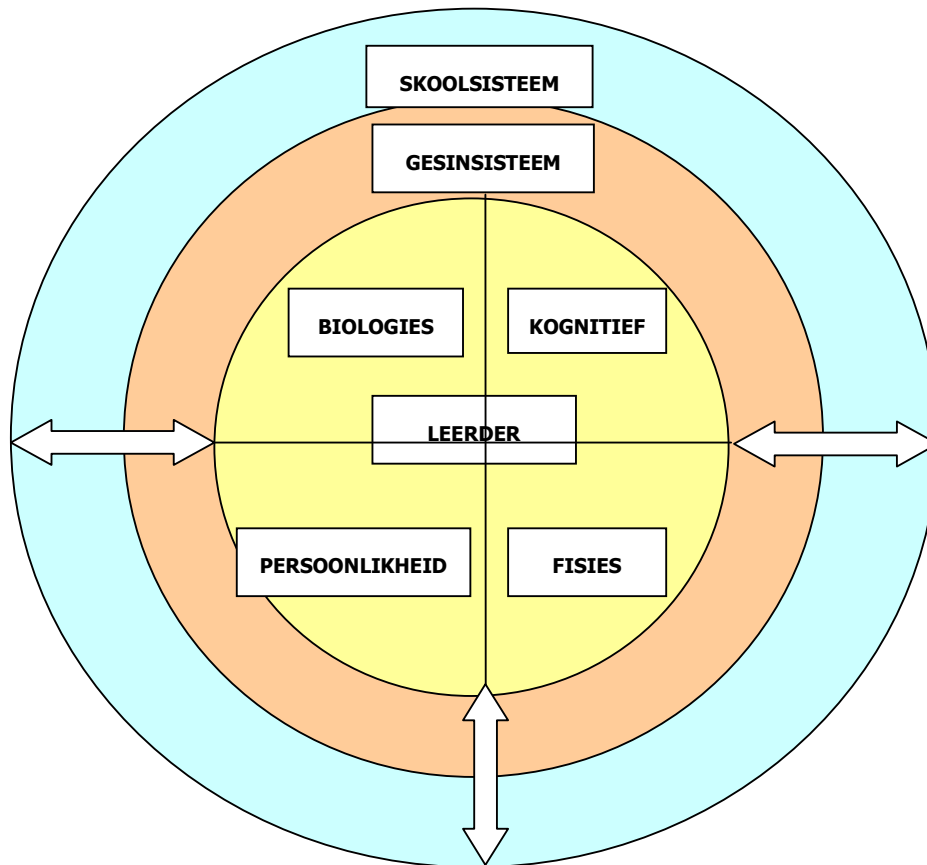
- Emosionele en gedragsbehoefte kom voor by persone van alle ouderdomme maar aktiwiteitsvlakke daal by ouer leerders (Kauffman, 2005).
- Dit kom meer voor by seuns (aggressie, ongehoorsaamheid en antisosiale gedrag). Dogters se emosionele en gedragsbehoefte kan maklik misgekyk word omdat dit neig om meer geïnternaliseer te wees (onttrekking, angstigheid en vreesagtigheid) (Mastropieri & Scruggs, 2007).
- Die eerste verskyning van emosionele en gedragsbehoefte is gewoonlik

in die ouerhuis (Bester, 2006).

- Daar is 'n verhoogde voorkoms met adolessensie en by leerders uit die laer sosio-ekonomiese groepe (Raymond, 2008).

## 1.2 SISTEMIESE BENADERING

Sisteemteorie beskou die verskillende vlakke en groeperings in die samelewing as sisteme (Donald, Lazarus & Lolwana, 2002). Volgens die teorie word die funksionering van die geheel beïnvloed deur die interaksie tussen die dele. Figuur 1.1 beeld die leerder binne die verskillende vlakke van sistemiese interaksie uit.



**Figuur 1.1: Die leerder binne die verskillende vlakke van sistemiese interaksie**  
(Verwerking van Donald, et al., 2002, p. 46)

- Die sistemiese benadering beskou gedrag as synde samewerkend met die konteks waarin dit voorkom. Dit dui op 'n holistiese interaktiewe beskouing van gedrag eerder as die beskouing dat dit net in die individu geleë is (Ayers & Prytys, 2002; Raymond, 2008).
- Die term sirkulêre oorsaaklikheid word gebruik, wat beteken dat 'n patroon van interaksie bestaan wat bydra tot die “probleem”. Daarom is dit nodig om te vra: “Hoe ontstaan die probleem?” Probeer dus vasstel wat die “sneller” daarvan is.
- Punktuasie van die probleem:
  - Opvoeder punttueer – die leerder is onbeskof en weier om saam te werk en beskou die gedrag as primêr in die leerder
  - Leerder punttueer – die opvoeder se gedrag teenoor hom is negatief, veeleisend en verwerpend
  - Ouer punttueer – die skool het 'n gebrekkige ingesteldheid tot 'n kultuur van insluiting en oormatige dissipline.
- Die verskillende punktuasiepunte kan dit ongemaklik maak vir opvoeders om te aanvaar dat leerders net so 'n geldige perspektief van die situasie het as die opvoeder (Farrell, 2006). Insluitende onderwys bou hierop deur leerders en ouers asook opvoeders by besluite oof leerders te betrek (Moll & Drew, 2006).
- Probleme met gedrag in die skool/klas is gewoonlik 'n produk van komplekse interaksie tussen die individu, skool/klas, gesin en groter gemeenskap (Donald *et al.*, 2002; Hannell, 2006; Mastropieri & Scruggs, 2007).

### **1.2.1 Kinderjare het verander, maar nie kinders nie**

- Gemeenskap is minder geïnhibeer; dink aan die houdings teenoor geweld en dwelms (Raymond, 2008; Silver & Hagin, 1990; Winkley, 1996).
- Ouers is oorweldig met persoonlike probleme met min tyd of vermoë om hul kinders by te staan (Hannell, 2006; Farrell, 2006), soos werkloosheid, egskending, enkelouers, armoede, ouma wat weeskinders grootmaak.



- Gebrek aan ouerleiding of gebrekkige leiding en betrokkenheid deur ouers is algemeen (Hannell, 2006; Farrell, 2006). Dink in die verband ook aan huishoudings met kinders aan die hoof van die gesin; dit laat baie kinders weerloos indien 'n opvoeder wat omgee nie hul pad kruis nie.
- Leerders wat nie die nodige ondersteuning by hul ouerhuis kry nie is dikwels nie gretig om te leer nie of toon ontoepaslike gedrag by die skool.
- Opvoeders behoort dit nie as vanselfsprekend te aanvaar dat leerders voorberei is vir die toenemende sosiale en akademiese eise van die skool/klas nie (Raymond, 2008).

Leerders uit die omstandighede openbaar soms 'n gebrek aan die strewende na sukses en selfbeheer in 'n omgewing wat hoë akademiese en sosiale standaarde stel. Hulle is dikwels diegene wat praat wanneer hulle veronderstel is om stil te werk. Hulle is nie gewoond daaraan om reëls na te kom nie, boelie swakker leerders, daag instruksies openlik uit en is meer gemaklik om alledaagse konflik te hanteer met antisosiale en aggressiewe gedrag (Canter & Canter, 2001).

### **1.3 INSLUITENDE ONDERWYS**

- Insluitende onderwys vereis herbesinning oor onderwysbenaderings en -praktyke, sodat dit leerders met behoeftes kan ondersteun. Ander leerders baat dikwels ook daarby en insluitende onderwys is dus in werklikheid voorkomend van aard (Farrell, 2006).
- Insluiting verskil van integrasie in die sin dat laasgenoemde veronderstel dat die skool dieselfde bly met addisionele voorsiening vir leerders met spesiale behoeftes. Die “probleem” word dus beskou as in die leerder gesetel (Dyson & Forlin, 1999).
- Insluiting impliseer 'n verandering in rolle en houdings. Leerders wat presenteer met uitdagende gedrag word derhalwe nie meer net beskou as opstandig of met sielkundige probleme nie, maar eerder as leerders met ontwikkelingsbehoefte wat ondersteuning benodig (Moll & Drew, 2006).
- 'n Sistemiese insluitende onderwysbenadering tot emosionele en gedragsbehoefte beklemtoon die konsepte van temperament en goeie

passing tussen die skool/klas en die leerder, in teenstelling met swak passing tussen die skool/klas en die leerder (Department of Education, 2001).

### 1.3.1 Wat behels 'n insluitende klas/skool vir die leerder met emosionele en gedragsbehoefte?

- Leerders weet wat van hulle verwag word, ook op gedragsgebied.
- Leerders verstaan waar die grense is en weet wat die gevolge sal wees indien hulle kies om die grense te oorskry.
- Leerders geniet positiewe erkenning en ondersteuning (Canter & Canter, 2001; Jones, 2004; Winter, 2007).

## 1.4 STRATEGIEË VIR OPVOEDERS OM DIE VOORKOMS/IMPAK VAN EMOSIONELE EN GEDRAGSBEHOEFTE TE BEPERK

### 1.4.1 Opvoeder-leerder-verhouding

Opvoeders het verskillende persoonlikhede (vrolike ekstrovert of ernstige introvert, of êrens tussenin) en skep dus verhoudings met leerders volgens verskillende benaderings. Die opvoeder se posisie op die kontinuum het sekere gevolge vir die klas – te outokraties mag konfrontasie ontlok terwyl te demokraties tot anargie kan lei (Prinsloo, 2005). Die regte opvoeder-leerder-verhouding met 'n atmosfeer van warmte, simpatie, respek en ondersteuning kan geskep word deur organisasie, lesvloei en kommunikasie:

- **Organisasie:** Vereis dat die opvoeder altyd goed voorbereid moet wees; die teenoorgestelde is 'n uitnodiging tot chaos en ontwrigting. Tyd moet effektief gebruik word en al die leerders moet betrokke wees tydens elke aktiwiteit. Leerders wat wag vir die opvoeder, of niks het om te doen nie, of nie kan byhou met die werk nie, neig om betrokke te raak in negatiewe gedrag.
- **Lesvloei:** Die vaardigheid van die opvoeder om die les te laat vloei, betrokkenheid van leerders te verkry en beroeringe/probleme te voorkom,

selfs al is die opvoeder elders besig.

- **Kommunikasie:** Die manier waarop opvoeders hulself uitdruk. Stemtoon, liggaamshouding en gesigsuitdrukking is handige instrumente om probleme te voorkom voordat dit manifesteer. (Wat kommunikeer die opvoeder wat by die deur staan en rook, of gedurig op die selfoon praat?). Respek van leerders moet verdien word (Prinsloo, 2005; Vaughn, Bos & Schumm, 2000).

#### 1.4.2 Klaskammeroetines en -reëls

Beplanning hiervoor vereis refleksie op vorige ervarings en moontlike probleme.

Die volgende situasies vereis 'n beplande prosedure:

- Hoe kom leerders by die klas aan en hoe word hulle ontvang?
- Wat doen leerders wanneer hulle werk voltooi is?
- Hoe word huiswerk en klaswerk ingehandig?
- Hoe vra leerders hulp van die opvoeder of 'n maat?
- Wat word van leerders verwag terwyl hulle wag vir die opvoeder om met 'n les te begin?
- Weet leerders hoe om skoon te maak en die klas te verlaat aan die einde van 'n periode/dag?
- Weet leerders wat van hulle verwag word tydens groepaktiwiteite, sodat die opvoeder besig kan wees met een groep terwyl die res van die klas aangaan met hulle aktiwiteite? (Prinsloo, 2005; Prosser, 2006; Vaughn *et al.*, 2000).

Alle leerders baat by reëls, 'n vaste roetine en struktuur, omdat dit 'n gevoel van veiligheid en sekuriteit skep (Hyam, 2007; Kewley, 2005). Ontwikkel saam met die leerders eenvoudige klasreëls sodat hulle kan besef dat die reëls nodig en regverdig is. Wees konsekwent in die toepassing van hierdie klasreëls. Voortdurende inskerping van reëls is nodig (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001; Hannell, 2006;

Mastropieri & Scruggs, 2007; Prosser, 2006). Leerders is meer gewillig om reëls te volg indien hulle betrek word wanneer dit opgestel word (Oehlberg, 2006).

### 1.4.3 Klasorganisasie

'n Klaskamer kan op die volgende maniere georganiseer word:

- Bepaal wie sit waar met inagneming van die volgende: plaas ontwrigtende leerders weg van die wat hulle maklik pla; laat 'n positiewe hulpvaardige portuurrolmodel langs 'n leerder sit wat dit benodig; en plaas leerders wat maklik afleibaar is weg van deure en vensters.
- Verander sitplekorganisasie so dikwels as nodig of na gelang van die tipe taak.
- Maak gebruik van 'n skoonbank-beleid – dit help afleibare leerders.
- Vermy 'n te “visueel besige” klas wat leerders kan aflei (Alban-Metcalfe & Alban- Metcalfe, 2001).
- Die opvoeder beweeg rond, nie die leerders nie.
- Volg 'n vaste skedule om werk in te handig en probeer soortgelyke werk op dieselfde tyd doen.
- Gebruik 'n dienskaart – wees kreatief en voorkom probleme, byvoorbeeld die leerder wat gou geïrriteerd raak in die ry word gestuur om 'n glas water vir die opvoeder te gaan haal (McNary, Glasgow, & Hicks, 2005).
- Verskaf ruimte waar leerders kan werk en beweeg (bv. staan en werk, wydsbeen sit, agterstevoor op die stoel sit maar na die opvoeder kyk).
- Skep 'n ruimte waar leerders kan rus op voorwaarde dat hulle nie ander pla nie en hul werk klaar is.
- Gebruik 'n spesifieke plek op die bord vir huiswerk, toetsdatums en opdragte.
- Bepaal waar boeke en materiaal geplaas word en monitor die areas.
- Gebruik prente of 'n rooster om aan leerders te toon wat volg, byvoorbeeld

matwerk, skrif, sang, en so meer.

- Allokeer 'n spesifieke tyd om materiaal te vind en weg te pak.
- Doen die aktiwiteite wat meer aandag vereis vroeër in die oggend.
- Gebruik lêers en voorafgeponsde kopieë sodat materiaal nie verlore raak nie.
- Trek boeke volgens 'n kleur per vak oor om dit makliker te vind (Hannell, 2006; Jones, 2004; Mastropieri & Scruggs, 2007; Prosser, 2006; Vaughn *et al.*, 2000).

#### **1.4.4 Lesbeplanning en aanbieding**

Goeie lesbeplanning en aanbieding kan dit vir leerders makliker maak om sukses te behaal:

- Gebruik soortgelyke patrone om lesse en dae te begin.
- Verseker volgehoue opvoeder-/leerderinteraksie om te voorkom dat leerders vir die opvoeder wag sonder om iets te hê om te doen.
- Beplan die werk so dat dit sistematies en geleidelik vorder om sodoende leerders se kennis en begrip te bevorder en hulle deurlopend geïnteresseerd te hou (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001).
- Wissel tussen fisiese en verstandsaktiwiteite – aktiwiteite wat meer aandag verg. Neem in aanmerking dat leerders gewoonlik vroeg in die skooldag beter werk (Prosser, 2006).
- Beplan aktiwiteite op verskillende vlakke: wanneer leerders besig is met aktiwiteite op hul vlak sal hulle nie maklik ander ontwig of gesels nie (Prinsloo, 2005).
- Koester hoë verwagtings van alle leerders (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001; Moll & Drew, 2006).
- Sorg dat leerders sukses in die leerproses ervaar. Skep geleenthede vir leerders om sukses te beleef en prys hulle individueel binne hoorafstand van hul portuurgroep (Moll & Drew, 2006; Prinsloo, 2005).

- Beplan die les en assessering volgens die leerder se vermoëns en behoeftes (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001).
- Beplan vooraf met wie leerders in die klas vir sekere aktiwiteite afgepaar kan word.
- Sorg vir 'n opvoeder-vriend wat op hoogte is van wat in jou klas gebeur na wie uiters moeilike leerders gestuur kan word wanneer al jou pogings om die leerder te beheer misluk (Vaughn *et al.*, 2000).
- Gebruik 'n klasmaat om leerders te help en beloon hulle gesamentlik wanneer hulle goed werk.
- Beperk opvoederpraattyd – hou aandagspan in gedagte (Prosser, 2006).
- Hou opdragte kort en eenvoudig. Onderrig slegs een konsep op 'n slag (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001; Hannell, 2006).
- Gebruik verskillende soorte assessering (mondeling, pen-en-papier, uitvoer van praktiese take, ens.) en maak aanpassings vir leerders wanneer beplan word deur realistiese doelwitte te stel sodat leerders sukses kan beleef (Vaughn *et al.*, 2000).
- Bied genoegsame geleentheid vir inoefening voor assessering plaasvind.
- Maak gebruik van alternatiewe vorme van assessering, byvoorbeeld mondelingse assessering (Prosser, 2006). Motiverende en genotvolle aktiwiteite verhoog leerders se geloof in hulself en ook hul motivering om take te voltooi. Dit is meer suksesvol om moontlike probleme by leerders met emosionele en gedragsbehoefte te vermy as wat dit is om gedrag voortdurend te probeer beheer (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001).
- Laat ruimte in beplanning om nie net inhoud aan leerders te leer nie maar ook tegnieke, byvoorbeeld om notas te neem, te lees vir begrip- en wiskunde-strategieë. Die strategieë moet aangeleer word en op plakkate in die klas wees vir maklike verwysing (Hyam, 2007; Vaughn *et al.*, 2000).
- Alle leerders hou van interessante en motiverende stories met 'n bietjie mistiek daarin. Saam met stemtoon en volume kan dit nuttige strategieë wees tydens lesaanbiedings om leerders se aandag te kry en te behou

(Prinsloo, 2005; Prosser, 2006).

