

Die verband tussen ouerskappraktyk en die aggressiewe gedrag van leerlinge in spesiale skole

deur

Phelia Jacoba Cockrell

'n Proefskrif voorgelê ter vervulling van 'n deel van die vereistes vir die
graad

PHILOSOPHIAE DOCTOR

in die Fakulteit Opvoedkunde

aan die

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA

Studieleier: Dr. Melanie Moen

Augustus 2020

VERKLARING

Ek verklaar dat hierdie tesis wat ek vir die Graad Philosophiae Doctor by die Universiteit van Pretoria indien my eie werk is en dat dit nie voorheen deur my by hierdie of enige ander tersiêre instansie ingedien is nie.

Phelia Jacoba Cockrell

Augustus 2020

ETIESE KLARINGSERTIFIKAAT



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA
UNIVERSITY OF PRETORIA
YUNIBESITHI YA PRETORIA
Faculty of Education

RESEARCH ETHICS COMMITTEE

CLEARANCE CERTIFICATE

CLEARANCE NUMBER: **EC 19/02/01**

DEGREE AND PROJECT

PhD

Die verband tussen ouerskappraktyk en die
aggressiewe gedrag van leerlinge in spesiale
skole

INVESTIGATOR

Ms Phelia Jacoba Cockrell

DEPARTMENT

Early Childhood Education

APPROVAL TO COMMENCE STUDY

11 March 2019

DATE OF CLEARANCE CERTIFICATE

04 June 2020

CHAIRPERSON OF ETHICS COMMITTEE: Prof Funke Omidire

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'F. Omidire', written over a horizontal line.

CC

Ms Bronwynne Swarts

Dr Melanie Moen

This Ethics Clearance Certificate should be read in conjunction with the Integrated Declaration Form (D08) which specifies details regarding:

- Compliance with approved research protocol,
- No significant changes,
- Informed consent/assent,
- Adverse experience or undue risk,
- Registered title, and
- Data storage requirements.

Opgedra aan
Anna-Marié

DANKBETUIGINGS

Ek wil graag my dankbaarheid aan die volgende persone oordra, want sonder hulle sou hierdie studie nie moontlik gewees het nie.

Julle het my lewensreis verryk en tot my menswees en groei bygedra.

- My Hemelse Vader vir seën, krag en genade. Hy het hierdie geleentheid in 'n tyd van groot verlies aan my gebied
- Dr. Melanie Moen, my studieleier, wat bereid was om my as student te aanvaar; vir haar inspirerende ondersteuning en bekwame studieleiding.
- Vir my dogter, Amelia, wat in haar ma geglo het, aangemoedig het, en vir al haar hulp met die tegnologie.
- Aan my geliefde suster, Anna-Marié, wat telkens vir weke kom huishou het sodat ek op my studie kon konsentreer.
- Vir my hartsvriendinne, Lizette en Marlene, wat in my geglo het en my aangemoedig het om my studie te voltooi.
- Aan die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns vir die befondsing van hierdie studie.
- Dankie aan my vriendin Lizette wat my gehelp het om foto's te kies vir die raampies aan die begin van elke hoofstuk.
- Dank aan Wanja Focaraccio (wanja@paperplain.co.za) vir die tegniese versorging van die tesis.
- Aan al die leerlinge met matige intellektuele disfunksie wat my lewe op 'n besondere manier aanraak.

OPSOMMING

Leerlinge met matige intellektuele disfunksie (MID) is 'n kohort leerlinge wie se hoë aggressievlakke onderrig in skole ernstig bemoeilik. Leerlinge met MID het 'n gemiddelde intelligensiekwosiënt (IK) van 55 tot 70 en hul verstandelike ontwikkeling is van twee tot agt jaar agter dié van leerlinge sonder MID. Leerlinge met MID vind dit moeilik om kennis toe te pas, en beskik oor swak verbale, taal-, lees- en wiskundige vaardighede. Hulle het 'n kort geheue en aandagspan, is hiperaktief en impulsief, vertolk nieverbale boodskappe verkeerd, en raak maklik gefrustreerd en geïrriteerd. Gevolglik het hierdie leerlinge 'n vier keer hoër risiko om aggressiewe gedragssuitvalle te openbaar wat vir onderwysers en belanghebbendes groot uitdagings bied. Die doel van hierdie studie was om te bepaal of die ouerskappraktyke van hierdie leerlinge se ouers bydra tot hulle aggressiewe gedragssuitvalle. 'n Fenomenologiese benadering en 'n kwalitatiewe ondersoek is gebruik. Vyftien leerlinge met MID en aggressiewe gedragssuitvalle is in diepte met semi-gestruktureerde onderhoude, dokumentestudie van leerderprofile en waarneming bestudeer. Die hoofbevinding van hierdie studie is dat die aggressiewe gedragssuitvalle in die skool 'n simptome was van dieperliggende probleme by die leerlinge. Hierdie dieperliggende probleme was 'n sameloop van negatiewe ouerskappraktyke, emosionele verwaarlosing en ingeperkte vermoëns om uitdagings toepaslik te hanteer. Negatiewe ouerskappraktyke het die volgende ingesluit: aggressiewe gedrag, onbetrokkenheid, permissiewe praktyke, gebrekkige kommunikasie en inkonsekwente dissipline met min ondersteuning, warmte en empatie. Die leerlinge met MID het gevoel dat hulle ouers emosioneel en fisies afwesig was, wat gelei het tot 'n gevoel van emosionele verwaarlosing, verwerping, verlies en 'n gebrek aan ondersteuning. Akkumulatiewe negatiewe faktore soos gesinsverbrokkeling en problematiese binding het ook oorsaaklik tot hul aggressiewe gedragssuitvalle bygedra. Hierdie leerders het nie die ondersteuning gehad om uitdagende gebeure te verwerk nie. Die leerders moes dit self verwerken en is met onverwerkte emosies aan hul eie lot oorgelaat. Die bevinding in hierdie studie was dat leerlinge met MID se akkumulatiewe negatiewe uitdagings (wat ontoepaslike ouerskappraktyke insluit), aanleiding gee tot impulsiewe reaktiewe aggressie wat met die geringste provokasie ontlok word.

ABSTRACT

Learners with mild intellectual disabilities (MID) are a cohort of learners whose high levels of aggressive behaviour make teaching in schools a challenging task. Learners with MID have an average intelligence quotient (IQ) of between 55 and 70 and their intellectual development is almost two to eight years behind their peers without MID. Learners with MID have difficulty in applying their knowledge and have poor verbal, language, reading and mathematical skills. Learners with MID also present with short memory and attention span, are hyperactive and impulsive, misinterpret non-verbal messages, and get easily frustrated and irritated. These learners are four times more likely to develop aggressive behaviour, which leads to certain challenges for teachers and other persons concerned. The purpose of this study was to determine whether the parental practices of these learners' parents were causative to their aggressive behaviour. A phenomenological approach and a qualitative research design were used. Fifteen learners with MID and aggressive behaviour were studied in depth through semi-structured interviews, document analysis and observation. The main findings of the study show that the aggressive behaviour in the school was only a symptom of underlying problems in the learners. These underlying problems were an unfortunate combination of negative parental practices, emotional neglect and a lack of skills to deal with challenges. Negative parental practices included: aggression, uninvolved and permissive parents, poor communication and inconsistent discipline with little support and empathy. The learners were left with the perception that their parents were emotionally and physically absent, which led to a feeling of emotional negligence, rejection, loss and inadequate support. Accumulative negative factors such as separated families and problematic attachment were causative to their aggressive behaviour. These learners were not supported adequately to deal with the challenges. They had to overcome these challenges by themselves and they were left with unresolved emotions. The finding in this study was that accumulative negative challenges of learners with MID (which included inappropriate parental practices) led to impulsive reactive aggression evoked by the least provocation.

TAALVERSORGINGSERTIFIKAAT

MJ de Jager

Vertaler en teksredigeerder

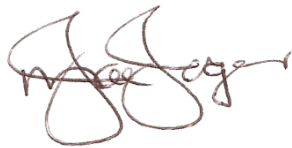
Selfoon: 083 455 3723
Adres: Tigerweg 9
Monumentpark
0181
PRETORIA
E-pos: mj.dejager@yahoo.com

WIE DIT MAG AANGAAN

Hiermee bevestig ek, die ondergetekende, dat ek die taalversorging van die doktrale proefskrif,

Die verband tussen ouerskappraktyk en die aggressiewe gedrag van leerlinge in spesiale skole, deur Phelia Jacoba Cockrell, behartig het.

Die onus was op die outeur om aan al my voorstelle en navrae aandag te skenk. Ek kan nie verantwoordelikheid gehou word vir enige veranderinge wat na die tyd aangebring is, of vir die finale tegniese versorging van die manuskrip nie.



MJ DE JAGER

27 Julie 2020

KERNBEGRIPPE

- Matige intellektuele disfunksie
- Aggressie
- Ouerskappraktyke
- Onbetrokke ouers
- Binding
- Verlies
- Verwerping
- Gebrekkige kommunikasie
- Emosionele verwaarlosing

KEY CONCEPTS

- Mild intellectual disability
- Aggression
- Parental practices
- Uninvolved parents
- Attachment
- Loss
- Rejection
- Inadequate communication
- Emotional neglect

LYS VAN AFKORTINGS

DBO	Departement van Basiese Onderwys
DBST	Distrik-gebaseerde ondersteuningspan (<i>District-based support teams</i>).
DKD	Departement van Korrektiewe Dienste
GDO	Gautengse Departement van Onderwys
ID	Intellektuele disfunksie
IK	Intelligensiekwosiënt
ISP	Individuele ondersteuningsplan (<i>Individual support plan</i>)
LP	Leerderprofiel
LSOB	Leerlinge met spesiale onderwysbehoefte
MID	Matige intellektuele disfunksie (<i>Mild intellectual dysfunction</i>)
PID	Baie ernstige intellektuele disfunksie (<i>Profound intellectual dysfunction</i>)
SBST	Skool-gebaseerde ondersteuningspan (<i>School-based support team</i>)
SIAO	Sifting, identifisering, assessering en ondersteuning (<i>Screening, identification, assessment and support</i>)
SID	Ernstige intellektuele disfunksie (<i>Severe intellectual dysfunction</i>)
SMT	Skoolbestuurspan (<i>School management team</i>)
SNA	Ondersteuning-en-behoefte-assessering (<i>Support needs assessment</i>).
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
UNICEF	United Nations International Children's Fund

INHOUDSOPGAWE

VERKLARING	i
ETIESE KLARINGSERTIFIKAAT	ii
OPGEDRA	iii
DANKBETUIGINGS	iv
OPSOMMING	v
ABSTRACT	vi
TAALVERSORGINGSERTIFIKAAT	vii
KERNBEGRIPE	viii
KEY CONCEPTS	ix
LYS VAN AFKORTINGS	x
INHOUDSOPGAWE	xi
BYLAES	xix
FIGURE	xix
TABELLE	xxi
HOOFSTUK 1: INLEIDING EN ORIËNTERING	1
1.1 INLEIDING	1
1.2 RASIONAAL	2
1.3 DIE DOEL VAN HIERDIE STUDIE	6
1.4 PROBLEEMSTELLING	6
1.4.1 PRIMÊRE NAVORSINGSVRAAG	7
1.4.2 SEKONDÊRE NAVORSINGSVRAE	7
1.5 DEFINIËRING VAN BEGRIPPE	8
1.5.1 OUERSKAPPRAKTYK	8
1.5.2 AGGRESSIEWE GEDRAG	9
1.5.3 SPESIALE SKOLE EN LEERLINGE MET MID	10

1.6	LITERATUUROORSIG	11
1.7	KONSEPTUELE RAAMWERK	16
1.7.1	BRONFENBRENNER SE BIO-EKOLOGIESE SISTEEM-ONTWIKKELINGSTEORIE	17
1.7.1.1	DIE MIKROSISTEEM	17
1.7.1.2	DIE MESOSISTEEM	18
1.7.1.3	DIE EKSOSISTEEM	18
1.7.1.4	DIE MAKROSISTEEM	18
1.7.1.5	DIE CHRONOSISTEEM	19
1.7.2	PIAGET SE KOGNITIEWE ONTWIKKELINGSTEORIE	19
1.7.2.1	STADIUM 1: SENSORIES-MOTORIESE STADIUM	20
1.7.2.2	STADIUM 2: VOOR-OPERASIONELE STADIUM	20
1.7.2.3	STADIUM 3: KONKREET-OPERASIONELE STADIUM	20
1.7.2.4	STADIUM 4: FORMEEL-OPERASIONELE STADIUM	21
1.7.3	BAUMRIND SE OUERSKAPSTYLMODEL	21
1.7.3.1	OUTORITÊRE OUERS	22
1.7.3.2	PERMISSIEWE OUERS	22
1.7.3.3	ONBETROKKE OUERS	22
1.7.3.4	GESAGHEBBENDE OUERS	23
1.8	NAVORSINGSMETODOLOGIE	23
1.8.1	PARADIGMATIESE AANNAMES	24
1.8.1.1	METODOLOGIESE PARADIGMA	24
1.8.1.2	METATEORETIESE PARADIGMA	24
1.8.2	NAVORSINGSONTWERP: MEERVOUDIGE GEVALLESTUDIE	25
1.8.3	NAVORSINGSMETODES	25
1.8.3.1	SEMI-GESTRUKTUREERDE ONDERHOUDE	25
1.8.3.2	DOKUMENTESTUDIE	26
1.8.3.3	WAARNEMING	27
1.9	DATA-INSAMELINGSPROSES	28
1.9.1	ROL VAN DIE NAVORSER	28
1.9.2	SELEKTERING VAN DIE DEELNEMERS	28
1.9.3	NAVORSINGSPLEK	29
1.10	DATA-ONTLEDING	29

1.11	OORSIG VAN HOOFSTUKKE	30
1.12	SAMEVATTING	32
HOOFSTUK 2: LITERATUURSTUDIE		34
2.1	INLEIDING	34
2.2	SPESIALESKOOLEERLINGE MET MATIGE INTELLEKTUELE DISFUNKSIE (MID)	35
2.2.1	KOGNITIEWE PROBLEME	36
2.2.2	SOSIALE PROBLEME	37
2.2.3	EMOSIONELE PROBLEME	38
2.2.4	AANPASSINGSPROBLEME	39
2.3	VERWYSINGPROSES VAN LEERLINGE MET MID NA 'n SPESIALE SKOOL	42
2.3.1	STADIUM 1: AANVANKLIKE SIFTING VOLGENS DIE LEERLING SE PROFIEL	43
2.3.2	STADIUM 2: IDENTIFISERING VAN LEER- EN ONTWIKKELINGSHINDERNISSE OP SKOOLVLAK	44
2.3.3	STADIUM 3: HULPVERLENING DEUR DIE SKOOL SE DEPARTEMENTELE DISTRIKSKANTOOR	44
2.3.4	STADIUM 4: AANBEVELING VIR PLASING IN 'n SPESIALE SKOOL	45
2.3.5	SAMEVATTING	45
2.4	AGGRESSIEWE GEDRAG	45
2.4.1	DEFINIËRING EN VERHELDERING VAN DIE BEGRIP AGGRESSIE	46
2.4.2	MANIFESTERING VAN AGGRESSIE IN SUID-AFRIKA EN DIE WÊRELD	47
2.4.3	ETIOLOGIE VAN AGGRESSIE	54
2.4.3.1	OUERSKAPPRAKTYKE EN -STYLE	55
2.4.3.2	DISFUNKSIONELE GESINNE	56
2.4.3.3	PROBLEMATIESE BINDING	56
2.4.3.4	KINDERVERWAARLOSING	57
2.4.3.5	MIDDELMISBRUIK	57
2.4.3.6	BUITENGEWOON STRENG DISSIPLINE	58
2.4.3.7	AGGRESSIEWE GEDRAG BINNE DIE GESIN	58
2.4.3.8	SKEIDING EN EGSKEIDING	60

2.4.3.9	ENKELOUERSKAP	61
2.4.3.10	SWAK EKONOMIESE POSISIE	61
2.4.3.11	INTELLEKTUELE INPERKING EN AGGRESSIEWE GEDRAG	62
2.4.4	LANGTERMYNIMPLIKASIES VAN AGGRESSIE	63
2.4.5	TIPES AGGRESSIE	65
2.4.5.1	DIREKTE AGGRESSIE	66
2.4.5.2	INDIREKTE AGGRESSIE	66
2.4.6	DIE DOEL VAN AGGRESSIE	67
2.4.6.1	PROAKTIEWE AGGRESSIE	67
2.4.6.2	REAKTIEWE AGGRESSIE	69
2.5	KINDGROOTMAAKPRAKTYKE	71
2.5.1	ONDERSKEID TUSSEN OUERSKAPSTYL EN -PRAKTYK	71
2.5.2	OUERSKAPPRAKTYKE	72
2.5.3	DIE INVLOED VAN INTELLEKTUELE INPERKINGE OP OUER- SKAPPRAKTYKE	74
2.6	SAMEVATTING	76
HOOFSTUK 3: KONSEPTUELE RAAMWERK		77
3.1	INLEIDING	77
3.2	BRONFENBRENNER SE BIO-EKOLOGIESE SISTEEM- ONTWIKKELINGSTEORIE	78
3.2.1	INLEIDING	78
3.2.2	DIE MIKROSISTEEM	81
3.2.3	DIE MESOSISTEEM	83
3.2.4	DIE EKSOSISTEEM	84
3.2.5	DIE MAKROSISTEEM	85
3.2.6	DIE CHRONOSISTEEM	85
3.2.7	TOEPASSINGS- EN NUTTIGHEIDSWAARDE VIR HIERDIE STUDIE	86
3.3	PIAGET SE KOGNITIEWE ONTWIKKELINGSTEORIE	87
3.3.1	INLEIDING	87
3.3.2	STADIUM 1: SENSORIES-MOTORIESE STADIUM	89
3.3.3	STADIUM 2: VOOR-OPERASIONELE STADIUM	89
3.3.4	STADIUM 3: KONKREET-OPERASIONELE STADIUM	89
3.3.5	STADIUM 4: FORMEEL-OPERASIONELE STADIUM	90

3.3.6	TOEPASSINGS- EN NUTTIGHEIDSWAARDE VIR HIERDIE STUDIE	90
3.4	BAUMRIND SE OUERSKAPSTYLMODEL	91
3.4.1	INLEIDING	91
3.4.2	OUTORITÊRE OUERS	93
3.4.3	PERMISSIEWE OUERS	94
3.4.4	ONBETROKKE OUERS	95
3.4.5	GESAGHEBBENDE OUERS	97
3.4.6	TOEPASSINGS- EN NUTTIGHEIDSWAARDE VIR HIERDIE STUDIE	98
3.5	KONSEPTUELE RAAMWERK VIR HIERDIE STUDIE	98
3.6	SAMEVATTING	100
HOOFSTUK 4: NAVORSINGSMETODOLOGIE EN STRATEGIEË		101
4.1	INLEIDING	101
4.2	PARADIGMATIESE AANNAMES	101
4.2.1	METODOLOGIESE PARADIGMA	102
4.2.2	METATEORETIESE PARADIGMA	104
4.3	NAVORSINGSONTWERP	106
4.3.1	MEERVOUDIGE GEVALLESTUDIE	106
4.3.2	NAVORSINGSMETODES	107
4.3.2.1	SEMI-GESTRUKTUREERDE ONDERHOUDE	107
4.3.2.2	DOKUMENTESTUDIE	110
4.3.2.3	WAARNEMING	111
4.4	DATA-INSAMELINGSPROSES	112
4.4.1	ROL VAN DIE NAVORSER	112
4.4.2	SELEKTERING VAN DIE DEELNEMERS	113
4.4.2.1	DEELNEMERS SE BIOGRAFIESE DATA EN OORTREDINGS	116
4.4.2.2	DEELNEMERS SE OUDERDOM	117
4.4.2.3	DEELNEMERS SE JAARVLAK	117
4.4.2.4	DEELNEMERS SE GESLAG	118
4.4.2.5	DEELNEMERS SE RAS	119
4.4.2.6	DEELNEMERS SE HUISTAAL	119
4.4.2.7	DEELNEMERS SE WOONGEBIEDE	120

4.4.3	NAVORSINGSPLEK	120
4.5	DATA-ONTLEDING	122
4.6	KWALITEITSKRITERIA	124
4.6.1	GELOOFWAARDIGHEID	124
4.6.2	OORDRAAGBAARHEID	125
4.6.3	BETROUBAARHEID	126
4.6.4	BEVESTIGBAARHEID	126
4.6.5	TRIANGULASIE	126
4.7	ETIESE OORWEGINGS	127
4.7.1	TOESTEMMING VAN DIE ETIEKKOMITEE	127
4.7.2	INGELIGTE IN- EN TOESTEMMING VAN AL DIE ROLSPELERS	128
4.7.3	BESKERMING VAN PRIVAATHEID EN VERTROULIKHEID	129
4.7.4	MOONTLIKE RISIKO EN SKADE AAN DIE DEELNEMERS	130
4.8	SAMEVATTING	131
HOOFSTUK 5: DATA-ONTLEDING		132
5.1	INLEIDING	132
5.2	DATA-ONTLEDING VAN ONDERHOUDE, LEERDER- PROFIELE EN WAARNEMING	132
5.2.1	DATA UIT DIE ONDERHOUDE	133
5.2.1.1	VRAAG 1: VERTEL MY MEER VAN JOUSELF EN JOU HUIS	133
5.2.1.2	VRAAG 2: HOE SAL JY JOU PA (OF STIEFPA) BESKRYF?	136
5.2.1.3	VRAAG 3: HOE SAL JY JOU MA (OF STIEFMA) BESKRYF?	142
5.2.1.4	VRAAG 4: IS JY GELUKKIG IN JOU OUERHUIS? WAT IS VIR JOU LEKKER?	142
5.2.1.5	VRAAG 5: HOE TREE JOU OUERS OP AS JY IETS GOED DOEN OF IN DIE HUIS HELP? (BYVOORBEELD: HELP MET HUISTAKIES, TUINWERK EN MOTORS WAS.)	144
5.2.1.6	VRAAG 6: WAT DOEN JOU OUERS AS JY IETS STOUTS DOEN? (BYVOORBEELD: HOE SAL JOU OUERS OPTREE AS JY NIE BETYDS HUIS TOE KOM NIE?)	145
5.2.1.7	VRAAG 7: IS JOU OUERS BETROKKE BY DIE SKOOL?	146
5.2.1.8	VRAAG 8: VERTEL JY JOU OUERS AS IETS JOU ONGELUKKIG MAAK?	150
5.2.1.9	VRAAG 9: KEN JOU OUERS JOU MAATS?	152
5.2.1.10	VRAAG 10: WAT HET TUSSEN JOU EN X GEBEUR? WAT HET JOU KWAAD GEMAAK?	153

5.2.2	DATA UIT LEERDERPROFIELE (LP)	158
5.2.2.1	INTELLEKTUELE ONTWIKKELING	159
5.2.2.2	EMOSIONELE ONTWIKKELING	163
5.2.2.3	SOSIALE ONTWIKKELING	165
5.2.3	DATA UIT WAARNEMING VAN LEERLINGE TYDENS ONDER- HOUDE	170
5.3	SAMEVATTING	172
HOOFSTUK 6: DATA-INTERPRETASIE EN LITERATUUR-KONTROLE		173
6.1	INLEIDING	173
6.2	TEMA 1: PROBLEMATIESE GESINSFUNKSIONERING	174
6.2.1	SUBTEMA 1: GESINSVERBROKKELING EN VERLIES	175
6.2.1.1	DATA-INTERPRETASIE	175
6.2.1.2	LITERATUURKONTROLE: DIE INVLOED VAN GESINSVERBROKKELING EN VERLIES OP DIE AGGRESSIEWE GEDRAG VAN LEERLINGE MET MID	179
6.2.2	SUBTEMA 2: PROBLEMATIESE BINDING MET DIE MA	184
6.2.2.1	DATA-INTERPRETASIE	184
6.2.2.2	LITERATUURKONTROLE: DIE INVLOED VAN PROBLEMATIESE BINDING MET DIE MA OP DIE AGGRESSIEWE GEDRAG VAN LEERLINGE MET MID	192
6.2.3	SUBTEMA 3: VERWERPING	194
6.2.3.1	DATA-INTERPRETASIE	194
6.2.3.2	LITERATUURKONTROLE: DIE INVLOED VAN VERWERPING OP DIE AGGRESSIEWE GEDRAG VAN LEERLINGE MET MID	196
6.2.4	SUBTEMA 4: AGGRESSIE BINNE GESINSVERBAND	197
6.2.4.1	DATA-INTERPRETASIE	197
6.2.4.2	LITERATUURKONTROLE: DIE INVLOED VAN AGGRESSIEWE GEDRAG BINNE DIE GESIN OP DIE AGGRESSIEWE GEDRAG VAN LEERLINGE MET MID	202
6.3	TEMA 2: GEBREKKIGE OUERSKAPPRAKTYKE WAT BYDRA TOT DIE ONTWIKKELING VAN AGGRESSIE IN LEERLINGE MET MID	203
6.3.1	DATA-INTERPRETASIE	203
6.3.2	LITERATUURKONTROLE: GEBREKKIGE OUERSKAPPRAK- TYKE EN -STYLE WAT BYDRA TOT DIE ONTWIKKELING VAN AGGRESSIE IN LEERLINGE MET MID	221

6.4	TEMA 3: TIPIESE AGGRESSIE WAARAAN LEERLINGE MET MID HUL SKULDIG MAAK	226
6.4.1	DATA-INTERPRETASIE	226
6.4.2	LITERATUURKONTROLE: TIPIESE AGGRESSIE WAARAAN LEERLINGE MET MID HUL SKULDIG MAAK	227
6.5	SAMEVATTING	229
HOOFSTUK 7: SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS		230
7.1	INLEIDING	230
7.2	OORSIG VAN DIE VORIGE HOOFSTUKKE	230
7.3	OORSIG VAN DIE LITERATUURSTUDIE EN NAVORSINGSBEVINDINGE	232
7.3.1	OPSOMMING VAN DIE SLEUTELBEVINDINGE UIT DIE LITERATUUR	232
7.3.2	OPSOMMING VAN DIE SLEUTELBEVINDINGE VAN DIE NAVORSINGSBEVINDINGE	234
7.4	OPSOMMING VAN DIE NAVORSINGSBEVINDINGE	237
7.4.1	INLEIDING	237
7.4.2	SEKONDÊRE NAVORSINGSVRAE	237
7.4.2.1	SEKONDÊRE NAVORSINGSVRAAG 1	237
	<i>Watter akkumulatiewe sistemiese faktore dra by tot die aggressiewe gedrag van leerlinge met MID?</i>	
7.4.2.2	SEKONDÊRE NAVORSINGSVRAAG 2	240
	<i>Is daar spesifieke snellers wat tot aggressie by leerlinge met MID lei?</i>	
7.4.2.3	SEKONDÊRE NAVORSINGSVRAAG 3	241
	<i>Is daar spesifieke ouerskappraktyke wat geïdentifiseer kan word by ouers van leerlinge met MID wat aggressie toon?</i>	
7.4.3	PRIMÊRE NAVORSINGSVRAAG	244
	<i>Tot watter mate is daar 'n verband tussen die ouerskappraktyke en die aggressiewe gedrag wat spesialeskoolleerlinge met matige intellektuele disfunksie (MID) openbaar?</i>	
7.5	BYDRAE VAN DIE STUDIE	247
7.6	AANBEVELINGS	248

7.6.1	AANBEVELINGS VIR OUERS	248
7.6.2	AANBEVELINGS VIR ONDERWYSERS	248
7.6.3	AANBEVELINGS VIR ONDERWYSBELEIDMAKERS	249
7.6.4	AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING	249
7.7	BEPERKINGE VAN DIE STUDIE	250
7.8	SAMEVATTING	251
7.9	TEN SLOTTE	254
BRONNELYS		255
BYLAES		290
Bylaag A	Toestemming van GDO	290
Bylaag B	Toestemming van die beheerliggaam van die skool	292
Bylaag C	Toestemming van die skoolhoof van die skool	294
Bylaag D	Instemming van die sielkundiges en terapeute	296
Bylaag Ea	Toestemming van die ouers/voogde (Afrikaans)	297
Bylaag Eb	Toestemming van die ouers/voogde (Engels)	299
Bylaag Fa	Instemming van die leerlinge (Afrikaans)	301
Bylaag Fb	Instemming van die leerlinge (Engels)	303
Bylaag G	Semi-gestruktureerde vraelys vir onderhoude	305
Bylaag H	Uittreksel uit die gedragskode van die skool	306
Bylaag I	Werkwyse om temas en subtemas te identifiseer	307
FIGURE		
Figuur 1.1	Toename in aggressiewe gedrag in Suid-Afrikaanse skole	3
Figuur 1.2	Sistemiese kontekste waarbinne kinders aggressiewe gedrag beleef	14
Figuur 1.3	Konseptuele raamwerk vir hierdie studie	17
Figuur 1.4	Visuele voorstelling van die verloop van die studie	33
Figuur 2.1	Gebrekkige ontwikkeling van leerlinge met MID	41
Figuur 2.2	Die SIAO-verwysingsproses na spesiale skole	43

Figuur 2.3	Suid-Afrika se kultuur van aggressiewe gedrag	51
Figuur 3.1	Bronfenbrenner se bio-ekologiese sisteemontwikkelings-teorie	81
Figuur 3.2	Piaget se kognitiewe ontwikkelingsteorie	91
Figuur 3.3	Baumrind se ouerskapstylmodel	93
Figuur 3.4	Konseptuele raamwerk vir hierdie studie	99
Figuur 4.1	Deelnemers se ouderdom	117
Figuur 4.2	Deelnemers se jaarvlak	118
Figuur 4.3	Deelnemers se geslag	118
Figuur 4.4	Deelnemers se ras	119
Figuur 4.5	Deelnemers se huistaal	120
Figuur 5.1	Deelnemers se gesinne waar hulle woon	136
Figuur 5.2	Deelnemers se verhoudings met hul pa's/stiefpa's	137
Figuur 5.3	Deelnemers se beleving van hul ouerhuise	143
Figuur 5.4	Ouers se respons op kinders wat met huistakies help	144
Figuur 5.5	Ouers se dissiplinepraktyke	146
Figuur 5.6	Ouers se betrokkenheid by die skool	147
Figuur 5.7	Kommunikasie tussen ouers en deelnemers	152
Figuur 5.8	Snellers wat tot bakleiery lei	154
Figuur 5.9	Tipiese gebrekkige ontwikkeling van die deelnemers aan hierdie studie	170
Figuur 6.1	Temas en subtemas wat in hierdie studie na vore gekom het	174
Figuur 6.2	Gesinsverbrokkeling	175
Figuur 6.3	Problematiese binding met die ma	185
Figuur 6.4	Aggressie binne gesinsverband	197
Figuur 6.5	Onbetrokke ouerskappraktyk as sentrale tema in die aggressiewe gedrag van die deelnemers aan hierdie studie	218
Figuur 6.6	Snellers vir direkte-reaktiewe aggressie	227
Figuur 7.1	Oorvleueling van ouerskappraktyke van die deelnemers se ouers	244
Figuur 7.2	Akkumulاسie van negatiewe faktore wat bydra tot die aggressie van leerlinge met MID	253

TABELLE

Tabel 2.1	Algemene karaktertrekke van 'n leerling met MID	40
Tabel 4.1	Deelnemers se biografiese data en oortredings	116
Tabel 6.1	Opsomming van gebrekkige ouerskappraktyke en -style as oorsaaklike faktor tot aggressiewe gedrag	220



1.1 INLEIDING

Spesiale onderwys, wat gemoeid is met leerlinge met intellektuele disfunksie, is 'n onderwerp wat nie deeglik in Suid-Afrika nagevors is nie. Dit blyk dat spesiale onderwys vir leerlinge met liggaamlike inkortings meer empatie en aandag van die breë publiek en sakesektor kry, moontlik omdat sigbare tekortkominge onmiddellik visueel en emosioneel tot 'n mens spreek (Taylor, 2002:57; Taliep, Ismail & Titi, 2018:1). Uit die beperkte navorsing oor spesialeskoolleerlinge¹ met intellektuele disfunksie blyk dit dat die veld ook nie die belangstelling van navorsers, veral in die Suid-Afrikaanse konteks, geniet nie (Lakhan & Kishore, 2018:44).

Een van die temas wat herhaaldelik in die beperkte literatuur en in gesprekke met betrokkenes by spesiale onderwys na vore kom, is hierdie kinders se problematiese gedragssuitvalle. Trouens, dit is ook een van die aspekte waarvolgens hierdie leerlinge vir plasing in spesiale onderwys geëvalueer word (DBE, 2014). Hierdie leerlinge het 'n groter geneigdheid om aggressiewe gedrag te toon (Oldfield, Humphrey & Hebron, 2017:146; Murray & Greenberg, 2006:220), en daar is bevind dat hierdie leerlinge tot 'n vier keer hoër risiko het om probleme op emosionele en sosiale vlakke te ontwikkel (Rodas, Zeedyk & Baker, 2016:1200). Hierdie gebrekkige ontwikkeling verhoog die leerling se risiko om aggressiewe gedrag te ontwikkel en hierdie tendens is wyd in spesialeskoolonderwys sigbaar. Indien in die Suid-Afrikaanse konteks spesifiek gesoek word na die aggressiewe gedrag wat by die **matig** intellektueel disfunksionele kohort voorkom, is die literatuur uiters gebrekkig. Na my beste wete is daar in die Suid-Afrikaanse konteks nog geen navorsing gedoen oor die aggressiewe gedrag van spesialeskoolleerlinge met matige intellektuele disfunksie (MID) en hoe dit deur

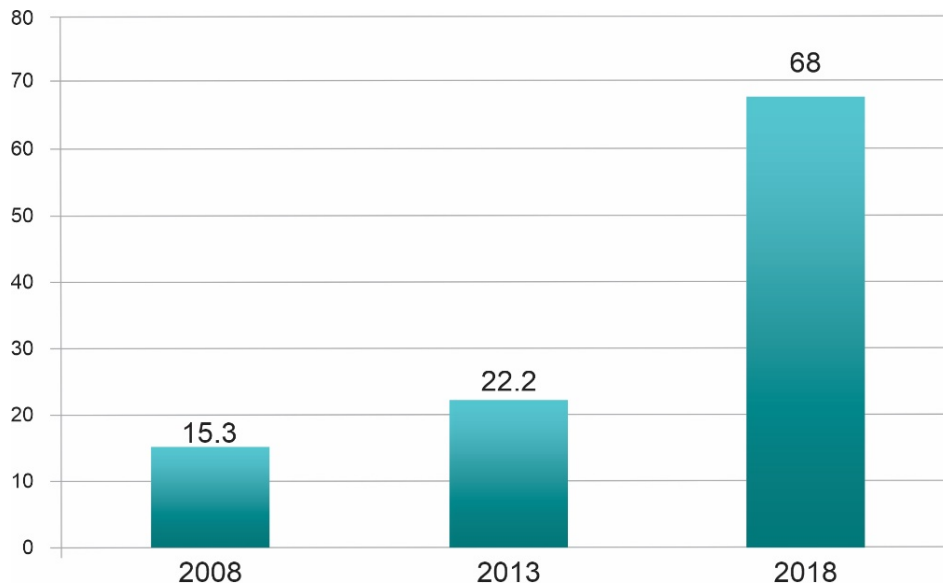
¹ In hierdie studie word gefokus op leerlinge met matige intellektuele disfunksie (MID), wat deel vorm van die hele spektrum van leerlinge met spesiale onderwysbehoefte (LSOB).

gebreekte ouerskappraktyke beïnvloed word. Hierdie gebrek aan literatuur het my tot hierdie studie aangespoor en my belangstelling word hier onder verder verduidelik.

1.2 RASIONAAL

My belangstelling in die aggressiewe gedrag van spesialeskoolleerlinge met MID spruit uit my verbondenheid aan so 'n spesiale skool (LSOB-skool), en die hantering van dissiplinêre probleme in die skool. Uit die hantering van die leerlinge se gedragsprobleme, asook uit gesprekke met kollegas by dieselfde en soortgelyke spesiale skole, het 'n bewustheid ontstaan van hoe uitdagend dit is om aggressiewe gedrag in hierdie skole te bestuur. Die onderwysers vind dit toenemend moeilik, en soms selfs onmoontlik, om aggressiewe gedrag binne die voorgeskrewe departementele riglyne te hanteer. Die huidige wetgewing en strafmaatreëls wat deur die Departement van Basiese Onderwys (DBE, 1996; 2001) voorgeskryf word, het feitlik geen invloed op hierdie leerlinge se optrede nie en dien ook nie as afskrikmiddel nie (SAOU, 2018).

Alhoewel spesialeskoolleerlinge 'n groter geneigdheid tot aggressie toon, is aggressiewe gedrag nie eiesoortig aan spesialeskoolleerlinge nie (Ageranioti-Bélanger, Brunet, D'Anjou, Tellier, Boivin & Gauthier, 2012:84). Skole in Suid-Afrika, trouens wêreldwyd, gaan die afgelope aantal jare gebuk onder 'n vlag van aggressiewe gedrag en Van der Westhuizen en Maree (2009:44) verwys daarna as 'n "tsoenami van geweld". In 2015 is Suid-Afrika wêreldwyd as die land met die tweede hoogste voorkoms van aggressiewe gedragsuitvalle binne skoolverband aangewys (Ntuli, 2015). Enkele media-opskrifte soos "Gautengse skole róf – Lesufi vra ouers se hulp met dissipline" (Kruger, 2018:1); "Schools are so violent teachers live in fear" (Child Trends, 2017:1); en "Bewapen onnies" (Lawrence, 2019:10) skets die geweldsituasie in Suid-Afrikaanse skole. In 2008 is bevind dat 15,3% van alle skoolgaande leerlinge (laer- en hoërskole) die een of ander vorm van aggressiewe gedrag by die skool beleef het (Burton, 2008b:16). In 2013 het dié persentasie tot 22,2% gestyg (Burton & Leoschut, 2013:xi), en in 2018 bevind Richter, Mathews, Kagura en Nonterah (2018:185) dat die persentasie tot 68% gestyg het. Die bogenoemde statistiek word in Figuur 1.1 geïllustreer.



Figuur 1.1: Toename in aggressiewe gedrag in Suid-Afrikaanse skole

Bronne: Burton (2008b:16); Burton en Leoschut (2013:xi) en Richter et al. (2018:185)

Aggressiewe gedrag kom nie net in skole voor nie. Die skoolkonteks is eintlik net 'n refleksie van die gebeure in die kind se ouerhuis en die breër gemeenskap waarin die kind woon (Leoschut, 2008:1; South African Council for Educators, 2011:7; Ngqela & Lewis, 2012:88; Kawabata, Alink, Tseng, Van Ijzendoorn & Crick, 2011:242). Daaglik word in die media – radio, televisie, sosiale media en dagblaaie – gerapporteer van voorvalle van vyandige, gewelddadige en aggressiewe gedrag wat wydverspreid in die samelewing voorkom. Dit wil voorkom asof dit 'n algemene vorm van interaksie tussen mense geword het. Volgens die Institute for Economics and Peace se misdaadindeks van 2020 word Suid-Afrika beskou as die land met die agste hoogste misdaadsyfer in die wêreld, waarvan aanrandings, verkragtings en geweldsmisdade die meeste voorkom. Die normalisering van geweld word as een van die redes daarvoor aangedui. Suid-Afrika het wêreldwyd ook die hoogste voorkoms van verkragtings en word as "the rape capital of the world" beskou, met een uit elke vier mans wat erken dat hulle al iemand verkrag het (Institute for Economics and Peace, 2020). Dit is egter 'n tendens wat nie net in Suid-Afrika voorkom nie, maar wêreldwyd waargeneem word. Indien die voorkomssyfer van hierdie voorvalle oor die afgelope paar jaar vergelyk word, blyk dit dat ons in 'n wêreld lewe wat toenemend meer gewelddadig word en buite beheer is (Volungis & Goodman, 2017:1–11; UNESCO, 2019).

In 'n ondersoek deur Richter et al. (2018:184) is bevind dat 99% van die kinders in Suid-Afrika al aggressiewe voorvalle gesien het of 'n slagoffer daarvan in hul ouerhuse, gemeenskap of skole was. Hierdie aggressiewe gedrag en geweld word ook in skole waargeneem en is 'n onderwerp wat al deeglik nagevors is. In Suid-Afrika is hierdie probleem al deur verskeie navorsers ondersoek. Burton (2007) het die oorsake van jeugmisdaad ondersoek; Burton en Leoschut (2013) het 'n navorsingsverslag saamgestel oor geweld in Suid-Afrikaanse skole; Ward (2007) het die oorsake van jeuggeweld ondersoek; Mncube en Harber (2013) het 'n verslag oor geweld in skole saamgestel; Ngqela en Lewis (2012) het geweld in townshipskole ondersoek; Leoschut en Kafaar (2017) het viktimisering in skole ondersoek en Richter et al. (2018) het geweld in skole in Johannesburg–Soweto ondersoek. Verskeie internasionale navorsingstudies, waarvan enkeles hier genoem word, is ook gedoen: Fatima en Malik (2015) het die oorsake van aggressiewe gedrag onder sekondêreskoolleerlinge ondersoek; Greene (2005) het ondersoek hoe geweld en aggressie in skole verminder kan word; Said (2016) het spesifiek op geweld in Amerikaanse skole gefokus; Ravi en Ahluwalia (2017) het die etiologie van aggressie ondersoek, en Fung, Gerstein, Chan en Hurley (2013) het aggressie onder kinders in Hongkong ondersoek.

Uit hierdie navorsingstudies blyk dit dat aggressie by kinders verskillende oorsake kan hê, waarvan problematiese ouerhuse, gewelddadige samelewings, portuurgroepe, beskikbaarheid van dwelms en wapens, rasseverskille, kultuur- en godsdienstige verskille enkeles is. Dit blyk dus dat gedrag in skole die resultaat is van kinders se interaksie met kontekste of sisteme waaraan hulle blootgestel is (Pillay & Terlizzi, 2009:494). Een van die faktore wat telkens sterk na vore kom, is die invloed van die ouerhuis. Die ouerhuis is die kernsisteem binne die breëre gemeenskap en word tradisioneel as 'n veilige plek vir kinders beskou waar hulle hul eerste bande vorm en waar hul waardesisteme gevorm word (Moen & Bezuidenhout, 2017:992; Babore, Carlucci, Cataldi, Phares & Trumello, 2017:740; Charalampous, Demetriou, Tricha, Ioannou, Georgiou, Nikiforou & Stravrinides, 2018:118; Myburgh, Poggenpoel & Du Plessis, 2011:590). In die huis leer kinders wat aanvaarbare gedrag is en wat nie (Aunola & Nurmi, 2005:1144; Llorca, Richaud & Malonda, 2017:2).

Ongelukkig beleef meer as 50% van die kinders in Suid-Afrika aggressie in hulle ouerhuise, en as aggressie deel van die ouerhuis uitmaak, is dit dié aangeleerde gedrag wat die kind in ander samelewingskontekste openbaar (Rode, Rode, Marganski & Januszek, 2019:435). Baumrind (1967) het reeds in 1967 bevind dat indien die primêre voorbeeld, naamlik die ouers, gebrekkig en swak is, dit tot gedragsprobleme by kinders kan lei. Ward (2007:9–11), Trentacosta, Hyde, Shae, Dishion, Gardner en Wilson, (2008:1211) en Burton (2008a:1) bevestig die bevindinge. Ickick, Lauer, Romo, Dupuy, Lépine en Vorspan (2013:522–524) se ondersoek bevestig ook dat huislike omstandighede 'n invloed op die kind se gedragspatrone het. As 'n kind byvoorbeeld grootword in 'n huis waar 'n ouer mishandel word, mag die kind dit as die norm aanvaar, en 'n kind wat vanaf 'n vroeë ouderdom aan geweld in die ouerhuis blootgestel is, toon in die adolessente jare 'n groter geneigdheid tot aggressie, antisosiale gedrag en geweld (Moen & Bezuidenhout, 2017:1000; Kemme, Hanslmaier & Pfeiffer, 2014:129–130; Kawabata et al., 2011:242; Savage, 2014:165). 'n Groot bron van kommer is dat kinders wat met aggressie en geweld grootword, daarvoor afgestomp raak en dit as die norm aanvaar. Kinders wat gereeld toeskouers of slagoffers van geweld is, kan ook emosionele skade opdoen wat in hulle gedrag en interpersoonlike verhoudings weerspieël word (Gasa, 2005:1).

Die aggressiewe gedrag van leerlinge met MID moet teen hierdie agtergrond van gewelddadige samelewings en problematiese ouerhuise verreken word. Soos reeds genoem, het leerlinge met MID 'n groter geneigdheid tot aggressiewe gedragsuitvalle wat in skole vir onderwysers 'n groot, soms onuithoudbare situasie, skep en optimale leer belemmer. Alhoewel hierdie leerlinge oënskynlik nie in voorkoms van hul medeleerlinge in hoofstroomskole verskil nie, is daar tog wesenlike verskille tussen hulle. Hierdie verskille sluit in: ingeperkte intellektuele vermoë, gebrekkige vermoë om gefokus te bly, 'n baie kort aandagspan, baie swak lang- en korttermyngeheue, die onvermoë om abstrak te dink, en gebrekkige sosiale en emosionele ontwikkeling (Woolfolk & Perry, 2013:251; McDevitt & Ormrod, 2013:18). Leerlinge met MID se vermoë om selfbeheersing aan die dag te lê is ingeperk; hulle het gewoonlik 'n lae selfbeeld, raak maklik geïrriteerd, en word vinnig kwaad (Kaufman, De Wet & Stadler, 2001:150; Hargreaves, 2013:566). Om hierdie rede is dit nodig dat hierdie leerlinge se aggressiewe gedragspatrone en die moontlike

buite-invloede wat daartoe kan lei, binne die grense van hul ingeperkte vermoëns verstaan moet word. Omdat ek nie binne die Suid-Afrikaanse konteks literatuur oor die aggressiewe gedrag by spesialeskoolleerlinge met matige intellektuele disfunksie kon opspoor nie, het dit tot hierdie studie gelei.

1.3 DIE DOEL VAN HIERDIE STUDIE

Die doel van hierdie studie was om die ouerskappraktyke wat moontlik tot die ontwikkeling van aggressiewe gedrag by spesialeskoolleerlinge met MID kon bydra te identifiseer om die fenomeen beter te verstaan. Uit die literatuur is dit duidelik dat die ouerhuis 'n belangrike sosialiseringfunksie het en 'n bepalende rol in die vorming van sosiaal-aanvaarbare gedrag speel. Daarom kan ons aanvaar dat daar 'n verband tussen die aggressiewe gedrag van hierdie leerlinge en hul ouers se ouerskappraktyke bestaan. Die doel van die navorsing was dus nie om te bepaal óf daar 'n verband tussen gebrekkige ouerskappraktyke en die aggressiewe gedrag van spesialeskoolleerlinge met MID is nie. Die doel van die studie was om die **intensiteit** of die omvang van hierdie verband te bepaal. Die studie is spesifiek gerig op spesialeskoolleerlinge met MID en dit word nagevors uit die oogpunt van hierdie leerlinge. Na die beste van my wete bestaan daar nie enige navorsing oor die aggressie van hierdie spesifieke kohort nie, en met hierdie studie word die leemte in die literatuur hanteer. Hierdie studie kan as baanbreker-navorsing beskou word om vir leerlinge met MID voorspraak te maak en om belangstelling in hierdie leerlinge, wat tot dusver nie veel aandag geniet het nie, aan te wakker. 'n Wetenskaplike ondersoek kan die kennis oor hierdie leerlinge uitbrei en kan daartoe lei dat die persone wat by hulle betrokke is, soos hulle ouers, onderwysers en terapeute, hulle gedrag beter kan verstaan en meer effektiewe maniere kan ontwikkel om hul aggressiewe gedragsuitvalle te hanteer.

1.4 PROBLEEMSTELLING

Die doel van hierdie studie was om die verband tussen ouerskappraktyk en die aggressiewe gedrag van leerlinge met MID te ondersoek. Hierdie leerlinge se gedrag skep 'n bykans onuithoudbare situasie in die skool wat effektiewe onderrig bemoeilik.

Hierdie probleem moet verstaan word teen die agtergrond dat kinders in Suid-Afrika groot word in ouerhuise wat gesetel is in 'n samelewing waar geweld kultuurstatus gekry het. In hierdie gewelddadige samelewing en konteks is ouers se kindgrootmaakpraktyke kritiek om sosiaal-aanvaarbare gedrag by hul kinders vas te lê. Ten spyte van vele veranderinge in die moderne tye, leer kinders steeds gedrag by hul ouers aan en die ouerskappraktyk wat die ouers volg is 'n sterk en beduidende voorspeller vir die kind se latere gedrag (Charalampous et al., 2018:110, 118). Die ouerhuis, en ouers se ouerskappraktyke in die besonder, het die mees beduidende bydrae tot die ontwikkeling van die kind se gedrag (Aunola & Nurmi, 2005:1144; Reitz, Dekovic & Meijer, 2006:420; Roche, Ahmed & Blum, 2008:2023–2024). Goeie familiefunksionering is dus belangrik vir kinders om later toereikend in die samelewing te kan aanpas (Moen & Bezuidenhout, 2017:999; Alink, Mesman, Van Zeijl, Stolk, Juffer, Bakermans-Kranenburg & Van Ijzendoorn, 2008:101; Miller & Tolan, 2019:136). Teen hierdie agtergrond dien die volgende vrae as riglyne vir die studie.

1.4.1 PRIMÊRE NAVORSINGSVRAAG

Tot watter mate is daar 'n verband tussen die ouerskappraktyke en die aggressiewe gedrag wat spesialeskoolleerlinge met matige intellektuele disfunksie (MID) openbaar?

1.4.2 SEKONDÊRE NAVORSINGSVRAE

Die hoofnavorsingvraag word ondersteun en verder deur die volgende vrae toegelig.

- Watter akkumulatiewe sistemiese faktore dra by tot die aggressiewe gedrag van leerlinge met MID?
- Is daar spesifieke snellers wat tot aggressie by leerlinge met MID lei?
- Is daar spesifieke ouerskappraktyke wat geïdentifiseer kan word by ouers van leerlinge met MID wat aggressie toon?

Om die bostaande navorsingsvrae sinvol te ondersoek en te beantwoord, is dit nodig om die kernbegrippe wat gebruik word duidelik te formuleer en te omskryf, sodat daar geen twyfel bestaan oor die konteks waarin dit gebruik word nie.

1.5 DEFINIËRING VAN BEGRIPPE

Die sleutelbegrippe wat in die navorsing gebruik is, kan soos volg omskryf word:

1.5.1 OUERSKAPPRAKTYK

Ouers se kindgrootmaakpraktyke is noodsaaklik om aanvaarbare sosiale gedrag by hul kinders vas te lê en te verhoed dat hul kinders later gedragsprobleme openbaar (Raboteg-Šarić, Rijavec & Brajša-Žganec, 2001:203). Baumrind (1966; 1971) het 'n konstellasië kindgrootmaakpraktyke geïdentifiseer wat as ouerskapstyle bekend geword het. Sy onderskei vier tipes ouerskapstyle, naamlik: outoritêr, gesaghebbend, permissief en onbetrokke. Darling en Steinberg (1993:490) bevind dat daar nie net een nie, maar twee aspekte in kindgrootmaakpraktyke is, naamlik **ouerskapstyle** en **ouerskappraktyke**. Darling en Steinberg (1993) definieer ouerskapstyl as die emosionele klimaat waarin ouers hul kinders grootmaak, terwyl ouerskappraktyke spesifieke optrede deur die ouers is om hul kinders te sosialiseer. Ouerskapstyl is die relatief stabiele deel van 'n ouer se eie persoonlikheid (Brenner & Fox, 1999:344). Daarteenoor is ouerskappraktyke doelgerigte gedrag van die ouer wat 'n direkte en onmiddellike impak op die kind se gedrag het (Darling & Steinberg, 1993:488; Brenner & Fox, 1999:343–356). Spera (2005:125–126) onderskei die volgende ouerskappraktyke: ouers monitor kinders se naskoolse aktiwiteite (byvoorbeeld die doen van huiswerk en tyd saam met vriende); ouers stel eise en doelwitte aan hul kinders (byvoorbeeld watter gedrag hulle van hul kinders verwag, hulp met huistake); ouers kommunikeer hul aspirasies vir hul kinders; en ouers dra waardes en norme aan hul kinders oor. Jabaghourian, Sorkhabi, Quach en Strage (2014:187–189) sluit hierby aan en identifiseer die volgende ouerskappraktyke: 'n wederkerige gee-en-neem-verhouding tussen die ouer en die kind; ouers verstaan as die kind van hulle verskil en kommunikeer met die kind wat van hom verwag word; ouers verduidelik hul optrede of besluite in sekere

situasies en die kind word toegelaat om ouers se besluitneming te bevraagteken; ouers is betrokke by die skool en woon ouergeleenthede by; ouers reageer op kinders se behoeftes en is simpatiek; ouers toon warmte en liefde; ouers kommunikeer gereeld met hul kinders en kinders het die vrymoedigheid om by ouers raad te vra.

In hierdie studie val die klem op die ouerskappraktyk eerder as die ouerskapstyl, omdat dit op 'n spesifieke gedrag van die ouer dui, wat 'n meer direkte invloed op die kind se gedrag het.

1.5.2 AGGRESSIEWE GEDRAG

Aggressiewe gedrag kan in die breë beskou word as die doelbewuste toediening van fisiese en/of sielkundige leed aan 'n ander persoon (Bondü & Richter, 2016:292–294). Edmunds en Kendrick (1980:430) definieer aggressie as "a willingness to manifest harmful behaviour as a means of obtaining extrinsic reinforcements". Kaur en Niwas (2017:802) beskou aggressie as "... a disposition to dominate without considering others' rights. Aggressive behaviours are intended to hurt another person, either physically or emotionally ...". Alle aggressiewe daede is nie dieselfde nie. Twee **vorms** van aggressie kan onderskei word, naamlik, direkte (openlike) aggressie, wat uit woede ontstaan en waarvan die hoofdoel die begeerte is om iemand te benadeel of seer te maak, en indirekte (bedekte) aggressie, wat daarop gemik is om skade aan die slagoffer se vriendekring, sy gevoelens of portuurgroep te bring (Aimé, Paquette, Déry & Verlaan, 2018:382–383). Aggressiewe gedrag word ook vir verskillende redes gebruik en daarom is dit belangrik om die verskillende **funksies** daarvan te onderskei, naamlik, proaktiewe en reaktiewe aggressie. Proaktiewe aggressie is intensioneel, koelbloedig en roofsgtig met die doel om 'n beloning of iets vir eie gewin te verkry; daarteenoor is reaktiewe aggressie 'n impulsiewe woedereaksie wat ontstaan as iemand uitgelok, beledig, gedreig of geterg word, of uit frustrasie (Moen, 2017:180; Bondü & Richter, 2016:293).

In die literatuur word die begrippe "aggressie" en "geweld" dikwels as wisselvorme gebruik. Ek onderskryf Van der Merwe, Dawes en Ward (2012:65) en Liu, Lewis en Evans (2013:156) se definisies dat aggressie die sambreelterm en geweld 'n subkategorie

daarvan is. Aggressie of aggressiewe gedrag is dus nie noodwendig gewelddadig nie. Vir die doeleindes van hierdie studie word die term "aggressie" en "aggressiewe gedrag" gebruik, en waar van toepassing, word aangedui indien dit na geweld verwys.

1.5.3 SPESIALE SKOLE EN LEERLINGE MET MID

In Suid-Afrika maak verskillende tipes spesiale skole voorsiening vir die verskillende spesiale behoeftes van kinders onder die ouderdom van 18 jaar, byvoorbeeld skole vir blinde, dowe, outistiese en intellektueel disfunksionele kinders, om enkeles te noem (DBE, 2014). Hierdie studie is in 'n skool onderneem wat voorsien in die behoeftes van leerlinge met intellektuele inperkinge, in die besonder leerlinge met matige intellektuele disfunksie (MID). Daar word na hierdie leerlinge verwys as leerlinge met MID – 'n term wat aan die *Beleid oor sifting, identifisering, assessering en ondersteuning* (SIAO) ontleen is (DBE, 2014).

Die Departement van Basiese Onderwys (DBO) het in 2005 begin om die SIAO, 'n eenvormige beleidstuk, daar te stel waarvolgens 'n leerling wat spesiale onderwys benodig, geëvalueer kan word. In hierdie dokument word die volledige siftings- en evalueringsproses vir verwysing na spesiale onderwys uiteengesit, asook hoe die vlak van ondersteuning wat die leerlinge benodig, bepaal word. Na die siftings- en evalueringsproses word die leerlinge volgens hulle intellektuele vermoëns as matig (*moderate*), ernstig (*severe*) of baie ernstig (*profound*) intellektueel disfunksioneel geklassifiseer (DBE, 2014:ix-x). Die afkortings wat algemeen gebruik word om na hierdie kategorieë te verwys is MID, SID en PID. In hierdie studie word die afkorting, MID, deurgaans gebruik om na spesialeskoolleerlinge met matige intellektuele disfunksie te verwys.

'n Leerling met MID word geklassifiseer as 'n leerling met 'n IK-telling van 55 tot 70 (DBE, 2014) en wat probleme op verskeie vlakke ondervind wat dit vir hulle moeilik maak om die kurrikulum van hoofstroomonderwys te volg. Die leerlinge ondervind akademiese probleme soos gebrekkige wiskundige, taal-, lees- en kommunikasievaardighede, gebrekkige konsepvorming, probleme om logies, abstrak en konkreet te dink, gebrekkige

kennistoepassing, kort geheue en aandagspan, hiperaktiwiteit, impulsiwiteit, organisasieprobleme, onleesbare handskrif, rigiede handels- en denkwysse en 'n gebrek aan kreatiwiteit. Op sosiale vlak toon hierdie kinders tekens van hoë aggressie- en frustrasievlakke met min selfbeheer, is onseker van hulself en beleef maklik verwerping, onttrek dikwels uit die portuurgroep en het soms swak verhoudings met hul portuurgroep, geneigdheid om sosiale boodskappe, veral nieverbale boodskappe, verkeerd te verstaan en swak besluitnemingsvermoë. Die kinders kom dikwels ook naïef, kinderlik en onvolwasse voor en speel soms net met jonger kinders. Leerlinge met MID se emosionele ontwikkeling is ernstig ingeperk en hulle toon dikwels tekens van angstigheid, minderwaardigheid en woede (Woolfolk & Perry, 2013:250).

Om hierdie leerlinge, met inperkinge soos hierbo aangedui, in staat te stel om hul volle potensiaal te bereik, word hulle na 'n spesiale skool verwys waar hulle meer gespesialiseerde onderrig ontvang wat aangepas is vir hul individuele ontwikkelingspeil. Hierdie spesiale skole volg 'n aangepaste kurrikulum. Die leerlinge spandeer 50% van die dag aan akademiese vakke en 50% in die praktiese sentrums waar hulle vaardighede soos kookkuns, naaldwerk, kleinkinderontwikkeling, haarkappery, motorbakherstelwerk, sweis-, metaal- of elektrisiënswerk aanleer. Hierdie leerlinge se spesiale onderwysbehoefte bestaan daarin dat hulle net kan vorder indien hulle ekstra hulp en ondersteuning ontvang – nie net ten opsigte van intellek nie, maar ook in hul emosionele en sosiale ontwikkeling. Daarom is dit belangrik dat hierdie beperkinge teen die leerlinge se aggressiewe gedragssuitvalle verreken moet word.

1.6 LITERATUUROORSIG

Ravitch en Carl (2016:86) definieer 'n literatuurstudie as "... the artefact of an active meaning-making and integration process". Alle navorsing bou op die bestaande kennis oor 'n onderwerp en 'n literaturoorsig identifiseer en organiseer begrippe oor die onderwerp in die relevante literatuur (Rowley & Slack, 2004:31). 'n Sistematiese literatuurstudie ontgin en integreer bestaande kennis en rig nuwe navorsing (Im & Chang, 2012:633). In die literatuurbespreking oor die voorkoms van aggressie verwys ek na die

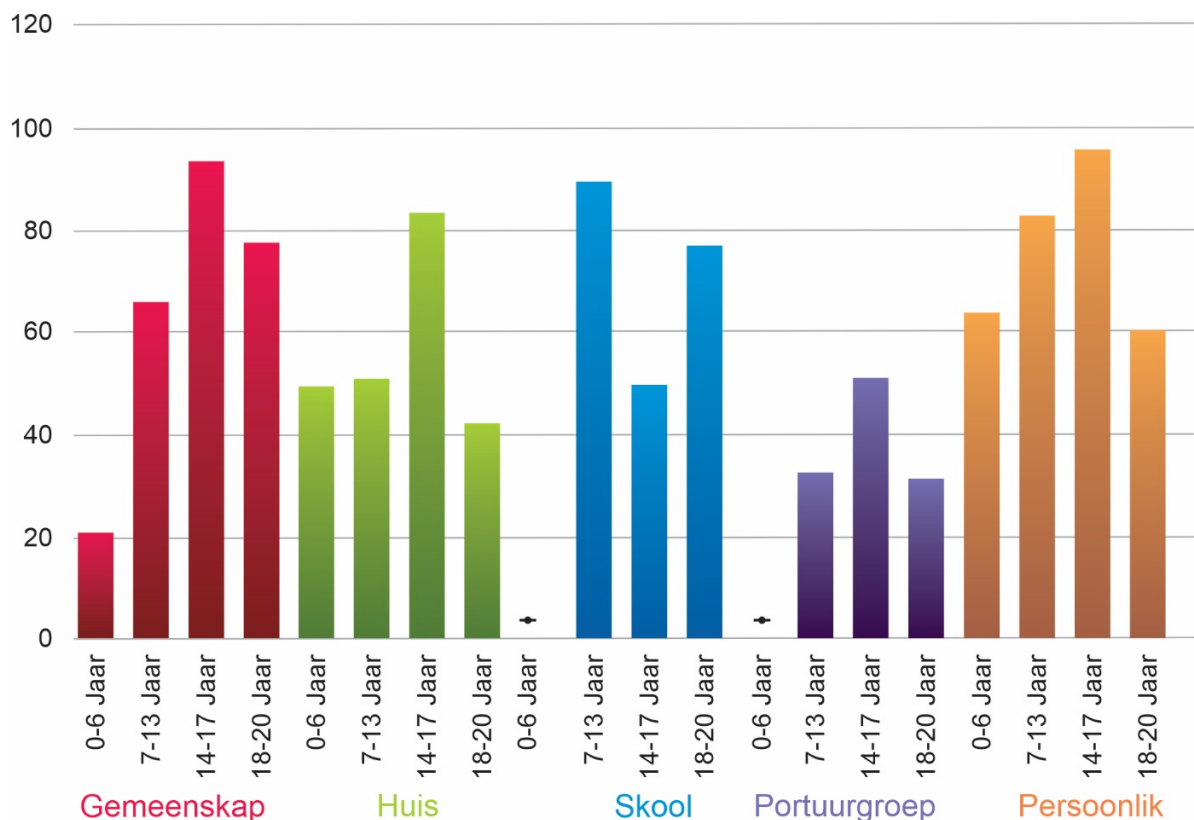
gebrekkige navorsing oor leerlinge met MID in die Suid-Afrikaanse konteks. Ek hoop om met hierdie studie verdere navorsing oor leerlinge met MID aan te moedig.

Baie Suid-Afrikaners is die mening toegedaan dat misdaad in Suid-Afrika problematies is, en die ontstellende afleiding wat uit die media gemaak kan word, is dat jong kinders hulself al hoe meer aan misdaad skuldig maak en 'n beduidende bydrae tot misdaadstatistiek in die land lewer. Hierdie tendens word deur die nuutste statistiek wat in hul 2018/2019-verslag deur die Departement van Korrektiewe Dienste (DKD) bekendgestel is, bevestig (DCS, 2019:13). Hiervolgens is 13 619 voorondersoeke teen kinders in die tydperk aangeteken waarvan 68,9% teen kinders in die ouderdomsgroep 16 tot 17 jaar. Die ses misdade waarvoor jong kinders verhoorafwagting is, is geweld met die opset om ernstig te beseer, verkragting, roof met verswarende omstandighede, roof, moord en aanranding (DCS, 2019:13–14). 'n Ontstellende tendens is dat daar sedert die 2017/2018-opname 'n skerp toename in sekere van hierdie misdade was. Daar was 'n toename van 75% in geweld met die opset om ernstig te beseer; 'n toename van 26,3% in aanranding, 'n toename van 11,9% in roofgevallen en, 'n toename van 8,4% in moordaanklagte (DCS, 2019:25). Die DKD spreek met reg hul besorgdheid uit en noem dat by al hierdie voorvalle hoë vlakke van geweld en aggressiewe gedrag betrokke was. Statistiek toon ook dat daar 'n skerp toename was van kinders wat in tronke aangehou word. In 2017/18 was daar 62 kinders in aanhouding vir ernstige misdaad en in 2018/2019 het die totaal gestyg tot 110 waarvan 22 vir verkragting en 16 vir moord was (DCS, 2019:13). Richter et al. (2018:181) het ook bevind dat kinders toenemend by misdaad betrokke raak. Uit 'n ondersoek wat hulle onder skoolkinders gedoen het, blyk die ontstellende tendens dat kinders reeds op voorskoolse vlak (reeds voor die ouderdom van ses jaar) by misdaad betrokke raak – waar tot 47,8% kinders hulle aan aggressiewe gedrag skuldig gemaak het. Hierdie persentasie styg tot 65,1% onder laerskoolkinders as aggressors en bereik 'n piek in die hoërskool, waar 89,3% kinders hulle aan aggressiewe gedrag skuldig maak. Hierdie ontstellende tendens is ook deur Moloto (2015) bevind en hy berig oor Graad 1-leerlinge wat 'n medeleerling so erg aangerand het dat die slagoffer gehospitaliseer moes word. Hesselink (2017:15) dui daarop dat jong lewens by skole, wat veilige leeromgewings behoort te wees, vernietig word. Uit die Departement

van Korrektiewe Dienste se statistiek blyk dit dat kinders so jonk as 12 jaar aan moord skuldig bevind is (DCS, 2019:25).

In Suid-Afrika word aggressiewe gedrag by kinders verbind met die hoë vlakke van geweld wat op talle vlakke van die samelewing ervaar word (Kaur & Niwas, 2017:804; Mothibi, Mathopo & Mofokeng, 2017:68). Verskeie redes word daarvoor aangebied, soos invloede van die portuurgroep, huislike omstandighede, gewelddadige samelewings, dwelm- en drankmisbruik en die beskikbaarheid van wapens (Meyer & Chetty, 2017:121–123). 'n Ontstellende bevinding is dat daar daagliks gemiddeld drie kinders in Suid-Afrika vermoor word; dat drie uit vier kindersterftes is as gevolg van noodlottige misbruik deur 'n versorger in die kind se ouerhuis; dat in 44% van alle seksuele oortredings wat by die polisie aangemeld word, die slagoffer 'n kind is en dat 45% van die kinders in Suid-Afrika al gesien het hoe hulle moeders geslaan word (Richter et al., 2018:181–182). Die meeste gevalle van geweld teen kinders word dus in hul ouerhuise, wat veronderstel is om vir kinders 'n veilige hawe te wees, gepleeg (Moen, 2019:70).

Om hierdie probleem doeltreffend te hanteer is navorsingstudies deur die Centre for Justice and Crime Prevention (Burton, 2008a), die South African Council for Educators (SACE) (2011) en Mncube en Harber (2013) geloods. Ravi en Ahluwalia (2017:17) en Richter et al. (2018:182) is van mening dat daar nog nie in Suid-Afrika voldoende sistematiese navorsing oor die voorkoms van geweld waar kinders betrokke is, gedoen is nie. Richter et al. (2018:182) het 'n ondersoek gedoen oor die voorkoms van geweld en aggressie in Johannesburg-Soweto wat oor twee dekades gestrek het. In die ondersoek het hulle die verskillende omgewings geïdentifiseer waarbinne kinders aan geweld blootgestel is. Dit word in Figuur 1.2 grafies voorgestel.



Figuur 1.2: Sistemiese kontekste waarbinne kinders aggressiewe gedrag beleef
 Bron: Richter et al. (2018:181–183)

’n Gemiddeld van 64,4% kinders beleef aggressie en geweld in die gemeenskap, 56,5% in hul ouerhuis, 72,2% in skole, 38,9% in hul portuurgroepe en 75,7% op persoonlike vlak (Richter et al., 2018:181). Hieruit blyk dat kinders in Suid-Afrika aggressiewe gedrag en geweld op elke vlak van hul lewens beleef. Isaacs (2016) en Moon, Hwang en McCluskey (2011:850) wys daarop dat kinders dikwels nie die vaardighede, ondersteuning of ondervinding het om hulself teen aggressiewe gedrag – in die huis, skool of gemeenskap – te beskerm nie, en dikwels word die slagoffer self ook ’n aggressor wat hom² tot geweld wend om van sy frustrasie en gevoel van hulpeloosheid ontslae te raak.

As ’n mens kyk na die hoë persentasies geweld waaraan kinders binne die verskillende sisteme blootgestel is (kyk Figuur 1.2), ontstaan die vraag hoe die sisteme mekaar onderling beïnvloed. Uit die literatuur blyk dit telkens dat aggressie in kinders verbind kan

² Ter wille van leesvlotheid sal slegs die manlike aanspreekvorm voortaan gebruik word.

word met gebeure in die ouerhuis (Lutya, 2012:86–88; Baldry, 2003:714; Rode et al., 2019:435). Dit word deur die Departement van Korrektiewe Dienste beklemtoon: "These figures are making a clarion call of better parenting and family rehabilitation in our country" (DCS, 2019:10). Die navorsingsvraag oor die mate waartoe daar 'n verband bestaan tussen die aggressiewe gedrag van leerlinge met MID en eksterne faktore, soos die ouerskappraktyke wat hierdie leerlinge se ouers op hulle toepas, het hieruit ontstaan. Om op 'n jong ouderdom 'n slagoffer te wees van aggressiewe gedrag of daaraan blootgestel te word, verhoog die risiko van latere viktimisering of betrokkenheid by antisosiale gedrag (Ihabe & Bentler, 2016:262; Pileggi, 2017:2; Fang, Fry, Ganz, Casey & Ward, 2017:1; Moen & Bezuidenhout, 2017:1000) en die ontstaan van gedragsprobleme (Ward, 2007:9; Bushman, Calvert, Dredze, Jablonski, Morrill, Romer, Newman, Downey, Gottfredson, Masten, Neill & Webster, 2016: 32; Moen, 2019:70). Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi en Lozano (2002) bevind dat slagoffers van kindergeweld as volwassenes dikwels aggressiewe gedrag toon. Lutya (2012:88) wys ook daarop dat daar baie redes aangevoer kan word vir gedragsprobleme en jeugmisdaad, maar dat gebeure in die kinderjare en in die ouerhuis kinders se kans om sosiaal wel aangepas te wees, vernietig. Meter, Ehrenreich en Underwood (2019:140–141) voer aan dat kinders wat in hul ouerhuise emosionele verwaarlosing, familiegeweld en 'n gebrek aan ondersteuning beleef, later aggressiewe gedrag ontwikkel.

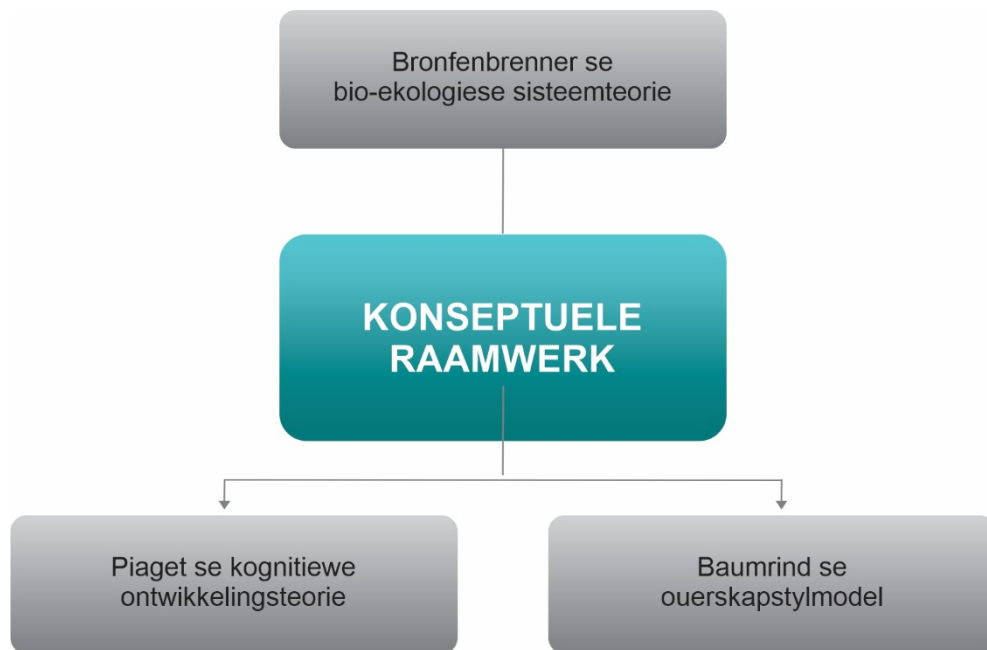
'n Kind spandeer 'n groot deel van sy tyd in sy ouerhuis. Hier leer die kind sosiale vaardighede in navolging van die ouers se voorbeeld (Georgiou, 2008:109). Die ouers dien as die kind se rolmodel en is primêr verantwoordelik om vir die kind sosiaal-aanvaarbare gedrag te leer (Meter et al., 2019:140; Pileggi, 2017:11). As die ouers aggressief en gewelddadig optree, sien die kind dit as die korrekte manier van optrede (Alink et al., 2008:101; Brotman, O'Neal, Huang, Gouley, Rosenfelt & Shrout, 2009:235; Temba, 2019:1173). Daar bestaan dus 'n verband tussen ouers se ouerskappraktyke en gedragsprobleme, soos aggressie, wat hul kinders openbaar (Baumrind, 1991:56–57; Alizadeh, Talib, Abdullah & Mansor, 2011:196; Efobi & Nwokolo, 2014:507–508; Llorca et al., 2017:8; Trenas, Osuna, Olivares & Cabrera, 2013:529–532). By 'n gebrek aan navorsing oor die intensiteit van hierdie beïnvloeding op die aggressiewe gedrag van leerlinge met MID, het ek hierdie aspek verder ondersoek. Om op die

navorsingsprobleem gefokus te bly, was dit belangrik om 'n konseptuele raamwerk te ontwerp waarop die studie gegrond is.

1.7 KONSEPTUELE RAAMWERK

'n Konseptuele raamwerk is 'n struktuur wat, volgens die navorser, die fenomeen wat bestudeer word, die beste kan verklaar (Adom, Hussein & Joe, 2018:439), en is die navorser se verduideliking van hoe die navorsingsprobleem bestudeer sal word. Dit verskaf 'n raamwerk om meer betekenis aan navorsingsresultate te gee sodat die resultate as algemeen-geldend aanvaar kan word (Adom et al., 2018:438).

Die fenomeen waarop ek in hierdie studie fokus is die aggressiewe gedrag van leerlinge met MID en die mate waarin hul ouers se ouerskappraktyke oorsaaklik tot hierdie gedrag bydra. Ek beskou die kind se ouers en sy familie as die belangrikste invloed op die kind. Binne die veilige omgewing van die ouerhuis vorm kinders as babas reeds hul eerste bindings met hul ouers. Ouers se primêre opgaaf is om aan kinders se emosionele behoeftes te voldoen en om hulle in die sosialiseringproses te ondersteun en te begelei sodat hulle tot produktiewe lede van die samelewing kan ontwikkel (Bronfenbrenner, 2005:44–45). Bronfenbrenner se bio-ekologiese sisteemteorie is as raamwerk vir hierdie studie gekies omdat sy teorie daarop berus dat 'n kind se ontwikkeling bestudeer moet word in die ouerhuis, as belangrikste konteks waarbinne die kind hom bevind (Bronfenbrenner, 1979). Binne hierdie teorie kan die direkte en indirekte invloede van die omgewing op die kind, wat sentraal staan, verduidelik word (Swart & Pettipher, 2005:8, 10; Miller & Tolan, 2019:144). Sy teorie word deur Piaget (1972) se kognitiewe ontwikkelingsteorie en Baumrind (1966) se ouerskapstylmodel ondersteun. Binne Piaget se teorie word die ingeperkte vermoëns van leerlinge met MID verreken, en om die invloed van ouerskappraktyke te begryp, is dit nodig om na die verskillende tipes ouerskapstyle te kyk (kyk hoofstuk 3 vir 'n volledige bespreking).



Figuur 1.3: Konseptuele raamwerk vir hierdie studie

1.7.1 BRONFENBRENNER SE BIO-EKOLOGIESE SISTEEMONTWIKKELINGS- TEORIE

Urie Bronfenbrenner (1917–2005), 'n Russiese sielkundige, ontwikkel in die 1970's die bio-ekologiese sisteemontwikkelingsteorie om die kind se ontwikkeling binne sekere kontekste te verstaan. Hy meen dat die ontwikkeling van die kind binne 'n ekologiese omgewing plaasvind wat uit 'n stel van vyf ineengeskakelde strukture of sisteme bestaan, naamlik die mikro-, meso-, makro-, ekso- en chronosisteem. Die verskillende sisteme kan soos volg beskryf word.

1.7.1.1 DIE MIKROSISTEEM

Die mikrosisteem is die binneste vlak (kern) waarbinne die kind sentraal geplaas word. Dit is die konteks waarmee die kind oor die lang termyn die mees direkte kontak sal hê (Paquette & Ryan, 2001). Dit sluit die kind se familie, die gemeenskap waarbinne die kind beweeg, sy kerk, sy skool (in hierdie studie, die spesiale skool wat nie noodwendig deel

van sy woonomgewing is nie), sy vriende en sy portuurgroep in (Bronfenbrenner, 1989:189; Hannaway, Steyn & Hartell, 2014:386).

1.7.1.2 DIE MESOSISTEEM

Die mesosisteem is die tweede vlak of sirkel en bestaan uit 'n stel onderling gekoppelde mikrosisteme en die prosesse tussen die verskillende sisteme (Bronfenbrenner, 2005:147; Schutte, 2017;12; Berns, 2010:32). In hierdie studie gaan dit om die interaksies en verhoudings tussen die spesialeskoolkind, sy ouers, familie en die spesiale skool.

1.7.1.3 DIE EKSOSISTEEM

Die eksosisteem is die derde sisteem of sirkel en behels die invloed wat ander sosiale kontekste waarin die kind nie 'n aktiewe rol speel nie, op die kind het (Arnett, 2012:36). Die kind word byvoorbeeld beïnvloed deur die ouer se werkomgewing, die ouers se vriende, die media, die onderwysstelsel (byvoorbeeld die SIAO-proses waardeur die leerling met MID na 'n spesiale skool verwys word), die skool (byvoorbeeld die ondersteuning wat daar in die skool vir spesialeskoolleerlinge met aggressiewe gedrag beskikbaar is), die gesondheidsdienste en die plaaslike regering (Berger, 2003:3; Berns, 2010:23). Ofskoon die kind nie direk in die eksosisteem betrokke is nie, kan besluite wat deur die instellings gemaak word die kind positief of negatief beïnvloed (Bronfenbrenner, 2005:46, 47).

1.7.1.4 DIE MAKROSISTEEM

Die makrosisteem is die vierde sisteem of sirkel en dit behels die kultuur waarbinne die kind leef en wat van een generasie na die volgende oorgedra word (Santrock, 2001:49). Dit is die raamwerk vir die hele samelewing en dit behels die breër gemeenskap se basiese kulturele, godsdienstige, politieke, opvoedkundige, wetlike en ekonomiese waardes (Berns, 2010:23).

1.7.1.5 DIE CHRONOSISTEEM

Die chronosisteem weerspieël die veranderinge wat met verloop van tyd in die ontwikkelende kind en in die sisteme waarin hy betrokke is, plaasvind. Volgens Bronfenbrenner (1986:724) kan twee oorgange onderskei word: die normatiewe oorgang (begin van skool, puberteit, om te begin werk, huwelik en aftrede) en die nie-normatiewe oorgange (soos die dood, ernstige siekte in die familie, egskeiding en verhuising).

Vir my lê die toepassings- en nuttigheidswaarde van Bronfenbrenner se bio-ekologiese sisteem daarin dat dit die kind in die middel plaas van die wedersydse beïnvloeding wat tussen die kind en die omgewing plaasvind (McDevitt & Ormrod, 2013:17). Die bio-ekologiese sisteemteorie inkorporeer alle interafhanklike kontekste waarbinne die leerlinge met MID homself bevind en erken dat dié omgewings in onderlinge verband tot mekaar bestaan, en dat beïnvloeding wederkerig is.

1.7.2 PIAGET SE KOGNITIEWE ONTWIKKELINGSTEORIE

Hierdie studie fokus op die leerling met MID en dit is belangrik om te verstaan op watter ontwikkelingsvlak die teikengroep, in vergelyking met hul eweknieë sonder inperkinge, lê. Om verantwoordbaar hieraan gestalte te gee, het ek Piaget se kognitiewe ontwikkelings-teorie gekies wat 'n algemene raamwerk daarstel waarbinne leerlinge met MID se gebrekkige ontwikkeling aangedui kan word. Piaget was 'n Franssprekende, Switserse bioloog en sielkundige (1896–1980) wat op grond van noukeurige waarneming sekere aannames oor 'n kind se kognitiewe funksionering geformuleer het (Green & Piel, 2014:284).

Hy onderskei tussen vier kwalitatief-verskillende hoofstadia in die kognitiewe ontwikkeling van 'n kind (Piaget & Inhelder, 1969). Die volgorde van hierdie vier stadia is vas en onveranderlik en die kind kan nie 'n stadium in sy kognitiewe ontwikkeling oorslaan nie (Piaget, 1972:1–2).

1.7.2.1 STADIUM 1: SENSORIES-MOTORIESE STADIUM

Hierdie stadium strek vanaf geboorte totdat die kind se taal ontwikkel het (ongeveer geboorte tot 2 jaar). Die kind leer deur sy sintuie en die manipulasie van voorwerpe (Santrock, 2001:44; McDevitt & Ormrod, 2013:200).

1.7.2.2 STADIUM 2: VOOR-OPERASIONELE STADIUM

Die voor-operasionele stadium strek vandat die kind se taal ontwikkel het (ongeveer 2 jaar) tot 7 jaar (Santrock, 2001:44). Hierdie tydperk word deur die kind se taalontwikkeling gekenmerk; die kind gebruik fantasie- en simboliese spel; kan net op een stimulus op 'n slag fokus; is baie self-gesentreerd en volg 'n oorsaak-gevolg probleemoplossingsmetode (Piaget, 1972:3–4; Desai, 2010:6).

1.7.2.3 STADIUM 3: KONKREET-OPERASIONELE STADIUM

Hierdie stadium strek van ongeveer 7 tot 11 jaar. Die kind se logiese denke ontwikkel; hy kan 'n probleem van verskillende hoeke af benader en moontlike oplossings daarvoor oorweeg; hy kan oor konkrete voorwerpe redeneer maar kan nog nie abstrak dink nie en vind hipotetiese begrippe moeilik (Barnstein & Lamb, 2011:347). Indien die gebrekkige ontwikkeling van die leerling met MID in ag geneem word, sal die leerling heel moontlik net tot op hierdie vlak kan ontwikkel. Die gebrekkige intellektuele ontwikkeling wat die deelnemers aan hierdie studie openbaar, en wat hulle beperk om ná stadium 4 te ontwikkel, behels gebrekkige intellektuele funksionering soos oordeelvorming, beredenering, probleemoplossing, beplanning, abstrakte denke, ontoereikende kommunikasie. Die leerling met MID vind dit ook moeilik om aanpassings te maak, onthou swak, ly aan gebrekkige konsentrasie, rigiede denke, gebrek aan kreatiwiteit, en gebrekkige wiskundige, lees-, taal- en kommunikasievaardighede. Ons moet in gedagte hou dat hierdie kohort leerlinge se IK-tellings tussen 55 en 70 strek, wat kan impliseer dat leerlinge met 'n IK van 55 moontlik net tot op stadium 2 kan ontwikkel.³ Hierdie gebrekkige

³ Deelnemers se IK-tellings is nie bekend nie, dus kan ek nie aandui watter van die deelnemers moontlik net tot op stadium twee en watter tot stadium drie kon ontwikkel nie.

ontwikkeling word in paragraaf 2.2 volledig bespreek.

1.7.2.4 STADIUM 4: FORMEEL-OPERASIONELE FASE

Die formeel-operasionele fase strek van 11 jaar tot volwassenheid. Die kind kan meer logies en abstrak dink, kan oor die toekoms dink, kan empatie toon, kan etiese en morele beginsels verstaan en implementeer, kan hipoteses hanteer, kan alle moontlike oplossings vir 'n probleem oorweeg, en kan bestaande kennis en denke herrangskik om nuwe idees te vorm. Soos hier bo aangedui, is dit 'n vlak wat 'n leerling met MID heel moontlik nie kan bereik nie.

Piaget (1972) se teorie het nuttigheids waarde vir hierdie studie omdat die gebrekkige ontwikkeling van leerlinge met MID gefundeer kan word binne 'n teorie wat algemeen-geldend is en die redes waarom hierdie leerlinge nie die hoogste vlak van kognitiewe ontwikkeling kan bereik nie, uitlig.

Om die navorsingsvrae verantwoordbaar te kan beantwoord, is dit ook nodig dat ouers van leerlinge met MID se ouerskappraktyke ondersoek en verstaan word. Baumrind (1966:887–947) se ouerskapstylmodel is gekies om ouers se ouerskappraktyke te ondersoek, omdat daar 'n verband bestaan tussen die tipe styl wat die ouer gebruik en die werklike praktyk wat hy toepas. Baumrind (1966) se ouerskapstylmodel word vervolgens bespreek.

1.7.3 BAUMRIND SE OUERSKAPSTYLMODEL

Die Amerikaanse sielkundige, Diana Baumrind (1966:887–907), het met haar baanbrekerswerk 'n konstellasie van kindgrootmaakpraktyke geïdentifiseer wat as ouerskapstyle ("parenting styles") bekend geword het (Baumrind, 1966:887–907). Op grond van die aantal eise wat die ouers aan die kind stel en die hoeveelheid simpatie wat hulle vir die kind toon, identifiseer sy vier ouerskapstyle, naamlik outoritêre, gesaghebbende, permissiewe en onbetrokke ouers (Baumrind, 1967:43–88; 1971:1–103).

1.7.3.1 OUTORITÊRE OUERS

Volgens Baumrind se model is outoritêre ouers streng, oefen volle beheer oor hulle kinders uit, pas buitengewoon streng en swaar dissipline toe, toon min warmte teenoor hul kinders, en het geen of uiters gebrekkige kommunikasie met hul kinders (Temba, 2019:1174). Hierdie tipe ouerskapstyl word as oneffektief en ongewens beskou, omdat dissipline met geweld geassosieer word (Ihabe & Bentler, 2016:260–263; Moen, 2017:159).

1.7.3.2 PERMISSIEWE OUERS

Permissiewe ouers toon warmte, liefde en is meer simpatiek teenoor die kind as outoritêre ouers (Temba, 2019:1174–1175). Hulle stel egter geen verwagtinge, eise of grense aan hul kinders nie, het min of geen beheer oor hul kinders nie, pas dissipline nie konsekwent toe nie, bied geen ondersteuning aan hul kinders in hul ontwikkeling tot selfstandigheid nie, is onbetrokke en ignoreer dikwels hul kinders se wangedrag (Fung et al., 2013:515–516; Marcone, Affuso & Borrone, 2017:13; De Witt & Booyen, 1994:33–34). Volgens Kim, Kim, Koh en Leventhal (2013:198) sal permissiewe ouers, weens hulle eie onvermoë, enige gedrag van hul kinders aanvaar en sal hulle kinders selfs leer om heftig op enige vorm van uitlokking te reageer. Hierdie ouers reageer nie op die kind se sosiaal-onaanvaarbare gedrag nie, gevolglik dink die kind dat sy gedrag aanvaarbaar en reg is.

1.7.3.3 ONBETROKKE OUERS

Onbetrokke ouers het beperkte beheer oor hul kinders, reageer nie op hul kinders se onaanvaarbare gedrag nie, toon min warmte en ondersteuning, neem nie kinders se behoeftes in ag neem nie, is emosioneel afwesig, het min tyd en energie vir hul kinders en dissiplineer hul kinders selde (Louw & Louw, 2010:195; De Witt, 2014:308). Hierdie tipe ouerskapstyl lei tot die meeste gedragsprobleme by kinders, soos dwelmmisbruik, sielkundige probleme, 'n swak selfbeeld, hoë vlakke van aggressie en antisosiale gedrag (Greening, Stoppelbein & Luebbe, 2010:359; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994:757). Onbetrokke ouers het geen begrip vir en insig in hul kinders se

lewens nie, daar bestaan gebrekkige of geen kommunikasie tussen die ouer en die kind, die kind ervaar sy ouers as emosioneel afwesig en daarom kommunikeer hy nie inligting of belewenisse met sy ouers nie (Beyers, Bates, Pettit & Dodge, 2003:36; Jacobs, 2012:113).

1.7.3.4 GESAGHEBBENDE OUERS

Gesaghebbende ouers betoon warmte, liefde, simpatie en empatie teenoor hul kinders, stel standarde en eise oor gedrag aan hul kinders, sien hul kinders se behoeftes en nood raak en hanteer dit (Doherty & Hughes, 2014:383). Hierdie ouers respekteer hul kinders en neem hulle idees en gevoelens in ag (De Witt & Booyesen, 1994:33–34). Hulle betrek die kinders by 'n demokratiese proses van gee-en-neem om die reëls en strategieë van dissipline op te stel en hulle ondersteun hul kinders se selfstandigheid (Baumrind, 1966:891).

Baumrind se ouerskapstylmodel is nuttig en bruikbaar om ouers se kindgrootmaakpraktyke te verstaan. In hierdie studie fokus ek op ouerskappraktyke omdat dit 'n direkte en onmiddellike invloed op die kind se gedrag het. Daar bestaan 'n verband tussen die ouerskapstyl en -praktyk wat ouers volg. Byvoorbeeld, as die ouer 'n onbetrokke styl gebruik, word dit in sy praktiese hantering van sy kind weerspieël. Baumrind se ouerskapstylmodel word as basis gebruik om die ouers van hierdie kohort leerlinge se ouerskappraktyke te bepaal en ook om te kyk watter invloed dit op leerlinge met MID se aggressiewe gedrag het.

1.8 NAVORSINGSMETODOLOGIE

Die woord "metodologie" het sy oorsprong in die Griekse woorde, *meta* (langs of deur), *hodos* (die pad) en *logos* (kennis) (Bezuidenhout, 2011:42). Metodologie is dus die riglyne waarbinne die navorser aktiwiteite benader en uitvoer (Mohajan, 2018:62). Hierdie studie is gesitueer in die fenomenologiese paradigma, dit volg 'n kwalitatiewe benadering en gebruik 'n meervoudige gevallestudie. Vervolgens word die paradigmatische aannames bespreek.

1.8.1 PARADIGMATIESE AANNAMES

Volgens Lombard (2016:8) word navorsing onderneem om óf te verstaan óf te voorspel, en benader 'n navorser dus beoogde navorsing vanuit 'n bepaalde perspektief of paradigma. Dit is 'n versameling veronderstellings of oortuigings wat die werklikheid behels, en daarom verteenwoordig 'n paradigma die individu se siening van die wêreld en bepaal dit hoedat so 'n individu met die gebeure wat in die wêreld plaasvind in verhouding staan en sodanige gebeure hanteer. Paradigmas verteenwoordig wat ons van die wêreld dink (nie wat ons kan bewys nie). Ons aksies in die wêreld, ons aksies as navorsers en ondersoekers kan nie sonder 'n verwysing na die paradigmas plaasvind nie (Guba & Lincoln, 1989:15). Die kwalitatiewe metode as metodologiese paradigma en die fenomenologie as die metateoretiese paradigma is gekies en word in die volgende paragrawe bespreek.

1.8.1.1 METODOLOGIESE PARADIGMA

As metodologiese paradigma het ek die kwalitatiewe navorsingsbenadering gekies om die aggressiewe gedrag van leerlinge met MID in spesiale skole en die verband tussen hulle gedrag en hul ouers se ouerskappraktyke te ondersoek. Dit behels die insameling, analise en interpretasie van data wat nie maklik tot syfers gereduseer kan word nie (Anderson, 2010:1). Data word dus in die vorm van woorde of sinne ingesamel (Kabir, 2016:202). Kwalitatiewe navorsing poog om die betekenis van menslike ervarings soos wat dit in die werklikheid voorkom te verstaan, en dit gaan oor die waarom. Dit bestudeer mense of sisteme deur interaksie in hul natuurlike omgewing waar te neem en om op diepgaande betekenisgewing en interpretasies te fokus (Nieuwenhuis, 2010a:47; Cannella & Lincoln, 2012:104–105).

1.8.1.2 METATEORETIESE PARADIGMA

Omdat ek menslike gedrag wou verstaan, is die fenomenologie as benaderingswyse vir hierdie studie gekies. Ek wou die leefwêreld van die deelnemer binnedring om die deelnemer se persepsies en betekenis wat hy aan sy leefwêreld gee, te verstaan sonder

om veralgemenings te maak (Merriam & Tisdell, 2015:22). Die navorser as fenomenoloog laat toe dat die werklikheid homself beskryf en uitlê soos wat daardie werklikheid dit sou doen as hy kon (Van Rensburg & Landman, 1990:56). Die navorser wil die belewenis van die deelnemer beskryf soos wat die deelnemer dit self beskryf. Die fenomenologie wil sin maak van hoe mense elke dag van hul eie wêreld sin maak (Schneider, Coates & Yarris, 2017:370).

1.8.2 NAVORSINGSONTWERP: MEERVOUDIGE GEVALLESTUDIE

'n Meervoudige gevallestudie is as navorsingsontwerp vir hierdie studie gekies. 'n Gevallestudie is begrens of beperk omdat dit uniek is in terme van die plek, tyd en die deelnemer se karaktertrekke (McMillan & Schumacher, 2010:344; Babbie, 2005:306). Dit is 'n baie intensiewe vorm van navorsing wat 'n ryk beskrywing gee (Terre Blanche, Durrheim & Painter, 2010:460–461). 'n Gevallestudie behels die studie van 'n probleem deur een of meer relevante gevalle binne 'n spesifieke konteks, binne die natuurlike omgewing en oor 'n tydperk te ondersoek (Leedy & Ormrod, 2014:143).

1.8.3 NAVORSINGSMETODES

Die navorsingsmetode fokus op die proses en die prosedures wat in die navorsing gevolg word. Volgens Creswell (2014:15) verwys dit na die praktyk van die insameling van inligting en data om die fenomeen beter te verstaan. Volgens Kabir (2016:202) is die data-insameling 'n sistematiese proses om inligting in te samel, dit te interpreteer en te evalueer sodat die navorsingsvrae beantwoord kan word. Semi-gestruktureerde onderhoude, waarneming en dokumentestudie is as navorsingsmetodes in hierdie studie gebruik en word hieronder bespreek.

1.8.3.1 SEMI-GESTRUKTUREERDE ONDERHOUDE

Semi-gestruktureerde onderhoude (Bylaag G) met geselekteerde deelnemers is gebruik om data in te samel, want volgens Dafinoiu (2003:124) is "... the best expert in a certain problem [is] the very person confronted with that problem ...". Deur 'n onderhoud kan

insig verkry word in die deelnemer se deurleefde ervaring en hoe hy van sy realiteit sin maak (Ravitch & Carl, 2016:146). 'n Onderhoud is 'n direkte gesprek met die deelnemer en dit stel die navorser in staat om nie net die deelnemer se antwoorde op die vrae te kry nie, maar ook om inligting uit die deelnemer se liggaamstaal, gesigsuitdrukkinge en ander reaksies op die vrae te bekom (Kabir, 2016:205). Die voordeel van semi-gestruktureerde onderhoude lê daarin dat gedetailleerde vrae gevra kan word en verdere leidrade verskaf kan word indien die deelnemer die vraag nie reg verstaan nie. In 'n onderhoud hoef die deelnemers nie lees- en taalvaardig te wees nie, wat dit 'n geskikte metode maak vir leerlinge met gebrekkige taal- en leesvaardighede.

In- en toestemming vir die onderhoude is vertroulik per brief van elke deelnemer (Bylaag F) en hul ouers/voogde ontvang (Bylaag E). Omdat die leerlinge oor beperkte leesvaardighede beskik, het ek die inhoud van die brief aan elke deelnemer verduidelik. Ek het die ouers/voogde ook gekontak en die inhoud van die briewe en die doel van die studie aan hulle verduidelik. Toestemming om die studie te doen is van die Gautengse Onderwysdepartement (Bylaag A), die beheerliggaam van die skool (Bylaag B) en die skoolhoof (Bylaag C) verkry.

1.8.3.2 DOKUMENTESTUDIE

Om meer agtergrondinligting oor die geselekteerde deelnemers te bekom het ek amptelike dokumente (die leerderprofile) bestudeer (kyk voetnoot 4). Met toetrede tot 'n departementele skool (gewoonlik Graad 1) word 'n leerderprofiel (LP) vir elke leerling saamgestel wat saam met die leerling deur sy skoolloopbaan beweeg. Die LP is 'n amptelike en vertroulike dokument wat inligting bevat oor die kind se ouers, sy huislike omstandighede, enige professionele evaluering deur sielkundiges en terapeute, alle addisionele steunverlening wat deur die verskillende skole aan die leerling gebied is, mediese inligting, inligting wat ouers oor die leerling aan skool verskaf en gedrags- en vorderingsverslae. Die leerderprofiel word deur die leerling se klasonderwyser bygehou en word jaarliks volledig bygewerk. Dokumente bevat teks, en soms prente, van inligting wat sonder die navorser se inmenging aangeteken is (Bowen, 2009:27). Om hierdie rede

het ek die dokumente as 'n betroubare, onafhanklike bron beskou wat waarde tot die navorsing kon toevoeg.

Inligting uit die dokumente is deeglik bestudeer en met inligting wat uit ander bronne versamel is, vergelyk. Toestemming om die amptelike dokumente te gebruik is ook van alle rolspelers verkry.

1.8.3.3 WAARNEMING

Waarneming in kwalitatiewe navorsing is een van die oudste en mees fundamentele navorsingsmetodes en dit kan op 'n gestruktureerde of ongestruktureerde wyse geskied. Ek het my waarneming op 'n ongestruktureerde wyse gedoen sonder vooropgestelde skedules of spesifieke veranderlikes (Mulhall, 2003:306–308). Hierdie metode behels die insameling van data deurdat die navorser sy sintuie gebruik – veral om op 'n betekenisvolle manier waar te neem en te luister (McKechnie, 2008:573). Volgens Mulhall (2003:306–307) is die manier waarop die deelnemer reageer en sy interaksies met die onderhoudvoerder insiggewend, en hierdie inligting kan net deur waarneming ingesamel word. Waarneming verskaf aan die navorser 'n manier om tydens die onderhoud die deelnemer se nieverbale uitdrukkings en gevoelens aan te teken (Kawulich, 2005).

