

# **Strategieë vir opvoeders van leerders met emosionele en gedragsbehoefte binne insluitende onderwys, ontwikkel deur 'n aksienavorsingsproses**

deur

**LUCIA CHRISTINA POTGIETER-GROOT**

Voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad

**Philosophiae Doctor**

in die

Fakulteit Geesteswetenskappe

aan die

Universiteit van Pretoria

Pretoria

**Promotor: Prof. M.J. Visser**

**Mede-promotor: Dr. C. Lubbe**

**2010**



*Hierdie werk word opgedra aan my man Gerrit, my wyle vader, my moeder en al die opvoeders wat bereid is om 'n verskil te maak in die lewens van leerders met emosionele en gedragsbehoefte.*



## ERKENNINGS

Graag wil ek erkenning en opregte dank gee aan die volgende persone vir hulle bydrae tot hierdie navorsing:

- Professor Maretha Visser, my promotor. Baie dankie vir u aanmoediging, begrip en ondersteuning oor jare. U insette en leiding word opreg waardeer.
- Doktor Carien Lubbe-De Beer, my mede-promotor. Dankie vir u bydrae veral vanuit die opvoedkunde.
- Stat-o-Met en in die besonder Paul van Staden en Jacqui Sommerville vir hulle hulp en raad met die statistiese verwerkings.
- Die Departement van Onderwys van Gauteng wat my toegelaat het om die navorsing te mag doen in hul skole.
- My kollegas by Johannesburg Suid distrikskantoor wat altyd bereid was om te ondersteun en aan te moedig. Ester vir die artikels op my lessenaar en al die aanmoediging om klaar te maak.
- Die personeel van Rant-en-Dal skool, julle weet dat die studie gebore is uit dit wat ek daar geleer en beleef het.
- Dank aan die Universiteit van Pretoria vir hul finansiële ondersteuning.
- Die deelnemers in die onderskeie skole dankie... dankie... dankie! Sonder julle en jul bydraes was die studie nie moontlik nie. Julle bereidwilligheid om 'n verskil in die klas te maak en boonop die ondervindings met my te deel word hoog op prys gestel.
- Sophie Mhlongo en Jaiyen Singh, my kollegas. Dankie dat julle bereid was om as eksterne waarnemers op te tree asook vir julle insette.
- Dr. Marthie van Der Walt, dis baie handig om 'n skoonsuster te hê wat 'n navorser is. Dankie vir jou hulp as onafhanklike kodeerder vir die kwalitatiewe data.
- Delene Slabbert vir taalversorging en Noelene Kotzé vir die proefleeswerk op onmoontlike tye en onder baie druk.
- My man Gerrit vir sy ondersteuning, aanmoediging, leeswerk, rekenaar "files" ontdek wat ek laat wegdraak en nie kla oor die aand na aand se afgelewerde etes nie. Dankie Liefie.

## OPSOMMING

In hierdie navorsing is deur aksienavorsing ondersoek ingestel na strategieë wat vir opvoeders bruikbaar is in die hantering van leerders met emosionele en gedragsbehoefte binne die opset van insluitende onderwys. Leerders in Suid-Afrikaanse skole en klaskamers openbaar 'n wye verskeidenheid emosionele en gedragsbehoefte, en hierdie behoeftes word as een van die vernaamste knelpunte deur alle belanghebbendes in die land se onderwys uitgesonder. Anders as in die verlede word daar nou van opvoeders verwag om die primêre hulpverleners te wees van leerders met behoeftes in die konteks van die insluitende klaskamer. In die lig hiervan benodig opvoeders bemagtiging om die leerders te hanteer deur 'n verskeidenheid strategieë te kan gebruik .

Die navorsing het deur verskeie fases verloop waar die aanvanklike behoeftes van die opvoeders bepaal is, asook die stand van sake voor die intervensie. Op grond hiervan is 'n implementeringsprogram saamgestel wat gefokus het op die ontwikkeling van strategieë vir opvoeders van die twee skole, die toepassing daarvan in hul klasse/skool en die effek wat dit op die klasse/skool gehad het. Die implementering is op verskeie sistemiese vlakke gemoniteer – deur die opvoeders in hul eie klasse, maar ook deur eksterne waarnemers en die navorser. Gedurende die fases is die intervensie voortdurend aangepas namate nuwe behoeftes bekend geraak het. Die deelnemers het ook insette gelewer ten opsigte van strategieë en hoe dit aangepas kon word. Nuwe gemeenskaplike kennis van strategieë het tydens die intervensie ontstaan. Na afloop van die program het opvoeders die strategieë vir die hantering van leerders met emosionele en gedragsbehoefte kwantitatief beoordeel, op grond van die bruikbaarheid daarvan in die skool- en klasopset.

Uit my bevindinge het dit geblyk dat opvoeders bemagtiging benodig om met leerders met emosionele en gedragsbehoefte te werk. Die indiensopleidingsprogram waaraan 47 opvoeders van twee skole deelgeneem het, het daartoe bygedra dat die opvoeders se ingesteldheid teenoor leerders verander het. Na die opleiding was hulle bekend met meer strategieë om leerdergedrag te hanteer en het 'n gevoel van sukses beleef in die klas, wat bygedra het tot 'n positiewe belewenis van die klassituasie. Van die strategieë wat as die bruikbaarste beoordeel is, het

gehandel oor klaskamerpraktyke en strategieë om taakgerigtheid te bevorder. Ander strategieë het aspekte rondom skoolbestuur en ondersteuning aan ouers ingesluit. Enkele opvoeders het ook meer gevorderde strategieë, soos kognitiewe en gedragstegniese gebruik. Opvoeders het positiewe reaksie aangemeld van leerders waar die strategieë toegepas is.

Hierdie studie is deur 'n proses van aksienavorsing uitgevoer en kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes is gebruik. Die resultate is van toepassing binne hierdie bepaalde konteks. Volgens die navorser kan hierdie opleidingsprogram aangepas word om aan die behoefte vir indiensopleiding vir opvoeders te voorsien. Opleiding kan moontlik fokus op 'n kleiner aantal strategieë wat deeglik ingeoefen en vasgelê kan word. Dit is verkieslik dat al die personeel van 'n skool, insluitend die skoolbestuurspan, aan die opleiding moet deelneem om dit 'n skoolontwikkelingsprojek te maak. Deur twee skole op verskillende vlakke van implementering saam op te lei, kan opvoeders mekaar stimuleer en kan die toepassing van idees bevorder word.

**SLEUTELWOORDE:**

Insluitende onderwys

Klaskamerpraktyke/strategieë

Kinderpatologie

Aandagtekort/Hiperaktiwiteitversteuring

Emosionele behoeftes

Gedragsbehoefte

Opvoederopleiding

Sistemiese verandering

Voorkomende sielkunde

Aksienavorsing

Gemeenskapsielkunde

## SUMMARY

Learners who exhibit emotional and behavioural needs (e.g. ADHD and depression conduct disorder) seem to present a major challenge for educators in the inclusive mainstream class and educators feel that they are not adequately prepared and trained for these challenges.

Action research was chosen as research method. The purpose of this research was to use useful strategies which educators could implement in supporting and managing these learners, in the inclusive classroom environment. Learners with emotional and behavioural needs exhibit a wide variety of behaviours at school. In the inclusive education environment educators are expected to be the primary supporters of learners with needs. Although this expectation exists, up till now educators have received little or no training on how to support learners with needs.

The research process conducted in this study followed different phases. Firstly, a needs analysis was conducted to determine the current state of affairs, the needs of educators, and strategies currently in use. Information that became evident through the needs analysis and literature research prescribed the format and aspects to be included in the initial intervention programme. During the execution of this programme, current strategies were adapted and new ones developed. Needs that came to the fore during the implementation were recognised and incorporated. The implementation was monitored on different levels, for example by teachers who implemented the strategies in their classrooms and provided feedback, by the researcher, and also by external observers. The focus was not only on the strategies, but also on processes. Changes that were observed in the different systems were assessed. During the final step of the implementation phase, educators, based on their practical experience, were required to rate the usefulness of all the different strategies that were either part of the initial presentation or were generated during the course of implementation.

The qualitative as well as quantitative findings indicated that the educators became more capable of supporting these learners and implemented a wide variety of strategies. Classroom management strategies and strategies to support task behaviour were found to be the most helpful. Educators also gained more than

merely knowledge. Changes in the relationship between educators and these learners were noticeable and they became aware of feelings of personal achievement and competency. Changes also occurred at other systemic levels, such as in the learners, the school, the community and even in the broader education system.

This study was undertaken on a small group of educators in a particular context. Whilst the findings cannot be generalised, it is suggested that this programme may also be beneficial for educators to support learners with emotional and behavioural needs in other environments.

**KEY WORDS:**

Inclusive education

Child pathology

Classroom strategies

Attention Deficit Hyperactivity Disorder

Emotional needs

Behavioural needs

Educator training

Systemic change

Action research

Preventative psychology

Community psychology

## INHOUDSOPGAWE

ERKENNINGS .....	I
OPSOMMING .....	II
SUMMARY .....	IV
INHOUDSOPGAWE .....	VI
LYS VAN TABELLE .....	XII
LYS VAN FIGURE .....	XIII

<b>HOOFSTUK 1: INLEIDENDE ORIËNTASIE .....</b>	<b>1</b>
1.1 INLEIDING .....	1
1.1.1 Werksdefinisie van emosionele en gedragsbehoefte.....	2
1.2 KONTEKS EN AGTERGROND.....	3
1.3 PROBLEEMSTELLING.....	9
1.4 NAVORSINGSDOEL EN NAVORSINGSVRAAG.....	11
1.4.1 Navorsingsvraag.....	11
1.5 OORSIG VAN DIE NAVORSINGSPROSES.....	11
1.5.1 Teoretiese begroning.....	11
1.5.2 Navorsingsproses.....	13
1.6 DIE NAVORSER EN DIE KEUSE VAN DIE NAVORSINGSTEMA.....	15
1.7 DEFINIËRING VAN TERMINOLOGIE .....	17
1.8 SLOTOPMERKING.....	18

<b>HOOFSTUK 2: TEORETIESE BEGRONDING .....</b>	<b>19</b>
2.1 INLEIDING .....	19
2.2 GEMEENSKAPSIELKUNDE .....	19
2.2.1 Ontwikkeling van gemeenskapsielkunde.....	19
2.2.2 Ontwikkeling van gemeenskapsielkunde in Suid-Afrika.....	21
2.2.3 'n Beskouing van gemeenskapsielkunde .....	22
2.2.3.1 <i>Kenmerke van gemeenskapsielkunde</i> .....	25





2.3	SISTEEMTEORETIESE UITGANGSPUNT .....	33
2.3.1	Inleiding .....	33
2.3.2	Sisteemteorie.....	34
2.3.2.1	<i>Die waarnemer en dit wat waargeneem word.....</i>	35
2.3.2.2	<i>Gemeenskap as sisteem en deel van 'n netwerk van sisteme .....</i>	37
2.3.2.3	<i>Selfregulering.....</i>	45
2.3.2.4	<i>Otonomie.....</i>	48
2.3.2.5	<i>Interafhanklikheid.....</i>	49
2.4	SISTEMIESE GEMEENSKAPINTERVENSIE EN DIE FASILITERING VAN VERANDERING.....	50
2.5	SAMEVATTING .....	56

### HOOFSTUK 3: LEERDERS MET EMOSIONELE EN GEDRAGSBEHOEFTE BINNE 'N

	<b>STELSEL VAN INSLUITENDE ONDERWYS .....</b>	<b>58</b>
3.1	INSLUITENDE ONDERWYS.....	57
3.1.1	Inleiding .....	57
3.1.2	Historiese agtergrond .....	57
3.1.2.1	<i>Posisie in Suid-Afrika.....</i>	60
3.1.3	Insluiting .....	61
3.1.3.1	<i>Implikasies van insluitende onderwys.....</i>	63
3.1.3.2	<i>Argumente vir en teen insluitende onderwys.....</i>	64
3.1.4	Wyses om geslaagde insluitende onderwys te bevorder .....	66
3.1.4.1	<i>Ontwikkeling en transformasie van die instansie.....</i>	67
3.1.4.2	<i>Ontwikkeling van opvoeders.....</i>	68
3.2	EMOSIONELE EN GEDRAGSBEHOEFTE.....	70
3.2.1	Inleiding .....	70
3.2.2.1	<i>Voorkoms van emosionele en gedragsbehoefte.....</i>	71
3.2.3	Definisie van emosionele en gedragsbehoefte .....	72
3.2.4	Bespreking van spesifieke emosionele en gedragsbehoefte .....	75
3.2.4.1	<i>Angsversteuring.....</i>	76
3.2.4.2	<i>Depressie.....</i>	78



3.2.4.3	<i>Opponerende gedrag</i> .....	79
3.2.3.4	<i>Gedragsteurnis</i> .....	80
3.2.4.5	<i>Aandagtekort/Hiperaktiwiteitsversteuring (AT/HV)</i> .....	81
3.2.4.6	<i>Gedragsuiting wat gepaard gaan met emosionele en gedragsbehoefte</i> .....	82
3.2.5	Oorsake van emosionele en gedragsbehoefte .....	84
3.2.5.1	<i>Leerder as individu</i> .....	84
3.2.5.2	<i>Leerder as lid van die gesin</i> .....	86
3.2.5.3	<i>Leerder as deel van die skoolsisteem</i> .....	88
3.2.5.4	<i>Omgewings- en gemeenskapsfaktore</i> .....	90
3.3	SAMEVATTING .....	91
<b>HOOFSTUK 4: NAVORSINGSMETODE</b> .....		<b>93</b>
4.1	INLEIDING .....	93
4.2	METODOLOGIESE PARADIGMA .....	94
4.2.1	Sistemiese paradigma .....	95
4.2.1.1	<i>Die verhouding tussen die geheel en die dele</i> .....	97
4.2.1.2	<i>Gedrag is slegs verstaanbaar in die konteks waarin dit voorkom</i> .....	97
4.2.1.3	<i>Kennis word sosiaal gekonstrueer</i> .....	97
4.2.1.4	<i>Die waarde van plaaslike kennis</i> .....	97
4.2.1	<i>Patrone en prosesse</i> .....	98
4.2.2	Aksienavorsing .....	98
4.2.2.1	<i>Eienskappe van aksienavorsing</i> .....	101
4.3	KONTEKS .....	105
4.4	DOEL VAN DIE NAVORSING .....	107
4.5	AKSIENAVORSINGSPROSES VAN DIE STUDIE .....	108
4.6	ROLSPELERS/DEELNEMERS .....	111
4.6.1	Navorsers .....	111
4.6.2	Opvoeders .....	112
4.6.3	Eksterne waarnemers.....	116
4.7	DATA-INSAMELING .....	116
4.7.1	Behoeftebepaling.....	119



4.7.1.1	<i>Opvoeder-ervaringsvorms</i> .....	119
4.7.1.2	<i>Fokusgroepbesprekings</i> .....	120
4.7.2	<i>Opleidingsprogram</i> .....	123
4.7.2.1	<i>Literatuuroorsig van strategieë vir opvoeders</i> .....	123
4.7.2.2	<i>Opleidingsprogram en aanbieding</i> .....	125
4.7.3	Implementering van die intervensie .....	127
4.7.3.1	<i>Data-insameling tydens die implementering</i> .....	129
4.7.4	Opsommende evaluering van uitkoms .....	136
4.8	DATA-ANALISE .....	136
4.8.1	Kwalitatiewe data-analise .....	137
4.8.1.1	<i>Die proses van kwalitatiewe data-analise in die navorsing</i> .....	138
4.8.2	Kwantitatiewe data-ontleding .....	142
4.9	BETROUBAARHEID EN GELDIGHEID VAN DIE BEVINDING .....	142
4.9.1	Betroubaarheid .....	142
4.9.2	Geldigheid .....	143
4.10	ETIESE ASPEKTE .....	146
4.11	SLOT .....	146
<b>HOOFSTUK 5: BESPREKING VAN RESULTATE</b> .....		<b>147</b>
5.1	INLEIDING .....	147
5.2	BEHOEFTEBEPALING .....	147
5.2.1	Opvoeder-ervaringsvorm .....	148
5.2.1.1	<i>Deelnemers</i> .....	148
5.2.1.2	<i>Terugvoering oor die opvoeder-ervarings</i> .....	149
5.2.2	Fokusgroepbesprekings .....	157
5.2.2.1	<i>Terugvoering van die opvoeders uit die fokusgroepbesprekings</i> .....	157
5.2.2.2	<i>Inligting vanuit die veldnotas van die eksterne waarnemer</i> .....	161
5.2.3	Integrasie van inligting vanuit die behoeftebepaling .....	161
5.3	DEELNEMERS .....	163
5.4	IMPLEMENTERING VAN DIE OPLEIDING/INTERVENSIE .....	166
5.4.1	Sessie 1 .....	166



5.4.1.1	<i>Opsomming van die navorsersjoernaal</i> .....	166
5.4.1.2	<i>Terugvoering vanuit die veldnotas van die eksterne waarnemer</i> .....	167
5.4.1.3	<i>Terugvoering vanuit die terugvoeringsvorme</i> .....	168
5.4.1.4	<i>Opsomming, integrasie, gevolgtrekkings en besluite geneem</i> .....	170
5.4.1.5	<i>Besluite geneem in verband met die opleidingsprogram</i> .....	171
5.4.2	Sessie 2.....	172
5.4.2.1	<i>Opsomming van die navorsersjoernaal</i> .....	172
5.4.2.2	<i>Terugvoering vanuit die veldnotas van die eksterne waarnemers</i> .....	173
5.4.2.3	<i>Terugvoering vanuit die terugvoeringsvorme</i> .....	174
5.4.2.4	<i>Terugvoering oor gebeure na sessie 2</i> .....	176
5.4.2.5	<i>Opsomming, integrasie, gevolgtrekkings en besluite geneem</i> .....	178
5.4.2.6	<i>Besluite geneem in verband met die opleidingsprogram</i> .....	179
5.4.3	Sessie 3.....	179
5.4.3.1	<i>Opsomming van die navorsersjoernaal</i> .....	179
5.4.3.2	<i>Terugvoering vanuit die veldnotas van die eksterne waarnemer</i> .....	181
5.4.3.3	<i>Terugvoering vanuit die terugvoeringsvorme</i> .....	183
5.4.3.4	<i>Opsomming, integrasie, gevolgtrekkings en besluite geneem</i> .....	187
5.4.3.5	<i>Besluite geneem in verband met die opleidingsprogram</i> .....	189
5.4.4	Evalueringvraelys .....	190
5.4.5	Samevatting: ontleding van veranderinge .....	203
5.4.5.1	<i>Veranderinge in die navorser se insig en beplanning</i> .....	203
5.4.5.2	<i>Verandering by die opvoeders</i> .....	204
5.4.5.3	<i>Verandering by leerders in die klas</i> .....	205
5.4.5.4	<i>Verandering in skoolpraktyke</i> .....	206
5.4.5.5	<i>Verandering in die groter onderwysstelsel</i> .....	207
5.4.5.6	<i>Verandering in die verhouding tussen die skool en ouers</i> .....	208
5.4.5.7	<i>Opleidingsprogram</i> .....	208
5.5	OPSOMMENDE EVALUERING .....	209
5.5.1	Deelname .....	210
5.6.2	Kennis ten opsigte van strategieë.....	210



5.6.3	Selfbeoordeling deur die opvoeders .....	211
5.7	SLOT .....	212
<b>HOOFSTUK 6: GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS .....</b>		<b>213</b>
6.1	INLEIDING .....	213
6.2	GEVOLGTREKKINGS .....	213
6.3	EVALUERING VAN DIE NAVORSING .....	221
6.3.1	Bydrae van die studie tot die wetenskap .....	224
6.4	AANBEVELINGS VIR VERDERE IMPLEMENTERING VAN DIE PROGRAM	225
6.5	AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING .....	226
6.7	SLOTOPMERKING.....	227
<b>BRONNELYS .....</b>		<b>228</b>

## AANHANGSELS

**Aanhangsel A:** Goedkeuring vir die navorsing - Gauteng Departement van Onderwys

**Aanhangsel B:** Opvoeder-ervaring terugvoervorms

**Aanhangsel C:** Opleidingsprogram

**Aanhangsel D:** Evalueeringsvraelys

**Aanhangsel E:** Strategieë wat volgens die opvoeders 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

**Aanhangsel F:** Strategieë met gemiddelde tellings wat wissel tussen *bruikbaar* en *baie bruikbaar* soos geëvalueer deur die opvoeders

**Aanhangsel G:** Tabel van strategieë met 3 (6% en meer) 0 response per kategorie

### **NOTA:**

*In hierdie navorsing word die manlike voornaamwoord gebruik wanneer verwys word na 'n persoon, in plaas van "hy/sy". Die manlike vorm verwys dus nie na die spesifieke geslag van 'n persoon nie, maar word onsydig bedoel.*



## LYS VAN TABELLE

Tabel 4.1	Aanvanklike program .....	126
Tabel 4.2	Opsomming van die finale program.....	126
Tabel 4.3	Bywoning van opvoeders per skool per sessie.....	128
Tabel 4.4	Program van die sessies.....	129
Tabel 5.1	Jare beroepservaring in die hantering van emosionele en gedragsbehoefte .....	165
Tabel 5.2	Rangordening van die tien strategieë met die hoogste gemiddelde telling vir bruikbaarheid, soos geëvalueer deur die opvoeders .....	191
Tabel 5.3	Strategieë wat as bruikbaar tot baie bruikbaar geëvalueer is .....	195
Tabel 5.4	Bruikbaarheidstelling per kategorie .....	197
Tabel 5.5	Gemiddelde persentasie deelnemers per kategorie wat nie al die strategieë nie gebruik het nie .....	198
Tabel 5.6	Strategieë wat as minder bruikbaar beskou is.....	200



## LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1	Sistemiese vlakke van gemeenskapsinteraksies .....	39
Figuur 4.1	Kernelemente van sistemiese praktyk as proses as gevolg van sistemiese denke in komplekse situasies .....	95
Figuur 4.2	Spiraal van reflektiewe praktyk in aksienavorsing .....	103
Figuur 4.3	Spiraal van reflektiewe praktyk in die aksienavorsing studie van strategieë vir opvoeders van leerders met emosionele en gedragsbehoefte .....	110
Figuur 4.4	Skematiese voorstelling van die onderskeie fase in die aksienavorsing en metodes van data-insameling .....	118
Figuur 5.1	Verspreiding van opvoeders volgens huistaal .....	164
Figuur 5.2	Grafiek van die aantal opvoeders ten opsigte van hul beoordeling van die strategieë met 'n groot variasiekoëffisiënt op 'n skaal van 0 tot 5.....	202

## HOOFSTUK 1: INLEIDENDE ORIËNTASIE

*“You embark on your career because you want to help your students realize their potential – academically, personally and socially. Above all you want to make a difference in your students’ lives and as a teacher you are in a unique position to do so.” (Canter & Canter, 2001, p. 3)*

### 1.1 INLEIDING

Die huidige stand van sake wat die gedrag van leerders in skole en klaskamers aanbetref, skep ernstige hindernisse vir die onderrig-leerproses. Hiervan getuig deurlopende sensasionele koerant- en tydskrifartikels wat berig oor die emosionele en gedragsbehoefte wat leerlinge in Suid-Afrikaanse skole openbaar (Lessing & Dreyer, 2007), byvoorbeeld “Chaos op skool” (Jongbloed, 2003, p. 5); “Sommige kinders dryf onnies tot ’n breekpunt” (Thurston, 2008); “Getuig seun was kwaad vir almal onnie in saak teen hoof” (Menges, 2009); “Wêreld gons oor ‘Slipknot-Moord’ swaardaanval in skool” (Hough-Coetzee, 2008) en “Pie vlie, leerder ‘weggejaag’” (Madikwane, 2005).

Hierdie artikels gee ’n sterk aanduiding van die ernstige graad van moedeloosheid wat tans in skole heers. Dit dui op die gebrek aan konstruktiewe hulp en optrede, maar ook op die behoefte wat in hierdie verband bestaan aan. Professor Isak Oosthuizen van die Noordwes Universiteit (Potchefstroom-kampus) verklaar tereg dat dit “rof en woens in baie skole gaan” ten opsigte van die gedrag van leerders, en dat dit al moeiliker raak vir skole/opvoeders om die leerders binne die huidige bestel te hanteer.

Emosionele en gedragsbehoefte wat leerders in Suid-Afrikaanse skole openbaar word beskou as een van die vernaamste knelpunte wat deur alle belanghebbendes in die onderwys in Suid-Afrika uitgesonder word, en as een van die kernaspekte wat dringend aandag benodig (Cronjé, 2007; Mestry, Moloi & Mahomed, 2007). Sedert die 1990’s ondervind ouers en opvoeders in Suid-Afrika, sowel as reg oor die wêreld, ’n toename in ontwrigtende, aggressiewe en selfs gewelddadige gedrag by leerders (Prinsloo, 2005).



Die algemene klimaat van ongedissiplineerde gedrag en die toenemende weerstand van leerders om gesag te aanvaar, benodig dringende aandag van opvoeders, beleidmakers en ander rolspelers (Oosthuizen, 2006). Opvoeders bring te veel tyd deur om ontwrigtende gedrag te hanteer wat wissel van nukkerigheid, leerders wat uit hul beurt praat, hulle sitplekke verlaat, 'n gebrek aan belangstelling toon, en openlike gesagsuitdaging tot aggressie en vandalisme (Prinsloo, 2005).

In die lig hiervan moet opvoeders bemagtig word om die emosionele en gedragsbehoefes van leerders op so 'n wyse aan te spreek dat dit die minimum impak op die onderrig-leersituasie het (Oosthuizen, 2006; Prinsloo, 2005). Prinsloo (2005) stel voor dat opvoeders bemagtig kan word deur middel van nuwe denkrigtings, byvoorbeeld die bevordering van positiewe gedrag en ander strategieë om gedragsbehoefes te voorkom.

Hierdie studie beoog om met behulp van 'n aksienavorsingsproses strategieë te ondersoek wat opvoeders kan gebruik om leerders met emosionele en gedragsbehoefes binne insluitende onderwys te ondersteun.

### **1.1.1 Werksdefinisie van emosionele en gedragsbehoefes**

Op die stadium word slegs 'n werksdefinisie vir emosionele en gedragsbehoefes verskaf aangesien die saak baie meer kompleks is as 'n enkele definisie (sien punt 3.2.3). Hoewel insluitende onderwys weg beweeg van die mediese model gebruik die navorser wel aspekte hiervan, omdat blote terme soos “ontwrigtend”, “uitdagend” of “uitgesluit” (Clough, Garner, Pardeck & Yuen, 2005) dit bemoeilik om die werklike behoeftes en hulp aan die leerder te bepaal. Farrell (2006) wys op die nuttigheid van inligting vanuit die mediese model om die funksionering van leerders met emosionele en gedragsbehoefes te konseptualiseer as 'n dinamiese interaksie tussen biologiese, individuele en sosiale sisteme.

Vir die doel van die werksdefinisie word leerders, wat oor 'n lang periode presenteer met een of meer van die volgende beskou as leerders met emosionele en gedragsbehoefes:

- Aggressie
- Gedragsteurnis
- Ontoepaslike affektiewe steurnisse soos depressie, angste en fobies (Mastropieri & Scruggs, 2007)
- Sosiaal wanaangepaste gedrag:
  - die verontagsaming van die regte van ander
  - destruktiewe en oneerlike gedrag (Clough *et al.*, 2005; Coleman & Webber, 2002)
- Aandagtekort/hiperaktiwiteitsversteuring (AT/HV)
- Opponerende gedrag
- Gedragsteurnis en ontwrigtende gedragsteurnis (American Psychiatric Association, 2000).

## 1.2 KONTEKS EN AGTERGROND

Volgens die tradisionele definisies van emosionele en gedragsbehoefte word dit as probleme gedefinieer wat gesetel is in die individu (Ayers & Prytys, 2002). Die beleid oor insluitende onderwys wat in 2001 in werking getree het, is grootliks gebaseer op 'n sistemiese benadering waar die individu (individuele sisteem) 'n deel is en in wisselwerking is met groter sisteme wat mekaar wedersyds beïnvloed, wat ondersteuning benodig maar ook ondersteuning kan verskaf (Department of Education, 2001). Die klem is op die konteks van interaksie tussen die individu en die omgewing, anders as in die mediese model (waarop spesiale onderwys gebaseer is) waar 'n abnormaliteit beskou word as sou dit in die individu gesetel wees en dat kliniese ingryping nodig is (Green, 2001). Die klem is op die konteks van interaksie tussen die individu en die omgewing. Daarteenoor, volgens die mediese model, sou mediese ingryping nodig wees vir 'n abnormaliteit wat in die individu gesetel is (Green, 2001).

Volgens die sistemiese paradigma is probleme wat deur mense ondervind word, gesetel in die onderlinge verwantskap van verskeie ineenpassende sisteme (Sue, Sue & Sue, 1994). Dit is dus nie sinvol om gedrag in isolasie te bespreek nie. Die konteks waarin die gedrag voorkom is volgens Coleman en Webber (2002, p.135)

uiters belangrik: "Therefore, within the ecological model, behaviour is viewed as 'disturbing' rather than inherently 'disturbed,' and emphasis is placed not only on the child but also on the other individuals and factors in the child's ecosystem."

Binne die netwerke van sosiale verwantskappe, rol en kulturele gemeenskapsinvloede word die mens se aanpassing beïnvloed deur bronne van spanning en die beskikbaarheid van sosiale hulpbronne (Cantrell, 1998). Hoewel niemand met sekerheid die oorsaak kan bepaal vir die toename in emosionele en gedragbehoefte by leerders nie, kan dit onomwonde gestel word dat veranderinge in die samelewing 'n groot invloed op leerders se belewenisse het.

Catalano, Loeber en McKinney (1999) dui aan dat onlangse navorsing bevind het dat leerders wat blootgestel is aan sekere risikofaktore in hul gesinne, by die skool, tussen hulle maats asook in hul gemeenskap, 'n groter risiko loop om ernstige emosionele en gedragsbehoefte te openbaar. Dink in die verband aan die invloed van deurlopende toonbeelde van geweld in die samelewing, media en selfs die vermaaklikheidswêreld (Oehlberg, 2006).

Leerders is van jongs af meer op hulself aangewese omdat beide ouers werk. Al hoe meer leerders word gekonfronteer met maatskaplike probleme soos egskeidings, enkelouergesinne of selfs ouerloosheid wees sterftes aan Vigs. 'n Toename in alkohol- en dwelmmisbruik lei tot swak of afwesige ouers, kindermishandeling en selfs die misbruik van kinders.

Leerders wat groot word onder hierdie veranderende omstandighede sal noodwendig ander behoeftes openbaar en anders reageer op opvoeders, as leerders uit vorige generasies wat ervaar het dat volwassenes hulle veilig en geborge laat voel. Hierdie veranderinge lei daartoe dat baie leerders groot word met die besef dat volwassenes nie hul veiligheid kan waarborg nie. Gevolglik maak hulle aanpassings, wat deur opvoeders as wanaanpassings beskou kan word, om te oorleef in 'n wêreld wat hulle as onveilig ervaar. Opvoeders beleef tans die manifestasies van hierdie stresgedrewe gedrag in die klaskamer (Oehlberg, 2006).

Sedert 1994 het groot veranderinge in Suid-Afrika op sosiale en politieke gebied plaasgevind. Hierdie veranderinge het oorgespoel na skole en in die klaskamer

neerslag gevind (Oosthuizen, 2006). Voorbeelde hiervan is uitkomsgebaseerde onderwys (National Department of Education, 2001) en 'n onderwysbeleid vir insluitende onderwys wat in onderwyskringe bekend staan as *Education White Paper 6*.

Die vestiging van 'n demokrasiebestel in Suid-Afrika in 1994 het noodwendig 'n groter bewuswording van menseregte tot gevolg gehad (Oosthuizen, 2006). Hierdie bewuswording het uitgekring na alle vlakke van die samelewing, met implikasies vir opvoeders en die regte van leerders met die instelling van die nuwe beleid oor die afskaffing van lyfstraf by skole in 1996 (Lessing & Dreyer, 2007). Leerders was nou baie meer bewus van hul regte en dit het daartoe bygedra dat leerders voortaan nie sonder meer die gesag van ouers en opvoeders sou aanvaar nie (Oosthuizen, 2006).