- Hoe meer sintuie betrek word tydens lesaanbieding hoe beter.
- Maak gebruik van pouses in aanbiedings, intonasie, stemtoon, selfs dramatisering asook interessante hulpmiddels soos handpoppe en werklike items wat bespreek word, byvoorbeeld 'n duif in 'n Natuurwetenskap-les, om leerders se aandag kry en te behou.
- Onderrig rondom temas is tot voordeel van leerders indien daar eksplisiete verbande getrek word tussen die verskillende aspekte. Dit verhoog retensie en bevorder taalontwikkeling, en skep ook 'n gevoel van “ek kan” by leerders, wat motiverend is.
- Laat ruimte vir leerders om rustig te raak na pouses en groepsaktiwiteite. Sommige leerders skakel moeilik oor van speel na 'n aktiwiteit soos stillees (Prosser, 2006).
- Staan tydens lesaanbieding naby leerders wat maklik afgelei word om hulle aandag te hervestig met die minste moontlik afleiding van ander leerders (Bester, 2006).
- Indien 'n leeraktiwiteit angste na vore bring by leerders, behoort daar alternatiewe aktiwiteite verskaf te word (Hannell, 2006; Mastropieri & Scruggs, 2007). Byvoorbeeld, wanneer 'n lewende duif in die klas bestudeer word kan 'n leerder met 'n fobie vir voëls geakkommodeer word deur met 'n prent van 'n duif in 'n ander klas te werk.

#### **1.4.5 Bevordering van taakgerigte gedrag**

Taakgerigte gedrag kan op die volgende maniere bevorder word:

- Verskaf 'n maat-organiseerder en gee tyd om byvoorbeeld die korrekte materiaal of plek in die handboek te vind. Dit help om leerders te motiveer en beter te laat luister, omdat hulle dan alles het wat hulle benodig (Mastropieri & Scruggs, 2007).
- Verskaf vroegtydig 'n kontrolelys vir items wat in die klas benodig word aan leerders en ouers (Hannell, 2006).

- Toon duidelik aan wanneer leerders met 'n taak moet begin (Cooper & Bilton, 2002; Mastropieri & Scruggs, 2007).
- Verskaf voorbeelde van suksesvolle werk en die prosesse en strukture wat gebruik is om daar uit te kom met steierwerk. Breek dit in toepaslike dele op (Vaughn *et al.*, 2000).
- Help leerders om beter te luister deur hulle toe te laat om te krabbel of te staan terwyl hulle luister (Prosser, 2006).
- Leer leerders om notas te neem om hul aandag te fokus (Mastropieri & Scruggs, 2007).
- Hou leerders taakgerig deur take interessant te maak en 'n motiverings-element in te bou.
- Breek take op in kleiner dele of stappe, sodat dit nie leerders oorweldig nie (Hannell, 2006; Prinsloo, 2005).
- Ontwerp selfmoniteringskontrolelyste wat leerders kan afmerk namate hulle aktiwiteite voltooi (Farrell, 2006).
- Verskaf gereelde positiewe terugvoering tydens die taak en vermeerder dit selfs vir moeiliker take (Mastropieri & Scruggs, 2007; Prosser, 2006).
- Laat leerders take/opdragte in hul eie woorde omskryf (Canter & Canter, 2001).
- Verander die vlak waarop leerders geassesseer word sodat die leerder sukses kan beleef. Die aantal take of die inhoud daarvan kan selfs verminder word (Moll & Drew, 2006).
- Laat leerders toe om kleur te gebruik om take/opdragte te organiseer (Bester, 2006).
- Spoor leerders aan om taakgerig te bly, byvoorbeeld wys die plek in 'n leerder se boek aan. Beweeg deur die klas en merk die dele van die werk wat reeds gedoen is om probleme uit te skakel en vordering aan te toon (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001).
- Verskaf individuele aandag en ondersteuning, selfs na skool (veral met



lees, aangesien dit dikwels 'n hindernis is) (Royer, 2005).

- Wanneer leerders iets nie verstaan nie en op hulp van die opvoeder wag, laat hulle toe om solank met 'n ander deel van die werk aan te gaan terwyl hulle wag. (Mastropieri & Scruggs, 2007).

## **1.5 AKSIENAVORSING**

Aksienavorsing vereis van opvoeders om 'n tree terug neem uit hul betrokkenheid en om meer bewus te raak van hul rol as deelnemer/waarnemer in die klas. Dit behels dus dat opvoeders eerstens op hul eie optrede en gedrag reflekteer asook op die impak of effek daarvan op die leerders, en tweedens op die nodige aanpassings in praktyke reflekteer (Holly, Arhar & Kasten, 2005; McNiff & Whitehead, 2005).

## **SESSIE 2**

In hierdie sessie word aandag geskenk aan aspekte van die meer algemene emosionele en gedragsbehoefte, byvoorbeeld voorkoms, moontlike oorsaaklike faktore, eienskappe van die spesifieke gedragsbehoefte en strategieë om leerders met die tipe behoeftes te ondersteun.

### **2.1 AANDAGTEKORT/HIPERAKTIWITEITSVERSTEURING (AT/HV)**

Twee-en-'n-kwart-miljoen leerders wêreldwyd is met AT/HV gediagnoseer (Mastropieri & Scruggs, 2007). Dit kom meer algemeen voor onder seuns as dogters, in 'n verhouding van 6:1 (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001; Winter, 2007). In 'n klas van 40 leerders is die kans groot dat minstens twee leerders (in 'n mindere of meerdere mate) met simptome daarvan sal presenteer. Die meeste leerders met AT/HV is in hoofstroomklasse en slegs 'n klein gedeelte is in spesiale onderwys (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001; Mastropieri & Scruggs, 2007).

Dit is ook in Suid Afrika die geval as gekyk word na die aantal leerders met spesiale behoeftes wat in die beleid vir insluitende onderwys (Department of

Education, 2001) vermeld word wat nie in spesiale skole geakkommodeer is nie.

### **2.1.1 Eienskappe van AT/HV**

Daar is twee tipes AT/HV, naamlik die aandagtekort/afleibare tipe en die impulsief-hiperaktiewe tipe:

#### ***2.1.1.1 Aandagtekort/Afleibare tipe***

Leerders wat onder die afleibare tipe AT/HV val, toon die volgende gedrag:

- Gee dikwels nie aandag aan detail nie of maak onnodige foute
- Ervaar probleme om aandag te hou by take of aktiwiteite (hoewel hulle soms hul aandag kan bly bepaal by dinge soos die rekenaar en TV-speletjies wat hulle interesseer)
- Lyk of hulle nie luister nie wanneer daar direk met hulle gepraat word
- Volg nie instruksies of voltooi nie take of skoolwerk nie
- Ervaar probleme om take en aktiwiteite te organiseer (bank deurmekaar, boeke weg, ens.)
- Vermy, hou nie daarvan, of is onwillig om take aan te pak wat langdurige aandag vereis
- Verloor dinge
- Is vergeetagtig ten opsigte van hulle daaglikse aktiwiteite.

#### ***2.1.1.2 Impulsief-hiperaktiewe tipe***

Die impulsief-hiperaktiewe tipe word verder opgedeel in drie tipes, naamlik impulsief, hiperaktief, en gekombineerd of AT/HV:

##### **A. Hiperaktiwiteit**

Hiperaktiewe leerders toon die volgende gedrag:

- Vroetel met hande of voete en kan nie stil sit nie

- Verlaat dikwels hul bank/stoel in 'n situasie wanneer hulle moet sit
- Hardloop, klim en klouter oormatig tydens situasies waar dit ontoepaslik is (in ouer leerders en volwassenes gevoelens van onrustigheid – verander voortdurend van werk)
- Bly altyd aan die gang; lyk of hulle deur 'n motor voortgedryf word
- Praat oormatig.

## **B. Impulsiwiteit**

Impulsiewe leerders toon die volgende gedrag:

- Skree/blaker antwoorde uit
- Sukkel om te wag vir hul beurt
- Onderbreek of pla ander (tydens speletjies en/of gesprekke) (Alban-Metcalf & Alban-Metcalf, 2001; Kewley, 2005).

## **C. Gekombineerde tipe – Aandagtekort/Hiperaktiwiteitsversteuring (AT/HV)**

Hierdie tipe gedrag bevat elemente van beide die afleibare sowel as die impulsief-hiperaktiewe tipe (Alban-Metcalf & Alban-Metcalf, 2001; Bester, 2006; Hannell, 2006).

AT/HV kan slegs gediagnoseer word indien die gedragpatrone wanaangepas is en afbreuk doen aan sosiale of akademiese funksionering, en nie pas by die vlak van ontwikkeling nie. Die simptome moet reeds voor sewejarige ouderdom manifesteer, vir minstens ses maande teenwoordig wees en op minstens twee plekke voorkom, byvoorbeeld by die skool en tuis (Mastropieri & Scruggs, 2007).

### **2.1.2 Oorsake van AT/HV**

Die volgende oorsake kan 'n beduidende rol speel in die ontwikkeling en instandhouding van AT/HV:

- 'n Sterk genetiese verband
- Voedsel, byvoorbeeld hoë inname van suiker en kunsmatige kleursels word verbind met afleibare gedrag (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001)
- Sistemiese faktore, byvoorbeeld klaskamer-/skoolpraktyke, ouerskapstyl, en so meer (Farrell, 2006).

### **2.1.3 Strategieë vir opvoeders ten opsigte van AT/HV**

Verkry 'n sielkundige assessering om die moontlikheid uit te skakel dat 'n leerder depressief is, of simptome van ander vorme van emosionele en gedragsbehoefte het, of bloot 'n begaafde leerder is wat verveeld is in die klas (Kewley, 2005).

Die volgende strategieë kan toegepas word om leerder met AT/HV in die klasverband te ondersteun:

#### ***2.1.3.1 Strategieë vir die aanvang van aktiwiteite***

- Maak oogkontak met die leerders om seker te wees jy hul aandag het.
- Stel opdragte duidelik en eenvoudig (liefs een konsep) aangesien leerders met AT/HV probleme ervaar om 'n reeks opdragte te prosessee (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001).
- Gee klein hoeveelhede werk op 'n slag.
- Gee duidelike tekens vir leerders om met 'n taak te begin: "Maak jou boek oop op bladsy 30..., Skryf die datum..., Doen Vraag 1..." (Canter & Canter, 2001; Prosser, 2006).
- Gebruik verbale en geskrewe rigtingwysers, byvoorbeeld herinneringsnotas op die bord/bank om leerders te help onthou wat om volgende te doen (McNary, *et al.*, 2005).
- Sorg dat aanwysings uitstaan – gebruik byvoorbeeld kleurpenne, 'n groter lettertipe, en so meer (Bester, 2006).

### ***2.1.3.2 Strategieë vir die bevordering van taakgerigheid***

- Hou take kort/hanteerbaar (breek opdragte op in dele om te voorkom dat leerders oorweldig voel), en hou take interessant, doelgerig en aktief. Leerders met AT/HV vind dit moeilik om hulle aandag te bepaal by take wat lank neem om te voltooi of passiewe luister vereis, of wat nie 'n duidelike eindpunt het nie (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001; McNary, *et al.*, 2005).
- Leer leerders om op te let vir nie-verbale leidrade, byvoorbeeld oogkontak, die opvoeder wat naby hulle staan of 'n vooraf-gereelde teken. Dit help hulle om taakgerig te bly en dit is minder ontwrigtend vir die klas as 'n verbale teregwysing.
- Fluister 'n teregwysing sodat slegs die leerder hoor; harde, kwaai teregwysings neig om leerders met AT/HV meer verward te maak.
- Lig belangrike inligting uit deur die gebruik van kleure, neonmerkpenne en verskillende lettertipes, en sny verwarrende irrelevante inligting uit.
- Vermeerder positiewe versterking indien take lank en moeilik is.
- Gebruik selfmoniteringslyste waarop leerders voltooide aktiwiteite kan afmerk om so hulle eie konsentrasie en toewyding te bevorder (Farrell, 2006; Hannell, 2006).
- Gebruik selfspraak om hulle deur probleme te help, byvoorbeeld “Wat moet ek volgende doen? Waar moet ek begin? Het ek alles gedoen in afdeling A?” (Farrell, 2006).
- Gee leerders 'n rede om te luister “As jy mooi luister sal jy sien hoe maklik en lekker dit is om...”.
- Leer leerders om notas te neem en moedig die gebruik van notaboeke en organiseerders aan (Hannell, 2006; Mastropieri & Scruggs, 2007).
- Gebruik positiewe motivering, byvoorbeeld, “Ek kan sien Pieter, Jana en Sarie het geluister en die plek gevind” (Canter & Canter, 2001).
- Laat leerders toe om te krabbel (*doodle*) terwyl hulle luister.
- Laat leerders op 'n ander plek sit of selfs staan as dit luister bevorder,

byvoorbeeld weg van die groep (McNary, *et al.*, 2005).

- Vorm 'n dinkskrum met ander leerders (wat weet hoe om hulself te organiseer) sodat diegene wat daarmee sukkel kan sien hoe ander leerders organisatoriese take aanpak byvoorbeeld, notas maak vir hulself, hulself herinner, vooruit beplan en hulself aanmoedig om taakgerig te bly.
- Gebruik wit geruis (*white noise*) om ouditiewe afleibaarheid te verminder en taakgerigtheid te bevorder (Barok-musiek soos die van Vivaldi stimuleer die produksie van regtebrein-golwe) (McNary, *et al.*, 2005).
- Gebruik 'n klasmaat wat by die leerder sit en beloon albei saam wanneer hulle taakgerig werk.

Nicholson (2005) het bevind dat 60-90 persent van leerders met emosionele en gedragsbehoefte lees of ander skolastiese probleme ervaar. Daar bestaan talle bewyse dat gedrag verbeter indien hierdie leerders veral leestake makliker beleef. Op die lang duur is dit 'n goeie strategie om akademiese behoeftes so gou moontlik aan te spreek.

### ***2.1.3.3 Strategieë vir die beheer van oormatige aktiwiteit***

- Gebruik aktiwiteit as beloning, byvoorbeeld wanneer 'n leerder vinnig met sy werk klaar maak, kan hy die plante water gee.
- Gebruik 'n twee-sitplek plan – laat leerders toe om te staan wanneer hulle werk, wysbeen agterstevoor op die stoel te sit, en so meer
- Moedig aktiewe deelname aan, byvoorbeeld leerders gebruik hulle hande om aan te dui wanneer hulle tel (McNary, *et al.*, 2005).
- Beloon die leerder wat neig om in die klas rond te loop wanneer hy sit (Bester, 2006).

### ***2.1.3.4 Strategieë vir die beperking van impulsiewe gedrag***

- Verskaf aanvaarbare alternatiewe aktiwiteite om leerders weg te neem uit moontlike impulsiewe situasies, byvoorbeeld sluit die klas oop om te

voorkom dat probleme ontstaan indien hulle lank in die ry staan.

- Werk met die leerder om 'n "Stop-Dink-Handel" gewoonte aan te leer.
- Skryf vrae en antwoorde eers neer voor dit uitgeskree word (vir jong leerders gebruik die opvoeder 'n robot en wissel die kleure: Rooi = stop, Oranje = dink, en Groen = handel: steek hand op, skryf, ens.)
- Leer aanvaarbare sosiale gedrag vir gesprekke, klasgedrag en interaksies met maats deur rolspel en inoefening.
- Beloon luister en aanvaarbare gedrag.
- Aangesien leerders met AT/HV dit moeilik vind om hul impulse te beheer, volg hulle 'n instruksie soos "Moenie dit of dat doen nie" met moeite. Gee dus liever instruksies wat duidelik sê wat die leerder moet doen, byvoorbeeld "Staan stil vir drie sekondes..., Kyk vir my..., Glimlag..., Dink nou oor jou keuses" (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001; Bester, 2006; Canter & Canter, 2001; Hannell, 2006).

#### ***2.1.3.5 Strategieë vir die bevordering van onafhanklike werk***

- Struktureer die omgewing sodat leerders sukses kan beleef nieëtaande hulle behoeftes, soos wat onder die onderskeie klasbestuur-praktyke in die eerste sessie bespreek is. Gee erkenning aan episodes van toepaslike konsentrasie, selfs al is dit kort en ongereeld.
- Pas take aan by die leerder se vlak van funksionering (Prinsloo, 2005).
- Gee kort aanwysings (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001).
- Hou take kort (McNary, *et al.*, 2005).
- Stel kontrolelyste saam vir selfmonitering en taakvoltooiing (Farrell, 2006).
- Gee positiewe versterking (Hannell, 2006).

#### ***2.1.3.6 Strategieë vir die nakoming van reëls***

- Stel redelike grense en hou daarby – om AT/HV te hê beteken nie dat leerders kan doen net wat hulle wil nie (McNary *et al.*, 2005).

- Stel prioriteite vir verwagtinge waaraan die leerders moet voldoen.
- Hou by 'n goeie roetine, dit bevorder die nakoming van reëls.
- Maak gebruik van 'n paar eenvoudige klasreëls. Plak dit op in die klas en hersien dit gereeld. Verskaf ook aan leerders 'n kopie van die reëls.
- Leerders moet help om die reëls op te stel en moet verstaan hoekom reëls nodig is (McNary, *et al.*, 2005).
- Gebruik modellering of rolspel om te toon hoe reëls nagekom word.
- Illustreer reëls met duidelike voorbeelde van belonings en gevolge.
- Pas reëls konsekwent en met selfvertroue toe.
- Pas reëls effektief toe. Implementeer die gevolge van ontoepaslike gedrag onmiddellik (bv. 'n teken word verbeur) (Hyam, 2007).
- Gebruik aanmoediging en beloning om taakgerigte en beheersde gedrag te motiveer, byvoorbeeld 'n stel erkenningskaarte vir toepaslike gedrag met opskrifte soos: "Mooi, jy het dadelik begin!" of: "Oulik, jy het jou werk voltooi!" en gee dit aan leerders. Wanneer 'n leerder 'n sekere hoeveelheid kaarte verdien het word 'n klein beloning gegee (Hannell, 2006; Farrell, 2006; Prinsloo, 2005).
- Gebruik ook tasbare erkenning vir dit wat bereik is soos wapens, sertifikate, en so meer (McNary, *et al.*, 2005).
- Indien 'n reël oortree word moenie vra "Waarom het jy dit gedoen nie?" Stel eenvoudig watter reël verbreek is en praat met die leerder oor hoe die probleem opgelos kan word.