'n Belangrike bydrae van waarneming is dat die navorser kan kontroleer of dit wat die deelnemer sê en dit wat hy regtig voel, met mekaar ooreenstem. Waarneming help dus die navorser om die volledige prentjie te sien en Mulhall stel die waarde van waarneming soos volg: "Interviews with individuals provide the pieces of the jigsaw and these pieces are then fitted into the 'picture on the box' which is gained through observation" (Mulhall, 2003:307). Kawulich (2005) meen dat die navorser dit wat hy tydens waarneming deur sy vyf sintuie waarneem gebruik om 'n "written photograph" van wat ondersoek word, te gee.

1.9 DATA-INSAMELINGSPROSES

Die data-insamelingsproses behels die insameling van alle inligting wat op die navorsingsvraag van toepassing is (Schneider, Coates & Yarris, 2017:368–369). In kwalitatiewe navorsing word die navorser beskou as die primêre instrument in die insamelingsproses en daarom is dit belangrik om sy rol te definieer.

1.9.1 ROL VAN DIE NAVORSER

Volgens Joubert, Hartell en Lombard (2016:112) en Ravitch en Carl (2016:10) vervul die navorser in kwalitatiewe navorsing die primêre rol in die data-insamelingsproses. My rol in hierdie studie was om die navorsingprobleem breedvoerig en in diepte te ondersoek ten einde die fenomeen te verken, te begryp, te interpreteer en te beskryf. Ek het as onderhoudvoerder, waarnemer en vertolker opgetree om 'n antwoord op die primêre navorsingsvraag te bekom. Ek het dus die deelnemers, wat die meeste inligting kon verskaf, gekies om aan die studie deel te neem. Ek het ook verseker dat die aard van die ondersoek en die moontlike uitkomst duidelik aan al die deelnemers gekommunikeer is. Dit was ook my taak om die samewerking van die beheerliggaam van die skool, die skoolhoof, die adjunkhoofde, departementshoofde, sielkundiges en terapeute te verkry.

1.9.2 SELEKTERING VAN DIE DEELNEMERS

Doelgerigte seleksie (volgens bepaalde kriteria) is gebruik om die deelnemers vir die navorsing te kies, en dit het my in staat gestel om 'n diepgaande ondersoek van 'n klein groepie deelnemers te doen (Ravitch & Carl, 2016:128, 130). Die oogmerk met hierdie tipe seleksie was om die mees inligtingryke gevalle, dit wil sê leerlinge wat aggressiewe gedrag geopenbaar het, te identifiseer en te selekteer. Die seleksie is dus met 'n bepaalde doel voor oë gedoen (Lombard, 2016:104), naamlik om te bepaal tot watter mate hierdie deelnemers se ouers se ouerskappraktyke oorsaaklik bydra tot hul aggressiewe gedrag. Om die seleksie te kon doen, het ek die skool se gedragskode gebruik om te bepaal watter leerlinge hulle aan aggressie skuldig gemaak het.

Die Suid-Afrikaanse Skolewet (DBE, 1996) stel 'n gedragskode vir leerlinge voor waarin verskillende grade van wangedrag uiteengesit moet word. Wangedrag word in vier grade op grond van die ernstigheid van die oortreding geklassifiseer. Graad 1-oortredings is minder ernstige oortredings, terwyl Graad 2-, 3- en 4-oortredings progressief in graad van ernstigheid toeneem en tot dissiplinêre verhore, tydelike of permanente uitsetting uit die skool kan lei. Ek het deelnemers gekies wat hulle skuldig gemaak het aan ernstige aggressiewe gedrag, wat as graad 2-oortredings geag word (kyk Bylaag H vir 'n uittreksel uit die gekose skool se gedragskode).

Aan die hand van die seleksiekriteria is daar beoog om 12 tot 15 deelnemers te kies. Vyf-en-twintig deelnemers is geïdentifiseer, maar net 15 deelnemers het ingestem om aan die studie deel te neem. Dataversadiging is met hierdie deelnemers bereik en ek het sodanige herhalende patrone waargeneem dat ek van oordeel was dat bykomende data nie sou bydra om nuwe idees, konsepte en insigte te genereer nie (Lombard, 2016:112; Niewenhuis, 2010b:80). Volgens Ravitch en Carl (2016:265) is dataversadiging die punt waar "... you are continuing to see recurring patterns and concepts in your data or have enough data to sufficiently answer your research question".

1.9.3 NAVORSINGSPLEK

Die navorsingsplek was 'n spesiale skool in Pretoria-Wes vir leerlinge met matige intellektuele disfunksie. Die skole staan as LSOB-skole (skole vir leerlinge met spesiale onderwysbehoefte) bekend. Ek is verbonde aan die skool waar die navorsing gedoen is, en daarom kon 'n klaskamer in die skool, met die skoolhoof en beheerliggaam se toestemming, vir die onderhoude gebruik word.

1.10 DATA-ONTLEDING

Data-ontleding is 'n proses waardeur die data in hanteerbare temas, patrone, neigings en verhoudings opgebreek word ten einde patrone te identifiseer en temas vas te stel (Mouton, 2001:108). 'n Tematiese data-ontleding, 'n baie aanpasbare metode wat op 'n wye verskeidenheid media toegepas kan word, is in hierdie studie gebruik om die

ingesamelde data te ontleed. In hierdie studie is dokumentestudie, semi-gestruktureerde onderhoude en waarneming gebruik om data in te samel. Die onderhoude is opgeneem, ek het my waarnemings tydens die onderhoude aangeteken, en daarna is die onderhoude woordeliks getranskribeer. Die dokumente en getranskribeerde data is noukeurig deurgelees en met beskrywende woorde gemerk wat verbind is om subtemas te vorm wat uiteindelik in drie temas gekristalliseer het (Nieuwenhuis, 2007:64). 'n Induktiewe metode is gebruik omdat daar van tekstuele data na 'n bevinding of teorie gewerk is (Joubert et al., 2016:119). Ek het die data geïnterpreteer en die bevindinge waartoe gekom is, is deurentyd aan die teorie en die literatuurstudie gekoppel om van die data sin te maak. Die laaste stap was om 'n finale verslag saam te stel.

1.11 OORSIG VAN HOOFSTUKKE

HOOFSTUK 1: INLEIDING EN ORIËTERING

Hoofstuk 1 bevat die agtergrond, die rasionaal en die probleemstelling met die primêre en sekondêre navorsingsvrae wat die studie rig. Die hoofstuk bevat ook 'n bondige literatuuroorsig en definisies van die sleutelbegrippe van die studie. Die konseptuele raamwerk, 'n verduideliking van die navorsingsmetodologie, die navorsingsontwerp en -metode is aangebied. Die rol van die navorser, die selektering van die navorsingsplek en die deelnemers, en die data-insamelingsmetode en -ontleding is ook verduidelik.

HOOFSTUK 2: LITERAATUURSTUDIE

In hoofstuk 2 word die relevante literatuur aangebied om die navorsingsvraag te ondersoek. Die ingeperkte ontwikkeling van leerlinge met MID asook die SIAO-verwysingsproses word verduidelik. Die begrip aggressie word gedefinieer en die manifestering daarvan in Suid-Afrika en die wêreld word bespreek. Die etiologie van aggressie asook die verskillende tipes aggressie word aangedui. Die onderskeid tussen ouerskapstyle en -praktyke word getref en ouerskappraktyke word bespreek. Die moontlike invloed van 'n kind se intellektuele inperkings op die ouer word ook bespreek.

HOOFSTUK 3: KONSEPTUELE RAAMWERK

In hoofstuk 3 word die konseptuele raamwerk vir die studie aangebied. Die struktuur wat na my mening die mees geskikte sou wees om die fenomeen wat bestudeer word te verklaar, was Bronfenbrenner se bio-ekologiese sisteemontwikkelingsteorie, ondersteun deur Piaget se kognitiewe ontwikkelingsteorie en Baumrind se ouerskapstylmodel. Die teorieë en die model word bespreek en hul nuttigheidswaarde vir hierdie studie word aangedui.

HOOFSTUK 4: NAVORSINGSMETODOLOGIE EN STRATEGIEË

In hoofstuk 4 word 'n oorsig van die navorsingsbenadering, -prosedures en -metodes gegee. Die keuse van die fenomenologie as metateorie en kwalitatiewe navorsing as metodologiese paradigma word bespreek. Dokumentestudie, semi-gestruktureerde onderhoude en waarneming as data-insamelingsmetodes word verduidelik en die rol van die navorser word gedefinieer. Die wyse waarop die deelnemers geselekteer is, asook die biografiese besonderhede van elke deelnemer, die navorsingsplek en die data-ontledingsproses word verduidelik. Die kwaliteitskriteria en die etiese oorwegings waarop die studie gefundeer is, word ook aangedui.

HOOFSTUK 5: DATA-ONTLEDING

In hoofstuk 5 word die ingesamelde data ontleed. Die deelnemers se antwoorde op die vrae wat tydens die semi-gestruktureerde onderhoude gestel is en die inligting uit die leerderprofile word aangebied en bespreek. Die deelnemers se reaksies tydens die onderhoude word ook weergegee. Ek het herhalende patrone gemerk en subtemas wat met die drie hooftemas verbind kon word, het gevorm.

HOOFSTUK 6: DATA-INTERPRETASIE EN LITERATUURKONTROLE

In hoofstuk 6 word die ingesamelde data onder die verskillende temas geïnterpreteer.

Literatuurkontrolle word na elke subtema gedoen en die data word na die konseptuele raamwerk herlei.

HOOFSTUK 7: SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS VAN DIE STUDIE

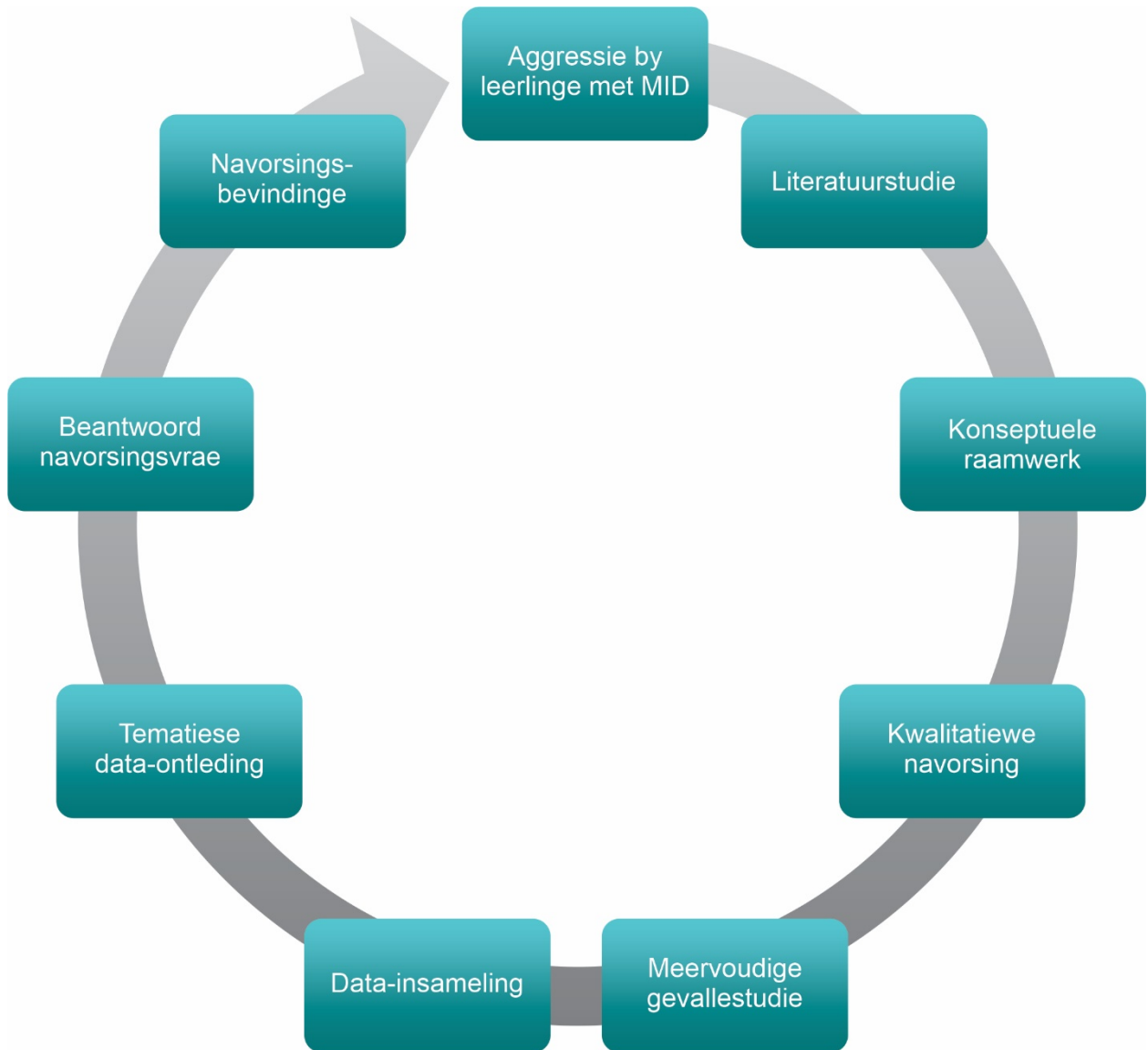
In hoofstuk 7 word 'n oorsig van die literatuurstudie asook die navorsingsbevindinge aangebied. Die primêre en sekondêre navorsingsvrae word beantwoord. Die moontlike bydraes en beperkinge van die studie word bespreek. Aanbevelings vir alle rolspelers in spesiale onderwys word gedoen en temas vir verdere navorsing word uitgewys.

1.12 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk bied 'n oorsig van die navorsingsbenadering, prosedures en metodes vir hierdie studie. Die rasionaal en die doel van die studie is gestel, die kernbegrippe en konseptuele raamwerk is verduidelik. Die seleksie van die deelnemers, die data-insamelings- en -ontledingsmetodes is bespreek. Die gebruik van kwalitatiewe navorsing as metodologiese en die fenomenologie as metateoretiese paradigmas is verduidelik.

Hoofstuk 2 bevat die literatuurstudie wat gedoen is om 'n begripsraamwerk te vorm van die inperkinge van die spesialeskoolleerling met MID, van die fenomeen aggressie asook van die verskillende ouerskappraktyke wat ouers toepas. Die SIAO-verwysingsproses en die spesialeskoolopset vir leerlinge met MID word uiteengesit. Om die ouers se ouerskappraktyke as oorsaaklike faktor tot hierdie leerlinge se aggressie te verstaan, word ouerskappraktyke en die invloede wat dit op die kind se gedrag het bespreek. Die moontlike invloed wat hierdie leerlinge se inperkinge op hulle ouers kon gehad het, word ook bespreek.

In Figuur 1.4 word 'n visuele voorstelling van die verloop van die studie gegee.



Figuur 1.4: Visuele voorstelling van die verloop van die studie.



2.1 INLEIDING

In hoofstuk 1 is die onderwerp bekend gestel en die raamwerk van die res van die verslag aangebied. Die agtergrond, die rasionaal en die probleemstelling met die primêre en sekondêre navorsingsvrae wat die studie gerig het, is aangedui. 'n Bondige literatuuroorsig is gegee en sleutelbegrippe is omskryf. 'n Oorsig van die navorsingsbenadering, -prosedures en -metodes is verstrekk. Die seleksie van die deelnemers, die data-insamelingsmetodes en -ontledingsprosedures is ook kortliks bespreek.

In hierdie hoofstuk bespreek ek die literatuurstudie wat gedoen is om 'n begripsraamwerk te vorm van die inperkinge van die spesialeskoolleerling met MID, van die fenomeen, aggressiewe gedrag, en van die verskillende ouerskappraktyke wat ouers toepas. Die SIAO-verwysingsproses wat in Suid-Afrika vir die identifisering van leerlinge met spesiale onderwysbehoefte gebruik word, die verwysingsproses na spesiale skole en die spesialeskoolopset vir leerlinge met MID word verduidelik. Om die ouers se ouerskappraktyke as oorsaaklike faktor tot hierdie leerlinge se aggressie te verstaan, word ouerskappraktyke en die moontlike invloed wat hierdie leerlinge se inperkinge op hulle ouers kon gehad het, ook bespreek.

Om die aggressiewe gedrag van die leerling met MID in konteks te verstaan is dit nodig dat die begrip "spesialeskoolkind met MID" eers verduidelik word. Dit sal tot 'n beter begrip van hierdie leerlinge bydra en die nodige agtergrond vir die studie verskaf.

2.2 SPESIALESKOOLLEERLINGE MET MATIGE INTELLEKTUELE DISFUNKSIE (MID)

Simpson, Mizen en Cooper (2016:679) beskou intellektuele disfunksie breedweg as 'n diverse toestand wat gedurende die kind se ontwikkeling ontstaan en met ondergemiddelde intellektuele funksionering gepaardgaan. Dit gaan gewoonlik ook gepaard met sosiale, emosionele en morele probleme en ontstaan gewoonlik voordat die kind 18 jaar oud word (Schalock, Gomez, Verdugo & Claes, 2017:116).

Hierdie studie fokus op leerlinge met matige intellektuele disfunksie (MID) wat 'n skool vir leerlinge met spesiale onderwysbehoefte (LSOB) in Gauteng (Suid-Afrika) bywoon. Die term "matige intellektuele disfunksie" (MID) word verkry van die verwysingsproses wat in Suid-Afrika gebruik word om leerlinge te identifiseer wat ekstra hulpverlening benodig (die proses word in die volgende paragraaf bespreek). Die proses word kortliks die SIAO-proses genoem en die spektrum van klassifisering behels drie kategorieë: matig (MID), ernstig (SID) en baie ernstig intellektueel disfunksioneel (PID) (DBE, 2014:7). Die terme en die afkortings is aanvaarde terminologie in spesiale onderwys en daarom verwys ek deurgaans na hierdie leerlinge as leerlinge met MID.

Volgens McDevitt en Ormrod (2013:17) en Mowat (2010:631–633) toon leerlinge met MID nie net gebrekkige ontwikkeling in die meeste akademiese aspekte nie, maar hulle sosiale, morele en emosionele ontwikkeling is ook problematies. Hierdie leerlinge is nie net kognitief ingeperk nie, maar hul sosiale, morele en emosionele ontwikkeling is ook nie op dieselfde vlak as dié van hul portuurgroep nie (Rogers, Robertson, Marriott & Belmonte, 2018:32; Salekin, Olley & Hedge, 2010:99). LoPresti, Bodine en Lewis (2008:29) beskryf dit as 'n "versteekte gebrek", omdat die leerlinge nie in voorkoms van hul portuurgroep verskil nie, maar op verskeie ander terreine stadiger as die portuurgroep ontwikkel.

Volgens Coetzer (2005:68) is daar 'n direkte verband tussen die kind se kognitiewe ontwikkeling en sy intelligensie. Sy verduidelik dat die tempo waarteen die kind met 'n IK van 50 ontwikkel, ongeveer die helfte is van dié van 'n kind met 'n IK van 100. Daar ontstaan geleidelik 'n gaping tussen die kind se chronologiese ouderdom en sy

verstandsouderdom of kognisie wat, namate die kind ouer word, vergroot. Ter verduideliking noem Coetzer (2005:68) dat 'n kind met 'n IK van 50 het op die ouderdom van agt jaar 'n agterstand van vier jaar, en op die ouderdom van sestien 'n agterstand van agt jaar. Volgens Langdon, Clare en Murphy (2010:275) is 'n leerling met 'n IK van 70 se ontwikkeling minstens twee jaar agter by hul eweknieë. Die teikengroep in hierdie studie is dus leerlinge in die ouderdomsgroep van 15 tot 18 jaar met 'n gemiddelde IK van 55 tot 70 en waarvan die ontwikkelingsvlak tussen twee en agt jaar agter dié van hul eweknieë is. Indien Piaget se kognitiewe ontwikkelingsteorie as vertrekpunt geneem word om die verskil tussen 'n spesialeskoolleerling met MID en 'n leerling sonder inperkinge aan te dui, kan leerlinge met MID hoogstens tot op Piaget se derde ontwikkelingsstadium, die konkreet-operasionele stadium vorder (kyk die bespreking in par. 3.3). Daar kan aanvaar word dat leerlinge met MID met 'n IK van 55 selfs net tot op die tweede stadium sal ontwikkel. Hierdie leerlinge sal moontlik nooit die hoogste stadium van kognitiewe ontwikkeling bereik nie. As gevolg van hul kognitiewe inperkinge, beleef hierdie leerlinge ook probleme op al die ander vlakke van hulle ontwikkeling, soos hieronder bespreek word.

2.2.1 KOGNITIEWE PROBLEME

Leerlinge met MID kan weens hulle intellektuele inperkinge die volgende probleme ondervind: gebrekkige konsepvorming, rigiditeit, gebrekkige oorskakeling tussen aktiwiteite, probleme om bestaande kennis in 'n ander konteks toe te pas, 'n gebrek aan oorspronklikheid, 'n onvermoë om oplossings vir probleme te vind, swak verbale vermoëns, 'n kort aandagspan en geheue, 'n gebrek aan retensie van wat hulle in die klaskamer gehoor en geleer het, ongeorganiseerdheid, en probleme met basiese lees-, taal-, kommunikasie- en wiskundige vaardighede (Dunn, 2010:32; Salekin et al., 2010:98). Sigstad (2014:188–189) bevind dat leerlinge met MID se gesprekvoeringsvaardighede baie swakker is as dié van hul eweknieë sonder MID. Die leerlinge vind dit ook moeilik om by hul gespreksgenoot se vlak aan te pas, vind dit moeilik om dit wat voorheen oor 'n onderwerp gesê is te onthou en sal dieselfde feit dikwels herhaal; hulle vind dit moeilik om hulle beurt af te wag en neem moeilik 'n ander se mening in ag. Hulle sinne is korter en grammatikaal eenvoudiger, hulle gebruik nie intonasie nie,

en hulle maak nie oogkontak nie. Hulle het 'n probleem om hulself uit te druk en dit maak gesprekvoering met hulle baie moeilik (Dunn, 2010:32; Salekin et al., 2010:98). Woolfolk en Perry (2013:250) voeg die volgende gebreke by: swak fyn motoriese vaardighede, hiperaktiwiteit, impulsiwiteit, probleme om visuele en ouditiewe inligting korrek te interpreteer, bykans onleesbare handskrif, probleme met logiese denke en dikwels ook spraak- en gehoorprobleme. Woolfolk en Perry (2013:250) haal die definisie van die Amerikaanse Instituut vir Neurologiese Versteurings vir intellektuele disfunksie aan wat die beeld van 'n leerling met MID goed opsom:

Learning disabilities are disorders that effect the ability to understand or use spoken or written language, do mathematical calculations, coordinate movements, or direct attention.

Hierdie gebrekkige kognitiewe vermoë van die leerling met MID vind ook neerslag in sy ander ontwikkelingsvlakke en uiteindelik word dit in sy aggressiewe gedragssuitvalle weerspieël (kyk ook par. 5.2.2 en par. 6.4). Hierdie leerlinge se sosiale en emosionele ontwikkeling is dikwels ook problematies (Salekin et al., 2010:98; Oldfield, Humphrey & Hebron, 2015:66–68).

2.2.2 SOSIALE PROBLEME

Die vermoë om met geskikte sosiale vaardighede met sy eie portuurgroep om te gaan, is 'n kritiese vaardigheid wat die jong kind moet aanleer (Nida & Pierce, 2005:428). Sosiale ontwikkeling sluit onderwerpe in soos die ontwikkeling van gehegtheid tussen die moeder en kind, die uitbreiding van die kind se interpersoonlike kontakte, die modellering van gedrag, die ontwikkeling van geslagsrolidentiteit en morele ontwikkeling (Landsberg, 2005:387).

Rogers et al. (2018:32) bevind dat intellektuele disfunksie nie net gekenmerk word deur beperkinge in intellektuele funksionering nie, maar ook in sosiale funksionering en die kind se vermoë om aanpassings te maak (kyk par. 2.2.4). Tipiese sosiale probleme wat hierdie kinders ondervind is onvolwasse optrede en denke, impulsiwiteit, hulle interpreteer sosiale en nieverbale leidrade verkeerd, hulle beskik oor swak

besluitnemingsvermoë, is hiperaktief, voel verwerp en uitgestoot, is naïef en kinderlik in hulle optrede, is soms skaam, onseker en teruggetrokke, maak moeilik vriende, het dikwels 'n swak verhouding met portuurgroep, vind dit moeilik om langtermynverhoudings te vorm, beskik oor 'n lae sosiale status en lae selfbeeld, onttrek soms van die portuurgroep, verkies soms om met jonger kinders te speel, is egosentries, aanvaar nie altyd verantwoordelikheid vir hul optrede nie, sien nie altyd die gevolge van hul dae nie, en is maklik beïnvloedbaar (Rogers et al., 2018:32; Woolfolk & Perry, 2013:251). Daar is ook bevind dat, soos 'n kind se sosiale vaardighede toeneem, neem aggressiewe gedrag gewoonlik af (Li, 2009:407; Singh, Lancioni, Winton, Singh, Curtis, Wahler & McAleavey, 2007:749). Daarom word aggressie in die kinderjare met gebrekkige sosiale ontwikkeling verbind (Li, 2009:407). Hierdie gebrekkige sosiale ontwikkeling word in die leerlinge se gedragsuitvalle (byvoorbeeld aggressie) waargeneem (kyk ook par. 5.2.2 en par. 6.4).

2.2.3 EMOSIONELE PROBLEME

McDevitt en Ormrod (2013:17) en Mowat (2010:631–632) dui aan dat leerlinge met MID nie net gebrekkige ontwikkeling in die meeste akademiese aspekte toon nie, maar ook probleme met sosiale en emosionele aspekte ondervind. Volgens Coetzer (2005) verwys emosionele ontwikkeling na die ontwikkeling van gehegtheid, vertrouwe, temperament, sekuriteit, liefde en gevoelens soos vreugde, angs, hartseer en woede. Dit bepaal ook kinders se persepsie van iets en hul reaksies. Hierdie aspek is belangrik, want kinders moet in staat wees om hul emosies te kan beheer, en indien hulle dit nie kan doen nie, kan dit tot negatiewe gevolge vir die kind lei (Rogers et al., 2018:36–38).

Tipiese emosionele probleme wat leerlinge met MID ervaar is swak selfbeheer, gebrek aan selfvertroue, frustrasie, onsekerheid, minderwaardigheid, angstigheids, en hulle beleef maklik verwerping (Schnitzer, Andries & Lebeer, 2007:162; Rogers et al., 2018:32–33). Die emosionele gebreke en onstabieliteit van die spesialeskoolkind verhoog sy risiko om aggressiewe gedrag te openbaar (kyk ook par. 5.2.2 en par. 6.4).

2.2.4 AANPASSINGSPROBLEME

Die vermoë om aanpassings te maak kan omskryf word as 'n versameling van konseptuele, sosiale en praktiese vaardighede wat 'n individu aanleer om in die daaglikse lewe te kan funksioneer (De Bildt, Sytema, Kraijer, Sparrow & Minderaa, 2005:672). Aanpassings verwys na die kind se vermoë om toepaslik volgens sy ouderdom by die eise van die daaglikse lewe aan te pas (Salvador-Carulla, Reed, Vaez-Azizi, Cooper, Martinez-Leal, Bertelli, Adnams, Cooray, Deb, Akoury-Dirani, Girimaji, Katz, Kwok, Luckasson, Simeonsson, Walsh, Munir & Saxena, 2011:177). Die vermoë om aanpassings te kan maak is een van die bepalende parameters vir die evaluering van 'n kind vir verwysing na spesiale skole (Gligorović & Buha Đurović, 2014:233; DBE, 2014). Dit behels praktiese, konseptuele en sosiale vaardighede asook fisiese en taalvaardighede. Praktiese vaardighede sluit alledaagse aktiwiteite in wat vir persoonlike onafhanklikheid nodig is. Sosiale vaardighede behels onder andere die kind se sosiale interaksie met die portuurgroep, om sosiale leidrade korrek te interpreteer, kommunikasie in die verskillende sosiale kontekste, om verantwoordelik te kan optree en 'n goeie selfbeeld. Konseptuele vaardighede behels die vermoë om verbaal te kommunikeer en ook om konsepte soos tyd en geld te verstaan (Gligorović & Buha Đurović, 2014:234–235). 'n Leerling met MID het beperkinge in al hierdie aspekte.

Hierdie gebrekkige sosiale, emosionele en aanpassingsvaardighede lei dikwels tot gedragsprobleme by spesialeskoolleerlinge (Emgrets, Didden, Huitink & Schreuder, 2009:255–256; Kiernan, Mitchell, Stansfield & Taylor, 2019:176). Daarom gebruik die Amerikaanse Assosiasie vir Intellektuele en Ontwikkelingsgebreke (McDevitt & Ormrod, 2013:17–18) en ook die SIAO-evalueringsproses in Suid-Afrika, die volgende kriteria om 'n leerling as intellektueel-disfunksioneel te klassifiseer:

- 'n beduidende lae IK tussen 65 en 70 (in Suid-Afrika 'n IK van 55 tot 70) wat tot gevolg het dat hulle stadiger leer en oor die algemeen akademies swak vaar;
- gedragsafwykend;
- 'n gebrek aan praktiese intelligensie wat beteken dat hulle nie gewone daaglikse aktiwiteite goed kan organiseer nie;

- 'n gebrek aan sosiale intelligensie wat daartoe lei dat hulle onaanvaarbare sosiale gedrag toon; en
- gedrag wat op 'n laer ontwikkelingspeil as dié van hulle ouderdomsvlak is.

Woolfolk en Perry (2013:251) gee 'n algemene beeld van die karaktertrekke van leerlinge met intellektuele inperkinge, wat in Tabel 2.1 opgesom word.

Tabel 2.1: Algemene karaktertrekke van 'n leerling met MID

AKADEMIES	SOSIAAL	GEDRAGSTYL
Onderpresteer	Onvolwasse	Onoplettend
Moeilik om te onderrig	Onaanvaarbare sosiale gedrag	Verward/deurmekaar
Weerstand teen behan- deling	Interpreteer sosiale en nie- verbale boodskappe verkeerd	Hiperaktief
Onvermoë om probleme op te los	Swak besluitnemingsvermoë	Impulsief
Passiewe leerstyl	Viktimiseer	Swak koördinasie
Gebrekkige vermoë om inligting te verwerk	Onvermoë om sosiale konvensies (maniere) te volg	Ongeorganiseerd
Swak leesvermoë	Verwerping	Ongemotiveerd
Swak taalvermoë	Naïef/kinderlik	Afhanklik
Kan nie veralgemeen nie	Skaam, onseker, teruggetrokke	
Ongelyke akademiese vermoëns	Onvermoë om sosiale gevolge te verstaan	

Bron: Oorgeneem en aangepas uit Woolfolk en Perry (2013:251)

Volgens Woolfolk en Perry (2013:251) is vroeë diagnose van intellektuele disfunksie baie belangrik sodat die leerling nie 'n slagoffer word van wat hulle "aangeleerde hulpeloosheid" noem nie. Aangeleerde hulpeloosheid laat 'n leerling glo dat hy niks kan doen om meer suksesvol te leer om sy prestasies te verbeter nie. So 'n leerling word passief, ongemotiveerd met 'n algemene gevoel van magteloosheid en hulpeloosheid.

Uit 'n studie van die literatuur wat hier bo bespreek is, het ek in Figuur 2.1 die tipiese kognitiewe, emosionele en sosiale eienskappe van 'n leerling met MID aangedui.



Figuur 2.1: Gebrekkige ontwikkeling van leerlinge met MID

2.3 VERWYSINGPROSES VAN LEERLINGE MET MID NA 'n SPESIALE SKOOL

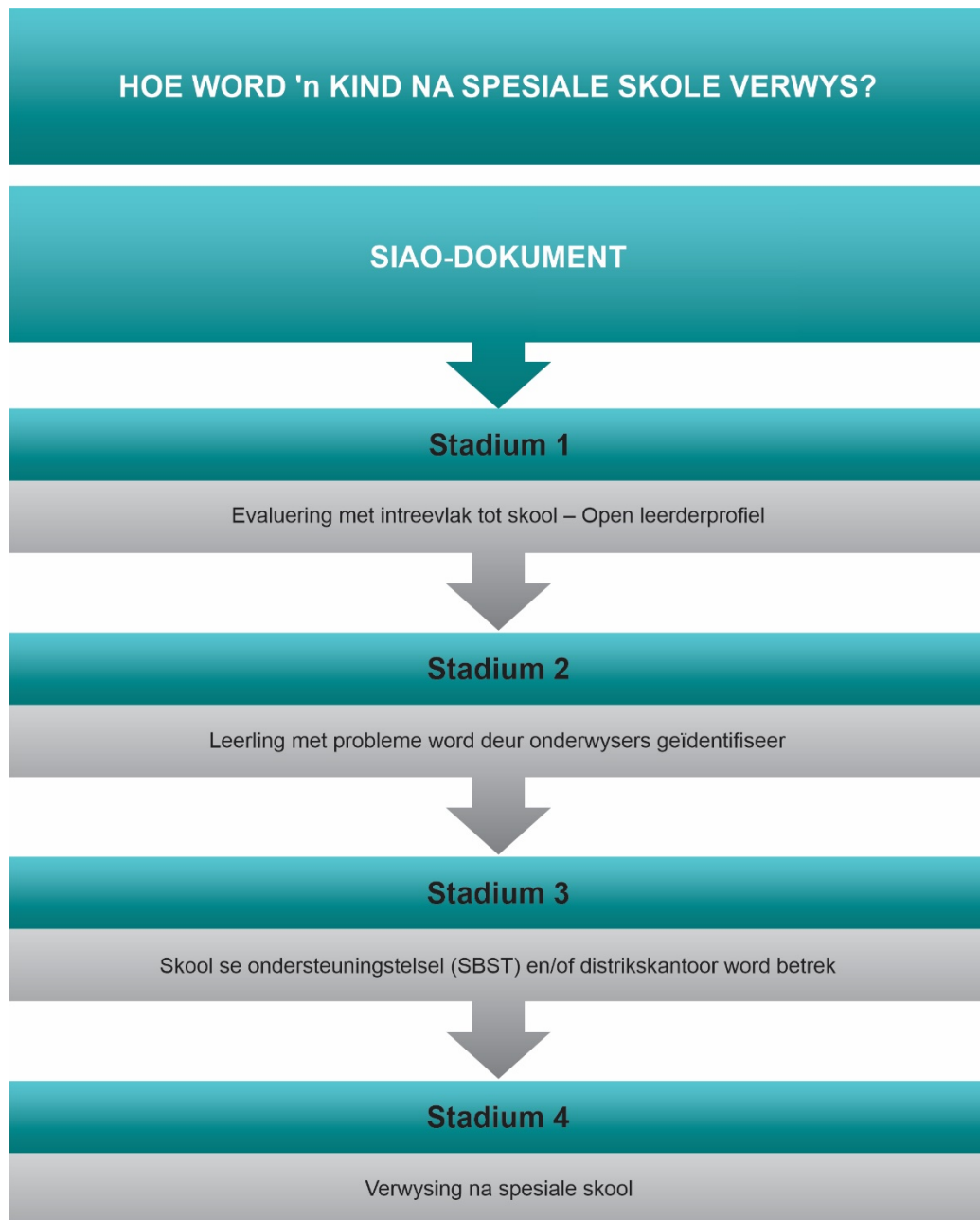
Die leerlinge met inperkinge vind dit uiters moeilik, of selfs onmoontlik, om die akademiese program in hoofstroomskole te volg. Om hierdie leerlinge in staat te stel om hulle volle potensiaal te bereik, word hulle na 'n spesiale skool verwys waar hulle meer gespesialiseerde onderrig ontvang wat by hulle individuele ontwikkelingspeil aangepas is. Volgens die SIAO-dokument (DBE, 2014:9) word spesiale skole soos volg gedefinieer:

Schools equipped to deliver a specialised education programme to learners requiring access to high-intensive educational and other support, either on a full-time or part-time basis.

Die skool waar hierdie studie gedoen is, is 'n spesiale skool vir leerlinge met MID en volg 'n tegniese beroepsgerigte kurrikulum wat deur die Departement van Onderwys (DBE, 2016) vir hierdie tipe leerlinge ontwikkel is. Leerlinge word na hierdie skole verwys nadat hulle, weens 'n gebrek aan vordering in hoofstroomonderwys, geïdentifiseer is. Hulle deurloop 'n evalueringsproses voordat hulle na 'n spesiale skool verwys word. Die leerlinge is dus nie uit eie keuse in hierdie skole nie, maar word deur die onderwysdepartement daarin geplaas.

Die Departement van Onderwys gebruik die SIAO-proses, soos in die *Beleid oor sifting, identifisering, assessering en ondersteuning* uiteengesit, om leerlinge vir spesiale onderwys te identifiseer en te evalueer (DBE, 2014).⁴ Die beleid bevat duidelike riglyne vir die siftings-, identifiserings- en assesseringsprosesse waarvolgens 'n leerling na 'n spesiale skool verwys moet word (DBE, 2014). Hierdie verwysingsproses geskied in vier evalueringstadiums.

⁴ Vir meer besonderhede en voorbeelde van al die relevante dokumente raadpleeg Beleidstuk oor sifting, identifisering, assessering en ondersteuning (SIAO). www.education.gov.za



Figuur 2.2: Die SIAO-verwysingsproses na spesiale skole

Bron: Oorgeneem en verwerk uit DBE (2014:37)

2.3.1 STADIUM 1: AANVANKLIKE SIFTING VOLGENS DIE LEERLING SE PROFIEL

Stadium 1 is op alle leerlinge binne die onderwysdepartement van toepassing. Met hul toetrede tot die skool word 'n dokument, 'n leerderprofiel (LP) (kyk voetnoot 4), wat die leerling deur sy skoolloopbaan vergesel, vir elke leerling geopen. Dit is 'n amptelike en

vertroulike dokument wat inligting bevat oor die kind se ouers, sy huislike omstandighede, alle professionele evaluerings deur sielkundiges en terapeute, alle addisionele steunverlening wat deur skole aan die leerling gebied is, mediese inligting, inligting wat ouers oor die leerling aan die skool verskaf en vorderings- en gedragsverslae. Die LP word deur die leerling se klasonderwyser bygebou en moet jaarliks volledig voltooi word.

2.3.2 STADIUM 2: IDENTIFISERING VAN LEER- EN ONTWIKKELINGSHINDERNISSE OP SKOOLVLAK

Stadium 2 is net van toepassing op leerlinge wat in stadium 1 vir bykomende hulpverlening geïdentifiseer is. 'n Aanbeveling word gedoen nadat bewyse in hierdie verband uit toetse, eksamens, werkboeke en waarnemings deur die leerling se onderwysers ingesamel is. Die bevindinge word op 'n SNA1-vorm (kyk voetnoot 4) deur die leerling se klasonderwyser voltooi. Alle uitdagings en hindernisse wat die leerling ten opsigte van die kurrikulum ervaar, word ook daarop aangedui. In hierdie afdeling word moontlike kommunikasie- en/of gedragsprobleme, die kind se sosiale vaardighede, sy gesondheid, persoonlike versorging, swak huislike omstandighede (soos geweld, gebrekkige ouerskap), en of onderrig toereikend is, aangeteken. Op grond van die inligting word 'n individuele ondersteuningsplan (*Individual Support Plan – ISP*) (kyk voetnoot 4) vir die leerling saamgestel en dit word aan die skool se ondersteuningspan (*School-based Support Team – SBST*) voorgelê. Hierin word duidelik aangedui watter tipe ondersteuning die skool sal verleen en hoe dit gemonitor gaan word. Die verslag (ISP) moet die leerling se behoeftes en sy vordering, asook onderhoude met die kind se ouers/voogde aandui (DBE, 2014). Indien hierdie intervensie nie slaag nie, vul die SBST die SN2-vorm in (kyk voetnoot 4), waarin 'n versoek vir ekstra gespesialiseerde hulp binne die skool gerig word.

2.3.3 STADIUM 3: HULPVERLENING DEUR DIE SKOOL SE DEPARTEMENTELE DISTRIKSKANTOOR

Indien bogenoemde hulpverlening nie slaag nie, vul die SBST die SNA3-vorm in (kyk voetnoot 4). Die leerling word nou na die skool se distrikskantoor se ondersteuningspan verwys (*District-based Support Team – DBST*). Die DBST bepaal die vlak van

hulpverlening wat benodig word en stel 'n plan van aksie op. Die leerling kry nou ekstra hulp vanaf die distrikskantoor.

2.3.4 STADIUM 4: AANBEVELING VIR PLASING IN 'n SPESIALE SKOOL

Indien die DBST meen dat hulpverlening nie voldoende en geslaagd is nie, word die leerling vir plasing in 'n spesiale skool aanbeveel. Die DBST bepaal op watter vlak die leerling hulpverlening moet ontvang – vir matige (MID), ernstige (SID) of baie ernstige (PID) disfunksie. Oor die algemeen word leerlinge met intellektuele disfunksie beskou as leerlinge met 'n IK van onder 70 met gepaardgaande aanpassings- en ander probleme (Langdon et al., 2010:273). Leerlinge met matige intellektuele disfunksie (MID) word verwys na skole soos die een waarin hierdie studie onderneem is. Alle belanghebbers – leerling, ouers, onderwysers – word by die evaluerings- en verwysingsproses betrek.

2.3.5 SAMEVATTING

Volgens Wells, Sanderful en Hogan (2003:805) en McDevitt en Ormrod (2013:18) ondervind spesialeskoolleerlinge beperkinge, nie net op kognitiewe vlak nie, maar ook op sosiale, emosionele en morele vlak.

Teen hierdie agtergrond kan die aggressiewe gedrag van hierdie leerlinge bespreek word. Ten einde die navorsingsvrae te beantwoord, is dit noodsaaklik dat ons eers, voordat ons op die probleem by spesialeskoolkinders fokus, na aggressie in die algemeen kyk. Die volgende afdeling behels 'n bespreking van die literatuur oor aggressie in die breër konteks.

2.4 AGGRESSIEWE GEDRAG

Bandura (1973) definieer aggressie as verworwe of aangeleerde gedrag wat destruktief en beskadigend is met die opset om iemand anders seer te maak. McDevitt en Ormrod (2013:548) meen dat aggressie is 'n doelbewuste aksie om iemand te beseer. Die skade kan fisies wees deur die persoon te slaan, te skop of met die persoon te baklei, of dit kan

sielkundig wees deur die persoon te verneder, te beledig, stories te versprei, te skinder of die persoon uit te sluit en uit die vriendekring te verstoot. Baron en Richardson (1994:38) beskou aggressie as "behavior that is intended to harm another individual who does not wish to be harmed". Verskillende definisies van aggressie word in die volgende paragraaf verder belig.

2.4.1 DEFINIËRING EN VERHELDERING VAN DIE BEGRIP AGGRESSIE

Ten spyte van die groot hoeveelheid literatuur oor aggressie, en die voortdurende insette van navorsers wat wetenskaplike studies daarvoor onderneem, is daar steeds nie eenstemmigheid oor wat aggressie beteken, watter tipe gedrag as aggressie geag word en wat die oorsake daarvan is nie, en bestaan daar geen voorkeurdefinisie daarvoor nie (Faysa, 2019:1). Aggressie is nie 'n term wat in een dimensie beskryf kan word nie, want dit bestaan uit verskillende fenomene wat moontlik dieselfde kan lyk, maar wat verskillende beheermeganismes, verskillende manifestasies, verskillende funksies en verskillende oorsake het, en wat deur verskillende omstandighede ontlok kan word. Aggressie kan breedweg omskryf word as die intensionele toediening van fisiese of sielkundige skade aan iemand, met die klem op **intensioneel**, want onbedoelde skade en skade wat per ongeluk toegedien word, is nie aggressie nie (Faysa, 2019:1–2). Weens die verskeie fasette van aggressie is dit dus onmoontlik om een algemeen-geldende definisie van aggressie te gee (Trenas et al., 2013:529). Tremblay (2003:129) meen dat die probleem met navorsing oor aggressie juis in die gebrek aan een duidelike definisie van aggressie lê, en dat navorsers definisies aan aggressie koppel wat met die onderwerp wat hulle navors, saamhang. Dit veroorsaak verwarring onder navorsers. Ek het dieselfde probleem ondervind en het verskillende definisies van aggressie in die literatuur teëgekem.

Fatima en Malik (2015:50) en Yoon, Tebben en Lee (2017:73) definieer aggressie as 'n emosie wat daarop gemik is om iemand anders te beseer, skade aan te doen of om iets te vernietig. Vitario, Brendgen en Barker (2006:12–19) meen dat aggressie behels om iemand anders fisiese of sielkundige leed aan te doen en dat albei hierdie tipes aggressie met dieselfde intensie deur die slagoffers beleef word. Kaur en Niwas (2017:802) sluit

hierby aan: "Aggression is a disposition to dominate without considering others' rights". Edmunds en Kendrick (1980:30) beskou dit "... as a willingness to manifest harmful behaviour as a means of obtaining extrinsic reinforcements". Merk, De Castro, Koops en Matthys (2005:197) definieer aggressie soos volg:

Human aggression is any behavior directed toward another individual that is carried out with the proximate (immediate) intent to cause harm. In addition, the perpetrator must believe that the behavior will harm the target, and that the target is motivated to avoid the behavior.

Verdere verwarring uit die literatuur is dat die terme "geweld" en "aggressie" dikwels deur navorsers as wisselvorme gebruik word (Fatima & Malik, 2015:49). Liu, Lewis en Evans (2013:156) beskou **aggressiewe gedrag** as die werklike daad om iemand te beseer, leed aan te doen of pyn te veroorsaak, en is dus die sigbare manifestasie van **aggressie**. Van der Merwe et al. (2012:65) tref die onderskeid soos volg: "... aggression is a broader term that includes the entire spectrum of assertive, intrusive, or attacking behaviour; thus violence is better described as a subcategory of aggression". Liu et al. (2013:156) huldig die mening dat aggressie die sambreelterm is en dat geweld 'n subkategorie daarvan is. Aggressie of aggressiewe gedrag is dus nie noodwendig gewelddadig nie. In hierdie studie gebruik ek die terme "aggressie" of "aggressiewe gedrag" as sambreelterm en dui aan indien geweld daarby betrokke is.

Om aggressiewe gedrag by spesialeskoolleerlinge te verstaan, is dit belangrik om die oorsaak daarvan en hoe dit in die spesialeskoolkind manifesteer, te verstaan. In die volgende afdeling word die manifestering, die oorsaak, en die langtermyngevolge van aggressie bespreek.

2.4.2 MANIFESTERING VAN AGGRESSIE IN SUID-AFRIKA EN DIE WÊRELD

My belangstelling in die onderwerp is geprikkel deur die aggressiewe gedrag wat ek binne skoolverband en in die hantering van verskeie dissiplinêre sake met leerlinge en ouers waargeneem het. Die vraag het by my ontstaan of kinders net in die skool aggressief optree, en indien wel, wat die oorsaak daarvan is. Uit mediaberigte wat daagliks op

verskillende platforms aangebied word, het ek tot die besef gekom dat dit nie net kinders in skole is wat aggressief is nie, maar dat dit 'n algemene samelewingsprobleem is. Namate ek my visie verbreed en meer literatuur daarvoor gelees het, het ek ontdek dat aggressie 'n tendens is wat nie uniek aan Suid-Afrika is nie. Dit is wêreldwyd 'n probleem en daarom is dit een van die gewildste navorsingsonderwerpe en besprekingspunte op verskeie platforms (Grumm, Hein & Fingerle, 2011:352; Methi, 2010:4). Wat ontstellend was, was dat aggressiewe gedrag nie net in Suid-Afrika nie, maar wêreldwyd, besig is om toe te neem. Grumm et al. (2011:352–353) bevind dat ongeveer 5 tot 15% van kinders tussen die ouderdomme van 5 en 11 jaar wêreldwyd klinies relevante aggressiewe gedrag, soos slaan, skop of baklei, toon.

Aggressiewe gedrag in kinders is egter nie 'n nuwe fenomeen nie en is reeds so vroeg as ± 2000 v.C. en tydens die Middeleeue (± 1500 n.C.) aangeteken (Jacobs, 2012:86). Breedt, Myburgh en Poggenpoel (2010:511) meen dat aggressiewe gedrag deel van die mens se daaglikse leefwêreld uitmaak. Khumalo (2019:1–2) sluit hierby aan en sê dat aggressie algemeen in elke sfeer waarin die mens hom bevind, voorkom. Tremblay (2003:129) maak tereg die volgende stelling: "It is an interesting paradox that the more humans become 'civilised' the more they appear to be preoccupied by violence".

Aggressiewe gedrag word dikwels binne skoolverband onder skoolkinders bestudeer, maar dit is belangrik om in gedagte te hou dat aggressie nie skielik in die kinderjare voorkom nie, maar eerder 'n normale deel van die kind se ontwikkeling uitmaak (Raine, Dodge, Loeber, Gatzke-Kopp, Lynam, Reynolds, Stouthamer-Loeber & Liu, 2006:159). In die vroeë kinderjare toon kinders aggressiewe gedrag in verskillende vorms, maar leer later dat hierdie gedrag ander mense skade kan aandoen (Vazsoni & Javakhishvili, 2019:1–9). Aggressie, soos skree, slaan, skop, byt, goed gooi of breek, verskyn gewoonlik rondom agt maande by die kind en bereik 'n hoogtepunt tussen 15 en 24 maande, waarna dit geleidelik tot op die ouderdom van 5 jaar afneem (Liu et al., 2013:159). In hierdie tydperk tree baie klein kinders fisies aggressief op omdat hulle nie 'n ander uitdrukkingsmeganisme het nie. Hierna neem fisiese aggressie gewoonlik af namate die kind se taal- en sosiale vaardighede ontwikkel en hy ander maniere vind om te kry wat hy wil hê, maar op so 'n wyse dat hy ook positiewe interaksie met die mense in sy nabyheid kan behou (Aimé et al., 2017:383; Brotman et al., 2009:235). Soos wat die

kind se verbale en sosiale vaardighede ontwikkel, neem fisiese aggressie af en begin die kind al meer verbale aggressie gebruik. Teen die einde van die vroeë kinderjare word sosiale aggressie by dié repertoire gevoeg (Vitaro et al., 2006:12–16).

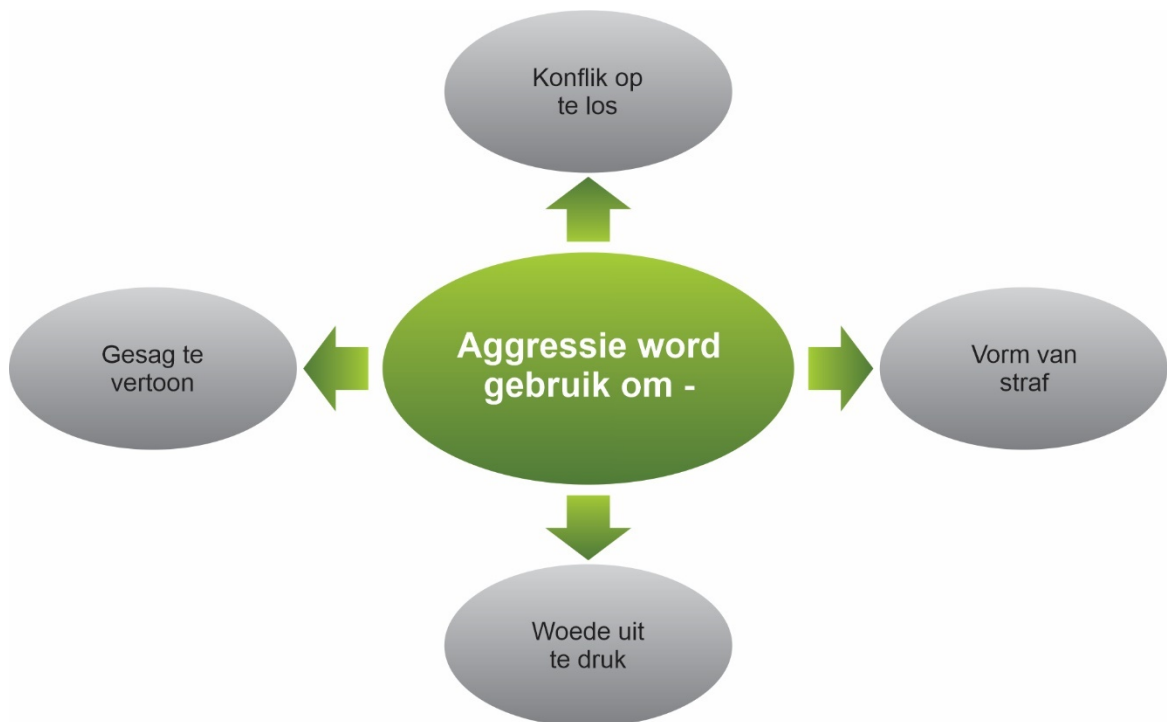
Aggressie word egter 'n gedragsprobleem as dit ná die vroeë kinderjare voortduur, en dit kan gewoonlik herlei word na die invloede uit die kind se omgewing en die verskillende kontekste waarbinne die kind homself bevind – sy gesin, portuurgroep, omgewing, skool – wat die hele ekologie van die ontwikkelende kind uitmaak (Sng, Hawes, Raine, Ang, Ooi & Fung, 2018:225–226; Bartlett, Holditch-Davis, Belyea, Halpern & Beeber, 2006:607–608). Binne die ekologie waarin die kind hom bevind is die familie die mees basiese eenheid en die eerste omgewing waarmee die kind kontak maak (Bronfenbrenner, 1986:723). Hier vorm die kind 'n band met sy primêre versorger/s wat bepalend gaan wees vir die kind se latere gedrag en emosionele gesondheid (Heavens, 2001:53). Gesonde, nabye binding met die versorger/s word geassosieer met positiewe ontwikkeling en gedrag by die kind. Dit is dus belangrik dat die familie vir die kind 'n veilige plek moet wees waar hy geliefd en beskermd voel (Moen, 2017:4). Die wyse waarop 'n kind sy ouerhuis beleef is 'n sterk aanduier van die tipe gedrag wat die kind gaan openbaar, want die kind se belewing van sy ouerhuis word in sy optrede in ander kontekste gereflekteer. Volgens Heavens (2001:53) is die familie 'n sterk sosialisering-agent vir die kind en hier leer die kind waardes, norme, sosiaal-aanvaarbare gedrag en wat reg en verkeerd is. Die ouers leer ook die kind om sy emosies (soos woede), sy gedrag en sy onmiddellike impulse en begeertes te beheer. Die ouers help ook die kind om goeie besluitnemingspraktyke te ontwikkel. Hierin het die kind die hulp van ondersteunende ouers nodig wat warmte, liefde en empatie toon (Vazsony & Javakhishvili, 2019). As 'n kind binne sy eie familieopset met stabiele ouers wat hul ondersteuning, liefde en warmte vir hom toon, veilig voel, ontwikkel die kind gewoonlik goeie sosiale verhoudings, vertrou ander mense, voel dat hy op hulle kan staatmaak, ontwikkel 'n gevoel van waardigheid, liefde en empatie vir ander (Guedes, Santos, Ribeiro, Freitas, Rubin & Veríssimo, 2018:197). Families word daarom beskou as die belangrikste ondersteuning- en begeleidingstelsel vir die kind in sy ontwikkeling. Enige versteuring hiervan, byvoorbeeld deur skeiding en/of negatiewe ouerskappraktyke, het 'n

implikasie en rimpeleffek op die kind se funksionering in al sy ander kontekste (Heavens, 2001:53; Gasa, 2005:42; Connell, Morris & Piquero, 2016:1083).

In Suid-Afrika beleef 'n groot aantal kinders die negatiewe rimpeleffek op hulle lewens. Suid-Afrika word wêreldwyd as een van die mees gewelddadige lande beskou. Dit word nie net as 'n risiko beskou om in Suid-Afrika te woon nie (Moen, 2019:69), maar volgens UNICEF (2017) se aanduiders, is Suid-Afrika die swakste land om kinders in groot te maak (Fuzile, 2016). Suid-Afrika het die hoogste persentasie kindersterftes – dubbel die wêreldwye gemiddeld (Moen, 2019:69). Daarby is Suid-Afrika in 2012 gereken as die land met die negende hoogste moordsyfer ter wêreld (Heath & Artz, 2017:ii) en daar is bevind dat uit 163 lande, Suid-Afrika volgens die Global Peace Index die 123ste plek as die mees gewelddadige land beklee (Lamb, 2019:365).

Hoë vlakke van geweld beïnvloed elke bevolkingsgroep in Suid-Afrika direk of indirek, en dit blyk dat die voorkoms daarvan net aanhou styg. Gemeet teen ander lande ervaar kinders en vroue hoër vlakke van geweld as mans – as waarnemers en slagoffers (Lamb, 2019:365). In 'n ondersoek in 2018 is daar bevind dat 50% van kinders in Suid-Afrika in hul ouerhuise aan aggressie en gesinsgeweld blootgestel is (Grobler, 2019). Richter et al. (2018:181–184) se ondersoek toon dat 99% van kinders in Suid-Afrika al aggressiewe voorvalle gesien of in hul ouerhuise, gemeenskap of skole 'n slagoffer daarvan was – met ander woorde, in die kind se bekende kontekste waar die kind eintlik veilig behoort te voel (Richter et al., 2018:18). In Richter et al. (2018:181–184) se ondersoek in Johannesburg–Soweto het die navorsers bevind dat 64,4% van die kinders in hul kohort blootgestel was aan geweld in die gemeenskap; 56,5% aan geweld in die huis; 38,9% aan geweld binne die portuurgroep, en 75,7% aan geweld op 'n persoonlike vlak. Moen (2019:70) noem dat die Suid-Afrikaanse Polisiediens se rekords toon dat 70 tot 80% van die slagoffers van geweld in Suid-Afrika die oortreder geken het, en dat die meeste aangetekende gevalle van aggressiewe gedrag by die huis begin het. Kinders in Suid-Afrika word dus groot in 'n kultuur van aggressie en geweld (Richter et al., 2018:181–184). Aggressie word gebruik om konflik op te los, as 'n vorm van straf, 'n manier om woede uit te druk en 'n manier om mag te vertoon (Richter et al., 2018:181; Kaur & Niwas, 2017:804). Hierdie kultuur van

aggressie wat deel van interpersoonlike verhoudings geword het, word in Figuur 2.3 grafies voorgestel.



Figuur 2.3: Suid-Afrika se kultuur van aggressiewe gedrag

Bron: Oorgeneem en verwerk uit Richter et al. (2018:181)

Hierdie ontstellende prentjie is nie uniek aan Suid-Afrika nie, maar die probleem word wêreldwyd waargeneem (Li, 2009:407; Slattery & Meyers, 2014:39; Menesini & Salmivalli, 2017:240). De Ribera, Trajtenberg, Shenderovich en Murray (2019:5) noem dat aggressie wêreldwyd 'n gesondheids-, sosiale en wetlike probleem geword het en dat die Wêreldgesondheidsorganisasie reeds in 2008 bevind het dat 1,43 miljoen mense aan selftoegediende of interpersoonlike geweld gesterf het. Hulle noem dat die syfer nog hoër is as die aantal slagoffers van geweld wat nie gesterf het nie, bygereken word. Reising, Farrington, Ttofi, Piquero en Coid (2019:2) noem dat volgens die jongste polisie rekords in Engeland en Wallis daar 1,3 miljoen geweldsmisdade in 12 maande aangemeld is. Wat geweld waarby kinders betrokke is betref, is daar in 2012 'n halfmiljoen kinders wêreldwyd vermoor, waarvan 200 000 moorde in die ouderdomsgroep 10 tot 19 jaar plaasgevind het (UNESCO, 2019). Moord is wêreldwyd die vierde grootste oorsaak van sterftes in hiërdie ouderdomsgroep. Die Wêreldgesondheidsorganisasie het aggressie en geweld onder

kinders reeds in 1996 as ernstige probleem geïdentifiseer en lande gevra om dit 'n prioriteit te maak (Menesini & Salmivalli, 2017:242–243). Met verwysing na boeliegedrag, een aspek van aggressiewe gedrag by kinders, erken tussen 40 en 50% tieners in Latyns-Amerika dat hulle ander kinders boelie. Indien wêreldwye syfers in ag geneem word, dui 47,3% van agtjarige, 30,4% van 12-jarige en 21,9% van 15-jarige aan dat hulle slagoffers van boelie is (Menesini & Salmivalli, 2017:242).

Devries, Knight, Petzold, Merrill, Maxwell, Williams, Cappa, Chan, Garcia-Moreno, Hollis, Kress, Peterman, Walsh, Kishor, Guedes, Bott, Riveros, Watts en Abrahams (2018:1) meen dat wêreldwye vlakke van geweld teen kinders kommerwekkend hoog is – hulle noem die tendens die "epidemiology of violence". Dit blyk dat kinders aggressiewe gedrag in al die fasette van hul lewens ervaar en in 50% van die gevalle aan die hand van die mense wat hulle die meeste vertrou en met wie hulle elke dag interaksie het – hulle familielede en medeleerlinge (Devries et al., 2018:1). Devries et al. (2018:7) bevind dat in die ouderdomsgroep 2 tot 14 jaar, 60 tot 70% kinders emosionele aggressie en 40 tot 50% fisiese aggressie in hul huishoudings beleef. Wat onstellend is, is dat 50 tot 60% van die kinders onder die ouderdom van twee jaar fisiese aggressie aan die hand van hul versorgers beleef. Dit stem ooreen met UNICEF (2017:7) se verslag wat aandui dat "one need not to look far to find violence in the lives of children", en hulle dui aan dat meer as 300 miljoen kinders in die ouderdomsgroep 2 tot 4 jaar beleef dat hulle fisies of sielkundig deur hulle versorgers gestraf word. Naas aggressiewe gedrag wat kinders in hul ouerhuise beleef, is medeleerlinge wêreldwyd die tweede grootste groep aggressors. In die ouderdomsgroep 8 tot 11 jaar beleef 70 tot 80% van alle kinders emosionele aggressie aan die hand van hul medeleerlinge, en in die ouderdomsgroep 12 tot 17 jaar, 50% (Devries et al., 2018:8).⁵ Richter et al. (2018:181) bevestig ook die ontstellende tendens dat kinders nie net slagoffers is nie, maar ook dikwels die aggressors.

Aggressie word wêreldwyd in al die verskillende fasette van die samelewing waargeneem. In skole, wat veronderstel is om 'n veilige omgewing vir die kind te wees, word die opvoedingsproses dikwels deur die aggressiewe gedrag van leerlinge ontwig

⁵ Devries et al. (2018:8) verklaar die laer persentasie in die 12 tot 17 jaargroep dat daar wêreldwyd minder kinders in sekondêre as in primêre skole is.

(Meyer & Chetty, 2017:121). In 2013 was dié syfer 22,2% (Burton & Leoschut, 2013:11) en in 2018 ervaar 68% leerlinge aggressiewe gedrag in die skool (Richter et al., 2018:184). Burton (2008:15) meen tereg dat skole in Suid-Afrika "sites of violence" geword het. 'n Nog meer ontstellende tendens is dat aggressiewe gedrag in skole in Suid-Afrika nie net toeneem nie, maar dat dit ook in intensiteit toeneem. Indien die statistiek van 2003 tot 2009 en 2013 tot 2016 vergelyk word, het voorvalle van aggressie in Suid-Afrikaanse skole tussen 2013 en 2016 meer gewelddadig geword, en het dit dikwels tot die dood van 'n leerling gelei (Hesselink, 2017:5, 14–15). Die statistiek toon ook die ontstellende feit dat die oortreders jonger word en dat leerlinge hul reeds in die laerskool aan ernstige aggressiewe gedrag skuldig maak (Hesselink, 2017:14). In 2004 is bevind dat die volgende dade van aggressie algemeen in skole voorkom: moord, gewapende roof, beskadiging en vernietiging van skoleiendom, klipgooi, aanvalle op onderwysers, seksuele teistering, brandstigting, dra van gevaarlike wapens, dwelmmisbruik en diefstal van selfone (Zulu, Urbani, Van der Merwe & Van der Walt, 2004:170–171). In 2015 is bevind dat Suid-Afrika die land met die tweede meeste gevalle van skoolaggressie in die wêreld is (Ntuli, 2015). Wat meer ontstellend is, is dat kinders in Suid-Afrika aggressie op meer as een vlak beleef (in hul ouerhuise en hul skole), wat meebring dat kinders toenemend meer onsensitief raak vir die voorkoms van aggressiewe gedrag en dit as normaal begin aanvaar (Hesselink, 2017:18; James, Bunch & Clay-Warner, 2015:169–170).

Die voorkoms van geweld in skole is 'n probleem wat ook in ander lande ervaar word. In 2019 reik UNESCO 'n verslag uit, *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*, waarin uitgewys word dat 50% kinders in die kohort 13 tot 15 jaar wêreldwyd slagoffers van aggressie in skole was (UNESCO, 2019). Indien alle skoolgaande kinders wêreldwyd in berekening gebring word, gaan 246 miljoen kinders gebuk onder gewelddadige en aggressiewe gedrag in skole (Khumalo, 2019:2). Daarby erken een uit elke 10 kinders (17 miljoen kinders) dat hulle ander kinders boelie.

Statistiek verskil van land tot land, maar die aanmelding vir leerlinge wat in fisiese gevegte betrokke was, wissel van 10,2 tot 75,1% en die aantal leerlinge wat in fisiese aanvalle betrokke was, wissel van 10,1 tot 82,9% (UNESCO, 2019:18) en dui daarop dat

aggressiewe gedrag in skole nie net in aantal toeneem nie, maar ook meer destruktief word. In UNICEF se 2017-verslag word bevestig dat 59 skietvoorvalle in net 14 lande aangemeld is (UNESCO, 2017:37). Kinders beleef dus elke dag hoë voorkoms van aggressie in skole, wat die onderrigproses in gevaar plaas. Kaur en Niwas (2017:804) meen te tereg dat "aggressive behaviour is today's burning problem faced by parents, stake holders and policy makers" en "the scale and range of violence holds up a disturbing mirror to society".

Gasa (2005:4) meen dat die aggressiewe gedrag wat leerlinge openbaar vir almal 'n bekommernis is omdat dit nie net die leerlinge raak nie, maar die onderwyspersoneel, die ouers en die breë gemeenskap. Dit ontwig nie net die verloop van skoolgebeure nie, maar veroorsaak 'n klimaat waar onderrig onmoontlik is en waar lewens op die spel geplaas word. Jong lewens word nadelig deur geweld beïnvloed en vernietig in 'n omgewing wat veronderstel is om vir kinders veilig te wees en 'n positiewe leerervaring sonder enige vrees vir hul portuurgroep te bied (Hesselink, 2017:15).

Om die probleem van aggressie doeltreffend te hanteer, is dit belangrik dat die oorsake geïdentifiseer word sodat dit in die oplossing van die probleem verreken kan word. Moontlike oorsaaklike faktore van aggressie word in die volgende afdeling uitgelig.

2.4.3 ETIOLOGIE VAN AGGRESSIE

Om aggressie doeltreffend te hanteer, moet die oorsake daarvan verstaan word en daarom meen Barkley en Benton (2013:45) tereg dat "if you're unaware of which parts of the child's environment are contributing to the defiant behaviour, you don't stand a chance of resolving the problems". Indien die etiologie van aggressiewe gedrag onder kinders ondersoek word, blyk dit dat daar verskillende oorsake is in die verskillende kontekste waarin die kind hom bevind. Verskeie navorsingstudies dui aan dat die ouerskapstyle en -praktyke waaraan kinders blootgestel word, die belangrikste invloed op die kind se gedrag het (Baumrind, 1967, 1991; Alizadeh et al., 2011; Efobi & Nwokolo, 2014; Llorca et al., 2017). Ek onderskryf hierdie aanname aangesien hierdie studie fokus op die invloed wat ouers se ouerskappraktyke op die aggressie van leerlinge met MID het. Ek fokus daarom net op die oorsaaklike faktore binne die gesinsverband waaraan kinders

blootgestel is. Ander faktore uit die literatuur wat tot aggressie aanleiding gee is, onder andere, gewelddadige gemeenskappe en portuurgroepe, rass spanning, immigrante-haas en dwelmmisbruik, maar dié word nie in hierdie studie verreken nie.

2.4.3.1 OUERSKAPPRAKTYKE EN -STYLE⁶

Die huisgesin waarin die kind gebore word vorm sy eerste en belangrikste konteks, en die verhouding wat die kind hier met sy primêre versorgers vorm bepaal die kind se gedrag in die toekoms (Baumrind, 1966:887–907). Die kennis en voorbeeld wat die kind hier opdoen sal hy na ander verhoudings wat hy in die toekoms vorm, oordra (Coetzer, 2005:45). Die ouers se ouerskappraktyke en -style wat die verhouding tussen die ouer en kind bepaal, speel 'n belangrike rol in die kind se ontwikkeling en is bepalend vir sy gedrag (Sng et al., 2018:226; Shaw & Shelleby, 2014:520). Dit beïnvloed elke aspek van die kind se lewe – sy algemene, fisiese en emosionele welstand (Efobi & Nwokolo, 2014:512; Beyers et al., 2003:35). Kinders se gedrag kan as 'n neweproduk van die dinamiek wat tussen die ouers en die kind heers, beskou word. Die ouer/s van 'n kind het dus 'n belangrike opgaaf, naamlik as rolmodel en primêre voorbeeld vir die kind (Meter et al., 2019:109).

Ouers het die taak om vir kinders 'n veilige omgewing te skep waar hulle liefde, empatie, ondersteuning, warmte en waardering beleef; waar die ouer vir die kind sosiale vaardighede, morele waardes en norme leer (De Witt & Booysen, 1994:23). As die ouers hul kinders voldoende ondersteuning en aanmoediging gee (selfs al maak die kind foute of misluk hy), as hulle beheer en kontrole oor die kind het, billike reëls en perke vir die kind stel, die kind se aktiwiteite monitor en weet waar die kind hom bevind en waarmee hy homself besig hou, vorm daar 'n gesonde verhouding tussen die ouer en die kind en verminder dit die meeste emosionele en gedragsprobleme (Finkenauer, Engels & Baumeister, 2005:58; Pettit, Bates, Dodge, & Meece, 1999:767). Lynreg hierteenoor staan 'n kind wat in 'n gebrekkige en buitengewoon streng ouer-kind-verhouding grootword, waar die kind min warmte, liefde, empatie en ondersteuning ontvang, die ouer

⁶ Ouerskappraktyke en -style word hier net inleidend bespreek, maar word in detail in paragrawe 2.5, 3.4 en hoofstuk 6 bespreek.

nie in terme van aanvaarbare gedrag grense stel nie, en ook nie die kind se aktiwiteite monitor nie. Hierdie kind loop die risiko om gedragsprobleme (soos aggressie), emosionele en sosiale probleme te ontwikkel (Aunola & Nurmi, 2005:1144–1145).

Baumrind het reeds in 1967 en 1991 betoog dat onbetrokke, outoritêre en permissiewe ouerskapstyle die risiko vir aggressiewe gedragsuitvalle in die kind verhoog, terwyl die gesaghebbende ouerskapstyl die kind teen die ontwikkeling van aggressie beskerm (Trenas et al., 2013:530; Baumrind, Larzelere & Owens, 2010:157–158; Rochelle & Cheng, 2016:155). Die verskillende ouerskapstyle word in paragraaf 3.4 volledig bespreek.

2.4.3.2 DISFUNKSIONELE GESINNE⁷

Disfunksionele gesinne word gekenmerk deur gebrekkige en oneffektiewe ouerskap, onvoldoende toesig, inkonsekwente dissipline, arbitrêre en swaar strawwe, kindermishandeling, verwerping van die kind en gereelde wisseling tussen skole en toesighouers (Potgieter-Groot, 2010:86; Flouri, 2005:99–100). Sommige ouers in disfunksionele families toon ook patologie soos psigiatriese en/of aanpassingsprobleme, emosionele en gedragsbehoefte (Potgieter-Groot, 2010:86). Elghossain, Bott, Akik, Ghattas en Obermeyer (2019:8) meen dat die nadelige gevolge van gesinswanfunksionering nie net 'n invloed op kinders se gesondheid en algemene welstand het nie, maar dat dit ook hul vermoë om as die volgende generasie in die samelewing leiding te neem, beïnvloed.

2.4.3.3 PROBLEMATIESE BINDING⁸

Alle normale babas bind binne die eerste agt maande met hul primêre versorger en die bindingsproses ontwikkel dan stelselmatig oor die kind se eerste vier lewensjaar (Moen, 2017:152). Die kind moet ervaar dat hy veiligheid en beskerming by sy versorger kry en dat hy sy wêreld verder kan verken (Bowlby, 1988). Indien hierdie positiewe binding nie plaasvind nie, ontstaan problematiese binding en die kind beleef onveiligheid, angstigheid en onsekerheid (Moen, 2017:153). Hierdie kinders ervaar dat daar nie aan hulle

⁷ Disfunksionele gesinne word in hoofstuk 6 as oorsaaklike faktor tot aggressie bespreek.

⁸ Problematiese binding word in hoofstuk 6 as oorsaaklike faktor tot aggressie bespreek.

behoeftes voldoen word nie, dat ouers nie vir hulle beskikbaar is nie en dat hulle nie liefde en warmte ontvang nie. Kinders wat veilige binding binne die familie met goeie, oop familie-verhoudinge beleef, se risiko om gedragsprobleme te ontwikkel is baie laer as dié van kinders met onveilige binding (Baldry, 2003:714).

2.4.3.4 KINDERVERWAARLOSING

Verwaarloosde kinders weet nie hoe om met 'n ouer of 'n ander persoon te bind nie, onttrek hulself dikwels van hulle eie portuurgroep, vorm negatiewe verhoudings, toon min empatie, wantrou mense, ontwikkel 'n swak selfbeeld en blameer hulself dikwels vir hulle situasie (Porter, 2003:185). Hierdie kinders ervaar emosies soos vrees, woede en hartseer en moet dikwels aanleer om dit te onderdruk – wat dan tot aggressiewe gedragsuitvalle kan lei. Hulle leer om niemand te vertrou nie, en leer om ander te manipuleer om hulle sin te kry (Porter, 2003:185).

2.4.3.5 MIDDELMISBRUIK

Ouers misbruik dikwels alkohol om van hulle gesinsprobleme te ontsnap (Cook, 1993:201). McWhirter en McWhirter (2010:245) bevind dat ouers wat alkohol misbruik emosionele en aanpassingsprobleme by die kind veroorsaak. Volgens Havemann en Lehtinen (1990:269) lei middelmisbruik tot swak verhoudings, huweliksprobleme en gesinsverbrokkeling. So 'n huis word gekenmerk deur familiekonflik, argumente, swak kommunikasie, misbruik van huweliksmaat (en soms die kinders ook), emosionele verwaarlosing en isolasie van die kind (Lawson, Peterson & Lawson, 1983:17). Kinders in sulke huishoudings word daaglik blootgestel aan spanning en druk wat erge stres by die kind veroorsaak. Die kinders se basiese emosionele behoeftes word geïgnoreer en hulle gevoelens word nie raakgesien nie. Die ouers stel gewoonlik nie grense vir goeie gedrag nie en gevolglik toon hierdie kinders uitdagende en ontwrigtende gedrag wat met aggressie gepaardgaan (Wilson & Blocher, 1990:100).

2.4.3.6 BUITENGEWOON STRENG DISSIPLINE

Buitengewoon streng dissiplinepraktyke wat deur die ouers toegepas word verhoog ook die risiko vir die ontstaan van aggressie by die kind (Bailey, Hill, Oesterle & Hawkins, 2009:1214; Temba, 2019:1174). Uiters streng ouers volg 'n outoritêre ouerskapstyl (kyk par. 2.5 en par. 3.4.2) en toon min empatie, warmte, liefde en ondersteuning vir die kind. Die ouers fokus op dissipline en besluit alleen wat reg en verkeerd is (Jacobs, 2012:113). 'n Kind wat in 'n gebrekkige en buitengewoon streng ouer-kind-verhouding grootword se kans om aggressie te ontwikkel, is groot (Efobi & Nwokolo, 2014:518). Uitermatige streng dissipline, soos om die kind te slaan (lyfstraf), te dreig, te skree of op die kind te gil, dra by die kind tot gedragsuitvalle soos gewelddadigheid en aggressie by (Bailey et al., 2009:1215; Miner & Clark-Stewart, 2008:771–786).

Robbins (2000:68) dui aan dat om 'n kind te slaan (lyfstraf) tot verskeie emosionele en gedragsprobleme lei. Dit verhoed dat 'n emosionele band tussen ouer en kind vorm omdat die ouers geen liefde, warmte, empatie en ondersteuning vir hulle kinders toon nie. Lyfstraf verhoog die kind se angsvlakke, aggressie, woede-uitbarstings en kan tot 'n lae selfbeeld en die ontwikkeling van depressie by die kind lei (Szyndrowski, 1999:10). Kinders begin aanvaar dat ekstreme en swaar dissiplinepraktyke normaal is en hulle begin dit in hul eie verhoudings toepas (Heavens, 2001:97). Die kind modelleer sy ouers se gebrekkige hantering van woede in sy manipulasie van ander mense (Szyndrowski, 1999:10). Lyfstraf lei tot aggressiewe gedrag en verhoog veral die kind se risiko om boeligedrag te toon (Heavens, 2001:97). Ziegler en Stevenson (1993:571) bevind dat hierdie kinders maklik jeugmisdadigers word, omdat hulle beleef het dat hul ouers hulle misbruik en geen respek vir hulle toon nie. Die kind het geleer dat aggressie 'n middel is om te kry wat hy wil hê. Soos hulle ouers, misbruik hulle hul mag teenoor hul mindere (Ziegler & Stevenson, 1993:571).

2.4.3.7 AGGRESSIEWE GEDRAG BINNE DIE GESIN⁹

Uitermatige dissiplinepraktyke gaan dikwels met gesinsgeweld tussen die ouers en/of

⁹ Aggressiewe gedrag binne die gesin word in hoofstuk 6 as oorsaaklike faktor tot aggressie bespreek.

teen die kind gepaard. Dit verhoog die kind se kans om aggressiewe gedrag te ontwikkel (Baldry, 2003:714; Wisdom, 2000:1–2). Volgens McWhirter & McWhirter (2010:242–243) ontwikkel bykans al hierdie kinders wat slagoffers of toeskouers van geweld was, later in hul lewens gedrags- en ander probleme. Baldry en Farrington (1998:337–340) bevind dat kinders wat hulle aan boeliegedrag skuldig maak se ouers onderling en/of teenoor die kinders gewelddadig opgetree het. In 'n ondersoek wat in 2001 in Kanada gedoen is, bevind Dauvergne en Johnson (2001:21) dat kinders wat aanskou het dat hul ouers mekaar slaan, drie keer meer geneig is om in fisiese aggressiewe gedrag betrokke te raak en twee keer meer geneig is om by nie-fisiese vorms van aggressie (soos skinder, uitsluiting van vriende, die verplasing van skuld op 'n ander leerling) betrokke te raak. Volgens Wisdom (2000:1–9) het tot 70% van gewelddadige volwassenes 'n geskiedenis van geweld wat uit hul ouerhuise spruit – as slagoffer of as toeskouer. As 'n kind direk (slagoffer) of indirek (toeskouer) by die huis aan gesinsgeweld blootgestel word, leer die kind die gedrag as deel van sy persoonlikheid aan, en is dit die gedrag wat hy ook as volwassene openbaar (Baldry, 2003:715). Govender en Killian (2001:1–2) ondersteun die bevinding en meen dat as kinders voortdurend aan geweld en aggressie blootgestel word, hulle dit as aanvaarbare gedrag aanleer, begin om dit na te boots en dit as die normale wyse beskou om konflik op te los (Frączek & Zumkley, 1992:172; Baron & Richardson, 1994:104–106; Rode, Rode, Marganski & Januszek, 2019:435). Sulke kinders vind geweld natuurlik, beskou dit as die norm en sal nonchalant daarop reageer (Zimmerman & Posick, 2016:180; Leoschut & Bonora, 2007:89). Hierdie kinders leer om gewelddadige situasies te aanvaar en dit lei daartoe dat hulle nie meer vir geweld sensitief is nie (Moeller, 2001:1160). Met herhaalde blootstelling aan geweld word die kind later emosioneel afgestomp, ontwikkel 'n gebrek aan emosie, en sien nie ander se pyn raak nie (Roach, 2013:155; Beyers et al., 2003:36). Kinders beskou aggressiewe gedrag as 'n "funksionele stuk gereedskap" om sosiale beheer te verkry (Mampane, Ebersöhn, Cherrington & Moen, 2014:741). Berkowitz (1993:187) meen tereg dat "violence breeds or begets violence". Hill (2002:152) sluit hierby aan deur te sê dat kinders wat ouers se aggressie waarneem, leer dat aggressie 'n normale deel van familieverhoudinge is en dat dit die mees effektiewe manier is om ander te beheer. In hierdie gesinsdinamika ervaar kinders dikwels dat aggressie goedgekeur eerder as gestraf word, want die ouers pas dit sonder enige gevolge toe (Heavens, 2001:98; Efobi & Nwokolo, 2014:512). Gevolglik het

hierdie kinders swak emosionele en gedragsbeheer, word maklik kwaad, en beskik oor 'n swak selfbeeld (Frączek & Zumkley, 1992:172).

Kinders wat aan gesinsgeweld blootgestel is, ervaar hul ouerhuse as onveilig en ongelukkig en dit kan die kind se kans tot die ontwikkeling van gedrags- en aanpassingsprobleme verhoog (Ammerman & Hersen, 1991:243). Vir kinders is dit baie ontstellend om geweld tussen hulle ouers te beleef en hulle voel soms hulpeloos om iets daaraan te doen. Rode et al. (2019:447) noem dat kinders wat moet aanskou hoe hulle ouers mekaar slaan, die "forgotton, invisible and silent victims" is – die letsels is nie sigbaar, want die skade is emosioneel. Dit lei daartoe dat die kind kwaad en wanhopig is, angstigheid beleef en soms nie weet hoe om hul emosies uit te druk nie (Heavens, 2001:98; Robbins, 2000:67). Dit lei dan tot aggressiewe gedrag (Ammerman & Hersen, 1991:243; Zimmerman & Posick, 2016:180–182). Die kind neem dikwels ook die rol oor om die misbruikte ouer te beskerm (Porter, 2003:182). Kinders wat blootgestel is aan gesinsgeweld het 'n hoër geneigdheid om kort- en langtermyn sielkundige en negatiewe fisiese gevolge te ontwikkel (Herrera & McCloskey, 2001:885).

2.4.3.8 SKEIDING EN EGSKEIDING¹⁰

Volgens Lawson et al. (1983:169) en Sillekens en Notten (2020:1) is egskeiding een van die oorsake vir die ontwikkeling van aggressie by kinders. Jongasma, Peterson en McInnis (2003:76) sluit hierby aan en sê dat egskeiding 'n kind se hele lewe ontwrig en dat kinders dikwels oor die verlies van ouers treur. Die kind ervaar algemene gevoelens van verwarring, angs, woede, onsekerheid, verlies, aggressie, depressie, soms selfverwyf, en beskik oor 'n swak selfbeeld (Jongasma et al., 2003:76).

Kinders se algemene positiewe gevoel van hulself en van hul wêreld word deur egskeiding aangetas (Rice, 1990:362; Amato & Anthony, 2014:370). Havemann en Lehtinen (1990:272) bevind dat kinders in 37% van die gevalle wat hulle bestudeer het, vyf jaar ná hul ouers se egskeiding gedragsprobleme getoon het, terwyl 41% van die kinders eers tien jaar na hul ouers se egskeiding gedragsprobleme getoon het. Die feit

¹⁰ Egskeiding/skeiding word in hoofstuk 6 as oorsaaklike faktor tot aggressie bespreek.

dat die kind dikwels by 'n nuwe ouer (stiefpa of -ma), en soms ook by stiefsibbe moet aanpas, kan tot interpersoonlike konflik lei (Jongsma et al., 2003:76), wat die moontlikheid tot aggressiewe gedrag verder verhoog.

2.4.3.9 ENKELOUERSKAP

Valois, MacDonald, Bretous, Fisher en Drane (2002:456) bevind dat enkelouerskap (egskeiding of daarin gebore) ook die kind se kans om aggressie te ontwikkel verhoog. Bloomquist en Schnell (2002:41–42) sluit hierby aan en noem dat enkelouerskap dikwels finansiële en emosionele spanning op die ouer plaas wat dikwels na die kind oorspoel. Die ouer kan voel dat hy nie 'n stabiele leefwêreld kan voorsien nie en die ouer voel dikwels te uitgeput om al die familieverantwoordelikhede, sonder die ondersteuning van 'n lewensmaat, alleen te dra. Dikwels is die ouer so moeg en beleef soveel spanning dat dissipline nie konsekwent toegepas word nie. Enkelma's van seuns ervaar dikwels dat hul gesag uitgedaag word en dat hulle min beheer oor die kind het, waardeur die moontlikheid dat die kind aggressiewe gedragssuitvalle kan toon verhoog word, omdat sy gedrag nie vir hom gevolge inhou nie (Bloomquist & Schnell, 2002:41–42; Barkley & Benton, 1998:43).

2.4.3.10 SWAK EKONOMIESE POSISIE

Sommige gesinne beleef finansiële probleme wat depressie by ouers kan veroorsaak. Dit kan weer tot buitengewoon streng en wisselvallige ouerskap, min warmte en 'n gebrek aan beheer oor die kind lei (Ward, Gould, Kelly & Mauff, 2015:10). Kinders wat in arm woonbuurte grootword het 'n hoër risiko om aggressiewe gedrag te toon, want die ouers is so betrokke by hul eie probleme dat hulle nie tyd of energie het om by hul kinders betrokke te wees nie, en laat dikwels na om onaanvaarbare gedrag te straf (Sillekens & Notten, 2020:1–2). Hierdie ouers het dikwels self 'n lae opvoedingsvlak met gepaardgaande gebrekkige ouerskappraktyke, en beskik nie oor die kennis om die kind in sy ontwikkeling te ondersteun nie (Miller & Tolan, 2019:135; Girard, Tremblay, Nagin & Côté, 2019:836). Sulke kinders word groot in sosiale en emosionele "arm huise" wat die moontlikheid om aggressie te ontwikkel, verhoog (Gasa, 2005:56; Moeller, 2001:121). As

rede vir hierdie kinders se aggressiewe gedrag voer Moeller (2001:121–122) aan dat indien ouers finansieel swaarkry, die geneigdheid om met mekaar te baklei groter is en die kinders bykans daaglik aan konflik in die familie blootgestel word. Boonop kan mense met beperkte finansies dikwels net in arm, soms agtergeblewe areas woon waar die gehalte van skole, werkgeleenthede en gesondheidsdienste swakker is (Bloomquist & Schnell, 2002:56; Flouri, 2005:127). Kinders wat aan negatiewe lewensomstandighede, soos oorbevolking, werkloosheid en armoede in 'n arm gemeenskap blootgestel is se risiko om aggressie te ontwikkel, is hoër (Berkowitz, 1993; Burman & Reynolds, 1986:48).

2.4.3.11 INTELLEKTUELE INPERKING EN AGGRESSIEWE GEDRAG

Intellektuele inperkinge word met die ontstaan van aggressiewe gedrag verbind omdat die kind beperkinge op verskeie ontwikkelingsvlakke ervaar (kyk paragraaf 2.2) (Ageranioti-Bélanger, et al., 2012:84). Dit word onderstreep deur Jacobs, Woolfson en Hunter (2017:1713) wat meen dat kinders met intellektuele inperkinge 'n groter geneigdheid tot gedragsprobleme het. Murray en Greenberg (2006:220) bevind dat daar aanvaar kan word dat spesialeskoolleerlinge 'n verhoogde kans het om gedragsprobleme te toon.

Rodas et al. (2016:1200) bevind dat kinders met ID 'n vier keer hoër risiko het om probleme op emosionele en sosiale vlakke te ontwikkel. Hewitt, Keeling en Pearce (2016:160) is van mening dat die hoë voorkoms van gedragsprobleme onder die groep toegeskryf kan word aan hul swak sosiale en emosionele ontwikkeling wat met gebrekkige selfbeheer en hul onvermoë om suksesvolle sosiale verhoudings te vorm, gepaardgaan. Hulle ervaar ook probleme om sosiale leidrade te verstaan en sal dikwels 'n insident (byvoorbeeld 'n klasmaat wat per ongeluk teen hom/haar stamp) as vyandig interpreteer en sal weerwraak neem (McDevitt & Ormrod, 2013:551). Hierdie kinders het gewoonlik ook nie die vaardighede om te onderhandel, iemand te oorreed of om toegewings te maak nie; daarom gebruik hulle aggressie as die enigste manier om konflik op te los. Hulle is oortuig daarvan dat hulle iemand 'n les moet leer en glo dat hulle sosiale status deur hul aggressiewe gedrag verhoog word (McDevitt & Ormrod, 2013:551).

Met betrekking tot statistiek oor kinders met ID en gedragsprobleme, word daar groot verskille in navorsingsbevindinge waargeneem. Volgens Tyrer, McGrother, Thorp, Donaldson, Bhaumik, Watson, & Hollin, (2006:295–296) is dit weens die verskillende navorsingsmetodologieë en definisies wat navorsers volg. UNESCO lig hierdie probleem ook in hulle 2019-verslag uit en noem dat die samestellers daarvan dit as 'n gegewe aanvaar het dat kinders met ID meer aggressie toon en meer dikwels daaraan blootgestel is, maar erken dat genoegsame navorsing en akkurate statistiek ontbreek (UNESCO, 2019:29; Fry, Lannen, Vanderminden, Cannon & Casey, 2017).

In Suid-Afrika is daar ook 'n gebrek aan navorsing oor die voorkoms van aggressiewe gedrag by leerlinge met MID. Na my wete is daar ook nie literatuur oor die spesifieke tipes aggressiewe gedrag wat by leerlinge met MID voorkom en die invloed wat hul ouers se ouerskappraktyke daarop het nie. Daarom is hierdie studie so belangrik om die leemte in die literatuur te vul. Die probleem word verder verdiep aangesien nie alle spesialeskoolkinders aggressiewe gedrag toon nie. Dit is dus belangrik dat die faktore wat oorsaaklik bydra tot die aggressiewe gedrag van hierdie kohort bepaal moet word. Dit word verder in hoofstuk 6 belig.

2.4.4 LANGTERMYNIMPLIKASIES VAN AGGRESSIE

Aggressie het nie net 'n invloed op kinders in hul kinderjare nie, maar die negatiewe invloed strek dikwels tot in die volwasse jare. As volwassenes ervaar hierdie kinders dikwels emosionele, kognitiewe en gedragsprobleme wat verskeie sielkundige en sosiale probleme tot gevolg het (Longobardi, Prino, Fabris & Settanni, 2019:49). Indien aggressie in kinders nie vroeg geïdentifiseer en behandel word nie, is die risiko groot dat dit tot verskillende wanaanpassings in die grootmensjare kan lei (Li, 2009:407–408; Farris, Royston, Absoud, Ambler, Barnes, Hunter, Kyriakopoulos, Oulton, Paliokosta, Panca, Paulauskaite, Poppe, Ricciardi, Sharma, Slonims, Summerson, Sutcliffe, Thomas & Hassiotis, 2020:2). Aggressiewe kinders is meer vatbaar vir ander sielkundige probleme soos depressie, angs, middelmisbruik, laer opvoedkundige peil weens swak akademiese vordering, en vroeë skoolverlating, wat daartoe lei tot hierdie kinders as volwassenes werkloos is (Scott, Knapp, Henderson & Maughan, 2001:191–194; Burkey, Hosein,

Morton, Purgato, Adi, Kurzrok, Kohrt & Tol, 2018: 982). Daar is ook bevind dat kinders wat aggressie toon 'n groter risiko het om sielkundige wanaanpassing en gedragsprobleme te ontwikkel (Ehrenreich, Beron, Brinkley & Underwood, 2014:421). Babore et al. (2017:740) voeg by dat dit kinders se risiko verhoog om in hul adolessente- en volwasse jare by kriminele aktiwiteite betrokke te raak. Bailey et al. (2009:1214–1215) beklemtoon bogenoemde negatiewe gevolge en voeg by dat die moontlikheid bestaan dat gedragsprobleme van een generasie na die ander oorgedra kan word, en dat individue in 'n sirkel van geweld vasgevang kan word.

Navorsers waarsku dat die stygende voorvalle van aggressiewe gedrag onder adolessente 'n toenemende swaar las op die finansiële hulpbronne van die gesin, die gemeenskap en die land plaas (Rivenbark, Odgers, Caspi, Harrington, Hogan, Houts, Poulton & Moffitt, 2018:703). Na raming ly 8 tot 10% kinders wêreldwyd aan baie ernstige gedragprobleme terwyl 25% beduidende gedragsafwykings toon (Burt, Hyde, Frick, Jaffee, Shaw & Tremblay, 2018:711). In hul ondersoek in Dunedin (Nieu-Zeeland) het Rivenbark et al. (2018:703–704) die koste van kindergedragsafwykings bereken: dit maak 50% van kriminele oortredings uit, 15% van hospitaalbedbesettings, 16% van besoeke aan ongevaleenhede by hospitale, 21% van alle medisynevoorskrifte, 13% van eise vir beserings en 25% van welsynstoelae. Teen die ouderdom van 28 het kinders met gedragsprobleme reeds 10 keer die openbare besteding gebruik; 'n klein groepie mense plaas dus 'n geweldige las op openbare dienste. Daar is bevind dat hierdie tendens ook in ander wêrelddele ondervind word (Rivenbark et al., 2018:705; Erskine, Ferrari, Polanczyk, Moffitt, Murray, Vos, Whiteford & Scott, 2014:333; Farris et al., 2020:2). In die VSA verteenwoordig kinders met gedragsprobleme 57% van al die verwysing vir sielkundige hulp (Rivenbark et al., 2018:705). Burt et al. (2018:711) bereken dat gedragsafwykende kinders tussen 7 en 13 jaar per kind meer as \$70 000 meer kos as 'n kind sonder gedragsafwykings. Hierdie hoë kostes word ook in Suid-Afrika ervaar, maar met gesondheidsdienste wat beperkte toegang tot sielkundige dienste bied. In Suid-Afrika kos gedragsprobleme die land R96 miljard of 4,9% van die huishoudelike indeks (Richter et al., 2018:181–183).

Girard et al. (2019:827) meen dat die hoë koste van aggressiewe gedrag op die individu,

die samelewing en die land se openbare gesondheidsdienste dit dringend noodsaaklik maak om te bepaal of daar groepe kinders geïdentifiseer kan word wat gedurigdeur dieselfde tipe aggressie openbaar, en wat die oorsaaklike faktore daarvan is. Hulle meen dat daar verskillende oorsake van aggressie kan wees en daarom moet daar verskillende intervensies wees om die probleem doeltreffend op te los. Girard et al. (2019:827) som dit soos volg op:

Thus, understanding whether there are distinct patterns of group membership for co-morbid engagement, and the antecedent characteristics associated with each group, is an important step in the development of effective prevention strategies.

Omdat intellektuele inperkinge 'n kind se kans vir aggressiewe gedrag verhoog, is hierdie studie, wat daarop gerig is om te bepaal of spesialeskoolleerlinge met MID eiesoortige aggressiewe gedrag openbaar, so belangrik (Reid, Gill, Gore & Brady, 2016:6; Taylor, 2002:57). Om te bepaal of 'n groep eiesoortige gedrag openbaar is dit belangrik dat daar onderskei word tussen die verskillende **vorms** van aggressie en die doel of **funksie** waarom die spesifieke aggressiewe daad uitgevoer word (Vitario et al., 2006:12). Deur die vorm en die funksie van aggressie afsonderlik in berekening te bring, kan die gedrag van die teikengroep in hierdie studie beter verstaan word. Hierdie onderskeidings word vervolgens bespreek.

2.4.5 TIPES AGGRESSIE

Aggressie word dikwels as 'n geneigdheid beskou om iemand seer te maak (Tremblay, 2003:129), maar oor die jare het die definisie verander om 'n wyer verskeidenheid aksies in te sluit: onder andere, direkte, indirekte, sosiale, bedekte, relasionele, fisiese en eksterne aggressie. Vroeë navorsing fokus baie op direkte aggressie soos skop en slaan, maar die fokus het verskuif om meer indirekte en bedekte aggressie (soos om iemand se sosiale verhoudings te benadeel, stories te versprei en te skinder), in te sluit (Pileggi, 2017:15). Die verskillende soorte aggressie word vervolgens bespreek.

2.4.5.1 DIREKTE AGGRESSIE

Direkte aggressie kan verbaal of fisies wees en is daarop gemik om die persoon se fisiese welstand skade aan te doen deur te skop, te slaan, te stoot of te dreig (Marsee & Frick, 2007:970). Direkte aggressie is gewoonlik "in-your-face" (Little, Jones, Heinrich & Hawley, 2003:122) en is daarop gemik om die persoon te beseer. Kaat, Farmer, Gadow, Findling, Bukstein, Arnold, Bangalore, McNamara en Aman (2015:2734) noem dit **openlike** aggressie. Vitario et al. (2006:12–19) en Jacobs (2012:91) klassifiseer dit weer as **fisiese** aggressie wat beskryf kan word as die gebruik van geweld teen iemand: slaan, skop, stamp, slaan met die vuus, gryp, stoot, speletjies met iemand te speel wat die persoon fisiese skade kan berokken, om iets met geweld by iemand af te neem, of om iemand met 'n skerp voorwerp te steek.

Kinders toon fisiese aggressie gewoonlik teen die ouderdom van agt maande en dit bereik 'n hoogtepunt tussen 15 en 24 maande (Aimé et al., 2018:383; Girard et al., 2019:836). Dit ontwikkel saam met die peuter se motoriese ontwikkeling wanneer hy die vermoë verwerf om ander seer te maak deur te slaan, te byt of te skop. Dit bereik 'n piek in die kleuterjare en neem dan af namate die kind se kognitiewe vermoë toeneem en hy beter selfbeheer ontwikkel (Girard et al., 2019:837). Die kind leer om meer verbale aggressie te gebruik om te kry wat hulle wil hê, maar terselfdertyd om goeie verhoudings te behou (Vitario et al., 2006:12–19; Aimé et al., 2018:383). By sommige kinders neem fisiese aggressie nie af nie en duur dit voort tot in die volwasse jare, wat die moontlikheid verhoog dat sulke kinders by jeugmisdaad betrokke kan raak (Aimé et al., 2018:383).

2.4.5.2 INDIREKTE AGGRESSIE

Indirekte of relasionele aggressie kom in die vroeë kinderjare voor en neem in die adolessente jare toe (Vallancourt & Hymel, 2004:62). Indirekte aggressie verskyn rondom die ouderdom van vyf of ses jaar en dit ontwikkel saam met die kind se kognitiewe vermoë, beter taalvaardighede en beter begrip van sosiale norme. Indirekte aggressie is aksies met die doel om beduidende skade aan die slagoffer se vriendekring, sy gevoelens en sy portuurgroep aan te rig (bv. onttrek vriendskap, stoot hom uit 'n portuurgroep uit,

sluit die persoon uit, versprei stories, skinder) (Meter et al., 2019:140). Dit is dus daarop gemik om die slagoffer se verhoudings skade aan te doen (Marsee & Frick, 2007:970; Clark, Dahlen & Nicholson, 2015:185), wat die persoon onregstreeks skade berokken (Kuppens, Laurent, Heyvaert & Onghena 2009:117–118). Hierdie tipe aggressie is meer daarop gemik om die slagoffer se sosiale verhoudings te beïnvloed (Little et al., 2003:122–123). Kaat et al. (2015:2734) noem dit **bedekte** aggressie. Vitario et al. (2006:12–14) klassifiseer dit weer as **sosiale** aggressie. Jacobs (2012:93) noem die volgende voorbeelde van indirekte aggressie: teistering, oorreed ander leerlinge om nie van die persoon te hou nie, vloek, verneder, noem name, versprei stories, skryf afbrekende notas aan die persoon, kritiseer persoon, maak 'n grap van die persoon, verkleineer, intimideer, dreig, spot, of speel speletjies met 'n persoon.

