



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA

# **DIE DOELTREFFENDHEID VAN DIE SKOOLONDERSTEUNINGSPAN BINNE DIE INKLUSIEWE ONDERWYSSTELSEL**

**Hendrina Glaudina du Toit**

**2007**



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA

**DIE DOELTREFFENDHEID VAN DIE  
SKOOLONDERSTEUNINGSPAN BINNE DIE  
INKLUSIEWE ONDERWYSSTELSEL**

*deur*

**Hendrina Glaudina du Toit**

Voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad

**PHILOSOPHIAE DOCTOR  
(LEERONDERSTEUNING, VOORLIGTING & BERADING)**

in die

DEPARTEMENT OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE  
FAKULTEIT OPVOEDKUNDE

aan die

UNIVERSITEIT VAN PRETORIA

**PROMOTOR:**  
Prof Dr Irma Eloff

PRETORIA  
Mei 2007



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA

**Oppedra aan my man, Herman**



## DANKBETUIGINGS

MY OPREGTE DANK EN WAARDERING GAAN AAN:

- My studieleier, Professor Irma Eloff, vir uitstaande hulp, positiewe insette, professionele leiding, aanmoediging, motivering en belangstelling. As raadgewer en mentor, professioneel en persoonlik, kon ek nie vir beter gevra het nie!
- My man, vir volgehoue ondersteuning deur my lewe, vertrou in my vermoëns, onbaatsugtige liefde, gebede, begrip, aanmoediging deur moeilike tye en net die “daar-wees” toe dit só nodig was.
- My kinders Carel, Pieter en Marise, sowel as my twee skoondogters, Marli en Marina vir volgehoue belangstelling, liefde en begrip vir hul “besige” ma.
- My familie, veral my sus Annalette en skoonsus Lydia, vir aanmoediging en ondersteuning.
- My vriende en kollegas vir belangstelling, ondersteuning en hulp gedurende my studieverlof.
- Adrie en Lydia vir voortreflike tegniese en taalkundige versorging van die proefskrif.
- Skoolhoofde, personeel en ouers van die skole wat in die studie betrek is, vir bereidheid om hul kennis en ondervindings met my te deel.
- Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement vir belangstelling, toestemming, hulp en raad met die data-insameling.
- Die Gautengse Onderwysdepartement vir studieverlof aan my toegeken sowel as toestemming om die loodsstudie te onderneem.
- Die Universiteit van Pretoria vir die studiebeurs aan my toegeken.
- My Hemelse Vader vir krag, gesondheid en genade waarsonder ek hierdie studie nie sou kon voltooi nie. Soli Deo Gloria.



**VERKLARING**

Ek, HENDRINA GLAUDINA (NINA) DU TOIT (studentenommer 9927083) verklaar hiermee dat –

“Die doeltreffendheid van die skoolondersteuningspan binne die inklusiewe onderwysstelsel”

my eie werk is en dat al die bronne wat gebruik of aangehaal is, erken en in die bronnelys van hierdie studie ingesluit is.

---

H G du Toit  
Mei 2007

---oOo---



Na die demokratiese verkiesing van 1994, het daar in Suid-Afrika 'n nuwe en geïntegreerde onderwysstelsel tot stand gekom, in ooreenstemming met internasionale tendense en die bepalinge van die Suid-Afrikaanse Grondwet ten opsigte van gelykheid, menswaardigheid, basiese onderwys en gelyke toegang tot onderwys. Volgens die inklusiewe onderwysstelsel moes leerders met leer- en ontwikkelingshindernisse in die hoofstroom van die onderwys geakkommodeer word.

Om inklusiewe onderwys te laat slaag, is 'n netwerk van ondersteuning op departementele, provinsiale, streeks- en skoolvlak ontwikkel. Op skoolvlak is die skoolondersteuningspan (SOS) direk verantwoordelik vir die ondersteuning van leerders met leer- en ontwikkelingshindernisse, die opvoeders en ouers/versorgers. Die doeltreffendheid van hierdie skoolondersteuningspanne sal uiteindelik die kwaliteit van hierdie inklusiewe onderwysbenadering bepaal.

Die vraag wat hierdie navorsing gerig het, was: *Hoe doeltreffend vervul die skoolondersteuningspan sy funksie in die onderrig en leer van leerders met leer- en ontwikkelingshindernisse binne die raamwerk van die inklusiewe onderwysstelsel?* 'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp is gekies wat verkennend, beskrywend en verklarend sou wees. Na 'n aanvanklike literatuurstudie waarin internasionale en nasionale tendense op hierdie gebied ondersoek is, is vyf primêre hoofstroomskole in die Wes-Kaap op grond van bepaalde kriteria geselekteer. 'n Loodsstudie is in 'n ander skool gedoen om data-insamelingstrategieë te verfyn. Daarna is data by die vyf betrokke skole ingesamel deur middel van gestruktureerde vraelyste, individuele en fokusgroeponderhoude, veldnotas en die ontleding van toepaslike dokumentasie. Ten einde hierdie spanne se funksionering te kon evalueer, is elf kriteria ontwerp om gesamentlik as 'n evalueringinstrument te dien. Die doeltreffendheid van die skoolondersteuningspanne van die vyf skole is vervolgens geëvalueer en volgens 'n konseptuele raamwerk in bepaalde kategorieë geplaas.

Daar is bevind dat die skoolondersteuningspanne van die vyf skole op die meeste terreine redelik doeltreffend funksioneer. Ten opsigte van hul samestelling is hulle doeltreffend.



Die skoolondersteuningspanne funksioneer egter ondoeltreffend op die terrein van oriëntering en opleiding van hul lede, asook van die opvoeders en ouers/versorgers van leerders met leer- en ontwikkelingshindernisse.

## **SLEUTELTERME**

Inklusiewe onderwys (IO)

onderrig en leer aan die leerder(s) met leer- en ontwikkelingshindernisse  
gewone skole

gespesialiseerde leeromgewing

skoolondersteuningspan (SOS)

leerders met leer- en ontwikkelingshindernisse (LLOH)

opvoeders

ouers/versorgers

klashulp/assistent/fasiliteerder

individuele onderwys- en ontwikkelingsplan (IOOP)

doeltreffendheid

---oOo---



## SUMMARY

After the democratic election of 1994, a new and integrated education system was developed in South Africa in accordance with international trends and the stipulations of the South African Bill of Rights with regard to equality, human dignity, basic education and equal access to education. According to the inclusive education system, learners with learning and developmental barriers should be accommodated within the mainstream of education.

In order for inclusive education to succeed, a network of support was developed on departmental, provincial, district and school level. At school level, the school-based support team is directly responsible for supporting learners with learning and developmental barriers, educators and parents/caregivers. The effectiveness of these school-based support teams will, eventually, determine the quality of this inclusive education approach.

The question which guided this research, is: *How effectively does the school-based support team fulfil its function in the teaching and learning of learners with learning and developmental barriers within the framework of inclusive education?* A qualitative research design was chosen which is exploratory, descriptive and explanatory. After an initial literature study in which international and national trends in this field were investigated, five primary mainstream schools were selected in the Western Cape according to certain criteria. A pilot study was conducted in another school to refine data collection strategies. Information was then gathered in the five schools by means of structured questionnaires, individual and focus group interviews, field notes and the study of appropriate documents. In order to evaluate these teams, eleven criteria were designed to serve collectively as an evaluation instrument. The effectiveness of the school-based support teams in the five schools were subsequently assessed and placed in various categories according to a conceptual framework.

It was found that the school-based support teams function relatively effectively in most areas. The composition of the teams is effective. However, the teams function ineffectively with regard to the orientation and training of their members, as well as of the teachers and parents/caregivers of learners with learning and developmental barriers.





## KEY TERMS

Inclusive education (IE)

education and learning of learners with learning and developmental barriers

regular schools

a specialised learning environment

school-based support team (SBST)

Learners with learning and developmental barriers (LLDB)

educators

parents/caregivers

class aid/assistant/facilitator

individual education and development plan (IEDP)

effectiveness

---oOo---



## LYS VAN AFKORTINGS

DNE	.....	Department of National Education
DOS	.....	Distriksondersteuningspan
GDE	.....	Gauteng Department of Education
IO	.....	Inklusiewe onderwys
IOOP	.....	Individuele onderwys- en ontwikkelingsplan
LLOH	.....	Leerder(s) met leer- en ontwikkelingshindernisse
LO	.....	Leerondersteuner
LSOB	.....	Leerder(s) met spesiale onderwysbehoefte
OBOS	.....	Onderwysbestuur-en-ontwikkelingsentrum(s)
SGB	.....	School Governing Body
SOS	.....	Skoolondersteuningspan
SOSKO	.....	Skoolondersteuningspankoördineerder
WKOD	.....	Wes-Kaapse Onderwysdepartement



## INHOUDSOPGAWE

Bl.

### HOOFSTUK 1

#### INLEIDING EN VERANTWOORDING VAN DIE STUDIE

1.1	INLEIDING .....	1
1.2	RASONAAL VAN DIE STUDIE .....	3
1.3	PROBLEEMSTELLING .....	4
1.4	DOEL VAN DIE STUDIE .....	5
1.5	TEORETIESE EN KONSEPTUELE RAAMWERK EN PARADIGMA .....	6
1.6	DETERMINANTE VAN DIE STUDIE .....	7
1.6.1	META-TEORETIESE AANNAMES .....	8
1.6.2	TEORETIESE AANNAMES .....	8
1.6.3	METODOLOGIESE AANNAMES .....	8
1.7	HOOFSTUK-INDELING .....	9
1.8	BEGRIPSVERKLARINGS .....	10
1.9	SLOTOPMERKINGS .....	12



## HOOFSTUK 2 DIE SKOOLONDERSTEUNINGSPAN: 'n LITERATUUROORSIG

<b>2.1</b>	<b>INLEIDING</b>	13
<b>2.2</b>	<b>INKLUSIEWE ONDERWYS</b>	13
2.2.1	INKLUSIEWE ONDERWYS: INTERNASIONAAL	14
2.2.2	INKLUSIEWE ONDERWYS: NASIONAAL	17
<b>2.3</b>	<b>DIE TAAK VAN DIE SOS</b>	23
2.3.1	INLEIDING	23
2.3.2	DOELSTELLINGS VAN DIE SOS	24
2.3.3	SAMESTELLING	29
2.3.4	WERKSWYSES EN PROSEDURES	32
2.3.5	HULPVERLENING	39
2.3.5.1	Inleiding	39
2.3.5.2	Hulpverlening aan die LLOH	40
2.3.5.3	Hulpverlening aan die opvoeder	42
2.3.5.4	Hulpverlening aan die ouer/versorger	43
2.3.6	INFRASTRUKTUUR EN HULPBRONNE	44
<b>2.4</b>	<b>DOELTREFFENDHEID</b>	45
2.4.1	DIE TERM “DOELTREFFENDHEID”	45
2.4.2	EVALUERINGSKRITERIA	46
<b>2.5</b>	<b>KONSEPTUELE RAAMWERK</b>	47
<b>2.6</b>	<b>SLOTOPMERKINGS</b>	50



### **HOOFSTUK 3 DIE SKOOLONDERSTEUNINGSPAN: NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE**

<b>3.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>51</b>
<b>3.2</b>	<b>NAVORSINGSPROBLEEM EN MOTIVERING VIR DIE STUDIE</b>	<b>51</b>
<b>3.3</b>	<b>OOGMERKE, DOELSTELLINGS EN NAVORSINGSVRAE</b>	<b>52</b>
<b>3.4</b>	<b>NAVORSINGSPARADIGMA</b>	<b>53</b>
<b>3.5</b>	<b>NAVORSINGSONTWERP</b>	<b>55</b>
3.5.1	DIE ROL VAN DIE NAVORSER	59
3.5.2	DIE ROL VAN DIE NIE-DEELNEMENDE WAARNEMER	59
3.5.3	PLEK VAN NAVORSING	60
<b>3.6</b>	<b>NAVORSINGSMETODOLOGIE</b>	<b>60</b>
3.6.1	NAVORSINGSPROSES	60
3.6.1.1	Fase 1: Toestemming vir navorsingsprojek en seleksie van deelnemers	61
3.6.1.2	Fase 2: Verkenning en beskrywing van die navorsingsterrein	63
3.6.1.3	Fase 3: Verkenning en beskrywing van funksionerende SOS'e en verwagtings van deelnemers	65
3.6.1.4	Fase 4: Data-analise en evaluering	67
3.6.1.5	Fase 5: Bevindings en konseptuele raamwerk	69
<b>3.7</b>	<b>NAVORSINGSTRATEGIEË EN BEVINDINGS</b>	<b>70</b>
3.7.1	KONTEKSTUEEL	70
3.7.2	VERKENNEND	71
3.7.3	BESKRYWEND	71
3.7.4	KWALITATIEF-EVALUEREND	72
3.7.5	DENKSTRATEGIEË	76
<b>3.8</b>	<b>KWALITEITSKRITERIA</b>	<b>76</b>
3.8.1	BETROUBAARHEID	76
3.8.2	VERTROUENSWAARDIGHEID	77



		B1.
<b>3.9</b>	<b>ETIESE OORWEGINGS</b> .....	78
3.9.1	INGELIGTE TOESTEMMING EN VRYWILLIGE DEELNAME .....	78
3.9.2	VERTROULIKHEID VAN INLIGTING .....	79
<b>3.10</b>	<b>SLOTOPMERKINGS</b> .....	79

---oOo---



## **HOOFSTUK 4: DIE SKOOLONDERSTEUNINGSPAN: DATA-ANALISE, BESPREKING EN KRITERIA-ONTWIKKELING VIR DOELTREFFENDHEID**

<b>4.1</b>	<b>INLEIDING</b>	81
<b>4.2</b>	<b>EMPIRIESE STUDIE</b>	81
4.2.1	PLEK VAN NAVORSING	81
4.2.2	DEELNEMERS	85
<b>4.3</b>	<b>DATA-INSAMELING, ANALISE EN INTERPRETASIE</b>	88
<b>4.4</b>	<b>ASPEKTE TER ONDERSTEUNING VAN DIE DOELTREFFENDE FUNKSIONERING VAN DIE SOS</b>	90
4.4.1	DOEL EN BELEID	91
4.4.2	SAMESTELLING VAN DIE SOS	96
4.4.3	INFRASTRUKTUUR EN HULPBRONNE	115
<b>4.5</b>	<b>OPERASIONELE ASPEKTE VAN DIE SOS</b>	120
4.5.1	WERKSWYSES EN PROSEDURES	120
4.5.2	HULPVERLENING	140
4.5.2.1	Gesindhede en ingesteldhede	140
4.5.2.2	Hulpverlening aan die LLOH	143
4.5.2.3	Hulpverlening aan die opvoeder	153
4.5.2.4	Hulpverlening aan die ouer/versorger	156
<b>4.6</b>	<b>DEELNEMERS SE OPINIES OOR DIE DOELTREFFENDHEID VAN DIE SKOOLONDERSTEUNINGSPAN</b>	161
<b>4.7</b>	<b>ONTWIKKELING VAN KRITERIA VIR DIE DOELTREFFEND- HEID VAN DIE SOS VIR ONDERRIG EN LEER BINNE DIE INKLUSIEWE ONDERWYSSTELSEL</b>	164
<b>4.8</b>	<b>SLOTOPMERKINGS</b>	171



**HOOFSTUK 5:  
DIE SKOOLONDERSTEUNINGSPAN: TOEPASSING VAN KRITERIA  
VIR DOELTREFFENDHEID, BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS,  
AANBEVELINGS EN SINOPSIS**

<b>5.1</b>	<b>INLEIDING</b> .....	172
<b>5.2</b>	<b>BEVINDINGS VAN TOEPASSING VAN KRITERIA VIR DOELTREFFENDHEID</b> .....	173
5.2.1	KRITERIUM 1: DOEL EN BELEID .....	173
5.2.2	KRITERIUM 2: SAMESTELLING .....	174
5.2.3	KRITERIUM 3: GESINDHEID EN INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGS .....	175
5.2.4	KRITERIUM 4: INFRASTRUKTUUR EN HULPBRONNE .....	176
5.2.5	KRITERIUM 5: ORIËNTERING EN OPLEIDING .....	177
5.2.6	KRITERIUM 6: VERGADERINGS .....	178
5.2.7	KRITERIUM 7: ALGEMENE WERKSWYSE EN ROL- EN FUNKSIEVERDELING .....	179
5.2.8	KRITERIUM 8: HULPVERLENING AAN DIE LLOH: PROSEDURES .....	180
5.2.9	KRITERIUM 9: HULPVERLENING AAN DIE LLOH: ROLSPELERS EN HUL FUNKSIES .....	182
5.2.10	KRITERIUM 10: HULPVERLENING AAN DIE OPVOEDER .....	184
5.2.11	KRITERIUM 11: HULPVERLENING AAN DIE OUER/VERSORGER .....	185
<b>5.3</b>	<b>GEVOLGTREKKINGS</b> .....	186
<b>5.4</b>	<b>AANBEVELINGS</b> .....	187
5.4.1	AANBEVELINGS VIR DIE FUNKSIONERING VAN DIE SOS .....	188
5.4.2	AANBEVELINGS VIR OPLEIDING VAN SOS-LEDE, OPVOEDERS EN OUERS/VERSORGERS .....	188
5.4.3	AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING .....	189
<b>5.5</b>	<b>SINOPSIS</b> .....	189
5.5.1	AANSPEEK VAN NAVORSINGSPROBLEEM .....	189
5.5.1.1	Primêre navorsingsprobleem .....	189
5.5.1.2	Sub-navorsingsprobleme .....	190
5.5.2	BEPERKINGS VAN DIE STUDIE .....	192
5.5.3	BYDRAES VAN DIE STUDIE .....	193





	B1.
<b>5.6 SLOTOPMERKINGS</b> .....	194
<b>BRONNELYS</b> .....	195
<b>GERAADPLEEGDE BRONNE NIE AANGEHAAL IN DIE TEKS NIE</b> .....	207
<b>BYLAES</b> .....	215

## LYS VAN FIGURE

	B1.
<b>HOOFSTUK 1</b>	
FIGUUR 1.1: Die navorsingsproses.....	7
<b>HOOFSTUK 2</b>	
FIGUUR 2.1: Die sosiale konteks vir inklusiewe onderwys.....	22
FIGUUR 2.2: 'n Interaktiewe onderwysondersteuningsnetwerk.....	26
FIGUUR 2.3: Asseseringsfunksie van die SOS binne die breë asseserings- raamwerk.....	28
FIGUUR 2.4: Prosedure van intervensie.....	33
FIGUUR 2.5: Vloeiagram vir hersienbare addisionele hulpverlening.....	36
FIGUUR 2.6: Proses van verwysing van LLOH.....	37
FIGUUR 2.7: 'n Ondersteuningsnetwerk.....	40
FIGUUR 2.8: Konseptuele raamwerk.....	48
<b>HOOFSTUK 3</b>	
FIGUUR 3.1: Interpretivisme.....	54
FIGUUR 3.2: Skematiese voorstelling van die navorsingsproses.....	69
<b>HOOFSTUK 4</b>	
FIGUUR 4.1: Sosio-ekonomiese stand van skole.....	84
FIGUUR 4.2: Aantal leerders en LLOH.....	84



## LYS VAN TABELLE

		B1.
<b>HOOFSTUK 1</b>		
TABEL 1.1:	Navorsingsvrae en doelwitte.....	5
<b>HOOFSTUK 2</b>		
TABEL 2.1:	Vlakke van ondersteuning.....	21
TABEL 2.2:	Eienskappe van 'n effektiewe SOS.....	46
<b>HOOFSTUK 3</b>		
TABEL 3.1:	Navorsingsvrae en doelwitte.....	53
TABEL 3.2:	Die interpretatiewe paradigma.....	55
TABEL 3.3:	Die navorsingsontwerp.....	57
TABEL 3.4:	Uiteensetting van die navorsingsfases.....	60
TABEL 3.5:	Geselekteerde skole volgens insluitingskriteria.....	62
TABEL 3.6:	Profiel van SOSKO's.....	64
TABEL 3.7:	Eienskappe van kwalitatiewe navorsing soos toegepas in die studie.....	73
TABEL 3.8:	Kenmerke van 'n kwalitatiewe evalueringontwerp en toepassing op die studie.....	75
TABEL 3.9:	Vertrouenswaardigheidstrategieë.....	77
TABEL 3.10:	Realisering van vertrouenswaardigheidstrategieë in die studie.....	77
<b>HOOFSTUK 4</b>		
TABEL 4.1:	Opsomming van hindernisse in die vyf skole.....	85
TABEL 4.2:	Agtergrondsgeskiedenis van deelnemers.....	86
TABEL 4.3:	Kodes gebruik as identifiseringsmiddel van databronne.....	88
TABEL 4.4:	Hantering en beskrywing van data.....	89
TABEL 4.5:	Geïdentifiseerde temas en subtemas met betrekking tot die doeltreffendheid van die SOS vir onderrig en leer.....	89
TABEL 4.6:	Beleid: ekstern en intern.....	92
TABEL 4.7:	Interne dokumentasie.....	92
TABEL 4.8:	Doel: Identifisering, hulpverlening en koördinering.....	93
TABEL 4.9:	Praktiese uitdagings: doel.....	94



		Bl.
TABEL 4.10:	Grootte van SOS	97
TABEL 4.11:	Redes vir keuse van grootte van SOS	98
TABEL 4.12:	Praktiese uitdagings: groottes van SOS	98
TABEL 4.13:	SOS-kernlede	99
TABEL 4.14:	Assesserings- en leerondersteuningsbronnekomiteelid	100
TABEL 4.15:	Praktiese uitdagings: SOS-kernlede	100
TABEL 4.16A:	Tydlike SOS-lede	102
TABEL 4.16B:	Tydlike SOS-lede	103
TABEL 4.17:	Praktiese uitdagings: tydelike SOS-lede	104
TABEL 4.18:	Kundigheid en ervaring	105
TABEL 4.19:	Praktiese uitdagings: kundigheid en ervaring	107
TABEL 4.20A:	Persoonlike eienskappe en interpersoonlike dinamiek	108
TABEL 4.20B:	Persoonlike eienskappe en interpersoonlike dinamiek	109
TABEL 4.21:	Persoonlike uitdagings: persoonlike eienskappe en interpersoonlike dinamiek	112
TABEL 4.22:	Kontinuïteit en praktiese uitdagings: SOS-kernlede	113
TABEL 4.23:	Infrastruktuur en hulpbronne: onderrig, leerstof en leeromgewing	116
TABEL 4.24:	Praktiese uitdagings: hulpbronne: onderrig, leerstof en leeromgewing	117
TABEL 4.25:	Fondse en vervoer, en praktiese uitdagings	118
TABEL 4.26:	Siening oor implementering van die SOS in die praktyk	120
TABEL 4.27:	Oriëntering en opleiding van SOS-lede	121
TABEL 4.28:	Praktiese uitdagings: oriëntering en opleiding	123
TABEL 4.29:	Rol en funksieverdeling: SOS-lede	125
TABEL 4.30:	Praktiese uitdagings: rol en funksieverdeling van SOS-lede	128
TABEL 4.31:	Vergadertye en prosedures	130
TABEL 4.32:	Praktiese uitdagings: vergadertye en prosedures	132
TABEL 4.33:	Verwysingsprosedures	133
TABEL 4.34:	Analise van twee vrae uit gestruktureerde vraelys	135
TABEL 4.35:	Praktiese uitdagings: verwysingsprosedures	137
TABEL 4.36:	Monitering en self-evaluering	138
TABEL 4.37:	Analise van gestruktureerde vraelyste ten opsigte van monitering en evaluering van die SOS	138



	Bl.
TABEL 4.38: Oorkoepelende gesindhede en ingesteldheid jeens hulpverlening en praktiese uitdagings	141
TABEL 4.39: Groepsgrootte vir hulpverlening	144
TABEL 4.40: Praktiese uitdagings: groepsgrootte vir hulpverlening	144
TABEL 4.41: Rooster en tydskedule	145
TABEL 4.42: Praktiese uitdagings: tydskedule	146
TABEL 4.43: Rol en funksie van SOS-kern en tydelike lede	147
TABEL 4.44: Praktiese uitdagings: rol en funksie van SOS-kern en tydelike lede	152
TABEL 4.45: Identifisering van hulpverleningsbehoefes	153
TABEL 4.46: Praktiese uitdagings: hulpverleningsbehoefes	154
TABEL 4.47: Ontwikkeling en implementering van hulpverleningstrategieë	154
TABEL 4.48: Praktiese uitdagings: ontwikkeling en implementering van hulpverleningstrategieë	155
TABEL 4.49: Identifisering van hulpverleningsbehoefes	156
TABEL 4.50: Ontwikkeling en implementering van hulpverleningstrategieë	157
TABEL 4.51: Praktiese uitdagings: ontwikkeling en implementering van hulpverleningstrategieë	158
TABEL 4.52: Deelnemers se opinies oor die doeltreffendheid van die SOS	161
TABEL 4.53: Gestruktureerde vraelys: doeltreffendheid van die skool-ondersteuningspan	164
 <b>HOOFSTUK 5</b>	
TABEL 5.1: Die doeltreffendheid van die SOS soos geëvalueer in die studie: 'n Oorsig	187



**BYLAE A: ALGEMEEN**

- BYLAAG A.1: Goedkeuring van titel
- BYLAAG A.2: Verklaring van taalversorger
- BYLAAG A.3: Etiese klaringsbewys

**BYLAE B: TOESTEMMINGSBRIEWE**

- BYLAAG B.1A: Brief: aanvraag om loodsstudie te onderneem
- BYLAAG B.1B: Brief: Gauteng Onderwysdepartement
- BYLAAG B.2A: Brief: toestemming vir navorsing in Wes-Kaap
- BYLAAG B.2B: Brief: Wes-Kaapse Onderwysdepartement
- BYLAAG B.3: Brief: skoolhoof/SOSKO
- BYLAAG B.4: Brief: bevestiging van besoekreëlins
- BYLAAG B.5: Toestemmingsbrief: SOSKO en ouer
- BYLAAG B.6: Toestemmingsbrief: fokusgroeplede

**BYLAE C: OPNAME VAN SKOLE**

- BYLAAG C.1: Terugvoer: loodsstudie
- BYLAAG C.2: Insluitingskriteria vir skole
- BYLAAG C.3: Vraelys: opname van agtergrondsinsligting van skole
- BYLAAG C.4: Voorbeeld: gestruktureerde vraelys
- BYLAAG C.5: Voorbeeld van veldnotas

**BYLAE D: ONDERHOUDE**

- BYLAAG D.1: Bedankingsbrief aan hoofde/SOSKO's
- BYLAAG D.2: Semi-gestruktureerde onderhoudsvrae: individuele onderhoud
- BYLAAG D.3: Semi-gestruktureerde onderhoudsvrae: fokusgroeponderhoud
- BYLAAG D.4: Verifiëring van transkripsies: nie-deelnemende waarnemer
- BYLAAG D.5: Voorbeeld: transkripsie van individuele onderhoud
- BYLAAG D.6: Voorbeeld: transkripsie van fokusgroeponderhoud
- BYLAAG D.7: Voorbeeld: tema-analise van getranskribeerde onderhoud gedurende aanvangsdata-analise
- BYLAAG D.8: Volledige transkripsies: kompakskyf

**Bylae E**

- BYLAAG E.1: Voorbeeld: navorsingsdagboek



## HOOFSTUK 1 INLEIDING EN VERANTWOORDING VAN DIE STUDIE

### 1.1 INLEIDING

Gedurende die afgelope dekades was daar 'n groeiende bewussyn van die deurslaggewende rol en invloed wat die omgewing op die mens uitoefen en veral ook op die leefwêreld van die gestremde persoon. Skandinawiese lande, waaronder Swede, Denemarke en Noorweë, het in hierdie benadering, wat bekend staan as die sosiologies-ekologies-georiënteerde perspektief, as voorlopers opgetree (vgl Du Toit 1991:13; Swart & Pettipher 2005:6)<sup>1</sup>. 'n Groep Sweedse ouers van kinders met gestremdhede het hul gedurende hierdie tyd beywer vir 'n meer “normale” omgewing en onderwys aan hul kinders. Hul standpunt het tot gevolg gehad dat die begrip “normalisasie”<sup>2</sup> in hul land se wetgewing oor die hantering van gestremdes opgeneem is.

Saam met die normalisasie-beginsel het die begrip van hoofstroming (mainstreaming)<sup>3</sup> ontstaan terwyl die konsep “least restrictive environment” veral in die Verenigde State van Amerika (VSA) na vore getree het. Daarmee word geïmpliseer dat 'n leerder altyd in 'n onderrigsituasie geplaas moes word wat vir hom/haar<sup>4</sup> die minste beperkend en die naaste aan die normale sou wees (Du Toit 1996:16).

Gedurende 1990 verskuif die klem internasionaal na die begrip “Onderwys vir Almal”<sup>5</sup> wat die reg van alle leerders op insluiting (inklusiwiteit)<sup>6</sup> in die onderwys onderskryf. Met die

<sup>1</sup> Die sosiologies-ekologies-georiënteerde perspektief verteenwoordig 'n denkrigting wat direk teenoor die mediese of kliniese paradigma staan deurdat daar in besonder gelet word op die leerder in 'n bepaalde ekologiese konteks en die invloed daarvan op die leerder.

<sup>2</sup> Normalisasie verwys na omstandighede wat so na as moontlik aan die “normale” is. Die strewende na 'n normale omgewing, normale daaglikse roetine, normale onderwyspraktyk en normale blootstelling van die gestremde aan die gemeenskap, was die doelstelling. Die begrip onderskryf die mening dat persone met gestremdhede dieselfde voorregte, regte en geleenthede as persone sonder gestremdhede moet hê (vgl Williams 1991:289).

<sup>3</sup> “Mainstreaming educates children with special needs alongside their non-handicapped peers. These children spend most of their time in ordinary classes, but being given extra help through withdrawal classes or in other ways” (vgl Williams 1991:254).

<sup>4</sup> In hierdie studie sal daar voorts slegs na “hom” of “hy” i.p.v. “hom/haar” en “hy/sy” verwys word sonder enige inperking van geslagsgelykheid. Hierdie keuse is gedoen om letterkundige redes.