### ***2.1.3.7 Strategieë om die klaskamer en klasbestuur aan te pas***

Pas die fisiese omgewing aan deur die leerder se plasing ten opsigte van ander leerders of steurnisse, en moontlike gevaarlike voorwerpe soos proefbuise, waaiers (Cooper & Bilton, 2002).

- Help die leerder om sy aandag te fokus deur entoesiasies en duidelik te onderrig met wisseling in tempo, tipe aktiwiteit, ekstra hersiening en



selfmonitering.

- Verskaf 'n afleidingsvrye omgewing vir toetse, eksamens en take.
- Laat konsessies toe ten opsigte van ekstra tyd, hulp met beplanning, uitlig (*highlight*) van instruksies, asook die beplanning van die tyd wat aan vrae bestee behoort te word, en so meer.
- Gee leerders genoeg tyd om hulself te organiseer, byvoorbeeld boeke te vind en weg te pak of huiswerk af te skryf (McNary, *et al.*, 2005).
- Vermy 'n oorvol bank met los papiere en materiaal.
- Gebruik 'n ringbinder en verskaf vooraf-geponsde materiaal van klasnotas en werk wat op die bord gedoen is (Hyam, 2007).
- Benut elke moontlikheid om leerders se selfbeeld te bevorder (Cooper & Bilton, 2002).
- Leer klasmaats hoe hulle diegene met emosionele en gedragsbehoefte kan help, byvoorbeeld deur ontoepaslike gedrag te ignoreer.
- Gee voorbeelde van aanvaarbare gedrag om verwarring en frustrasie te vermy: “Jy kan die volgende sê indien iemand te na aan jou staan of sit ... Die volgende is iets wat jy nie moet sê nie ..., Sê eerder ...”
- Gee ook aan die leerder met emosionele en gedragsbehoefte klastake soos om die deur oop te sluit, boeke in die motor te gaan haal, en so meer (Bester, 2006; Cooper & Bilton, 2002; Hannell, 2006).

Die rol en samewerking van ouers is belangrik veral in die geval van leerders met emosionele en gedragsbehoefte. Hierdie aspek word meer breedvoerig in sessie 3 bespreek.

## **2.2 OPPONERENDE, TARTENDE GEDRAG**

Opponerende gedrag is die toestand wat sterk met AT/HV geassosieer word. 'n Geskatte 40 persent van jonger leerders en 65 persent van tieners met AT/HV toon tekens van opponerende gedrag (Alban-Metcalf & Alban-Metcalf, 2001; Bester, 2006). 'n Graad van opponerende gedrag is egter normaal vir sekere

ontwikkelingsfases, soos byvoorbeeld op 2 tot 3-jarige ouderdom waar kinders fisiese onafhanklikheid nastreef. Tydens adolessensie kan dit weer voorkom wanneer die leerder poog om sy eie identiteit te vorm (Hannell, 2006).

### **2.2.1 Eienskappe van leerders met opponerende, tartende gedrag**

Leerders met opponerende, tartende gedrag toon die volgende eienskappe:

- Ondervind probleme met interpersoonlike verhoudings en toon langdurige opponerende of opposisionele gedrag wat uitdagend of uittartend is, veral teenoor volwasse gesagsfigure (Kapp, 1991)
- Lok klaarblyklik doelbewus konflik uit deur te weerspreek wat gesê word en te weier om gehoor te gee aan reëls of redelike versoeke
- Blyk uit hul pad te gaan om volwassenes en gesagsfigure uit te daag oor klein en groot sake (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001; Bester, 2006; Cooper & Bilton, 2002;)
- Neig om baie liggeraak te wees en kan maklik deur ander leerders ontstig word (Cooper, 2005)
- Opponeer dit wat normaalweg maklik deur ander aanvaar word (bv. oordryf die punt dat hulle nie van iets hou nie so dat dit 'n aktiwiteit wat ander geniet sal ontwig (Hannell, 2006)
- Daag redelike en billike reëls, instruksies en versoeke uit (bv. verbreek 'n reël met die wete dat 'n volwassene toekyk, soos om 'n maat reg voor die opvoeder te skop) (Bester, 2006; Cooper & Bilton, 2002)
- Presenteer met intense vinnige gemoedsverandering wat tot erge woede oor 'n beuselagtigheid kan lei (Cooper & Bilton, 2002).

### **2.2.2 Oorsake van opponerende, tartende gedrag**

Verskeie oorsake word vermeld vir opponerende en tartende gedrag by leerders:

- Innerlike persoonlikheidstrekke speel 'n rol. Party leerders word eenvoudig gebore met 'n sterker neiging om vasberade en individualisties te wees. In sommige gevalle word die onderliggende persoonlikheidseienskappe

uitgedruk as opponerende tartende gedrag, terwyl in ander gevalle die eienskappe weer positiewe attribute in die volwasse wêreld is.

- Opponerende tartende gedrag word dikwels geassosieer met onkonsekwente volwasse dissipline (ouersisteem of skoolsisteem) wat fluktueer tussen ongenadiglike strafmetodes tot oorbetrokkenheid of verwaarlosing.
- Klaskamerpraktyke sonder struktuur en duidelik konsekwente reëls is sistemiese faktore wat kan bydra tot die gedrag.
- Opponerende tartende gedrag word ook verbind met disfunsionele gesinne, hoewel nie altyd nie.
- Leerders wat presenteer met opponerende tartende gedrag gebruik die vorm van gedrag by gebrek aan alternatiewe om op 'n sosiaal onaanvaarbare manier status en selfrespek te verwerf, of om te kompenseer vir gevoelens van persoonlike minderwaardigheid.
- Daar blyk 'n wisselwerking te wees tussen persoonlikheid en situasie en derhalwe kan 'n predisposisie vir opponerende tartende gedrag aangevuur word deur 'n gesins- of gemeenskapskultuur waarin die tendense gemodelleer of aangemoedig word (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001; Bester, 2006; Cooper & Bilton, 2002; Hannell, 2006).

### **2.2.3 Strategieë vir die hantering van opponerende, tartende gedrag**

Opvoeders kan in hul hantering van leerders met opponerende en tartende gedrag die volgende strategieë gebruik:

- Leerders met opponerende tartende gedrag het dikwels min of geen ondervinding in die gebruik van aanvaarbare gedrag nie – hulle repertoire van alternatiewe is baie beperk. Dit is waardevol om tyd en moeite in te sit in die ontwikkeling van meer aanvaarbare alternatiewe (Hannell, 2006).
- Vind uit wat ontlok die gedrag (*triggers*) sodat alle betrokke partye soos ouers, opvoeders en ander belangrike persone in die leerder se lewe weet watter omgewingsfaktore en bestuurstyle die gedragsbehoefte kan minimaliseer, en dit dus vermy (Hannell, 2006; Farrell, 2006; LeBlanc, Le

& Carpenter, 2000).

- Alle belangrike volwassenes in die leerders se lewe moet hul pogings koördineer om bestendigheid te verseker (Hannell, 2006).
- Beheer en die behoud van persoonlike waardigheid is belangrik vir leerders met opponerende tartende gedrag. Gedragsbeheer moet dus in privaatheid geskied, sodat die leerder nie in die posisie geplaas word dat hy te alle koste sal voortgaan met die opponerende gedrag in 'n poging om nie sy waardigheid voor maats te verloor nie. Hierdie leerders is gewoonlik nie gewillig om 'n ooreenkoms voor maats aan te gaan nie (Kapp, 1991; Hannell, 2006).
- Prioritiseer wat belangrik is en nagekom moet word, en laat die leerder keuses hê in minder belangrike sake. (*Choose your battles.*)
- Lewensbelangrike sake of sake met groot interpersoonlike risiko's kan hanteer word deur duidelike grense te stel en gevolge uit te spel indien dit nie nagekom word nie. Gebruik woorde soos "hoogste prioriteit" en "kode rooi" om aan te dui dat dit sake van kritiese belang is. Leerders behoort te weet dat die sake nie onderhandelbaar is nie, en dat opvoeders alles in hul vermoë sal doen om te verseker dat leerders met dié reëls konformeer (Hannell, 2006).
- Belê tyd daarin om 'n goeie rapport met die leerders op te bou. Laat hulle verstaan dat jy graag vertrou in en 'n goeie opinie van hulle wil hê.
- Bestee tyd aan samewerking en die nakoming van reëls. Pas reëls vinnig toe en vermy dit om betrokke te raak in eindelose argumente. Benut eerder die energie deur aanvaarbare alternatiewe te vind (Canter & Canter, 2001).
- Leer leerders dat wanneer hulle klein takies vinnig en boonop met 'n positiewe houding afhandel, almal daarby kan baat. Gee beloningskaarte of tekens vir vinnige reaksie met 'n bonus vir 'n goeie houding.
- Leerders wat genoegsame kaarte/tekens versamel het word voorregte gegee wat gewoonlik beperk is tot ouer leerders, soos om sonder 'n maat iets na die kantoor te neem, om saam met 'n maat na die snoepie te loop

in plaas van in 'n ry, om op 'n ander plek te speel wat gewoonlik buite perke is vir die ouderdomsgroep, om apparaat (soos 'n sokkerbal) uit die stoor te leen vir pouse.

- Verbind toepaslike gedrag met positiewe gevolge, hoewel leerders met opponerende tartende gedrag neig om geen emosie te toon, hetsy positief of negatief, ten opsigte van beloning, voorregte of straf. In gevalle waar konvensionele beloning nie werk nie, gebruik kontrole as beloning omdat dit belangrik is vir die leerders. Byvoorbeeld, "Dit is jou keuse. Voltooi die wiskunde, dan kan jy besluit of jy eerste die begripstoets of die skrif wil doen."
- Volwassenes moet in staat wees om die positiewe en negatiewe gevolge te implementeer en dit moet vinnig gebeur nadat die leerder 'n gedragkeuse gemaak het. Moenie 'n onmoontlike langdurige straf daar stel nie want dan kan dit nie volgehou word nie. Onthou, dié leerders se wêreld speel uit in minute en sekondes.
- Benut die geleenthede waar volwasse beheer nodig is maar daar tog ook ruimte is vir leerderkeuse. Hier kan leerder die keuse gegee word binne die volwassene se grense, byvoorbeeld om 'n sekere stuk werk teen 'n sekere datum te voltooi. Die presiese tyd wanneer hy die werk doen is egter onderhandelbaar en sy keuse. Die leerder is in beheer van die keuse, maar die volwassene is in beheer van die gevolge.
- Hou in gedagte dat belonings leerders se keuse behoort te wees, maar wees bewus dat hierdie voorkeure met verloop van tyd verander (Hannell, 2006).

## **2.3 HANTERING VAN GEDRAGSTEURNIS (*CONDUCT DISORDER*)**

Gedragsteurnis word gekenmerk deur ernstige versteurings in die leerder se gedrag en verhoudings met ander persone.

### **2.3.1 Eienskappe van gedragsteurnis**

Van die meer algemene kenmerke van gedragsteurnis sluit idie volgende in:

- Aanhoudende aggressiewe, vyandige gedrag met ernstige ontwrigting in hul verhoudings met ander
- Bevat al die elemente van opponerende gedrag plus erge aggressie en antisosiale gedrag (Bester, 2006; Kewley, 2005)
- Gedrag is in teenstelling met die belange, norme en waardes van die gemeenskap
- Langdurige patroon van disrespek vir die basiese regte van ander mense en wreedheid teenoor diere (Clough et al., 2005; Winter, 2007)
- Neig tot beperkte empatie – veral kwesbare maats en volwassenes word uitgesonder vir intimidasie, aggressie, wreedheid en antisosiale gedrag (Hannell, 2006), byvoorbeeld ongehoorsaamheid, vyandigheid, die beskadiging van eiendom, brandstigting, diefstal, bedrog, ongehoorsaamheid, leuens, stokkiesdraai, werkversuim, wraaksugtigheid, fisiese baklei, pika, en om uitskeiding teen mure te smeer
- Meer geneig tot betrokkenheid by dwelms, wapens, alkohol en om ander leerders in seksuele aktiwiteite en ander wandade te dwing (Bester, 2006; Clough et al., 2005; Hannell, 2006).

### **2.3.2 Oorsake van gedragsteurnis**

Gedragsteurnisse kan deur die volgende veroorsaak word:

- Traumatisiese kinderjare, byvoorbeeld onbevredigende ouer-kind verhoudings wat normale emosionele en sosiale ontwikkeling strem
- 'n Gebroke of onveilige gesinsagtergrond – gebrek aan toepaslike supervisie, onkonsekwente dissipline insluitend arbitrêre en oormatige straf, kindermishandeling, en gereelde wisseling van oppassers
- Ouers met geestesafwykings, psigososiale probleme, dwelm- of drankmisbruik
- Swak rolmodelle vir gedrag soos gesinsgeweld
- Assosiasie met antisosiale portuurgroep (dikwels ouer leerders) kan lei tot

’n toename of instandhouding van die ontoepaslike gedrag

- Rol van genetiese en omgewingsfaktore – in baie gevalle is leerders met gedragsteurnis juis deel van ’n omgewing (gemeenskapsisteem) wat bevorderlik is vir die ontwikkeling van ’n gedragsteurnis (Hannell, 2006)
- Invloed van die skool-/klassisteem – gebrekkige toesig gedurende pouses, afwesigheid van opvoeders en leerders wat aan hulself oorgelaat word asook maats met ’n negatiewe invloed in die skoolopset.

### **2.3.3 Strategieë vir die hantering van gedragsteurnis**

Die volgende strategieë kan toegepas word in die hantering van gedragsteurnisse:

- Erken die feit dat ’n leerder met gedragsteurnis die produk is van ’n disfunksionele gesin of gemeenskap waarin mishandeling en ontoepaslike ouerleiding ’n rol gespeel het in die ontwikkeling van die gedragsteurnis. Die optrede van die opvoeder moet nou poog om hierdie gedrag teë te werk.
- Organiseer vir toepaslike professionele hulp met ander organisasies soos FAMSA, die Departement van Sosiale Ontwikkeling, NICRO en ander geestelike welsynorganisasies.
- Maak seker dat opvoeders wat met die leerders werk opgewasse is om nakoming van reëls en samewerking te handhaaf (Prinsloo, 2005).
- Antisipeer dat leerders met gedragsteurnis werklike leerprobleme sal openbaar – beplan daarom ’n toepaslike program wat hul behoeftes aanspreek (Nicholson, 2005).
- Verskaf ferm, konsekwente gedragsgrense en implementeer gevolge gou en met selfvertroue indien grense verbreek word.
- Erken en neem die leerder in aanmerking, en betoon empatie in ’n ondersteunende en gekontroleerde omgewing.
- Bou ’n positiewe verhouding met die leerder en hou kommunikasiekanale oop.

- Maak seker dat gevolge vir keuses van ontoepaslike gedrag 'n direkte verband het met die oortreding, byvoorbeeld indien 'n leerder 'n ander leerder geïntimideer of geteister het moet hulle na die persoon gaan en verskoning aanbied asook 'n vorm van kompensasie aanbied vir wat hulle gedoen het (Hannell, 2006).

## **2.4 DEPRESSIE**

Depressie kom algemeen by baie kinders voor. Kinders wat depressief is kan duidelik teneergedruk of hartseer voorkom, of gewoon onttrek.

### **2.4.1 Eienskappe van depressie**

Depressie word gekenmerk aan die volgende:

- Langdurige somber, isolerende, onttrekkende, terneergedrukte en huilerige gedrag en gevoelens
- Openbaar versteurde eet- en slaappatrone
- Lae aktiwiteitsvlak
- Swak konsentrasie
- Klaarblyklike gebrek aan belangstelling in suksesbelewing, wat maklik verwar kan word met luiheid, belangeloosheid of opstandigheid (Cooper, 2005; Kapp, 1991; Vaughn *et al.*, 2000)
- Neig tot baie negatiewe denkwyse, soms met selfs met gedagtes of dade van selfskending
- Oorbewustheid van fisiese gesondheid met voortdurende klagtes oor pyne en ongesteldhede sonder enige organiese oorsaak (Cooper, 2005; Hannell, 2006; Harcombe, 2001)
- Neig om in interaksies met die portuurgroep te reageer met 'n fasade van opgewekte ekstrovertiese gedrag, byvoorbeeld 'n oormatige partytjiegees, maar is egter oneerbiedig, stuurs, ontwrigtend en humeurig teenoor volwassenes (Hannell, 2006).



### 2.4.2 Oorsake van depressie

Die oorsake van depressie is veelvuldig:

- Chemiese wanbalans van neuro-oordragstowwe in die brein
- Eksterne faktore, byvoorbeeld traumatiese en tragiese gebeure soos dood, egskeiding, en so meer (Hannell, 2006)
- Faktore binne die skoolsisteem, byvoorbeeld voortdurende mislukking in akademiese take, verwerping deur maats en 'n uitsluitende skoolkultuur.

### 2.4.3 Strategieë vir die hantering van depressie

Verskeie strategieë kan toegepas word in die hantering van depressie:

- Maak seker dat 'n leerder wat geïrriteerd voorkom met lae motivering en konsentrasieprobleme oorweeg word as iemand met moontlike depressie. Dit kan maklik misgekyk word.
- Die negatiewe geïrriteerdheid kan sosialisering beïnvloed en dus is aksie in die verband nodig om die leerder te ondersteun.
- Let op lae motivering en/of belangstelling wat skoolwerk negatief beïnvloed. Dit is ontoepaslik om leerders met depressie te straf vir swak gehalte werk of die beperkte hoeveelheid werk wat gedoen word.
- Kommunikeer dadelik met ouers indien depressie by 'n leerder vermoed word.
- Reël vir toepaslike professionele hulp.
- Verseker dat die leerder ondersteunende positiewe ervarings het gedurende die skoolure.
- Laat ruimte vir die voltooiing van werk en bied ondersteuning.
- Moedig 'n positiewe gemoed aan en wys die leerder hoe om situasies positief te interpreteer asook hoe om konstruktief met negatiewe situasies te handel.
- Wees daarvan bewus dat 'n leerder met depressie moontlik nie die vermoë

het om deur wilskrag of wensdenkery vroliker te wees nie.