Direkte of indirekte aggressie kan vir verskillende redes of doeleindes gebruik word. Volgens Kuppens et al. (2012:1698) het elke rede of doeleinde sy eie fokus, maar die eindresultaat bly dieselfde, naamlik om deur direkte of indirekte dae verhoudings te manipuleer of skade te berokken.

2.4.6 DIE DOEL VAN AGGRESSIE

Indien die motiewe vir aggressiewe dae ontleed word, kan daar tussen twee funksies onderskei word, naamlik proaktiewe of instrumentele aggressie en reaktiewe of verdedigende aggressie (Oostermeijer, Smeets, Jansen, Jambroes, Rommelse, Scheepers, Buitelaar & Popma, 2017:396; Jara, Casa & Ortega-Ruiz, 2017:6; Little et al., 2003:122).

2.4.6.1 PROAKTIEWE AGGRESSIE

Proaktiewe aggressie is doelbewuste aggressie met die bedoeling om vir eie gewin voordeel uit 'n ander persoon te trek (Greening et al., 2010:358). Ander benaminge daarvoor is **instrumentele** aggressie (Moen, 2017:180; Bondü & Richter, 2016:293), "**cool**" aggressie (Kaat et al., 2015:2734–2735), **koelbloedige** of **emosielose** aggressie (Cui, Colasante, Malti, Ribeaud & Eisner, 2016:663). Vitario et al. (2000:114) beskryf

kinders wat proaktiewe aggressie toon as hardvogtig, emosieloos, met 'n gebrek aan skuldgevoelens en empatie. Dit spruit nie uit 'n gevoel van woede nie, maar is intensioneel om iemand anders se besittings te kry of die persoon te domineer of te intimideer (Merk et al., 2005:199). Proaktiewe aggressie word beheer en gemotiveer deur 'n verwagting om 'n beloning te verkry (Crick & Dodge, 1996:998). Jambon en Smetana (2018:1345) definieer dit as: "cold blooded, goal-directed use of aggression aimed at achieving rewards or dominating others". Dit is selfgesentreerd en is daarop gerig om die slagoffer te verkleiner (Oostermeijer et al., 2017:395). Proaktiewe aggressie is ook geregleerde, roofsugtige aggressie wat daarop gerig is om sosiale dominansie oor ander te verkry (Gao, Zhang & Fung, 2015:438), en ander seer te maak (Poulin & Boivin, 2000b:233). Kinders beskou hierdie tipe aggressie as 'n effektiewe en lewensvatbare manier om 'n sosiale doel te bereik (Girard et al., 2019:826–827; Crick & Dodge, 1996:998). Hierdie tipe gedrag neem met verloop van tyd toe omdat die kind dit as 'n effektiewe manier beleef om te kry wat hy graag wil hê. Hierdie kinders ag verhoudings met hulle portuurgroep ook nie as belangrik nie en sal liever hulle eie belang najaag (byvoorbeeld om 'n speelding by 'n ander kind af te neem eerder as om met die kind maats te maak) (Crick & Dodge, 1996:999). Kinders wat proaktiewe aggressie openbaar val aan met die doel om te steel, bang te maak of die slagoffer te dwing (Merk et al., 2005:199).

Proaktiewe aggressie word aangeleer deur blootstelling aan aggressiewe rolmodelle in die familie wat aggressie kies om konflik op te los of om eie belang te bevorder (Jambon & Smetana, 2018:1345). Die kind beskou proaktiewe aggressie as 'n middel tot 'n doel en hoe meer kere hy daarmee kan wegkom sonder om gestraf te word, hoe meer word hierdie tipe aggressie versterk (Merk et al., 2005:206). Dit word verder versterk deur die kind se aggressiewe vriende en die portuurgroep waarbinne die kind beweeg (Vitario et al., 2000:114–116). Proaktief-aggressiewe kinders is meer geneig om ander kinders te boelie en is meer dominerend. Hulle toon ook minder skuldgevoelens as hulle ander kinders seermaak en word meer dikwels met antisosiale gedrag, psigopatie en jeugmisdaad verbind (Rieffe, Broekhof, Kouwenberg, Faber, Tsutsui & Güroğlu, 2016:439–440). Proaktief-aggressiewe kinders kry bevrediging daaruit om aggressief op te tree (Fung et al., 2013:518) en het geleer dat aggressie lonend kan wees (Merk et al., 2005:215). Jambon en Smetana (2018:1348) bevind dat proaktiewe aggressie nie met

lae intellektuele en swak sosiale ontwikkeling verbind word nie en dat hierdie kinders gewoonlik sosiaal goed aangepas is en oor redelike intellektuele vermoëns beskik. Hulle verbale vermoëns is goed, hulle koester die verwagting om beloon te word en toon ook positiewe emosies.

2.4.6.2 REAKTIEWE AGGRESSIE

Reaktiewe aggressie is die reaksie wat die kind toon wanneer hy uitgelok, beledig of geterg word, of ervaar dat hy bedreig word (Doherty & Hughes, 2014:401). Reaktiewe aggressie is frustrasie-aggressie en is 'n verdedigende respons op frustrasie of uitlokking (Girard et al., 2019:826; Crick & Dodge, 1996:993). Die kind vind dit moeilik of heeltemal onmoontlik om sy emosies te beheer en daarom gaan dit gewoonlik gepaard met woede (Fung et al., 2013:519; Gao et al., 2015:463). Cui et al. (2016:663–664) noem reaktiewe aggressie "hot-headed" en emosioneel. Jambon en Smetana (2018:1345–1346) sluit hierby aan en beskou dit as "a hot blooded response to a perceived threat or frustration, driven by intense affect and emotional dysregulation". Ander benaminge wat navorsers daarvoor gebruik is defensiewe, woede-, warmbloedige, vurige, impulsiewe, emosionele of vergeldingsaggressie (Vitaro et al., 2000:114–120). Kinders gebruik reaktiewe aggressie as 'n reaksie op 'n gevoel van frustrasie en onvermoë om 'n situasie te hanteer (Oostermeijer et al., 2017:396; Poulin & Boivin, 2000b:233). Daarom is hierdie tipe aggressie gewoonlik 'n impulsiewe reaksie uit verdediging, frustrasie of weerwraak (Kaat, et al., 2015:2734).

Reaktief-aggressiewe kinders het gewoonlik ook probleme om emosies soos woede en angs te beheer, het 'n swak verhouding met die portuurgroep, is nie gewild nie, en ervaar dikwels dat hulle sosiaal geïsoleer is (Rieffe et al., 2016:440). Hierdie kinders gebruik dan aggressie om hulself te verdedig. Hulle kan nie hulle frustrasies beheer nie en het 'n lae toleransievlak wat daartoe lei dat hulle deur hulle portuurgroep verwerp word en min vriende het (Poulin & Boivin, 2000a:116). Leary, Kowalski, Smith en Phillips (2003:202) bevind dat 13 uit 15 skietvoorvalle by skole spruit uit die voortdurende verwerping deur die portuurgroep (van die skieteer). Verwerping of die vrees vir verwerping is een van die hoofredes vir reaktiewe aggressie (Mozley, Modrowski & Kerig, 2017:269).

Hierdie kinders toon dikwels ook lae akademiese prestasies (Poulin & Boivin, 2000a:116), swak verbale vermoë en lae intelligensie (Jambon & Smetana, 2018:1346). Vitario et al. (2006:12–16) bevind ook dat hierdie kinders probleme met kognitiewe ontwikkeling het, en gevolglik oor lae intelligensie en gebrekkige taal- en kommunikasievaardighede beskik. Verder ondervind hulle probleme met konsentrasie, beskik oor swak emosionele en sosiale ontwikkeling, en toon gebrekkige probleemoplossingstrategieë. Reaktief-aggressiewe kinders kan inligting ook gewoonlik nie korrek verwerk nie en beleef insidente met intense emosie wat tot impulsiewe optrede en die begeerte om ander seer te maak, lei (Jara et al., 2017:6). Fite, Colder, Lochman en Wells (2008:412) sluit hierby aan as hulle sê dat reaktiewe aggressie frustrasie-aggressie is wat 'n vyandige en woede-reaksie is op die frustrasie wat die kind ervaar as hy voel dat iemand hom bedreig of spot. Reaktiewe aggressie neem gewoonlik af namate die kind se intellek ontwikkel en die kind meer selfbeheer verkry (Girard et al., 2019:828).

Daar is 'n verband tussen reaktiewe aggressie en die onvermoë om sosiale leidrade te verstaan (Marsee & Frick, 2007:970; Oostermeier et al., 2017:395). Reaktiewe aggressie is 'n impulsiewe, verdedigende reaksie wat gepaardgaan met woede en verlies aan beheer. Kinders tree reaktief aggressief op wanneer hulle dink dat hulle bedreig of uitgelok word. De vermeende uitlokking of bedreiging en die gevoel van woede lei tot die aggressiewe gedrag, wat dikwels nie regstreeks met die oorsaak verband hou nie en gewoonlik 'n oorreaksie is (Merk et al., 2005:199). 'n Tipiese reaktief-aggressiewe kind is 'n kind met 'n kort humeur wat woede en aggressie op die geringste uitlokking openbaar. Reaktiewe aggressie word ook verbind met gebeure in die kind se kinderjare, soos trauma, verwerping en verwaarlosing, en die kind beskou dan enige insident as 'n bedreiging (Merk et al., 2005:209). Reaktiewe aggressie kom ook meer dikwels voor in kinders wat grootword in 'n huishouding waar hul rolmodelle geweld en aggressie gebruik (Merk et al., 2005:215).

In die voorafgaande paragrawe is die fenomeen "aggressie" en hoe dit in verskillende tipes en funksies manifesteer, bespreek. Ouers se gebrekkige kindgrootmaakpraktyke is as een oorsaak van aggressie in kinders geïdentifiseer, en word vervolgens bespreek om

die invloed daarvan op die ontwikkeling van hul kinders se aggressiewe gedrag te verstaan.

2.5 KINDGROOTMAAKPRAKTYKE

2.5.1 ONDERSKEID TUSSEN OUERSKAPSTYL EN -PRAKTYK

In die literatuur word ouerskappraktyke en ouerskapstyle dikwels as wisselvorme gebruik, maar daar is toepassingsverskille tussen die twee terme. In hierdie studie fokus ek op ouers se ouerskappraktyke en daarom is dit noodsaaklik dat die onderskeid tussen die twee begrippe duidelik gemaak word.

Daar is reeds baie navorsing gedoen oor kindgrootmaakpraktyke en die invloed wat ouers op kinders het (Ehrenreich et al., 2014; Bowes, Arseneault, Maughan, Taylor, Caspi & Moffitt, 2009; Miller & Tolan, 2019:135–136). Die kindgrootmaakpraktyke wat ouers volg is kritiek noodsaaklik om aanvaarbare sosiale gedrag by kinders vas te lê en te verhoed dat kinders later gedragsprobleme openbaar (Raboteg-Šarić et al., 2001:203). Sosiaal-aanvaarbare gedrag is gedrag wat ander mense tot voordeel strek (Davis & Carlo, 2018:140), terwyl antisosiale gedrag daarop gemik is om ander seer te maak of om sosiale reëls tot die oortreder se eie voordeel te verbreek (Paulauskas, 2011:72).

Die Amerikaanse sielkundige, Diana Baumrind (1966:887–907), kan as 'n pionier in die soeke na die invloed wat ouers se gedrag op kinders het, beskou word (Louw & Louw, 2010:194). Haar baanbrekerswerk oor kindgrootmaakpraktyke het daartoe gelei dat sy 'n konstellasie van kindgrootmaakpraktyke geïdentifiseer het wat as ouerskapstyle ("parenting styles") bekend geword het: outoritêre, gesaghebbende, permissiewe en onbetrokke ouerskapstyle (Baumrind, 1967; 1971).¹¹

In 1993 bevind Darling en Steinberg (1993:490) dat daar nie net een nie, maar twee aspekte van kindgrootmaakpraktyke is, naamlik **ouerskapstyle** en **ouerskappraktyke**. Alhoewel die twee terme soms as wisselvorme in die literatuur gebruik word, is daar

¹¹ Ouerskapstyle word in hoofstuk 3 as deel van die konseptuele raamwerk vir hierdie studie bespreek.

wesenlike verskille tussen die twee. Darling en Steinberg (1993:490) definieer ouerskappraktyke as spesifieke optrede deur die ouers om hul kinders te sosialiseer, terwyl hulle ouerskapstyl beskou as die emosionele klimaat waarin ouers hul kinders grootmaak. Hulle beskryf dit verder soos volg:

Parental styles are a steady composite of beliefs and attitudes that provide context for parental behavior. In comparison, parenting practices include specific goal-directed behaviours through which parents perform their parental duties (Darling & Steinberg, 1993:488).

Llorca et al.(2017:2) definieer ouerskapstyl as

... a constellation of attitudes toward the child that are communicated to the child and create an emotional climate in which parents' behaviors are expressed.

Ouerskapstyl is die relatief stabiele deel van 'n ouer se eie persoonlikheid en dit korreleer met die ouer se eie karaktertrekke, sy eie geskiedenis en lewenservaring (Brenner & Fox, 1999:344). Ouers se ouerskapstyl word ook beïnvloed deur die kind se karaktertrekke en die omgewing waarin die kind homself bevind (Marcone et al., 2017:13–15). Ouerskapstyle is nie gerig op spesifieke dissiplinêre uitkomst nie en dit het 'n indirekte invloed op die kind se gedrag. Daarteenoor is ouerskappraktyke domeïnspesifiek en is doelgerigte gedrag van die ouer met 'n direkte en onmiddellike impak op die kind (Darling & Steinberg, 1993:488; Brenner & Fox, 1999:343–356). Volgens Kim, Yang en Lee (2015:16) beïnvloed ouerskapstyl die ouers se ouerskappraktyk direk.

2.5.2 OUERSKAPPRAKTYKE

Ouerskappraktyk is die meganisme waardeur ouers 'n kind direk help om sy/haar sosialiseringsdoelwitte te bereik. Ouerskappraktyke, wat ouers se werklike gedrag behels, is 'n manier waarop ouers hulle ouerskapstyl uitdruk (Kim et al., 2015:16–17). In hierdie studie fokus ek op ouerskappraktyke omdat ek die direkte invloed daarvan op hierdie leerlinge met MID ondersoek. In die lig van Darling en Steinberg (1993:490) se onderskeiding, identifiseer Jabagchourian et al. (2014:187–189) die volgende ouerskappraktyke:

- Daar heers 'n wederkerige gee-en-neem-houding tussen die ouer en die kind
- Die ouer verstaan as die kind van hom verskil
- Die ouer kommunikeer duidelik met die kind wat van hom/haar verwag word
- Die ouers gee riglyne en stel grense vir behoorlike gedrag
- Die ouer kommunikeer met die kind en verduidelik die ouer se optrede of besluite in sekere situasies
- Die kind word toegelaat om ouers se besluitneming te bevraagteken
- Ouers aanvaar verantwoordelikheid vir die vervoer van kinders na en van die skool
- Die ouers is betrokke by die skool, en woon ouer-onderwysergeleentheid by
- Die ouers is betrokke by hul kinders se huiswerk

Spera (2005:127) beklemtoon bogenoemde praktyke en voeg ook die volgende ouerskappraktyke by: ouers lees vir hulle kinders en monitor naskoolse aktiwiteite. Davis en Carlo (2018:141) ag die volgende twee ouerskappraktyke as belangrik om sosiaal-aanvaarbare gedrag by kinders te bevorder: ouers gebruik materiële belonings (byvoorbeeld geld of pryse) en sosiale belonings (prys die kind) om die gewenste gedrag by die kind te ontlok. Cheung, Boise, Cummings en Davies (2018:4035) noem die belangrikheid daarvan dat ouers dissipline konsekwent moet toepas en nie moet dissiplineer soos hulle op daardie oomblik voel nie. Inkonsekwente dissipline is vir kinders verwarrend en dit skep ang en 'n gevoel van onveiligheid by die kind. Cheung et al. (2018:4033) en García-Pérez, Inda-Caro en Torío-López (2017:247) beklemtoon die belangrikheid van, wat hulle noem, 'n "warm" verhouding tussen ouers en kinders. Hieronder bedoel hulle dat ouers sensitief is vir hulle kinders se behoeftes, dat daar 'n oop verhouding bestaan en positiewe gedrag beloon word. Marcone et al. (2017:13) brei hierop uit en sê dat kinders in so 'n verhouding gemaklik en veilig voel en ouers meer daarop ingestel is dat die kind uit sy foute leer as om die kind te straf. Roche et al. (2008:2024) beklemtoon die belangrikheid van ouers se ondersteuning van die kind, ouers se betrokkenheid by die kind, asook goeie beheer en kontrole oor die kind.

Jabaghourian et al. (2014:190) bevind dat die ouerskappraktyke wat hier bo genoem word met gesaghebbende ouerskapstyle verbind word en die volgende positiewe uitkomst op kinders het:

- Kinders is akademies meer toegewyd en ingestel op hul skoolwerk
- Kinders presteer akademiese beter
- Kinders het meer selfbeheersing en toon gevolglik minder aggressiewe gedrag
- Kinders is sosiaal goed ontwikkel
- Kinders kan ander se menings en perspektiewe in ag neem

Opsommend kan dit gestel word dat ouerskapstyle en -praktyke twee fasette van die ouer weerspieël wat mekaar onderling en wederkerige beïnvloed. As die ouer byvoorbeeld 'n onbetrokke styl het, sal dit in sy optrede en die hantering van die kind in die werklikheid reflekteer. Ouerskappraktyk kan gesien word as die sigbaarmaking van die ouer se ouerskapstyl en daarom is daar 'n korrelasie tussen ouerskappraktyke en -style.

Dit is nie net die ouers se ouerskappraktyk wat leerlinge met MID se gedrag beïnvloed nie, maar die leerlinge beïnvloed ook hul ouers. Die spesialeskoolkind met MID se inperkinge, wat hom 'n risiko vir aggressiewe gedragsuitvalle maak, kan die ouers se ouerskappraktyk en -styl beïnvloed. Die beïnvloeding tussen die kind met MID en sy ouers is wederkerig. In die volgende afdeling word die invloed wat kinders met spesiale behoeftes op hul ouers kan hê, belig.

2.5.3 DIE INVLOED VAN INTELLEKTUELE INPERKINGE OP OUERSKAPPRAKTYKE

Ouers se ouerskappraktyke word beïnvloed deur die feit dat hul kind intellektueel disfunksioneel is, en dit stel besondere uitdagings aan die ouers (Rogers et al., 2018:32; Taylor, 2002:57; Lakhan & Kishore, 2018:43; Baker et al., 2003:217). Hierdie ouers ervaar dikwels langtermynspanning, soos groter geldelike las (Woolfson, 2004:2). In Suid-Afrika is spesiale skole nie altyd in die omgewing waar die kind woon nie. In die skool waar hierdie studie onderneem is, moet ouers addisionele vervoerkoste na en van die skool betaal omdat die skool nie in die leerlinge se woonomgewing geleë is nie. Indien die ouers dan nog finansiële probleme ook het, kan hierdie ouers tekens van depressie en angs toon wat tot swak familiefunksionering kan lei (Lakhan & Kishore, 2018:43).

Dikwels blameer ouers hulself vir die kind se tekortkominge. In 'n ondersoek in Japan bevind Kimura en Yamazaki (2017:217) dat 32,9% van die ma's deur die pa's blameer word vir 'n kind met ID, terwyl 54,3% hulself daarvoor blameer. In Engeland bevind Kiernan et al. (2019:176) dat hierdie kinders se families hoë vlakke van spanning, emosionele en ander gesondheidsprobleme ervaar. Families ervaar spanning omdat hulp vir hul kinders met spesiale onderwysbehoefte nie altyd maklik verkrygbaar is nie. Ouers ervaar dikwels dat hulle die probleem alleen moet oplos en hulle beleef hulp wat wel beskikbaar is as onvanpas en beskryf dit as vierkantige dienste vir ronde behoeftes (Kiernan et al., 2019:180). Die beskikbare dienste pas dus nie altyd by die kind se probleem nie. So beleef kinders met ID in Suid-Afrika bykans 15 jaar se mislukking op skool en herhaal hulle dikwels 'n graad verskeie kere voordat hulle tot 'n spesiale skool toegelaat kan word; die stelsel laat die ouers hulpeloos. Nog 'n probleem wat die ouers te bowe moet kom, is dat hulle dikwels hulle werk verloor weens die gedragsprobleme wat dit kind openbaar. Sulke ouers word bykans daaglik na die skool ontbied oor hul kind se gedrag (Kiernan et al., 2019:181). Hierdie ouers ervaar dikwels moedeloosheid en magteloosheid om hul kinders se probleem doeltreffend te hanteer. Woolfson (2004:2) noem dat ouers van spesialeskoolkinders ook spanning ervaar oor die tyd en die kostes om bykomende akademiese, sielkundige of terapeutiese hulp vir hul kind te kry. Ouers ervaar dikwels ook sosiale isolasie weens die kind se gedragsuitvalle, want hulle ontvang minder uitnodigings om by vriende te kuier en sosiaal te verkeer (Woolfson, 2004:2–3).

Daar is ook bevind dat die kind se afwykende gedrag vir die ouers dikwels 'n groter bron van bekommernis as die disfunksie self is (Baker et al., 2003:218). Rochelle en Cheng (2016:156) en Deater-Deckard en Scarr (1996:45–59) bevind dat ouers verhoogde stresvlakke toon as hulle hul kinders as moeilik, uitdagend en veeleisend beleef. Hierdie ouers is geneig om minder warmte en liefde teenoor hierdie kinders te toon; hulle reageer nie voldoende op die kind se behoeftes nie en sulke kinders word dikwels verwaarloos. Die ouers is ook meer geneig om ekstreme strawwe toe pas ten einde die gewenste gedrag van die "moeilike kind" te kry. Stres by ouers word na die kind oorgedra en is 'n beduidende faktor in die ontwikkeling van aggressie in kinders (Rochelle & Cheng, 2016:156).

Ouers van kinders met intellektuele inperkinge het dikwels ook self 'n lae onderwyspeil en hulle eie ervaring van skool is vir hulle negatief. Om dié rede vermy hulle liefs kontak met die skool en bly onbetrokke by hul eie kinders se skoolaangeleenthede. Hierdie ouers word dikwels ook nie deur die skool oor toekomsaspirasies vir hul kinders uitgevra nie (Lendrum, Barlow & Humphrey, 2015:87). Vir spesialeskoolleerlinge is ouerbetrokkenheid by die skool baie belangrik. Betrokkenheid by die skool verseker nie net dat die ouers gereeld terugvoering oor hul kind se vordering of gebrek daaraan en algemene gedrag by die skool kry nie – die kind beleef die belangstelling wat sy ouers in hom toon ook positief (Lendrum et al., 2015:87).

2.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die verwysingsproses vir leerlinge na spesiale skole, asook die spesialeskoolopset verduidelik. Aggressie is gedefinieer en die voorkoms daarvan in Suid-Afrika en die wêreld is bespreek. Moontlike oorsake vir aggressie binne die gesinsopset is uitgelig, en die langtermynimpak wat aggressie op die individu en die breë samelewing het, is bespreek. Ouerskappraktyke, wat die fokus van hierdie studie is, is as een van die invloede op die ontwikkeling van aggressie geïdentifiseer. 'n Onderskeid is tussen ouerskapstyle en ouerskappraktyke getref en die onderlinge afhanklikheid daarvan is aangedui. Die wederkerige beïnvloeding tussen die ouer en kind is aangeraak en die invloede wat die kind met MID op sy ouers kan hê, is aangedui. In hoofstuk 3 word die konseptuele raamwerk aangebied.



HOOFSTUK 3

KONSEPTUELE RAAMWERK

3.1 INLEIDING

Liehr en Smith (1999:81) definieer 'n konsep as "an image or symbolic representation of an abstract idea" en verduidelik die funksie van 'n raamwerk soos volg: "Once data are collected and analysed, the framework is used as a mirror to check whether the findings agree with the framework or whether there are some discrepancies ..." (Liehr & Smith, 1999:81). 'n Konseptuele raamwerk dui die pad aan wat die navorser gaan volg om die navorsingsprobleem te kan beantwoord. Dit verskaf 'n raamwerk om meer betekenis aan navorsingsresultate te gee en is 'n meer geïntegreerde manier om na die navorsingsprobleem te kyk (Adom et al. 2018:438). Imenda (2014:185) meen dat 'n konseptuele raamwerk **lewe** aan navorsing gee.

'n Konseptuele raamwerk is 'n struktuur wat volgens die navorser se opinie, die fenomeen wat bestudeer word die beste kan verklaar (Adom et al., 2018:439). Ek het op 'n konseptuele raamwerk besluit omdat ek van mening was dat die navorsingsprobleem nie binne een teorie beantwoord kan word nie. Daarom is die mikrokonteks van Bronfenbrenner se bio-ekologiese sisteemteorie as die oorkoepelende raamwerk gekies waarbinne hierdie studie gedoen is. Hierdie teorie word ondersteun deur aspekte uit Piaget se kognitiewe ontwikkelingsteorie en Baumrind se ouerskapstylmodel. Green en Piel (2014:1) beskou die doel van teorieë as 'n poging om iets te verduidelik wat dit nie self kan verduidelik nie. Teorieë het dus een oorkoepelende doel, naamlik om die fenomeen te verduidelik (Green & Piel, 2014:7). Die teorieë en die model word in die volgende paragrawe bespreek.

3.2 BRONFENBRENNER SE BIO-EKOLOGIESE SISTEEMONTWIKKELINGS- TEORIE

3.2.1 INLEIDING

Urie Bronfenbrenner (1917–2005), 'n Russiese sielkundige, ontwikkel in die 1970's die bio-ekologiese sisteemontwikkelingsteorie om die kind se ontwikkeling binne sekere kontekste te verstaan. Met die model wil hy die direkte en indirekte invloede van die omgewing op die individu se funksionering verduidelik (Swart & Pettipher 2005:8,10). Ek vind aansluiting by Bronfenbrenner (1979; 1992:187–249) se teorie omdat die fokus van hierdie studie daarop gerig is om die invloede te ondersoek wat die kind se onmiddellike omgewing (die ouers en die familie) op die ontwikkeling van sy gedrag het. Bronfenbrenner (1992:187–249) meen dat die kind se ontwikkeling in 'n ekologiese omgewing plaasvind wat uit 'n stel van vyf ineengeskakelde strukture of sisteme bestaan, naamlik die mikro-, meso-, makro-, ekso- en chronosisteem. Hy vergelyk die sisteme met 'n stel Russiese baboesjka-poppies waar die een sisteem in die ander een pas en elkeen met mekaar verband hou (Schutte, 2017:5, 84). In hierdie ekologie vorm die kind (individu) die kern van die binneste sisteem, die mikrosisteem.

Ek stem met Bronfenbrenner (1992:187–249) saam dat die onmiddellike en uitgebreide familie waarmee die kind elke dag interaksie het, die belangrikste invloed het. Ouers en ander primêre versorgers vorm noue bande met die kind, voldoen aan die kind se emosionele behoeftes en ondersteun en begelei hom in sy sosialiseringproses. Dit is belangrik en dra daartoe by dat hy 'n toenemend verantwoordelike rol in die samelewing kan vervul om 'n produktiewe lid van die samelewing te word (Bronfenbrenner, 2005:44–45). Dit veronderstel dat die ouers en primêre versorgers oor voldoende vaardighede moet beskik om hierdie belangrike taak te kan uitvoer. Een manier wat hulle die taak uitvoer is deur die toepassing van hul ouerskappraktyke. In hierdie studie is die kind die leerling met MID, en die doel van hierdie studie is om die invloed wat hul ouers se ouerskappraktyke op die ontwikkeling van hul aggressiewe gedrag het, te ondersoek. Ek beskou hierdie teorie dus as 'n waardevolle lens of instrument waardeur ek hierdie verbondenheid kon ondersoek, want die kind se gedrag kom nooit in isolasie voor nie. Gedrag is altyd in 'n konteks ingebed en daarom kan dit die beste verstaan word as die

rol van die konteks ook in ag geneem word (Bronfenbrenner & Ceci, 1994:568–572; Van der Merwe et al., 2012:48–54). In hierdie studie is die fokus op die ouers en die kind binne die gesin as konteks waarbinne die gedrag verstaan moet word. Volgens die sistemiese teorie is die gedrag wat die kind openbaar gesetel in die onderlinge verwantskappe van verskeie ineenpassende sisteme. Dit is dus nie sinvol om gedrag in isolasie te bespreek nie.

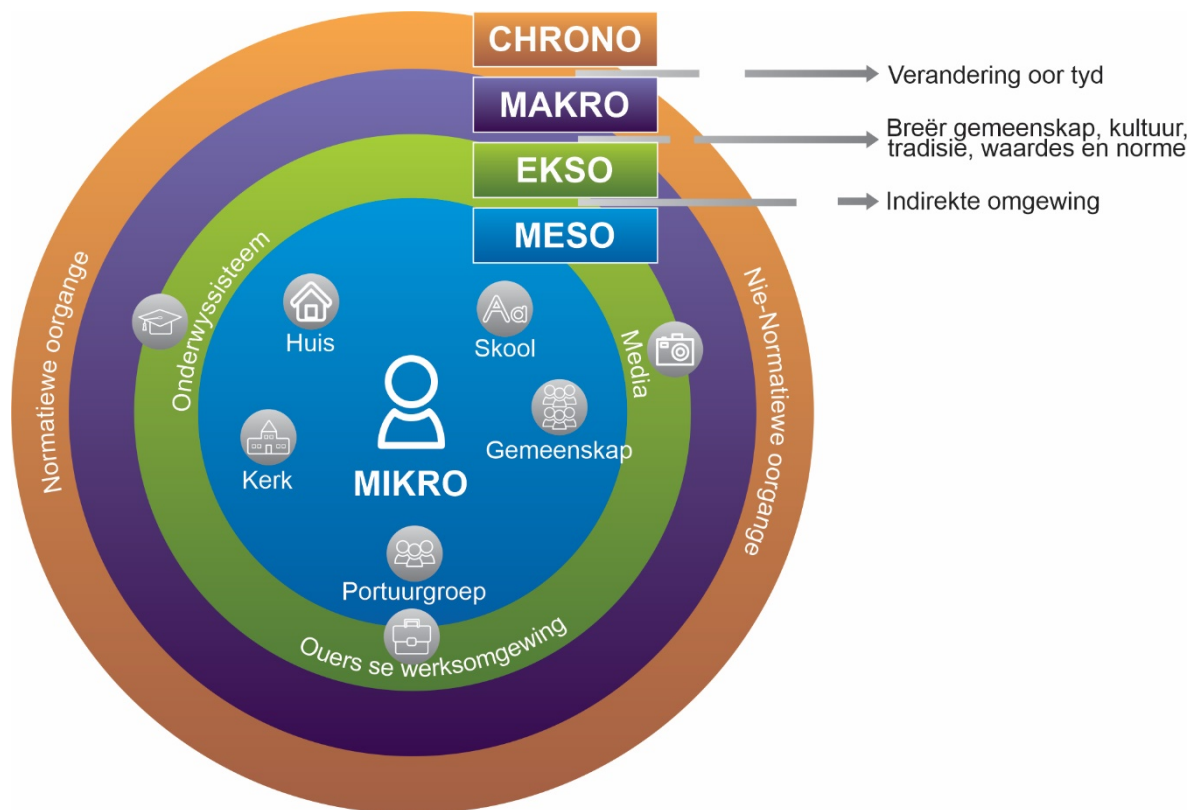
In sy bio-ekologiese model van menslike ontwikkeling beskryf Bronfenbrenner die invloede wat mense, instellings en kulturele praktyke op kinders het (Bronfenbrenner, 2005:44–45). Omdat beïnvloeding wederkerig is, word die moontlike invloed wat die kind op die ouers mag hê ook kortliks belig. Kinders is nie passief in die proses nie en vorm ook verhoudings met mense buite die familie, soos onderwysers, hul portuurgroep en die nabye gemeenskap (McDevitt & Ormrod, 2013:17; Jacobs et al., 2017:1713). Bronfenbrenner (2005:44–45) glo dat kinders hulle eie omgewing gedeeltelik bepaal. 'n Stil leerling sal byvoorbeeld 'n ander respons van onderwysers kry as 'n leerling met ontwrigtende gedrag. Daar is dus 'n dinamiese verhouding tussen die verskillende sisteme wat mekaar wedersyds beïnvloed (Bronfenbrenner, 2005:47). As ouers en onderwysers mekaar byvoorbeeld met respek ondersteun, bied hulle 'n sterk ondersteuningstelsel vir die kind om hom basiese vaardighede te leer; indien hierdie verhouding egter gebrekkig is en die ouers en onderwysers nie saamwerk nie, leer die kind nie die basiese vaardighede aan nie en ontbreek dit hom lewenslank (McDevitt & Ormrod, 2013:17). In hierdie studie is die fokus ook op die ouer se verhouding met hul kind se skool, want dit is belangrik om die invloed van die ouers se betrokkenheid by die skool, of die gebrek daaraan, en die invloed wat dit op die kind se gedrag het, te verstaan. Die kind word ook beïnvloed deur elemente in die samelewing waaraan ouers deelneem maar waaraan die kind self nie direk deelneem nie. So het die ouers se werkplek, hul vriende, hul politieke oortuigings en hul kulturele oriëntasie ook 'n invloed op die kind.

Die "bio" in sy teorie verwys na die primêre omgewing wat die kind se ontwikkeling voed (Bronfenbrenner & Ceci, 1994:568) – in hierdie studie die kind se ouers en die gesinsopset, aangesien dit die onmiddellike ruimte is waarbinne die kind die meeste van sy tyd deurbring. Die "ekologie" in Bronfenbrenner se teorie (Bronfenbrenner & Ceci,

1994:568–569) behels die bestudering van die verhoudings tussen die kind en sy omgewing ten opsigte van die kind se eie fisieke, psigologiese, sosiale en kulturele omgewings (Berns, 2010:32). Daar is dus 'n wedersydse en onderlinge verhouding tussen die kind en sy omgewing of konteks. Dit is dus belangrik om te bepaal of veranderinge in die ouers se konteks, soos huwelikstatus, verhuising en verandering van werk, 'n invloed op die kind se gedrag gehad het. Die kind is interaktief in sy omgewing, dus sal die gedrag wat die kind openbaar deur veranderinge in die ander kontekste beïnvloed word (Bronfenbrenner, 1986:723–742).

Die "sisteem" in Bronfenbrenner se teorie (Bronfenbrenner & Ceci, 1994:570–572) kan beskou word as 'n georganiseerde en geïntegreerde geheel wat uit dele of interafhanklike subsysteme bestaan wat interafhanklik met mekaar in interaksie is (Capra, 1997). Dit dui op die beskouing dat 'n fenomeen, soos die aggressiewe gedrag van die leerling met MID, nie in isolasie bestaan of bestudeer kan word nie, maar altyd binne interafhanklike kontekste. Die aggressiewe gedrag vind nie net tussen die aggressor en die slagoffer plaas nie, maar dit gebeur in 'n ingewikkelde sosiale sisteem tussen die kind, die ouers, portuurgroep en die breër sosiale gemeenskap waarby die kind betrokke is (Espelage & Swearer, 2010:61). Sistemiese denke impliseer dat 'n verskynsel verstaan moet word binne die konteks van die groter geheel; 'n aksie in een deel van 'n sisteem sal gevolge in die ander sisteme hê (Donald, Lazarus & Lolwana, 2002:58). In die kind se verskillende kontekste is daar risiko- en beskermde faktore wat óf tot die ontwikkeling van gedragsprobleme by die kind bydra, óf as 'n buffer vir die kind dien en hom teen die ontwikkeling van gedragsprobleme beskerm (Bronfenbrenner, 1979). In hierdie studie is die fokus op ouerskappraktyke en die mate waartoe ouers se ouerskappraktyke 'n risiko of 'n buffer vir hul kinders met MID se ontwikkeling van aggressiewe gedrag inhou.

Die vyf sisteme of kontekste van Bronfenbrenner (1979) se teorie word vervolgens bespreek en in Figuur 3.1 skematies voorgestel.



Figuur 3.1: Bronfenbrenner se bio-ekologiese sisteemontwikkelingsteorie
Bron: Oorgeneem en aangepas uit Santrock (2001:50)

3.2.2 DIE MIKROSISTEEM

Die mikrosisteem is die binneste vlak (kern) waarbinne die kind (individue) sentraal staan. Dit is die sisteem naaste aan die kind waarmee hy oor die langtermyn die mees direkte kontak sal hê (Santrock, 2001:48; Paquette & Ryan, 2001). Dit sluit die kind se familie, die gemeenskap waarbinne die kind beweeg, sy kerk, sy skool (in hierdie studie, die spesiale skool wat nie noodwendig deel van sy woonomgewing is nie), sy vriende en sy portuurgroep in (Bronfenbrenner & Morris, 2006:793–828; Hannaway, 2012:30). Hierdie sisteem het die mees direkte en sterkste invloed op die kind omdat dit die vlak is waarbinne die kind elke dag beweeg (Bronfenbrenner & Morris, 2006:793–828). Die kind het aktiewe interaksie met sy ouers, onderwysers, vriende en portuurgroep en beïnvloeding vind wedyersyds plaas (Santrock, 2001:48). In hierdie sisteem begin die kind se sosialiseringproses, en die voorlewing wat hier aan die kind gestel word, vorm die kind se ontwikkelingsuitkomstebeduidend (Paquette & Ryan, 2001). Aanvanklik bestaan

die kind se lewe in die mikrosisteem grotendeels uit die daaglikse interaksie met sy gesinslede, maar soos wat hy ouer word, kring sy leefwêreld verder uit na die ander sisteme. 'n Komplekse wisselwerking en wedersydse beïnvloeding ontwikkel tussen die kind en die ander subsisteme (Berns, 2010:32; Santrock, 2010:33).

Die biologiese en psigologiese kenmerke van die kind, soos byvoorbeeld sy ouderdom, ras, geslag, temperament, en in hierdie studie, sy intellektuele inperkinge, het 'n invloed op sy interaksies. Op hulle beurt is die kind se ouers se biologiese en psigologiese kenmerke, wat hul ouerskappraktyke insluit, ook in interaksie met die kind en oefen 'n invloed op hom uit (Grusec, 1992:776; Koshanska & Kim, 2012:783–785). Hierdie wedersydse interaksie tussen die kind en sy onmiddellike omgewing kan negatief of positief wees. Dit kan positief wees as sy ouers warmte, liefde, ondersteuning, empatie, simpatie en begrip vir hom toon, betrokke is by sy lewe en duidelike verwagtinge en grense vir aanvaarbare gedrag stel. Aan die ander kant kan dit negatief wees as hierdie positiewe aspekte in die kind se lewe ontbreek (Grusec, 1992:776; Lee, Daniels & Kissinger, 2006:253–256).

'n Mikrosisteem is dus 'n sosiale eenheid met sy eie dinamika (Bronfenbrenner & Morris, 2006:793–828; Hannaway et al., 2014:386), wat in hierdie studie die fokus is omdat dit, veral binne die gesinsopset, volgens my die sterkste invloed op die kind het (Bronfenbrenner & Ceci, 1994:569). Die aandag is veral op die ouers se rol in die kind se ontwikkeling, omdat ouerskappraktyke die mees direkte en kritieke invloed op die kind se totale ontwikkeling het. Die ouers dien as die kind se rolmodel en is primêr daarvoor verantwoordelik om vir die kind sosiaal-aanvaarbare gedrag te leer.

Die gesin kan gekonseptualiseer word as 'n sosiale sisteem wat uit onderlinge subsisteme bestaan, byvoorbeeld die verhouding tussen die ouers, die ouers en die kind en onderling tussen die sibbe (Schutte, 2017:84). In die gesin bestaan verskeie faktore wat as 'n risiko of as 'n beskerming 'n gesamentlike invloed op die kind se ontwikkeling kan uitoefen (Steinberg, 2011:557). Huislike omstandighede wat as risikofaktore tot aggressiewe gedrag kan aanleiding gee is die sosio-ekonomiese status van die gesin, gesinsverbrokkeling, disfunksionele gesinne, alkohol- en dwelmmisbruik, mishandeling, emosioneel of fisies afwesige ouers, ontoereikende waardes en norme, gebrekkige

ouerskappraktyke, problematiese bindings, swak kontrole en beheer oor die kind, gesinsgeweld en verwerping (Schutte, 2017:84). Ouerskappraktyke wat tot die ontwikkeling van aggressie by die kind bydra, is outoritêre, permissiewe en onbetrokke ouers. Outoritêre ouers wat buitengewoon streng dissiplinepraktyke toepas kan tot gevolg hê dat kinders bang, depressief en wantrouig is en 'n swak selfbeeld ontwikkel wat tot 'n geneigdheid om aggressiewe gedrag te openbaar, kan lei (Steinberg, 2011:557). Hierteenoor staan permissiewe ouers wat min of geen dissipline in die gesin toepas nie, min of geen eise aan die kinders stel nie, nie reëls vir aanvaarbare gedrag stel nie en die kind se impulsiewe gedrag aanvaar. Kinders wat in so 'n permissiewe omgewing grootword is geneig om impulsief en aggressief op te tree (Schutte, 2017:85). Nog 'n risikofaktor is onbetrokke, emosioneel afwesige ouers wat nie die kind se behoeftes en nood raaksien en daarop reageer nie. Daar is geen of uiters gebrekkige kommunikasie tussen die ouer en die kind; die ouer het geen idee wat in die kind se lewe aangaan, waar hy hom bevind en waarmee hy hom besig hou nie. Sulke ouers sien nie die kind se sosiaal-onaanvaarbare gedrag raak nie en dit bly ongestraf, wat die moontlikheid van aggressiewe gedrag by die kind groter maak. Gesaghebbende ouers wat liefde, warmte, empatie, simpatie en ondersteuning aan die kind bied dien as 'n buffer teen die ontwikkeling van aggressiewe gedrag by die kind. Hierdie ouers kommunikeer met die kind, stel duidelik perke en verwagtinge aan die kind vir sosiaal-aanvaarbare gedrag en is by al die fasette van die kind se lewe betrokke (Healy, Sanders & Iyer, 2015:1762–1763).

Alhoewel hierdie studie nie op die gemeenskap as risikofaktor fokus nie, kan kortliks genoem word dat, indien die gemeenskap waarin 'n kind grootword, gewelddadig is, dit ook tot die ontwikkeling van aggressiewe gedrag by die kind kan lei. Geweld in die gemeenskap of die ouerhuis kan daartoe lei dat die kind geweld as alledaagse en aanvaarbare gedrag beskou. Mettertyd glo hy dat geweld die enigste manier is om probleme op te los (Gasa, 2005:73; Ward, 2006).

3.2.3 DIE MESOSISTEEM

Die mesosisteem is die tweede vlak in Bronfenbrenner (1979) se teorie en dit behels die

verhoudings en interaksies van die sisteme naaste aan die ontwikkelende kind. Die mesosisteam behels 'n stel onderling verwante mikrosisteme en die prosesse tussen hierdie sisteme (Bronfenbrenner, 2005:47; Schutte, 2017; Berns, 2010:32). In hierdie studie is dit die interaksies en verhoudings tussen die spesialeskoolkind, sy ouers, sy familie en die spesiale skool. Die samewerking tussen die ouers en die skool, en ook die dinamika en funksionering van die gesin, het 'n invloed op die kind; as dit 'n disfunksionele gesin is, gaan dit die kind en ander sisteme ook beïnvloed. Die ontwikkeling van die kind word dus bevorder indien die onderskeie subsisteme binne die mikrosisteam goed saamwerk (Bronfenbrenner, 1994:568–572). Bouwer (2005:46) beklemtoon dat dit belangrik is dat die verskillende sisteme in 'n holistiese ondersteuningsnetwerk saamwerk om optimale ondersteuning, veral vir die spesialeskoolleerling met emosionele en gedragsbehoefte, te bied. Ayers en Prytus (2002:101) waarsku dat, indien die onderskeie subsisteme nie met mekaar skakel en saamwerk nie, dit vir die kind verwarrend sal wees en tot gedragsuitvalle, soos aggressie, sal bydra. In die toepassing van die bio-ekologiese benadering op die aggressie van spesialeskoolleerlinge, is dit veral belangrik om in gedagte te hou dat beïnvloeding nie slegs in een rigting plaasvind nie; kinders wat in disfunksionele gesinne met gebrekkige ouerskappraktyke grootword, kan die voorbeeld wat hulle hier leer ook in die skool en ander interpersoonlike verhoudings toepas (Potgieter-Groot, 2010:41).

3.2.4 DIE EKSOSISTEEM

Die eksosisteam is die derde sisteem en behels die invloed wat ander sosiale kontekste waarin die kind nie 'n aktiewe rol speel nie, op die kind het (Arnett, 2012:36). Die kind se ontwikkeling word nie net deur die familie en die gemeenskap beïnvloed nie, maar ook deur ander kontekste waarbinne die kind homself nie bevind nie en waaraan die kind geen aktiewe deelname het nie (Bronfenbrenner, 1986:725–728). So word die kind byvoorbeeld beïnvloed deur die ouer se werkomgewing, die ouers se vriende en hulle sosiale netwerk. Die eksosisteam sluit ook in die media, die onderwysstroom (die SIAO-proses waardeur die spesialeskoolkind na spesiale skole toe verwys word), die gesondheidsdienste en die plaaslike regering (Berger, 2003:3; Berns, 2010:23). Ofskoon

die kind nie direk in die eksosisteem betrokke is nie, kan besluite wat deur die instellings gemaak word, die kind positief of negatief beïnvloed (Bronfenbrenner, 2005:46–47).

Alhoewel die eksosisteem nie die fokus van hierdie studie is nie, het gebeure in die sisteem ook 'n invloed op die leerling met MID. Hierdie kinders word byvoorbeeld geraak deur die SIAO-proses waarvolgens hulle geïdentifiseer en geëvalueer word en na spesiale skole, wat nie noodwendig in hulle woonarea is nie, oorgeplaas word. Hulle moet van 'n hoofstroomkurrikulum by die vaardigheidsgerigte kurrikulum vir spesiale onderwys aanpas. Spesialeskoolleerlinge word verder geraak deur die gebrekkige voorsiening deur die DBO van addisionele steundienste, soos mediese personeel, sielkundiges en terapeute.

3.2.5 DIE MAKROSISTEEM

Die makrosisteem is die vierde sisteem. Dit behels die kultuur waarbinne die kind leef en wat van een generasie na die volgende oorgedra word (Santrock, 2001:49). Die mikro-, meso- en eksosisteem lê in die makrosisteem veranker (Bronfenbrenner, 2005:44–45; Forrest, Elman & Miller, 2008:183–184). Die makrosisteem is die raamwerk vir die hele samelewing en dit behels die breër gemeenskap se basiese kulturele, godsdienstige, politieke, opvoedkundige, wetlike en ekonomiese waardes. Alhoewel die kind nie direk hieraan deel het nie, word die kind tog daardeur beïnvloed. As die land se ekonomie byvoorbeeld verswak, sal daar moontlik minder geld beskikbaar wees vir onderwys wat daartoe kan lei dat ondersteuningsdienste en onderwyspersoneel besnoei word, wat 'n negatiewe invloed op die spesialeskoolleerlinge, wat intensiewe aandag en sorg benodig, sal hê.

3.2.6 DIE CHRONOSISTEEM

Die chronosisteem weerspieël die verloop van tyd en die gepaardgaande veranderinge in die ontwikkelende kind en die sisteme waarin hy betrokke is. Dit verwys na tyd, omgewingsgebeure, oorgange in die kind se lewensverloop, asook hulle sosiohistoriese konteks. Volgens Bronfenbrenner en Morris (2006:793–828) kan twee oorgange

onderskei word: normatiewe oorgang (begin van skool, puberteit, om te begin werk, huwelik en aftrede) en nie-normatiewe oorgange (soos die dood, ernstige siekte in die familie, egskeiding, verhuising). Sulke oorgange vind deur 'n mens se hele lewe plaas en dien dikwels as direkte impuls op ontwikkeling. Die kind se ontwikkeling verloop deur verskillende stadiums (baba, kleuter, adolessent) binne 'n gesin en is dus nooit staties nie, maar verander met verloop van tyd (Forrest et al., 2008:190–191; Louw & Louw, 2014:2). Daarom is dit nodig om die veranderende behoeftes van die kind met gedragsprobleme binne die kind se ontwikkelingsfase te evalueer (Potgieter-Groot, 2010:42).

3.2.7 TOEPASSINGS- EN NUTTIGHEIDSWAARDE VIR HIERDIE STUDIE

Ek vind die toepassings- en nuttigheidswaarde van Bronfenbrenner se ekologiese sisteem daarin dat dit die kind in die middel plaas en wedersydse beïnvloeding tussen die kind en die omgewing plaasvind (McDevitt & Ormrod, 2013:17). Bronfenbrenner (1979) glo dat 'n kind se ontwikkeling in die ouerhuis, die skool en die gemeenskap waarbinne die kind homself bevind en leef, bestudeer moet word. Hy beskou kinders as aktiewe deelnemers en ouers as die belangrikste invloed op die kind. Die kind word in 'n familie gebore en word binne familieverband groot. Hier word die kind voorberei om die latere moeilike omstandighede en struikelblokke van die lewe te hanteer (Campos, Resende, Martins, Ferreira, Alves & Albuquerque, 2018:114). Daar word van families verwag om na familieledede om te sien en hulle te beskerm. Familie het 'n tweeledige funksie; om by die kind 'n gevoel te skep dat hy aan 'n familie behoort en daarin geborge is, en om die kind na selfstandigheid en onafhanklikheid te begelei (Campos et al., 2018:114). Indien die familie wanfunksioneel of problematies is, beleef die kind ongebondenheid en toon sosiale wanaanpassing. In disfunksionele families wissel ouerlike gesag van absoluut streng tot 'n gebrek aan dissipline, en die ouers tree dikwels aggressief teenoor mekaar en teenoor die kind op (Campos et al., 2018:114). Die kind sal die ouers se voorbeeld volg en aggressie as aanvaarbaar beskou. As die waardes in die ouer-kind interaksies verdwyn en die ouers nie duidelike riglyne gee oor hoe 'n kind moet optree nie, lei dit tot sosiaal-onaanvaarbare gedrag wat vir die kind konflik gaan

meebring. Dit veroorsaak dat die kind nie in die eksterne omgewing inskakel nie (Campos et al., 2018:115) en probleme in die skool en omgewing ervaar.

Bronfenbrenner (1979) se bio-ekologiese model bied dus 'n multidimensionele perspektief op die invloede wat op leerlinge met MID inwerk. Die bio-ekologiese sisteemteorie inkorporeer alle interafhanklike kontekste, en erken dat leerders met MID binne die onderskeie omgewings waarbinne hulle hul bevind leef en ontwikkel, en dat dié omgewings in onderlinge verband tot mekaar bestaan.

Om die inperkinge van die leerling met MID te verstaan en te fundeer, het ek Piaget se kognitiewe ontwikkelingsteorie gekies. Dit word vervolgens bespreek.

3.3 PIAGET SE KOGNITIEWE ONTWIKKELINGSTEORIE

3.3.1 INLEIDING

Om die verband tussen 'n leerling met MID se aggressiewe gedrag en sy ouers se ouerskappraktyk te bepaal, is dit belangrik om te verstaan op watter vlak van ontwikkeling die teikengroep lê, wat die aard en omvang van hulle inperkinge is, en hoe hierdie inperkinge in ander fasette van hul lewens inwerk. Om verantwoordbaar gestalte hieraan te gee, het ek Piaget (1972:1–12) se kognitiewe ontwikkelingsteorie gekies wat 'n algemene raamwerk daarstel waarbinne hierdie leerlinge se gebrekkige ontwikkeling aangedui kan word.

Piaget (1896–1980) was 'n Franssprekende, Switserse bioloog en sielkundige wat op grond van noukeurige waarnemings sekere aannames oor 'n kind se kognitiewe funksionering geformuleer het (Green & Piel, 2014:284). Sy teorie is gebaseer op die aanname dat die mens aangebore vermoëns en gedragsprogramme (skemas) het wat hom motiveer om sy omgewing te verken, te bemeester en daarby aan te pas (Piaget, 1958; Louw & Louw, 2010:23–24). Kinders word gebore met 'n basiese denkstruktuur waarop alle toekomstige leer en kennis gebou word (Piaget, 1972:1–12). Piaget beskou die kind as 'n aktiewe deelnemer in sy eie leer, sy soeke na kennis, en die konstruksie

van sy eie begrip van dinge en situasies (Doherty & Hughes, 2014:289; Santrock, 2001:43). In sy teorie verduidelik Piaget hoe die peuter, die kind en die adolessent tot 'n individu ontwikkel wat kan dink en redeneer (Piaget & Inhelder, 1969:274). Ten einde die navorsingsvrae te kan beantwoord, is dit belangrik om die agterstand wat die spesialeskoolkind in sy ontwikkeling tot volwassenheid beleef, te verreken. Hierdie agterstande het 'n oorsaaklike bydrae tot die ontwikkeling van hierdie groep se gedragssuitvalle.

Volgens Piaget verander 'n kind se kennis van die wêreld namate hy ouer word en daarom verskil 'n peuter se wêreldvisie van dié van 'n adolessent (Carey, Zaitchik and Boscandzief, 2015:40; Piaget & Inhelder, 1969:274–275). Piaget onderskei dan tussen vier verskillende hoofstadia in die kognitiewe ontwikkeling van 'n kind (Piaget, 1972:10). Die volgorde van hierdie vier stadiums is vas en onveranderlik en die kind kan nie 'n stadium in sy kognitiewe ontwikkeling oorslaan nie (Piaget, 1972:1–12). Kail en Cavanaugh (2017:13) en Desai (2010:6) verduidelik dat binne Piaget se teorie, denke in 'n universele volgorde van stadiums ontwikkel, dat elke stadium wesenlik van die vorige stadium verskil en dat alle ontwikkelings in 'n spesifieke stadium eers bereik moet word voordat die kind na die volgende stadium kan aanbeweeg. In hierdie studie is dit belangrik om aan te dui dat 'n spesialeskoolkind stremminge in sy ontwikkeling beleef en dus nie al die ontwikkelings bereik wat nodig is om na die volgende stadium te beweeg nie; dit lei dus daartoe dat die kind se intellektuele ouderdom nie altyd by sy chronologiese ouderdom pas nie. Piaget gee ouderdomgrense by elke stadium, maar hy beklemtoon dat dit relatief is en dat dit volgens die kind se kultuur en milieu, sy intelligensie, sy ontwikkelingstempo en sy aanleg kan verskil (Monteith, Postma & Scott, 1988:127). Elke vroeëre denkstadium vorm die basis waarop die daaropvolgende stadium gebou moet word.

Die fokus van hierdie studie is op kinders in die ouderdomsgroep 15 tot 18 jaar wat tussen 2 en 8 jaar agter is in hul ontwikkeling (kyk par. 2.2). As gevolg van hulle agterstande en inperkinge, sal hierdie kinders waarskynlik net tot op stadium drie ontwikkel (Salvador-Carula et al., 2011:177; Lerner & Johns, 2012:14). Die verskillende stadiums van Piaget

se teorie word vervolgens bespreek om 'n beter begrip van 'n spesialeskoolleerling se ingeperkte verstandvermoëns te vorm.

3.3.2 STADIUM 1: SENSORIES-MOTORIESE STADIUM

Stadium 1 strek vanaf geboorte totdat die kind se taal ontwikkel het (ongeveer 2 jaar). Tydens die stadium leer die kind deur sy sintuie en die manipulasie van voorwerpe (Sanrock, 2001:44; McDevitt & Ormrod, 2013:200).

3.3.3 STADIUM 2: VOOR-OPERASIONELE STADIUM

Stadium 2 strek vandat die kind taal ontwikkel (ongeveer 2 jaar) tot 7 jaar (Sanrock, 2001:44). In hierdie tydperk ontwikkel die kind se taalvaardighede verder, maar is hy nog nie in staat om sy gedagtes te groepeer nie. Die kind gebruik fantasie en simboliese spel waarin sekere voorwerpe ander voorstel ('n stok kan 'n perd wees of 'n ry stoele 'n trein) (Doherty & Hughes, 2014:256). Die kind volg 'n oorsaak-gevolg-probleem-oplossingsmetode of 'n probeer-fouteer-benadering, en kan net op een stimulus op 'n slag fokus. Kinders beskou die wêreld vanuit hulle persoonlike perspektief en kan hulself nie in 'n ander se posisie indink nie. In hierdie stadium verstaan die kind net eenvoudige reëls, en is nog self-gesentreerd en egoïsties (Desai, 2010:6). Daar moet in gedagte gehou word dat leerlinge met MID se IK-tellings van 55 tot 70 strek. Dit kan beteken dat leerlinge met 'n IK van 55 moontlik net tot op stadium 2 sal kan ontwikkel. Hierdie gebrekkige ontwikkeling word in paragraaf 2.2 volledig bespreek.

3.3.4 STADIUM 3: KONKREET-OPERASIONELE STADIUM

Die konkreet-operasionele stadium strek van ongeveer 7 tot 11 jaar. Die kind se logiese denke ontwikkel en hy maak nie langer op die probeer-fouteer-benadering staat nie (Sanrock, 2001:44). Hy kan 'n probleem vanuit verskillende hoeke benader, en sal 'n aantal oplossings vir die probleem bedink; hy kan oor konkrete voorwerpe (regte mense, fisiese voorwerpe, dinge wat hy in sy omgewing waarneem) redeneer, maar kan nog nie abstrak dink nie, en vind hipotetiese konsepte moeilik (Barnstein & Lamb, 2011:347). Hy

kan ander se sieninge van 'n saak in ag neem en kan tussen realiteit en fantasie onderskei (Doherty & Hughes, 2014:258). Die kind is ook minder self-gesentreerd en egoïsties en verstaan dat ander mense hul eie idees en denke het, maar is in sy denke steeds baie rigied.

Die deelnemers aan hierdie studie se gebrekkige intellektuele ontwikkeling wat hulle beperk om na stadium vier te ontwikkel, sluit die volgende in: gebrekkige intellektuele funksionering soos oordeelvorming, beredenering, probleemoplossing, beplanning, abstrakte denke, 'n gebrekkige vermoë om aanpassings te maak, swak geheue, gebrekkige konsentrasie, rigiede denke, gebrek aan kreatiwiteit en gebrekkige wiskundige, lees-, taal- en kommunikasievaardighede.

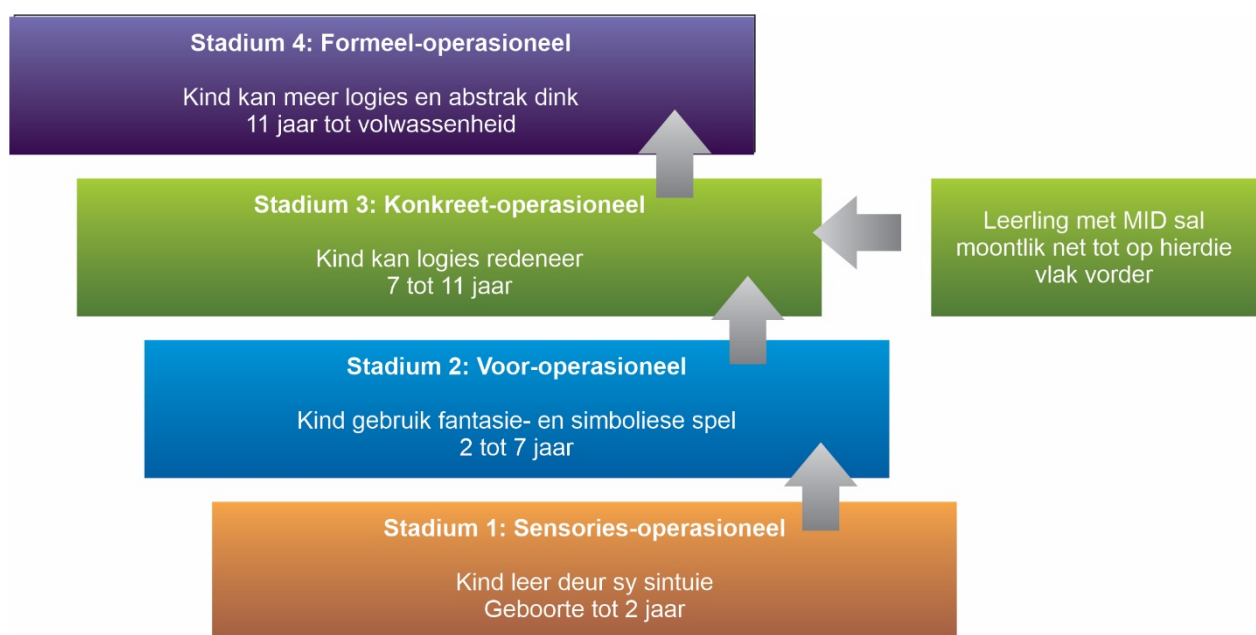
3.3.5 STADIUM 4: FORMEEL-OPERASIONELE STADIUM

Stadium 4 strek van 11 jaar tot volwassenheid. Die kind kan meer logies en abstrak dink (Santrock, 2001:44). Kinders begin oor die toekoms dink, kan empatie toon, kan etiese en morele beginsels verstaan en implementeer. Hulle kan hipoteses hanteer, oorweeg moontlike oplossing vir 'n probleem, toets die oplossings en besluit op 'n stelselmatige wyse watter oplossing die beste is. Die kind kan bestaande kennis en denke herrangskik om nuwe idees te vorm. Soos reeds hier bo aangedui, is dit 'n vlak wat 'n spesialeskoolleerling heel moontlik nie sal kan bereik nie.

3.3.6 TOEPASSINGS- EN NUTTIGHEIDSWAARDE VIR HIERDIE STUDIE

Piaget se kognitiewe ontwikkelingsteorie het na my mening toepassings- en nuttigheidswaarde omdat die gebrekkige ontwikkeling van leerlinge met MID gefundeer kan word binne 'n teorie wat algemeen-geldend is. Die redes waarom hierdie leerlinge nie die hoogste vlak van kognitiewe ontwikkeling kan bereik nie, kan ook daarvolgens uitgelig word. Hierdie gebrekkige kognitiewe ontwikkeling bring mee dat hierdie leerlinge se emosionele en sosiale ontwikkeling ook aangetas is, wat daartoe lei dat hulle risiko om aggressiewe gedrag te ontwikkel verhoog (De Bildt et al., 2005:673) (kyk par 2.2 vir 'n volledige bespreking). Leerlinge met MID se gebrekkige sosiale ontwikkeling wat hulle

risiko om aggressie te ontwikkel, verhoog, sluit in swak selfbeheer, geneigdheid tot antisosiale gedrag, onsekerheid, lae selfbeeld, waninterpretasie van sosiale boodskappe, hulle raak maklik gefrustreerd en geïrriteerd, vind dit moeilik om vriende te maak en voel maklik verwerp. Hierdie gebrekkige sosiale ontwikkeling word in hoofstuk 5 (kyk par. 5.2.2) gestaaf en verder bespreek op grond van data wat uit hierdie leerlinge se leerderprofile versamel is. In Figuur 3.2 word 'n skematiese voorstelling van Piaget se kognitiewe ontwikkelingsteorie gegee, en die vlak tot waar 'n spesialeskoolleerling kan vorder, word aangedui.



Figuur 3.2: Piaget se kognitiewe ontwikkelingsteorie
Bron: Oorgeneem en aangepas uit Piaget (1972:1–12)

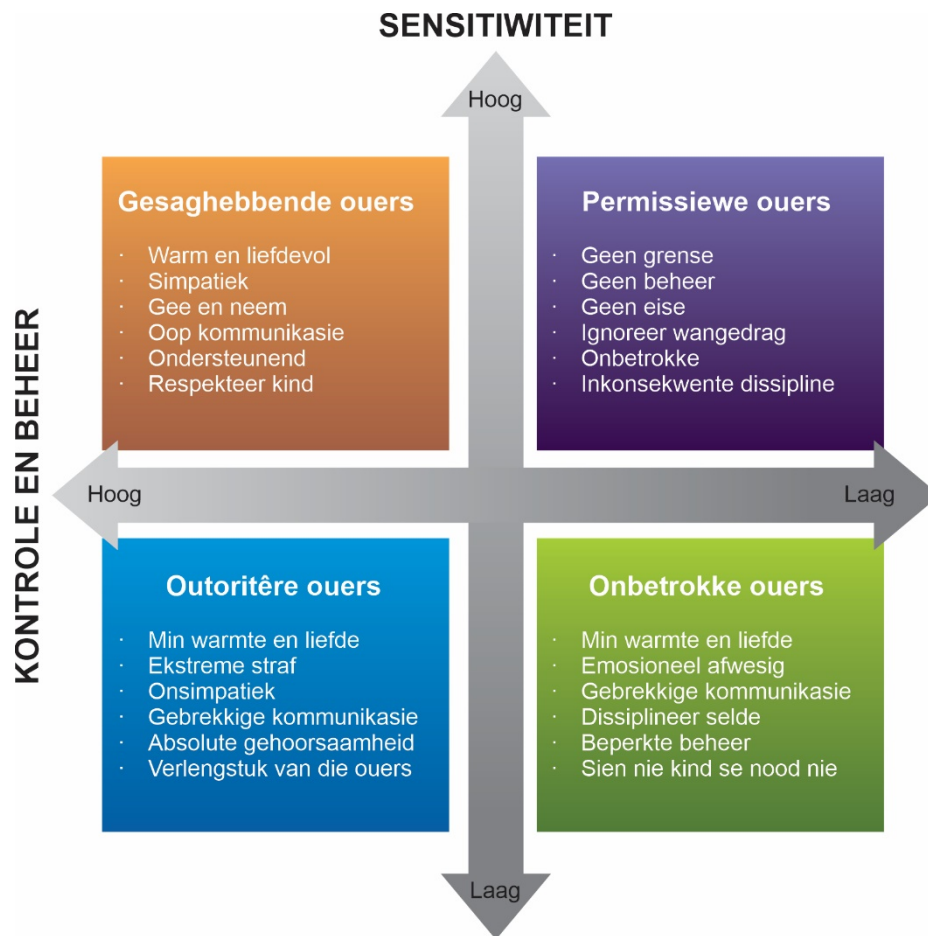
3.4 BAUMRIND SE OUERSKAPSTYLMODEL

3.4.1 INLEIDING

Volgens Bronfenbrenner (1979) se bio-ekologiese sisteemteorie staan die kind sentraal binne sy ekologie, met die ouerhuis as onmiddellike konteks wat die mees direkte en grootste invloed op hom uitoefen. Die kind word in 'n familie gebore en hier word die kind, met die ouers as rolmodelle, voorberei om lewensgebeurlikhede te kan hanteer.

Daar is reeds wyd navorsing gedoen oor kindgrootmaakpraktyke en die invloed wat ouers op kinders het (Ehrenreich et al., 2014:421–422; Bowes et al., 2009:545–546; Miller & Tolan, 2019:136–137). Die kindgrootmaakpraktyke wat ouers volg, is kritiek om aanvaarbare sosiale gedrag by kinders vas te lê en te verhoed dat kinders later gedragsprobleme openbaar (Raboteg-Šarić et al., 2001:203). Sosiaal-aanvaarbare gedrag is gedrag wat ander mense tot voordeel sal strek (Davis & Carlo, 2018:140–141), terwyl antisosiale gedrag daarop gemik is om ander seer te maak of om sosiale reëls, tot die oortreder se eie voordeel, te verbreek (Paulauskas, 2011:72).

Die Amerikaanse sielkundige, Diana Baumrind (1966:887–907) kan as 'n pionier beskou word in die soeke na die invloed wat ouers se gedrag op kinders het (Louw & Louw, 2010:194). Haar baanbrekerswerk oor kindgrootmaakpraktyke het daartoe gelei dat sy 'n konstellasië van kindgrootmaakpraktyke geïdentifiseer het wat as ouerskapstyle bekend geword het (Baumrind, 1966:887–907). Sy het die onderskeiding van style gebaseer op die verband tussen twee begrippe wat sy "demandingness" (kontrole en beheer) en "responsiveness" (sensitiwiteit) noem. Volgens Baumrind (1966:887–888; 2005:62) verwys kontrole en beheer na die eise wat die ouers aan die kind stel om in die familie en gemeenskap geïntegreer te word. Die ouers stel sekere verwagtinge aan die kind, het goeie toesig en beheer oor die kind en dissiplineer onaanvaarbare gedrag. Sensitiwiteit is die mate waartoe die ouers die kind se individualiteit en selfhandhawing erken, simpatie met die kind het, en in voeling met die kind se behoeftes is (Baumrind, 1966:887–890; 2005:61). Sensitiewe ouers sien dadelik hul kinders se behoeftes raak en reageer onmiddellik op toepaslike wyse daarop (Alink et al., 2008:99). Op grond van hierdie twee begrippe identifiseer Baumrind aanvanklik drie ouerskapstyle, naamlik outoritêre, gesaghebbende en permissiewe ouers, waarby sy later onbetrokke ouers voeg (Baumrind, 1966 & 1971). Die vier ouerskapstyle word in Figuur 3.3 geïllustreer:



Figuur 3.3: Baumrind se ouerskapstylmodel

Bron: Oorgeneem en aangepas uit Baumrind (2005)

3.4.2 OUTORITÊRE OUERS

Volgens Baumrind se model is outoritêre ouers streng, oefen volle beheer oor hulle kinders uit en toon min warmte teenoor hul kinders (Temba, 2019:1174–1175). Kinders word nie as individue met eie behoeftes en begeertes beskou nie – hulle is bloot verlengstukke van die ouers. Die ouers besluit alleen oor wat reg en verkeerd is en kinders moet ouers se opdragte uitvoer sonder om hul eie opinie te gee (Greening et al., 2010:359). Kinders word nie toegelaat om ouers se gesag en opdragte te bevraagteken nie en hulle moet gediensig en onderdanig aan die ouers lewe (Jabaghourian et al., 2014:176). Outoritêre ouers regeer hulle kinders, is streng, pas buitengewoon swaar strawwe toe en is so ingestel op dissipline dat hulle soms liefde en aanraking van hulle kinders weerhou. Hulle fokus is om die kind aan hulle gehoorsaam te kry, bied min of geen ondersteuning aan die kind, en neem ook nie die kind se behoeftes in ag nie

(Temba, 2019:1174). Outoritêre ouers stel hoë eise aan die kind met min warmte en simpatie en het gebrekkige kommunikasie met hul kinders (Louw & Louw, 2010:195). Baumrind (1966:889) beskryf outoritêre ouers as ouers wat hul kinders se gedrag en houdings deur 'n vooropgestelde stel absolute reëls wil beheer en evalueer. Hulle eis gehoorsaamheid en kies straf en streng standaarde om die kind se eie wil te beheer. Hulle glo daaraan om die kind op sy plek te hou, en hul woord is wet. Hulle ondersteun nie die kind se outonomie nie en sy selfstandigheid word beperk (Fung et al., 2013:515–516).

Hierdie tipe ouerskapstyl word as oneffektief en ongewens beskou omdat sulke dissipline met geweld geassosieer word (Ihabe & Bentler, 2016:260–261; Moen, 2017:159). Richter et al. (2018:181–183) bevind dat meer as 50% van kinders in Suid-Afrika aggressie in hulle ouerhuise beleef, en as aggressie deel van die ouerhuis uitmaak, is dit dié aangeleerde gedrag wat die kind in die ander samelewingskontekste openbaar. Hierdie tipe ouerskapstyl word in hoofstuk 5 en 6 verreken wanneer die data uit die semi-gestruktureerde onderhoude geanaliseer en geïnterpreteer word. Verder word die bydrae van die tipe ouerskapstyl tot hierdie kohort leerlinge se aggressiewe gedrag verreken. Baumrind het reeds in 1967 bevind dat, indien die primêre voorbeeld, naamlik die ouers, gebrekkig en swak is, dit tot gedragsprobleme by kinders lei (Baumrind, 1967:43–45). Hsieh en Yen (2019:317) bevestig dat as kinders aggressie by die huis leer, dit na ander omgewings, soos die skool, oorgedra word. 'n Negatiewe ouer-kindverhouding en ouers wat hulself aan streng reëls en swaar strawwe skuldig maak lei tot latere aggressiewe gedrag by die kind, wat hul risiko tot konflik met die portuurgroep verhoog (Hsieh & Yen, 2019:317; Trentacosta et al., 2008:1211–1212). Volgens Greening et al. (2010:359) presteer kinders van outoritêre ouers akademies swakker, het 'n gebrek aan selfvertroue, en is meer geneig om hulself aan aggressiewe gedrag skuldig te maak. Marcone et al. (2017:13–18) meen dat 'n outoritêre ouerskapstyl daartoe kan lei dat die kind rebelse gedrag openbaar en nie die ouer se gesag erken nie.

3.4.3 PERMISSIEWE OUERS

Permissiewe ouers toon warmte en is meer simpatiek teenoor die kind as outoritêre ouers

(Temba, 2019:1174). Hulle weerhou nie liefde, koestering en aanraking van hul kinders nie, maar hulle stel egter geen eise of grense vir hul kinders se gedrag nie (Marcone et al., 2017:16; De Witt & Booyen, 1994:33–34). Permissiewe ouers het min of geen beheer oor hul kinders nie en kinders het totale vryheid om te doen wat hulle wil. Die ouers stel nie eise of verwagtinge aan hul kinders nie, pas dissipline inkonsekwent toe, bied geen ondersteuning aan hul kinders in hul ontwikkeling tot selfstandigheid nie, is onbetrokke en ignoreer hul kinders se wangedrag (Fung et al., 2013:516–517). Hulle stel hulself dikwels as hulpbron beskikbaar wat die kinders kan gebruik soos hulle wil (Baumrind, 1966:889–890). Die ouers vermy beheer oor die kind en eis nie dat hul kinders sosiale standaarde nakom nie. Permissiewe ouers gee geen leiding aan hul kinders nie, reguleer nie hulle gedrag nie, en laat hulle toe om hulle eie besluite te neem (Temba, 2019:1174; Baumrind, 2012:35–51).

Hierdie tipe ouerskap word ook as 'n risikofaktor vir die ontwikkeling van gedragsprobleme by die kind beskou. Volgens Kim et al. (2013:198) aanvaar permissiewe ouers, weens hulle eie onvermoë, enige gedrag van hul kinders en leer selfs hul kinders om op enige vorm van teregwyding of kritiek heftig te reageer. Omdat die ouers nie teen die kind se sosiaal-onaanvaarbare gedrag optree nie, ervaar die kind dat sy gedrag aanvaarbaar is en dat dit nie nodig is om sy gedrag aan te pas nie. Dit blyk dat ouers dikwels die permissiewe ouerskapstyl volg weens hulle eie gebrekkige vaardighede om doeltreffende dissipline toe te pas (Lee & Choi, 2005:93). Greening et al. (2010:359) bevind dat, alhoewel hierdie kinders sosiaal redelik goed aangepas is, hul skoolprestasies swak is, hulle min selfbeheer het, en geneig is om impulsief op te tree – wat die moontlikheid om gedragsprobleme te ontwikkel, verhoog. Swak ouerskap verhoog die kind se kans om sosiaal-onaanvaarbare gedrag te openbaar (Slattery & Meyers, 2014:41). Die mate waartoe dit op die leerlinge met MID se aggressiewe gedrag van toepassing is, word in hoofstuk 6 ontgin.

3.4.4 ONBETROKKE OUERS

Onbetrokke ouers het beperkte beheer oor hul kinders, reageer nie op hul kinders se onaanvaarbare gedrag nie, toon min warmte en ondersteuning en neem nie kinders se

behoefte in ag nie (Brenner & Fox, 1999:346; Ihabe & Bentler, 2016:259–560). Die ouers is emosioneel afwesig, het min tyd en energie vir hul kinders (Louw & Louw, 2010:195) en dissiplineer hul kinders selde (De Witt, 2014:308; Baumrind, 2012:35–51).

Hierdie tipe ouerskapstyl lei tot die meeste gedragsprobleme by kinders soos: dwelmmisbruik, sielkundige probleme, 'n swak selfbeeld, hoë vlakke van aggressie en antisosiale gedrag (Greening et al., 2010:359, Steinberg et al., 1994:554–756). Onbetrokke ouers het geen begrip en insig in hul kinders se lewens nie, en dra ook nie kennis van wat in die kind se skool aangaan nie (Jacobs, 2012:113). Kinders ervaar hul ouers as emosioneel afwesig en daarom kommunikeer hulle nie inligting en belewenisse met hul ouers nie (Beyers et al., 2003:36–37). As gevolg van die ouer se onbetrokkenheid, bestaan daar gebrekkige of geen kommunikasie tussen die ouer en die kind nie, wat negatief op die ouer-kind-verhouding inwerk (Efobi & Nwokolo, 2014:513). Die kind voel magteloos omdat hy nie sy emosies kan uitdruk en met sy ouers kan deel nie, en kan dit in aggressiewe gedrag tot uiting kom (Frączek & Zumkley, 1992:172). Onbetrokke ouers monitor nie hul kinders se naskoolse aktiwiteite nie, weet dikwels nie waar die kinders hulle bevind en wie hul vriende is nie (Beyers et al., 2003:36–37; Bailey et al., 2009:1214). Weens die ouers se onbetrokkenheid by hul kinders sien hulle dikwels nie dat hul kinders ontoepaslike gedrag toon nie. Die verkeerde gedrag word dus nie hanteer en gekorrigeer nie (Aimé et al., 2018:389), en dit verhoog die risiko dat die kind by kriminaliteit betrokke kan raak (Burlaka et al., 2017:155). Die ouers verbeur die geleentheid om die kinders te leer om hul gedrag te beheer, om die regte vriende te kies, en hulle benut ook nie geleenthede om positiewe gedrag voldoende te versterk en te bevorder nie (Ward et al., 2015:10). Die ouers se onbetrokkenheid en gebrekkige kommunikasie tussen ouer en kind is gewoonlik 'n teken van gesinsdysfunksionering waar 'n wanbalans in mag bestaan, hoë konflik en aggressie tussen gesinslede heers en swak familieverhoudings met gepaardgaande en verhoogde spanningsvlakke bestaan (Baldry, 2003:715). Die mate waartoe hierdie tipe ouerskapstyl oorsaaklik tot leerlinge met MID se aggressiewe gedragsuitvalle bydra, word in hoofstuk 6, ná die ontleding van die data uit die semi-gestruktureerde onderhoude, verreken.

3.4.5 GESAGHEBBENDE OUERS

Gesaghebbende ouers stel standarde en eise aan hul kinders, maar hulle openbaar buigbaarheid en simpatie teenoor hul kinders se behoeftes (Doherty & Hughes, 2014:383; Baumrind, 1966:887–901). Gesaghebbende ouers toon warmte en is simpatiek, respekteer hul kinders en neem hul idees en gevoelens in ag (De Witt & Booysen, 1994:33–34). Hulle stel duidelike eise met verwagtinge aan hul kinders en hou hul kinders daarvoor verantwoordelik om by die reëls te hou (Temba, 2019:1174–1176). Hulle betrek die kinders by 'n demokratiese proses om die reëls en strategieë van dissipline op te stel en hulle ondersteun hul kinders se selfstandigheid. Baumrind (1966:891) beskryf die gesaghebbende ouer as 'n ouer wat die kind se aktiwiteite op 'n rasionele manier bestuur; hulle volg 'n gee en neem benadering, hulle redeneer met die kind oor besluite en bied kinders die ruimte om van hulle te verskil, hulle moedig die kind se eie wil en selfstandigheid aan en hulle dra die kind se belange op hulle hart. Die ouers stel standarde vir gedrag en pas geregverdigde straf vir oortredings toe (Baumrind, 1996:891; Louw & Louw, 2014:220).

Hierdie tipe ouerskapstyl kan as 'n beskermende faktor beskou word wat as 'n buffer teen die ontwikkeling van gedragsprobleme dien. Die kind se ontwikkeling word positief beïnvloed deur gesaghebbende ouers wat warm, empatiese, positiewe en standvastige familiebande skep (Doherty & Hughes, 2014:103). Ouers wat volgehoue verwagtinge vir die kind koester en perke vir sy gedrag stel, lei kinders om sosiaal-aanvaarbare gedrag te openbaar, 'n goeie selfbeeld te ontwikkel en goed te presteer (Alizadeh et al., 2011:198). Die kind voel veilig, beskerm en hy beleef sy verbindheid met sy familie. Dit verhoog die kind se selfvertroue en eiewaarde. Die ouers toon positiewe emosies, maar stel duidelike grense ten opsigte van hul kinders se gedrag (Pastorelli et al., 2016:825). Hierdie tipe ouerskapstyl lei tot die ontwikkeling van goeie sosiale vaardighede, groter kreatiwiteit by die kind en beter akademiese prestasies (Alizadeh et al., 2011:198). Kinders van gesaghebbende ouers vaar gewoonlik goed op skool, het sterk bande met hulle portuurgroep en toon nie 'n geneigdheid tot aggressiewe gedrag nie (Greening et al., 2010:359).

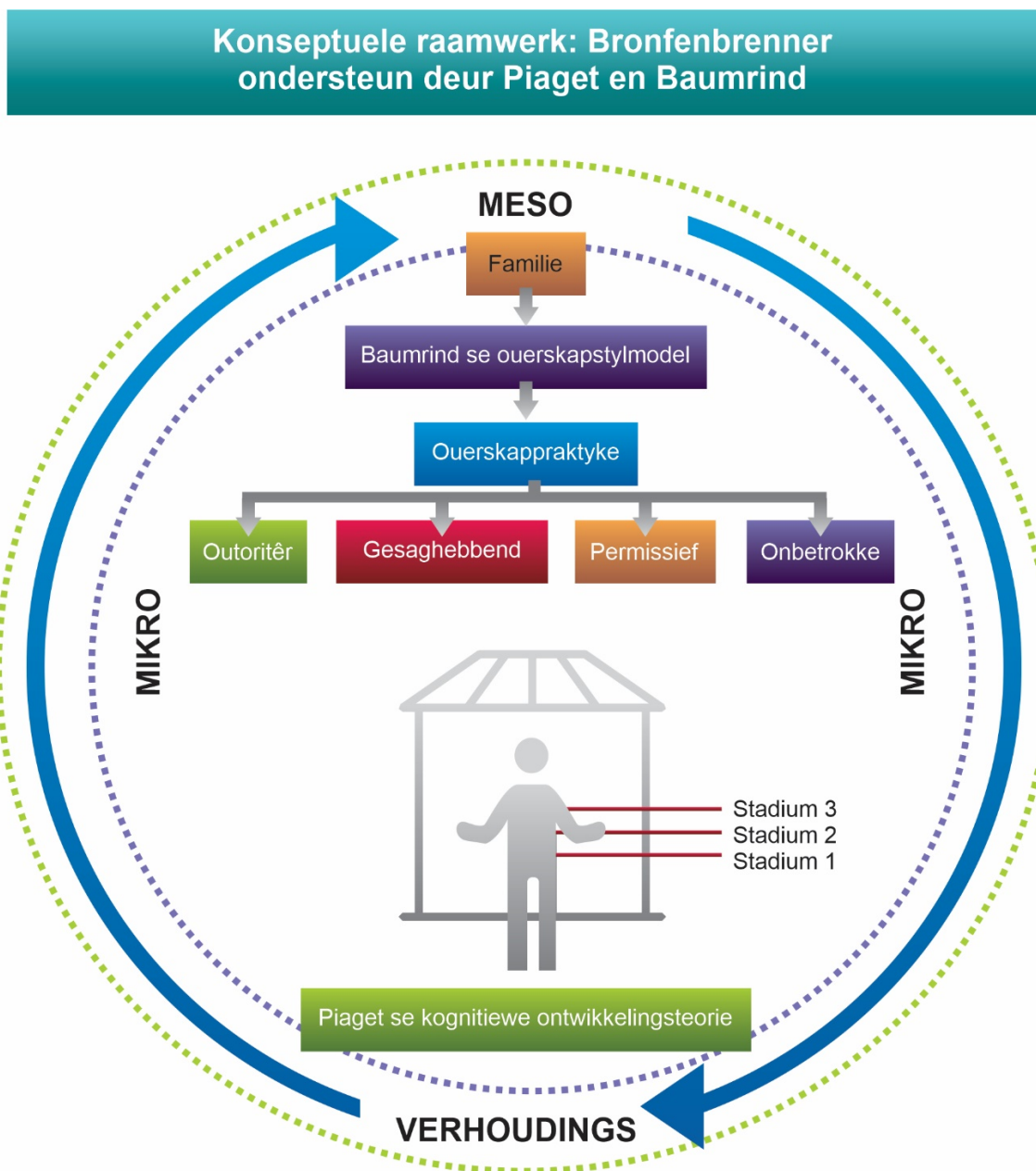
3.4.6 TOEPASSINGS- EN NUTTIGHEIDSWAARDE VIR HIERDIE STUDIE

Uit Baumrind (1966) se navorsing weet ons dat positiewe ouerbetrokkenheid by die kind – ouers wat warmte, liefde en empatie met hul kinders toon – beskerming bied teen die ontwikkeling van gedragsprobleme (Brotman et al., 2009:235; Beyers et al., 2003:37; Ward et al., 2015:10). Positiewe ouer-kind-interaksies en ouerbetrokkenheid by die kind se alledaagse lewe (soos die bywoning van skoolgeleentheid en buitekurrikulêre aktiwiteite), dra by tot die kind se emosionele welstand. Dit bevorder stabiele gedragspatrone en hoër akademiese prestasie (Burlaka et al., 2017:154; Bailey et al., 2009:1215; Laird, Pettit, Bates & Dodge, 2003:752–768). Ek vind Baumrind (1966) se model nuttig en van toepassing op hierdie studie omdat die ouers se ouerskapstyl – outoritêr, permissief, onbetrokke of gesaghebbend – in die ouerskappraktyk wat die ouers toepas, weerspieël word. Baumrind se model word gebruik om te bepaal watter tipe ouerskappraktyke hierdie kohort se ouers toepas en hoe dit oorsaaklik tot hulle gedragsuitvalle bydra. Uit die data wat deur die semi-gestruktureerde onderhoude ingesamel is, is die ouers se ouerskappraktyke bepaal en met die leerlinge se aggressiewe gedragsuitvalle verbind. Sodoende kon die ouerskappraktyke wat 'n risiko is vir die ontwikkeling van aggressie by hierdie leerlinge inhou, geïdentifiseer word.

3.5 KONSEPTUELE RAAMWERK VIR HIERDIE STUDIE

Die fokus in hierdie studie is op die ouerskappraktyke van ouers van leerlinge met MID as oorsaaklike faktor tot die kinders se aggressiewe gedrag. Bronfenbrenner (1979) se teorie is as oorkoepelende teorie gekies omdat dit die kind (leerling met MID) in die kern van die mikrokonteks (sy ouerhuis) plaas. Die ouerhuis word as die belangrikste invloed op die kind beskou en die wyse waarop die ouers die kind hanteer (ouerskappraktyke), het 'n bepalende invloed op die kind se gedrag. Om die invloed van die ouers se ouerskappraktyke op die leerling met MID te bepaal is dit belangrik om tussen die tipes ouerskappraktyke te onderskei. Ek het Baumrind (1966, 1971) se ouerskapstylmodel as ondersteunende teorie gekies wat 'n verduideliking gee van vier ouerskapstyle wat ouers toepas. Die ouerskapstyl en die ouerskappraktyk wat die ouers toepas, korreleer met mekaar en ek kon met behulp van Baumrind se model die verskillende ouerskappraktyke

van die ouers bepaal. Om die verband tussen 'n leerling met MID se aggressiewe gedrag en sy ouers se ouerskappraktyk te kan tref, is dit belangrik om te verstaan op watter ontwikkelingsvlak hierdie teikengroep lê – wat die aard en omvang van hul inperkinge is en hoe hierdie inperkinge op ander fasette van hul lewens inwerk. Om hieraan verantwoordbaar gestalte te gee, het ek Piaget (1972:1–12) se kognitiewe ontwikkelingsteorie gekies wat 'n algemene raamwerk daarstel waarbinne hierdie leerlinge se gebrekkige ontwikkeling aangedui kan word. Die konseptuele raamwerk vir hierdie studie word visueel in Figuur 3.4 voorgestel.



Figuur 3.4: Konseptuele raamwerk vir hierdie studie

3.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die konseptuele raamwerk vir die studie aangebied. Die struktuur wat na my mening die beste sou wees om die fenomeen wat bestudeer is te verklaar, was Bronfenbrenner (1979) se bio-ekologiese sisteemontwikkelingsteorie, ondersteun deur Piaget (1972) se kognitiewe ontwikkelingsteorie en Baumrind (1966) se ouerskapstylmodel. Bronfenbrenner (1979) se teorie is gebruik om te bepaal tot watter mate die ouers en die gesin waarin die kind hom bevind, 'n invloed op die kind se aggressiewe gedrag het. Om die ontwikkeling van die leerling met MID in perspektief te stel, is Piaget (1972) se teorie gebruik om aan te dui op watter ontwikkelingsvlak hierdie leerlinge funksioneer en om te verstaan tot watter mate hul kognitiewe inkorting 'n invloed op hul gedrag kan hê. Baumrind (1966) se ouerskapstylteorie is gebruik om te bepaal watter tipe ouerskappraktyke die deelnemers se ouers toegepas het, sodat ek kon aandui hoe dit oorsaaklik tot die aggressiewe gedrag van hierdie leerling bygedra het. Die teorieë en die model is bespreek en hul nuttigheidswaarde vir hierdie studie is aangedui.

In die volgende hoofstuk word die navorsingsmetodologie en strategieë bespreek. Die keuse van die fenomenologie as metateorie en kwalitatiewe navorsing as metodologiese paradigmas word bespreek. Dokumentestudie, semi-gestruktureerde onderhoude en waarneming as data-insamelingsmetodes word verduidelik. Die rol wat die navorser in die studie vertolk het, die keuse van 'n navorsingsplek, die doelgerigte selektering van die deelnemers en die data-ontledingsproses wat gevolg is, word uiteengesit. Die hoofstuk word afgesluit met die kwaliteitskriteria en die etiese oorwegings waarop die studie gefundeer is.



HOOFSTUK 4

NAVORSINGSMETODOLOGIE EN STRATEGIEË

4.1 INLEIDING

In hoofstuk 3 is die konseptuele raamwerk vir die studie aangebied. In hierdie hoofstuk word die paradigmatiese aannames, die navorsingsontwerp, en die navorsingsmetodes bespreek. Die data-insamelingstegnieke en data-ontleding word ook uitgelig. Die proses waarvolgens die deelnemers vir hierdie studie gekies is en die keuse van die navorsingsplek word verduidelik. Ten slotte word die kwaliteitskriteria en etiese oorwegings bespreek. Voordat hierdie aspekte bespreek word, is dit belangrik om duidelikheid te kry oor wat met 'n navorsingsmetodologie bedoel word.

Navorsingsmetodologie is 'n samehangende groep metodes wat mekaar aanvul en komplementeer om data te genereer wat by die navorsingsdoel pas en waardeur die navorsingsvraag beantwoord kan word (Mohajan, 2018:59). Hughes (2001:32) som dit kortliks soos volg op: "what to investigate, how to investigate it, what to measure or assess and how to do so". Metodologie is die riglyne waarbinne die navorser aktiwiteite benader en uitvoer en dit bied aan hom die beginsels van organisering, beplanning en ontwerp om goeie navorsing te kan doen (Mohajan, 2018:62). Die paradigmas word vervolgens bespreek.

4.2 PARADIGMATIESE AANNAMES

Die keuse van 'n kwalitatiewe metodologiese paradigma en die fenomenologie as metateoretiese paradigma word in hierdie afdeling verduidelik, gemotiveer en toegepas.

'n Paradigma dien as 'n lens waardeur ons die realiteit interpreteer en die manier waarop ons die wêreld beskou (Viswambharan & Priya, 2016:50). Die gekose paradigmas vorm 'n raamwerk vir die navorsingsonderwerp en beïnvloed die manier waarop die navorser oor die onderwerp dink. Volgens Mukherji en Albon (2010:10) is 'n paradigma 'n voorbeeld

of 'n model terwyl Bogden en Biklen (2003:22) dit beskou as "a loose collection of logically related assumptions, concepts and propositions that orient thinking and research". Fraser en Robinson (2004:59) beskryf dit as 'n stel oortuigings oor 'n spesifieke probleem wat bestaan en 'n stel argumente oor hoe hierdie probleem ondersoek kan word. Creswell en Poth (2018:171) sluit hierby aan en bevestig dat 'n navorsings-paradigma bestaan uit 'n stel oortuigings en aannames oor die werklikheid (die ontologie), die kennis van die werklikheid (die epistemologie) en strategieë en metodes om die werklikheid te ken (die metodologie). Paradigmas verteenwoordig dus wat ons van die wêreld dink en nie wat ons kan bewys nie. Ons optrede in die wêreld en ons aksies as navorsers en ondersoekers kan nie plaasvind sonder 'n verwysing na die paradigmas nie (Guba & Lincoln, 1989:15). Die kwalitatiewe metode as metodologiese paradigma en die fenomenologie as die metateoretiese paradigma is gekies en word hier onder bespreek.

4.2.1 METODOLOGIESE PARADIGMA

Die kwalitatiewe navorsingbenadering is as metodologiese paradigma gekies om die verband tussen die aggressiewe gedrag van leerlinge met MID in spesiale skole en hul ouers se ouerskappraktyke te ondersoek. Kwalitatiewe navorsing behels die insameling, analise en interpretasie van data wat nie maklik tot syfers gereduseer kan word nie (Anderson, 2010:1). Walia (2015:1) beskryf dit as enige navorsing wat nie gekwantifiseer kan word nie. Kwalitatiewe navorsing help die navorser om komplekse vrae oor die aard van die mens te beantwoord waar so 'n vraag nie net met 'n "ja" of "nee" beantwoord kan word nie (Schneider et al., 2017:370). Hierdie benadering is 'n metodologiese navolging of verstaan van die manier waarop mense die wêreld beskou, hoe hulle dit benader, dit beleef en hoe mense van hulle eie ervaring en die verskynsels daarin, sin maak (Ravitch & Carl, 2016:7). Kwalitatiewe navorsing handel oor die algemeen oor die bestudering van sosiale prosesse, hoe mense daarvan sin maak, betekenis daaraan gee, en die ervarings wat hulle beleef (Staller, 2010:1160). Met kwalitatiewe navorsing poog navorsers om die betekenis van die mens se ervarings soos wat dit in die werklikheid voorkom, te verstaan (Erickson, 2011:43). Dit is 'n aktiwiteit wat die navorser in die wêreld plaas en dit behels praktyke om die wêreld vanuit die deelnemer se perspektief, meer sigbaar te maak (Walia, 2015:2; Levitt, Motulsky, Wertz, Morrow & Ponterotto, 2017:2). In kwalitatiewe

navorsing wil die navorser sin maak van die fenomeen in ooreenstemming met die betekenis wat die mense daaraan gee (Walia, 2015:3).

Met hierdie studie poog ek om die betekenis wat die leerling met MID aan die ervarings in sy leefwerklikheid gee, in diepte te verstaan (Given, 2006:379). As kwalitatiewe navorser het ek die verpligting om deelnemers se stories te vertel om sodoende aan hulle 'n spreekwoordelike stem te gee (Dima & Bucuță, 2016:71). In kwalitatiewe navorsing is die navorser geïnteresseerd in die "waarom". Ek het hierdie benadering gekies omdat ek wou verstaan waarom hierdie leerlinge so aggressief optree (McMillan & Schumacher, 2010:324; Given, 2006:378). Die beste manier om dit uit te vind was om met hierdie leerlinge interaksie te hê, hulle in hulle natuurlike omgewing waar te neem en om op hul betekenisgewing en interpretasie van hul leefwêreld te fokus (McMillan & Schumacher, 2010:324). Die aggressiewe gedrag van hierdie leerlinge was dus die sentrale verskynsel of fenomeen en die fokus was om 'n diepgaande studie daarvan te maak (Nieuwenhuis, 2010a:47; Cannella & Lincoln, 2012:104–105). Kwalitatiewe navorsing leen dit uitstekend daartoe om die fenomeen in diepte te ondersoek en daarom is dit as metodologiese paradigma vir hierdie studie gekies (Palinkas, Horwitz, Green, Wisdom, Duan & Hoagwood, 2015:534; Moen, 2017:15; Staller, 2010:1162).

'n Kwalitatiewe navorser wil mense verstaan deur hulle opinies te vra, voldoende data oor die persone in te samel en die konteks waarin hulle hulself bevind, te begryp (Creswell, 2008:46). Die kwalitatiewe navorser wil nie voorspel nie, maar wil eerder verstaan waarom 'n gebeurtenis op die bepaalde manier ontvou (Schneider et al., 2017:370). Die uitkomst kan nie veralgemeen word en op die breë gemeenskap toegepas word nie.

Die kwalitatiewe navorser moet oor sekere vaardighede beskik: die navorser moet die toepaslike vrae vra om die navorsingsvraag te kan beantwoord, moet 'n goeie luisteraar en waarnemer te wees, en moet die data akkuraat insamel (Terra Blanche et al., 2010:276). In kwalitatiewe navorsing is die navorser die instrument in die proses en alle interpretasies en waarnemings word deur die navorser gefiltreer. Die navorser druk sy of

haar eie waardes en identiteit op die proses af en daarom is dit belangrik dat die navorser se rol deursigtig moet wees.

4.2.2 METATEORETIESE PARADIGMA

’n Metateoretiese paradigma kan beskryf word as ’n stel oortuigings wat navorsers gebruik om na individue en hulle verhoudings te kyk (Punch, 2009:16). Omdat ek menslike gedrag wou verstaan, is die fenomenologie as benaderingswyse vir hierdie studie gekies. Dit is afgelei van die Griekse woorde, *phainomenon* en *logos*, wat onderskeidelik verskyning en leer of metode beteken (Van Rensburg & Landman, 1990:56). Die fenomenologie is met die daaglikse gebeure gemoeid en soek nuwe inligting eerder as om bestaande teorieë te toets (Schneider et al., 2017:375).

Die fenomenologie is die metode of die pad wat die navorser volg om die wesenskenmerke van ’n bepaalde fenomeen of verskynsel te ontdek en daaraan betekenis te gee soos dit in homself werklik is (Van Rensburg & Landman, 1990:56). Gunter (1967:22) beskryf dit as die metodiese openbaarmaking van die fenomeen of verskynsel soos dit homself as ’n gegewe openbaar. Die navorser as fenomenoloog laat toe dat die werklikheid homself beskryf en uitlê soos wat daardie werklikheid dit sou doen as hy kon (Van Rensburg & Landman, 1990:56). Fenomenologiese navorsers beskou die fenomeen of die verskynsel self in sy eie-wêreldverhouding (Terre Blanche et al., 2010:463). Dit is dus ’n metode wat na die saak self teruggaan om meer duidelikheid te kry oor hoe dinge voorkom of aan ons getoon word (Venter & Van Heerden, 1989:146). Die navorser wil die deelnemer se belewenis beskryf soos wat die deelnemer dit self beskryf. In die fenomenologie wil die navorser sin maak van hoe mense elke dag van hul eie wêreld sin maak (Schneider et al., 2017:375). Ek het die fenomenologie as paradigma gekies omdat ek die deelnemer se leefwêreld wou binnedring om sy persepsies en die betekenis wat hy aan sy leefwêreld gee, te verstaan, sonder om veralgemenings te maak (Merriam & Tisdell, 2015:107).