<sup>5</sup> Die konsep “Onderwys vir Almal” word internasionaal in die konteks van die diversiteit van behoeftes van alle leerders, gebruik. Die kern van die konsep lê daarin dat alle leerders die reg op volle toegang tot kwaliteitsonderrig het, ongeag hul waarneembare potensiaal of omstandighede (vgl Burden 1995:44-56).

wêreldkongres te Salamanca (1994) oor *Special Needs in Education: Access and Quality*, word daar verder gesamentlik besluit op 'n beleid van insluiting as die amptelike en internasionaal aanvaarde beleid vir die onderwys van leerders met leer- en ontwikkelingshindernisse (LLOH)<sup>7</sup>.

Wat onderwys in Suid-Afrika betref, het daar ná die demokratiese verkiesing in 1994, 'n totaal nuwe en geïntegreerde onderwysstelsel ontstaan. In breë trekke het dit op dieselfde wyse as in ander lande ontwikkel, maar politieke invloede het meegebring dat verskillende stelsels naas mekaar ontstaan het. Beleidmakers, akademici, skoolhoofde, ouerliggame, ander belanghebbendes sowel as persone met gestremdhede self se einddoel was om saam 'n nuwe, eenvormige onderwysstelsel te ontwikkel waarvoor almal eienaarskap sou kon aanvaar. Hierdie nuwe beleid hou tred met internasionale tendense en met die regte van mense soos wat dit in die land se grondwet beskryf is.

In Suid-Afrika was spesiale onderwys vir jare lank 'n terrein waar leerders met spesiale onderwysbehoefte (LSOB) vanuit 'n mediese perspektief<sup>8</sup>, afgesonderd en buite die groter onderwysstelsel onderrig is. Vanaf 1994 egter, word onderwys in Suid-Afrika óók vanuit 'n sosiaal-ekologiese perspektief beskou. In hierdie nuwe konseptuele en operasionele raamwerk word verder klem gelê op begrippe soos spesiale skole as “hulpbronsentrums”<sup>9</sup>, “voldiensskole”<sup>10</sup>, “distriksondersteuningspanne” (DOS) en die “skoolondersteuningspanne” (SOS) binne die breër raamwerk van Inklusiewe Onderwys (IO). Op operasionele vlak moes skole<sup>11</sup> se benadering met betrekking tot die onderwys van LSOB verander. Meer verantwoordelikhede is aan die opvoeder toevertrou, hoewel die leeromgewing steeds meer gekompliseerd geraak het. Dit het bygedra tot die behoefte aan meer direkte ondersteuning aan die opvoeder, die leerder sowel as die ouer/versorger van die leerder. Deur die daarstelling van 'n SOS in die leeromgewing, moes hierdie span in die

---

<sup>6</sup> “Inclusion is defined as a shared value which promotes a single system of education dedicated to ensuring that all learners are empowered to become caring, competent and contributing citizens in an inclusive, changing and diverse society” (Engelbrecht 2003:6).

<sup>7</sup> In hierdie studie gebruik die navorser haar eie afkorting vir leerder(s) met leer- en ontwikkelingshindernisse naamlik “LLOH.”

<sup>8</sup> Die mediese perspektief beklemtoon die tekorte binne die leerder en die behandeling van die probleme, teenoor die sosio-kritiese perspektief wat die moontlikhede of potensiaal van die leerder sowel as die rol van kontekstuele aspekte as uitgangspunt neem (Gericke 2003:20).

<sup>9</sup> Spesiale skole word gesien as hulpbronsentrums wat deel uitmaak van die groter ondersteuningstelsel van die onderwys. Hierdie hulpbronsentrums verskaf gespesialiseerde dienste, in samewerking met die distrik-ondersteuningsdienste, aan gewone onderwys (vgl DNE 2001:2.2.2.6; DNE 2005b:11-23).

<sup>10</sup> Voldiensskole funksioneer as hoofstroom-onderwysinstellings waar die behoeftes van leerders met spesiale onderwysbehoefte pro-aktief aangespreek word (vgl DNE 2002:41-47; DNE 2005a:8-15).

<sup>11</sup> Tans word die term “leersentrums” vir die begrip “skole” in beleidsdokumentasie gebruik. Aangesien die begrip “skoolondersteuningspan” 'n kernkonsep in hierdie studie is, sal “skole” eerder as “leersentrums” gebruik word, ten einde verwarring te voorkom.

ondersteuningsbehoefte van die betrokkes by die onderrig en leer van die leerder voorsien.

Waar nuwe konseptuele en operasionele raamwerke egter binne onderwysstelsels geïmplementeer word, loop die teoretiese of praktiese aspekte mekaar dikwels vooruit. Daarom het die Departement van Onderwys (Department of National Education [DNE] 2002:12) dit benadruk dat daar 'n behoefte bestaan dat Suid-Afrikaanse opvoedkundiges die teorie met kreatiwiteit en verbeelding in die praktyk moet toepas.

## 1.2 RASIONAAL VAN DIE STUDIE

Met die Suid-Afrikaanse grondwet wat gelykheid, menswaardigheid, basiese onderwys en gelyke toegang tot onderwys vir alle persone onderstreep, word 'n groot verantwoordelikheid op die skouers van die opvoeder geplaas. Hierdie verantwoordelikheid is des te meer nodig in die onderrig en leer<sup>12</sup> van LLOH waar 'n sterk en doelgerigte ondersteuningstelsel vir die leerder sowel as die opvoeder van belang is. Duidelike spesifikasies vir die onderrig en leer van LLOH word dan ook in nasionale en provinsiale beleid uiteengesit.

Binne Suid-Afrika se nuwe IO- en opleidingstelsel, neem die skoolondersteuningsbenadering 'n prominente plek in. Dit dien as skakel binne 'n groter onderwysondersteuningstelsel wat op regerings-, provinsiale, streeks- en skoolvlak funksioneer. Die doel is om as interne ondersteuningstelsel hulp aan LLOH, opvoeders en ouers/versorgers te verleen. Hierdie ondersteuning word binne skole en in spesifieke leeromgewings voorsien, terwyl die breër ondersteuningstelsels buite die skool funksioneer. Op skoolvlak behoort die SOS 'n deurslaggewende rol by die effektiewe voorkoming en/of hantering van leer- en ontwikkelingshindernisse van leerders te speel. Verder word die noodsaaklikheid om die ouers van LLOH so ver as moontlik ook by die hulpverlening (ondersteuningsdiens) te betrek, deeglik besef. Daarom word hulpverlening aan dié leerders as 'n gesamentlike verantwoordelikheid tussen die SOS, die opvoeders en die ouers/versorgers gesien. Die mate waarin die SOS, die opvoeders en ouers/versorgers bereid is om betrokke te raak in die onderrig en leer van LLOH, beïnvloed weer die graad

---

<sup>12</sup> Die term “onderwys” word in hierdie studie beskou as 'n oorkoepelende begrip wat veelvuldige sake insluit. Derhalwe word “onderrig en leer” gebruik om spesifiek te verwys na die onderrigsituasie aan leerders met leer-en ontwikkelingshindernisse en die leersituasie van hierdie leerders.





van sukses en die doeltreffendheid van die hulpverlening. Dit is belangrik dat die SOS in sy sleutelrol vir hulpverlening op skoolvlak, maksimaal sal funksioneer (vgl Donald 1996:71-84). Daarom is navorsing, en indien nodig ook aanbevelings ten opsigte van doeltreffendheid nodig. Die verslag: *National report on systematic evaluation: Inclusive education: Foundation Phase learners with disabilities in special schools* (DNE 2003:67) beklemtoon hierdie behoefte aan navorsing op die gebied van die SOS. In dié dokument word aanbeveel dat daar in diepte gelet moet word op die “establishing of institutional level support teams” (DNE 2003:67).

### 1.3 PROBLEEMSTELLING

Een van die doelstellings van die skoolpraktyk is om leerders se behoeftes aan te spreek deur ’n leeromgewing te skep waarin die kurrikulum vir elke leerder toeganklik gemaak word en wat hom sal toelaat om sy volle potensiaal te bereik (Wes-Kaapse Onderwysdepartement [WKOD] 2003:3).

Om hierdie doelstelling te bereik, is dit die skool se verantwoordelikheid om leer- en ontwikkelingshindernisse te voorkom, te hanteer en indien nodig, daarvoor te kompenseer. In die onderwysbedeling voor 1994, is hierdie taak gewoonlik deur klasonderwysers<sup>13</sup> hanteer wat sodanige leerders na die hulpdienssentrum verwys het. Binne die IO-denkrigting egter, word die verantwoordelikhede toenemend op ál die betrokkenes in die onderwys geplaas. ’n Ondersteuningstelsel vir alle leerders, opvoeders sowel as ander betrokkenes by leerders se onderrig en leer binne die IO-stelsel, is daarom belangrik. In hierdie verband behoort die SOS ’n deurslaggewende rol te vervul.

In hierdie studie word ’n in-diepte ondersoek onderneem om die doeltreffendheid van SOS’e in vyf geselekteerde skole binne die IO-stelsel na te vors. Die probleemstelling word soos volg geformuleer:

Hoe doeltreffend vervul die skoolondersteuningspan sy funksie in die onderrig en leer van leerders met leer- en ontwikkelingshindernisse binne die raamwerk van die inklusiewe onderwysstelsel?

<sup>13</sup> Die term “klasonderwyser” word in die studie vervang met die term “opvoeder” wat as ’n meer omvattende begrip beskou word.

Uit bogenoemde probleemstelling vloei verskeie sub-temas voort wat verder ondersoek moet word. Hierdie sub-temas is aan die hand van die volgende sub-vrae nagevors:

1. In watter mate is die nasionale en provinsiale beleid ten opsigte van die funksionering van die SOS doeltreffend geïmplementeer?
2. Hoe doeltreffend vervul die SOS sy rol ten opsigte van die ondersteuning van:
  - i) die leerproses en holistiese ontwikkeling van die LLOH
  - ii) die funksionering van die opvoeder in die onderrig aan die LLOH
  - iii) die rol van die ouer ten opsigte van die LLOH?

#### 1.4 DOEL VAN DIE STUDIE

Die oorkoepelende doelstelling van die studie was om die doeltreffendheid van die SOS in die onderrig en leer van LLOH binne die konteks van IO, te verken, te beskryf en te evalueer. Die evaluering is gedoen binne vyf geselekteerde primêre skole wat aan die insluitingskriteria voldoen het. Die studie is verdeel in vyf navorsingsvrae, elk met 'n eie doelwit. Hierdie navorsingsvrae met hul gepaardgaande doelwitte volg in Tabel 1.1.

**TABEL 1.1: NAVORSINGSVRAE EN DOELWITTE**

Navorsingsvrae	Doelwitte
1. In watter mate is die beleidsbepalings ten opsigte van die funksionering van die SOS geïmplementeer?	Verkenning en beskrywing van die huidige stand van implementering van beleidsbepalings ten opsigte van die SOS.
2. Hoe doeltreffend ondersteun die SOS die leerproses en holistiese ontwikkeling van LLOH binne die IO-stelsel?	Verkenning en beskrywing van die proses van ondersteuning deur die SOS aan LLOH, binne die IO-stelsel.
3. Hoe doeltreffend ondersteun die SOS die funksionering van opvoeders in die onderrigsituasie aan LLOH binne die IO-stelsel?	Verkenning en beskrywing van die proses van ondersteuning deur die SOS aan opvoeders in die onderrigsituasie aan LLOH binne die IO-stelsel.
4. Hoe doeltreffend ondersteun die SOS ouers/versorgers van LLOH binne die IO-stelsel?	Verkenning en beskrywing van die proses van ondersteuning deur die SOS aan ouers/versorgers van LLOH binne die IO-stelsel.
5. Hoe doeltreffend funksioneer die SOS huidiglik binne die IO-stelsel in die algemeen?	Evaluering en beskrywing van die huidige doeltreffendheid van die SOS binne die IO-stelsel.



In hierdie studie is drie basiese soorte navorsingsmetodes gebruik, naamlik *verkenning* (literatuurstudie), *beskrywing* (die weergee van onder andere korrelasies en klassifikasies) en *verklaring* (evaluering en voorspelling) (vgl Mouton & Marais 1988:43-46). Die uiteindelijke evaluering van die SOS-doeltreffendheid is gedoen deur die toepassing van kriteria vir doeltreffendheid op die versamelde data ten opsigte van die vyf navorsingsvrae. Hierdie kriteria vir doeltreffendheid is deur die navorser ontwikkel op grond van die deelnemerbydraes en toepaslike literatuur.

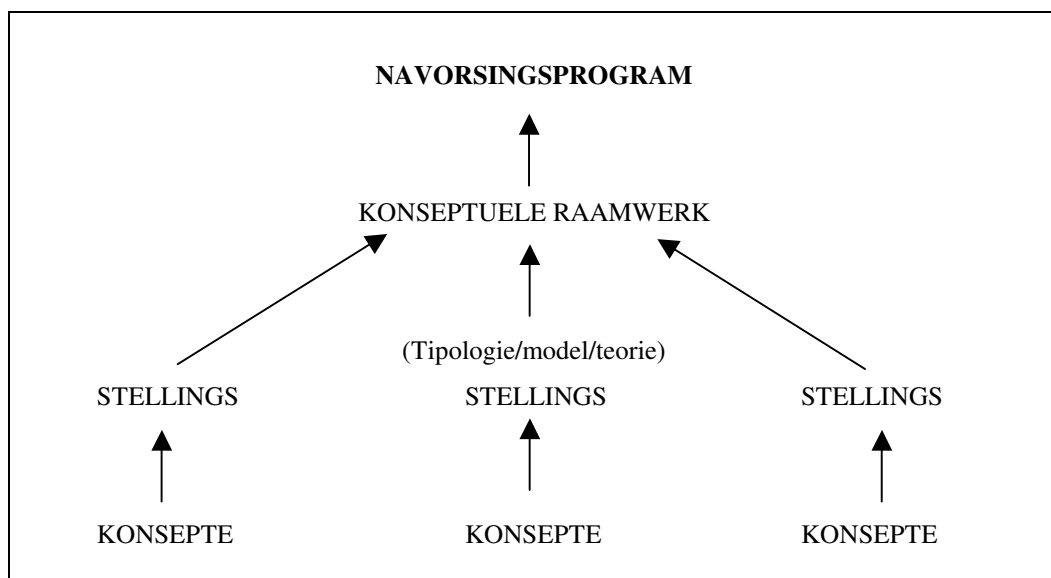
## 1.5 TEORETIESE EN KONSEPTUELE RAAMWERK EN PARADIGMA

Van nader beskou wil dit voorkom asof wêreldwye veranderings gebaseer is op dieselfde vertrekpunt, naamlik die aanvaarding van die mens in al sy diversiteite binne 'n spesifieke sosiale konteks. Hierdie studie neem as vertrekpunt binne bogenoemde denkrigting die sosiaal-kritiese denkrigting en die inklusiewe perspektief. Dié denkrigting het oorspronklik uit die kritiese pedagogiek van die Frankfurter Schule in Duitsland en die onderrig van Paulo Freire in *The Pedagogy of the Oppressed* (1984) ontstaan (vgl Burden 1999:10-24). Die sosiaal-kritiese denkrigting verwys na die samelewing wat moet verander om alle leerders te akkommodeer en hulle te ondersteun om doeltreffend volgens hul vermoëns en behoeftes te leer en te ontwikkel. Dit impliseer die verwydering van leer- en ontwikkelingshindernisse in soverre dit moontlik is.

Die teoretiese en konseptuele raamwerk van die studie word beskou teen die agtergrond van die opkoms van die menseregte en demokratiese bewegings, internasionaal sowel as nasionaal. 'n Meer gelyke en humanistiese perspektief, naamlik die inklusiewe perspektief, word gebruik om die mens te bestudeer. Die mens in sy diversiteit en uniekheid, waardigheid, reg tot eie keuses, individuele vermoëns tot sukses en buigbaarheid binne verskillende sosiale kontekste, en vir hierdie studie veral binne die IO, is kernbegrippe. Die klem van die studie se teoretiese raamwerk val op die doeltreffendheid van konsolidasie, eenheid, holisme, gelyke toegang, kwaliteit onderwys en die verandering van die gemeenskapskonteks binne die inklusiewe perspektief van onderwys vir almal. Onderwys vir almal sluit dus ook die LLOH in sy diversiteit in. Die doel van IO is dan om leer- en ontwikkelingshindernisse te voorkom, te hanteer en uit die weg te ruim (vgl DNE 1997:53-68 & DNE 2002:17-18; DNE 2006:21-29).

Mouton en Marais (1992:127) beklemtoon dat navorsing die werklikheid beskryf in terme van konsepte wat uit die inligting gegeneer kan word. In hierdie studie is stellings uit die konsepte van databronne geformuleer om uitdrukking te gee aan die kennisinhoud (begrip) van sodanige konsepte. Verhoudings tussen konsepte is aangedui, terwyl verfyning van stellings tot 'n konseptuele raamwerk gelei het (vgl Mouton & Marais 1992:139). Volgens Mouton en Marais (1992:127) kan hierdie verband tussen 'n konseptuele raamwerk en 'n navorsingsprogram grafies soos in Figuur 1.1 voorgestel word:

**FIGUUR 1.1: DIE NAVORSINGSPROSES (Mouton & Marais 1992:127)**



In hierdie studie is die beleving en ervaring van die deelnemers by die funksionering van die SOS 'n belangrike bron van inligting. Die navorser was ook primêr die instrument vir data-insameling sowel as kritiese data-analise. Verder was die navorser betrokke by die “hoekom” en “waarom” van die data. Dit onderskryf die interpretatiewe paradigma wat as “a process of interpreting or understanding of achieving *Verstehen*” deur Denzin en Lincoln (2000:191) beskryf word.

## 1.6 DETERMINANTE VAN DIE STUDIE

Die navorsingsterrein van die studie is die SOS binne die IO-model en skoolpraktyk, met spesifieke verwysing na die ondersteuning in die onderrig en leer van LLOH. In die lig van die feit dat die vertrekpunt van die studie oorwegend die interpretatiewe paradigma is, het die navorser die volgende aannames tydens die studie gemaak:

### **1.6.1 META-TEORETIESE AANNAMES**

- i) Die aanname dat verskeie verwante begrippe ter sprake is, waaronder die bevordering van doeltreffendheid; die ondersteuningsproses en ondersteuningsplan; onderwys, onderrig en leer; gesin, groep en individu; die psige, intellek, emosie, wil, gees en fisieke; liggaamlik en geestelik; sosiaal en interaksie; fasilitering en mobilisering van hulpbronne; multidissiplinêre span en distriksondersteuningspan.
- ii) Die aanname dat die siening rakende die doeltreffendheid van die SOS in 'n mate bepaal word deur data afkomstig uit die gestruktureerde vraelys en onderhoude met SOS-lede, sowel as ander betrokkenes.

### **1.6.2 TEORETIESE AANNAMES**

- i) Die aanname dat die teoretiese raamwerk van die studie geïnformeer kan word deur beleidsdokumente oor IO, die SOS en onderrig en leer van LLOH, toepaslike omsendbriewe van die Departement van Onderwys, sowel as ander nasionale en internasionale primêre bronne.
- ii) Die aanname dat daar beperkte studies in Suid-Afrika bestaan wat die doeltreffendheid van die SOS ondersoek.
- iii) Die aanname dat internasionale sowel as nasionale literatuur rakende die SOS in 'n diversiteit van skoolkontekste gesetel is.

### **1.6.3 METODOLOGIESE AANNAMES**

- i) Die aanname dat die praktyk tans die teorie in hierdie veld vooruitloop.
- ii) Die aanname dat SOS'e ten beste deur middel van kwalitatiewe metodes geëvalueer kan word.
- iii) Die aanname dat die term “funksionerende SOS” in elke skool 'n ander betekenis kan hê.
- iv) Die aanname dat die interpretasie van beleidsdokumente oor SOS'e tussen deelnemers kan verskil.

## 1.7 HOOFSTUK-INDELING

Die volgende hoofstukke is ingesluit in die studie-proses om die probleemstelling te kon beantwoord.

### **HOOFSTUK 1: INLEIDING EN VERANTWOORDING VAN DIE NAVORSING**

Die eerste hoofstuk verskaf die rasionaal sowel as die doel van die studie. Die probleemstelling, teoretiese en konseptuele raamwerk, paradigma en determinante van die studie word ook beskryf. Die hoofstuk sluit af met 'n hoofstuk-indeling en begripsverklarings.

### **HOOFSTUK 2: DIE SKOOLONDERSTEUNINGSPAN: 'N LITERATUUR-OORSIG**

In Hoofstuk 2 word 'n beknopte en kritiese literatuur-oorsig gegee ten opsigte van die doel en funksionering van die SOS vir die onderrig en leer van LLOH, binne die huidige IO-raamwerk. Die vernaamste tendense, konsepte en temas op nasionale sowel as internasionale vlak word aangedui. Verder word kernkonsepte wat in die navorsingsprobleem voorkom, verken. Die hoofstuk sluit af met 'n voorgestelde konseptuele raamwerk vir die studie.

### **HOOFSTUK 3: DIE SKOOLONDERSTEUNINGSPAN: NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE**

In Hoofstuk 3 word die navorsingsprobleem in die vorm van 'n probleemstelling, navorsingsdoelstellings en subvrae aangebied. 'n Gepaste navorsingstrategie en ontwerp is gekies om die navorsingsvrae aan te spreek. Data-insamelingsmetodes tesame met die ooreenstemmende insamelingsinstrumente word bespreek in terme van doelstellings, voorbereidende werk, voordele en nadele. Verder word metodes wat gebruik is om die kwaliteitskriteria van vertrouenswaardigheid en betroubaarheid te verseker, aangebied. Ten slotte word aandag gegee aan die etiese navorsingsbeginsels wat toegepas is.

### **HOOFSTUK 4: DIE SKOOLONDERSTEUNINGSPAN: DATA-ANALISE, INTERPRETASIE EN BESPREKING, ONTWIKKELING VAN KRITERIA VIR DOELTREFFENDHEID**

Hoofstuk 4 beskryf die plek van navorsing, die deelnemers en die data wat met behulp van verskeie data-insamelingsinstrumente verkry is. Die data-analise, interpretasie en -beskrywing word aan die hand van geïdentifiseerde temas en die skakeling met bestaande literatuur gedoen. Hierna word nuut ontwikkelde kriteria vir die evaluering van die doeltreffendheid van die SOS, aangebied.



## **HOOFSTUK 5: DIE SKOOLONDERSTEUNINGSPAN: BEVINDINGS VAN TOEPASSING VAN KRITERIA VIR DOELTREFFENDHEID, GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS EN SINOPSIS**

In Hoofstuk 5 word die bevindings van die toepassing van die kriteria vir doeltreffendheid vir die SOS aangedui, weergegee en bespreek. Hieruit volg gevolgtrekkings asook aanbevelings. Ten slotte volg 'n sinopsis van die studie en die navorser se finale kommentaar.

### **1.8 BEGRIPSVERKLARINGS**

Hieronder volg 'n aantal sleutelbegrippe en definisies wat in hierdie studie gebruik sal word.

- **Inklusiewe onderwys (IO)**

Kwaliteitsonderrig binne een onderwysstelsel waar alle leerders, ongeag hul waarneembare potensiaal of omstandighede, gelyke regte en volle toegang het. Die breë samelewing word ook in hierdie tipe onderwys betrek.

- **Onderrig en leer aan die LLOH**

'n Integrale deel van inklusiewe onderwys, waar die LLOH op sy vlak van ontwikkeling, hulp en ondersteuning kry om die hindernisse te voorkom, te oorkom of te verlig. Alle belanghebbende ondersteuningsdienste word hierby betrek.

- **Gewone skole**

Skole wat alle leerders, ongeag hul hindernisse, huisves, onderrig en leer ooreenkomstig 'n vasgestelde kurrikulum.

- **Gespesialiseerde leeromgewing**

Skole waar die LLOH hoë intensiewe onderrig en ander ondersteuning ontvang deur gespesialiseerde, opgeleide opvoeders. Hierdie leeromgewing is spesiaal toegerus om die volle omvang van leer- en ontwikkelingshindernisse aan te spreek.

- **Skoolondersteuningspan (SOS)**

'n Ondersteuningspan op skoolvlak wat as 'n interne skoolkomitee beskou word. Die primêre funksie van die span is om ondersteuningsdienste vir die leerder en opvoeder te koördineer. Die span bestaan uit geskikte persone wat hulp verleen aan opvoeders en



leerders wat leer- en ontwikkelingshindernisse ervaar, of in gevaar staan om hindernisse te ontwikkel. Die span ondersteun ook ouers/versorgers van LLOH en dien as 'n skakel tussen die skool, ander ondersteuningsdienste en die gemeenskap.

- **Leerders met leer- en ontwikkelingshindernisse (LLOH)**

Leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling en spesiale behoeftes en wat derhalwe aanspraak maak op spesiale leer- of ontwikkelingsondersteuning. Die oorsake van die hindernisse kan in die leerder self, die skole, die onderwysstelsel (strukture en benaderings) of in die breër konteks (sosiaal, ekonomies en/of polities) geleë wees. Hierdie term verwys ook na begaafde en talentvolle leerders.

- **Opvoeders**

Opgeleide volwassenes wat betrokke en verantwoordelik is vir die onderrig, leer en ontwikkeling van die leerders in sy klas/skool. Opvoeders is ook direk betrokke by die hulpverlening aan LLOH en vorm deel van die SOS.

- **Ouers/versorgers**

Die biologiese, aangenome of stiefouer wat direk verantwoordelik is vir die verskaffing van versorging aan hul kinders. Die term “versorgers” sluit alle volwassenes in soos ouers, grootouers, ander familieledede, dagsorg-personeel, oppassers en enige ander persoon wat betrokke is by die leerder se versorging, leer en ontwikkeling.

- **Klashulp/assistent/fasiliteerder**

'n Volwasse persoon wat die opvoeder in die leer, onderrig en ontwikkelingproses van die leerders binne die skoolkonteks bystaan, sodat die opvoeder kwaliteit onderrigtyd aan LLOH kan verskaf. Dit kan 'n opgeleide of nie-opgeleide persoon wees wat op voltydse of deelydse basis hulp verleen en as deel van die SOS beskou kan word.

- **Individuele onderwys- en ontwikkelingsplan (IOOP)**

'n Individuele plan, ontwerp vir 'n spesifieke leerder wat leer- en ontwikkelingshindernisse ondervind. Dit word in samewerking met die SOS, opvoeder en ouer saamgestel en behoort gereeld hersien en aangepas te word volgens die vordering van die leerder. Die IOOP word nie gesien as 'n aparte program wat los staan van die kurrikulum wat in die klas gevolg word nie. Die IOOP word gebruik om die LLOH in al die klas-aktiwiteite te betrek, met



inagneming van moontlike hindernisse wat die LLOH op akademiese, sosiale en emosionele vlak ondervind.

- **Doeltreffendheid**

Die mate waarin die SOS aan sy hoofdoel, naamlik hulpverlening en ondersteuning aan LLOH, opvoeders, en ouers/versorgers binne IO voldoen.

## **1.9 SLOTOPMERKINGS**

Hierdie hoofstuk het die rasionaal en die doel van die studie bespreek. Inligting is ook verskaf ten opsigte van die probleemstelling, teoretiese en konseptuele raamwerk, paradigma en determinante van die studie. Sleutelbegrippe en hul definisies is bespreek asook die indeling van die hoofstukke. In die volgende hoofstuk volg 'n kritiese literatuuroorsig ten opsigte van die SOS as skoolondersteuningsdiens.

---oOo---



## HOOFSTUK 2 DIE SKOOLONDERSTEUNINGSPAN: 'n LITERATUUROORSIG

### 2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word 'n beknopte literatuuroorsig gegee van die doel en funksionering van die SOS vir die onderrig en leer van LLOH, binne 'n IO-stelsel. Met die literatuuroorsig word nie gepoog om alle aspekte volledig weer te gee en te bespreek nie, maar eerder om die navorsingsonderwerp binne 'n breër konteks te plaas, te belig en krities te benader.

Hierdie oorsig word in twee hoof-afdelings hanteer, naamlik IO en die rol van die SOS. In beide gevalle word die vernaamste tendense, konsepte en temas op internasionale sowel as nasionale vlakke aangedui.

In die literatuuroorsig word die kernkonsepte van die navorsingsprobleem verken, naamlik: IO, onderrig en leer en die SOS. Verder word begrippe wat direk op die subvrae en die funksionering van 'n doeltreffende SOS betrekking het, bespreek. Dit sluit in aspekte soos die rol, doel, samestelling, werkswyses en prosedures sowel as die hulpverleningsfunksies van die SOS ten opsigte van LLOH, opvoeders en ouers/versorgers. Laastens word die begrip “doeltreffendheid” behandel asook toepaslike kriteria vir die evaluering daarvan. Die hoofstuk word afgesluit met 'n voorgestelde konseptuele raamwerk vir die studie.

### 2.2 INKLUSIEWE ONDERWYS

Tydens die literatuuroorsig is bevind dat daar heelwat bronne oor inklusiewe onderwys bestaan <sup>14</sup>. Die term “inklusiwiteit” binne IO word op verskillende wyses in die literatuur geïnterpreteer. Sommige hiervan word in 2.2.1 verder bespreek.

<sup>14</sup> Vgl Engelbrecht, Green, Naicker. & Engelbrecht 2003; DNE 2005a; 2005b; 2005d; Bjarnason 2003; Booth & Ainscow 1998; Bradley, King-Sears and Tessier-Switlick 1997; Choate 1997; Clark, Dyson & Millward 1995; Farrell & Ainscow 2002; Florian 1998; Gilbert & Hart 1990; Lazarus, Daniels & Engelbrecht 2003; Kibria 2005; Lomofsky & Lazarus 2001; McGregor & Vogelsberg 1998; Pijl. & Meier 1997; Porter 1996; Prinsloo 2001; Salend 1998; Schoeman 1997; Sebba & Ainscow 1996; Swart & Pettipher 2005; Thomas & Loxley 2001.

Nieteenstaande die verskille ten opsigte van benaderings en toepassings, bestaan daar tog verskeie ooreenkomste. Dit sluit die volgende in (vgl Landsberg, Krüger & Nel 2005:3-4; Meijer, Pijl & Hegarty 1997:1-7; Florian 1998:13-26; Salend 1998, Schoeman 1997:1-3; Clough & Nutbrown 2003:87-88):

- i) Toewyding tot die bou van 'n meer demokratiese samelewing.
- ii) Toepassing van 'n gelyke en kwaliteit-onderwysstelsel.
- iii) Akkommodasie van alle leerders in gewone skole, ook dié wat leer- en onderrig-hindernisse ondervind.