Dit word bevestig deur Pienaar (2003), in 'n studie rakende die invloed van die afskaffing van lyfstraf en Uitkomsgebaseerde Onderwys. In hierdie studie is bevind dat bogenoemde veranderinge bygedra het tot die onvermoë van opvoeders om leerders se emosionele en gedragsbehoefte in hul klasse te hanteer. Oosthuizen (2006, p.1) noem tereg: "Dis moontlik dat baie opvoeders se verskraalde siening van dissipline blootgelê is toe lyfstraf afgeskaf is." In sekere gevalle het opvoeders op lyfstraf staatgemaak as 'n "wapen" om emosionele en gedragsbehoefte te hanteer.

Dit is moeilik om te bepaal presies hoeveel leerders met emosionele en gedragsbehoefte bestaan aangesien data op verskillende maniere versamel word en ook as gevolg van verskille in die definiëring van emosionele en gedragsbehoefte. Volgens die literatuur kom emosionele en gedragsbehoefte voor tussen 0.5% en 17-30% leerders (Coleman & Webber, 2002; Raymond, 2008). Die verskille is waarskynlik toe te skryf aan die betrokke definisie wat gebruik word vir emosionele en gedragsbehoefte, asook 'n tendens van verhoogde voorkoms daarvan wêreldwyd, sedert 1990.

Kauffman (2005) bevind in 'n literatuuroorsig dat die meeste studies dui dat emosionele en gedragsbehoefte voorkom by tussen 3% en 6% van leerders. Op grond van die skattings beteken dit in effek dat in elke Suid Afrikaanse klas van 40

leerders daar potensieel twee leerders is met emosionele en gedragsbehoefte. Wat egter van groter belang is, is dat die voorkoms van emosionele en gedragsbehoefte aan die toeneem is en dat daar meer leerders is wat as hoë-risiko gevalle gereken word om sodanige behoeftes te ontwikkel (Winter, 2007).

In die histories bevoordeelde onderwysbedeling is leerders wat gediagnoseer is met probleme op emosionele en gedragsgebied, uit die hoofstroomonderwys verwyder, asook uit hulle ouerhuise, en in kliniekskole met koshuise geplaas waar hulle onderrig en terapie ontvang het. Hul ouers/voogde het ook begeleiding ontvang van die onderwys hulpsentrums. Indien die leerder en die omstandighede in die ouerhuis genoegsaam verbeter het, is die leerder teruggeplaas in die ouerhuis en in gewone (hoofstroom) skole in hul omgewing (Kapp, 1991). Hierdie model was gebaseer op 'n individuele sielkundige perspektief met sterk wortels in die mediese model, aangesien die plasing gedoen is op grond van 'n diagnose, byvoorbeeld affektief-gedragsversteurd.

Die siening wat emosionele en gedragsbehoefte beskou as 'n gevolg van faktore wat buite die skool geleë is, soos huislike omstandighede of faktore intern in die leerder, is beperkend omdat dit nie die invloed van die omgewing in ag neem nie. Nicholson (2005) stel dit duidelik dat skole nie uitgesluit kan word as bydraende faktor tot emosionele en gedragsbehoefte nie. Navorsing dui toenemend daarop dat skole en opvoeders baie kan doen om negatiewe gedrag van leerders te verander.

In beide hoofstroom- en gespesialiseerde skole was daar gespesialiseerde personeel wat hulp aan opvoeders, ouers en leerders met spesifieke probleme kon verskaf. Hierdie dienste was egter tot 'n geringe mate of glad nie vir die meerderheid leerders in die histories-benadeelde onderwysgemeenskappe beskikbaar nie (Department of Education, 1997). In die lig hiervan dikteer sosiale en politieke omstandighede dat die ongelykhede in die voorsiening van onderwys hulpdienste en buitengewone onderwys aangespreek moet word. Transformasie is dringend noodsaaklik sodat alle leerders toegang kan kry tot dié dienste in die onderwysstelsel, asook die beskikbare hulpbronne (wat daarmee gepaard gaan).

Tans is die onderwys in 'n oorgangsfase waarin wegbeweeg word van twee aparte onderwysstelsels (hoofstroomonderwys en buitengewone onderwys) na een stelsel van insluitende onderwys. Insluitende onderwys impliseer dat leerers met spesifieke behoeftes nie meer geïsoleer word binne 'n afsonderlike onderwysstelsel nie, naamlik om oorgeplaas te word na die buitengewone onderwysstelsel. Hierdie leerders kan nou vanuit die staanspoor in hoofstroomonderwys bly. Hulle behoort in die hoofstroomskool die nodige hulp te ontvang of hulle kan tydelik oorgeplaas word na 'n hulpbronsentrum (Department of Education, 2002).

Hierdie siening verteenwoordig die nuwe denkrigting in onderwysgeledere in Suid-Afrika wat reeds in beleid vir die insluitende onderwys saamgevat is (Department of Education, 2001). Die noodsaaklike strukture vir ondersteuning en die ontwikkeling van die menslike hulpbronne is egter nog nie daargestel om hierdie beleid te ondersteun nie, aangesien die Nasionale Onderwysdepartement teen 2008 nog besig was met loodsstudies rondom die implementering van die beleid van insluitende onderwys. Volgens E. Beukes, hoofonderwysspesialis – onderwysondersteuningsprogramme, Johannesburg-Suid Onderwysdistrik van Gauteng (persoonlike kommunikasie, Januarie 12, 2009) is nie een van die skole vir leerders met emosionele en gedragsbehoefte in Gauteng egter by dié loodsstudie ingesluit nie.

Sedert 1996 het die onderwysbedeling en organisasie van die onderwys sodanig verander dat die bestaande skole vir buitengewone onderwys vir leerders met emosionele en gedragsbehoefte nie meer effektief kon funksioneer nie. Die redes hiervoor was die vermindering in fondse en ook die feit dat sielkundiges nie meer deel was van die posvoorsieningskale vir kliniekskole nie. Volgens R.G. Els, skoolhoof van Rant-en-Dal kliniekskool (persoonlike kommunikasie, Maart 20, 2008) is sielkundiges eers na 'n hofspraak teen die Gauteng Departement van Onderwys by die nywerheidskole in die provinsie aangestel.

Weens bogenoemde veranderinge in die onderwysbedeling, funksioneer die stelsel uit die vorige bedeling nie meer effektief nie. Meer belangrik is dat 'n nuwe stelsel soos voorgestel in beleid van insluitende onderwys (Department of Education, 2001) nog nie in werking is nie.

Bogemelde omstandighede dra by tot die ontevredenheid en onsteltenis van opvoeders en gee aanleiding tot stres en lae werk-moraal by opvoeders (Lessing & Dreyer, 2007; Nel, 2001; Rossouw, 2007). In 'n opname deur die Geesteswetenskaplike Navorsing Raad in 2005 is bevind dat 55% opvoeders beoog om die beroep te verlaat – 'n verdere aanduiding van die lae werk-moraal by opvoeders (Rossouw, 2007). Hierdie tendens kan nie in Suid-Afrika, met 'n reeds bestaande tekort aan opgeleide opvoeders, bekostig word nie. Sou hierdie toedrag van sake nie binnekort drasties aangespreek word nie, sal dit in die toekoms vererger (NAPTOSA, 2008). Daarom is dit nodig dat die opvoeders in die sisteem ondersteun word.

Opvoeders het 'n dringende behoefte aan effektiewe opleiding, bemagtiging en ondersteuning om leerders met emosionele en gedragsbehoefte te hanteer en by te staan sodat hulle hul gevoelens van magteloosheid kan oorkom (Lessing & Dreyer, 2007; Nel, 2001; Rossouw, 2007). Die hantering van leerders met emosionele en gedragsbehoefte het nie in die verlede deeglike aandag en prioriteit geniet in die opleiding van onderwysstudente nie. Voor die instelling van insluitende onderwys was dit ook nie nodig dat opvoeders in hoofstroomskole kennis hiervan moes dra nie omdat hierdie leerders meestal na spesiale skole verwys is.

Hierdie omstandighede lei egter tans daartoe dat opvoeders 'n leemte in hul kennis hiervan ervaar. Opleiding in die verband behoort 'n prioriteit te wees in die opleiding van toekomstige onderwysstudente (De Klerk-Luttig & Heystek, 2007; Royer, 2005). Hierdie gaping in beroepsopleiding, asook die feit dat opvoeders 'n gebrek aan ondersteuning (opleiding) van die onderwysdepartement ervaar, vererger opvoeders se onsteltenis en moedeloosheid met leerders wat emosionele en gedragsbehoefte openbaar (Nel, 2001; Rossouw, 2007; Royer, 2005).

Voordiens- en indiensopleiding van opvoeders asook navorsing op die gebied oor hoe leerders met emosionele en gedragsbehoefte ten beste in die klas begelei kan word is van groot belang (Fox & Conroy, 2000; Royer, 2005). Tans word van opvoeders verwag om sonder enige ekstra begeleiding of opleiding in dié verband leerders met emosionele en gedragsbehoefte te ondersteun. Hoewel daar



navorsingsondersteunde strategieë en intervensies bestaan, gebruik talle opvoeders steeds minder effektiewe metodes (Royer, 2005). Lewis, Chard en Scott (1998) plaas in die verband ook klem op die impak van insluitende onderwys op leerders en opvoeders (in die VSA). Hoeveel te meer is dit nie waar van die Suid-Afrikaanse onderwys nie, waar daar tans min of geen begeleiding vir opvoeders is wat leerders met emosionele en gedragsbehoefte moet hanteer nie?

'n Negatiewe siklus van leerder/skool-interaksies begin dikwels met hoe opvoeders reageer op emosionele en gedragsbehoefte. Die hantering hiervan is 'n kernaspek van effektiewe onderwys en leer (Furlong, Morrison & Fisher, 2005; Mestry *et al.*, 2007). Die optrede van opvoeders is van kritiese belang om te verhoed dat leerders met emosionele en gedragsbehoefte die risiko loop om vervreem te word van die onderwysproses en vasgevang raak in die dissiplineproses (Furlong *et al.*, 2005). Verder kan leerders met emosionele en gedragsbehoefte ook leergeleenthede vir ander leerders benadeel indien hulle nie korrek hanteer word nie (Oosthuizen, 2006).

Uit die voorafgaande gegewens bestaan hier kennelik 'n groot dilemma, aangesien 'n verskeidenheid faktore die funksionering van leerders met emosionele en gedragsbehoefte nadelig raak. Dit is onder sodanige omstandighede dat leerders wat té groot eise stel net geïgnoreer word of uit die klas gestuur word. Erger nog, hulle word uit die skool geskors en is genoodsaak om van skool na skool te trek. Hoewel leerlinge volgens beleid nie geskors mag word nie, gebeur dit wel in die praktyk. (Hierdie feit kan bevestig word uit gesprekke en onderhoude met ouers tydens die jare 1994 tot 2005 wat ek betrokke was by Rant-en-Dal kliniekskool.) Hierdie leerers se behoeftes aan ondersteuning word nie vervul nie en hulle probleme word oorgedra na die hele skoolsisteem en ook die breëre gemeenskap.

### **1.3 PROBLEEMSTELLING**

In die onderwysbedeling en samelewing het veranderinge plaasgevind wat veral leerders met emosionele en gedragsbehoefte meer kwesbaar maak. Dit word aangedui deur die toename in sodanige leerders, soos aangetoon in navorsing.



Weens die veranderinge in die onderwysstelsel soos uiteengesit in beleid vir insluitende onderwys (Department of Education, 2001) bestaan daar 'n behoefte om opvoeders te sensitiseer om leerders wat behoeftes op emosionele en gedragsgebied openbaar binne die raamwerk van insluitende onderwys te kan bystaan, aangesien die opvoeder nou die primêre hulpverlener is. Hiervolgens word emosionele en gedragsbehoefte nou nie meer beskou as slegs binne die individu en die gesin geleë nie, maar as die gevolg van die leerder se interaksie met sy omgewing, wat ook die skool insluit. Nogtans het daar nog min of geen opleiding vir opvoeders plaasgevind om hierdie veranderende omstandighede te hanteer.

Daar bestaan ongeveer 280 000 leerders in Suid-Afrika met spesiale onderwysbehoefte wat tans nie hulp ontvang nie. Hierdie getal is bereken volgens die beraming van die Wêreld Gesondheidsorganisasie dat tussen 2.2% en 2.6% van leerders in enige skool spesiale behoeftes het, waarvan emosionele en gedragsversteurings een van die kategorieë behels (Department of Education, 2001).

Quinn en McDougal (1998) stel dit onomwonde dat leerders met emosionele en gedragsbehoefte geweldig baie eis van hulself, hul gesinne, opvoeders en die gemeenskap. Farrell (2006, p. i) sluit hierby aan: "Teaching and supporting pupils with behavioural, emotional and social difficulties is arguably the most challenging aspect of being a teacher today."

Nogtans het 'n soektog in Oktober 2009 van literatuur wat tussen 1997 en 2009 gepubliseer is en in plaaslike biblioteke beskikbaar is, slegs vier Suid Afrikaanse bronne/artikels opgelewer. Al vier bronne/artikels het gehandel oor Aandagtekort/Hiperaktiwiteitsversteuring (AT/HV) wat met skole/klasse/opvoeders verbind is. Net een M-Ed-verhandeling het dit verbind met insluiting in die klaskamer. AT/HV is egter slegs een aspek van emosionele en gedragsbehoefte. In die verband is dit nodig om te vermeld dat 'n hele aantal oorsese bronne gevind kon word wat emosionele en gedragsbehoefte en insluitende onderwys verbind.

Probleme met dissipline word dikwels verbind met emosionele en gedragsbehoefte. In April 2007 is 'n kongres oor leerderdissipline by die

Potchefstroom-kampus van die Universiteit van Noordwes gehou wat aansluit by hierdie onderwerp, en wat 'n aanduiding gee van die landswye behoefte aan meer kennis in die verband. Dit het egter gehandel oor algemene dissipline en het nie die probleem van leerders met spesifieke behoeftes in die verband aangespreek nie.

#### **1.4 NAVORSINGSDOEL EN NAVORSINGSVRAAG**

Die doel van die studie is om strategieë te ontgin om 'n beter passing tussen leerders met emosionele en gedragsbehoefte en die opvoeder/skool te bewerkstellig, om sodoende 'n bydrae te lewer tot die praktiese implementering van die beleid van insluitende onderwys. In insluitende onderwys word die opvoeder in die klas beskou as die primêre hulpverlener. Daarom word 'n aksienavorsingsproses in die studie gebruik om strategieë te ontwikkel wat opvoeders bemagtig om leerders met emosionele en gedragsbehoefte binne die skool en in klasverband by te staan.

##### **1.4.1 Navorsingsvraag**

Die vraag wat in hierdie navorsing gestel word, is: Watter strategieë kan opvoeders binne insluitende onderwys bemagtig om leerders met emosionele en gedragsbehoefte by te staan en om die eise wat hulle stel, te kan hanteer?

#### **1.5 OORSIG VAN DIE NAVORSINGSPROSES**

Die teorieë waarop die navorsing geskoei is, vorm onlosmaaklik deel van die navorsingsproses en is tot 'n groot mate rigtinggewend ten opsigte van metodes wat gebruik word. Sisteemteorie en beginsels van die gemeenskapsielkunde word as teoretiese onderbou vir die studie gebruik, en word breedvoerig in Hoofstuk 2 uiteengesit.

##### **1.5.1 Teoretiese begronding**

Gemeenskapsielkunde behels die toepassing van sielkundige beginsels in 'n breë gemeenskapkonteks. Dit het ten doel om die welsyn van die gemeenskap en individu te bevorder en te optimaliseer deur kreatiewe ingrepe. Hierdie ingrepe word saam met die lede van die gemeenskap ontwikkel, met inagneming van verwante dissiplines en beleid – in dié geval, insluitende onderwys (Duffy & Wong, 1996).

Sisteemteorieë postuleer dat emosionele en gedragsbehoefte die gevolg is van ekstrasieke faktore en wat gedefinieer word as simptome van oneffektiewe verhoudingspatrone binne die konteks van die kind. In hierdie verband beveel Scott (2005) 'n sistemiese intervensie benadering aan. Sisteemteorie fokus op die interafhanklikheid tussen die persoon en sy omgewing en verleen erkenning aan die belangrikheid van die konteks van die individu en sy/haar deelnemende funksionering binne die gemeenskap.

Volgens die teorie is leerders met emosionele en gedragsbehoefte en die oplossing van die behoefte gesetel in die onderlinge verwantskap tussen verskeie sisteme wat in mekaar pas, omdat die gedrag van 'n individu beïnvloed word deur haar/sy interverwantskap met ander en die omgewing (O'Conner & Lubin, 1984; Orford, 1992). Hierdie interafhanklike sisteme speel 'n rol in die ontwikkeling asook in die oplossing van probleme/behoefte. Sisteme wat ter sprake kom in die studie is die individu, gesin, skool, gemeenskap, gesondheidsdienste, onderwys en regering. In die bestek van hierdie studie kan daar nie op al die sisteme as sodanig gefokus word nie. Deur egter te fokus op strategieë vir opvoeders sal die leerder, ouerhuis en dies meer noodwendig ook geraak word. Farrel (2006) beskou sisteemteorie as besonder toepaslik in die opleiding rakende sielkundige aspekte.

Interaksie tussen subsysteme en sisteme op 'n hoër vlak veronderstel die uitruil van energie (inligting) wat ingevoer word in die sisteem of uitgevoer word na die omgewing (Bateson, 1972). Die onderskeie dele van 'n sisteem is in voortdurende interaksie met mekaar. 'n Intervensie in 'n sub sisteem behels dus verandering in die hele sisteem. Hoewel die implementeringsvlak van die intervensie fokus op die opvoeder, behoort die intervensie beskou te word as 'n stimulus vir 'n siklus van verandering binne die betrokke sisteem, maar ook oor sisteme en sub sisteemgrense heen. Veranderinge is nie liniêr van aard nie, maar sirkulêr en kompleks binne sisteme, omdat die interaksieprosesse tussen sisteme en subsysteme mekaar wedersyds beïnvloed; "such a difference, as it travels undergoes successive transformation in a circuit" (Bateson, 2000, p. 315).

Hoofstuk 3 beskryf insluitende onderwys wat beskou kan word as 'n term wat onderwyspraktyke en beleid beskryf oor die regte van leerders met spesiale

behoefte (Green, 2001). Dit berei die weg voor vir 'n onderwysomgewing waarvan almal deel is ongeag hul behoeftes, omdat 'n verskeidenheid spesiale behoeftes van leerders optimaal geakkommodeer kan word binne 'n enkele onderwyssisteem (Donald, Lazarus, & Lolwana, 2002). Daarna word aandag gegee aan wat emosionele en gedragsbehoefte behels asook 'n beskrywing van die onderskeie behoeftes. Vervolgens word die navorsingsproses bespreek.

### **1.5.2 Navorsingsproses**

Teen die agtergrond van die literatuurstudie is daar besluit om aksienavorsing te gebruik om strategieë te bepaal en te ontwikkel vir opvoeders van leerders met emosionele en gedragsbehoefte. Aksienavorsing is gekies omdat dit 'n praktiese sikliese buigbare spiraalproses is wat sistematiese refleksie, ondersoek en aksie behels. Aksienavorsing is geskik om op 'n versigtige, kritiese, sistematiese beplande manier te soek na oplossings vir bestaande probleme in samewerking met die deelnemers, in dié geval opvoeders, om so 'n dieper begrip te kry en 'n bydrae te lewer tot kennis en wysheid (Costello, 2003; De Vos, 2002; MacIntyre, 2002). Deur die betrokkenheid van opvoeders kan strategieë ontwikkel word uit die praktiese ervaring en plaaslike kennis van die opvoeders, wat daaglik sodanige situasies hanteer. Die strategieë wat ontwikkel word kan dan ook beskou word as toepaslik in die praktyk.

Deur die navorsing word beoog om 'n diepgaande begrip en kennis te bekom van waardevolle strategieë vir opvoeders in 'n insluitende onderwysopset. Verder word beoog om 'n bydrae te lewer tot 'n beter passing tussen die opvoeder en die leerder. Om hierdie rede word kwalitatiewe sowel as kwantitatiewe metodes gebruik om op 'n geïntegreerde en holistiese wyse binne die spesifieke konteks inligting in te samel oor die volgende: die nut van die opleiding, tekortkominge, verdere behoeftes, verandering in gedrag wat opvoeders in hul leerders en hulself waarneem of krisisse wat hulle beleef. Die doelwit is om tot beter begrip van die fenomeen te kom.

Die navorsing fokus veral op verandering in die vaardigheid van opvoeders en strategieë wat hulle gebruik na die intervensie, sowel as hul belewenis van hul eie vaardigheid om met leerders met emosionele en gedragsbehoefte te kan werk.

Die doel van die navorsing is om 'n beter passing tussen opvoeders en leerders met emosionele en gedragsbehoefte te bewerkstellig deur die ontwikkeling van strategieë wat deur opvoeders gebruik kan word.

Binne die raamwerk van aksienavorsing is meervoudige kwalitatiewe data-insamelingsmetodes gebruik (Mouton, 2001) om die wêreld van die opvoeder te probeer verstaan, asook hoe leerders met emosionele en gedragsbehoefte hul realiteit beleef. In die verband is onder andere fokusgroepe, opvoeder-ervaringsvorme met oop vrae en terugvoeringsvorme en 'n evalueringsvraelys gebruik om die strategieë en hul effek te ondersoek. Die waarnemings van die navorser en onafhanklike waarnemers sal ook verreken word. Die onderskeie fases van die navorsing en die navorsingsproses word stap-vir-stap uiteengesit in Hoofstuk 4.

In Hoofstuk 5 word die resultate en 'n interpretasie daarvan vir elke fase van die navorsing verskaf. Daar word eers aandag gegee aan die opvoeders se belewenisse en behoeftes voor daar met die intervensie begin is, asook die identifisering van behoeftes soos wat verkry is uit die fokusgroepbesprekings. Die bydraes soos verkry tydens die implementeringsfase asook die finale inligting van die evalueringsvraelys word hanteer as uitkomst van die intervensie en terugvoering oor die opleidingsmateriaal.

'n Kwalitatiewe analise van data word deurgaans gedoen van die inligting verkry uit die dagboek van die navorser, die notas van die kritiese waarnemer, en terugvoeringsvorme van deelnemers en waarnemingskedules. Dit word ook in verband gebring met toepaslike literatuur sodat inligting wat verkry is uit die data, benut kan word in die intervensie/program namate wat behoeftes tydens die aksienavorsingsproses na vore kom.

Kwalitatiewe data word bespreek onder die betrokke datainsamelingsmetode en patrone wat voorkom word uitgelig. Uit die terugvoering van opvoeders kan die impak van die opleiding direk of indirek in verskillende sisteme afgelei word, namate die impak op die leerder in die klaskamer, klaskameraktiwiteit en die skoolgemeenskap neerslag vind.

In Hoofstuk 6 word die gevolgtrekking waartoe die navorser in hierdie studie gekom het verskaf en aanbevelings gemaak.

Die navorser se betrokkenheid by en moontlike invloed op navorsing, byvoorbeeld waardes, magsoopstelling en voorveronderstellings, behoort deurentyd in gedagte gehou te word (Mertins & McLaughlin, 2004). Vervolgens word die rol en invloed van die navorser bespreek.

## **1.6 DIE NAVORSER EN DIE KEUSE VAN DIE NAVORSINGSTEMA**

As 'n navorsingsielkundige wat werk as onderwysspesialis in die veld van insluitende onderwys en spesiale skole by 'n distrikskantoor van die Gauteng Departement van Onderwys, behels 'n groot deel van my werk om ondersteuning te verskaf aan opvoeders wat leiding benodig in hulle hantering van leerders met spesifieke behoeftes. Dit bring my in kontak met een van drie groepe persone:

- Opvoeders of skoolgebaseerde ondersteuningspanne wat voel hulle is nie toegerus of opgewasse om leerders met emosionele en gedragsbehoefte te hanteer nie
- Skoolhoofde of opvoeders wat verwag dat die leerders met emosionele of gedragsbehoefte so gou moontlik uit hul skole verwyder moet word
- Ouers wat hulp soek vir hul kind wat óf probleme gee by 'n skool, óf uit 'n skool gesit is en probleme ondervind om die leerder in 'n gepaste skool geplaas te kry.

Oor die afgelope jare, en veral na die instelling van die beleid van insluitende onderwys, het die navorser baie bewus geraak van die kwesbaarheid van die leerders wat emosionele en gedragsbehoefte openbaar. Omdat hulle behoeftes nie so sigbaar is soos dié van leerders met fisiese gestremdhede nie, blyk dit dat hulle dikwels afgeskeep word wanneer hulle behoeftes aangespreek moet word. Die opvoeders blyk ook minder empatie met leerders met emosionele of gedragsbehoefte te hê as byvoorbeeld met 'n leerder met fisiese gestremtheid, aangesien eersgenoemde leerders hoë emosionele eise aan opvoeders stel.

Gebaseer op die navorser se ondervinding en agtergrond is daar drie primêre veronderstellings gemaak rakende die studie:

- (i) Opvoeders is nie voldoende opgelei om leerders met emosionele en gedragsbehoefte te hanteer nie. Hierdie veronderstelling is gebaseer op die feit dat opvoeders moed opgee en poog om so gou moontlik die verantwoordelikheid vir leerders met emosionele en gedragsbehoefte aan iemand anders oor te dra, hetsy aan die hoof, departementshoof, voog/opvoeder, of 'n persoon by die distrikskantoor.
- (ii) Dit blyk dat baie jare ervaring in die onderwys opvoeders nie noodwendig beter toerus om met leerders met emosionele en gedragsbehoefte te werk nie.
- (iii) Die veronderstelling bestaan dat opvoeders oor 'n sekere mate van opvoedkundige sielkundige en diagnostiese vaardighede/kennis beskik as gevolg van hul opleiding en dit sal toepas in hul klas/skool.
- (iv) Voorts word die aanname gemaak dat opvoeders in die beroep is omdat hulle 'n passie daarvoor het en graag leerders wil lei en rig.

Uit die insig en kennis wat die navorser bekom het uit 'n literatuurstudie rakende emosionele en gedragsbehoefte, insluitende onderwys, sisteemteorie en gemeenskapsielkunde, sowel as elf jaar praktiese ervaring by 'n skool vir leerlinge met ernstige emosionele en gedragsbehoefte, het die behoefte gespruit om 'n intervensie daar te stel om aan die behoeftes van dié leerders te voldoen. Om te poog om al die leerders met emosionele en gedragsprobleme te bereik sou onmoontlik wees en die risiko was daar dat so 'n intervensie net sou voortgaan op die geykte weë van die mediese model.

Namate insluitende onderwys meer toegepas is in skole en die verwagtinge daaromheen bekend geraak het, het die navorser besef dat opvoeders as fokuspunt van die studie baie meer sin sou maak. Opvoeders bevind hulle in 'n uiters moeilike posisie waar hulle 'n beleid moet volg maar nie oor die middele, vaardighede of kennis beskik om dit ten volle uit te voer nie.

Jaarliks word die heelskool-evaluasie (*whole school evaluation*) deur elke skool gedoen. Hierin identifiseer skole hul behoeftes as deel van opvoeders se salarisprogressie en ontwikkelingsbehoefte. Terugvoer uit hierdie evaluasie het dit nog duideliker laat blyk dat dié waarneming korrek was. Bykans die helfte van

die skole in die Johannesburg-Suid onderwysdistrik van Gauteng het aangedui dat hul personeel hulp benodig met die hantering van leerlinge met emosionele en gedragsbehoefte.

Hierdie behoefte, tesame met verdere opleiding gedurende Junie 2006 ten opsigte van voldiensskole en hulpbronsentrums as deel van die implementering van insluitende onderwysbeleid het die navorser nog meer oortuig dat opvoeders as punt van ingreep in die sisteem, meer impak kan hê op die lewens van leerlinge met emosionele en gedragsbehoefte, as deur bloot op die leerders te fokus.

Uit hierdie nuwe oortuiging het die navorsingsvoorstel ontwikkel wat primêr kwalitatief van aard sal wees, met die doel om hierdie nuwe terrein te verken en praktiese strategieë te ontwikkel wat in die klaskamer gebruik kan word, gebaseer op die ervaring en wysheid van opvoeders wat daagliks gekonfronteer word met die probleme. Deur die opvoeders by die navorsing te betrek en hulle vaardighede te ontwikkel, sou die leerlinge met emosionele en gedragbehoefte, wat die navorser se passie is, op 'n sekondêre wyse gehelp kon word. Die navorser is oortuig daarvan dat 'n vaardige opvoeder wat wil help, 'n verskil kan maak in die lewens van die leerders.

## 1.7 DEFINIËRING VAN TERMINOLOGIE

**Buitengewone onderwys** soos van toepassing in die vorige onderwysbedeling is die breë omvattende begrip vir die verskillende tipes spesiale skole. Tipes spesiale skole sluit in skole vir blindes, doweres, gesiggestremdes, nywerheidskole, en kliniekskole wat leerders met emosionele en gedragsprobleme bedien.

**Insluitende onderwys** kan beskou word as onderwyspraktyke en -beleid wat die reg beskryf van leerders met spesiale behoeftes (Green, 2001) om onderwys te ontvang by gewone hoofstroomskole (Moll & Drew, 2006). Hierdie is egter 'n baie bondige samevatting van 'n komplekse multidimensionele konsep met verskillende definisies na gelang van die konteks soos wat meer breedvoerig in Hoofstuk 3 onder punt 3.1 bespreek word.





In hierdie studie word die term gedragsbehoefte gebruik in plaas van *disorders*, omdat hierdie term dui op 'n veranderbare situasie waarvoor hulp voorsien kan word teenoor terme soos afwykings of versteurings. Dit is dan ook die term wat voorgestaan word in die beleid vir insluitende onderwys in Suid-Afrika (Department of Education, 2001).

## **1.8 SLOTOPMERKING**

Die voorafgaande het 'n breë oorsig verskaf oor die navorsing. Vervolgens is die fokus op die teoretiese aspekte wat as teoretiese onderbou dien vir die navorsing.

## HOOFSTUK 2: TEORETIESE BEGRONDING

*“The community psychologist should have the knowledge and skill to assess and modify the reciprocal relationships between individuals and the social systems with which they interact.”* Livert & Hughes (2002, p. 51)

### 2.1 INLEIDING

Die doel van die studie is gesetel binne die paradigma van gemeenskapsielkunde, sisteemteorie en aksienavorsing. Aksienavorsing word in Hoofstuk 4 bespreek. Hierdie studie oor strategieë vir opvoeders van leerders met emosionele en gedragsbehoefte binne insluitende onderwys, is ontwerp om van nut te wees in die velde van onderwys en geestesgesondheid vir leerders met emosionele en gedragsbehoefte, in die vorm van ’n intervensie op die vlak van opvoeders wat met dié leerlinge werk. Met hierdie doel in gedagte vorm gemeenskapsielkunde en sisteemteorie die teoretiese grondslag vir die praktiese implementering van die studie. Die teoretiese raamwerk word vervolgens in hierdie hoofstuk bespreek.

### 2.2 GEMEENSKAPSIELKUNDE

#### 2.2.1 Ontwikkeling van gemeenskapsielkunde

Gemeenskapsielkunde het in die middel van die twintigste eeu in die Verenigde State van Amerika ontstaan as reaksie op die onvermoë van tradisionele individu-gesentreerde Kliniese Sielkunde en psigiatrie om die psigo-sosiale probleme van mense en groepe aan te spreek (Visser, 2007a). Sarason (2003, p.101) verwys skertsend na die proses: “If (early psychologists) had not put one but two or three animals in a maze we would have had a more productive conception of human behaviour and learning”.

Gemeenskapsielkunde het ontstaan as gevolg van kommer onder ’n groep kliniese sielkundiges oor die geestesgesondheidsprobleme van die gemeenskap (Rappaport, 1977). In 1965 is ’n konferensie rakende die opleiding van sielkundiges vir gemeenskapsgesondheid in Boston, VSA gehou. Hierdie konferensie, wat bekend staan as die Swampscott-konferensie, (na die dorp waar dit gehou is) kan beskou word as ’n keerpunt in gemeenskapsielkunde (Revenson & Seidman, 2002).