Alle mense lewe in ’n dialektiese verhouding met hulle leefwêreld en die eie ek en die wêreld kan nie van mekaar geskei word nie (Terre Blanche et al., 2010:463). Die persoon

se leefwêreld is nie dieselfde as die fisiese omgewing nie, maar eerder 'n wêreld van persoonlike ervaring waarbinne elke persoon leef (Terre Blanche et al., 2010:463). Vanuit die fenomenologiese benadering word die sosiale wêreld as 'n konstruksie van die mens se subjektiewe ervarings beskou en kan dit alleen verstaan word deur die persoon se bewussyn binne te dring (Terre Blanche et al., 2010:463). Oberholzer (1967:90) stel dit soos volg: "Die mens is nie 'iets' met eienskappe nie, maar 'n inisiatief van verhoudinge met 'n wêreld wat hy kies en waardeur hy gekies word".

Volgens Ferreira (2012:35) leen die fenomenologie dit daartoe om as 'n lens gebruik te word waardeur die resultate van die studie verstaan kan word. In hierdie studie bied dit aan my insig en begrip van die gedrag van die leerlinge met MID en 'n verduideliking van hul spesifieke aggressiewe gedrag. Die doel van hierdie fenomenologiese studie was om die deelnemers se ervarings van spesifieke gebeurtenisse te beskryf en te interpreteer ten einde die deelnemers se menings van die gebeurtenisse te verstaan. Dit was om die essensie van die ondervinding vas te vang soos wat die deelnemer dit beleef het om so 'n stem aan die deelnemer te gee (McMillan & Schumacher, 2010:346). Daar is nie net een manier om die wêreld te verstaan nie, maar verskeie interpretasies is moontlik (Tuffour, 2017:55). As fenomenoloog het ek aanvaar dat die waarheid volgens die deelnemers se perspektiewe en die konteks waarbinne die navorsing gedoen is, kon verskil. Ek erken dat daar meer as een antwoord kan wees, met ander woorde, dat daar verskillende interpretasies van die een gebeurtenis kan wees (McMillan & Schumacher, 2010:346) – indien twee leerlinge in 'n onderonsie betrokke raak, sal elkeen sy eie motivering en weergawe van die insident gee.

Die fenomenologie is dus die studie van menslike ervaring en die wyse waarop die verskynsel deur sodanige ervarings na vore kom (Moen, 2017:16). In hierdie studie wou ek die redes vir die aggressiewe gedrag van spesialeskoolleerlinge verstaan. Die verskynsel is ontleed deur persoonlike interaksie met die deelnemers deur middel van onderhoude en waarneming. Ek het só probeer om aan die deelnemers 'n stem te gee waardeur die verskynsel, soos dit in die deelnemers se werklikheid was, toegelaat is om homself te beskryf en uit te lê. Ek het op dié manier insig gekry in die deelnemers se leefwêreld soos hulle dit persoonlik ervaar het.

Die navorsingsontwerp wat die sistematiese beplanning van die navorsing en die formulering van 'n strategie is om die navorsingsvrae te beantwoord, word vervolgens bespreek.

4.3 NAVORSINGSONTWERP

'n Navorsingsontwerp is 'n algemene strategie om 'n navorsingsprobleem op te los (Leedy & Ormrod, 2014:76) en kan beskou word as die plan of die bloudruk van hoe die navorser beplan om die navorsing te doen. Dit fokus op die proses en die prosedures wat in die navorsing gevolg gaan word. Volgens Creswell (2014:15) verwys dit na die praktyk waarop inligting en data ingesamel word om die fenomeen beter te verstaan. Volgens Seabi (2012:83) is dit om brokkies en stukkies inligting te vind wat fokus op die fenomeen wat ondersoek word. Die navorsingsontwerp dui die pad aan van hoe hierdie inligting ingesamel sal word en die proses van hoe dit ontleed sal word (McMillan & Schumacher, 2010:9). Dit is die struktuur wat al die elemente in 'n navorsingsondersoek bymekaar hou en dit is die fondament waarop die ondersoek gebou is (Van der Waldt, 2020:1–9).

4.3.1 MEERVOUDIGE GEVALLESTUDIE

Die navorsingsontwerp wat vir hierdie studie gekies is, is 'n meervoudige gevallestudie, wat deur Joubert et al. (2016:133) soos volg gedefinieer word: "gevallestudie is 'n sistematiese en diepgaande ondersoek en beskrywing deur 'n persoon of navorser van 'n spesifieke geval in die spesifieke konteks". Volgens Greig, Taylor en Mackay (2007:145) kan hierdie konteks 'n individu, 'n familie, 'n groep, 'n instelling, 'n gemeenskap, 'n bron, 'n program of 'n intervensie wees. Dit is ook 'n baie intensiewe vorm van navorsing wat 'n ryk beskrywing van die geval gee (Terre Blanche et al., 2010:460–461). 'n Gevallestudie behels die studie van 'n probleem deur een of meer relevante gevalle binne 'n spesifieke konteks in die natuurlike omgewing en oor 'n tydperk te ondersoek (Leedy & Ormrod, 2014:143). Dit sluit gewoonlik ander diepgaande data-insamelingsmetodes in soos waarnemings, onderhoude en dokumente-analise (Moen, 2017:18; Seabi, 2012:81–85).

In hierdie studie is spesialeskoolleerlinge met MID wat aggressiewe gedrag toon as navorsingsgevalle gekies. Die seleksie is gedoen op grond daarvan dat hierdie leerlinge hulself skuldig gemaak het aan aggressiewe gedrag in die skool. Daarna is 'n dokumentestudie van hierdie leerlinge gedoen om agtergrondkennis oor hulle te verkry. Ek wou die komplekse belewenisse van hierdie leerlinge in hulle natuurlike en lewenswerklike konteks ondersoek om hulle aggressiewe gedrag so te verstaan.

4.3.2 NAVORSINGSMETODES

Die navorsingsmetodes wat in hierdie studie gebruik is om data in te samel was semi-gestruktureerde onderhoude, dokumentestudie en waarneming. Elke metode en hoe dit in die studie gebruik is, word vervolgens afsonderlik bespreek.

4.3.2.1 SEMI-GESTRUKTUREERDE ONDERHOUDE

In hierdie studie is semi-gestruktureerde onderhoude (kyk Bylaag H) met geselekteerde deelnemers gebruik om data in te samel. Niewenhuis (2010b:87) meen dat die doel van navorsing is om die wêreld deur die oë van die deelnemers te sien, aangesien hulle waardevolle bronne van inligting is. Die hoofdoel van kwalitatiewe navorsing is om die aard van die fenomeen soos dit in die werklikheid voorkom, te verstaan en in diepte te beskryf. Deur onderhoude kan insig verkry word in die leerling se deurleefde ervaring en hoe hy van sy realiteit sin maak (Ravitch & Carl, 2016:146). 'n Semi-gestruktureerde onderhoud verskil van 'n gewone gesprek omdat die onderhoudvoerder gewoonlik 'n algemene plan het oor die onderwerp wat hy deur vraagstelling en luister in diepte wil ondersoek (Oplatka, 2018:1350).

Johnson en Christensen (2008:203) beskryf 'n onderhoud as 'n manier om data te versamel deur vrae aan die deelnemer te stel. Semi-gestruktureerde onderhoude kan ryk en gedetailleerde data gee van persoonlike ervarings, gedrag en gevoelens oor die fenomeen wat bestudeer word (Dima & Bucuță, 2016:73). Roller en Lavrakas (2015:53) beskou die semi-gestruktureerde onderhoud as 'n gedeelde ondervinding, 'n heen-en-weer-gesprek tussen 'n onderhoudvoerder en 'n deelnemer. Die onderhoud-

voerder kan op die deelnemer se antwoorde reageer en kan die bewoording van die vrae verander of teenvrae stel indien daar onduidelikheid bestaan. Onderhoude kan sterk gestruktureerd, ongestruktureerd of semi-gestruktureerd wees. In hierdie studie is semi-gestruktureerde onderhoude gekies omdat dit baie buigsaam is. Semi-gestruktureerde onderhoude gebruik 'n lys vrae wat voor die tyd opgestel is en wat as 'n handleiding of gids beskou kan word. Hierdie gids laat die onderhoudvoerder toe om daarvan af te wyk en opvolgvrae aan die deelnemers te stel (Adhabi & Anozie, 2017:86). Cannold (2001:179) sluit hierby aan en sê dat 'n semi-gestruktureerde onderhoud 'n gestruktureerde gesprek is wat gewoonlik oop en geslote vrae bevat wat dit maklik aanpasbaar maak.

'n Onderhoud genereer eerstehandse data oor die onderwerp deurdat die onderhoudvoerder by die deelnemer inligting kry oor hul persoonlike ervarings, gevoelens en geskiedenis. Dit help die navorser om diepgaande kennis te bekom oor kontekstuele invloede op die fenomeen wat ondersoek word (Oplatka, 2018:1350–1352).

Ek het semi-gestruktureerde onderhoude gekies omdat dit minder strak is, die deelnemers maklik en spontaan daaraan kon deelneem en ek die vrae kon aanpas indien groter duidelikheid nodig sou wees (Adhabi & Anozie, 2017:86; Roller & Lavrakas, 2015:54). Ek kon die vrae ook by die deelnemers se ontwikkelingsvlak aanpas (Mukherji & Albon, 2010:123). Dit was belangrik, aangesien die deelnemers se chronologiese ouderdom van 15 tot 18 jaar gewissel het, en hulle op verskillende kognitiewe vlakke gefunksioneer het.

McMillan en Schumacher (2010:208) en Mukherji en Albon (2010:36) noem belangrike aspekte wat vir die voer van 'n suksesvolle onderhoud in gedagte gehou moet word. Dit behels ingeligte toestemming van die deelnemer, dat die navorser reeds kennis van die onderwerp moet hê, 'n doel met die onderhoud voor oë moet hê en dat die deelnemers lewenservaring van die saak wat ondersoek word, moet hê. Ek het elkeen van hierdie aspekte soos volg hanteer:

- Die onderhoud is goed beplan ('n semi-gestruktureerde vraelys is in oorleg met my studieleier opgestel) en ek het 'n doel voor oë gehad;

- Ek het reeds oor kennis van die onderwerp beskik omdat ek as onderwyser aan 'n spesiale skool ervaring daarvoor opgedoen het en 'n diepgaande literatuurstudie oor die onderwerp gedoen het;
- Die deelnemers is doelgerig gekies omdat hulle eerstehandse ervaring van die onderwerp gehad het. Die deelnemers is almal gekies omdat hulle aggressiewe gedrag by die skool geopenbaar het;
- Die deelnemers het ingestem om aan die navorsing deel te neem. Ingeligte toestemming (Bylaag F) is van die geselekteerde deelnemers en hulle ouers/voogde verkry (Bylaag E). Dit het behels dat die deelnemers die volgende verstaan het:
 - ✓ die doel van die navorsing;
 - ✓ die redes waarom hulle gekies is;
 - ✓ hoe hulle deelname in die navorsingsprojek sou inpas;
 - ✓ hulle reg tot inligting;
 - ✓ dat die deelnemers en die skool se name anoniem sal wees;
 - ✓ die reg om op enige tydstip van die navorsing te onttrek;
 - ✓ hoe die inligting aangeteken sou word (dat die navorser notas sou maak en dat die onderhoud opgeneem sou word);
 - ✓ waar en hoe die inligting gestoor sou word; en
 - ✓ wie almal toegang tot die data sou hê.

Instemming om aan die studie deel te neem is per vertroulike brief van elke deelnemer ontvang (Bylaag F). Ek het aanvaar dat die deelnemers wat die brief onderteken het, al die bogenoemde verstaan het. Omdat daar met kwesbare leerlinge gewerk is, is die ouers/voogde se toestemming ook verkry (Bylaag E). Weens hul intellektuele disfunksie het die leerlinge oor beperkte leesvaardighede beskik en daarom het ek die inhoud van die brief aan elke deelnemer verduidelik. Ek het die ouers/voogde ook gekontak en die inhoud van die briewe en die doel van die studie aan hulle verduidelik. Die Gautengse Onderwysdepartement (Bylaag A), die skoolhoof (Bylaag C) en die beheerliggaam van die skool (Bylaag B) se toestemming is ook verkry.

McMillan en Schumacher (2010:208) noem dat dit belangrik is dat die navorser tydens

die onderhoude vriendelik is, die deelnemers dadelik op hul gemak stel, meer luister as praat en te aanvaar en dit te verdra indien daar stiltes is. Ek het hierdie aspekte tydens die onderhoude nagekom. McMillan en Schumacher (2010:360) beveel aan dat die opnames onmiddellik ná die onderhoud getranskribeer moet word. Ek het die opnames woordeliks getranskribeer sonder om dit te beoordeel (Terre Blanche et al., 2010:302). Soos Terre Blanche et al. (2010:298–300) aanbeveel, het ek die getranskribeerde teks weer teruggelees terwyl ek na die opnames geluister het. Daardeur het ek die korrektheid van die transkripsie verseker en 'n baie helder beeld van die onderhoud bevestig. Ek het nieverbale uitdrukkings, soos ek dit tydens die onderhoude aangeteken het (bv. liggaamstaal en gesigsuitdrukkings), of wat ek op die opnames kon hoor (bv. gespanne stem, lag, giggel, aggressiewe stemtoon, huiwering), op die getranskribeerde teks aangeteken (Terre Blanche et al., 2010:302). Ek het die transkripsie en die notas wat ek tydens die onderhoud gemaak het vir herlees en terugverwysing geliasseer. Die doel hiermee was om die kwaliteit van die navorsing te verhoog.

4.3.2.2 DOKUMENTESTUDIE

Om meer agtergrondinligting oor die geselekteerde gevalle te kry, het ek ook 'n studie van die amptelike dokumente oor die deelnemers, die leerderprofile (LP), gemaak (kyk voetnoot 4). Die leerderprofile het my in staat gestel om bestaande gedetailleerde inligting oor die deelnemer se agtergrond en biografiese inligting te raadpleeg (Mertens & McLaughlin, 2004:169). Die leerderprofile is amptelike dokumente wat inligting oor die leerling bevat sedert hy die eerste maal by 'n skool (gewoonlik 'n laerskool) in Suid-Afrika ingeskryf is.

Dokumente bevat woorde en prente wat sonder die navorser se inmenging aangeteken is (Bowen, 2009:27). Dokumentestudie word dikwels vir agtergrondinligting gebruik om 'n ryk en diepgaande beskrywing van die fenomeen te gee (Bowen, 2009:28). Dokumente van alle tipes kan die navorser help om betekenis te gee, begrip te ontwikkel, en insigte te ontdek wat op die navorsingsprobleem van toepassing is. In hierdie studie is tematiese analise gebruik waar herhalende patrone in die dokumente gebruik is om subtemas en hooftemas te vorm. Die proses het 'n versigtige, meer gefokusde herlees en hersiening

van die data behels (Bowen, 2009:32). Dokumente is vas, onveranderlik, nie aan die navorser se invloed onderworpe nie en kan telkemale deur die navorser herlees word (Bowen, 2009:31).

McMillan en Schumacher (2010:361) noem hierdie tipe dokumente "artefakte" en dat die data wat daaruit verkry word dikwels, benewens die feitelike, ook die indrukke bevat van die leerling se onderwysers, sielkundiges, terapeute en mediese personeel wat hom tot dusver hanteer het. Dit dokumente bevat ook inligting soos akademiese vordering of die gebrek daaraan; gedragsrekords van vorige skole; moontlike verwysings na sielkundiges, maatskaplike werkers en terapeute; rehabilitasie; behandeling in gespesialiseerde gesondheidsinstellings; alle intervensies en hulpverlenings; redes vir verwysing na 'n spesiale skool; toelatingstoetse wat vir toelating tot die spesiale skool geskryf is; en of die leerling in die verlede kroniese medikasie vir toestande soos aandagafleibaarheid, depressie, epilepsie of asma gebruik het. Die leerderprofiel kan beskou word as primêre dokumente, aangesien dit nie gepubliseer is nie en dit die oorspronklike dokumente van die leerling is. Gewoonlik word die inligting per hand deur die betrokke persone aangeteken (Nieuwenhuis, 2010b:82). In hierdie studie is die inligting uit die dokumente ook deeglik bestudeer en met inligting wat uit ander bronne ingesamel is, vergelyk. Toestemming om hierdie amptelike dokumente te gebruik is van DBO (Bylaag A), die skoolhoof (Bylaag C) en die beheerliggaam van die skool verkry (Bylaag B).

4.3.2.3 WAARNEMING

In hierdie studie is ongestruktureerde waarneming ook as data-insamelingsmetode gebruik. Waarneming van gedrag is 'n metode om eerstehandse kennis oor die verskynsel binne konteks op te doen (Babbie & Mouton, 2010:294). Waarneming is 'n data-insamelingsmetode wat gestruktureerd of ongestruktureerd kan wees. In gestruktureerde of sistematiese waarneming word data ingesamel deur spesifieke veranderlikes volgens 'n voorafgedefinieerde skedule te gebruik. Ongestruktureerde waarneming word vrylik gedoen sonder enige voorafopgestelde skedules of spesifieke veranderlikes (Kawulich, 2005:245–246; Mulhall, 2003:306–313).

In hierdie studie het ek die rol van waarnemer en onderhoudvoerder vertolk. Ongestruktureerde waarneming het my in staat gestel om komplekse gedrag in 'n natuurlike situasie te bestudeer (Louw et al., 2010:28). Waarneming het my gehelp om veral nieverbale leidrade, soos emosies wanneer deelnemers vrae beantwoord het, raak te sien. Ek kon sodoende beter beoordeel of die deelnemer bedoel wat hy sê of nie (Merriam & Tisdell, 2015:137–138; Patton, 2002:92–95). Tydens die data-insamelingsfase het ek noukeurige notas geneem van alles wat ek gehoor en waargeneem het (Kawulich, 2005).

4.4 DATA-INSAMELINGSPROSES

Die data-insamelingsproses behels die noukeurige metodologiese insameling van inligting wat op die navorsingsvraag van toepassing is (Schneider et al., 2017:368). In kwalitatiewe navorsing is die navorser die primêre instrument in die insameling van die toepaslike data (Ravitch & Carl, 2016:10). Om die navorsingsmetodes soos hier bo uiteengesit in die praktyk toe te pas, is dit belangrik om die rol van die navorser, die seleksieproses van die deelnemers en die navorsingplek te bespreek.

4.4.1 ROL VAN DIE NAVORSER

Volgens Moen (2017:32) is die navorser se rol om die gestelde navorsingsprobleem so breedvoerig en diepgaande moontlik te ondersoek. In kwalitatiewe navorsing is die navorser se rol om die deelnemers se gedagtes en gevoelens binne te dring (Sutton & Austin, 2015:226). In die fenomenologiese proses staan die navorser nie verwyderd van die studie nie, maar is weens die navorser se interpretatiewe rol sterk daaraan verbind (Campbell, Quincy, Osserman & Pedersen, 2013:294; Campbell, 2016:54). Volgens Joubert et al. (2016:112) en Ravitch en Carl (2016:10) vervul die navorser in kwalitatiewe navorsing die primêre rol in die data-insamelingsproses.

My taak was eerstens om die mees inligtingryke deelnemers vir die studie te selekteer (Rule & Vaughn, 2011:64) en die ouers/voogde se vertroue te wen om toestemming te gee dat hul kinders aan die navorsing mag deelneem. My rol was ook dié van

onderhoudvoerder, waarnemer en vertolker (McMillan & Schumacher, 2010:344). Dit was ook my taak om te verseker dat niemand benadeel word nie en dat alle inligting vertroulik hanteer word. Ek moes ook die beheerliggaam van die skool, die skoolhoof, die sielkundiges en terapeute se samewerking kry om die studie te voltooi.

Tydens die onderhoude het ek die vrae op 'n neutrale manier gestel sodat die deelnemers nie die gevoel gekry het dat 'n sekere antwoord van hulle verwag word nie. Ek wou hê dat hulle hul eerlike opinie onbevange, sonder vrees vir enige nagevolge, sou gee. Ek het na die deelnemers se antwoorde geluister, en indien nodig, opvolgvrae gevra. Ek het daarna gestreef om vir die deelnemers soveel tyd en vryheid as moontlik te gee om hulle menings te lug. Ek het die seleksieproses wat hier onder uitgeengesit word, gevolg om die mees inligtingryke deelnemers vir die studie te selekteer.

4.4.2 SELEKTERING VAN DIE DEELNEMERS

Doelgerigte selektering van die deelnemers vir kwalitatiewe navorsing verwys na die proses wat die navorser volg om deelnemers te identifiseer wat ryk en diepgaande inligting tot die studie kan bydra (Kalu & Bwalya, 2017:53). Dit is 'n tegniek wat algemeen gebruik word om inligtingryke gevalle te kies vir die fenomeen wat ondersoek word (Palinkas et al., 2015:538). Die deelnemers word gekies omdat die navorser hulle as individue beskou wat oor die meeste kennis en eerstehandse ervaring van die fenomeen beskik (Cresswell & Clark, 2017:175–176). Doelgerigte selektering is 'n metode waar 'n groep deelnemers volgens bepaalde kriteria gekies word (Schneider et al., 2017:372; Ravitch & Carl, 2016:128, 130; Babbie & Mouton, 2010:166). Suri (2011:65) verduidelik doelgerigte selektering soos volg:

The logic and power of purposeful sampling lie in selecting information-rich cases for study in depth. Information-rich cases are those from which one can learn a great deal about issues of central importance to the purpose of the inquiry, thus the term purposeful sampling.

Patton (2002:238) omskryf doelgerigte steekproefneming as 'n proses waar alle geselekteerde gevalle aan 'n voorafbepaalde maatstaf moet voldoen om die navorser in

staat te stel om 'n omvattende begrip van die fenomeen te bou. Die navorser selekteer doelbewus 'n sekere groep mense of individue, wat volgens sy oordeel geskik is om die fenomeen te ondersoek en wat die rykste inligting sal kan verskaf (Patton, 2015:147). Brink, Van der Walt en Van Rensburg (2006:124) vat dit soos volg saam: "the process of selecting a representative group, organ or event from a population in order to obtain information regarding a phenomenon in a way that represents the population interest". Vir hierdie studie het ek deelnemers gekies wat hulself skuldig gemaak het aan ernstige aggressiewe gedrag, soos in die Suid-Afrikaanse Skolewet omskryf word (DBE, 1996), in die skool waar die navorsing gedoen is.

Die Suid-Afrikaanse Skolewet (DBE, 1996) stel 'n gedragskode vir leerlinge voor waarin verskillende grade van wangedrag voorgestel word. Wangedag word op grond van die erns van die oortreding in vier grade geklassifiseer: graad 1-oortredings is minder ernstige oortredings, terwyl graad 2-, 3- en 4-oortredings progressief in ernstigheid toeneem en kan lei tot dissiplinêre verhore en tydelike of permanente uitsetting uit die skool. Ek het deelnemers wat hulle skuldig gemaak het aan ernstige aggressiewe optrede (bakleier, uittartende houding, disrespek teenoor onderwysers of medeleerders) wat as graad 2-oortreding geag word, gekies. Die gekose deelnemers het die oortredings van 12 tot 28 Augustus 2019 begaan. Sodra graad 2-, 3- of 4-oortredings aangemeld word, word dit onmiddellik deur die bestuur van die skool (waarvan ek deel is) op 'n vergadering bespreek. Enige inligting wat op hierdie vergaderings bespreek word, word as vertroulik hanteer. Ek het die name van die oortreders tydens hierdie besprekingsvergaderings bekom waarna ek die leerlinge individueel genader het om aan die studie deel te neem. Die keuse van die begindatum vir die aanmelding van oortreding was nadat ek toestemming van die GDO ontvang (Bylaag A) het om met die navorsing voort te gaan. Die keuse van die afsnydatum was dat daar in dié tydperk 25 oortreders aangemeld is, wat as voldoende vir die navorsingstudie geag is. Van die oortreders was neëntien seuns en ses dogters. Almal was in fisiese en twee leerlinge was in verbale gevegte betrokke. Uit die 25 oortreders het ek 15 oortreders gekies vir wie ek nie skoolgehou het nie en wat tydens die bestuursvergaderings geïdentifiseer is as gereelde oortreders met 'n rekord van aggressie. Ek het op dié manier verseker dat ek objektief teenoor die deelnemers staan en nie enige vooropgestelde idees oor hulle het nie. Ek het hulle persoonlik gevra

of hulle sou belangstel om aan die studie deel te neem. Ek het die nodige briewe vertroulik aan elke deelnemer oorhandig. Nege seuns en ses dogters en hul ouers/voogde het in- en toegestem om aan die studie deel te neem. Ek het voldoende data van die 15 deelnemers verkry om dataversadiging te bereik. Dataversadiging word bereik wanneer die insameling van verdere data nie daartoe bydra om nuwe idees, konsepte of insigte te genereer nie (Lombard, 2016:112; Niewenhuis, 2010b:80). Volgens Ravitch en Carl (2016:265) is dataversadiging die punt waar "... you are continuing to see recurring patterns and concepts in your data or have enough data to sufficiently answer your research question".

Die biografiese data, soos uit die leerderprofiel en semi-gestruktureerde onderhoud verkry is, word in Tabel 4.1 weergegee en word vervolgens bespreek.

4.4.2.1 DEELNEMERS SE BIOGRAFIESE DATA EN OORTREDINGS

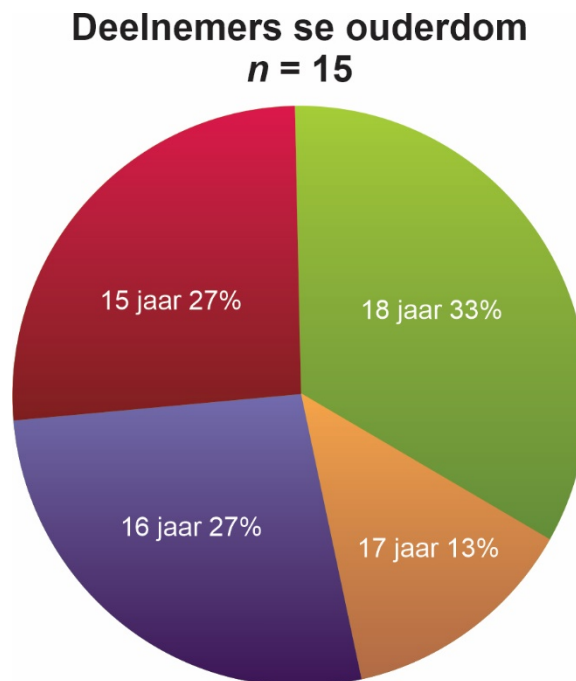
Tabel 4.1 Deelnemers se biografiese data en oortredings

Skuilnaam	Ouderdom	Jaarvlak	Geslag	Ras	Huistaal	Onderrigtaal	Woonarea	Oortreding
Fanie	18 jaar	Jaar 4	Seun	Wit	Afrikaans	Afrikaans	Elandspoot	Steek 'n dogter se hare aan die brand
Kobus	17 jaar	Jaar 3	Seun	Wit	Afrikaans	Afrikaans	Elandspoot	Slaan 'n seun
Hanro	18 jaar	Jaar 4	Seun	Wit	Afrikaans	Afrikaans	Centurion	Slaan 'n seun
Mandla	18 jaar	Jaar 4	Seun	Swart	Sotho	Engels	Atteridgeville	Slaan 'n seun
Jack	18 jaar	Jaar 4	Seun	Swart	Tsonga	Engels	Atteridgeville	Slaan 'n seun
Philemon	15 jaar	Jaar 1	Seun	Swart	Sotho	Engels	Lotus Garden	Slaan 'n seun
Petrus	16 jaar	Jaar 1	Seun	Swart	Zoeloe	Engels	Lotus Garden	Slaan 'n seun
John	15 jaar	Jaar 1	Seun	Swart	Sotho	Engels	Mamelodi	Slaan 'n seun
Neville	15 jaar	Jaar 1	Seun	Swart	Sotho	Engels	Soshanguve	Slaan 'n seun
Michelle	15 jaar	Jaar 3	Dogter	Wit	Afrikaans	Afrikaans	Centurion	Slaan twee dogters en dreig 'n derde
Karin	17 jaar	Jaar 4	Dogter	Wit	Afrikaans	Afrikaans	Danville	Slaan twee dogters en 'n seun
Sophy	18 jaar	Jaar 4	Dogter	Swart	Sepedi	Engels	Atteridgeville	Disrespek en uittarting van onderwyser
Lyla	16 jaar	Jaar 3	Dogter	Swart	Sotho	Engels	Atteridgeville	Slaan 'n dogter
Amy	16 jaar	Jaar 1	Dogter	Swart	Sotho	Engels	Atteridgeville	Slaan 'n dogter
Mary	16 jaar	Jaar 3	Dogter	Swart	Sotho	Engels	Wespark	Slaan 'n seun

Bron: Leerderprofile en semi-gestruktureerde onderhoude

4.4.2.2 DEELNEMERS SE OUDERDOM

Ek het nie op 'n spesifieke ouderdomsgroep gefokus nie en het alle leerlinge gekies wat hulself in die gekose tydperk aan aggressiewe gedrag, wat as 'n graad 2-oortreding geag word, skuldig gemaak het en vir wie ek nie skoolgehou het nie. In die gekose tydperk is geen graad 3- en 4-oortredings aangemeld nie. Vyf van die deelnemers (33%) aan hierdie studie was 18 jaar oud, twee deelnemers (13%) 17 jaar oud, vier deelnemers (27%) 16 jaar oud; en vier deelnemers (20%) 15 jaar oud. Die deelnemers se ouderdom word in Figuur 4.1 gegee

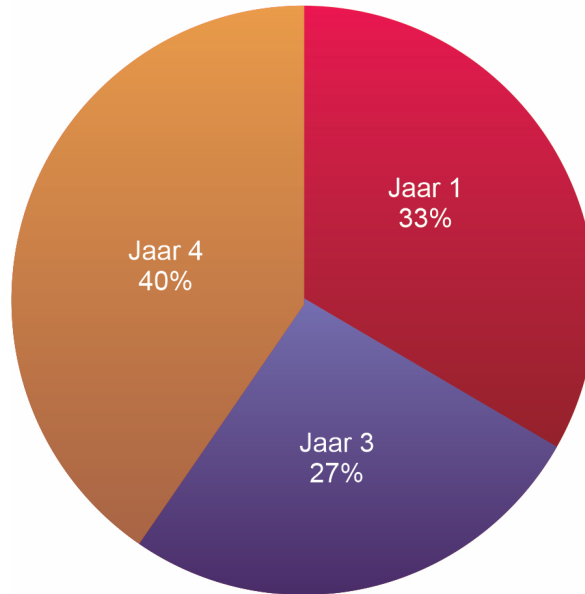


Figuur 4.1: Deelnemers se ouderdom

4.4.2.3 DEELNEMERS SE JAARVLAK

In spesiale skole word daar nie na verskillende grade verwys nie, maar na jaarvlakke. Jaar 1 is die intreevlak by 'n spesiale skool terwyl die uittreevlak Jaar 4 is. Leerlinge word vanaf die ouderdom van 15 jaar in spesiale skole toegelaat en verlaat skool gewoonlik op 18 jaar. Tien deelnemers (67%) was in die skool se Senior Fase, naamlik Jaar 3 en 4 en vyf leerlinge (33,3%) in die Junior Fase. Daar was geen oortreders in Jaar 2 nie. Die jaarvlak waarin die deelnemers in die skool was, word in Figuur 4.2 aangedui.

Deelnemers se jaarvlak
***n* = 15**

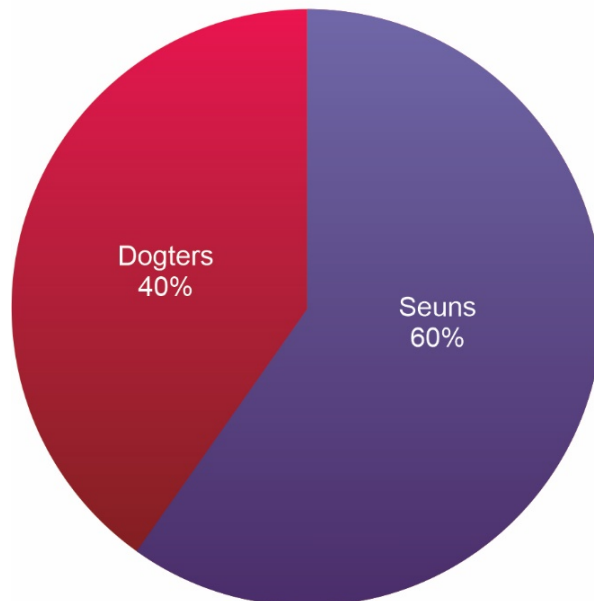


Figuur 4.2: Deelnemers se jaarvlakke

4.4.2.4 DEELNEMERS SE GESLAG

In hierdie studie was nege deelnemers (60%) seuns en ses deelnemers (40%) dogters. Die deelnemers se geslag word in Figuur 4.3 weergegee.

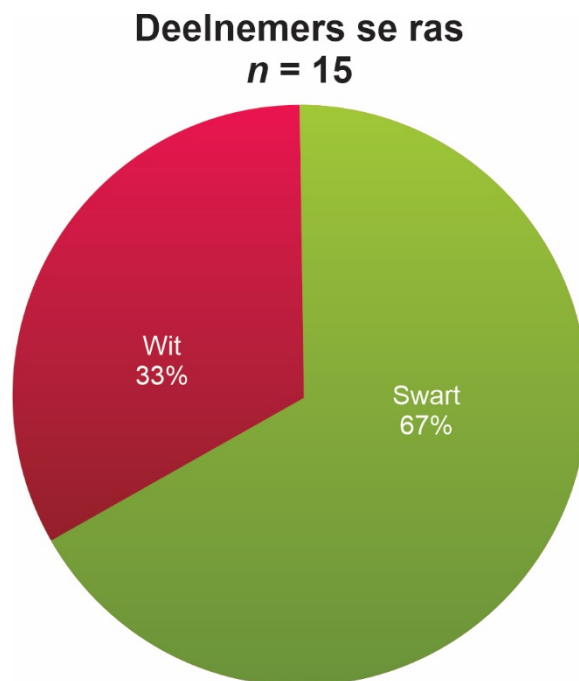
Deelnemers se geslag
***n* = 15**



Figuur 4.3: Deelnemers se geslag

4.4.2.5 DEELNEMERS SE RAS

Die skool waarin die navorsing gedoen is, is 'n multi-kulturele skool wat verskillende ras- en kultuurgroepe huisves. In hierdie studie was tien deelnemers (67%) swart waarvan ses seuns en vier dogters was. Vyf deelnemers (42%) was wit waarvan 3 seuns en 2 dogters was. Geen Indiër- of Kleurlingleerlinge is in die tydperk aangemeld nie. Die deelnemers se ras word in Figuur 4.4 aangedui.

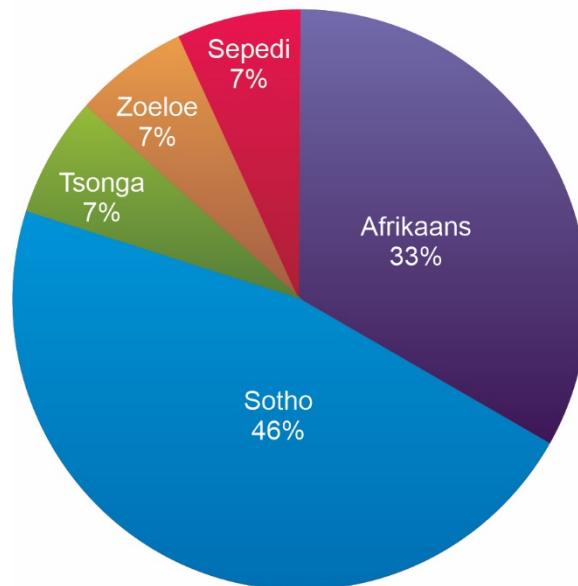


Figuur 4.4: Deelnemers se ras

4.4.2.6 DEELNEMERS SE HUISTAAL

Die skool waarin die studie onderneem is, is 'n dubbelmediumskool met Afrikaans en Engels as onderrigtaal. Die ouers kies by toelating die taal van onderrig vir hul kind. Net 33% (die vyf Afrikaanssprekende deelnemers) se huistaal en onderrigtaal was dieselfde. Die meerderheid van die deelnemers (67%) se huistaal was nie hul onderrigtaal nie. Engels was hul onderrigtaal terwyl hulle een van die ander Suid-Afrikaanse tale as moedertaal praat. Die deelnemers se huistale word in Figuur 4.5 aangedui.

Deelnemers se huistaal
***n* = 15**



Figuur 4.5: Deelnemers se huistaal

4.4.2.7 DEELNEMERS SE WOONGEBIEDE

Leerlinge woon hierdie spesiale skool nie uit vrye keuse by nie. Hulle word deur die GDO hierheen verwys. Verwysings en plasinge geskied op grond van die spesiale skool wat die naaste aan die leerling se huis is. Die deelnemers kom dus uit verskeie gebiede wat as voedingsarea vir die geselekteerde spesiale skool dien (kyk par. 5.2.1.1).

4.4.3 NAVORSINGSPLEK

Die navorsingsplek was 'n spesiale skool vir leerlinge met MID in die weste van Pretoria (Gauteng) waaraan ek verbonde is. Hierdie skole word LSOB-skole (skole vir leerlinge met spesiale onderwysbehoefte) genoem (DBE, 2014). 'n Leerling met MID het 'n gemiddelde IK van 55 tot 70 met gepaardgaande ingekorte kognitiewe, sosiale, morele en emosionele ontwikkeling en vind dit onmoontlik om in die hoofstroomskoolopset te vorder. Hierdie leerlinge kom nie uit eie keuse na 'n LSOB-skool nie, maar word volgens die SIAO-proses (kyk par. 2.3) deur die Gautengse Departement van Onderwys geïdentifiseer en daarheen verwys. In LSOB-skole kry die leerlinge gespesialiseerde

onderwys en word hulle individuele behoeftes hanteer. In die skool waar die navorsing gedoen is, was daar 530 ingeskrewe leerlinge waarvan 148 dogters (28%) en 382 seuns (72%) was.

Die skool is 'n dubbelmediumskool waar onderrig in gemengde klasse gelyktydig in Engels en Afrikaans geskied. Die skool bedien leerlinge van verskillende gemeenskappe, taal en kultuur. Die skool se voedingsarea sluit in Centurion, Laudium, Lotus Gardens, Atteridgeville, Elandspoort, Proklamasieheuwel, Danville en Pretoria-Wes. Die leerlinge bereik die skool deur hoofsaaklik van bus- of taxi-vervoer gebruik te maak. Die minderheid leerlinge word deur 'n familielid na die skool vervoer of bereik die skool per fiets of te voet. Aangesien armoede 'n algemene verskynsel in die areas is (Pretoria News, 2012), het die skool 'n voedingskema waar ongeveer 100 tot 120 leerlinge daaglik twee etes ontvang.

Die skoolprogram bestaan uit twee fases – die Junior Fase vir leerlinge van 15 tot 16 jaar en die Senior Fase vir leerlinge van 17 tot 18 jaar. Omdat hierdie leerlinge kognitiewe inperkinge het, word hulle in akademiese en praktiese vakke onderrig. Die praktiese vakke is vaardigheidsgerig en is daarop gemik om die leerlinge vir 'n beroep waar sekere handvaardighede vereis word, voor te berei. Die skoolrooster is so saamgestel dat die leerlinge 50% van die dag in die praktiese sentrums en 50% in akademiese klasse deurbring. Daar is 43 onderwysers aan die skool verbonde: 18 onderwysers onderrig praktiese vakke terwyl 25 onderwysers akademiese vakke onderrig. Die skool word deur 'n skoolhoof en twee adjunkhoofde, wat nie vakonderrig gee nie, gelei. Die tegniese beroepsgerigte kurrikulum, wat spesifiek deur die DBO vir hierdie skole ontwikkel is, word gevolg. Die skool beskik ook oor die dienste van twee sielkundiges, een arbeidsterapeut en een oudioloog.

'n Klaskamer in die skool is met die skoolhoof en die beheerliggaam se toestemming vir die navorsing gebruik. Die klaskamers is aan die deelnemers bekend en het gehelp om hulle op hul gemak te stel.

Omdat baie van die deelnemers die skool vanaf verskeie woongebiede per bus of taxi

bereik, was dit vir hulle onmoontlik om die onderhoude ná skool te voer. Ek het elke dag 'n aktiwiteitsperiode gebruik om die onderhoude te voer. Die aktiwiteitsperiode is 'n daaglikse periode van een uur waartydens die leerlinge wat 'n sport beoefen sportafrigting ontvang. Sportafrigting geskied vir junior en senior leerlinge op afwisselende dae. Leerlinge wat nie aan sport deelneem nie, word opgepas omdat dit nie 'n formele onderrigperiode is nie. Ek het gesorg dat ek die deelnemers op 'n dag onttrek waarop hulle nie by sportafrigting betrokke was nie. Die voer van die onderhoude het dus geensins met die formele akademiese program van die skool ingemeng nie. Ek het die deelnemers se anonimiteit beskerm deur 'n dag voor die tyd persoonlik met die leerling te reël om my die volgende dag vir die onderhoud te ontmoet. Die tyd en plek is met elkeen bevestig. Die deelnemers se anonimiteit is verder beskerm deurdat net die rolspelers (die skoolhoof, sielkundiges, terapeute, navorser en departementshoofde) bewus was van die navorsing by die skool.

4.5 DATA-ONTLEDING

Nadat die data ingesamel is, moes dit ontleed en geïnterpreteer word om vas te stel of die navorsingsvrae beantwoord kon word en watter bydrae die studie tot die bestaande kennis en literatuur kon maak (Mukherji & Albon, 2010:214). Data-ontleding word beskou as 'n proses waardeur die data in hanteerbare temas, patrone, neigings en verhoudings verdeel word om patrone te identifiseer en temas vas te stel (Mouton, 2013:108). Ek het in hierdie studie die induktiewe metode gevolg waarvolgens 'n hipotese nie voor die tyd geformuleer kan word nie. Met die induktiewe metode word al die data eers versamel en dan ontleed. McMillan en Schumacher (2010:323) vergelyk die proses met 'n tregter – aanvanklik lyk dit of die inligting nie bymekaar pas en nie sin maak nie, maar soos die navorser met die data werk, kom daar spesifieke temas na vore en kan gevolgtrekkings gemaak word. 'n Kwalitatiewe navorser moet van al die brokkies en stukkies inligting 'n prentjie maak (McMillan & Schumacher, 2010:323).

Die eerste stap was om die semi-gestruktureerde onderhoude met die geselekteerde deelnemers te voer, waarna die deelnemers se leerderprofile bestudeer is. Ek wou verseker dat ek die onderhoude objektief en sonder enige vooropgestelde idees voer.

Daarom het ek die onderhoude gevoer voordat ek die leerderprofiel vir verdere agtergrondinligting bestudeer het.

Die onderhoude is met 'n selfoon se stemopnemer opgeneem en ek het die onderhoud direk na afloop daarvan woordeliks getranskribeer. Ek het al die detail van die deelnemers se antwoorde opgeteken en nie vooraf besluit wat belangrik en onbelangrik is nie (Terre Blanche et al., 2010:302). Nadat die onderhoude getranskribeer is, het ek die transkripsies deurgelees terwyl ek weer na die opnames geluister het. Daardeur het ek die korrektheid van die transkripsies verseker en kon ek 'n baie duidelike beeld van elke onderhoud vorm. Ek het ook waarnemings, soos nieverbale uitdrukkings (byvoorbeeld liggaamstaal en gesigsuitdrukkings), of wat ek op die opnames kon hoor (byvoorbeeld 'n gespanne stem, lag, giggel, aggressiewe stemtoon, huiwering) op die getranskribeerde teks aangeteken (Terre Blanche et al., 2010:302).

Die dokumente, die getranskribeerde onderhoude en die inligting uit die leerderprofiel is noukeurig uit verskillende invalshoeke bestudeer (Nieuwenhuis, 2007:59–62). Ek het tematiese data-ontleding gedoen wat 'n navorsingsmetode is waarvolgens die inhoud tot sentrale temas afgebreek word (Braun & Clarke, 2006:77). Die temas wat geïdentifiseer is, het patroonmatige betekenis gereflekteer wat met die navorsingsvrae van hierdie studie verband gehou het. Merriam en Tisdell (2015:195) som tematiese analise op deur te sê dat die kwalitatiewe navorser moet al die legkaartstukke van die onderhoude, waarneming en dokumentasie kombineer om algemene temas te verkry. Patton (2002:453) verwys na tematiese ontleding as "any qualitative data reduction and sense-making effort that takes a volume of qualitative material and attempts to identify core consistencies and meanings". Om dit te kon doen het ek die data verskeie kere reël-vir-reël gelees en notas gemaak van aanvanklike gedagtes wat by my opgekom het, waarna ek moontlike kodes begin toeken het. Die verskillende kodes is verbind en het subtemas gevorm waaruit uiteindelik drie temas gekristalliseer het. Hierdie temas was die hoofidees in die data wat die doel van die studie asook die navorsingsvrae gereflekteer het. Ek het ook bepaal of daar voldoende ondersteunende bewyse uit die ingesamelde data gevind kon word. Die induktiewe metode het my toegelaat om die bevindinge uit die tekstuele data af te lei (Joubert et al., 2016:119).

Die laaste stap in die ontledingsproses was om 'n finale verslag saam te stel. In die proses het ek Bogdan en Biklen (2003:161) se raad gevolg deur op die navorsingsvraag te fokus en het daarteen gewaak om nie daarvan af te wyk nie.

4.6 KWALITEITSKRITERIA

Om navorsing van hoogstaande gehalte te lewer moet dit geloofwaardig, oordraagbaar, betroubaar en bevestigbaar wees (Korstjens & Moser, 2018b:121). Vervolgens word die kriteria asook triangulasie, wat volgens Korstjens en Moser (2018b:123) deel van geloofwaardigheid uitmaak, bespreek.

4.6.1 GELOOFWAARDIGHEID

Onder geloofwaardigheid word verstaan dat die resultate van die navorsing korrek, betroubaar en met redelikheid aanvaar kan word (McMillan & Schumacher, 2010:102). Geloofwaardigheid is die mate waarin ander navorsers die bevindinge van 'n studie as waar en korrek kan vertrou (Korstjens & Moser, 2018b:123).

Die soeke na die waarheid word gekoppel aan die navorser se akkurate voorstelling van die deelnemers se menings (Moen, 2017:36). Daarom het ek lang tye aan interaksie met die deelnemers spandeer (Guba & Lincoln, 1989:18). Ek het ook deelnemerkontrole toegepas deurdat ek dikwels 'n antwoord wat die deelnemers op my vrae gegee het, vir hulle moes herhaal sodat ek kon seker maak dat ek hulle reg verstaan het. Ek het die oorspronklike transkripsies en notas in die deelnemers se onderrigtaal gemaak om te verseker dat daar nie enige onduidelikheid was nie. Ek het só verseker dat die navorsing geloofwaardig is deur die navorsing deeglik, openlik en eerlik te doen (Joubert et al., 2016:138). Daarna het ek die rou data bestudeer. Die transkripsies, waarnemings en dokumentestudie is verskeie kere herlees. Ek het die data analities beskou, ontleed en kodes daaraan toegeken wat later tot temas gelei het (Korstjens & Moser, 2018b:123). Deur die hele proses het ek die tegnieke en metodes van kwalitatiewe navorsing nougeset gevolg om geloofwaardige data in te samel (Patton, 2002:552).

Om die oordraagbaarheid van hierdie studie, wat net op 'n klein deel van die algemene bevolking (spesialeskoolleerlinge met MID) gerig was, te verhoog, is triangulasie gebruik. Hierdie tegniek beteken dat meer as een data-insamelingsmetode gebruik word om die bevindinge te vergelyk (kyk paragraaf 4.6.5 vir 'n volledige bespreking van triangulasie). Die data wat deur die dokumente, onderhoude en waarneming ingesamel is, is met nasionale en internasionale bronne vergelyk om 'n dieper begrip van die fenomeen te verkry en so die akkuraatheid van die bevindinge verder te verhoog (Nieuwenhuis, 2010b:81). In navolging van Joubert et al. (2016:139) is die volgende gedoen om die kwaliteit van die studie te verseker:

- die rou data is vir kontrole beskikbaar;
- onderhoude en waarnemings is korrek en woordeliks getranskribeer;
- die deelnemers se antwoorde is met hulle bevestig;
- volledige beskrywings van die geval, die konteks en die navorsingsproses is gegee;
- triangulasie is gedoen;
- etiese dilemmas en oorwegings is beskryf;
- data is tot versadiging ingesamel; en
- beperkinge is erken en beskryf.

4.6.2 OORDRAAGBAARHEID

Oordraagbaarheid verwys na die mate waarin die resultate van hierdie navorsing na 'n ander konteks met ander deelnemers oorgedra kan word (Korstjens & Moser, 2018b:124). Dit verwys na die veralgemeenbaarheid van die ondersoek en dat die navorser se bevindinge na 'n ander konteks oorgedra kan word (Maree, 2010:301).

Die oordraagbaarheid van hierdie studie is verhoog deurdat die navorsing deeglik gedoen is en nie net die fenomeen nie, maar ook die konteks waarin dit voorkom, beskryf is. Sodoende het ek verseker dat 'n buitestaander ook die aggressiewe gedrag van leerlinge met MID sal verstaan (Guba & Lincoln, 1989:19).

4.6.3 BETROUBAARHEID

Volgens Di Fabio en Maree (2012:140) verwys betroubaarheid na die stabiliteit van die navorsingsproses, navorsingsmetodes en die bevindinge oor 'n tydperk. Korstjens en Moser (2018a:9–10) beveel aan dat dit verkry kan word deurdat die deelnemers die geleentheid gegee word om die resultate te evalueer. Weens die kognitiewe inperkinge van hierdie deelnemers kon ek nie verwag het dat hulle die resultate moet evalueer nie, maar dit is met hulle bespreek. Ek het betroubaarheid verder verseker deur 'n volledige ouditspoor te laat wat geverifieer sou kon word.

In hierdie studie is betroubaarheid verkry deur 'n verskeidenheid data-insamelingstegnieke te gebruik en data op 'n logiese en sistematiese wyse deur kwalitatiewe inhoudsontleding en triangulasie te ontleed (Moen, 2017:31; Roller & Lavrakas, 2015:364). Die interpretasies en aanbevelings word deur die rou data ondersteun.

4.6.4 BEVESTIGBAARHEID

Bevestigbaarheid is volgens Korstjens en Moser (2018b:122) die mate waarin die bevindinge van die studie ook deur ander navorsings bevestig kan word – dat dit dus nie die navorsers se "verbeeldingvlugte" is nie. Die navorser kan bevestigbaarheid bereik deur bewys te lewer dat die navorsingsbevindinge nie volgens die navorser se subjektiewe vooroordele en oortuigings gemaak is nie, maar dat dit uit die data verkry is en daardeur ondersteun word (Korstjens & Moser, 2018b:122). Volgens Creswell (2008) moet die navorser die navorsingsbesluite met integriteit neem en metodes moet gebruik word wat die navorsingsdoelwitte ondersteun. In hierdie navorsing het ek 'n volledige ouditspoor gelaat wat 'n derde party in staat sou stel om die bronne wat gebruik is om die interpretasies en gevolgtrekkings te maak, te kan naspoor.

4.6.5 TRIANGULASIE

Ek het in my strewe na geloofwaardigheid en oordraagbaarheid, ook triangulasie toe-

gepas. Regmi (2014:3) beskou die funksie van triangulasie as tweërlei: "... confirmation and completeness of findings ...". Triangulasie is 'n metode om die geloofwaardigheid van 'n studie te verhoog deur data te gebruik wat met verskillende insamelingstegnieke verkry en vergelyk is (Maree & Van der Westhuizen, 2010:39; Regmi, 2014:3). Verskillende data-insamelingstrategieë maak dit moontlik om verskillende insigte en perspektiewe oor die onderwerp en die navorsingsvraag te verkry (Terra Blanche et al., 2010:380). Die data wat vir hierdie studie deur semi-gestruktureerde onderhoude, waarneming en dokumentestudie ingesamel is, is met mekaar vergelyk. Triangulasie het my in staat gestel om te bepaal of daar genoeg data ingesamel is om die navorsingsvraag te kon beantwoord (Ravitch & Carl, 2016:196). Jick (1979:610) som die waarde van triangulasie soos volg op:

Triangulation is not an end in itself and not simply a fine-tuning of our research instruments. Rather, it can stimulate us to better define and analyse problems.

4.7 ETIESE OORWEGINGS

Om 'n studie geloofwaardig te maak, moet die voorgeskrewe etiese waardes gehandhaaf en etiese prosedures gevolg word. Dit is in kwalitatiewe navorsing belangrik en McMillan en Schumacher (2006:333) stel dit soos volg: "conducting a qualitative research is more likely to be personally intrusive". Navorsing berus op onderlinge respek en vertroue tussen die navorser en deelnemers, die beskerming van die deelnemers se identiteit en samewerking volgens aanvaarde ooreenkomste.

4.7.1 TOESTEMMING VAN DIE ETIEKKOMITEE

Die Etiekkomitee van die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria het toestemming verleen dat ek hierdie navorsing mag uitvoer (kyk bl. ii). Die etiese beginsels van die Fakulteit Opvoedkunde is deurgaans in die studie gevolg. Hierdie etiese beginsels bepaal dat deelnemers vrywillig deelneem, ingeligte toestemming moet gee, veilig en in privaatheid kan deelneem, dat alle inligting vertroulik en anoniem hanteer word en dat daar aan die vertrouensbeginsel voldoen sal word. Toestemming om die

studie te doen is ook van die GDO (Bylaag A), die skoolhoof (Bylaag C), en die beheerliggaam (Bylaag B) van die betrokke skool verkry.

4.7.2 INGELIGTE IN- EN TOESTEMMING VAN AL DIE ROLSPELERS

Leedy en Ormrod (2014:107) stel dit duidelik dat enige deelname aan 'n navorsingstudie streng vrywillig moet wees en daarom is dit van uiterste belang om almal se toestemming te verkry. Toestemming en vrywillige deelname is met die volgende briewe van alle belanghebbers ontvang:

- Instemming van die leerlinge in sy onderrigtaal (Bylaag F)
- Toestemming van die leerlinge se ouers/voogde in die leerlinge se onderrigtaal (Bylaag E)
- Instemming van die sielkundiges en terapeute (Bylaag D)
- Toestemming van die skoolhoof (Bylaag C)
- Toestemming van die beheerliggaam (Bylaag B)

Die geselekteerde deelnemers is persoonlik gevra om aan die navorsing deel te neem. Die navorsing is aan elkeen individueel verduidelik en die instemmingsbrief (Bylae F) is aan hulle verduidelik voordat dit vir ondertekening oorhandig is. Die deelnemers se ouers/voogde is, waar moontlik, telefonies of persoonlik gekontak. Die navorsing is aan hulle verduidelik en die toestemmingsbrief (Bylae E) is vir ondertekening aan hulle gestuur. In die briewe is 'n kort verduideliking van die doel, omvang en tydverloop van die studie verskaf. Dit is ook duidelik gestel dat deelname vrywillig was en dat die deelnemers op enige stadium sonder enige benadeling aan die studie kon onttrek (Ravitch et al., 2016:361). Ek het baie seker gemaak dat die deelnemers en ouers dit duidelik verstaan het voordat hulle die toestemmingsbriewe onderteken het. Die ouers/voogde en deelnemers het ook geleentheid gehad om vrae te vra indien hulle onseker was.

Die onderrigmedium in die skool waar die navorsing gedoen is, is Engels en Afrikaans. Die leerlinge ontvang onderrig in die taal wat die ouers by die leerlinge se toelating tot die skool aangedui het. Die deelnemers en die ouers/voogde het die toestemmingsbriewe in die leerlinge se onderrigtaal ontvang, wat ook die voorkeurtaal vir die onderhoude was.

4.7.3 BESKERMING VAN PRIVAATHEID EN VERTROUOLIKHEID

Die deelnemers is daarvan verseker dat hulle vrywillig aan die studie deelneem, dat hul privaatheid beskerm sal word en dat hulle op enige tydstip, sonder enige benadeling, aan die studie kon onttrek. Die deelnemers het geen vergoeding vir deelname aan die studie ontvang nie. Die deelnemers, sielkundiges en terapeute se identiteit is beskerm deurdat skuilname aan elkeen toegeken is. Die deelnemers, ouers/voogde, sielkundiges en terapeute se name en vanne, en die skool se naam is glad nie tydens die studie gebruik nie.

Omdat die studie oor 'n baie sensitiewe onderwerp handel, was die beskerming van die deelnemers se regte en emosies van die uiterste belang. Daarom is 'n breë spektrum addisionele hulp betrek: sielkundiges, spraak- en arbeidsterapeute was tydens die onderhoude beskikbaar indien hul dienste benodig sou wees. Die rede vir die verskeidenheid ekstra hulp was omdat die sielkundiges en terapeute reeds met die deelnemers gewerk het en 'n vertrouensverhouding met hulle opgebou het. Indien dit geblyk het dat 'n deelnemer hulp sou benodig, sou die persoon wat op die oomblik met die deelnemer gewerk het, se hulp betrek word. Die persoon sou die verdere verwysing doen indien dit nodig sou wees. Tydens hierdie studie was dit nooit nodig om die hulp van die sielkundiges of die terapeute vir emosionele bystand in te roep nie. Die navorser het wel vier deelnemers vir moontlike verdere hulpverlening aan die sielkundiges gerapporteer: vir gesinsgeweld, tienerswangerskap, vir ondersteuning om die dood van 'n ouer te verwerk, swak finansiële omstandighede by die huis, en emosionele onstabieleit.

Die deelnemers het die briewe persoonlik by my ontvang en weer aan my terugbesorg. Om vertroulikheid en beskerming van die deelnemers se identiteit te waarborg, is geen tussengangers gebruik nie. Afsprake vir onderhoude is individueel en in privaatheid met elke deelnemer getref. Alle inligting wat tydens die onderhoude deur die deelnemers aan my bekendgemaak is, is as vertroulik hanteer. Geen inligting is aan 'n derde party bekendgemaak nie, behalwe in gevalle waar ek bekommerd was dat die deelnemer hom-/haarself of iemand anders kon seermaak of skade aangedoen, omdat ek wetlik daartoe

verplig is om sulke gevalle aan te meld. Onderhoude is in nie-akademiese tyd in die privaatheid van 'n klas met elke deelnemer individueel hanteer.

Die navorsingsdata en enige identifiseerbare besonderhede van diegene wat aan die studie deelgeneem het, word in ooreenstemming met die Universiteit van Pretoria se beleid oor die behoud en bewaring van navorsingsresultate vir 15 jaar in 'n bewaarkamer by die Fakulteit Opvoedkunde gestoor. Dieselfde anonimiteit sal geld indien die navorsing vir kongresbydraes of navorsingsartikel gebruik word (Moen, 2017:40).

4.7.4 MOONTLIKE RISIKO EN SKADE AAN DIE DEELNEMERS

Die moontlikheid het bestaan dat sensitiewe inligting soos kindermishandeling, dwelmafhanglikheid en misdaadrekords tydens die onderhoude onthul kon word. Om dié rede was 'n span terapeute en sielkundiges tydens en na die onderhoudsessie beskikbaar indien enige deelnemer ondersteuning sou benodig. Dit was nooit nodig om die sielkundiges en terapeute se hulp tydens die onderhoude in te roep nie. Ek sou ook, indien ek vermoed het dat 'n leerling ontsteld is of hom-/haarself of iemand anders kon seermaak of skade aandoen, die saak onmiddellik by die skool se sielkundiges aanmeld. Indien nodig, sou die leerling onmiddellik hulp ontvang het. In die geval van twee deelnemers is sensitiewe inligting aan my meegedeel wat ek onmiddellik by die sielkundiges aangemeld het. Die skoolsielkundiges het die verdere hulpverlening en moontlike verwysing hanteer.

Omdat ek aan die deelnemers bekend was, is geen potensiële risiko of skade vir die deelnemers voorsien nie. Voordat die studie 'n aanvang geneem het, is dit duidelik aan die deelnemers oorgedra dat alle inligting wat hulle tydens die onderhoude verskaf as vertroulik tussen die navorser en die deelnemer hanteer sou word. Inligting wat die deelnemers oor hul ouers se gedrag bekend gemaak het, is vertroulik tussen die navorser en die deelnemer hanteer en is nie aan die ouers/voogde bekend gemaak nie – behalwe in gevalle waar dit inligting was wat die navorser wetlik aan 'n derde party (die skoolsielkundiges) moes bekendmaak. Die vrae wat tydens die semi-gestruktureerde onderhoude gevra is, is met groot omsigtigheid en in oorleg met die navorser se

studieleier gekies sodat dit nie tot die ouers/voogde se nadeel sou strek of hulle sou inkrimineer nie.

Omdat ek op 'n daaglikse grondslag met die deelnemers in kontak was, kon ek monitor of enige van die deelnemers dalk deur die onderhoude geaffekteer was. Indien ek bekommerd was dat 'n deelnemer se gedrag of gemoedstoestand ná die onderhoude verander het, sou ek dit onmiddellik ondersoek en indien nodig, onmiddellik vir hulpverlening na die sielkundiges verwys. Daar was geen deelnemer wat hierdie ekstra hulp benodig het nie.

Daar was egter beperkinge tot anonimiteit in hierdie studie, want alhoewel ek nie die deelnemers onderrig het nie, het hulle my tog geken. Ten spyte daarvan dat die deelnemers bewus was dat ek hulle onder sekere omstandighede na die sielkundiges moes verwys, het hulle my tog met inligting soos swangerskap, verkragting, gesinsgeweld en MIV-status vertrou.

4.8 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is 'n oorsig van die navorsingsbenadering, -prosedures en -metodes gegee. Die keuse van die fenomenologie as metateorie en kwalitatiewe navorsing as metodologiese paradigmas, is bespreek. Dokumentestudie, semi-gestruktureerde onderhoude en waarneming as data-insamelingsmetodes is elkeen afsonderlik bespreek. Die rol van die navorser, die wyse waarop die deelnemers gekies is en die keuse van die navorsingsplek is bespreek. Die prosedures wat gevolg is om die data te ontleed is stap-vir-stap verduidelik. Die kwaliteitskriteria en die etiese oorwegings waarop die studie gefundeer is, is ook uitgelig.

In die volgende hoofstuk word die data wat uit die semi-gestruktureerde onderhoude, waarneming en dokumentestudie ingewin is, ontleed.



HOOFSTUK 5

DATA-ONTLEDING

5.1 INLEIDING

In hoofstuk 4 is die navorsingsmetodologie en strategieë vir die studie bespreek. In hierdie hoofstuk word die data wat deur die onderhoude, waarneming en dokumentstudie ingesamel is, aangebied en ontleed.

Om die data in te samel is semi-gestruktureerde onderhoude met geselekteerde deelnemers gevoer. Om die mees inligtingryke deelnemers te selekteer het ek die leerlinge wat hulle aan aggressiewe gedrag by die skool skuldig gemaak het, geselekteer om uit te vind waarom hulle hierdie tipe gedrag openbaar. Ek het gepoog om, soos Niewenhuis (2010b:87) dit stel, "die wêreld deur die oë van die deelnemers te sien". Die kwalitatiewe navorsingmetode is gekies om die aard van die fenomeen, soos dit in die werklikheid voorkom, te verstaan en in diepte te beskryf. Deur semi-gestruktureerde onderhoude en waarneming kon ek insig verkry in die leerlinge se deurleefde ervaring en hoe hulle van hul eie realiteit sin maak (Ravitch & Carl, 2016:146). Die data wat uit die semi-gestruktureerde onderhoude verkry is, is verder versterk en aangevul met die data wat uit die leerderprofile en waarneming van die deelnemers verkry is. Die data uit die semi-gestruktureerde onderhoude word eerstens aangebied en daarna word die data uit die leerderprofile en waarneming aangebied.

5.2 DATA-ONTLEDING VAN ONDERHOUDE, LEERDERPROFIELE EN WAARNEMING

Data wat uit die semi-gestruktureerde onderhoude verkry is, word vervolgens aangebied. By elke vraag wat in die onderhoude gebruik is, word 'n rasionaal vir die insluiting van die spesifieke vraag gestel.

5.2.1 DATA UIT DIE ONDERHOUDE

Die deelnemers is geselekteer uit leerlinge wat hulle van 12 tot 28 Augustus 2019¹² aan aggressiewe gedrag in die skool skuldig gemaak het (kyk par. 4.4.2 vir die volledige seleksieproses). Ek het die name van die oortreders op die daaglikse bestuursvergaderings van die skool bekom waar alle ernstige leerlingoortredings vertroulik bespreek word. Tydens dié vergaderings word agtergrondinligting deur die betrokke departementshoof wat die insident hanteer, gegee. Ek het die oortreders gekies vir wie ek nie skoolgehou het nie en ek het elkeen persoonlik gekontak en hom/haar gevra om aan die studie deel te neem. Om objektiwiteit te behou het ek eers die onderhoude met die deelnemers gevoer om eerstehands by hulle te hoor hoe hulle die insident beskryf, voordat ek die leerderprofile van die deelnemers bestudeer het. Ek het die onderhoude gevoer sonder enige vooropgestelde idees of menings oor die deelnemers. Op die manier het ek die deelnemers kans gegee om oor hul eie gedragssuitvalle te praat.

Ek het, nadat die toestemming van die deelnemers en hulle ouers/voogde verkry is, met 15 geselekteerde deelnemers semi-gestruktureerde onderhoude gevoer (kyk par. 4.4.2). Die onderhoude is opgeneem en woordeliks vir data-ontleding getranskribeer. Om 'n meer omvattende verslag te lewer word die deelnemers se antwoorde, waar van toepassing, woordeliks hier onder weergegee. Die vrae wat ek tydens die semi-gestruktureerde onderhoude aan die deelnemers gestel het en hul antwoorde daarop word vervolgens bespreek.

5.2.1.1 VRAAG 1: VERTEL MY MEER VAN JOUSELF EN JOU HUIS

RASIONAAL VIR VRAAG 1

Ek het hierdie vraag gevra om die gesinsdinamika van die deelnemers te verstaan om sodoende 'n begrip te vorm van die klimaat waarbinne die ouers hul ouerskappraktyk beoefen. Dit het geblyk dat die meerderheid deelnemers in hersaamgestelde gesinne saam met stiefouers en stiefsibbe woon, maar dat daar oor die algemeen goeie verhoudings tussen sibbe bestaan. Dit het ook geblyk dat, in sommige gevalle, ander familielede, soos tannies, ooms, neefs, niggies en

¹² Die keuse van die datums is bepaal deur die feit dat ek toe van al die belanghebbers toestemming gekry het om met die navorsing voort te gaan. In die tydperk is 25 oortredings aangemeld, waarvan ek 15 geselekteer het, en is bevind dat dit voldoende data vir die doel van die studie opgelewer het.

grootouers deel van die huisgesin was (kyk par. 6.2 oor problematiese gesinsfunksionering en literatuurkontrole).

Waar woon jy? Die meerderheid deelnemers (5) het in Atteridgeville, twee in Lotus Gardens, twee in Elandspoort, een elk in Danville, Wespark, Soshanguwe en Mamelodi en twee deelnemers het in die Centurionarea gewoon. Hierdie areas dien as voedingsareas vir hierdie spesiale skool.

Bly jy by Pa en Ma? Die meerderheid deelnemers het nie meer in 'n kerngesin met albei hul biologiese ouers gewoon nie. Twaalf van die 15 deelnemers (80%) het by een of albei hul biologiese ouers gewoon.

Twee (13%) deelnemers, Amy en Karin, het by albei biologiese ouers gewoon. Amy woon saam met 'n ouer en 'n jonger broer en 'n suster by albei haar biologiese ouers. Alhoewel Karin tans by haar biologiese ouers woon, is sy en haar jonger broer 'n paar jaar gelede, as gevolg van swak huislike omstandighede, vir vier jaar uit haar ouers se sorg verwyder en in 'n plek van veiligheid geplaas. Sedert sy tien jaar oud is, woon sy weer by albei haar biologiese ouers in 'n wendyhuis by 'n kerk. Sy, haar vriend, haar broer en sussie, 'n niggie en twee neefs deel een kamer in die wendyhuis. Sy woon in 'n problematiese gesinsverband, waar daar nie net biologiese gesinslede is nie, maar ook ander familielede en 'n vriend wat die baie beperkte ruimte deel.

Vyf deelnemers (34%), Lyla, Mandla, Petrus, Neville en Mary het by hul biologiese ma's gewoon. Lyla se pa is oorlede en sy woon by haar ma, 'n jonger broer en jonger suster. Sy noem dat as haar ma uitstедig is, kom 'n tannie by hulle woon. Mandla se pa is ook oorlede en hy woon saam met sy ma, 'n ouer broer wat reeds werk en sy jonger broer wat nog op skool is. Petrus woon saam met sy ma, ouma en jonger suster, en het dikwels kontak met sy biologiese pa. Uit die verbintenis tussen sy ma en pa het hy nog ouer broers en susters wat nie meer in die huis woon nie. Neville woon saam met sy ma en sy twee broers, terwyl sy pa ver van hulle af in 'n ander deel van die stad woon. Mary se pa en ma is geskei. Sy woon saam met haar ma en jonger boetie in haar oupa en ouma se huis. Die huis word met 'n oom en sy klein dogtertjie, wat Mary as haar sussie beskou,

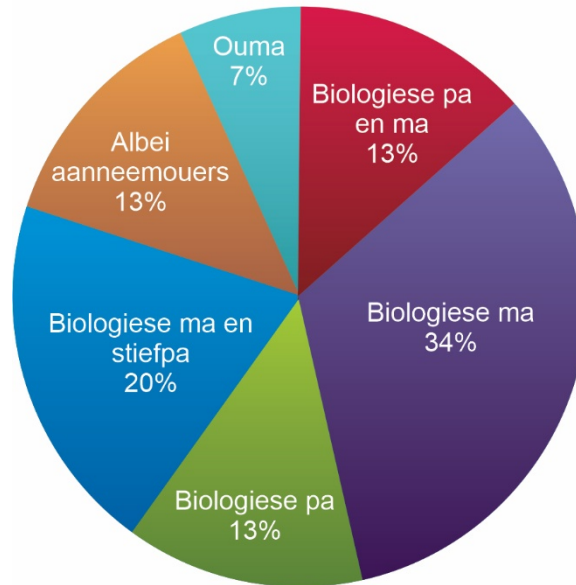
gedeel. Volgens Mary het haar oom se vrou hom verlaat toe die dogtertjie net 1½ maand oud was en Mary se ma het die dogtertjie grootgemaak

Twee deelnemers (13%), Jack en Kobus, het by hul biologiese pa's gewoon. Jack se ouers is geskei en hy woon afwisselend by sy biologiese pa en sy ma en stiefpa. Dit blyk dat hy net willekeurig tussen die twee huise beweeg. Albei sy biologiese ouers is weer getroud, maar sy pa se tweede vrou het hom verlaat en hy woon nou alleen. As Jack by sy ma woon is daar twee stiefbroers, maar as hy by sy pa woon, is hy die enigste kind. Kobus woon saam met 'n ouer broer en suster by sy pa.

Drie deelnemers (20%), Hanro, Sophy en Michelle, het by hul biologiese ma en 'n stiefpa gewoon. Hanro woon by sy biologiese ma en stiefpa. Hy het 'n biologiese broer en 'n stiefsuster (sy biologiese ma en stiefpa se kind). Sophy bly by haar ma en stiefpa, maar as haar ma uitstedig is, woon sy vir lang tye by haar ouma, tannie en oom. Michelle se ouers is geskei en albei is weer getroud. Sy woon afwisselend by haar pa en stiefma en haar ma en stiefpa. Albei ouerpare het weer kinders gehad.

Twee deelnemers (13%), Fanie en John, is deur hul ouers aangeneem. Fanie se stiefma het twee seuns uit 'n vorige huwelik en Fanie se stiefsuster is sy aanneemouers se biologiese kind. Fanie se hersaamgestelde gesin bestaan uit kinders van verskillende biologiese ouers. John woon saam met sy aanneemouers, 'n stiefsuster en 'n tannie. Een deelnemer (7%), Philemon, se biologiese ouers is albei in sy eerste lewensjaar oorlede en hy is deur sy ouma grootgemaak (kyk par. 6.2.1 vir 'n bespreking oor gesinsverbodskeling en verlies). Die deelnemers se gesinsverband word in Figuur 5.1 aangedui.

**Deelnemers se gesinne
waar hulle woon
 $n = 15$**



Figuur 5.1: Deelnemers se gesinne waar hulle woon

Hoeveel boeties en sussies het jy? Dertien van die 15 deelnemers (87%) het aangedui dat hulle biologiese broers en/of susters of stiefbroers en/of -susters het. Een deelnemer het nie sibbe nie en een deelnemer was onseker of hy nog sibbe het. Daar is gemiddeld drie kinders in 'n gesin. Net een deelnemer, Karin, het aangedui dat die verhouding tussen haar en haar stiefsuster swak was (biologiese pa se kind by 'n ander vrou). Die res van die deelnemers het goeie verhoudings met hul stiefsibbe gerapporteer. Twee deelnemers het aangedui dat hulle swak verhoudings met hul biologiese sibbe het: Amy en haar ouer broer se verhouding was swak, terwyl Michelle gerapporteer het dat sy haar biologiese suster haat.

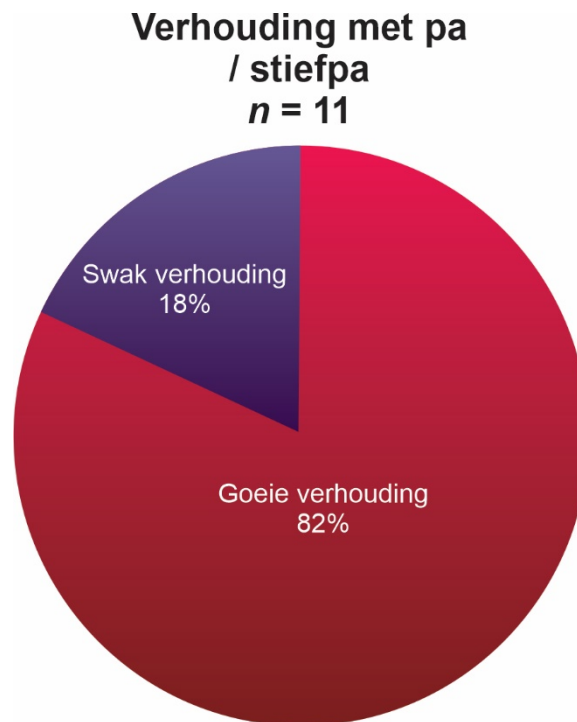
5.2.1.2 VRAAG 2: HOE SAL JY JOU PA (OF STIEFPA) BESKRYF?

RASONAAL VIR VRAAG 2

Ek het die vraag gestel om die dinamiek tussen die deelnemers en hul vaderfiguur te verstaan om sodoende 'n begrip te vorm van die pa se ouerskappraktyk. Ek wou ook bepaal watter faktore in die ouers se ouerskappraktyk moontlik tot hierdie kinders se aggressiewe gedrag kon bydra. Ses deelnemers, Fanie, John, Hanro, Sophy, Jack en Michelle, het in 'n gesin met 'n stiefpa gewoon,

alhoewel laasgenoemde twee voortdurend van ouerhuis verwissel en dan saam met hul biologiese pa's gewoon het. Drie deelnemers, Karin, Amy en Kobus, het by hul biologiese pa's gewoon. Twee deelnemers, Mary en Neville, se biologiese pa's lewe nog, maar daar was min kontak tussen hulle. Die meerderheid deelnemers het goeie verhoudings met hul pa's ervaar en dit het geblyk dat hulle hul pa's as simpatiek en sensitief beskou. Selfs die deelnemers wie se pa's oorlede is, het hul pa's as sagte mense onthou. Dit het ook geblyk dat hul pa's meer verdraagsaam as hul ma's was en dat hulle nie hoë eise ten opsigte van goeie gedrag gestel het nie.

Die leerlinge se menings oor hul verhoudings met hul pa's of stiefpa's word in Figuur 5.2 uitgebeeld. Net 11 deelnemers is hier in aanmerking geneem, aangesien drie deelnemers se pa's oorlede is en een deelnemer beperkte kontak met sy pa gehad het en nie sy verhouding met sy pa kon beskryf nie.



Figuur 5.2: Deelnemers se verhoudings met hul pa's/stiefpa's

Nege van die 11 deelnemers (82%) het goeie verhoudings met hulle pa's of stiefpa's gehad, terwyl net twee deelnemers (18%), Amy en Mary, aangedui het dat hul verhoudings met hulle pa's swak was.

Fanie het sy pa as 'n baie goeie, sagte en hardwerkende mens beskryf. Hy het waardering

daarvoor gehad dat sy pa, ten spyte van kanker, steeds met sy werk as paneelklopper voortgegaan het om vir hulle as gesin te sorg. Nadat 'n onderwyseres by die skool en een van die onderwysers se vrouens kort na mekaar aan kanker oorlede is, was hy angstig dat sy pa ook kon doodgaan. Hy het genoem dat sy pa vir hom grense stel. Ek het gesien dat hy met sy hande wys hoe ver hy meen sy pa en sy ma se grense strek – hy het dit nie verbaal verduidelik nie. Hy het met sy hande gewys dat sy ma se grense baie kort, en sy pa se grense baie lank was, waarmee hy bedoel het dat sy ma baie strenger was as sy pa (in par. 5.2.2 word aangedui dat hy oor beperkte taal- en kommunikasievaardighede beskik wat moontlik daartoe kon bydra dat hy sy hande gebruik het om iets te verduidelik). Hy het gesê dat sy pa nie net vir hom raad gee nie, maar ook vir hom in die bresse tree en beskerming bied. Sy pa wou byvoorbeeld 'n familielid slaan omdat laasgenoemde ongeskik met Fanie was. Hy ken nie sy biologiese pa nie en het ook geen kontak met hom nie. Hy voel dat sy biologiese pa hom verwerp het en nooit probeer het om hom te kontak nie (kyk par. 6.2.3).

Kobus het sy eie pa as "sharpies" beskryf – dat hy baie hard gewerk en soms eers negeuur saans by die huis gekom het. Alhoewel hy sy pa as streng beleef het omdat sy pa reëls vir uitgaan stel, sal hy hom nie lyfstraf gee as hy oortree nie. Dit het uit die onderhoud geblyk dat sy ouer broer hom dissiplineer, byvoorbeeld oor huistake wat hy meen Kobus nie afgehandel het nie. Hy het genoem dat hulle dan dikwels fisies met mekaar sal baklei (kyk par. 6.4).

Jack het aangedui dat hy 'n baie goeie verhouding met sy pa het. Hy het gevoel dat sy pa hom verstaan, maar hy het sy pa as baie streng beleef. Hy het die lekkerste tye saam met sy pa beskryf as "chilling alone with my dad" as hulle saam in die gimnasium oefen. Jack het afwisselend by sy biologiese pa en sy biologiese ma gewoon. Sy ma is weer getroud en hy het 'n stiefpa.

Michelle het gevoel dat sy goeie verhoudings met haar biologiese pa sowel as haar stiefpa het. Sy het gemeen dat haar stiefpa baie goed na hulle kyk en sy beskou hom as haar "eie pa, want hy kyk al sedert ek ses jaar oud is, na my". Sy het gesê dat sy bly was dat haar ma hom ontmoet het, want hy maak haar ma gelukkig. Sy het egter gemeen dat

hy onregverdig streng was, omdat sy nie kan uitgaan soos sy graag wou nie en dat sy altyd om 19:00 by die huis moes wees. Sy het gemeen dat haar stiefpa en ma haar moes vertrou en dat sy toegelaat moes word om meer uit te gaan. Sy het haar biologiese pa as baie regverdig beskou en dat hy haar aanmoedig om "die lewe te geniet". Sy het haar biologiese pa as minder streng as haar stiefpa beleef.

Hanro het gemeld dat sy biologiese pa hom verwerp het, hy hom glad nie ken nie en dat sy biologiese pa hom nooit probeer kontak het nie. Hy het 'n redelike goeie verhouding met sy stiefpa en, volgens hom, is dit die enigste pa wat hy ken. Hy kom goed met hom oor die weg, beskou hom as vriendelik, dog streng en soms onregverdig ten opsigte van reëls wat hy neerlê vir uitgaan saam met vriende.

Petrus woon by sy ma, maar hy is daagliks in kontak met sy pa. Hy beleef sy pa as baie vrygewig en beskryf hom as iemand met "a great heart". Hy het genoem dat sy pa gereeld vir hom sal sê dat hy nie van moeilike kinders en kinders wat verkeerde goed doen, hou nie. Sy pa sal op hom skree as hy verkeerd optree, maar sy pa sal, omdat hy nie van baklei hou nie, onmiddellik sleg voel en hom om verskoning vra.

Nadat Karin se pa sy werk verloor het, is sy en haar boetie uit die gesin se sorg verwyder en in 'n plek van veiligheid geplaas. Hulle het vir vier jaar daar gewoon, maar sedert haar tiende verjaardag bly sy weer saam met haar pa en ma in 'n wendyhuis by 'n kerk in Danville. Haar pa moet die kerk se tuin in ruil vir die verblyf in stand hou. Karin beleef haar pa as "nice" en sy "like hom baie"; hy is vriendelik en hy sal altyd vir haar in die bresse tree en haar verdedig. Sy ervaar haar pa as warmer, en meer sensitief en simpatiek as haar ma. Sy voel hy verstaan haar en dat sy hom vir gunsies, soos sakgeld kan vra. Ek het waargeneem dat haar stemtoon skielik lig, helder en gelukkig geklink het toe sy oor haar pa begin praat het. Vir die eerste keer gedurende die onderhoud was daar vreugde op haar gesig te bespeur. Uit haar lyftaal, gesiguitdrukking en stemtoon was dit vir my duidelik dat sy 'n baie goeie, positiewe en oop verhouding met haar pa het.

John beleef sy aanneempa as "fine" en dat hy nie maklik kwaad word nie. As John verkeerd optree, sal sy pa net mooi met hom praat en vra dat hy dit nie weer doen nie.

Sophy woon by haar ma en stiefpa en sy het aangedui dat sy 'n goeie verhouding met haar stiefpa het. Sy het gemeen dat hy altyd daar is vir haar en dat sy probleme met hom kan bespreek, maar dat hulle ook met mekaar sal baklei. Sy het genoem dat, indien haar ma uitstedig is, sy nie alleen by die stiefpa in die huis bly nie – sy moet dan by haar ouma gaan bly. Sy het genoem dat haar ma bang was vir die familie se kritiek omdat sy 'n tienerdogter alleen by 'n stiefpa los. Alhoewel Sophy se biologiese pa in dieselfde omgewing as sy woon, het sy baie min kontak met hom. Sy kontak hom net as sy geld nodig het, wat hy dan gewoonlik vir haar gee. Ek het waargeneem dat Sophy tydens die onderhoud baie emosioneel was en gehuil het. Sy kon egter nie aan my verduidelik waarom sy gehuil het nie. Sy het gesê dat sy nie weet waarom sy net aanmekaar wil huil nie. Dit was nie nodig om gedurende die onderhoud vir Sophy sielkundige hulp te kry nie, maar direk na die onderhoud het ek Sophy se emosionele toestand by die sielkundige aangemeld wat die saak verder sou ondersoek en hanteer.

Mary se verhouding met haar pa was baie swak. Haar ouers is vier jaar gelede geskei en haar pa woon in 'n ander woonbuurt as sy. Haar stiefma het aanvanklik kontak tussen Mary en haar pa verbied, maar sy mag hom nou weer besoek. Haar verhouding met haar stiefma was baie swak en haar stiefma het Mary dikwels beskuldig van goed waaraan sy voel sy nie skuldig is nie. Nadat sy en haar pa weer oor haar stiefma baklei het, besoek sy haar pa nie meer nie. Ek het uit haar liggaamstaal, stemtoon en gesiguitdrukking afgelei dat sy baie negatief teenoor haar stiefma was en dat sy glad nie van haar stiefma hou nie. Ek het ook opgelet dat wanneer sy van haar pa praat, sy 'n ek-voel-niks-meer-vir-hom-nie-houding weerspieël en ek kon aflei dat die verhouding tussen pa en dogter swak was.

Amy se verhouding met haar pa was baie swak. Sy het aangedui dat sy glad nie met haar pa kan kommunikeer nie omdat sy te bang is vir hom. Hy mishandel haar verbaal en fisies in so 'n mate dat sy liggaamlik siek word. Sy raak duiselig en gooi dan op. Dit het uit die onderhoud geblyk dat hy haar ma ook fisies en verbaal mishandel en dat Amy dit baie spanningsvol beleef. Al wanneer sy met haar pa praat is as sy dokumentasie, byvoorbeeld rekeninge van die skool, moes oorhandig. Sy voel dat sy nie iets met hom kan bespreek of iets met hom kan deel nie. Amy beleef hom as buitengewoon streng en

hy gebruik altyd "strong words" as hy met haar en haar ma praat. Sy het gesê dat sy en haar ma dan net stilbly. Ek het opgemerk dat Amy met haar hand voor haar mond verduidelik hoe stil sy en haar ma bly. Amy het gesê dat wanneer haar pa so met haar of haar ma baklei, sy na haar kamer toe gaan om te huil of haar ouma, wat in Limpopo bly, te bel om met haar te praat. As haar pa met haar ma baklei, praat haar ma ook nie terug nie. Sy bly net stil en "huil in haar hart". Ek het weer waargeneem dat sy met haar hand na haar hart wys waar haar ma huil en dit nie in woorde sê nie (kyk par. 5.2.2 waar aangedui word dat sy oor beperkte taal- en kommunikasievaardighede beskik wat moontlik daartoe kon bydra dat sy haar hande gebruik het om iets te verduidelik). Haar ouer broer en haar pa baklei ook dikwels en dit blyk dat die pa die broer fisies en verbaal aanrand, veral as haar broer onder die invloed van drank by die huis kom. Amy word ook verbaal deur haar broer mishandel wat baie met haar baklei en haar dikwels valslik van diefstal beskuldig as iets van hom wegraak. Omdat kindermishandeling 'n ernstige saak is, het ek Amy se mishandeling vir verdere hantering by die sielkundige aangemeld (kyk ook par. 6.2.4 oor gesinsgeweld).

Neville se pa woon in 'n ander woonbuurt as hy en hy het baie min kontak met sy pa. Hy kon dus nie 'n aanduiding gee oor hoe hy hulle verhouding beleef en hoe dikwels hy sy pa besoek nie. Hy kon ook nie hul verhouding beskryf nie. Uit sy LP kon ek ook geen bewyse vind dat sy pa enigsins by hom betrokke was nie.

Drie leerlinge het nie 'n vadersfiguur in hul lewens nie: een leerling se ouers is albei oorlede en twee leerlinge se pa's is oorlede. Mandla se pa is oorlede (hy kon nie onthou wanneer nie, maar volgens sy LP, was dit in 2018). Hy onthou sy pa as 'n baie sagte persoon. Philemon se ouers is albei oorlede (volgens skoolrekords toe hy ongeveer een jaar oud was) en hy is deur sy ouma grootgemaak. Hy het dus nie 'n vaderfiguur geken nie. Ek het waargeneem dat hy, toe hy genoem het dat sy ouers oorlede, dadelik genoem het dat hy MIV-positief was en antivirale middels neem. Hy weet nie hoe sy ouers dood is en of hulle tegelyk gesterf het of nie. Sy LP het ook geen verdere inligting bevat nie.

Lyla se pa is ook in 2018 oorlede. Sy het 'n baie goeie verhouding met haar pa gehad en sy mis hom. Sy het haar pa beskryf as iemand wat baie gepraat het, wat baie reguit was,

haar baie geterg en haar allerhande byname genoem het. Sy het baie van haar pa gehou en was baie lief vir hom. Ek het waargeneem dat toe sy van haar pa praat, haar gesig versag en verhelder het en dat haar stemtoon ook ligter geword het. Haar liefde vir haar pa was baie duidelik waarneembaar. Uit haar LP blyk dat sy baie onverwerkte woede oor haar pa se afsterwe het. Ek het die saak vir verdere steun onder die skoolsielkundige se aandag gebring.

5.2.1.3 VRAAG 3: HOE SAL JY JOU MA (OF STIEFMA) BESKRYF?

Die meerderheid deelnemers (93%) het hul verhoudings met hul ma's as swak en problematies beleef. Net een deelnemer, Lyla, het aangedui dat sy 'n goeie verhouding met haar ma gehad het. Problematiese binding aan die ma word afsonderlik as 'n subtema in paragraaf 6.2.2 bespreek.

5.2.1.4 VRAAG 4: IS JY GELUKKIG IN JOU OUERHUIS? WAT IS VIR JOU LEKKER?

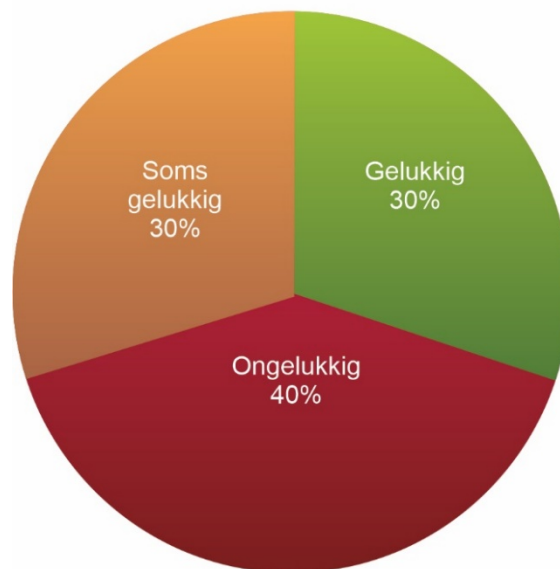
RASIONAAL VIR VRAAG 4

Ek het die vraag ingesluit om die emosionele klimaat in die kind se gesin te verstaan. Die emosionele klimaat word deur die ouerskapstyl wat die ouers volg beïnvloed, wat weer die klimaat vir die ouers se ouerskappraktyk skep. Indien die deelnemers wat sonder huiwering kon sê dat hulle gelukkig was in ag geneem is, het 80% van die deelnemers hulle huislike omstandighede as minder gelukkig ervaar. Die doel van die studie was om te bepaal tot watter mate die ouers se ouerskappraktyk hierdie kinders se aggressiewe gedrag beïnvloed. Indien die meerderheid deelnemers ongelukkigheid in hul ouerhuise beleef, kan die aanname gemaak word dat die ouers se ouerskappraktyk oorsaaklik bydra tot hierdie kinders se aggressie (kyk par. 6.3 vir 'n bespreking van gebrekkige ouerskappraktyke).

Net drie deelnemers, Mandla, Hanro en Lyla, kon sonder huiwering sê dat hulle by die huis gelukkig was. Drie van die 15 deelnemers (20%), Fanie, Sophy en Jack, het aangedui dat hulle net onder sekere omstandighede gelukkig was. Fanie beleef gelukkige tye wanneer dit met hulle finansiële goed gaan, maar hy is baie ongelukkig en huil dan baie as dit nie goed gaan nie. Hy het genoem dat hulle inkomste dan omtrent R1 700 is en dat daar nie genoeg geld is om vir almal kos te koop nie. Hy voel dan dat hy 'n ekstra las vir sy aanneemouers is. Ek het dit ook by die sielkundige vir verdere hantering

aangemeld. Jack geniet net die tye wat hy by sy pa woon. Sophy is net gelukkig as sy by haar ma, wat ongelukkig weens werkverpligtinge die meeste tyd uitstendig is, woon. Wanneer haar ma weg is, bly sy nie by haar ouerhuis nie, maar moet dan by haar ouma gaan bly waar 'n oom en tannie ook woon. Die oom baklei baie met Sophy en haar ouma en Sophy beleef die konflik baie intens. Vier van die 15 deelnemers (27%), Michelle, Karin, Amy en Mary, het hul huislike omstandighede as ongelukkig beleef en hulle het die bakleiery tussen die familielede as die rede daarvoor aangevoer. Michelle, Karin en Mary het beleef dat hulle onregverdig behandel word en dat ander gesinslede "voorgetrek" of die "witbroodjie" was (kyk par. 6.2.3 vir verwerping deur die familie). Vyf van die 15 deelnemers (33%), Kobus, Philemon, Petrus, Neville en John het nie hul huislike omstandighede as ongelukkig beleef nie, maar kon aan niks dink wat vir hulle by die huis aangenaam is nie. Hierdie deelnemers is buite berekenig gelaat in Figuur 5.3 wat die deelnemers se beleving van hul ouerhuise aandui.

**Deelnemers se beleving van
hul ouerhuise
 $n = 10$**



Figuur 5.3: Deelnemers se beleving van hul ouerhuise

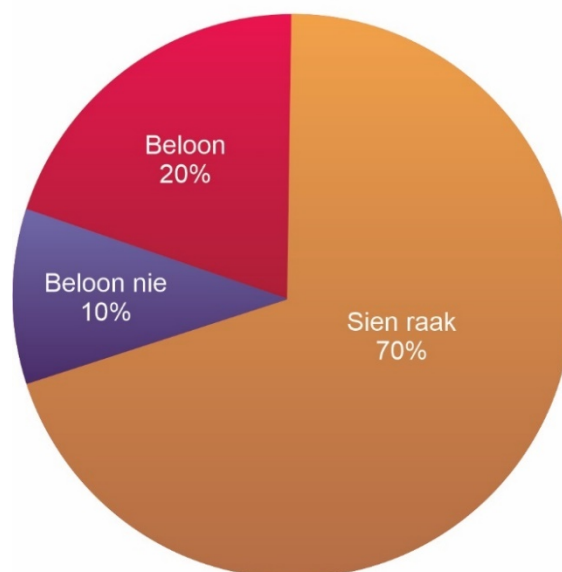
5.2.1.5 VRAAG 5: HOE TREE JOU OUERS OP AS JY IETS GOED DOEN OF IN DIE HUIS HELP? (BYVOORBEELD: HELP MET HUISTAKIES, TUINWERK EN MOTORS WAS.)

RASIONAAL VIR VRAAG 5

Ek het die vraag gevra om vas te stel watter tipe ouerskappraktyk die ouers volg en watter motivering daar vir die kinders was om positiewe gedrag te openbaar. Dit het geblyk dat ouers hul kinders nie met iets tasbaar beloon indien hulle met takies help nie. Die deelnemers het aangedui dat hul ouers "dit raaksien" en soms verbaal erkenning gee. Dit het geblyk dat daar nie 'n gesprek met die kind gevoer word om positiewe terugvoering te gee en so positiewe gedrag te versterk nie. Net twee deelnemers, Michelle en Kobus, is tasbaar met 'n pakkie sigarette beloon. Toe die onderhoude gevoer is, was Michelle 15 en Kobus 17 jaar oud. Die ouers het dus die rookgewoonte goedgekeur, bevorder en versterk deur sigarette as beloning te gebruik. Nie een van die twee deelnemers het aangedui dat hul ouers hulle oor die skadelike en nadelige gevolge van die rookgewoonte ingelig of 'n gesprek met hulle daarvoor gevoer het nie (kyk par. 6.3 oor gebrekkige ouerskappraktyke).

Die ouers se reaksie as die kinders met huistakies help word skematies in Figuur 5.4 aangedui. Een deelnemer, Neville, het die vraag beantwoord deur te noem wat sy ouers sou doen as hy stout was en vier deelnemers hoef nie met huistake te help nie. Die vyf deelnemers is nie in onderstaande figuur in ag geneem nie.

Ouers se reaksie op kinders wat met huistakies help
n = 10



Figuur 5.4: Ouers se reaksies op kinders wat met huistakies help

Twee deelnemers, Jack en Philemon, het genoem dat daar nie van hulle verwag word om huistake te doen nie en twee, Lyla en Fanie, het genoem dat hulle te lui was om met huistake te help en dat hulle glad nie daarvan hou nie. Hierdie vier deelnemers se ouers stel nie eise nie en daar is geen gevolge as hulle nie met huistake help nie. Sewe van die 10 deelnemers (70%) wat met huistakies help, het aangedui dat hul ouers raaksien as hulle takies by die huis doen, maar dat hulle nie op 'n tasbare wyse daarvoor beloon word nie. Twee deelnemers wat met huistakies help, word beloon. Kobus en Michelle het genoem dat hulle met pakkies sigarette beloon word. Een deelnemer, Karin, het genoem dat sy verplig word om met huistake te help, maar dat haar ma dit nooit sal raaksien en erkenning daarvoor sou gee nie (kyk ook par. 6.2.2 oor problematiese binding met die ma en par. 6.3 oor gebrekkige ouerskappraktyke).

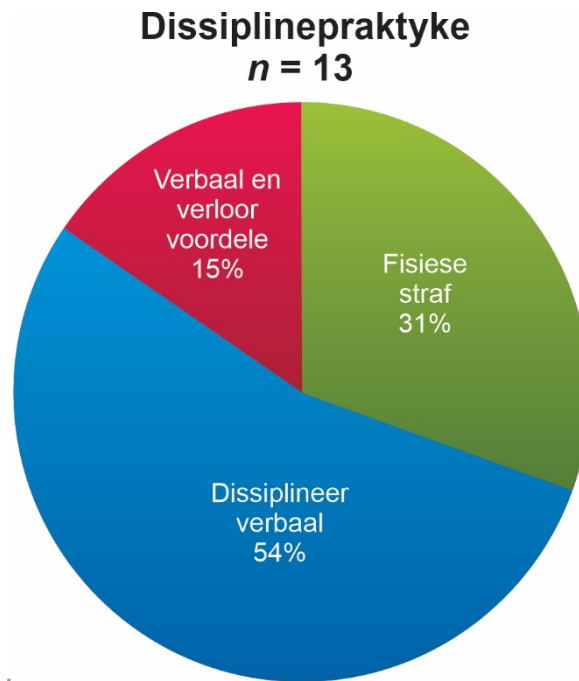
5.2.1.6 VRAAG 6: WAT DOEN JOU OUERS AS JY IETS STOUTS DOEN? (BYVOORBEELD: HOE SAL JOU OUERS OPTREE AS JY NIE BETYDS HUIS TOE KOM NIE?)

RASIONAAL VIR VRAAG 6

Ek het die vraag gevra om 'n begrip te vorm van die maniere waarop ouers kinders vir onaanvaarbare gedrag straf en watter motivering daar vir die kinders is om positiewe gedrag te openbaar. Ek wou ook die tipe ouerskappraktyk (outoritêr, permissief, onbetrokke of gesaghebbend) bepaal om die navorsingsvrae te kan beantwoord. Dit blyk dat die meerderheid ouers (54%) net met hul kinders praat as hulle onaanvaarbare gedrag openbaar en dat daar nie gevolge daarvoor is nie. Ses deelnemers het aangedui dat onaanvaarbare gedrag vir hulle gevolge inhou. Twee deelnemers verbeur voordele soos hul selfone wat afgeneem word en vier deelnemers word fisies gestraf (kyk par. 6.3 oor gebrekkige ouerskappraktyke). Die wyse waarop ouers kinders vir negatiewe gedrag straf het 'n invloed op die kind se gedrag (bv. aggressiewe gedrag).