Breedweg kan inklusiwiteit gesien word as die ontwikkeling van 'n inklusiewe gemeenskap en onderwysstelsel wat gebaseer is op 'n waardesisteem van diversiteit. Faktore soos geslag, ras, taal, sosio-ekonomiese agtergrond, kultuur, onderrigvlak sowel as gestremdheid word nie as uitsluitingskriteria beskou nie. Inklusiwiteit gaan dus om veel meer as die insluiting van leerders met spesiale onderwysbehoefte of gestremdhede in 'n samelewing. Dit is eerder 'n fokus op menswaardigheid, menseregte, gelykheid, omvattende onderwys, gemeenskaplike deelname en die beginsel van “behoort aan” (The Salamanca Statement 1994:9-10; Republic of South Africa [RSA] 1996:G2-G6; DNE 2001:5-8; Dyson & Forlin 2003:28-38; Du Toit 1997:112; Landsberg 2005:7-9). Inklusiwiteit is dus 'n breë begrip wat die hele leefwêreld van 'n persoon op alle terreine insluit. Engelbrecht (2003:6) sluit hierby aan in haar definisie:

*Inclusion is defined as a shared value which promotes a single system of education dedicated to ensuring that all learners are empowered to become caring, competent and contributing citizens in an inclusive, changing and diverse society.*

Die oorsprong van die begrip inklusiwiteit kan teruggevoer word na internasionale menseregte-bewegings wat gedurende die twintigste eeu ontstaan het en wat 'n invloed op alle wêrelddele, insluitend Suid-Afrika, uitgeoefen het.

### **2.2.1 INKLUSIEWE ONDERWYS: INTERNASIONAAL**

Om die Suid-Afrikaanse IO-stelsel beter te verstaan, is dit belangrik om eers 'n oorsig te kry van die verskillende maniere waarop IO internasionaal geïnterpreteer en toegepas word:



In Hoofstuk 1 (vgl 1.1) is daar reeds na die rol en invloed van die Skandinawiese lande ten opsigte van die sosiologies- ekologies-georiënteerde benadering verwys. Hierdie benadering verteenwoordig 'n denkrigting wat direk teenoor die tradisionele mediese of kliniese paradigma staan, deurdat daar in besonder gelet word op die leerder in 'n bepaalde ekologiese konteks, sowel as die invloed wat die konteks op die leerder het. Die fokuspunt is dus nie meer op die intrinsieke oorsake van die leerder se gestremdheid nie, maar eerder op die skool en samelewing wat moet verander om in die leerder met gestremdhede se behoeftes te pas (Sebba & Ainscow 1996:5-11; Swart & Pettipher 2005:6; Du Toit 1996:6).

Die standpunt van 'n groep Sweedse ouers/versorgers van kinders met gestremdhede wat 'n meer “normale” omgewing en onderwys vir hul kinders verlang het, het bygedra tot die begrip “normalisasie” waaruit die idee van hoofstroming (mainstreaming) ontstaan het (Swart & Pettipher 2005:6, Du Toit 1997:15-16). Verder kom die begrip “least restrictive environment” ook tot sy bestaansreg waardeur 'n leerder altyd in 'n onderwysituasie geplaas word wat vir hom die minste beperkend en die naaste aan die “normale” sou wees (vgl 1.1; Williams 1991:244, Salend 1998, Du Toit 1997:16).

In teenstelling met die VSA, word die term “integrasie” (integration) in Europa gebruik om leerders met spesiale behoeftes gelyke status in die samelewing te gee. Hierdeur word maksimale sosiale interaksie tussen gestremdes en nie-gestremdes aangemoedig. Integrasie vereis verder 'n meer uitgebreide en holistiese deelname van leerders met spesiale behoeftes in die onderrigsituasie as in hoofstroomonderrig. Spesifieke onderrigtye vir leerders met spesiale behoeftes in 'n afgesonderde omgewing kom wél nog voor (Gilbert & Hart 1990; Choate 1997; Du Toit 1997:15; Dyson & Forlin 2003:25; Swart & Pettipher 2005:6-7; Sebba & Ainscow 1996:8-9).

Met die toepassing van hoofstroom en integrasie, word die klem geplaas op LLOH wat in die stelsel moet “inpas” en nie op die stelsel wat moet verander om by LLOH se behoeftes aan te pas nie. Die intrinsieke probleme van die LLOH kon dus nog steeds daartoe bydra dat hy wél nog uitsluiting binne bogenoemde twee onderwysstelsels beleef.

Tydens die wêreldkongres te Salamanca (1994) oor *Special Needs in Education: Access and Quality*, is daar gesamentlik besluit op 'n beleid van insluiting as die amptelike en internasionaal aanvaarbare beleid vir die onderwys van LLOH. Hierdeur verskuif die klem



na “onderwys vir almal” wat die reg van alle leerders op insluiting (inklusiwiteit) in alle onderwys onderskryf. Gedurende dieselfde jaar, tydens die *World Conference on Education for All* in Thailand, is die *Salamance Statement* (1994) oor beginsels, beleid en praktyk in spesiale onderwysbehoefte bekend gestel. Volgens hierdie verklaring (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] 1994:ix) word skole wat inklusief georiënteerd is gesien as –

*... the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; moreover they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system ...*

Hierdie verklaring het ’n ommekeer in die siening en hantering van LLOH teweeg gebring. Die fokus was nou op skole wat moes verander om sodoende in die behoeftes van LLOH te kon voorsien. Hierdie verandering word gesien as ’n *unending set of processes* (Sebba & Ainscow 1996:7) waarin ’n skool gedurig na meer inklusiwiteit beweeg en nie in ’n statiese toestand verkeer nie. Die proses van verandering word beïnvloed deur die kultuur, konteks, organisasie, karakter en leerderpopulasie van ’n skool. Dit dra ook by tot die verandering van die skool se wese en funksionering. In hierdie proses van verandering word die herkonstruering van onderrigbenaderings, leerdergroeperings en die gebruik van beskikbare ondersteuningsmeganismes vir onderrig en leer, as sleutelkenmerke beskou (Swart & Pettipher 2005:18-20; Davidoff & Lazarus 2003:17-48; Putnam 1998; Bradley, King-Sears & Tessier-Switlick 1997; Sebba & Ainscow 1996:9-11).

Verder word die inklusiewe benadering nie net op die skool as stelsel gerig nie, maar ook op die breër stelsels buite die skool. Dit sluit onder andere in die gemeenskap, staatsdepartemente en ander rolspelers soos ouers/ versorgers. Om ’n inklusiewe omgewing vir alle leerders daar te stel en te laat slaag, behoort alle stelsels interaktief te funksioneer (Clark, Dyson & Millward 1995; Farrell & Ainscow 2002; Engelbrecht 2003; Lazarus, Daniels & Engelbrecht 2003:45-68; Du Toit 1997:146-147).

Wat terminologie betref, het nuwe terminologie die meer tradisionele vervang. Hierdie verskynsel is kenmerkend wanneer onderwysdenkrigtings verander en nuwe terminologie geskep moet word om die kern van die nuwe denkrigting te onderstreep. Sodanige begrippe

is onder andere leerondersteuning teenoor remediëring, leerstruikelblokke teenoor spesiale behoeftes en stelselverandering teenoor individuele veranderings.

## 2.2.2 INKLUSIEWE ONDERWYS: NASIONAAL

Voor die demokratiese verkiesing in 1994, is onderwysvoorsiening in Suid-Afrika gekenmerk deur 'n verskeidenheid onderwysstelsels wat naas mekaar ontstaan en gefunksioneer het. Politieke invloede het gedurende hierdie tydperk 'n belangrike rol gespeel. Na 1994 ontstaan daar egter 'n nuwe en geïntegreerde IO-stelsel in Suid-Afrika. Beleidmakers, akademië, skoolhoofde, ouers/versorgers, beheerliggame, belanghebbendes en persone met gestremdhede se einddoel was om saam 'n nuwe, eenvormige onderwysstelsel te ontwikkel waarin alle landsburgers eienaarskap sou aanvaar. Alhoewel hierdie nuwe IO-beleid tred hou met internasionale tendense, toon dit tog 'n unieke karakter wat eie is aan Suid-Afrika se kulturele diversiteit (Swart & Pettipher 2005:15-20; Du Toit 1996:13-19; Naicker 2003:12-22; Lomofsky & Lazarus 2001:306-317).

Verskeie onderwysbeleidsdokumente en verslae wat die nuwe IO-beginsels onderstreep, het na 1994 verskyn. Dit sluit die volgende in:

- i) *White Paper on Education and Training in a Democratic South Africa* (1995).
- ii) *Constitution of the Republic of South Africa Act 108* (1996).
- ii) *White Paper on an Integrated National Disability Strategy* (1997).
- iii) *The National Commission on Special Educational Needs and Training and The National Committee on Education Support Services* (1997).
- iv) *Education White Paper No 6: Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System* (2001).
- v) *Draft Guidelines for the Implementation of Inclusive Education* (2002).
- vi) *National Report on Systemic Evaluation: Inclusive Education, Foundation Phase learners with disabilities in special schools* (2003).

Die *White Paper on Education and Training in a Democratic South Africa* (DNE 1995) en die *South African School Act* (RSA 1996) word beskou as die twee beleidsdokumente wat die basis gevorm het vir die paradigmitiese skuif na IO in Suid-Afrika. Belangrik in hierdie verband is dat leerders skole volgens hul ouer/versorger se keuse kan bywoon, terwyl

diskriminasie op enige terrein verbied is. In die *White Paper on an Integrated National Disability Strategy* (Office of the Deputy President [ODP] 1997) word toegangstrategieë vir leerders met hindernisse tot die kurrikulum beklemtoon, sowel as die betrokkenheid van die gemeenskap by die behoeftes, onderrig en leer van LLOH.

Hierdie paradigma-skuif in die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks is verder versterk deur praktiese implementeringsvoorstelle in die gesamentlike verslag van die *National Commission on Special Educational Needs and Training* en die *National Committee on Education Support Services* (DNE 1997). Hierdie verslag was die voorloper van die *Education White Paper No 6: Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System* (DNE 2001). Laasgenoemde bied duidelike riglyne ten opsigte van die filosofie, strukture en praktyk binne die nuwe denkraamwerk van IO en word as raamwerk vir die implementering van die nuwe stelsel in al die provinsies beskou. *Education White Paper No 6* (DNE 2001:1.4) definieer IO in die Suid-Afrikaanse konteks soos volg:

*... Inclusion is about recognising and respecting the differences among all learners and building on the similarities. Inclusion is about supporting all learners, educators and the system as a whole so that the full range of learning needs can be met. The focus is on teaching and learning factors, with the emphasis on the development of good teaching strategies that will be of benefit to all learners. Inclusion focuses on overcoming barriers in the system that prevent it from meeting the full range of learning needs. The focus is on the adaptation of support systems available in the classroom.*

Inklusiwiteit gaan dus oor respek vir diversiteit, ondersteuning en effektiewe onderrig en leer. Om IO in Suid-Afrika haalbaar te maak, vereis dit dikwels 'n verandering in die kultuur en organisasie van 'n skool. Ondersteuning word as een van die hoekstene van die implementering van die nuwe paradigma beskou. In IO funksioneer skole as ondersteunings-gemeenskappe waar alle deelnemers mekaar ondersteun en saamwerk om 'n gesamentlike doel, naamlik effektiewe onderrig en leer vir alle leerders, te bereik (vgl Donald & Lazarus 1995:52-57).

Die term “onderrig en leer” benodig spesiale aandag binne die bespreking van IO. In 'n breër konteks beskryf die *White Paper on an Integrated National Disability Strategy* (ODP 1997:iii) effektiewe onderrig en leer as –



*... to meet the learning needs and aspirations of individuals through the development of their intellectual abilities and aptitudes throughout their lives; to address the development needs of society; and to contribute to the socialization of enlightened, responsible and constructively critical citizens.*

Dit sluit ook 'n groot verskeidenheid aspekte van die onderrig- en leerproses in, waaronder voorbereiding, ontwerp, diagnostiese of ondersoekprosesse, aanbieding, die ontwikkeling van onderrighulpmiddels, elektroniese kommunikasie en leerderbetrokkenheid.

Ten opsigte van effektiewe onderrig en leer vir LLOH, word riglyne in verskeie onderwysbeleidsdokumente aangetref (vgl DNE 2005d; DNE 2002). Du Toit (1997:112) wys daarop dat die vertrekpunt vir die beleid oor die onderrig en leer aan LLOH reeds in die *Constitution of the Republic of South Africa Act 108* (RSA 1996:G2-6) voorkom. Volgens dié Grondwet sluit die basiese regte van elke mens in die land en dus ook die LLOH, die volgende in:

- **Gelykheid**

- i) Elke persoon het gelyke regte voor die wet.
- ii) Geen diskriminasie teen 'n persoon, direk of indirek, op grond van sy/haar ras, geslag, etniese of sosiale herkoms, kleur, seksuele oriëntasie, ouderdom, gestremdheid, godsdienste, geloof, kultuur of taal word toegelaat nie.

- **Menswaardigheid**

Elke persoon het die reg op respek en op die beskerming van sy/haar menswaardigheid.

- **Onderwys**

Elke persoon het die reg op basiese onderwys en gelyke toegang tot onderwys.

Die grondwet verwys ook direk na die onderrig en leer van LLOH. Elke ouer/versorger is verantwoordelik vir die skoolbywoning van hul kind vanaf die eerste skooldag van die jaar waarin 'n leerder die ouderdom van sewe jaar bereik. Alle gewone skole moet voorsiening maak vir die toelating van LLOH en sonder diskriminasie in hul opvoedingsbehoefte voorsien. In alle besluitneming wat betrekking het op die onderrig en leer van LLOH, moet die regte en wense van ouers/versorgers in ag geneem word.





In die *NCSNET/NCESS*-verslag (DNE 1997:53-68) en *Education White Paper No 6* (DNE 2001:17-35) word die volgende gespesifiseer ten opsigte van onderrig en leer van LLOH:

- i) Die onderrig en leer van LLOH en die SOS moet 'n integrale deel van die onderwys vorm en nie as 'n afsonderlike afdeling beskou word nie.
- ii) Die belangrikheid van geïntegreerde hulp aan LLOH binne die gewone onderwys moet toenemend besef word omdat dit leerprobleme kan help voorkom.
- iii) Provinsies moet self verantwoordelikheid aanvaar vir die voorsiening en organisasie van die onderrig en leer van LLOH. Op regeringsvlak sal ondersoekes gedoen word, die breë beleid geformuleer en riglyne aan die provinsies voorsien word.
- iv) Gemagtigde verteenwoordigers van die onderwyspersoneel wat met LLOH gemoeid is en van die leerders self, behoort op alle wetlike en konsulerende liggeme te dien wanneer sake in verband met leer- en ontwikkelingshindernisse bespreek word.
- v) 'n Inklusiewe en geïntegreerde benadering tot die voorsiening van dienste aan LLOH moet gevolg word. Staatsdepartemente soos Welsyn en Gesondheid moet nouer saamwerk ten opsigte van die opvoeding, onderrig en leer van LLOH.

In die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel kan onderrig en leer binne drie tipes skole plaasvind, naamlik gewone, voldiens- en spesiale skole (vgl DNE 2005a; 2005b). Hierdie skole voorsien onderrig en leer aan leerders volgens die vlak en intensiteit van ondersteuning wat die leerder benodig en nie volgens die hindernisse wat die leerder beleef nie. Vyf vlakke van ondersteuning, wat wissel van lae tot hoë intensiteitsondersteuning, word aangetref. Hierdie vyf ondersteuningsvlakke kan volgens die behoeftes van die leerder in enige van die skole aangespreek word (vgl DNE 2006:85; Landsberg 2005:64-65).

'n Samevatting van die vyf vlakke met verwysing na die ondersteuningsvlak wat die leerder benodig, die tipe skool waar ondersteuningprogramme voltyds of deelyds aangebied word en die graad en tipe van intervensie, word in die *Draft National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support* (DNE 2006:85) aangetref. Dit word in Tabel 2.1 weergegee.



**TABEL 2.1: VLAKKE VAN ONDERSTEUNING (DNE 2006:85)**

<i>Levels</i>	<i>Levels of support required by LLOH</i>	<i>“Zone” of barriers to learning &amp; participation</i>	<i>Type of educational institution where learners will be eligible to access appropriate support programmes on a full time or part time basis</i>	<i>Degree and nature of intervention by the District-based Support Service</i>
<i>1 - 3</i>	<i>Low to moderate levels of support</i>	<i>Low to moderate</i>	<i>Ordinary schools</i>	<i>General and focused on building capacity of all teachers and ILST's *</i>
<i>4</i>	<i>Intensive support</i>	<i>High</i>	<i>Ordinary and full service schools</i>	<i>More specific and providing consultative support around individual cases</i>
<i>5</i>	<i>Very intensive support</i>	<i>Very high</i>	<i>Ordinary schools/Full service schools/Resource centres/special schools</i>	<i>More intensive in the form of providing individual interventions which require more staff time or resources</i>

\* ILST (*Institution Level Support Teams*) staan in hierdie studie as “Skoolondersteuningspan” of SOS bekend.

Hiervolgens behoort alle skole in staat te wees om enige LLOH te akkommodeer. Dit hang egter daarvan af of die geskikste ondersteuningsprogramme op die mees koste-effektiewe wyse en in die beste leeromgewing vol- of deelyds aan die LLOH in die spesifieke skool aangebied kan word.

*In hierdie studie word onderrig en leer van LLOH beskou as ’n integrale deel van IO, waar die LLOH op sy vlak van ontwikkeling en volgens sy behoeftes, hulp en ondersteuning ontvang om sy hindernisse te voorkom, te oorkom of te verlig. Alle belanghebbende ondersteuningsdienste word hierby betrek.*

Soos reeds vermeld, word die ondersteuning van die LLOH as ’n belangrike komponent van die IO-stelsel beskou. Na die verskyning van *Education White Paper No 6* (DNE 2001), het ’n aantal dokumente en handleidings verskyn waarin die ondersteuningsnetwerk binne die IO-stelsel duideliker omskryf is. Van die relevante dokumente is die volgende:

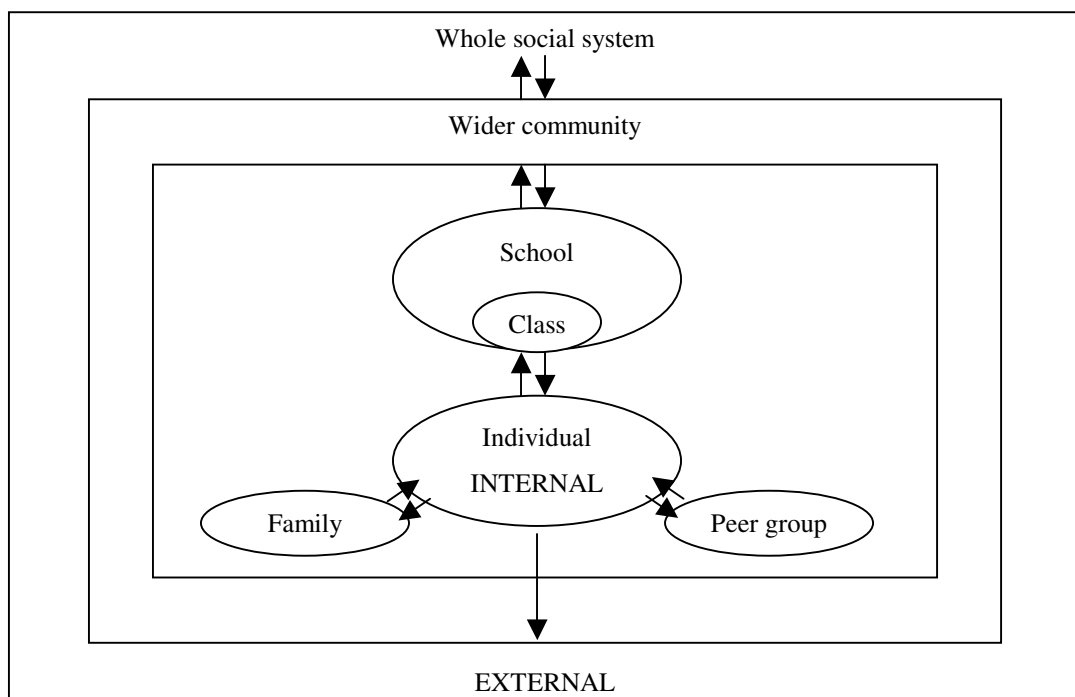
- i) Guidelines for the establishment of school-based support teams* (Gauteng Department of Education [GDE] 2003).
- ii) Handleiding vir onderwysondersteuningspanne* (WKOD 2003).
- iii) Teachers helping teachers. Training manual for site based support teams* (GDE 2004b).

- iv) *Conceptual and operational guidelines for the implementation of inclusive education: Full-service schools (DNE 2005a).*
- v) *Conceptual and operational guidelines for the implementation of inclusive education: Special schools as resource centres (DNE 2005b).*
- vi) *Conceptual and operational guidelines for the implementation of inclusive education: District-based support teams (DNE 2005c).*
- vii) *Guidelines for inclusive learning programmes (DNE 2005d).*
- viii) *Draft National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support (DNE 2006).*

In hierdie studie word die IO-beginsel gesien as kwaliteitsonderrig binne een onderwysstelsel, waar alle leerders, ongeag hul waarneembare potensiaal of omstandighede, gelyke regte en volle toegang het. Die breër gemeenskap word ook in hierdie tipe onderwys betrek.

Die samelewing en die skool kan gesien word as stelsels wat op mekaar inwerk. Engelbrecht (2003:4) se meta-benaderingsmodel toon hierdie wisselwerking. Dit word in Figuur 2.1 weergegee.

**FIGUUR 2.1: DIE SOSIALE KONTEKS VIR INKLUSIEWE ONDERWYS (Engelbrecht 2003:4)**



Engelbrecht (2003:4) wys daarop dat in die meta-benadering 'n persoon 'n bewustheid ontwikkel vir die feit dat menslike ervaring en handeling in die alledaagse lewe deel uitmaak van 'n groter menslike, politiese en etiese poging tot 'n beter lewe. Die IO-stelsel omsluit dus die volle sosiale konteks met die verskillende stelsels waarin alle betrokkenes saam verantwoordelikheid vir effektiewe onderrig en leer aanvaar.

## 2.3 DIE TAAK VAN DIE SOS

### 2.3.1 INLEIDING

Soos reeds aangedui (vgl 2.2.2.), word ondersteuning as een van die kern-aspekte vir suksesvolle IO beskou. Dit verklaar die sienings in verskeie beleidsdokumente dat die versterking van die ondersteuningsdienste as sleutel dien vir die vermindering van leer- en ontwikkelingshindernisse (DNE 2002:89, 117; 2005a; 2005b; 2005c; 2006:23-25; Landsberg 2005:62-64).

Die *NCSNET/NCESS* -verslag (DNE 1997:58-59) sowel as ander bronne (DNE 2001; Gericke 2003:96-100; DNE 2006:21-24; Du Toit 1997:140-147; Lazarus & Donald 1995:45-51) beklemtoon die feit dat ondersteuningsdienste die hele onderwysstelsel op regerings-, provinsiale-, distriks- en skoolvlak moet betrek.

Binne hierdie breë ondersteuningsnetwerk word die SOS beskou as 'n belangrike skakel op skoolvlak. Die WKOD (2003) wys verder daarop dat indien daar 'n behoefte by 'n skool ontstaan, selfs meer as een SOS geïmplementeer kan word. Volgens die *Education White Paper No 6* (DNE 2001:29) behoort alle skole, ongeag of dit gewone, voldiens- of spesiale skole is, 'n SOS in hul leeromgewing daar te stel:

*At the institutional level ... we will require institutions to establish institutional level support teams ... District support teams will provide the full range of education support services, such as professional development in curriculum and assessment, to these institutional level support teams.*

Verskillende benamings word op internasionale sowel as nasionale vlakke vir die SOS gebruik. Op internasionale vlak is die *Pre-referral Team* (PRT), *Pre-Referral Assistance Team* (PAT) en *Teacher Assistance Team* (TAT) reeds sedert 1970 bekend. Konsultasie-

modelle waar die opvoeder van die spesiale klas ondersteuning en advies aan ander opvoeders gee, was aan die orde van die dag. Opvoeders het eers self strategieë toegepas voordat LLOH vir meer gespesialiseerde hulp verwys is (Hallahan & Kaufmann 1994:65). In Engeland staan die SOS bekend as die *School Support Team (SST)* of die *Teacher Support Team (TST)*, terwyl die benaming *Intervention Assistance Team* en *Didactic Assistance Team* in die VSA aangetref word (Daniels, Norwich & Anghileri 1993:169). Creese, Daniels en Norwich (1997) sowel as Porter (1994) gebruik ook die benaming *Teacher Support Team (TST)* om na 'n onderlinge ondersteuningsnetwerk tussen opvoeders in hoofstroom-onderwys te verwys waar opvoeders mekaar help en ondersteun.

Voor die instelling van IO, is benamings soos die *Didactic Assistance Team (DAT)* en *Teacher Assistance Team (TAT)* in Suid-Afrika, gebruik. Hierdie terme is vervang met onder andere die *Institutional-level Support Team (ILST)*, *School-Based Support Team (SBST)*, *School Support Team (SST)* en *Onderwysondersteuningspan (OOS)* (Lazarus *et al* 2003:54; Du Toit 1997:154; Landsberg 2005:66; GDE 2004a, 2003; DNE 2006:62-64; WKOD 2003).

Johnson (1998) en Frank (2003) onderstreep verder die feit dat die SOS nie 'n nuwe benadering tot opvoeder-ondersteuning in Suid-Afrika is nie. Verskeie vorme van ondersteuning is in die verlede reeds ontwikkel ter ondersteuning van probleme wat by leerders gemanifesteer het, sonder dat daar egter bykomend op voorkomende en bevorderingstrategieë gefokus is. In hierdie benadering, bekend as die mediese perspektief, was hulpverlening slegs deur spesiaal opgeleide persone behartig en net 'n beperkte groep leerders het toegang daartoe gehad. Min is gedoen vir die ontwikkeling van 'n inklusiewe onderrig- en leeromgewing waarin die klasopvoeder self sover moontlik die hulpverlening aan die LLOH moes hanteer (vgl Naicker 2003:13).

### **2.3.2 DOELSTELLINGS VAN DIE SOS**

In die dokumente *Draft Guidelines for the implementation of Inclusive Education* (DNE 2002:117-118) en *Draft National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support* (DNE 2006:63) word die funksies van die SOS soos volg gedefinieer (DNE 2002:117):

*...an 'internal' support team within institutions ...This team will ultimately be responsible for liaising with the district based support team and other relevant support providers about identifying and meeting their own institution's needs*

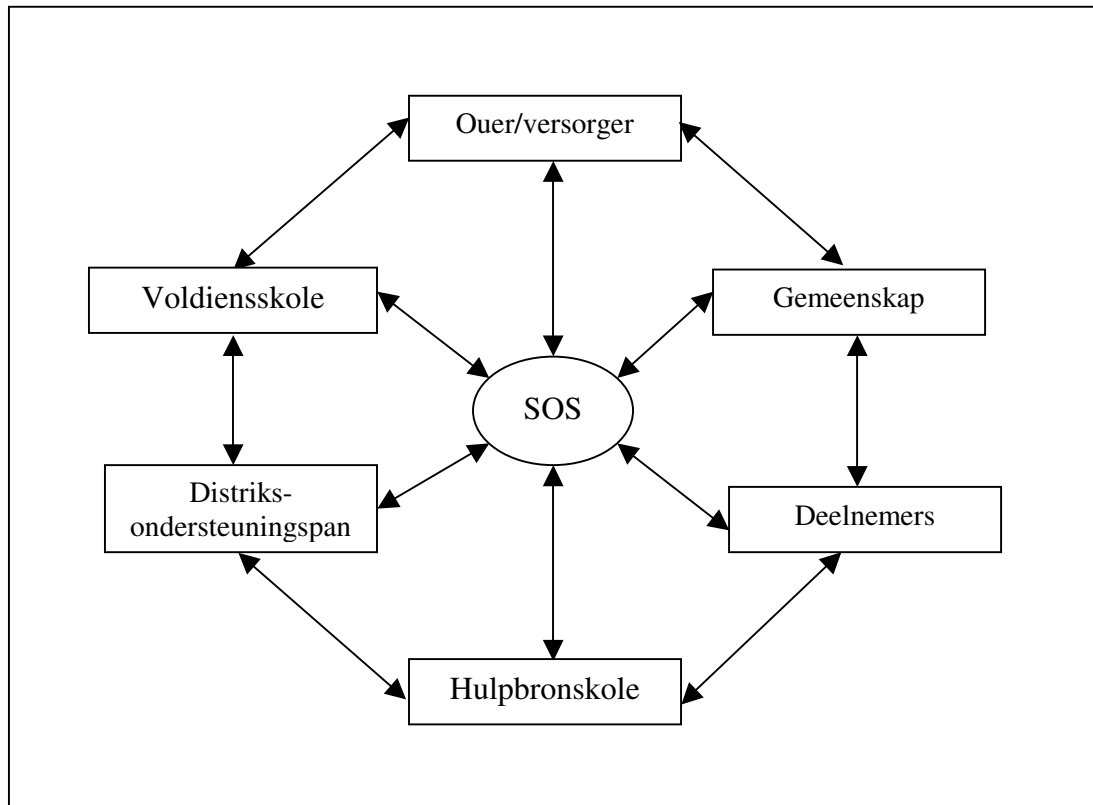
Hierdie definisie word verder uitgebrei deur die *Education White Paper No 6* (DNE 2001:29) wat na die primêre funksies van die SOS verwys.

*The primary function of these teams will be to put in place properly co-ordinated learner and educator support services. These services will support the learning and teaching process by identifying and addressing learner, educator and institutional needs and strengths. Where applicable, these teams should be strengthened by expertise from local community, district support teams and higher education institutions.*

Binne die konteks van *Education White Paper No 6* (DNE 2001), moet ondersteuning nie slegs in gewone skole plaasvind nie, maar ook in voldiens- en spesiale skole. Dit verskil egter van die beskouing van Sethosa (2003:ii) wat die SOS as 'n span van opvoeders sien wat opvoeders in gewone skole ondersteun in die hantering van die LLOH.