- Maak persoonlike kontak met die leerder sodat hy verstaan dat die opvoeder ondersteunend is.
- Let op vir tekens van erge depressie, byvoorbeeld die leerder gee die indruk dat selfskending oorweeg word.
- Kunswerke en geskrewe taal is dikwels die plek waar leerders aan hul diepste gedagtes uiting gee – wees op die uitkyk daarvoor.
- Depressie het nie 'n logiese basis nie en dikwels dink ons 'n leerder het alles om gelukkig te kan wees. Ten spyte daarvan kan hulle baie negatief en depressief wees. Moet dus nie aanvaar dat dit goed gaan met 'n leerder nie.
- Maak seker die klasomgewing is ondersteunend en positief en dat klasmaats mekaar wedersyds ondersteun en respekteer.
- Spreek sake aan wat kan bydra tot negatiewe en depressiewe gevoelens.
- Maak seker dat die leerder nie deur ander leerders geviktimiseer en geteister word nie.
- Maak gebruik van positiewe inspirerende stories en musiek om die negatiewe gevoelens teen te werk (Bester, 2006; Hannell, 2006).

## **2.5 ANGSVERSTEURINGS**

Angsversteurings kan verskeie vorme aanneem, wat insluit paniekaanvalle, obsessiewe-kompulsiewe gedrag of spesifieke fobies.

### **2.5.1 Eienskappe van angsversteurings**

Angsversteurings word aan die volgende eienskappe gekenmerk:

- Angstoestande word gekenmerk deur gevoelens van kommer, angstigtheid en versigtigheid, dikwels met min rede daarvoor.
- Angstigtheid is 'n normale menslike emosie wat 'n belangrike funksie het om leerders te lei om nie onnodige risiko's te neem nie. Oormatige

angstigheids is egter 'n deurdringende en heersende emosie wat teenproduktief is omdat dit leerders onnodig beangs maak vir alledaagse gebeure (Ayers & Prytys, 2002; Vaughn, *et al.*, 2000).

- Angstoestande lei tot interaksies met ander wat deurspek is met afhanklikheid of onttrekkingsgedrag. Hulle neig byvoorbeeld om groepwerk te vermy, vrae nie te antwoord nie, bied nie aan om dinge te doen nie en verkies om alleen te wees (Donald *et al.*, 2002).
- Angsversteurings kan verskeie vorme aanneem soos paniekaanvalle, obsessiewe kompulsies, spesifieke fobieë soos byvoorbeeld skoolfobie, algemene angsversteuring, verkose stomheid, regressiewe gedrag en post-traumatische stresversteuring (Donald *et al.*, 2002; Hannell, 2006).
- Prestasieangs ten opsigte van toetse, eksamens en mondelinge optredes kan leerders so beïnvloed dat hulle nie in staat is om inligting te herroep of te proses nie (Harcombe, 2001).

Leerders wat mishandel word kan ook oormatig angstig voorkom, veral as die mishandeling nie bekend is nie. Dit moet egter nie verwar word met angsversteurings nie. Dié leerders se angstigheid kan as gegrond beskou word (Hannell, 2006).

### **2.5.2 Oorsake van angsversteurings**

Angsversteurings kan verskeie oorsake hê:

- 'n Familiegeskiedenis van angsversteurings.
- Natuurlike variasie onder leerders in hul innerlike geneigdheid tot ang.
- Dit kan geprikkel word deur ontoepaslike optredes deur volwassenes, byvoorbeeld 'n ouer wat hardvotig optree wanneer die leerder ang toon, of die ouer se eie angstigheid wat die leerder se angsvlakke kan verhoog. Hier is dus sprake van 'n vrees bo-op 'n ander vrees: die leerder is bang om angstig te raak omdat dit 'n bepaalde negatiewe optrede by die ouer uitlok, of die ouer se vrees word op dié van die leerder oorgedra en versterk die leerder se vreesreaksie. Daar is dus nou twee onderliggende vrese – die vrees self en ook die vrees vir die volwassene se reaksie op

die vrees.

- Aan die ander kant kan onnodige erkenning van die leerder se vrees dit juis verleng en die voorkoms en intensiteit daarvan verhoog (bv. 'n leerder wat bang is vir water word nooit naby water toegelaat nie) (Hannell, 2006).
- Die impak van die skoolsisteem en praktyke kan nie buite rekening gelaat word nie. In die verband kan gedink word aan die vreemdheid van die skoolsituasie en die onsensitieweit/onbewustheid van opvoeders en mede-leerders ten opsigte van die leerder se onderliggende vrese. In sommige gevalle buit ander leerders juis die angstigheid van so 'n leerder uit, wat die skoolsituasie vir die leerder ondraaglik kan maak.

### **2.5.3   Strategieë vir die hantering van angsversteurings**

Leerders met angsversteurings kan op die volgende maniere ondersteun word:

- Kognitiewe terapie, wat behels om die leerder te help om weg te beweeg van die emosionele respons na 'n respons wat kennis en logika bevat. Dit help die leerder om 'n realistiese bepaling van die situasie te maak, wat op sy beurt die emosionele response beperk.
- Beskerm die leerder teen sekere inligting wanneer dit oormatige angs kan veroorsaak.
- Angstige leerders is meer gemaklik wanneer hulle in 'n veilige, voorspelbare en ondersteunende omgewing is. So 'n omgewing kan deur voorspelbare klasbestuur-strategieë geskep word.
- Moenie 'n angstige leerder in 'n situasie forseer waarin hy paniekerig kan raak nie.
- Stabiliseer die angstige leerder en bou geleidelik sy weerstand op teenoor die oorsaak van die angstigheid. Die ouer of die opvoeder kan in die verband help om ontspanne, speelse geleenthede te bied vir die leerder om naby die oorsaak van die angs te kan wees sonder om onnodige druk toe te pas.
- Bly kalm in die geval van 'n paniekaanval, praat sag, en maak seker dat

die leerder veilig voel. Onthou, reaksies in die stadium word gedryf deur emosies en nie logika nie. Ongekompliseerde versekering werk die beste (Bester, 2006; Hannell, 2006).

## SESSIE 3

### 3.1 OPVOEDER/OUER VERHOUDING

'n Vennootskap tussen die ouers en die skool kan bevorder word indien die skool ingestel is op die behoeftes van die ouer en hulle betrek in die besluitnemingsprosesse oor programme wat vir die leerder nodig is (McNary *et al.*, 2005; Moll & Drew, 2006).

- Tydens oueronderhoude is dit belangrik om deur die oë van die ouers na die leerder te kyk. Gebruik terminologie wat die ouers begryp omdat opvoeders se sterk identifikasie met 'n kultuur van onderwysprofessionalisme 'n kommunikasiegaping kan veroorsaak. Wees bewus daarvan dat ouers en ander persone soms opvoeders beleef as persone wat die indruk skep dat hulle alleen oor al die kennis beskik, en besluite maak oor leerders sonder om die ouers te betrek (McNary *et al.*, 2005).
- Ouers kan belangrike inligting oor die leerder verskaf, byvoorbeeld sy sterkpunte, situasies wat aanleiding gee tot die gedrag (*triggers*) en sy gedrag in 'n ander sisteme soos in die ouerhuis. Ouers kan ook gebruik word as vennote in die implementering van gedragsprogramme, of hulp verleen in die klas (deur op te tree as assistent in die klas), of by die opstel van beleid (Alban-Metcalf & Alban-Metcalf, 2001; McNary *et al.*, 2005; Farrell, 2006; Winter, 2007).

Berei voor vir onderhoude met ouers deur gebruik te maak van insette van alle opvoeders wat betrokke is by die leerder, administratiewe personeel en die skoolondersteuningspan, asook inligting uit ondersteuningsdokumente wat op die leerder se profiel gevind kan word (Moll & Drew, 2006).

- Begin en eindig die vergadering met ouers altyd met positiewe opmerkings, noem byvoorbeeld die leerder se sterkpunte of belangstellings.
- Spreek ouers se kommer so vroeg moontlik in die vergadering/onderhoud aan en demonstreer empatie en begrip deur met respek te luister na hul standpunt (McNary *et al.*, 2005).
- Moenie ouers laat voel dat hulle die oorsaak vir die leerder se swak gedrag is nie (Alban-Metcalf & Alban-Metcalf, 2001; Hannell, 2006).
- Moenie van ouers verwag om die leerder se gedrag tydens skoolure te beheer deur hulle by die huis daarvoor te moet straf nie (Hyam, 2007).
- Bevorder goeie kommunikasie tussen die skool en die huis. Wanneer 'n probleem ontstaan kan dit vinnig geïdentifiseer en hanteer word indien daar goeie kommunikasie tussen die huis en skool betaan (Hannell, 2006; Farrell, 2006).
- Waak daarteen om slegs negatiewe boodskappe huis toe te stuur. (Alban-Metcalf & Alban-Metcalf, 2001; Farrell, 2006).
- Staan die ouers by in hul soeke na ondersteuning. Verskaf inligting oor waar neuroloë, psigiaters, pediater, sielkundiges, en ander dienste wat bekom kan word. Medikasieterapie kan soms suksesvol met ander benaderings gekombineer word vir byvoorbeeld AT/HV, depressie, angsversteurings en selfs opposisionele gedrag (Cooper & Bilton, 2002; Hannell, 2006; Farrell, 2006).
- Fasiliteer kontak tussen ouers en ondersteuningsgroepe (Farrell, 2006) soos byvoorbeeld ADASA.
- Omdat sommige leerders voortdurend herinner moet word aan huiswerk en toetse, kan ouers en die skool saamwerk om 'n ondersteunende netwerk te vorm. Indien ouers vooraf huiswerk- en toetsdatums ontvang kan hulle help sorg dat die leerder gereed is vir toetse en ook die nodige materiaal het vir projekte (Hyam, 2007; Prosser, 2006).
- Maak die bestuur van die leerder 'n spanpoging van al die belanghebbende volwassenes, ouer broers en susters, sodat almal in

dieselfde rigting tot voordeel van die leerder werk (Cooper & Bilton, 2002).

### **3.2 SKOOLBESTUUR**

Die wyse waarop die skool bestuur word kan opvoeders bemagtig en die voorkoms van emosionele en gedragsbehoefstes by leerders verminder:

- Laat opvoeders onderwys gee in hul sterk areas en versprei leerders met emosionele en gedragsbehoefstes tussen klasse (Prinsloo, 2005; Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin & Williams, 2000).
- Maak seker dat leerders met emosionele en gedragsbehoefstes, veral die met uitdagende gedrag, toegewys word aan opvoeders wat in staat is om hulle te beheer en wat kan verseker dat leerders reëls nakom (Hannell, 2006).
- Kweek 'n kultuur van warmte, omgee en akademiese uitmuntendheid (Prinsloo, 2005).
- Die skool se rooster behoort aan te pas by die behoeftes van die leerders. So kan sekere vakke wat baie konsentrasie vereis vroeg in die skooldag aangebied word (Prinsloo, 2005).
- Opvoeders behoort as 'n span op te tree en die verantwoordelikheid vir dissipline in die skool te deel (Oosthuizen, 2006).
- Die invloed van pouses en tye voor en na skool op die leerder met emosionele en gedragsbehoefstes behoort deeglik gemoniteer en bedink te word aangesien navorsing toon aan dat tot 50 persent van insidente waarby die leerders betrokke is gedurende hierdie tye plaasvind.
- Die invloed van opvoeders se verlof en afwesigheid op die stabiliteit van leerders moet ook in ag geneem word (Furlong, Morrison & Fisher, 2005).

### **3.3 HOE KAN OPVOEDERS HUL TAAK VERAANGENAAM EN VERGEMAKLIK?**

Die volgende riglyne kan opvoeders bystaan om hul taak te vergemaklik:

- Begin elke dag/periode op 'n “skoon bladsy” (Canter & Canter, 2001) en poog so dat probleme wat in die verlede met leerders ondervind is nie huidige verhoudings beïnvloed nie.
- Hou alternatiewe aktiwiteite gereed wat op die vlak van die leerder is wanneer die leerder vasbrand (Alban-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2001; Mastropieri & Scruggs, 2007; Nicholson, 2005).
- Ontwerp en gebruik aktiwiteitskontrolelyste (Farrell, 2006; Prosser, 2006).
- Werk daarna dat leerders hulself kan moniteer.
- Maak gebruik van goed gekose portuurmaats wat kan ondersteun.
- Maak gebruik van groepe van een, aangesien dit vir sommige leerders makliker is om alleen te werk wanneer die res van die klas in groepe werk.
- Gebruik gedragskontrakte wat individueel tussen die leerder en opvoeder onderhandel is. Hierin word spesifieke verwagte gedrag gelys en hoe positiewe gedrag beloon word, asook wat die gevolge van negatiewe gedrag sal wees (Mastropieri & Scruggs, 2007).
- Opvoeders behoort oor 'n hele repertoire response te beskik om leerdergedrag te beheer, byvoorbeeld nabyheid, heraanwysing, verbale aanmoediging, tekens en spesifieke instruksies (Hannell, 2006; Prinsloo, 2006).
- Wees verdraagsaam en gebruik goeie oordeel oor wanneer om samewerking af te dwing. Soms benodig 'n leerder eers tyd om af te koel. Indien samewerking afdwing word tydens sulke omstandighede kan dit lei tot uiterste ontwrigting (Canter & Canter, 2001).
- Werk aan die selfbeeld van leerders, aangesien 'n leerder met 'n lae selfbeeld neig om te reageer met ongewenste gedrag wanneer die fokus op hom geplaas word (Prinsloo, 2005).
- Beperk dreigemente en vernedering of verkleinering van leerders. Poog eerder om die probleem te identifiseer as om die skuld op die leerder te plaas (Oehlberg, 2006).
- Verdeel die dag in hanteerbare dele omdat dit moeilik is vir leerders om



hulle te alle tye goed te gedra.

- Verdien respek deur respek aan leerders te betoon (Prinsloo, 2005).
- Ontwikkel individuele ondersteuningsplanne (Cooper & Bilton, 2002; Moll & Drew, 2006).
- Indien niks anders werk wanneer 'n leerder met uiters onhanteerbare gedrag reageer nie, beroep jou op die ondersteuning van 'n opvoeder-vriend of 'n senior personeellid soos die hoof, adjunkhoof of departementshoof (Prinsloo, 2005).
- Wanneer 'n klasatmosfeer gekenmerk word deur warmte en vertroue kan suksesvolle leer plaasvind en minder spanning beleef word (Oehlberg, 2006).

### **3.4 ANDER STRATEGIEË VIR DIE HANTERING VAN EMOSIONELE EN GEDRAGSBEHOEFTES**

Tydens die aanbiedings is die praktiese toepassing van sommige strategieë geïllustreer aan die hand van gevallestudies, of deur voorbeelde te gebruik wat opvoeders tydens 'n sessie vermeld het.

#### **3.4.1 Gedragmodifikasie**

Literatuur dui toenemend daarop dat gedragsbehandeling 'n belangrike komponent kan wees om emosionele en gedragsbehoeftes aan te spreek. Meeste metodes kombineer 'n verskeidenheid komponente in verskillende omgewings vir optimale effek.

Een van die kenmerke van gedragsbehandeling is dat dit geïmplementeer kan word deur individue wat naby aan die leerder is, byvoorbeeld ouers, opvoeders, broers of susters, maats en die leerder self. Gedragshanteringstegnieke kan 'n gebruikersvriendelike hulpmiddel wees om in die behoeftes van leerders met emosionele en gedragsbehoeftes te voorsien (LeBlanc *et al.*, 2000). Vervolgens word 'n aantal van die strategieë vir gedragshantering bespreek.

### ***3.4.1.1 Operante prosedures***

Operante prosedures word tipies gebruik om toepaslike gedrag te vermeerder en ontoepaslike gedrag te verminder of te elimineer. Daarom is dit nodig om te bepaal wat aanleiding tot die gedrag gee, wat die gedrag in stand hou of waarom die gebrek aan sosiale vaardighede by die leerder bestaan. Ontoepaslike gedrag kan weiering om skool toe te gaan, ontwrigtende gedrag in die klas, vloekery, slegte buie en aggressie behels, asook die onvermoë om maats te behou (LeBlanc *et al.*, 2000). Versterkers of motiveerders word beskou as enige stimulus wat volg wanneer sekere gedrag voorkom en die moontlikheid verhoog dat die gedrag weer sal voorkom (Prinsloo, 2005).

Een van die mees effektiewe strategieë om gedrag te verander is om die gevolge van die gedrag te verander. Dit is daarom toepaslik om positiewe gedrag te verbind met positiewe gevolge en om ontoepaslike gedrag teen te werk met negatiewe gevolge (Hannell, 2006).

Die primêre klasse van gedrag is *positief versterkend*, byvoorbeeld sosiale motiveerders, of *negatief versterkend*, byvoorbeeld om te ontsnap uit moeilike situasies (LeBlanc *et al.*, 2000). Onthou dus dat leerders met emosionele en gedragsbehoefte dikwels 'n behoefte aan aandag het en derhalwe soms neig om negatiewe gedrag te gebruik om aandag te kry (Oehlberg, 2006). Hierdie leerders moet dus aandag vir goeie gedrag ontvang voor hulle oorgaan tot negatiewe optrede (Canter & Canter, 2001; Farrell, 2006).

Opvoeders versterk ongelukkig dikwels negatiewe gedrag deur dit onnadenkend met aandag te beloon. Die opvoeder se argument teen die gedrag beloon eintlik die ongehoorsame leerder met ekstra aandag.

*Versterking* is enige stimulus wat volg op die voorkoms van sekere gedrag en wat die moontlikheid van toename in die tipe gedrag verhoog. Daarom is dit nodig om toepaslike gedrag te verbind met positiewe gevolge om te vergoed vir die feit dat ontoepaslike keuses gevolg word deur negatiewe gevolge (Raymond, 2008).

### **A. Positiewe versterking**

Positiewe versterking behels dat gewenste gedrag gevolg word deur 'n stimulus wat die leerder verkies en sodoende die voorkoms van die tipe gedrag in die toekoms verhoog (LeBlanc *et al.*, 2000; Raymond, 2008). Deur die leerder vir gewenste gedrag te beloon (positiewe versterking) toon die opvoeder dat die leerder sy vertrouwe verdien en so meer verantwoordelikheid of vryheid verkry (Hannell, 2006).