Vier van die 15 deelnemers het aangedui dat hulle fisiese straf sal kry. Amy en Fanie het aangedui dat hul ouers hulle fisiese straf en twee deelnemers, Mandla en Neville, het aangedui dat hul ma's op hulle sal skree en dan van die ouer broers verwag om hulle te straf. Amy se pa sal haar ook straf deur haar selfoon af te neem. Sewe van die 15 deelnemers het aangedui dat hulle ouers net met hulle daaroor sal praat. John, Jack en Petrus, het ook aangedui dat hulle ouers op hulle sal "skree" en dat hulle nie daarvan hou nie. Twee deelnemers, Philemon en Karin, het aangedui dat hul ouers hulle verbaal sal dissiplineer en dan voordele (byvoorbeeld om by maats te gaan kuier en/of

selfoongebruik) wegneem. Twee deelnemers, Michelle en Mary, het genoem dat hulle ouers so streng is dat hulle dit nie sal waag om hul ouers se reëls te oortree nie en word dus nie in die onderstaande figuur in berekening gebring nie. Die wyses waarop die ouers hul kinders dissiplineer indien hulle ongewenste gedrag toon, word skematies in Figuur 5.5 aangedui.



Figuur 5.5: Ouers se dissiplinepraktyke

5.2.1.7 VRAAG 7: IS JOU OUERS BETROKKE BY DIE SKOOL?

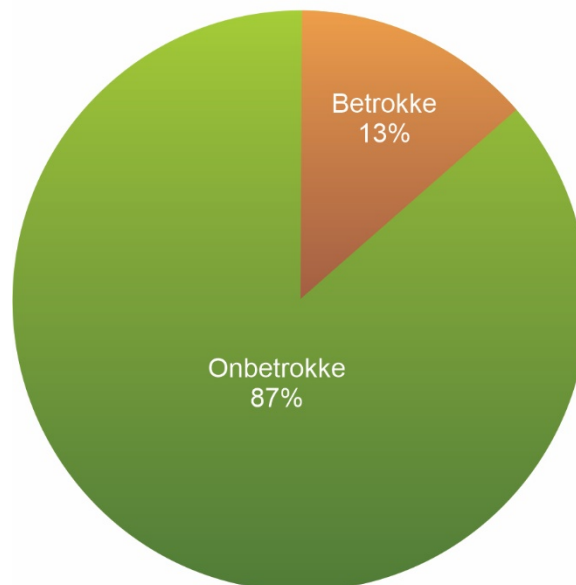
RASIONAAL VIR VRAAG 7

Ek het vraag gevra om vas te stel watter tipe ouerskappraktyk die ouers volg en in watter mate die ouers die kinders ondersteun om, ten spyte van leerprobleme, tog akademiese sukses te behaal. As ouers by hul kinders se huiswerk en sportaktiwiteite betrokke is en gereeld met die skool in kontak is, behaal leerlinge oor die algemeen beter akademiese prestasies en is die geneigdheid tot gedragsprobleme minder (Jabagchourian et al., 2014:190; Roche et al., 2008:2024). Die meerderheid deelnemers se ouers was onbetrokke by hul kinders se skoolaktiwiteite. Die ouers woon nie die ouergeleenthede by nie, en kry dus nie gereelde terugvoering oor hul kind se vordering, of gebrek daaraan, en sy algemene gedrag in die skool nie. Daar bestaan geen samewerkingsooreenkoms tussen hierdie ouers en die skool nie en dit dra moontlik tot hierdie kinders se aggressievlakke by. Dit blyk ook dat sommige ouers nie hul

kinders se ingeperkte vermoëns begryp nie en onrealistiese hoë verwagtinge vir hul kinders koester. Die ouers is dus nie in voeling met die kind se vermoëns nie. In sulke gevalle kan die kinders hulself as mislukkings beleef omdat hulle nie aan hul ouers se verwagtinge kan voldoen nie en hul ouers in hulle teleurgesteld is (kyk par. 6.3 oor gebrekkige ouerskappraktyke).

Die mate waartoe ouers by die skool betrokke is deur ouergeleenthede by te woon, hul kinders se sportaktiwiteite te ondersteun en kommunikasie van die skool gereeld te lees, word in Figuur 5.6 aangedui. Tydens ouergeleenthede word die leerlinge se vordering of gebrek daaraan, hulle algemene gedrag, en probleme wat die onderwysers raaksien met die ouers bespreek. Voorbeelde van sulke probleme is 'n gebrekkige dieet, gereelde klagtes oor pyne, hoë frekwensie van toiletbesoeke, selfmutilasie, aandagafleibaarheid, tuiswerk wat nie gedoen word nie, gereelde afwesigheid, toetse wat nie geskryf word nie en besittings wat voortdurend wegraak. Die ouers kry ook die geleentheid om met die onderwysers te kommunikeer oor negatiewe gebeure of probleme in die familie wat die kind se gedrag kan beïnvloed, klagtes dat die kind geboelie word en moontlike toekomsverwagtinge vir die kind (kyk ook par. 6.3 oor gebrekkige ouerskappraktyke).

**Ouers se betrokkenheid
by die skool
 $n = 15$**



Figuur 5.6: Ouers se betrokkenheid by die skool

Dertien van die 15 deelnemers (87%) se ouers was nie by die skool betrokke nie. Net twee deelnemers (13%), Michelle en Mary, het aangedui dat hul ouers ouergeleenthede bywoon, alhoewel nie op gereelde basis nie. Nie een van die onbetrokke ouers het die skool se uitnodigings aanvaar om 'n afspraak te maak om hul kinders se vordering te bespreek indien hulle weens werk- of ander verpligtinge nie ouergeleenthede kon bywoon nie.

Fanie het aangedui dat sy ouers nie by die skool betrokke was nie en hy het dit duidelik gestel: "hulle laaik dit nie". Hulle lees ook net briewe van die skool indien dit oor toestemming vir deelname aan sportbyeenkomste gaan. Uit sy LP blyk dit dat sy ouers soms 'n ouergeleentheid sal bywoon, maar nie op gereelde basis nie.

Uit Kobus en Hanro se LP's blyk dit dat hul ouers in die twee jaar wat hulle in hierdie skool was, geen ouergeleentheid bygewoon het nie. Tydens die onderhoud het hulle bevestig dat hul ouers nie skoolgeleenthede bywoon nie.

Mandla het genoem dat sy ma nie ouergeleenthede bywoon nie. In Mandla se LP is aangeteken dat sy ma, in die vyf jaar wat hy in die skool is, net een ouergeleentheid (in sy eerste jaar) bygewoon het, waarna sy op geen uitnodiging van die skool gereageer nie. Hy het tydens die onderhoud genoem dat hy vir die skool sokker speel, maar dat sy familie nooit na sy wedstryde sal kom kyk nie. In sy LP is aangeteken dat sy ouers heeltemal onbetrokke was by sy skoolwerk en nie toetse en huiswerk kontroleer nie. By toelating het sy ma op sy aansoekvorm, wat deel van die LP uitmaak, geskryf dat sy die volgende van die skool verwag: "We expect him on the high level in class. we need all booked must be checked everyday. text booked, test, classwork, homework – everyday. we need see him as big leader on debate any were in the event of the school" (sic). Dit blyk dat die ouers hoë verwagtinge van die skool en Mandla koester, maar dat hulle self heeltemal onbetrokke is.

Jack het genoem dat sy ouers nie ouergeleenthede bywoon nie. In Jack se LP is ook aangeteken dat sy ouers, in die ses jaar wat hy in die skool is, net een ouergeleentheid, in sy eerste jaar, bygewoon het. Daarna het hulle op geen uitnodiging gereageer nie. In

sy LP is daar ook aangeteken dat sy ouers van laerskool af onbetrokke was en dat daar verskeie pogings aangewend is om sy ouers as bondgenote by sy leerprobleme te betrek. Hierdie pogings was egter telkens onsuksesvol. Met sy toetrede tot hierdie skool het sy ma op sy aansoekvorm aangedui dat sy verwag dat Jack Graad 6 moes deurkom en dat hy 'n argitek moes word. Sedert sy toetrede tot hierdie skool is daar elke jaar in sy LP aangeteken dat hy skoolwerk uiters moeilik vind, dat hy dikwels laat vir klasse opdaag, stokkiesdraai, uiters ontwrigtende gedrag toon, geen respek vir onderwysers toon nie en dat hy medeleerlinge vir geld boelie. Daar is telkens in die LP aangeteken dat die skool onsuksesvol was om die ouers te kontak.

Philemon het genoem dat sy ouma nie ouergeleenthede bywoon nie en volgens sy LP het sy in die twee jaar wat hy in die skool is, net een ouergeleentheid bygewoon. In sy LP is ook aangeteken dat hy by die huis geen ondersteuning met sy skoolwerk kry nie.

Petrus, John en Neville het aangedui dat hul ouers nie ouergeleenthede bywoon nie. In hul leerderprofile is gemeld dat hul ma's, in die twee jaar wat hulle in die skool is, net een ouergeleentheid bygewoon het.

Sophy het genoem dat haar ma nie ouergeleenthede bywoon nie omdat sy gewoonlik uitstedig is. In Sophy se LP is aangedui dat haar ma net enkele ouergeleenthede bygewoon het. Volgens haar LP blyk dit dat die skool dikwels onsuksesvol was om haar ma te kontak en dat daar verskeie onafgehandelde sake hangende is omdat haar ma uitstedig is. Twee insidente is in die LP aangeteken wat haar onbetrokkenheid toon. In een voorval is Sophy by die skool beseer terwyl haar ma uitstedig was. Haar ma het die mediese fondsnommer telefonies aan die skool verskaf en versoek dat die skool Sophy vir mediese behandeling hospitaal toe en daarna huis toe moes neem. By 'n tweede geleentheid is haar ma dringend skool toe ontbied nadat Sophy positief vir dwelmgebruik getoets is. Sy kon weer eens nie onmiddellik skool toe kom nie. Verskeie sake op Sophy se LP is as onafgehandel gemerk weens die feit dat haar ma meestal uitstedig is en Sophy in haar ouma se sorg gelaat word.

Lyla het erken dat haar ma nie ouergeleenthede bywoon nie en in haar LP is aangeteken dat haar ma, in die twee jaar wat sy in die skool is, net een ouergeleentheid bygewoon het. Uit haar laerskoolrekord blyk dit ook dat die ouers heeltemal onbetrokke was by Lyla se skoolaktiwiteite.

Karin het aangedui dat haar ouers nie ouergeleenthede bywoon nie. Uit haar LP blyk dit dat haar ouers in die eerste paar jaar wat sy in die skool was wel ouergeleenthede bygewoon het, maar in die laaste twee jaar net een keer. Volgens haar LP was dit ook in dié tyd dat haar gedrag die meeste verswak het.

Amy het genoem dat haar ma nooit ouergeleenthede bywoon nie, maar dat haar pa soms sou bywoon. In haar LP word gemeld dat haar ma, met wie sy 'n redelike verhouding het, nooit ouergeleenthede bywoon nie en dat haar pa, vir wie sy vrees, net skool toe kom as hy weens haar swak gedrag per brief ontbied word. Daar is geen rekord dat hy 'n ouergeleentheid bygewoon het nie.

5.2.1.8 VRAAG 8: VERTEL JY JOU OUERS AS IETS JOU ONGELUKKIG MAAK?

RASIONAAL VIR VRAAG 8

Ek het die vraag gevra om vas te stel watter tipe ouerskappraktyke die ouers volg en of daar 'n oop verhouding tussen die deelnemers en hul ouers is. Dit blyk dat die meerderheid deelnemers hul ouers as ontoeganklik en emosioneel afwesig ervaar en dat hulle nie hulle vreugde en leed met hul ouers deel nie. Hulle kommunikeer nie gebeure by die skool of lewensgebeurlikhede, soos swangerskap, met hul ouers nie. Daar is dus 'n gebrek aan kommunikasie tussen die ouers en hul kinders. In paragraaf 6.3 word die gebrek aan kommunikasie en ouers se onbetrokkenheid by hul kinders, en hoe dit moontlik tot hul kinders se aggressie kan bydra, bespreek.

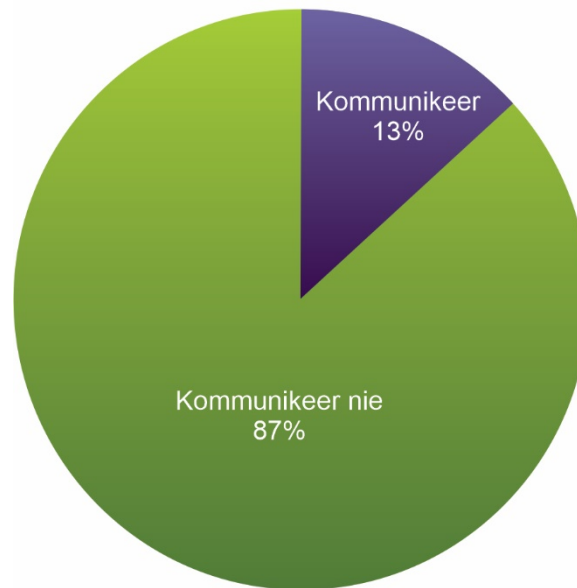
Net twee van die 15 deelnemers (13%), Sophy en Lyla, het aangedui dat hul verhouding met hul ouers sodanig was dat hulle hul sou vertel as iets hulle gelukkig of ongelukkig sou maak. Sophy was van mening dat sy en haar ma 'n baie goeie verhouding het en dat sy haar alles kan vertel, maar haar ma is meestal uitstedig. Lyla het aangedui dat sy en haar ma 'n baie goeie en oop verhouding het en dat sy alles met haar kan deel. Een deelnemer, Jack, het aangedui dat hy smiddae alleen tuis is en dat hy nie eintlik met sy

pa kan kommunikeer nie, en Petrus het aangedui: "my ma hou nie van praat nie". Michelle het aangedui dat sy haar ouers niks vertel nie en dat sy verkies om dit vir haarself te hou. Sy het haar ouers byvoorbeeld nie ingelig toe sy swanger geraak en die baba verloor het nie. Volgens haar stel sy nie daarin belang om hulle te vertel nie. Sy het hulle ook nie vertel dat sy onlangs vermoed het dat sy weer swanger was nie. Ek het waargeneem dat haar stemtoon, lyftaal en gesigsuitdrukking 'n traak-my-nie-agtigheid weerspieël. Karin het aangedui dat sy niks met haar ouers sou deel nie, veral nie met haar ma nie. Sy het gevoel dat haar ma nie in staat of bevoeg was om haar met enige raad by te staan nie. Ek het in haar stemtoon, lyftaal en gesigsuitdrukking waargeneem dat sy nie omgee nie en dat dit haar nie raak. Dit het ook deurgeskemer dat sy haar ma eintlik minderwaardig ag en haar geringskat. Mary deel nie enigiets met haar ma nie, maar sal ervarings eerder met haar ouma, wat nie by hulle woon nie, deel. Sy het aangedui dat sy bang is vir haar ma se reaksie en dat sy nooit seker is wat om van haar ma te verwag nie. Ek het uit haar lyftaal en gesigsuitdrukking afgelei dat sy te bang was vir haar ma se reaksie op enigiets wat sy haar sou vertel.

Kobus se pa werk saans laat en daarom is daar nie tyd is om iets met hom te deel nie. Vyf van die deelnemers, Neville, Fanie, Mandla, Philemon, John, het die vraag nie beantwoord nie of net gedeeltelik beantwoord omdat hulle nie weet wat hulle gelukkig of ongelukkig maak nie en dus niks met hul ouers deel nie.

Die mate waartoe die deelnemers 'n oop verhouding met hul ouers het om met hulle te praat oor iets wat hulle gelukkig of ongelukkig maak, word in Figuur 5.7 aangedui.

**Kommunikasie tussen
ouers en deelnemers**
 $n = 15$



Figuur 5.7: Kommunikasie tussen ouers en deelnemers

5.2.1.9 Vraag 9: Ken jou ouers jou maats?

RASIONAAL VIR VRAAG 9

Ek het die vraag gevra om vas te stel tot watter mate ouers beheer en kontrole oor hul kinders het. Dit blyk dat ouers sal vra waarheen kinders gaan as hulle by vriende gaan kuier en in sommige gevalle moet die kinders die adres verskaf. Oor die algemeen ken die ouers nie hul kinders se vriende nie. Kinders word byvoorbeeld toegelaat om met vriende uit te gaan wat middels misbruik. Hierdie tipe ouerskappraktyk spruit uit die ouers se onbetrokkenheid en 'n gebrek aan kommunikasie tussen ouer en kind. Swak beheer en kontrole oor waar kinders hulle bevind, waarmee hulle hulself besig hou en met wie hulle bevriend is, is aspekte wat tot aggressiewe gedrag by kinders kan lei omdat niemand hulle beheer nie (kyk ook par. 6.3 oor gebrekkige ouerskappraktyke).

Michelle het aangedui dat sy nie toegelaat word om by vriende te gaan kuier nie, omdat haar ouers glo dat sy iets onverantwoordeliks sal aanvang. Een deelnemer, Amy, het aangedui dat haar maats bang is vir haar pa en daarom nie vir haar kom kuier nie. Indien hulle wel kom kuier, sal hulle kom as haar pa nie tuis is nie. Sophy het gesê dat haar ma altyd vir haar preek om versigtig te wees wanneer sy wil uitgaan. Haar ma sê ook dikwels

dat Sophy haar enigste kind is en dat sy dit nie sal kan hanteer as iets met Sophy moes gebeur nie. Petrus se ma en ouma laat toe dat hy net twee vriende mag hê – een by die huis en een by die skool. Mary het genoem dat sy te bang is vir haar ma se reaksie en daarom vra sy nie om saam met haar vriende uit te gaan nie. Sy het genoem dat sy daarom nie baie vriende het nie. Die meerderheid leerlinge (10) se ouers laat hulle toe om by vriende te kuier, maar wil besonderhede hê oor waarheen hulle gaan. Dit blyk egter dat die ouers nie altyd die vriende ken nie.

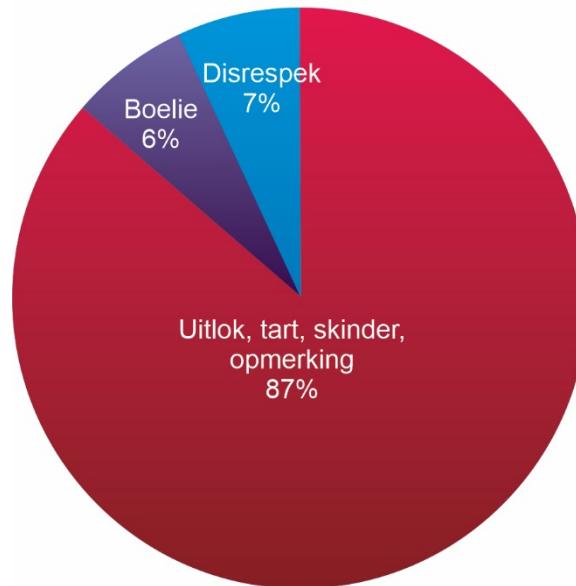
5.2.1.10 VRAAG 10: WAT HET GEBEUR TUSSEN JOU EN X? WAT HET JOU KWAAD GEMAAK?

RASIONAAL VIR VRAAG 10

Ek het die vraag gevra om te bepaal watter tipe aggressie hierdie deelnemers toon en wat die snellers was wat tot die aangemelde bakleiery aanleiding gegee het. 'n Ontleding van die snellers dui daarop dat hierdie deelnemers vinnig kwaad word vir iets wat nie eintlik baie ernstig is nie. Hulle tree impulsief op, het geen beheer oor hulle woede nie en reageer buite hulself. Dit blyk dat hul aggressie ook deur ongunstige omstandighede by hul ouerhuise verhoog word (kyk par. 2.4 en par. 6.4 oor aggressie).

Die snellers of breekpunte wat tot die aangemelde bakleiery aanleiding gegee het, word in Figuur 5.8 aangedui. Een deelnemer het byvoorbeeld 'n dogter se hare aan die brand gesteek waarna 'n bakleiery en chaos in die klas uitbreek het. Ek het dit as die sneller beskou wat tot die bakleiery gelei het.

Snellers wat tot bakleiere lei $n = 15$



Figuur 5.8: Snellers wat tot bakleiere lei

Dertien van die 15 gevegte (87%) wat ondersoek is, het ontstaan as respons op 'n opmerking wat 'n medeleerling gemaak het (byvoorbeeld oor 'n vriend/vriendin), as respons op 'n gevloek, uittarting of 'n opmerking deur 'n onderwyser.

Fanie het 'n dogter se hare met 'n sigaretaansteker aan die brand gestee, waarna totale chaos en onderlinge bakleiere uitgebreek het. Sy LP toon 'n geskiedenis van verbreking van die skoolreëls, bakleiere, aggressie, intimidasie, aanranding van 'n onderwyser en dreigemente om 'n onderwyser dood te maak.

Hanro het 'n seun geslaan wat opmerkings teenoor sy vriendin gemaak het. Uit sy LP blyk dit dat hy, weens sy swak gedrag, reeds twee keer in die afgelope jaar geskors is. By 'n vorige geleentheid is hy geskors nadat hy 'n brandende vuurhoutjie in 'n drom ververdunner gegooi en dit 'n brand by die skool veroorsaak het. Volgens hom het hy nie gedink dat dit 'n brand sal veroorsaak nie – hy het gemeen dat dit onskuldige grap was. Hanro het aan my genoem dat as hy kwaad word, hy buite homself raak: "slaan ek blank". Hy het ook aangedui dat hy soms kwaad skool toe kom as hy nie lekker geslaap het nie

en dan kan hy sy woede nie beheer nie. Hy kon nie verduidelik waarom hy nie lekker geslaap het nie.

Petrus het genoem dat hy kwaad word as iemand sy ma vloek, hom 'n "bitch" noem of hom spot. Hy het by 'n bakleierey betrokke geraak omdat 'n medeleerling hom gevloek en uitgetart het.

Lyla het verduidelik dat sy in 'n geveg met 'n dogter betrokke was omdat die dogter onbehoorlike selfoonboodskappe aan haar seunsvriend gestuur het. Sy het die dogter met haar vuiste geslaan. Sy het genoem dat die dogter nie teruggeslaan het nie en ek het opgemerk dat sy nie die erns van haar oortreding besef het nie. Volgens haar LP het sy met 'n mes by die dogter se huis opgedaag. Uit haar LP blyk dit ook dat sy geen respek vir onderwysers het nie en dat sy dit moeilik vind om gesag te aanvaar. Volgens haar LP is sy ook dikwels by die skool by 'n bakleierey betrokke.

Kobus en drie ander seuns was in 'n geveg betrokke nadat die een seun water in sy gesig gespoeg en sy ma daarna gevloek het. Toe die seun sy vinger in sy oog druk, het Kobus hom net begin slaan. Volgens Kobus het hy eintlik uit selfverdediging opgetree, want hy het gedink die seuns gaan hom slaan. Hy beskou homself as "rustig" en sal "wegdraai" as iemand met hom moeilikheid soek. Tog het hy by my raad gevra oor hoe om te kalmteer en sy kort humeur te hanteer. Hy het aan my genoem dat hy nie daarvan hou dat mense naby hom is nie. In sy LP is aangeteken dat hy maklik geïrriteerd raak en vinnig kwaad word, en dat hy erken dat hy dikwels by 'n bakleierey betrokke is.

Mandla en Jack het in hul onderhoud verduidelik dat hulle mekaar in 'n klas geslaan het. Volgens hulle was dit hulle manier van "speel". Die geveg het begin nadat Jack 'n onvanpaste opmerking in die klas gemaak het. Toe die onderwyseres vra wie die skuldige is, het hy die skuld op Mandla gepak waarna Mandla opgestaan en hom begin slaan het. Jack het gesê dat hy nie so 'n heftige reaksie van Mandla verwag het nie, terwyl Mandla in sy onderhoud aandui dat hy gedink het dat Jack hom valslik beskuldig het.

John en 'n ander seun het mekaar tydens 'n klas begin slaan. John was van mening dat die ander seun hom geslaan het omdat hy hom "net per ongeluk geskop" het. Die seun het hom toegetakel en 'n geveg het uitgebreek.

Ses van die 15 deelnemers (40%) het aangedui dat hulle as gevolg van gebeure by die huis kwaad skool toe gaan en dat die geringste provokasie hulle woede dan ontlok. Michelle het twee dogters geslaan en gedreig om 'n derde ook te slaan. Sy het as rede aangevoer dat hulle stories oor haar beste vriendin versprei het. Sy het gesê dat dit na 'n naweek gebeur het wat haar suster by die huis was. Sy het aan my verduidelik dat sy na die naweek kwaad skool toe gekhet. Sy haat haar suster want sy beleef dat haar suster al die aandag kry en vryhede gegun word wat sy self nie kry nie. Michelle het gemeld dat sy graag dieselfde "bonding" as haar suster met haar ma wou hê. In haar LP is verskeie insidente aangeteken waar sy medeleerlinge gedreig en in 'n fisiese of verbale bakleiery betrokke geraak het.

Sophy was by 'n aggressiewe verbale woordwisseling met 'n vakonderwyser betrokke nadat die vakonderwyser haar oor haar gedrag aangespreek het. Die onderwyser het 'n departementshoof se hulp ontbied met wie Sophy ook in 'n woordewisseling gewikkel geraak het. Dit word so erg dat Sophy uit die klas verwyder moes word, haar ouers ingelig is en haar skoolbywoning tydelik opgeskort is. Sy het aan my verduidelik dat sy gemeen het dat die vakonderwyser onregverdig teenoor haar was. Sy het haar ma ná die insident geskakel en toe haar ma haar daarvoor aanspreek, het sy die foon doodgedruk. Volgens haar was die rede vir die insident dat sy die oggend kwaad skool toe is omdat haar ma weer uitstедig was en sy by haar ouma moes bly waar sy baie konflik beleef. Die oom, wat ook by haar ouma bly, veroorsaak baie konflik in die gesin en dit blyk dat hy haar verbaal mishandel.

Karin het aan my verduidelik dat sy deur 'n medeleerling geskouer is en toe sy die dogter daarvoor konfronteer, 'n bakleiery tussen haar, twee ander dogters en 'n seun, wat die dogters probeer beskerm het, uitgebreek het. Karin het die twee dogters en die seun geslaan. Volgens Karin kon sy nie net van die konfrontasie wegloop nie en die gestampery het haar onmiddellik woedend gemaak. Sy het ook gesê dat sy kwaad word

as medeleerlinge oor haar skinder. As sy kwaad word raak sy blind van woede en dan het sy geen beheer oor haarself nie. Sy het erken dat sy 'n baie kort humeur het. Na haar mening gaan sy kwaad skool toe as gevolg van al die negatiewe dinge by die huis (soos bakleiery en onregverdigheid). Sy het erken dat sy en haar vriend ook dikwels baklei. Uit haar gesigsuitdrukking en lyftaal het ek 'n traak-my-nie-agtigheid en negatiwiteit bespeur en het ook gesien dat sy nie vreeslik emosie toon nie. Dit het voorgekom asof sy moedeloos was oor haar omstandighede by die huis.

Amy het 'n dogter agtervolg en haar drie keer na mekaar op verskillende plekke in die skool geslaan. In die proses is die dogter se bril gebreek. Amy het verduidelik dat sy vermoed het dat die dogter oor haar geskinder het. Sy het erken dat sy dit nie gehoor het nie, maar dit net vermoed het en geen bewyse gehad het nie. Sy het haar optrede daaraan toegeskryf dat sy kwaad was oor dinge wat by die huis gebeur het. Sy en haar ouer broer het voor skool met mekaar baklei omdat hy haar daarvan beskuldig het dat sy sy geld gesteel het. Sy het gesê dat haar broer haar altyd van diefstal beskuldig as iets van hom wegraak. Omdat sy onskuldig is, word sy dan baie kwaad. Sy het genoem dat sy dié dag ook nie goed gevoel het nie. Sy het genoem dat sy somtyds, nadat sy geëet het, opgooi en daarna nie lekker voel nie. Sy het ook aangedui dat sy dikwels duiselig voel en dat dit veral na ongelukkigheid by die huis gebeur. Sy het gesê dat haar hande begin bewe en dat sy haarself nie kan beheer as sy kwaad word nie. Toe sy gedink het dat die dogter oor haar skinder, het sy die dogter herhaaldelik geslaan.

Mary het 'n seun geslaan omdat sy belewe het dat hy haar elke dag terg en uitlok. As gevolg van haar huislike omstandighede gaan Mary ook ongelukkig en kwaad skool toe. Op die bepaalde dag was sy kwaad omdat haar oupa en ouma tussen haar en haar boetie en hul ander kleindogter wat in dieselfde huis woon, 'n onderskeid tref. Die grootouers koop bederfies en geskenke vir die dogtertjie, maar sluit Mary en haar boetie uit. Mary is ook kwaad en ongelukkig oor haar ma se wisselende buie en sy weet nie altyd hoe om dit te hanteer nie. Sy beleef ook baie woede en aggressie teenoor haar stiefma wat haar van haar pa af wil weghou en haar onregverdig behandel. Sy het aan my genoem dat sy die dag kwaad skool toe is en toe die seun haar weer terg, het sy selfbeheersing verloor en hom net geslaan.

Philemon wou 'n onderwyser slaan omdat hy gedink het die onderwyser onregverdig teenoor hom opgetree het (die onderwyser het hom gekonfronteer omdat hy 'n hoed gedra het wat nie deel van sy skooluniform is nie). Hy het oor die insident gesê: "I am acting crazy". Volgens hom het hy so opgetree omdat hy soms nie goed voel nie. Op sulke dae sê hy dan vir sy klasmaats dat hy kwaad is, nie goed voel nie en dat niemand met hom mag praat nie.

Een deelnemer, Neville (7%) was in 'n bakleiery betrokke omdat hy gevoel het dat hy geboelie word. Hy het met 'n seun in 'n geveg betrokke geraak omdat hy gevoel dat die seun hom altyd vir geld of vir sy kos boelie.

5.2.2 DATA UIT LEERDERPROFIELE (LP)

Nadat ek die onderhoude gevoer het, het ek elke deelnemer se leerderprofiel (LP) (kyk voetnoot 4) vir agtergrondinligting bestudeer. In die leerderprofiel word, onder andere, inligting oor die leerlinge se intellektuele, sosiale en emosionele ontwikkeling aangeteken. Die inligting wat ek hieruit verkry het, is nie in temas en subtemas verdeel nie, maar is ter ondersteuning, bevestiging en versterking in die bespreking van die temas en subtemas wat uit die onderhoude gekristaliseer het, aangebied. Ek het triangulasie toegepas en data wat uit leerderprofiel verkry is, het met die data wat uit die onderhoude en waarneming verkry is, ooreengestem, hoewel sommige van die LP's nie al die leerling se inligting bevat het nie.

Ek het die deelnemers se morele ontwikkeling nie in hierdie studie verreken nie, omdat dit nie deel van die SIAO-proses uitmaak nie en ek in geen amptelike dokumente bewyse van leerlinge se morele ontwikkeling kon vind nie.

Die leerlinge se gebrekkige intellektuele, emosionele en sosiale ontwikkeling, soos dit in die leerderprofiel aangeteken is, word vervolgens bespreek. Toepaslike en ondersteunende literatuur word in hoofstuk 2 (par. 2.2) bespreek.

5.2.2.1 INTELLEKTUELE ONTWIKKELING

In die SIAO-dokumente (kyk voetnoot 4) waarvolgens die leerlinge vir toelating tot hierdie spesiale skool geëvalueer is, word die resultate van die leerders se intellektuele funksionering verskaf. Vir slegs tien van die 15 deelnemers was die SIAO-dokumente gedeeltelik beskikbaar. Vir vyf deelnemers was geen SIAO-dokumentasie op hul leerderprofile beskikbaar nie.

In Fanie se LP is aangeteken dat sy lees-, taal- en kommunikasievaardighede asook sy wiskundige begrip reeds op laerskool baie swak was. Hy vind dit selfs moeilik om met sy eie portuurgroep te kommunikeer. In die inskrywings (sedert hy vyf jaar gelede tot die skool toegelaat is) word herhaaldelik aangedui dat hy homself verbaal nie goed uitdruk nie en dat hy somtyds weier om sy boeke uit sy tas te haal of om enige werk in die klas te doen. In sy LP is aangeteken dat hy stadig leer, baie ongemotiveerd is en geen poging aanwend om homself te verbeter nie. Dieselfde opmerking word elke jaar aangeteken. Fanie is oor die algemeen akademies swak, sukkel om te konsentreer en is baie ongemotiveerd.

Sedert Graad 1 is daar jaarliks in Mandla se LP aangeteken dat hy nie met begrip kan lees en skryf nie, dat hy baie swak spel en dat sy sinskonstruksies ook gebrekkig is. Hy kan nie in Engels kommunikeer nie en kan homself nie uitdruk nie. Daar word gemeld dat hy wel in sy huistaal, Sotho, kan kommunikeer. Sy swak wiskundige vaardighede is ook elke jaar aangeteken en in Graad 6 kon Mandla steeds nie tel, lees, vermenigvuldig of woordsomme doen nie. Hy funksioneer in Graad 6 op 'n Graad 4-vlak. In Graad 7 is die volgende beperkinge aangeteken: lees onder sy graad, verloor sy plek, kan nie van die bord afskryf nie, hou nie van lees en skryf nie, verstaan nie wat hy lees nie, kan nie konsentreer as hy lees nie, kan nie 'n opdrag binne toelaatbare tyd klaarmaak nie, gee maklik moed op (soms voordat hy probeer het), is dikwels in moeilikheid omdat hy nie op 'n taak kan fokus en ook nie in 'n groep kan saamwerk nie. Reeds in Graad 6, en nadat hy tot hierdie spesiale skool toegelaat is, is daar aangeteken dat hy besef dat hy swak is en nie by klasmaats kan byhou nie. Hy is selfbewus en skaam daarvoor. Oor die algemeen presteer hy in al sy akademiese vakke baie swak. Ek het tydens die onderhoude

waargeneem dat sy taal- en kommunikasievermoë baie swak was en ek moes hom herhaaldelik vra om sy antwoord te herhaal, of ek moes herhaal wat ek gehoor het sodat ek kon bevestig dat dit korrek was.

In Philemon se LP is daar reeds vroeg in sy laerskoolloopbaan aangedui dat sy wiskunde, lees-, taal- en kommunikasievaardighede baie swak was. Hy kon nie eenvoudige vrae beantwoord nie, ervaar skoolwerk oor die algemeen as baie moeilik, leer stadig, onderpresteer en is akademies baie agter sy portuurgroep – selfs in die spesiale skool. Ek het tydens die onderhoude waargeneem dat sy taal- en kommunikasievermoë baie swak was en ek moes hom dikwels vra om sy antwoord te herhaal, of ek moes dit wat ek gehoor het herhaal het om te kon bevestig dat dit korrek was.

In Hanro se LP is aangeteken dat hy oor baie swak taal-, lees- en wiskundige begrip beskik. Daar is ook gemeld dat hy geen deursettingsvermoë het nie, maklik moed opgee indien die taak op sy intellek aanspraak maak en dat hy homself as 'n mislukking beleef. Sy konsentrasievermoë is swak en hy bly nie op sy taak gefokus nie. Hy woon gereeld nie klasse by nie, wat tot sy swak akademiese vordering bydra.

In Jack se LP is aangedui dat sy lees-, taal- en kommunikasievermoë baie swak is. Hy vind dit moeilik om te lees en het 'n beperkte vermoë om te verstaan. Omdat hy homself nie goed kan uitdruk, is hy selfbewus daaroor en neem nie aan klasbesprekings deel nie. Sy konsentrasievermoë is baie swak en gevolglik word sy aandag maklik in 'n klassituasie van sy werk afgelei. Hy verloor dikwels sy besittings, soos klere en skryfbehoeftes. Omdat hy nie kan lees nie, vind hy formele toetse baie moeilik en kan hom glad nie in geskrewe teks uitdruk nie. In Graad 6 kon hy steeds nie sy eie naam korrek skryf nie. Jack leer stadig, presteer akademies swakker as sy graadgroep en ervaar probleme in al die vakke – selfs in die spesialeskoolopset. Ek het tydens die onderhoude waargeneem dat sy taal- en kommunikasievermoë baie swak was en ek moes hom dikwels vra om sy antwoord te herhaal, of ek moes herhaal wat ek gehoor het, sodat hy kon bevestig dat dit korrek was.

Uit Amy se LP blyk dit dat sy reeds met toetrede tot die laerskool gebrekkige wiskundige, taal- en kommunikasievaardighede getoon het. Sy kan haarself verbaal nie goed uitdruk

nie, kan nie met begrip lees nie en funksioneer onder haar chronologiese ouderdom. Sy sukkel ook om te konsentreer en gefokus te bly. Sy raak maklik gefrustreerd omdat sy graag aan klasbesprekings wil deelneem, maar as gevolg van haar beperkte woordeskat nie kan nie. Weens haar swak akademiese prestasie moes sy verskeie grade herhaal en dit het tot gevolg dat sy 'n lae, negatiewe selfbeeld het. Ek het tydens die onderhoude waargeneem dat haar taal- en kommunikasievermoë baie swak was en ek moes haar dikwels vra om haar antwoord te herhaal, of ek moes dit wat ek gehoor het herhaal sodat ek kon bevestig dat dit korrek was. Amy het soms vir my met haar hande gewys in plaas daarvan om iets te sê. Sy het byvoorbeeld met haar hande op haar bors gewys waar haar ma huil as haar pa haar ma verbaal mishandel.

Uit Sophy se LP blyk dit dat haar wiskunde-, lees-, taal- en kommunikasievermoë reeds op laerskool onder dié van haar graadvlak was. Sy ervaar probleme in al haar akademiese vakke, druip verskeie grade en word telkens, as gevolg van haar ouderdom, oorgeplaas. Sy sukkel ook om te konsentreer. Reeds vanaf laerskool word melding gemaak van haar swak gedrag en 'n gebrek aan respek vir volwassenes en medeleerlinge. Sy vind dit ook moeilik om onafhanklik te werk.

Reeds in Graad 2 is daar bepaal dat Mary oor swak wiskunde-, taal-, lees- en kommunikasievaardighede beskik. Sy leer stadig, kan nie met begrip lees nie en is agter haar graadgroep – selfs in die spesiale skool. Sy presteer akademies baie swak in al haar vakke.

In Neville se LP is reeds vanaf laerskool aangeteken dat hy baie stadig is, nie by sy klasmaats en die tempo in die klas kan byhou nie en dat hy sukkel om instruksies te volg. Sy lees-, taal-, kommunikasie- en wiskundige vaardighede is baie swak. Hy sukkel ook om te konsentreer. Hy is ongemotiveerd, presteer akademies baie swak en ervaar probleme in al sy vakke. Tuis ervaar sy ma hom selfs as 'n stadige begryper en noem dat sy iets 'n paar keer moet herhaal voordat hy verstaan wat sy van hom vra.

In John se LP is aangedui dat hy 'n baie stadige leerder is, nie van die bord kan afskryf nie en nie onafhanklik kan werk nie. Dit blyk dat hy as gevolg van sy intellektuele inperking

'n swak selfbeeld ontwikkel het. Hy voel onveilig, is skaam en sy aandag word maklik afgelei. Dit blyk dat hy eers in 'n Afrikaanse kleuterskool was, waarna hy na 'n Engelse kleuterskool oorgeplaas is. Hier het hy Graad R herhaaldelik gedruip en is eers op die ouderdom van 9 jaar tot Graad 1 toegelaat. Sy wiskunde-, lees-, taal- en kommunikasievaardighede is baie swak en hy ondervind probleme in al sy akademiese vakke. Ek het tydens die onderhoude waargeneem dat sy taal- en kommunikasievermoë baie swak was en ek moes hom dikwels vra om sy antwoord te herhaal, of ek moes dit wat ek gehoor het herhaal om te bevestig dat dit korrek was.

Opsommend kan dit gestel word dat 'n leerling met MID 'n IK van 55 tot 70 het en dat dit met beperkte intellektuele vermoëns gepaardgaan. Uit die leerders se leerderprofile blyk dit dat almal die volgende inperkinge beleef: gebrekkige lees-, taal- en kommunikasievaardighede, swak wiskundige begrip, hulle leer baie stadig en sukkel om by die klas se werktempo by te hou, hulle beskik oor gebrekkige konsentrasie, is ongemotiveerd met min deursettingsvermoë en beleef hulself as mislukkings (kyk ook par. 2.2.1 vir 'n bespreking van die kognitiewe probleme van 'n tipiese spesiale-skoolleerling met MID). Die data uit die leerderprofile lewer ondersteunende data vir die aanname dat, volgens Piaget se kognitiewe ontwikkelingsteorie, hierdie kohort leerlinge moontlik nie tot op die hoogste vlak kan ontwikkel nie. Daar kan aanvaar word dat hierdie leerlinge net tot op vlak drie van Piaget se model sal ontwikkel, en dié met 'n IK van 55, moontlik net tot op vlak twee. Volgens Piaget se model sal hierdie leerlinge nie toekomsplanne kan uitwerk nie, nie empatie toon nie, nie etiese beginsels verstaan nie, nie 'n hipotese kan hanteer en verskillende oplossing kan oorweeg nie, en dit moeilik vind om bestaande kennis te herrangskik om nuwe idees te vorm.

Hierdie leerlinge se profile stem ooreen met die inligting in die literatuur (kyk par. 2.2.1) – dat tipiese akademiese karaktertrekke van spesialeskoolleerlinge die volgende insluit: onderprestasie, onvermoë om probleme op te los, gebrekkige vermoë om inligting te verwerk, swak wiskunde-, lees- en taalvermoë en 'n passiewe leerstyl (Woolfolk & Perry, 2013:251). Hul intellektuele inperkinge laat die leerlinge dikwels met 'n minderwaardigheidsgevoel omdat hulle hulself as mislukkings in die klas beleef. Omdat hulle hulself nie altyd verbaal goed kan uitdruk nie, beleef hulle 'n gevoel van frustrasie. Dit

gee dikwels daartoe aanleiding dat hierdie kinders aggressiewe gedrag toon om aan die minderwaardigheid en opgehoopte frustrasie uiting te gee (kyk par. 2.4.6.2).

5.2.2.2 EMOSIONELE ONTWIKKELING

As deel van die SIAO-proses (kyk par. 2.3) word leerlinge se emosionele ontwikkeling deur die skool wat die leerling vir plasing in 'n spesiale skool aanbeveel, geëvalueer en in die LP aangeteken. Die data wat ek uit die deelnemers se leerderprofile gekry het, is dus evaluasies wat gedoen is vóórdat hierdie deelnemers tot die spesiale skool toegelaat is. Die data weerspieël dus nie die emosionele gedrag van die deelnemer ná toelating tot die spesiale skool nie. Net sewe van die 15 deelnemers se emosionele evaluering is gedoen. Ek het, in my interpretasie van hierdie aspek, versigtigheid aan die dag gelê weens die beperkte data, die feit dat net een persoon by elke leerling die evaluering gedoen het, dat dit nie 'n deurlopende proses was nie en dat dit nie die deelnemer se gedrag na toelating weerspieël nie. Alhoewel dit net sewe leerlinge was, het ek besluit om die data wel in hierdie studie in te sluit, omdat die emosionele probleme wat hulle ervaar met die beeld van 'n spesialeskoolkind se emosionele ontwikkeling ooreenstem (kyk par. 2.2.3).

Met toelating tot hierdie skool blyk dit uit Fanie se LP dat hy nie goeie beheer oor sy emosies gehad het nie, dat hy redelike verhoudings met sy vriende gehad het en dat hy 'n gebrek aan selfvertroue getoon het. Uit sy evaluering blyk dit dat hy probleme gehad het om gesag en reëls te gehoorsaam en dat hy aggressie en ontwrigtende gedrag getoon het. Hy het ook tekens van angstigtheid getoon en sy konsentrasievermoë was baie swak. Dit korreleer met sy intellektuele ontwikkeling wat hier bo bespreek is.

Uit Jack se LP blyk dit dat hy probleme met konsentrasie en selfvertroue ervaar het en dat hy tekens van angs getoon het. Hy het redelike beheer oor sy emosies gehad en hy kon verhoudings met sy portuurgroep vorm. Hy het gesag en reëls tot 'n mate aanvaar.

Uit Mandla se LP blyk dit dat hy met toelating tot hierdie skool sy emosies tot 'n redelike mate kon beheer en dat hy verhoudings met sy vriende kon sluit. Hy het egter probleme

gehad om gesag en reëls te gehoorsaam, het aggressiewe en ontwrigtende gedrag getoon en het oor baie swak konsentrasievermoë beskik. Hy het ook tekens van angstigheids getoon.

Uit Michelle se LP blyk dat sy, toe sy tot hierdie skool toegelaat is, haar emosies tot 'n redelike mate kon beheer, dat sy redelike verhoudings met haar vriende kon vorm, dat sy selfvertroue getoon het en dat sy gesag en reëls tot 'n redelike mate kon gehoorsaam. Sy het tekens van angstigheids getoon en haar konsentrasievermoë was baie swak.

Uit Sophy se LP blyk dat sy haar emosies tot 'n redelike mate kon beheer en dat sy redelike verhoudings met haar vriende kon vorm. Sy het selfvertroue getoon en kon gesag en reëls tot 'n redelike mate gehoorsaam. Haar konsentrasievermoë was redelik.

Uit Mary se LP blyk dat sy haar emosies tot 'n redelike mate kon beheer. Alhoewel sy goeie verhoudings met haar vriende gevorm het en gesag en reëls gehoorsaam het, het sy tekens van aggressie getoon. Haar konsentrasievermoë was redelik en sy het selfvertroue getoon.

Daar kan opsommend gestel word dat die probleme wat in hierdie deelnemers se leerderprofiel aangeteken is, by die gebrekkige ontwikkeling wat in paragraaf 2.2 bespreek en in Figuur 2.1 aangedui is, ooreenstem. Omdat hierdie kohort, volgens Piaget se model oor gebrekkige kognitiewe ontwikkeling beskik, ervaar hulle ook probleme op emosionele vlak. Aspekte wat met die deelnemers se toetreding tot die skool as problematies uitgewys is, sluit in: probleme om 'n verhouding met die portuurgroep te vorm, gebrekkige selfvertroue, swak konsentrasievermoë, swak selfbeheersing, tekens van angstigheids, aggressie, ontwrigtende gedrag, probleme om reëls en gesag te aanvaar, raak maklik gefrustreerd en geïrriteerd, is onseker van hulself, voel minderwaardig, beleef angstigheids en voel maklik verwerp (Schnitzer et al., 2007:162; Oldfield et al., 2015:66–70). Hierdie gebrekkige emosionele ontwikkeling verhoog die leerlinge se kans om aggressiewe gedrag te ontwikkel (kyk ook par. 2.2.3).

5.2.2.3 SOSIALE ONTWIKKELING

Leerlinge se sosiale ontwikkeling word jaarliks deur hul klasonderwysers geëvalueer en tipiese probleme wat leerlinge met MID ervaar, kan die volgende insluit: vind dit moeilik om vriende te maak, swak verhoudings met portuurgroep, lae sosiale status en swak sosiale vaardighede (Schnitzer et al., 2007:162).

Uit Fanie se LP blyk dit dat hy met toelating tot hierdie skool 'n negatiewe selfbeeld gehad het en hy 'n ongelukkige, onseker kind was. Sy klasonderwyser het die volgende opmerking in sy LP aangeteken: "soveel potensiaal, veral in sport, maar weens sy swak selfbeeld is hy geneig om te boelie en aggressief te wees". Sy aggressiewe gedrag word jaarliks in sy LP aangeteken en hy was in verskeie voorvalle van bakleiery betrokke. Daar is ook aangeteken dat hy geen verantwoordelikheid vir sy swak en aggressiewe optrede wil aanvaar nie en dat hy altyd 'n verskoning het vir sy onaanvaarbare optrede. Daar is ook duidelike tekens dat hy hom dikwels van sy portuurgroep onttrek. Reeds in die laerskool word melding gemaak dat hy ouer as die res van sy klasmaats is en dat hy nie by sy klasgroep inpas nie – 'n probleem wat steeds geld. Dit is te wyte aan die feit dat hy verskeie grade moes herhaal. Daar is ook aangeteken dat Fanie kla dat sy klasmaats hom irriteer, dat hy uitgesluit en alleen voel, dat hy onbehoorlik op spot reageer, dat hy geen selfbeheersing het nie en dat hy groepdruk baie problematies ervaar. Hy kan ook nie onverwagte uitdagings hanteer nie. Verskeie onsuksesvolle intervensies is in sy LP aangeteken. Reeds vanaf laerskool word melding gemaak van sy aggressiewe gedrag en dit word elke jaar op sy profiel aangedui. In sy LP is aangeteken dat hy onverwerkte emosies het weens die feit dat sy biologiese ouers hom verwerp het (kyk par. 6.2.3 oor verwerping). Dit kan moontlik tot sy angstigtheid bydra. Sy algemene gedrag is as ondergemiddeld aangeteken en daar word vermeld dat dit wel kan verbeter. Uit sy LP blyk dit ook dat hy nie betroubaar is nie.

Toe Kobus in 2018 tot die skool toegelaat is, is daar in sy LP aangedui dat hy 'n positiewe selfbeeld gehad het, maar dat hy aggressief is en vinnig kwaad word. Sy algemene gedrag in die skool is as swak en ondergemiddeld aangeteken. Ander leerlinge irriteer

hom maklik en hy werk nie maklik in 'n groep saam nie. Daar is aangeteken dat hy nie betroubaar is nie en dat sy voorkoms swak is.

In Philemon se LP is aangeteken dat hy sy ma se dood moeilik verwerk, dat hy gefrustreerd is en nie weet hoe om homself te handhaaf nie. Sy ma is in sy eerste lewensjaar dood, maar ek kon nie die presiese datum vasstel nie. Sy pa is ook in dieselfde jaar oorlede, maar hy weet nie hoe sy ouers gesterf het en of hulle gelyktydig oorlede is nie. In sy LP is vermeld dat hy reeds op eenjarige ouderdom in sy ouma se sorg was. Sy sosiale en emosionele probleme kan moontlik daaraan toegeskryf word dat hy ná sy ouers se afsterwe geen ondersteuning en terapie ontvang het nie. Sy ouers se dood is steeds 14 jaar later vir hom 'n probleem (kyk par. 6.2.1 waar verlies in 'n kind se lewe bespreek word). Philemon se algemene gedrag in die skool is as swak en ondergemiddeld aangeteken.

Uit Hanro se LP blyk dit dat hy emosioneel onstabiel is, dat hy hom soms onttrek, dat hy 'n swak liggaamsbeeld het, dat hy baie onverwerkte emosionele gevoelens het, dat hy sensitief is vir geraas rondom hom en dat hy nie van negatiewe terugvoering hou nie. Dit blyk ook dat hy soms minderwaardig, ongelukkig en depressief voel en homself as 'n mislukking beleef. Daar word herhaaldelik aangeteken dat hy geen deursettingsvermoë het nie en dikwels 'n taak opgee nog voordat hy probeer het. Daar is ook aangeteken dat hy geen motivering het om homself te verbeter nie. Sy algemene gedrag in die skool, sy samewerking en sy groepverhoudinge is as swak en ondergemiddeld aangeteken. Dit blyk ook dat hy nie verantwoordelikheid vir sy dade aanvaar nie, dat hy nie onafhanklik kan werk nie, dat hy nie betroubaar is nie en dat sy voorkoms baie swak is.

Uit Amy se LP blyk dit dat sy aanvaarding en erkenning soek en graag wil presteer. Sy reageer goed op positiewe aanmoediging, maar oorreageer negatief op kritiek. Dit blyk dat haar gedrag swak is, sy min selfbeheer het en dat sy klasse dikwels ontwrig. Sy boelie ander leerlinge en het geen respek vir onderwysers of haar klasmaats nie. Haar klasmaats het al 'n klag by die skoolhoof teen haar ingedien oor die manier waarop sy onderwysers en medeleerlinge hanteer. Amy se sosiale ontwikkeling is oor die algemeen as ondergemiddeld geëvalueer, maar dat dit kan verbeter.

Uit Sophy se LP blyk dit duidelik dat sy op positiewe terugvoer en op erkenning floreer, maar dat sy haarself onttrek as sy negatiewe terugvoer kry. Dit blyk dat die lang periodes wat haar ma afwesig is haar negatief beïnvloed (kyk ook par. 6.2.2 oor problematiese binding met die ma). Sy soek aandag en erkenning by die onderwysers en indien sy dit nie kry nie, beleef sy dat die onderwysers 'n "witbroodjie" het. Sophy se sosiale ontwikkeling is oor die algemeen as gemiddeld geëvalueer, maar dat dit kan verbeter. Sy het genoem dat sy baie hartseer is en dikwels huil, maar dat sy is nie seker waarom nie.

Uit Lyla se LP blyk dit dat sy sedert laerskool sukkel om gesag te aanvaar, dat sy daarvan hou om ander te domineer en dat sy hulp benodig om ander leerlinge se sieninge te kan akkommodeer. Daar is herhaaldelike inskrywings dat sy geen respek vir onderwysers het nie – by een geleentheid het sy selfs gedreig om 'n onderwyser te slaan. Indien sy tereggewys word, reageer sy baie heftig; sy is baie ongeskik en is altyd gereed om 'n teenaanval te loods. Sy erken nooit dat sy fouteer of oortree nie. In Lyla se LP is ook aangeteken dat die lus en die motivering om te studeer by haar ontbreek en dat sy glad nie selfstandig kan werk nie. Daar word ook gemeld dat sy baie onverwerkte emosies na haar pa se afsterwe beleef – sy het baie goed met hom oor die weg gekom en was baie lief vir hom. Haar pa se dood en die gepaardgaande gevoel van verlies kan die rede wees dat sy aggressie ontwikkel het (kyk ook par. 6.2.1 waar verlies bespreek word). Lyla se sosiale ontwikkeling is oor die algemeen as gemiddeld geëvalueer.

In Karin se LP is aangeteken dat sy aggressief is en medeleerlinge gereeld boelie of negatief beïnvloed. Sy kan nie in 'n groep saamwerk nie en kla voortdurend dat die ander kinders haar nie goed behandel nie. Dit blyk ook uit haar LP dat sy die tydperk wat sy en haar broer uit hul gesin verwyder is, nog steeds nie emosioneel verwerk het nie (kyk ook par. 6.2.1 waar verlies en skeiding van ouer/s bespreek word). Karin se sosiale ontwikkeling is oor die algemeen as gemiddeld geëvalueer.

In Mary se LP is aangeteken dat haar ouers se egskeiding en die onverwerkte emosies wat sy daaroor het haar baie negatief beïnvloed (kyk ook par. 6.2.1 waar gesinsverbrokkeling en verlies bespreek word). Haar gesin moet nou by haar grootouers inwoon, en dit maak haar baie ongelukkig. Sy voel dat hulle weer gelukkig sou wees

indien hulle in 'n eie huis kon woon. Afgesien van die insident waar sy die seun geslaan, is haar algemene gedrag in die skool as redelik aangeteken. Haar sosiale ontwikkeling is oor die algemeen as goed geëvalueer.

In John se LP is aangeteken dat hy nie onafhanklik kan werk nie en dat hy 'n baie swak selfbeeld het as gevolg van sy stadige vordering. Hy voel skaam en is baie onseker oor homself. Hy beleef self in die klasse dat hy nie by sy klasmaats se tempo kan byhou nie. Sy sosiale ontwikkeling is as gemiddeld aangeteken.

In Neville se LP is aangeteken dat hy baie stadig is, dat hy stadiger as sy portuurgroep ontwikkel en dat hy net met jonger kinders speel. Hy meng en speel glad nie met kinders van sy eie ouderdom nie. In sy LP is sy gedrag oor die algemeen as goed aangeteken. Sy samewerking en verantwoordelikheid, betroubaarheid en voorkoms is as bogemiddeld aangeteken.

Mandla se LP dui aan dat hy baie aggressief is en maklik deur sy vriende negatief beïnvloed word. Sy gedrag in die skool word meestal as gemiddeld ervaar en dat dit kan verbeter. Hy besef sy tekortkominge en is selfbewus en skaam daarvoor. Sy sosiale ontwikkeling is as gemiddeld aangeteken.

Jack se gedrag, sy verhouding met die portuurgroep en samewerking in die klas is as ondergemiddeld tot gemiddeld aangedui. Sy sosiale ontwikkeling is as gemiddeld aangeteken.

Michelle se sosiale ontwikkeling word as gemiddeld tot bo-gemiddeld in haar LP aangedui. Haar samewerking, verantwoordelikeitsin, betroubaarheid, haar vermoë om onafhanklik te werk en haar voorkoms word ook in haar LP as bo-gemiddeld geëvalueer. Haar algemene gedrag en groepverhoudinge kan egter verbeter.

Petrus se sosiale ontwikkeling is as gemiddeld in sy LP aangedui, maar die LP dui ook aan dat hy baie ongemotiveerd is en dat hy in alle aspekte kan verbeter.

Opsommend kan genoem word dat hierdie deelnemers, volgens Piaget se model, heel moontlik nie die hoogste vlak van kognitiewe ontwikkeling sal bereik nie en gevolglik ervaar hulle ook gebrekkige sosiale ontwikkeling. Sosiale aspekte waarmee die deelnemers probleme ondervind sluit in: antisosiale gedrag, swak selfbeeld, onsekerheid oor hulself, vind dit moeilik om gesag te aanvaar, reageer oor die algemeen goed op positiewe terugvoer, oorreageer op negatiewe terugvoer, onttrek hulself dikwels van hul portuurgroep weens die feit dat hulle chronologiese ouderdom nie met die graad waarin hulle is ooreenstem nie, emosionele onstabiliteit, onverwerkte emosies en geïrriteerdheid. Volgens Landsberg (2005:387) kan 'n kind se sosiale ontwikkeling verbind word met die ontwikkeling van 'n hegtheidsband tussen ma en kind. Problematiese binding met die ma is een van sentrale subtemas wat in hierdie studie na vore gekom het. Hierdie aspek word volledig in paragraaf 6.2.2 bespreek. Hierdie leerlinge het ook oor die algemeen 'n probleem om gesag te aanvaar en toon hoë vlakke van aggressie. Die deelnemers toon tekens van minderwaardigheid, beleef hulself as mislukkings en het geen motivering om hulself te verbeter nie (kyk ook par. 2.2.2). Hierdie gebrekkige sosiale vaardighede verhoog die leerlinge se risiko om aggressiewe gedragsuitvalle te toon.

Ek het triangulasie toegepas en die inligting uit die leerderprofile as ondersteuning in die bespreking van die subtemas en temas gebruik. Uit die inligting wat uit die leerderprofile verkry is, kon tipiese eienskappe van die spesialeskoolkind met MID se inperkinge ten opsigte van sy kognitiewe, emosionele en sosiale ontwikkeling saamgestel word. In hoofstuk 2 (kyk par. 2.2, Figuur 2.1) is die tipiese eienskappe van kinders met MID voorgestel soos wat dit in die literatuur voorkom. Die eienskappe wat in Figuur 5.9 weergegee word, is uit hierdie deelnemers se leerderprofile saamgestel. Baie aspekte wat in Figuur 2.1 (par. 2.2) voorkom, reflekteer nie hier nie (Figuur 5.9), omdat die inligting in Figuur 2.1 en paragraaf 2.2 nie in Suid-Afrika geëvalueer en gedokumenteer is nie. Met ander woorde, die inperkinge in Figuur 2.1 kan wel by die deelnemers teenwoordig wees, maar dit is nie gedokumenteer nie en daarom kon ek dit nie in aanmerking neem nie. Ek het net die gedokumenteerde inligting uit die leerderprofile gebruik om die beeld saam te stel. Ek erken dat die beeld wat ek saamgestel het op 'n baie klein deel van die MID-bevolking van toepassing is, maar omdat dit beduidende ooreenkomste met die

beeld in Figuur 2.1 toon, het ek dit as waardevol geag om die tipiese gebrekkige ontwikkeling vir hierdie kohort saam te stel.



Figuur 5.9: Tipiese gebrekkige ontwikkeling van die deelnemers aan hierdie studie

5.2.3 DATA UIT WAARNEMING VAN LEERLINGE TYDENS ONDERHOUDE

In hierdie studie het ek die funksie van onderhoudvoerder en waarnemer vertolk. Ek wou addisionele inligting insamel deur die deelnemers noukeurig waar te neem om, onder andere, te bepaal of dit wat hulle antwoord, die waarheid is. Ek het triangulasie toegepas en die inligting uit die waarneming het die subtemas en temas ondersteun en is ter bevestiging vir die data wat tydens die onderhoude ingesamel is, gebruik. Ek het dit so in die data-interpretasie en die besprekings in hoofstuk 6 aangeteken.

Tydens die onderhoude het die deelnemers se gebrekkige taal- en kommunikasievaardighede duidelik geblyk en dit stem ooreen met die kognitiewe ontwikkeling wat in paragraaf 2.2 en paragraaf 5.2.2 aangedui is. Ek het die aspekte veral by Fanie, Amy, Philemon, Mandla en Jack ervaar. Ek moes hul antwoorde dikwels herhaal om seker te maak dat ek hulle korrek verstaan het, of ek moes hulle vra om 'n antwoord te herhaal. Fanie en Amy het sommige inligting met hul hande verduidelik. Fanie het met sy hande gewys hoe groot sy pa se geduld is, terwyl Amy met haar hande gewys het dat haar ma stilbly as haar pa haar ma mishandel (sy het haar hand voor haar lippe gehou) en het op haar bors gewys dat haar ma net in haar hart huil.

Uit drie deelnemers se lyftaal, stemtoon en gesigsuitdrukking was dit duidelik dat hulle baie swak bande met hul ma's gevorm het. Michelle het dit duidelik gestel dat sy geen band met haar ma het nie en dat sy ook nie daarin belangstel om enigiets met haar ma te deel nie. Dit het ook uit haar reaksies op vraag 3 geblyk toe sy aangedui het dat sy bang was vir haar ma se reaksie as sy haar van haar swangerskap sou vertel. Uit Karin se gesigsuitdrukking en lyftaal het haar uiters problematiese binding met haar ma geblyk. Dit was asof sy haar ma geringskat, nie vir haar omgee nie en haar as minderwaardig beskou. Mary se lyftaal en gesigsuitdrukking het gewys dat sy onseker oor en versigtig was vir haar se ma se reaksies indien sy 'n reël sou oortree.

Ek kon uit veral twee deelnemers se gesigsuitdrukking en lyftaal hul liefde vir hul pa's duidelik aanvoel. Karin se gesig het verhelder toe sy oor haar pa gepraat het, en haar stem was lig en vrolik. Vir die res van die onderhoud het sy 'n hardvotige en traak-my-nie-agtige houding ingeslaan. Dit was asof sy emosioneel afgesny is van haar huislike omstandighede en haar familie. Lyla se pa is in 2018 oorlede en sy het laat blyk dat alles by die huis reg was en dat sy 'n goeie verhouding met haar ma het. Toe sy egter van haar pa praat en herinneringe herroep, het haar gesig gelewe en kon ek die liefde vir haar pa op haar gesig sien. Dit het uit haar lyftaal en gesigsuitdrukking geblyk dat sy 'n sterk band met haar pa gehad het en dat sy sy speelse en humoristiese geaardheid baie mis.

Twee deelnemers het uiters vertroulike inligting met my gedeel. Philemon het vroeg in die onderhoud laat dat hy MIV-positief was en antivirale medikasie gebruik. Michelle het

my meegedeel dat sy swanger was en die baba verloor het, en dat sy as jong kind seksueel gemolesteer is. Na die onderhoud het ek haar na die sielkundige verwys vir verdere hulpverlening.

Een deelnemer, Kobus het aan my gewys hoe stukkend sy hande geslaan is in 'n poging om sy ma te beskerm. Sy ma se vriend mishandel haar verbaal en fisies en Kobus beskou dit as sy verantwoordelikheid om sy ma te beskerm.

5.3 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die data, soos dit uit die semi-gestruktureerde onderhoude, die leerderprofiel en waarneming verkry is, aangebied. Tydens die ontleding van die onderhoudsdata het herhalende tendense voorgekom wat ek saamgegroepeer het om subtemas te vorm wat weer tot die identifisering van die hooftemas gelei het. In Bylaag I word die werkswyse wat ek gevolg het om die temas en subtemas te identifiseer, verduidelik. In die volgende hoofstuk word die ingesamelde data onder die verskillende subtemas geïnterpreteer en word literatuurkontrole telkens gedoen.

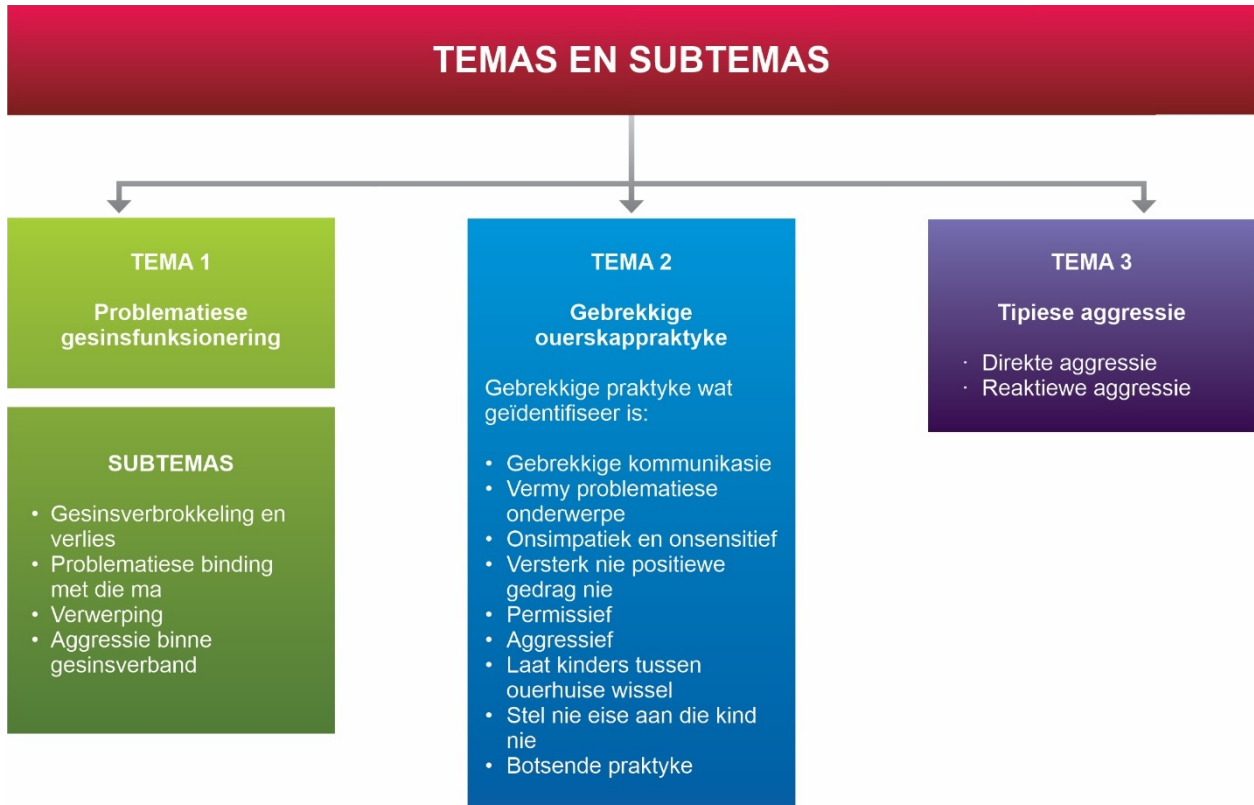
HOOFSTUK 6

DATA-INTERPRETASIE EN LITERATUURKONTROLE

6.1 INLEIDING

In hoofstuk 5 is die data wat deur die semi-gestruktureerde onderhoude, die leerderprofiel en die waarneming ingesamel is, aangebied. Die gebrekkige ontwikkeling van die leerlinge met MID, soos dit uit die leerderprofiel blyk, is bespreek en 'n visuele beeld van hul tipiese ontwikkeling is saamgestel. In hierdie hoofstuk word die ingesamelde data geïnterpreteer, 'n literatuurkontrole aangebied en die bevindinge word na die konseptuele raamwerk herlei.

In die data-ontleding het herhalende patrone voorgekom wat as moontlike faktore kon bydra tot die ontwikkeling van aggressiewe gedrag by spesialeskoolleerlinge. Ek het daarna gestrewe om Bogdan en Biklen (2003:147) se data-interpretasie hierin na te volg: "... to develop ideas about your findings and relating them to the literature and broader concerns and concepts ...". Madjitey (2014:208) stel die kernfunksie van data-interpretasie soos volg: "... the essence of the interpretation phase is to attach meaning and significance to the data ..." (kyk Bylaag I vir 'n visuele voorstelling van die proses). Tydens die ontleding van die data het die herhalende patrone gelei tot die vorming van subtemas en temas. Hierdie geïdentifiseerde temas en subtemas word visueel in Figuur 6.1 weergegee, waarna die interpretasie van die temas en subtemas bespreek word. 'n Literatuurkontrole word ook gedoen om die bevindinge telkens aan bestaande literatuur, die gekose teorieë en model te koppel. Onder Tema 1 is duidelike subtemas geïdentifiseer wat elkeen afsonderlik bespreek word. Onder Tema 2 het die subtemas sodanig oorvleuel dat dit nie as aparte subtemas nie, maar as een hooftema aangebied word. By Tema 3 toon al die deelnemers direkte reaktiewe aggressie en daarom is dit ook net as een hooftema bespreek.



Figuur 6.1 Temas en subtemas wat in hierdie studie na vore gekom het

6.2 TEMA 1: PROBLEMATIESE GESINSFUNKSIONERING

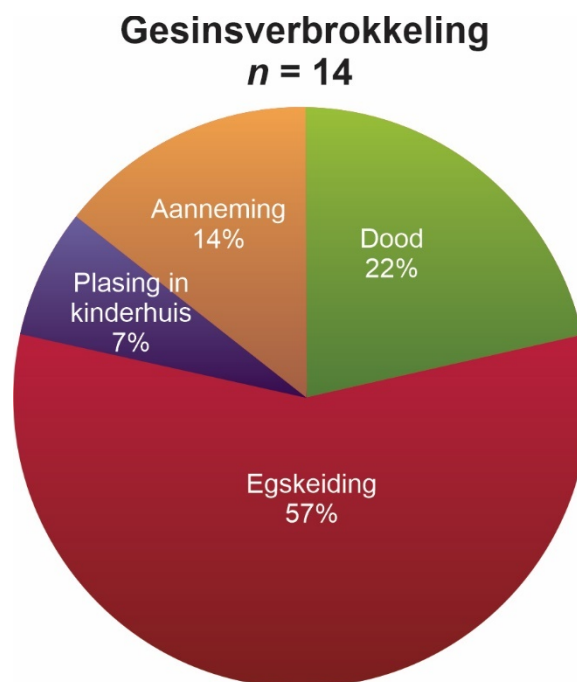
Volgens Bronfenbrenner en Morris (2006:793–828) se bio-ekologiese sisteem-ontwikkeling vorm die mikrosisteem die binneste sisteem of konteks (kern) waarbinne die kind (individue) sentraal geplaas is en waarmee hy oor die langtermyn die meeste direkte kontak het. Dit sluit die gemeenskap waarbinne die kind beweeg, sy familie, sy kerk, sy skool, sy vriende en sy portuurgroep in (Bronfenbrenner, 1989:189–191). Hierdie sisteem het die meeste direkte en sterkste invloed op die kind omdat dit die konteks is waarbinne die kind elke dag beweeg (Bronfenbrenner & Ceci, 1994:569). Die ouers se ouerskappraktyk het dus 'n direkte invloed op die kind se gedrag. Baumrind (1971:1–103) se ouerskapstylmodel is gebruik om die tipe ouerskappraktyk wat die ouers toepas en die mate waartoe dit oorsaaklik tot hierdie leerlinge se aggressiewe gedrag bydra, te bepaal; dus, die invloed van die ouerhuis binne die mikrosisteem.

Gedrag is altyd in 'n konteks verweef en dit word die beste binne daardie konteks verstaan (Pileggi, 2017:2; Van der Merwe et al., 2012; Miller & Tolan, 2019:145). Gedrag is die resultaat van die interaksie tussen die individu en die konteks (die kind se ouerhuis) waaraan hy blootgestel is (Pillay & Terlizzi, 2009:491). Die invloede van die ouerhuis wat oorsaaklik tot die aggressie van leerlinge met MID bydra, word vervolgens bespreek.

6.2.1 SUBTEMA 1: GESINSVERBROKKELING EN VERLIES

6.2.1.1 DATA-INTERPRETASIE

Uit die ontleding van die data blyk dit dat die meerderheid deelnemers in hersaamgestelde gesinne of enkelouergesinne woon (kyk Figuur 6.2). Net een deelnemer woon steeds in haar gesin en word nie in hierdie figuur in berekening gebring nie.



Figuur 6.2: Gesinsverbokkeling

Net twee van die 15 deelnemers (13%), Amy en Karin, woon by hul biologiese ouers, alhoewel Karin vir 'n tydperk van vier jaar uit haar gesin verwyder is en in 'n kindershuis geplaas is. Twee van die 15 deelnemers (13%), Fanie en John, woon by albei hul

aanneemouers. Drie van die 15 deelnemers (20%) se gesinne is beïnvloed deur die afsterwe van 'n ouer/s. Albei Philemon se ouers is in een jaar oorlede toe hy omtrent een jaar oud was en hy is deur sy ouma grootgemaak. Mandla en Lyla se pa's is in 2018 oorlede. Al drie hierdie deelnemers moes die verlies van 'n ouer/s verwerk en moes in 'n nuwe, enkelouer-familiestruktuur aanpas waar die vadersfiguur afwesig is.

Agt van die 15 deelnemers (57%), Kobus, Jack, Michelle, Hanro, Petrus, Sophy, Mary en Neville, se ouers is van mekaar geskei en hulle woon in hersaamgestelde gesinne. Hierdie deelnemers moes, benewens die verwerking van die verlies van 'n ouer, ook in hul nuwe gesinstrukture by stiefouers en stiefsibbe aanpas.

Terwyl Kobus by sy biologiese ouers gewoon het, het sy ma sy pa verlaat en sy pa se broer as haar nuwe vriend geneem. Vir 'n lang tydperk het hulle almal saam in dieselfde huis gewoon en is Kobus aan 'n problematiese gesinsverband blootgestel. In dié situasie was hy nie net daaglik in kontak met sy biologiese pa en sy ma se nuwe vriend nie, maar hy moes ook daaglik toesien hoe sy ma deur haar vriend aangerand word. Kobus, sy pa, broer en suster het ten tyde van die onderhoud uit die huis getrek en op hul eie gaan woon. Sy pa is nou 'n enkelouer vir die gesin en sy ouer broer moet sy pa finansiële ondersteun. Kobus beleef dat dit dikwels finansiële nie met hulle goed gaan nie en hy beleef voortdurend kommer oor sy ma wat nou alleen saam met haar gewelddadige vriend woon. Hy voel verantwoordelik vir haar.

Jack se ouers is geskei en hy woon afwisselend by sy biologiese pa en sy ma en stiefpa. Dit blyk dat hy net willekeurig tussen die twee huise beweeg. Albei sy biologiese ouers is weer getroud, maar sy pa se tweede vrou het hom verlaat en hy woon nou alleen. Daar kan aanvaar word dat Jack, benewens die trauma van egskeiding ook die verlies aan stabiliteit en veiligheid beleef het, omdat hy voortdurend tussen die ouerhuise wissel en telkens aan verskillende ouerskappraktyke blootgestel word – wat vir hom net verwarring kan veroorsaak.

Michelle se ouers is geskei en albei is weer getroud. Sy woon afwisselend by die biologiese ouers. Haar ma was, ná die egskeiding van haar pa, in 'n lesbiese verhouding

betrokke. Michelle het dus nie net gesinsverbokkeling en die verlies van haar pa beleef nie, maar ook die problematiek van haar ma se lesbiese verhouding. Sy woon tans steeds in hersaamgestelde gesinne waartussen sy, blykbaar volgens haar keuse, dikwels wissel. Sy het dus nie die stabiliteit en veiligheid van een gesin aan wie sy sterk gebind is nie. Telkens as sy tussen die gesinne wissel, beleef sy verskillende ouerskappraktyke en dissiplinepraktyke wat vir haar verwarring en onsekerheid kan skep.

Petrus woon saam met sy ma, ouma en jonger suster, en het dikwels kontak met sy biologiese pa. Petrus moes die skeiding met sy pa verwerk en in 'n nuwe gesinsverband aanpas waar sy ouma, benewens sy ma, 'n beduidende rol in sy opvoeding vervul. In die afwesigheid van sy pa is sy ma dus nie die sterker figuur in sy opvoeding nie, want sy laat sy ouma toe om ook deel daaraan te hê. Hy moes dus nie net die verlies van sy pa verwerk nie, maar ook in 'n gesin aanpas waar sy ouma deel het in sy opvoeding. Dit het moontlik onveiligheid en verwarring by Petrus geskep.

Sophy bly by haar ma en stiefpa, maar as haar ma uitstendig is, woon sy vir lang tye by haar ouma. Sy noem dat haar ma hierdie gesin ook finansiëel moet onderhou. Sophy woon dus eintlik in twee gesinne: haar ma en stiefpa se huis en haar ouma se huis wat vir haar 'n problematiese situasie is. Sy dui aan dat sy haar ouma se huis "haat" en dat daar baie konflik is. Sy het net telefoniese kontak met haar biologiese pa wat nou sy tweede vriendin het. Die kontak geskied ook eensydig, want dit kom altyd van Sophy se kant af en daarom beleef sy dat hy haar verwerp het. Sy beleef ontstabiliteit en verwarring omdat sy voortdurend tussen woonhuise moet wissel en nie 'n veilige binding binne een gesin beleef nie. Sy word telkens aan ander reëls en waardes in die verskillende huishoudings blootgestel.

Neville woon saam met sy ma en sy twee broers, terwyl sy pa ver van hulle af in 'n ander deel van die stad woon. Hy het nie kontak met sy pa nie en hy moes, benewens die trauma van egskeiding tussen sy ouers en die verlies van sy pa, ook by die uitdagings van 'n enkelouergesin aanpas.

Hanro woon by sy biologiese ma en stiefpa. Hy het verwerping deur sy biologiese pa

beleef, wat in 18 jaar glad nie met hom kontak wou maak nie.

Mary se pa en ma is geskei en sy en haar gesin woon by haar grootouers. Mary beleef dat die grootouers baie liever is vir hul ander kleindogter wat ook by hulle inwoon as vir haar en haar boetie. Haar pa is met haar stiefma, wat 'n dogter uit haar vorige verbintenis het, getroud. By haar pa beleef sy ongelukkigheid. Haar stiefma het aanvanklik alle kontak tussen Mary en haar pa verbied. Sy laat nou kontak toe, maar behandel Mary verbaal baie sleg. Haar stiefsuster laat ook toe dat haar stiefma haar valslik beskuldig van dinge wat die stiefsuster doen. Mary moes nie net die trauma van 'n egskeiding verwerk nie, maar moes ook die verlies van haar pa, haar woonhuis en woonbuurt verwerk. Sy moes by 'n nuutsaamgestelde gesin aanpas wat uit haar eie familie, haar grootouers en 'n oom bestaan. Binne hierdie gesin beleef sy ongelukkigheid, verwerping deur die grootouers, onstabiliteit as gevolg van haar ma se onstabiele toestand en sy voel dat haar gesin nie hier "hoort" nie. Haar wens is dat sy, haar ma en boetie weer op hul eie in hul eie huis kan bly. Sy voel dat dit vir hulle stabiliteit en geluk sal bring.

Opsommend kan gestel word dat net een deelnemer nie die gevoel van verlies en skeiding van ouers beleef het nie. Die ander 14 deelnemers (93%) het almal verlies ervaar – deur egskeiding, die dood, of tydelike verwydering. Skeiding van die ouer/s word as 'n baie stresvolle gebeurtenis vir 'n kind beskou. Hierdie deelnemers moes binne nuwe gesinsamestellings soos enkelouergesinne, of by 'n stiefouer en/of stiefsibbe en ook soms in 'n nuwe woonhuis, nuwe woonbuurt en dikwels 'n nuwe skool, aanpas. Skeiding en verlies het by die deelnemers 'n gevoel van onsekerheid, onveiligheid en onstabiliteit geskep en daartoe gelei dat hulle nie meer die sterk binding van 'n familie en die geluk binne hul gesinne ervaar nie (kyk ook par. 5.2.1.4). Van die deelnemers het aangedui dat hulle ouers finansiële swaarkry en sommige (soos Fanie en Kobus) voel dat hulle 'n finansiële las vir hul ouers is. Sommige van die deelnemers moes nie net by nuwe uitgebreide families aangepas het nie, maar ook by wisselende ouerskappraktyke en beperkte leefruimtes (Karin wat saam met ander familie in 'n klein wendyhuis woon; Mary wat by grootouers moes aanpas; Petrus wat by sy ouma moes aanpas). Die kleiner leefruimtes kan tot frustrasie en aggressie by die deelnemers lei. Van die deelnemers wie

se ouers geskei is, het ook minder kontak met die nietoesighoudende ouer, omdat hulle ver van mekaar af woon.

Die nuwe aanpassings het besondere uitdagings aan die leerlinge met MID gestel. Hierdie leerlinge beleef nie net inperkinge op intellektuele gebied nie, maar ook probleme met aanpassings, sosiale, emosionele en morele ontwikkeling (kyk par. 2.2). Die nuwe gesinsverbande het ook aanpassings met ander ouerskappraktyke en -style teweeggebring wat spanning vir hierdie kinders veroorsaak het. Sommige deelnemers wissel voortdurend tussen twee ouerhuise, of moet weens hulle ouers se werksomstandighede aanpas by die persoon in wie se sorg hulle gelaat word. Hierdie deelnemers beleef onstabiele. Uit die inligting in hul leerderprofile blyk dit dat sommige deelnemers se selfvertroue gebrekkig is, hulle 'n negatiewe selfbeeld het, tekens van angstigheid en aggressie toon en dit moeilik vind om nuwe verhoudings te skep. Hierdie deelnemers ervaar ook emosionele onstabiele en het dikwels onverwerkte emosies wat nie altyd deur die ouers raakgesien word nie.

6.2.1.2 LITERATUURKONTROLE: DIE INVLOED VAN GESINSVERBROKKELING EN VERLIES OP DIE AGGRESSIEWE GEDRAG VAN LEERLINGE MET MID

Volgens Bronfenbrenner se bio-ekologiese teorie wat die raamwerk vir hierdie studie vorm, het die ouerhuis en familie die belangrikste invloed op die kind (Bronfenbrenner, 1979; 1992:187–249). Ouers as die primêre versorgers vorm noue bande met die kind en voldoen aan sy fisiese en emosionele behoeftes en ondersteun en begelei hom in sy sosialisering- en ontwikkelingsprosesse. Die ouers moet vir die kind 'n veilige, stabiele omgewing skep waar hy geborge en geliefd kan voel. Hierdie stabiliteit wat die deelnemers aan hierdie studie moes ervaar is deur verbrokkeling van hul gesinne geraak en het 'n gevoel van verlies by hulle gelaat.

Verlies van 'n ouer, deur egskeiding, tydelike verwydering of die dood word as 'n spanningsvolle gebeurtenis vir die kind beskou (Perales, Johnson, Baxter, Lawrence & Zubrick, 2017:423; Gustavsen, Nayga & Wu, 2016:483). Die ouers én die kinders moet op verskeie vlakke van hul lewens aanpassings maak (Calkins, Blandon, Williford & Keane, 2007:675–677). Volgens Moen (2017:164) ervaar elke persoon verlies op 'n

unieke manier. Verlies is wanneer iets of iemand wat 'n belangrike rol in 'n persoon se lewe gespeel het, nie meer daar is nie. Die kind wat 'n ouer verloor, ervaar dikwels magteloosheid en emosionele pyn.

Egskeiding, en ook die dood van 'n ouer, kan 'n tydperk van ontwrigting vir kinders wees omdat hulle nou net saam met een ouer woon. Dit gaan dikwels gepaard met verandering van woonhuis en woongebied en soms ook nuwe skole en nuwe sosiale netwerke (Chae, 2016:1745; Corak, 2001:682; Gertler, Levine & Ames, 2004:211; Steele, Sigle-Rushton & Kravdal, 2009:553). Booth en Amato (2001:197–198) bevind dat 46% van jong volwassenes onthou dat hulle in die eerste jaar na die egskeiding verhuis het en 25% moes in nuwe skole aanpas. Dikwels moet die toesighoudende ouer meer tyd aan buitemuurse werk bestee om finansieel te oorleef, wat beteken dat daar minder tyd saam met die kinders is (Gustavsen et al., 2016:475–476; Leturcq & Panico, 2019:921; Goisis, Özcan & Van Kerm, 2019:788). Minder kontaktyd met die kind kan daartoe lei dat daar nie voldoende kontrole en beheer oor die kind se aktiwiteite is nie (Chae, 2016:1745; Leturcq & Panico, 2019:923). Ouers wat 'n lewensmaat verloor se stresvlakke is dikwels ook hoër: hulle moet nie net die verlies van 'n maat verwerk nie, maar ook die verlies aan ondersteuning van 'n huweliksmaat en dikwels finansiële gebrek (Chae, 2016:1745–1746; Leturcq & Panico, 2019:923). As gevolg van die ouer se hoër stresvlakke is hulle nie altyd daartoe in staat om voldoende aandag en tyd aan hul kinders te gee nie, wat tot die ontwikkeling van gedragsprobleme by die kind kan aanleiding gee (Goisis et al., 2019:788–789). Hierdie ouers toon dikwels wisselvallige ouerskappraktyke omdat hulle nie altyd die energie of tyd het om dissipline konsekwent toe te pas nie. Hulle is nie altyd daarvan bewus dat kinders stokkiesdraai, nie huiswerk doen nie of dat hulle nie met hul akademie byhou nie en hul punte verswak (Johnsen, Litland & Hallström, 2018:42).

Skeiding hou dikwels vir die kinders en die ouers nie net sielkundige nie, maar ook liggaamlike probleme in (Fransson, Låftman, Östberg, Hjern & Bergström, 2018:861–862). Na 'n skeiding beleef kinders dikwels depressie, angstigtheid, gespannenheid, slaapstoornisse, eensaamheid, eetstoornisse, kopseer, maagpyn, gebrekkige konsentrasie, ongelukkigheid en lighoofdigheid. Die kans dat hulle gedragsprobleme en gepaardgaande ander antisosiale gedrag gaan toon, is ook groot (Johnsen et al.,

2018:44; Goisis et al., 2019:787). Daarbenewens word kinders soms voor die egskeiding reeds vir 'n redelike tyd blootgestel aan die negatiewe gebeure wat tot die egskeiding aanleiding gee – konflik en soms geweld tussen ouers, swak ouerskappraktyke en swak selfbeheer deur die ouers (Perales et al., 2017:423). In die geval van die dood van 'n ouer, word die kind dikwels aan die ouer se lang en uitgerekte siekte blootgestel. Kinders word dikwels ook nie emosioneel op die egskeiding voorberei nie, en hulle reageer met angs, woede, spanning, skok en ongeloof (Kelly & Emery, 2003:353), terwyl hulle probeer om van die situasie sin te maak. Kinders voel dikwels geïsoleerd en kan selfs kognitiewe en emosionele verwardheid beleef (Kelly & Emery, 2003:353–356; Dunn, Davies, O'Connor & Sturgess, 2001:273). Na 'n egskeiding verskil die ouers dikwels oor wie die kinders moet versorg en oor die hoeveelheid kontaktyd vir die nietoesighoudende ouer. As gevolg van konflik wat na die egskeiding kan voortduur, weerhou die toesighoudende ouer dikwels die kind van kontak met die nietoesighoudende ouer (Kelly & Emery, 2003:355). Dunn et al. (2001:272–273) bevind dat 23% van die ouers glad nie met hul kinders oor die egskeiding gepraat het nie, en 45% van die kinders het aangedui dat hulle ouers dit in net een of twee sinne gedoen het ("Your dad is leaving"). Net 5% het aangedui dat hul ouers hulle voor die tyd ingelig het en met hulle daaroor gepraat het.

Dat een ouer die huishouding na 'n egskeiding skielik verlaat, veroorsaak baie spanning by die kind. Terwyl die regsaspekte van die egskeiding uitgesorteer word, sien die kind die een ouer soms vir 'n lang tydperk nie. Vir kinders wat sterk aan die ouer gebind was, veroorsaak dit meer spanning en is dit vir die kind 'n baie pynlike tydperk van verlies (Kelly & Emery, 2003:353). Daarby is die verdeling van die kind se ouerhuis tussen twee huishoudings baie spanningsvol. Hulle moet skielik in 'n vreemde huishouding (met een biologiese ouer en/of 'n stiefouer), met onbekende skedules en in 'n nuwe omgewing, wat nie vooraf met hulle bespreek is nie, aan- en inpas (Smart & Neal, 2000:164). Hulle moet besluit oor watter klere, speelgoed en ander persoonlike items vir kontaktydsessies na die nuwe huishouding geneem word en watter items in die ouerhuis moet agterbly.

Ouerlike konflik wat na die egskeiding voortduur bring nog meer spanning vir kinders, veral as die ouers die kind gebruik om boodskappe aan mekaar oor te dra of 'n ouer in die kind se teenwoordigheid gekritiseer of verkleineer word (Kelly & Emery, 2003:353).

Voor die egskeiding is daar dikwels soveel spanning tussen die ouers dat hulle nie behoorlike ouerskappraktyke toepas nie. Veral moeders in hoë konflikhuwelike is minder warm, meer verwerpend, gebruik strenger dissipline terwyl vaders weer geneig is om hulle meer uit die ouer-kind-verhouding te onttrek (Kelly & Emery, 2003:354; Krishnakumar & Buchler, 2000:25–26). Na 'n egskeiding of die dood van 'n ouers beleef die kinders die toesighoudende ouer dikwels as afwesig, depressief, ontwrig en gedisorganiseer. Dit plaas die kind in die gevaar om emosionele, sosiale en akademiese probleme te ontwikkel (Kelly & Emery, 2003:354–355). Die eerste paar jaar na die egskeiding of die dood van 'n ouer se lewensmaat is ouerskap dikwels gebrekkig, want die ouers worstel met hulle eie emosionele probleme, moet enkelouerskap met werkverpligtinge versoen en moet ook die kinders se onverwerkte emosies as enkelouer hanteer (Kelly & Emery, 2003:356). Die kind is dikwels vir die ouer die enigste emosionele steunpilaar.

Kinders ervaar ook nie net die verlies van die ouer nie, maar ook die verlies van vriende en ander familieledede (soos neefs, niggies, ooms, tannies, grootouers). Die kind sien die nietoesighoudende ouer net vir 'n beperkte tyd en soms word hy minder belangrik in hul lewens en bestaan daar nie meer so 'n sterk band tussen die ouer en die kind nie (Kelly & Emery, 2003:356; Warshak, 2000:83). Na die egskeiding is daar dikwels minder geld beskikbaar – wat ook vir die kinders spanningsvol is (Fomby, Goode, Mollborn, 2016:9; Clark-Stewart, Vandell, McCartney, Owen & Booth, 2000:304). Spanning by kinders word ook verhoog as hulle ouers 'n nuwe maat ontmoet en weer trou of net saamwoon (Kelly & Emery, 2003:355).

Skeiding verhoog die risiko van aanpassingsprobleme by kinders en hulle loop 'n groter risiko dat daar gedrags-, sosiale en akademiese probleme kan ontstaan (Kelly & Emery, 2003:355). Verskeie navorsingstudies het bevind dat aggressiewe gedrag meer dikwels by kinders voorkom wat in 'n stieffamilie of by enkelmoeders woon (Fomby et al., 2016:2, 9; Ram & Hou, 2003:309; Halpern-Meekin & Tach, 2008:435; Tillman, 2008:88).

Intellektuele disfunksie word gekenmerk deur beperkinge in intellektuele funksionering én aanpassingsgedrag (kyk ook par. 2.2) (Rogers et al., 2018:32–34; Reid et al., 2015:6).

Sigstad (2014:188) bevind dat kinders met intellektuele disfunksie dikwels moeiliker hanteerbaar is omdat hulle soms in hulle interaksies vreemd optree, hulle sosiale leidrade nie altyd korrek verstaan nie en hulle sosiale vaardighede oor die algemeen swak is (Taylor, 2002:58; Rogers et al., 2018:32–34). As daar in ag geneem word dat egskeiding reeds met spanning en moontlik mislukte verhoudings gepaard gaan, maak dit die aanpassing vir 'n intellektueel disfunksionele kind in 'n hersaamgestelde gesin uiters moeilik en uitdagend. Daar kan aanvaar word dat die aanpassings vir hierdie kinders en hulle nuwe stiefouers redelike problematies is (Molteno et al., 2001:515; Kiernan et al., 2019:176). Hierdie kinders is dikwels onvoorspelbaar in hulle reaksies, reageer negatief op verandering en is dikwels geïrriteerd (Salekin et al., 2010:98). 'n Verdere eienskap van hierdie leerlinge is dat hulle ander nie maklik aanvaar nie en dit kan die aanpassing in 'n hersaamgestelde gesin baie moeilik maak (Gerard & Buehler, 2004;1832). Kiernan et al. (2019:179) bevind in 'n ondersoek in Engeland dat kinders met intellektuele disfunksie hoë eise aan hul families en versorgers stel en dat dit tot hoë vlakke van spanning by die familieledede lei. Baker et al. (2003:217–218) verduidelik dat intellektuele disfunksie wat met emosionele en gedragprobleme gepaardgaan (hy verwys daarna as "dual diagnosis"), vir ouers uitdagend is en tot spanning lei. Azeem, Dogar, Shah, Cheema, Asmat, Akbar, Kousar en Haider (2013:290) bevind in 'n ondersoek in Pakistan dat 50% van die ouers van kinders met intellektuele disfunksie aan ernstige stres en twee-derdes aan depressie ly. Hierdie ouers ervaar soms sosiale isolasie en teleurstelling met hulle eie lewens (Azeem et al., 2013:290).

Alhoewel daar baie negatiewe gevolge vir die kind kan wees, kan egskeiding ook positiewe uitkomstevir die kind hê. Die potensiële negatiewe gevolge van ouerlike konflik of misbruik kan deur ouerlike skeiding omgekeer word. In 'n aantal studies is bewys dat, in gevalle van ernstige ouerlike konflik of misbruik, egskeiding positiewe gevolge vir die kinders se gedrag en welstand inhou (Gustaven et al., 2016:475; Morrison & Coiro 1999:626–627; Jekielek, 1998:905).¹³

Dit blyk dat die meerderheid deelnemers aan hierdie studie verlies as 'n baie stresvolle tydperk beleef het en sommige toon steeds onverwerkte emosies as gevolg van die

¹³ Positiewe uitkomstevir ná 'n egskeiding is nie in hierdie studie bevind nie.

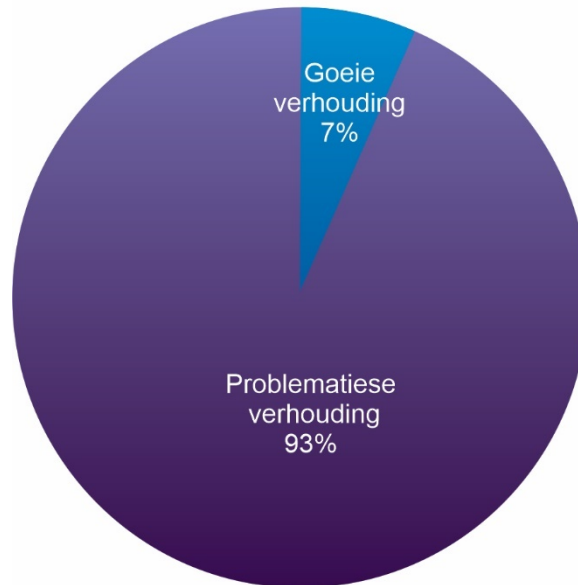
gebeurtenisse. Navorsing het getoon dat ervarings vroeg in die kind se lewe ernstige gevolge vir die persoon se latere lewe kan inhou (Amato & Anthony, 2014:370; Kvarme, Helseth, Saeteren & Natvig, 2010:791) (kyk ook par. 2.4.4). Verlies en rou is oor die algemeen stresvolle situasies en indien dit nie met empatie en begrip hanteer word nie, kan sielkundige probleme soos aggressie, angs, depressie en antisosiale gedrag ontwikkel (Amato & Anthony, 2014:372–373; Corak, 2001:682–683; Gertler et al., 2004:211–212; Steele et al., 2009:555). Indien die oorblywende ouer die kind nie in die hantering van sy verlies bystaan nie, kan verskeie gedragsprobleme ontwikkel (Sillekens & Notten, 2020:1–2). Dit blyk uit hierdie studie dat egskeidings, die dood en tydelike verwydering uit die ouerhuis, sistemies kon bydra tot hierdie deelnemers se gedragsuitvalle. Die ouerhuis wat vir die kind standvastigheid, veiligheid en stabiliteit moet bied, is deur skeiding nadelig beïnvloed en daar kan aanvaar word dat dit 'n uitwerking op die kind se gedrag het. Daar kan aanvaar word dat hierdie kohort, wat nie die hoogste vlak van kognitiewe ontwikkeling (Piaget, 1972:1–12) gaan bereik nie, die gevolge van skeiding van die ouers as baie negatief ervaar het. Indien die ouers hulle nie in die verwerking van die traumatiese gebeure ondersteun en begelei nie, kon die gevolge vir hulle nog meer nadelig wees. Die mate waartoe hulle ondersteuning van hul ouers gekry het, word in paragraaf 6.3 bespreek.

6.2.2 SUBTEMA 2: PROBLEMATIESE BINDING MET DIE MA

6.2.2.1 Data-interpretasie

Elf van die 15 deelnemers het 'n vadersfiguur in hul lewens gehad waarvan nege (83%) hul verhoudings met hul pa's as baie goed beleef het (kyk par. 5.2.1.2). Daarteenoor het net een deelnemer (7%) haar verhouding met haar ma as goed beleef. Die meerderheid deelnemers (93%) het dus problematiese binding met die ma ervaar. Ek het binding met die pa daarom nie as 'n faktor geïdentifiseer wat tot die leerlinge met MID se aggressiewe gedrag kon bydra nie, maar wel die verhouding met hul ma's. In Figuur 6.3 word die deelnemers se verhoudings met hul moeders weergegee. Vir die doeleindes van hierdie studie word Philemon se ouma as sy ma beskou, aangesien sy hom na sy ouers se dood, toe hy ongeveer een jaar oud was, versorg het.

Problematiese binding met die ma



Figuur 6.3: Problematiese binding met die ma

Lyla was die enigste deelnemer wat van mening was dat sy en haar ma 'n baie goeie, oop verhouding gehad het en dat sy haar enigiets kon vertel. Die ander deelnemers (93%) het problematiese bindings met hul moeders beleef – wat gewissel van baie swak tot geen verhoudings nie.