Verder wys die *Education White Paper No 6* (DNE 2001:29), Lazarus *et al* (2003:55-56) sowel as Kriegler en Farman (1996:46-47) daarop dat ouers/versorgers van LLOH ook by die ondersteuningsproses betrek moet word. 'n Groot uitdaging vir die SOS is dat die ondersteuning ook na die hele skool- en nabygeleë gemeenskap moet uitgebrei deur portuurs, naburige skole en ander opvoedkundige instansies by die SOS se hulpverlening aan LLOH, opvoeders en ouers/versorgers te betrek. Hierdeur word die ondersteuning 'n interaktiewe netwerk wat bydrae tot die doeltreffendheid van die SOS. Figuur 2.2 illustreer 'n interaktiewe netwerk soos deur die *Department of National Education* (2005a:21) voorgestel.

FIGUUR 2.2: 'N INTERAKTIEWE ONDERWYSONDERSTEUNINGSNETWERK (DNE 2005a:21)



Die kernfunksie van die SOS is die ondersteuning van die onderrig en leerproses deur die doeltreffende identifisering van en hulpverlening aan LLOH in 'n interne konteks, soos die skool. Die nasionale konsepdokumente (DNE 2002:117-118; DNE 2006:63) beskou die volgende as sleutelfunksies van die SOS:

- i) Koördineer die ondersteuning van alle LLOH, opvoeders en kurrikulum-ontwikkeling in die spesifieke instituut deur die SOS met ander strukture en prosesse binne die skool te verbind en moontlike duplisering te voorkom.
- ii) Identifiseer institusionele behoeftes met die klem op veral leerhindernisse wat by LLOH, opvoeders en die kurrikulum voorkom.
- iii) Ontwikkel strategieë om die leerbehoefte en hindernisse aan te spreek. Daar behoort veral op opvoeder-ontwikkeling en die ondersteuning en konsultasie van ouers/versorgers gefokus te word.
- iv) Inkorporeer bestaande hulpbronne soos menslike en onderrighulpbronne sowel as metodes en programme van binne en buite die instansie om die behoeftes en hindernisse aan te spreek.

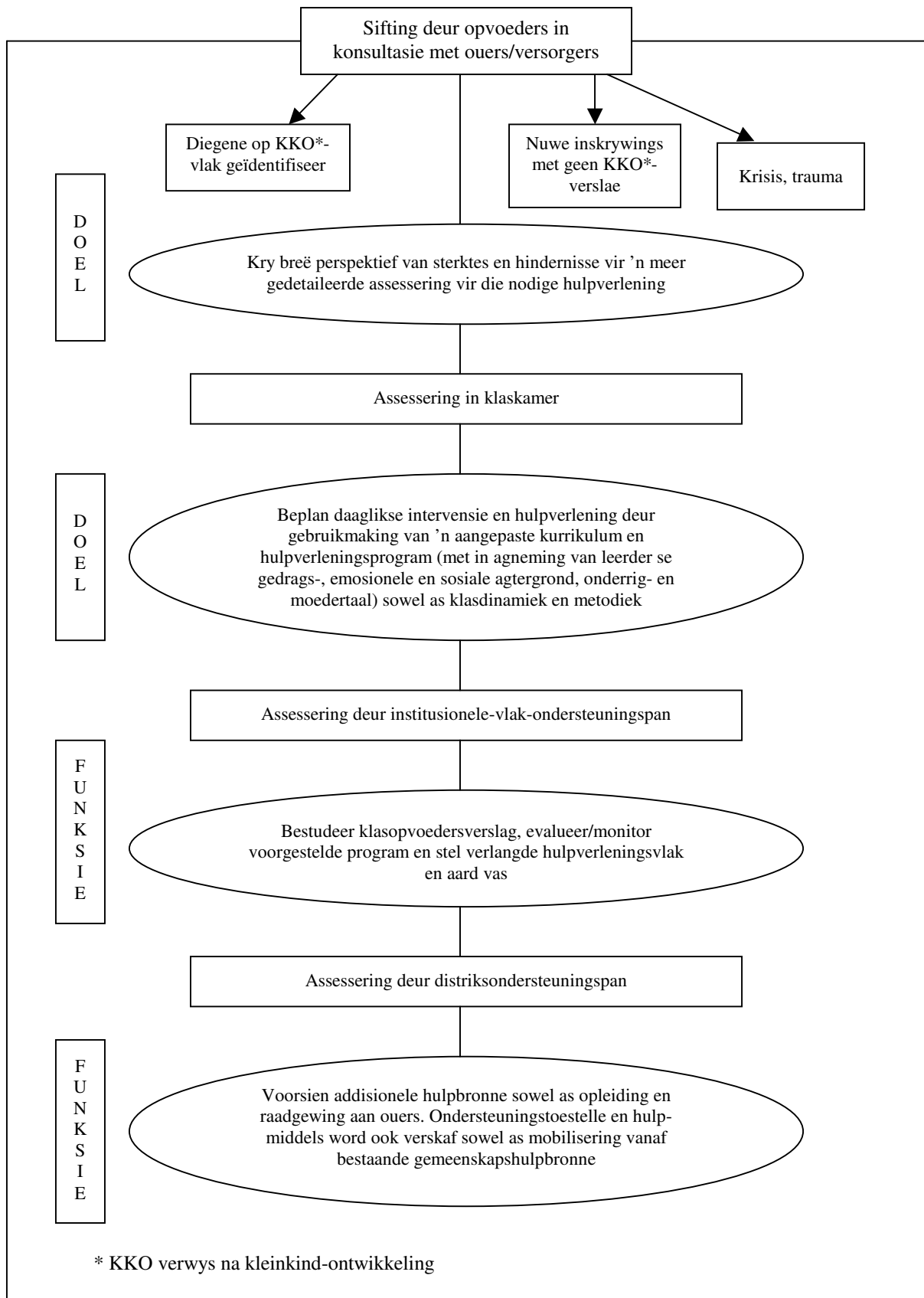


- v) Moniteer en evalueer die spanwerk van die SOS binne die spesifieke raamwerk.

Du Toit (1996:155) ondersteun hierdie sleutelfunksies maar voeg by dat die SOS ook verantwoordelik is vir die verfyning van die beleid wat betref onderrig en leer binne die instansie. Samewerking met ander onderwysondersteuningsdienste word ook beklemtoon terwyl die WKOD (2003:3), Lazarus *et al* (2003:54) en Gericke (1997:112) die beplanning van voorkomende strategieë en programme as deel van die SOS se kernfunksies beskou. Verdere funksies van die SOS sluit in die analisering van leer- en ontwikkelingshindernisse, hulp aan opvoeders by die formulering van die IOOP, sowel as die implementering en monitering daarvan. Doeltreffende integrering van leerders vanaf spesiale skole na gewone skole en die fasilitering en benutting van gemeenskapshulpnetwerke en die multifunksionele spanne van die OBOS word ook as SOS-funksies beskou (WKOD 2003:5-6). Die *Department of National Education* (2006:60) gee verder 'n duidelike uiteensetting van die assesseringsfunksie van die SOS binne die breë raamwerk van assessering. Hierdie uiteensetting word in Figuur 2.3 weergegee.



**FIGUUR 2.3: ASSESSERINGSFUNKSIE VAN DIE SOS BINNE DIE BREË ASSESSERINGS-RAAMWERK (DNE 2006:60)**





Die *Gauteng Department of Education* (2004b) beklemtoon die SOS se betrokkenheid by die opvoeder. Die span word beskou as 'n vinnige, sistematiese en effektiewe platform vir opvoeders waar hulle mekaar kan help. Hulpverlening fokus dikwels op sake rakende onderrig en leer waartydens kennis, kundigheid en vaardighede met mekaar gedeel word. Daar word weg beweeg van 'n een-tot-een benadering tot 'n groepsbenadering. Die *Salamanca-Statement* (1994:36) onderstreep hierdie opvatting dat die beginpunt van inklusiewe onderrig nie op 'n stelsel van remediëring gegrond is nie, maar eerder op 'n ondersteuningsnetwerk met die skool as basis.

Die *Gauteng Department of Education* (2003) meen ook dat die opleiding van opvoeders een van die kernfunksies van die SOS is. Hierdie opleidingsdoel is om opvoeders te bemagtig om LLOH in die klaskamer met selfvertroue en bekwaamheid te hanteer. Die SOS word hierdeur beskou as 'n skoolbron van ondersteuning vir opvoeders en is 'n aangepaste weergawe van Porter (1994) se ondersteuningsbeskouing binne die IO (vgl 2.3.1). Frank (2003) wys verder daarop dat buiten die bydrae tot die verskaffing van psigologiese en leerondersteuning in skole, die SOS ook 'n bydrae kan lewer om die beperkte hulpbronne en ernstige finansiële druk in die onderwyssektor te verlig.

In hierdie studie word die term Skoolondersteuningspan (SOS) vir die ondersteuningspan op skoolvlak gebruik en word die span beskou as 'n interne skoolkomitee, bestaande uit geskikte persone wat hulp verleen aan opvoeders en leerders wat leer- en ontwikkelingshindernisse ervaar, of in gevaar staan om hindernisse te ontwikkel. Die span ondersteun ook ouers/versorgers van LLOH en dien as 'n skakel tussen die skool, ander ondersteuningsdienste en die gemeenskap.

### 2.3.3 SAMESTELLING

Riglyne oor die samestelling van die SOS word voorsien in die *Draft National Strategy for Screening, Identification, Assessment and Support* (DNE 2006:63-64), die *Training Manual: Revised National Curriculum Statement Foundation Phase* (UNISA 2003:11-12) en Landsberg (2005:66-67). Volgens dié bronne behoort die klem te val op kundige en ervare persone in die skool, die skoolgemeenskap en ouers/versorgers, sowel as 'n wye reeks gemeenskapsbronne wat tot die suksesvolle funksionering van die SOS kan bydra. Verder word daarop gewys dat die DOS ook betrek kan word. Hierdie opvoeders, kundiges en

belanghebbendes werk op gelyke voet saam om raad, bystand en ondersteuning aan klasopvoeders, LLOH en ouers/versorgers te bied.

Verskeie bronne, waaronder Hegarty (1995:61) en die WKOD (2003:5) ondersteun die siening dat die behoeftes van 'n spesifieke onderwysinrigting 'n belangrike rol by die samestelling van die SOS speel. Die grootte van die skool en die beskikbaarheid van geskikte opvoeders het ook 'n invloed op die samestelling daarvan (vgl ook UNISA 2003:11).

Die SOS bestaan gewoonlik uit 'n aantal lede wat die SOS-kerngroep vorm. Daar bestaan nie op nasionale of provinsiale vlak voorskrifte aangaande die aantal lede wat die kern van die SOS moet uitmaak nie. Du Toit (1997:154) wys egter daarop dat die SOS uit minstens drie persone behoort te bestaan, terwyl Whitten en Dieker (1993:275-283) en die *Gauteng Department of Education* (2004b:8) vyf lede voorstel. 'n SOS sou wel uit meer lede kon bestaan wanneer tydelike deelnemers gekoöpteer word. In die *Handleiding vir onderwys-ondersteuningspanne* (WKOD 2003:6), die *Draft National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support* (DNE 2006:63-64), Landsberg (2005:67) en die *Guidelines for the establishment of school-based support teams* (GDE 2003:10) word insluitingskriteria vir die kernlede voorgestel. Volgens hierdie dokumente bestaan die SOS-kernlede gewoonlik uit:

- i) Opvoeders van die spesifieke skool met gespesialiseerde vaardighede en kennis in areas soos onder andere leerondersteuning, berading, lewensvaardighede en voorligting, assessering en leerondersteuningsmateriaal.
- ii) Opvoeders van die skool wat vrywillig deel van die span wil uitmaak omdat hulle belangstel of verteenwoordigend is van bepaalde onderwysvlakke of leerareas.
- iii) 'n Verteenwoordigende klasopvoeder.
- iv) Opvoeders wat deel uitmaak van die skoolbestuurspan, sowel as faseverteenwoordigers.
- v) Kundige, ervare personeel van die skool, sowel as kundiges en belanghebbendes uit die gemeenskap wat 'n bydrae kan lewer.

In die keuse van die SOS-kernlede speel aspekte soos gemotiveerdheid, 'n positiewe houding, samewerking en suksesvolle kommunikasievaardighede 'n deurslaggewende rol. Hierdie eienskappe by kernlede dra uiteindelik by tot die doeltreffendheid van die SOS.

Die belangrikheid van die SOSKO as kernlid word in 'n verskeidenheid bronne uiteengesit (vgl Du Toit 1997:156-158; WKOD 2003:7; GDE 2003:10; UNISA 2003:12). Daar word klem gelê op die persoon se bekwaamheid, kundigheid, bereidheid om saam te werk en fasiliteringsvaardighede. Die persoon is verantwoordelik vir die koördinerende van al die aktiwiteite van die SOS, waaronder skakeling met die verskillende deelnemers sowel as die ondersteuning van die persoonlike groei en professionele ontwikkeling van die opvoeders. Sommige skrywers en dokumente beveel aan dat die leerondersteuneronderwyser as SOSKO van die skool moet optree (vgl Landsberg 2005:67; Du Toit 1997:156-158; DNE 2005b:16). Die aanbeveling word gegrond op die feit dat die leerondersteuner gewoonlik toepaslike opleiding in leerondersteuning het soos remediëring en/of spesiale onderwys. Die rol van die leerondersteuner in die ondersteuning binne die IO-stelsel word ook duidelik in sommige van die beleidsdokumente (DNE 2005a:12; 2005b:17; 2006:57) uiteengesit. Hiervolgens word die leerondersteuner as 'n ondersteuningshulp vir die skool, opvoeders sowel as LLOH binne klasverband beskou en vervul die tradisionele hulp-, spesiale en remediërende klasse.

Om as 'n suksesvolle SOSKO gereken te word, moet die SOSKO oor goeie organisatoriese, interpersoonlike, innoverende en samewerkende vaardighede beskik, tesame met goeie ervaring en kennis van LLOH (WKOD 2003:7; Landsberg 2005:66-67). Die SOSKO speel dan ook 'n deurslaggewende rol in die doeltreffendheid van die SOS.

Soms is dit nodig dat deelnemers tydelik deel van die SOS moet word op grond van die aard van die probleem wat hanteer moet word (DNE 2006:64; UNISA 2003:13; Landsberg 2005:67; Du Toit 1997:155, 159-164). Tydelike SOS-deelnemers bestaan gewoonlik uit:

- i) Die verwysende opvoeder wat gewoonlik die klasopvoeder of leer-area opvoeder is.
- ii) Die skoolhoof.
- iii) Ouers/versorgers van LLOH op skoolvlak.
- iv) Lede van die DOS of van spesiale skole (hulpbronsentrums).
- v) Professionele persone, waaronder terapeute of sielkundiges.
- vi) Lede van die naburige gemeenskap wat 'n bydrae tot probleem-oplossing of verandering kan lewer.
- vii) Opvoeders van ander opvoedkundige instansies, soos 'n voldiensskool of skoolgroepe (*clusters*) wat reeds by die skool betrokke is.

Wat die betrokkenheid van tydelike deelnemers by die SOS betref, beklemtoon die *Department of National Education* (2002:57) die volgende:

*Involvement of various stakeholders should include both social and educational participation: building a common platform for sharing facilities and responsibilities. For this to happen, schools might need to work out a policy on stakeholder involvements.*

Kontinuiteit in die samestelling van kernspanlede kan bydra tot effektiewe hantering van hindernisse aangesien kernlede mekaar leer ken en vertrou. Dit kan egter ook tot stagnasie lei en die beperking van nuwe innoverende denke (vgl WKOD 2003:6).

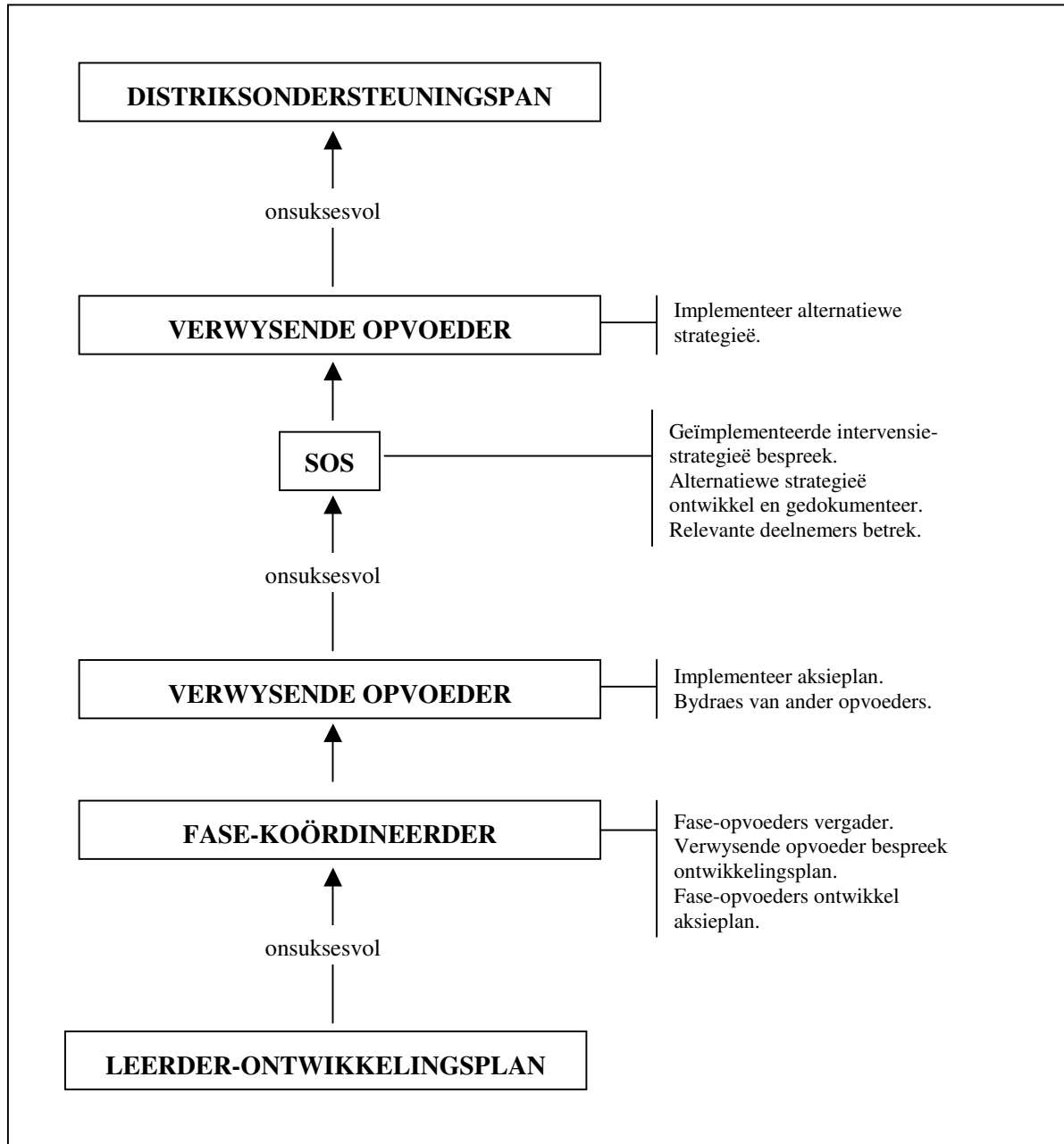
#### **2.3.4 WERKSWYSES EN PROSEDURES**

Ten einde die werkswyse en prosedures van die SOS effektief te laat verloop, beveel Landsberg (2005:67), die WKOD (2003:8) en Du Toit (1997:164) aan dat die SOS 'n beleid sal ontwikkel wat betref die interne verwysingsprosedures, vergadertye en ander relevante aspekte. Dit is belangrik dat daar vasgestelde en gereelde vergadertye sal wees waartydens 'n formele vergaderingsprosedure gevolg word. Verskillende literatuurbronne wys daarop dat vergaderings kwartaalliks, maandeliks of weekliks kan plaasvind na gelang van die besondere behoeftes van die spesifieke skool. Die skoolbestuur behoort die SOS hierin te ondersteun deur tyd vir vergaderings en beplanningssessies in te ruim (Whitten & Deiker 1993:275-283; Du Toit 1997:155, 167-168). Landsberg (2005:67), Du Toit (1997:256-263) en die *Department of National Education* (2002:61) wys verder daarop dat die SOSKO gedurende vergaderings as fasiliteerder behoort op te tree. Dinkskrumwerk, probleemoplossingstrategieë en die uitruil van toepaslike idees en ervarings vir die spesifieke behoeftes wat hanteer moet word, kan tydens die vergaderings aandag geniet. Verder word daarop gewys dat dit nodig is om sinvol te beplan en 'n tydsraamwerk daar te stel waarin die leeruitkomstes behoort bereik te word. Sodoende kan die doeltreffendheid van die SOS verhoog word.

Daar bestaan reeds voorgestelde verwysingsprosedures na die ondersteuningsdienste op nasionale en provinsiale vlakke. Dit word in detail in verskeie onderwysdokumente bespreek (DNE 2006:18-20; WKOD 2003:11-17; GDE 2003:15-16). Figuur 2.4 toon 'n

grafiese voorbeeld van die prosedure van intervensie soos voorgestel deur UNISA (2003:15).

**FIGUR 2.4: PROSEDURE VAN INTERVENSIË (UNISA 2003:15)**



Die LLOH se behoeftes en aspirasies word dus eers deur die klasopvoeder self geïdentifiseer en geëvalueer. Kontekstuele hindernisse binne en buite die klas word ook hierby betrek. Hierdie inligting betreffende die behoeftes van die LLOH word op eerstefase-vlak in faseverband bespreek en hulpstrategieë word aan die klasopvoeder deurgegee. Indien die

hindernis voortduur, word die saak na die SOS verwys wat as 'n tweede-vlak hulpverleningsdiens beskou kan word (DNE 2006:18-19). Gedurende hierdie tweede vlak vind die volgende prosesse plaas:

- i) Die SOS hersien die impak van die verwysende opvoeder en skool se betrokkenheid by die LLOH.
- ii) Die SOS analiseer die skool se kapasiteit om bestaande bronne te gebruik om die behoeftes van die LLOH aan te spreek.
- iii) 'n Aanvangsifting en in-diepte assessering van die LLOH se ondersteuningsbehoeftes en sterktes word deur die SOS gedoen. Die verwysende klasopvoeder en die ouer/versorger word by die formulering van 'n voorgestelde IOOP betrek wat meestal kurrikulum-aanpasbaar is. Dit word dus by die normale aktiwiteite geïnkorporeer en nie as 'n geïsoleerde program hanteer nie. Voorkomende programme word ook dikwels saamgestel. Dit bly egter die taak van die verwysende klasopvoeder om die voorgestelde IOOP vir die LLOH te implementeer.
- iv) Die gebruik om soos in die verlede, 'n eksterne professionele persoon by die assessering van die LLOH te betrek vir diagnostiese en psigometriese toetse, word nie aanbeveel nie.
- v) Indien nodig, kan die DOS as eksterne kundiges betrek word vir die daarstel van ekstra hulpbronne en ondersteuning. Dit kan die vorm aanneem van opleiding en/of alternatiewe gespesialiseerde programme in 'n omgewing wat vir LLOH die voordeligste sal wees. Indien buite-ondersteuning aanbeveel word, hanteer die DOS dit op die voorgestelde wyse. Die uitplasing van die LLOH na 'n spesiale omgewing word egter as 'n laaste uitweg hanteer en tot die minimum beperk.
- vi) Nadat die maksimum voordeel uit die eksterne program bereik is, word die LLOH so spoedig moontlik weer na sy plaaslike skool teruggeplaas.
- vii) Na terugplasing fokus ondersteuningsprogramme op hulpverlening in die klaskamer deur aanpassings van die kurrikulum.

Die *Department of National Education* (2006:30) en die *Education White Paper No 6* (DNE 2001:11-12) stel dit duidelik dat alle moontlike hulpbronne en alle betrokkenes gemoeid met die leer- en onderrig van LLOH, by hierdie verwysingsprosedure en besluitneming betrek moet word. Om dit te bewerkstellig is 'n effektiewe kommunikasie-netwerk tussen

deelnemers belangrik. Tydens die implementering van die IOOP, vind deurlopende monitering, terugvoering, wisselwerking en verslagdoening tussen die betrokke deelnemers plaas. Indien nodig word 'n herevaluering van die LLOH onderneem waarna die IOOP hersien en aangepas word. In Landsberg (2005:75) en Du Toit (1997:241-247) word duidelike riglyne vir die ontwerp van 'n IOOP gevind. Bogenoemde proses dra by tot die doeltreffendheid en kwaliteitsversekering van die SOS.

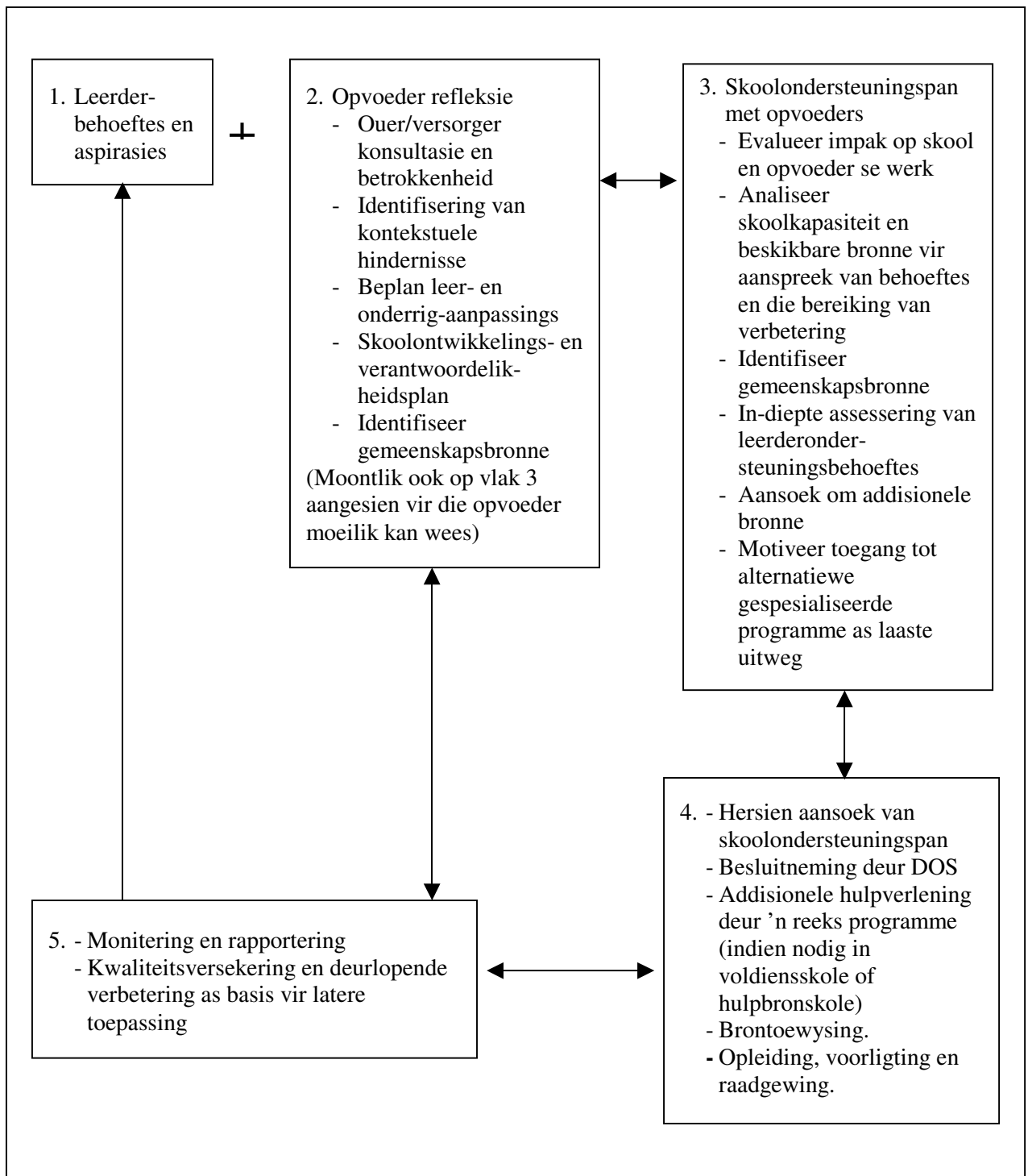
Die plaaslike skool behoort altyd die beste plasing vir onderrig en leer van die LLOH te wees. Die *Department of National Education* (2006:13) wys daarop dat:

*Exit strategies should be part and parcel of the reviewable assessment and support system. Exit strategies do not only refer to particular sites but also to specialized programmes. No programme should be seen as a permanent placement.*

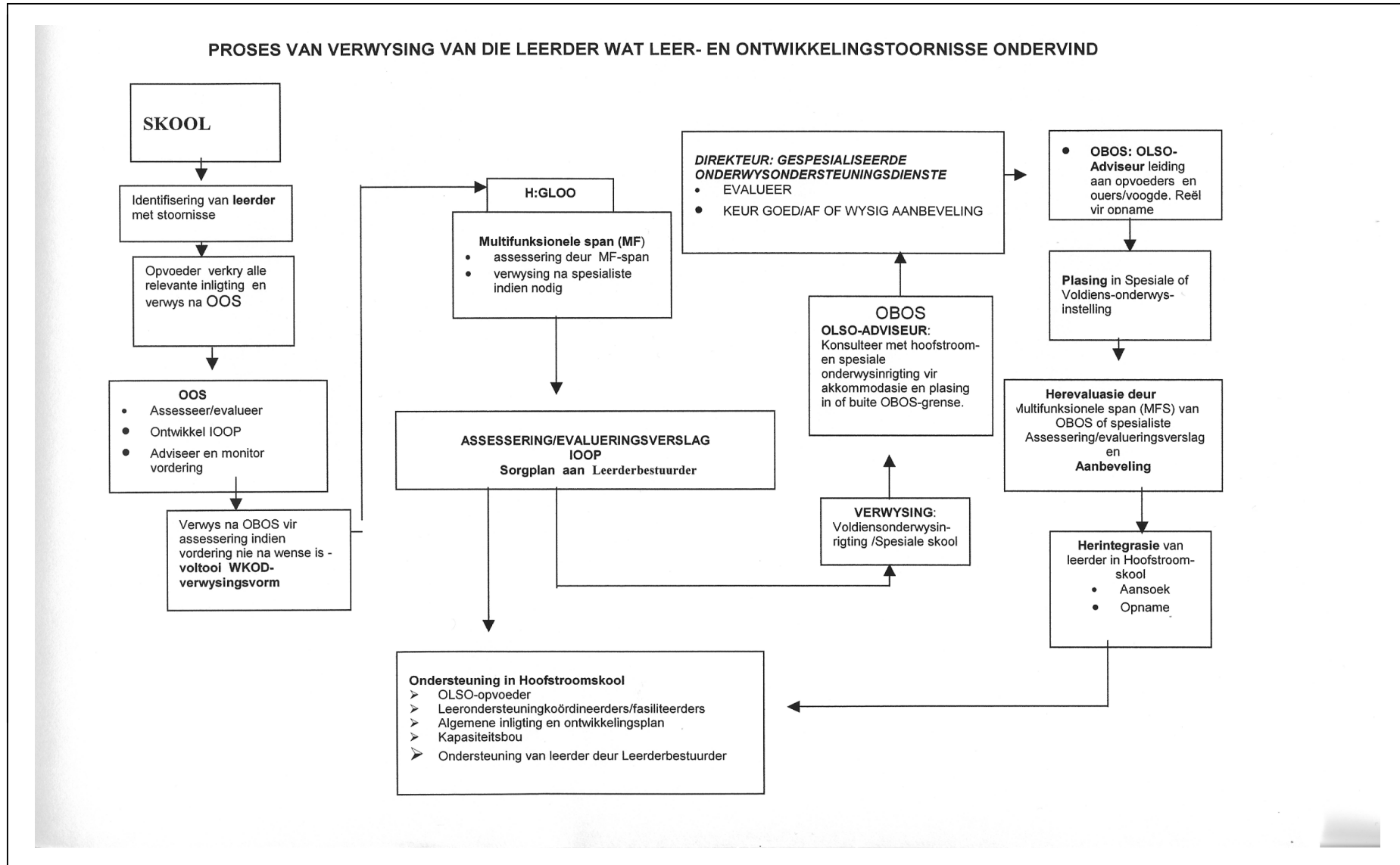
Opsommend word 'n grafiese voorstelling van die verwysingsprosedures vir die nasionale en provinsiale vlak (DNE 2006:20 en WKOD 2003:18) alternatiewelik in Figuur 2.5 en Figuur 2.6 weergegee.