### **B. Toepassing van positiewe versterking**

- Identifiseer die gedrag wat moet verander. Let veral op gedrag wat sal lei tot verbetering in die funksionering van die leerder en wat belangrik is vir die leerder, ouers en opvoeders, soos voltooiing van huiswerk, aandag gee in die klas, inisiëring van sosiale interaksie, vermindering van of beter beheer oor aggressie, en so meer.
- Wees op die uitkyk vir die gewenste gedrag en verskaf onmiddellik positiewe terugvoering wanneer dit voorkom.
- Gebruik versterkers wat die leerder verkies. Dit kan wissel van verbale prysing, sterre, luister na musiek, eetgoed soos rosyntjies, en spesiale voorregte tot versterkers wat direk met die taak verband hou (Bester, 2006; Canter & Canter, 2001; LeBlanc *et al.*, 2000; Prinsloo, 2005).

### **C. Negatiewe versterking**

Negatiewe versterking behels die verwydering van 'n onaangename stimulus (byvoorbeeld herhaalde herinneringe aan huiswerk wat vergeet is) wat die gedrag voorafgaan en wat lei tot 'n afname in die voorkoms van die gedrag (Raymond, 2008). Die negatiewe aspek van die proses verwys nie na die onaangename stimulus nie, maar na die ontkenning/negering daarvan wanneer die ongewenste gedrag voorkom of as die ongewenste gedrag gestaak word (Farrell, 2006). Negatiewe versterkingsprosedure word geslaagd aangewend in die skoolopset wat dikwels 'n weersinwekkende omgewing word vir leerders met spesiale

behoefte (LeBlanc *et al.*, 2000).

### 3.4.2 Tekeneconomie (*token economy*)-programme

Tekeneconomie is een van die mees algemeen gebruikte programme vir gedragsbestuur. Met tekeneconomie-programme kan leerders deur toepaslike gedrag belonings en voorregte te verdien (versterking), maar eweneens dit verbeur met ongewenste gedrag. Leerders word dus geleer om selfbeheerde keuses te maak.

Sodra 'n leerder die gewenste gedrag vertoon, ontvang hy 'n teken (*token*) – 'n maklik verspreibare item soos 'n ster, 'n regmerk, punte of bottelproppies. Met hierdie tekens kan hy later versterkende items van sy keuse “koop”, byvoorbeeld meer rekenaartyd, deelname aan 'n uitstappie of mooi potlode. Wanneer die leerder egter ontwrigtende gedrag vertoon, nie na die opvoeder luister nie, of reëls oortree, word die tekens verbeur.

Die versterkende items kan 'n soort spyskaart wees wat uiteensit hoeveel tekens vir die item benodig word. Elke leerder kan dus op 'n individuele manier tekens verdien, verruil of verloor (Farrell, 2006; Prinsloo, 2005). 'n Tekeneconomie-program kan ouers en opvoeders help om meer effektief te fokus op positiewe gedrag of periodes van goeie leerdergedrag (LeBlanc *et al.*, 2000).

Om die program behoorlik te laat funksioneer vereis beplanning en instandhouding omdat dit gedrag wat as positief beskou word moet beklemtoon. Aanvanklik moet leerders reg deur die dag beloon word vir positiewe gedrag. Die hoeveelheid versterking moet in verhouding wees met die hoeveelheid positiewe gedrag wat gedurende die dag of week vertoon is, asook met die ondersteunende versterkers.

Ten einde leerders te leer dat tekens waarde het moet daar gereeld geleentheid wees om tekens in te ruil, veral aan die begin van so 'n program. Hierna moet leerders geleer word om hulle tekens te spaar en te wag vir langer periodes voor

hulle dit kan inruil. Dit is egter belangrik om te onthou om 'n tekeneconomie-program te individualiseer, veral vir leerders met emosionele en gedragsbehoefte (Prinsloo, 2005).

### **3.4.3 Straf**

Dit is belangrik om beloning meer as straf te gebruik in die beheer van leerders se gedrag. Nógans is dit soms nodig om straf te gebruik om ongewenste gedrag te onderdruk. Daar is 'n wye verskeidenheid strafpraktyke wat leerders onaangenaam vind. Dit is egter uiters belangrik om te vermeld dat lyfstraf in skole teen die wet is in Suid-Afrika (Department of Education, 1996).

Straf is 'n komplekse en onvoorspelbare fenomeen en moet spaarsamig, met oorleg en vaardigheid gebruik word. In sommige gevalle is dit wel die beste keuse vir leerders wat dikwels ontwrigtend optree. Straf stel dan die opvoeder in staat om die ongewenste gedrag tydelik te onderdruk en so word 'n geleentheid geskep om deur die gebruik van beloning meer toepaslike gedrag te vestig (LeBlanc *et al.*, 2000; Oosthuizen, 2006).

Straf wat lei tot selfbeheer word aan die volgende gekenmerk:

- Hou verband met die ongewenste gedrag
- Is seker en konsekwent
- Is regverdig en billik
- Is onpersoonlik
- Wek nie vrees nie
- Is konstruktief en bevorderlik vir beter selfbeheer (Prinsloo, 2005).

Dit is belangrik om in ag te neem dat die wêreld van die leerder met emosionele en gedragsbehoefte afspeel in minute en sekondes – maak dus seker dat die straf waarop ooreengekom word uitvoerbaar is vir die opvoeder. Moet nooit dreig

met positiewe of negatiewe gevolge wat nie uitgevoer kan word nie (Hannell, 2006).

### ***3.4.3.1 Tipes straf***

#### **A. *Time out*-prosedure**

*Time out* impliseer die onmiddellike verwydering van die leerder uit die omgewing by die voorkoms van problematiese gedrag. Dit kan toegepas word om te voorkom dat 'n leerder positiewe versterking kry vir negatiewe gedrag (Farrell, 2006). Gee altyd een waarskuwing voor *time out*, behalwe in 'n lewensgevaarlike situasie, wat onmiddellike optrede vereis (Prinsloo, 2005).

Die leerder moet nie langer as 15-45 minute uit die groep verwyder word nie, en jonger leerders vir ongeveer 1 minuut vir elke jaar van hul ouderdom. Vir suksesvolle *time out* moet die aanvanklike omgewing vir die leerder positief en lekker wees. Indien die leerder die omgewing nie as positief beleef nie kan dit maklik gebruik word om uit 'n moeilike situasie te ontsnap, wat dan die wangedrag effektief in stand hou.

*Time out* moet onmiddellik en konsekwent toegepas word wanneer problematiese gedrag voorkom. In teenstelling met die aanvanklike omgewing, moet die *time out*-omgewing onaangenaam en onstimulerend wees (Farrell, 2006; LeBlanc *et al.*, 2000; Prinsloo, 2005).

Daar is drie vorme van *time out*:

- (i) *Isolasie-time out* is die ergste vorm en behels dat die leerder heeltemaal uit die omgewing waar die probleemgedrag voorkom verwyder word.
- (ii) *Uitsluiting-time out* impliseer dat die leerder in die klas/vertrek bly sonder om deel te neem of waar te neem. Dit kan byvoorbeeld bereik word deur die leerder agter 'n skerm of kabinet agter in die klas te plaas – buite sig van klasmaats is maar binne sig van die opvoeder.

'n Klein spasie tussen 'n kas en die muur kan ook die doel dien.

- (iii) Nie-uitsluitende-*time out* behels voorwaardelike waarneming, verwydering van die versterkende stimulus of beplande ignorering en is die ligste vorm van *time out* (LeBlanc *et al.*, 2000).

Isolasie in die klas werk die beste vir leerders in die primêre skool, aldus Prinsloo (2005). Verwyder die leerder wat probleme verskaf so stil moontlik na die *time out*-plek sonder om die stem te verhef of te kwaai te wees (Prinsloo, 2005). Hierdie tipe *time out* werk moontlik so goed omdat daar beheer oor die leerder is (hy kan nie seerkry of wegloop en mis ook nie skoolwerk nie) en hy weet dat hy weer kan deel wees van die klassituasie sodra die opvoeder merk dat hy gekalmeer het.

Navorsing toon dat *time out* 93 persent effektief is om ongewenste gedrag te verminder vir 'n verskeidenheid gedragsbehoefte by leerders. Nadele sluit die volgende in:

- Dit kan 'n negatiewe versterker wees om te ontsnap van 'n omgewing wat die leerder nie verkies nie, byvoorbeeld 'n leersituasie.
- Dit leer leerders nie meer toepaslike gedrag nie behalwe wanneer dit gekoppel word aan ander prosedures (LeBlanc *et al.*, 2000).

*Time out* laat leerders egter toe om eers kontrole oor hulself te kry, waarna ander opbouende tegnieke toegepas kan word (Prinsloo, 2005).

## **B. Beheer van gevolge van gedrag (onttrekking van voorregte)**

Onttrekking van voorregte is 'n vorm van negatiewe straf waar positiewe versterkers of voorregte onttrek word, byvoorbeeld vrye tyd, pouse of ander verkose klasaktiwiteite soos uitstappies en rekenaars. Gevolgskoste help leerders om 'n duidelike verwantskap te maak tussen ongewenste gedrag en straf (Prinsloo, 2005). Gevolgskoste word tipies gebruik as deel van 'n tekenekonomie-program: die leerder verdien positiewe versterkers vir gewenste optrede en

verloor die versterkers vir ongewenste gedrag (LeBlanc *et al.*, 2000).

### **C. Detensie**

Detensie impliseer dat leerders inbly vir pouse of na skool bly vir 'n sekere tyd, gewoonlik na verskeie oortredings en nadat hul ouers in kennis gestel is. Samewerking van ouers in die verband is nodig. Detensie vind normaalweg plaas in 'n klas onder die toesig van onder 'n opvoeder (Oosthuizen, 2006). Dit is gewoonlik 'n effektiewe metode van straf vir leerders wat nie huiswerk of take gedurende klastyd voltooi nie, en dit dan gedurende detensietyd kan afhandel (Prinsloo, 2005).

### **D. Herstellende dissipline**

Herstellende dissipline fokus primêr op die herstel van die leerder se vertroue in homself, die skool en ander. Wangedrag word primêr beskou as 'n oortreding teen die verhoudings tussen mense en ten tweede as 'n oortreding van reëls/wette. Die doel van dissipline wat herstel is om die veiligheidsgevoel te herbou, op beide fisiese en emosionele gebied.

Herstellende dissipline neem beide die gevaar en geleentheid in ag wat veroorsaak is deur die ontoepaslike gedrag en konflik. Dit herken dat woede in werklikheid vrees is en verskaf die geleentheid om te herbou aan 'n gevoel van veiligheid.

Herstellende dissipline vereis dat al die partye nodig is vir die ontwikkeling van oplossings deur die erkenning van almal se behoeftes. Elke persoon betrokke moet verbaal instem tot sy deel van die oplossing. Herstellende dissipline verg heelwat opvolgwerk om te verseker dat ooreenkomste nagekom word. Dit is noodsaaklik vir die bou van 'n gemeenskap wat mekaar vertrou. Meer inligting hieroor is beskikbaar by [www.disciplinethatrestores.org](http://www.disciplinethatrestores.org).



### **3.4.4 Leerderverantwoordelikheid en selfregulering**

Kognitiewegegedrag-terapie is daarop gemik om selfbeheer en ouderdom-toepaslike gedrag by leerders te verhoog. Kognitiewegegedrag-terapie verkuif die klem vir beheer van die opvoeder/ouer na die leerder (Farrell, 2006). Gedragsbehoefte word in die verband beskou as die gevolg van verwronge kognitiewe prosessering. In die geval word selfbestuur-programme met selfmonitering en selfversterking vir die leerder ontwikkel. Hierdie tipe intervensies word toenemend meer gewild vir die hantering van gedragsbehoefte (LeBlanc *et al.*, 2000).

#### ***3.4.4.1 Selfmonitering***

Selfmonitering is daarop gemik om die leerder te leer om sy eie gedrag te beoordeel volgens duidelik vooropgestelde definisies en om ongewenste gedrag te verstaan. So kan die leerder met AT/HV geleer word dat nie-taakgeoriënteerde gedrag impliseer om met maats te praat, uit sy sitplek te wees, of om rond te krap in sy tas. Dit behels dat die leerder op sekere tye sy gedrag self moet oordeel en aanteken (grafiek, kaart, sterretjie, regmerk) of byvoorbeeld deur 'n teken in 'n botteltjie te gooi. Versterking vir akkurate evaluering word verskaf, ongeag die gedrag.

Selfmonitering is 'n belangrike selfbestuur-intervensie, veral wanneer dit saam met selfversterking gebruik word. 'n Leerder wat sy gedrag self moniteer word meer bewus van sy gedrag, wat kan lei tot 'n toename in gewenste gedrag en 'n afname in ongewenste gedrag (LeBlanc *et al.*, 2000).

#### ***3.4.4.2 Selfversterking***

Selfversterking leer leerders om eerstens hul eie gedrag te beskou en te meet aan 'n goed gedefinieerde standaard en tweedens om dit dan te versterk indien dit toepaslik is. Vir leerders met AT/HV kan dit taakgerigte gedrag beteken (Hannell, 2006). Gebaseer op die evaluering moet hulle dan positiewe gedrag versterk deur hulself te prys en/of deur eksterne versterkers soos voorregte te gebruik.

Selfversterking is veral effektief in die hantering van die kernbehoefte van AT/HV soos taakgerigte gedrag, akademiese prestasie, en sosiale gedrag. Leerders met depressie wat neig om lae aktiwiteitsvlakke en gevoelens van nutteloosheid te hê of beperkte versterking uit die omgewing te ontvang, kan veral hierby baat (LeBlanc *et. al.*, 2000; Farrell, 2006). In die verband kan ook gedink word toepassingsgeleenthede van selfversterking vir die talle leerders wat uit gesinne kom waar kinders aan die hoof van die gesin staan.

#### **3.4.4.3 Selfinstruksie**

Selfinstruksie is daarop ingestel om leerders te leer om take te voltooi deur 'n reeks stappe te gebruik. Hiervolgens word 'n sistematiese prosedure gemodelleer waar elke stap om die taak te voltooi beskryf word. Die leerder voltooi dan die taak deur elke stap te verbaliseer, of neer te skryf, of te af te merk op 'n lys. Dit is veral toepaslik om groter begrip en aandag te bewerkstellig (LeBlanc *et al.*, 2000).

#### **3.4.5 Doelwitstelling**

Duidelike doelwitte is nodig om nuwe vaardighede by leerders te vestig. Dit help leerders om hul aandag te fokus en verhoog terselfdertyd ook gemotiveerdheid. Hierdie doelwitte moet duidelik omskryf word sodat leerders dit maklik kan verstaan. Take wat geleidelik moeiliker word moet gebruik word as doelwit. Aanvanklike doelstelling moet 'n hoë kans op sukses hê, sodat die leerder genoeg versterking ontvang om te bly werk aan die taak, byvoorbeeld om die werksvel te voltooi, aandag by die werk bepaal, en so meer. Latere doelwitte kan meer uitdagend wees (Canter & Canter, 2001; LeBlanc *et al.*, 2000).

#### **3.4.6 Aanleer van spesifieke sosiale vaardighede**

Leerders met emosionele en gedragsbehoefte is dikwels daardie leerders wat die meeste ondersteuning benodig, maar oor die minste vaardighede beskik om sosiale verhoudings te skep of in stand te hou (Walther-Thomas *et al.*, 2000). Spesifieke vaardighedsopleiding behels 'n kombinasie van drie gedragstegnieke,

naamlik modellering, repetisie en terugvoering:

- (i) Modellering behels dat 'n leerder waarneem hoe korrekte optrede lyk wat lei tot 'n positiewe uitkoms. Dit werk die beste as die model 'n sterk ooreenkoms toon met die leerder.
- (ii) Repetisie bied die leerder geleentheid om die vaardighede te oefen terwyl die opvoeder dit monitor. Dit moet toegepas word tot die vaardigheid vinnig, outomaties en natuurlik voorkom.
- (iii) Terugvoering is tweeledig, (a) motivering vir korrekte optredes en (b) regstelling indien foute voorkom. Regstellingsterugvoering moet onmiddellik geskied en 'n duidelike beskrywing bevat van die korrekte respons sonder negatiewe ondertone. Aanvanklik is dit nodig om die leerder te motiveer en op 'n beskrywende manier te prys om die korrekte response te ontlok. Dit word uitgefaseer namate die gedrag meer outomaties en natuurlik voorkom (LeBlanc et al., 2000).

Leerders mag een of meer areas van behoeftes hê en daarom is dit belangrik om te bepaal wat vordering die meeste strem. Probleme met sosiale vaardighede kan verskeie aspekte behels, soos probleme om met ander te deel, beurte te neem, of deel van groepsaktiwiteite te wees.

Waar die behoeftes verband hou met emosionele en gedragsbehoefte kan leerders met 'n lae selfbeeld dit soms moeilik vind om konflik te hanteer of om die gevolge van hul gedrag te besef. Soms openbaar hulle negatiewe houdings, onvoorspelbare, ontwrigtende en selfs aggressiewe gedrag (Jones, 2004). In sulke gevalle kan opleiding in sekere vaardighede baie nuttig wees om aan hierdie leerders 'n repertoire van alternatiewe te verskaf.

#### ***3.4.6.1 Opleiding in sosiale vaardigheid***

Sosiale vaardigheid impliseer verbale en nieverbale gedrag, byvoorbeeld woorde, stemtoon, gesigsuitdrukking, handeling en liggaamshouding wat positiewe uitkomst het in interaksies met maats en volwassenes. Hierteenoor word sosiale vaardigheid gebreke by verskeie emosionele en gedragsbehoefte toestande

aangetref (Farrell, 2006).

Dit is egter bevind dat effektiewe sosiale vaardighede soos probleemoplossing en konflikthanteringsvaardighede 'n positiewe invloed het op die klasgedrag en akademiese produktiwiteit van leerders (Walther-Thomas *et al.*, 2000). Programme in sosiale vaardighede kan wel 'n algemene opleidingsprogram soos *skillstreaming* behels, maar die spesifieke behoeftes van leerders moet ook aandag geniet (LeBlanc *et al.*, 2000).