Gemeenskapsielkunde het egter nie by dié konferensie ontstaan soos wat dikwels beweer word nie; dit was bloot die byeenkoms waar die nuwe gedagtes formeel bespreek is en Gemeenskapsielkunde as 'n veld geïdentifiseer is (Dalton, Elias & Wandersman, 2007). Hierna het die woord gemeenskap formeel deel van sielkunde geword, omdat dit “behaviour in its social context” as domein afgebaken het vir gemeenskapsielkunde (Revenson & Seidman, 2002, p. 5).

'n Verskeidenheid magte, gebeure en behoeftes het aanleiding gegee tot die gebeure by Swampscott. Dit was hoofsaaklik as gevolg van 'n algemene gevoel van ontevredenheid met die onvermoë van tradisionele sielkunde om die lewenskwaliteit van die gemeenskap te bevorder. Die behoeftes, magte en gebeure wat uitgesonder kan word, is onder andere die ongelukkigheid binne gesondheidsorg aangaande die volgende:

- Dominansie deur psigiatrie ten koste van professionele sielkunde
- Die klem op die mediese model wat sielkundige probleme as intra-psigies beskou
- Toenemende bewustheid dat die grootste gedeelte van die bevolking nie toegang het tot geestesgesondheidsdienste nie
- Sielkunde is uitsluitlik 'n remediërende diens en geen aandag is gegee aan die voorkoming of die bevordering van geestesgesondheid nie
- Sosiale veranderings – as gevolg van bewegings soos menseregte en feminisme is 'n sosio-politiese eis vir die effektiewe gebruik van Sielkunde teen onderdrukking en armoede
- Eise van binne die geledere van Sielkunde vir meer relevante sielkunde op die vlak van toepassing, teorie en navorsing (Dalton *et al.*, 2007; Seedat, Duncan & Lazarus, 2003; Visser, 2007a).

Tog is daar aanduidings dat die internasionale geskiedenis van gemeenskapsielkunde ryker is as bloot die gebeure in Amerika. Dit behels die relatief onafhanklike ontwikkeling van deelnemende en aksie-georiënteerde gemeenskapsielkunde. In Latyns-Amerika was dit byvoorbeeld meer geskoei op sosiale sielkunde en kritiese denke om bevryding, terwyl dit in Australië en Nieu Seeland gemik was op sosiale toestande rakende immigrasiepatrone uit Suid-Asië en die gevolge van kolonialisasie onder die Aborigenes. In Afrika was

gemeenskapsielkunde die stryd op voetsoolvlak teen kolonialisme en die onderdrukking van diktatoriale regerings (Naidoo, Duncan, Roos, Pillay & Bowman, 2007).

### **2.2.2 Ontwikkeling van gemeenskapsielkunde in Suid-Afrika**

Al die bogemelde faktore is ook relevant tot Suid-Afrika, behalwe dat dit hier gekenmerk word deur 'n groter behoefte, minder hulpbronne en minder progressiewe sielkundiges wat bereid is om te werk vir verandering binne 'n onderdrukkende sisteem. Rassekonflik en polarisasie wat vir jare in die land geheers het, het bygedra tot die stadige ontwikkeling van gemeenskapsielkunde en aanvaarding van inheemse perspektiewe (Seedat *et al.*, 2003; Visser, 2007a). Onder hierdie omstandighede was daar 'n groot bewustheid van die voordele van kollektiewe aksie soos wat voorgestaan word in gemeenskapsielkunde om die negatiewe effek van onderdrukking en die oorbeklemtoning van individualisme teë te werk (Seedat *et al.*, 2003).

Beide kante van die politieke spektrum was bewus van die feit dat sielkunde nie 'n bydrae gelewer het tot die bevordering van geestesgesondheid in die gemeenskap nie. Die debat rondom die rol van sielkundiges in Suid-Afrika het aanvanklik die ontwikkeling van Gemeenskapsielkunde gestrem. Sielkundiges wat die sosio-politieke konteks in die land ernstig opgeneem het is soms daarvan beskuldig dat hulle politiek bedryf en nie sielkunde nie. Meer tradisioneel denkende sielkundiges het voorgestel dat sielkundiges nie betrokke moet raak in die politiek van die land nie omdat dit die sielkunde professie kan verpolitiseer.

Verder het hoofstroomsielkunde vir 'n lang tyd vasgevang gebly in die tradisionele beoefening van individuele sielkunde, gemik op die blanke middelklas wat hul duur fooie kon bekostig (Seedat *et al.*, 2003; Yen, 2007). Dit het 'n gebrek aan gemeenskapsbetrokkenheid en aktivisme om te werk vir sosiale verandering tot gevolg gehad.

Tereg het daar dan onder sekere groepe 'n debat ontstaan oor die wetlikheid en regverdigbaarheid van so 'n beperkende benadering tot die funksionering van sielkunde in 'n land wat in die proses is om te hervorm vanaf onderdrukking na 'n demokrasie (Visser, 2007a). Sielkundiges moet voorkomend kan optree in hul

benadering om so te kan verseker dat hul werk effektief is en hulle mense en groepe kan bemagtig (Riger, 1993).

Sedert die eerste demokratiese verkiesing in 1994 het fondse toenemend beskikbaar geraak vir gemeenskapsontwikkelingsprogramme. Die beginsels van die sielkunde is toegepas in die versorging van slagoffers van geweld en onderdrukking en die fokus het toenemend geval op die behoeftes van groepe voorheen benadeelde mense as gevolg van sosiale ongeregtigheid (Lazarus & Donald, 1995; Visser 2007a).

Al hierdie faktore het gelei tot die ontwikkeling van 'n nuwe veld in die sielkunde wat fokus op die werklike behoeftes van die mense. Tans is daar in die onderwysopset steeds duidelike bewyse van die groot behoefte aan meer relevante sielkundepraktyke soos wat voorgestaan word in gemeenskapsielkunde, om tot 'n meerdere mate te kan voldoen aan die behoeftes van die massa leerders met spesiale behoeftes, soos wat duidelik blyk uit die beskrywing hiervan in Hoofstuk 1.

### **2.2.3 'n Beskouing van gemeenskapsielkunde**

Gemeenskapsielkunde behels die toepassing van sielkundige beginsels binne die gemeenskap as konteks. Uit die beskrywing van die vele aspekte wat gedek word in die veld van gemeenskapsielkunde kan in breë trekke genoem word dat gemeenskapsielkunde fokus op die interaksie tussen die individu en die gemeenskap, sowel as op die eienskappe, kultuur en prosesse wat mense se lewens raak (Visser, 2007a).

Uit verskeie definisies wat poog om gemeenskap te beskryf, reflekteer elkeen op verskillende aspekte wat deel uitmaak van 'n gemeenskap, hul interaksies en die interafhanklikheid van die verwantskappe. Stebbins (1990) verskaf 'n redelike omvattende definisie van 'n gemeenskap as groep mense wat in interaksie netwerke, organisasies en klein groepe opereer binne 'n sekere geografiese of residensiële gebied van die samelewing waar lede naby mekaar woon, interafhanklik van mekaar is, gereeld en oor 'n lang periode met mekaar in interaksies staan en waar die mense hul daaglikse aktiwiteite uitvoer met 'n bewustheid dat hulle aan die groep behoort.

Kotze en Swanepoel (1983, p.8) beskryf ook 'n psigo-kulturele dimensie in die sin dat 'n gemeenskap "...shares communal values, convictions and goals with regard to man's reflection on nature, the supernatural, time and other people". Gemeenskap is meer as net 'n gedeelde geografiese gebied; dit behels ook kulturele, sosiale en politieke aspekte (De La Cancela, Chin & Jenkins, 1998). Gemeenskap is dus 'n breë begrip en moet gesien word as 'n komplekse sisteem van interaksies tussen kultuur, sosiale, politieke, sielkundige en ekologiese elemente.

Gemeenskapsielkunde is gemoed met die veelvuldige verwantskappe tussen individue, gemeenskappe en samelewings asook die fisiese omgewing en hulpbronne. Individue leef in verskeie gemeenskappe op verskillende vlakke, byvoorbeeld in families, kultuur-vriendekring, werkplek, buurt, skool, klaskamer en so meer; en uiteindelik in 'n globale konteks. Individue moet verstaan word in terme van hierdie verwantskappe en nie in isolasie nie (Dalton *et al.*, 2007).

Die verskeidenheid benaderings tot gemeenskapsielkunde beskryf dikwels die rol of perspektief waaruit die gemeenskapsielkundige werk. So is daar 'n geestesgesondheidperspektief, 'n sosiale aksieperspektief, 'n ekologiese en organisatoriese benadering – elk met 'n eie doel en werkswyse. Dit dra daartoe by dat daar nie konsensus bestaan oor 'n enkelvoudige definisie oor presies wat gemeenskapsielkunde is nie (Seedat *et al.*, 2003).

Gemeenskapsielkunde pas verder kennis toe uit verskeie velde soos antropologie, sosiologie, maatskaplike werk, asook die onderskeie velde van sielkunde soos sosiale sielkunde, groepsdinamika, persoonlikheidsielkunde en ontwikkelingsielkunde. Dit maak verder gebruik van die intervensiebeginsels van voorligting en kliniese sielkunde (Dalton *et al.*, 2007; Visser, 2007a). Hierdie dissiplines het almal 'n bereidwilligheid om aksie te neem om die kwaliteit van lewe in die gemeenskap te bevorder in gemeen. Die beoefenaars van gemeenskapsielkunde kan uit verskeie dissiplines kom omdat dit oor en binne verskeie dissiplines werk en die praktyke en kennis van 'n verskeidenheid velde kombineer (Seedat *et al.*, 2003).

Gemeenskapsielkunde beskou 'n gemeenskap as die kliënt en nie 'n individu nie. Daar is 'n bewustheid van die belangrikheid van interaksie tussen die individu en die omgewing in die veroorsaking asook in die opheffing van probleme: "Community psychology's focus is not on the individual or on the community alone but on their linkage" (Dalton *et al.*, 2007, p.16). Die invloed van sosiale strukture op mekaar word ook onder die loep geneem - nogtans is hierdie begrip altyd verbind aan hoe hierdie strukture individue beïnvloed in 'n komplekse interaksie (Revenson & Seidman, 2002).

Gemeenskapsielkunde is verbind tot die ontwikkeling van geldige sielkundige kennis wat bruikbaar is in die gemeenskapslewe. Deur te fokus op beide die bekommernis wat uitgespreek word deur die individu asook die konteks waarin individue werk en leef, kan gemeenskapsielkunde bydra tot die bevordering van gesondheid van die mense in 'n gemeenskap, omdat hulle mense in hul sosiale wêreld verstaan en wil help (Scileppi, Teed & Torres, 2000).

Sielkundiges word nie beskou as outoriteite wat apart van die gemeenskap staan nie. Die gemeenskapsielkundige word beskou as deel van die gemeenskap en iemand wat die hulpbronne kombineer wat deel vorm van die gemeenskap (O'Connor & Lubin, 1984). In die verband is samewerking met gemeenskapsleiers en verantwoordelike lede – persone binne die gemeenskap nodig (Revenson & Seidman, 2002). Die gemeenskapsielkundige se rol word dikwels beskryf as deelnemende konseptualiseerder wat aktief betrokke is in die gemeenskapsprosesse terwyl hy/sy ook poog om dit te verduidelik en te verstaan.

Navorsing is verweef met gemeenskaps- en sosiale aksies omdat bevindinge van die navorsing gebruik word om teorie te bou, maar ook om die sosiale aksies te stuur. Teorie en navorsing word ontwikkel wat intervensies van individue, die sosiale opset en gemeenskappe in 'n sosio-kulturele konteks lokaliseer (Seedat *et al.*, 2003). Deur deelnemende navorsing en aksies poog die gemeenskapsielkundige om die kwaliteit van lewe vir die individu, gemeenskap en samelewing as geheel te verbeter (Dalton *et al.*, 2007; Seedat *et al.*, 2003).

'n Definisie wat die kompleksiteit van Gemeenskapsielkunde na my mening die beste uitdruk kan verkry word deur die samevoeging van die definisies van Dalton *et al.* (2007) en Naidoo *et al.* (2007):

“Community psychology concerns the relationship of individuals with communities and societies. By integrating research with action, it seeks to understand and enhance quality of life” (Dalton *et al.*, 2007, p.15) “...using a variety of interventions (including prevention, health promotion and social action) to facilitate change and improved mental health and social conditions for individuals, groups, organisations and communities (Naidoo *et al.*, 2007, p.12).

Te midde van dit alles word Gemeenskapsielkunde gerig deur kernwaardes van “...individual and family wellness, sense of community, respect for human diversity, social justice, citizen participation, collaboration and community strengths, and empirical grounding” (Dalton *et al.*, 2007, p. 15).

Uit die voorafgaande kan sekere uitgangspunte en waardes waarop gemeenskapsielkunde gebou word, waargeneem word. Hierdie uitgangspunte en waardes gaan vervolgens as kenmerke van gemeenskapsielkunde bespreek word.

### ***2.2.3.1 Kenmerke van gemeenskapsielkunde***

Kennis van hierdie kenmerke wat eienskappe en waardes omsluit is veral nuttig tydens aksienavorsing om keuses te kan maak wat pas by die beginsels van gemeenskapsielkunde. Hoewel hierdie waardes en eienskappe grotendeels vervleg is met mekaar, word daar tog gepoog word om dit te skei om 'n beter begrip daarvan te kry.

Die voorkoming van risiko's en bevordering van gesondheid vir individue, families en die gemeenskap op fisiese en geestesgesondheidsvlak word aanvaar as een van die doelstellings van gemeenskapsielkunde (Cowen, 2000; Lazarus, 2007). Voorkoming het ten doel om prosesse en omstandighede aan te spreek wat risiko's kan inhou vir individue, families en gemeenskappe. In die verband word drie vlakke van voorkoming uitgelig:



- (i) Primêre voorkoming poog om potensieel skadelike omstandighede te voorkom voor dit probleme kan veroorsaak
- (ii) Vroeë intervensie of sekondêre voorkoming, is gerig op risikogroepe en wil die graad van die probleem verlig
- (iii) Tersiere intervensie is gerig op persone en situasies wat ineenstorting, aftakeling of disfunksie vertoon en het ten doel om verdere agteruitgang te voorkom of te beperk (Lazarus, 2007). Cowen (2000) verkies die bevordering van welsyn as doel eerder as voorkoming.

Scileppi *et al.* (2000) ondersteun bogenoemde stellings en voer aan dat mense eerder betrokke sal raak in programme wat gesondheid bevorder as in programme wat siekte-voorkomend is, omdat daar geen stigma aan sulke geestesgesondheid aktiwiteite is nie.

Gesondheid verwys na lewensbevrediging en genoegdoening en hou verband met die bevrediging wat beleef word binne die sosiale sisteme waarin mense lewe. Deur die gebruik van sielkundige kennis, word hulpbronne ontwikkel en mense se vermoëns verbeter. Dit bevorder geesteswelsyn en bring sosiale verandering mee. Intervensies kan fokus op verskeie aspekte soos persoonlike en familieprobleme, wanaanpassing ten opsigte van sosiale en emosionele bevoegdheide, en kan in nie-kliniese omgewings soos skole plaasvind.

Die bevordering van gesondheid gaan dus verder as die fokus op die individu. Interpersoonlike en gemeenskapgesondheid word ook betrek by gesondheidsbevordering (Dalton *et al.*, 2007; Seedat *et al.*, 2003; Visser, 2007a). Hierdie voorkomende oriëntasie is daarop gemik om mense toe te rus om omgewingsomstandighede sodanig te verander dat dit geesteswelsyn bevorder en staan as primêre voorkoming bekend, terwyl sekondêre voorkoming verhoed dat sielkundige implikasies oorgaan in ernstige probleme (Dalton *et al.*, 2007; Visser, 2001).

Respek vir verskeidenheid impliseer die begrip van menslike verskeidenheid rakende aspekte soos sosiale identiteit gebaseer op ras, geslag, etnisiteit, vermoë, sosio-ekonomiese status en ander eienskappe van mense en

gemeenskappe (Lazarus, 2007; Trickett, 1996). Die krag van 'n gemeenskap is gesetel in die verskeidenheid van die lede en hul perspektiewe omdat daar beter oplossings vir probleme uit die verskeidenheid van perspektiewe gegeneer kan word (Trickett, 1996). Respek vir verskille behels meer as net 'n politiese korrektheid en aanvaarding van verskille. Dit dui ook op respek vir die regte van alle mense (Visser, 2007a). Respek vir verskeidenheid impliseer ook begrip vir tradisie en die gemeenskap se kultuur. Prilleltensky en Nelson (1997) beskryf respek vir diversiteit voorts as die waardering vir die mens se vermoë om sy eie identiteit te definieer en daarom behoort navorsingsmetodes en intervensie daarvolgens aangepas te word (Dalton *et al.*, 2007). Kwalitatiewe navorsing word deur ondersteuners van Gemeenskapsielkunde voorgestaan as 'n beter manier om verskeidenheid en nuanses in die sosiale konteks te begryp (Stein & Mankowski, 2004).

Ongelykheid in mag tussen individue en groepe is so alomteenwoordig dat dit 'n onvermydelike eienskap van sosiale sisteme blyk te wees. Sulke ongelykhede in mag word meer opvallend in groot organisasies soos skole en gemeenskappe (Orford, 1992). Die verskil in magsverdeling tydens die apartheidsera is 'n voorbeeld hiervan. Gemeenskapsielkunde is daarom verbind tot die fasilitering van gelyke toegang tot sosiale en ander hulpbronne ongeag hierdie verskille (Lazarus, 2007).

Die bevordering van sosiale geregtigheid het te make met die manier waarop bronne, geleenthede, verpligtinge, onderhandelingsvermoëns en magte in die gemeenskap as geheel toegewys is – kortom, toewysinggeregtigheid behels die manier waarop bronne verdeel word, terwyl proseduregeregtigheid behels dat alle inwoners gelyke verteenwoordiging in besluitnemingsprosesse het (Dalton *et al.*, 2007; Prilleltensky, 2001).

Gemeenskapsielkundiges moet poog om deur hul bestudering van en intervensies in 'n gemeenskap sosiale verandering te fasiliteer deur die funksionering van die gemeenskap te verbeter. Dit impliseer die bevordering van lewenskwaliteit en sosiale regverdigheid vir almal in die gemeenskap ten opsigte van die verspreiding van voorregte en hulpbronne (Prilleletensky & Nelson, 1997).

Aksienavorsing is daarop gerig om probleme en/of sosiale ongeregtighede in samewerking met die lede van die gemeenskap wat geraak word aan te spreek. Gemeenskapslede neem dus deel aan die proses van verandering en betekenisgewing en waardes soos sosiale regverdigheid en kollektiwiteit word onderskryf (Visser, 2001).

Bemagtiging, selfbeskikking en deelname verwys na 'n demokratiese proses van besluitneming waarin alle inwoners van 'n gemeenskap betekenisvolle betrokkenheid behoort te hê in besluite wat hulle direk raak:

“Empowerment is by definition concerned with many who are excluded by the majority society on the basis of their demographic characteristics or of their physical or emotional difficulties, experiences either in the past or present. Such people are often allotted a low ascribed status and are afforded little opportunity to attain achieved status” (Rappaport, 1990, p.52).

Bemagtiging impliseer dat die individu se vermoë bevorder word om kontrole oor hul eie lewe te hê. Op gemeenskapsvlak impliseer bemagtiging dat lede van die gemeenskap volgens die demokratiese beginsel seggenskap het in besluite wat hul lewens raak op mikro- tot makrovlak (Lazarus, 2007; Prilleltensky & Nelson, 1997). Bemagtiging sluit beide sielkundige en sosiale prosesse in (Lazarus, 2007).

Deelnemers aan navorsing het daarom seggenskap nodig in projekte wat hulle lewens raak. Aksienavorsing is so 'n alternatiewe navorsingsmetode waar die navorser optree as fasiliteerder en die gemeenskap medebepalend is in die uitkomst van die navorsing. Die navorsing behels 'n intervensie wat tot voordeel van die gemeenskap is. Deur hulle deelname aan die projek ontwikkel hulle die vermoë om hul eie oplossings te genereer en beheer oor hul eie sake te neem.

Kennis wat gegenereer word is werklik gemeenskapsgebaseer (Kelly, Azelton, Lardon, Mock, Tandon & Thomas, 2004; Levine & Perkins, 1997; Rappaport, 1990). Deelname kan ook beperkings hê aangesien die regte en behoeftes van ander individue of groepe nie geag word nie, daarom moet gemeenskapsin, sosiale geregtigheid en respek vir verskille ook in ag geneem word (Dalton *et al.*, 2007; Prilleltensky, 2001).

Gemeenskapsgevoel is die kern van sekere definisies van gemeenskapsielkunde omdat dit gebaseer is op die verhouding tussen individue en die gemeenskap waaraan hulle behoort, asook hul medemenslikheid en besorgdheid vir ander se welsyn (Lazarus, 2007; Prilleltensky & Nelson, 1997). Dit verwys na die gevoel van behoort, interafhanklikheid en wedersydse verbintenis van die onderskeie individue in 'n kollektiewe eenheid.

Sarason (1974) beskryf gemeenskapsgevoel as 'n persepsie van ooreenstemming met ander, interafhanklikheid van ander en 'n gewilligheid om vir ander te doen wat jy aan jouself gedoen wil hê. Verder is daar ook 'n gevoel van deel wees van 'n groter stabiele betroubare struktuur. Prilleltensky (2001) het die konsep van kollektiewe gesondheid voorgestel om te verwys na die gesondheid van gemeenskappe.

Die welsyn van alle mense in 'n gemeenskap word bevorder deur die skepping van gedeelde emosionele ervarings en gevoelens deur die bevordering van sosiale ondersteuning en vermoë om hulself te help. Dikwels is die gemeenskap die basis vir sosiale aksie sowel as die bron van hulpbronne vir sosiale ondersteuning en kliniese werk.

Gemeenskapsgevoel kyk verby individualisme en fokus op die interafhanklikheid van verhoudings (Dalton *et al.*, 2007; Visser 2007a). Dit kan egter ook negatiewe gevolge hê en buitelanders van die groep vervreem, byvoorbeeld die leerder met emosionele en gedragsbehoefte.

Samewerking en die krag binne 'n gemeenskap is waarskynlik die mees onderskeidende eienskap van Gemeenskapsielkunde. Gemeenskapsielkunde is gebaseer op groeporganisasie, sterkte/krag binne die gemeenskap, dinamika, hulpbronne en bevoegdhede van die gemeenskap (Seedat *et al.*, 2003). Die interaksie van tradisionele sielkundiges met die gemeenskap is dié van kundiges wat die gebreke van die gemeenskap aanspreek. Die gemeenskapsielkundige werk egter vanuit 'n ander oogmerk aangesien hulle soek vir sterk punte op persoonlike en gemeenskapsvlak wat verandering kan bewerk deur die bemagtiging van individue, groepe en gemeenskappe, in die voorkoming en verligting van psigologiese simptome (Dalton *et al.*, 2007; Seedat *et al.*, 2003).

Gemeenskapsielkundiges beskik oor kundigheid wat met die gemeenskap gedeel kan word met gepaardgaande erkenning en respek vir die gemeenskap se lewenservaring, wysheid, sosiale netwerke, tradisies en ander bronne (Dalton *et al.*, 2007). So 'n benadering gee dus 'n stem aan die mense waarmee die gemeenskapsielkundige werk en erken die gemeenskap se vermoë tot verandering asook die eienskappe en kragte wat in die gemeenskap opgesluit is om verandering te bewerkstellig (Rappaport 1990).

Dikwels is die benutting van hierdie bestaande bronne binne die gemeenskap die beste weg na die oplossing van probleme. Gemeenskapsielkundiges moet poog om 'n samewerkingsverhouding te vestig met die inwoners ten einde die gemeenskap se sterkpunte te kan benut. Daarom moet inwoners (in die geval van die navorsing die opvoeders) betrek word by programbeplanning en die implementering daarvan (Dalton *et al.*, 2007).

Empiriese begroning verwys na die integrering van navorsing met gemeenskapsaksie, en om aksie waar moontlik te grond op navorsingsbevindings. Dit maak gemeenskapsaksies meer effektief en die navorsing meer geldig en verstaanbaar vir die gemeenskap. Gemeenskapsielkunde vereis teorie wat gegrond is op 'n empiriese basis binne die gemeenskapslewe en wat die konteks en belange erken van die gemeenskap waarin dit voorkom.

Stein en Mankowski (2004) beskou 'n deeglike beskrywing van die proses van kwalitatiewe navorsing as belangrik vir gemeenskapsielkundiges om begrip vir die konneksies tussen die navorsing en sosiale verandering te kan bewerk.

Gemeenskapsielkundiges glo dat geen navorsing waardevry is nie en dat die navorser se waardes en persepsies en die konteks waarin die navorsing plaasvind, die navorsing kollektief beïnvloed. Derhalwe moet die waardes en konteks van die navorsing in ag geneem word wanneer gevolgtrekkings gemaak word, en nie bloot die data nie. Dit impliseer dat gemeenskapsake openlik bespreek moet word sodat ingeligte bevindings en aanbevelings gemaak kan word (Dalton *et al.*, 2007).

Gemeenskapsielkunde is *sistemies van aard* omdat dit mense en hul gedrag wil verstaan in interaksie met hul sosiale en fisiese omgewing. Die aanname is dat daar 'n voortdurende wisselwerking tussen die individu en sy omgewing is. Gedrag is daarom onlosmaaklik gekoppel aan die omgewing waarin dit voorkom (Orford, 1992). Volgens Trickett (1996, p. 213), ontwikkel menslike aktiwiteit nie in 'n vakuum nie, maar is dit "rigorously situated within a socio historical and cultural context of meaning and relationships".

Mense leef in 'n verskeidenheid sosiale sisteme en fisiese plekke. Gedrag kan net verstaan word wanneer dit beskou word in terme van die interaksies. Daarom moet die fokus van gemeenskapsielkunde holisties wees en konsentreer op die bestudering van die passing tussen die individu en sy konteks (Visser, 2007b). Hierdie sistemiese aard van gemeenskapsielkunde open nuwe horisonne vir intervensie, wat nie beperk hoef te wees tot die individu nie. Verandering in die omgewing kan ook bydra tot verandering in die individu se gedrag (Visser, 2001).

Anders as in die mediese model waarin sielkundige probleme beskou word as 'n siekte binne die individu, word hier erkenning gegee aan komplekse omgewingsfaktore wat kan lei tot die ontstaan van sielkundige probleme (Seedat *et al.*, 2003). 'n Alternatiewe perspektief op geestesgesondheidsprobleme is dat probleme die gevolg is van swak passing tussen die individu en sy omgewing (Rappaport, 1977; Scileppi *et al.*, 2000). Daarom kan gemeenskapshulpbronne en bevoegdhede of verandering in beleid en sisteme onder andere gebruik word in die voorkoming en verligting van sielkundige simptome (Seedat *et al.*, 2003).

Dit impliseer dat verandering in menslike gedrag kan voorkom wanneer die patroon in sosiale en organisatoriese verhoudings verander (Visser, 2007b), byvoorbeeld die klaskamer of skoolorganisasie verander, en daarom verander die gedrag van leerders met emosionele en gedragsbehoefte. Maar om die gedrag te begryp en potensieel te kan verander behels 'n analise van die sielkundige en nie-sielkundige eienskappe van die omgewing wat die individu omsluit (Livert & Hughes, 2002).

Soos in die voorafgaande uiteengesit, het die sistemiese perspektief 'n nuwe paradigmatische benadering tot gemeenskapsprobleme verskaf. Sielkundige

dienste kon hiervolgens uitbrei na verskillende gemeenskapskontekste, byvoorbeeld skole. Intervensies het ook 'n breër fokusarea, byvoorbeeld die verbetering van die funksionering van die individu, groep en sosiale sisteem, soos wat met die navorsing beoog word.

Menslike interaksie vind plaas op veelvuldige vlakke van interaksie. Daarom kan gedrag nie net op een vlak bestudeer word nie, maar as deel van interpersoonlike interaksie in mikrosisteme, as deel van gemeenskaps- en organisasie strukture en vanuit 'n kulturele perspektief (Visser, 2007b). Gemeenskapsielkunde kyk verby individuele sielkundige probleme na hoër vlakke as oorsake of invloede in pogings om verandering te weeg te bring (Naidoo *et al.*, 2007). Gedrag word dus beïnvloed deur verskeie vlakke van interaksie.

Rappaport (1977) wys daarop dat die gevaar bestaan om die belangrikste oorsaak van die probleem oor die hoof te sien, indien intervensie op 'n ontoepaslike vlak plaasvind. 'n Veelvakkige benadering om probleme te verstaan is voordelig. Dit geld dikwels ook vir intervensies, omdat dit beter is as enkelvlak-intervensies (Naidoo *et.al.*, 2007). Intervensies behoort daarom op die mees relevante vlak te fokus om verandering te bewerkstellig (Visser, 2007a).

Om hierdie rede is opvoeders vir die navorsing gekies aangesien hulle verandering op meer as een vlak kan fasiliteer, veral ten opsigte van die gedrag van leerders in skole. Die verskaffing van alternatiewe dienste word moontlik gemaak omdat Gemeenskapsielkunde 'n wyer perspektief aan sielkunde verskaf deurdat dit fokus op gemeenskapsprosesse en intervensiemetodes wat met probleme kan handel op verskillende vlakke van sisteme, asook om 'n beter passing tussen individue, groepe, gemeenskap en hul omgewing te bewerk (Dalton *et al.*, 2007; Visser, 2001).

Alternatiewe en vernuwende dienste kan gelewer word in die natuurlike omgewing waar mense lewe, byvoorbeeld skole, welsynkantore en ontspanningsfasiliteite. Hulp word nie net gefokus op die hantering van probleme nie, maar ook om lewensomstandighede te verbeter. Dienste sluit in die koördinerende van dienste, die ontwikkeling van sosiale netwerke as hulpbronne en die ontwikkeling en benutting van bevoegdhede binne die gemeenskap.



Die rol van die gemeenskapsielkundige is hier dié van koördineerder, aktivis, opleier of konsultant (Levine & Perkins, 1997; Trickett, 1996; Visser, 2001). Hierdeur is sielkundige dienste nou beskikbaar vir mense en gemeenskappe as geheel, wat onder die tradisionele benadering van individualistiese sielkunde nooit toegang daartoe sou gehad het nie.

Uit die bogemelde blyk dit duidelik dat gemeenskapsielkunde en sisteme baie nou met mekaar verweef is. Gemeenskapsielkunde beskou mense binne die konteks van die sisteme en sosiale opset waarvan hulle deel vorm en wat hulle beïnvloed (Orford, 1992). Sisteme is nie net belangrik vir 'n beter begrip van Gemeenskapsielkunde nie, maar speel ook 'n belangrike rol in insluitende onderwys wat in Hoofstuk 3 behandel word as 'n verdere aspek van die studie.

Ander verbande tussen Gemeenskapsielkunde en insluitende onderwys is die wegbeweeg van klem op die individu en die mediese model wat die oorsaak van probleme as gesetel in die individu beskou; klem op 'n meer voorkomende benadering; en fokus op sosiale geregtigheid wat gelyke geleenthede vir almal impliseer. Beide benaderings is bemagtigingsgeoriënteerd vir persone wat voorheen uitgesluit was van voorregte en dienste.

Vervolgens word sisteme en hul werking bespreek.

## **2.3 SISTEEMTEORETIESE UITGANGSPUNT**

### **2.3.1 Inleiding**

Tot in die 1970's en vroeë 1980's is emosionele en gedragsbehoefte grootliks vanuit die mediese model verklaar. Binne die mediese model is emosionele en gedragsbehoefte as intrinsiek aan die leerder gesien. Ontevredenheid met die mediese model se oorbeklemtoning van genetiese (intrinsieke) faktore ten koste van omgewingsleidrade en die nadele van positivisme het teoretici aangespoor om te soek na 'n teoretiese raamwerk wat 'n meer holistiese perspektief sou aanvaar en die sirkulêre, ekologiese en sistemiese verwantskappe in gemeenskappe sou insluit.