**FIGUUR 2.5: VLOEIDIAGRAM VIR HERSIENBARE ADDISIONELE HULPVERLENING**  
(DNE 2006:20)



FIGUR 2.6: PROSES VAN VERWYSING VAN LLOH (WKOD 2003:18)





Die oriëntering en deurlopende opleiding van SOS-lede, ook ten opsigte van hul werkswyses en prosedures, word in verskeie literatuurbronne as belangrik beskou omdat dit die doeltreffendheid van die SOS verhoog (WKOD 2003:9-10; GDE 2004b; DNE 2006:66). Dit bring positiewe gesindhede en 'n ingesteldheid van vertroue, eerlikheid, 'n nie-kritiese houding en samewerking tussen lede mee. Verder word die nuwe inklusiewe denkwysie deur opleiding versterk en vind transformasie van moontlike tradisionele praktyke plaas. Deurlopende opleiding kan ook die rol- en funksieverdeling van elke spanlid uitklaar sodat die SOS as 'n gestruktureerde ondersteuningsnetwerk effektief kan funksioneer. Die WKOD (2003:9-10) wys op 'n aantal areas waarin die SOS-lede deurlopende opleiding onder leiding van die DOS behoort te ontvang, naamlik: samewerking, ondersteuning, kommunikasie-vaardighede, veeltaligheidskwessies en die vermoë om die areas deur middel van assessering te identifiseer (DNE 2005a:31).

Deurlopende opleiding word egter nie net tot SOS-kernlede beperk nie, maar ook na ander deelnemers in die SOS-hulpverleningsnetwerk uitgebrei. Sommige bronne, waaronder Creese *et al* (1997:1) en Porter (1994), fokus op in-diens-opleiding vir opvoeders in verband met hulpverleningstegnieke. Dié skrywers rig hulle veral op hulpverlening tussen opvoeders binne die *Teachers Support Teams* wat 'n kleiner fokusgebied as die SOS het. In 'n onlangse studie, gedoen deur Frank (2003), word klem gelê op die belangrike rol van die DOS en SOS in die opleiding van opvoeders. Verder word die bemagtiging van ouers/versorgers en ander deelnemers in die hulpverleningsproses deur aanvangs- en deurlopende opleiding, beklemtoon (Kriegler & Farman 1996:46-47; DNE 2006:30, 66-67).

Goeie kommunikasie en netwerkstrategieë behoort deel uit te maak van die werkswyses tussen SOS-lede, opvoeders, ouers/versorgers en deelnemers uit die verskillende vlakke van die stelsel. Bronne wys daarop dat effektiewe kommunikasie-netwerkstrategieë bydra tot die inwin van nuttige inligting en die aanwending van menslike en ander hulpbronne tot voordeel van LLOH (Swart & Phasha 2005:226-233; DNE 2006:14, 27; GDE 2003:8; Frank 2003; UNISA 2003:10).

Ten slotte behoort die SOS sy werkswyses en prosedures deurlopend te monitor en te evalueer ten einde sy doeltreffende funksionering te verseker. Tydens die self-evalueringsproses, waarin alle deelnemers betrokke moet wees, behoort aanpassings waar nodig aangebring te word (DNE 2006:63; 2002:118; GDE 2003:9).



## 2.3.5 HULPVERLENING

### 2.3.5.1 Inleiding

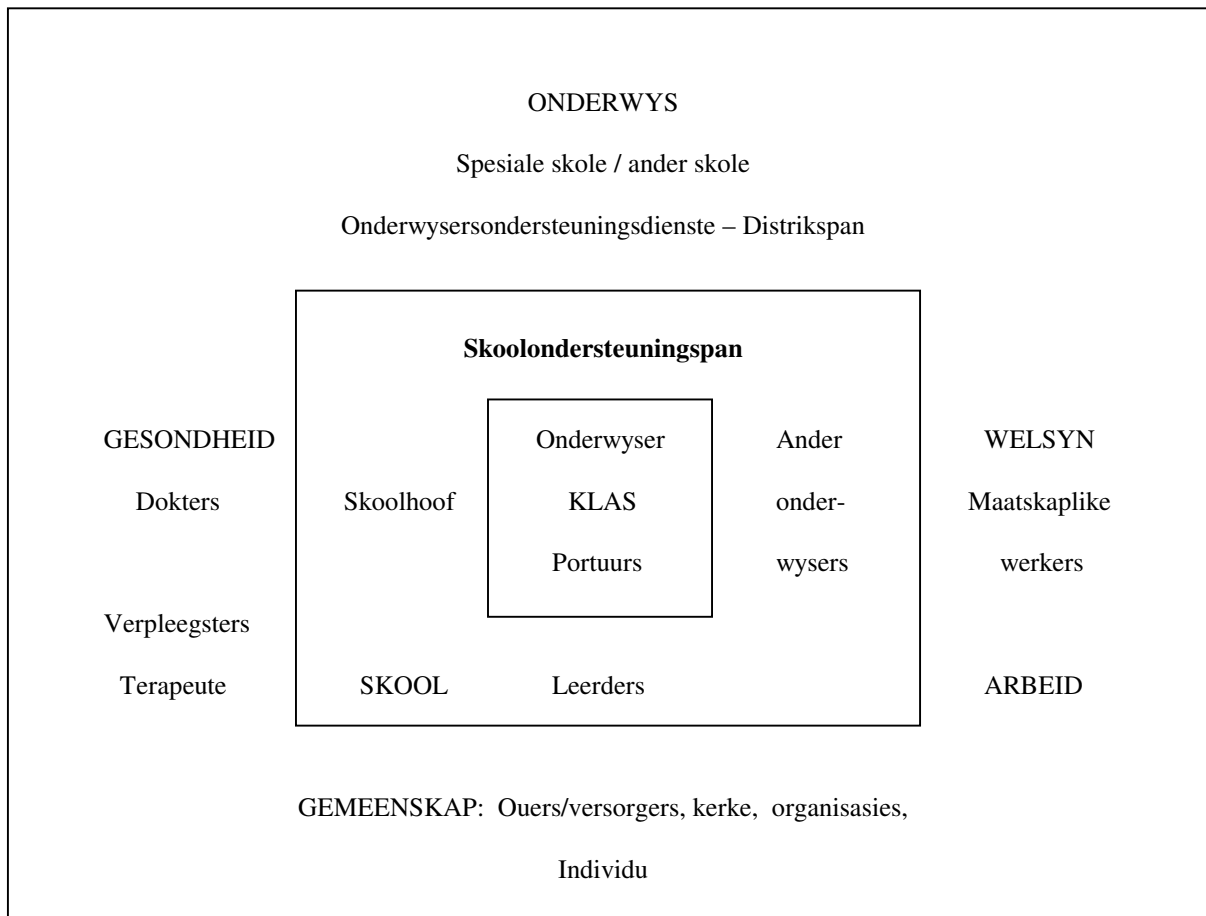
Binne die IO-stelsel neem hulpverlening aan alle betrokkenes by die onderrig en leer van die LLOH 'n prominente plek in. Tradisioneel was die fokus op die diagnose van gebreke by die leerder en individuele remediëring deur gespesialiseerde personeel. Binne die nuwe onderwysbenadering lê die fokus op 'n gesamentlike hulpverleningsnetwerk waarin alle deelnemers verantwoordelikheid vir effektiewe onderrig en leer aanvaar. Die SOS ondersteun onderrig en leer deur die effektiewe identifisering en aanspreek van die behoeftes van LLOH, opvoeders en skool binne 'n spesifieke leeromgewing. Hulpverlening gaan nie net oor dienslewering nie, maar ook om hulpverlening tussen opvoeders onderling en die SOS-lede aan mekaar (vgl DNE 2001:29; Porter 1994; 1996:3; Frank 2003).

Die *NCSNET/NCESS*-verslag (DNE 1997:11-19) wys daarop dat leerders se leer- en ontwikkelingshindernisse geleë kan wees in die leerder self, die skool, die onderwysstelsel of in die breër sosiale, ekonomiese en politieke konteks. In die verslag val die klem op 'n integrerende benadering, die sogenoemde gemeenskapsgebaseerde benadering, om leer- en ontwikkelingshindernisse van leerders aan te spreek. In dié benadering word die rol van ouers/versorgers, vrywilligers, nie-regeringsorganisasies, gemeenskapsbronne, opvoeders en portuurgroep-ondersteuning tussen leerders, sowel as professionele ondersteuningsdienste in die ondersteuningsnetwerk, as belangrik beskou. Lazarus *et al* (2003:53) stel dit soos volg:

*At the heart of this is the need for effective intersectoral collaboration at district and site level to facilitate a holistic understanding of problems and challenges, and comprehensive responses to these.*

Hierdie ondersteuningsnetwerk moet ook verder uitbrei na ander sosiale sektore, soos die welsyn, gesondheid en arbeid. Die sukses van hierdie ondersteuningsnetwerk is afhanklik van die kommunikasie-netwerkstrategieë, die mate waarin al hierdie dienste bereid is om betrokke te raak en die wyse waarop die verskillende insette gekoördineerd en gebalanseerd verloop (vgl Du Toit 1997:146-147; GDE 2003:8). So 'n ondersteuningsnetwerk word diagrammaties in figuur 2.7 voorgestel:

**FIGUUR 2.7: ‘N ONDERSTEUNINGSNETWERK (Du Toit 1997:147)**



### 2.3.5.2 Hulpverlening aan die LLOH

Volgens die *Education White Paper No 6* (DNE 2001:29) is die primêre funksie van die SOS om goed gekoördineerde leerder- en opvoeder-ondersteuningsdienste daar te stel. Hierdie dienste ondersteun onderrig en leer deur die identifisering en aanspreek van leerders, opvoeders en die skool se behoeftes en sterkpunte. Die LLOH is dus ’n sentrale fokuspunt van die SOS se hulpverleningsproses. Aangesien hierdie hulpverleningsproses reeds in Hoofstuk 2.3.4 bespreek is, word dit nie hier herhaal nie.

Dit is egter belangrik om te bepaal presies wat met LLOH bedoel word. In die literatuur word die term LSOB dikwels breed gebruik om leerders met verskillende en uiteenlopende behoeftes in te sluit. ’n Voorbeeld hiervan is die *Salamanca Statement* (UNESCO 1994) waarin LSOB soos volg beskryf word:

*Children with special needs who include:*



- i) *Those who are currently enrolled in primary school but for various reasons do not progress adequately.*
- ii) *Those who are currently not enrolled in primary schools but who could be enrolled if the schools were responsive.*
- iii) *The relatively smaller group of children with more severe physical, mental or multiple impairments who have more complex special needs that are not being met.*

Die *NCSNET/NCESS*-verslag (DNE 1997) verkies egter die term “leerders wat hindernisse ervaar tot leer en ontwikkeling”. Redes vir die keuse is onder andere dat die term LSOB ’n te breë term geword het. Dit sluit alle leerders in wat om die een of ander rede nie in hoofstroomonderwys “inpas” nie. Dit is ook gebruik om die komplekse verskeidenheid behoeftes wat leerders kan hê, te beskryf. Verder verwys spesiale behoeftes in onderwys na die behoeftes van ’n individu of die stelsel wat hanteer moet word. Hierdie spesiale behoeftes word egter deur hindernisse binne die persoon self, die kurrikulum, die skool, die onderwysstelsel en/of die breër sosiale konteks veroorsaak. Die term LSOB voorsien ook geen kennis in die redes waarom die leerproses nie na wense verloop het of waarom die leerders uit die stelsel uitgesluit is nie. Die fokus behoort eerder op die diverse behoeftes van die leerderpopulasie te val om sodoende gelyke geleenthede vir effektiewe leer vir alle leerders, ook die begaafdes en talentvolles, te bevorder. Daarom behoort die onderwysstelsel ’n verskeidenheid van leerbehoefte en stelselbehoefte te akkommodeer om in die verskillende behoeftes van alle leerders te voorsien.

Die *Education White Paper No 6* (DNE 2001:7) ondersteun hierdie siening deur te verklaar dat:

*In accepting the inclusive approach, we acknowledge the learners who have historically been termed learners with special educational needs and learners with disabilities and impairments. Their increased vulnerability has arisen largely because of the historical nature and extent of the educational support.*

In hierdie studie word die term leerders met leer- en ontwikkelingshindernisse (LLOH) gebruik vir leerders wat hindernisse tot leer en ontwikkeling sowel as spesiale behoeftes het en wat aanspraak maak op spesiale leer- of ontwikkelingsondersteuning. Hierdie term verwys ook na begaafde en talentvolle leerders. Klem word gelê op die deelname van

LLOH omdat hulle 'n reg het om by besluitneming betrokke te wees en keuses uit te oefen (Frederickson, Dunsmuir, Lang & Monsen 2004:39).

### 2.3.5.3 Hulpverlening aan die opvoeder

Met die inklusiewe benadering tot onderwys het die opvatting ontstaan dat die hulpverlening aan LLOH eerstens op grondvlak deur die vak- en klasopvoeder gehanteer moet word. Vandaar die begrip “eerstefasehulpverlening” (Du Toit 1997:136). Die *Department of National Education* (DNE 2006:56) ken 'n sentrale plek toe aan die opvoeder binne die hulpverleningsnetwerk en beklemtoon dat:

*At the core of the revised strategy for support is the ordinary class teacher.*

Die huidige IO-stelsel het die rol van die opvoeder dus verander van 'n rol van “verwysing” na leerdergesentreerde onderrig. Opvoeders aanvaar dus die verantwoordelikheid vir alle leerders in hul klas, ongeag die hindernisse wat hulle ondervind (Landsberg 2005:67-68). Pijl en Meier (1997:9) en Green (1991:84-89) wys daarop dat die sukses van IO in die opvoeder se houding en hantering van LLOH lê. Vir sy nuwe taak moet die opvoeder genoegsame en effektiewe hulp en bronne tot sy beskikking hê.

Wanneer opvoeders hul denkwyses, werkwyse en onderrigomgewing moet verander, voel hulle dikwels onbevoeg, onseker of gefrustreerd en soek hulle opleiding, inligting en hulp wat betref die nuwe benadering (Eloff, Swart & Engelbrecht 2002:77-99; Eloff & de Vaal 2005:90-104; Engelbrecht, Oswald, Swart & Eloff 2003; Engelbrecht, Oswald, Swart, Kitching & Eloff 2005:293-308; Marshall, Ralph & Palmer 2002:199-215; Swart, Engelbrecht, Eloff & Pettipher 2002:175-189). Daarom is aanvangs- sowel as deurlopende in-diensopleiding vir opvoeders van besondere belang. Daarby moet gereelde assessering plaasvind om die spesifieke bevoegdhede wat nodig is vas te stel (DNE 2005a:26; 2002:61; 2006; GDE 2003:17; Frank 2003:55-57; Green, Forrester, Mvambi, Janse van Vuuren & Du Toit 2003:127-156; Nell 1996:25-40; Hall, Campher, Smit, Oswald & Engelbrecht 2003:157-159; Dwyer & Patterson 2000:37-55).

Heelwat terreine vir die deurlopende opleiding van opvoeders is reeds geïdentifiseer, onder andere opleiding in nuwe vaardighede, strategieë en tegnieke wat betref 'n aangepaste kurrikulum en assessering. Verder ook die vermoë tot samewerkende onderrig en leer,

beplanning sowel as self-refleksie en ondersteuning om leer- en ontwikkelingshindernisse te akkommodeer, te oorkom en te voorkom (DNE 2005a:30; 2006:77; GDE 2003:18; Du Toit 1997:98-99).

In hierdie verband moet die SOS 'n prominente rol speel en behoort opvoeders bewus te wees van die hulp wat die SOS hulle kan bied. Dit sluit in oriënteringsopleiding ten opsigte van die hulpverleningsrol van die SOS, deurlopende opleiding asook die formulering van voorkomende en ontwikkelingsprogramme. Suksesvolle kommunikasievaardighede tussen opvoeders en die SOS is derhalwe van groot belang (GDE 2003:17; DNE 2006:59; Frank 2003). Verder word die insette van die verwysende klasopvoeder self as belangrik beskou. Opvolg-besprekings en gesamentlike probleemoplossings kan plaasvind deur saam 'n intervensieprogram vir die LLOH te formuleer indien vorige intervensie-strategieë nie suksesvol was nie. Gedurende dié hulpverlening kan 'n proses van opleiding, konsultasie, mentorskap en monitering deur die SOS gebruik word (GDE 2003:8).

Daniels *et al* (1993:172) berig dat 'n SOS-ondersoek in Engeland aangetoon het dat skoolhoofde en opvoeders tans baie meer positief voel oor die nut van hierdie spanne en dat die opvoeders self veel geleer het. Die skoolhoofde is van mening dat die spanne bygedra het tot die professionele ontwikkeling van die personeel. Meer opvoeders het betrokke geraak by die hantering van probleme en veel minder gedragsprobleme word by die skoolhoof aangemeld.

#### **2.3.5.4 Hulpverlening aan die ouer/versorger**

'n Ouer word beskou as die biologiese, aangenome of stiefouer wat primêr verantwoordelik is vir die versorging en ontwikkeling van 'n kind. Verder verwys die term “versorger” na alle volwassenes soos ouers, grootouers, ander familielede, dagsorg-personeel, oppassers en enige ander persoon wat by die leerder se versorging, leer en ontwikkeling betrokke is (vgl DNE 2006:33).

Die rol van die ouer/versorger in die onderrig en leer sowel as die vroeë identifisering van hindernisse, kan nie oorbeklemtoon word nie. Hulle waardevolle observasie en kommentaar in hierdie opsig bring mee dat hulle as gelyke vennote in die hulpverleningsproses beskou behoort te word. Gevolglik behoort die interaksie tussen opvoeder, die SOS en ouer/versorger op gelyke vlak plaas te vind, byvoorbeeld in die vorm van 'n gesprek.



Tydens hierdie gesprek kan ouers/versorgers dit beleef dat hulle insette en pogings waardeer word (DNE 2005a:22; 2002:57).

Ouers/versorgers van LLOH voel dikwels onseker oor hulle rol en funksie in die hulpverlening aan hul kinders. Die SOS behoort hulle derhalwe te help deur middel van opleidings-, voorkomende en ontwikkelingsprogramme. Volgens die *Department of National Education* (DNE 2006, 2002, 2005a) en Du Toit (1997:96-98) behoort sekere aspekte by hierdie opleiding en ontwikkelingsprogramme ingesluit te word, naamlik duidelikheid oor hul regte tot hulpverlening sowel as in alle besluitneming wat op hul kinders betrekking het, hoe hul kind se potensiaal optimaal ontwikkel kan word en watter soort hulpverlening beskikbaar is. Verder moet aspekte soos finansiële behoeftes, vervoer- en voedingsbehoefte aangespreek word. Kennis en vaardighede in verband met die hantering en ondersteuning van hul kinders tuis, behoort ook aandag te kry.

Die SOS kan die ouers/versorgers ook direk in die onderrig en leer van hul kinders betrek. Opvolggesprekke en gesamentlike probleem-oplossingstrategieë behoort ook op 'n gereelde basis plaas te vind. Deurgaans moet die kennis en wense van die ouers/versorgers by enige besluitneming as belangrik beskou word. (Frederickson *et al* 2004:39; GDE 2003:8). Ouers/versorgers behoort verder ook vrye toegang tot die klasopvoeders en die SOS te hê.

Die *Department of National Education* (DNE 2005a:22-23) wys daarop dat die ouers/versorgers selfs binne klasverband in die onderrig en leerproses betrek kan word. Deur effektiewe kommunikasie en informele/formele betrokkenheid tussen die ouers/versorgers, die SOS en die skool, kan die ouers/versorgers bydra tot die hulpverleningsproses. Voorbeelde hiervan is die beskikbaarstelling van alle verslae oor hul kind sowel as inligting in verband met die ontwikkeling en gesondheid van hul kind. Ouers/versorgers kan ook die kind se emosies en gedrag tuis monitor en terugvoering daarvoor gee (vgl DNE 2006:65).

### **2.3.6 INFRASTRUKTUUR EN HULPBRONNE**

Beperkte inligting is beskikbaar oor die infrastruktuur en hulpbronne wat nodig is vir die SOS om sy funksies te verrig. Dit is egter duidelik dat 'n onvoldoende infrastruktuur en 'n tekort aan hulpmiddels die doeltreffendheid van die SOS sal beïnvloed (vgl DNE 2006:14,

42, 61). Om dié rede is die voorsiening van fisiese hulpbronne en die befondsing van administrasie noodsaaklik. Frank (2003:48) wys daarop dat wat die rol van die SOS betref –

*... the challenges are to provide direction and input in relation to processes and strategies in terms of planning and catering for restructuring and the improvement of physical or material sources within an inclusive framework.*

Die *NCSNET* en *NCESS*-verslae (DNE 1997) stel dan ook voor dat die fisiese omstandighede van skole verbeter moet word. Hierdie fisiese omstandighede sluit in aanvaarbare klaskamergroottes, watervoorsiening, kledkamervoorsiening en vrye toegang tot geboue. Volgens bogenoemde verslae behoort onderrig- en leermateriaal by die diversiteit van die behoeftes van leerders aan te pas (vgl Landsberg & Burden 1999:21). Die taak van die DOS in hierdie verband is om die SOS in die voorsiening van leer- en onderrigmateriaal, hulpbronne en departementele fondse te lei en te ondersteun. Verder behoort hulle die SOS te ondersteun om die privaat-sektor as vennote te verkry aangesien IO nie net die taak van die skool en die regering is nie (vgl DNE 2005c:37).

## **2.4 DOELTREFFENDHEID**

### **2.4.1 DIE TERM “DOELTREFFENDHEID”**

Die uitkoms van onderwys behoort noodwendig effektiewe leer te wees. Daarom impliseer doeltreffendheid in leerondersteuning die verwydering van soveel leerhindernisse as moontlik deur die vermoëns van die LLOH te gebruik, te ontwikkel en hul leerbehoefte te hanteer. Dit kan bereik word deur middel van die beplanning en implementering van ’n doeltreffende SOS (vgl WKOD 2003:4).

Die sukses van die SOS hang uitsluitlik af van die graad van doeltreffendheid waarmee die funksies uitgevoer word. By die beoordeling van die doeltreffendheid van ’n stelsel, moet die funksionering van elkeen van die komponente afsonderlik, in wisselwerking met mekaar, asook in geheel beoordeel word. Sodoende word die swak en sterk punte van ’n stelsel geïdentifiseer en kan ’n plan van aksie uitgewerk word om die stelsel te verbeter.

Woolfolk (1998:228) definieer doeltreffendheid as “... *one’s personal competence in a given area – the capacity to produce the desired effect ...*” Volgens Frank (2003:15) hang

die doeltreffendheid van die SOS af van die “... *extent to which we recognise the needs of educators and provide the required support and motivation for teachers to take up the challenge ...*”

In die konteks van hierdie studie verwys die term “doeltreffendheid” na *die mate waarin die SOS aan sy hoofdoel, naamlik hulpverlening en ondersteuning aan LLOH, opvoeders, en ouers/versorgers binne IO, voldoen.*

## 2.4.2 EVALUERINGSKRITERIA

Doeltreffendheid kan nie op ’n lukraak wyse bepaal word nie. In die geval van die SOS moet dit teen spesifieke uitkomstegemeet word wat as kriteria vir doeltreffendheid dien. Die *Handleiding vir onderwysondersteuningspanne* (WKOD 2003:9) en *Guidelines for the establishment of School-Based Support Teams* (GDE 2003:13) bevat kriteria ten opsigte van gesindhede en werkswyses wat nodig is vir doeltreffendheid. Van nader beskou, kan die kriteria soos gevind in die WKOD-handleiding, as sterk prosesgerig beskou word. Hierteenoor blyk die voorgestelde kriteria deur die GDE meer waarde-georiënteerd te wees. By die ontwikkeling van kriteria vir doeltreffendheid is beide benaderings egter belangrik sodat die SOS se funksionering meer holisties beskou kan word. Hierdie twee benaderings word in Tabel 2.2 weergegee.

**TABEL 2.2: EIENSKAPPE VAN ’N EFFEKTIEWE SOS (WKOD 2003:9; GDE 2003:13)**

WKOD (2003:9)	GDE (2003:13)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ’n Positiewe gesindheid en betrokkenheid van die prinsipaal ten opsigte van die ontwikkeling en instandhouding van die SOS.</li> <li>• Goeie interpersoonlike verhoudings en professionele skakeling tussen die spanlede.</li> <li>• Korrekte verwysingsprosedures.</li> <li>• Gereelde opvolgaksies.</li> <li>• Handhawing van formele vergaderingsprosedures.</li> <li>• Spanvergaderings gefokus op probleemoplossingstrategieë.</li> <li>• Optimale benutting van vergadertyd (30 tot 45 minute).</li> <li>• Deeglike notulering van besluite.</li> <li>• Bepaling van vaste tye vir vergaderings as deel van die skool se jaarprogram.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbind tot ’n gesamentlike visie.</li> <li>• Deel standpunte met mekaar en neem saam besluite.</li> <li>• Besef dat alle deelnemers se opinies belangrik is.</li> <li>• Aanvaar individuele verskille en die behoeftes van alle deelnemers.</li> <li>• Moedig die vryheid van persoonlike uitdrukking aan.</li> <li>• Gebruik die unieke talente en vermoëns van elke deelnemer.</li> <li>• Wees voorbereid op die</li> </ul>



WKOD (2003:9)	GDE (2003:13)
<p>skool se jaarprogram.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Die teenwoordigheid en positiewe betrokkenheid van die opvoeder van die leerder wat bespreek word tydens vergaderings.</li><li>• Die omsigtige hantering van alle inligting en besluite in die beste belang van die leerder.</li><li>• Deurlopende monitering en evaluering van die ondersteuningsprogramme van die SOS.</li><li>• Die raadpleging van kundiges uit die gemeenskap en van die multi-funksionele span van die OBOS.</li><li>• Die gebruik van holistiese probleemoplossingstrategieë.</li></ul>	<p>hantering van probleme en stel moontlike oplossings voor.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hanteer konflik op 'n produktiewe manier.</li></ul>

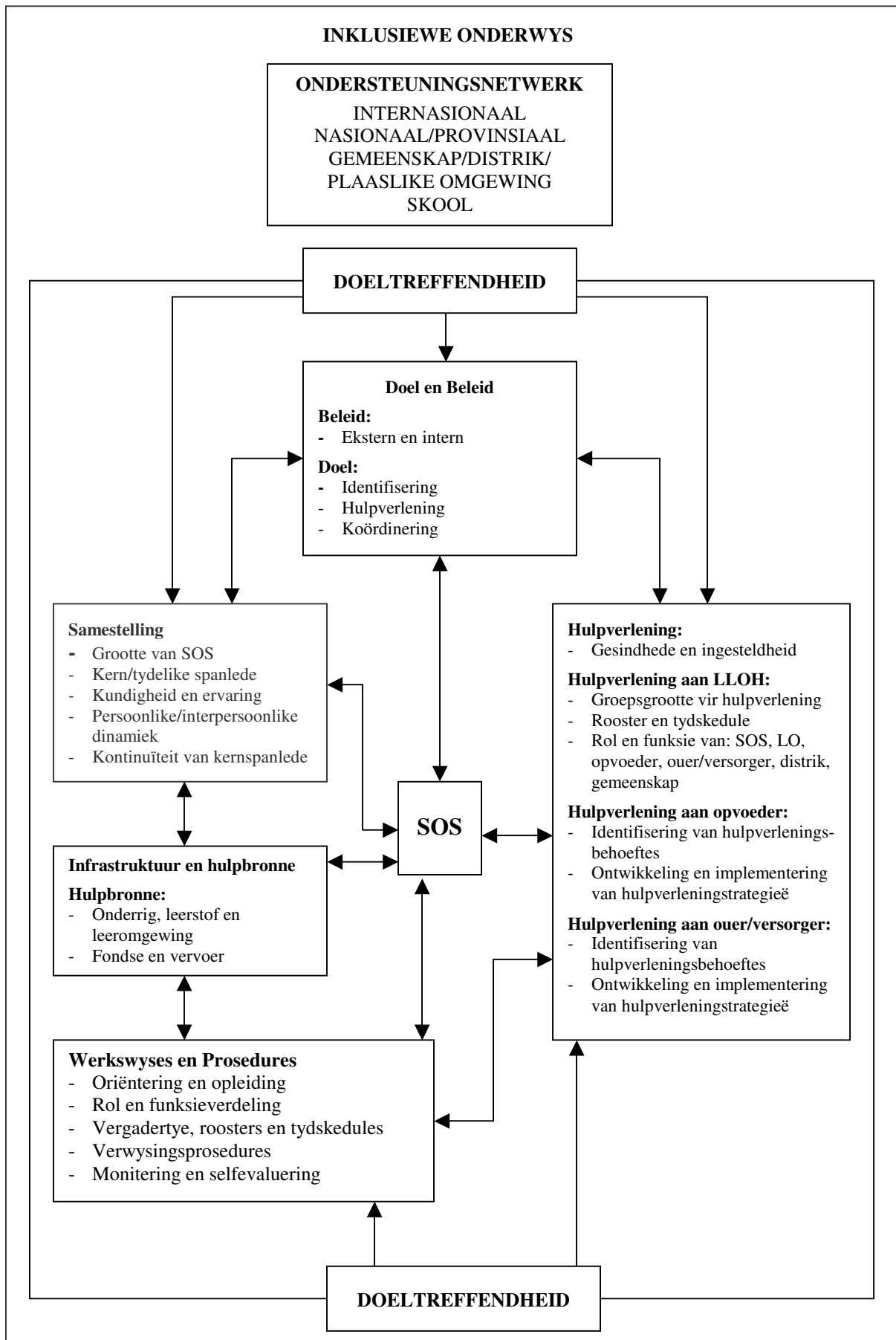
Om 'n geheelbeeld van die doeltreffendheid van die SOS te kry, sal kriteria gevind moet word wat al bogenoemde aspekte afsonderlik, maar ook in wisselwerking met mekaar sal kan evalueer. Sodanige kriteria word in hierdie studie ontwerp en in Hoofstuk 4 uiteengesit. Die bevindings word in Hoofstuk 5 beskryf.