Wanneer sosiale vaardighede so vroeg moontlik in die leerder se lewe in 'n klasopset aangeleer word, blyk dit meer suksesvol te wees as wanneer dit as 'n aparte program buite klasverband aangeleer word (Walther-Thomas *et al.*, 2000).

Leerders met emosionele en gedragsbehoefte baat by opleiding in die volgende vaardighede:

- Gespreksvaardighede wat insluit, luistervaardigheid, neem van beurte, oogkontak en ander aspekte van nie-verbale kommunikasie
- Toepaslike maniere om emosies verbaal uit te druk
- Portuur/vriendskapsvaardighede soos om te luister, vrae te vra en te antwoord, interaksies te inisieer en in stand te hou
- Hoe om effektief op kritiek te reageer
- Hanteringsvaardighede, byvoorbeeld hoe om instruksies te volg, hulp te vra, te reageer op portuurdruk, woede uit te druk en spanning te hanteer
- Hoe om suksesvol te onderhandel (Farrell, 2006; LeBlanc *et al.*, 2000)
- Probleemoplossings- en besluitnemingsvaardighede (Walther-Thomas *et al.*, 2000).

Opleiding in sosiale vaardigheid behels tipies die volgende:

- Definieer die vaardigheid en ken die onderdele daarvan.
- Identifiseer situasies waarin sodanige vaardighede benodig word.

- Bedink saam met die leerder die rasionaal om die vaardigheid te gebruik.
- Modelleer die vaardigheid deur voorbeelde, byvoorbeeld handpoppe, bekende TV-storiekarakters, dramatisering en stories. Deelnemende aktiwiteit verhoog die relevansie vir leerders wat konkreet dink, 'n kort aandag span het en neig om baie te beweeg (Walther-Thomas *et al.*, 2000).
- Begelei leerders en gee terugvoering wanneer hulle dit inoefen.
- Help leerders om in te sien hoe die vaardigheid na ander situasies oorgedra kan word.

Dit is belangrik dat ouers en opvoeders betrokke is by opleiding in sosiale vaardighede en ondersteuning aan leerders verleen (selfs versterking deur tekens). Portuurgroepondersteuning is eweneens belangrik. Ondersteuning in die leerder se natuurlik sosiale omgewing is bevorderlik vir gunstige uitkomste (LeBlanc *et al.*, 2000).

#### ***3.4.6.2 Probleemoplossingsvaardighede***

Die doel van opleiding in probleemoplossing is om 'n leerder te leer om 'n probleem te identifiseer, en deur die gebruik van reflekerende denke te fokus op probleemoplossingsaktiwiteite eerder as op wanaangepaste gedrag soos gevoelens van minderwaardigheid en ongelukkigheid.

Die basiese komponente van probleemoplossingsvaardighede behels:

- *Probleemoriëntasie* – die leerder identifiseer die probleem en leer dat dit nie 'n bedreiging is nie maar 'n normale gebeurtenis waarvoor 'n oplossing gevind kan word.
- *Objektiewe definiëring van die probleem in konkrete term* – (Wat is die omstandighede en wat behoort dit te wees?). Hoogs emosionele probleme kan op twee maniere hanteer word:
  - Die probleem-gefokusde benadering, wat daarop gemik is om die

situasie te verander deur die probleem te minimaliseer of te verwyder;

- Die emosioneel-gefokusde benadering, wat poog om die leerder se reaksie op die gebeurtenis te verander en so die stres van die situasie te verminder.

Beide hierdie benaderings behoort by leerders ontwikkel te word. Tydens die fase moet daar ook 'n aanvanklike realistiese en bereikbare doel gestel word.

- Verskeie oplossings word dan gegenereer om die situasie te hanteer.
- Hierna word die verskillende oplossings evalueer en op die beste oplossing vir die probleem besluit.
- Die oplossing word dan geïmplementeer waarna die leerder self die uitkoms van die oplossing evalueer en dit as selfversterking gebruik.

Hierdie tipe opleiding geniet toenemend aandag omdat dit veral suksesvol is in die hantering van woedebeheer en impulsiwiteit. Probleemoplossing gebruik verskeie tegnieke soos modellering, rolspel en terugvoering tydens die implementeringsfase. Probleemoplossing kan effektief alleen of saam met ander strategieë gebruik word (LeBlanc *et al.*, 2000).

### **3.4.7 Selfspraak**

Selfspraak kan gebruik word om angstigtheid te beheer sowel as in ander bedreigende situasies. Indien die leerder tekens van angstigtheid ervaar kan hy interne monoloog of selfspraak gebruik om hom deur die situasie(s) te begelei. Die opvoeder en leerder kan ooreenkom wat die selfspraak sal behels en dit kan selfs 'n teks hê wat die leerder goed ken.

Dit bevat gewoonlik die volgende elemente: (i) moedig kalmte aan; (ii) daag die negatiewe interpretasie van gebeure of omstandighede uit; en (iii) wil die negatiewe interpretasie vervang met geloofwaardige en meer toepaslike interpretasie. Byvoorbeeld, indien die leerder gekonfronteer word met 'n opvoeder

wat volgens die leerder se mening nie van hom hou nie, kan die teks min of meer as volg lyk:

“Ek sal kalm bly. Die opvoeder het my net gevra of ek die vraag verstaan en ek dink sy is maar net sarkasties. Sy kontroleer net of ek verstaan of dit nodig is dat sy beter verduidelik. Ek sal sê dat ek nie verstaan nie en vra of sy asseblief weer sal verduidelik.” (Vertaal uit Farrell, 2006, p. 35)

### **3.4.8 Ontspanningsopleiding**

Ontspanningsopleiding is veral geskik vir depressie, angsversteurings, vrese en fobies en weiering om skool toe te gaan. Dit word gewoonlik toegepas in kombinasie met sistematiese desensitisasie en kognitiewe of/en behavioristiese tegnieke.

Ontspanningsopleiding wat vir leerders gebruik word behels diep, stadige, ritmiese asemhaling wat net die diafragma gebruik by inaseming. Dit skep 'n meer ontspanne patroon van asemhaling teenoor die kort, vlak asemhalingspatroon van angsresponse.

Gedragontspanningsoefening behels dat daar gefokus word op ontspanne gedrag vir verskillende dele van die liggaam (LeBlanc *et al.*, 2000).

### **3.5 MEDIKASIE**

By die oorweging van medikasie is dit noodsaaklik om die risiko's teen die voordele op te weeg. Die terapeutiese wins moet opgeweeg word teen die risiko van giftigheid, nuwe-effekte en potensiële ongunstige reaksies (McLeer & Wills, 2000). Medikasie behoort saam met ander intervensies gebruik te word (Bester, 2006).

AT/HV het die hoogste voorkoms van al die emosionele en gedragsbehoefte wat by leerders voorkom. Medikasie word algemeen gebruik as deel van die behandeling van AT/HV:

“The decision to medicate is based on the presence of a diagnoses of ADHD and the persistent target symptoms that are sufficiently severe to cause functional impairment at school and usually also at home and with peers (*American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 1997, p.915).

Stimulant-medikasie soos metielfenidaat (*Ritalin*®), dekstro-amfetamien (*Dexedrine*®), en pemolien (*Cylert*®) is die eerste-orde medikasie vir AT/HV. Hoewel die medikasie reeds meer as 60 jaar gebruik word en meer navorsing daarvoor gedoen is as oor enige ander psigiatriese medikasie, is die gebruik daarvan steeds kontroversieel in die algemene pers (McLeer & Wills, 2000).

Sommige opvoeders, ouers en medici argumenteer dat die nuwe-effekte van die medikasie skadelik is en dat geen leerder daaraan blootgestel behoort te word om klaskamergedrag te beheer nie (Mastropieri & Scruggs, 2007). McLeer & Wills (2000) verskil hiervan en noem dat sommige organisasies die gevare van die medikasie oorbeklemtoon in 'n poging om publieke opinie te beïnvloed.

Oorsigte van navorsing rakende die effek van stimulantmedikasie dui oor die algemeen op positiewe voordele omdat aandagspan toeneem en hiperaktiwiteit afneem (Mastropieri & Scruggs, 2007). Aanwending van medikasie vir AT/HV moet fokus op die behandeling van simptome wat negatief inwerk op die funksionering van die leerder. Die effektiwiteit van die medikasie behoort gemonitor te word deur gestandaardiseerde evalueringsskaal soos die Connors-ouer-en-opvoeder-beoordelingsskaal (Alban-Metcalf & Alban-Metcalf, 2001). Nuwe-effekte van die medikasie kan gemonitor word deur die stimulantnuwe-effek-vraelys (McLeer & Wills, 2000).

Studies toon 'n verbetering aan van tussen 75 en 96 persent in gedrag, oplettendheid en korttermyngeheue vir leerders wat stimulantmedikasie gebruik. Van die nuwe-effekte wat met die stimulantmedikasie geassosieer word is veral vertraagde gewigstoename, en tot 'n mindere mate 'n negatiewe effek op lengtegroei, veral in die geval van dekstro-amfetamien. Hierdie nuwe-effekte is egter minder by die gebruik van metielfenidaat. Trisiklise anti-depressante soos



imipramien (*Tofranil*®) is byvoorbeeld baie meer geskik vir die behandeling van angstersteurings en fobies (McLeer & Wills, 2000).

Daar bestaan nie werklike farmakologiese behandeling vir gedragsteurnis nie, hoewel neuroleptikums soms gebruik word om impulsiewe aggressie en erge aggressie in leerders te beheer. *Risperdal*® word ook met goeie effek deur psigiaters vir gedragsteurnis voorgeskryf. Studies op die samevalling van gedragsteurings en bipolêre versteuring toon dat gemoedstabiliseerders soos *Lithium*® 'n merkbare positiewe effek het (McLeer & Wills, 2000).

Slegs 'n klein aantal leerders met emosionele en gedragsbehoefte benodig spesialisintervensie wat buite die vaardighede van opvoeders val en daarom verwysing na sielkundiges, psigiaters, sosiale werkers en dokters vereis. Hierdie professionele persone kan voorsien in behoeftes soos voorligting, psigoterapie, gesinsterapie, dramaterapie, kunstherapie, speltherapie, die ontwikkeling van emosionele geletterdheid, residensiële voorsiening en medikasie (Farrell, 2006).

### **3.6 SLOT**

Die voorafgaande program verskaf slegs basiese inligting oor 'n komplekse onderwerp. Indien u meer wil leer maak gerus gebruik van die aangehegte bronnelys waaruit baie van die inligting bekom is vir die samestelling van die program materiaal.

## BRONNELYS

Alban-Metcalfe, J. & Alban-Metcalfe, J. (2001). *Managing Attention Deficit/Hyperactivity Disorder in the inclusive classroom: Practical strategies for teachers*. London: David Fulton.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-IV-TR*. (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Ayers, H. & Prytys, C. (2002). *An A to Z practical guide to emotional and behavioural difficulties*. London: David Fulton.

Bester, H. (2006). *How to cope with AD/HD. A South African guide for parents, teachers & therapists*. Cape Town: Human & Rousseau.

Canter, L. & Canter, M. (2001). *Assertive discipline: Positive behaviour management for today's classroom*. (3rd ed.). Los Angeles, CA: Canter & Associates.

Clough, P., Garner, P., Pardeck, J.T. & Yuen, F. (2005). Themes and dimensions of EBD: A conceptual overview. In P.Clough, P.Gardner, J.T. Pardeck & F. Yuen (Eds.), *Handbook of emotional & behavioural difficulties* (pp. 3-19). London: Sage.

Cooper, P. (2005). Biology and behaviour: The educational relevance of a biopsychosocial perspective. In P. Clough, P. Gardner, J.T. Pardeck & F. Yuen (Eds.), *Handbook of emotional & behavioural difficulties* (pp. 105-121). London: Sage.

Cooper, P. & Bilton, M. (2002). *Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: A practical guide for teachers* (2nd ed.). London: David Fulton.

Department of Education. (1996). *South Africa Schools Act (act no 84 of 1996)*. Pretoria: Government Printer

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

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. (2002). *Educational psychology in social context*. (2nd ed.). Cape Town: Oxford.

Dyson, A. & Forlin, C. (1999). An international perspective on inclusion. In P. Engelbrecht, L. Green, S. Naicker, & L. Engelbrecht (Eds.), *Inclusive education in action in South Africa* (pp. 24-42). Pretoria: Van Schaik.

Farrell, M. (2006). *The effective teacher's guide to behavioural, emotional and social difficulties*. London: Routledge.

Furlong, M.J., Morrison, G.M. & Fisher, E.S. (2005). The influence of the school context and processes on violence and disruption in American schools. In P. Clough, P. Garner, J.T. Pardeck & F. Yuen (Eds.), *Handbook of emotional & behavioural difficulties* (pp. 123-140). London: Sage.

Hannell, G. (2006). *Identifying children with special needs: Checklists and action plans for teachers*. Thousand Oaks, California: Sage.

Harcombe, E. (2001). Educational needs related to challenging behaviour. In P. Engelbrecht & L. Green (Eds.), *Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning* (pp. 213-246). Pretoria: Van Schaik.

Holly, M.L., Arhar, J. Kasten, W. (2005). *Action research for teachers: Trailing the yellow brick road* (2<sup>nd</sup> Ed.). New Jersey: Pearson Education Inc.

Hyam, M. (2007). *Tips on how to cope with Attention Deficit Hyperactivity Disorder in the classroom*. Conference proceedings of the ADASA Conference held in September. Johannesburg: Wits

Jones, C.A. (2004). *Supporting inclusion in the early years*. New York: Open University Press.

- Kapp, J.A. (1991). *Children with problems* (2nd ed.). Pretoria: Van Schaik.
- Kauffman, J.M. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (8th ed.). New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Kavale, K.A., Forness, S.R. & Mostert, M.P. (2005). Defining emotional or behavioral disorders: The queues for affirmation. In P. Clough, P. Gardner, J.T. Pardeck & F. Yuen (Eds.), *Handbook of emotional & behavioural difficulties* (pp. 3-19). London: Sage.
- Kewley, G. (2005). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: What can teachers do?* (2nd ed.). London: David Fulton.
- LeBlanck, L.A., Le, L. & Carpenter, M. (2000). Behavioural treatment. In M. Hersen & R.T. Ammerman (Eds.), *Advanced abnormal child psychology*. (2nd ed.). (pp 197-218). London: Lawrence Erlbaum Associates (LEA).
- Mastropieri, M.A. & Scruggs, T. (2007). *The inclusive classroom strategies for effective instruction*. New Jersey: Pearson.
- McLeer, S.V. & Wills, C. (2000). Psychopharmacological treatment. In M. Hersen & R.T. Ammerman (Eds.), *Advanced abnormal child psychology*. (2nd ed.) (pp. 219-243). London: Lawrence Erlbaum Associates (LEA).
- McNary, S.J., Glasgow, N.A. & Hicks, C.D. (2005). *What successful teachers do in inclusive classrooms: 60 research-based teaching strategies that help special learners succeed*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Moll, I. & Drew, S. (Eds.). (2006). *Implementing White Paper 6 screening, identification, assessment and support: Participant's manual*. Wits: Sisonke Consortium on behalf of Department of Education.

- Nicholson, T. (2005). Academic achievement and behaviour: An axiomatic link? In P. Clough, P. Garner, J.T. Pardeck & F. Yuen (Eds.), *Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties* (pp. 155-166). London: Sage.
- Oosthuizen, I.J. (2006). *Praktiese wenke vir leerderdisipline*. Pretoria: Van Schaik.
- Oehlberg, B.E. (2006). *Reaching and teaching stresses and anxious learners in grades 4-8*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Prinsloo, E. (2005). Addressing challenging behaviour in the classroom In E. Landsberg (Ed.), *Addressing barriers to learning: A South African perspective* (pp. 449-465). Pretoria: Van Schaik.
- Prosser, B. (2006). *ADHD Who's failing who?* Sydney: Finch.
- Raymond, E.B. (2008). *Learners with mild disabilities: A characteristic approach*. Boston: Pearson.
- Royer, E. (2005). The gap between research and practice. In P. Clough, P. Garner, J.T. Pardeck & F. Yuen (Eds.), *Handbook of emotional & behavioural difficulties* (pp. 373-384). London: Sage.
- Silver, A.A. & Hagin, R.A. (1990). *Disorders of learning in childhood*. New York: John Wiley and Sons.
- South Africa. (1996). South African Schools Act 84 of 1996. Pretoria: Government Printer.
- Vaughn, S., Bos, C.S. & Schumm, J. (2000). *Teaching exceptional, diverse and at risk students in general education classrooms*. New York: Pearson.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V. & Williams, B.T. (2000).

*Collaboration for inclusive education: Developing successful programs.* Boston: Allyn and Bacon.

Winkley, L. (1996). *Emotional problems in children and young people.* London: Cassell.

Winter, S.M. (2007). *Inclusive early childhood education: A collaborative approach.* Pearson: New Jersey.