So 'n perspektief sou erkenning verleen aan die belangrikheid van die konteks van individue en hul deelnemende funksionering binne die gemeenskap (O'Conner &



Lubin, 1984). Dit het gelei tot 'n paradigmaskuif waarin leerders met emosionele en gedragsbehoefte al minder bestudeer word vanuit die mediese model, en al meer ekologiese en sistemiese benaderings gevolg word rakende die behoeftes van leerders (Ayers & Prytys, 2002; Farrell, 2006). Mediese inligting word wel benodig om leerders se funksionering te konseptualiseer, soos wat in Hoofstuk 3 uiteengesit word.

### **2.3.2 Sisteemteorie**

Sisteemteorie het 'n lang ontwikkelingsgeskiedenis en is van toepassing op verskillende velde soos, fisika, ekonomie, sielkunde en onderwys (Capra, 1997). Die ekologiese sistemiese benadering het sy oorsprong in die studies van Charles Darwin, wat die ontwikkeling van spesies ondersoek het as 'n funksie van aanpassings gegrond op omgewingsverandering (Visser, 2007b). Ekologie dui op die studie van die verhoudings en interafhanklikheid tussen lewende organismes en hul omgewing (Ayers & Prytys, 2002) en die geskiedenis hiervan kan teruggevoer word na veronderstellings en eienskappe wat hoofsaaklik waargeneem is in die veld van die natuurwetenskappe (Capra, 1997; Donald *et al.*, 2002).

Hierdie verhouding word as 'n geheel beskou, waarin elke deel net so belangrik is as die ander in die instandhouding van die siklus van geboorte en dood, herskepping en verval, om gesamentlik die oorlewing van die sisteem te verseker (Donald *et al.*, 2002). Die geheel is dus groter as die som van die dele (Bateson, 1972). Uit die ekologiese perspektief word gelet op aspekte soos: fisiese, ruimtelike, sosiale, sosio-historiese en kulturele invloede op gedrag en gedragsbehoefte (Ayers & Prytys, 2002; Trickett, 1996).

Daar is genoegsame ooreenkomste tussen sosiale en biologiese sisteme om die konsepte van ekologiese sisteemteorie toe te pas op die verhouding tussen mense en hul interaksies en verhoudings in die sosiale omgewing (Bateson, 1979; Capra, 1997; Keeney, 1983; Levine & Perkins, 1997). Sisteemteorie dui op die beginsel dat 'n fenomeen nooit in isolasie bestaan of op 'n beperkende wyse bestudeer kan word nie (Scott, 2005). Konteks is 'n voorvereiste vir begrip van 'n ondervinding, gedrag, probleem of fenomeen. Deur die konteks in ag te neem,

word inligting in 'n nuwe lig gesien en word dit verstaanbaar (Jordaan & Jordaan, 1989).

Gedrag kan beter verstaan word wanneer die konteks op fisiese, sosiale, ekonomiese en politieke vlak waar dit plaasvind bekend is en in ag geneem word (Dalton *et al.*, 2007), asook die onderlinge verbande tussen die omgewing en die persoon (Visser, 2007b). Daar kan egter meer as een konteks wees, byvoorbeeld die klas en skool asook die breër gemeenskap waarin ondervindings, fenomene en probleme voorkom (Jordaan & Jordaan, 1989). Die individu word beskou as 'n subsisteem binne 'n groter sisteem met sy eie konteks en verhoudings tussen sisteme en subsisteme (Scott, 2005).

Die verwantskap tussen kleiner en groter kontekste is gesetel in die interafhanklikheid van die dele en die geheel waaruit 'n spesifieke patroon te voorskyn kom (Becvar & Becvar, 2000). Die toepassing van die kontekstualiseringsbeginsel vir enige fenomeen of probleem kan sekere aspekte blootlê, byvoorbeeld, tekortkominge in bestaande beginsels en praktyke rakende die toepassing van kennis. Terselfdertyd verskaf dit ook riglyne vir toepaslike intervensies en praktyke (Jordaan & Jordaan, 1989).

Wanneer die emosionele en gedragsbehoefte van leerders vanuit 'n sistemiese perspektief beskou word, verg dit kennis van die struktuur van die sisteem. Dit maak dit vir die gemeenskapsielkundige moontlik om probleme te identifiseer en oplossings daarvoor te vind. Sisteme met hul onderlinge verwantskap en verhouding verskaf die konseptuele raamwerk om die komplekse prosesse soos ontwikkeling en verandering wat plaasvind in gemeenskappe te kan verstaan (Bateson, 1979; Capra, 1997; Trickett, 1984; Visser, 2007a). In die verband moet die eienskappe en beginsels wat betrokke is in die sisteme asook hoe die sistemiese beginsels van waarde kan wees in gemeenskapsielkunde en in die navorsing ondersoek word.

### ***2.3.2.1 Die waarnemer en dit wat waargeneem word***

Vanuit 'n sistemiese perspektief is daar verskeie waarhede wat meer sê oor die waarnemer as die waargenome. Daar is geen twyfel dat 'n persoon se lewensgeskiedenis en -ondervindings sowel as sy teoretiese agtergrond dit

beïnvloed wat waargeneem en geskryf word (Duncan, Bowman, Naidoo & Roos, 2007; Goldberg & Goldberg, 1996). In hierdie verband beweer Keeney (1983, p.2) die volgende: “The world as each of us knows is entirely constructed by ourselves.”

Die punt van ondersoek en wat waargeneem word hou verband met die waarnemer en sy verwysingsraamwerk. Dit kan bloot beskou word as ’n konstruksies van die realiteit en nie as “die realiteit” nie. Volgens Bateson, (1979, p. 93), is “...my knowing a small part of a wider integrated knowing...”.

In ekosisteem-teorie of tweede-orde-kubernetika word die konsep van meervoudige realiteite aanvaar (Keeney, 1983). Die realiteit van ’n gesin, klas of ’n skoolgemeenskap is bloot ’n ooreengekomde konsensus wat deur sosiale interaksie tussen die lede ontstaan het (Goldberg & Goldberg, 1996). So ’n verhouding ontstaan ook tussen die navorser en die gemeenskap wat nagevors word. Op hierdie manier word dus ’n gedeelde konstruksie van die realiteit gevorm (Visser, 2001).

Uit bogemelde blyk dit dat daar nie ’n korrekte “realiteit” bestaan vir of die deelnemer of die navorser nie, selfs nie in hulle konsensus nie. Alle stellings oor wat as realiteit beskou word, word beoordeel aan die hand van sosiale konsensus en nie volgens objektiewe standaarde nie. Die navorser staan daarom nie verwyder van die navorsingsproses nie. Derhalwe is dit die rol van die navorser om aktief deel te neem in die gedeelde konstruksie van waarnemer-gemeenskap-samehorigheid en om te verander soos wat die realiteit hom voordoen in die waarnemingsproses.

Anders as in die Newtoniaanse siening en selfs in eerste-orde-kubernetiese benaderings verloor die navorser/terapeut hul bevoorregte posisie as “kundige waarnemer” omdat die deelnemer insgelyks as ’n kundige beskou word. Die navorser het nie ’n meerdere siening in die sisteem as gevolg van sy opleiding nie. In tweede-orde-kubernetika is die navorser/terapeut slegs nog ’n waarnemer sonder ’n bevoorregte toegang tot die werklikheid (Becvar & Becvar, 2000; Vorster, 2003).

In die wetenskaplike beskrywing gaan dit dus om die beskrywing van 'n netwerk van verbandhoudende idees of konsepte waarvan die een nie meer superieur as die ander is nie (Capra, 1997). Alle konsepte in teorieë is relatief en beperk en dus is daar nie 'n enkele volledige beskrywing van 'n realiteit moontlik nie. Capra (1997) beskou wetenskaplike kennis daarom as 'n benaderde beskrywing van die realiteit. Die navorser kan deur die bestudering van prosesse en patrone in die gemeenskap 'n benaderde beskrywing van die realiteit verskaf wat logies is tot die betrokke konteks wat bestudeer word omdat dit struktuur spesifiek is (Becvar & Becvar, 2000; Vorster, 2003).

### ***2.3.2.2 Gemeenskap as sisteem en deel van 'n netwerk van sisteme***

In die sistemiese benadering word klem geplaas op die geheel en die interafhanklike verhoudings van die dele. Capra (1997, p. 27) beskryf 'n sisteem of netwerk van sisteme as volg: "...an integrated whole whose essential properties arise from the relationship between the parts." Sisteme kan fisiese entiteite wees, begrens deur konkrete grense of dit kan 'n konseptuele entiteit wees waardeur die grense abstrak deur die waarnemer gepunteer word (Visser, 2001).

'n Sisteem kan beskou word as 'n georganiseerde geïntegreerde geheel wat bestaan uit dele wat subsisteme genoem word wat interafhanklik van mekaar is binne die sistemiese geheel (Duffy & Wong, 1996; Capra, 1997). Subsisteme hou verband met mekaar en reageer teenoor die sisteem as geheel. Sistemiese denke impliseer dat 'n verskynsel verstaan moet word binne die konteks van sy groter geheel van verbande en verhoudings tussen die onderlinge dele van die sisteem. As gevolg van die inter-verwantskap tussen die dele van 'n sisteem kan 'n aksie in een deel van 'n sisteem nie op 'n liniêre wyse beskou word as 'n gevolg vir 'n aksie in 'n ander sisteem nie. Daar is eerder sprake van siklusse/sirkels van gevolge (Donald *et al.*, 2002).

Vanuit 'n sistemiese benadering word die verskillende vlakke en groeperings van die sosiale konteks as sisteme beskou waar die funksionering van die geheel afhanklik is van die interaksie van die dele (Donald *et al.*, 2002). Sisteme neig om 'n hiërargie van veelvlakkige strukture te vorm van sisteme binne sisteme (Visser, 2007b).

Bronfenbrenner (1979) vergelyk hierdie inmeekaarpassende sisteme as 'n stel eivormige Russiese poppe wat in mekaar pas, waar elke pop in die reeks 'n kleiner pop bevat, wat elkeen in mekaar pas en uiteindelik 'n geheel vorm. Op elkeen van die hiërargiese vlakke is daar verskillende vlakke van kompleksiteit, reëls en prosesse wat 'n self-georganiseerde geheel vorm, maar tegelykertyd vorm hulle ook deel van die groter sisteem (Capra, 1997; Visser, 2007b).

Gemeenskappe het eienskappe van sisteme, wat beskou kan word as 'n sisteem van interafhanklike persone, groepe en organisasies wat voldoen aan die primêre behoeftes van individue, hul alledaagse lewe beïnvloed, en as tussenganger optree tussen die individu en die samelewing as geheel (Lewis & Lewis, 1998). Binne hierdie sisteme is netwerke van sosiale verwantskap, rol verwantskap en gemeenskap - en kulturele invloede. Die gedrag van 'n individu word beïnvloed deur haar/sy interverwantskap met ander en die omgewing (Orford, 1992).

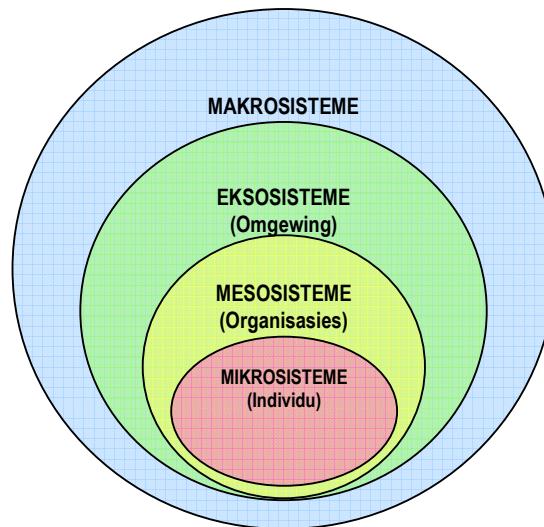
Bronfenbrenner (1979) benut die kennis oor sisteme as deel van 'n netwerk van verbandhoudende sisteme en beskryf die omgewing waarin ontwikkeling plaasvind in terme van 'n reeks inmeekaarpassende sisteme waar elkeen in 'n sisteem effens groter as homself pas. Dit staan bekend as ontwikkeling-in-konteks omdat 'n mens nie net 'n individu is nie, maar deel vorm van 'n groter samestelling wat fokus op die persoon-in-konteks. Bronfenbrenner (1979) se ekosistemiese model van vlakke wat in mekaar gesetel is in die sosiale konteks het 'n groot invloed op die ontwikkelings- en gemeenskapsielkunde gehad en help om direkte en indirekte invloede op leerders se funksionering uiteen te sit.

Deur begrip van die onderskeie vlakke asook die interaksie tussen die vlakke van sisteme kan die oorsaaklike verband tussen gebeure of probleme wat die ontwikkeling van die individu beïnvloed beter verklaar word. In die verband kan gedink word aan faktore soos: grootte van die gesin, sosiale stand, etniese agtergrond, politiese konteks, geweld, rassisme, armoede en misbruike op die ontwikkeling van die individu (Dalton *et al.*, 2007; De La Cancela *et al.*, 1998).

Soos wat individue gelokaliseer is in 'n konteks, so is kontekste op hul beurt weer geleë in groter sosiale sisteme. 'n Integrale deel van die gemeenskapsielkundige benadering behels dat individue in hul konteks bestudeer moet word om so

verhoudings en interaksies te verstaan wat plaasvind tussen individue en hul kontekste (Livert & Huges, 2002).

Bronfenbrenner (1979) het die mees invloedryke artikulasie verskaf van 'n sisteem wat inmekaar ingebed is. Hiervolgens is 'n individu 'n persoon-in-konteks, wat beteken dat die individu ingebed is in lae van sosiale verhoudings. Die kern van die teorie van persoon-in-konteks is gesetel in strukture wat volgens Bronfenbrenner (1979) verwys as mikro-, meso-, ekso- en makrosisteme. Individue se lewens word beïnvloed deur die onderskeie lae verhoudingsisteme, maar beïnvloed ook weer op hulle beurt die onderskeie vlakke van sisteme (Dalton *et al.*, 2001). Die vier omgewingsisteme wat nodig is om individuele gedrag te begryp is mikrosisteme, mesosisteme, eksosisteme en makrosisteme. Figuur 2.1 illustreer die inmeekaarpassende vlakke van sisteme van gemeenskapsinteraksie.



**Figuur 2.1: Sistemiese vlakke van gemeenskapsinteraksies**

**Mikrosisteem:** Dit omsluit die onmiddellike omgewing waarin die individu of leerder hul bevind en waarvan hulle 'n deel vorm (Swart & Phasa, 2005). Dit is die sisteme naaste aan die individu en veronderstel die meeste direkte kontak oor die lang-termyn (Donald *et al.*, 2002; Visser, 2007b). Die mikrosisteem behels persone en gebeure waarby die individu bykans daagliks direk betrokke is en wat persoonlike interaksies meebring wat bykans sy daaglikse funksionering beïnvloed. Dit sluit onder andere die gesin, klasmaats, spanmaats, skool, klein

groepe, vriende en so meer in. In mikrosisteme vorm persone verhoudings en neem rolle aan en deel in aktiwiteite. Mikrosisteme sluit in die interpersoonlike verhoudings wat die individu in die sisteem beleef. 'n Mikrosisteem is dus 'n sosiale eenheid met sy eie dinamika (Bronfenbrenner, 1979; Orford, 1992).

**Mesosisteem:** 'n Mesosisteem is 'n sisteem van twee of meer mikrosisteme op persoonlike vlak, asook die verhoudings wat ontwikkel en bestaan tussen die onderskeie mikrosisteme. Die mesosisteem stem grootliks ooreen met wat as buurt en plaaslike gemeenskap beskou word (Donald *et al.*, 2002).

**Eksosisteem:** Elke persoon is betrokke by sisteme op 'n verskeidenheid ekologiese vlakke. Dikwels word voorkomende programme op die individuele vlak geloods met die doel om sosio-emosionele bevoegdheid of vaardighede daar te stel vir aanpassing in uitdagende kontekste en vir oordrag van een konteks na 'n ander (Dalton *et al.*, 2007).

Ontwikkeling word bevorder indien die onderskeie mikrosisteme waarin die ontwikkelende persoon hom bevind sterk verbind is met mekaar (Bronfenbrenner, 1979). Dit is belangrik dat die onderskeie mikrosisteme in 'n holistiese ondersteuningsnetwerk moet saamwerk om optimale ondersteuning vir die leerder met emosionele en gedragsbehoefte te kan bied (Bouwer, 2005). 'n Voorbeeld hiervan is wanneer dieselfde waardesisteme by die skool en die huis geleer word, die waarskynlikheid bestaan dat die leerder die waardes sal aanleer. Sou hierdie waardesisteme verskil is die kans goed dat die leerder verward kan raak (Visser, 2007b).

So 'n gebrek aan ondersteuning tussen die onderskeie mikrosisteme kan die leerder onseker en angstig maak by die skool en in byvoorbeeld die verhoudings met die opvoeder en portuurgroep (Donald *et al.*, 2002; Orford, 1992). 'n Gefragmenteerde intervensiebenadering met betrekking tot die leerder met emosionele en gedragsbehoefte (wat tans dikwels die praktyk blyk te wees) benut nie volgens Bouwer (2005) al die beskikbare bates in die leerder se omgewing nie.

Dit bestaan uit die skakelings tussen die mikrosisteme en mesosisteme asook die sisteme (omgewings) waarby die leerder nie direk betrokke is nie of direkte kontak mee het nie, maar wat wel die leerder asook sy mikrosisteme en makrosisteme



beïnvloed. Eksosisteme is groter as mikrosisteme en mesosisteme, en het 'n meer formele struktuur wat beleide, missie, en toesighoudende verhoudings insluit. Dit is 'n belangrike komponent in 'n gemeenskap, en beskryf die vlak van die gemeenskap/omgewing.

Voorbeelde van 'n eksosisteem is 'n skool met sy eie dinamika as organisasie, soos kultuur en organisatoriese hiërargie; die bestuursraad van die skool; die ouer se werkplek; die onderwysstelsel; gesondheidsdienste, en so meer (Dalton *et al.*, 2007; Orford, 1992; Visser 2007b).

Die paradigmaskuif in Suid-Afrika se onderwysbeleid rakende insluitende onderwys, wat impliseer dat daar wegbeweeg word van die beleid van uitsluiting van leerders met spesiale behoeftes, is 'n voorbeeld van invloede op organisatoriese vlak wat die leerder met emosionele en gedragsbehoefte in die besonder raak. Dit impliseer dat daar wegbeweeg word van die mediese model, na 'n beskouing dat alle leerders kan leer en dat hulle ondersteun moet word deur 'n sosiale sisteem in die algemeen en deur 'n formele insluitende onderwysstelsel (Department of Education, 2002).

**Makrosisteme:** Die vlak van die sisteem is gelyk aan die sosiale sisteem in sy geheel en verwys na dinge soos gesindhede, waardes, ideologieë en gelowe binne 'n bepaalde gemeenskap of kultuur wat alle vlakke van sisteme beïnvloed maar ook deur alle vlakke beïnvloed word (Donald *et al.*, 2002). Dit behels grootskaalse gemeenskapsfaktore wat mense se lewens raak, byvoorbeeld regeringsbesluite, invloede en instellings eie aan 'n spesifieke sosiale klas, etniese groep of kultuur waaraan die persoon behoort, breër ekonomiese en sosiale magte soos die vlak van werkloosheid, toestande in die arbeidsmark en geslagsrolle in die gemeenskap (Dalton *et al.*, 2007; Orford, 1992; Visser, 2007b).

Bronfenbrenner (1979) erken die invloed van sosiaal-kulturele faktore en grootskaalse sosiale verandering op gedrag. 'n Voorbeeld hiervan is die wêreldwye verandering van die beskouing van fisiese gebrek en die invloed daarvan op ideologieë, waardes, gesindhede en beleid. In die verband van die onderhawige studie kan gedink word aan die invloed van die insluitende onderwysbeleid (Department of Education, 2001) wat 'n nuwe konseptuele- en



operasionele raamwerk daarstel ten opsigte van die onderwys en die bevordering van insluitende onderwys. Hiervolgens word hindernisse tot leer en ontwikkeling beskou as die onvermoë van die sisteem om die diversiteit van die besondere behoeftes van leerders te akkommodeer.

Oorkoepelend tot al die interaksies tussen die sisteme is die *Krono-sisteem*. Dit verwys na die kronologiese verloop van tyd en die ontwikkelingsprosesse wat binne elke sisteem plaasvind. Die ontwikkeling van 'n kind deur die verskillende stadiums (baba, kleuter, adolessent en so meer) binne 'n gesin is 'n voorbeeld hiervan. Dit is daarom nodig om die veranderende behoeftes van leerders met emosionele en gedagsbehoefte, in interaksie met die leerder se ontwikkelingsfasies te oorweeg (Donald *et al.*, 2002).

Die sisteemteorie van Bronfenbrenner en Mahoney (1975) is daarop gebou dat individue 'n aktiewe rol speel op al vier vlakke, maar ook deur al vier vlakke beïnvloed word. Die verskillende vlakke van sisteme binne die sosiale konteks as geheel beïnvloed mekaar in 'n voortdurende proses van dinamiese balans, spanning en wisselwerking, aldus Jordaan en Jordaan (1989). Bronfenbrenner (1979) se teorie is ideaal vir gemeenskapintervensies waar dit gaan oor die ontwikkeling van die gemeenskap as sisteem.

Die vlakke waarop die studie fokus is geleë in die mikrosisteem, mesosisteem en eksosisteem, hoewel die invloed van die ideologie van insluitende onderwys op makrosisteem vlak juis verandering op die ander drie vlakke noop. 'n Begrip van die sistemiese vlakke van die leerder, klaskamers en skole in die sistemiese opset, asook die verwantskappe daarbinne en tussen die sisteme en die sosiale konteks, is uiters belangrik wanneer die vlak van intervensie bepaal moet word (Donald *et al.*, 2002).

Persone wat gemeenskapsielkunde as uitgangspunt gebruik moet vry wees om van een denkvlak na 'n volgende te beweeg. Ongeag van die vlak waarop daar gewerk word, moet die gemeenskapsielkundige altyd bewus wees van faktore op hoër en laer vlakke. Daar kan tereg gesê word dat daar verby, binne en oor sisteme en interaksies heen gekyk moet word (Orford, 1992). Die funksie van professionele persone wat die sisteem betree is dus om mense te midde van die

kompleksiteit van hul konteks te verstaan en te help om hul geestesgesondheid te verbeter. Dit is egter 'n komplekse taak aangesien verhoudings tussen sisteme wederkerig is en mekaar voortdurend beïnvloed. Rappaport (1977) waarsku dat intervensie wat op 'n ontoepaslike vlak toegepas word daartoe kan lei dat die belangrikste oorsake van 'n probleem misgekyk word.

Op mikrosisteemvlak kan die basiese omgewings/sisteme wat die leerder met emosionele en gedragsbehoefte beïnvloed voorgestel word as die individu en sy verhoudings met die huis, klas, span, skool en 'n klein groep vriende (Ayers & Prytys, 2002). Op mesosisteemvlak is dit belangrik om te let op die mate waarin die onderskeie mikrosisteme met mekaar geskakel is en of hulle saamwerk om die leerder met emosionele en gedragsbehoefte te ondersteun. Sou hier 'n teenstrydigheid wees kan dit verwarrend vir die leerder wees (Bouwer, 2005; Donald *et al.*, 2002). Op mesosisteemvlak (organisasievlak) of eksosisteemvlak (omgewingsvlak) speel aspekte soos byvoorbeeld die skool met sy eie dinamika as organisasie, die onderwysstelsel, gesondheidsdienste en hul siening van spesiale behoeftes 'n rol (Dalton *et al.*, 2007; Orford, 1992).

Op makrovlak het hierdie studie veral te make met die invloed van die ideologie van insluitende onderwys en die invloed daarvan op die leerder en skoolsistelsel. Dit is nodig om leerders met emosionele en gedragsbehoefte se interaksies met betekenisvolle ander in hul onmiddellike gemeenskap en omgewing in berekening te bring, wanneer hul ontwikkeling in oënskyn geneem word.

'n Gefragmenteerde intervensiebenadering met betrekking tot die leerder met emosionele en gedragsbehoefte, wat huidig gereeld steeds die praktyk blyk te wees, benut nie volgens Bouwer (2005) al die beskikbare bates in die leerder se omgewing nie. 'n Holistiese benadering is meer bruikbaar en in belang van leerders met emosionele en gedragsbehoefte.

Leerders met emosionele en gedragsbehoefte bevind hulle binne 'n stelsel waarin al die elemente in die stelsel verweef is en mekaar wedersyds beïnvloed aangesien in die wêreld van stelselteorie daar nie liniêre oorsake bestaan nie. Indien die stelsel nie aanpassings maak om leerders met emosionele en

gedragsbehoefte te ondersteun nie, dra dit daadwerklik by tot die behoeftes van die leerders (Becvar & Becvar, 2000; Donald *et al.*, 2002).

Elke vlak van 'n sisteem funksioneer op verskillende maniere byvoorbeeld elke vlak het sy eie sub sisteem. So het 'n skool byvoorbeeld leerlinge, opvoeders, departementshoofde, junior en senior leerlinge (Donald *et al.*, 2002). Verder het sisteme en sub sisteem interaksie met ander sisteme, wat mekaar vorm en ook beperk. Al hierdie dinamiese faktore van sisteme waarin leerders met emosionele en gedragsbehoefte hulle bevind, is belangrik by die beplanning van die intervensie maar ook by die waarnemings rakende die studie van strategieë vir opvoeders van leerders met emosionele en gedragsbehoefte.

Cousin, Diaz, Flores en Hernandez (1995) asook Ayers en Prytys (2002) verskaf leiding rakende vrae wat aan sekere sisteme waarin leerders met bepaalde behoeftes hulself bevind, gevra kan word, wat kan help met kontekstualisering:

- In die konteks van die sosiale, kulturele en gemeenskap kan gevra word hoe die hoofstroom kultuurverskille tussen mense interpreteer.
- Aan skole en die Onderwysdepartement kan gevra word deur watter praktyke en beleide word leerders met spesiale behoeftes in skole gereguleer.
- Op die vlak van klasorganisasie en opvoeders kan gevra word hoe opvoeders hul klas, instruksiemetodes, aktiwiteite asook interaksies hanteer.
- Op individuele vlak kan gevra word hoe die leerder met emosionele en gedragsbehoefte homself met sy behoefte identifiseer.
- 'n Belangrike mikrosisteem wat hierby gevoeg behoort te word is die invloed van die gesin. Die volgende vrae kan in die verband gevra word:
  - Tot watter mate stem die waardesisteme van die skool en gesin ooreen?
  - Wat is die invloed van ouerskap styl en voorlewing?
  - Beskik die ouers oor genoegsame kennis van die behoeftes van hul kind en bevredig hulle die behoeftes?

Sisteemteorieë veronderstel dat emosionele en gedragbehoefte die gevolg is van ekstrasie faktore wat in die breër sisteem gelokaliseer is. Hiervolgens is struikelblokke vir gedrag en emosionele behoeftes en die manifestasie van wanfunksionering of selfs ineenstorting binne die sisteem geleë.

Sisteemteorieë is dus risiko-gefokusde benaderings, wat hul aandag vestig op die samelewing ter verklarings van die fenomeen van struikelblokke tot leer en gedrag in die algemeen. Dit beveel 'n sistemiese intervensie benadering aan in respons op die risiko's wat in die instansie, byvoorbeeld die skool of gesin of breër samelewing, geïdentifiseer is (Scott, 2005).

Uit die voorafgaande blyk dit duidelik dat die gemeenskap op verskillende vlakke funksioneer en dat dit uit 'n netwerk van verhoudings bestaan. Om die funksionering van gemeenskappe as sisteme te verstaan moet eienskappe van sisteme soos selfregulering, interafhanklikheid en outonomie ondersoek word.

### ***2.3.2.3 Selfregulering***

Sisteme ondergaan konstante verandering, in die vorm van selfregulering, om stabiliteit te verkry in die voortdurend veranderende omgewing (Bateson, 1972; Visser, 2001; Visser 2007b). Indien daar 'n teenstrydigheid bestaan tussen die huidige funksionering en hoe die sisteem behoort te funksioneer, kan die sisteem sekere regstellende aksies in plek stel om die gewenste funksionering te bereik. Soortgelyke kubernetiese prosesse hou die meerderheid ekologiese en sosiale sisteme in stand (Bateson, 1979).

Organisasies soos skole het 'n aktiewe vloei van energie en vorm 'n wisselwerkende verhouding met hul omgewing. Alle menslike sisteme is oop sisteme en ruil voortdurend inligting en energie uit in hul strewe na selfregulering en ewilibrum. Daarom moet die behoeftes aan verandering en stabiliteit (ekwilibrum) versoen word (Dougherty, 1995).

Met die hulp van positiewe en negatiewe terugvoeringslusse, reguleer en pas lewende sisteme hulself aan by veranderende omstandighede. Terugvoering is die manier waarop inligting rakende die huidige funksionering van 'n sisteem teruggevoer word na die sisteem (Capra, 1997). Negatiewe terugvoering impliseer

dat die balans herstel moet word deur 'n korreksie aan te bring, terwyl positiewe terugvoering die verandering laat voortgaan op die huidige wyse. Dit kan egter by tye aanleiding gee tot ongekontroleerde veranderinge in 'n rigting wat uiteindelik die sisteem kan skaad (Visser, 2007a).

In dié verband kan byvoorbeeld gedink word aan omstandighede in 'n skool waar 'n skool nie aanpas by die behoeftes van die leerder met emosionele en gedragsbehoefte nie en voortgaan om leerders met spesiale behoeftes uit te sluit. In gesonde sisteme is daar diversiteit maar ook balans tussen positiewe en negatiewe terugvoering, wat in staat is om op kreatiewe maniere aan te pas by verandering in die groter konteks om uiteindelik balans te herstel.

Die gebrek aan 'n verskeidenheid gedragspatrone of 'n rigiede wyse van verandering wat kenmerkend is van negatiewe terugvoering, lei tot disfunksionele sisteme (Capra, 1997; Visser 2007a). Dit is nodig dat verandering plaasvind om te kompenseer vir 'n veranderende omgewing. Capra (1997) beskryf 'n balans tussen positiewe en negatiewe terugvoering as gekontroleerde verandering.

In gemeenskapsielkunde is die fokus op die verwantskap tussen die dele van die sisteem en die terugvoeringprosesse wat bydra tot hul verandering of stabiliteit. In gemeenskapsielkunde is die fokus nie slegs op inhoud nie, maar ook op daardie prosesse en gebeure en patrone wat die bereiking van die doel teenwerk. In gemeenskappe kan terugvoeringprosesse lei tot selfregulering.

Die implikasies van besluite en hoe dit mense affekteer kan met besluitnemers in die gemeenskap bespreek word. Hierdie besluitnemers kan opvolgaksies neem deur middel van aktivisme of deur inspraak te lewer op hoë vlak soos op regerings- of plaaslike bestuursvlak. Dit kan daartoe lei dat foute herstel word (Keeney, 1983). Hoewel die proses eenvoudig lyk en teoreties moontlik is, vind verandering in gemeenskappe stadig plaas.

'n Eienskap van selfregulerende sisteme wat moontlik tot die stadige verandering en selfs weerstandigheid kon lei teenoor die insluiting van leerders met emosionele en gedragsbehoefte, is volgens Bateson (2000) dat sisteme probeer om versteuring teen te werk om stabiliteit te behou. Indien die versteuring van so 'n aard is dat assimilasië grootskaalse herstrukturering vereis, kan die

selfkorrektiewe eienskap van sisteme dit probeer omseil, deur byvoorbeeld in die geval van insluiting, bloot die waarheid te negeer of dit nie deel te maak van die proses nie (Visser, 2001). Bateson (2000, p. 435) noem tereg: “Disturbing information can be framed like a pearl so that it doesn’t make a nuisance of itself.”

Skole het reeds in 2001 die inligting gekry rakende insluitende onderwys in die vorm van die insluitende onderwys beleid (Department of Education, 2001). Sisteme soos skole kon egter self besluite neem oor die hantering van die inligting binne die sisteem, of hulle sou aanpas daarby en of hulle bloot die inligting sou verpak, sodat dit nie ’n hindernis sou word nie, aldus Bateson (2000). Elke konteks bevorder sekere gedrag en beperk ander, deur sekere norme, waardes, rolle en geleenthede. Aanpassing daarenteen, beskryf die proses waardeur mense/sisteme hul werksywyses en gewoontes verander om aan te pas by die eise daargestel deur die sosiale omgewing (Levine & Perkins, 1997). Aanpassing word bevorder deur die verbetering van die vermoëns van individue/sisteme wat hulle in staat te stel om te floreer in ’n wyer verskeidenheid plekke of omgewings (Scileppi *et al.*, 2000); eensgelyks dus ook in die omgewing van insluitende onderwys.