## 2.5 KONSEPTUELE RAAMWERK

Die konseptuele raamwerk wat in hierdie studie gebruik word, is gebaseer op die werk van Davidoff en Lazarus (2003). Hulle wys daarop dat 'n skool die mees effektiewe eenheid is waar verbeterde onderrigstrategieë toegepas kan word. Die grootste impak op die kwaliteit van onderrig en leer vind juis daaglik daar plaas. Elemente wat 'n invloed op die ontwikkelende skool as organisasie het, sluit byvoorbeeld in die skool se kultuur en identiteit, strategieë vir organisatoriese en kurrikulum-ontwikkeling sowel as die strukture en prosedures wat gevolg word. Verder word tegniese ondersteuning, menslike hulpbronne, leierskap en bestuur met mekaar verbind om sodoende 'n geïntegreerde skoolraamwerk vir organisasie te vorm.

Hierdie vertrekpunt vorm die konseptuele raamwerk vir hierdie studie. Die SOS, as 'n ondersteuningsdiens, vorm deel van die groter geïntegreerde raamwerk wat die kwaliteit van onderrig en leer in die skool beïnvloed. Dié konseptuele raamwerk word in Figuur 2.8 weergegee.

FIGUUR 2.8: KONSEPTUELE RAAMWERK (Gebaseer op Davidoff & Lazarus 2003:17-48)



Soos in Figuur 2.8 aangedui, vorm die IO-beginsel die raamwerk waarbinne die SOS funksioneer. *In hierdie studie verwys die IO na kwaliteitsonderrig binne een onderwysstelsel. Binne hierdie onderwysstelsel ontvang alle leerders ongeag hul waarneembare potensiaal of omstandighede, gelyke regte en volle toegang tot onderrig en leer. Die breër samelewing word ook in hierdie tipe onderwys betrek.*

Die SOS funksioneer ook binne die raamwerk van 'n groter ondersteuningsnetwerk, naamlik die internasionale en nasionale/provinsiale terrein, die distriksvlak, gemeenskap en plaaslike omgewing sowel as die skoolomgewing.

Die konsep “doeltreffendheid” verwys na die mate waarin die SOS aan sy doel voldoen, waaronder hulpverlening en ondersteuning aan opvoeders LLOH en ouers/versorgers, binne IO. Dit word bereik deur effektiewe samestelling van spanlede, werkswyse en prosedures sowel as 'n voldoende infrastruktuur en benutting van hulpbronne.

Om die SOS effektief te laat funksioneer, moet 'n interne beleid rakende die funksionering en hulpverlening aan die LLOH, die opvoeder, sowel as die ouer/versorger daargestel word. “Doel en funksies” omsluit hierdie aspek sowel as identifisering, hulpkoördinerings- en -verlening aan LLOH, opvoeders en ouers/versorgers.

Die SOS word saamgestel uit kundige en ervare kernlede, sowel as tydelike deelnemers na gelang die behoeftes van LLOH, opvoeders of ouers/versorgers. Persoonlike, sowel as interpersoonlike dinamiek tussen deelnemers is altyd teenwoordig. Binne die studie sluit die konsep “samestelling” bogenoemde aspekte in.

In die studie neem “werkswyse en prosedures” binne die georganiseerde SOS-stelsel 'n belangrike plek in. Dit sluit die rol en funksieverdeling onder deelnemers, veral dié van die SOSKO, die toepassing van effektiewe vergaderingsprosedures, kommunikasie tussen deelnemers, besluitnemingstrategieë, verwysingsprosedures, sowel as sporadiese selfevaluering in.

“Hulpverlening” wat deur die SOS aan die LLOH gebied word, is 'n opvolg-hulpverlening of tweedefase-hulpverlening nadat die klasopvoeder reeds strategieë in klasverband sonder sukses toegepas het. Gedurende die tweedefase-hulpverlening word verskeie strategieë gebruik, waaronder die formulering van 'n IOOP, aangepaste kurrikulum, herevaluering en

as laaste uitweg, uitplasing na 'n alternatiewe leeromgewing. Hulpverlening aan opvoeders en ouers/versorgers word ook in die studie omskryf as opleiding, ondersteuning, kommunikasie en samewerkende oplossingstrategieë.

“Infrastruktuur en hulpbronne” verwys na onderrighulpmiddels, roosters, leerstof, vervoer, fondse en administrasie wat nodig is om die SOS effektief te laat funksioneer. Verder word 'n veilige leeromgewing en toegang tot geboue ook onder hierdie terme verstaan.

By die funksionering van die SOS word bogenoemde konsepte nie afsonderlik beskou nie, maar omsluit dit 'n ondersteuningsnetwerk van interafhanklikheid waarin elke aspek mekaar oor en weer beïnvloed en bydra tot die vlak van doeltreffendheid van die SOS.

## **2.6 SLOTOPMERKINGS**

In hierdie hoofstuk is 'n beknopte literatuuroorsig aangebied ten opsigte van IO op internasionale en nasionale vlakke. Daarbenewens is die doel, samestelling, werkswyses, prosedures en hulpverlening deur die SOS aan LLOH, opvoeders en ouers/versorgers bespreek. Die term doeltreffendheid en kriteria vir doeltreffendheid, soos dit in sekere literatuurbronne voorkom, is verder nagevors. Die hoofstuk sluit af met 'n konseptuele raamwerk wat in die studie gebruik is. Die navorsingsontwerp en -metodes wat vir hierdie studie gebruik is, word in Hoofstuk 3 in meer besonderhede beskryf.

---oOo---



## **HOOFSTUK 3 DIE SKOOLONDERSTEUNINGSPAN: NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE**

### **3.1 INLEIDING**

Wanneer navorsing onderneem word, word die navorsingsprobleem as die kern daarvan beskou. Die navorsingsprobleem beklemtoon die noodsaaklikheid om vas te stel hoe doeltreffend die skoolondersteuningspan sy funksie in die onderrig en leer van LLOH, binne die inklusiewe onderwysstelsel vervul.

In dié hoofstuk word die navorsingsprobleem in die vorm van 'n probleemstelling, navorsingsdoelstellings en subvrae aangebied. 'n Gepaste navorsingstrategie en navorsingsontwerp is gekies om die navorsingsvrae aan te spreek. As data-insamelingsmetodes is 'n gestruktureerde vraelys, individuele en fokusgroeponderhoude, dokumentasie sowel as veldnotas gebruik. Hierdie metodes word saam met die ooreenstemmende insamelingsinstrumente bepreek in terme van doelstellings, voorbereidende werk, voordele en nadele. Verder word aangedui hoe vertrouenswaardigheid en betroubaarheid bevorder is deur 'n verskeidenheid van bronne te raadpleeg en uitklaringsgesprekke met beleidmakers en die terugvoer na en vanaf deelnemers. Ten slotte word aandag gegee aan die etiese navorsingsbeginsels wat toegepas is.

### **3.2 NAVORSINGSPROBLEEM EN MOTIVERING VIR DIE STUDIE**

Een van die doelstellings van die skoolpraktyk is om leerders se behoeftes aan te spreek deur 'n leeromgewing te skep waarin die kurrikulum vir elke leerder toeganklik gemaak word en hom toelaat om sy volle potensiaal te bereik (WKOD 2003:3). Om hierdie doelstelling te bereik, moet die skool verseker dat leerders se leer- en ontwikkelingshindernisse voorkom, hanteer (indien dit voorkom) of daarvoor gekompenseer word. In die verlede is hierdie taak merendeels deur die opvoeder hanteer wat LLOH na die hulpdienssentrum verwys het. Na



1994, met die totstandkoming van die nuwe Suid-Afrikaanse paradigma-verskuiwing in die onderwys, moes skole se benadering met betrekking tot die onderwys van LLOH verander.

Tans word al hoe meer verantwoordelikhede op al die betrokkenes in die onderwys geplaas ten opsigte van die LLOH. 'n Ondersteuningstelsel vir die leerder, die opvoeder sowel as ander betrokkenes by leerders se onderrig en leer is daarom belangrik. In hierdie verband behoort die SOS 'n deurslaggewende rol te vervul.

### 3.3 OOGMERK, DOELSTELLINGS EN NAVORSINGSVRAE

Die oorkoepelende oogmerk en navorsingsdoelstelling, soos in Hoofstuk 1 uiteengesit, is om die doeltreffendheid van die SOS in die onderrig en leer van LLOH binne die konteks van IO te verken, te beskryf en te evalueer. Die probleemstelling en kern van die navorsing is soos volg geformuleer:

Hoe doeltreffend vervul die skoolondersteuningspan sy funksie in die onderrig en leer van leerders met leer- en ontwikkelingshindernisse binne die raamwerk van die inklusiewe onderwysstelsel?

Verskeie sub-temas het uit bogenoemde probleemstelling voortgevloei en is aan die hand van die volgende vrae ondersoek in skole waar die SOS reeds geïmplementeer is:

1. In watter mate is die beleidsbepalings vir die funksionering van die SOS doeltreffend geïmplementeer?
2. Hoe doeltreffend vervul die SOS sy rol ten opsigte van ondersteuning van:
  - i) die leerproses en holistiese ontwikkeling van die LLOH
  - ii) die funksionering van die opvoeder in die onderrigsituasie
  - iii) die rol van die ouer.
3. Hoe doeltreffend funksioneer die SOS tans in die inklusiewe onderwysstelsel?

'n Opsomming van die navorsingsvrae met hul gepaardgaande doelwitte volg in Tabel 3.1.



**TABEL 3.1: NAVORSINGSVRAE EN DOELWITTE**

<b>NAVORSINGSVRAE</b>	<b>DOELWITTE</b>
1. In watter mate is die beleidsbepalings vir die funksionering van die SOS geïmplementeer?	Verkenning en beskrywing van die huidige stand van implementering van die beleidsbepalings vir die SOS binne IO vir LLOH.
2. Hoe doeltreffend ondersteun die SOS die leerproses en holistiese ontwikkeling van LLOH?	Verkenning en beskrywing van die proses van ondersteuning aan LLOH deur die SOS binne IO.
3. Hoe doeltreffend ondersteun die SOS die funksionering van opvoeders in die onderrigsituasie?	Verkenning en beskrywing van die beleving deur opvoeders en die proses van ondersteuning aan opvoeders deur die SOS binne IO.
4. Hoe doeltreffend ondersteun die SOS ouers/versorgers van LLOH?	Verkenning en beskrywing van die beleving van ouers/versorgers en die proses van ondersteuning aan ouers/versorgers van LLOH binne IO.
5. Hoe doeltreffend funksioneer die SOS tans binne IO?	Beskrywing en verklaring van die huidige stand van doeltreffendheid van die SOS binne IO.

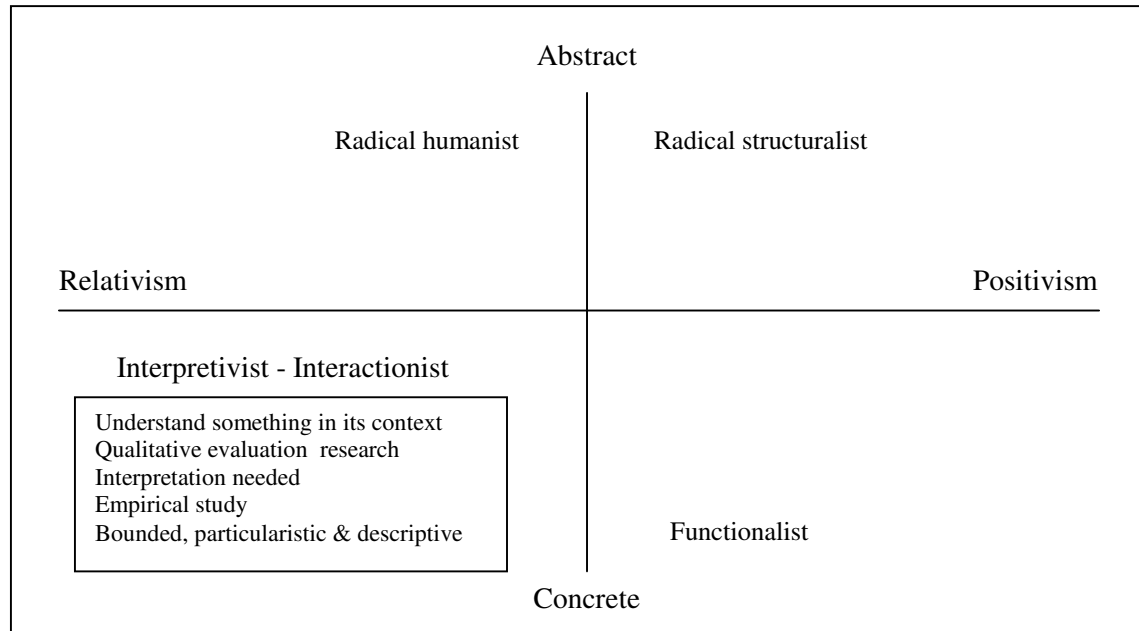
Die evaluering van die doeltreffendheid van die SOS is gedoen aan die hand van data wat ingesamel is ten opsigte van die vyf navorsingsvrae. Doeltreffendheidskriteria wat deur die navorser sowel as deur die deelnemers ontwikkel is, is gebruik om die evaluering te doen.

### **3.4 NAVORSINGSPARADIGMA**

Met die aanvang van hierdie studie, was dit vir die navorser belangrik om duidelikheid te kry oor uit watter hoek die navorsingsprobleem benader moes word. Wanneer navorsing en filosofiese tradisies met mekaar verbind word, word 'n paradigma geskep wat die navorser as denkraamwerk vir sy navorsing gebruik en waardeur die navorsing gerig, beïnvloed en uitgevoer word (Saunders, Lewis & Thornhill 2000; Merriam 1988). Volgens Carr en Kemmis (1986) kan opvoedkundige navorsing drie basiese benaderings aanneem, naamlik positivistiese navorsing, kritiese navorsing en interpretatiewe navorsing. Kennis wat deur middel van positivistiese navorsing ingewin word, word as objektief en kwantitatief beskou, terwyl kritiese navorsing as ideologiese kritiek van mag, voorreg en verdrukking beskou word (Carr & Kemmis, 1986). By die interpretatiewe benadering, wat in hierdie studie gebruik is, staan die navorser egter nie buite die navorsingskonteks nie, maar word hy 'n deelnemer aan die navorsingsproses, met die doel om die navorsingsfenomeen in-diepte te verstaan (Erlandson, Harris, Skipper & Allen 1993; Loiselle & Profetto-McGrath 2004;

Babbie & Mouton 2001). Figuur 3.1 bied 'n voorstelling van hoe die interpretatiewe paradigma van die studie in die veld van die sosiologiese paradigmas voorgestel kan word:

**FIGUUR 3.1: INTERPRETIVISME** (Burrell & Morgan 1979:22, Adendorff 2004:93 gewysig)



De Vos (1998:240) wys verder daarop dat:

*The term 'interpretative' refers to the fact that the aim of (qualitative) research is not to explain human behaviour in terms of universally valid laws or generalisation, but rather to understand and interpret the meanings and intentions that underlie everyday human action.*

Die interpretatiewe paradigma is een van die paradigmas wat in die kwalitatiewe navorsingsbenadering aangetref word. In haar boek *Research at grass roots* bied De Vos (1998:246) 'n vereenvoudigde samevatting van verskillende perspektiewe, navorsingstrategieë en data-insamelingsmetodes soos dit in kwalitatiewe navorsingsparadigmas voorkom. In Tabel 3.2 word slegs die interpretatiewe paradigma weergegee.



**TABEL 3.2: DIE INTERPRETATIEWE PARADIGMA (De Vos:1998:246)**

Paradigm	Ontology	Epistemology	Methodology	Methods of data collection and analysis	Report
Interpretative	Reality can be understood and interpreted but not predicted or controlled	Knowledge arises from observation and interpretation	Ethnomethodology, ethnography and phenomenology	Interpretative inquiry: participant observation and interviewing by the researcher	Description of day-to-day events experienced in the field, or description of feelings.

In hierdie studie het die beleving en ervaring van die deelnemers ten opsigte van die funksionering van die SOS 'n belangrike bron van inligting uitgemaak. Die navorser was primêr die instrument vir beide data-insameling en kritiese data-analise en was betrokke by die “hoekom” en “waarom” van die data. Dit onderskryf die **interpretatiewe paradigma** wat verder as *a process of interpreting or understanding of achieving* “Verstehen” deur Denzin en Lincoln (2000:191) beskryf word.

### 3.5 NAVORSINGSONTWERP

Om vanaf die skep van die navorsingsprobleem tot by die uiteindelijke bevindings van die navorsing te beweeg, het die navorser die navorsingsontwerp as aksieplan gebruik. Tussen die “skep” en die bevindings, het belangrike momente plaasgevind waaronder die data-insameling en data-analise. Deur die logiese ontwikkeling van die navorsingsontwerp, is verseker dat die navorsingsvraag aangespreek is.

In die loop van die studie, moes die navorsingsdoelwitte, wat die navorsingsvraag ondersteun, gedurig die navorsingsontwerp rig. Die gekose navorsingsontwerp het ten doel gehad om vas te stel –

- i) of die beleidsriglyne rakende die SOS vir die onderrig en leer van LLOH binne IO doeltreffend geïmplementeer is.
- ii) of die teikengroepe, naamlik LLOH, opvoeders en ouers van LLOH se onderrig en leerbehoefte doeltreffend deur die SOS ondersteun is.
- iii) hoe doeltreffend die SOS vir die doel waarvoor dit ontwerp is, geïmplementeer is. Hier is ook na die doeltreffendheid van die intervensies verwys (vgl Mouton 2001:158).



As navorsingsontwerp vir hierdie studie is 'n kwalitatiewe evalueringontwerp gebruik (vgl Denzin & Lincoln 1998). Vyf duidelike fases het gedurende die navorsingsproses plaasgevind, elk met sy eie doelwit; data-insamelings-metodes; data-insamelingsinstrumente; data-bronne; datum van implementering van metode; geldigheid; betroubaarheid; vertrouenswaardigheid en etiese oorwegings. Elke fase met sy afsonderlike onderafdelings word in par 3.8.1 in meer besonderhede bespreek. Tabel 3.3 bied 'n opsomming van die navorsingsontwerp.

**TABEL 3.3: DIE NAVORSINGSONTWERP**

KWALITATIEWE EVALUERINGSONTWERP					
	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5
Doelwit	i) Toestemming om navorsing in Wes-Kaap te onderneem ii) Loodsstudie	Seleksie van vyf funksionerende SOS'e	Verkenning van SOS'e en verwagtings van: i) Fokusgroep-deelnemers ii) Opvoeders iii) Ouers	i) Data-analise ii) Opstel van: - verbande/patrone tussen konsepte - temas - evalueringskriteria iii) Interpretasie	i) Bevindings ii) Opstel van konseptuele raamwerk
Data-insamelings-metodes	<b>Kontak met:</b> i) Betrokke persone in WKOD ii) Loodsstudie-skool in Gauteng	i) Dokumente ii) Veldnotas iii) Verslae iv) Gestruktureerde vraelys	i) <b>Onderhoude:</b> Semi-gestruktureerd: oop-einde vrae: - individueel - fokusgroep Veldnotas ii) <b>Uitklaringsgesprekke:</b> - deelnemers - moderator - waarnemer	i) Totaal van vorige data-insamelings ii) Kritiese refleksie van data	Digte beskrywing van navorsingsbevindings
Data-insamelings-instrumente	i) Briewe (e-posse) ii) Telefoonoproepe iii) Loodsstudie:Vraelys	i) Dokumente ii) Veldnotas iii) Verslae iv) Vraelys v) Skool-inligting vi) SOS-inligting	i) Veldnotas ii) Kasset-opnames van onderhoude iii) Video-opnames van fokusgroeponderhoude	i) <b>Uitklaringsgesprekke:</b> - deelnemers - beleidsbepalers - nie-deelnemende waarnemer - sub-moderatore - spesialiste ii) <b>Vergelyk met toepaslike literatuurbronne</b>	Digte beskrywing van navorsingsbevindings
Databronne	i) Direkteur: LSEN-skole (WKOD)	i) Dokumente ii) Veldnotas	i) <b>Individueel:</b> - 5 SOSKO's	i) Beleidsdokumente ii) Dokumente	Kriteria vir doeltreffendheids-bevindings

<b>KWALITATIEWE EVALUERINGSONTWERP</b>					
	<b>Fase 1</b>	<b>Fase 2</b>	<b>Fase 3</b>	<b>Fase 4</b>	<b>Fase 5</b>
	ii) WKOD - OBOS iii) Loodsstudie-skool Gauteng	iii) Verslae iv) SOSKO van geselekteerde skole	- 3 Ouers ii) <b>Fokusgroepe:</b> - 5 SOS-lede-groepe - 4 LLOH-opvoedersgroepe iii) Onafhanklike waarnemer (skriba) iv) Navorsers	iii) Verslae iv) Veldnotas v) Opsomming van vraelyste vi) Getranskribeerde data vii) Deelnemers viii) Navorsers ix) Onafhanklike waarnemer x) Sub-moderatore xi) Spesialiste	
Data-analise	Tabulering van data	Tabulering en inhouds-ontleding van data	Transkribering van data	i) Kodering ii) Kategorisering iii) Tipologie	i) Verdere ontwikkeling van konseptuele raamwerk ii) Beskrywende statistiek
Wanneer plaasgevind	Januarie - April 2005	Mei 2005	<b>Onderhoude:</b> 2 Mei - 12 Mei 2005  <b>Transkripsie</b> Mei 2005-Februarie 2006	Februarie – Junie 2006	Julie 2006- Februarie 2007
Geldigheid, betroubaarheid en vertrouenswaardigheid	<b>Toetskontrole met:</b> i) OBOS ii) SOSKO's van loodsstudie-skool iii) Objektiviteit	i) Inhoudsgeldigheid van meetinstrumente ii) Objektiviteit iii) Toetskontrole met SOSKO's	i) Voldoende betrokkenheid ii) Verskeidenheid databronne, metodes en resultate iii) Groepsbespreking iv) Terugvoer aan deelnemers v) Seleksie van inligtingsbronne	i) Toetskontrole en terugvoer aan: - Deelnemers - Onafhanklike waarnemer - Paneel van deskundiges ii) Kristalising	Toepassing van geloofwaardigheid
Etiese oorwegings	i) Ingeligte toestemming ii) Vertroulikheid iii) Vrywillige deelname	i) Ingeligte toestemming ii) Vertroulikheid iii) Vrywillige deelname	i) Ingeligte toestemming ii) Vertroulikheid iii) Vrywillige deelname	i) Literatuurbron-erkenning ii) Bevindings aan paneel voorgehou	Eerlike rapportering



### **3.5.1 DIE ROL VAN DIE NAVORSER**

Die navorsers het tydens die studie verskeie rolle vervul. Die hoofrol was dié van onderhoudvoerder waartydens effektiewe luistervaardighede 'n groot rol gespeel het. Gedurende hierdie fase is veral klem gelê op die vertrouensverhouding wat tussen die onderhoudvoerder en die deelnemers geskep moes word, sodat deelnemers vrymoedig hul ervarings van die doeltreffendheid van die SOS met die navorsers kon deel. Semi-gestruktureerde vrae is gevra om die nodige reaksies by die deelnemers te ontlok.

Die navorsers het ook die rol van transkribeerder en analiseerder ingeneem. Onderhoude is verbatim getranskribeer waarna die data deur middel van tema-analise, geanaliseer is. Hierdie proses word breedvoerig in 3.8.4 beskryf. Die navorsers was ook verantwoordelik om die resultate van die studie te integreer en die bevindings aan te bied.

In die loop van die navorsingsproses is die resultate weer as terugvoer aan die deelnemers verskaf waarna verdere insette verwerk is. Kontak met die deelnemers is deur middel van opvolg-telefoongesprekke en skriftelike korrespondensie gehou. Deelnemers is aangemoedig om die navorsers te kontak indien daar enige onduidelikhede was. Hierdie terugvoering aan die deelnemers ondersteun dan ook Creswell (2002:525) en Ezzy (2002:68) se uitgangspunt van samewerking en toetsing van interpretasies met deelnemers.

### **3.5.2 DIE ROL VAN DIE NIE-DEELNEMENDE WAARNEMER**

Die navorsers het tydens die fokusgroeponderhoude 'n nie-deelnemende waarnemer wat as assistent-moderator opgetree het, gevra om haar by te staan. Die nie-deelnemende waarnemer is 'n senior lektrise, verbonde aan 'n bekende universiteit en wat reeds haar doktorsgraad verwerf het. Die ondersteunende rol van die nie-deelnemende waarnemer het behels dat sy 'n oog moes hou oor die klankband- en video-opnames en die veldnotas moes opstel. Laasgenoemde moes die volgorde van deelnemers se bydraes en aspekte wat hulle as belangrik beskou het, noteer. Verder moes die veldnotas ook enige steurings en/of onderbrekings aandui (vgl Bylaag C.5). Na afloop van die fokusgroeponderhoude kon die navorsers haar intuïtiewe waarnemings en indrukke met dié van die nie-waarnemende deelnemer vergelyk. Nadat die fokusgroeponderhoude getranskribeer is (vgl Bylaag D.6), is die volledige transkripsie, oudiobande en veldnotas aan die nie-deelnemende waarnemer



voorgelê vir validering (vgl Bylaag D 8). Die volledigheid en akkuraatheid van die transkripsies is gekontroleer en skriftelik bevestig (Bylaag D.4).

### 3.5.3 PLEK VAN NAVORSING

Die navorsing is onderneem in vyf geselekteerde primêre skole wat aan die insluitingskriteria voldoen het (vgl Bylaag C.2). Die skole is geleë binne die OBOS metropool Noord van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement. 'n Meer gedetailleerde beskrywing van die plek van navorsing word in 4.2.1 gevind.

## 3.6 NAVORSINGSMETODOLOGIE

### 3.6.1 NAVORSINGSPROSES

Die verloop of proses van die navorsing het in vyf fases plaasgevind. Hierdie vyf fases word afsonderlik verder in 3.6.1.1 tot 3.6.1.5 bespreek. Fase 1 is eers afgehandel voordat Fases 2 tot 5 'n aanvang geneem het. 'n Uiteensetting van die verskillende navorsingsfases verskyn in Tabel 3.4.

**TABEL 3.4: UITEENSETTING VAN DIE NAVORSINGSFASES**

FASE 1	Toestemming en seleksie van vyf funksionerende SOS'e in vyf geselekteerde skole in die Wes-Kaap. Loodsstudie in Gauteng.
FASE 2	Verkenning en beskrywing van die agtergrond van funksionerende SOS'e binne vyf geselekteerde skole.
FASE 3	Verkenning en beskrywing van funksionerende SOS'e en verwagtings by deelnemers oor SOS'e se doeltreffendheid.
FASE 4	Beskrywing en verklaring van SOS'e se doeltreffendheid deur middel van evalueringskriteria.
FASE 5	Digte beskrywing van navorsingsbevindings en finalisering van konseptuele raamwerk.

### **3.6.1.1 FASE 1: Toestemming vir navorsingsprojek en seleksie van deelnemers:**

#### **Loodsstudie**

Die verkryging van toestemming om die studie op die navorsingsterrein te onderneem sowel as toestemming van die deelnemers, is deur die navorser as die beginpunt van die navorsingsproses beskou. Dit word tereg as een van die belangrikste etiese beginsels in navorsing beskou.