**STRATEGIES FOR TEACHERS REGARDING LEARNERS WITH EMOTIONAL AND BEHAVIOURAL NEEDS**

**KINDLY COMPLETE THE FOLLOWING PERSONAL PARTICULARS. INDICATE THE APPLICABLE NUMBER WITH A CIRCLE.**

For office use

	Participant number	V0	<input type="text"/>	<input type="text"/>																												
1. Gender:	<table border="1"> <tr> <td>Male</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Female</td> <td>2</td> </tr> </table>	Male	1	Female	2	V1	<input type="text"/>																									
Male	1																															
Female	2																															
2. Current post:	<table border="1"> <tr> <td>Teacher</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Head of department</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Deputy principal</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>Principal</td> <td>4</td> </tr> </table>	Teacher	1	Head of department	2	Deputy principal	3	Principal	4	V2	<input type="text"/>																					
Teacher	1																															
Head of department	2																															
Deputy principal	3																															
Principal	4																															
3. Phase that you currently teach:	<table border="1"> <tr> <td>Foundation Phase</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Intermediate Phase</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Senior Phase</td> <td>3</td> </tr> </table>	Foundation Phase	1	Intermediate Phase	2	Senior Phase	3	V3	<input type="text"/>																							
Foundation Phase	1																															
Intermediate Phase	2																															
Senior Phase	3																															
4. Total completed years teaching experience - all post levels:	<input type="text"/>	V4	<input type="text"/>	<input type="text"/>																												
5. Years experience at current post level:	<input type="text"/>	V5	<input type="text"/>	<input type="text"/>																												
6. Language that you regard as your home language?	<table border="1"> <tr> <td>Afrikaans</td> <td>1</td> <td>Swazi</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>English</td> <td>2</td> <td>Tswana</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>Ndebele</td> <td>3</td> <td>Venda</td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>Pedi</td> <td>4</td> <td>Xhosa</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>Shangaan</td> <td>5</td> <td>Zulu</td> <td>11</td> </tr> <tr> <td>Sotho</td> <td>6</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="4">Specify if Other:</td> </tr> </table>	Afrikaans	1	Swazi	7	English	2	Tswana	8	Ndebele	3	Venda	9	Pedi	4	Xhosa	10	Shangaan	5	Zulu	11	Sotho	6			Specify if Other:				V6	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Afrikaans	1	Swazi	7																													
English	2	Tswana	8																													
Ndebele	3	Venda	9																													
Pedi	4	Xhosa	10																													
Shangaan	5	Zulu	11																													
Sotho	6																															
Specify if Other:																																
7. Specify all your qualifications and provide the institution from where the qualification was obtained :	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Qualification:</th> <th>Institution:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table>	Qualification:	Institution:											V7.1	<input type="text"/>																	
Qualification:	Institution:																															
		V7.2	<input type="text"/>																													
		V7.3	<input type="text"/>																													
		V7.4	<input type="text"/>																													
		V7.5	<input type="text"/>																													
8. Did you previously receive any training regarding emotional and behavioural needs?	<table border="1"> <tr> <td>Yes</td> <td>No</td> </tr> </table>	Yes	No	V8	<input type="text"/>																											
Yes	No																															
9. If yes provide a brief description. ..... .....		V9	<input type="text"/>																													
10. School currently teaching at	<table border="1"> <tr> <td>A</td> <td>B</td> </tr> </table>	A	B	V10	<input type="text"/>																											
A	B																															



**RATE THE FOLLOWING STRATEGIES FOR LEARNERS WITH EMOTIONAL AND BEHAVIOURAL NEEDS ACCORDING TO YOUR EXPERIENCE OF THEIR USEFULNESS IN THE SCHOOL/CLASS ENVIRONMENT BY CIRCLING THE APPLICABLE NUMBER IN THE TABLE BELOW.**

<b>0 = Do not know or did not use it yet</b>	<b>3 = Useful</b>
<b>1 = Not useful at all</b>	<b>4 = Very useful</b>
<b>2 = Moderately useful</b>	<b>5 = Extremely effective</b>

**11. Evaluate the following school management strategies**

*For office use*

Minimise or eliminate environmental factors that can trigger undesired behaviour	0	1	2	3	4	5
Place learners with emotional and behavioural needs with experienced teachers or teachers with effective class control	0	1	2	3	4	5
Adapt school roster to fit needs of learners	0	1	2	3	4	5
All staff members participate and share responsibility for discipline and act as a team	0	1	2	3	4	5
Allocate learners with emotional and behavioural needs to different classes	0	1	2	3	4	5
Let teachers teach in their strong areas	0	1	2	3	4	5
A school culture that fosters warmth, caring and academic excellence	0	1	2	3	4	5
Limited teacher absenteeism, leave and staff movement	0	1	2	3	4	5
Careful monitoring of breaks and other unstructured time	0	1	2	3	4	5
Make allowances for the use of a buddy teacher who is informed of what happens in your class and to whom a learner can be sent if all else fails	0	1	2	3	4	5
Use an approach that views behaviour in relation to the context in which it occurs	0	1	2	3	4	5
Acknowledge that there is more than one punctuation point or view of the behaviour that occurs e.g. teachers, learners, peers, parents, etc	0	1	2	3	4	5

V11.1	
V11.2	
V11.3	
V11.4	
V11.5	
V11.6	
V11.7	
V11.8	
V11.9	
V11.10	
V11.11	
V11.12	

*Other strategies not mentioned that you found to be useful:*

.....

.....

.....

**12. Evaluate the following classroom management strategies.**

*For office use*

Set clear limits and stick to them (class rules)	0	1	2	3	4	5
Teacher moves around instead of learners	0	1	2	3	4	5
Manipulate the physical class environment regarding distractions, auditory needs, etc	0	1	2	3	4	5
Award/recognise positive behaviour	0	1	2	3	4	5
Creative use of duties/errands to prevent negative behaviour e.g. the tactile defensive fetch water to prevent problems while standing in a line	0	1	2	3	4	5
Limits are known as well as consequences if a learner chooses not to comply	0	1	2	3	4	5
Plan who sits next to whom	0	1	2	3	4	5
Rehearse, model and role play following rules continuously	0	1	2	3	4	5
Use instructions which tells the learner what to do e.g. "Stand still ... Look at me...Think...Choose"	0	1	2	3	4	5
Formalise how learners can ask for support	0	1	2	3	4	5
Positive and negative consequences follow immediately after behaviour occurs	0	1	2	3	4	5
Make use of tangible recognition of accomplishments e.g. stars, ticks on chart, badges, etc	0	1	2	3	4	5
Rewards should be what learners prefer	0	1	2	3	4	5

V12.1	
V12.2	
V12.3	
V12.4	
V12.5	
V12.6	
V12.7	
V12.8	
V12.9	
V12.10	
V12.11	
V12.12	
V12.13	





**0 = Do not know or did not use it yet      3 = Useful**  
**1 = Not useful at all                              4 = Very useful**  
**2 = Moderately useful                            5 = Extremely effective**

							<i>For office use</i>	
Work towards a positive and supportive classroom environment	0	1	2	3	4	5	V12.14	
Have set procedures e.g. for arrival outside the class, what to do when work has been completed, how to hand in work, etc.	0	1	2	3	4	5	V12.15	
Use positive, uplifting and inspiring stories	0	1	2	3	4	5	V12.16	
Make use of music e.g. Baroque music	0	1	2	3	4	5	V12.17	
Have a predictable, secure and nurturing class environment	0	1	2	3	4	5	V12.18	
Teach behavioral expectations so that the learners understand them	0	1	2	3	4	5	V12.19	
Prepare children socially and academically for the demands of the school environment	0	1	2	3	4	5	V12.20	
Protect learners from information that may cause anxiety	0	1	2	3	4	5	V12.21	
Provide learners who need it with space where they can work but still move, e.g. work at desk standing, straddle or sit backwards facing the teacher	0	1	2	3	4	5	V12.22	
Encourage and make use of active participation	0	1	2	3	4	5	V12.23	
Utilise teaching practices that cater for the needs of all learners e.g. different learning styles	0	1	2	3	4	5	V12.24	
Use class time effectively	0	1	2	3	4	5	V12.25	
All learners are involved at a level where they can cope with academic and emotional demands	0	1	2	3	4	5	V12.26	
The teacher knows what is going on everywhere in the class even when occupied elsewhere	0	1	2	3	4	5	V12.27	
Provide a daily plan (can also be pictures) of classroom activities for learners	0	1	2	3	4	5	V12.28	
Anticipate and be prepared for possible problems	0	1	2	3	4	5	V12.29	
Provide as much information as possible and structure on expectations for "upside down days"	0	1	2	3	4	5	V12.30	
Provide time for learners to organise their material, write home work, get books out, etc	0	1	2	3	4	5	V12.31	
Set aside special places for books, materials, etc. and monitor these areas	0	1	2	3	4	5	V12.32	
Allow learners to wind down after breaks, etc.	0	1	2	3	4	5	V12.33	
Do similar types of work at similar times	0	1	2	3	4	5	V12.34	
Have a set schedule for submitting work during each period or each week	0	1	2	3	4	5	V12.35	
Plan grouping of learners for group work	0	1	2	3	4	5	V12.36	
Use simple, clear instructions, repeat them and ask learners to repeat them	0	1	2	3	4	5	V12.37	
Give learners a set time by which you will get to them, if they ask for assistance and you are busy and make sure to do so	0	1	2	3	4	5	V12.38	
Earn the respect of your learners - lead by example	0	1	2	3	4	5	V12.39	
Treat all learners the same, fairly and courteously	0	1	2	3	4	5	V12.40	
Every teacher takes responsibility for the discipline in their own class	0	1	2	3	4	5	V12.41	
Do not fight anger with anger – be calm	0	1	2	3	4	5	V12.42	
Start every day/period afresh/ with a clean slate	0	1	2	3	4	5	V12.43	
Reject behaviour but never the person	0	1	2	3	4	5	V12.44	
Know and use a repertoire of responses to undesirable behaviour e.g. proximity, redirection, verbal prompts, specific instruction, etc	0	1	2	3	4	5	V12.45	
Break the day up into achievable chunks	0	1	2	3	4	5	V12.46	
Threats and shaming are not part of class management - learners need to be able to save face	0	1	2	3	4	5	V12.47	



Other strategies not mentioned that you found to be useful:

.....

.....

<b>0 = Do not know or did not use it yet</b>	<b>3 = Useful</b>
<b>1 = Not useful at all</b>	<b>4 = Very useful</b>
<b>2 = Moderately useful</b>	<b>5 = Extremely effective</b>

**13. Evaluate the following strategies to promote learning and on-task behaviour**

Make eye contact with learners with attention needs, to get their attention before directions are given	0	1	2	3	4	5	V13.1	
Use clear, simple and brief directions	0	1	2	3	4	5	V13.2	
Use brief tasks and/or break tasks up into achievable chunks	0	1	2	3	4	5	V13.3	
Provide clear signals to begin tasks e.g. "Open your book .... Write the date"	0	1	2	3	4	5	V13.4	
Teach the skill of note-taking	0	1	2	3	4	5	V13.5	
Use verbal and/or written directions to remind the learners of what to do next	0	1	2	3	4	5	V13.6	
Teach learning strategies and provide them in written format for easy reference e.g. Maths strategies: Read the question; Ask yourself: "What do I have to find out? What do I already know?, etc.	0	1	2	3	4	5	V13.7	
Do creative writing tasks over a period of time, not in one day	0	1	2	3	4	5	V13.8	
Increase the amount of positive reinforcements if tasks are long and difficult	0	1	2	3	4	5	V13.9	
Design and use self monitoring activity checklists	0	1	2	3	4	5	V13.10	
Provide learners with a reason for listening e.g. "...then you will be able to use the correct equipment"	0	1	2	3	4	5	V13.11	
Reflect problems back to learners. How would you do this?	0	1	2	3	4	5	V13.12	
Highlight directions e.g. using large font or colours in books and on worksheets e.g. <b>Read, Name</b>	0	1	2	3	4	5	V13.13	
Minimise teacher talk time	0	1	2	3	4	5	V13.14	
Provide review opportunities in different ways	0	1	2	3	4	5	V13.15	
Teach enthusiastically	0	1	2	3	4	5	V13.16	
Allow and use different kinds of assessments adapted to suit the needs of the learners e.g. oral, practical	0	1	2	3	4	5	V13.17	
Provide support regarding planning during tests and exams (e.g. 1 hour for 3 questions means spend ± 20 min per question; start with the question you know best)	0	1	2	3	4	5	V13.18	
If academic needs do exist e.g. in reading - work on it and provide tasks within the abilities of the learner	0	1	2	3	4	5	V13.19	
Anticipate that learners with emotional and behavioural needs have learning difficulties, thus plan an appropriate learning program to suit their needs	0	1	2	3	4	5	V13.20	
Provide pre-printed and pre-punched copies of notes from the board	0	1	2	3	4	5	V13.21	
Teach at different levels	0	1	2	3	4	5	V13.22	
Switch between mental and physical activities	0	1	2	3	4	5	V13.23	
Vary desk time and instruction time	0	1	2	3	4	5	V13.24	
Use similar patterns to start lessons	0	1	2	3	4	5	V13.25	
Provide ample opportunity to practice before assessment	0	1	2	3	4	5	V13.26	
Teach around themes and highlight the links between different aspects	0	1	2	3	4	5	V13.27	
Use stories or create a sense of mystery	0	1	2	3	4	5	V13.28	
Engage all five senses in teaching	0	1	2	3	4	5	V13.29	
Use instructions which contain one concept at a time	0	1	2	3	4	5	V13.30	
When using power point or the OHP, use colour extensively and hide information not used	0	1	2	3	4	5	V13.31	



**0 = Do not know or did not use it yet**  
**1 = Not useful at all**  
**2 = Moderately useful**  
**3 = Useful**  
**4 = Very useful**  
**5 Extremely effective**

*For office use*

Break tasks/questions up into different steps	0	1	2	3	4	5	V13.32	
Allow learners to colour-code to organise	0	1	2	3	4	5	V13.33	
Give frequent feedback on performance, along with prompts to remain on task	0	1	2	3	4	5	V13.34	
Provide for individual instruction (e.g. one on one after school)	0	1	2	3	4	5	V13.35	
Have alternative activities available if a learner gets stuck	0	1	2	3	4	5	V13.36	
Provide distraction-free environment for tests and exams	0	1	2	3	4	5	V13.37	
Teach learners to watch for non-verbal clues to stay on task e.g. eye contact, etc.	0	1	2	3	4	5	V13.38	
Use of whispered correction not to disturb the class	0	1	2	3	4	5	V13.39	
Allow for short breaks	0	1	2	3	4	5	V13.40	
Make use of hands-on activities	0	1	2	3	4	5	V13.41	
Use a peer assistant	0	1	2	3	4	5	V13.42	
Encourage learners to communicate in any way they feel comfortable with, e.g. using gestures, signing, use of a communication board, etc.	0	1	2	3	4	5	V13.43	
Create opportunities for success for all learners	0	1	2	3	4	5	V13.44	
Teach and allow learners to continue with another part of the assignment before interrupting the teacher							V13.45	
Be vigilant for signs of depression in the content or artwork and written language	0	1	2	3	4	5	V13.46	

*Other strategies not mentioned that you found to be useful:*

.....

.....

.....

**14. Evaluate the following strategies for development and management of learners with emotional and behavioural needs.**

Provide acceptable alternatives	0	1	2	3	4	5	V14.1	
Promote developing the habit of "Stop-Think-Act"	0	1	2	3	4	5	V14.2	
Allow time to get organized and give reminders	0	1	2	3	4	5	V14.3	
Foster development of self-esteem	0	1	2	3	4	5	V14.4	
Teach them acceptable social behaviour for certain situations e.g. on how to start a conversations by using role play, modeling, etc.	0	1	2	3	4	5	V14.5	
Avoid many pieces of loose equipment	0	1	2	3	4	5	V14.6	
Work on a repertoire of appropriate alternatives	0	1	2	3	4	5	V14.7	
Know what triggers certain behaviours	0	1	2	3	4	5	V14.8	
Implement boundaries quickly and with confidence if a learner oversteps (Take charge of the situation)	0	1	2	3	4	5	V14.9	
Build a positive relationship with the learner and keep the channel of communication open	0	1	2	3	4	5	V14.10	
Provide opportunities for learners with emotional and behaviour needs to assume classroom responsibilities	0	1	2	3	4	5	V14.11	
Prioritise issues into: non-negotiable and matters where learners have a choice	0	1	2	3	4	5	V14.12	
Recognise the learner and show empathy and compassion in a supported and supervised environment	0	1	2	3	4	5	V14.13	
Teach learners different emotions (build a repertoire of emotions and how to recognise it)	0	1	2	3	4	5	V14.14	
The consequences of unacceptable behaviour should have a direct link with the behaviour that occurs	0	1	2	3	4	5	V14.15	
Avoid drawing attention to vocal and motor tics	0	1	2	3	4	5	V14.16	





**0 = Do not know or did not use it yet**      **3 = Useful**  
**1 = Not useful at all**                              **4 = Very useful**  
**2 = Moderately useful**                            **5 = Extremely effective**

**15. Evaluate the following parental involvement strategies.**

	0	1	2	3	4	5	<i>For office use</i>	
Establish and maintain clear and open communication between the home and school							V15.1	
School and home work together to provide a supportive network (e.g. to get the correct books, colour code system, etc.)							V15.2	
All important adults in the learners' lives coordinate their efforts so that consistency is assured							V15.3	
Support parents in arrangements for professional advice where necessary							V15.4	
Make parents aware of signs of self harm and talking of self-harm							V15.5	
It is not expected of parents to punish learners at home for behaviour at school							V15.6	
Diary between home and school – that contains positive feedback and information about issues							V15.7	
Provide lists of tests, tasks, outings, homework to the parents well in advance							V15.8	
Encourage parents to support their children by not dropping them off too long before school and picking them up too late after school							V15.9	

**Thank you for your valuable input!**



*Aanhangsel E*

**STRATEGIEË WAT VOLGENS DIE OPVOEDERS (n=47) SE EVALUERING, BINNE DIE KATEGORIEË *Baie Bruikbaar (4) TOT Uiters Bruikbaar en Effektief (5) GEVAL HET, VOLGENS DIE GEMIDDELDE TELLING VIR BRUIKBAARHEID IN DIE SKOOL/KLAS OPSET***