Trickett (1984) beklemtoon dat dié veronderstellings belangrik is vir die ontwikkeling van ’n intervensie. Intervensies behoort daarom gemik te wees op plaaslike toestande en pogings om negatiewe effekte te verminder en positiewe effekte vir alle inwoners te vergroot. Aanpassing verteenwoordig baie duidelik die sentrale tema van gemeenskapsielkunde, naamlik die skep van ’n beter passing tussen ’n persoon en sy omgewing in ’n hoër eenheid vir analise as dié van die tradisionele psigo-terapie wat fokus op die individu in sy sosiale opset (Scileppi *et al.*, 2000).

Geestesongesteldheid en afwykende gedrag word beskou as ’n gevolg van ’n swak passing tussen die mens en sy omgewing (Rappaport, 1977; Scileppi *et al.*, 2000). Hierdie swak passing kan moontlik beskou word as ’n sistemiese onwilligheid om aanpassings te maak, omdat verskillende omgewings verskillende tipes gedrag stimuleer. In hierdie studie vind die intervensie plaas deur middel van aksienavorsing en in-diens-opleidingsprosedures, waarby opvoeders betrek word om aanpassings te probeer bewerkstellig. Dit kan gedoen word deur die formulering van gedrags- en sosiale reëls binne die konteks. Patrone van sosiale

interaksies kan dus beskou word as aanpassingsinteraksies binne 'n bepaalde konteks (Visser, 2001).

#### ***2.3.2.4 Outonomie***

Outonomie verwys na die instandhouding van die sisteem as geheel (Keeney, 1983). Dit beteken dat die hele sisteem, hetsy 'n individu of gemeenskap, sal reageer op insette van die omgewing. Dit is egter nie oop vir beheer deur ander sisteme nie en kan dus nie gemanipuleer word deur prosesse buite die konteks nie.

'n Persoon of gemeenskap se interne prosesse soos vorige ondervindings, interpretasie en sin vir waardes as gevolg van kultuur speel 'n rol in die persoon/gemeenskap se reaksie. Daar is dus sprake van 'n passing tussen gedrag en die milieu. Gedragmilieu-eenhede word *synomorphs* genoem, en het beide fisieke en gedragskenmerke. Dink in die verband aan die leerder met emosionele en gedragsbehoefte wat in 'n omgewing grootword waar geweld en aggressie as aanvaarbaar beskou word om te oorleef. Tot 'n sekere mate verloor so 'n individu sy individualiteit in die gedragsopset (Orford, 1992).

Verskillende mense/gemeenskappe reageer verskillend op 'n situasie, as gevolg van ondervindings uit die verlede wat veroorsaak dat hulle verskillende betekenis aan situasies heg. Die betekenis wat gemeenskappe aan gebeure heg word dikwels op grond van die geskiedenis en gesamentlike ervarings bepaal. Leerders met emosionele en gedragsbehoefte was voor die era van insluitende onderwys geakkommodeer in skole vir buitengewone onderwys (spesiale skole). Dit het gebeur kragtens die mediese model wat bepaal het dat die probleem in die individu geleë was en dit behandeling deur spesialiste soos sielkundiges, maatskaplike werksters en psigiaters sou benodig.

Hierdie siening rakende leerders met spesiale behoeftes kan beslis 'n impak hê op die geslaagdheid van insluitende onderwys. Daarom is dit noodsaaklik dat 'n gemeenskapsielkundige reeds voor die intervensie moet weet wat die betekenis is wat die gemeenskap aan die situasie heg. In die geval van die strategieë vir opvoeders van leerders met emosionele en gedragsbehoefte in die insluitende onderwysopset, kan dit bereik word deur die gemeenskap deel te laat hê aan die ontwikkeling en implementering van die intervensie, want verandering kan nie van



buite 'n gemeenskap georganiseer word nie; dit moet vanuit die gemeenskap self kom (Visser, 2001; Visser, 2007a).

In hierdie studie word 'n behoeftebepaling gedoen om die situasie in die skole en behoeftes van die opvoeders te leer ken. Deur die proses van aksienavorsing word deelname en inspraak in die verandering verseker. Die outonomieit van die gemeenskap word hierdeur erken.

### ***2.3.2.5 Interafhanklikheid***

Gemeenskappe soos skole en klasse is komplekse sisteme wat bestaan uit 'n verskeidenheid interafhanklike elemente, maar wat tog 'n geheel vorm (Donald *et al.*, 2002). Interafhanklikheid van 'n sisteem impliseer dat daar onderlinge skakeling bestaan tussen dele – tussen lewende sowel as nie-lewende komponente, asook tussen die komponente, strukture en funksies van die komponente (Trickett, 1984; Mann, 1978).

Bateson (1972) beskryf die interaksies binne die sisteme as die kubernetiese vloeï van energie. Sisteme probeer om balans (ekwilibrium) te handhaaf tussen interne en eksterne veranderende invloede. Die beginsel van sirkulêre oorsaak verwys na die feit dat verandering of aktiwiteit binne een element van 'n sisteem die verwantskap tussen dié element en ander faktore kan affekteer. Dit plaas stres op die sisteem en lei tot verandering/beweging deur die hele sisteem (Mann, 1978; Scileppi *et al.*, 2000; Swart & Pettipher, 2005; Trickett, 1984).

Die dinamiese interaktiewe skakeling tussen die dele verduidelik hoekom verandering of beweging in een aspek in 'n gemeenskap 'n domino-effek het op alle ander aspekte van die gemeenskap, soms anders as wat verwag word (Visser, 2001). Dit impliseer dat 'n intervensie in 'n subsisteem ook so 'n verandering in die sisteem as geheel kan meebring.

Intervensies in sisteme kan nie volgens 'n liniêre oorsaak-gevolg-verhouding voorspel of verklaar word nie. Derhalwe fokus die navorser vanuit 'n holistiese perspektief op prosesse en konteks wat betekenis gee aan gebeure (Becvar & Becvar, 2002), byvoorbeeld die klas- of onderrig-leersituasie, in plaas van om te fokus op die individue of gebeure in isolasie. Vir navorsingsdoeleindes is die



stelling van Swart & Pettipher (2005, p. 13) belangrik: “A true ecological thinker never debates whether the cause or the solution is situated in one single system, but considers the interdependence between all the systems.”

As gevolg van unieke interpersoonlike prosesse en die interafhanklikheid van sisteme reageer verskillende sisteme verskillend op insette en verandering. Dit maak dit moeilik om die uitkoms in enige sisteem te voorspel of dit van toepassing op ander sisteme te maak. Die interaksie tussen sisteme en hul konteks speel ook 'n groot rol in die uitkomst (Dalton *et al.*, 2007). Dit dra by om te verklaar hoekom 'n intervensie geslaagd kan wees in een opset maar nie in 'n ander nie. Om te bepaal wat gebeur moet die fokus wees op verandering in patrone en prosesse in die konteks as geheel totdat stabiliteit bereik is (Visser, 2007a).

Uit die bogemelde kan afgelei word dat 'n gemeenskap funksioneer as 'n sisteem wat bestaan uit 'n netwerk van verhoudings op verskillende vlakke. As sisteem hou die gemeenskap homself in stand deur selfregulerende prosesse en kan die gemeenskap verander na gelang van verandering in die groter omgewing. Dit kan interaksiepatrone herskep om sy identiteit te behou te midde van veranderende situasies en lede. Verder beskik 'n gemeenskap oor die outonome vermoë om te besluit hoe dit op inkomende boodskappe sal reageer. Dit is dus nie moontlik om vooraf te voorspel hoe 'n gemeenskap sal reageer nie.

## **2.4 SISTEMIESE GEMEENSKAPINTERVENSIE EN DIE FASILITERING VAN VERANDERING**

Gemeenskappe funksioneer as 'n sisteem en gemeenskapsprojekte (intervensies) kan beskou word as 'n intervensie in die vloei van die gemeenskapslewe. Die doel van 'n intervensie is om verandering in die gemeenskap teweeg te bring deur die bestaande balans in die sisteem te versteur (Keeney, 1983). Deur hierdie versteuring word selfreguleringsmeganismes in die sisteem geaktiveer wat óf die balans in die sisteem herstel, óf daartoe lei dat by die nuwe situasie aangepas word (Visser, 2007a).

Die fokus van 'n intervensie deur byvoorbeeld 'n gemeenskapsielkundige of ander professionele dissiplines het ten doel om die sosiale bevoegdheid, gemeenskapsgeestesgesondheid en -gesondheid te bevorder en om probleemgedrag te

voorkom. Volgens Rappaport (1981) vereis 'n geslaagde intervensie 'n samewerkende verhouding met gemeenskapslede, omdat die bronne en energie vir verandering vanuit die gemeenskap moet kom. Om verandering in 'n gemeenskap te maksimaliseer en voorkomend te werk te gaan, behoort 'n aantal eienskappe van 'n gemeenskap as sisteem in ag geneem te word.

Omdat 'n gemeenskap as 'n sisteem funksioneer het die interaksiepatrone van al die betrokke partye 'n invloed op verwantskappe of die konteks. So vorm die waarnemer (navorsers) deel van die waarneming of navorsingsveld (Bateson, 1972). In dié studie tree die gemeenskapsielkundige op as navorsers, waarnemer en fasiliteerder van die opleiding, en vorm dus deel van die konteks. Die gemeenskapsielkundige, in die geval ook die navorsers, is egter nie 'n enkel outoriteit op die gebied nie en respekteer en waardeer die insette van die gemeenskap, in die geval die opvoeders.

In die verband vorm die sielkundige/navorsers 'n deel van die proses van verandering binne die sisteem (Bateson, 1972). Die inter-verwantskap tussen al die deelnemers en navorsers is belangrik omdat gemeenskapslede as vennote beskou word in die navorsingsproses vir beter begrip van die sisteem en sy prosesse. In die geval van die opvoeders word hulle daadwerklik betrek by die navorsingsproses en -resultate omdat hulle dit in hul eie klasse beproef, aanpassings maak in hul klasse en in die toepassing van die strategieë en so selfs nuwe idees genereer waaroor hulle dan terugvoering verskaf.

Die navorsers/sielkundige moet die gemeenskap leer ken en weet wat belangrik is vir hulle. Deur sensitief en empaties te wees, asook deur te let op wenke uit die sisteem, buigsaamheid te openbaar ten opsigte van metodes en baie bewus te wees van die kulturele konteks, kan die navorsers beskou word as meer geloofwaardig asook as ingelig in die gemeenskapsproses. Indien die navorsers dit nie doen nie, kan veranderlikes maklik geïgnoreer word, wat met navorsingsbevindings kan bots (Rausch, 1986; Visser, 2007b). Die verhouding en interaksiepatrone wat gevorm word tussen die navorsers en die opvoeders is van groot belang om verandering te fasiliteer.

In hierdie studie word die opvoeders beskou as navorsingsvennote en die opvoeders se kennis en ervaring is van groot belang. Deur deelname, aksienavorsing, terugvoeringsvorms, waarnemings en die evalueringvraelys word die gemeenskaplike kennis van opvoeders gebruik om oplossings te genereer vir probleme wat hulle as werkbaar in die insluitende klasverband beskou om so leerders met emosionele en gedragsbehoefte te help.

Die gemeenskap moet oor die vermoë beskik om te verander en die lede van die gemeenskap moet vrywillig deelneem aan die proses van verandering, omdat hierdie proses ook impliseer dat keuses uitgeoefen word (Edwards, Jumper-Thurman, Plested, Oetting & Swanson, 2000). Sinergie ten opsigte van die doel en waardes van die navorser en van die gemeenskap is belangrik om weerstand te voorkom, veral aan die kant van die gemeenskap (Visser, 2007b).

Die gemeenskap se gereedheid of gemotiveerdheid vir verandering asook hul vermoë om te verander is belangrike elemente by gemeenskapsverandering. Gemeenskapslede is vennote in die veranderingsproses in 'n gemeenskap. Edwards *et al.* (2000) identifiseer die volgende stadiums van gereedheid vir verandering wat in 'n gemeenskap bestaan en wat kan bydra tot die vermoë om te verander:

- *Geen bewustheid* van die probleem – die huidige situasie word aanvaar as die *status quo*.
- *Ontkenning* – min of geen erkenning van die probleem word geopenbaar nie, hoewel iemand hier en daar dit as 'n moontlike probleem kan beskou.
- *Vae bewustheid* – 'n gevoel bestaan dat iets 'n plaaslike probleem is maar daar is geen onmiddellike motivering om iets daaraan te doen nie.
- *Voorbeplanningsfase* – 'n duidelike bewustheid by sommige gemeenskapslede bestaan en daar word selfs leiers en 'n komitee gestig om die probleem te hanteer, maar daadwerklike gefokusde en gedetailleerde pogings ontbreek om dit aan te spreek.
- *Inisiasiefase* – 'n poging tot aksie word aangewend.

- *Stabilisering* – een of meer programme is aan die gang, personeel is opgelei en die programme word ondersteun deur die besluitnemers sowel as die gemeenskap.
- *Uitbreiding* – in die geval van leerders met emosionele en gedragsbehoefte behels dit dat standaardprosedures en -strategieë vir opvoeders bestaan wat geëvalueer en aangepas is, en algemeen in insluitende onderwys gebruik kan word om so meer mense te bereik.
- *Profesionalisasie* – impliseer gesofistikeerde en gedetailleerde kennis rakende aspekte soos voorkoms, risikofaktore, oorsake en prosedures rakende die hantering van leerders. Programme en optrede tydens die fase is dus gespesialiseer en word deur leiers en die gemeenskap ondersteun.

Uit bogemelde stadiums van gereedheid vir verandering is dit duidelik dat die gemeenskapsielkundige die gemeenskap se interne vlak van funksionering rakende gereedheid vir verandering in ag moet neem, aangesien dit 'n impak op die terugvoering en geslaagdheid van die program/intervensie sal hê.

Deelname van die gemeenskap dra daartoe by dat die intervensie fokus op die werklike behoeftes van die gemeenskap en dat interne hulpbronne en idees vanuit die gemeenskap gebruik word. Dit lei tot groter betrokkenheid omdat die gemeenskap gesamentlik die doel bepaal en hul eie talente gebruik. Dit lei tot 'n meer suksesvolle en standhoudende verandering (Visser, 2007a).

'n Enkele intervensie kan nie altyd wesenlike verandering bewerkstellig om 'n ernstige probleem aan te spreek nie. Veelvakkige benaderings wat meer as een vlak van die gemeenskap insluit het meer impak op die gemeenskap as een wat net op die individuele vlak gefokus is. Orford (1992) beveel aan dat daar veral gelet moet word op die vlakke van die organisasie, gemeenskap en omgewing. Hoewel dit nie altyd moontlik is vir 'n gemeenskap om alle sake gelyk aan te spreek nie, kan die gemeenskap omvattende denkwyses ontwikkel wat die skakeling tussen verskillende vlakke en omstandighede kan bewerkstellig (Visser, 2007a).

Een manier waarop die gemeenskapsielkundige 'n rol kan speel om verandering te fasiliteer is deur die *voorsiening van hulpbronne*. Dit verwys na die skepping,

ontwikkeling en benutting van hulpbronne vir veranderde behoeftes. Hulpbronnuitruiling dui op die manier waarop energie en stowwe wat benodig word gegenereer word in die kringloop van biologiese gemeenskappe. Dit vereis dat bepaal moet word wie en wat 'n bydrae lewer tot die hulpbronne in die gemeenskap, hoe dit gebruik en ontwikkel word, asook wie en wat bydra tot die verandering. Verandering in 'n sisteem moedig verskeidenheid aan en voorkom stagnasie (Trickett, 1984).

Die verhouding tussen dele in die ekologiese sisteem en die prosesse wat tussen hulle plaasvind word duidelik wanneer gekyk word na hulpbronnuitruiling – dit kan vergelyk word met die voedselketting in die natuur. Hulpbronne bestaan op verskeie vlakke, byvoorbeeld persoonlike hulpbronne (kognitiewe vaardighede en beroepstalente); kollektiewe hulpbronne (sosiale netwerke en dienslewingsorganisasies); en makro-sosialehulpbronne (verhoudings tussen diensverskaffers of die beleid van plaaslike en nasionale regerings) (Toro, Trickett, Wall & Salem, 1991). In hierdie studie verwys hulpbronnuitruiling na die beleid van insluitende onderwys, opvoeders, sielkundige dienste asook leerders met emosionele en gedragsbehoefes.

Volgens die beginsel van hulpbronnuitruiling in die voorafgaande paragraaf, behels 'n intervensie in die gemeenskap 'n verandering in die manier waarop hulpbronne bekom en gebruik word (Visser, 2001). Toro *et al.* (1991) gaan verder en stel voor dat maniere moet gevind word om die lys van beskikbare hulpbronne uit te brei en nuwe hulpbronne te skep deur onder andere mense in te sluit en nuwe opsette te skep. Dit is dus noodsaaklik om die konteks te verstaan aangesien 'n intervensie in die gemeenskap, volgens hulpbronnuitruiling, 'n verandering behels in die manier waarop hulpbronne verkry en gebruik word.

'n Verandering in die sisteem moedig verskeidenheid eerder as stagnasie aan. Sisteme word daaraan gekenmerk dat daar 'n geneigdheid bestaan om die bestaande vorm te handhaaf, wat *morphostasis* genoem word. Dit lei daartoe dat *morphogenesis*, wat verandering en uitbouing van 'n sisteem impliseer, relatief op die agtergrond geskuif word.

Gemeenskapsielkundiges moet sensitief wees vir die ekologiese beginsels en die werkswyses van 'n gemeenskap deeglik verstaan. Hulle moet ook 'n verandering in die voorsiening en benutting van hulpbronne fasiliteer. Indien dit nie gedoen word nie, word dieselfde energiebronne hergebruik en word hulpbronne op dieselfde historiese manier gebruik. Die *status quo* word dus gehandhaaf (Mann, 1978; Sarason, 1996; Visser, 2001).

In die huidige navorsing kan daar gedink word aan die benutting van opvoeders se kennis oor strategieë ten opsigte van die hantering van leerders met emosionele en gedragsbehoefte binne die insluitende onderwys, klas, skool en gemeenskap. Trickett (1984, p.267) beklemtoon die belangrikheid van hulpbron uitruiling met die klem wat dit plaas op "...searching out who or what contributes to the development of the setting and where the interpersonal competencies and institutional strengths lie". Hierdie hulpbronne kan dan aangewend word om verandering in die gemeenskap mee te bring deur die verdere ontwikkeling van interne hulpbronne, maar ook deur dit te verbind met kennis oor wat elders goed werk asook kennis uit die literatuur (Visser, 2001; Visser, 2007a).

Die gemeenskapsielkundige het 'n rol om verandering in die gemeenskap te bewerkstellig. Dit kan bereik word deur die konteks te verskaf waarin die kliënt of gemeenskap hul eie hulpbronne gebruik om die nodige verandering te laat plaasvind (Keeney, 1983). Hierdie konteks kan geskep word deur gemeenskapslede bewus te maak van hul eie prosesse, hulpbronne en behoeftes deur terugvoeringmeganismes.

Volgens Bateson (2000) is bewus wees deel van enige komplekse sisteem wat verskille kan waarneem, inligting verwerk en self korreksies toepas. Die gemeenskapsielkundige help die gemeenskapslede om kreatiewe maniere te vind om hul probleme op te los, om bewus te raak van bestaande hulpbronne en om nuwes te skep asook om verandering te monitor deur konstante terugvoering. Aangesien gemeenskapsverandering van binne die sisteem moet plaasvind kan gemeenskapsielkundiges verandering fasiliteer deur verhoudings te bou met belangrike persone in die gemeenskap, om so interne steun te verkry vir die verandering (Visser, 2007b).

Gemeenskapsielkundiges moet hulself sien as betrokke by kollektiewe deelname, eerder as deskundiges met al die antwoorde. Gemeenskapsielkundiges behoort nie tot 'n gemeenskap toe te tree as deskundiges of as leiers wat alles weet en al die antwoorde kan verskaf nie. Hulle moet eerder hulself beskou as deelnemers van 'n proses waarin 'n konteks van verandering geskep word.

In die geval van die strategieë vir opvoeders (binne die raamwerk van insluitende onderwys) om leerders met emosionele en gedragsbehoefte by te staan, is die strewe van die navorser/gemeenskapsielkundige om die onderwys, skool of gemeenskap te bemagtig. Die doelwit moet wees om in die behoefte van leerders met emosionele en gedragsbehoefte te voorsien, hulle lewenskwaliteit te verhoog en ook om sosiale toestande in skole te verbeter deur die ontwikkeling van hulpbronne en dienste (Rappaport, 1981).

Samewerking met 'n verskeidenheid gemeenskapslede beteken dat die gemeenskap sielkundiges in staat moet wees om divergente denke te gebruik, omdat konvergente denke lei tot die idee dat daar net een waarheid is en dus net een oplossing. Divergente denkers moedig 'n verskeidenheid aan en aanvaar dat daar teenstrydige oplossings tot die probleem kan wees (Rappaport, 1981).

## **2.5 SAMEVATTING**

In die ontwikkeling en implementering van die program om opvoeders bewus te maak van die behoeftes van leerders met emosionele en gedragsbehoefte word beginsels uit beide die sisteemteorie en gemeenskapsielkunde benut. Die komplekse kubernetiese proses moet in ag geneem word. Hierin kan verandering op een vlak van die sisteem (opvoeders) 'n verskil maak op verskeie ander vlakke, byvoorbeeld die skool ('n vlak hoër) en die leerling ('n vlak laer) waarin die verweefdheid van die individu met sy omgewing in ag geneem word.

Gemeenskapsielkundige beginsels soos die bemagtiging van opvoeders en hulpbronnuitruiling vind plaas en die lot van die "persoon sonder 'n stem" (leerder) word verlig. Dit word bereik deur beskikbare hulpbronne en kennis in die sisteem te gebruik. In die onderhawige studie word die kennis van opvoeders rakende strategieë om leerders met emosionele en gedragsbehoefte by te staan binne die insluitende onderwys skool, klas en gemeenskap toegepas.



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

### 3.1 INSLUITENDE ONDERWYS

#### 3.1.1 Inleiding

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

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

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

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

#### 3.1.2 Historiese agtergrond

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### ***3.1.2.1 Posisie in Suid-Afrika***

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

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

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

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

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

### **3.1.3 Insluiting**

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

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

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

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

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

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

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

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

### ***3.1.3.1 Implikasies van insluitende onderwys***

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

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

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

### ***3.1.3.2 Argumente vir en teen insluitende onderwys***

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

#### **A. Argumente teen insluitende onderwys:**

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

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



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

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

## **B. Argumente ten gunste van insluitende onderwys**

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

#### **3.1.4 Wyses om geslaagde insluitende onderwys te bevorder**

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

### ***3.1.4.1 Ontwikkeling en transformasie van die instansie***

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

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

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

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

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

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

#### ***3.1.4.2 Ontwikkeling van opvoeders***

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **3.2 EMOSIONELE EN GEDRAGSBEHOEFTE**

### **3.2.1 Inleiding**

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

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

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

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

### ***3.2.2.1 Voorkoms van emosionele en gedragsbehoefte***

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

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

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

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

### **3.2.3 Definisie van emosionele en gedragsbehoefte**

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

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



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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **3.2.4 Bespreking van spesifieke emosionele en gedragsbehoefte**

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

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

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

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

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

#### ***3.2.4.1 Angsversteuring***

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

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

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

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

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

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

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

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

#### ***3.2.4.2 Depressie***

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

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

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

#### ***3.2.4.3 Opponerende gedrag***

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

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

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

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

#### ***3.2.3.4 Gedragsteurnis***

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

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



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

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

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

#### ***3.2.4.5 Aandagtekort/Hiperaktiwiteitsversteuring (AT/HV)***

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

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



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

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

#### ***3.2.4.6 Gedragsuitinge wat gepaard gaan met emosionele en gedragsbehoefes***

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

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

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

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

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

### **3.2.5 Oorsake van emosionele en gedragsbehoefte**

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

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

#### ***3.2.5.1 Leerder as individu***

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

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

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

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

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

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

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

### ***3.2.5.2 Leerder as lid van die gesin***

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### ***3.2.5.3 Leerder as deel van die skoolsisteem***

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

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



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

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

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

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



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

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

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

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

#### ***3.2.5.4 Omgewings- en gemeenskapsfaktore***

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

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

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

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

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

### **3.3 SAMEVATTING**

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

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

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

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

## HOOFSTUK 4: NAVORSINGSMETODE

### 4.1 INLEIDING

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

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

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

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

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

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

#### **4.2 METODOLOGIESE PARADIGMA**

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

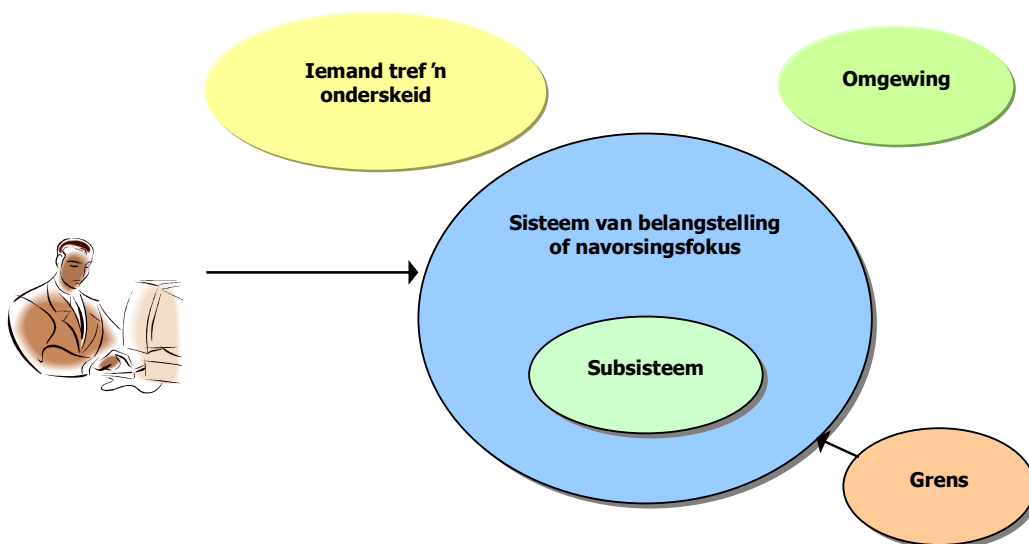
'n Paradigma dien dus as die lens of organiserende beginsel waardeur 'n realiteit geïnterpreteer word (Nieuwenhuis, 2007). Die navorsing is gedoen vanuit 'n sistemiese paradigma binne 'n post-positivistiese denkraamwerk. Paradigmas is egter menslike konstruksies met sekere voordele en beperkings. Die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

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

#### 4.2.1 Sistemiese paradigma

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### ***4.2.1.1 Die verhouding tussen die geheel en die dele***

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

#### ***4.2.1.2 Gedrag is slegs verstaanbaar in die konteks waarin dit voorkom***

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

#### ***4.2.1.3 Kennis word sosiaal gekonstrueer***

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

#### ***4.2.1.4 Die waarde van plaaslike kennis***

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



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

#### ***4.2.1.5 Patrone en prosesse***

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

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

#### **4.2.2 Aksienavorsing**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Voorts word die aard en kenmerkende eienskappe van aksienavorsing bespreek.

#### ***4.2.2.1 Eienskappe van aksienavorsing***

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

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

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

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

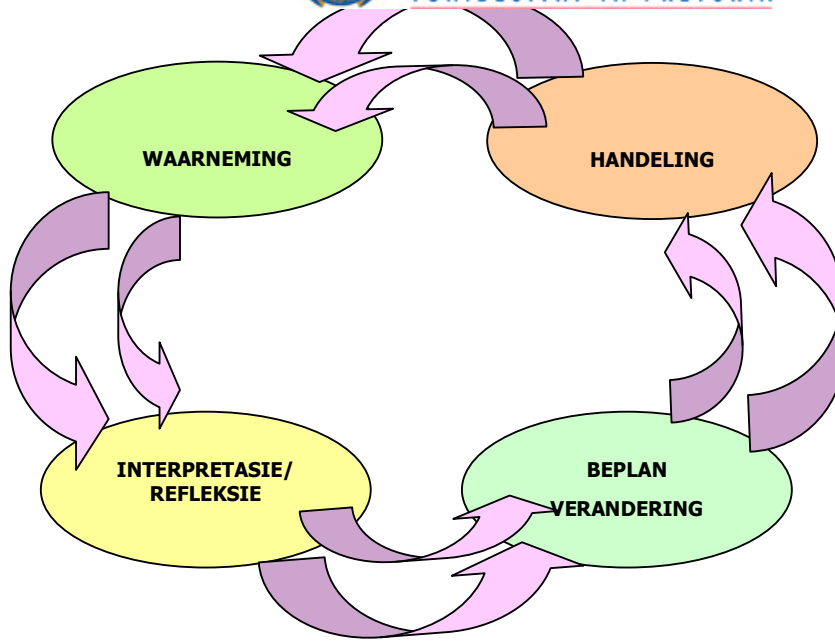
Erkenning word gegee aan die beginsel dat nuwe kennis ontwikkel word tydens die sosiale interaksieproses met deelnemers. Dit lei daartoe dat toenemend sosiale kennis verkry word — in teenstelling met 'n fokus op die formele

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

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

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

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



**Figuur 4.2: Spiraal van reflektiewe praktyk in aksienavorsing**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 4.3 KONTEKS

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **4.4 DOEL VAN DIE NAVORSING**

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

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

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

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

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

#### **4.5 AKSIENAVORSINGSPROSES VAN DIE STUDIE**

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

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

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

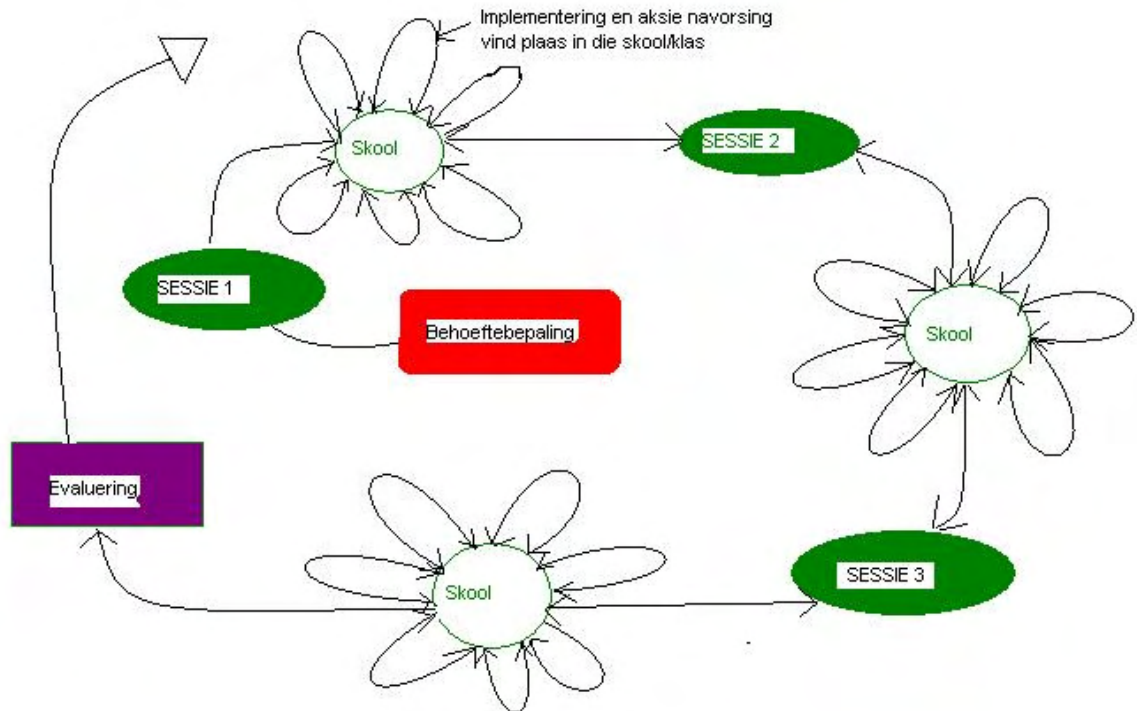
Na elke sessie (implementering van 'n onderafdeling van die program) is van opvoeders verwag om die strategieë in hul skool- of klasverband toe te pas. Hulle kon hierdie strategieë dan verander of aanpas, of met nuwe idees na vore kom, met die doel om strategieë te ontwikkel of te bepaal wat die werklike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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

## **4.6 ROLSPELERS/DEELNEMERS**

### **4.6.1 Navorser**

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

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

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

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

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

#### **4.6.2 Opvoeders**

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



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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **4.6.3 Eksterne waarnemers**

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

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

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

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

## **4.7 DATA-INSAMELING**

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

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

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

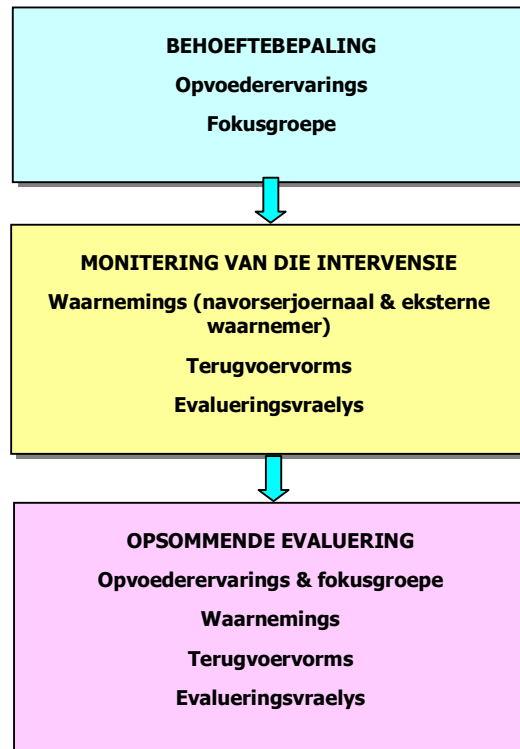
Daarteenoor is kwantitatiewe navorsing gebaseer op waarnemings wat omskep word in afgebakende eenhede wat vergelyk kan word met ander eenhede, deur gebruik te maak van statistiese analise (Bergman, 2008; Denzin & Lincoln 2000).