#### **(i) Data-insameling**

Gedurende Fase 1 is kontak gemaak met die hoofkantoor van die WKOD om toestemming te kry om die studie in die Wes-Kaap te onderneem (vgl Bylae B.2a; B.2b). Deur middel van die betrokke persone in die OBOS is die fokus van die studie, wat betref die navorsingsterrein en deelnemers, aangespreek. Deur gebruik te maak van die insluitingskriteria (sien Bylaag C.2), is vyf primêre skole deur die OBOS geïdentifiseer. Die insluitingkriteria het die volgende behels

1. Die skool moet 'n primêre skool wees.
2. Die skool moet IO volgens die beleidsdokumente beoefen.
3. Daar moet tans 'n redelike persentasie LLOH in die skool teenwoordig wees.
4. 'n SOS moet reeds geïmplementeer wees en verkieslik al 'n minimum van twee jaar aktief funksioneer.
5. Indien moontlik moet die vyf skole in verskillende omgewings gesetel wees, bv.
  - Plattelandse omgewing.
  - Stadsomgewing – hoë inkomstegroep.
  - Stadsomgewing – lae inkomstegroep.
  - Skool met 'n koshuis.
  - Voorstedelike omgewing.

Die vyf primêre skole wat deur die OBOS geïdentifiseer is, word in Tabel 3.5 weergegee:



**TABEL 3.5: GESELEKTEERDE SKOLE VOLGENS INSLUITINGSKRITERIA**

Skool	Tipe	Omgewing	Taal	Ekonomiese agtergrond
Skool 1	Gr 1 – Gr 7	Plattelands/koshuis	Afrikaans	Lae inkomstegroep
Skool 2	Gr 4 – Gr 7	Stad/koshuis	Afrikaans/Engels	Hoë inkomstegroep
Skool 3	Gr 1 – Gr 7	Stad	Engels	Gemiddelde inkomstegroep
Skool 4	Gr 1 – Gr 7	Voorstedelik	Afrikaans	Lae inkomstegroep
Skool 5	Gr 4 – Gr 7	Voorstedelik	Afrikaans	Lae inkomstegroep

Telefoniese sowel as e-pos kontak is met die vyf geselekteerde skole gemaak. Aan elke skoolhoof is die volgende inligting deurgestuurd: die doel van die navorsing, die kontakpersone by WKOD-Hoofkantoor en OBOS sowel as die departementele toestemmingsbrief (vgl Bylae B.2a; B.2b). Elke skoolhoof het toestemming tot toegang verleen en 'n skakelpersoon aangewys om met die data-insamelingsreëlings by die spesifieke skool te help (vgl Bylae B.3; B.4). Besoekdatums, toegang tot beskikbare beleids- en interne dokumente, identifisering van deelnemers vir individuele en fokusgroeponderhoude sowel as geskikte lokale, is met die kontakpersoon bespreek. Daar is veral klem gelê op die feit dat die navorsing nie die daaglikse onderrigskedule in die skole moes ontwrig nie.

Gedurende Fase 1 is 'n loodsstudie in 'n primêre skool in Gauteng onderneem. Toestemming vir die loodsstudie is by die Gautengse Onderwysdepartement verkry (vgl Bylae B.1a; B.1b). Hierdie skool het aan die insluitingskriteria voldoen. Deelnemers moes skriftelik toestemming verleen vir deelname aan die loodsstudie (vgl Bylae B.5; B.6). Die gestruktureerde vraelys wat vir die navorsing in die vyf geselekteerde skole opgestel is, is in die loodsstudie gebruik. Die vraelys is gebaseer op inligting oor die skoolagtergrond en funksionerende SOS (vgl Bylae C.3; C.4). Verder is die vraelys ook in Engels vertaal. Tydens die loodsstudie kon daar vasgestel word of die vraelys aan die doel waarvoor dit opgestel is, voldoen. Daar is ook bepaal hoe lank dit neem om die vraelys te voltooi, of die inligting wat gevra is geredelik beskikbaar was en of enige vrae onduidelik of dubbelsinnig gestel is. Die deelnemers wat aan die loodsstudie deelgeneem het, het in hul terugvoer positief gereageer en bevestig dat die vraelys in beide tale aanvaarbaar, duidelik verstaanbaar en nie te lank was nie (vgl Bylaag C.1). Tydens die loodsstudie is een individuele onderhoud met die SOSKO en een fokusgroeponderhoud met twee opvoeders gevoer. Daar is gepoog

om sover moontlik die onderhoudsproses te volg soos wat dit later in die vyf geselekteerde skole gevolg sou word. Na terugvoering vanaf die loodsstudie-deelnemers en self-evaluering, is bevind dat die data-insamelingsinstrumente sowel as die data-insamelingsmetodes die gewensde resultate opgelewer het.

### **3.6.1.2 FASE 2: Verkenning en beskrywing van die navorsingsterrein**

Inligting oor die agtergrond van die skole en die funksionerende SOS'e is in die vorm van woorde sowel as numeries genoteer. Hierdie data is gedurende Fase 2 as kwalitatiewe data hanteer.

#### **(i) Data-insameling**

Tydens Fase 2 van die studie, is die vyf reeds funksionerende SOS'e aan die hand van 'n gestruktureerde vraelys verken (vgl Bylaag C.4). Hierdie vraelys is reeds in Fase 1 tydens die loodsstudie getoets. Die nodige data is numeries sowel as woordeliks van aard. Geen statistiese toetsing van die data is onderneem nie aangesien hierdie deel van die studie nie verklarend van aard is nie, maar wel verkennend en beskrywend.

'n Begeleidingsbrief met die agtergrond van die studie, die vertroulikheid van die data, die versekering van geheimhouding van die identiteit van die deelnemers, asook die vraelys, is aan die hoofde van die vyf skole gestuur (vgl Bylae B.3; C.3 en C.4).

Die volgende items is in die gestruktureerde vraelys ingesluit:

#### **Afdeling A: Agtergrond van skool**

- Ligging, grootte, ekonomiese profiel van die skool
- Navolging van die IO-model al dan nie
- Akkommodering van LLOH
- Bestaansjare van die funksionerende SOS
- Besit van beleidsdokumentasie betreffende samestelling, rol en werkswyse van 'n SOS



## **Afdeling B: Agtergrond van skoolondersteuningspan**

- Samestelling van SOS
- Rol van SOS
- Werkswyse van SOS

Gedurende die eerste besoek, is die vraelys aan die SOSKO's van die vyf geselekteerde skole uitgedeel. Die doel van die navorsing, vrywillige deelname en die beskerming van identiteit is aan elke deelnemer verduidelik. Nadat skriftelike toestemming van die deelnemers verkry is (vgl Bylae B.5; B.6), het die betrokke SOSKO die vraelys (vgl Bylae C.3; C.4) ingevul en dit dieselfde dag aan die navorser terugbesorg.

Tydens Fase 2 was die interne SOS-dokumente, lêers en verslae tot die beskikking van die navorser gestel. Veldnotas is uit dié data opgestel.

### **(ii) Data-ontleding**

Data wat gedurende Fase 2 ingesamel is, was verkennend en beskrywend van aard. Die veldnotas wat opgestel is, is ontleed en die bevindings is in die vorm van opsommende statistiektabelle, sowel as woordbeskrywings weergegee. Alle onduidelikhede is met die betrokke SOSKO uitgeklaar. Kodes is vir elke geselekteerde skool gegee wat alle latere data-kodering vergemaklik het. Hierdie data is tydens Fase 4 met ander data geïnkorporeer om 'n in-diepte beskrywing van die doeltreffendheid van die SOS'e te kon weergee.

### **(iii) Deelnemers**

Die deelnemers tydens Fase 1 was die SOSKO's van die vyf geselekteerde skole. In Tabel 3.6 word die profiele van die SOSKO's weergegee.

**TABEL 3.6: PROFIEL VAN SOSKO'S**

<b>Geïdentifiseerde skool</b>	<b>SOSKO: pos by skool</b>
Skool 1	Leerondersteuner: werksaam by twee skole
Skool 2	Opvoeder: Graad 7
Skool 3	Leerondersteuner: werksaam by een skool



Skool 4	Leerondersteuner: werksaam by een skool
Skool 5	Leerondersteuner: werksaam by twee skole

### **3.6.1.3 FASE 3: Verkenning en beskrywing van funksionerende SOS'e en verwagtings van deelnemers**

Beleidsdokumente gee duidelike riglyne oor hoe 'n SOS behoort te funksioneer. Elke skool kan as 'n inrigting met 'n unieke karakter, omgewing en leerderbevolking gesien word. Derhalwe beleef die betrokke persone die funksionering van die SOS ook verskillend wat weer hul raamwerk oor die doeltreffendheid van die SOS kan beïnvloed.

#### **(i) Data-insameling**

Die doeltreffendheid van die SOS lê op die vlak van spesifieke riglyne sowel as op die vlak van menslike ervaring en kan dus ten beste deur die individue self verwoord word. Verskeie nuanses van indrukke, ervarings en verwagtings bestaan vanuit die waardegebode, histories-sosiale en konteksgebode aard van die navorsingsterrein (Denzin & Lincoln 2000). Daarom het die navorser op 'n kwalitatiewe benadering besluit en individuele sowel as fokusgroeponderhoude gevoer met verskillende groepe persone wat by die funksionering van die SOS betrokke is (vgl Krueger 1994; Cronjé 1997:41-59).

Onderhoude word gesien as gesprekke tussen mense om mekaar beter te verstaan.

Navorsingsonderhoude is dus spesifieke gesprekke tussen die navorser en deelnemers waartydens op bepaalde temas in die deelnemer se leefwêreld gefokus word. Die navorser interpreteer die inligting en gee daaraan betekenis (Kvale 1996:29-31). In hierdie studie was onderhoudvoering een van die belangrikste data-insamelingsmetodes wat gebruik is.

Voordat enige individuele of fokusgroeponderhoude plaasgevind het, het die navorser die doel van die studie, die vrywillige deelname, beskerming van identiteit en die gebruik van kasset- en video-opnames aan die deelnemers verduidelik. Skriftelike toestemming is daarna van elke deelnemer verkry (vgl Bylae B.5; B.6). Semi-gestruktureerde individuele en fokusgroep-onderhoude is by elk van die geselekteerde skole gevoer (vgl Bylae D.2; D.3). Die individuele onderhoude is gevoer met die SOSKO en 'n ouer van 'n LLOH, terwyl die fokusgroepe uit SOS-lede en opvoeders van LLOH respektiewelik bestaan het. By skole waar

al die opvoeders lede van die SOS was, is slegs een fokusgroeponderhoud gevoer. Die getal lede van die fokusgroepe het gewissel van twee tot vier (vgl 5.5.2, beperkings van die studie). Volledige agtergrondsinsigting van die deelnemers aan hierdie studie word in 4.2.2 verskaf.

Fokusgroeponderhoude word beskou as 'n sosiaal georiënteerde navorsingsprosedure wat soepel genoeg is om onvoorsiene kwessies wat vir deelnemers belangrik is maar waaraan die navorser nie gedink het nie, te verken. Die individuele sowel as die fokusgroeponderhoude het vooraf noukeurige beplanning vereis. 'n Driedimensionele ruimtelike narratiewe vraagstruktuur is gedurende die individuele en fokusgroeponderhoude gebruik. Creswell (2002:530) bewoord só 'n struktuur as –

*... a consideration of the past that is remembered, the present relating to experiences of an event, and the future, looking forward to possible experiences.*

Hiermee is daar gelet op die deelnemers se innerlike gevoelens, hoop, onderlinge verwagtings en reaksies sowel as op hul uiterlike sosiale interaksie wat betref hul aannames, opvattinge en bedoelings. Hul verwagtings oor die toekoms is ook verteenwoordig. Op dié wyse kon in-diepte-data ingesamel word.

Tydens Fase 1 is daar reeds aandag geskenk aan die samestelling van die fokusgroepe. Die doel hiervan was om sover moontlik 'n maksimale verskeidenheid van ervarings en sienings in die verskillende onderwysomgewings te verkry. Die aanvanklike samestelling het egter nie in Fase 3 in die praktyk gerealiseer nie aangesien sommige deelnemers logistieke probleme ondervind het. Fokusgroepsamestellings moes dus deur die navorser aangepas word.

'n Totaal van agt fokusgroep- en tien individuele onderhoude is gevoer om voorsiening te maak vir verskille wat betref die vlak van deelname en aard van insigting. Daar is aandag geskenk aan die tegniese vereistes vir die woordelike datavaslegging wat betref bandmasjiene, mikrofone en video-masjiene. Om voorsiening te maak vir onvoorsiene tegniese probleme, het die nie-deelnemende waarnemer deurgaans veldnotas gemaak (vgl 3.5.2).

Na agt fokusgroep- en tien individuele onderhoude het die data-insameling 'n punt bereik waar reëlmatigheid na vore gekom het en ekstreme uitvalle duidelik opgemerk kon word. Die navorser het besef dat die data-insameling 'n versadigingspunt bereik het. Verdere data-

insameling sou nie meer kon bydra tot die oplossing van die probleem nie (vgl Lincoln & Guba 1985:350).

## (ii) **Data-ontleding**

Die eerste stap na die onderhoude, was om die data in só 'n formaat te transkribeer dat dit gebruik sou kon word om te interpreteer en betekenis daaraan te gee. Kvale (1996:166) wys daarop dat transkripsies nie kopieë van 'n bepaalde oorspronklike realiteit is nie, maar eerder interpretatiewe konstruksies of abstraksies. Om 'n vollediger beeld van die data te kry, het die navorser self die transkripsies gedoen, aangesien sy as kwalitatiewe navorser deel van die proses van onderhoudvoering was. Dit het bygedra tot 'n totale vertrouwdheid met die data.

Die data is verbatim getranskribeer in 'n formaat van “spreker-beurt-eenhede”. Die gesprekke is in opeenvolgende nommer-eenhede verdeel vir elke spreekbeurt van die navorser en deelnemer(s). Bylae D.5 en D.6 verteenwoordig verbatim getranskribeerde voorbeelde.

### **3.6.1.4 FASE 4: Data-analise en evaluering**

In hierdie fase is die analisering van al die data, waaronder veldnotas, transkripsies van onderhoude sowel as tabel-ontledings van dokumente en verslae, in drie stappe onderneem. Hierdie stappe behels oop kodering, aksiale kodering en selektiewe kodering.

#### (i) **Oop kodering**

Oop kodering behels die identifisering, benoeming, kategorisering en beskrywing van verskynsels soos dit in die data na vore gekom het (Loiselle *et al* 2004:392; Struwig & Stead 2001:169; Ezzy 2002:91-92). Alle data is deur die navorser deurgelees waarna 'n gedetailleerde mikro-analise van die data gemaak is om antwoorde op die vrae: “Waaroor gaan dit hier?” of “Waarna word verwys?” te vind. Hierdeur is aanvanklike konsepte wat prominent in al die data voorgekom het, geïdentifiseer en in 'n tabel opgeteken (vgl Bylaag D.5). Om ooreenstemmende konsepte onder dieselfde konsepnaam te sorteer is die verskillende databronne met mekaar vergelyk waarna die konsepte in hoër-orde kategorieë gegroepeer is.





## **(ii) Aksiale kodering**

Aksiale kodering word gedoen om die data wat tydens oop kodering en mikro-analise verdeel is, weer tot 'n geheel saam te voeg. Dieselfde kategorieë word op grond van eienskappe en dimensies met subkategorieë verbind sodat 'n meer volledige beeld aangaande die verskynsel daargestel kan word (Strauss & Corbin 1998:124). Interaksie, onderlinge verwantskappe, omstandighede, kontekste en gevolge tussen kategorieë is geanaliseer, waarna nege temas en een-en-sestig subtemas na vore getree het. In hierdie fase van analisering, is die temas en die ooreenstemmende data met verskillende kleurpenne onderstreep om data-identifikasie visueel te vergemaklik (vgl Bylaag D.6). Toepaslike notas is in die kantlyn aangebring. Hierna is die temas en subtemas vertikaal getabuleer en die individuele sowel as die fokusgroepdeelnemers volgens kodes horisontaal geplaas. Indien 'n spesifieke tema of subtema deur 'n deelnemer aangespreek is, is dit sowel as die deelnemer se kode en spreekbeurtnommer op die tabel met die ooreenstemmende kleurpotlood aangeteken. Belangrike opinies en idees is aangeteken sodat die data so ryk as moontlik behoue kon bly.

## **(iii) Selektiewe kodering**

Selektiewe kodering, die laaste stap van die data-analiseproses, behels die integrasie van die vernaamste temas om sodoende die kerntemas te identifiseer. In hierdie stap is vyf kerntemas en twee-en-twintig subtemas geïdentifiseer (vgl Tabel 4.5). Die kerntemas fokus spesifiek op die doeltreffendheid van die SOS in onderrig en leer. Dit is in dieselfde formaat aangebied as in die aksiale fase sodat dit moontlik kon wees om die slotsom in tabelvorm te kon sien. Ter wille van eenvoudige verwysing, is die eenheidsnommers ook bygevoeg.

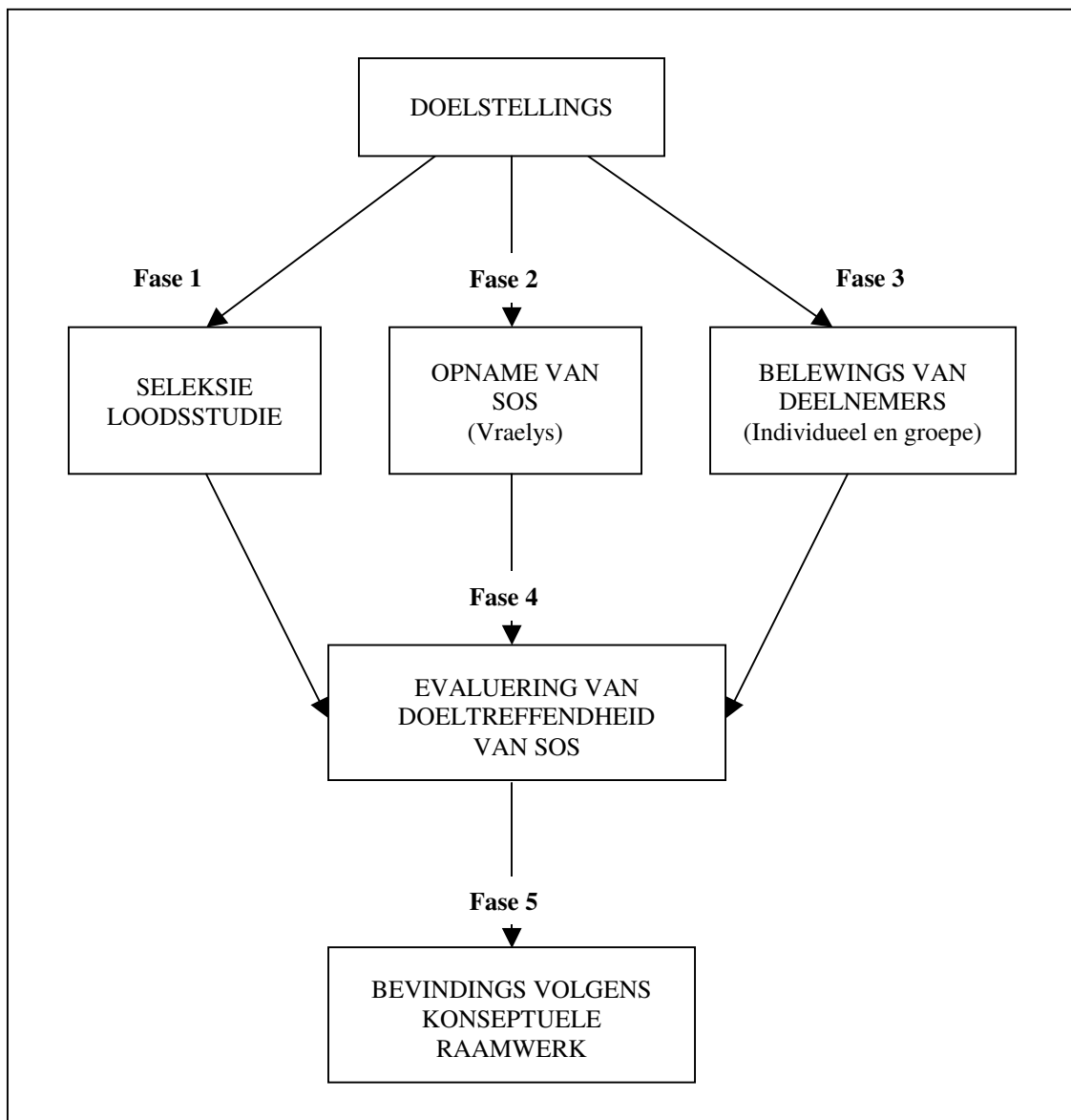
Die resultate van die tema-analises is verder geïnterpreteer deur 'n finale-vlak analise uit te voer. Opvolggesprekke is telefonies en per e-pos met die deelnemers oor die resultate gevoer en alle onduidelikhede is uitgeklaar. Nuwe inligting is in aanmerking geneem en in die finale data-analise bygewerk. Uitklaringsgesprekke met die nie-deelnemende waarnemer, spesialis en moderator is met gereelde tussenposes gehou. Kristallasie en tipologie is in hierdie fase toegepas.

Die doeltreffendheid van die SOS is uiteindelik geëvalueer aan die hand van kriteria wat vir dié doel ontwikkel is (vgl 4.7). Dit word saam met die resultate van die tema-analise in Hoofstuk 4 beskryf.

### 3.6.1.5 FASE 5: Bevindings en konseptuele raamwerk

In Fase 5 is die temas en subtemas wat tydens die data-analise geïdentifiseer is, geïnterpreteer en aan die hand van die nuut ontwerpte kriteria geëvalueer. Die bevindings is in digte beskrywing verklaar en in 'n kontekstuele raamwerk weergegee (vgl 5.2; 5.3). Opsommend bied Figuur 3.2 'n skematiese voorstelling van die onderhawige navorsingsproses.

**FIGUUR 3.2: SKEMATIESE VOORSTELLING VAN DIE NAVORSINGSPROSES**



### 3.7 NAVORSINGSTRATEGIEË EN BEVINDINGS

Gedurende die studie is navorsingstrategieë beskou soos deur Denzin en Lincoln (2000:22):

*A strategy of inquiry comprises a bundle of skills, assumptions and practices that the researcher employs as he moves from paradigm to the empirical world. Research strategies put paradigms of interpretation into motion. Research strategies also connect the research to specific methods of collecting and analysing empirical material.*

Die kwalitatiewe navorsingstrategieë realiseer in hierdie studie deurdat die interpretasie van ongestruktureerde data gelei het tot die identifisering van nuwe konsepte, patrone en temas. Die verwagtings van die deelnemers het verskeie subjektiewe dimensies en nuanses tot die data toegevoeg. Die kwalitatiewe metodes kan die idees, belewenisse en verwagtings van die deelnemers betreffende die fenomeen vanuit 'n emiese perspektief (insiders point of view), in 'n spesifieke konteks beskryf (vgl Holloway & Wheeler 1996:4). Die deelnemers het dan ook elk 'n unieke belewenis en verwagting ten opsigte van die doeltreffendheid van die SOS geopenbaar. Die strategieë en benaderings wat in hierdie studie gevolg is, is dus kontekstueel, verkennend, beskrywend en kwalitatief-evaluerend van aard.

#### 3.7.1 KONTEKSTUEEL

Neuman (2000:146) vestig die aandag daarop dat 'n kontekstuele studie se bevindings slegs binne die tydruimtelike en waardekonteks geldig is. Toegepas op hierdie studie beteken dit dat die bevindings slegs geldig is in die skool-omgewing waar die betrokke SOS in 'n bepaalde tydsraamwerk gefunksioneer het. Dit het dus die SOS se doeltreffendheid in die paar geïdentifiseerde skole geëvalueer. Die resultate van hierdie evaluering kan dus nie as universeel geldend beskou word nie. Verder blyk dit dat die kriteria aan die hand waarvan die doeltreffendheid van die SOS geëvalueer is, deur die deelnemers beïnvloed is. Dit onderskryf verder die aanname dat die studie kontekstueel van aard is en nie veralgemeen kan word nie. Dit is dus eerder 'n in-diepte beskrywing van die doeltreffendheid van die SOS in die vyf geselekteerde skole.

Die deelnemers aan die studie kan beskou word as 'n verteenwoordigende groep aangesien almal betrokke is by die onderrig en leer van LLOH (vgl Bylaag C.2). Tog is daar duidelike

diversiteit sigbaar weens hulle verskillende kulturele, psigiese, opvoedkundige, taal- en godsdiens-agtergronde. Ook is die vyf skole in verskillende omgewings met verskillende ekonomiese agtergronde geleë (vgl 4.2.1; Figuur 4.1). Hierdie faktore is tydens die data-analise en interpretasie in aanmerking geneem.

### **3.7.2 VERKENNEND**

Die verkennende aard van hierdie studie is daarin geleë dat daar tans slegs 'n beperkte mate van navorsing in Suid-Afrika beskikbaar is oor die doeltreffendheid van die SOS binne die raamwerk van IO. Die verkenning is gedoen op grond van die SOS se verantwoordelikhede soos omskryf in toepaslike beleidsdokumente (vgl DNE 2006; 2002; 2005a). Die verkenning van die doeltreffendheid van die SOS het op die volgende terreine plaasgevind:

- Die implementering van die beleidsbepalings ten opsigte van funksionering.
- Die ondersteuning van die leerproses en holistiese ontwikkeling van LLOH binne die IO-situasie.
- Die ondersteuning deur die OOS by die funksionering van die LLOH-opvoeder binne die inklusiewe onderrigsituasie.
- Die ondersteuning van die ouers van LLOH.
- Die huidige funksionering van die SOS binne die IO-stelsel.

Die navorsing het 'n aanvang geneem sonder dat 'n uitgebreide literatuurstudie eers gedoen is. Die navorser het wel haar paradigmatische standpunte betreffende die studie gestel, aangesien geen navorsing in 'n "lugleegte" plaasvind nie. Daar is gepoog om die data soos dit van die databron verkry is, te ontleed en te integreer, waarna konsepte geïdentifiseer en verbande, samehange en/of patrone tussen die konsepte aangetoon is. Verder is 'n deurlopende literatuurstudie wel gedoen om verdere moontlike verbande, samehange en/of patrone tussen konsepte verder toe te lig en die logiese argumentasie te versterk.

### **3.7.3 BESKRYWEND**

In hierdie studie is die funksionering sowel as die "huidige" stand van implementering van die SOS binne die vyf geselekteerde skole in diepte beskryf (vgl 4.5). Die begrip "huidige" verwys in hierdie verband na die spesifieke tydperk waartydens die navorsing onderneem is.

Volgens Babbie (1998:100) en Baker (1994) val verkennende en beskrywende studies dikwels in hierdie kategorie (Baker 1994:106).

*... In a cross-sectional study, whatever is being observed at a single point in time, as if a section of time were being cut out for observation ...*

Beskrywende statistieke en aanhalings uit die getranskribeerde data het die ondersoek na die doeltreffendheid van die SOS verder toegelig (Polit & Hungler 1993:175; Mouton & Marais 1992:46). Daarmee is gepoog om 'n digte, in-diepte beskrywing van die data-analise, -interpretasie en bevindings weer te gee.

#### **3.7.4 Kwalitatief-evaluerend**

Aangesien die doel van die studie was om mense (deelnemers) se persepsies, waarnemings, begrip en beleving van 'n spesifieke situasie in diepte te verken, te beskryf, te verklaar en te evalueer, is 'n kwalitatiewe evalueringsbenadering gevolg. Daarmee is die kwaliteit benadruk van daardie prosesse en betekenis wat nie eksperimenteel gemeet kan word in terme van kwantiteit, getalle, intensiteit en frekwensies nie (Denzin & Lincoln 2000; Leedy & Ormrod 2001; Rice & Ezzy 2000).

Met die kwalitatiewe navorsingsbenadering het die navorser gepoog om die realiteit te verstaan en kwalitatief te evalueer deur die betekenis te ontdek wat persone aan hul ervarings in 'n spesifieke situasie gee. Navorsingsvrae in kwalitatiewe navorsing begin ook gewoonlik met 'n "Hoe?" of 'n "Wat"-vraag soos in die geval van hierdie studie. Aangesien die navorser deel van die navorsing was en in interaksie met die deelnemers verkeer het, het daar 'n mate van subjektiwiteit na vore getree. Daar is ook gepoog om begrip vir die unieke, dinamiese en holistiese aard van die mens in interaksie met sy sosio-historiese omgewing te verkry en begrip vir menslike emosies en verwagtings te bevorder (Burns & Grove 2003:357-358). Verder is hierdie studie gebaseer op die kwalitatiewe uitgangspunt dat individue in die beste posisie is om situasies en gevoelens in hul eie woorde te beskryf (Holloway & Wheeler 1996:4). Hierdie uitgangspunt het die keuse van die data-insamelingsmetodes in hierdie studie gerig.



De Vos (1998), Neuman (2000) en Denzin & Lincoln (2000) bespreek die eienskappe van kwalitatiewe navorsing. 'n Aangepaste opsomming van die mees algemene kenmerke daarvan word in Tabel 3.7 gevind. Die onderhawige studie word daarmee vergelyk.

**TABEL 3.7: EIENSKAPPE VAN KWALITATIEWE NAVORSING SOOS TOEGEPAS IN DIE STUDIE**  
(Adendorff 2004:96 – aangepas)

Eienskappe	De Vos (1998)	Neuman (2000)	Denzin & Lincoln (2000)	Hierdie studie
Natuurlike navorsingsomgewing is bron van data	√	√	√	Vyf geïdentifiseerde inrigtings
Navorsers is sleutel-instrument vir data-insameling	√	√	√	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Versamel, bestudeer en analiseer dokumente</li> <li>▪ Veldnotas</li> <li>▪ Individuele en fokus-groeponderhoude</li> </ul>
Data word in die vorm van woorde, aanhalings uit dokumente en transkripsies aangebied	√	√	√	Woorde, transkripsies, kasset- en video-opnames
Uitkoms is eerder 'n proses as 'n produk	√	√	√	Proses van in-diepte data-analisering en interpretasie om kennis en begrip te verkry
Konsepte is in die vorm van motiewe, kategorieë en temas	√	√	√	Data-analisering in die vorm van temas en subtemas
Induktiewe analise waartydens aandag aan besonderhede gegee word (in-diepte ondersoek).	√	√	√	In-diepte ondersoek na doeltreffendheid van die SOS in vyf geïdentifiseerde inrigtings. Deduktiewe redenasie kom voor tydens evalueringsproses
Fokus op deelnemers se perspektiewe en betekenis	√	√	√	Individuele en fokusgroeponderhoude oor belevings
Die navorsingsontwerp is buigbaar, uniek en ontwikkel gedurende die navorsingsproses. Daar is geen vaste volgorde wat gevolg moet word nie en kan nie presies herhaal word nie	√	√	√	Navorsingsontwerp was buigbaar en is aangepas om navorsingsvraag te beantwoord. Resultate (gevolgtrekkings) nie veralgemeenbaar nie

In die loop van hierdie studie is die kwalitatiewe navorsingsbenadering gebruik om die doeltreffendheid van die SOS vir onderrig en leer binne die IO-stelsel by geselekteerde skole vas te stel. Von Kardorff (2004:137) onderstreep die behoefte aan hierdie navorsingsontwerp.