Alhoewel Fanie 'n goeie verhouding met sy aanneemma het, het hy gevoel dat sy biologiese ma en pa hom verwerp het. Hy is deur sy aanneemouers, wat ook vriende van sy ma was, aangeneem toe hy drie maande oud was. Sy biologiese ma is oorlede toe hy sewe jaar oud was. Hy het gevoel dat sy hom wel kon gekontak het indien sy wou. Hy het sy biologiese ma egter as iemand beskou wat hy nie "wou ken nie" want, volgens wat aan hom vertel is, het "sy by elke man wat sy teëkom geslaap". Hy het 'n redelike goeie verhouding met sy stiefma, alhoewel hy haar as baie streng beskou en sy hom slaan as hy verkeerd optree. Hy het aangedui dat sy al oud is en soms as sy ouma gesien word. Hy neem haar kwalik omdat sy nie vir hom die volle waarheid oor sy aanneming vertel het nie en as gevolg daarvan beleef hy vir etlike jare verwerping deur sy biologiese en aanneemfamilie (kyk par. 6.2.3). Fanie beleef ook verwerping deur sy biologiese ouers, want hy voel dat daar voldoende tyd was wat hulle met hom kon kontak maak indien hulle hul eie kind sou wou leer ken. Hy beleef ook verwerping deur sy ouer stiefbroer wat, toe

Fanie klein was, sy ouers voortdurend gemaan het om nie vir Fanie lief te wees of té geheg aan hom te raak nie. Hy het dit herhaaldelik gesê en is nie deur die ouers tereggewys nie. Die ouers het dus nie die nodige begrip vir en empatie met Fanie getoon nie.

Kobus het tot onlangs by sy biologiese ma en haar vriend (sy biologiese pa se broer), sy biologiese pa, sy broer en suster gebly. Sy ma se vriend mishandel sy ma fisies. As gevolg van hierdie omstandighede, het Kobus, sy pa, sy broer en suster na 'n ander huis getrek. Kobus het voorheen ook by sy ouma gebly, maar hy kan nie onthou wanneer dit was nie. In Kobus en sy ma se verhouding is hy die meer volwasse en sterker persoon omdat hy dit as sy verantwoordelikheid beskou om sy ma teen haar gewelddadige vriend, wat haar telkens met die vuus aanrand, te beskerm. Ek het waargeneem dat dit vir hom 'n baie sensitiewe saak was en hy het vir my gewys hoe stukkend sy vuiste was soos hy sy ma se vriend geslaan het. Hy was egter van mening dat sy ma "dit soek". Op my vraag wat sy soek, het hy geantwoord dat sy geslaan wil word. Hy het aangedui dat sy biologiese pa sy ma net een keer geslaan het, terwyl sy ma sy pa, in die kinders se teenwoordigheid, verskeie kere in die verlede aangerand het. Hy het genoem dat sy ma die aggressiewe tipe is wat baie vinnig kwaad word en dan vinnig baklei – "sy gooi altyd die eerste shot". Hy het haar vriend beskryf as iemand wat vinnig dronk word – "hy vat twee biere dan is hy stukkend" – waarna hy gewelddadig word en sy ma aanrand. Tog meen hy dat sy ma 'n goeie persoon is wat hom elke dag kontak. Hy beskryf haar as een wat "net laat gaan, let go". Sy stel nie reëls en beperkinge vir haar kinders nie. Kobus se ma stel hom en sy sibbe nie net aan iemand bloot wat alkohol misbruik nie, maar wat ook geweld teen vroue gebruik. Syself stel ook 'n problematiese voorbeeld deurdat sy mans aanrand. Kobus meld dat hy nie daarvan hou om by sy ma te kuier as haar mansvriend tuis is nie. Om die probleem op te los en hom in staat te stel om wel kontak met haar te hê, het hy die leiding geneem en voorgestel dat hulle op 'n ander plek, byvoorbeeld 'n "milkshake-plek", ontmoet, maar dit het nog nie gerealiseer nie. Sy ma belowe hom dikwels dat sy die vriend sal los, maar hy besef dat sy dit sê sonder om dit te bedoel. Volgens hom het sy al dikwels in die verlede sulke beloftes gemaak, maar hy weet dat sy nie haar beloftes nakom nie. Dit veroorsaak baie onstabieliteit, onsekerheid en aggressie by hom, want sy ma wil nie uit haar mishandelde omgewing wegbreek nie en telkens

word dit sy verantwoordelikheid om haar te beskerm. Hy het ook gemeld dat sy ma al verskeie mansvriende gehad het. Die voorbeeld wat hy dus kry is een van onstabiele verhoudings wat nie lank hou nie. Dit kan die oorsaak wees van die onbetroubaarheid wat in sy LP aangeteken is (kyk par. 5.2.2). Kobus belewe dat sy ma hom verwerp het omdat sy klaarblyklik haar mansvriende bo haar biologiese kinders verkies (kyk par. 6.2.3).

Michelle erken openlik dat sy geen verhouding met haar ma het nie. Sy het gesê dat sy en haar ma nie "close" is nie. Sy is van mening dat sy haar aggressiewe en gewelddadige geaardheid van haar ma geërf het. Sy beskryf haar ma as 'n "harde persoon" wat baie onregverdig teenoor haar optree. Sy beleef verwerping omdat haar ma haar suster bo haar verkies en dié al haar ma se aandag geniet (kyk par. 6.2.3). Michelle het aangedui dat sy graag dieselfde "bonding" as haar suster met haar ma wil hê. Michelle raak baie ontsteld as haar suster haar ma vloek en dan rand sy haar suster aan. Sy het gesê dat sy blind raak van woede, en by een geleentheid nadat haar suster weer haar ma gevloek het, het sy bo-op haar suster gaan sit en haar aanhoudend met haar vuiste geslaan. Haar ma is onbewus van die feit dat sy haar suster so haat, maar Michelle het genoem dat sy dit nie as belangrik geag het om haar ma daarvan te vertel nie. Haar verhouding met haar ma was so swak dat sy ook nie die vrymoedigheid gehad het om haar ma te vertel dat sy swanger was en die baba verloor het nie. Sy het 'n tannie van haar gekontak wat haar vir mediese behandeling geneem het. Sy het 'n tweede keer vermoed dat sy swanger is, en sy het só hierop gereageer: "My verhouding met my ma is te swak en ek stel nie belang om haar te vertel nie". Ek het uit haar liggaamstaal, stemtoon en gesigsuitdrukking waargeneem dat sy nie van haar ma hou nie, dat daar geen band tussen hulle bestaan nie en dat sy voorgee dat dit haar nie emosioneel raak nie. Sy het gesê dat sy haar ma nie van die swangerskappe vertel het nie omdat sy te bang was dat haar ma haar van die huis af sou wegjaag. Sy het aanvanklik ook nie vir haar ouers vertel dat hul tuinwerker haar eendag na skool verkrag het nie. Haar vriend het haar ooreed om hulle te vertel aangesien die tuinwerker steeds vir hulle gewerk het, maar haar ouers het haar nie geglo nie. Michelle het die tannie weer eens gekontak wat haar vir MIV-behandeling geneem het en haar gehelp het om kontrasepsie te bekom. (Michelle het die verkragting en die angsaanvalle wat sy daarna, en nog steeds, beleef, baie breedvoerig aan my beskryf.)

Sy het genoem dat sy nie teenoor haar ma kan "oopmaak" nie en dat daar geen ma-dogter-verhouding tussen hulle is nie – iets wat sy tog begeer. Sy is baie ongelukkig, want sy voel dat as sy haar ma per geleentheid met sekere goed vertrou, dit vertroulik hanteer moet word. Haar ma vertel egter altyd haar stiefpa daarvan en dan ontaard dit in 'n familiegeveg. Sy voel dus dat sy haar ma nie kan vertrou nie. Michelle het aangedui dat haar ma, voordat Michelle met skool begin het, in 'n lesbiese verhouding betrokke was. As haar ma en die vriendin gaan werk het, is sy in die sorg van 'n man gelaat. Die man het haar seksueel gemolesteer (sy kon nie die detail aan my beskryf nie). Sy het nie geweet hoe om dit vir haar ma te vertel nie en sy sê sy het nie geweet hoe om dit te hanteer nie. Sy het genoem dat dit alles (verkragting deur tuinwerker, molestering deur oppasser, ma met wie sy nie 'n verhouding het nie, suster wat sy haat) tot haar aggressie en woede bydra. Sy erken dat sy dan maklik by die skool ontplof as iemand haar net in die geringste mate uitlok. Na die onderhoud het ek Michelle by die skool se sielkundige vir verdere hulp aangemeld.

Petrus se verhouding met sy ma was swak. Hy het sy ma beskryf as iemand wat nie van gesels hou nie en gevolglik kommunikeer hulle nie met mekaar nie. Sy ma en ouma hou, volgens hom, net van huis skoonmaak en die huis is altyd silwerskoon. Dit is die enigste beeld wat hy oor sy ma kon gee – iemand wat heeldag huisskoonmaak en nie van praat hou nie. Daar is dus 'n baie swak verhouding tussen seun en ma. Hy voel dat sy ma hom nie verstaan nie en hy sal nie sy probleme met haar bespreek of inligting met haar deel nie. Hy sal ook nie iets met sy ouma bespreek nie, want hy sien haar as iemand met outydse reëls. Sy ma en sy ouma stel wel vir hom reëls en hulle is veral baie streng daarvoor dat hy nie mag rook of drink nie. Petrus het nie goeie binding met sy ma nie, want hy beleef haar as emosioneel afwesig; daar is geen kommunikasie tussen hulle nie en sy ma laat toe dat sy ouma deel van die moeder-seun-verhouding uitmaak. Dit veroorsaak verwarring en onsekerheid en 'n gevoel van onveiligheid by hom.

Karin meld dat daar geen verhouding tussen haar en haar ma bestaan nie. Sy beskryf haar ma as "baie lui en geldgierig". Op my vraag hoe haar ma dan geldgierig is, het sy verduidelik dat as daar nie geld is om benodigdhede te koop nie, haar ma baie kwaad word en dan "nie lekker [is] nie". Sy baklei dan met almal. Karin beskryf haar ma as baie

lui en sy voel dat sy al die werk in die huis moet doen, sonder enige positiewe terugvoering van haar ma. Ek het tydens die onderhoud waargeneem dat daar 'n negatiewe uitstraling uit Karin straal wanneer sy van haar ma praat – amper asof sy haar ma haat. Ek het ook waargeneem dat sy haar ma as minderwaardig ag en in 'n neerhalende toon van haar praat. Sy beleef haar ma nie as streng nie, maar soms stel sy tog sekere reëls wat Karin as onregverdig beleef. Sy voel dat haar ma 'n onderskeid tussen haar en haar suster tref en dat sy die ander kinders voortrek. Sy meen ook dat haar niggie, wat by hulle inwoon, haar ma se witbroodjie is. Karin beleef verwerping as haar ma vir hulle geskenke koop en sy niks kry nie. As sy haar ma daarvoor konfronteer, sê haar ma altyd dat dit is omdat sy die oudste is. Sy raak kwaad as haar ma onregverdig is, sy beleef verwerping en dan huil sy (kyk ook par. 6.2.3 oor verwerping). Sy kan nie maklik en openlik met haar ma praat nie en meen dat haar ma nie bevoeg is om vir haar raad te gee nie. Volgens Karin het sy haar aggressiewe geaardheid van haar ma geërf. Ek het waargeneem dat sy nie 'n begeerte of motivering het om haar aggressiewe gedrag te verander nie.

Sophy het haar ma as 'n baie sterk vrou beskryf. Sy en haar ma het 'n goeie, oop verhouding, haar ma verstaan haar en sy kan alles vir haar ma vertel. Sy en haar ma maak grappies met mekaar en hulle lag baie saam. Ongelukkig is sy en haar ma net kort rukkie saam, omdat haar ma vir lang tye uitstедig is. Sy beleef dat haar ma finansiëel baie swaarkry omdat sy nie net haar eie gesin nie, maar ook haar ouma, oom en tannie finansiëel moet onderhou. Sy sê dit is 'n baie moeilike situasie vir haar ma. Sy voel dat sy, as tiener, ook 'n las vir haar ma is. Toe ek haar daarvoor uitvra, verduidelik sy net "juffrou, you know how a teenager is". Dit blyk dat alhoewel sy en haar ma 'n goeie verhouding het, haar ma nie oor hulle finansiële posisie met Sophy praat nie – sy stel Sophy nie daarvoor gerus nie en verseker haar ook nie van 'n stabiele toekoms nie. Sy laat Sophy met 'n gevoel van angstigheid, onveiligheid en onstabielheid, wat hulle verhouding problematies maak. Sy help Sophy ook nie om die lang periodes wat sy afwesig is, te verwerk nie. Die problematiese verhouding tussen hulle word net versterk deurdat Sophy by haar ouma moet gaan bly as haar ma uitstедig is. Sy haat hierdie reëling, want daar is voortdurende konflik tussen haar ouma en haar oom. Indien sy wil uitgaan, vertel haar ma vir Sophy dat sy haar enigste kind is en dat sy nie weet hoe sy dit sal hanteer as Sophy iets moet oorkom nie. Sophy beleef dus aan die een kant

verwerping omdat haar ma haar teen haar sin vir lang tye in die sorg van haar ouma laat. Aan die ander kant is haar ma oorbeskermend, maar op 'n onredelike wyse. Dit veroorsaak dat Sophy 'n gevoel van verwardheid en negatiewe binding met haar ma beleef.

Mary se verhouding met haar ma is problematies, want sy beleef haar nie net as uiters streng nie, maar ook as emosioneel onstabiel. Sy meen haar ma is "nice", maar baie streng. Sy beleef haar ma as so streng dat sy nie sal waag om gunsies te vra of huisreëls te verbreek nie. Sy noem dat sy liever uit haar ma se pad bly wanneer sy kwaad is. Sy beskryf haar ma as buierig en dat haar emosies onvoorspelbaar wissel. As haar ma ongelukkig is, dan verwag sy dat die ander lede van die gesin ook ongelukkig moet wees; as haar ma gelukkig is, moet almal weer gelukkig wees en as sy depressief is, moet almal depressief wees. Mary meld dat sy dit moeilik vind om haar ma se voortdurende wisselende buie te hanteer en sy weet ook nie hoe om haar ma te benader nie. Sy voel dat sy eerder met haar ouma as met haar ma kan praat. (Die ouma, aan vaderskant, woon nie by hulle aan huis nie.) Tog voel Mary dat haar ma haar in 'n krisis (soos tienerswangerskap) sal bystaan en 'n plan sal maak om die krisis op te los. Mary se verhouding met haar stiefma is ook baie swak en dit laat haar met 'n negatiewe gevoel teenoor moederfigure – haar biologiese ma, haar stiefma en haar ouma aan moederskant – sy beleef dus nie 'n veilige binding met haar ma nie.

Alhoewel Amy en haar ma 'n redelike verhouding het, blyk dit uit haar leerderprofiel dat dit vir haar ma moeilik is om haar leerprobleme te aanvaar – veral nadat sy Graad 6 die derde keer in hoofstroomonderwys gedruip het. Sy voel ook dat haar ma vir haar geen beskerming teen haar pa en haar broer se gewelddadige optrede bied nie. Sy noem dat haar ma nie graag by die skool betrokke raak nie en sy woon geen ouergeleentheid by nie. Sy beleef dus 'n swak binding met haar ma en beskou dié as iemand by wie sy nie veiligheid, hulp, aanvaarding en gebondenheid beleef nie.

Neville beleef sy ma as baie streng en dat hy nie openlik met haar kan praat nie. Weens hul gebrekkige kommunikasie voel hy dat hulle nie 'n oop verhouding het nie en dat hy nie veilig voel om sake met haar te bespreek nie. Sy is onbetrokke by sy dissiplinerings en

sy straf hom nie self nie, maar verwag dat sy ouer broer (wat saam met hom in die skool is) dit moet doen. Sy dra dus haar verantwoordelikheid as ouer oor op 'n kind wat 18 jaar oud en nog self op skool is. Dit laat Neville sonder 'n sterk ouerfiguur op wie hy vir beskerming, veiligheid en aanvaarding kan vertrou.

Mandla dui aan dat hy 'n goeie verhouding met sy ma het, maar dat sy vir hom perke stel. Hy moet byvoorbeeld altyd betyds huis toe moet kom en hy mag nie stout wees nie. (Op my vraag oor wat sy ma as stout beskou, kon hy dit nie verduidelik nie.) Mandla se verhouding met sy ma kan egter as problematies gesien word omdat daar 'n gebrek aan kommunikasie is. Sy pas nie dissipline toe nie, lees nie skoolkommunikasie nie en vra nie uit oor sy skoolaktiwiteite nie. Sy stel reëls, maar is onbetrokke by sy dissiplinerings en sy straf hom nie self nie, maar vra sy ouer broer om dit te doen. Mandla het aangedui dat hy en sy broer mekaar slaan as hulle 'n geskil het en ek aanvaar dat dissiplinerings met fisiese straf gepaardgaan. Sy ma aanvaar dus nie volle verantwoordelikheid as ouer nie, maar verwag haar ouer kind om daardie rol te vervul. Mandla het dus nie 'n ouer wat 'n sterk voorbeeld stel en wat by hom betrokke is nie. Dit kan moontlik bydra tot sy gevoel van angstigheid en sy probleem om reëls en gesag te aanvaar, soos in sy LP aangeteken is (kyk par. 5.2.2).

Jack en John beskryf hul ma's as "fine and kind", maar kan nie daarop uitbrei nie, behalwe dat albei se ma's op hulle skree as hulle kwaad word en dat dit nie vir hulle lekker is nie. Philemon beskryf sy ouma ook net as "fine". In Jack en Philemon se leerderprofile (kyk par. 5.2.2) is aangedui dat hulle angstigheid toon en probleme het om gesag te aanvaar. Hierdie problematiese bindings met hul ma's kan bydra tot die ontwikkeling van hierdie gevoelens en dit kan hul risiko op aggressie verhoog. Hanro beleef sy ma as vriendelik, dog baie streng en onregverdig. Philemon en Hanro kan nie hul verhoudings met hul ma's verder beskryf nie. Ek het dit as moontlike problematiese binding beskou omdat geeneen van hierdie deelnemers kon uitbrei oor positiewe aspekte in hul verhoudings met hul moeders nie. Dit blyk dat hul ma's in hulle lewens teenwoordig is, maar eintlik emosioneel en affektief afwesig en onbetrokke is (kyk par. 6.3 waar oueronbetrokkenheid hanteer word).

6.2.2.2 LITERATUURKONTROLE: DIE INVLOED VAN PROBLEMATIESE BINDING MET DIE MA OP DIE AGGRESSIEWE GEDRAG VAN LEERLINGE MET MID

Binding aan die ma is die primêre gevoelsband wat tussen die baba en die primêre versorger ontwikkel (Szalai, Czeglédi, Vargha & Grezsa, 2017:1007). Volgens Bowlby (1988) ontwikkel alle kinders, binne die eerste agt maande gevoelsbande met hul primêre versorgers. Hierdie bindingsproses ontwikkel stelselmatig oor die eerste vier jaar van die kind se lewe (Pearce, 2009:13). Die hoofdoel van die bindingsproses is dat, wanneer die hulpelose baba angs beleef, hy op sy primêre versorger kan vertrou vir nabyheid en beskerming (Bowlby, 1988). Veilige bindings ontwikkel as daar interaksie tussen die baba en primêre versorger is wat op vertroue gebou is. Die kind moet ervaar dat hy nie net op die ma kan steun om sy behoeftes (soos honger) te bevredig nie, maar dat die ma hom ook sal ondersteun in sy verkenning van die wêreld en sy hantering van emosies. 'n Kind wat veilig voel is gemaklik om sy leefwêreld te verken en sy energie te gebruik om sin te maak van nuwe uitdagings en ervarings (Moen, 2017:152). 'n Ma wat 'n hegte band met 'n kind vorm toon positiewe en sensitiewe gedrag teenoor hulle kinders se emosies en behoeftes (Georgiou, 2008:121). Die kinders voel veilig en hulle ervaar dat hul ma's hulle aanvaar, dat hulle ma's beskikbaar is en dat hulle hul ma's kan vertrou. Kinders met veilige bindings vorm ook goeie sosiale verhoudings met hul eie portuurgroep en voel dat hulle ook ander mense, buite die familie, kan vertrou en op hulle kan staatmaak (Singh et al., 2007:749–750). Hierdie kinders ontwikkel 'n goeie selfbeeld en 'n gevoel van selfwaarde (Guedes, et al., 2018:197–199). Ma's wat op hul kinders se behoeftes reageer, skep die gevoel by die kinders dat die ouers beskikbaar is, dat hulle enigiets met hul ma's kan deel, dat hul ma's ondersteunend is en dat hulle by hul ma's veilig is (Georgiou, 2018:121). Veilige binding verseker die kind se fisiese en emosionele veiligheid asook sy verwagtinge en gedrag in toekomstige verhoudings (Szalai et al., 2017:1008).

Indien die ma egter onsensitief en onsimpatiek is, ontwikkel die kind 'n onveilige en angstige binding of verhouding (Low & Webster, 2016:647; Vandesande, Bosmans, Schuengel & Maes, 2019:106–107). Sulke kinders ontwikkel negatiewe verwagtinge van hulself en van hulle verhoudings met ander mense. Dit lei daartoe dat die moontlikheid vir die ontwikkeling van aggressiewe gedrag groter word (Guedes et al., 2018:197–198).

Vandesande et al. (2019:107) bevind dat die kwaliteit van die verhouding tussen die kind en die primêre versorger (moeder) 'n invloed het op die kind se toekomstige interpersoonlike verhoudings, sy selfbeeld, die regulering van sy emosies en sy gedrag. Georgiou (2008:121) bevind dat positiewe binding met die primêre versorger die kind beskerm teen aggressie, uitsluiting uit portuurgroep, sosiale isolasie en om 'n slagoffer van ander kinders se aggressie te word. Indien die primêre versorger egter onsensitief teenoor die kind is, verhoog dit die kind se risiko om aggressiewe gedrag te toon (Alink et al., 2008:100). Verskeie navorsers bevind dat onsensitieweit deur die ma, tot hoë vlakke van aggressie by 'n kind kan lei. Onsensitiewe ma's veroorsaak gevoelsdisregulering in die kind en die kind kan nie negatiewe emosies verwerk nie (Alink et al., 2008:100; Olson, Bates & Lanthier, 2002:119; Shaw, Bell & Gilliom, 2002:155). Hierdie kinders soek selde toenadering en vertroosting by die primêre versorger, hulle toon beperkte positiewe emosies en hulle beleef onverklaarbare episodes van geïrriteerdheid, ongelukkigheid, angstigheid en vrees (Moen, 2017:154).

Benewens problematiese binding met die ma, is die meerderheid deelnemers (93%) as gevolg van egskeiding, dood of tydelike verwydering uit die gesin tussen ouerhuise rondgeskuif. Hierdie deelnemers beleef dus in hulle mikrosisteem 'n gevoel van onveiligheid, onsekerheid en onstabiliteit wat tot angstige binding lei en swak sosiale verhoudings tot gevolg het. Hierdie kinders verwag om verwerp, seergemaak of teleurgestel te word, en betree elke situasie met woede, wantroue, vrees en aggressie (Alink et al., 2008:100). Volgens Hirschi (1969:83–86) is binding tussen kinders en hul primêre versorger van groot belang om misdadige gedrag by die kind te verhoed. Hierdie binding bepaal ook tot watter mate die kind die norme, waardes en reëls van die samelewing aanvaar.

Daar kan dus aanvaar word dat die deelnemers se problematiese binding met hul ma's tot hulle aggressiewe gedrag bygedra het. Die deelnemers ervaar nie die veiligheid, empatie en ondersteuning binne hulle ouerhuise nie.

6.2.3 SUBTEMA 3: VERWERPING

6.2.3.1 DATA-INTERPRETASIE

Sewe van die 15 deelnemers (47%) beleef verwerping deur een of albei ouers en/of ander familielede. Fanie is aangeneem en het dit op 10-jarige ouderdom uit in 'n gesprek tussen sy stiefma en 'n familielid uitgevind. Sy stiefouers het verduidelik dat hulle van plan was om hom te vertel as hy 18 jaar oud word. Toe hy uitgevind het, het hy verwerping beleef omdat hy vir lank gevoel het dat hy nie aan 'n familie behoort nie. Dit is moontlik die oorsaak van die angstigtheid wat in sy LP aangeteken is (kyk par. 5.2.2). Fanie se stiefma het hom vertel dat sy biologiese ma oorlede is toe hy drie maande oud was, maar hy het later uitgevind dat sy eers oorlede is toe hy sewe jaar oud was. Hy het verwerping deur albei sy biologiese ouers beleef omdat hulle nooit die moeite gedoen om hom te probeer kontak nie.

Hanro beleef dat sy biologiese pa hom verwerp het en nooit moeite gedoen het om hom te kontak nie. Hy ken hom glad nie. Dit kan moontlik die oorsaak wees dat hy emosioneel onstabiel is, 'n swak selfbeeld het, minderwaardig voel en homself as 'n mislukking beleef. Hierdie negatiewe gevoelens is in sy LP aangeteken (kyk par. 5.2.2).

Sophy beleef verwerping deur haar biologiese pa wat haar nie kontak nie, alhoewel hulle in dieselfde area woon. Al kontak wat sy met hom het, is as sy geld benodig en hom skakel om daarvoor te vra. Die kontak met haar pa geskied eensydig en hy sal nooit moeite doen om haar te kontak nie. Hy maak ook geen geldelike bydra tot haar onderhoud nie. Sophy beleef ook in 'n mate verwerping deur haar ma wat haar dikwels in haar ouma se sorg laat as haar ma weens werkverpligtinge uitstедig is. Haar ma is bewus van die ongelukkige situasie by haar ouma, want dit was die rede waarom haar ma uit haar ouma se huis uitgetrek het. Nogtans stel sy Sophy telkens vir lang tye daaraan bloot. Hierdie gevoel van verwerping en die feit dat sy voortdurend na goedkeuring en aanvaarding by die onderwysers soek, is in haar LP aangeteken. Indien sy nie die onderwysers se goedkeuring kry nie, beleef sy dit ook as verwerping (kyk par. 5.2.2).

Michelle beleef verwerping deur haar ma en sy voel haar ma verkies haar suster bo haar. Hierdie gevoel van verwerping kan die rede wees vir haar gevoel van angstigtheid wat in haar LP aangeteken is (kyk par. 5.2.2). Haar suster kry alles wat sy vra en geniet ook meer vryhede as Michelle. Michelle voel dat daar geen band tussen haar en haar ma bestaan nie. Toe sy uitgevind het dat sy swanger is, het sy nie die vrymoedigheid gehad om haar ouers te vertel nie omdat sy bang was dat hulle haar sou verwerp en wegjaag.

Kobus beleef verwerping deur sy ma omdat sy haar mansvriende bo haar biologiese kinders verkies en sy pa toelaat om haar biologiese kinders uit haar sorg te verwyder. Alhoewel sy ma hom telefonies kontak, moet Kobus die inisiatief neem om haar te besoek. Tydens die besoeke kyk sy toe hoe hy haar gewelddadige vriend aanrand in 'n poging om haar te beskerm.

Karin beleef ook verwerping deur haar ma omdat haar ma onderskeid tussen haar en haar sibbe tref. Volgens Karin kry haar sibbe alles en mag hulle enigiets doen. As Karin haar ma daarvoor konfronteer, sê haar ma altyd dat sy die oudste is. Karin beleef verder dat die niggie, wat ook by hulle inwoon, haar ma se witbroodjie is en baie meer aandag kry en meer vryhede geniet. Karin beleef haar ma as baie onregverdig, dat sy nie genoeg vir haar omgee nie en dat sy haar nie liefhet nie. Karin het ook verwerping beleef toe sy uit haar gesin verwyder is en in 'n kindershuis geplaas is. Sy is na agt jaar steeds woedend en ongelukkig daarvoor.

Mary beleef verwerping deur haar grootouers by wie haar gesin woon. Haar oupa en oma spandeer meer geld en aandag aan hul ander kleinkind as aan Mary en haar broer. Die onderskeid wat die grootouers tref, maak haar baie ongelukkig en kwaad. Sy beleef ook verwerping deurdat haar pa haar nie teen haar stiefma se onregverdige aantygings en behandeling beskerm nie. Sy beleef verwerping omdat haar pa nie 'n poging aangewend het om haar te kontak nadat haar stiefma enige kontak tussen hulle verbied het nie. Sy het na 'n rusie met haar pa oor haar stiefma besluit om haar pa nie weer te kontak of te besoek nie. Hy het die reëling so aanvaar en sedertdien het hy haar nog nie weer gekontak nie - sy beleef dit as verwerping.

6.2.3.2 LITERATUURKONTROLE: DIE INVLOED VAN VERWERPING OP DIE AGGRESSIEWE GEDRAG VAN LEERLINGE MET MID

Verwerping is die ouerskappraktyk waar toegeneentheid, liefde en warmte teenoor die kind, afwesig, onttrek of gebrekkig is (Rautenbach, 1994:21). Volgens Moen (2017:161) is dit in die menslike aard om aanvaarding te soek en verwerping te vermy. Indien kinders liefde en aanvaarding van hul ouers ervaar, beleef hulle hulself as waardig en is hulle oop vir positiewe interaksie met ander persone (Crockenberg & Leerkes, 2003:83). Indien hulle verwerping beleef, gaan dit gepaard met vyandigheid, emosionele onttrekking, jaloesie en neerslagtigheid (Georgiou, 2008:110; Downey & Feldman, 1996:1327). Die kind wat verwerping beleef is geneig om meer teruggetrokke te wees, is emosioneel onstabiel, aggressief, skaam, bang, onverskillig, het 'n lae selfbeeld, 'n gebrek aan selfvertroue en toon meer spanning (Rohner & Lansford, 2017:426)

Schaan en Vögele (2016:1267) bevind dat as ouers 'n kind verwerp, daar aggressie in die kind ontwikkel. Ook Bondü en Richter (2016:292) toon die verband tussen verwerping en aggressie – veral reaktiewe aggressie.¹⁴ Dit lei tot 'n onveilige ouer-kind-verbondenheid wat weer tot wanaanpassing lei. Peretti, Clark en Johnson (1983:185–186) wys daarop dat elke kind sy ouers se onvoorwaardelike liefde wil belewe en sy ouers wil vertrou om in sy basiese behoeftes te voorsien. Hierdie vertrouensverhouding tussen ouer en kind gee aan die kind sekuriteit en skep 'n positiewe klimaat wat ideaal is vir die ontwikkeling van 'n goed aangepasde kind. Hierdie kinders het 'n goeie selfbeeld en eiewaarde. Kinders wat verwerping beleef gaan gebrek aan hierdie vertrouensverhouding, voel onveilig, betwyfel hul eie vermoëns, ag hulself nie na waarde nie en het 'n negatiewe selfbeeld (Rohner & Lansford, 2017:427–428; Rautenbach, 1994:59). Hierdie kinders beleef net negatiewe terugvoer en kritiek van hul ouers en voel dat "niks ... ooit goed genoeg [is] nie". Die kind ervaar ander mense as vyandig, onbetroubaar en ontwikkel 'n negatiewe siening van die wêreld en van homself. Die kind is geneig om in sy portuurgroep aggressie te toon om te vergoed vir die gevoel van onveiligheid en verwerping deur sy familie (Kuppens et al., 2012:1697). Die kinders ondervind ook dikwels probleme om 'n hegte verhouding met ander persone in hul lewens te vestig.

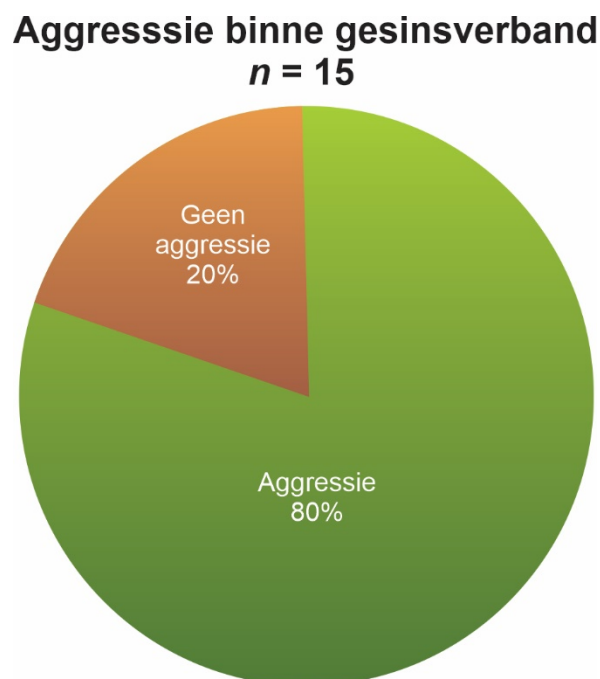
¹⁴ In paragraaf 6.4 word aangetoon dat al die deelnemers aan hierdie studie hulle aan direkte reaktiewe aggressie skuldig gemaak het.

Hierdie kinders isoleer hulself soms van ander mense, is ontoeganklik en hou mense op 'n afstand (Rautenbach, 1994:67, 76). 'n Kind wat verwerping beleef kom emosioneel onvolwasse voor, het 'n lae frustrasiedrempel en toon aggressiewe gedrag, woede-uitbarstings, destruktiewe gedrag en raak maklik by 'n bakleiery betrokke (Rohner & Lansford, 2017:426–428; Rohner & Rohner, 1981:245–246). Verwerping deur ouers is 'n risikofaktor vir die ontwikkeling van aggressiewe gedrag by die kind. Daarteenoor is ouerlike aanvaarding van die kind egter 'n beskermende faktor wat vertroue tussen kind en ouer bevorder (Miranda, Affuso, Esposito & Bacchini, 2016:1353).

6.2.4 SUBTEMA 4: AGGRESSIE BINNE GESINSVERBAND

6.2.4.1 DATA-INTERPRETASIE

Twaalf van die 15 deelnemers (80%) beleef gereeld een of ander vorm van aggressie of geweld in hulle gesinne. Hulle beleef dit as 'n manier om geskille te besleg of as 'n manier om dissipline toe te pas. Net drie leerlinge (Philemon, Hanro en Lyla) beleef nie aggressie/geweld in hulle gesinne nie. Die aggressiewe gedrag binne gesinsverband word in Figuur 6.4 weergegee.



Figuur 6.4: Aggressie binne gesinsverband

Die drie deelnemers, Philemon, Lyla en Hanro, wat aangedui het dat hulle nie geweld by die huis beleef nie, kom dikwels kwaad en vol aggressie skool toe. Al drie deelnemers se skoolbywoning is al tydelik opgeskort weens aanranding van medeleerlinge (kyk bespreking van Vraag 10 in par. 5.2.1.10). Hanro dui aan dat hy in sy vorige skool geleer het om te baklei.

Van die 15 deelnemers beleef sewe (47%) fisiese aggressie – dikwels ook verbale aggressie – in die gesin, alhoewel hulle nie altyd die slagoffer is nie. Fanie noem dat sy oom gereeld aan ander familieledes slaan; dat sy pa 'n familielid wou slaan wat met Fanie ongeskik was; dat sy pa hom met 'n pyp geslaan nadat hy met sy ma teruggepraat het. Sy ma slaan hom, onder andere, met 'n leerbelt en met haar hand deur sy gesig. In sy LP is 'n voorval aangeteken waar hy, in sy ma se teenwoordigheid, gedreig het om 'n onderwyser dood te maak. Toe hy op die onderwyser afgestorm het om hom te slaan, het sy ma hom gegryp en herhaaldelik deur sy gesig geslaan. Sy ma is so aggressief dat die adjunkhoof, wat die saak hanteer het, gevrees het dat sy hom ook gaan aanrand. Volgens sy LP was Fanie reeds by verskeie gevegte in die skool betrokke en het hy genoem dat as iemand hom in sy gesig slaan die persoon "sal ... val". Fanie se ouers, wat as sy rolmodel moet dien en by wie hy aanvaarbare sosiale gedrag moet leer, stel vir hom 'n voorbeeld van fisiese aggressie wat in sy eie gedrag weerspieël word.

Kobus word op verskillende vlakke aan aggressie blootgestel. Sy ma word gereeld deur haar vriend aangerand. Kobus voel dit is sy verantwoordelikheid om sy ma teen hom te beskerm. Hy het genoem dat sy ma altyd die eerste hou slaan ("gooi altyd die eerste shot"). Hy beskryf haar as baie aggressief en altyd gereed om te baklei. Sy ma het sy biologiese pa voorheen verskeie kere aangerand. Hy het gemeld dat sy biologiese pa sy ma net een keer aangerand het. Kobus en sy broer slaan mekaar ook dikwels as hulle oor iets verskil, byvoorbeeld as Kobus se radio te hard is of as die broer meen dat Kobus nie die huis goed skoongemaak het nie. Die voorbeeld wat vir Kobus gestel word, is dat fisiese aggressie 'n aanvaarbare norm in verhoudings en die samelewing is. Kobus se ouers en sy ouer broer, wat as sy rolmodelle moet dien, stel vir hom 'n voorbeeld van geweld wat in sy eie gedrag weerspieël word.

Mandla en Neville beleef fisiese en verbale geweld in hul gesinne. As hulle verkeerd optree, sal hul ma's op hulle skree en dan eis dat hul ouer broers hulle moet dissipliner. Dit blyk fisiese straf te wees, want albei deelnemers noem dat hulle en hulle broers mekaar slaan. Mandla en Neville se familie stel vir hulle die voorbeeld dat geweld in verhoudings en die samelewing aanvaarbaar is.

Michelle beleef ook aggressie in haar gesin. Sy beskryf haar ma as baie aggressief en sy voel dat sy haar "ma se gene geërf het". Sy meen dat dit die rede vir haar bakleiery by die skool is. Sy het genoem dat haar ma, oom en tannie mekaar gereeld slaan en dat sy haar suster gereeld aanrand. Na 'n naweek wat haar suster (vir wie sy haat) by die huis was, beleef sy haar swak verhouding met ma en haar haat vir haar suster meer intens. Sy gaan dan kwaad skool toe en die geringste optrede of opmerking van 'n medeleerling dien as sneller om haar woede te laat ontbrand. Sy noem dat haar vriend haar ook al aangerand het en dat sy ook in haar verhouding emosionele mishandeling beleef. Elke keer as sy die verhouding met hom wil beëindig, dreig hy om homself te skiet. Sy ouers het ook al aangedui dat hulle haar verantwoordelik sal hou indien hy selfmoord pleeg. Omdat haar ouers en stiefouers haar verhouding met die seun afkeur, het haar biologiese pa en haar stiefpa haar vriend al by meer as een geleentheid fisies aangerand. Michelle se rolmodelle stel vir haar die voorbeeld dat aggressiewe gedrag en geweld aanvaarbaar is. Michelle meld dat sy blind van woede word – iets wat sy die eerste keer op sewe jaar beleef het toe sy 'n ander dogtertjie met die vuis geslaan het. Dit blyk uit haar LP dat sy nooit terapie gekry het om haar woede te help hanteer nie. By haar ouerhuis is haar primêre rolmodel, haar ma, aggressief en dit het die moontlikheid dat Michelle aggressiewe gedragsuitvalle sou toon, net vererger.

Uit Karin se LP blyk dit dat sy dikwels in 'n bakleiery by die skool betrokke is. Net soos Michelle dink Karin dat haar aggressiewe geaardheid van haar ma oorgeërf is. Karin beskryf haar ma as iemand wat baie aggressief is en met almal baklei as sy "nie lekker is nie". Alhoewel haar ma haar nie fisies aanrand nie, beleef Karin verbale mishandeling deur haar ma en beleef sy dat haar ma die ander sibbe in die gesin voortrek. Sy noem dat sy en haar ma baie kort humeure het en dat hulle dit nie kan beheer nie. Karin en haar broer moes weens finansiële redes uit die ouers se sorg verwyder en in 'n plek van

veiligheid geplaas word. Dit het haar woedend gemaak. Toe sy en haar broer weer met hul ouers verenig is, was dit nie in gunstige omstandighede nie en hulle woon steeds in 'n wendyhuis wat 'n kerkgemeenskap vir hulle aangebied het. Sy noem dat die uitgebreide familie wat in die wendyhuis woon mekaar fisies aanrand as hulle 'n geskil wil besleg. Vir Karin is die bakleiery telkens 'n baie slegte ervaring. Karin noem dat sy as gevolg van die swak huislike omstandighede dikwels met aggressie en woede skool toe gaan en dat die kleinste onderonsie as sneller dien om by 'n bakleiery betrokke te raak. Haar primêre rolmodel, haar ma, stel vir haar die voorbeeld dat aggressie aanvaarbaar is en daarom het dit vir Karin ook aanvaarbaar geword.

Amy beleef baie aggressie en geweld by die huis. Sy noem dat haar pa haar en haar ma fisies en verbaal mishandel. Sy is so bang vir haar pa dat sy glad nie met hom kan praat nie. Sy meld dat sy snags wakker word en hoor hoe haar pa met haar ma baklei en dan word sy baie bang. Sy sal na so 'n bakleiery selfs opgooi en duiselig voel. Sy meld dat haar pa en ouer broer dikwels ook met mekaar baklei. Hulle sal op mekaar skree en haar pa sal haar broer fisies aanrand. Sy meld dat haar broer haar weer dikwels verbaal mishandel deur haar van diefstal te beskuldig as iets van hom wegraak. Die geveg waar sy 'n dogter drie keer na mekaar slaan, het gevolg nadat haar broer haar die oggend voor skool beskuldig het dat sy geld van hom gesteel het. Amy se ouerhuis, wat vir haar 'n plek van veiligheid, stabiliteit en sekerheid moet wees, is 'n plek waar sy angs, vrees en mishandeling beleef. Haar rolmodelle, haar ouers stel, vir haar 'n voorbeeld van aggressie en geweld. Dat Amy se onstabiliteit, onveiligheid, vrees en angs in geweld by die skool ontplof, is voorspelbaar en kom ooreen met inligting in die literatuur.

Tien deelnemers (67%) beleef net verbale geweld by hul ouerhuise. Petrus se pa sal op hom skree as hy verkeerd optree, maar sal dan onmiddellik 'n verskoning aanbied en sê dat hy jammer is oor sy optrede. Mary beleef dat haar stiefma haar verbaal mishandel deurdat sy haar beskuldig van dinge waaraan sy onskuldig is. By haar biologiese ma voel sy ook nie veilig nie. Sy is so bang vir haar biologiese ma se verbale reaksies, dat sy glad nie haar ma se reëls oortree nie. Sy vra ook nooit om saam met maats uit te gaan nie. Sy beleef dat haar ma haar emosioneel mishandel omdat haar ma se emosionele toestand baie wisselvallig is. Haar ma verwag dat Mary dieselfde emosionele toestand

as sy moet beleef – as haar ma ongelukkig is, moet Mary ook wees, maar wanneer sy gelukkig is, moet Mary ook gelukkig wees.

John beleef dat sy ouers op hom skree as hy verkeerd optree en ook gereeld op mekaar skree as hulle oor iets verskil. Dit is vir hom só traumaties dat hy homself onttrek en in sy kamer sal gaan lê.

Sophy ervaar daaglik verbale aggressie tussen verskillende familieledes wanneer sy by haar ouma, tannie en oom moet bly omdat haar ma uitstendig is. As die oom kwaad word, skel hy op haar, haar ouma en tannie. Dit blyk dat die oom haar ouma (sy ma) verbaal mishandel en dat Sophy dit as baie traumaties beleef. Sophy voel dat die oom haar ook haat en dat hy sleg van haar praat. Daar is dikwels 'n woordesstryd tussen Sophy en die oom. Die omstandighede by haar ouma se huis is vir haar so traumaties dat sy noem sy haar ouma se huis haat. Sy huil aanmekaar as sy daar moet bly en sy gaan elke dag kwaad skool toe. Sophy het dus 'n gebrek aan stabiliteit, sekerheid en veiligheid, want haar roetine word telkens ontwrig as sy tussen haar ma en haar ouma se huise moet wissel. Hierdie gevoel van onsekerheid en blootstelling aan aggressie verhoog Sophy se risiko om aggressiewe gedrag te toon.

Jack, Mandla, Neville en John se ouers sal op hulle skree as hulle verkeerd optree en almal dui aan dat hulle niks daarvan hou nie. Amy beleef dat haar pa en haar broer haar verbaal mishandel. Karin voel dat haar ma haar verbaal mishandel.

Die meerderheid deelnemers (80%) beleef geweld en aggressie by die huis en die voorbeeld wat hulle kry, is dat aggressiewe gedrag normaal en aanvaarbaar is. Baumrind se ouerskapmodel sluit nie 'n aggressiewe ouerskapstyl in nie. Ek het bevind dat die deelnemers se ouers nie noodwendig outoritêr is nie. Die aggressie is eerder deel van hulle persoonlikheid of 'n kringloop van gebeure wat tot die aggressiewe gedrag aanleiding gee. Dit is ook die normale wyse waarop die ouers mekaar en die gesinslede hanteer. Vir hierdie deelnemers wat gebrekkige kognitiewe ontwikkeling beleef is dit moeilik om nie die aggressiewe voorbeeld wat hulle ouers stel, na te volg nie. Die

deelnemers modelleer die voorbeeld wat hulle tuis kry in die ander kontekste waarin hulle beweeg.

6.2.4.2 LITERATUURKONTROLE: DIE INVLOED VAN AGGRESSIE BINNE DIE GESIN OP DIE AGGRESSIEWE GEDRAG VAN LEERLINGE MET MID

Volgens Bronfenbrenner (1986:723–742) is die huisgesin en familieverhoudinge baie belangrik vir kinders om sosiaal-aanvaarbare gedrag aan te leer en toereikend in die samelewing te kan aanpas. Dit is die ouers se taak om die kind hierin te ondersteun (Moen & Bezuidenhout, 2017:999; Alink et al., 2008:101; Miller & Tolan, 2019:136). Kinders wat van 'n vroeë ouderdom af aan aggressie in die ouerhuis blootgestel word, toon in adolessensie 'n verhoogde geneigdheid tot aggressiewe, antisosiale gedrag en geweld (Moen & Bezuidenhout, 2017:1000; Pileggi, 2017:2; Kuppens et al., 2012:1697). Volgens die bio-ekologiese sisteemontwikkelingsteorie (kyk par. 3.2) is gedrag altyd in 'n konteks ingebed (Pileggi, 2017:2; Van der Merwe et al., 2012:43–44; Miller & Tolan, 2019:145). Bronfenbrenner (1986:723–742) beskou die kind se familie as die kern- of die mikrosisteem en die belangrikste invloed op die kind. Hier leer hy sosiale vaardighede in navolging van die voorbeeld wat hy by die ouers kry (Georgiou, 2008:110–111). Die ouers dien as die kind se rolmodel en is primêr verantwoordelik om hierdie vaardighede aan die kind te leer (Meter et al., 2019:140–142; Pileggi, 2017:11). As die ouers aggressief en gewelddadig optree, sien die kind dit as korrekte en normale optrede (Alink et al., 2008:101–102; Brotman et al., 2009:235–237; Temba, 2019:1175). Volgens Kuppens et al. (2012:1697–1699) en Salekin et al. (2010:99–100) leer kinders deur waarneming en nabootsing van hul ouers. Omdat die ouers aggressief en gewelddadig optree, kan kinders leer dat aggressiewe en gewelddadige gedrag aanvaarbare sosiale interaksie is (Meter et al., 2019:141; Kuppens et al., 2012:1697–1699; Temba, 2019:11735). As die ouers 'n ouerskappraktyk toepas waarvolgens hulle nie van die kind verwag om sosiaal-aanvaarbare gedrag te openbaar en dit self ook nie in hul eie lewens regkry nie, verhoog dit die moontlikheid dat 'n kind dieselfde gedrag gaan openbaar (Temba, 2019:1175–1176). Volgens Bronfenbrenner (1986:723) het gebeure in een konteks 'n invloed op ander kontekste. As kinders aggressie in die huisgesin as die norm beleef, is dit ook die gedrag wat hy in sy ander kontekste, soos die skool, gaan openbaar.

Kinders met intellektuele disfunksie het reeds 'n verhoogde risiko om aggressiewe gedrag te ontwikkel as gevolg van hul beperkinge (Swearer & Hymel, 2015:506; Taylor, 2002:57–59). Indien hierdie kinders nog blootgestel word aan aggressiewe ouerskappraktyke ook, verhoog dit verder hulle risiko om aggressiewe gedrag te toon. Hierdie kinders met MID het dus meer as een risikofaktor wat aanleiding gee tot hulle aggressie. Hulle is geneig om die voorbeeld wat hulle kry na te volg en daarom kan aanvaar word dat hierdie deelnemers, weens hul ingeperkte intellektuele vermoë en hul gebrekkige voorbeeld, 'n hoë risiko het om ook aggressiewe gedrag te openbaar (Reid et al., 2016:6). Die deelnemers beskik oor 'n beperkte vermoë om hul ouers se voorbeeld te verwerp en hul eie model daar te stel. Knutson, DeGarmo en Reid (2004:187–188) bevind dat enige vorm van aggressiewe gedrag wat die kind ervaar tot onaanvaarbare en antisosiale gedrag lei.

Die leerlinge met MID besef ook nie altyd die gevolge van hul optrede nie. Fanie het 'n dogter se hare met 'n sigaretaansteker aan die brand gestee en Hanro het 'n brandende vuurhoutjie in 'n drom verfverdunner gegooi. Albei het hul optrede as 'n grap beskou en kon nie insien dat dit tot baie ernstige brandskade aan die individu en/of die skool, en moontlik tot lewensverlies, kon lei nie. Mandla en Jack was in 'n ernstige bakleiery by die skool betrokke, maar het gemeen dat dit net die manier was waarop hulle met mekaar speel en altyd met mekaar grappies maak. Lyla konfronteer 'n dogter met 'n mes, maar tydens die onderhoud het sy die gebeurtenis as "niks" afgemaak. Leerders met MID beskou hul gedrag nie as onaanvaarbaar nie en sien ook nie die potensiële gevaar van hul gedrag in nie.

6.3 TEMA 2: GEBREKKIGE OUERSKAPPRAKTYKE WAT BYDRA TOT DIE ONTWIKKELING VAN AGGRESSIE IN LEERLINGE MET MID

6.3.1 DATA-INTERPRETASIE

Ouerskapstyle (kyk par. 3.4), ouerskappraktyke (kyk par. 2.5) en die onderlinge samehang tussen die twee begrippe is reeds volledig bespreek. Ek fokus daarom hier op die rol wat ouerskappraktyke in die aggressiewe gedrag van spesialeskoolleerlinge speel.

Ten spyte van baie veranderinge in die moderne tyd, leer kinders steeds gedrag by ouers aan. Die tipe ouerskappraktyk wat die ouers volg is dus 'n sterk bepalende faktor vir die kind se latere gedrag (Charalampous et al., 2018:110, 118). Volgens Baumrind (1966: 887–907) het ouerskappraktyke 'n beduidende invloed op kinders se emosionele welstand en die ontwikkeling van die kind se gedrag (Ward et al., 2015:9). Gedragsprobleme is komplekse interaksies tussen die verskillende biologiese sisteme waarbinne die kind hom bevind. Elkeen van hierdie sisteme het 'n belangrike bydraende rol in die ontwikkeling van die kind se gedrag. Die mikrosisteem, wat die kind en die ouerhuis, en meer spesifiek, die ouers se ouerskappraktyke insluit, het die grootste invloed op die ontwikkeling van gedragsprobleme by die kind (Aunola & Nurmi, 2005:1144; Reitz et al., 2006:420; Roche, et al., 2008:2023).

Fanie is deur sy stiefouers aangeneem toe hy drie maande oud was. Dit blyk dat die ouers verkies het om die moeilike situasie van aanneming te vermy en hom nie te vertel dat hy 'n aangename kind is nie. Hy het dit self in 'n familiegesprek uitgevind en sy ouers het aangedui dat hulle van plan was om hom te vertel nadat hy 18 geword het. Sy ouers het toe gekies om vir hom te vertel dat sy ma oorlede is toe hy drie maande oud was ('n leuen) en daarom het hulle hom aangeneem. Fanie het uitgevind dat sy biologiese ma eers oorlede is toe hy sewe jaar oud was. Die feit dat sy aanneemouers gekies het om 'n problematiese situasie te vermy deur 'n leuen te vertel, het tot gebrekkige kommunikasie tussen Fanie en sy ouers gelei. Hulle het sy aanneming nie openlik met hom bespreek nie en dit het vir hom op die ouderdom van 10 jaar baie trauma veroorsaak. Hy het gevoel dat hy verwerp is en nie aan 'n familie behoort nie. Hy moes sy gevoel van verlies en verwerping self verwerk het (daar is geen rekord dat hy terapeutiese steun ontvang het nie).

Volgens Fanie is sy pa die meer sensitiewe persoon met wie hy meer openlik kan kommunikeer. Hy beleef sy pa as 'n baie sagte persoon vir wie hy enigiets kan vra en hom ook raad sal gee met dinge wat hom pla. Sy ma se ouerskappraktyk is strenger. As sy ma nee sê vir 'n versoek van hom, dan gaan vra hy net sy pa, wat gewoonlik instem. Sy ouers volg botsende ouerskappraktyke en Fanie kry dus verwarrende boodskappe. Daar is nie 'n oop verhouding tussen Fanie en sy ouers nie. Hulle verduidelik nie aan hom

waarom 'n versoek geweier word of watter tipe optrede van hom verwag word nie. Hy kry dus nooit die geleentheid om met sy ouers in gesprek te tree nie. Hierdie gebrek aan kommunikasie is ook uit hul onbetrokkenheid by sy skoolaktiwiteite duidelik. Fanie stel dit duidelik – "hulle laaik dit nie" om by die skool betrokke te raak nie. Uit sy LP blyk dit dat sy ouers onbetrokke is en selde 'n ouergeleentheid by die skool bywoon. Hulle ontvang dus nie op gereelde basis terugvoering oor sy vordering en gedrag nie.

Sy ouers stel nie vir hom 'n duidelike voorbeeld van behoorlike, sosiaal-aanvaarbare gedrag nie. Nie net sy ouers nie, maar ook die uitgebreide familie, sal 'n geskil met geweld besleg. Sy ouers stel ook geen eise aan Fanie om byvoorbeeld met huistake te help nie en hy erken openlik dat hy te lui is om te help. Hulle verbeur dus 'n geleentheid om aan hom te toon dat positiewe gedrag positiewe gevolge soos erkenning, aanprysing of tasbare beloning kan inhou. Positiewe gedrag word dus nie voldoende versterk nie. Sy ouers stel wel twee reëls aan hom – hy mag nie rook of drink nie. Tog het hy genoem dat die meeste van sy vriende dwelms en alkohol gebruik en dat sy ouers kom nogtans toelaat om met hulle bevriend te wees. Sy ouers vermy weer 'n problematiese situasie en praat nie met hom daaroor of lig hom nie oor die gevare van middelmisbruik in nie. Die emosionele klimaat waarbinne Fanie se ouers hul ouerskappraktyke toepas, is een van onbetrokkenheid en permissiwiteit wat 'n groot risiko vir 'n kind inhou om aggressiewe gedrag te ontwikkel. Sy ma is soms streng met hom, maar volg nie 'n duidelike outoritêre ouerskappraktyk nie.

John is deur sy stiefouers aangeneem toe hy vier jaar oud was. John beskryf sy pa en ma as "fine and kind", sonder om daarop te kan uitgebrei. Uit John se respons kan afgelei word dat sy pa die meer sensitiewe en simpatieke persoon is wat nooit kwaad word nie. Indien hy oortree sal sy pa net mooi met hom praat, maar sy ma sal op hom skree. Die ouers gee vir John verskillende boodskappe wat vir hom verwarrend kan wees. Hulle pas dissipline nie konsekwent toe nie, wat 'n gevoel van onveiligheid en onsekerheid by hom skep. Dit blyk dat sy ouers John se gedrag nie saam hanteer nie. Hulle kommunikeer nie met John nie en lê nie duidelike riglyne oor goeie gedrag en wat van hom verwag word, neer nie. Daar is nie duidelike gevolge vir hom as hy sosiaal-onaanvaarbare gedrag toon nie. Hierdie gebrek aan kommunikasie word ook in hul onbetrokkenheid by

skoolaangeleenthede waargeneem. Uit sy LP blyk dat sy ouers in die twee jaar wat hy in die skool is, net een ouergeleentheid bygewoon het en nie op verdere uitnodigings gereageer het nie. Sy ouers kry dus nie gereelde terugvoer oor sy vordering en algemene gedrag in die skool nie. Sy ouers stel ook nie eise dat hy byvoorbeeld met huistakies moet help nie. Die ouers verbeur dus die geleentheid om met John in gesprek te tree en aan hom te wys dat positiewe gedrag positiewe uitkomst, soos aanprysing of tasbare belonings, kan hê. Die ouers beloon en versterk nie positiewe gedrag nie en straf ook nie negatiewe gedrag nie. Die voorbeeld wat sy ouers vir hom stel, is om op mekaar te skree as hulle van mekaar verskil. John se ouers volg 'n permissiewe en onbetrokke ouerskapstyl wat hom eintlik alleen laat om sake vir homself uit te werk – wat die risiko verhoog dat hy aggressiewe gedrag kan ontwikkel.

Amy se pa volg 'n outoritêre ouerskappraktyk wat op vrees, 'n gebrek aan warmte en simpatie, en onsensitiewe vir haar behoeftes berus. Hy rand haar en haar ma fisies en verbaal aan. Daar is uiters gebrekkige kommunikasie tussen haar en haar pa en sy dui aan dat sy dit nie sal waag om haar pa te opponeer nie. Haar ouers kommunikeer nie hulle verwagtinge duidelik aan haar nie. Haar ma is sagter, vriendelik en meer toeganklik. Tog beskerm haar ma haar nie teen haar pa en haar ouer broer se woede nie. Haar ma kry ook nie vir haar hulp teen haar gewelddadige pa nie en volg 'n ouerskappraktyk van vermyding en onbetrokkenheid. Sy vermy die moeilike situasie om haar man se gewelddadige gedrag en kindermishandeling te hanteer. Amy beleef 'n onstabiele en onveilige huislike omgewing. Uit haar LP blyk dit dat haar ouers onbetrokke is by haar sport- en skoolaktiwiteite en nie ouergeleenthede bywoon nie. Daar is nie gesprekvoering tussen die skool en haar ouers oor Amy se vordering en gedrag nie.

Amy se ouers is ook nie sensitief vir haar behoeftes nie. Uit haar LP blyk dit dat sy medikasie vir aandagsgebrek-hiperaktiwiteitsindroom (*ADHD*) gebruik, maar dat haar ouers dit nie op 'n gereelde basis vir haar koop nie en sy soms vir lang tye sonder medikasie is. Dit lei daartoe dat sy ernstige gedragsuitvalle by die skool toon en dikwels in die moeilikheid kom. Daar is ook in die LP aangeteken dat sy dikwels by die skool se verpleegster hulp soek as sy nie haar AGHS-medikasie het nie. Dit blyk dat sy die waarde van die medikasie besef, maar nie haar ouers nie.

Amy se ouers stel nie eise aan haar nie en daarom is daar geen erkenning en versterking vir positiewe gedrag nie. Die ouers mis 'n geleentheid om met Amy oor positiewe gedrag te praat en vir haar te leer dat positiewe gedrag tot positiewe uitkomst lei. In Amy se LP is aangedui dat sy aanvaarding en erkenning soek en goed op positiewe aanmoediging reageer. Amy se pa pas 'n outoritêre ouerskapstyl toe en haar ma se ouerskapstyl is dié van 'n onbetrokke en permissiewe ouer. Dit laat Amy met 'n gevoel van vrees en angs en sy kan by niemand ondersteuning of hulp gaan vra nie. Dit verhoog Amy se risiko om haar tot aggressiewe gedrag te wend om uiting te gee aan die gevoel van vrees en miskennis by die huis.

Karin se ouers pas dissipline nie konsekwent toe nie en dit skep verwarring en onsekerheid by Karin. Sy ervaar haar pa as warmer, en meer sensitief en simpatiek as haar ma. Sy beleef haar ma as baie lui, streng, onregverdig, baie aggressief, bakleierig, ontoeganklik en sy beskou haar as minderwaardig en nie bevoeg om vir haar raad te gee nie. Dit blyk uit die onderhoud dat haar ma en ander familieledes mekaar in 'n geskil sal aanrand. Haar ma is ook onbetrokke by haar en hulle kommunikeer baie min. Omdat haar ouers so verskil, is daar geen eenstemmigheid tussen hulle oor wat hulle ten opsigte van aanvaarbare gedrag van Karin verwag nie. Hulle kommunikeer ook nie met haar nie en stel nie eise aan haar oor sosiaal-aanvaarbare gedrag nie. Haar ma eis van haar om met huistake te help, maar sy sien dit dan nie raak wanneer Karin help nie. Daar is dus geen positiewe terugvoer en versterking vir positiewe gedrag nie en Karin word ook nie geleer dat positiewe gedrag positiewe gevolge kan inhou nie. Sy beleef verwerping deur haar ma omdat haar ma 'n duidelike onderskeid tussen haar en haar sibbe tref. Uit haar LP blyk dit dat haar ouers by skoolaangeleenthede onbetrokke is. Hulle het in die laaste twee jaar net een ouergeleentheid bygewoon. Haar ouers kry dus nie terugvoering oor haar vordering en gedrag in die skool nie. Die emosionele klimaat waarbinne Karin se ouers hul ouerskappraktyke toepas, is 'n meer outoritêre styl deur die ma, en 'n meer permissiewe styl deur die pa, terwyl albei onbetrokke is. Die voorbeeld wat sy van haar ma en ander lede van die gesin ontvang, is dat geskille met geweld besleg en uitbaklei word. Met hierdie voorbeeld van geweld en haar ouers se onbetrokke houding is die kans groot dat Karin ook in ander kontekste aggressiewe gedrag gaan toon en dat dit vir haar die aanvaarbare norm sal wees.

Hanro woon by sy biologiese ma en stiefpa. Hy beleef sy stiefpa as minder streng, vriendeliker en meer simpatiek as sy eie ma. Dit blyk dat hulle nie hulle verwagtinge duidelik aan hom kommunikeer nie en ook geen eise aan hom stel nie. Sy ouers mis dus 'n geleentheid om met Hanro oor positiewe en sosiaal-aanvaarbare gedrag te kommunikeer en leer hom nie dat hierdie tipe gedrag tot positiewe uitkomst kan lei nie. Hulle gebrek aan kommunikasie met Hanro blyk ook uit die feit dat hy sy oorskakeling van sy vorige skool na die huidige skool nog nie goed verwerk het nie. Sy ouers het geen begrip daarvoor nie en het ook geen poging aangewend om vir hom hulp daarvoor te kry nie. Hy het in die onderhoud genoem dat hy sy vorige skool mis en dat hy in hierdie skool en in sy nuwe woonbuurt nog geen vriende gemaak het nie. Hy is reeds twee jaar in hierdie skool, maar sy enigste vriende is dié van die vorige skool. Sy ouers se onbetrokke houding lei tot gebrekkige kommunikasie tussen hulle. Hanro beleef ook verwerping deur sy biologiese pa wat in 18 jaar nog geen poging aangewend het om met hom kontak te maak nie. Dit blyk dat sy stiefpa en ma hierdie moeilike situasie eerder vermy as om die saak met Hanro te bespreek. Uit sy LP blyk dit dat sy ouers ook onbetrokke is by sy skoolaktiwiteite en in die twee jaar wat hy in hierdie skool is, geen ouergeleentheid bygewoon het nie. Hulle het hom dus in die skool ingeskryf maar kry geen terugvoering oor sy vordering, sy aanpassing of sy gedrag in die skool nie. Hanro se ouers pas 'n onbetrokke ouerskapstyl toe wat hom toelaat om sy eie begeertes te volg en sonder enige nagevolge.

Mandla se pa is oorlede en hy woon by sy ma. Hy beleef sy ma se ouerskappraktyk as onbetrokke en vermydend. Sy stel vir hom net een reël vir aanvaarbare gedrag, naamlik dat hy nie "stout" mag wees nie, maar hyself kan nie verduidelik wat dit beteken nie. Sy kommunikeer en verduidelik nie vir hom wat sy as "stout" beskou nie; sy gee ook nie aan hom leiding oor watter tipe gedrag sosiaal aanvaarbaar is nie. Indien sy voel dat hy "stout" is, dissiplineer sy hom nie self nie, maar verwag dat sy ouer broer dit moet doen. Sy neem dus nie self verantwoordelikheid vir sy dissipline nie, maar staan onbetrokke en dra dit aan haar ouer kind oor. Dit blyk fisiese straf te wees. Sy ma vermy dus liever konfronterende situasies waar sy haar gesag as ouer moet gebruik. As gevolg van haar onbetrokkenheid en vermydende optrede, beleef Mandla nie die nodige veiligheid, warmte, simpatie en sensitiwiteit nie. Uit sy LP blyk dit dat sy ma onbetrokke is by

skoolaktiwiteite, nie ouergeleenthede bywoon nie en nie oor sy skoolwerk uitvra of hom daarmee help nie. Dit blyk ook dat Mandla se ma in die vyf jaar wat hy in die skool is, net een ouergeleentheid (in sy eerste jaar) bygewoon het. Daarna reageer sy op geen uitnodiging nie. Sy kry dus geen terugvoer oor sy vordering in die skool of sy algemene gedrag nie.

Mandla het genoem dat hy vir die skool sokker speel, maar dat sy ma nooit na sy wedstryde kom kyk nie. Sy lees ook nie briewe wat die skool aan die ouers rig nie. Sy laat hierdie verantwoordelikhede, saam met die toepassing van die dissipline, aan sy ouer broer oor wat sal uitvra oor sy skoolwerk, briewe van die skool sal lees en indien nodig, beantwoord. As Mandla iets ekstra doen, soos huistakies, sal sy ma dit raaksien, maar hy word nie tasbaar daarvoor beloon nie. Sy gebruik nie geleenthede om met Mandla oor positiewe gedrag te praat nie en sy leer hom nie dat positiewe gedrag positiewe gevolge soos aanprysing of tasbare beloning kan inhou nie. Haar gesagsposisie het sy aan haar ouer kind oorgedra. Mandla se ma volg 'n onbetrokke en permissiewe ouerskapstyl wat hom in posisie sonder 'n ouer laat wat 'n sterk, leidende en ondersteunde rol in sy lewe speel. Dit verhoog die kans dat hy hom aan aggressiewe gedrag kan skuldig maak, want hy kry nie voorbeelde van goeie gedrag nie en negatiewe gedrag word nie deur sy primêre versorger, sy ma, gestraf nie.

Neville beleef sy ma as streng, maar hy kan nie aan my verduidelik in watter opsig sy streng is nie, want dit blyk dat sy nie behoorlik met hom daaroor kommunikeer nie. Sy verduidelik nie vir hom watter tipe gedrag sosiaal-aanvaarbaar is en watter onaanvaarbaar is nie; sy kommunikeer nie haar verwagtinge aan hom nie en sy straf hom nie as hy onaanvaarbare gedrag toon nie. Indien hy volgens haar stout is, vra sy sy 18-jarige broer om hom te straf. Dit blyk fisiese straf te wees. Sy broer is drie jaar ouer as hy en is saam met hom in hierdie skool. Sy broer het dieselfde inperkings as Neville en kry dieselfde gebrekkige voorbeeld van sy primêre versorger. Die ouer broer het moontlik self nog leiding oor sosiaal-aanvaarbare gedrag nodig en verdien self teregwysing en tug indien hy onaanvaarbare gedrag toon. Die ouer broer moet egter nou die rol van 'n primêre versorger inneem om Neville te sosialiseer. Die voorbeeld wat hy vir Neville hierin

stel, is dat dit met geweld gedoen word. Die ma vertolk nie haar taak as primêre rolmodel vir haar kinders nie en vermy situasies waar sy haar gesag as ouer moet gebruik.

Sy ma stel ook nie eise aan Neville om byvoorbeeld met huistake te help nie. Sy gebruik nie 'n kommunikasiegeleentheid om positiewe gedrag aan Neville te verduidelik en vir hom te leer dat positiewe gedrag tot positiewe uitkomst kan lei nie. Uit sy LP blyk dit dat sy ook by sy skoolaktiwiteite onbetrokke is. In die twee jaar wat hy in die skool is, het sy nog net een ouergeleentheid bygewoon. Sy kry dus geen terugvoer oor sy vordering, of gebrek daaraan, en sy algemene gedrag in die skool nie. Omdat sy ma so onbetrokke is, blyk dit dat sy min warmte, simpatie, ondersteuning en sensitiwiteit vir hom toon en dat hy onveilig voel. Neville se ma volg 'n onbetrokke, permissiewe ouerskapstyl met min bemoeienis, en beperkte beheer oor hom. Dit laat Neville sonder 'n rolmodel om na te volg en hy ervaar nie stabiliteit en veiligheid nie. Dit verhoog die moontlikheid dat hy hom aan aggressiewe gedrag kan skuldig maak. Neville se enigste rolmodel is sy broer, wat self nog 'n kind is en wat deur sy ma gedwing word om hom te dissiplineer.

Mary woon by haar biologiese ma wat sy as baie streng, maar emosioneel onstabiel, met min begrip vir Mary se behoeftes en emosionele welstand, beleef. Haar ma toon min warmte, ondersteuning en simpatie vir haar. Mary het genoem dat sy min vriende het omdat sy te bang is vir haar ma se reaksie as sy sou vra om by maats te gaan kuier. Haar ma toon dus nie sensitiwiteit vir haar behoefte om met haar portuurgroep te sosialiseer nie en daarom het sy nog nie in die nuwe woonbuurt waarheen hulle na haar ouers se egskeiding getrek het, vriende gemaak nie. Benewens haar ma se strengheid, beleef Mary haar ma se gemoedstoestand as baie wisselvallig en onstabiel. Mary en haar ma bly nou in haar grootouers se huis. Sy het dus nie net haar pa verloor nie, maar ook haar ouerhuis waar sy gebonde gevoel het. Haar ma ondersteun Mary ook nie om die trauma van die egskeiding of Mary se swak verhouding met haar pa en nuwe stiefma te hanteer nie. Mary moet dus die verlies van haar pa alleen verwerk. Dit blyk dat haar ma vasgevang is in haar eie trauma van die egskeiding. Sy ervaar haar ma as emosioneel afwesig, onsensitief met min empatie.

Die kommunikasie tussen ma en dogter is baie gebrekkig en Mary deel nie haar gevoelens en belewinge met haar ma nie. Haar stiefma beskuldig haar valslik en beheer die kontak tussen Mary en haar pa. Mary beleef ook dat haar ma en haar pa haar nie teen haar stiefma se onregverdige en aanvallende optrede beskerm nie. Sy beleef dat haar biologiese pa onbetrokke is en haar verwerp het. Sy neem haar pa kwalik dat hy haar stiefma nie teengestaan het toe sy kontak tussen hulle verbied het nie. Sy neem hom ook kwalik dat hy haar nie teen haar stiefma se onregverdige bewerings verdedig nie en dat hy ook nie met haar kontak maak nie. Uit haar LP blyk dit dat haar ma in 'n beperkte mate by skoolaangeleenthede betrokke is en ouergeleenthede sporadies bywoon. Mary se ouers se ouerskapstyl en die emosionele klimaat waarbinne hulle bogenoemde ouerskappraktyke toepas spreek van 'n outoritêre styl met beperkte betrokkenheid deur haar ma en algehele onbetrokkenheid deur haar pa. Dit verwar Mary en laat haar voel dat sy alleen staan om sake uit te sorteer. Die moontlikheid dat hierdie emosies in aggressiewe gedrag kan uiting vind, is groot.

Lyla se pa is oorlede en sy woon by haar ma. Sy beleef haar ma as oop en toeganklik, dat hulle grappies met mekaar kan maak en dat sy vir haar ma enigiets kan vertel. In haar LP is daar tog aangeteken dat haar ouerhuis onstabiel is en dat sy, na haar pa afsterwe, onverwerkte woede beleef. Dit blyk dat haar ma nie sensitief is vir haar behoeftes en emosies nie, want daar is geen rekord dat sy bykomende steun gekry het vir haar emosionele probleme nie. Uit haar LP blyk dit dat sy glad nie skoolreëls ten opsigte van voorkoms nakom nie. Haar ma is bewus van die voorskrifte vir voorkoms, maar sy laat toe dat Lyla skool toe kom sonder om die voorskrifte na te kom. Dit is moontlik dat haar ma liever problematiese situasies wat tot konfrontasie kan lei, vermy. Sy vereis byvoorbeeld nie dat Lyla die basiese skoolreëls gehoorsaam nie en stel ook geen eise aan Lyla, soos om met huistakies te help, nie. Volgens haar LP is sy dikwels in konfrontasie met onderwysers betrokke wat gehoorsaamheid aan instruksies en goeie gedrag vereis. Dit kan moontlik verklaar waarom sy haar ma se reëls en eise as billik en regverdig beskou. Haar ma vermy moontlik net konfrontasie deur 'n permissiewe praktyk te volg wat aan Lyla redelike vryheid gee om te maak soos sy wil. Hierdie praktyk verhoog Lyla se risiko om aggressiewe gedrag te toon as iemand haar opponeer of te na kom. Deur nie eise aan Lyla te stel nie, verbeur haar ma die geleentheid om 'n gesprek met

Lyla te voer oor wat aanvaarbare en onaanvaarbare gedrag is en haar te leer dat sosiaal-aanvaarbare gedrag positiewe uitkomst kan lewer. Dit blyk dat haar ma positiewe gedrag nie voldoende versterk nie en ook nie ongewenste gedrag straf nie. Uit haar LP blyk dit dat haar ma ook by die skool onbetrokke is. Uit haar LP blyk dit ook dat die ouers, reeds van laerskool af, heeltemal onbetrokke was. Hulle kry dus geen terugvoer oor Lyla se aanpassing by die skool, haar vordering of haar algemene gedrag in die nuwe skool nie. Lyla se ma se ouerskapstyl is permissief en onbetrokke – dit gee Lyla eintlik vryheid om te doen soos sy goeddink.

As gevolg van die feit dat Michelle twee "ouerhuise" het waartussen sy voortdurend wissel, beleef sy verskillende, inkonsekwente en soms botsende ouerskappraktyke wat by haar verwarring kan skep. Sy beleef haar biologiese pa en stiefma se ouerskappraktyk as minder streng as dié van haar biologiese ma en stiefpa. Sy noem dat sy by haar biologiese pa en stiefma gaan bly het toe haar biologiese ma en stiefpa haar verhouding met 'n seunsvriend verbied het. Nadat haar pa ook die verhouding verbied het, het sy weer teruggetrek na haar biologiese ma en stiefpa toe. Albei ouerpare se ouerskappraktyke laat toe dat sy na willekeur kan besluit waar en vir hoe lank sy daar wil woon. Daar is geen kommunikasie tussen die ouerpare oor Michelle se optrede nie en hulle bespreek dit nie met mekaar óf met haar nie. Michelle het 'n goeie verhouding met haar biologiese pa, maar nie met haar biologiese ma nie. Sy meen ook dat sy 'n beter verhouding met haar stiefpa as met haar biologiese ma het. Sy beleef haar stiefpa as meer simpatiek en sy voel dat sy beter met hom kan kommunikeer as met haar ma. Tog meen sy dat hy haar onregverdig behandel deur té streng reëls neer te lê. Haar stiefpa wys inkonsekwente dissiplinepraktyke, want sy mag besluit waar sy wil woon, maar hy is streng indien sy wil uitgaan om by vriende te kuier. Dit is verwarrend vir Michelle.

Haar verhouding met haar ma is baie swak. Sy beleef haar ma as baie aggressief, outoritêr, uiters onregverdig, sonder enige sensitiwiteit, warmte en empatie vir haar. Haar ma en stiefpa laat haar selde toe om by vriende te kuier terwyl sy voel dat haar suster baie meer vryhede toegelaat word. Die voorbeeld wat die ouers ten opsigte van probleemoplossing vir haar stel is een van aggressiewe gedrag. Geskille word nie net in hul huishouding nie, maar ook in die breër familie, met geweld besleg. Sy noem dat haar

ma die aggressiewe een is en dat haar familie mekaar gereeld slaan. Haar biologiese pa en stiefpa het haar seunsvriend ook al by verskeie geleenthede aangerand in 'n poging om sy verhouding met Michelle te beëindig.

Daar is gebrekkige kommunikasie tussen Michelle en haar ouers, en sy ervaar dat hulle min simpatie, begrip en meeleving teenoor haar toon. Toe sy hulle vertel het dat sy deur die tuinwerker verkrag is, het hulle haar nie geglo nie en dit as 'n versinsel afgemaak. Hulle was onbetrokke en het nie 'n poging aangewend om haar vir 'n mediese ondersoek te neem nie. Hulle vermy dus liever die moeilike onderwerp en hanteer nie haar verkragting met haar nie – nie of dit werklik gebeur het óf waarom sy daarvoor sou jok nie. Toe sy by haar vriend swanger word, het sy weer eens nie die vrymoedigheid gehad om by haar ouers hulp te vra nie. 'n Familielid het haar in albei gevalle gehelp om mediese behandeling te kry. Michelle kry dus nie die nodige emosionele steun van haar ouerpare nie. Daar is gebrekkige kommunikasie tussen haar en albei ouerpare. Ten tye van die navorsing het sy by my hulp raad gevra om uit haar verhouding met die seunsvriend, wat haar verbaal en fisies aanrand, te kom. Sy voel dat haar ouers is ontoeganklik en boonop beskuldig hulle haar telkens dat sy nie die waarheid praat nie. Haar stiefpa en biologiese pa wou 'n beskermingsbevel teen haar seunsvriend kry sodat hy haar nie meer kan kontak nie, maar hulle het nie tot die stap oorgegaan nie. Sy het later in 'n gesprek met my aangedui dat sy voel dat haar ouers haar in die steek gelaat het. Haar ouers vereis wel dat sy met huistake help en beloon haar dan met sigarette daarvoor. Haar ouers versterk dus positiewe gedrag, maar negatiewe gedrag word nie altyd toepaslik hanteer nie, omdat hulle moeilike situasies vermy. Michelle ontvlug straf vir negatiewe gedrag deur telkens van ouerhuis te verwissel.

Uit haar LP blyk dit dat haar ouers in 'n beperkte mate by haar skoolaktiwiteite betrokke is en ouergeleenthede sporadies bywoon. Die ouerskapstyle in Michelle se twee ouerhuise verskil van mekaar. Haar pa en stiefma volg 'n permissiewe ouerskapstyl terwyl haar stiefpa en ma meer 'n outoritêre styl volg. Albei ouerpare is onbetrokke by haar. Haar ouers se onbetrokkenheid en haar onverwerkte emosies verhoog die kans dat sy haar tot aggressiewe gedrag kan wend, veral omdat sy voel dat sy baie probleme op haar eie moet verwerk.

Kobus het tot onlangs by sy ma gebly en soos hy dit stel, berus haar ouerskappraktyk op "laat gaan, let go". Alhoewel dit blyk dat sy tog vir hom omgee en hom dikwels kontak, blyk dit dat sy onbetrokke en emosioneel afwesig is en hom geen ondersteuning bied nie. Die rolle is eerder omgeruil en hy is die een wat haar teen haar gewelddadige vriend moet beskerm en ondersteun. In haar taak as primêre rolmodel vir Kobus stel sy nie reëls vir sosiaal-aanvaarbare gedrag nie. Haar eie voorbeeld is gebrekkig: sy woon saam met 'n vriend terwyl Kobus se eie pa ook in die huis bly. Sy stel Kobus bloot aan alkoholmisbruik en gewelddadige gedrag. Sy self het Kobus se biologiese pa ook verskeie kere in Kobus se teenwoordigheid aangerand. Die voorbeeld wat sy vir Kobus stel, is dat geweld 'n aanvaarbare norm in interpersoonlike verhoudings is. Sy slaag ook nie daarin om haar ongelukkige verhouding met haar gewelddadige vriend te beëindig nie, en sy kan nie die beloftes wat sy teenoor Kobus maak, nakom nie. Sy bied dus nie vir hom 'n veilige, stabiele verhouding nie en hy weet hy kan nie op haar staatmaak nie.

Kobus woon nou by sy biologiese pa, wat hy as "sharpies" beskryf. Sy pa is tog streng en stel vir hom reëls as hy saam met vriende wil uitgaan. Sy pa wil gewoonlik weet waarheen en saam met wie hy gaan, maar dit blyk dat sy pa nie die vriende ken nie. Sy pa is genoodsaak om lang ure te werk om sy gesin as enkelouer te onderhou. Dit lei daartoe dat daar nie altyd goeie kommunikasie tussen Kobus en sy pa is nie en dat daar ook nie altyd beheer is oor wat hy in sy vrye tyd doen nie. Die langer werksure bring mee dat sy pa meer onbetrokke is. Kobus het aan my genoem dat sy pa soms tot nege-uur saans werk en dat hy en sy suster die huistake verrig – alhoewel sy pa dit nie van hulle verwag nie. Sy pa vergoed hom dan met 'n pakkie sigarette. Sy pa versterk dus wel positiewe gedrag, maar toon 'n gebrek aan kommunikasie en onbetrokkenheid, omdat hy nie die gevare van rook met Kobus bespreek of hom aanmoedig om die gewoonte te staak nie. Gebrekkige kommunikasie tussen pa en seun lei ook daartoe dat Kobus self sy problematiese verhouding met sy ma moet hanteer sonder enige ondersteuning of leiding deur sy pa. Hulle swak finansiële posisie as gevolg van die skeiding tussen die pa en ma veroorsaak vir Kobus baie spanning. As gevolg van die gebrekkige kommunikasie tussen hulle, bespreek sy pa nie hul finansiële posisie met Kobus nie. Omdat Kobus nie regtig weet wat hul posisie is nie, veroorsaak dit ook baie spanning vir hom.

In sy LP is aangeteken dat sy ouers onbetrokke is by sy skoolaktiwiteite en nie ouergeleenthede bywoon nie. Hulle kry dus nie terugvoering oor sy vordering of sy gedrag in die skool nie. Kobus se ouers volg 'n permissiewe en onbetrokke ouerskapstyl waarin hy dikwels die rol van 'n volwasse persoon moet inneem. Sy ouers bied min raad en leiding oor hoe Kobus lewenskrisisse kan hanteer en hulle het ook min beheer oor sy aktiwiteite.

Jack beleef min stabiliteit en daar is 'n gebrek aan kommunikasie tussen hom en sy ouers. Hy wissel voortdurend tussen sy biologiese ma en pa se blyplekke en dit blyk dat daar nie 'n vaste reëling is nie; dit wil voorkom asof hy kan kies waar hy wil woon. Hy het 'n goeie verhouding met sy pa en hy voel dat sy pa hom verstaan, maar noem dat sy pa streng is. Alhoewel hy 'n goeie verhouding met sy pa het, blyk dit dat daar nie goeie kommunikasie tussen hom en sy pa is nie. Beide sy ouers sal net op hom skree as hy verkeerd optree. Hulle gebruik dus nie die geleentheid om 'n gesprek met hom te voer oor wat aanvaarbare en onaanvaarbare gedrag is nie en leer hom ook nie dat positiewe gedrag positiewe resultate kan lewer nie. Hy noem dat hulle min met mekaar praat. Hy kan sy ma net as "fine and kind" beskryf en kan nie daarop uitbrei nie. Hy beleef haar as minder streng as sy pa. Sy pa laat hom toe om saam met sy vriende uit te gaan, maar hulle besoek hom nie by sy huis nie. (Hy kon nie aan my verduidelik waarom sy vriende hom nie tuis besoek nie.) Sy pa ken dus glad nie sy vriende nie en weet nie waarheen hulle gaan nie. Daar word ook nie eise aan hom gestel om byvoorbeeld met huistake te help nie en so verbeur die ouers die geleentheid om met Jack 'n gesprek oor positiewe gedrag te voer. Hy het gemeld dat hy smiddae alleen by die huis is en dat daar nie behoorlike beheer oor sy aktiwiteite is nie. In sy LP is aangeteken dat sy ouers totaal onbetrokke is by sy skoolaktiwiteite en nie op hoogte is met sy vordering en gedrag in die skool nie. In die ses jaar wat hy in hierdie skool is, het sy ouers net een ouergeleentheid bygewoon. Jack se ouers se ouerskapstyl is permissief en onbetrokke. Omdat daar geen beheer oor hom is nie, verhoog dit sy kans om by aggressiewe en onaanvaarbare gedrag betrokke te raak.

Petrus wissel tussen sy ma en pa se huise wat vir hom min stabiliteit bied; hy het nie 'n sterk binding aan een huishouding nie. Dit blyk dat daar nie 'n vaste reëling is nie en dat

hy kan kies waar hy wil woon. Daar is dus gebrekkige kommunikasie tussen hom en sy ouers en ook tussen die ouers. Sy ouers tree nie met mekaar of met hom in gesprek oor dissiplinepraktyke nie en dit blyk dat dissipline inkonsekwent en wisselvallig toegepas word. Dit skep vir Petrus 'n gevoel van onsekerheid en onveiligheid. Hy beleef sy pa as baie vrygewig en dui aan dat sy pa nie van onenigheid en 'n bakleiery hou nie. As hy verkeerd optree sal sy pa kwaai met hom praat, waarna sy pa onmiddellik om verskoning vra vir sy harde woorde. Dit blyk dus dat die pa nie vereistes vir sosiaal-aanvaarbare gedrag stel nie. As Petrus oortree, is sy pa die een wat skuldig voel en verskoning maak dat hy met Petrus geraas het – nie Petrus wat die gevolge vir sy verkeerde optrede dra nie.

Hy beleef sy ma as onbetrokke en sy laat hom verstaan dat sy nie daarvan hou om met iemand te praat nie – gevolglik kommunikeer hy nie met haar nie. Sy stel wel vir hom reëls, soos byvoorbeeld dat hy nie mag rook en drink nie. Sy ouma woon by hulle en hy beskou haar as "oudtyds". Tog steun sy ma op sy ouma om met sy opvoeding te help en laat haar toe om ook vir hom reëls neer te lê. Die beeld wat hy van sy ma en ouma het, is dat hulle net die hele dag huis skoonmaak, min tyd vir hom het, min met hom bemoeienis maak en min met hom kommunikeer. Sy ma se ouerskappraktyk is onseker en wisselvallig. Sy is streng dat hy nie mag rook en drink nie en net twee vriende mag hê, maar laat hom tog toe om te kies waar hy wil woon. Omdat sy ma nie daarvan hou om met hom te kommunikeer nie, wys sy nie simpatie, warmte en sensitiwiteit nie. Hy beleef haar as emosioneel afwesig. Hy deel dus niks met haar nie en hy sal sy pa eerder vir gunsies vra. Sy ma en sy pa mis die geleentheid om vir Petrus te verduidelik wat sosiaal-aanvaarbare gedrag is en dat goeie gedrag positiewe uitkomst kan oplewer. Hy kry ook verwarrende boodskappe, want dit is nie net sy ouers wat by sy opvoeding betrokke is nie, maar ook sy ouma.

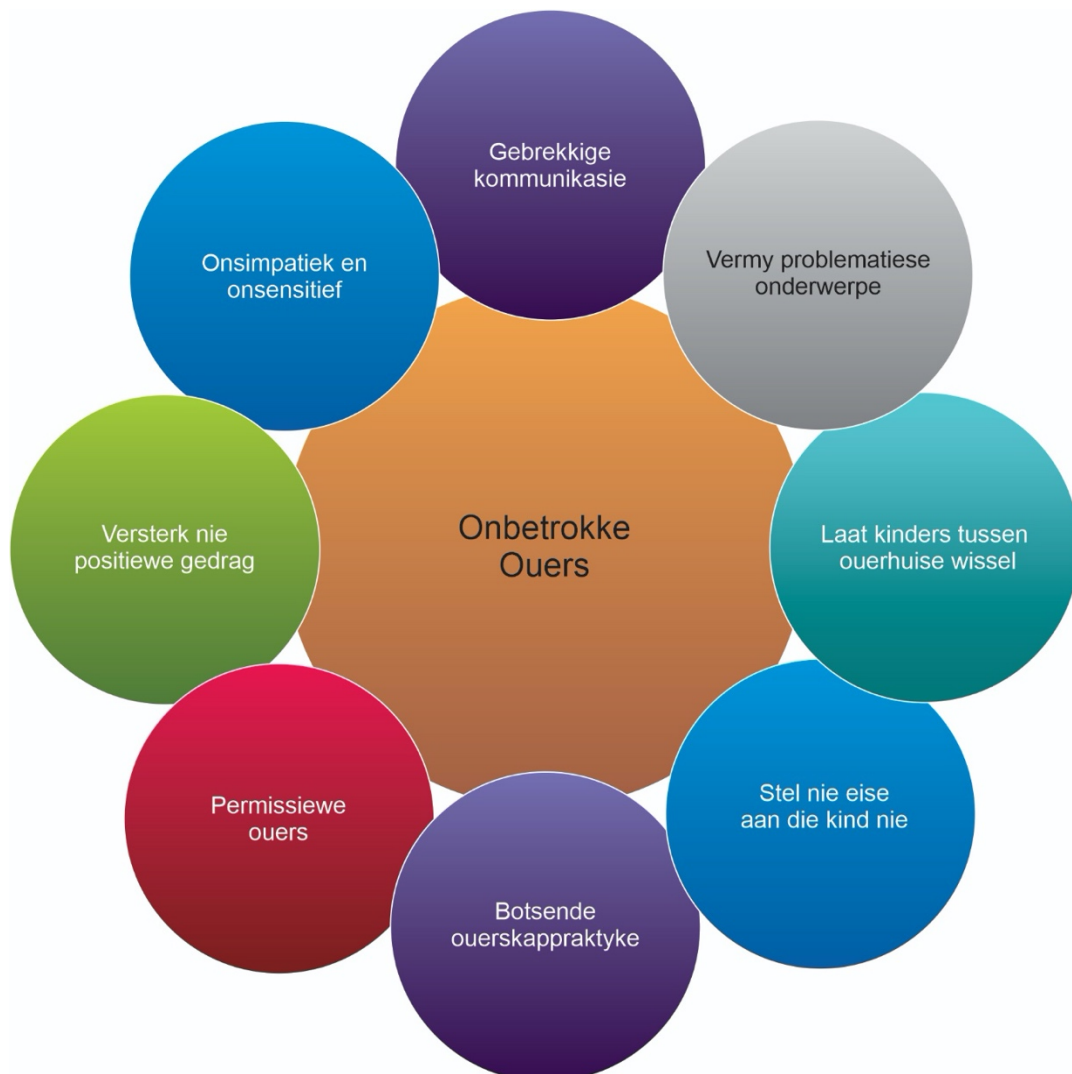
Petrus wissel tussen twee gesinne sonder om sterk aan een van die twee verbind te wees. Daar is dus min beheer oor hom en niemand stel 'n duidelike voorbeeld van aanvaarbare gedrag nie. In sy LP is aangeteken dat sy ouers onbetrokke is by sy skoolaktiwiteite. Petrus se ouers se ouerskapstyl is permissief en onbetrokke. Die moontlikheid dat hy aggressiewe gedrag kan openbaar, is dus groot.

Weens haar ma se werkverpligtinge wat haar vir lang tye van die huis af neem, wissel Sophy tussen haar ma en ouma se huise. Dit veroorsaak 'n gevoel van onstabilliteit en ongelukkigheid. Alhoewel sy 'n baie goeie verhouding met haar ma het, haar alles vertel en enigiets kan vra, is daar tog 'n gebrek aan betrokkenheid en kommunikasie weens haar ma se afwesigheid. In haar LP is aangeteken dat baie aangeleenthede aangaande Sophy se gedrag onafgehandel is omdat haar ma nie bereik kan word nie. Haar ma is ook nie sensitief vir Sophy se behoeftes nie en laat haar vir lang tye in haar ouma se sorg, waar Sophy baie ongelukkig is. Haar ma beskerm Sophy ook nie teen haar oom wat haar verbaal afkraak nie. Sophy is baie bewus van haar ma se swak finansiële posisie en sy het in die onderhoud aangedui dat sy die hele tyd net daarvoor wil huil. Haar ma vermy problematiese situasies, soos finansies, en bespreek dit nie met Sophy nie – wat vir Sophy baie spanning veroorsaak. Haar pa is heeltemal onbetrokke en kontak haar nooit nie. Hy gee net geld as sy daarvoor vra, sonder om enige eise daarvoor te stel of redes te vra. Sophy se ouers se ouerskappraktyke is onbetrokke en permissief – as gevolg van haar ma se afwesigheid en haar pa se onbetrokkenheid. Sophy moet die ongelukkigheid in haar ouma se huis en die gevoel van verlies en hartseer weens haar ma se afwesigheid op haar eie verwerk. Dit verhoog Sophy se kans om aggressiewe gedrag te toon.

Philemon se ouers is albei oorlede en sy ouma het hom grootgemaak. Dit blyk dat sy nie goeie beheer oor hom het nie en nie eintlik ten opsigte van aanvaarbare gedrag eise aan hom stel nie. Volgens hom leer sy hom wel wat reg en verkeerd is en as hy verkeerd optree, dan ontnem sy voorregte – soos om saam met maats uit te gaan. Volgens sy LP kry hy nie voldoende ondersteuning by die huis nie. Sy ouma is onbetrokke by sy skoolaktiwiteite en woon nie ouergeleenthede by nie. Sy kry dus nie terugvoering oor sy vordering en gedrag nie. Philemon se ouma se ouerskapstyl is onbetrokke en permissief en dit laat hom met die vryheid om op te tree soos hy wil, met min negatiewe gevolge. Dit verhoog Philemon se risiko om by aggressiewe gedrag betrokke te raak, want daar is min beheer en kontrole.

Opsommend blyk dit uit hierdie studie dat die een ouerskappraktyk wat by al die deelnemers sentraal staan, die ouers se onbetrokkenheid in hul kinders se lewens is.

Selfs die twee deelnemers wat aangedui het dat hulle ouers by hul skoolaktiwiteite betrokke is, beleef die ouers se onbetrokkenheid op 'n ander vlak in hul lewens. Uit die ouers se onbetrokkenheid spruit 'n hele 'n reeks gebrekkige ouerskappraktyke: swak of geen kommunikasie tussen ouer en kind nie; ouers wat botsende ouerskappraktyke volg wat die kind verwar; ouers wat nie voldoende sensitiwiteit en empatie met hul kinders toon nie; ouers wat emosioneel afwesig is; ouers wat dikwels onbewus is van dinge wat met hul kinders gebeur; ouers wat problematiese onderwerpe vermy; ouers wat nie positiewe gedrag versterk nie; ouers wat toelaat dat hul kinders na willekeur tussen ouerhuse wissel; ouers wat nie eise aan die kind stel of hul verwagtinge aan die kind kommunikeer nie. Die negatiewe gevolge van die ouers se onbetrokkenheid in die deelnemers se lewens word visueel in Figuur 6.5 voorgestel.



Figuur 6.5: Onbetrokke ouerskappraktyk as sentrale tema in die aggressiewe gedrag van die deelnemers aan hierdie studie

In Tabel 6.1 word 'n opsomming van die gebrekkige ouerskappraktyke wat in hierdie studie as bydraende faktore tot die ontwikkeling van aggressiewe gedragssuitvalle by leerlinge met MID geïdentifiseer is, gegee. Die ouerskapstyle wat die emosionele klimaat skep waarbinne ouers hul ouerskappraktyk beoefen, word ook aangedui.

Tabel 6.1: Opsomming van gebrekkige ouerskappraktyke en -style as oorsaaklike faktor tot aggressiewe gedrag

Gebrekkige ouerskappraktyke en ouerskapstyle	Fanie	Kobus	Hanro	Mandla	Jack	Philemon	Petrus	John	Neville	Michelle	Karin	Sophy	Lyla	Amy	Mary
Gebrekkige ouerskappraktyke															
Gebrekkige kommunikasie	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
Emosioneel en soms fisies afwesig	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Onbetrokke ouer/s	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aggressiewe ouerskappraktyk	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X		X	X
Positiewe gedrag word nie versterk nie	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Vermy problematiese situasies/onderwerpe	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Stel nie verwagting en eise vir goeie gedrag nie	X		X	X	X		X	X				X	X	X	
Verwerping	X	X	X				X	X		X	X				X
Onsimpatiek en onsensitief teenoor die kind			X	X			X		X	X		X		X	X
Botsende ouerskappraktyke tussen ouers	X	X	X		X			X		X	X			X	
Wissel tussen ouerhuise					X		X			X					
Inkonsekwente dissipline	X		X		X		X	X		X	X				
Gebekkige ouerskapstyle															
Onbetrokke	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Permissief	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Outoritêr										X	X			X	X

6.3.2 LITERATUURKONTROLE: GEBREKKIGE OUERSKAPPRAKTYKE EN -STYLE WAT BYDRA TOT DIE ONTWIKKELING VAN AGGRESSIE IN LEERLINGE MET MID

Volgens Baumrind se ouerskapstylmodel skep ouerskapstyle die emosionele klimaat waarbinne ouers hul ouerskappraktyke toepas (Baumrind, 1991:56–95; Llorca et al., 2017:2). Baumrind identifiseer vier ouerskapstyle, naamlik outoritêre, onbetrokke, permissiewe en gesaghebbende ouers (Baumrind, 1991:56–95) (kyk par. 3.4). Daar is 'n korrelasie tussen die ouerskapstyl en die ouerskappraktyk wat die ouer toepas. Ek het Baumrind se onderskeidende ouerskapstyle gebruik om die ouerskappraktyke van hierdie kohort leerlinge se ouers te bepaal.

Al die deelnemers aan hierdie studie se ouers het 'n onbetrokke ouerskappraktyk, in baie gevalle in kombinasie met 'n permissiewe ouerskappraktyk, gevolg. Vier deelnemers se onbetrokke ouers het ook 'n outoritêre ouerskappraktyk gevolg. Geen deelnemer se ouers het 'n gesaghebbende ouerskappraktyk gevolg nie. Die gesaghebbende ouerskappraktyk word as die mees effektiewe ouerskappraktyk beskou, omdat ouers positief teenoor hul kinders optree (kyk par. 2.5.2 vir bespreking oor hierdie ouerskappraktyk).

Al die deelnemers beleef hul ouers as onbetrokke, nie net by hul skoolaktiwiteite nie, maar ook in hulle interaksies met mekaar. Selfs die deelnemers wat aangedui het dat hulle ouers by hul skool betrokke is, beleef hul ouers as onbetrokke in ander fasette van hul lewens. As gevolg hiervan dui 14 van die 15 deelnemers (93%) aan dat daar gebrekkige kommunikasie tussen hulle en hul ouers is en dat hulle dit moeilik vind om iets met hul ouers te deel. Die deelnemers beleef hul ouers as ontoeganklik, emosioneel afwesig en weet nie hoe om hulle ouers te benader om 'n gesprek te voer nie. Die ouers bly ook in gebreke om die inisiatief te neem om met hul kinders te kommunikeer. Sommige deelnemers dui aan dat hul ouers nie van praat hou nie en ander sê dat hulle nie met hul ouers kommunikeer nie. Van die deelnemers beskou hul ouers as onbevoeg en minderwaardig om sake soos swangerskap, middelmisbruik en boeliededrag met hulle te bespeek. Die negatiewe gevolg is dat die ouers nie in voeling is met die gebeure in hul kinders se lewens nie (Brenner & Fox, 1999:343; Ihabe & Bentler, 2016:260–261). Dit het weer tot gevolg dat die kinders raad en hulp op ander plekke soek of hul emosionele

probleme alleen moet hanteer (Jabaghourin et al., 2014:190). Die ouers kommunikeer nie hul verwagtinge vir hul kinders nie, ken nie hul vriende nie, het nie beheer oor hul naskoolse aktiwiteite nie en weet nie waar die kinders hul bevind nie (Jabaghourin et al., 2014:190–192). Hierdie onbetrokkenheid lei daartoe dat die kinders nie tot verantwoording geroep word nie en dit verhoog die kind se risiko om aggressiewe gedragsprobleme te ontwikkel (Temba, 2019:1173–1174). Ouers wat by hul kinders betrokke is, help hul kinders om 'n goeie selfbeeld te ontwikkel en verminder hul kans om gedragsprobleme te ontwikkel (Efobi & Nwokolo, 2014:513). Kinders ervaar sulke ouers as positief en aanvaar die perke wat die ouers vir hulle stel. Sulke ouers reageer op hul kinders se behoeftes en erken en moedig hul kinders tot onafhanklikheid aan.