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

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

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

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



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

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

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

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

#### **4.7.1 Behoeftebepaling**

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

##### ***4.7.1.1 Opvoeder-ervaringsvorme***

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

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

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

#### **A. Deelnemers**

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

#### **B. Data-analise**

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

#### ***4.7.1.2 Fokusgroepbesprekings***

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

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

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

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

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

#### **A. Fokusgroepe soos gebruik in die navorsing**

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

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

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

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



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

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

## **B. Deelnemers**

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

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

## **C. Data-analise**

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

### **4.7.2 Opleidingsprogram**

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

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

#### ***4.7.2.1 Literatuuroorsig van strategieë vir opvoeders***

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

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

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

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

Die volgende meer spesifieke strategieë in die verband word vermeld:

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

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

#### ***4.7.2.2 Opleidingsprogram en aanbieding***

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

**Tabel 4.1 Aanvanklike program**

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

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

**Tabel 4.2 Opsomming van die finale program**

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

### 4.7.3 Implementering van die intervensie

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

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

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

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

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

**Tabel 4.3: Bywoning van opvoeders per skool per sessie**

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

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

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

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

**Tabel 4.4 Program van die sessies**

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

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

#### ***4.7.3.1 Data-insameling tydens die implementering***

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

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



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

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

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

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

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

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

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

#### **A. Kwalitatiewe data-insameling**

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

#### **Navorsersjoernaal**

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

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

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

### **Veldnotas**

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

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

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

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

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

### **Terugvoeringsvorms**

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

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

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

### **B. Kwalitatiewe data-analise tydens die implementering**

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

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

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

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

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

### **C. Kwantitatiewe data-insameling**

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

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

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

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

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

*0 = Weet nog nie of het nog nie gebruik nie*

1 = Glad nie bruikbaar

2 = Effens bruikbaar

3 = Bruikbaar

4 = Baie bruikbaar

5 = Uiteens bruikbaar en effektief

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

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

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

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

#### **4.7.4 Opsommende evaluering van uitkoms**

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

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

### **4.8 DATA-ANALISE**

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

#### 4.8.1 Kwalitatiewe data-analise

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

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

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

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

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



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

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

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

#### ***4.8.1.1 Die proses van kwalitatiewe data-analise in die navorsing***

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

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

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

### **A. Kodering**

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

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

## **B. Kategorieë/subtemas**

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

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

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

## **C. Identifisering van patrone**

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

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

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

#### **D. Konseptuele kategorisering**

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

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

#### **E. Triangulasie**

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

#### **4.8.2 Kwantitatiewe data-ontleding**

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

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

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

#### **4.9 BETROUBAARHEID EN GELDIGHEID VAN DIE BEVINDING**

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

##### **4.9.1 Betroubaarheid**

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

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

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

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

#### **4.9.2 Geldigheid**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

#### **4.10 ETIESE ASPEKTE**

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

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

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

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

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

#### **4.11 SLOT**

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

## HOOFSTUK 5: BESPREKING VAN RESULTATE

### 5.1 INLEIDING

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

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

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

### 5.2 BEHOEFTEBEPALING

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

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

### **5.2.1 Opvoeder-ervaringsvorm**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

##### **▫ Aggressie en woede**

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

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

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

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

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

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

▫ **Ontwrigtende gedrag**

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

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

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

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

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

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

▫ **Aanvaar nie gesag nie**

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

*“These learners are disobedient and unruly.”*

*“Throw things at teacher.”*

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

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

*“Have no inhibitions.”*

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

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

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

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

▫ **Aandagsoekende gedrag**

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

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

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

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

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

▫ **Invloed op skoolwerk**

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

*“Inattentive.”*

*“Day dream and don't get started.”*

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

*“Complete work in a haphazard manner.”*

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

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

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

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

▫ **Ongeorganiseerd**

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

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

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

▫ **Emosioneel**

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

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

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

*“Onttrekkend.”*

*“Extremely sensitive.”*

*“Verward.”*

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

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

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

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

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

*“Many single parents or divorced families.”*

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

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



### C. Probleme in die skool en klas

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

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

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

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

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

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

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

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

*“They take advantage of my kindness.”*

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

### D. Uitwerking op en gevoelens van opvoeders

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

*“It is frustrating.”*

*“Exhausted me mentally and physically.”*

*“Cause an element of fear in me.”*

*“They don't appreciate kindness.”*

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

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

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

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

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

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

*“Don’t know how to handle this.”*

*“How to manage your class.”*

*“Maniere om leerders te dissiplineer.”*

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

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

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

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

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

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

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

## F. Strategieë wat opvoeders tans gebruik

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

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

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

*“Work on academic skills like reading.”*

*“Render individual attention.”*

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

*“Reinforce positive behaviour – implemented.”*

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

*“Follow my instincts.”*

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

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

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

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

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

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

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

*“Use time out.”*

Ouers en buite-organisasies word betrek:

*“Call in the parents.”*

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

Strategieë rondom die opvoeder-leerderverhouding word soos volg beskryf:

*“Try to be fair.”*

*“Listen to learners before blaming.”*

*“Balance discipline with empathy.”*

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

## **5.2.2 Fokusgroepebesprekings**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*“Parental involvement is limited.”*

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

Die opvoeders ervaar leerdere in hul klas en skool as aggressief, eenvoudig ongehoorsaam, sonder respek vir mense sowel as eiendom en blatant uitdagend.

Opvoeders beskryf van die gedrag wat voorkom:

*“They back-chat teachers.”*

*“Insult other learners.”*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*“Try patience and prayer.”*

*“Trial and error.”*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*“No cascading.”*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

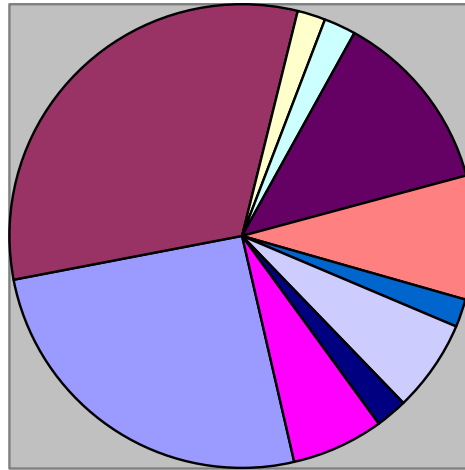
distrikskantoor voortdurend versoeke van hulle ontvang om leerders oor te plaas na hulpbronsentrums (ou spesiale skole). Die skole het dit dus nog nie ten doel om die skoolsisteem te verander om sodoende 'n beter passing tussen die skool en die leerder met spesiale behoeftes te bewerkstellig nie.

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

### **5.3 DEELNEMERS**

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

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



**Figuur 5.1** Verspreiding van opvoeders volgens huistaal

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

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

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

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

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

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

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

## 5.4 IMPLEMENTERING VAN DIE OPLEIDING/INTERVENSIE

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

### 5.4.1 Sessie 1

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

#### *5.4.1.1 Opsomming van die navorsersjoernaal*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(Baragwanath Hospitaal in Soweto\*)

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

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

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

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

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

▫ **Sake/probleme wat ervaar word:**

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

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

▫ **Aksie geneem:**

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

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

*“I now plan on different levels.”*

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

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

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

*“Use effective and efficient classroom management.”*

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

▫ **Uitkoms:**

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

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

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

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



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

*“He now at least tries.”*

*“My class calmed down a bit.”*

▫ **Verdere opleidingsbehoefte:**

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

*“On how to deal with discipline.”*

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

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

*“How to support and guide parents.”*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **5.4.2 Sessie 2**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*“This is a new world to me.”*

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

#### ***5.4.2.3 Terugvoering vanuit die terugvoeringsvorms***

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

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

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

- **Aksies geneem:**

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

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

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

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

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

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

Deur middel van dié gesprek kon dieperliggende probleme geïdentifiseer word.

▫ **Uitkomst:**

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

*“I became a better listener.”*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

▫ **Verdere behoeftes aan opleiding:**

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

*“How do we discipline learners?”*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **5.4.3 Sessie 3**

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

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

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

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

Een opvoeder het verder gesê:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Een opvoeder het die volgende opgemerk:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

▫ **Aksies geneem:**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*“Teach learners different emotions.”*

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

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

▫ **Uitkomst:**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

▫ **Selfevaluering van opvoeders:**

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*“Class behaviour improved.”*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 5.4.4 Evalueringsvraelys

Deelnemers moes 164 hanteringstrategieë in die vraelys (punt 4.7.3.1 B.) evalueer na afloop van die opleiding. Die bruikbaarheid van die strategieë ten opsigte van leerders met emosionele en gedragsbehoefte in die skool/klas moes op 'n 5-punt-skaal geëvalueer word. Die bespreking van die resultate van die 164 strategieë word gedoen volgens die gemiddelde waarde wat daaraan toegeken is op grond van die bruikbaarheid daarvan.

Twee-en-vyftig strategieë is as baie bruikbaar beskou. Die tien hoogste strategieë word afsonderlik van die ander 42 bespreek. Dit word gevolg deur 'n bespreking van die 102 strategieë wat as bruikbaar beskou is, met 'n gesamentlike blik op al 164 strategieë. Hierna word die 10 strategieë wat gemiddelde tellings onder 3 behaal het, bespreek as die strategieë wat nie werklik bruikbaar is nie.

'n Totaal van 52 van die strategieë wat in die opleidingsmateriaal behandel is of tydens die opleidingsessies bespreek is, is deur die opvoeders as baie tot uiters bruikbaar en effektief geëvalueer (sien Aanhangsel E). In Tabel 5.2 word dié tien strategieë uiteengesit met die hoogste gemiddelde tellings van bruikbaarheid soos geëvalueer deur die opvoeder-deelnemers. Drie van die 10 strategieë met die hoogste gemiddelde telling hou verband met die verhouding tussen die opvoeder en die leerders, wat goeie kommunikasie met die leerder se ouerhuis insluit. Een van die strategieë, met 'n gesamentlike vierde hoogste gemiddeld, dui daarop dat elke opvoeder verantwoordelikheid vir dissipline in hul eie klas moet neem. Geleentheid vir sukses en die beloning van positiewe gedrag, word ook as 'n uiters bruikbare strategieë beskou. Op een na, het die res van die strategieë verband gehou met goeie klaspraktyk soos om tyd effektief te benut, kort duidelike instruksies te verskaf en duidelike aanduidings te gee oor hoe daar met take begin moet word.

**Tabel 5.2: Rangordening van die tien strategieë met die hoogste gemiddelde telling vir bruikbaarheid, soos geëvalueer deur die opvoeders (n=47)**

Stelling	Gemiddeld	Standaard-afwyking
Behandel alle leerders dieselfde – regverdig en beleefd	4.49	0.66
Verdien die respek van leerders deur die voorbeeld wat die opvoeder stel	4.47	0.65
Beloon en gee erkenning aan positiewe gedrag	4.38	0.77
Elke opvoeder neem verantwoordelikheid vir dissipline in hul eie klas	4.32	0.88
Bou 'n positiewe verhouding met leerders en sorg dat kommunikasiekanale oop bly	4.32	0.84
Gee duidelik aanduidings om take te begin	4.32	0.73
Verskaf kort duidelike instruksies	4.32	0.66
Benut klas tyd effektief	4.30	0.93
Hou oop kommunikasie tussen die skool en huis	4.28	0.85
Skep sukses geleenthede vir alle leerders	4.28	0.80

Die oorblywende 42 strategieë (met die gemiddeld wat die betrokke strategie behaal het in hakies) word onder breë oorhoofse kategorieë ingedeel, met 'n kort oorhoofse beskrywing van die doel van die onderskeie strategieë wat vermeld word:

**Klasbestuur** behels prosedures wat nodig is om orde en struktuur te skep asook 'n klasatmosfeer wat bevorderlik is vir ontwikkeling en leer:

- Skep 'n positiewe en ondersteunende klasomgewing (4.28).
- Stel duidelik grense en bly daarby – klasreëls (4.26).
- Pas onderwyspraktyke toe wat die behoeftes van leerders in ag neem (4.26).
- Gee tasbare erkenning aan positiewe optredes soos regmerkies, sterretjies, tekens en so meer (4.21).
- Bly kalm, moenie woede met woede beveg nie (4.21).

- Implementeer grense vinnig en met vertroue indien leerders oortree (4.19).
- Benut positiewe versterking vir gedrag wat aangemoedig wil word (4.15).
- Begin elke dag/periode nuut – moenie by voorbaat verwag dat 'n leerder probleme sal gee nie, gee hom 'n kans (4.13).
- Skep spesifieke areas vir boeke en materiaal en monitor dit (4.13).
- Gebruik en moedig aktiewe deelname aan (4.13).
- Verskaf prosedures vir aankoms by die klas, ingee van werk, en so meer (4.11).
- Hanteer leerders op die vlak waar hulle die akademiese en emosionele eise wat aan hulle gestel word, kan hanteer (4.09).
- Gee leerders tyd om materiaal te organiseer, boeke te vind en huiswerk af te skryf (4.06).
- Beplan die groeperings van leerders vir groepwerk (4.04).
- Verwerp die gedrag, nooit die persoon nie (4).
- Gebruik positiewe en inspirerende stories (4).
- Maak gebruik van eenvoudige, duidelike instruksies (4).
- Verskaf geleentheid vir en aanmoediging van organisasie (4).

Strategieë wat **leer en taakgerigte gedrag** ten opsigte van akademiese aktiwiteit bevorder:

- Gee kort take, of deel langer take in hanteerbare dele op (4.28).
- Gebruik verskillende tipes assessering wat pas by die leerder se behoeftes (4.28).
- Verkry die leerders se aandag voordat instruksies gegee word – maak oogkontak (4.23).
- Onderrig met entoesiasme (4.19).
- Onderrig op verskillende vlakke (4.15).

- Werk aan akademiese behoeftes en verskaf take wat op die vlak van die leerder is (4.11).
- Verskaf gereelde terugvoering oor vordering ten opsigte van die taak (4.06).
- Antisipeer dat leerders met emosionele en gedragsbehoefte leerprobleme kan hê – beplan leermateriaal wat pas by hul behoeftes (4.04).
- Verskaf gereeld aanmoedigings om taakgerig te bly (4.02).
- Gebruik verskillende sintuie in die onderrigproses (4.02).
- Verskaf genoeg geleentheid vir inoefening voor assessering (4.02).
- Onderrig rondom temas en wys verbande uit (4.02).
- Verdeel lang take en vrae in kleiner (meer hanteerbare) dele (4).
- Verskaf meer positiewe versterking vir lang en moeilike take (4).
- Doen hersiening op verskillende maniere (4)..

**Leerderondersteuningstrategieë** handel oor die skep van 'n ondersteunende omgewing en 'n beter passing tussen leerders met emosionele en gedragsbehoefte en akademiese-, onderwys- en assesseringspraktyke:

- Prys leerders individueel voor ander leerders (4.23).
- Werk aan die bou van 'n positiewe selfbeeld (4.19).
- Moedig 'n positiewe houding aan – wys hoe om situasies positief te interpreteer (4.19).
- Luister na die oospunt van die leerder (4.17).
- Erken die behoeftes van die leerder en betoon empatie in 'n gemoniteerde en ondersteunende omgewing (4.13).
- Verstaan en dra kennis van wat aanleiding gee tot sekere gedrag (4.11).
- Gee leerders met emosionele en gedragsbehoefte die geleentheid om klas take te verrig (4.04).
- Probeer om positiewe gedrag dadelik op te merk en te vermeld (4.04).



- Help leerders om verskillende emosies te leer ken (4).

Die meerderheid strategieë met 'n telling van 4 en hoër het verband gehou met klasbestuurstrategieë en hoe leer en taakgerigte gedrag bevorder kan word op 'n vlak waar die leerder sukses beleef. Uit die ontleding van die frekwensies ten opsigte van die strategieë blyk dit dat 96% van die opvoeders gebruik maak van al 52 bogemelde strategieë.

'n Rangordening van die 102 strategieë wat deur die opvoeders as bruikbaar tot baie bruikbaar geëvalueer is, word as Aanhangsel F aangeheg. Tabel 5.3 verskaf 'n oorsig van die strategieë wat as bruikbaar tot baie bruikbaar geëvalueer is. Meer besonderhede oor die strategieë word in die program (Aanhangsel C) verskaf.

Die strategieë kan in die volgende breë kategorieë geklassifiseer word:

- Skoolbestuurstrategieë
- Klasbestuurstrategieë
- Strategieë om taakgerigte gedrag te bevorder
- Strategieë vir die beheer en ondersteuning van emosionele en gedragsbehoefte by leerders
- Ouerbetrokkenheid.

Van die strategieë kan onder meer as een van die kategorieë ressorteer. Die indeling is gemaak op grond van die navorser se beoordeling daarvan, in die lig van emosionele en gedragsbehoefte by leerders.



**Tabel 5.3: Strategieë wat as bruikbaar tot baie bruikbaar geëvalueer is**

Skoolbestuur	Klaskamerbestuur	Taakgerigtheid	Beheer en ondersteuning	Ouerbetrokkenheid
<p>Kweek 'n skoolklimaat wat warmte, omgee en akademiese uitmuntendheid bevorder</p> <p>Monitor pouses en ongestruktureerde tye noukeurig</p> <p>Opvoeders tree as 'n span op t.o.v. dissipline</p> <p>Opvoeders onderrig in hul sterk leerareas</p> <p>Plaas leerders met gedragsbehoefes by ervare opvoeders of opvoeders met goeie beheer oor hul klasse</p> <p>Beperk die invloed van die opvoeder se afwesigheid, verlof en beweging wat leerders betref, tot die minimum</p> <p>Beoordeel gedrag in die konteks waarin dit voorkom</p> <p>Minimaliseer of elimineer omgewingsfaktore wat kan lei tot ongewenste gedrag</p> <p>Gebruik die hoof of 'n ander opvoeder wat ondersteuning kan bied, waarheen die leerder gestuur kan word, as alles misluk.</p> <p>Gee erkenning aan die feit dat daar verskillende oogpunte is om na die gedrag te kyk – bv. dié van die opvoeder, ouer, leerder, ens.</p> <p>Pas die rooster van die skool aan om te pas by die behoeftes van die leerders</p>	<p>Gebruik verbale en geskrewe aanwysing of herinnerings oor wat volgende gedoen moet word</p> <p>Onderrig leerders in die gedrag wat verwag word</p> <p>Vermyn dreigemente of om leerders te verneder – bied leerders die geleentheid om foute te herstel</p> <p>Gebruik 'n verskeidenheid response ten opsigte van ongewenste gedrag</p> <p>Beplan wie sit langs wie en waar</p> <p>Gebruik duidelike instruksies wat vir die leerder sé wat om te doen</p> <p>Maak gebruik van 'n vasgestelde skedule om werk in te gee</p> <p>Breek die dag op in hanteerbare dele</p> <p>Berei leerder sosiaal en akademies voor vir die eise van die skool</p> <p>Handhaaf 'n voorspelbare, veilige en ondersteunende klasopset</p> <p>Verskaf 'n daaglikse plan van die klas aktiwiteite</p> <p>Wees te alle tye bewus van wat oral in die klas aangaan</p> <p>Gee 'n aanduiding van die tyd wanneer daar aandag aan 'n leerder gegee sal word</p> <p>Oefen voortdurend die nakoming van reëls in</p> <p>Leerder ken die grense, sowel as die gevolge indien dit oortree word</p>	<p>Gebruik van praktiese aktiwiteite</p> <p>Doen kreatiewe take oor tyd</p> <p>Berei alternatiewe aktiwiteite voor vir leerder wat bepaalde aktiwiteite nie kan doen nie</p> <p>Wissel banktake en instruksie tyd af</p> <p>Verskaf 'n rede om te luister</p> <p>Wissel tussen verstand- en praktiese aktiwiteite</p> <p>Wees voorbereid vir moontlike probleme</p> <p>Verskaf 'n omgewing sonder afleidings vir toetse/eksamens</p> <p>Verskaf ondersteuning tydens toetse en eksamens oor hoe om te beplan</p> <p>Moedig leerders aan om op die manier te kommunikeer waarmee hulle gemaklik voel</p> <p>Minimaliseer opvoederpraattyd</p> <p>Gee instruksies wat een konsep op 'n slag bevat</p> <p>Wees bedag op tekens van depressie wat veral in kuns en geskrewe taal opgesluit kan wees</p> <p>Maak gebruik van stories en skep 'n gevoel van misterie</p> <p>Gebruik kort duidelike en eenvoudige instruksies</p> <p>Laat leerders kleur gebruik om te organiseer</p> <p>Leer leerders strategieë vir bv. wiskunde: Lees die vraag; Wat moet ek uitvind?; Wat weet ek alreeds?</p>	<p>Leer leerders om sukses toe te skryf aan hul eie pogings</p> <p>Verskaf opleiding vir sosiaal aanvaarbare gedrag</p> <p>Prioritiseer sake in nie-onderhandelbaar en onderhandelbaar</p> <p>Gebruik 'n maat om taakgerigtheid met akademiese take te bevorder</p> <p>Ontwikkel leerdervantwoordelikheid en self-regulering</p> <p>Voorsien leerders van aanvaarbare alternatiewe</p> <p>Gevolge van onaanvaarbare gedrag moet 'n verbintenis/koppeling hê met die gedrag</p> <p>Wees bedag daarop dat lae vlakke van motivering en konsentrasie of geïrriteerdheid aanduiders van depressie kan wees</p> <p>Neem die behoefte tot waardigheid in ag by die bestuur van gedrag</p> <p>Sommige leerders vind dit moeilik is om te praat wanneer hulle oogkontak moet maak</p> <p>Stop en dink</p> <p>Bou aan die gebruik van 'n verskeidenheid toepaslike alternatiewe vir die leerders</p> <p>Spreek sake dadelik aan wat kan bydra tot negatiewe en depressiewe gevoelens in die skool en klas, bv. word geterg deur ander leerders</p> <p>Bly kalm en gerusstellend tydens paniekaanvalle</p> <p>Verskaf ondersteuning en aanmoediging aan depressiewe leerders</p>	<p>Verskaf vroegetydig inligting oor toetse, take, uitstappies en huiswerk aan die ouers</p> <p>Positiewe en negatiewe gevolge volg onmiddellik na die voorkoms van die gedrag</p> <p>Ondersteun ouers met inligting oor persone wat professionele advies kan verskaf</p> <p>Die skool en die huis vorm saam 'n ondersteunende netwerk</p> <p>Moedig ouers aan om nie leerders met emosionele en gedragsbehoefes te vroeg af te laai, of te laat op te laai by die skool nie</p> <p>Maak ouers bewus van tekens wat dui op selfskending, depressie en moontlike tekens van selfbesering soos selfmoordgedagtes</p> <p>Maak gebruik van 'n dagboek tussen die skool en huis wat positiewe en negatiewe inligting bevat oor sake</p> <p>Alle belangrike volwassenes in die leerder se lewe koördineer hul pogings om konsekwentheid te bevorder</p>



Skoolbestuur	Klaskamerbestuur	Taakgerigheid	Beheer en ondersteuning	Ouerbetrokkenheid
	<p>Manipuleer die fisiese klasomgewing om te pas by die behoeftes van die leerders</p> <p>Verskaf aan leerders wat dit benodig spasie waar hulle kan beweeg, maar tog ook kan werk</p> <p>Verskaf soveel moontlike inligting en struktuur rakende verwagtinge vir andersoortige omstandighede (upside down days) soos uitstappies</p> <p>Fluister tereg wysings</p> <p>Gebruik 'n teken-ekonomieprogram</p> <p>Maak gebruik van 'n skoonbankbeleid</p> <p>Formaliseer hoe leerders ondersteuning vra</p> <p>Gebruik take kreatief om negatiewe gedrag te voorkom</p> <p>Doen dieselfde tipe werk op dieselfde tye van die dag</p> <p>Gebruik probleemoplossingsopleiding</p> <p>Opvoeder beweeg rond in plaas van die leerders</p> <p>Gee leerders die geleentheid om rustig te raak na pouse</p>	<p>Leer leerders om op die uitkyk te wees vir nie- verbale leidrade om taakgerig te bly</p> <p>Laat kort ruspouses toe</p> <p>Maak gebruik van dieselfde patroon om lesse te begin</p> <p>Gebruik selfmonitering-kontrolelyste vir aktiwiteite</p> <p>Maak voorsiening vir individuele onderrig, byvoorbeeld na skool</p> <p>Verskaf vooraf gekopieëde en geponsde notas van werk wat op die bord gedoen is</p> <p>Leer leerders om notas af te neem</p>	<p>Stel doelwitte</p> <p>Beskerm leerders teen inligting wat tot angs kan lei</p> <p>Verskaf voorbeelde van werk wat goed is, asook die proses</p> <p>Gebruik maatondersteuning om interaksies op die speelgrond te monitor</p> <p>Onderrig strategieë om woede te hanteer</p> <p>Staan naby leerders met behoeftes wanneer onderrig word</p> <p>Bou geleidelik weerbaarheid teen angste op</p> <p>Gebruik <i>time out</i></p> <p>Maak gebruik van portuurondersteuning en monitering van groepinteraksies</p> <p>Ignoreer senuweetrekkinge (<i>tics</i>)</p> <p>Stel gedragskontrakte op</p> <p>Ignoreer negatiewe aandagsoekende gedrag</p> <p>Pas herstellende dissipline toe</p> <p>Ignoreer skadelose gedrag</p> <p>Doen ontspanningsoefeninge</p> <p>Moedig selfgesprek aan</p> <p>Prys goeie gedrag</p>	

Uit 'n ondersoek van die enkelfrekwensies het dit geblyk dat 28 (27%) van die bostaande 102 strategieë (tabel 5.3) deur al die opvoeders (100%) toegepas is. 'n Verdere analise van die nul-response op van die strategieë het getoon dat slegs 6 (13%) van die opvoeders nul-response gegee het op twee van die strategieë. Dit impliseer dat die meerderheid opvoeders die oorblywende 100 strategieë toegepas het en hulle bruikbaar tot baie bruikbaar gevind het.

Vervolgens word al 164 strategieë wat geëvalueer moes word gesamentlik beskou. Tabel 5.4 verskaf die aantal strategieë per kategorie, asook die gemiddelde bruikbaarheidstelling per kategorie vir al die strategieë per kategorie, soos deur die opvoeders beoordeel. Dieselfde strategie is nie onder meer as een kategorie ingedeel nie.

**Tabel 5.4    Bruikbaarheidstelling per kategorie**

Kategorie	Aantal strategieë per kategorie	Gemiddelde bruikbaarheidstelling
Skoolbestuur	12	3.58
Klasbestuur	47	3.86
Taakgerigte gedrag	46	3.92
Beheer en ondersteuning van emosionele en gedragsbehoefes	50	3.62
Ouer-/skoolverhouding	9	3.74

Strategieë rondom die bevordering van taakgerigte gedrag, gevolg deur klasbestuurspraktyke, is oor die algemeen deur die opvoeders as die bruikbaarste strategieë beoordeel. Die verhouding tussen die skool en die ouers is ook as belangrike strategieë geag.

Uit die beoordeling van die strategieë in die evalueringsvraelys is dit duidelik dat opvoeders aangedui het dat hulle nou 'n wye verskeidenheid strategieë gebruik het, wat hulle as bruikbaar tot uiters effektief beskou. In Tabel 5.5 word die

gemiddelde persentasie van deelnemers per kategorie gegee wat aangedui het dat hulle nie van die strategieë in die kategorieë gebruik gemaak het nie.

**Tabel 5.5: Gemiddelde persentasie deelnemers per kategorie wat nie al die strategieë nie gebruik het nie**

Kategorie	Gemiddelde persentasie opvoeders wat nie al die strategieë gebruik het nie
Skoolbestuur	4.79%
Klasbestuur	1.49%
Taakgerigte gedrag	2.32%
Beheer en ondersteuning van emosionele en gedragsbehoefes	4.26%
Ouer/skool verhouding	2.84%

Uit die gegewens was dit duidelik dat gemiddeld meer as 95% van opvoeders wat die programimplementering bygewoon het, nou oor die kennis en vaardigheid beskik het om die strategieë toe te pas wat leerders met emosionele en gedragsbehoefes in die insluitende klasopset kan ondersteun. Bykans 5% (posvlak 1) opvoeders het egter aangetoon dat hulle niks met skoolbestuurstrategieë te make het nie. Dit kan ook verklaar hoekom van hierdie strategieë deur tussen 10.6% tot 36% van die deelnemers (almal posvlak 1 opvoeders) nie gebruik is nie, of nie as nuttig geëvalueer is.

Strategieë wat bygevoeg behoort te word soos verkry uit die kwalitatiewe insette in die evalueringsvraelys is: *“Die skool se assesseringsbeleid moet leerders wat leer en gedragsbehoefes ondervind akkommodeer.”* Meer opvoeders moet opgelei word om leerders met emosionele en gedragsbehoefes beter te verstaan. Die hele personeel behoort as span te help met dissipline: *“This aspect should not be left to a few educators in management.”*

Bykans 80% van die strategieë in die evalueringsvraeelys wat spesifiek gemik is op die ondersteuning en beheer van leerders met emosionele en

gedragsbehoefte is as bruikbaar tot baie bruikbaar beskou en deur al die opvoeders gebruik, byvoorbeeld help die leerder bou aan 'n verskeidenheid toepaslike alternatiewe; ontwikkel verantwoordelikheid en selfregulering; en leer leerders hoe om sukses toe te skryf aan positiewe strategieë en inspanning van hul kant. 'n Aantal opvoeders (2%-13%) het egter aangetoon (met hul nul-response) dat hulle nie van die strategieë gebruik het nie en ongeveer 7% het van die strategieë geëvalueer as effens bruikbaar tot glad nie bruikbaar nie. Net een strategie wat handel oor die gebruik van medikasie soos voorgeskryf deur 'n dokter is deur 11 (23%) opvoeders aangedui as iets wat hulle nie gebruik of waarvan hulle nie kennis dra nie. Dit blyk dus nodig om ondersoek in te stel na die strategieë wat nul-response gekry het.