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 vir oop kommunikasie kanale	4.32	0.84
Gee duidelike aanduidings om take te begin	4.32	0.73
Verskaf kort duidelike instruksies	4.32	0.66
Benut klastyd effektief	4.30	0.93
Oop kommunikasie tussen die skool en huis	4.28	0.85
Skep sukses geleenthede vir alle leerders	4.28	0.8
Hou take kort of breek dit op in hanteerbare dele	4.28	0.77
Gebruik verskillende tipes assessering wat pas by die leerder se behoeftes	4.28	0.77
'n Positiewe en ondersteunende klas omgewing	4.28	0.74
Stel duidelike grense (klasreëls) en hou daarby	4.26	0.87
Gebruik onderwyspraktike wat die behoeftes van leerders in ag neem	4.26	0.82
Kry leerders se aandag voordat instruksies gegee word – maak oogkontak	4.23	0.84
Prys leerders individueel voor ander leerders	4.23	0.70
Gee tasbare erkenning aan positiewe optredes ( regmerkies, wapens ens)	4.21	0.99
Bly kalm, moenie woede met woede beveg nie	4.21	0.69
Werk aan die leerder se selfbeeld	4.19	0.85
Implementeer grense vinnig en met vertroue indien 'n leerder oortree	4.19	0.82
Onderrig met entoesiasme	4.19	0.8
Moedig 'n positiewe houding aan - wys hoe om situasies positief te interpreteer	4.19	0.74
Luister na leerders se standpunte	4.17	0.73
Onderrig op verskillende vlakke	4.15	0.86
Maak gebruik van positiewe versterking vir gedrag wat aangemoedig wil word	4.15	0.78
Begin elke dag/periode opnuut	4.13	1.08
Wys spesifieke areas aan vir boeke en materiaal en monitor die areas	4.13	0.95
Erken die behoeftes van die leerder en betoon empatie in 'n gemoniteerde en ondersteunende omgewing	4.13	0.78
Maak gebruik van aktiewe deelname	4.13	0.77
Weet wat aanleiding gee tot sekere gedrag	4.11	0.94
Lê vasgestelde prosedures vas vir aankoms by die klas, ingee van werk, ens.	4.11	0.87
Werk aan akademiese behoeftes en verskaf take op die vlak van die leerder	4.11	0.81
Leerders word hanteer op die vlak waar hulle die akademiese en emosionele eise kan hanteer	4.09	1.04
Verskaf gereelde terugvoer oor vordering, sowel as aanmoediging om taakgerig te bly	4.06	0.87
Gee leerders tyd om materiaal te organiseer, boeke te vind en huiswerk af te skryf	4.06	0.82
Antisipeer dat leerders met emosionele en gedragsbehoefte leerprobleme kan hê – beplan leermateriaal daarvoor, wat aanpas by hul behoeftes	4.04	1.14
Gee leerders met emosionele en gedragsbehoefte die geleentheid om klastake te verrig	4.04	0.98
Wees op die uitkyk vir positiewe gedrag	4.04	0.98
Beplan die groeperings van leerders vir groepwerk	4.04	0.88
Verskaf geleentheid en aanmoediging vir organisasie	4.04	0.88
Gee gereelde terugvoer en aanmoediging m.b.t. vordering en taakgerigtheid	4.02	0.97
Maak gebruik van verskillende sintuie in die onderrig proses	4.02	0.92
Gee genoeg geleentheid om te oefen voor assessering	4.02	0.90
Onderrig rondom temas en wys verbande uit	4.02	0.85
Verwerp die gedrag, nooit die persoon nie	4.00	1.25
Gebruik positiewe en inspirerende stories	4.00	1.04
Breek take/vrae op in kleiner dele	4.00	0.93
Verskaf meer positiewe versterking vir lang en moeilike take	4.00	0.91
Maak gebruik van eenvoudige instruksies wat een konsep op 'n keer hanteer	4.00	0.89
Verskaf hersiening op verskillende maniere	4.00	0.85
Leer leerders die verskillende emosies	4.00	0.86





**STRATEGIEË MET GEMIDDELDE TELLINGS WAT WISSEL TUSSEN *Bruikbaar* EN *Baie Bruikbaar* SOOS GEËVALUEER DEUR DIE OPVOEDERS (n=47):**

Stelling	Aantal Response	Gemiddeld	Standaard Afwyking	Koëffisiënt van Variasie
Maak gebruik van praktiese aktiwiteite	47	3.98	0.845	21.28
Leer leerders hoe om sukses toe te skryf aan positiewe strategie en inspanning aan hulle kant	47	3.96	0.86	21.70
Verskaf vroegtydig aan die ouers inligting oor toetse, take, uitstappies en huiswerk	47	3.94	1.15	29.21
Doen kreatiewe take oor tyd - nie alles in een dag nie	47	3.94	1.13	28.73
Leer aan die leerders aanvaarbare sosiale gedrag vir sekere situasies, soos hoe om 'n gesprek aan te knoop, deur rolspel of modellering	47	3.94	1.05	26.70
Verskaf alternatiewe aktiwiteite vir 'n leerder wat sukkel met 'n aktiwiteit	47	3.94	0.99	25.07
Wissel af tussen bank take en instruksie tyd	47	3.94	0.94	23.92
Gee aan leerders 'n rede om te luister	47	3.94	0.89	22.73
Kweek 'n skool klimaat wat warmte, omgee en akademiese uitmuntendheid bevorder	46	3.94	1.32	33.63
Prioritiseer sake in nie-onderhandelbaar en sake waarin die leerder 'n keuse het	47	3.91	1.02	26.00
Wissel af tussen verstandelike aktiwiteite en praktiese aktiwiteite	47	3.91	0.95	24.31
Noukeurige monitering van pouses en ongestruktureerde tye	47	3.89	1.26	32.24
Al die opvoeders deel die verantwoordelikheid vir dissipline en moet optree as 'n span	47	3.89	1.11	28.46
Positiewe en negatiewe gevolge volg onmiddellik na die voorkoms van die gedrag	47	3.89	1.09	27.95
Gebruik verbale en geskrewe aanwysings om leerders te herinner oor wat volgende gedoen moet word	47	3.89	1.07	27.43
Antisipeer en wees voorbereid vir moontlike probleme	47	3.89	0.96	24.78
Ondersteun ouers met inligting rakende persone wat professionele advies kan verskaf	47	3.89	1.11	28.46
Laat opvoeders onderrig gee in hul sterk areas	47	3.87	1.44	37.16
Plaas leerders met gedragsbehoefes in die klas van ervare opvoeders of by opvoeders met goeie beheer oor hul klasse	47	3.87	1.17	30.28
Onderrig leerders in die verwagte gedrag sodat hulle kan verstaan wat verwag word	47	3.87	0.99	25.61
Dreigemente en vernedering is nie deel van klasbestuur nie – leerders moet die geleentheid gebied word om hul foute te kan herstel	46	3.87	1.28	32.96
Maak maats betrokke en verskaf voorbeelde van maniere waarop hulle die leerders behulpsaam kan wees – bv. vind van boeke, herinner aan huiswerk en toetse, pak van boeksak	47	3.85	1.20	31.09
Ontwikkel leerder verantwoordelikheid en self-regulering (ster-kaart of dagboek)	47	3.85	1.16	30.14
Gebruik 'n verskeidenheid response ten opsigte van ongewenste gedrag soos, nabyheid, spesifieke opdragte, verbale aansporings	47	3.85	1.12	29.15
Beplan wie sit lang wie en waar	47	3.85	1.04	27.06
Die skool en die huis vorm saam 'n ondersteunende netwerk	47	3.85	1.02	26.51
Gebruik instruksies wat vir die leerder sê wat om te doen Byvoorbeeld: Staan stil ... Kyk vir my ...Dink ... Kies	47	3.85	0.98	25.38
Maak gebruik van 'n vasgestelde skedule om werk in te gee, elke periode of elke week	47	3.85	0.93	24.20
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	47	3.83	1.43	37.45
Verskaf aanvaarbare alternatiewe	47	3.83	0.92	23.93
Verskaf 'n omgewing sonder afleiding vir toetse en eksamens	46	3.82	1.37	35.83
Verskaf ondersteuning i.v.m. beplanning tydens toetse en eksamens	47	3.81	1.34	29.81
Moedig leerders aan om op 'n manier te kommunikeer wat hulle gemaklik laat voel bv. gebare, gebruik van 'n kommunikasie bord, ens.	47	3.81	1.16	29.30
Breek die dag op in hanteerbare dele vir die leerders	47	3.81	0.99	26.05
Die gevolge van onaantwoordbare gedrag moet 'n direkte verbintenis hê met gedrag wat openbaar is	47	3.81	0.99	26.05
Lae vlakke van motivering, geïnteresseerdheid, nukkigheid of lae vlakke van konsentrasie kan moontlike aanduiders van depressie wees	47	3.81	0.94	24.87
Minimaliseer opvoeder praat tyd	47	3.81	0.92	24.26
Berei leerder sosiaal en akademies voor vir die eise van die skool omgewing	47	3.81	0.85	22.33
Gedragbestuur moet die leerder se behoefte om waardigheid te behou, in ag neem	47	3.79	1.16	30.62
Verskaf 'n voorspelbare, veilige en ondersteunende klas opset	47	3.79	0.95	25.19
Hou ingedagte dat dit vir sommige leerders moeilik is om te praat, indien daar van hulle verwag word om oogkontak te maak	47	3.79	0.90	23.96
Verskaf 'n daaglikse plan (kan ook prente wees) van die klas aktiwiteite aan die leerders	46	3.78	0.91	24.27
Maak ouers bewus van tekens wat dui op self-besering soos selfmoord ens.	47	3.77	1.34	35.86
Opvoeder is te alle tye bewus van wat oral aangaan in die klas al is hy/sy besig op 'n ander plek	47	3.77	1.09	33.63



Stelling	Aantal Response	Gemiddeld	Standaard Afwyking	Koëffisiënt van Variasie
Gee aan leerders wat hulp vra 'n tyd wanneer daar aan hulle aandag gegee sal word, indien die opvoeder elders besig is en hou daarby	47	3.77	0.91	24.27
Beperk opvoeder afwesigheid, verlof en opvoeder beweging wat betref die leerders tot die minimum	47	3.74	1.34	35.86
Bevorder die gewoonte om te stop en te dink	47	3.74	1.26	33.63
Maak gebruik van instruksies wat een konsep op 'n keer bevat	47	3.74	1.05	28.10
Help leerder bou aan 'n verskeidenheid toepaslike alternatiewe	47	3.74	1.03	27.54
Oefen, modelleer en gebruik rolspel t.o.v. die nakoming van reëls voortdurend	47	3.74	0.77	20.43
Wees bedag op tekens van depressie veral in kuns en geskrewe taal	47	3.72	1.35	36.16
Spreek sake aan wat bydra tot negatiewe en depressiewe gevoelens	47	3.72	1.31	35.29
Maak gebruik van stories en skep 'n gevoel van misterie	47	3.72	1.12	30.00
Grense is bekend aan die leerders sowel as die gevolge indien dit oortree word	47	3.72	1.06	28.39
Manipuleer die fisiese klas omgewing byvoorbeeld ten opsigte van dinge wat leerders kan aflei, ouditiewe behoeftes, ens.	47	3.72	0.97	26.09
Gebruik duidelike kort eenvoudige instruksies	47	3.70	1.28	34.68
Laat leerders toe om kleur te gebruik om te organiseer	47	3.70	1.21	32.80
Stel van doelwitte	47	3.69	1.41	38.63
Leer strategieë aan die leerders en verskaf die strategieë ook in geskrewe formaat vir verwysing, vir byvoorbeeld wiskunde: Lees die vraag. Wat moet ek uitvind? Wat weet ek alreeds?	47	3.68	1.21	33.08
Bly kalm tydens paniek aanvalle en gebruik gerusstelling	47	3.68	1.14	31.08
Maak gebruik van 'n dagboek tussen die skool en huis wat positiewe en negatiewe inligting bevat oor sake	47	3.68	1.15	30.03
Leer leerders om op die uitkyk te wees vir nie-verbale leidrade om byvoorbeeld taakgerig te bly, soos oogkontak	47	3.66	1.27	34.79
Alle belangrike volwassenes in die leerder se lewe, koördineer hul pogings om konsekwentheid te bevorder	47	3.66	1.20	32.87
Verskaf ondersteuning en aanmoediging aan leerders wat depressief is en laat ruimte vir voltooiing van werk en kwaliteit	47	3.66	1.67	31.87
Beskerm leerders van inligting wat kan lei tot angs	47	3.64	1.19	32.63
Laat kort rustye toe	47	3.62	1.21	33.39
Verskaf aan leerders wat dit benodig spasie waar hulle kan beweeg maar tog ook aanhou werk bv. wydsbeen sit op die stoel, staan en werk, ens	47	3.60	1.26	35.11
Verskaf soveel moontlike inligting en struktuur oor verwagtinge vir deurmekaar dae (bv. 'n uitstappie, konsert by die skool)	46	3.59	1.18	33.03
Verskaf voorbeelde van werk met steierwerk, wat goed was daaromtrent, asook die proses wat gebruik is	47	3.57	1.16	32.35
Fluister tereg wysings om nie die klas te ontwrig nie	47	3.57	1.08	30.17
Maak gebruik van maat ondersteuning	47	3.57	1.06	29.60
Strategieë om woede te hanteer	47	3.57	1.06	29.60
Maak gebruik van dieselfde patroon om lesse te begin	47	3.55	0.97	27.41
Gebruik kentekens ekonomie - Verdien belonings en voorregte	47	3.53	1.41	39.98
Staan naby leerders met emosionele en gedragsbehoefte wanneer hul onderrig word	47	3.53	1.36	38.65
Vermey te veel objekte op die banke	47	3.53	1.32	37.27
Maak gebruik van kontrole lysie vir self-moniteringsaktiwiteite	47	3.53	1.30	36.80
Gebruik 'n benadering wat gedrag beoordeel in die konteks waarin dit voorkom	47	3.51	1.12	31.91
Formaliseer hoe leerder vir ondersteuning kan vra	47	3.49	1.06	30.40
Minimaliseer of elimineer omgewingsfaktore wat ongewenste gedrag laat ontstaan	47	3.47	1.33	38.43
Maak op 'n kreatiewe wyse gebruik van takies om negatiewe gedrag te voorkom, byvoorbeeld die taktueel aversiewe leerder gaan haal water in plaas daarvan om lank in 'n ry te staan	47	3.47	1.33	38.43
Maak voorsiening vir individuele onderrig byvoorbeeld na skool	47	3.47	1.27	36.50
Bou geleidelik weerstand op met betrekking tot dit wat angstigheid veroorsaak	47	3.47	1.12	32.29
Time out	46	3.46	1.15	33.24
Maak gebruik van 'n ander opvoeder wat kan ondersteuning bied en wat ingelig is oor wat in die klas plaasvind, waarheen die leerder gestuur kan word, as alles misluk	47	3.45	1.53	44.38
Maak gebruik van portuur ondersteuning om groep interaksies te monitor en teistering of diskriminasie teen 'n leerder te voorkom	47	3.43	1.14	33.20
Doen dieselfde tipe werk op dieselfde tye van die dag	46	3.41	1.18	34.71
Moenie aandag vestig op motoriese en vokale "tics" nie	47	3.40	1.41	41.39
Gebruik probleem-oplossingsopleiding	47	3.40	1.26	37.09
Gee erkenning aan die feit dat daar verskillende oogpunte is om na die gedrag wat voorkom te kyk, bv. die van die opvoeder, ouer, leerder, ens.	47	3.38	1.17	34.62
Verskaf vooraf gekopieerde en geponsde notas van werk op die bord	47	3.36	1.37	40.87
Leer leerders om notas te neem	47	3.36	1.36	40.40
Maak gebruik van individuele onderhandelde gedragkontrakte	47	3.34	1.42	42.46
Opvoeder beweeg rond in plaas van die leerders	47	3.32	1.56	47.06
Ignoreer negatiewe aandag-soekende gedrag	47	3.32	1.22	36.69
Gee leerders die geleentheid om rustig te raak na pouses	47	3.29	1.41	42.84
Maak gebruik van herstellende dissipline	47	3.28	1.57	47.92
Ignoreer irriterende, maar skadelose gedrag	47	3.26	1.11	34.18





Stelling	Aantal Response	Gemiddeld	Standaard Afwyking	Koëffisiënt van Variasie
Pas die rooster van die skool aan om te pas by die behoeftes van die leerders	47	3.23	1.46	45.23
Ontspanningsoefeninge	47	3.21	1.57	48.97
Moedig leerders aan om hardop te dink – selfspraak	47	3.21	1.43	44.46
Prys die gedrag nie die leerder	47	3.09	1.63	52.71

**TABEL VAN STRATEGIEË MET 3 (6% en meer) 0 RESPONSE PER KATEGORIE**

<b>Kategorie met strategieë daaronder</b>	<b>Aantal 0 response</b>
<i>Klaskamerbestuur strategieë</i>	
- Laat leerders wat nie kan stilsit nie toe om in 'n bepaalde ruimte te staan en werk	3
- Doen dieselfde tipe werk op vaste tye	3
- Opvoeder beweeg rond in klas	3
- Belonings behoort vir die leerders aantreklik te wees	3
<i>Taakgerigte gedrag</i>	
- Verskaf 'n omgewing wat vry is van steurings of aandag-afleiding tydens eksamens en toetse	3
<i>Bestuur van leerders met emosionele en gedragsbehoefes</i>	
- Gebruik van medikasie soos deur 'n dokter voorgeskryf	11
- Ontspanningsopleiding	6
- Maak gebruik van herstellende dissipline	6
- Bou geleidelik weerbaarheid op teen dinge wat angs veroorsaak	6
- Moenie aandag vestig op motoriese en vokale aanwendsels van leerders nie	4
- Maak gebruik van doelwitstelling	4
- Laat leerders selfspraak gebruik	4
- Maak gebruik van responskoste – onttrek voorregte	4
- Gebruik individueel onderhandelde gedragskontrakte	4
- Woede hantering strategieë	3
- Let op vir aanduidings van depressie in kuns en geskrewe werk	3
- Ontwerp en gebruik self monitorings/kontrolelyste	3
- Ontwikkel 'n gewoonte van stop en dink by leerders	3
- Spreek sake aan wat lei tot negatiewe en depressiewe gevoelens	3
- Verskaf ondersteuning aan depressiewe leerders en laat ruimte t.o.v. kwaliteit van werk en hoeveelheid	3
- Staar naby leerders met emosionele en gedragsbehoefes wanneer onderrig gegee word	3
- Waak teen banke met te veel materiaal op wat aandag kan aflei	3
- Maak gebruik van probleemoplossingsvaardighede	3
- Woede hantering strategieë	3
<i>Skoolbestuur strategieë</i>	
- Laat opvoeders toe om in hul sterk areas te onderrig	4
- Erken dat daar verskillende oogpunte is waaruit 'n saak benader kan word	4
- Minimaliseer of elimineer omgewingsfaktore wat ongewensde gedrag kan veroorsaak	3
- Pas die rooster van die skool aan om by die behoeftes van die leerders te pas	3
- Ken leerders met emosionele en gedragsbehoefes toe aan verskillende klasse	3