Onbetrokke ouers versterk nie positiewe gedrag nie en verbeur die geleentheid om die positiewe resultate van aanvaarbare gedrag aan hul kinders oor te dra (Davis & Carlo, 2018:140). Die meerderheid deelnemers se goeie dade word nie beloon of versterk nie en hulle word dus nie aangemoedig om positiewe gedrag te openbaar nie. Davis en Carlo (2018:140) noem positiewe gedrag pro-sosiale gedrag en hulle definieer dit as aksies wat ander tot voordeel strek. Hulle bevind dat die bevordering van pro-sosiale gedrag daartoe lei dat kinders groter selfbeheersing aan die dag lê wat tot laer vlakke van aggressie en jeugmisdaad lei (Davis & Carlo, 2018:140–141). Twee algemene ouerskappraktyke wat pro-sosiale gedrag in kinders bevorder, is materiële beloning (soos geld of pryse) en sosiale beloning (soos om die kind vir sy gedrag te prys) (Cheung et al., 2018:4034). Net twee deelnemers (20%) is met sigarette vir positiewe gedrag beloon. Die ouers se gebrekkige ouerskappraktyk blyk egter daarin dat hulle 'n gewoontevormende en gevaarlike item, sigarette, as beloning gebruik waardeur hulle 'n nadelige gewoonte aanmoedig.

Die ouers se onbetrokkenheid lei daartoe dat hulle emosioneel afwesig is en nie met hul kinders se behoeftes in voeling is nie (Louw & Louw, 2010:195). Kritieke, sensitiewe onderwerpe soos tienerswangerskap, middelgebruik, verkragting, kindermolestering, dood, aanneming, egskeiding en finansiële probleme word eerder vermy as om dit met die kinders te bespreek. Die deelnemers beleef dat hul geen emosionele ondersteuning van hul ouers kry nie en dikwels alleen gelaat word om self probleme te hanteer (Alink et

al., 2008:99–100). Weens hul onbetrokkenheid sien die ouers nie hul kinders se ontoepaslike gedrag raak nie en word verkeerde gedrag nie hanteer of gekorrigeer nie (Aimé et al., 2018:389). Kinders word dus selde gedissiplineer en aanvaar dat hul gedrag hul ouers se goedkeuring wegdra en aanvaarbaar is (De Witt, 2014:308; De Witt & Booysen, 1994:32–34). Hierdie ouerskappraktyk lei daarom tot antisosiale gedrag en die meeste gedragsprobleme by kinders (Ehrenreich et al., 2014:423; Greening et al., 2010:359, Steinberg et al., 1994:558).

Die meerderheid onbetrokke ouers het ook 'n permissiewe ouerskappraktyk toegepas. Permissiewe ouers (kyk par. 3.4.3) weerhou nie liefde van hul kinders nie, maar hulle stel geen eise of grense vir hul kinders se gedrag nie (Marcone et al., 2017:13–16; De Witt & Booysen, 1994:33–34). Permissiewe ouers het min of geen beheer oor hul kinders nie en kinders het vryheid om te doen wat hulle wil (Healy et al., 2015:1764–1766). Ngqele en Lewis (2012:90) bevind dat indien ouers nie behoorlike toesig oor hul kinders het of vir hulle perke stel nie, sulke kinders aggressiewe gedrag ontwikkel. Die rede hiervoor is dat daar geen beheer oor die kinders is nie en die kinders geen gevolge vir negatiewe gedrag ervaar nie (Raboteg-Šarić, Rijavec & Brajša-Žganec, 2001:207). Dit blyk dat ouers dikwels 'n permissiewe ouerskappraktyk volg weens hulle eie gebrekkige vaardighede om dissipline doeltreffend toe te pas (Lee & Choi, 2005:93–94).

In die geval van vier deelnemers het minstens een ouer 'n outoritêre ouerskappraktyk toegepas (kyk par. 3.4.2). Outoritêre ouers is baie streng en kinders word nie toegelaat om hul ouers se gesag en opdragte te bevraagteken nie (Baumrind, 2012:44; Greening et al., 2010:359). Hierdie ouers besluit wat reg en wat verkeerd is en kinders word nie toegelaat om 'n eie mening te hê nie. Outoritêre ouers pas swaar strawwe toe en dissipline gaan dikwels met geweld gepaard (Inhabe & Bentler, 2016:259–261; Moen, 2017:159). Hulle toon min warmte, ondersteuning, liefde en empatie en het gebrekkige kommunikasie met hul kinders. Hierdie ouerskappraktyk lei daartoe dat kinders 'n swakker selfbeeld het en meer aggressiewe gedrag openbaar (Greening et al., 2010:359). Omdat die kind die ouer(s) se gedrag modelleer, lei fisiese geweld deur die ouer tot aggressiewe en gewelddadige gedrag deur die kind (Van der Merwe et al., 2012:63–64). Die kinders beskou aggressiewe gedrag as 'n normale deel van

interpersoonlike verhoudings (Gómez-Ortiz, Romera & Ortega-Ruiz, 2016:140) omdat dit die enigste voorbeeld is wat hulle kry (Ehrenreich et al., 2014:423). In hierdie studie is bevind dat die ouers van hierdie deelnemers aggressiewe ouerskappraktyke toegepas het, alhoewel hulle nie outoritêr was nie. Die wyse waarop hulle die deelnemers en ander lede van die gesin hanteer het, het getuig van aggressie en min selfbeheer.

Ek het ook bevind dat botsende ouerskappraktyke vir die deelnemers problematies blyk te wees. Van die deelnemers wissel tussen ouerhuise, of hulle beleef dat pa en ma nie oor hul dissiplinerings saamstem nie. Dit lei daartoe dat dissipline nie konsekwent toegepas word nie. Dit verwar kinders en skep 'n gevoel van onveiligheid en onsekerheid. Die kind weet nie altyd hoe die ouers gaan reageer nie – die een keer word hy swaar gestraf en die volgende keer word dieselfde insident oorgesien. Die kind kry verskillende boodskappe oor wat aanvaarbaar is en wat nie (Crosswhite & Kerpelman, 2009:612). Lindsey en Mize (2001:348) bevind dat die verskil tussen die pa en die ma se ouerskappraktyk en -styl 'n goeie voorspeller vir die ontwikkeling van aggressiewe gedrag by die kind is. Die meerderheid deelnemers beleef dat hulle ouers se ouerskappraktyke verskil en daarom kan hulle hul ouers maklik manipuleer (Baumrind, 1966:889). Die deelnemers het aangedui dat indien een ouer 'n versoek weier, die ander een gewoonlik toegee. Die ouers laat die kinders dus toe om hul eie aktiwiteite te bepaal en hulle eie begeertes na te volg sonder om enige teense te stel. Perke is vir kinders 'n baie belangrike aspek in sosialisering en dit leer kinders wat aanvaarbare sosiale gedrag is (Fung et al., 2013:516–517).

Ek het in die studie bevind dat die voorbeeld wat die ouers stel is een van aggressiewe ouerskappraktyke, alhoewel hierdie ouers nie almal outoritêr is nie. Aggressie is deel van die ouers se interpersoonlike verhoudings en die normale manier om geskille mee te besleg en konflik te hanteer. Twaalf van die 15 deelnemers (80%) beleef aggressiewe gedrag binne die gesinsverband (kyk par. 6.2.4) alhoewel die ouers nie noodwendig 'n outoritêre ouerskappraktyk en -styl toepas nie. In die ouerhuis, wat 'n liefdevolle skuiling moet bied, word aggressie gebruik om geskille te besleg of om kinders te straf (Balan, Dobrea, Roman & Balazi, 2017:40–42). Omdat aggressiewe en gewelddadige gedrag die veilige ruimte binnedring, verander die hele gesinsdinamika (Schutte, 2017:1). Die

kind ontwikkel 'n versteurde idee van familie en verhoudings en modelleer gedrag op hierdie verkeerde voorbeeld, wat daartoe lei dat aggressie genormaliseer word (Schutte, 2017:2; Ngqela & Lewis, 2012:90; Kuppens et al., 2012:1697–1698). Elf van die deelnemers aan hierdie studie was slagoffers van verbale aggressie, vier van fisiese straf en vyf deelnemers was self die aggressors. Miller en Tolan (2019:136–137) bevind dat kinders wat vroeg in hul ouerhuise aan geweld en aggressie blootgestel word, dieselfde gedrag waarskynlik in ander sosiale kontekste sal toon. Dit is vir hierdie deelnemers met hul gebrekkige kognitiewe ontwikkeling veral moeilik om nie die aggressiewe gedrag na te boots nie en daarom lei dit tot hul aggressiewe gedragsuitvalle.

Nie net die deelnemers nie, maar ook hul ouers moes uitdagings te bowe kom. Al die deelnemers se ouers het lewenskrisisse beleef. Karin se pa het sy werk verloor. Dit het hulle in so 'n swak finansiële posisie geplaas dat die kinders uit die ouers se sorg verwyder is. Dit het daartoe gelei dat die ouers van provinsie moes verander en agt jaar later is die ouers steeds werkloos en het hulle steeds nie 'n vaste eie blyplek nie.

Amy se ma word daaglik aan mishandeling onderwerp en dit blyk dat sy nie daaruit kan ontsnap of hulp daarvoor kan kry nie. Twee deelnemers se ouers het weeskinders aangeneem en moes by die uitdagings van aanneming aanpas. Drie deelnemers se gesinne is deur die dood van 'n ouer geraak en die langlewende ouer moes die uitdagings wat daarop gevolg het, verwerk. Agt deelnemers se ouers het die trauma en spanning van egskedding beleef. Ward et al. (2015:10) en Gerard en Buehler (2004:1833) bevind dat stressors soos egskedding en die dood, groot huishoudings, gesinsarmoede, enkelouerskap en werkloosheid ouers se positiewe ouerskap ondermyn en daartoe lei dat die ouers min met die kind kommunikeer en emosioneel afwesig word. Die probleem word vererger indien die ouers self oor 'n lae opvoedingspeil beskik. Dit veroorsaak dat hulle nie in staat is om effektiewe ouerskappraktyke te ontwikkel en toe te pas nie (Gerard & Buehler, 2004:1833–1834). Gebrekkige ouerskappraktyke laat die kind sonder 'n ondersteuningbasis om eie lewenskrisisse te hanteer (Gewirtz, Forgatch & Wieling, 2008:178). Dit speel veral 'n groot rol by leerlinge met MID wat reeds op alle vlakke van hulle ontwikkeling inperkinge beleef. Omdat dié kinders min ondersteuning ontvang om gebeurlikhede in hul lewens te hanteer is die logiese handeling vir hierdie kinders om aan

te val wanneer hulle 'n krisis beleef. Hulle ouers se eie gebreke en swak voorbeeld dra daartoe by dat die kinders verhoogde vlakke van aggressie toon.

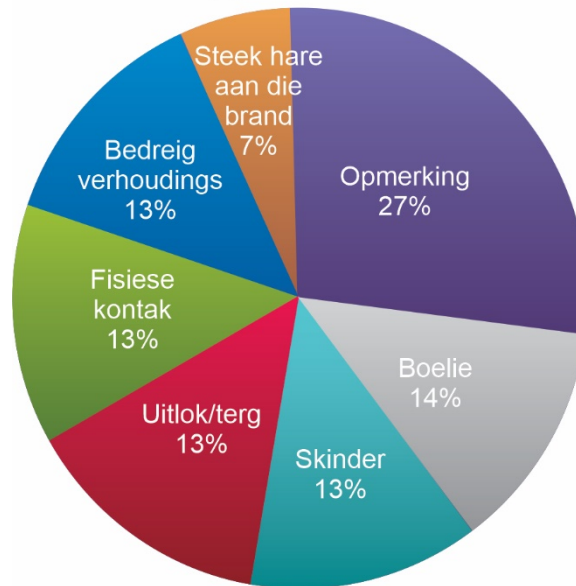
Die kinders se intellektuele disfunksie is in die meeste gevalle vir die ouers 'n groot uitdaging (kyk par. 2.5.3 vir volledige bespreking). Intellektueel disfunksionele kinders is meer geneig tot aggressiewe gedrag. Soms is dit vir die ouers so moeilik om hul kinders te hanteer dat hulle die kinders se gedrag (nie die kinders se inperkinge nie) as die grootste probleem ervaar. Intellektuele disfunksie word positief met aggressiewe gedrag verbind en indien dit in kombinasie met die ouers se gebrekkige ouerskappraktyke voorkom, word dit 'n ernstige probleem wat moeilik opgelos kan word. Die spesialeskoolleerling se aggressiewe gedrag is dus 'n samevloeiing van intellektuele disfunksie by die kind, gebrekkige ouerskappraktyke en die lewenskrisisse wat hierdie ouers deurleef het. Die invloed wat die deelnemers se inperkinge moontlik op hul ouers kon gehad het, is egter nie in hierdie studie bepaal nie.

6.4 TEMA 3: TIPIESE AGGRESSIE WAARAAN LEERLINGE MET MID HUL SKULDIG MAAK

6.4.1 DATA-INTERPRETASIE

Aggressie (kyk par. 2.4) is die doelbewuste toediening van leed aan 'n ander persoon. Daar kan onderskei word tussen die tipe aggressie en die doel van aggressie. In hierdie studie is bevind dat al die deelnemers hulle aan direkte-reaktiewe aggressie skuldig gemaak het. Die tipe aggressie was direkte aggressie wat daarop gemik was om die persoon fisies skade aan te doen. Die doel van die aggressie was reaktief wat 'n verdedigende respons op die frustrasie of uitlokking was. Die snellers wat tot die aangemelde gevegte onder die deelnemers gelei het, was in respons op uitlokking, 'n tergery, onvanpaste opmerkings, boeliegedrag, en fisiese afknouery. Die snellers wat tot die bakleiery (kyk par. 5.2.1.10) gelei het, word in Figuur 6.6 uitgebeeld.

Snellers wat tot aggressie lei



Figuur 6.6: Snellers vir direkte-reaktiewe aggressie

6.4.2 LITERATUURKONTROLE: TIPIESE AGGRESSIE WAARAAN LEERLINGE MET MID HUL SKULDIG MAAK

Veertien van die 15 deelnemers (93%) was in 'n fisiese bakleiery betrokke en een deelnemer in 'n verbale bakleiery. Albei hierdie tipes van aggressie word as direkte aggressie gedefinieer en in die geval van die deelnemers was dit daarop gemik om die persoon seer te maak of te beledig (Little et al., 2003:122; Kaat et al., 2015:2734). Volgens Aimé et al. (2018:383) en Girard et al. (2019:836–837) behoort hierdie tipe aggressie vanaf tweejarige ouderdom af te neem namate die kind se intellektuele, emosionele en sosiale vaardighede toeneem. Die gebrekkige ontwikkeling van die spesialeskoolkind (kyk par. 2.2) dra egter daartoe by dat direkte aggressie gebruik word om geskille op adolessentevlak te besleg (Girard et al., 2019:825–826). Volgens Jambon en Smetana (2018:1343) toon kinders met 'n lae intelligensiepeil en gepaardgaande swak verbale vermoëns, direkte aggressie.

Reaktiewe aggressie is 'n reaksie op uitlokking, belediging of tergery (Doherty & Hughes, 2014:401) en gaan dikwels gepaard met 'n gevoel van frustrasie en 'n onvermoë om 'n situasie te hanteer (Girard et al., 2019:826; Crick & Dodge, 1996:993). Reaktiewe

aggressie ontstaan omdat die kind dit moeilik of onmoontlik vind om sy emosies te beheer (Oostermeijer et al., 2017:396; Poulin & Boivin, 2000b:233–234). As gevolg van hul inperkinge en die gebrekkige voorbeeld wat hulle tuis kry, sukkel al die deelnemers met selfbeheersing (Rieffe et al., 2016:439). Hulle kan nie hul negatiewe emosies en woede onderdruk nie, het 'n lae toleransievlak en word gevolglik baie vinnig kwaad (Poulin & Boivin, 2000a:116). Reaktiewe aggressie is gewoonlik 'n impulsiewe reaksie uit verdediging, frustrasie of weerwraak (Kaat et al., 2015:2734). Reaktiewe aggressie gaan ook gepaard met 'n gevoel van intense woede en die aggressor reageer buite sy eie beheer sonder om aan die gevolge van sy daad te dink (Crick & Dodge, 1996:1000).

Vitaro et al. (2006:12–19) en Girard et al. (2019:836) bevind dat kinders met intellektuele disfunksies se sosiale, morele en emosionele ontwikkeling gebrekkig is en hulle nie oor toereikende probleemoplossingstrategieë beskik nie. Dit verhoog die kind se risiko om gedragsuitvalle (soos aggressie) te toon. Kinders met MID het gewoonlik ook 'n probleem om inligting (veral nieverbale kommunikasie) korrek te vertolk. Dit lei daartoe dat hulle 'n oënskynlik nietige voorval met intense emosie ervaar wat tot impulsiewe optrede en die begeerte om ander seer te maak, lei (Jara et al., 2017:6). Fite et al. (2008:412–414) bevestig dat reaktiewe aggressie uit frustrasie ontstaan wat vyandige en onbeheerde woedereaksies ontlok. Die kind ervaar frustrasie as hy voel dat iemand hom tart, uitlok of met hom spot.

Leerlinge met intellektuele disfunksie het 'n groter geneigdheid tot gedragsprobleme (Jacobs et al., 2017:1713; Farris et al., 2020:1–2). Rodas et al. (2016:1200–1202) bevind dat hierdie leerlinge 'n vier keer hoër risiko het om aggressie en gepaardgaande gedragsprobleme te ontwikkel. Hewitt et al. (2016:160) bevind dat tussen 10% en 15% van kinders met leerprobleme ook gedragsprobleme toon. Kinders met intellektuele disfunksie vind dit moeilik om hulle emosies te beheer, sosiale verhoudings te vorm en sosiale leidrade te verstaan. Oënskynlik nietige insidente ('n klasmaat wat byvoorbeeld per ongeluk teen hom/haar stamp) word as vyandig geïnterpreteer en ontlok weerwraak (McDevitt & Ormrod, 2013:551). Omdat hierdie kinders oor gebrekkige onderhandelingsvaardighede beskik, gebruik hulle aggressie as die enigste manier om konflik op te los. Hulle is oortuig dat hulle iemand " 'n les [moet] leer" (McDevitt & Ormrod, 2013:551).

Die deelnemers se ouers is nie goeie rolmodelle in die hantering van konflik nie. Die meerderheid deelnemers se ouers het aggressiewe gedrag gebruik om konflik te hanteer en die boodskap wat aan die kinders oorgedra is, is dat dit normale gedrag en deel van interpersoonlike verhoudings is. Vir die spesialeskoolleerlinge met inperkinge is dit moeilik of onmoontlik om nie hierdie voorbeeld na te volg nie (Rogers et al., 2018:32–33; Reid et al., 2016:6–8) en hulle pas dus hul ouers se aggressiewe gedrag in ander kontekste toe (Kawabata et al., 2011:241–243). Kaya, Bilgin en Singer (2012:56) bevind dat kinders wat 'n slagoffer of 'n ooggetuie van geweld was, 3½ keer meer geneig is om self gewelddadige gedrag te toon. Hulle bevind ook dat kinders wat ooggetuies is dat geweld as straf gebruik word, aanvaar dat geweld 'n natuurlike vorm van probleemoplossing is.

6.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die ingesamelde data onder die verskillende temas geïnterpreteer. Na die bespreking van elke tema is 'n literatuurkontrole aangebied waardeur die data met die tersaaklike literatuur en die gekose teorieë en model in verband gebring is.

In hoofstuk 7 word die navorsingsbevindinge aangebied en die navorsingsvrae beantwoord. Aanbevelings vir toekomstige navorsing word gemaak en tekortkominge word uitgelig word.



HOOFSTUK 7

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

7.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is die ingesamelde data sistematies uiteengesit waarna 'n data-ontleding en interpretasie gedoen is. Subtemas wat in drie hooftemas gekristaliseer het, is bespreek en literatuurkontrolle is gedoen.

In hierdie hoofstuk word 'n kort oorsig van die vorige hoofstukke en 'n opsomming van die literatuurstudie en die navorsingsbevindinge verskaf. Die navorsingsvrae word beantwoord en die moontlike bydrae wat hierdie studie tot bestaande kennis kan maak, word aangedui. Daar word aanbevelings vir alle belanghebbers by spesiale onderwys gemaak, beperkinge van die studie word aangedui en aanbevelings vir verdere studie word gemaak.

7.2 OORSIG VAN DIE VORIGE HOOFSTUKKE

HOOFSTUK 1: INLEIDING EN ORIËTERING

Hoofstuk 1 bevat die agtergrond, die rasionaal en die probleemstelling met die primêre en sekondêre navorsingsvrae wat die studie gerig het. 'n Bondige literatuuoroorsig is gegee en sleutelbegrippe is gedefinieer. Die konseptuele raamwerk en 'n verduideliking van die navorsingsmetodologie, die navorsingsontwerp en -metode, is gegee. My rol as navorser, die selektering van die navorsingsplek en die deelnemers asook die data-insamelingsmetodes en -ontledingsprosedures is bespreek.

HOOFSTUK 2: LITERAATUURSTUDIE

In hoofstuk 2 is 'n literatuurstudie gedoen om 'n begripsraamwerk te vorm van die inperkinge van spesialeskoolleerlinge met MID, van aggressiewe gedrag, en van die verskillende ouerskappraktyke wat ouers toepas. Die SIAO-verwysingsproses wat in Suid-Afrika vir die verwysing van leerlinge na spesiale skole gebruik word, is uiteengesit.

Die spesialeskoolopset vir leerlinge met MID is ook verduidelik. Die ouers se ouerskappraktyke as oorsaaklike faktor tot hierdie leerlinge se aggressie is bespreek. Die moontlike invloed wat die leerlinge se inperkinge op hulle ouers kan hê, is ook bespreek.

HOOFSTUK 3: KONSEPTUELE RAAMWERK

In hierdie hoofstuk is die konseptuele raamwerk vir die studie aangebied. Bronfenbrenner (1979) se bio-ekologiese sisteemontwikkelingsteorie, Piaget (1972) se kognitiewe ontwikkelingsteorie en Baumrind (1966) se ouerskapstylmodel is bespreek en die nuttigheidswaarde daarvan vir die studie is aangedui.

HOOFSTUK 4: NAVORSINGSMETODOLOGIE EN STRATEGIEË

In hoofstuk 4 is die navorsingsmetodologie en strategieë hanteer. Die keuse van die fenomenologie as metateorie en kwalitatiewe navorsing as metodologiese paradigmas is bespreek. Dokumentestudie, semi-gestruktureerde onderhoude en waarneming as data-insamelingsmetodes is verduidelik. Die rol wat ek in die studie vertolk het, die keuse van 'n navorsingsplek, die doelgerigte selektering van die deelnemers en die data-ontledingsproses is uiteengesit. Die hoofstuk is afgesluit met die kwaliteitskriteria en etiese oorwegings waarop die studie gefundeer is.

HOOFSTUK 5: DATA-ONTLEDING

In hierdie hoofstuk is die ingesamelde data aangebied en geanaliseer. Herhalende patrone uit die data is in subtemas saamgegroepeer wat uiteindelik in drie hooftemas

gekristaliseer het.

HOOFSTUK 6: DATA-ONTLEDING EN LITERATUURKONTROLE

In hoofstuk 6 is die ingesamelde data onder die verskillende temas geïnterpreteer. Ná elke subtema is literatuurkontrolle gedoen en die data is ook met die gekose teorieë en model in verband gebring.

7.3 OORSIG VAN DIE LITERATUURSTUDIE EN NAVORSINGSBEVINDINGE

7.3.1 OPSOMMING VAN DIE SLEUTELBEVINDINGE UIT DIE LITERATUUR

Die aanname in hierdie navorsingstudie was dat aggressie in skole voorkom en dat ouers se ouerskappraktyke 'n oorsaaklike faktor daarvoor mag wees. Hierdie twee implikasies het my na 'n literatuurstudie van gepubliseerde en ongepubliseerde bronne gelei op grond waarvan ek die volgende sleutelbevindinge weergee.

Dit is 'n algemene aanvaarde feit dat aggressiewe gedrag in verskillende vorms en intensiteit wêreldwyd in skole voorkom. Dit word dikwels in Suid-Afrika as sensasionele nuus op die voorblaai van koerante en videogrepe op sosiale media, aangebied. Dit ontlok telkens die woede van ouers en die breë gemeenskap, want daar word algemeen aanvaar dat 'n skool vir die kind 'n veilige plek moet wees waar optimale leer- en opvoeding kan plaasvind. In 2008 is 15% leerlinge aan aggressiewe gedrag in skole blootgestel (Burton, 2008:16). In 2013 het die syfer 22,2% gestyg (Burton & Leoschut, 2013:xi) en in 2018 ervaar 68% leerlinge aggressiewe gedrag in die skool (Richter et al., 2018:185). Suid-Afrika word wêreldwyd beskou as die land met die tweede meeste gevalle van aggressiewe gedrag in skole (Ntuli, 2015). Die literatuur toon dat aggressie nie geïsoleerd in skole voorkom nie, maar dat dit op alle vlakke waar die mens hom bevind, voorkom – woonbuurte, ouerhuise en ook op interpersoonlike-verhoudingsvlak.

Suid-Afrika word wêreldwyd as een van die gewelddadigste lande beskou en dat dit 'n risiko is om daar te woon (Moen, 2019:69). Die kindersterftesyfer in Suid-Afrika is twee

keer hoër as in die res van die wêreld en die moordsyfer is die sewende hoogste (Institute for Economics and Peace, 2020). Suid-Afrika word dus beskou as die swakste land om kinders in groot te maak (UNESCO, 2019:17–18; Fuzile, 2016). In Suid-Afrika beleef 99% van die kinders, as toeskouer of slagoffer, aggressiewe gedrag in een of ander vorm in hulle gemeenskap, ouerhuis of skool. Hiervan is 50% slagoffers van aggressiewe gedrag in hul eie ouerhuise (Richter et al., 2018:184). Dit wil dus voorkom asof aggressie in Suid-Afrika deel van die kultuur en die norm in interpersoonlike verhoudings geword het.

Die behoefte vir hierdie studie het ontstaan omdat daar gebrekkige navorsing bestaan oor spesialeskoolleerlinge se aggressiewe gedrag in 'n Suid-Afrikaanse konteks. Daar bestaan na my wete nie navorsing oor die mate waartoe die ouerskappraktyke van ouers van leerlinge met MID oorsaaklik tot die leerlinge se aggressiewe gedrag bydra nie.

Die risiko van spesialeskoolleerlinge met intellektuele disfunksies (ID) (leerlinge met MID ingesluit), om aggressiewe gedrag te ontwikkel is vier keer hoër as hulle eweknieë wat nie aan intellektuele disfunksies lei nie (Rodas et al., 2016:1200). Wêreldwyd toon 35 tot 37% van leerlinge met MID gedragsprobleme (Hewitt et al., 2015:160). Spesialeskoolleerlinge het dus 'n groter risiko om gedragsprobleme te ontwikkel. Leerlinge met MID se gebrekkige ontwikkeling op kognitiewe, emosionele, sosiale en morele vlakke kan oorsaaklik bydra tot die ontwikkeling van hul aggressiewe gedrag (Hewitt et al., 2015:160).

Omdat alle leerlinge met MID nie aggressie toon nie, het ek dieper in die bestaande literatuur gedelf. Uit die literatuur blyk dit dat daar risikofaktore is wat tot die ontwikkeling van aggressiewe gedrag bydra. Ouers se gebrekkige kindgrootmaakpraktyke, spesifiek hul ouerskappraktyke en -style, word herhaaldelik as 'n risikofaktor uitgelig. 'n Gesonde binding tussen kinders en die primêre versorgers dien as 'n beskermende faktor en lei dit gewoonlik tot die ontwikkeling van positiewe gedrag by die kind (Moen, 2017:4). As 'n kind sy ouerhuis as stabiel met goeie sosiale verhoudinge beleef, vertrou hy ander mense, ontwikkel 'n goeie selfbeeld en 'n gevoel van eiewaarde met empatie vir ander (Guedes et al., 2018:197). Indien hierdie beskermende faktore afwesig is, kan die kind se risikofaktore om aggressie te ontwikkel, verhoog.

Ek het bevind dat die terme "geweld" en "aggressie" dikwels in die literatuur as wisselvorme gebruik word (Fatima & Malik, 2015:49) (kyk par. 2.4) en dat aggressie of aggressiewe gedrag nie noodwendig gewelddadig is nie. Uit die literatuur blyk dit dat aggressie om verskillende redes gebruik word. Proaktiewe aggressie is berekende en doelbewuste aggressie met die bedoeling om voordeel vir eie gewin uit 'n ander persoon te put (Greening et al., 2010:358) en reaktiewe aggressie wat vir vergelding gebruik word (Girard, 2019:826). Reaktiewe aggressie word met gebrekkige kognitiewe ontwikkeling verbind wat swak taal-, lees-, verbale en kommunikasievaardighede tot gevolg het (Vitario et al., 2006:12–19). Reaktiewe aggressie word ook met gebeure in die kind se kinderjare soos trauma, verwerping en verwaarlosing verbind en die kind beskou dan enige insident as 'n bedreiging (Merk et al., 2005:209). Reaktiewe aggressie kom meer dikwels voor in kinders wat in gesinne grootword waar die rolmodelle geweld en aggressie gebruik (Merk et al., 2005:215).

Uit die literatuur blyk dit ook dat ouerskappraktyke oorsaaklik tot die ontwikkeling van aggressiewe gedrag in leerlinge met MID bydra, en dat aggressiewe gedrag deur verskillende snellers ontlok word. Om die voorkoms, tipe en snellers tot aggressiewe gedrag by leerlinge met MID te bepaal, het ek my tot die leerlinge self gewend om eerstehandse kennis op te doen. Ek het semi-gestruktureerde onderhoude met geselekteerde deelnemers gevoer om antwoorde op my vrae te kry. 'n Opsomming van die bevindinge word vervolgens verskaf.

7.3.2 OPSOMMING VAN DIE SLEUTELBEVINDINGE VAN DIE NAVORSINGS- BEVINDINGE

Die doel van hierdie studie was om vas te stel tot watter mate daar 'n verband tussen ouerskappraktyke en die aggressiewe gedrag van spesialeskoolleerlinge met MID, bestaan. Ek het gepoog om die wêreld deur die oë van die deelnemers te sien om sodoende 'n spreekwoordelike stem aan leerlinge met MID en hulle aggressiewe gedragsuitvalle te gee. Deur semi-gestruktureerde onderhoude en waarneming het ek interaksie met die geselekteerde deelnemers gehad en die inligting wat so verkry is, met inligting wat uit hulle leerderprofile verkry is, aangevul. Die data het in drie hooftemas gekristaliseer en die sleutelbevindinge word vervolgens bespreek.

Ek het in hierdie studie gefokus op Bronfenbrenner se mikrosisteem en het bevind dat al hierdie deelnemers uit problematiese gesinne gekom het. Veertien van die 15 deelnemers se gesinne het weens egskedding, tydelike verwydering uit die ouerhuis of die dood van 'n ouer of albei ouers, verbrokkel. Die deelnemers is dus aan 'n stabiele huis waar hulle veilig en verborge kon voel, ontnem. Die deelnemers het die skeiding en/of die verlies van hul ouer/s as baie spanningsvol beleef wat op verskeie vlakke van hulle lewens ontwrigting meegebring het. Ouerlike betrokkenheid en emosionele steungewing het grootliks ontbreek en die deelnemers moes hierdie gebeure self verwerk en daarvan sin maak. Die ouers se hoër stresvlakke en emosionele probleme het daartoe gelei dat die ouers minder tyd vir hierdie kinders gehad het. Die gesinne was finansiële swakker daaraan toe en in sommige gevalle is daar van die deelnemers verwag om die rol van 'n volwassene in te neem om die ouers te ondersteun. Die een deelnemer wat nie deur gesinsbrokkeling geraak is nie het haar ouerhuis ook as onveilig beleef omdat daar geen beskerming of hulp vir haar teenoor haar gewelddadige pa was nie.

Al die deelnemers het hul ouers as onbetrokke, emosioneel en soms fisies afwesig beleef. Een van die negatiewe gevolge van hierdie onbetrokke ouers was dat hulle nie behoorlik (of selfs glad nie) met die deelnemers gekommunikeer het nie. Die ouers het nie op hul nood en behoeftes gereageer nie en gevolglik was daar geen steungewing en begeleiding om traumatiese gebeure in die deelnemers se lewens te verwerk nie – wat weens hul ingeperkte vermoëns nog moeiliker was. Die afwesige ouers en gebrek aan ondersteuning of begeleiding het daartoe gelei dat die deelnemers 'n groot mate van verwerping beleef het.

Tesame met verbrokkelde gesinne en onbetrokke ouers, het 14 van die 15 deelnemers (93%) 'n swak (of geen) band met hulle ma's gehad nie. Daar was geen vertrouensverhouding tussen hulle nie en dus was daar nie begrip, empatie en ondersteuning vir die deelnemers nie. Hulle het gevoel dat hulle nie vir hulp, raad, begeleiding en beskerming op hul ma's kan staatmaak nie. Hierdie deelnemers het gevoel dat hul ma's hulle verwerp het.

Die voorbeeld wat in hul ouerhuise vir die deelnemers gestel is, was dat aggressiewe gedrag die norm in die hantering van geskille en in interpersoonlike verhoudings is. Hulle ouers het nie vir hulle 'n voorbeeld van selfbeheersing en goeie konflikhantering gestel nie. Alhoewel vier van die deelnemers minstens een ouer gehad het wat 'n outoritêre ouerskappraktyk toegepas het, is die meerderheid deelnemers ook aan verbale of fisiese aggressie in hulle gesinne blootgestel – sommige as slagoffers, ander as toeskouers, en van hulle ook as aggressors. Drie deelnemers het aangedui dat hulle nie aggressie in hul ouerhuise beleef nie, tog het hulle 'n fisiese bakleiery gekies om geskille op te los. Die deelnemers se persepsie was dat aggressiewe optrede aanvaarbaar en die norm in interpersoonlike verhoudings is. Alhoewel die Baumrind-model (1966) nie daarvoor voorsiening maak nie, is 'n aggressiewe ouerskappraktyk in hierdie studie as oorsaaklik tot leerlinge met MID se aggressiewe gedragsuitvalle geïdentifiseer. In hierdie studie is bevind dat 'n aggressiewe ouerskappraktyk nie net deur outoritêre ouers toegepas word nie, maar dat onbetrokke, permissiewe ouers dit ook toepas. Vir hierdie ouers was aggressie die norm in hulle interpersoonlike verhoudings.

Die navorsingsbevindinge kan kortliks soos volg opgesom word: die deelnemers het in verbrokkelde gesinne met onbetrokke ouers, problematiese bande met hul ma's en aggressiewe gedrag as voorbeeld grootgeword. Met hulle ingeperkte vermoëns (vorder net tot op Piaget se stadium 2 of 3) moes die deelnemers traumatiese gebeure in hul lewens self verwerk en is hulle op verskeie vlakke met gevoelens van alleenheid, verwaarlosing, verwerping, minagting en verlies gelaat. In die afwesigheid van hulp en steungewing om negatiewe gebeure te verwerk, het hulle onderdrukte emosies as aggressiewe gedragsuitvalle tot uiting gekom. Die aggressiewe gedragsuitvalle wat in die skool waargeneem is, was net 'n simptoom van die dieperliggende probleme by hierdie kohort leerlinge. Die aggressiewe gedragsuitvalle kan beskou word as 'n akkumulasie van verskeie negatiewe faktore wat met die geringste provokasie in woede-reaksies uitgebars het.

7.4 OPSOMMING VAN DIE NAVORSINGSBEVINDINGE

7.4.1 INLEIDING

Met die aanvang van die studie was die primêre doel om die ouerskappraktyke wat sistemies tot die aggressiewe gedrag van spesialeskoolleerlinge bydra, te identifiseer en te beskryf. Met die data-insameling en -interpreteringsproses het ek egter ander belangrike oorsaaklike akkumulatiewe faktore geïdentifiseer wat dieselfde negatiewe invloed as gebrekkige ouerskappraktyke op die deelnemers gehad het. Dit sluit faktore in soos gesinsverbrokkeling, problematiese binding met die ma en verwerping. Hierdie faktore het eweneens, net soos gebrekkige ouerskappraktyke, negatief op die deelnemers ingewerk.

Die bevindinge waartoe ek in hierdie studie gekom het, word vervolgens aangebied. Die drie sekondêre navorsingsvrae word beantwoord waarna die primêre navorsingsvraag as 'n samevatting van die studie, behandel word.

7.4.2 SEKONDÊRE NAVORSINGSVRAE

7.4.2.1 SEKONDÊRE NAVORSINGSVRAAG 1

Watter akkumulatiewe sistemiese faktore dra by tot aggressiewe gedrag van leerlinge met MID?

My fokus was op die gebrekkige ouerskappraktyke as bydraende faktor tot die ontwikkeling van aggressiewe gedrag van spesialeskoolleerlinge met matige intellektuele disfunksie (MID). Die ouers en die ouerskappraktyk wat hulle toepas vorm die mikrosisteem van die samelewing en is deur my as die belangrikste invloed op die kind in hierdie studie beskou.¹⁵ Bronfenbrenner (1979) se teorie toon aan dat kontekste mekaar beïnvloed en die wederkerige beïnvloeding was ook in hierdie studie sigbaar. Met die insameling en -interpretering van die data is die volgende akkumulatiewe faktore wat

¹⁵ Gebrekkige ouerskappraktyke wat bydra word in paragraaf 7.4.2.3 bespreek.

die deelnemers negatief beïnvloed en tot die ontwikkeling van aggressiewe gedrag bygedra het, geïdentifiseer.

Die gesinsfunksionering en dinamika in die deelnemers se ouerhuise was in alle gevalle problematies. Al die deelnemers het in gesinne gewoon wat besondere uitdagings aan hulle gestel het (kyk par. 6.2). Veertien van die 15 deelnemers (93%) se gesinne het verbrokkel. Van die 15 deelnemers is agt (54%) deur egskeiding geraak; drie deelnemers (20%) het 'n ouer of albei ouers aan die dood afgestaan; twee deelnemers (13%) is deur aanneming deur stiefouers geraak; en een deelnemer (7%) is tydelik uit die gesin verwyder en in 'n kinderhuis geplaas. Behalwe een (7%), het al die ander deelnemers die verlies en trauma wat met die skeiding van 'n ouer gepaardgaan, ervaar (kyk par. 6.2.1 en par. 5.2.1.1). Uit die leerderprofiel kon daar geen bewyse gevind word dat die deelnemers addisionele steungewing ontvang het om die traumatiese gebeure te verwerk nie (kyk par. 5.2.2). Egskeiding, tydelike verwydering of die dood van 'n ouer, was vir hierdie deelnemers 'n pynlike gebeurtenis en sommige van hulle beleef steeds die emosionele pyn weens die verlies van die ouer/s.

Die skeiding was vir die deelnemers ook 'n ontwrigtende tydperk wat met verhuising, aanpassings in nuwe woonbuurte en nuwe skole gepaardgegaan het. Die deelnemers se ouers het egter ook met hul eie emosionele probleme geworstel. Van hulle moes die verlies van hul lewensmaat, gepaardgaande enkelouerskap en bykomende werkverpligtinge verwerk. Van die deelnemers se ouer/s was finansieel in 'n swakker posisie wat spanning teweeggebring het. Die ouers het dikwels nie die tyd of energie vir hulle kinders gehad nie en die deelnemers het hul ouers as emosioneel en fisies afwesig beleef. Al 14 deelnemers wat deur gesinsverbrokkeling geraak is, het emosionele verwaarlosing, verwerping en verlies beleef. Hulle is alleen gelaat om hierdie gebeure met hulle ingeperkte vermoëns self te verreken. Dit blyk uit die studie dat egskeidings, die dood en tydelike verwydering uit die ouerhuis bygedra tot hierdie deelnemers se gedragsuitvalle.

Problematiese binding met die ma was 'n verdere akkumulatiewe faktor wat tot die ontwikkeling van aggressiewe gedrag by die deelnemers bygedra het. Veertien van die

15 deelnemers (93%) het aangedui dat hulle binding met hul ma's problematiese was. Net een deelnemer het aangedui dat sy 'n goeie verhouding met haar ma het, maar sy het op 'n ander vlak problematiese binding met haar ma beleef (kyk par. 6.2.2). Binding met die ma is die primêre gevoelsband wat tussen die kind en sy/haar primêre versorger ontwikkel. Die hoofdoel van die bindingsproses is dat die kind moet voel dat hy op sy primêre versorger/s kan steun en vir nabyheid en beskerming kan vertrou. Al die deelnemers het hul ma's as onsensitief, onbetrokke, emosioneel en soms ook fisies afwesig beleef en daarom het hulle nie toenadering, beskerming en vertroosting by hul ma's gesoek nie.

Die deelnemers het oor die algemeen goeie verhoudings met hul pa's beleef. Nege van die 11 deelnemers (83%) wat 'n vadersfiguur in hul lewens gehad het, het aangedui dat hulle goeie verhoudings met hul pa's gehad het. Hulle het hul pa's as minder streng, empaties en ondersteunend beleef (kyk par. 5.2.1.2). Die pa's was egter ook onbetrokke in hulle lewens en het nie altyd die nodige ondersteuning en begeleiding gebied nie.

Sewe van die 15 deelnemers (47%) het ook verwerping deur hul ouer/s of familielede beleef (kyk par. 6.2.3). Al die deelnemers wat verwerping beleef het, het problematiese bande met hul ma's gevorm en daarom kon die akkumulاسie van negatiewe, onverwerkte belewenisse tot die deelnemers se aggressiewe gedragssuitvalle bygedra het. Dit blyk ook dat die meerderheid deelnemers (80%) hul ouerhuise as ongelukkig beleef het (kyk par. 5.2.1.4). Die deelnemers, met hul ingeperkte vermoëns, moes die negatiewe akkumulatiewe faktore alleen, sonder die hulp van ondersteunende en empatiese ouers, verwerk.

Samevattend kan gestel word dat problematiese gesinsfunksionering kan dus as die mees beduidende akkumulatiewe faktor tot die deelnemers se aggressiewe gedragssuitvalle uitgelig word. Die deelnemers is deur gesinsverbrokkeling geraak wat hulle met 'n gevoel van verlies, verwerping, emosionele verwaarlosing, min ondersteuning en onbetrokkenheid gelaat het. Problematiese bindings met hul ma's het verder akkumulatief tot hul aggressiewe gedragssuitvalle bygedra. Daar kan aanvaar word dat, indien soveel negatiewe invloede op 'n kind inwerk wat nie oor die nodige kognitiewe,

sosiale en emosionele vaardighede beskik om dit te verreken nie, dit met die minste provokasie tot aggressiewe gedrag sal lei.

7.4.2.2 SEKONDÊRE NAVORSINGSVRAAG 2

Is daar spesifieke snellers wat tot aggressie by leerlinge met MID lei?

Die verskeie negatiewe faktore wat die deelnemers in hul ouerhuise belewe het, het tot 'n akkumulاسie van stressors gelei wat met die geringste provokasie tot aggressiewe gedrag gelei het. Negatiewe gebeure in die ouerhuis het na die skoolkonteks oorgespoel. In die skoolkonteks was oënskynlik nietige insidente soos opmerkings, 'n tergery of uitlokking snellers wat die deelnemers se woede ontlok het. Dit is egter belangrik om nie net die oënskynlike nietige snellers raak te sien nie, maar ook om die deelnemers se negatiewe huislike konteks in hul optrede te verreken. Die deelnemers se direkte-reaktiewe aggressie, wat heethoofdige, vergeldingsaggressie was, is tipiese reaksies van iemand wat as gevolg van sy gebrekkige sosiale en emosionele ontwikkeling, nie self-beheer kan uitoefen nie (kyk par. 2.4.5 en par. 2.4.6). Die deelnemers het nie die vermoë om soveel negatiewe gebeure vir hulself te verwerk nie. Daarom het hul negatiewe belewinge en onverwerkte emosies met die geringste provokasie by die skool tot uitbarstings gelei. Hulle aggressie was daarop gemik om die ander persoon seer te maak en was 'n woedende, impulsiewe respons op frustrasie of uitlokking.

Snellers soos 'n tergery, vloekery, onvanpaste SMS-boodskappe, 'n geskinder, opmerkings, en fisiese botsings het tot die gevegte waarby die leerlinge betrokke was, gelei, en moet binne die leerlinge se konteks verstaan word. Een deelnemer het beleef dat hy geboelie word en een deelnemer het 'n dogter se hare aan die brand gestek, waarna 'n geveg uitbreek het. Behalwe vir die laaste twee deelnemers, blyk al die ander insidente wat tot die bakleiery gelei het, nietighede te wees wat blinde woede ontlok het. Ses deelnemers het erken dat toestande en gebeure in die ouerhuis veroorsaak het dat hulle met onverwerkte woede skool toe gaan en dan op die geringste insident impulsiewe woede-reaksie toon (kyk par. 5.2.1.10). Daar kan egter aanvaar word dat, in die lig van die negatiewe faktore wat die deelnemers tuis beleef, **al** die deelnemers elke dag met

negatiewe belewinge en onverwerkte emosies skool toe gaan, wat met die geringste provokasie in aggressiewe gedrag kan uitloop.

Samevattend kan gestel word dat die genoemde snellers wat tot die woede-uitbarstings gelei het, was eintlik sekondêr. Die primêre sneller was die problematiese huislike omstandighede wat die deelnemers weens hul inperkinge nie kon verwerk nie. Die akkumulاسie van die verskeie negatiewe faktore in die deelnemers se lewens was die primêre snellers vir hulle aggressiewe gedragssuitvalle by die skool.

7.4.2.3 SEKONDÊRE NAVORSINGSVRAAG 3

Is daar spesifieke ouerskappraktyke wat geïdentifiseer kan word by ouers van leerlinge met MID wat aggressie toon?

Hoe ouers teenoor 'n kind optree, hom hanteer en behandel, met ander woorde, hul ouerskappraktyk, is bepalend in die vorming van die kind se gedrag. Die tipe ouerskappraktyk wat die ouer toepas is die bloudruk waarop die kind sy optrede en gedrag in die toekoms gaan skoei. Die emosionele klimaat of die ouers se ouerskapstyl korreleer met die tipe praktyk wat die ouer toepas. In hierdie studie wou ek die ouerskappraktyke van leerlinge met MID se ouers ondersoek om die invloed wat dit op die leerlinge se aggressiewe gedragssuitvalle het, te bepaal. Ek het op ouerskappraktyk gefokus omdat dit die ouer se werklike optrede en handeling behels en dit die kind direk raak.

In die ontleding van die data is onbetrokke ouerskappraktyk as die grootste negatiewe invloed op deelnemers se gedragssuitvalle geïdentifiseer (kyk par. 6.3 en par. 5.2.1.7). Al die deelnemers het hul ouers as emosioneel, en dikwels ook fisies, afwesig beleef. Die ouers se onbetrokkenheid het tot ander negatiewe ouerskappraktyke gelei, soos gebrekkige kommunikasie, verwerping en inkonsekwente toepassing van dissipline. Een van die mees direkte gevolge van die ouers se onbetrokkenheid was dat die ouers nie genoeg met hul kinders gekommunikeer het nie. Veertien van die 15 deelnemers (93%) het geen of gebrekkige kommunikasie tussen hulle en hul ouers beleef. As gevolg van hierdie gebrekkige kommunikasie, het die meerderheid deelnemers beleef dat hul ouers nie in voeling is met hulle behoeftes nie of dit gewoon nie raaksien nie of ignoreer.

Die onbetrokkenheid van die ouers was dikwels nie net tussen ouer en kind nie, maar ook tussen ouers onderling, wat daartoe gelei het dat ouers verskillende en botsende ouerskappraktyke toegepas het. Dit het gelei tot inkonsekwente en wisselvallige dissipline wat vir die deelnemers ruimte gelaat het om hul ouers te manipuleer. Inkonsekwente dissipline het onsekerheid en verwarring by hierdie deelnemers veroorsaak, want hulle was nie seker wat as aanvaarbare en wat as onaanvaarbare gedrag beskou is nie.

Die deelnemers se ouers was veral nie by hul kinders se skoolaktiwiteite betrokke nie (kyk par. 5.2.1.7). Dertien van die 15 deelnemers (87%) se ouers het byvoorbeeld geen ouergeleentehede bygewoon nie. Die ouers is dus nooit oor die kinders se vordering of die gebrek daaraan en hul algemene gedrag by die skool ingelig nie. In die geval van die twee deelnemers (13%) wat aangedui het dat hul ouers wel by die skool betrokke is, het die ouers ouergeleentehede net per geleentheid bygewoon. Onbetrokkenheid het daartoe gelei dat die ouers baie min of geen beheer oor hulle kinders gehad het nie, wat die deelnemers se risiko om aggressiewe gedrag te ontwikkel, verhoog het.

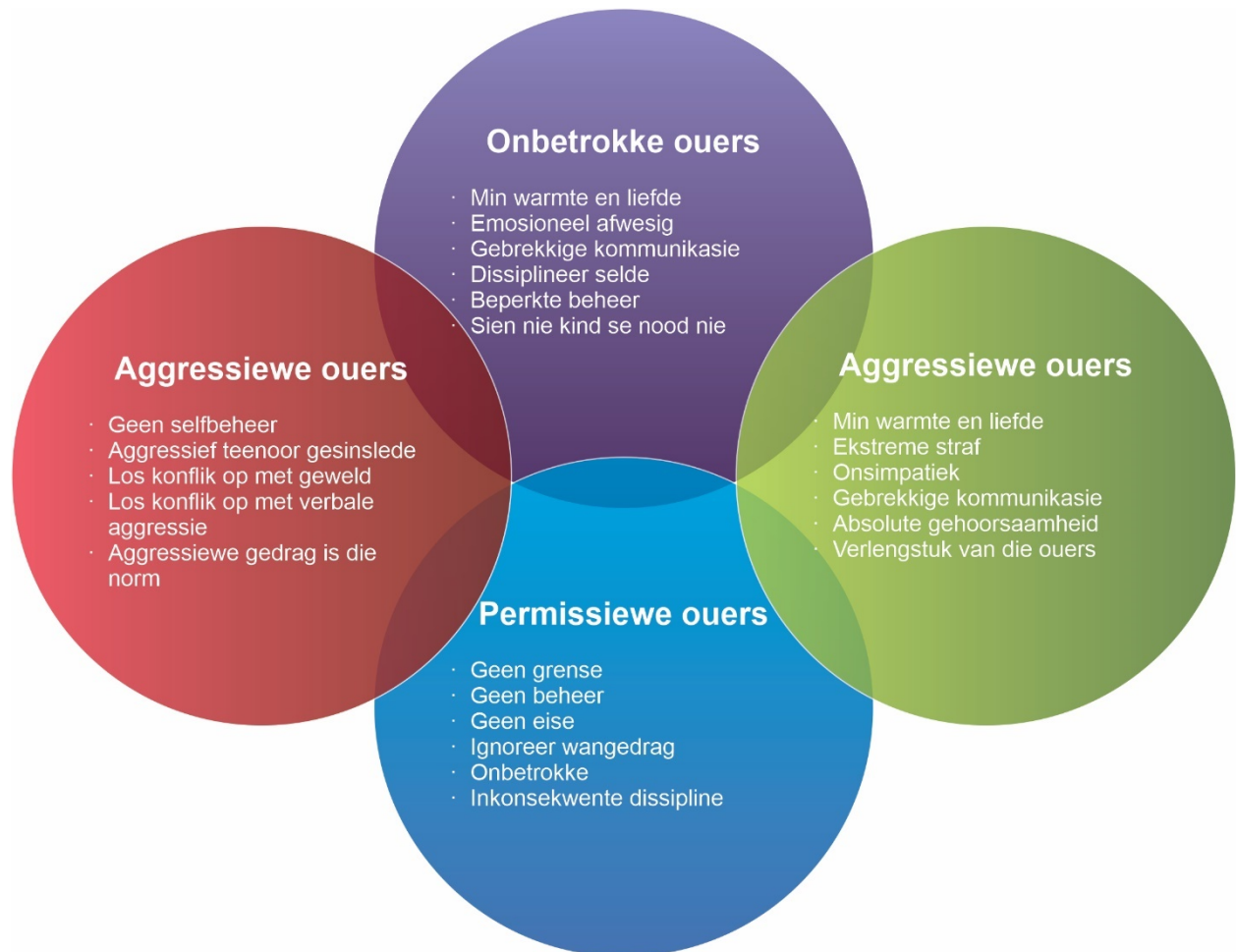
Dit het geblyk dat al die deelnemers aan meer as een tipe ouerskappraktyk blootgestel is. Dikwels het die praktyke van die ouers in dieselfde huis verskil, en dikwels is die deelnemers in verskillende huishoudings (die gevolg van gesinsverbrokkeling) aan verskillende ouerskappraktyke blootgestel. Dertien van die 15 deelnemers het minstens een ouer gehad wat die permissiewe ouerskappraktyk toegepas het. Die ander ouer van hierdie 13 deelnemers het 'n onbetrokke ouerskappraktyk toegepas, wat daartoe gelei het dat die deelnemers onseker en onveilig gevoel het. Met 'n kombinasie van 'n permissiewe en 'n onbetrokke ouer, is die deelnemers se kans om sosiaal-onaanvaarbare gedrag te openbaar, verhoog. Omdat daar geen grense vir die deelnemers gestel is nie en daar nie gevolge vir hulle verkeerde optrede was nie, het die deelnemers die vryheid gehad om te doen wat hulle wou. Deur nie te weet wat van hulle verwag word nie, in kombinasie met die verskillende ouerskappraktyke wat toegepas is, het dit tot verwarring en onsekerheid by die deelnemers gelei.

Vier deelnemers het minstens een ouer gehad wat hulle as outoritêr beleef het, terwyl hul ander ouer of ouers onbetrokke teenoor hulle gestaan het. Hierdie deelnemers was in 'n baie moeilike situasie, want hulle kon nie hulle vrees vir en ongelukkigheid oor die een ouer se outoritêre gedrag met 'n ander ouer deel nie. Die onbetrokke ouer was emosioneel afwesig en die deelnemers moes hul ander ouer se outoritêre optrede self verwerk.

Benewens onbetrokke en permissiewe ouers, het aggressiewe ouerskappraktyke in hierdie studie uitgestaan. Drie deelnemers het aangedui dat hulle geen aggressie in hulle gesinne beleef het nie; dus was 12 van die 15 deelnemers aan fisiese en verbale geweld binne hul gesinne blootgestel – as toeskouer, slagoffer of aggressor. Die deelnemers was nie altyd die slagoffer nie, maar geweld en aggressie was deel van die daaglikse lewe in hul gesinne. Die ouers se voorlewing was dat woede en frustrasie nie beheer hoef te word nie en dat aggressiewe gedrag aanvaarbaar is. Omdat die deelnemers met ingeperkte ontwikkeling nie besef het dat hul ouers se voorbeeld onaanvaarbaar was nie, het hulle dit in ander kontekste toegepas. Kinders wat in die ouerhuis aan aggressie blootgestel word, toon 'n verhoogde geneigdheid tot aggressiewe, antisosiale gedrag en geweld, want hulle modelleer dit wat hulle tuis leer (Pileggi, 2017:2). Dit is soveel te meer op kinders met 'n IK van tussen 55 en 70 van toepassing. Hierdie leerlinge sal die voorbeeld wat hulle elke dag sien as korrek aanvaar en dit rigied navolg. Die vermoë om 'n oordeel oor hul ouers se gedrag te vel, ontbreek by hierdie leerlinge en hulle beskik nie oor die vermoë om vir hulleself 'n alternatiewe metode uit te werk om aan hul emosies uiting te gee nie.

Samevattend kan gestel word dat die een spesifieke ouerskappraktyk wat deur al die leerlinge met MID se ouers toegepas is, was onbetrokkenheid. Al die deelnemers se ouers was in verskeie fasette van hul lewens onbetrokke. Hierdie onbetrokkenheid het tot ander gebrekkige ouerskappraktyke gelei wat uiters nadelige gevolge vir die deelnemers ingehou het. 'n Tweede aspek wat opgeval het, was dat die deelnemers aan meer as een tipe ouerskappraktyk, dikwels botsende ouerskappraktyke, blootgestel is. Al die deelnemers het minstens een onbetrokke ouer gehad en die tweede (in sommige

gevalle derde en vierde ouer) was aggressief, outoritêr of permissief. Hierdie toedrag van sake word in Figuur 7.1 grafies voorgestel.



Figuur 7.1: Oorvleueling van ouerskappraktyke van die deelnemers se ouers

7.4.3 PRIMÊRE NAVORSINGSVRAAG

Tot watter mate is daar 'n verband tussen die ouerskappraktyke en die aggressiewe gedrag wat spesialeskoolleerlinge met matige intellektuele disfunksie (MID), openbaar?

In die formulering van die primêre navorsingsprobleem erken ek dat ouerskappraktyke kinders se gedrag beïnvloed en dat daar 'n verband tussen ouerskappraktyke en die aggressiewe gedrag van spesialeskoolleerlinge met MID is (kyk par. 1.4). Dat daardie verband bestaan, is deur navorsingsartikels en ander bronne bevestig (Vitaro et al.,

2000:114–116; Girard et al., 2019:386; Jambon & Smetana, 2018:346). Die doel van hierdie studie was dus nie om te bepaal óf daar 'n verband tussen hierdie kohort se aggressie en hul ouers se ouerskappraktyke bestaan nie, maar eerder tot watter mate die praktyke tot die leerlinge se aggressiewe gedrag bydra. Die doel van die studie was ook nie om te veralgemeen nie, maar eerder om 'n diepgaande begrip van die fenomeen te kry. Alston en Bowles (2003) wys daarop dat kwalitatiewe studie nie daarop aanspraak maak dat die geselekteerde deelnemers die hele spektrum van die bevolking (in hierdie geval aggressiewe spesialeskoolleerlinge met MID) verteenwoordig nie, maar dat dit wel kan bydra tot 'n dieper begrip van hierdie probleem by hierdie kohort van die bevolking.

Die een ouerskappraktyk wat in al die deelnemers se lewens gemanifesteer het, was hul ouers se onbetrokkenheid. Al die deelnemers het hul ouers op een of ander vlak in hul lewens as onbetrokke beleef. Die impak van hierdie probleem kan gemeet word aan die ernstige gevolge wat dit vir die deelnemers ingehou het.

Een van die negatiefste gevolge van die ouers se onbetrokkenheid was die uiters gebrekkige kommunikasie (of totale gebrek daaraan) tussen die deelnemers en hul ouers. Veertien van die 15 deelnemers (93%) het aangedui dat daar gebrekkige of geen kommunikasie tussen hulle en hul ouers was nie. Ek het bevind dat die een deelnemer wat wel aangedui het dat daar goeie kommunikasie tussen haar en haar ma was, ook in sekere kontekste 'n gebrek aan kommunikasie beleef het – al die deelnemers is dus daardeur geraak.

Benewens die ouers se onbetrokkenheid is bykans al die deelnemers aan botsende ouerskappraktyke blootgestel – hetsy in dieselfde of in verskillende huishoudings. Die teenstrydige ouerskappraktyke het onder andere daartoe gelei dat ouers geen grense vir hul kinders gestel het nie en dissipline inkonsekwent toegepas het. Hierdie teenstrydige praktyke het die deelnemers verwar en hulle onseker gelaat – wat moontlik tot die leer se aggressiewe gedagsuitvalle kon bygedra het.

'n Ouerskappraktyk wat nie by Baumrind se ouerskapstylmodel inpas nie, maar wat in hierdie studie na vore gekom het, is aggressiewe ouers. Al die deelnemers het aanvaar

dat aggressie in die gesin se interpersoonlike verhoudings die norm en die normale manier van optrede is. Uit hul ouers se voorbeeld het die deelnemers geleer dat fisiese en verbale aggressie die aanvaarbare manier was om geskille te besleg – selfs die drie deelnemers wat aangedui het dat hulle nie aggressiewe gedrag in hulle gesinne beleef het nie. Die deelnemers se ouerhuise was dus nie vir hulle veilige ruimtes waar hulle beskerming, vertroosting en liefde beleef het nie.

Opsommend kan gestel word dat ouerskappraktyke 'n oorsaaklike en nadelige invloed op leerlinge met MID se aggressiewe gedrag het. Die primêre navorsingsvraag het egter nie 'n simplistiese antwoord nie. Dikwels spruit gebrekkige ouerskappraktyke uit gebeure in die ouers se eie lewens waarvoor hulle soms geen of beperkte beheer het nie. Die opvoedingspeil en ekonomiese status van die deelnemers se ouers was nie beskikbaar nie, maar die meerderheid (87%) deelnemers kom uit die armer dele van Pretoria waar ouers se finansiële posisie dikwels swak is en beperkte hulpbronne tot hul beskikking is. Lewensgebeurlike insidente (soos egskeiding, dood, werkverlies) lei daartoe dat die ouers soms so vasgevang is in hulle eie konflikte en oorlewingstryd dat hulle emosioneel en fisies afwesig raak by die opvoedingstaak van hul kinders. Die gevolg is dat daar gebrekkige bemoeienis met die kind is, nie beheer oor die kind se aktiwiteite is nie, dat hulle min tyd en energie het om met kinders te kommunikeer, die kinders nie toepaslik gedissiplineer word nie, kinders emosioneel verwaarloos word en dat die binding tussen kind en ouer problematies raak. Die ouers se lewensgebeurlikhede het dikwels in gebrekkige ouerskap gekulmineer wat tot die deelnemers se aggressiewe gedrag bygedra het. Die ouers self is nie by die studie betrek nie en daar kon dus nie bepaal word tot watter mate die ouers deur omstandighede waarvoor hulle nie beheer gehad het, beïnvloed is nie.

Ek kan dus stel dat daar 'n direkte verband tussen gebrekkige ouerskappraktyke en die aggressiewe gedrag van leerlinge met MID is. Al die deelnemers se ouers het gebrekkige ouerskappraktyke toegepas. Die deelnemers het gevoel dat hul ouers emosioneel en soms fisies afwesig was, dat hulle verwaarloos en verwerp is, hulle het verlies beleef, en gevoel dat daar nie begrip en ondersteuning vir hulle behoeftes en nood was nie. Buiten die ouers se gebrekkige ouerskappraktyke is die deelnemers ook aan akkumulatiewe

negatiewe faktore soos egskeiding, verwydering, dood van 'n ouer en aanneming blootgestel. Die deelnemers se ouers se gebrekkige ouerskappraktyke het nie aan hulle die nodige ondersteuning verskaf om die negatiewe gebeure te verwerk nie. Die deelnemers moes dit op hul eie verwerk en hulle is dikwels met onverwerkte emosies gelaat. Die aggressiewe gedragssuitvalle wat by die skool waargeneem is, was net 'n simptoom van die dieperliggende probleme by hierdie kohort leerlinge. Dit kan gesien word as 'n akkumulering van verskeie negatiewe faktore wat met die geringste provokasie op aggressiewe gedrag uitgeloop het. Die insidente in die skool was nie die eintlike snellers vir die deelnemers se aggressie nie, maar eerder die lading van die onverwerkte negatiewe gebeure in hulle lewens.

7.5 BYDRAE VAN DIE STUDIE

Die bydra van hierdie studie kan soos volg uiteengesit word:

1. Hierdie studie is, sover bekend, die eerste navorsing in die Suid-Afrikaanse konteks oor die aggressiewe gedrag van spesialeskoolleerlinge met MID.
2. Hierdie studie is die eerste wat die invloed van gebrekkige ouerskappraktyke op die aggressiewe gedrag van spesialeskoolleerlinge met MID ondersoek het.
3. Hierdie studie het die tipiese aggressiewe gedrag van leerlinge met MID geïdentifiseer.
4. In hierdie studie is aggressiewe ouerskappraktyke as oorsaaklike faktor tot die aggressiewe gedrag van leerlinge met MID geïdentifiseer. Aggressiewe ouerskap is as 'n **nuwe ouerskappraktykterm** in hierdie studie geïdentifiseer. Dit verskil van Baumrind (1966, 1971) se outoritêre ouerskapstyl aangesien die ouers wat dit in hierdie studie toegepas het, nie noodwendig almal outoritêre ouers was nie.
5. Hierdie studie het die onbetrokke, permissiewe en aggressiewe ouerskappraktyke as belangrike oorsaaklike faktore tot die ontwikkeling van aggressiewe gedrag by leerlinge met MID uitgelig. Hierdie leerlinge se gedrag behoort egter altyd in konteks beoordeel en verstaan te word.
6. Hierdie studie het die eiesoortige belewinge van die leerling met MID belig.

7. Hierdie studie het die snellers van leerlinge met MID se aggressiewe gedragssuitvalle geïdentifiseer en aangetoon dat dit 'n simptome van 'n dieper, onderliggende probleem is.
8. In hierdie studie is bevind dat leerlinge met MID se aggressie kom tot uiting in direkte-reaktiewe aggressie.

7.6 AANBEVELINGS

Uit die sleutelbevindinge, die literatuurstudie en die doelwitte van die hierdie studie word die volgende aanbevelings gemaak.

7.6.1 AANBEVELINGS VIR OUERS

1. Ouers wie se kinders aggressiewe gedragssuitvalle toon, moet verpligte ouerskapopleidingsessies bywoon om 'n begrip te vorm van die impak van hul ouerskappraktyke op hul kinders se gedrag.
2. Ouers wie se kinders aggressiewe gedragssuitvalle toon, moet ouerskapopleidingsessies bywoon oor die hantering van aggressiewe gedrag by hierdie kinders.
3. Ouers met kinders met MID moet ouer-opleidingsessies bywoon om die kind se inperkinge en die gedrag wat hulle van die kind kan verwag, te verstaan.
4. Ouers moet ouergeleenthede wat die skool aanbied bywoon sodat daar beter samewerking tussen ouers en onderwysers in die hantering van hulle kinders se probleme kan wees.
5. Ouers moet ouervoorligtingsessies bywoon om die aard en omvang hul kind se inperkinge te verstaan, sodat hulle 'n beter begrip daarvan kan vorm en realistiese toekomsverwagtinge vir hul kind kan stel.

7.6.2 AANBEVELINGS VIR ONDERWYSERS

1. Onderwysers moet hul pastorale rol vervul en opleidingsgeleenthede vir ouers by die skool ontwikkel en aanbied om die eiesoortige probleem waarmee die skool

en ouers gekonfronteer word, doeltreffend te hanteer.

2. Verpligte ouerskapprogramme moet vir ouers van leerlinge met MID ontwikkel en aangebied word om hulle in die hantering van hul kind met MID te bemagtig.
3. Onderwysers wat met leerling met MID werk moet opleidingsessies bywoon om hulself oor die hantering van leerlinge met MID se aggressiewe gedragssuitvalle te bemagtig.

7.6.3 AANBEVELINGS VIR ONDERWYSBELEIDMAKERS

1. Die DBO behoort indiensopleidingskursusse vir spesialeskoolonderwysers van leerlinge met MID aan te bied wat voorligting bied oor hierdie leerlinge se spesifieke beperkinge, wat om van hierdie leerlinge te verwag, en hoe om hulle aggressie en gedragssuitvalle te hanteer.
2. Die DBO moet voorligting aan spesiale skole gee en hulp aanbied om ouerverrykingsprogramme te ontwikkel om die ouers van hierdie leerlinge in die hantering van hul kinders met MID te bemagtig.
3. Die distrikskantore behoort inligtingsgeleenthede aan te bied vir ouers wie se kinders na spesiale skole verwys word. Die spesialeskoolopset en hoe hulle hul kinders met die oorgang vanaf hoofstroomonderwys na die meer praktiesgerigte spesialeonderwysopset kan ondersteun, moet aan hulle verduidelik word.
4. Die DBO, in samewerking met maatskaplike en gesondheidsdienste, behoort meer gemeenskapsentrums beskikbaar te stel waar ouers hulp ter verbetering van hul eie ouerskappraktyke kan ontvang. Hulpprogramme moet oor die hantering van die "moeilike kind" en kinders met MID, aangebied word.
5. Die DBO behoort lewensoriënteringsprogramme uit te brei met praktiese lesse in die hantering van woede en aggressie.
6. Die DBO behoort meer sielkundiges en terapeute by spesiale skole beskikbaar te stel sodat die hulp- en ondersteuningstelsels by die skole uitgebrei kan word.

7.6.4 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

1. Hierdie navorsing was die eerste oor die aggressiewe gedrag van leerlinge met

MID en die rol wat ouerskappraktyke in die ontwikkeling van hierdie leerlinge se aggressiewe gedrag speel. Daar word aanbeveel dat meer navorsing oor leerlinge met MID onderneem word om die literatuurbasis oor hierdie leerlinge uit te brei.

2. Ek kon geen statistiese data aangaande leerlinge met MID opspoor nie. Geen data kon oor die gemiddelde IK-tellings van hierdie leerlinge, die voorkoms van spesifieke gedragsprobleme, of die voorkomingsfrekwensie van hulle inperkings opgespoor word nie. Daar word aanbeveel dat navorsing daarop gerig moet word om statistiese inligting oor hierdie kohort leerlinge in te samel.
3. 'n Studie wat die omvang en impak wat onbetrokke ouers op kinders se gedrag het, word aanbeveel. Sodanige studie kan ook tot die breë skoolgemeenskap uitgebrei word.
4. 'n Studie wat die invloed van problematiese binding tussen die ma en die kind met MID ondersoek, word aanbeveel.
5. Daar word ook aanbeveel dat navorsing onderneem moet word om programme te ontwikkel vir die hantering van emosionele behoeftes van kinders met matige intellektuele disfunksie. Hierdie programme kan gerig wees om die kind met MID self te bemagtig, as hulp vir die ouers of as 'n bemagtigingsprogram vir die onderwysers van leerlinge met MID.
6. 'n Vergelykende studie tussen leerlinge met MID wat aggressiewe gedrag toon teenoor 'n groep leerlinge met MID wat nie aggressiewe gedrag toon nie, word aanbeveel.
7. 'n Studie oor die moontlike invloed wat die gebrekkige ontwikkeling van die kind met MID op hul ouers se ouerskappraktyk het, word aanbeveel.
8. 'n Studie oor die invloed van ouerskappraktyke op kinders se gedrag in die Suid-Afrikaanse konteks word aanbeveel.

7.7 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Sekere beperkinge is tydens die studie geïdentifiseer.

1. Hierdie studie is met 'n klein groepie leerlinge met MID wat aggressiewe gedrag toon gedoen. Daar kan dus nie daarop aanspraak gemaak word dat die bevindinge op die hele MID-bevolking of die hele skoolbevolking van toepassing is nie.
2. Die werklike omvang van aggressie in spesiale skole vir leerlinge met matige intellektuele disfunksie, kon nie bepaal word nie.
3. Daar kon nie verklaar word waarom net sommige leerlinge met MID aggressie ontwikkel en ander nie. Daar is nie 'n vergelykende studie tussen die twee groepe gedoen nie.
4. Die moontlike wederkerige beïnvloeding tussen die ouer en die kind met MID kon nie bepaal word nie, want die ouers is nie by hierdie studie betrek nie.
5. Die mate waartoe die sosio-ekonomiese omstandighede van die ouers kon bydra tot hierdie leerlinge se gedragsuitvalle, kon nie bepaal word nie.
6. Die invloed van ouers se opvoedingspeil op kinders kon nie in hierdie studie verreken word nie aangesien die ouers nie by die studie betrek is nie.

7.8 SAMEVATTING

Uit die literatuur en die navorsingsbevindinge kon ek die algemene kenmerke van die leerling met MID saamgestel. Na my wete is dit die eerste samestelling van so 'n persoonsbeeld van leerlinge met MID.

Spesialeskoolleerlinge met MID het 'n gemiddelde IK van 55 tot 70 en hul ontwikkeling is twee tot agt jaar agter dié van hul eweknieë sonder MID. Hierdie kinders beleef gebrekkige ontwikkeling op intellektuele, sosiale en emosionele vlak. Hulle het gebrekkige konsepvorming, vind dit moeilik om bestaande kennis toe te pas, het swak verbale, taal-, lees- en wiskundige vaardighede, hul geheue en aandagspan is baie kort, hulle toon swak fyn motoriese vaardighede, is hiperaktief, impulsief, ondervind organisasieprobleme, vertolk sosiale boodskappe verkeerd, is soms naïef en onvolwasse en beskik oor swak besluitnemingsvermoë. As gevolg van hierdie inperkinge is hul gedrag dikwels uitdagend, uittartend en toon hulle hoë vlakke van aggressie.

Hierdie kinders kom uit problematiese, meestal verbrokkelde gesinne wat soms ook

disfunksioneel is. Gesinsverbrokkeling is die gevolg van egskeiding, tydelike verwydering uit die ouerhuis of die dood van 'n ouer of albei ouers. Hierdie kinders beleef die skeiding en die verlies van 'n ouer as 'n baie spanningsvolle gebeurtenis wat ontwrigting op verskeie vlakke van hulle lewens meebring. Hierdie kinders word dikwels ook vir 'n redelike tyd aan die negatiewe gebeure wat tot egskeidings aanleiding gee blootgestel. Ouerbetrokkenheid en emosionele steungewing ontbreek grootliks en die kinders moet hierdie gebeure vir hulself verwerk en sin daarvan maak. Hul ouers se hoër stresvlakke en soms emosionele probleme ná egskeiding of die dood van 'n lewensmaat lei dikwels daartoe dat die ouers minder tyd vir die kind het, die gesin in 'n swakker finansiële posisie is en die kind soms die ouer se enigste steunpilaar is wat die rol van 'n volwassene moet vervul.

Hierdie kinders het meestal problematiese bande en gebrekkige verhoudings met hul ma's. Hulle ervaar dat hulle nie beskerming, hulp of raad by hul ma's kry nie. Daarby beleef die kinders hul ouers as onbetrokke in hul lewens en daar is geen of uiters gebrekkige kommunikasie tussen die ouers en die kind. Dit lei daartoe dat die kinders nie gebeure of belewenisse in hul lewens met hul ouers deel nie en die ouers nie bewus is wat in die kind se lewe aangaan nie. Gebrekkige kommunikasie en onbetrokke ouers lei daartoe dat die ouer dikwels problematiese situasies vermy en nie sake soos egskeiding, tienerswangerskappe, verkragting, kindermolestering, die dood, aanpassingsprobleme, swak ekonomiese omstandighede, boeliegedrag, interpersoonlike geweld en MIV-status met die kind bespreek nie. Die kinders moet hierdie traumatiese gebeure alleen verwerk en sin daaruit maak. Hierdie kinders se ouers is dikwels onbetrokke by hulle skool-aktiwiteite en kry dus geen of baie min terugvoering oor hul kinders se vordering (of die gebrek daaraan), of die kinders se gedrag by die skool. Die ouers kontroleer nie die kinders se naskoolse aktiwiteite nie, ken nie hul vriende nie en weet nie altyd waar die kinders hulle bevind nie. Hierdie kinders se ouers stel nie eise vir goeie gedrag aan hulle nie en verwag byvoorbeeld ook nie dat hulle met huistakies help nie. Indien hulle wel help, word hulle selde beloon en ouers leer die kinders nie dat positiewe gedrag tot positiewe uitkomstes kan lei nie. Hierdie kinders kry dikwels botsende boodskappe van hulle ouers wat vir hulle verwarrend kan wees. Straf word wisselvallig en inkonsekwent toegepas; oortredings word soms gestraf en by 'n volgende geleentheid oorgesien. Die

ouers ondersteun mekaar ook nie in die toepassing van dissipline nie en die kinders manipuleer dikwels hul ouers om toestemming vir iets te verkry.

Hierdie kinders kom uit gesinne waar ouers min selfbeheersing toepas en aggressiewe gedrag in interpersoonlike verhoudings die aanvaarbare norm is. Met die gebrekkige voorbeeld maak die kinders met MID hulle skuldig aan direkte-reaktiewe aggressie wat 'n impulsiewe woedeuitbarsting is. As gevolg van problematiese gesinsfunksionering gaan hierdie kinders met onverwerkte emosies skool toe waar die geringste provokasie woede-uitbarstings ontlok. Die insidente wat tot die woede-uitbarstings lei, is gewoonlik net die simptoom van die kinders se lading van onverwerkte negatiewe gebeure in hul lewens. Hierdie lading van die kinders word visueel in Figuur 7.2 voorgestel.



Figuur 7.2: Akkumulاسie van negatiewe faktore wat bydra tot die aggressie van leerlinge met MID

7.9 TEN SLOTTE

In hierdie hoofstuk is die navorsingsbevindinge en 'n opsomming van die literatuurstudie verskaf. Die primêre en sekondêre navorsingsvrae is beantwoord, die bydrae van die studie is uitgelig, aanbevelings vir belanghebbers is gemaak en temas vir verdere navorsing is geïdentifiseer. Die tipiese kenmerke van leerlinge met MID kon, na my wete, vir die eerste keer saamgestel word en die stressors wat tot hul aggressiewe gedragssuitvalle lei, kon geïdentifiseer word. Hiermee het die studie 'n bydrae gemaak tot die bestaande literatuur oor spesialeskoolleerlinge met MID en die weg gebaan vir verdere navorsing.



BRONNELYS

- Adhabi, E. & Anozie, C.B. 2017. Literature review for the type of interview in qualitative research. *International Journal of Education* 9(3):86–87.
- Adom, D., Hussein, E.K. & Joe, A. 2018. Theoretical and conceptual framework: mandatory ingredients of a quality research. *International Journal of Scientific Research* 7(1):438–441.
- Ageranioti-Bélanger, S., Brunet, S., D'Anjou, G., Tellier, G., Boivin, J. & Gauthier, M. 2012. Behaviour disorders in children with an intellectual disability. *Paediatrics Child Health* 17(2):84–88.
- Aimé, C., Paquette, D., Déry, M. & Verlaan, P. 2018. Predictors of childhood trajectories of overt and indirect aggression: an interdisciplinary approach. *Aggressive Behavior* 44(4):382–393.
- Alink, L.R.A., Mesman, J., Van Zeijl, J., Stolk, M.N., Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M.J. & Van Ijzendoorn, M.H. 2008. Maternal sensitivity moderates the relation between negative discipline and aggression in early childhood. *Social Development* 18(1):99–120.
- Alizadeh, S., Talip, A.M.B., Abdullah, R. & Mansor, M. 2011. Relationship between parenting style and children's behaviour problems. *Asian Social Science* 7(12):195–200.
- Alston, M. & Bowles, W. 2003. *Research for social workers: an introduction to methods*. London: Routledge.
- Amato, P.R. 2010. Research on divorce: continuing trends and new developments. *Journal of Marriage and Family* 72(3):650–666.
- Amato, P.R. & Anthony, C.J. 2014. Estimating the effects of parental divorce and death with fixed effects models. *Journal of Marriage and Family* 76(2):370–386.
- Ammerman, R.T. & Hersen, M. 1991. *Case studies in family violence*. New York, NY: Plenum.
- Anderson, C. 2010. Presenting and evaluating qualitative research. *American Journal of Pharmaceutical Education* 74(8):1–9.
- Arnett, J.J. 2012. *Human development: a cultural approach*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Aunola, K. & Nurmi, J. 2005. The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development* 76(6):1144–1159.
- Ayers, H. & Prytus, C. 2002. *An A to Z practical guide to emotional and behavioural difficulties*. London: David Fulton.

- Azeem, M.W., Dogar, I.A., Shah, S., Cheema, M.A., Asmat, A., Akbar, M., Kousar, S. & Haider, I.I. 2013. Anxiety and depression among parents of children with intellectual disability in Pakistan. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 22(4):290–295.
- Babbie, E. 2005. *The basics of social research*. 3rd edition. London: Thomson Learning.
- Babbie, E. & Mouton, J. 2010. *The practice of social research*. Cape Town: Oxford University Press.
- Babore, A., Carlucci, L., Cataldi, F., Phares, V. & Trumello, C. 2017. Aggressive behaviour in adolescence: links with self-esteem and parental emotional availability. *Social Development* 26(4):740–775.
- Bailey, J.A., Hill, K.G., Oesterle, S. & Hawkins, J.D. 2009. Parenting practices and problem behavior across three generations: monitoring, harsh discipline, and drug use in the intergenerational transmission of externalizing behavior. *Developmental Psychology* 45(9):1214–1226.
- Baker, B.L., McIntyre, L.L., Blacher, J., Crnic, K., Edelbrock, C. & Low, C. 2003. Pre-school children with and without developmental delay: behaviour problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual Disability Research* 47(4/5):217–230.
- Balan, R., Dobrean, A., Roman, G.D. & Balazi, R. 2017. Indirect effects of parenting practices on internalizing problems among adolescents: the rule of expressive suppression. *Journal Child Family Studies* 26, September:40–47.
- Baldry, A.C. 2003. Bullying in schools and exposure to domestic violence in Italy. *Child Abuse & Neglect* 27(7):713–732.
- Baldry, A.C., David, P. & Farrington, D.P. 2000. Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology* 10(1):17–31.
- Baldry, A.C. & Farrington, D.P. 1998. Parenting influences on bullying and victimisation. *Legal and Criminological Psychology* 3(2):237–254.
- Barkley, R.A. & Benton, C.M. 2013. *Your defiant child: eight steps to better behavior*. 2nd edition. New York, NY: Guilford.
- Barnstein, M.H. & Lamb, M.E. 2011. *Cognitive development*. New York, NY: Psychology.
- Baron, P. & Richardson, D.R. 1994. *Human aggression*. 2nd edition. New York, NY: Plenum.
- Bartlett, R., Holditch-Davis, D., Belyea, M., Halpern, C.T. & Beeber, L. 2006. Risk and protection in the development of problem behaviors in adolescents. *Research in Nursing and Health* 29(6):607–621.
- Baumrind, D. 1966. Effects of authoritative parental control on child behaviour. *Child Development* 37(4):887–907.

- Baumrind, D. 1967. Child care practices anteceding three patterns of preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs* 75(1):43–88.
- Baumrind, D. 1971. Current patterns of parental authorities. *Developmental Psychology Monographs* 4(1):1–103.
- Baumrind, D. 1991. The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence* 11(1):56–95.
- Baumrind, D. 2005: Patterns of parental authority and adolescent authority. *New Directions for Child and Adolescent Development* 108, Summer:61–69.
- Baumrind, D. 2012. Differentiating between confrontive and coercive kinds of parental power-assertive disciplinary practices. *Human Development* 55(2):35–51.
- Baumrind, D., Larzelere, R.E. & Owens, E.B. 2010. Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting* 10(3):157–201.
- Berger, K.S. 2003. *The developing person: through childhood and adolescence*. 6th edition. New York, NY: Worth.
- Berkowitz, L. 1993. *Aggression: its causes, consequences, and control*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Berns, R. 2010. *Child, family, school, community: socialization and support*. 8th edition. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Beyers, J.M., Bates, J.E., Pettit, G.S. & Dodge, K.A. 2003. Neighborhood structure, parenting processes, and the development of youths' externalizing behaviors: a multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology* 31(1/2):35–53.
- Bezuidenhout, C. 2011. Elementary research methodology in criminology, in *A South African perspective of fundamental criminology*, edited by C. Bezuidenhout. Cape Town: Pearson Education:1–165.
- Blasi, A. 1980. Bridging moral cognition and moral action: a critical review of the literature. *Psychological Bulletin* 88(1):1–45.
- Bloomquist, M.L. & Schnell, S.V. 2002. *Helping children with aggression and conduct problems: best practices for intervention*. New York, NY: Guilford.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 2003. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bondü, R. & Richter, P. 2016. Linking forms and functions of aggression in adults to justice and rejection sensitivity. *Psychology of Violence* 6(2):292–302.
- Booth, A. & Amato, P.R. 2001. Parental predivorce relations and offspring postdivorce well-being. *Journal of Marriage and the Family* 63(1):197–212.
- Bowen, G. 2009. Document analysis as a qualitative research model. *Qualitative Research Journal* 9(2):27–40.

Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A. & Moffitt, T.E. 2009. School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: a nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 48(5):545–555.

Bowlby, B. 1988. *A secure base: parent-child attachment and healthy human development*. London: Routledge.

Branson, C.M., Baig, S. & Begum, A. 2014. Personal values of principals and their manifestation in student behaviour: a district-level study in Pakistan. *Educational Management, Administration and Leadership* 43(1):107–128.

Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2):77–101.

Breedt, L. Myburgh, C. & Poggenpoel, M. 2010. The relationship between the perception of own locus of control and aggression of adolescent boys. *South African Journal of Education* 30(4):511–526.

Brenner, V. & Fox, R.A. 1999. An empirically derived classification of parenting practises. *The Journal of Genetic Psychology* 160(3):343–356.

Brink, H., Van der Walt, C. & Van Rensburg, G. 2006. *Fundamentals of research methodology for healthcare professionals*. 2nd edition. Cape Town: Juta.

Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. 1986. Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology* 22(6):723–742.

Bronfenbrenner, U. 1992. Ecological systems theory, in *Six theories of child development: revised formulations and new trends*, edited by R. Vasta. London: Jessica Kingsley:187–249.

Bronfenbrenner, U. 2005. *Making human beings human: bioecological perspective on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bronfenbrenner, U. & Ceci, S.J. 1994. Nature-nurture reconceptualized: a bioecological model. *Psychological Review* 101(4):568–586.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. 2006. The bioecological model of human development, in *Handbook of child psychology. Vol 1, Theoretical models of human development*, 6th edition, edited by R.M. Lerner & W. Damon. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons:793–828.

Brotman, L.M., O'Neal, C.R., Huang, K., Gouley, K.K., Rosenfelt, A. & Shrout, E. 2009. An experimental test of parenting practices as a mediator of early childhood physical aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 50(3):235–245.

Burkey, M.D., Hosein, M., Morton, I., Purgato, M., Adi, A., Kurzrok, M., Kohrt, B.A. & Tol, W.A. 2018. Psychosocial interventions for disruptive behaviour problems in children in

low- and middle-income countries: a systematic review and meta-analysis. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 59(9):982–993.

Burlaka, V., Graham-Bermann, S.A. & Delva, J. 2017. Family factors and parenting in Ukraine. *Child Abuse & Neglect* 72, October:154–162.

Burman, S. & Reynolds, P. 1986. *Growing up in a divided society: the contexts of childhood in South Africa*. Johannesburg: Ravan.

Burt, A., Hyde, L.W., Frick, P.J., Jaffee, S.R., Shaw, D.S. & Tremblay, R. 2018. Commentary: childhood conduct problems are a public health crisis and require resources: a commentary on Rivenbark et al. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 59(6):711–713.

Burton, P. (ed). 2007. *Someone stole my smile. An exploration into the causes of youth violence in South Africa*. Monograph series, no 3. Cape Town: Centre for Justice and Crime Prevention.

Burton, P. 2008a. Dealing with school violence in South Africa. Issue paper, no 4. Cape Town: Centre for Justice and Crime Prevention:1–16.

Burton, P. 2008b. Learning to fear, fearing to learn. Measuring the extent of school violence. *South Africa Crime Quarterly* 26, December:15–20.

Burton, P. & Leoschut, L. 2013. School violence in South Africa. Results of the 2012 national school violence study. Monograph series, no 12. Cape Town: Centre for Justice and Crime Prevention.

Bushman, B.J., Calvert, S.L., Dredze, M., Jablonski, N.G., Morrill, C., Romer, D., Newman, K., Downey, G., Gottfredson, M., Masten, A.S., Neill, D.B. & Webster, D.W. 2016. Youth violence: what we know and what we need to know. *American Psychologist* 71(1):17–39.

Calkins, S.D., Blandon, A.Y., Williford, A.P. & Keane, S.P. 2007. Biological, behavioural, and relational levels of resilience in the context of risk for early childhood behaviour problems. *Development and Psychopathology* 19(3):675–700.

Campbell, J. 2016. Lived experiences of mattering in teachers: a phenomenological inquiry. MEd dissertation. University of British Columbia, Vancouver.

Campbell, J.L., Quincy, C., Osserman, J. & Pedersen, O.K. 2013. Coding in-depth semistructured interviews: problems of unitization and intercoder reliability and agreement. *Sociological Methods and Research* 42(3):294–320.

Campos, S., Resende, F., Martins, C., Ferreira, M., Alves, C. & Albuquerque, C. 2018. Parental practices: impact on child behavior. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* 12, November:113–120.

Cannella, G.S. & Lincoln, Y.S. 2012. Deploying qualitative methods for critical social purposes, in *Critical qualitative research reader*, edited by S.R. Steinberg & G.S. Cannella. New York, NY: Peter Lang:104–114.

- Cannold, L. 2001. Interviewing adults, in *Doing Early Childhood research. International perspectives on theory and practice*, edited by G. MacNaughton, S. Rolfe & I. Siraj-Blatchfold. Buckingham: Open University Press:171–189.
- Capra, F. 1997. *The web of life, a new synthesis of mind and matter*. London: Flamingo.
- Carey, S., Zaitchik, D. & Boscandziew, I. 2015. Theories of development: in dialogue with Jean Piaget. *Development Review* 38, December:36–54.
- Carlo, P., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C. & Wilkonson, J. 2007. Parenting styles or practices? Parenting, sympathy, and prosocial behaviours among adolescents. *The Journal of Genetic Psychology* 168(2):147–176.
- Chae, S. 2016. Parental divorce and children's schooling in rural Malawi. *Demography* 53(6):1743–1770.
- Charalampous, K., Demetriou, C., Tricha, L., Ioannou, M., Georgiou, S., Nikiforou, M. & Stravrinides, P. 2018. The effect of parental style on bullying and cyber bullying behaviors and the mediating role of peer attachment relations: a longitudinal study. *Journal of Adolescence* 64, February:109–123.
- Cheung, R.Y.M., Boise, C., Cummings, E.M. & Davies, P.T. 2018. Mothers' and fathers' roles in child adjustment: parenting practices and mothers' emotion socialization as predictors. *Journal of Child and Family Studies* 27(12):4033–4043.
- Child Trends. 2017. Children's exposure to violence. <https://www.childtrend.org/indicators/childrens-exposure-to-violence> (soos op 3 Maart 2020).
- Chow, C.M., Hart, E., Ellis, L. & Tan, C.C. 2017. Interdependence of attachment styles and relationship quality in parent-adolescent dyads. *Journal of Adolescence* 61, December:77–86.
- Clark, C.M., Dahlen, E.R. & Nicholson, B.C. 2015. The role of parenting in relational aggression and prosocial behavior among emerging adults. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma* 24(2):185–202.
- Clark-Stewart, K.A., Vandell, D.L., McCartney, K., Owen, M.T. & Booth, C. 2000. Effects of parental separation and divorce on very young children. *Journal of Family Psychology* 14(2):304–326.
- Coetzer, M.C. 2005. *'n Ondersoek na die sosiale en emosionele beleving van die kinders binne 'n gesinsituasie waar die broer/suster gestremd is*. MEd-verhandeling. Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Connell, N.M., Morris, R.G. & Piquero, A.R. 2016. Predicting bullying: exploring the contributions of childhood negative life experiences in predicting adolescent bullying behavior. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology* 60(9):1082–1096.
- Cook, M. 1993. *Levels of personality*. 2nd edition. London: Cassell Educational.

- Corak, M. 2001. Death and divorce: the long-term consequences of parental loss on adolescents. *Journal of Labor Economics* 19(3):682–715.
- Coyne, I.T. 1997. Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling: merging or clear boundaries? *Journal of Advanced Nursing* 26(3):623–630.
- Creswell, J.W. 2008. *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Creswell, J.W. 2014. *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Los Angeles, LA: Sage.
- Creswell, J.W. & Clark, V.L.P. 2011. *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles, LA: Sage.
- Creswell, J.W. & Clark, V.L.P. 2017. *Designing and conducting mixed methods research*. 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. & Poth, C.N. 2018. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crick, N.R. & Dodge, K.A. 1996. Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development* 67(3):993–1002.
- Crockenberg, S.C. & Leerkes, E.M. 2003. Parental acceptance, postpartum depression and maternal sensitivity: mediating and moderating processes. *Journal of Family Psychology* 17(1):80–93.
- Crosswhite, J.M. & Kerpelman, J.L. 2009. Coercion theory, self-control, and social information processing: understanding potential mediators for how parents influence deviant behaviors. *Deviant Behavior* 30(7):611–646.
- Crotty, G., Doody, O. & Lyons, R. 2014. Aggressive behaviour and its prevalence within five typologies. *Journal of Intellectual Disabilities* 18(1):76–89.
- Cui, L., Colasante, T., Malti, T., Ribeaud, D. & Eisner, M.P. 2016. Dual trajectories of reactive and proactive aggression from mid-childhood to early adolescence: relations to sensation seeking, risk taking, and moral reasoning. *Journal of Abnormal Child Psychology* 44(4):663–675.
- Dafinoiu, I. 2003. Values and ethics of scientific research, in *Research methods in the social sciences*, edited by I. Dafinoiu & O. Lungu. Berlin: Peter Lang:118–136.
- Darling, N. & Steinberg, L. 1993. Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin* 113(3):487–496.
- Darling, N. 1999. *Parenting style and its correlates*. <http://www.athealth.com/practitioner/ceduc/parentingstyles.html> (soos op 20 Junie 2020).

Dauvergne, M. & Johnson, H. 2001. Children witnessing family violence. *Jurista: Canadian Centre for Justice Statistics* 21(6):1–12.

Davis, A.N. & Carlo, G. 2018. The roles of parenting practices, sociocognitive/emotive traits, and prosocial behaviors in low-income adolescents. *Journal of Adolescence* 62, January:140–150.

Daviso, A., Denney, S., Baer, R. & Flexer, R. 2011. Post-school goals and transition services for students with learning disabilities. *American Secondary Education* 39(2):77–93.

DBE, *vide* Department of Basic Education.

DCS, *vide* Department of Correctional Services.

Deater-Deckard, K. & Scarr, S. 1996. Parenting stress among dual-learner mothers and fathers: are there gender differences? *Journal of Family Psychology* 10(1):45–59.

De Bildt, A., Sytema, S., Kraijer, D., Sparrow, S. & Minderaa, R. 2005. Adaptive functioning and behaviour problems in relation to level of education in children and adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research* 49(9):672–681.

Department of Basic Education. 1996. *South African Schools Acts, 84*. Pretoria: Government Printing Works.

Department of Basic Education. 2000. *The norms and standards for educators*. Government Gazette, No 20833. Pretoria: Government Printing Works.

Department of Basic Education. 2001. *The regulation for safety measures at public schools*. Government Gazette, No 22754. Pretoria: Government Printing Works.

Department of Basic Education. 2012. *School violence in South Africa. Results of the 2012 National school violence study*. Monograph series, no 12. Cape Town: Centre for Justice and Crime Prevention.

Department of Basic Education. 2014. *Beleidsstuk oor sifting, identifisering, assessering en ondersteuning (SIAO)*. Pretoria: Staatsdrukker.

Department of Basic Education. 2016. *The national school safety framework*. Cape Town: UNICEF and Centre for Justice and Crime Prevention.

Department of Correctional Services. 2020. Department of Correctional Services Annual Report 2019/2020. www.dcs.gov.za (soos op 3 Mei 2020).

De Ribera, O., Trajtenberg, N., Shenderovich, Y. & Murray, J. 2019. Correlates of youth violence in low- and middle-income countries: a meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior* 49, November–December:1–22.

Desai, M. 2010. *A rights-bases preventative approach for psychological well-being in childhood, children's well-being: indicators and research*. New York, NY: Springer.

Devries, K., Knight, L., Petzold, M., Merrill, K.G., Maxwell, L., Williams, A., Cappa, C., Chan, K.L., Garcia-Moreno, C., Hollis, N., Kress, H., Peterman, A., Walsh, S.D., Kishor, S., Guedes, A., Bott, S., Riveros, B.C., Watts, C. & Abrahams, N. 2018. Who perpetrates violence against children? A systematic analysis of age-specific and sex-specific data. *BMJ Paediatrics Open* 2(1):1–15.

De Wet, C. 2016. The Cape Time's portrayal of school violence. *South African Journal of Education* 36(2):1–12.

De Witt, M.W. & Booyesen, M.I. 1994. *Die klein kind in fokus: 'n sielkundig-opvoedkundige perspektief*. Pretoria: Van Schaik.

De Witt, M.W. 2014. *The young child in context: a thematic approach*. Pretoria: Van Schaik.

Di Fabio, A. & Maree, J.G. 2012. Ensuring quality in scholarly writing, in *Complete your thesis or dissertation successfully: practical guidelines*, edited by J.G. Maree. Cape Town: Juta:136–142.

Di Giunta, L., Pastorelli, C., Eisenberg, N., Gerbina, M., Castellani, V. & Bombi, A.S. 2010. Developmental trajectories of physical aggression: prediction of overt and covert antisocial behaviours from self- and mothers' reports. *European Child and Adolescent Psychiatry* 19(12):873–882.

Dima, G. & Bucuță, M.D. 2016. The method of interpretative phenomenological analysis in psychodrama research. *Zeitschrift für Psychodrama und Sozionetrie* 15, January:69–81.

Doherty, J. & Hughes, M. 2014. *Child development. Theory and practice 0–11*. Harlow: Pearson Education.

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

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2010. *Educational psychology in social context: ecosystemic applications in Southern Africa*. 4th edition. Cape Town: Oxford University Press.

Downey, G. & Feldman, S.I. 1996. Implications of rejection sensitivity for intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology* 70(6):1327–1343.

Dunn, J., Davies, L., O'Connor, T. & Sturgess, W. 2001. Family lives and friendships: the perspectives of children in step-, single-parent, and nonstop families. *Journal of Family Psychology* 15(2):272–287.

- Dunn, M.W. 2010. Defining learning disability. Does IQ have anything significant to say? *Learning Disabilities: A Multi-Disciplinary Journal* 16(1):31–40.
- Edmund, F, LoPresti, C.B. & Lewis, C. 2008. Assistive technology for cognition. *IEEE Engineering in Medicine and Biology Magazine* 27(2):29–39.
- Edmunds, G. & Kendrick, D.C. 1980. *The measurement of human aggressiveness*. Chichester: Ellis Horwood.
- Efobi, A. & Nwokolo, C. 2014. Relationship between parenting styles and tendency to bullying behaviour among adolescents. *Journal of Education and Human Development* 3(1):507–521.
- Ehrenreich, S.E., Beron, K.J., Brinkley, D.Y. & Underwood, M.K. 2014. Family predictors of continuity and change in social and physical aggression from ages 9 to 18. *Aggressive Behavior* 40(5):421–439.
- Elghossain, T., Bott, S., Akik, C., Ghattas, H. & Obermeyer, C.M. 2019. Prevalence of key forms of violence against adolescents in the Arab Region: a systematic review. *Journal of Adolescent Health* 64(1):8–19.
- Emerson, K., Kiernan, C., Alborz, A., Reeves, D., Mason, H. & Swarbrick, R. 2001. The prevalence of challenging behaviours: a total population study. *Research in Developmental Disabilities* 22(1):77–93.
- Emgreys, P.J.C.M., Didden, R., Huitink, C. & Schreuder, N. 2009. Contextual variables of affecting aggressive behaviour in individuals with mild to borderline intellectual disabilities who live in a residential facility. *Journal of Intellectual Disability Research* 53(3):255–264.
- Erickson, F. 2011. A history of qualitative inquiry in social and educational research, in *The SAGE handbook of qualitative research*, edited by N.K. Denzin & Y.S. Lincoln. Thousand Oaks, CA: Sage:43–59.
- Erskine, H.E., Ferrari, A.J., Polanczyk, G.V., Moffit, T.E., Murray, C.J., Vos, T., Whiteford, H.A. & Scott, J.G. 2014. The global burden of conduct disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder in 2010. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 55(4):328–336.
- Espelage, D.L. & Swearer, S.M. 2010. *Bullying in North American Schools*. New York, NY: Taylor and Francis.
- Fang, X., Fry, D.A., Ganz, G., Casey, T. & Ward, C.L. 2017. The economic burden of violence against children in South Africa: report to save the children. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 14(11):1–14.
- Farris, O., Royston, R., Absoud, M., Ambler, G., Barnes, J., Hunter, R., Kyriakopoulos, M., Oulton, K., Paliokosta, E., Panca, M., Paulauskaite, L., Poppe, M., Ricciardi, F., Sharma, A., Slonims, V., Summerson, U., Sutcliffe, A., Thomas, M. & Hassiotis, A. 2020.