Strategieë met drie en meer nul-response (6% en meer van die deelnemers) word geklassifiseer as "nie deur al die opvoeders gebruik nie" (Aanhangsel G) en word vervolgens kortliks bespreek.

Slegs vier klasbestuurstrategieë en een strategie om taakgerigte gedrag te bevorder, is deur hoogstens 6% opvoeders nie gebruik nie. Vyf skoolbestuurstrategieë is deur 6% en meer opvoeders nie gebruik nie. Die strategieë wat deur die meeste opvoeders nie gebruik is nie, het aanbeveel dat opvoeders moet onderrig in hul sterk areas en dat daar verskillende oogpunte is om 'n saak te beskou.

'n Totaal van 19 strategieë (sien Aanhangsel G) wat handel oor die bestuur van leerders met emosionele en gedragsbehoefte is deur 3 (6%) en meer opvoeders nie gebruik nie. Om gebruik te maak van medikasie soos deur 'n dokter voorgeskryf, is deur 11 (23%) opvoeders as nog nie gebruik nie, beoordeel. Die ander strategieë wat deur meer as 6% opvoeders nie gebruik is nie was van die meer gevorderde en vreemde strategieë vir opvoeders soos: ontspanningsopleiding; herstellende dissipline; bou weerstand by die leerders op

teen angste; selfgesprek; doelwitstelling; maak gebruik van responskoste; en individueel onderhandelde kontrakte.

Die meer teoreties gebaseerde kognitiewe- en gedragsveranderingstegnieke is meer ingewikkelde tegnieke en vereis moontlik meer opleiding en inskerping om dit meer bereikbaar vir opvoeders te maak. In hierdie verband behoort meer blootstelling (opleidingstyd) daaraan bestee word, of moet daar net meer tyd aan die kant van die opvoeder beskikbaar wees vir die toepassing van die strategieë. Van die opvoeders wat dit wel toegepas het, het dit egter as bruikbaar tot baie bruikbaar geëvalueer.

Slegs 10 van die strategieë wat deel was van die opleidingsmateriaal het gemiddelde tellings onder 3 behaal. Dit beteken dat die opvoeders dit as minder bruikbaar beskou het. Hierdie strategieë word in Tabel 5.6 weergegee.

**Tabel 5.6 Strategieë wat as minder bruikbaar beskou is**

Strategie	Aantal response	Gemiddeld	Standaardafwyking	Koëffisiënt van variasie
Laat leerders toe om met 'n ander deel van die werk voort te gaan terwyl hulle wag vir die opvoeder om hulle te help	37	2.95	1.53	51.82
Belonings behoort dit te wees wat deur die leerders verkies word	47	2.87	1.35	46.83
Plaas leerders met emosionele en gedragsbehoefes in verskillende klasse	47	2.81	1.38	49.04
Maak gebruik van responskoste byvoorbeeld onttrek van voorregte	47	2.79	1.35	48.45
Medikasie soos deur 'n dokter voorgeskryf	47	2.72	1.74	63.92*
Indien van 'n oorhoofse projektor gebruik gemaak word, gebruik baie kleur en verberg onnodige inligting	47	2.70	1.74	64.52*
Detensie	47	2.62	1.24	47.51
Laat toe dat 'n leerders krabbel in 'n boek terwyl hulle luister	47	2.60	1.72	66.08 *
Maak gebruik van musiek byvoorbeeld Barok musiek	47	2.49	1.65	66.42*
Maak gebruik van negatiewe versterking	47	1.98	1.26	63.66*

In die geval van die vyf strategieë in Tabel 5.6 (met 'n \* gemerk in die kolom Koëffisiënt van variasie) kan die gemiddeld nie as 'n goeie maatstaf van beskrywing beskou word nie weens die konsentrasie van die frekwensietellings op die uiterste punte van die skaal. Derhalwe word 'n grafiek van die frekwensie verspreiding van die strategieë in Figuur 5.2 verskaf.

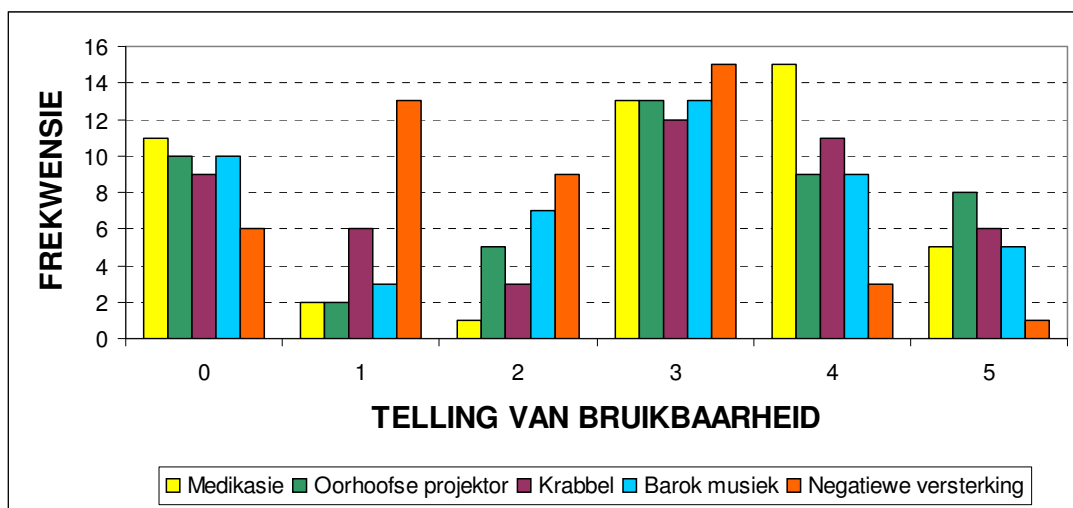
Die bruikbaarheidsbeoordeling is moontlik negatief geraak deur bepaalde terminologie, hoewel al die strategieë en terme en wat gebruik is in die stellings tydens die opleiding behandel is. Moontlike redes vir die lae beoordeling kan wees:

- Die gebruik van Barok-musiek of 'n oorhoofse projektor het waarskynlik onder die minder bruikbare strategieë geressorteer omdat dit hulpmiddels behels wat nie altyd tot die beskikking van opvoeders was nie.
- Dit mag vir opvoeders moeilik wees om vir die leerders keusevryheid te gee soos om die leerder toe te laat om te krabbel in 'n boek terwyl hulle luister, of om met ander werk voort te gaan. Die opvoeders wil moontlik in beheer wees of hulle is bang dat die klas buite beheer kan raak wanneer alle leerders nie dieselfde doen nie.
- Opvoeders verwys ook nie dikwels leerders na ander dissiplines soos psigiaters nie omdat ouers dit meestal nie kan bekostig nie, spesialisdienste nie maklik bekombaar is nie, en sommige opvoeders gekant is teen die gebruik van medikasie soos Ritalin.
- Negatiewe versterking en responskoste is moontlik 'n meer gevorderde of vreemde strategie. Responskoste behels 'n administratiewe aspek, en opvoeders se beperkte tyd kan 'n rol speel.
- Opvoeders het gewoonlik min beheer oor klasplasing van leerders, dus evalueer hulle dit nie as tegniek wat hulle gebruik nie.
- Die opvoeders dui aan dat detensie nie baie bruikbaar is nie. Tydens die behoeftebepaling het hulle egter aangedui dat dit een van die strategieë is wat gebruik word. Dit kan wees dat hulle tydens die opleiding verstaan het



dat detensie nie so bruikbaar is nie of dat hulle moontlik nou oor meer en beter strategieë beskik en dit daarom nie meer gebruik nie.

Gemiddelde tellings is nie altyd 'n betroubare maatstaf van evaluering nie veral as daar aanduidings is van 'n groepering van tellings op die uiterste punte van die frekwensieverspreiding. In Figuur 5.2 word 'n grafiek verskaf van die frekwensieverspreiding van response (0-5) vir die vyf strategieë wat in Tabel 5.6 met \* gemerk is.



**Figuur 5.2: Grafiek van die aantal opvoeders ten opsigte van hul beoordeling van die strategieë met 'n groot variasiekoëffisiënt op 'n skaal van 0 tot 5.**

Uit die verspreiding van die response op die grafiek is dit duidelik dat die groot aantal nul-response (weet nie of het nog nie gebruik nie) 'n beduidende invloed op die gemiddeld het en dat die oorgrote meerderheid van die response in werklikheid bo of op 3 en hoër lê. Dit impliseer dat die strategieë deur die meerderheid as bruikbaar geëvalueer is. Slegs negatiewe versterking word deur bykans die meerderheid opvoeders as glad nie bruikbaar tot matig bruikbaar beoordeel. Dit beteken dus dat die strategieë nie noodwendig nie bruikbaar is nie, dit het eerder 'n lae gemiddelde telling behaal omdat opvoeders dit nog nie gebruik het nie.

#### **5.4.5 Samevatting: ontleding van veranderinge**

Verandering het tydens die implementering van die program in verskillende sisteme plaasgevind, hoewel die intervensie hoofsaaklik gerig was op die opvoeders. Die interafhanklikheid van die onderskeie sisteme, aldus Donald *et al.* (2002), is uitgewys deur die rimpeleffek wat dit gehad het op die navorser, die leerders, die skool/klas, die groter onderwysgemeenskap en die ouers. Hierdie veranderinge word vervolgens in terme van die verskillende sistemiese vlakke bespreek.

##### ***5.4.5.1 Veranderinge in die navorser se insig en beplanning***

Kennis wat gegrond is op 'n literatuurstudie en behoeftebepaling kan slegs as gedeeltelike kennis beskou word. Die werklike implementering kan nooit staties wees nie. Dit is nodig om die deelnemers se behoeftes aan te spreek soos wat dit na vore kom. So 'n akkommoderende benadering dra by tot die bou van 'n verhouding van gemeenskaplikheid en deelname in die implementeringsproses. Die opvoeders neem deel aan die opleiding en dra ook by tot die bevordering van kennis. Namate nuwe inligting na vore gekom het, het die opleidingsprogram verander om by die behoeftes aan te pas. Die proses word dus meer as die somtotaal van die rolspelers en kry 'n eie dinamika en momentum.

Die navorsingsmetodes is ook aangepas volgens die reaksie van die opvoeders. Die navorser het geleer dat dit nie 'n goeie praktyk is om van opvoeders skriftelike terugvoering te verwag nie, omdat min terugvoeringsvorme ingedien is. Dit kan moontlik toegeskryf word daaraan dat opvoeders soms probleme ervaar om hul gedagtes te verwoord, of dit kan weens werkdruk wees. In reaksie hierop het die navorser 'n alternatiewe kwantitatiewe metode van data-insameling ontwikkel, naamlik 'n vraelys wat deur 47 van 'n moontlike 48 deelnemers voltooi is.

#### **5.4.5.2 *Verandering by die opvoeders***

Die opvoeders het nie net kennis ingewin oor 'n groot verskeidenheid strategieë nie, hulle het ook hierdie kennis oor strategieë in hul skool en klasse geïmplementeer.

In die kwalitatiewe terugvoering van deelnemers is daar reeds na die eerste sessie te kenne gegee dat hulle baat gevind het by die opleiding, veral die aspek rakende klaspraktyke. Die groot aantal klasstrategieë wat tellings van 3 en hoër behaal het op die evalueringsvraelys het dit bevestig. Die gemiddelde tellings vir die strategieë wat in die opleidingmateriaal behandel is, het aangedui dat opvoeders 154 strategieë as bruikbaar tot uitermate bruikbaar beskou het. Al 154 strategieë (80%-100%) word deur die meerderheid opvoeders in hul klasse toegepas.

Uit die triangulasie van die verskillende databronne (terugvoeringsvorms, veldnotas, vraelys en die navorsersjoernaal) vir al die sessies, het die navorsers bevind dat die opvoeders veelvuldige strategieë gebruik het. Hierdie strategieë het gewissel het van klasbestuurstrategieë en teken-ekonomieprogramme tot om leerders te leer wat emosies beteken. Die waarde van positiewe motivering in verskeie vorme is ook in verskeie sessies vermeld. Die opvoeders het dus geleer hoe belangrik verhoudingsaspekte is en het kognitiewe, emosionele en gedragstegnieke begin gebruik om die leerders te hanteer.

'n Interessante verskynsel was dat die terugvoering oor implementering van betrokke strategieë nie noodwendig gevolg het na die betrokke sessie waarin dit behandel is nie. Dit het geblyk dat sessie 2 'n versterking van sessie 1 was. 'n Moontlike verklaring hiervoor kan wees dat van die strategieë nou verbind was met 'n spesifieke emosionele of gedragsbehoefte, of dat opvoeders bloot meer vaardig geraak het deur die strategieë hul eie te maak. Hulle het 'n verskeidenheid strategieë begin toepas. In hul terugvoering het hulle nie bloot gefokus op wat in

die vorige sessie behandel was nie, maar ook op dit wat hulle reeds in hul klasse begin gebruik het en wat tydens die ander sessies behandel is.

Die verandering by die opvoeders het meer behels as bloot 'n toename in vaardighede en die implementering van strategieë. Opvoeders was trots en geïnspireerd met dit wat hulle bereik het in hulle klasse. Hulle wou kollegas aanmoedig en bystaan om dieselfde sukses te beleef en van die strategieë te gebruik wat hulle baie effektief gevind het.

Veral die tweede sessie het 'n groot invloed gehad op die deelnemers se denke en ingesteldheid teenoor dié leerders en het 'n merkbare verandering tot gevolg gehad in die verhouding tussen opvoeder en leerder. In die kwalitatiewe data vermeld opvoeders hoe hulle met leerders praat, meer empatie met hulle het en hulle in 'n ander lig beskou. Uit die resultate van die vraelys word die verhouding tussen opvoeder en leerders uitgewys as baie effektief en drie van die strategieë wat daarmee verband hou, het onder die 10 strategieë met die hoogste gemiddelde tellings geressorteer.

Die inhoud van die opleidingsprogram van sessie 2 (sien Aanhangsel C) behoort geensins te verander nie. Dit slaag goed daarin om opvoeders insig te gee oor die effek wat verskillende behoeftes op die leerder het en hoe die leerders ondersteun kan word.

#### ***5.4.5.3 Verandering by leerders in die klas***

Leerders het gebaat by die opvoeders se opleiding oor strategieë. Uit die onderskeie kwalitatiewe databronne van die verskillende sessies is vermeld dat leerders se skoolwerk verbeter het, hulle selfvertroue het toegeneem, hulle was meer gemotiveerd en gewillig om te probeer, hulle gedrag het verbeter en hulle was meer empaties teenoor mekaar. Al die leerders, ongeag of hulle gedragsprobleme gehad het of nie, het gebaat by die veranderinge in die klas. Die hoeveelheid vordering was egter soms stadiger as wat opvoeders verwag het.

Veranderinge in die leerders en opvoeder se optredes teenoor mekaar het ook in die klas plaasgevind. Daar was 'n toename in vertroue asook 'n verandering in die klasatmosfeer. Gedrag in die klas het oor die algemeen verbeter. Hierdie veranderinge kan waarskynlik daaraan toegeskryf word dat (97%) van die opvoeders aangedui het dat hulle strategieë rondom klasbestuur en taakgerigte gedrag geïmplementeer het. By implikasie is daar nou dus 'n beter passing tussen die leerders en klas- en skooltake.

Hieruit kan afgelei word dat die strategieë wat toegepas word in 'n skool/klas medebepalend is vir die gedrag van leerders. Skoolkonteks het ook volgens sisteemteorie 'n bydraende invloed op leerdergedrag. Van die leerders was opgewonde oor die veranderinge (soos beskryf in die terugvoeringsvorms van opvoeders) en opvoeders was meer in beheer van hul klasse. Daar was nou meer tyd om aandag aan leermateriaal te gee in die klas, omdat daar minder tyd aan die dissiplinerende van leerders bestee is. Klasgrootte speel egter 'n rol in die volhoubaarheid van die verandering.

#### ***5.4.5.4 Verandering in skoolpraktyke***

Die hoof en skoolbestuurspan se gesindheid teenoor 'n program is 'n duidelike faktor wat verandering by 'n skool kan bevorder of teenwerk. Dit het geblyk dat positiewe resultate gou verkry kan word indien die hele personeel saamwerk aan die verandering. Aan die ander kant kan 'n opvoeder in sy/haar klas 'n verskil maak, ongeag wat in die groter skoolsisteem aangaan, soos duidelik geblyk het uit die opvoeders van skool B se terugvoeringsvorms .

Indien die personeel van die hele skool as span saamwerk en herbesin oor die onderskeie aspekte in die skoolopset, asook aanpassings maak aan die hele skoolsisteem (ook die bestuur van die skool) om meer insluitend en ondersteunend te raak, behoort dit talle ander aspekte in die skool positief te beïnvloed. So 'n totale veranderende benadering waarvan al die personeel deel is, is uiters voordelig vir die leerders oor die algemeen, maar in die besonder vir die

leerder met emosionele en gedragsbehoefes. Dit beteken dat 'n hele personeel saamwerk om die beste oplossing vir die leerders se behoeftes te vind en dat daar dus meer konsekwent teenoor die leerders opgetree word.

#### ***5.4.5.5 Verandering in die groter onderwysstelsel***

Dit was 'n goeie praktyk om notas te verskaf oor die sessies se inhoud. Opvoeders het dit vir persoonlike verwysings gebruik, maar dit ook as ondersteuning aangebied vir opvoeders van ander skole wat nie die opleiding ontvang het nie. Die opvoeders wat deel was van die program het die notas met ander gedeel en dit ook gebruik as hulle ander opvoeders gehelp het. Opvoeders wat deel was van die intervensie het daarvoor gepraat en so bemaagtig gevoel dat hulle opvoeders van ander skole begin help het. Opvoeders blyk gewillig te wees om mekaar te ondersteun, indien hulle voel dat hulle oor die nodige kennis en vaardigheid beskik.

Die toevallige vermenging van skole weens die behoeftes van opvoeders van skool A wat sessies misgeloop het, het produktiewe gevolge gehad en gelei tot oordrag van goeie praktyke na skool B. Dit blyk dus dat kruisbestuwing tussen skole, wat die tipe opleiding betref, bevorderlik is vir ontwikkeling en stimulasie ten opsigte van nuwe idees.

Deur opvoeders geleentheid te bied om in die groep terugvoering te gee en sake te bespreek, het kreatiewe idees laat ontstaan in die groep, soos die aksieplanne wat by skool A ontwikkel is ten opsigte van 'n leerder, die ster met vyf bene en die *stick method*.

Kollegas op distriktvlak het gevra dat die opleiding ook na ander skole wat probleme ervaar uitgebrei word, omdat hulle die verandering wat in veral skool A plaasgevind het waargeneem het.

#### ***5.4.5.6 Verandering in die verhouding tussen die skool en ouers***

Ouers is betrek en die skool en die ouergemeenskap het begin saamwerk deur verder hulp te gaan soek, of het die ondersteuning van die leerder 'n gesamentlike taak gemaak deur gereelde kontak tussen die skool en ouerhuis te hou.

#### ***5.4.5.7 Opleidingsprogram***

Die intervensie het tot gevolg gehad dat veranderinge aangebring is aan die opleidingsprogram, wat die produk van hierdie navorsing was. Die eerste sessie se inhoud het aanpassings benodig, omdat die inligting oor emosionele en gedragsbehoefte te oorsigtelik was vir die opvoeders se vlak van kennis en behoeftes. Aanbevelings hieroor word in Hoofstuk 6 gedoen.

Die tweede sessie was reeds aangepas tydens die intervensie en die huidige formaat het effektief gewerk. Opvoeders het dit baie nuttig gevind en dit het dieper kennis verskaf oor wat nodig was om begrip te hê vir dié leerders se behoeftes, en ook hoe om hulle by te staan. Hierdie gedeelte kan ook net so aan opvoeders gegee word (al het hulle nie die hele program deurloop nie) indien 'n leerder behoeftes openbaar in die klas en basiese klaspraktyke in plek is.

Tydens die derde sessie het van die opvoeders negatief reageer teenoor sommige van die meer gevorderde alternatiewe strategieë, byvoorbeeld individueel onderhandelde kontrakte, doelwitstelling, asook om leerders vaardighede soos probleemoplossing en ontspanningsoefeninge te leer. Nieteenstaande die aanvanklike negatiewe response tydens die opleiding, het van die opvoeders dit toegepas in die klas en positiewe terugvoering daarvoor in die terugvoeringsvorm verskaf. Uit die kwantitatiewe resultate het dit ook geblyk dat ongeveer 80% opvoeders aangedui het dat hulle dit gebruik het.

Kognitiewe en gedragstegniese is nie tot dieselfde mate gebruik as bevordering van taakgerigtheid en klaspraktykstrategieë nie. Die aanleer van goeie klaspraktyke, strategieë om taakgerigtheid te bevorder en van die gevorderde

tegnieke wat die nuttigste en eenvoudigste was, behoort in die toekoms oorweeg te word sodat meer opvoeders daarby kan baat vind.

Deur te veel tegnieke te probeer insluit in 'n baie kort tydjie het tot gevolg dat die opvoeders nie so baie strategieë onthou en beoefen nie. Minder toepaslike dele, soos skoolbestuurstrategieë, kan moontlik weggelaat word. In hierdie verband sal die groep bepaal of die bestuurstrategieë ingesluit word of nie. Die posvlak van die opvoeders en die aard van die probleme behoort te bepaal wat ingesluit word en wat nie. Hoewel alle opvoeders (veral opvoeders in posvlak 1) nie direk hiermee gemoeid is nie, kan hulle tog 'n invloed hê op die bestuur van die skool indien hulle kennis hiervan dra.

Sekere meer gevorderde strategieë wat spesifiek van toepassing is op leerders met emosionele en gedragsbehoefte kan weggelaat word, byvoorbeeld individueel onderhandelde gedragkontrakte, herstellende dissipline, ontspanningsopleiding, en die opbou van weerstand teen oorsake van angs. Dié gevorderde strategieë kan byvoorbeeld net aan lede van die skool se ondersteuningspan of 'n opvoeder met 'n leerder in die klas met sodanige behoeftes verskaf word. Bykans 13% opvoeders het klaarblyklik nie gemaklik daarmee gevoel nie en het dit nie toegepas nie.

Na die data-analise uit die verskeie bronne, word aanbeveel dat die opleidingsmateriaal aangepas behoort te word. Die hoeveelheid materiaal wat beskikbaar was vir aanbieding was te veel vir die tydsduur van die sessies. Indien moontlik kan die tydsduur van die opleiding aangepas word. Indien dit nie moontlik is nie, kan die inhoud van die sessies fokus op die strategieë wat die opvoeders as die nuttigste ervaar het.

## **5.5 OPSOMMENDE EVALUERING**

In hierdie afdeling is al die data uit die verskillende bronne en oor fases heen, met mekaar in verband gebring en vergelyk. Die intervensie word geëvalueer aan die



hand van deelname, toename in kennis en selfbeoordeling deur die deelnemers.

### **5.5.1 Deelname**

Tydens die fokusgroepe was daar 28 opvoeder-deelnemers, terwyl 48 opvoeders al die implementeringssessies bygewoon het. Die bywoning van al drie sessies was goed en opvoeders het entoesiasties daaraan deelgeneem. Uit 'n moontlike 48 is 47 vraelyste terug ontvang. Die besondere hoë aantal vraelyste wat terug ontvang is na afloop van die program, kan moontlik beskou word as 'n teken dat opvoeders die program as 'n saak van erns beskou het. Daar is ook duidelik aan hulle gesê dat die inligting benut gaan word om verdere opleiding te ontwikkel. Daar was 'n toename van 24 na 27 in skool A se deelnemers vir die laaste twee sessies. Opvoeders was selfs bereid om na die ander skool te ry om 'n aanbieding by te woon wat hulle gemis het.

Die goeie bywoning van die sessies kan beskou word as 'n aanduiding van die groot behoefte aan die opleiding en dat opvoeders gebaat het by die intervensie, want indien dit nie as nuttig beskou is nie, sou hulle dit nie bly bywoon het nie. Hulle moes ook positief daaroor gepraat het met kollegas van ander skole, omdat opvoeders uit ander skole notas wou hê van die sessies en dit ook wou bywoon.

In die geval van die terugvoeringsvorme is tussen 12 tot 15 vorme na elke sessie terug ontvang; meer as die helfte het dit dus nie teruggegee nie. Verbale terugvoering tydens die volgende sessie was egter baie entoesiasties en kwalitatiewe inligting oor die gebeure in die klas is so verkry. Die swak voltooiing van die terugvoeringsvorme was in skerp teenstelling met 98% responskoers op die evalueringsvraelys.

### **5.6.2 Kennis ten opsigte van strategieë**

In die vraelys is die opvoeder-deelnemers gevra om die onderskeie strategieë te beoordeel ten opsigte van hul nuttigheid, volgens hul eie ervaring in die toepassing daarvan. Indien hulle dit nog nie gebruik het nie of nie weet nie, moes

hulle die strategie met 'n nul te merk (sien Aanhangel G). In nie 'n enkele geval was die persentasie nul-response per kategorie strategieë hoër as 5% van die deelnemers nie (Tabel 5.5). Uit die gegewens was dit duidelik dat meer as 95% van opvoeders nou kennis gedra het van 'n verskeidenheid strategieë om leerders met emosionele en gedragsbehoefte te ondersteun en/of te hanteer. Ook die kwalitatiewe terugvoering het daarop gedui dat opvoeders talle verskillende strategieë gebruik wat gewissel het van aanpassings in klaspraktyk tot meer gevorderde strategieë.

Hierdie toename in die gebruik van 'n wye verskeidenheid strategieë is in skerp teenstelling met die beperkte aantal strategieë wat opvoeders noem in die ervaringsvorme (19) en fokusgroepe (10) voor die opleiding. Waar enkele strategieë soos detensie baie prominent was tydens die behoeftebepaling, is dit na die opleiding, waar opvoeders kennis gemaak het met baie ander strategieë, laag geëvalueer. Dit impliseer dat opvoeders 'n groter gedragsrepertoire gehad het en keuses kon uitoefen uit 'n groter groep meer effektiewe strategieë.

### **5.6.3 Selfbeoordeling deur die opvoeders**

Hoewel daar nie sprake is van 'n formele voor- en natoets nie, is dieselfde stelling: "Ek voel bevoeg om leerders met emosionele en gedragsbehoefte te hanteer" beoordeel op 'n 5-punt skaal tydens die behoeftebepaling (bespreek onder punt 5.2) en in die laaste terugvoeringsvorm (sien punt 5.4.3.3). Tydens die behoeftebepaling was die gemiddelde telling van die 19 deelnemers 2.2, wat daarop dui dat hulle nie bevoeg gevoel het om die behoeftes van die leerders te hanteer nie.

In die finale terugvoeringsvorme, na afloop van die implementering, het 13 deelnemers die stelling beoordeel en hul gemiddelde telling was 4, wat daarop dui dat hulle bevoeg gevoel het om te voorsien in die behoeftes van leerders met emosionele en gedragsbehoefte. Hoewel dit nie noodwendig dieselfde opvoeders was van wie terugvoering ontvang is nie, was dit van opvoeders in

dieselfde skole voor en na die intervensie.

Daar was 'n duidelike verandering in die uitkyk van die opvoeders. Voor die intervensie was die opvoeders negatief, onkundig, soms emosioneel oorstelp en het gevoel dat hulle alleen is en sonder ondersteuning. Na die implementering van die program vermeld opvoeders dat hulle meer bewus is van die behoeftes van die leerders en kan hulle leerders met spesifieke behoeftes identifiseer en beter verstaan. Hulle voel bemagtig en meer bekwaam om met hierdie leerders te werk en beleef nou meer sukses en bevrediging in hul optredes teenoor die leerders, maar ook in die groter klasverband. Uit dieselfde groep opvoeders wat voor die implementering gevra het vir hulp en ondersteuning, is daar nou opvoeders wat so gegroei en ontwikkel het, dat hulle nou bereid is om hulp aan te bied aan ander opvoeders en skole.

Die navorser kon nie anders as om die gesindheid van mededeelsaamheid en ondersteuning onder die opvoeders op te merk nie. Opvoeders was bereid om kollegas by te staan wanneer hulle bemagtig begin voel het. Hierdie ondersteuning en hulpvaardige gesindheid wat onder opvoeders ontstaan het, het tot gevolg dat die invloed van die implementering van die program verder kan uitkring as wat deur die navorsing weergegee is.

## **5.7 SLOT**

In hierdie hoofstuk is die resultate volgens die onderskeie fases in die navorsingsproses weergegee, met 'n samevatting en interpretasie daarvan aan die einde van elke fase. Hierdie is die resultate soos die navorser dit geïnterpreteer het op grond van die data en data-ontleding uit haar verwysingsraamwerk. In Hoofstuk 6 word die navorsingsresultate bespreek en gevolgtrekkings gemaak wat in verband gebring word met die teoretiese perspektiewe. Die beperkings van die navorsing word uitgelig en aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing word gemaak .

## **HOOFSTUK 6: GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS**

### **6.1 INLEIDING**

In die bevindinge en gevolgtrekkings in hierdie studie, bevind die navorser dat die opleiding van opvoeders in strategieë vir die hantering van leerders met emosionele en gedragsbehoefte in die bepaalde konteks waarin die navorsing onderneem is effektief geblyk het. Hoewel die uitkoms van die studie toepassingswaarde kan hê in soortgelyke kontekste en ook betekenis kan hê vir die ondersteuning van ander opvoeders om leerders met emosionele en gedragbehoefte by te staan, was dit nie die doel van die studie om veralgemenings te maak nie.

Die doel van die studie was om binne die konteks van die betrokke skole te bepaal watter strategieë opvoeders binne insluitende onderwys bemagtig om leerders met emosionele en gedragsbehoefte by te staan, en om die eise wat hierdie leerders stel te kan hanteer. Omdat 'n aksienavorsingsproses gebruik is, moet die resultate vanuit verskillende fases van die navorsing met mekaar in verband gebring word om die gevolgtrekkings te staaf. Die gevolgtrekkings van die navorsing word ook met verwante literatuur in verband gebring. Hierdie bespreking word gevolg deur die navorser se refleksie op die tekortkominge van die studie en aanbevelings.

### **6.2 GEVOLGTREKKINGS**

Uit die inligting wat uit die behoeftebepaling en die biografiese inligting van die deelnemers aan die intervensie verkry is, blyk dit duidelik dat die deelnemers goed gekwalifiseerde opvoeders was. Nieteenstaande hul opleiding het meer as twee derdes van die deelnemers aangedui dat hulle nie opgelei is om leerders met emosionele en gedragsbehoefte te hanteer nie. Dit kan moontlik daaraan toegeskryf word dat hulle basiese onderwysopleiding onvoldoende voorbereiding hiervoor gebied het, aangesien hierdie opleiding vir 'n groot aantal opvoeder-deelnemers geskied het in die tydperk voor die beleid van insluitende onderwys.

In dié tydperk was die onderwys geskoei op die beginsel van twee onderwysstelsels – hoofstroomskole en spesiale skole vir leerders met spesifieke behoeftes. Leerders met spesiale behoeftes was in dié tydperk veronderstel om in spesiale skole te wees. Derhalwe het opvoeders by hierdie skole spesialisopleiding ontvang, gewoonlik deur kundiges op die gebied wat verbonde was aan die skole, of deur verdere studies. In ooreenstemming met die onderwysbeleid van die tyd het hoofstroomonderwys egter nie spesialisopleiding vereis nie.

Met die instelling van insluitende onderwys het die beleid verander en opvoeders in hoofstroomskole moes nou al die leerders in hul klasse kan ondersteun, hoewel dit daarop dui dat die meerderheid opvoeders geen of nie voldoende indiensopleiding in die verband ontvang nie. Dit het 'n groot leemte gelaat binne die bestel van insluitende onderwys waar leerders met emosionele en gedragsbehoefte en opvoeders aan mekaar blootgestel is sonder dat opvoeders oor die nodige vaardighede beskik het. Die gevolgtrekking van die navorser word ondersteun deur Ferreira, Badenhorst en Wilkenson (2007), wat wys op die spanning wat opvoeders in Suid Afrika ervaar as gevolg van groot klasse, gebrek aan toepaslike opleiding, die verbod op lyfstraf, asook die toenemende aantal leerders met gedragsbehoefte in hul klasse.