Clinical and cost effectiveness of a parent mediated intervention to reduce challenging behaviour in pre-schoolers with moderate to severe intellectual disability (EPICC-ID) study protocol: a multi-centre, parallel-group randomised controlled trial. *BMC Psychiatry* 20(35):1-11.

Fatima, S. & Malik, S.K. 2015. Causes of students' aggressive behaviour at secondary school level. *Journal of Literature, Languages and Linguistics* 11:49–65.

Faysa, T. 2019. Aggressive behaviour in secondary schools of Mesken Wareda: types, magnitude and associated factors. *Psychology and Behavioral Science* 10(5):1–8.

Ferreira, R. 2012. Writing a research proposal, in *Complete your thesis or dissertation successfully: practical guidelines*, edited by J.G. Maree. Cape Town: Juta:29–39.

Finkenauer, C., Engels, R.C. & Baumeister, R.F. 2005. Parenting behaviour and adolescent behavioural and emotional problems: the role of self-control. *International Journal of Behavioral Development* 29(1):8–69.

Fite, P.J., Colder, C.R., Lochman, J.E. & Wells, K.C. 2008. Developmental trajectories of proactive and reactive aggression from fifth to ninth grade. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 37(2):412–421.

Flouri, E. 2005. *Fathering and child outcomes*. Chichester: John Wiley & Sons.

Fomby, P., Goode, J.A. & Mollborn, S. 2016. Family complexity, siblings, and children's aggressive behavior at school entry. *Demography* 53(1):1–26.

Forrest L., Elman, N.S. & Miller, D.S. 2008. Psychology trainees with competence problems: from individual to ecological conceptualizations. *Training on Education in Professional Psychology* 2(4):83–192.

Frączek, A. & Zumkley, H. (eds.). 1992. *Socialization and aggression*. New York, NY: Springer.

Fransson, E., Låftman, S.B., Östberg, V., Hjern, A. & Bergström, M. 2018. The living conditions of children with shared residence – the Swedish example. *Child Indicators Research. The official Journal of the International Society for Child Indicators* 11(3):861–883.

Fraser, S. & Robinson, C. 2004. Paradigms and philosophy, in *Doing research with children and young people*, edited by S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellet & C. Robinson. London: Sage:59–75.

Fry, D., Lannen, P., Vanderminden, J., Cannon, A. & Casey, T. 2017. *Child protection and disability: methodological and practical challenges for research*. *Protecting children and young people series*. Edinburgh: Dunedin Press.

Fung, A.L., Gerstein, L.H., Chan, Y. & Hurley, E. 2013. Children's aggression, parenting

- styles, and distress for Hong Kong parents. *Journal of Family Violence* 28(5):515–521.
- Fuzile, B. 2016. "SA world's worst place for children." *Herald Live*, 27 March. <http://heraldlive.co.za/sa-worlds-worst-place-children/> (soos op 15 Junie 2020).
- Gao, Y., Zhang, W. & Fung, A.L.C. 2015. The associations between parenting styles and proactive and reactive aggression in Hong Kong children and adolescents. *International Journal of Psychology* 50(6):437–471.
- García-Pérez, O., Inda-Caro, M. & Torío-López, S. 2017. New validity evidence of the Parent PARQ/Control scale of parental educational styles. *Psicothema* 29(2):247–253.
- Gasa, V.G. 2005. *Learners' aggressive behaviour in secondary school: a psycho-social perspective*. PhD thesis. University of South Africa, Pretoria.
- Georgiou, S.N. 2008. Bullying and victimization at school: the role of mothers. *British Journal of Educational Psychology* 78(1):109–125.
- Gerard, J.M. & Buehler, C. 2004. Cumulative environmental risk and youth maladjustment: the role of youth attributes. *Child Development* 75(6):1832–1849.
- Gerdes, L.C., Moore, C., Ochse, R. & Van Ede, D. 1988. *Die ontwikkelende volwassene*. Pretoria: Butterworths.
- Gertler, P., Levine, D.I. & Ames, M. 2004. Schooling and parental death. *Review of Economics and Statistics* 86(1):211–225.
- Gewirtz, A., Forgatch, M. & Wieling, E. 2008. Parenting practices as potential mechanisms for child adjustment following mass trauma. *Journal of Marital and Family Therapy* 34(2):177–192.
- Girard, L., Tremblay, R.E., Nagin, D. & Côté, S.M. 2019. Development of aggression subtypes from childhood to adolescence: a group-based multi-trajectory modelling perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology* 47(5):825–838.
- Given, L. 2006. Qualitative research in evidence-based practice: a valuable partnership. *Library Hi Tech* 24(3):376–386.
- Gligorović, M. & Buha Đurović, N. 2014. Inhibitory control and adaptive behaviour in children with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research* 58(3):233–242.
- Goisis, A., Özcan, B. & Van Kerm, P. 2019. Do children carry the weight of divorce? *Demography* 56:785–811.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E.M. & Ortega-Ruiz, R. 2016. Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse and Neglect* 51, January:132–143.

- Govender, K. & Killian, B.J. 2001. The psychological effects of chronic violence on children living in South African townships. *South Africa Journal of Psychology* 31(2):1–24.
- Green, H., McGinnity, A., Meltzer, H., Ford, T. & Goodman, R. 2005. *Mental health of children and young people in Great Britain*. London: Office for National Statistics.
- Green, M. 2005. Reducing violence and aggression in schools. *Trauma, Violence and Abuse* 6(3):236–253.
- Green, M. & Piel, J.A. 2014. *Theories of human development: a comparative approach*. Essex: Pearson Education.
- Greening, L., Stoppelbein, L. & Luebbe, A. 2010. The moderating effects of parenting styles on African-American and Caucasian children's suicidal behaviours. *Journal of Youth and Adolescence* 39(4):357–369.
- Greig, A., Taylor, J. & Mackay, T. 2007. *Doing research with children*. Londen: Sage.
- Grobler, R. 2019. Violence in SA's schools is worse than you think, and spanking is part of the problem. <https://www.news24.com/SouthAfrica/News/violence-in-sa-schools-is-worse-than-you-think-and-spanking-is-part-of-the-problem-20190607> (soos op 7 Junie 2019).
- Grumm, M., Hein, S. & Fingerle, M. 2011. Predicting aggressive behavior in children with the help of measures of implicit and explicit aggression. *International Journal of Behavioral Development* 35(4):352–357.
- Grusec, J.E. 1992. Social learning theory and developmental psychology: the legacies of Robert Sears and Albert Bandura. *Developmental Psychology* 28(5):776–786.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1989. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Guedes, M., Santos, A.J., Ribeiro, O., Freitas, M., Rubin, K.H. & Veríssimo, M. 2018. Perceived attachment security to parents and peer victimization: does adolescent's aggressive behaviour make a difference? *Journal of Adolescence* 65, June:196–206.
- Gunter, C.F.G. 1967. *Fenomenologie en fundamentele opvoedkunde*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers.
- Gustavsen, G.W., Nayga, R.M. & Wu, X. 2016. Effects of parental divorce on teenage children's risk behaviors: incidence and persistence. *Journal of Family and Economic Issues* 37, August:474–487.
- Halpern-Meehin, S. & Tach, L. 2008. Heterogeneity in two-parent families and adolescent well-being. *Journal of Marriage and Family* 70(2):435–451.

- Hannaway, D.M. 2012. *The influence of ecosystemic factors on black student teachers' perceptions and experiences of early childhood education*. MEd dissertation. University of Pretoria, Pretoria.
- Hannaway, D.M., Steyn, M. & Hartell, C. 2014. The influence of ecosystemic factors on black student teachers' perceptions and experience of early childhood education. *South African Journal for Higher Education* 28(2):386–410.
- Hargreaves, A. 2013. The perceived value of health education in schools: New Zealand secondary teachers' perception. *Journal of Curriculum Studies* 45(4):560–582.
- Hartup, W.W. 2005. The development of aggression: where do we stand?, in *Developmental origins of aggression*, edited by R.E. Tremblay, W.W. Hartup & J. Archer. New York, NY: The Guilford Press.
- Hartup, W.W. & De Wit, J. 2019. Origins of aggression. DOI:10.1515/9783110800494.
- Havemann, E. & Lehtinen, M. 1990. *Marriages and families*. 2nd edition. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Healy, K.L., Sanders, M. & Iyer, A. 2015. Facilitative parenting and children's social, emotional and behavioral adjustment. *Journal of Child and Family studies* 24(6):1762–1779.
- Heath, A. & Artz, L. 2017. Violence and crime at educational centres. *Acta Criminologica: Southern African Journal of Criminology* 30(3):i-iii.
- Heavens, P.L.C. 2001. *The social psychology of adolescence*. New York, NY: Palgrave.
- Herrera, V.M. & McCloskey, L.A. 2001. Gender differences in the risk for delinquency among youth exposed to family violence. *Child Abuse & Neglect* 25(8):885–907.
- Hesselink, A. 2017. An overview of existing criminological research on school violence and bullying behaviour: a review through secondary document analysis. *Acta Criminologica: Southern African Journal of Criminology* 30(3):14–28.
- Hewitt, O., Keeling, N. & Pearce, M. 2016. Training a family in physical interventions as part of a positive behaviour support intervention for challenging behaviour. *British Journal of Learning Disabilities* 44(2):159–166.
- Hill, J. 2002. Biological, psychological and social processes in the conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 43(1):133–164.
- Hirschi, T. 1969. *Causes of delinquency*. Berkley, CA: University of California Press.
- Hsieh, Y. & Yen, Y. 2019. Trajectories of loneliness and aggression from childhood to early adolescence in Taiwan: the roles of parenting and demographic predictors. *Journal of Early Adolescence* 39(3):313–339.

- Hughes, P. 2001. Paradigms, methods and knowledge, in *Doing Early Childhood Research. International Perspectives on Theory and Practice*, edited by G. MacNaughton, S. Rolfe & I. Siray-Blatchford. Maidenhead: Open University Press:1–35.
- Human Rights Commission. 2006. *Report of public hearing on school-based violence*. Johannesburg: Human Rights Commission.
- Icick, R., Lauer, S., Romo, L., Dupuy, G., Lépine, J. & Vorspan, F. 2013. Dysfunctional parental styles perceived during childhood in outpatients with substance use disorders. *Psychiatry Research* 210(2):522–528.
- Ihabe, I. & Bentler, P.M. 2016. The contribution of family relationships to child-to-parent violence. *Journal of Family Violence* 31(2):259–269.
- Im, E. & Chang, S.J. 2012. A systematic integrated literature review of systematic integrated literature reviews in nursing. *Journal of Nursing Education* 51(11):632–640.
- Imenda, S. 2014. Is there a conceptual difference between conceptual and theoretical frameworks? *Journal of Social Science* 38(2):185–195.
- Institute for Economics and Peace. 2020. *Measuring the state of global peace*. <http://visionofhumanity.org/indexes/global-peace-index/> (soos op 15 Junie 2020).
- Isaacs, L. 2016. Child-on-child violence on increase. <http://www.iol.co.za/news/crime-courts/child-on-child-violence-on-increase-2027117> (soos op 18 Maart 2018).
- Jabaghourian, J.J., Sorkhabi, N., Quach, W. & Strage, A. 2014. Parenting styles and practices of Latino parents and Latino fifth graders' academic, cognitive, social, and behavioural outcomes. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 36(2):175–194.
- Jacobs, L. 2012. School violence: a multidimensional educational nemesis. PhD thesis. University of the Free State, Bloemfontein.
- Jacobs, M., Woolfson, L.M. & Hunter, S.C. 2017. Parental attributions of control for child behaviour and their relation to discipline practices in parents of children with and without developmental delays. *Journal of Child and Family Studies* 26(6):1713–1722.
- Jambon, M. & Smetana, J.G. 2018. Individual differences in prototypical moral and conventional judgements and children's proactive and reactive aggression. *Child Development* 89(4):343–359.
- James, K., Bunch, K. & Clay-Warner, J. 2015. Perceived injustice and school violence: an application of Genera Strain Theory. *Youth Violence and Juvenile Justice* 13(2):168–180.
- Jara, N., Casa, J.A. & Ortega-Ruiz, R. 2017. Proactive and reactive aggressive behaviour in bullying: the role of values. *International Journal of Educational Psychology* 6(1):1–24.

- Jeffthas, D & Artz, L. 2007. Youth violence. A gendered perspective, in *Someone stole my smile. An exploration into the causes of youth violence in South Africa*, edited by P. Burton. Monograph series, no 3. Cape Town: Centre for Justice and Crime Prevention:37–56.
- Jekielek, S.M. 1998. Parental conflict, marital disruption and children's emotional well-being. *Social Forces* 76(3):905–936.
- Jick, T.D. 1979. Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. *Administrative Science Quarterly* 24(4):602–611.
- Johnsen, I.O., Litland, A.S. & Hallström, I.K. 2018. Living in two worlds – children's experiences after their parents' divorce – a qualitative study. *Journal of Pediatric Nursing* 43, November-December:41–45.
- Johnson, B. & Christensen, L. 2008. *Educational research*. Los Angeles, CA: Sage.
- Jongsma, A.E., Peterson, L.M. & McInnis, W.P. 2003. *The adolescent psychotherapy treatment planner*. 3rd edition. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K. (reds). 2016. *Navorsing. 'n Gids vir die beginner-navorser*. Pretoria: Van Schaik.
- Kaat, A.J., Farmer, C.A., Gadow, K.D., Findling, R.L., Bukstein, O.G., Arnold, L.E., Bangalore, S.S., McNamara, N.K. & Aman, M.G. 2015. Factor validity of a proactive and reactive aggression rating scale. *Journal of Child Family Studies* 24(9):2734–2744.
- Kabir, S.M.S. 2016. Methods of data collection, in *Basic guidelines for research: an introductory approach for all disciplines*. 1st edition. Bangladesh: Book Zone Publication:201–243.
- Kagura, J., Mathews, S., Nonterah, E. & Richter, L.M. 2018. A longitudinal perspective on violence in the lives of South African children from birth to twenty plus cohort study in Johannesburg-Soweto. *South African Medical Journal* 108(3):181–186.
- Kail, R.V. & Cavanaugh, J.C. 2017. *Human development: a life-span view*. 5th edition. Australia: Cengage Learning.
- Kalu, F.A. & Bwalya, J.C. 2017. What makes qualitative research good research? An exploratory analysis of critical elements. *International Journal of Social Science Research* 5(2):43–56.
- Kauffman, J.M., Hallahan, D.P., Taylor, P.C.P. & Francis, T. 2017. *Handbook of special education*. London: Routledge.
- Kaufman, C.E., De Wet, T. & Stadler, J. 2001. Adolescent pregnancy and parenthood in South Africa. *Studies in Family Planning* 32(2):147–160.

- Kaur, D. & Niwas, R. 2017. Aggressive behaviour of secondary school students in relation to school environment. *International Journal of Advanced Research* 5(5):801–809.
- Kawabata, Y., Alink, R.L.A., Tseng, W., Van Ijzendoorn, M.H. & Crick, N.R. 2011. Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: a conceptual analysis and meta-analytic review. *Developmental Review* 31(4):240–278.
- Kawulich, B.B. 2005. Participant observation as a data collection method. *Forum: Qualitative Social Research* 6(2).
- Kaya, F., Bilgin, H. & Singer, M.I. 2012. Contributing factors to aggressive behaviors in high school students in Turkey. *The Journal of School Nursing: The official Publication of the National Association of School Nurses* 28(1):56–69.
- Kelly, J.B. & Emery, R.E. 2003. Children's adjustment following divorce: risk and resilience perspectives. *Family Relations* 52(4):352–362.
- Kemme, S., Hanslmaier, M. & Pfeiffer, C. 2014. Experience of parental corporal punishment in childhood and adolescence and its effect on punitiveness. *Journal of Family Violence* 29, January:129–142.
- Khumalo, S.S. 2019. Implications of school violence in South Africa on socially just education. *Journal of Social Sciences and Humanities* 16(8):1–11.
- Kiernan, J., Mitchell, D., Stansfield, J. & Taylor, C. 2019. Mothers' perspectives on the lived experience of children with intellectual disability and challenging behaviour. *Journal of Intellectual Disabilities* 23(2):175–189.
- Kim, C., Yang, Z. & Lee, H. 2015. Parental style, parental practices, and socialization outcomes: an investigation of their linkages in the consumer socialization context. *Journal of Economic Psychology* 49, August:5–33.
- Kim, D.H., Kim, Y.S., Koh, Y. & Leventhal, B.L. 2013. Relationship between behaviour problems and perceived parenting practices in Korean youth. *Child Care, Health and Development* 39(2):194–201.
- Kimura, M. & Yamazaki, Y. 2017. Having another child without intellectual disabilities: comparing mothers of a single child with disability and mothers of multiple children with and without disability. *Journal of Intellectual Disabilities* 23(2):216–232.
- Knutson, E.R., DeGarmo, D.S. & Reid, J.B. 2004. Social disadvantage and neglectful parenting as precursors to the development of antisocial and aggressive child behavior: testing a theoretical model. *Aggressive Behavior* 30(3):187–205.
- Korstjens, I. & Moser, A., 2018a. Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3. Sampling, data collection and analysis. *European Journal of General Practice* 24(1):9–18.

- Korstjens, I. & Moser, A. 2018b. Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4. Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice* 24(1):120–124.
- Koshanska, G. & Kim, S. 2012. Toward a new understanding of legacy of early attachments for future antisocial trajectories: evidence from two longitudinal studies. *Development and Psychopathology* 24(3):783–806.
- Krishnakumar, A. & Buchler, C. 2000. Interparental conflict and parenting behaviors: a meta-analytic review. *Family Relations* 49(1):25–44.
- Krug, E.G., Dahlberg, L.L., Mercy, J.A., Zwi, A.B. & Lozano, R. 2002. *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organisation.
- Kruger, H. 2018. Gautengse skole rof. *Beeld*, 10 April:1.
- Kumar, A.K.S., Stern, V., Subrahmanian, R., Sherr, L., Burton, P., Guerra, N., Muggah, R., Samms-Vaughan, M., Watts, C. & Mehta, S.K. 2017. Ending violence in childhood: a global imperative. *Psychology, Health & Medicine* 22(1):1–16.
- Kuppens, S., Laurent, L., Heyvaert, M. & Onghena, P. 2009. Relations between parental psychological control and childhood relational aggression: reciprocal in nature? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 38(1):117–131.
- Kuppens, S., Laurent, L., Heyvaert, M. & Onghena, P. 2012. Associations between parental psychological control and relational aggression in children and adolescents: a multilevel and sequential meta-analysis. *Developmental Psychology* 49(9):1697–1712.
- Kvarme, L.G., Helseth, S., Saeteren, B. & Natvig, G.K. 2010. School children's experience of being bullied – and how they envisage their dream day. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 24(4):791–798.
- Laird, R.D., Pettit, G.S., Bates, J.E. & Dodge, K.A. 2003. Parents' monitoring-relevant knowledge and adolescents' delinquent behavior: evidence of correlated developmental changes and reciprocal influences. *Child Development* 74(3):752–768.
- Lakhan, R. & Kishore, M.T. 2018. Behaviour problems in children with intellectual disabilities in a resource-poor setting in India. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 31(1):43–50.
- Lamb, G. 2019. Social cohesion and violence in South Africa: constructing a puzzle with missing pieces. *Crime, Law and Social Change* 72, February:365–385.
- Landsberg, E. (ed). 2005. *Addressing barriers of learning*. Pretoria: Van Schaik.
- Langdon, P.E., Clare, I.C.H. & Murphy, G.H. 2010. Developing an understanding of the literature relating to the moral development of people with intellectual disabilities. *Development Review* 30(3):273–293.

- Lawrence, M. 2019. Geweld by skole: bewapen onnies. *Beeld*, 14 Junie:10.
- Lawson, G., Peterson, J. & Lawson, A. 1983. *Alcoholism and family: a guide to treatment and prevention*. Ann Arbor, MI: Aspen.
- Leary, M.R., Kowalski, R.M., Smith, L. & Phillips, S. 2003. Teasing, rejection, and violence: case studies of the school shootings. *Aggressive Behavior* 29(3):202–214.
- Lee, H. & Choi, T. 2005. The relationship between parenting behavior and psychological separation of late adolescents. *Studies on Korean Youth* 16:93–123.
- Lee, S.M., Daniels, M.H. & Kissinger, D.B. 2006. Parental influence on adolescent adjustment: parenting styles versus parenting practices. *The Family Journal* 14(3):253–259.
- Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2014. *Practical research: planning and design*. Essex: Pearson Education.
- Lendrum, A., Barlow, A. & Humphrey, N. 2015. Developing positive school-home relationships through structured conversations with parents of learners with special educational needs and disabilities (SEND). *Journal of Research in Special Educational Needs* 15(2):87–96.
- Leoschut, L. 2008. School violence: what makes learners vulnerable? Issue paper, no 7. Cape Town: Centre for Justice and Crime Prevention:1–12.
- Leoschut, L. & Bonora, A. 2007. Offender perspectives on violent crime, in *Someone stole my smile. An exploration into the causes of youth violence in South Africa*, edited by P. Burton. Monograph series, no 3. Cape Town: Centre for Justice and Crime Prevention:89–111.
- Leoschut, L. & Kafaar, Z. 2017. The frequency and predictors of poly-victimisation of South African children and the role of schools in its prevention. *Psychology, Health & Medicine* 22(1):81–93.
- Lerner, J.W. & Johns, B.H. 2012. *Learning disabilities and related disabilities. Strategies for success*. Stanford: Cengage Learning.
- Leturcq, M. & Panico, L. 2019. The long-term effects of parental separation on childhood multidimensional deprivation: a life-course approach. *Social Indicators Research* 144, January:921–954.
- Levitt, H.M., Motulsky, S.L., Wertz, F.J., Morrow, S.L. & Ponterotto, J.G. 2017. Recommendations for designing and reviewing qualitative research in psychology: promoting methodological integrity. *Qualitative Psychology* 4(1):2–22.
- Li, M. 2008. A model parent's group for enhancing aggressive children's social competence. *Social Work with Groups* 31(1):71–88.

- Li, M. 2009. A model parent group for enhancing aggressive children's social competence in Taiwan. *International Journal of Group Psychotherapy* 59(3):407–419.
- Liehr, P. & Smith, M.J. 1999. Middle range theory: spinning research and practice to create knowledge for the new millennium. *Advances in Nursing Science* 21(4):81–91.
- Lincoln, Y. & Guba, E.G. 1986. But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation* 30, Summer:73–84.
- Lindsey, E.W. & Mize, J. 2001. Interparental agreement, parent-child responsiveness, and children's peer competence. *Family Relations* 50(4):348–354.
- Little, T.D., Jones, S.M., Heinrich, C.C. & Hawley, P.H. 2003. Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development* 27(2):122–133.
- Liu, J., Lewis, G. & Evans, L. 2013. Understanding aggressive behavior across the life span. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*. March 20(2):156-168.
- Llorca, A., Richaud, M.C. & Malonda, E. 2017. Parenting styles, prosocial and aggressive behaviour: the role of emotions in offender and non-offender adolescents. *Frontiers in Psychology* 8, August:1–11.
- Lombard, K. 2016. Steekproefneming, in *Navorsing: 'n Gids vir die beginnervorsers*, geredig deur I. Joubert, C. Hartell & K. Lombard. Pretoria: Van Schaik:3–18.
- Longobardi, C., Prino, L.E., Fabris, M.A. & Settanni, M. 2019. Violence in school: an investigation of physical, psychological, and sexual victimization reported by Italian adolescents. *Journal of School Violence* 18(1):49–61.
- LoPresti, E.F., Bodine, C. & Lewis, C. 2008. Assistive technology for cognition. *IEEE Engineering in Medicine and Biology Magazine*, March/April:29–39.
- Louw, D. & Louw, A. 2010. *Child and adolescent development*. Bloemfontein: ABC Printers.
- Low, J.A. & Webster, L. 2016. Attention and executive functions as mediators of attachment and behavior problems. *Social Development* 25(3):646–664.
- Lutya, M.T. 2012. The importance of a stable home and family environment in the prevention of youth offending in South Africa. *International Journal of Criminology and Sociology* 1, January:86–92.
- Maccoby, E.E. & Martin, J.A. 1983. Socialization in the context of the family: parent-child interaction, in *Handbook of child psychology: volume 4*, edited by E.M. Hetherington. New York, NY: John Wiley & Son:1–101.

Madjitey, P. 2014. The socio-educational development of children of street vendors in Ghana. PhD thesis. University of Pretoria, Pretoria.

Magome, M. 2012. Tshwane's poor areas to get NHI first. *Pretoria News*, 23 April. [www.iol.co.za › pretoria-news › tshwanes-poor-areas-to-get-NHI-first](http://www.iol.co.za/pretoria-news/tshwanes-poor-areas-to-get-NHI-first) (soos op 3 Maart 2020).

Mampane, R., Ebersöhn, L., Cherrington, A. & Moen, M. 2014. Adolescents' views on the power of violence in a rural school in South Africa. *Journal of Asian & African Studies* 49(6):733–745.

Marcone, R., Affuso, G. & Borrone, A. 2017. Parenting styles and children's internalizing-externalizing behaviour: the mediating role of behavioural regulation. *Current Psychology* 39, December:13–24.

Maree, K. (ed). 2010. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik.

Maree, K. & Van der Westhuizen, C. 2010. Planning a research proposal, in *First steps in research*, edited by K. Maree. Pretoria: Van Schaik:24–45.

Marsee, M.A. & Frick, P.J. 2007. Exploring the cognitive and emotional correlates to proactive and reactive aggression in a sample of detained girls. *Journal of Abnormal Child Psychology* 35(6):969–981.

McDevitt, T.M. & Ormrod, J.E. 2013. *Child Development and Education*. Boston, MA: Pearson Education.

McKechnie, L.E.F. 2008. Observational research, in *The Sage Encyclopaedia of Qualitative Research Methods*, edited by L.M. Given. Thousand Oaks, CA: Sage:573–577.

McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2010. *Research in education: evidence-based inquiry*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

McNally, A. & Mannan, H. 2013. Perceptions of caring for children with disabilities: experiences from Moshi, Tanzania. *African Journal of Disability* 2(1):1–10.

McWhirter, P.T. & McWhirter, J.J. 2010. Community and school violence and risk reduction: empirically supported prevention. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice* 14(3):242–256.

Menesini, E. & Salmivalli, C. 2017. Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health and Medicine* 22(1):240–253.

Merriam, S.B. & Tisdell, E.J. 2015. *Qualitative research: a guide to design and implementation*. 4th edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Mertens, D.M. & McLaughlin, J.A. 2004. Research and evaluation methods in special education. DOI:10.4135/9781412985666.
- Meter, D.J., Ehrenreich, S.E. & Underwood, M.K. 2019. Relations between parent psychological control and parent and adolescent social aggression. *Journal of Child and Family Studies* 28(1):140–151.
- Merk, W., De Castro, B.O., Koops, W. & Matthys, W. 2005. The distinction between reactive and proactive aggression: utility for theory, diagnosis and treatment? *European Journal of Developmental Psychology* 2(2):197–220.
- Methi, L.M. 2010. Exploring how a school community copes with violence. MA dissertation. University of Pretoria, Pretoria.
- Meyer, L. & Chetty, R. 2017. Violence in schools: a holistic approach to personal transformation of at-risk youth. *Acta Criminologica: Southern African Journal of Criminology* 30(3):121–134.
- Mgijima, M.N. 2014. Violence in South African schools: perceptions of communities about a persistent problem. *Mediterranean Journal of Social Science* 5(4):198–206.
- Miller, G.M. & Tolan, P.H. 2019. The influence of parenting practices and neighborhood characteristics on the development of childhood aggression. *Journal of Community Psychology* 47(1):135–147.
- Milligan, K., Phillips, M. & Morgan, A.S. 2016. Tailoring social competence interventions for children with learning disabilities. *Journal of Child and Family Studies* 25(3):856–869.
- Miner, J.L. & Clark-Stewart, K.A. 2008. Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: relations with gender, temperament, ethnicity, parenting and rater. *Developmental Psychology* 44(3):771–786.
- Miranda, M.C., Affuso, G., Esposito, C. & Bacchini, D. 2016. Parental acceptance – rejection and adolescent maladjustment: mothers' and fathers' combined roles. *Journal of Child and Family Studies* 25(4):1352–1362.
- Mncube, V. & Harber, C. 2013. *The dynamics of violence in South African schools: Report*. Pretoria: Unisa Press.
- Moeller, T.G. 2001. *Youth aggression and violence: a psychological approach*. London: Lawrence Erlbaum.
- Moen, M. 2017. 'n Ondersoek na die etiologiese faktore van kinders wat 'n familielid vermoor. PhD-proefskrif. Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- Moen, M. & Bezuidenhout, C. 2017. Familiemoord gepleeg deur kinders: 'n gevallestudie. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe* 57(4):990–1002.

- Moen, M. 2019. "The wrong direction": childhood adversity and aggression in young children. *Child Abuse Research: A South African Journal* 20(2):69–81.
- Mohajan, H.K. 2018. Two criteria for good measurements in research: validity and reliability. *Annals of Spiru Haret University, Economic Series* 8(4):58–82.
- Moloto, M. 2015. Girl, 8, in second rape attack. *IOL News*, 7 September. <http://www.io.co.za/news/crime-courts/girl-8-in-second-rape-attack-1911568> (soos op 26 Februarie 2020).
- Molteno, G., Molteno, C.D., Finchilescu, D. & Dawes, A.R.L. 2001. Behavioural and emotional problems in children with intellectual disability attending special schools in Cape Town, South Africa. *Journal of Intellectual Disability Research* 45(6):515–520.
- Monteith, J.L. de K., Postma, F. & Scott, M. 1988. *Die opvoeding en ontwikkeling van die adolessent*. Pretoria: Academica.
- Moon, B., Hwang, H. & McCluskey, J.D. 2011. Causes of school bullying: empirical test of general theory of crime, differential association theory, an general strain theory. *Crime and Delinquency* 57(6):849–877.
- Morrison, D.R. & Coiro, M.J. 1999. Parental conflict and marital disruption: do children benefit when high-conflict marriages are dissolved? *Journal of Marriage and Family* 61(3):626–637.
- Mothibi, K.A., Mathopo, N.M. & Mofokeng, J.T. 2017. A criminological study of educators' perceptions regarding learner-to-learner school violence in rural communities of Limpopo province. *Acta Criminologica: Southern African Journal of Criminology* 30(3):68–86.
- Mouton, J. 2001. *How to succeed in your master's and doctoral studies: a South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.
- Mouton, J. 2013. *How to succeed in your masters and doctoral studies: a South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.
- Mowat, J. 2010. Inclusion of pupils perceived as experiencing social, emotional and behavioural difficulties (SEBD). Affordance and constraints. *International Journal of Inclusive Education* 14(6):631–648.
- Mozley, M.M., Modrowski, C.A. & Kerig, P.K. 2017. The roles of trauma exposure, rejection sensitivity, and callous-unemotional traits in the aggressive behaviour of justice-involved youth: a moderated mediation model. *Aggressive Behavior* 44(3):268–275.
- Mukherji, P. & Albon, D. 2010. *Research methods in early childhood: an introductory guide*. Londen: Sage.
- Mulhall, A. 2003. In the field: notes on observation in qualitative research. *Journal of Advanced Nursing* 41(3):306–313.

- Murray, C. & Greenberg, M.T. 2006. Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities. *The Journal of Special Education* 39(4):220–233.
- Myburgh, C., Poggenpoel, M. & Du Plessis, D. 2011. Multivariate differential analysis of adolescent's experiences of aggression in families. *South African Journal of Education* 31(4):590–602.
- Ncontsa, V.N. & Shumba, A. 2013. The nature, causes and effects of school violence in South African high schools. *South African Journal of Education* 33(3):1–15.
- Nggela, N. & Lewis, A. 2012. Exploring adolescent learners' experiences of school violence in a township high school. *Child Abuse Research: A South African Journal* 13(1):87–97.
- Nida, R.E. & Pierce, S. 2005. Children's social and emotional development: applications for family therapy, in *Children in therapy using the family as resource*, edited by C.E. Bailey. New York, NY: Norton & Company:428–474.
- Nieuwenhuis, J. 2007. Analysing qualitative research, in *First steps in research*, edited by K. Maree. Pretoria: Van Schaik:59–97.
- Nieuwenhuis, J. 2010a: Introducing qualitative research, in *First steps in research*, edited by K. Maree. Pretoria: Van Schaik:47–68.
- Nieuwenhuis, J. 2010b: Qualitative research designs and data gathering techniques, in *First steps in research*, edited by K. Maree. Pretoria: Van Schaik:69–97.
- Ntuli, N. 2015. SA school violence shock. *IOL News*, 9 February. <http://www.iol.co.za/news/crime-courts/sa-school-violence-shock-1896532> (soos op 4 April 2018).
- Oberholzer, C.K. 1967. Die betekenis van die fenomenologie vir pedagogiese denke. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek* 1(1):85–97.
- Oldfield, J., Humphrey, N. & Hebron, J. 2015. Cumulative risk effects for the development of behaviour difficulties in children and adolescents with special educational needs and disabilities. *Research in Developmental Disabilities* 41, June:66–75.
- Oldfield, J., Humphrey, N. & Hebron, J. 2017. Risk factors in the development of behaviour difficulties among students with special educational needs and disabilities: a multilevel analysis. *British Journal of Educational Psychology* 87(2):146–169.
- Olson, S.L., Bates, J.M. & Lanthier, R. 2002. Early developmental precursors of externalizing behavior in middle childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology* 28, April:119–113.

- Oostermeijer, S., Smeets, K.C., Jansen, L.M.C., Jambroes, T., Rommelse, N.N.J., Scheepers, F.E., Buitelaar, J.K. & Popma, A. 2017. The role of self-serving cognitive distortions in reactive and proactive aggression. *Criminal Behaviour and Mental Health* 27(5):395–408.
- Oplatka, I. 2018. Understanding emotion in educational and service organizations through semi-structured interviews: some conceptual and practical insights. *The Qualitative Report* 23(6):1347–1363.
- Palinkas, L.A., Horwitz, S.M., Green, C.A., Wisdom, J.P., Duan, N. & Hoagwood, K. 2015. Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed methods implementation research. *Administration and Policy in Mental Health* 42(5):533–544.
- Paquette, D. & Ryan, J. 2001. Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. <http://pt3.nl.edu/paquetteryanwebquest.pdf> (soos op 25 Maart 2020).
- Pastorelli, C., Lansford, J.E., Kanacri, B.P.L., Malone, P.S., Di Giunta, L., Bacchini, D., Bombi, A.S., Zelli, A., Miranda, M.C., Bornstein, M.H., Tapanya, S., Tirado, L.M.U., Alampay, L.P., Al-Hassan, S.M., Chang, L., Deater-Deckard, K., Dodge, K.A., Oburu, P., Skinner, A.T. & Sorbing, E. 2016. Positive parenting and children's prosocial behavior in eight countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 57(7):824–834.
- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M.Q. 2015. *Qualitative research and evaluation methods: integrating theory and practice*. 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paulauskas, R. 2011. Reflections on behavioral crisis prevention and intervention in special education schools in the United States. *World Experience and Current Events* 12(1-2):69–85.
- Pearce, C. 2009. *Attachment and attachment disorder*. London: Jessica Kingsley.
- Perales, F., Johnson, S.E., Baxter, J., Lawrence, D. & Zubrick, S.R. 2017. Family structure and childhood mental disorders: new findings from Australia. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology: The International Journal for Research in Social and Genetic Epidemiology and Mental Health Services* 52(4):423–433.
- Peretti, P.O., Clark, D. & Johnson, P. 1983. Effect of parental rejection on negative attention-seeking class room behaviors. *Indian Journal of Psychiatry* 25(3):185–189.
- Pettit, G.S., Bates, J.E., Dodge, K.A. & Meece, D.W. 1999. The impact of after school peer contact on early adolescent externalizing problems is moderated by parental monitoring, perceived neighborhood safety, and prior adjustment. *Child Development* 70(3):768–778.

- Piaget, J. 1972. Intellectual evolution from adolescence to childhood. *Human Development* 15(1):1–12.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1969. *The psychology of the child*. New York, NY: Basic Books.
- Piaget, J., Elkind, D. & Flavell, J.H. (eds). 1969. *Studies in cognitive development: essays in honor of Jean Piaget*. New York, NY: Oxford University Press.
- Pileggi, L.A. 2017. Investigating correlates of aggressive behaviour in South African children and young adolescents living in the Western Cape: the role of empathy. PhD thesis. University of Cape Town, Cape Town.
- Pillay, J. & Terlizzi, M.D. 2009. A case study of a learner's transition from mainstream schooling to a school for learners with special educational needs (LSEN): lessons for mainstream education. *South African Journal of Education* 29(4):491–495.
- Porter, L. 2003. *Young children's aggressive behaviour*. 2nd edition. Baltimore, MD: Paul H Brookes.
- Potgieter-Groot, L.C. 2010. Strategieë vir opvoeders van leerlinge met emosionele en gedragsbehoefte binne insluitende onderwys, ontwikkel deur 'n aksienavorsingsproses. PhD-proefskrif. Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- Poulin, F. & Boivin, M. 2000a. Reactive and proactive aggression: evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment* 12(2):115–122.
- Poulin, F. & Boivin, M. 2000b. The role of proactive and reactive aggression in the formation and development of boys' friendships. *Developmental Psychology* 36(2):233–240.
- Prevatt, F.F. 2003. The contribution of parenting practices in a risk and resiliency model of children's adjustment. *British Journal of Developmental Psychology* 21(4):469–480.
- Punch, K.F. 2009. *Introduction to research methods in education*. London: Sage.
- Raboteg-Šarič, Z., Rijavec, M. & Brajša-Žganec, A. 2001. The relation of parental practices and self-conceptions to young adolescent problem behaviours and substance use. *Nord J Psychiatry* 55(3):203–209.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M. & Liu, J. 2006. The reactive-proactive aggression questionnaire: differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behaviour* 32(2):159–171.
- Ram, B. & Hou, F. 2003. Changes in family structure and child outcomes: roles of economic and familial resources. *Policy Studies Journal* 31(3):309–330.

- Rautenbach, E.A. 1994. Adolessente wat verwerping beleef. MEd-verhandeling. Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Ravi, S. & Ahluwalia, R. 2017. What explains childhood violence? Micro correlates from VACS surveys. *Psychology, Health and Medicine* 22(1):17–30.
- Ravitch, S.M. & Carl, N.M. 2016. *Qualitative research. Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Los Angeles, CA: Sage.
- Raya, A.F., Ruiz-Olivare, R., Pino, M.J. & Herruzo, J. 2013. A review about parenting style and parenting practices and their consequences in disabled and non-disabled children. *International Journal of Higher Education* 2(4):205–213.
- Regmi, K. 2014. Triangulation in healthcare research: what does it achieve? DOI:10.4135/978144627305014534931.
- Reid, C., Gill, F., Gore, N. & Brady, S. 2016. New ways of seeing and being: evaluating an acceptance and mindfulness group of parents of young people with intellectual disabilities who display challenging behaviour. *Journal of Intellectual Disabilities* 20(1):4–17.
- Reising, K., Farrington, D.P., Ttofi, M.M., Piquero, A.R. & Coid, J.W. 2019. Childhood risk factors for personality disorder symptoms related to violence. *Aggression and Violent Behavior* 49, November-December:1–14.
- Reitz, E., Dekovic, M. & Meijer, A.M. 2006. Relations between parenting and externalizing and internalizing problem behaviour in early adolescence: child behaviour as moderator and predictor. *Journal of Adolescence* 29(3):419–436.
- Rice, F.P. 1990. *The adolescent*. 6th edition. London: Allyn and Bacon.
- Richter, M., Mathews, S., Kagura, J. & Nonterah, E. 2018. A longitudinal perspective on violence in the lives of South African children from the birth to twenty plus cohort study in Johannesburg–Soweto. *South African Medical Journal* 108(3):181–186.
- Rieffe, C., Broekhof, E., Kouwenberg, M., Faber, J., Tsutsui, M.M. & Güroğlu, B. 2016. Disentangling proactive and reactive aggression in children using self-report. *The European Journal of Developmental Psychology* 13(4):439–451.
- Rivenbark, J.G., Odgers, C.L., Caspi, A., Harrington, H., Hogan, S., Houts, R.M., Poulton, R. & Moffitt, T.E. 2018. The high societal costs of childhood conduct problems: evidence from administrative records up to age 38 in a longitudinal birth cohort. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 59(6):703–710.
- Roach, C.B. 2013. Shallow affect, no remorse: the shadow of trauma in the inner city. Peace and conflict. *Journal of Peace Psychology* 19(2):150–163.

Robbins, P.R. 2000. *Anger, aggression and violence: an interdisciplinary approach*. London: McFarland and Company.

Roche, K.M., Ahmed, S. & Blum, R.W. 2008. Enduring consequences of parenting for risk behaviors from adolescence into early childhood. *Social Science and Medicine* 66(9):2023–2034.

Rochelle, T.L. & Cheng, H.T. 2016. Parenting practices and child behaviour problems in Hong Kong: knowledge of effective parenting strategies, parenting stress, and child-rearing ideologies. *Child Indicators Research* 9(1):155–171.

Rodas, N.V., Zeedyk, S.M. & Baker, B.L. 2016. Unsupportive parenting and internalising behaviour problems in children with or without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research* 60(12):1200–1211.

Rode, D., Rode, M., Marganski, A.J. & Januszek, M. 2019. The impact of physical abuse and exposure to parental IPV on young adolescents in Poland: a clinical assessment and comparison of psychological outcomes. *Journal of Family Violence* 34(5):435–444.

Rogers, L.P.W., Robertson, J., Marriott, M. & Belmonte, M.K. 2018. Social cognition in intellectually disabled male criminal offenders: a deficit in affect perception? *Journal of Intellectual Disabilities and Offending Behaviour* 9(1):32–48.

Rohner, R.P. 2004. The parental "acceptance–rejection syndrome": universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist* 59(8):830–840.

Rohner, R.P. & Lansford, J.E. 2017. Deep structure of the human affectional system: introduction to interpersonal acceptance-rejection theory. *Journal of Family Theory Review* 9(4):426–440.

Roller, M.R. & Lavrakas, P.J. 2015. *Applied qualitative research design: a total quality framework approach*. New York, NY: Guilford.

Rowley, J. & Slack, F. 2004. Conducting a literature review. *Management Research* 27(6):31–39.

Rule, P. & Vaughn, J. 2011. *Your guide to case study research*. Pretoria: Van Schaik.

SACE, *vide* South African Council for Educators.

Said, S. 2016. American public schools' struggle with daily violence: prevalence, concerns and prevention. *International Journal of Humanities and Cultural Studies* 3(1):1856–1873.

Salekin, K., Olley, G.J. & Hegde, K.A. 2010. Offenders with intellectual disability: characteristics, prevalence, and issues in forensic assessment. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities* 3(2):97–116.

Salvador-Carulla, L., Reed, G.M., Vaez-Azizi, L.M., Cooper, S.A., Martinez-Leal, R., Bertelli, M., Adnams, C., Cooray, S., Deb, S., Akoury-Dirani, L., Girmaji, S.C., Katz, G., Kwok, H., Luckasson, R., Simeonsson, R., Walsh, C., Munir, K. & Saxena, S. 2011. Intellectual developmental disorders: towards a new name, definition and framework for "mental retardation/intellectual disability" in ICD-11. *World Psychiatry* 10(3):175–180.

Santrock, J.W. 2001. *Adolescence*. New York, NY: McGraw Hill.

SAOU, *vide* Suid-Afrikaanse Onderwysersunie.

Savage, J. 2014. The association between attachment, parental bonds and physically aggressive and violent behavior: a comprehensive review. *Aggression and Violent Behavior* 19(2):164–178.

Schaan, V.K. & Vögele, C. 2016. Resilience and rejection sensitivity mediate long-term outcomes of parental divorce. *Early Child and Adolescent Psychiatry* 25, July:1267–1269.

Schalock, R.L., Gomez, L.E., Verdugo, M.A. & Claes, C. 2017. Evidence and evidence-based practices: are we there yet? *Intellectual and developmental disabilities* 55(2):112–119.

Schneider, N.C., Coates, W.C. & Yarris, L.M. 2017. Taking your quantitative research to the next level: a guide for the medical educator. *Society for Academic Emergency Medicine* 1(4):368–375.

Schnitzer, G., Andries, C. & Lebeer, J. 2007. Usefulness of cognitive intervention programmes for socio-emotional and behaviour problems with learning disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs* 7(3):161–171.

Schutte, E.J.M. 2017. Aanskouers se beleving van afknouery: 'n gevallestudie van 'n multi-kulturele skool. MEd-verhandeling. Noordwes-Universiteit, Potchefstroom.

Scott, S., Knapp, M., Henderson, J. & Maughan, B. 2001. Financial cost of social exclusion: follow up study of antisocial children into adulthood. *British Medical Journal* 323, July:191–194.

Seabi, J. 2012. Research design and data collection techniques, in *Complete your thesis or dissertation successfully: practical guidelines*, edited by J.G. Maree. Cape Town: Juta:1–85.

Seedat, M., Van Niekerk, A., Jewkes, R., Suffla, S. & Ratele, K. 2009. Violence and injuries in South Africa: prioritising an agenda for prevention. *The Lancet* 374(9694): 1011–1022.

Shaw, D.S., Bell, R.Q. & Gilliom, M. 2002. A truly early starter model of antisocial behavior revisited. *Clinical Child and Family Psychology Review* 3(3):155–172.

Shaw, D.S. & Shelleby, E. 2014. Early-onset conduct problems: intersection of conduct problems and poverty. *Annual Review of Clinical Psychology* 10(1):503–528.

Sigstad, H.M.H. 2014. Characteristics interviews, different strategies: methodological challenges in qualitative interviewing among respondents with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities* 18(2):188–202.

Sillekens, S. & Notten, N. 2020. Parental divorce and externalizing problem behavior in adulthood. A study on lasting individual, family and peer risk factors for externalizing problem behavior when experiencing a parental divorce. *Deviant Behavior* 41(1):1–16.

Simpson, N., Mizen, L. & Cooper, S. 2016. Intellectual disabilities. *Medicine* 44(11):679–682.

Singh, G.D. 2012. Managing learner aggression in rural secondary schools in the Empangeni District of Kwazulu-Natal. MEd dissertation. University of South Africa, Pretoria.

Singh, N.N., Lancioni, G.E., Winton, A.S., Singh, J., Curtis, W.J., Wahler, R.G. & McAleavey, K.M. 2007. Mindful parenting decreases aggression and increases social behavior in children with developmental disabilities. *Behavior Modification* 31(6):749–771.

Slattery, T.L. & Meyers, S.A. 2014. Contextual predictors of adolescent antisocial behavior: The developmental influence of family, peer, and neighborhood factors. *Child and Adolescent Social Work Journal* 31(1):39–59.

Smart, C. & Neale, B. 2000. "It's my life too"– children's perspectives on post-divorce parenting. *Family Law*, 30 January:163–169.

Smetana, J.G. 2017. Current research on parenting styles, dimensions, and beliefs. *Current Opinion in Psychology* 15, June:19–24.

Sng, K.I., Hawes, D.J., Raine, A., Ang, R.P., Ooi, P.Y. & Fung, D.S.S. 2018. Callous unemotional traits and relationship between aggressive parenting practices and conduct problems in Singaporean families. *Child Abuse and Neglect* 81, July:225–234.

South African Council for Educators. 2011. *School-based violence report. An overview of school-based violence in South Africa*. Pretoria: SACE.

Spera, C. 2005. A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Reviews* 17(2):125–146.

Spillane-Grieco, E. 2000. From parent verbal abuse to teenage physical aggression. *Child and Adolescent Social Work Journal* 17(4):411–430.

Staller, K.B. 2010. Qualitative research, in *Encyclopaedia of research design*, edited by N.J. Stalkind. Thousand Oaks, CA: Sage:1159–1163.

- Steele, F., Sigle-Rushton, W. & Kravdal, Ø. 2009. Consequences of family disruption on children's educational outcomes in Norway. *Demography* 46(3):553–574.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Darling, N., Mounts, N.S. & Dornbusch, S.M. 1994. Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development* 65(3):754–770.
- Steinberg, L. 2011. Adolescents' risky driving in context. *Journal of Adolescent Health* 49(6):557–558.
- Steyn, M. & Moen, M. 2019. Drawing sadness: what are young children telling us? *Early Child Development and Care* 89(1):79–93.
- Suid-Afrikaanse Onderwysersunie. 2018. Aanranding. www.saou.co.za/newsletter (soos op 12 Desember 2019).
- Suri, H. 2011. Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal* 11(2):63–75.
- Sutton, J. & Austin, Z. 2015. Qualitative research: data collection, analysis, and management. *The Canadian Journal of Hospital Pharmacy* 68(3):226–231.
- Swart, E. & Pettipher, R. 2005. A framework for understanding inclusion, in *Addressing Barriers to Learning. A South African Perspective*, edited by E. Landsberg. Pretoria: Van Schaik:3–23.
- Swearer, S. & Hymel, S. 2015. Bullying and discrimination in schools: exploring variations across student subgroups. *School Psychology Review* 44(4):504–509.
- Szalai, T.D., Czeglédi, E., Vargha, A. & Grezsa, F. 2017. Parental attachment and body satisfaction in adolescents. *Journal of Child and Family Studies* 26(4):1007–1017.
- Szyndrowski, D. 1999. The impact of domestic violence on adolescent aggression in the schools. *Preventing School Failure* 44(1):9–11.
- Taliep, N., Ismail, G. & Titi, N. 2018. Reflections on parenting practices that impact child-rearing in a low-income community. *Child Abuse Research: A South African Journal* 19(2):1–13.
- Talley, P.J. 2017. Through the lens of novice teachers: a lack of administrative support and its influence on self-efficacy and teacher retention issues. PhD thesis. University of Southern Mississippi, Mississippi.
- Taylor, J.L. 2002. A review of the assessment and treatment of anger and aggression in offenders with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research* 46(1):57–73.

Temba, I.J. 2019. The importance of parental styles and disciplinary strategies in child rearing. *The Journal of International Social Research* 12(63):1173–1178.

Terre Blanche, M., Durrheim, K. & Painter, D. (eds). 2010. *Research in practice: applied methods for the social sciences*. Cape Town: UCT Press.

Tillman, K.H. 2008. "Non-traditional" siblings and the academic outcomes of adolescents. *Social Science Research* 37(1):88–108.

Tremblay, R.E. 2003. The development of aggressive behaviour during childhood: what have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development* 24(2):129–141.

Tremblay, K.N., Richter, L., Lachance, L. & Côte, L. 2010. Psychopathological manifestations of children with intellectual disabilities according to their cognitive and adaptive behavior profile. *Research in Developmental Disabilities* 31(1):57–69.

Trenas, A.F.R., Osuna, M.J.P., Olivares, R.R. & Cabrera, J.H. 2013. Relationship between parenting style and aggression in a Spanish children sample. *Social and Behavioral Sciences* 82, July:529–536.

Trentacosta, C.J., Hyde, L.W., Shae, D.S., Dishion, J.J., Gardner, F. & Wilson, M. 2008. The relations among cumulative risk, parenting, and behaviour problems during early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49(11):1211–1219.

Tuffour, I. 2017. A critical overview of interpretative phenomenological analysis: a contemporary qualitative research approach. *Journal of Healthcare Communications* 2(4):52–55.

Tyrer, F., McGrother, C.W., Thorp, C.F., Donaldson, M., Bhaumik, S., Watson, J.M. & Hollin, C. 2006. Physical aggression towards others in adults with learning disabilities: prevalence and associated factors. *Journal of Intellectual Disability Research* 50(4):295–304.

UNESCO, *vide* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.

UNICEF, *vide* United Nations Children's Fund.

United Nations Children's Fund. 2017. *A familiar face: violence in the lives of children and adolescents*. New York, NY: UNICEF.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. 2019. *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. Paris: UNESCO.

Vallancourt, T. & Hymel, S. 2004. The social context of children aggression, in *Girls aggression contributing factors and intervention principles*, edited by M. Moretti, M. Jackson & C. Odgers. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.

- Valois, R.F., MacDonald, J.M., Bretous, L., Fisher, M.A. & Drane, J.W. 2002. Risk factors and behaviours associated with adolescent violence and aggression. *American Journal of Health Behaviour* 26(6):454–464.
- Van der Merwe, A., Dawes, A. & Ward, C.L. 2012. The development of youth violence: an ecological understanding, in *Youth Violence: Sources and Solutions in South Africa*. Claremont: UCT Press:63–92.
- Vanderminden, J., Hamby, S., David-Ferdon, C., Kacha-Ochana, A., Merrick, M., Simon, T.R., Finkelhor, D. & Turner, H. 2019. Rates of neglect in a national sample: child and family characteristics and psychological impact. *Child Abuse & Neglect* 88, February:256–265.
- Van der Waldt, G. 2020. Constructing conceptual frameworks in social science research. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa* 16(1):1–9.
- Van der Westhuizen, C.N. & Maree, J.G. 2009. The scope of violence in a number of Gauteng schools. *Acta Criminologica: Southern African Journal of Criminology* 22(3):43–62.
- Vandesande, S., Bosmans, G., Schuengel, C. & Maes, B. 2019. Young children with significant developmental delay differentiate home observed attachment behaviour towards their parents. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 32(1):106–120.
- Van Rensburg, C.J.J. & Landman, W.A. 1990. *Fundamenteel-pedagogiese begripsverklaringe*. Kaapstad: NG-Kerk Boekhandel.
- Vazsony, A.T. & Javakhishvili, M. 2019. The role of infant socialization and self-control in understanding reactive-overt and relational aggression: a 15-year study. *Aggression and Violent Behavior* 49, November–December:1–9.
- Venter, I.S.J. & Van Heerden, S.M. 1989. *Die fundering van die historiese opvoedkunde: 'n inleiding*. Pretoria: Euro-Publikasies.
- Venter, M. 2013. A teacher's experience of implementing the asset-based approach to teach Grade 7 learners. MEd dissertation. University of Pretoria, Pretoria.
- Viswambharan, A.P. & Priya, K.R. 2016. Documentary analysis as a qualitative methodology to explore disaster mental health: insights from analysing a documentary on communal riots. *Qualitative Research* 4(1):43–59.
- Vitaro, F., Brendgen, M. & Barker, E.D. 2000. Reactive and proactive aggression: evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment* 12(2):114–122.
- Vitaro, F., Brendgen, M. & Barker, E.D. 2006. Subtypes of aggressive behaviours: a developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development* 30(1):12–19.

- Volungis, A.M. & Goodman, K. 2017. School violence prevention: teachers establishing relationships with students using counseling strategies. *SAGE Open*, January–March:1–11.
- Walia, R. 2015. A saga of qualitative research. *Journal of Social Criminology* 3(2):1–3.
- Ward, C.L. 2006. "It feels like it's the end of the world": Cape Town youth talk about gangs and community violence. Monograph series, no 136. Cape Town: Human Sciences Research Council.
- Ward, C.L. 2007. Young people's violent behaviour: social learning in context, in *Someone Stole My Smile : An Exploration into the Causes of Youth Violence in South Africa*, edited by P. Burton. Monograph series, no 3. Cape Town: Centre for Justice and Crime Prevention:9–35.
- Ward, C.L., Gould, C.K.J., Kelly, C. & Mauff, K. 2015. Spare the rod and save the child: assessing the impact of parenting on child behaviour and mental health. *SA Crime Quarterly* 51, March:9–22.
- Warshak, R.A. 2000. Social science and children's best interests in relocation cases: Burgess revisited. *Family Law Quarterly* 34(1):83–113.
- Wells, T., Sanderful, G.D. & Hogan, D.P. 2003. What happens after the high school years among young persons with disabilities? *Social Forces* 82(2):803–832.
- Wilson, J. & Blocher, L. 1990. The counsellor's role in assisting children of alcoholics. *Elementary School Guidance and Counselling* 25(1):98–106.
- Wisdom, C. 2000. Childhood victimization: early adversity, later psychopathology. *National Institute of Justice Journal*, January:1–9.
- Woolfolk, A. & Perry, N.E. 2013. *Child and adolescent development*. Essex: Pearson Education.
- Woolfson, L. 2004. Family well-being and disabled children: a psychosocial model of disability-related child behaviour problems. *British Journal of Health Psychology* 9(1):1–13.
- Yoon, S., Tebben, E. & Lee, G. 2017. Early childhood aggression among child welfare involved children: the interplay between the type of child maltreatment and ecological protective factors. *Children and Youth Services Review* 81, October:72–80.
- Ziegler, E.F. & Stevenson, M.F. 1993. *Children in a changing world: development and social issues*. 2nd edition. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Zimmerman, G.M. & Posick, C. 2016. Risk factors for and behavioral consequences of direct versus indirect exposure to violence. *American Journal of Public Health* 106(1):178–188.

Zulu, B., Urbani, G., Van der Merwe, A. & Van der Walt, J. 2004. Violence as an impediment to a culture of teaching and learning in some South African schools. *South African Journal of Education* 24(2):170–175.



Byaag A: Toestemming van GDO



GAUTENG PROVINCE
Department: Education
REPUBLIC OF SOUTH AFRICA

8/4/4/1/2

GDE RESEARCH APPROVAL LETTER

Date:	07 August 2019
Validity of Research Approval:	04 February 2019 – 30 September 2019 2019/188
Name of Researcher:	Cockrell P.J
Address of Researcher:	Om die draai 1 Eldoraigne Centurion, 0157
Telephone Number:	012 653 0927/ 073 462 6307
Email address:	phelia.c@gmail.com
Research Topic:	The relation between parental practices and the aggressive behaviour of special school learners.
Type of qualification	PhD
Number and type of schools:	One LSEN School
District/s/HO	Tshwane South

Re: Approval in Respect of Request to Conduct Research

This letter serves to indicate that approval is hereby granted to the above-mentioned researcher to proceed with research in respect of the study indicated above. The onus rests with the researcher to negotiate appropriate and relevant time schedules with the school/s and/or offices involved to conduct the research. A separate copy of this letter must be presented to both the School (both Principal and SGB) and the District/Head Office Senior Manager confirming that permission has been granted for the research to be conducted.



The following conditions apply to GDE research. The researcher may proceed with the above study subject to the conditions listed below being met. Approval may be withdrawn should any of the conditions listed below be flouted:

1

Making education a societal priority

Office of the Director: Education Research and Knowledge Management
7th Floor, 17 Simmonds Street, Johannesburg, 2001
Tel: (011) 355 0488
Email: Faith.Tshabalala@gauteng.gov.za
Website: www.education.gpp.gov.za

1. Letter that would indicate that the said researcher/s has/have been granted permission from the Gauteng Department of Education to conduct the research study.
2. The District/Head Office Senior Manager/s must be approached separately, and in writing, for permission to involve District/Head Office Officials in the project.
3. A copy of this letter must be forwarded to the school principal and the chairperson of the School Governing Body (SGB) that would indicate that the researcher/s have been granted permission from the Gauteng Department of Education to conduct the research study.
4. A letter / document that outline the purpose of the research and the anticipated outcomes of such research must be made available to the principals, SGBs and District/Head Office Senior Managers of the schools and districts/offices concerned, respectively.
5. The Researcher will make every effort obtain the goodwill and co-operation of all the GDE officials, principals, and chairpersons of the SGBs, teachers and learners involved. Persons who offer their co-operation will not receive additional remuneration from the Department while those that opt not to participate will not be penalised in any way.
6. Research may only be conducted after school hours so that the normal school programme is not interrupted. The Principal (if at a school) and/or Director (if at a district/head office) must be consulted about an appropriate time when the researcher/s may carry out their research at the sites that they manage.
7. Research may only commence from the second week of February and must be concluded before the beginning of the last quarter of the academic year. If incomplete, an amended Research Approval letter may be requested to conduct research in the following year.
8. Items 6 and 7 will not apply to any research effort being undertaken on behalf of the GDE. Such research will have been commissioned and be paid for by the Gauteng Department of Education.
9. It is the researcher's responsibility to obtain written parental consent of all learners that are expected to participate in the study.
10. The researcher is responsible for supplying and utilising his/her own research resources, such as stationery, photocopies, transport, faxes and telephones and should not depend on the goodwill of the institutions and/or the offices visited for supplying such resources.
11. The names of the GDE officials, schools, principals, parents, teachers and learners that participate in the study may not appear in the research report without the written consent of each of these individuals and/or organisations.
12. On completion of the study the researcher/s must supply the Director: Knowledge Management & Research with one Hard Cover bound and an electronic copy of the research.
13. The researcher may be expected to provide short presentations on the purpose, findings and recommendations of his/her research to both GDE officials and the schools concerned.
14. Should the researcher have been involved with research at a school and/or a district/head office level, the Director concerned must also be supplied with a brief summary of the purpose, findings and recommendations of the research study.

The Gauteng Department of Education wishes you well in this important undertaking and looks forward to examining the findings of your research study.

Kind regards



Mr Gumani Mukatuni
Acting CES: Education Research and Knowledge Management

DATE: 08/08/2019

2

Making education a societal priority

Office of the Director: Education Research and Knowledge Management

7th Floor, 17 Simmonds Street, Johannesburg, 2001

Tel: (011) 355 0488

Email: Faith.Tshabalala@gauteng.gov.za

Website: www.education.gpg.gov.za

Bylaag B: Toestemming van beheerliggaam van die skool



VERSOEK OM 'N NAVORSINGSTUDIE OOR OUERSKAPPRAKTYKE EN AGGRESSIEWE GEDRAG IN DIE SKOOL TE ONDERNEEM

Die Voorsitter van die Beheerliggaam,

Ek is 'n doktorsale student aan die Universiteit van Pretoria. Deel van die my studie is om 'n navorsingsprojek in die skool te onderneem. Die onderwerp van my studie is:

Die verband tussen ouerskappraktyk en die aggressiewe gedrag van leerlinge in spesiale skole

Aggressiewe gedrag het in Suid-Afrika kultuurstatus verwerf en is 'n groot dissiplinêre probleem in skole. Die doel van die studie is om meer lig te werp op die redes hoekom leerlinge aggressiewe optrede in bepaalde situasies kies om uitdrukking te gee aan hul gevoelens. Die skool word algemeen beskou as net 'n refleksie van die leerling se ouerhuis en daarom sal die rol wat die ouers se ouerskappraktyke op leerlinge se aggressiewe gedrag het, ook ondersoek word.

Die leerlinge wat by die studie betrek sal word, is die leerlinge wat in die skool 'n probleem het om hulle gedrag en gevoelens op 'n gesonde manier uit te druk. Aangesien die leerling self die beste antwoord kan verskaf vir die redes vir sy/haar optrede, word beplan om met die leerlinge 'n semi-gestruktureerde onderhoud (sien Bylaag A) te voer waartydens sekere vrae aan hom/haar gestel sal word en ook geleentheid gegee sal word vir 'n tweerigtinggesprek. Hierdie onderhoude sal opgeneem word vir volledig en eerlike transkribering. Vooraf toestemming sal van leerlinge en ouers verkry word. Vir verdere inligting is dit ook nodig die leerlinge se amptelike dokumente te bestudeer.

Die studie kan baie waardevol vir die skool wees deurdat: die kind, ouer en onderwysers gehelp kan word om die oorsaak van aggressie te verstaan. Kinders leer gedrag deur nabootsing van die ouers en as die voorbeeld gebrekkig is, is aggressiewe optrede soms al vaardigheid wat 'n leerling ken. Die leerling besef soms dit is die verkeerde manier, maar het nie die nodige vaardighede om 'n ander optrede te kies nie. Dikwels is die ouers nie bewus dat 'n sekere ouerskappraktyk 'n negatiewe invloed op 'n kind se optrede het. Ouers het soms ook nie die nodige kennis of vaardighede om aggressiewe gedrag te hanteer nie. Onderwysers, wat veral die praktiese komponent in spesiale skole aanbied, is vakmanne en nie altyd gekwalifiseerde onderwysers nie. Hierdie onderwysers het dan nie altyd die kennis en vaardighede om aggressiewe gedrag te hanteer nie. Die studie kan dus 'n bydrae maak deur 'n bemagtingstrategie vir die leerlinge, hul ouers/voogde en onderwysers daar te stel sodat die probleem van aggressiewe gedrag, in veral spesiale skole, drasties verminder kan word.

Ek wil u die versekering gee dat die identiteit van die leerlinge en die skool te alle tye beskerm sal word en nie in my studie bekend gemaak sal word nie. Alle inligting wat ingewin word sal met die absolute vertroulikheid hanteer word en die skool en leerlinge sal op geen manier geïdentifiseer kan word nie. Ingeligte toestemming sal van alle geselekteerde leerlinge en hulle ouers/voogde verkry word voordat enige navorsingsaksie begin. Die ouers/voogde en leerlinge is ingelig dat deelname vrywillig is en dat die deelnemers op enige stadium van die navorsing kan onttrek sonder enige penalisasie. Hulle is ook ingelig dat die onderhoude opgeneem sal word vir volledige en eerlike transkribering. Net leerlinge wat instemming

gee sal betrek word en slegs as hul ouers/voogde ook toestemming daartoe gegee het. Toestemming is van van die Gautengse Onderwysdepartement asook skoolhoof verkry.

Ek vra u hiermee toestemming om:

- die skool se rekenaarprogram te gebruik om leerlinge wat hulle aan aggressiewe gedrag skuldig maak, te identifiseer;
- 'n semi-gestruktureerde onderhoud met hierdie geselekteerde leerling te voer;;
- die skool se terapeute te vra om beskikbaar te wees tydens onderhoude sou enige leerlinge hulp benodig;
- 'n klaskamer en kantoor op die skoolperseel te mag gebruik; en
- toestemming te kry om die leerders se amptelike dokumente te bestudeer vir agtergrondinligting.

Indien u die inligting soos hierbo uiteengesit verstaan, lees asseblief die volgende deur en merk die toepaslike blokkies wat u kies met 'n regmerk (✓).

	Merk met 'n ✓	
	JA	NEE
Ek verstaan die navorsingstudie en ek het die geleentheid gehad om vrae te vra		
Ek verstaan dat die leerlinge wat betrek word, dit vrywillig doen		
Ek verstaan dat leerlinge op enige tydstip kan onttrek sonder penalisasie		
Ek verstaan dat die name van die leerlinge, die skool, my naam en die terapeute op geen wyse met die navorsing verbind sal word nie		
Ek is ingelig dat die onderhoude opgeneem gaan word		
Ek stem in dat die geselekteerde leerlinge mag deelneem aan die navorsing		
Ek gee toestemming dat die onderhoude in 'n klaskamer in die skool kan geskied		
Ek gee toestemming dat die skool se terapeute beskikbaar sal wees tydens onderhoude indien 'n leerling bystand sou verlang		
Ek gee toestemming dat die leerlinge se amptelike dokumente bestudeer mag word		
Ek verstaan dat alle data wat versamel word bewaar sal word vir verdere navorsingsdoeleindes		

Naam van voorsitter

Handtekening van voorsitter

Datum

Kontakbesonderhede is soos volg:

NAAM	POSISIE	KONTAKNR	E-POS	HANDTEKENING
Me P.J. Cockrell	Navorser	073 462 6307	phelia.c@gmail.com	
Dr M. Moen	Studieleier	(012) 420-5632	melanie.moen@up.ac.za	

Bylaag C: Toestemming van die skoolhoof van die skool



VERSOEK OM 'N NAVORSINGSTUDIE OOR OUERSKAPPRAKTYKE EN AGGRESSIEWE GEDRAG IN DIE SKOOL TE ONDERNEEM

Die Skoolhoof,

Ek is 'n doktorsale student aan die Universiteit van Pretoria. Deel van die my studie is om 'n navorsingsprojek in die skool te onderneem. Die onderwerp van my studie is:

Die verband tussen ouerskappraktyk en die aggressiewe gedrag van leerlinge in spesiale skole

Aggressiewe gedrag het in Suid-Afrika kultuurstatus verwerf en is 'n groot dissiplinêre probleem in skole. Die doel van die studie is om meer lig te werp op die redes hoekom leerlinge aggressiewe optrede in bepaalde situasies kies om uitdrukking te gee aan hul gevoelens. Die skool word algemeen beskou as net 'n refleksie van die leerling se ouerhuis en daarom sal die moontlike rol wat die ouers se ouerskappraktyke op leerlinge se aggressiewe gedrag het, ook ondersoek word.

Die leerlinge wat by die studie betrek sal word, is die leerlinge wat in die skool 'n probleem het om hulle gedrag en gevoelens op 'n gesonde manier uit te druk. Aangesien die leerling self die beste antwoord kan verskaf vir die redes vir sy/haar optrede, word beplan om met die leerlinge 'n semigestruktureerde onderhoud (sien Bylaag A vir vrae) te voer waartydens sekere vrae aan hom/haar gestel sal word en ook geleentheid gegee sal word vir 'n tweerigtinggesprek. Hierdie onderhoude sal opgeneem word vir volledig en eerlike transkribering. Vooraf toestemming sal van leerlinge en ouers verkry word. Vir verdere inligting is dit ook nodig die leerlinge se amptelike dokumente te bestudeer.

Die studie kan baie waardevol vir die skool wees deurdat: die kind, ouer en onderwysers gehelp kan word om die oorsaak van aggressie te verstaan. Kinders leer gedrag deur nabootsing van die ouers en as die voorbeeld gebrekkig is, is aggressiewe optrede soms al vaardigheid wat 'n leerling ken. Die leerling besef soms dit is die verkeerde manier, maar het nie die nodige vaardighede om 'n ander optrede te kies nie. Dikwels is die ouers nie bewus dat 'n sekere ouerskappraktyk 'n negatiewe invloed op 'n kind se optrede het nie. Ouers het soms ook nie die nodige kennis of vaardighede om aggressiewe gedrag te hanteer nie. Onderwysers, wat veral die praktiese komponent in spesiale skole aanbied, is vakmanne en nie altyd gekwalifiseerde onderwysers nie. Hierdie onderwysers het dan nie altyd die kennis en vaardighede om aggressiewe gedrag te hanteer nie. Die studie kan dus 'n bydrae maak deur 'n bemagtingstrategie vir die leerlinge, hul ouers/voogde en onderwysers daar te stel sodat die probleem van aggressiewe gedrag, in veral spesiale skole, drasties verminder kan word.

Ek wil u die versekering gee dat die identiteit van die leerlinge en die skool te alle tye beskerm sal word en nie in my studie bekend gemaak sal word nie. Alle inligting wat ingewin word sal met die absolute vertroulikheid hanteer word en die skool en leerlinge sal op geen manier geïdentifiseer kan word nie. Ingeligte toestemming sal van alle geselekteerde leerlinge en hulle ouers/voogde verkry word voordat enige navorsingsaksie begin. Die ouers/voogde en leerlinge is ingelig dat deelname vrywillig is en dat die deelnemers op enige stadium van die navorsing kan onttrek sonder enige penalisasie. Hulle is ook ingelig dat die onderhoude opgeneem sal word vir volledige en eerlike transkribering. Net leerlinge wat instemming gee sal betrek word en slegs as hul ouers/voogde ook toestemming daartoe gegee het. Die

navorsing sal nie inmeng met die akademiese program van die skool nie, aangesien alle onderhoude na amptelike skoolure sal geskied. Toestemming is van die voorsitter van die skool se beheerliggaam asook van die Gautengse Onderwysdepartement verkry.

Ek vra u hiermee toestemming om:

- die skool se rekenaarprogram te gebruik om leerlinge wat hulle aan aggressiewe gedrag skuldig maak, te identifiseer;
- 'n semigestruktureerde onderhoud met hierdie geselekteerde leerling te voer;
- die skool se terapeute te vra om beskikbaar te wees tydens onderhoude sou enige leerlinge hulp benodig;
- 'n klaskamer en kantoor op die skoolperseel te mag gebruik; en
- toestemming te kry om die leerders se amptelike dokumente te bestudeer vir agtergrondinligting.

Indien u die inligting soos hierbo uiteengesit verstaan, lees asseblief die volgende deur en merk die toepaslike blokkies wat u kies met 'n regmerk (✓).

	Merk met 'n ✓	
	JA	NEE
Ek verstaan die navorsingstudie en ek het die geleentheid gehad om vrae te vra		
Ek verstaan dat die leerlinge wat betrek word, dit vrywillig doen		
Ek verstaan dat leerlinge op enige tydskop kan onttrek sonder penalisasie		
Ek verstaan dat die name van die leerlinge, die skool, my naam en die terapeute op geen wyse met die navorsing verbind sal word nie		
Ek is ingelig dat die onderhoude opgeneem gaan word		
Ek stem in dat die geselekteerde leerlinge mag deelneem aan die navorsing		
Ek gee toestemming dat die onderhoude in 'n klaskamer in die skool kan geskied		
Ek gee toestemming dat die skool se terapeute beskikbaar sal wees tydens onderhoude indien 'n leerling bystand sou verlang		
Ek gee toestemming dat die leerlinge se amptelike dokumente bestudeer mag word		
Ek verstaan dat alle data wat versamel word bewaar sal word vir verdere navorsingsdoeleindes		

Naam van skoolhoof

Handtekening van skoolhoof

Datum

Kontakbesonderhede is soos volg:

NAAM	POSISIE	KONTAKNR	E-POS	HANDTEKENING
Me P.J. Cockrell	Navorser	073 462 6307	phelia.c@gmail.com	
Dr M. Moen	Studieleier	(012) 420-5632	melanie.moen@up.ac.za	

Bylaag D: Instemming van die sielkundiges en terapeute



VERSOEK OM BEHULPSAAM TE WEES TYDENS ONDERHOUDE MET DIE GESELEKTEERDE LEERLINGE AS DEEL VAN DIE NAVORSINGSTUDIE OOR OUERSKAPPRAKTYKE EN AGGRESSIEWE GEDRAG

Beste Sielkundiges en Terapeute,

Ek is 'n doktorsale student aan die Universiteit van Pretoria. Deel van die my studie is om 'n navorsingsprojek in die skool te onderneem. Die onderwerp van my studie is:

Die verband tussen ouerskappraktyk en die aggressiewe gedrag van leerlinge in spesiale skole

My studie handel oor leerlinge se aggressiewe gedrag wat op die oomblik 'n groot probleem in skole is en die moontlike verband met ouerskappraktyke. Ek wil graag verstaan hoekom leerlinge aggressiewe gedrag in bepaalde situasies kies as 'n wyse van uiting gee aan hul emosies. Die leerling self word as die beste bron beskou om 'n antwoord hierop te verskaf. Daarom sal 'n semi-gestruktureerde onderhoud met elke geselekteerde leerling gevoer word. Omdat die leerlinge op verskeie vlakke inperkinge ervaar, kan dit dalk nodig wees dat 'n leerling tydens of na die onderhoude voel dat hy/sy hulp van 'n terapeut benodig.

Ek versoek u hiermee om my behulpsaam te wees met die navorsing deur uself, na amptelike skoolure, beskikbaar te stel dat ek u hulp kan inroep sou enige situasie dit noodsaak. U naam, die skool waaraan u verbonde is asook die inligting wat u aan my verstrekk sal vertroulik hanteer word en sal geensins in die studie bekend gemaak word nie.

Ek verseker u dat die ouers/voogde en leerlinge instemming daarvoor gegee het. Toestemming om die navorsing in die skool te doen is van die Departement van Onderwys, die skoolhoof en die beheerliggaam van die skool verkry word.

Hiermee stem ek **in/nie** in nie om beskikbaar te wees tydens die voer van onderhoude met die geselekteerde leerlinge.

Naam

Handtekening van sielkundige
of terapeut

Datum

Kontakbesonderhede is soos volg:

NAAM	POSISIE	KONTAKNR	E-POS	HANDTEKENING
Me P.J. Cockrell	Navorser	073 462 6307	phelia.c@gmail.com	
Dr M. Moen	Studieleier	(012) 420-5632	melanie.moen@up.ac.za	

Bylaag Ea: Toestemming van die ouers/voogde (Afrikaans)



VERSOEK VIR U TOESTEMMING DAT U KIND AAN 'N NAVORSINGSPROJEK OOR OUERSKAPPRAKTYKE EN AGGRESSIEWE GEDRAG MAG DEELNEEM

Geagte ouers/voogde van _____

Ek is 'n onderwyser by u kind se skool en ook 'n doktrale student aan die Universiteit van Pretoria. Deel van die my studie is om 'n navorsingsprojek in die skool te onderneem met die titel:

Die verband tussen ouerskappraktyk en die aggressiewe gedrag van leerlinge in spesiale skole

Ek wil graag meer oor u kind as mens uitvind. Ek het agtergekom dat hy/sy maklik kwaad raak en nie altyd weet hoe om sy/haar gevoelens op 'n gesonde manier tot uiting te laat kom nie. Ek wil u kind graag help om sy/haar gedrag te verbeter deur 'n gesprek met hom/haar te voer om uit te vind hoekom hy/sy so gou kwaad word. Een manier om dit uit te vind is om met die kind te gesels oor homself/haarself, die skool en die ouerhuis.

Om die rede/s vir u kind se optrede en gevoelens uit te vind, moet ek 'n kort onderhoud met hom/haar voer. Die onderhoud behoort nie langer as 20—30 minute te duur nie en sal **na amptelike skoolure** plaasvind sodat dit nie inmeng met u kind se akademiese program nie. Die gesprek gaan opgeneem word en ek sal ook notas maak om my te help om die antwoorde korrek te onthou. Na die onderhoud sal die leerlinge se antwoorde aan hulle voorgelees word sodat verseker kan word dat hulle reg verstaan is.

Met die studie beoog die navorser om 'n bemagtigingstrategie vir u as ouer, u kind en sy/haar onderwysers daar te stel. U kind sal geleer word om sy/haar gevoelens op 'n meer gesonde manier uit te druk; ouers sal nie net bewus gemaak word van die invloed wat ouerskappraktyke op 'n kind se gedrag het nie, maar sal ook toegerus word met vaardighede om aggressiewe gedrag te hanteer; onderwysers sal voorligting ontvang oor hoe om hierdie tipe gedrag meer effektief te bestuur. Met die uitkoms van hierdie studie vertrou ek dat daar 'n goeie samewerkingsooreenkoms tussen u as ouer, u kind en die skool geskep sal word tot die voordeel van u kind se ontwikkeling tot 'n selfstandige, verantwoordelike en gedissiplineerde volwassene. Ek is oortuig dat u kind se deelname van groot waarde sal wees en dit sal hoog op prys gestel word. Daarom vra ek u toestemming om 'n kort onderhoud met u kind te voer waartydens ons gaan gesels oor moontlike redes vir sy/haar optrede.

Deelname aan die studie is vrywillig en u kind se identiteit en privaatheid sal te alle tye beskerm word. U kind se naam en die naam van die skool sal nie openbaar word. Ek gaan 'n nommer aan

u kind toeken sodat geen inligting met u kind verbind kan word nie. Indien ek egter bekommerd is dat hy/sy onsteld is tydens of na die onderhoud of dat daar 'n moontlikheid is dat hy/sy homself/haarsel of iemand anders gaan seermaak of skade gaan aandoen, moet ek dit aanmeld by die skool se sielkundige. U kind kan op enige tydstip van die studie aandui dat hy/sy wil onttrek sonder dat u kind gepenaliseer of gestraf sal word. Die skool se terapeute sal tydens die onderhoude beskikbaar wees indien u kind enige hulp mag benodig. Toestemming om die navorsing in die skool te doen is van die Departement van Onderwys, die skoolhoof en die beheerliggaam van die skool verkry.

Indien u al die inligting soos hierbo uiteengesit, verstaan, lees asseblief die volgende deur en merk die toepaslike blokkies wat u kies met 'n regmerkie (✓).

	Merk met 'n ✓	
	JA	NEE
Ek verstaan alle inligting en wat die studie behels		
Ek stem in dat my kind kan deelneem aan die projek		
Ek verstaan dat alle inligting wat deur my kind gegee is, as vertroulik hanteer sal word tussen die navorser en my kind		
Ek stem in dat die gesprek opgeneem mag word		
Ek verstaan dat my kind se deelname vrywillig is		
Ek verstaan dat my kind enige tyd kan onttrek sonder enige penalisasie		
Ek verstaan dat daar terapeute beskikbaar sal wees indien my kind tydens of na die onderhoud hulp, sou verlang		
Ek verstaan dat indien die navorser bekommerd is dat my kind onsteld is tydens of na die onderhoud of die moontlikheid bestaan dat hy/sy homself/haarsel of iemand anders gaan seermaak of skade gaan aandoen, die navorser verplig is om dit by die skool se sielkundige aan te meld		

Naam van ouer/voog

Handtekening van ouer/voog

Datum

ME P. COCKRELL
Navorser

DR M. MOEN
Studieleier

Bylaag Eb: Toestemming van die ouers/voogde (Engels)



REQUESTING CONSENT FOR YOUR CHILD TO PARTICIPATE IN A RESEARCH STUDY REGARDING PARENTAL PRACTICES AND AGGRESSIVE BEHAVIOUR

Dear Parent/Guardian of _____

I am a teacher at your child's school and also a doctoral student at the University of Pretoria. Part of the requirements for completing the PhD degree is to conduct a research study in the school with the title:

The link between parental practice and the aggressive behaviour of lerarers in special schools

I would like to find out more about your child as a person. I realise that your child's anger is provoked easily, and that he/she do not always know how to express his/her feelings in a healthful way. I want to assist your child to change his/her behaviour but to enable me to do that, I need to know why your child's anger is provoked easily. One way to find out is to have a conversation with your child about himself/herself, the school and the home.

To find out the reason/s for your child's behaviour and feelings I need to conduct a short interview with him/her (see Addendum A for questions). The interview will last no longer than 20 – 30 minutes and will be done **after official school hours** to ensure that it will not interfere with your child's academic program. This interview will be recorded, and I will also make notes as this will help me to remember his/her answers. After the interview I will read their answers to them to make sure that it contains the correct information.

With this study the researcher's aim is to provide an empowerment strategy for parents, learners and teachers. The children will be equipped with skills to express their emotions in a more healthful way; parents will not only make aware that parental practice influences a child's behaviour but will also be equipped with skills to handle aggressive behaviour; teachers will be empowered to control aggressive behaviour in a more effective way. With the outcome of this study I hope we can create a better co-operation between parents, learners and the school to the best interest of your child's development into an independent, responsible and disciplined adult. I believe your child's participation will be of great value and will be appreciated. Therefore I hereby request permission to conduct the interview with your child.

Participation in the study is voluntary and your child's identity and privacy will be protected at all times. Your child's name and the name of the school will not be disclosed. I will allocate a number to your child to ensure that no information can be linked with your child. However, if I am concerned that your child is upset during or after the interview or there is a possibility that your child can harm or hurt himself/herself or somebody else, I need to report it to the school's psychologist. Your child can withdraw from the study at any point without being penalised or punished. The school's therapists will be available during the interviews if your child needs any assistance. Permission to perform this research was obtained from the Department of Education, the governing body of the school and the principal.

If you understand the information as explained above, indicate your answer with a tick (✓) in the block that you choose:

	Indicate with ✓	
	YES	NO
I understand the information given and what the study entails		
I give permission that my child can participate in this project		
I understand that all information given by my child will be regarded as confidential between the researcher and my child		
I give permission that the interview can be recorded		
I understand that my child's participation is voluntary		
I understand that my child can withdraw at any stage without any penalisation		
I understand that therapist will be available during and after the interviews if my child needs any assistance		
I understand that if my child is upset during or after the interview or there is a possibility that that my child can harm or hurt himself/herself or somebody else, the researcher is under the obligation to report it to the school's psychologist		

Name of parent/guardian

Signature of parent/guardian

Date

MRS P. COCKRELL
 Researcher

DR M. MOEN
 Supervisor

Bylaag Fa: Instemming van die leerlinge (Afrikaans)



VERSOEK VIR JOU INSTEMMING OM DEEL TE NEEM AAN 'N NAVORSINGSPROJEK OOR OUERSKAPPRAKTYKE EN AGGRESSIEWE GEDRAG

Beste Leerling,

Ek wil graag meer oor jou as mens uitvind. Ek het agtergekom dat jy maklik kwaad raak en nie altyd weet hoe om jou gevoelens op 'n gesonde manier tot uiting te laat kom nie. Ek wil jou help om jou gedrag in die skool te verbeter deur by jou uit te vind hoekom jy maklik kwaad word. Een manier om dit uit te vind is deur met jou te gesels oor jousef, die skool en jou ouerhuis.

Om die rede/s vir jou optrede en gevoelens uit te vind, moet ek 'n kort onderhoud (gesprek) met jou voer. Die onderhoud behoort nie langer as 20 - 30 minute te duur nie. Ons gesprek gaan opgeneem word en ek sal ook notas maak om my te help om jou antwoorde beter te onthou. Na die onderhoud sal ek vir jou die antwoorde wys en aan jou voorlees sodat ek seker kan maak dat ek jou reg verstaan het.

Ek wil jou die versekering gee dat jou naam en die skool se naam nie in my studie genoem sal word nie. Ek gaan 'n nommer aan jou toeken sodat niemand die inligting wat jy gegee het, met jou sal kan verbind nie. Enige inligting wat jy aan my of die skoolsielkundige gee, is heeltemal vertroulik en sal met niemand (ook nie jou ouers) gedeel word nie. Indien ek egter bekommerd is dat jy ontsteld is na die onderhoud of jousef of iemand anders gaan seermaak of skade gaan aandoen, moet ek dit aanmeld by die skoolsielkundige.

Jou deelname is heeltemal vrywillig en jy kan ook op enige stadium van die onderhoud, vir my sê jy wil nie verder praat nie en ons stop die onderhoud. Ons sal die onderhoud reël op 'n tyd sodat dit nie sal inmeng met jou skoolwerk nie. Deur deel te neem aan die projek sal jy gehelp word om meer gesonde maniere te vind om uiting te gee aan jou gevoelens en jou gedrag te beheer.

Indien jy al die inligting soos hierbo uiteengesit verstaan, merk asseblief die volgende blokkies wat jy kies **met 'n regmerk** (✓).

	Merk met 'n ✓	
	JA	NEE
Ek verstaan alle inligting en wat die studie behels		
Ek stem in om deel te neem aan die projek		
Ek verstaan dat alle inligting vertroulik hanteer sal word en ook nie aan my ouers/voogde bekend gemaak sal word nie		
Ek stem in dat die gesprek opgeneem mag word		

Ek verstaan dat ek vrywillig deelneem		
Ek verstaan dat ek enige tyd van die studie kan onttrek sonder dat ek gepeenaliseer of gestraf sal word		
Ek verstaan dat terapeute tydens die onderhoud beskikbaar sal wees indien ek hulp benodig		
Ek verstaan, dat indien ek ontsteld is gedurende of na die onderhoud of die moontlikheid bestaan dat ek myself of iemand anders gaan seermaak of skade gaan aandoen, die navorser verplig is om dit by die skoolsielkundige aan te meld		

Naam van leerling

Handtekening van leerling

Datum

ME P. COCKRELL
Navorser

DR M. MOEN
Studieleier

Bylaag Fb: Instemming van die leerlinge (Engels)



REQUESTING YOUR PERMISSION TO PARTICIPATE IN A RESEARCH STUDY REGARDING PARENTAL PRACTICES AND AGGRESSIVE BEHAVIOUR

Dear Learner,

I would like to find out more about you as a person. I realise that your anger is provoked easily, and you do not always know how to express your feelings in a healthful way. I want to assist you to change your behaviour by finding out why your anger is provoked easily. One way to find out is to have a conversation with you about yourself, the school and your home.

To find out the reason/s for your behaviour and your feelings I need to conduct a short interview (conversation) with you. The interview will last no longer than 20–30 minutes. The interview will be recorded, and I will also make notes as this will help me to remember your answers. Once the interview is finished I will show you and read to you what I have written down to make sure that it contains the correct information.

I want to assure you that your real name and the name of the school will not be used in my study. I will give you a number so that nobody can link you and the information that you have given. Any information that you give to me or the school's psychologist will be regarded as confidential and will not be shared with anybody else (also not with your parents). However, if I am concerned that you are upset following the interview or there is a possibility that you can harm or hurt yourself or somebody else, I would be under an obligation to ensure your welfare by passing this information on to the school's psychologist.

Your participation is voluntary, and you can at any stage of the interview, tell me that you do not want to take part anymore and the interview will be ended. We will schedule a time for the interview that will not interfere with your schoolwork.

Your participation is very important because you will help yourself to find a more healthful way to control your feelings and your behaviour.

If you understand the information as explained above, indicate your answer with a tick (✓) in the block that you choose:

	Indicate with ✓	
	YES	NO
I understand the information given and what the study entails		
I agree to participate in the project		

I understand that all information will be regarded as confidential and that no information will be shared with my parents/guardians		
I agree that the interview can be recorded		
I understand that my participation is voluntary		
I understand that I can withdraw at any stage without being penalised or punished		
I understand that therapist will be available during the interview if I need assistance		
I understand that if I am upset during or after the interview or if there is a possibility that I can harm or hurt myself or somebody else, the researcher need to report it to the school's psychologist		

Name of learner

Signature of learner

Date

MRS P. COCKRELL
Researcher

DR M. MOEN
Supervisor

Bylaag G: Semi-gestruktureerde vraelys vir onderhoude

Afrikaans

1. Vertel my meer van jouself en jou huis.
 - *Waar bly jy?*
 - *Bly jy by Pa en Ma?*
 - *Hoeveel boeties en sussies het jy?*
2. Hoe sal jy jou pa (of stiefpa) beskryf?
3. Hoe sal jy jou ma (of stiefma) beskryf?
4. Is jy gelukkig in jou ouerhuis? Wat is vir jou lekker?
5. Hoe tree jou ouers op as jy iets goed doen of in die huis help?
(Byvoorbeeld: Help met huistakies, tuinwerk en motors was.)
6. Wat doen jou ouers as jy iets stouts doen? (Byvoorbeeld: Hoe sal jou ouers optree as jy nie betyds huis toe kom nie?)
7. Is jou ouers betrokke by die skool?
8. Vertel jy jou ouers as iets jou ongelukkig maak?
9. Ken jou ouers jou maats?
10. Wat het gebeur tussen jou en X? Wat het jou kwaad gemaak?

Engels

1. Tell me about yourself and your home.
 - *Where do you stay?*
 - *Do you stay with your mom and dad?*
 - *How many brothers and sisters do you have?*
2. How will you describe your father (stepfather)?
3. How will you describe your mother (stepmother)?
4. Are you happy at home? What do you enjoy most
5. What do your parents do when you do something good (e.g. help in the house, mow the lawn, wash the or car)?
6. What do your parents do when you do something naughty (e.g. staying out too late)?
7. Are your parents involved in your school activities?
8. Do you tell your parents if something makes you unhappy?
9. Do your parent know your friends?
10. What happen between you and X? What made you angry?

Bylaag H: Uittreksel uit die gedragskode van die skool

Graad 1 : Oortredings	
Laat vir skool	-2
Koop en verkoop	-5
Afskryf van werk, projekte, huiswerk	-2
Ontwrigtende gedrag in klas	-5
Eet, drink, kougom kou in klas	-2
Betree 'n " geen toegang" area	-5
Buitensporige geraas en ontwrigtende gedrag	-3
Woon nie buitemuurse aktiwiteite / oefening by nie	-5
Woon nie klas by nie / slip	-10
Bring nie notas / skryfbehoeftes saam nie	-2
Doen nie huiswerk / klaswerk nie	-2
Gee nie afwesighedsbrief in nie	-2
Dra nie korrekte skool uniform [Gering]	
Inmenging met ander leerders- veroorsaak fisiese of emosionele ongemak	-10
Rommelstrooi	-2
Rondhang in die gange, by snoepwinkel	-2
Ontwrigting tydens saal	-5
Ontwrigting tydens detensie	-5
Swak sportmanskap tydens sport	-5
Gebruik van selfoon, elektroniese toerusting tydens kontak tyd	-5
Laat vir klas	-3
Onaanvaarbare haarstyl	-5

Graad 2 : Oortredings
Skade aan eiendom of besittings
Uitdagende houding en ignorering van instruksies
Detensie – nie bygewoon nie
Ignorering van toets / eksamen instruksies
Disrespek vir mede leerders of onderwysers
Erge ontwrigting in klas
Bakleierey
Vervalsing
Dobbel
Graffiti
Laat vir skool – 3 keer
Leuens / Oneerlik
Aanstootlike media [nie pornografie nie]
Aanhoudende oortreding van kleredrag reëls
Rook
Besering / steek met 'n skerp voorwerp [pen, skêr]
Peuter met veiligheids- of ander toerusting
Diefstal [Neem besittings sonder toestemming]
Dreigemente en aanranding
Stokkiesdraai – slip klas
Stokkiesdraai – gedeelte van die dag
Vandalisme

+

Graad 3 : Oortredings
Alkohol – in besit of gebruik
Aanranding van 'n leerling met die doel om ernstig te beseer
Boelie / Intimidasie
Oneerlik tydens eksamen
Dwelms – betree die skool terrein onder die invloed
Sameswering om die skool / klas te ontwrig
Bendes en bende aktiwiteite
Onbetaamlike seksuele voorstelle
Aanhoudende ontwrigtende gedrag in klas
Pornografie – in besit, verspreiding en reproduksie
In besit van wapen wat fisiese beserings kan veroorsaak [mes]
Openbare onbetaamlike gedrag
Rassisme
Seksuele teistering van onderwyser
Dreig om onderwyser aan te rand
Verbale teistering van onderwyser
Neem, maak en verspreiding van video's, foto's, "screen shots", klankopnames van 'n persoon of persoonlike inligting
Enige aksie wat die skool se naam skade aan doen

Graad 4 : Oortredings
Aanranding van 'n leerder met die doel om liggaamlike skade aan te rig
Aanranding van 'n onderwyser
Omkoopery
Gevaarlike wapen by die skool [wapen, ammunisie, dodelike wapen]
Drink of dronk by skool
Dwelms – in besit van dwelms of handel dryf met dwelms
Dwelms – onwettige middels gebruik of onder die invloed van onwettige middels
Diefstal, roof en inbraak

Bylaag I: Werkwyse om temas en subtemas te identifiseer

VRAAG	WAT IS BEVIND?	SUB-TEMA EN NOMMER DAARAAN TOEGEKEN	TEMA
Vraag 1	Meerderheid woon in weste van Pretoria	Arm buurt – geen bewyse van inkomste – gebruik nie	Aan geen tema gekoppel
Vertel my meer van jouself en jou huis	<ul style="list-style-type: none"> • Gesinsverbokkeling – <ul style="list-style-type: none"> • Egskeiding • Dood • Aanneming • Verwydering • Hersaamgestelde gesinne • Gedwonge verhuising • Werkomstandighede vandie ouer verander • Swak binding • Verwerping • Verlies 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gesinsverbokkeling 2. Problemtiese binding met die moeder 3. Verwerping deur die familie 4. Aggressie binne gesinsverband 	Problematiese gesinsfunksionering
Vraag 2	Goeie verhouding	Die deelnemers (82%) se verhoudings met hul pa's is goed en daarom word dit nie as 'n subtema geneem nie. Enkele aspekte sal onder die tema "Gebrekkige ouerskappraktyke" aangespreek word.	Gebrekkige ouerskappraktyke
Vraag 3	Hoe sal jy jou ma (stiefma) beskryf	<ol style="list-style-type: none"> 2. Problematies binding met die ma 3. Verwerping deur die familie 4. Aggressie binne gesinsverband 	<p>Problematiese gesinsfunksionering</p> <p>Gebrekkige ouerskappraktyke</p> <p>Tipiese aggressiewe gedrag</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Swak binding • Ontoeganklik • Onsensitief • Aggressief • Gewelddadig • Swak voorbeeld • Onbevoeg • Streng • Gebrekkige kommunikasie • Onbetrokke • Afwesig • Onregverdig • Gebrek aan beskerming • Verwerping 		

<p>Vraag 4</p> <p>Is jy gelukkig in jou ouerhuis?</p>	<p>Ongelukkig (80%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aggressie binne gesin • Onregverdige behandeling – witbroodjie • Gebrek aan kommunikasie • Onbetrokke ouers • Verwerping • Wissel tussen ouerhuise • Finansies 	<p>1. Gesinsverbokkeling</p> <p>3. Verwerping deur die familie</p> <p>4. Aggressie binne gesinsverband</p>	<p>Problematiese gesinsfunksionering</p> <p>Gebrekkige ouerskappraktyke</p>
<p>Vraag 5</p> <p>Hoe tree jou ouers op as jy iets goed doen of in die huis help?</p>	<p>Sommige help, ander nie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geen beloning • Onvanpaste beloning • Geen eis om te help • Versterk nie positiewe gedrag nie 		<p>Gebrekkige ouerskappraktyke</p>
<p>Vraag 6</p> <p>Wat doen jou ouers as jy iets stouts doen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inkonsekwent • Dissipline nie altyd toepaslik en geskik nie • Verbale straf • Fisiese straf • Geen gevolg vir swak gedrag 	<p>2. Problematiese binding met die ma</p> <p>4. Aggressie binne die gesin</p>	<p>Problematiese gesinsfunksionering</p> <p>Gebrekkige ouerskappraktyke</p>
<p>Vraag 7</p> <p>Is jou ouers betrokke by die skool?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Onbetrokke ouers • Gebrekkige ouerskap • Gebrek aan kommunikasie • Geen terugvoering oor vordering • Emosioneel afwesig • Ontoeganklik 		<p>Gebrekkige ouerskappraktyke</p>
<p>Vraag 8</p> <p>Vertel jy jou ouers as iets jou ongelukkig maak?</p>	<p>Vertel ouers nie van lief of leed</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vra nie raad • Gebrek aan kommunikasie • Emosioneel afwesig • Fisies afwesig • Ontoeganklik • Ouers onbevoeg • Onbetrokke ouers • Nie eisend nie 		<p>Gebrekkige ouerskappraktyke</p>

<p>Vraag 9</p> <p>Ken jou ouers jou maats?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ouers ken nie vriende nie • Onbetrokke • Gebrek aan kommunikasie • Geen beheer en kontrole • Emosioneel afwesig • Fisies afwesig 		<p>Gebrekkige ouerskappraktyke</p>
<p>Vraag 10</p> <p>Wat het tussen jou en X gebeur?</p>	<p>Reaktief en direkte aggressie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opmerking • Uitlokking • Skinder • Huislike omstandighede • Boelie • Fisiese kontak 		<p>Tipiese aggressie van leerlinge met MID</p>