Dit blyk dat opvoeders in hoofstroomskole en -klasse daagliks te kampe het met 'n wye spektrum van emosionele en gedragsbehoefte, waarvan sommige van die behoeftes van 'n ernstige graad is. Nieteenstaande hierdie eise wat aan hulle gestel word, is opvoeders tot op hede verwaarloos as gevolg van 'n gebrek aan indiensopleiding en ondersteuning in hierdie verband. 'n Verdere kompliserende faktor is dat die Departement van Onderwys 'n beleid vir insluitende onderwys wat groter eise aan opvoeders stel, in 2001 geïmplementeer het (Department of Education, 2001). Agt jaar hierna is die Departement van Onderwys egter steeds besig met die loodsstudie oor die implementering van dié insluitende onderwysbeleid van 2001. Die loodsstudie is boonop beperk tot slegs 30 skole oor

die land heen (Volgens E. Beukes, hoofonderwysspesialis – onderwysondersteunings-programme, Johannesburg-Suid Onderwysdistrik van Gauteng persoonlike kommunikasie, Januarie 12, 2009). Die bevindings van Engelbrecht *et al.* (2006) rakende die implementering van insluitende onderwys en leerdergedrag bevestig 'n hoë voorkoms van ongewenste gedrag, emosionele probleme, disrespek en aggressie in Suid Afrikaanse skole. Dit was ook die ervaring van opvoeders wat aan hierdie navorsing deelgeneem het. 'n Gebrek aan hanteringstrategieë by opvoeders/skole en onbetrokkenheid van ouers asook onvoldoende ouerskapvaardighede word vermeld as bydraende faktore tot die toestand (Engelbrecht *et al.*, 2006).

Opvoeders blyk oor 'n beperkte aantal strategieë te beskik om leerders met emosionele en gedragsbehoefte te hanteer en te ondersteun. Dit verklaar moontlik hoekom strafmetodes soos detensie en intimidasie dikwels voorkeur geniet (soos uit die opvoederervaringsvorme) in plaas daarvan dat opvoeders die oorsaak van die gedrag aanspreek. Basiese goeie klaspraktyk, wat kennelik nie by sommige opvoeders se klasse in plek is nie, kan beskou word as 'n moontlike bydraende faktor tot gedragsprobleme in die klas.

Heelwat van die strategieë wat vermeld is tydens die behoeftebepaling dui daarop dat opvoeders die oorsaak vir emosionele en gedragsbehoefte asook die oplossing daarvan beskou as óf in die leerder, óf in die ouerhuis gesetel. Hierdie uitgangspunt is gegrond op die mediese model en nie die sistemiese benadering soos wat voorgestaan word deur insluitende onderwys nie. In die verband was 'n paradigmaskuif by sommige van die opvoeders nodig.

Vanuit 'n sistemiese benadering word die leerder se emosionele en gedragsbehoefte beskou as 'n gebrekkige passing tussen die leerder, sy gesin, die skool en die wyer gemeenskap (Raymond, 2008). In die lig hiervan behoort veranderinge in klas- en skoolpraktyke plaas te vind om 'n beter passing tussen die skool en leerder te bewerkstellig. Die tipe benadering kan pro-aktief wees en suksesbeleving in die klas vir beide die opvoeder en die leerder bevorder.

Indien opvoeders toegerus word met basiese kennis oor emosionele en gedragsbehoefte, asook strategieë wat hulle in hulle alledaagse onderwyspraktyk kan gebruik, kan dit bydra tot die opvoeder se suksesbeleving in die klas met leerders met emosionele en gedragsbehoefte.

Opvoeders benodig moontlik dieper kennis en begrip rakende emosionele en gedragsbehoefte om te verhoed dat hulle die leerders as bloot stout beskou, of hulle gewoon miskyk, veral in die geval van emosionele aspekte. Van groot belang is dat opvoeder-leerderverhoudings duidelik na vore gekom het as 'n belangrike hanteringstrategie. Dit blyk uit die klem wat geplaas is op verhoudings en oop kommunikasie tussen die opvoeder en die leerder na die implementering van die program, wat 'n duidelike indikasie is van groter begrip in die verband.

Sutherland *et al.* (2008) wys daarop dat 'n negatiewe opvoeder-leerderverhouding, 'n groot risikofaktor vir leerders met emosionele en gedragsbehoefte kan wees in 'n insluitende opset. Ander navorsers (Canter & Canter, 2001; Hannell, 2006; Prinsloo, 2005) verwys na die belangrikheid en invloed van kommunikasie op die verhouding tussen opvoeders en die leerder met emosionele en gedragsbehoefte. Uit die opvoeders se rangordening van die bruikbaarheid van strategieë blyk die gevolgtrekking dat indien opvoeders meer kennis dra van spesifieke strategieë, hulle positiewe ondersteuning belangriker ag as strategieë wat fokus op straf. So het nie 'n enkele strafstrategie 'n gemiddelde telling van 4 of hoër behaal nie, en het dus nie na die intervensie onder die eerste 52 strategieë geval nie. Daarteenoor het die opvoederervaringsvorme tydens die behoeftebepaling waar 4 uit die 19 strategieë wat vermeld is, te make gehad het met een of ander vorm van straf.

Indien opvoeders meer bemagtig word, blyk hulle meer geneë te wees om self verantwoordelikheid te aanvaar vir dissipline in hul eie klas. Hierdie aspek het na die opleiding onder die 10 strategieë met die hoogste gemiddeld geresorteer. Daar was verder ook indikasies van 'n paradigmaterskuif by die opvoeders ten

opsigte van hul beskouing, maar ook hantering van die leerders met emosionele en gedragsbehoefte.

Opvoeders met meer kennis oor die behoeftes van leerders met emosionele en gedragsbehoefte ag strategieë rondom die bevordering van akademiese sukses en ondersteuning om take te voltooi van groter belang. Verskeie maniere om dit toe te pas word geïmplementeer soos blyk uit hul beoordeling van die strategieë, maar ook uit die kwalitatiewe terugvoering. Preciado *et al.* (2009) plaas in hul navorsing klem op die verhoging van akademiese betrokkenheid as strategie om probleemgedrag te verminder.

Klasbestuurstrategieë blyk 'n groot invloed op die gedrag van leerders te hê. Leerders met en sonder emosionele en gedragsbehoefte het gebaat by effektiewe klasbestuurstrategieë, soos wat uitgewys is deur sommige opvoeders wat verandering in leerdergedrag in die klas opgemerk het tydens die implementeringsfase. Sutherland *et al.* (2008) meld dat gedrag verband hou met die omgewing en indien veranderlikes in die omgewing verander word, kan dit die voorkoms van sekere gedrag verhoog of verminder. Die feit dat opvoeders klasbestuurstrategieë as baie bruikbaar beskou het, kan moontlik daarop dui dat die opvoeders die diskoers van 'n insluitende demokrasie wat handel oor pragmatisme rakende skoolorganisasie en klaspraktyk as maniere om insluiting te bevorder, ondersteun (Engelbrecht *et al.*, 1999).

Hieruit kan moontlik afgelei word dat opvoeders deur effektiewe onderrig en ondersteuningstrategieë die voorkoms van sosiaal aanvaarbare gedrag by alle leerders in die klas kan bevorder, nie slegs by die leerder met emosionele en gedragsbehoefte nie. Dit word aanvaar dat skole/opvoeders 'n beduidende impak op die gedrag van die leerders in hul klasse het. Die gedrag van die leerders word dus nie net deur intrapsigiese prosesse bepaal, soos wat vroeër (veral onder die invloed van die mediese model) beklemtoon is nie (Martin & Hayes, 1998).

Dit blyk dat blote beradingsvaardighede en oplees oor gedragsbehoefte nie



genoeg is om opvoeders te bemagtig nie. 'n Kombinasie van onderwyspraktyk vaardighede en kennis van gedragsbehoefte kan moontlik as 'n beter opsie beskou word, veral indien dit gekombineer word met aksienavorsing oor die praktiese toepassing van die vaardighede in die klas of skool. So 'n benadering kan opvoeders meer bewus maak van hul eie praktyk asook van die veranderinge wat plaasvind. Die program en die uitdeelstukke het volgens die deelnemers dus waarde toegevoeg soos duidelik geblyk het uit die hele aantal strategieë wat opvoeders tydens die implementeringsfase toegepas het.

Dit kan ook nie bloot aangeneem word dat opvoeders reeds oor sekere kennis beskik of sekere vaardighede geleer het nie. Dit het geblyk dat sommige opvoeders nie oor die basiese onderwysvaardighede en strategieë beskik het, soos wat die navorser aanvanklik vermoed het nie. Selfs gesoute opvoeders het verklaar dat hulle daarvan vergeet het, of nie daarvan geweet het nie. Die opvoeders het die basiese onderwysvaardighede en -strategieë wat behandel is tydens die implementering as baie nuttig beskryf. Die toepassing van basiese vaardighede word veral deur Prinsloo (2005) en Prosser (2006) uitgewys as noodsaaklike aspekte om in plek te hê in die klas en onderwys omdat dit struktuur en veiligheid verskaf aan die leerder met emosionele en gedragsbehoefte.

Die negatiewe invloed van die gemeenskap waaruit die leerders afkomstig was soos armoede, drank- en dwelmmisbruik en swak rolmodelle in die gemeenskap, kan by sommige leerders 'n groot leemte laat. Die aanleer van sosiale vaardighede in 'n stabiele, veilige en betroubare skool- en klasopset is daarom noodsaaklik. Dit is 'n rol wat 'n aantal van die opvoeders bereid is om te vervul om leerders meer positief in te stel. In die verband kan gedink word aan die opvoeder en sy "Positiewe Pieter" storie, asook die opvoeders wat leerders met ernstige emosionele probleme bygestaan het in hul soeke na hulp. Opvoeders asook skoolbestuurders het werklik 'n behoefte aan opleiding getoon en was gewillig om nuwe strategieë toe te pas en selfs inisiatief te neem om so 'n verskil in die lewens van leerders te maak.

Die opleidingsnotas oor strategieë en emosionele en gedragsbehoefte het dit moontlik vir die opvoeders makliker gemaak om die strategieë te gebruik, omdat dit as verwysingsbron kon dien en aspekte nagegaan kon word waaroor hulle onseker voel. In die verband moet ook in ag geneem word dat elke jaar se leerders verskil en die opvoeder verskillende aspekte op verskillende tye vir die onderskeie leerders kan benodig.

Die betrokkenheid van die personeel as geheel – die hoof en personeel uit al die verskillende posvlakke – kan die implementering van nuwe vaardighede vergemaklik. Wanneer soveel stukrag daaraan verleen word is die effek soveel gouer sigbaar. Die impak van die intervensie was na ongeveer ses weke sigbaar by skool A, selfs vir persone van buite. Daar is indikasies dat die betrokkenheid van die bestuurspanne van skole bevorderlik was, omdat dit daartoe bygedra het dat sistemiese verandering ten gunste van insluitende onderwys oor die hele spektrum van die skool kon plaasvind.

In teenstelling hiermee blyk dit uit die opvoeders se terugvoering dat daar nie daadwerklike verskille was in die suksesbeleving van opvoeders in die klas in skool A en B nie, waar skool A 'n heelskoolbenadering gevolg het, en skool B nie. Dit is verblydend, want dit kan daarop dui dat 'n bemagtigde opvoeder alreeds 'n verskil kan maak, selfs binne 'n minder funksionele omgewing.

Aanduidings was dat die intervensie nie net 'n toename in kennis en vaardighede rakende strategieë by opvoeders teweeggebring het nie, maar hulle ook bemagtig en meer bekwaam laat voel het. Opvoeders se selfvertroue het toegeneem en hulle was opmerklik minder negatief en emosioneel oorspoel. Hierdie opleiding in drie sessies het dus 'n bemagtigingsinvloed op die opvoeders gehad. Dit is in teenstelling met die siening van Coutinho en Repp (1999), wat daarop wys dat geïsoleerde eenmalige indiensopleidingsessies onvoldoende is om opvoeders voor te berei vir hul nuwe rol in insluitende onderwys.

Dit moet beklemtoon word dat die navorser deurentyd van mening was dat die

hoeveelheid opleidingsmateriaal te veel was vir die beskikbare tyd. Langer tyd vir die opleiding is nodig om die opleiding meer effektief te maak.

Die bemagtiging van opvoeders deur hulle bevoegdheid te verhoog om met leerders met emosionele en gedragsbehoefte te werk, het waarskynlik tot voordeel van almal in die skoolsisteem gestrek. 'n Intervensie op een vlak van 'n sisteem (in die geval die opvoeders van die skool), het 'n effek gehad op verskeie ander sisteme. Die interafhanklikheid van die onderskeie sisteme (Donald *et al.*, 2002) is uitgewys deur die positiewe effek wat die opleiding gehad het op die navorser, die leerders en klas, die skool, die breë onderwysgemeenskap asook die ouergemeenskap, omdat opvoeders hulle nou beter kon bedien. Hierdie navorsing bevestig die invloed wat opvoeders in 'n groot aantal sisteme het. Die opvoeders is dus 'n goeie punktuasiepunt van die sisteem vir die betrokke tipe intervensies.

Die impak van die ingreep het verskeie aspekte van die sisteem geraak soos wat geblyk het uit die verandering op verskeie vlakke van die skool, by die breër onderwysgemeenskap, die leerders in die klas maar ook by individuele leerder. Omdat die navorser deel van die navorsingsisteem is, en verandering 'n interaksieproses was tussen die navorser en die opvoeders, het daar ook verandering by die navorser plaasgevind. Sy het veral onder die indruk gekom van die waarde van gesamentlik gekonstrueerde kennis, die impak van insluitende onderwys op die opvoeders, en die bereidwilligheid van opvoeders om mekaar te ondersteun wanneer hulle bematig voel. Hierdie nuwe kennis kan ook die toekomstige opleidingsbenadering van die navorser beïnvloed.

Opvoeders het by die leermateriaal van die onderskeie sessies gebaat, asook by die terugvoering van ander opvoeders en die besprekings. Dit het alles, met ander woorde die gesamentlike insette van die opleidingsmateriaal, die navorser se insette en die deelnemers se terugvoering, bygedra tot die opvoeders se kennis en hulle motivering om van die strategieë te implementeer. Uit hierdie interaksie tussen die onderskeie komponente het nuwe kennis na vore gekom asook 'n

sosiale ondersteuningskomponent, omdat opvoeders nou bereid was om mekaar en selfs ander opvoeders (buite die intervensie) te ondersteun.

Ontwikkeling in konteks soos in die geval van die intervensie blyk meer suksesvol te wees as 'n eenvormige program (one-size-fits-all) vir opvoeders.

### **6.3 EVALUERING VAN DIE NAVORSING**

Die aksienavorsingsproses het dit vir die navorser moontlik gemaak om die behoeftes van die opvoeders te identifiseer en 'n intervensie te ontwikkel wat hierdie behoeftes kon aanspreek. Die aktiewe bydrae van die opvoeders het die ontwikkeling van die program bevorder omdat die program toepaslik is in die huidige konteks en gebou was op ervaring en plaaslike kennis (*local knowledge*). Daar was aanduidings dat die opvoeders se ingesteldheid om te eksperimenteer en te reflekteer op hul eie klaspraktyk daartoe bygedra het dat hulle hul eie praktyke positief aangepas het, maar ook dat hulle self gegroei het in hul persoonlike beskouing en hantering van die leerder met emosionele en gedragsbehoefte.

In so 'n samewerkende verhouding tussen navorser en die deelnemers het gedeelde begrip, dieper insig en vertroue in die verhouding tussen die navorser en die deelnemers ontstaan. Hierdie verhouding kan gesien word as 'n positiewe aspek van die huidige navorsing wat die geldigheid van die resultate bevorder het.

Daar is egter 'n aantal leemtes in die navorsing of aspekte wat anders hanteer kon word om die kwaliteit van die navorsing te bevorder. 'n Aantal van hierdie aspekte word vervolgens aangeraak.

Dit kon tot voordeel van die navorsing gewees het indien al die opvoeders wat deel was van die studie, reeds vanaf die behoeftebepaling tot en met die evalueringsvraelys deelgeneem het. Dan sou die verandering wat plaasgevind het by elke opvoeder opgevolg kon word in die vorm van 'n kwasi-eksperimentele ontwerp. Dit was egter nie die doel van die navorsing nie, want die klem is geplaas op die opleiding van opvoeders. Min opvoeders het aan die

behoeftebepaling deelgeneem en die navorser het die groter groep in die opleiding verwelkom, hoewel dit ten koste was van die opvolg van langtermyn data. Die ontwikkeling van opvoeders kon dus nie vergelyk word met hulle response voor die opleiding nie.

Hoewel daar gepoog is om verskillende skole wat leerders uit verskillende bevolkingsgroepe bedien by die navorsing te betrek, het dit nie gerealiseer nie. Drie skole was gewillig om aan die navorsing deel te neem. Omdat een van die skole weens interne probleme by die skool nie die volle intervensie deurloop het nie, is hierdie skool uitgelaat in die bespreking van resultate. Die navorsing is daarom gedoen in die oorblywende twee skole met hoofsaaklik Blanke, Swart en Indiër leerders. Weens die integrasie van leerders (en selfs opvoeders) uit verskillende bevolkingsgroepe in die skole, is die nodige diversiteit in deelnemers op hierdie manier verkry. Die bevindinge kan daarom moontlik van toepassing wees vir 'n wyer groep opvoeders en leerders.

Die lae responskoers op die aspek van opvoederervaring van die behoeftebepalingsfase het die aanvang van die navorsing en die navorsingsbeplanning beïnvloed. Die opvoeders se deelname sou moontlik verhoog kon word indien die navorser self die administrasie en motivering hiervan behartig het. Skoolhoofde is gevra om die opvoeders te motiveer om die vorms in te vul. Omdat die fokusgroepe op dieselfde aspekte gefokus het is die gebrek aan inligting uit die vorms grootliks oorkom.

Fokusgroeponderhoude is nie op band vasgelê nie omdat die lokale nie geskik was vir die toerusting nie. Dit het meegebring dat inligting moontlik verlore kon raak. Die probleem is oorkom deur notas te neem tydens die bespreking en besprekingspunte is op die blaaibord opgesom.

'n Teenwoordigheidsregister van die deelnemers is nie tydens die implementeringsfase gehou nie. Aantekeninge is wel gemaak van die hoeveelheid opvoeders wat elke sessie bygewoon het. Dit was dieselfde groep opvoeders wat

elke sessie bymekaar gekom het en hulle was bekend aan die navorser en die eksterne waarnemers.

Dit het in die eerste opleidingsessie geblyk dat die inhoud van die opleidingsmateriaal te veel was vir die beskikbare tyd en dat dit nie gepas was vir die vlak van kennis van die opvoeders nie. Die aksienavorsingsproses het dit gelukkig moontlik gemaak om hierdie terugvoer te gebruik om die sessies aan te pas by die opvoeders se behoeftes.

Die klein aantal deelnemers ( $n=47$ ) en die tipe vrae wat in die vraelys gevra is, het nie gevorderde statistiese ontledings moontlik gemaak nie. Vergelykings tussen verskillende groepe opvoeders volgens posvlak, volgens geslag en volgens skool kon nie sinvol gedoen word nie weens die klein getalle opvoeders in die hoër posvlakke.

Ter wille van betroubaarheid en geldigheid van waarnemings is 'n eksterne waarnemer ingesluit in die behoeftebepaling en die intervensie. Dit is egter nie gewens om twee verskillende persone as onafhanklike waarnemers te gebruik nie. In hierdie navorsing was dit egter nodig aangesien die een persoon tydens die verloop van die navorsing verhuis het na 'n ander provinsie. 'n Ander kollega is daarna gevra om die intervensie as waarnemer by te woon.

Nie die navorser of die waarnemer was voltyds betrokke by die skole nie. Dit was dus nie moontlik om klaswaarnemings te doen nie. Dit het 'n leemte gelaat aangesien die navorser moes steun op die opvoeders se terugvoeringsvorm (selfverslag) oor gebeure in die klaskamers. Direkte waarneming deur die navorser of 'n eksterne waarnemer sou baie meer betroubare inligting opgelewer het. Verder het inligting ook verlore geraak omdat opvoeders traag was om die terugvoervorms in te vul. Daar is egter in elke sessie gespreksgeleentheid vir opvoeders gegee om hul ervarings met mekaar te deel en hierdie verbale terugvoer is deur die waarnemer genoteer. Op hierdie manier het die opvoeders se klasgedrag as data vir die navorsing beskikbaar geraak.

Die integrering van opvoeders van die twee skole tydens die implementering van die opleiding het tot gevolg gehad dat uitkomst in die twee skole nie met mekaar vergelyk kon word nie. Dit het egter duidelike voordele vir die opleiding meegebring, omdat goeie praktyke uitgeruil is en in sommige gevalle bevestig is. Dit kan in opleiding met vrug benut word, veral wanneer skole wat op verskillende vlakke van bevoegdheid is rakende insluitende onderwys en die hantering van leerders met emosionele en gedragsbehoefte, saamgegroepeer word. Opvoeders kan dan uit mekaar se ervarings leer.

### **6.3.1 Bydrae van die studie tot die wetenskap**

Hierdie studie dui aan hoe insluitende onderwys vir leerders met emosionele en gedragsbehoefte verbeter kan word deur die deelname van opvoeders in 'n proses van aksienavorsing.

Aanbevelings in die verband is dat opvoeders betrek moet word by die ontwikkeling en implementering van die intervensie, omdat verandering wat van binne die gemeenskap (onderwys/skool) kom as meer effektief beleef word. Hierdie veranderinge of strategieë kan nie lukraak in enige ander onderwyskonteks van toepassing gemaak word nie, omdat dit konteks- (skool/omgewing) spesifiek is. Die beginsels wat hierin geleer is kan egter aangepas word vir enige ander konteks.

Sielkundiges het 'n rol te speel om verandering in die insluitende onderwys opset te fasiliteer en inligting te verskaf, omdat opvoeders nie noodwendig kennis dra van die emosionele en gedragsbehoefte wat leerders ervaar nie. Hulle het ook nie noodwendig die opleiding om die leerders by te staan nie. Sielkundiges kan 'n bydrae lewer in die fasiliteringsproses om interne hulpbronne (opvoeders en hul kennis asook dienste in die omgewing) te benut en ander hulpbronne te bekom om te voorsien in die veranderende behoeftes wat met insluitende onderwys gepaard gaan. In die studie is duidelik aangetoon hoe opvoeders (as hulpbronne) uitgebrei kan word en hoe veranderde skool/klas opsette geskep kan word. Wat egter van groot belang is, is dat ontwikkeling saam met die opvoeders behoort plaas te vind en dat die sielkundiges nie uit 'n posisie van outoriteit moet werk nie. Die kollektiewe deelname van onderwys en sielkunde tot die skepping van 'n insluitende opset vir leerders met

emosionele- en gedragsbehoefte kan beter oplossings en strategie bewerkstellig.

#### **6.4 AANBEVELINGS VIR VERDERE IMPLEMENTERING VAN DIE PROGRAM**

Tydens die implementering van die program het dit aan die lig gekom dat toekomstige gebruik verdere veranderinge aan die program sou verg. Die veranderinge word vervolgens kortliks aangeraak.

In elke sessie was daar kennelik te min tyd om die hoeveelheid inligting te hanteer. Elke sessie behoort dus minstens 3 uur lank te wees. Sekere dele van die opleidingsmateriaal kan egter weggelaat word op grond van die bepaalde behoeftes van die deelnemende opvoeders. Wanneer byvoorbeeld net met posvlak-1-opvoeders gewerk word, kan aspekte rondom skoolbestuur (afhangende van die behoeftes van die groep) weggelaat word. Ander dele kan ook saamgevoeg word soos die aanvanklike bekendstelling van emosionele en gedragsbehoefte, asook die meer spesifieke bespreking soos wat tydens sessie 2 plaasgevind het. So 'n aangepaste program kan moontlik soos volg saamgestel word:

##### **Sessie 1:**

Sisteemteorie, insluitende onderwys en klaspraktyk/-strategie wat bevorderlik is vir insluitende onderwys.

##### **Sessie 2:**

Eienskappe van emosionele en gedragsbehoefte (soos in sessie 1) geïntegreer met die omskrywings wat tydens sessie 2 gegee is, asook strategieë om dit te hanteer.



### **Sessie 3:**

Alternatiewe strategieë om dissipline te bevorder; strategieë om die opvoeder/ouerverhouding te verbeter; strategieë om die taak van die opvoeder te vergemaklik en sekere van die meer gevorderde strategieë om leerders by te staan.

Van die meer gevorderde strategieë soos probleemoplossingsvaardighede is nie bruikbaar vir alle opvoeders nie. Dit kan moontlik eerder as 'n aparte sessie aangebied word, waar meer tyd daaraan bestee kan word vir opvoeders wat werklik belangstel en gemaklik hiermee is. Dit hoef nie weggelaat te word nie aangesien heelwat opvoeders aangedui het dat hulle dit met vrug toepas.

Die ervaring wat opgedoen is deur hierdie navorsing het daartoe bygedra dat aanbevelings oor toekomstige opleiding gemaak kan word. Soortgelyke indiensopleiding kan meer effektief in skoolverband aangebied word, sodat die skool se hele personeel blootgestel word aan die strategieë (heelskoolbenadering). Op hierdie manier kan dit uiteindelik ontwikkel in strategieë wat deur al die opvoeders beoefen word. Dan kan die skool pro-aktief begin optree en opvoeders en mekaar help en ondersteun. Hier is dus dan sprake van 'n heelskoolbenadering (Davidoff & Lazarus, 2002) wat goeie resultate lewer soos duidelik gesien kon word uit die terugvoering van skool A.

'n Verdere aanbeveling is om twee skole ('n meer en 'n minder effektiewe skool) saam in een groep te groepeer. Dit blyk 'n goeie praktyk te wees omdat die een skool by die ander een kan leer.

Uit die insig waartoe die navorser gekom het tydens die studie behoort daar volgehoue ondersteuning en monitering plaas te vind tydens en selfs na afloop van die projek, om voortgesette ontwikkeling te verseker.

### **6.5 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING**

Hierdie navorsing is in twee skole gedoen. Verdere navorsing behoort 'n groter groep opvoeders uit verskillende tipes skole te betrek. Verskillende skole kan

saamgegroepeer word sodat opvoeders met verskillende vlakke van ervaring hul ervaring met ander kan deel en so by mekaar kan leer.

Om data-insameling te verbeter, behoort daar navorsers by die skole te wees wat waarnemings kan maak en/of onderhoude kan voer met opvoeders. Dit kan direkte waarneming van opvoeder- en leerdergedrag bevorder en keer dat bruikbare inligting verlore raak. Die instandhouding van die impak van die intervensie behoort ook aandag te geniet in verdere navorsing. Daar behoort ondersoek ingestel te word na hoe vinnig na die opleiding 'n verdere opvolgessie benodig word om kennis vas te lê, opvoeders gemotiveer te hou en te verhoed dat opvoeders weer verwaarloos voel.

In hierdie navorsing is die opleidingsmateriaal ontwikkel uit die behoeftes en ervarings van die opvoeders. Hierdie opleidingsmateriaal behoort verder geëvalueer te word deur die impak daarvan in 'n longitudinale studie te ondersoek voordat sodanige opleiding wyd versprei kan word.

Verdere navorsing rakende opleidingsprogramme in ouerskapvaardigheid wat opvoeders kan bystaan in hul ondersteuning van leerders met emosionele en gedragsbehoefte behoort verder ondersoek te word.

## **6.7 SLOTOPMERKING**

Die navorser het gepoog om tot begrip te kom van die strategieë vir opvoeders om leerders met emosionele en gedragsbehoefte te ondersteun binne insluitende onderwys. Die uitkoms van die aksienavorsingsproses het inderdaad aan die navorser baie insig verskaf in die hantering van leerdergedrag en ook getoon dat geen gevorderde ingreep nodig is om opvoeders te bemagtig nie. Opvoeders kan eerder kennis van goeie klaskamerpraktyk en hanteringstrategieë vanuit die veld van die sielkunde en ander dissiplines met groot vrug toepas, tot voordeel van die leerders maar ook van die groter gemeenskap.

## 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. Yoshikawa (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.

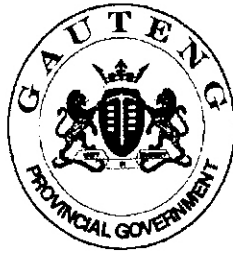
Winter, S.M. (2007). *Inclusive early childhood education: A collaborative approach*. Pearson: New Jersey.

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"

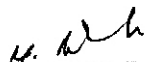
Degree: PhD

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

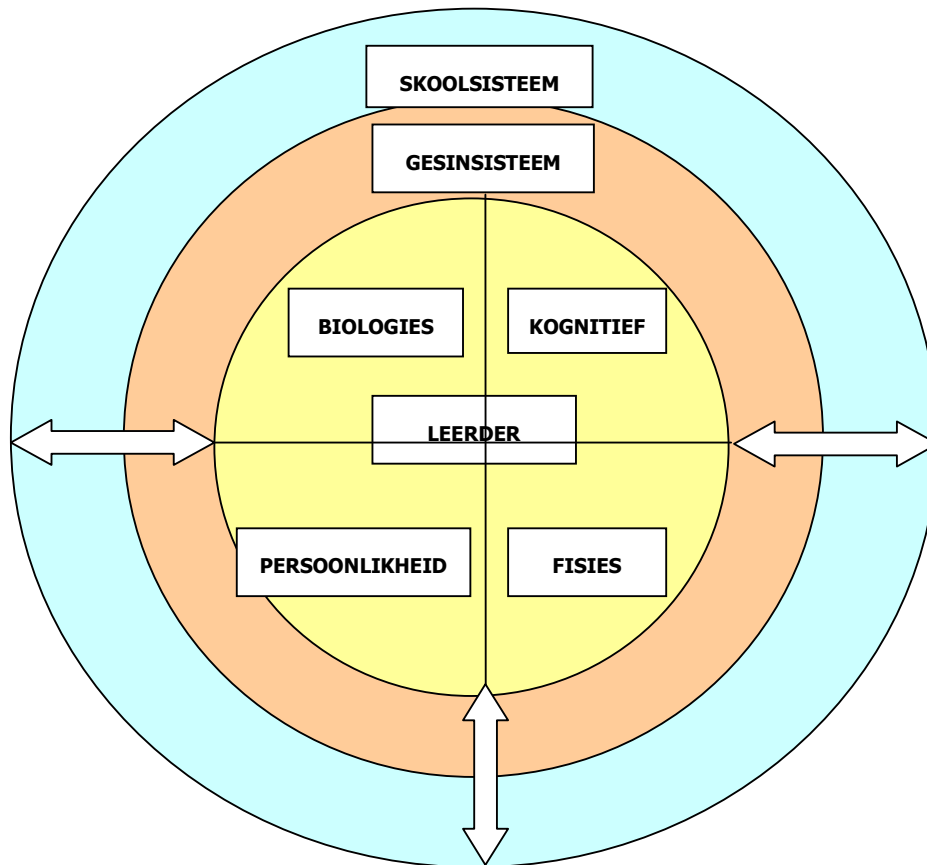


in die ouerhuis (Bester, 2006).

- Daar is 'n verhoogde voorkoms met adollessensie 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 taakgerigheid 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).
- Vermoed '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 (ouersistiem of skoolsistiem) 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 kompensاسie 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 suksesbeleving, wat maklik verwar kan word met luiheid, belangeloosheid of opstandigheid (Cooper, 2005; Kapp, 1991; Vaughn *et al.*, 2000)
- Neig tot baie negatiewe denkwysse, 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 geviktimizeer 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 hardvoggig 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 gedragsbehoefes (Prinsloo, 2005).

### **3.4.3 Straf**

Dit is belangrik om beloning meer as straf te gebruik in die beheer van leerders se gedrag. Nogtans 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 gedragsbehoefes 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 mootlik 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**

Kognitiewegedrag-terapie is daarop gemik om selfbeheer en ouderdom-toepaslike gedrag by leerders te verhoog. Kognitiewegedrag-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 uitkomst (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**

						<i>For office use</i>	
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, oudtiewe 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 uitstap, 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
Verminder 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