*In modern scientific communities there is a growing need for scientifically underpinned proof of the effectiveness, efficiency, quality and acceptance of political programmes and measures in all areas of society ... because of a need for social change.*

Alhoewel 'n evalueringsnavorsingsontwerp gewoonlik beskou word as kwantitatief, kan evaluerings minder gestruktureerd wees en ook meer in 'n kwalitatiewe raamwerk gebruik word (vgl Babbie 1998:345; Mouton 2001:161-162; Von Kardoff 2004:137-142; Patton 2002:159-160; Terre Blanche & Durrheim 2002:209-225). Hierdie benadering word in die studie toegepas. Mouton (2001) wys daarop dat 'n kwalitatiewe evalueringsbenadering hoofsaaklik kwalitatiewe navorsingsmetodes, waaronder deelnemende observasies en semi-gestruktureerde onderhoude, gebruik om die uitvoering van programme in hul natuurlike omgewing interpreterend te beskryf en te evalueer. Die evalueringsproses fokus op die proses van implementering eerder as op die kwantitatiewe uitkomst. Geen finale slotsom oor die effektiwiteit van die program kom voor nie, maar eerder voorstelle vir die verbetering van die voortgesette uitvoering (ongoing operation) van die program. Aangesien die gekose deelnemers 'n fundamentele rol tydens die evalueringsproses speel, is dit verkieslik dat die deelnemers deel uitmaak van dié proses (Baker 1994:298; Greene 2000:984).

Twee benaderings vir evaluering word aangetref naamlik die formatiewe en summatiewe benaderings (Baker 1994:293; McEwan & McEwan 2003:5). Kwalitatiewe evaluering fokus veral op die formatiewe benadering waar die dinamiese proses van 'n program self die hoofokus is. Dit kan gesien word as 'n voortdurende stelsel van sosiale interaksie waarin die tydspanne die hede is. Mouton (2001:162) wys dan ook daarop dat elke evalueringstudie 'n primêre fokus in terme van tyd het. In so 'n studie is agtergrond sowel as demografiese inligting baie belangrik, wat wel die geval in hierdie studie was. In Tabel 3.8 word die konseptuele beginsels van die kwalitatiewe evalueringsbenadering gedefinieer en word dit in verband met hierdie studie gebring.



**TABEL 3.8: KENMERKE VAN 'N KWALITATIEWE EVALUERINGSONTWERP EN TOEPASSING OP DIE STUDIE (Von Kardoff 2004; Babbie 1998; Patton 2002 - opgesom)**

<b>Kenmerke</b>	<b>Toegepas in hierdie studie</b>
Waardegebonde navorsing	Demokratiese waardes waaronder vrywillige deelname, sosiale verantwoordelikheid en humanistiese perspektief
Beoefen die interpretatiewe paradigma	Die interpretatiewe paradigma was die denkraamwerk
Geadresseerdes in evalueringsproses is aktiewe deelnemers	Deelnemers se belewings ten opsigte van die doeltreffendheid van SOS is nagevors
'n Proses van kommunikatiewe debat vind plaas	Deurgaans aktiewe kommunikasie tussen navorser en deelnemers oor die doeltreffendheid van SOS
Seleksie van deelnemers is nie toevallig nie	Deelnemers gekies volgens insluitingskriteria
Prosesgeoriënteerd	Navorsing is as 'n proses en nie as 'n uitkoms gehanteer
Kwalitatiewe navorsingsmetodes word gebruik	Data-insameling deur middel van dokumentasie, veldnotas, individuele en fokusgroeponderhoude gedoen
Deelnemers verkieslik deel van evalueringsproses	Deelnemers het saam met navorser evalueringskriteria ontwikkel
Agtergrond- sowel as demografiese inligting baie belangrik	Agtergrond en demografiese inligting het 'n belangrike rol by interpretasie van data gespeel
Fokus meestal op formatiewe evalueringsbenadering	Die formatiewe evalueringsbenadering is gebruik
Evalueer programme in hul natuurlike omgewing	Navorsing het in die natuurlike omgewing waar die program geïmplementeer is, plaasgevind
Voorstelle vir verbetering van program eerder as 'n slotsom	Geen finale slotsom is gemaak nie, maar voorstelle vir die verbetering van die program is gemaak

Die inhoudsontleding van beleid en dokumente sowel as die interpreterende ontleding van individuele en fokusgroepe het binne 'n dinamiese, meerdimensionele konteks en waardegebonde navorsingsterrein plaasgevind waar interaksie interpersoonlik en intensioneel van aard was. Agtergrondsinligting is vooraf deur middel van 'n gestruktureerde vraelys ingewin waarna die in-diepte onderhoude en uitklaringsgesprekke gevolg het. Die bereiking van die uiteindelijke doelwit, naamlik die evaluering van die doeltreffendheid van die SOS vir leer en onderrig binne die inklusiewe onderwysstelsel, kon egter slegs bereik word nadat 'n volledige verkenning en beskrywing deur middel van data-insameling en data-interpretasie gedoen is.





### **3.7.5 DENKSTRATEGIEË**

In die loop van die studie is van verskeie denkstrategieë gebruik gemaak waaronder induktiewe en deduktiewe redenering. Daar is beweeg vanaf die versamelde data tot veralgemenings om die verhoudings tussen die geobserveerde fenomene te beskryf. Verder is beweeg vanaf algemene opvattinge (soos in verskeie dokumente aangetref) na die spesifieke (soos toegepas in die vyf skole) (vgl Babbie 1998:54; Leedy & Ormrod 2001:34-35; Mouton 2001:117-118). Hierdeur kon die betekenis en ervarings van deelnemers sowel as die betrokke beleidsdokumente en evalueringskriteria gesamentlik verstaan en gebruik word. Die versamelde data is ontleed en geïntegreer sodat konsepte geïdentifiseer en samehangende verbande aangetoon kon word. Sodoende is sinvolle data-interpretasie verkry wat die beskrywing en evaluering van die doeltreffendheid van die SOS moontlik gemaak het. 'n Beperkte maar deurlopende literatuursoektog is gedoen om moontlike verbande, samehange en/of patrone tussen konsepte verder toe te lig. Hierdeur kon logiese argumentasie ook verder versterk word.

### **3.8 KWALITEITSKRITERIA**

Aangesien die oorkoepelende benadering tot die studie kwalitatief is, moes aspekte soos betroubaarheid en vertrouenswaardigheid beklemtoon word. Die kontekstuele aard van die navorsingsterrein het die definiëring van die teoretiese konsep beïnvloed.

#### **3.8.1 BETROUBAARHEID**

Betroubaarheid verwys na die konsekwentheid van resultate van wanneer 'n fenomeen, wat nie verander nie of in vergelykbare toestande voorkom, herhaaldelik gemeet word (De Vos 1998:2; Burns & Grove 1993:653). Gedurende die navorsing is die betroubaarheid van die opname-instrument, naamlik die gestruktureerde vraelys, deur middel van 'n loodsstudie getoets. Daar is vasgestel dat die vier deelnemers aan dié studie, die items op die dieselfde wyse geïnterpreteer en beantwoorde het as die deelnemers in die vyf geselekteerde skole. Weens die dinamiese aard van SOS'e, word die betroubaarheid van die data-insameling deur dokumente, verslae, vraelyste, individuele en fokusgroeponderhoude en veldnotas dus beperk tot die tydperk van die studie.

### 3.8.2 VERTROUENSWAARDIGHEID

Vertrouenswaardigheid is 'n term wat deur Lincoln en Guba (1985:290) gebruik word om beide die terme betroubaarheid en geldigheid in kwalitatiewe navorsing te vervang.

Vertrouenswaardigheid verwys na die navorser se interpretasie en beoordeling van die data wat dui op die waarheid soos dit in die werklikheid voorkom. In kwalitatiewe navorsing word alternatiewe terme en kriteria dus oorweeg om die beleefde werklikheid te beskryf.

Krefting (1991:215) gebruik die alternatiewe terme *waarheidswaarde*, *toepasbaarheid*, *konsekwentheid* en *neutraliteit* as strategieë om vertrouenswaardigheid in kwalitatiewe studies te verhoog. In Tabel 3.9 word die vertrouenswaardigheidstrategieë soos gedefinieer deur Krefting (1991) uiteengesit terwyl Tabel 3.10 die toepassing van dié strategie op die studie, weergee.

**TABEL 3.9: VERTROUENSWAARDIGHEIDSTRATEGIEË (Krefting 1991:217)**

Kriteria	Kwalitatiewe navorsing	Kwantitatiewe navorsing
Waarheidswaarde	Geloofwaardigheid “credibility”	Interne geldigheid
Toepasbaarheid	Oordraagbaarheid “applicability”	Eksterne geldigheid
Konsekwentheid	Vertroubaarheid “consistency”	Betroubaarheid
Neutraliteit	Bevestigbaarheid “neutrality”	Objektiwiteit

**TABEL 3.10: REALISERING VAN VERTROUENSWAARDIGHEIDSTRATEGIEË IN DIE STUDIE**

Vertrouenswaardigheidstrategie	• Realisering in die studie
Geloofwaardigheid	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verskeidenheid van databronne</li> <li>• (dokumente, verslae, vraelyste, SOSKO en deelnemer-onderhoude)</li> <li>• Verskeidenheid van metodes (kasset- en video-opnames, dokument-ontleding, fokusgroep- en individuele onderhoude)</li> <li>• Uitklaringsgesprekke met nie-deelnemende waarnemer van fokusgroepe</li> <li>• Terugvoer na en van deelnemers</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"><li>• Digtheid van bevindings</li><li>• Bespreking van negatiewe gevalle</li></ul>
Oordraagbaarheid/toepasbaarheid	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identifisering van verteenwoordigende inligtingsbronne</li><li>• Klassifisering van waarnemings (dokumente, verslae)</li><li>• Uitklaring met beleidmakers</li><li>• Validering van resultate (riglyne) deur deelnemers en kundiges</li></ul>
Vertroubaarheid	<ul style="list-style-type: none"><li>• Eksplisiete beskrywing van geselekteerde deelnemers, data-insameling, data-kodering en data-analise</li><li>• Eksplisiete beskrywing van probleme en oplossings</li><li>• Beskrywing van die tyd-ruimtelike konteks van die studie</li></ul>
Bevestigbaarheid	<ul style="list-style-type: none"><li>• Konsekwente aanduiding van die navorsingskonteks (terrein)</li><li>• Konsekwente beskrywing van die navorsingsmetodes</li><li>• Logiese beredenering van navorsingsbesluite en besluitnemingsproses</li><li>• Beskikbaarheid van oorspronklike databronne vir toekomstige gebruik</li></ul>

### 3.9 ETIESE OORWEGINGS

Die volgende etiese beginsels is deurgaans in die studie in aanmerking geneem.

#### 3.9.1 INGELIGTE TOESTEMMING EN VRYWILLIGE DEELNAME

Toestemming en toegang tot die skool waar die loodsstudie uitgevoer is, is van die betrokke onderwysdepartement verkry. (vgl Bylae B.1a; B.1b). Hierdie brief is ook aan die betrokke hoof van die skool waar die loodsstudie uitgevoer is, oorhandig. Ingeligte toestemming en vrywillige deelname is verkry deurdat die deelnemers 'n skriftelike toestemmingsbrief onderteken het nadat die data-insamelingsproses aan hulle verduidelik is. Verlof om die navorsing te onderneem, is telefonies sowel as skriftelik van die Departemente van Onderwys in die Wes-Kaap aangevra. Die doelstellings en prosedures van die navorsing is skriftelik aan die WKOD deurgestuur waarna 'n toestemmingsbrief van die Departement van Onderwys ontvang is dat daar met die projek voortgegaan kon word (vgl Bylae B.2a; B.2b).

Deur middel van Hoofkantoor is daar met die geïdentifiseerde distrikskantoor (OBOS) kontak gemaak waarna vyf skole geïdentifiseer is volgens die insluitingskriteria (vgl Bylaag C.2).

Hierdie skole is per brief sowel as per telefoon gekontak om toestemming vir data-insameling te verkry (vgl Bylae B.3; B.4). Die beplanning van die besoeke is gedoen in samewerking met opvoeders wat as skakelpersone opgetree het. Aan elke vraelys is 'n versoek om toestemming aan die SOSKO gerig wat die vraelys namens die skool ingevul het.

Tydens die voorlopige besoeke is die doelstellings en prosedures sowel as die rol van die deelnemers uiteengesit (vgl Bylae B.5, B.6). Klem is gelê op vrywillige deelname. Afsprake is met die deelnemers in die vyf geselekteerde leersentrums gemaak. Voor die aanvang van elke individuele en fokusgroeponderhoud, is die toestemmingsbrief aan die deelnemers oorhandig wat dit kon bestudeer en vrae oor enige onduidelikhede kon vra voordat hulle dit onderteken het. Dit is duidelik gestel dat deelnemers enige tyd van die onderhoud kon onttrek. Die deelnemers is ook aangemoedig om, alhoewel daar vrae oor spesifieke aspekte gestel sou word, hulle met vrymoedigheid oor hul gevoelens en ondervindings rakende die OOS kon praat. Kontaknommers is by deelnemers gelaat en 'n uitnodiging is gerig om te eniger tyd die navorser te kontak met enige vrae in verband met die navorsing.

### **3.9.2 VERTROULIKHEID VAN INLIGTING**

Deelnemers aan die data-insamelingsproses is vooraf en tydens die onderhoude en opvolgessies verseker van die vertroulikheid van hul identiteit en dat dit nie in die studie gebruik sou word nie. Die toestemmingsbrief het hierdie informasie ook duidelik uiteengesit.

### **3.10 SLOTOPMERKINGS**

Hierdie interpretatiewe studie beskryf die doeltreffendheid van die SOS vir onderrig en leer binne die IO-stelsel soos beleef deur die deelnemers in die vyf geselekteerde skole. Die deelnemers het bestaan uit SOSKO's, die SOS'e, opvoeders en ouers/versorgers van LLOH. 'n Kwalitatiewe evalueringontwerp wat verkennend, beskrywend, kontekstueel en evaluerend van aard is, is gebruik. Die navorsingsvrae het die navorsingsproses gerig. Deurdat 'n verskeidenheid van data-insamelingsmetodes en data-insamelingsinstrumente gebruik is, kon 'n in-diepte ondersoek na die navorsingsvraagstuk uitgevoer word. Vertrouenswaardigheid sowel as etiese beginsels wat in die studie toegepas is, is aangedui.



In Hoofstuk 4 word die data-analise, interpretasie en beskrywing aan die hand van geïdentifiseerde temas en die skakeling met bestaande literatuur beskryf. Die ontwikkelde evalueringkriteria vir die doeltreffendheid van die SOS word ook aangebied.

---oOo---



## **HOOFTUK 4**

### **DIE SKOOLONDERSTEUNINGSPAN: DATA-ANALISE, BESPREKING EN KRITERIA-ONTWIKKELING VIR DOELTREFFENDHEID**

#### **4.1 INLEIDING**

In die vorige hoofstuk is die navorsingsontwerp en metodes in breë trekke uiteengesit. In hierdie hoofstuk word die praktiese uitvoering van die navorsing beskryf in terme van die plek van navorsing, die deelnemers en die data wat verkry is uit verskillende insamelingsinstrumente. Die beskrywing word aan die hand van geïdentifiseerde temas en bestaande literatuur gedoen. Hierna word kriteria ontwerp vir die evaluering van die doeltreffendheid van die SOS.

#### **4.2 EMPIRIESE STUDIE**

##### **4.2.1 PLEK VAN NAVORSING**

In die loop van die studie het die plek van navorsing en die konteks waarin dit plaasgevind het, deurgaans 'n belangrike rol gespeel. Dit is in al die fases van die navorsingsproses in ag geneem.

Die navorsing is onderneem in vyf geselekteerde primêre skole wat aan die insluitingskriteria voldoen het (vgl 3.6.1.1). Al vyf skole is geleë in 'n spesifieke distriksgrens en geografiese ligging bekend as die OBOS Metropool Noord van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement. Die literatuur wys daarop dat behoeftes en dienste van verskillende geografiese areas verskil en dat dit weer beïnvloed word deur die behoeftes van die gemeenskappe in daardie areas sowel as die ekonomiese eienskappe van die spesifieke gemeenskap (Taylor, Carran, Baglin, Von Rembow & Fleming 2000:157-176; Fetterman 1998). Die onderhawige data het dus direk betrekking op die vyf skole en word weerspieël in die bevindinge van hierdie studie (vgl Hoofstuk 5).



Elk van die vyf skole het 'n eie karakter en konteks en verskil wat betref hul omgewing, sosio-ekonomiese stand, leerder-samestelling sowel as LLOH-getalle. Onderhoude is in die bekende onderrig-omgewing van elke skool gevoer en het bygedra tot 'n ontspanne en nie-bedreigende atmosfeer. Tee en verversings is aan die einde van elke onderhoudsessie aan deelnemers bedien.

Die beskikbare dokumentasie, veldnotas, voltooide gestruktureerde vraelyste sowel as verbatim getranskribeerde data van individuele en groepsonderhoude is gebruik om 'n agtergrondprofiel van die vyf plekke saam te stel. **Skool 1** lê net buite die grense van 'n voorstad van Kaapstad. Dit word beskou as 'n landelike staatsskool in 'n rustige plaasomgewing met ou geboue wat aan 'n kerkgenootskap behoort. Die sosio-ekonomiese stand van die skool word beskryf as “werkersklas” (lae inkomstegroep) met ongeveer 200 leerders waarvan meer as die helfte LLOH is. Die skool bied onderrig vir Gr 1 tot Gr 7 Afrikaanse leerders van die plase in die omgewing, 'n informele stadsgebied en 'n nabygeleë kinderhuis. Die leer- en ontwikkelingshindernisse wat in **Skool 1** aangetref word is onder andere taal- en leerhindernisse, hardhorendheid, aandagafleibaarheid, fetale alkoholsindroom sowel as emosionele en sosiale hindernisse. Die personeel bestaan uit sewe opvoeders. Ouers van die skool is meestal arm, ongeletterd en nie intensief betrokke by skoolsake nie. Die individuele sowel as die fokusgroeponderhoude is in die personeelkamer gevoer.

**Skool 2** lê in 'n gegoede dorpsgebied buite Kaapstad en word beskou as 'n Artikel 21-skool. Die skool skep die indruk van 'n besonder goed georganiseerde skool binne 'n leervriendelike omgewing met goed versorgde geboue en terreine. Die sosio-ekonomiese stand van die skool word beskryf as hoog (hoë inkomstegroep) met naastebly 880 leerders. Nagenoeg 150 leerders is geïdentifiseer as LLOH. Die skool bied onderrig vir leerders vanaf Gr 4 tot Gr 7 en staan bekend as 'n dubbelmedium skool. Die leer- en ontwikkelingshindernisse wat in hierdie skool aangetref word sluit in fisiek-, gehoor- en leerhindernisse, aandagafleibaarheid, Tourette sindroom, outisme, emosionele en gedragshindernisse. Die personeel bestaan uit 35 permanente opvoeders. Die ouers is oor die algemeen welgestel, professioneel gekwalifiseer en betrokke by skoolsake. Die individuele sowel as die fokusgroeponderhoude is in 'n goed toegeruste konferensie-lokaal gevoer.

**Skool 3** lê in 'n gemiddelde voorstad van Kaapstad. Dit skep die indruk van 'n leervriendelike omgewing met goed versorgde geboue en terreine. Die sosio-ekonomiese stand van die skool word beskryf as goed (gemiddelde tot hoë inkomstegroep) met naastebly



1 200 leerders waarvan 120 as LLOH geïdentifiseer is. Die skool bied onderrig aan Engelse leerders vanaf Gr 1 tot Gr 7. Die leer- en ontwikkelingshindernisse in hierdie skool is onder andere leer-, gesigs-, gehoor- en kognitiewe hindernisse. Emosionele, gedrags- en sosiale hindernisse kom ook voor. Die personeel bestaan uit 52 opvoeders. Die ouers van die skool is finansiële gemiddeld tot goeie, professioneel gekwalifiseer en betrokke by skoolsake. Die individuele sowel as fokusgroeponderhoude is in die SOSKO se kantoor gevoer.

**Skool 4** is op die Kaapsevlakte net buite Kaapstad geleë. Die skool skep die indruk van 'n leervriendelike omgewing met 'n netjiese terrein en eenvoudige geboue. Die sosio-ekonomiese stand word beskryf as laag (lae inkomstegroep) met 'n voorheen-benadeelde gemeenskap. Dit bied onderrig aan naastebly 545 Afrikaanse leerders vanaf Gr 1 tot Gr 7 waarvan 101 as LLOH geïdentifiseer is. Laag funksionerende kognitiewe hindernisse, hiperaktiwiteit, fetale alkoholsindroom, gehoor-, emosionele en gedragshindernisse sowel as sosio-ekonomiese agterstande is by die LLOH geïdentifiseer. Die personeel bestaan uit 16 lede. Die ouers van die skool is meestal baie arm, werkloos en baie jonk. Die grootouers neem gewoonlik die plek van die ouers in by die versorging van hulle kinders. Die data toon egter dat sommige ouers wel skoolopleiding gehad het en by skoolsake betrokke is. Die individuele sowel as die fokusgroeponderhoude is in die SOSKO se klaskamer gevoer.

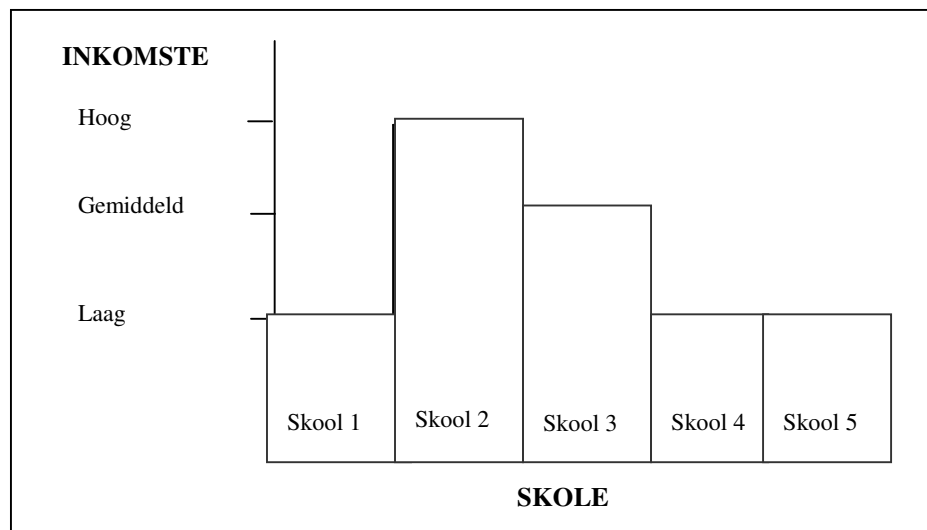
**Skool 5** is soos **Skool 4** ook op die Kaapsevlakte net buite Kaapstad geleë en staan bekend as 'n staatskool. Die eenvoudige skoolgebou en -terrein is netjies en bied 'n leervriendelike omgewing. Die sosio-ekonomiese stand van die skool is laag (lae inkomstegroep) met 'n voorheen-benadeelde gemeenskap. Die skool bied onderrig aan 456 Afrikaanse leerders vanaf Gr R tot Gr 3 waarvan 85 as LLOH geïdentifiseer is. Die leer- en ontwikkelingshindernisse bestaan onder andere uit spraak-, gehoor-, visuele, intellektuele en fisieke hindernisse. Emosionele, sosiale en gedragshindernisse kom ook voor. Die personeel bestaan uit 12 opvoeders. Die meeste ouers is baie arm, werkloos en baie jonk. Die grootouers versorg gewoonlik die kinders en neem die plek van die ouers in. Die individuele sowel as die fokusgroeponderhoude is in die personeelkamer gevoer. Bylaag C.1 bied bykomende inligting oor die vyf skole.

In hierdie studie word die sosiaal-ekonomiese stand van die skole soos volg geklassifiseer: 'n Skool met 'n hoë inkomste is 'n skool wat aan al die behoeftes van die leerders sowel as die skool self kan voorsien en daarna nog 'n bogemiddelde surplus het vir nie-basiese behoeftes. 'n Skool met 'n gemiddelde inkomste word beskou as 'n skool wat in die basiese behoeftes

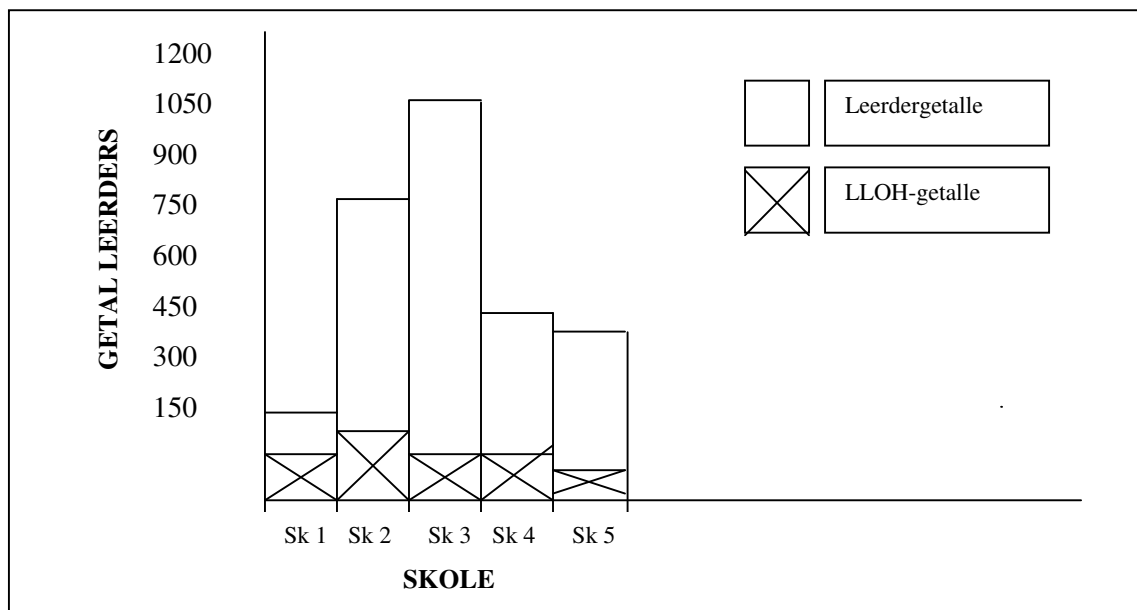


van die skool kan voorsien en alhoewel daar nie 'n groot surplus is nie, 'n gesonde finansiële profiel het. 'n Skool met 'n lae inkomste is 'n skool wat nie in sy eie behoeftes kan voorsien nie en moet staatmaak op inkomste vanaf bronne buite die skool. Net die nodigste, indien wel, is by dié skool beskikbaar. In Figuur 4.1 en 4.2 word grafiese vergelykings tussen die vyf skole aangebied wat betref die sosiaal-ekonomiese stand, die aantal leerders en LLOH.

**FIGUUR 4.1: SOSIO-EKONOMIESE STAND VAN SKOLE**



**FIGUUR 4.2: AANTAL LEERDERS EN LLOH**





Tabel 4.1 bied verder 'n oorsigtelike opsomming van die verskeidenheid van hindernisse soos dit in die data van die vyf skole gevind is. Dit blyk dat kognitiewe, gedrags-, emosionele, taal- en gehoorhindernisse sowel as aandagafleibaarheid in al vyf skole voorkom.

**TABEL 4.1: OPSOMMING VAN HINDERNISSE IN DIE VYF SKOLE** (Databron: Gestruktureerde vraelys (GV) 1, 2, 3, 4 & 5)

Hindernis	Skool 1	Skool 2	Skool 3	Skool 4	Skool 5
Taal	√	√	√	√	√
Spraak					√
Kognitief	√	√	√	√	√
Gesig/visueel			√		√
Gehoor	√	√	√	√	√
Fisies		√			√
Outisme		√			
Tourette-sindroom		√			
Fetale Alkoholsindroom	√			√	
Sosiaal	√		√	√	√
Emosioneel	√	√	√	√	√
Gedrag	√	√	√	√	√
Aandagafleibaar	√	√	√	√	√
Hiperaktief				√	

#### 4.2.2 DEELNEMERS

Die agtergrondgeskiedenis van die deelnemers aan die navorsing is tydens die individuele en fokusgroeponderhoude ingewin. Hierdie data is verbatim getranskribeer, geanaliseer en in tabelvorm opgesom (vgl Tabel 4.2).

Tien deelnemers het aan die individuele onderhoude deelgeneem. Hulle het bestaan uit vyf SOSKO's, een leerondersteuner (LO) (wat by twee van die skole werk), een opvoeder en drie ouers. Twee van die SOSKO's was opvoeders by hul skole terwyl die ander drie SOSKO's en LO's by drie van die vyf skole werksaam was. Eersgenoemde twee SOSKO's het met die uitvoering van hul SOS-administratiewe pligte swaar op die LO by die betrokke skole



gesteun. Van die drie LO's wat ook die SOSKO rol vervul het, was twee aan een skool verbonde terwyl een SOSKO tussen twee skole as LO moes beweeg. Data toon dat die gemiddelde ouderdom van die SOSKO 40 jaar en hul gemiddelde onderwyservaring 24 jaar was. Die drie ouers wat aan die individuele onderhoude deelgeneem het, se ouderdomme was tussen 43 en 46 jaar. Tydens die onderhoudvoering was die ouers in 'n stabiele werk werksaam.

Agt fokusgroeponderhoude is gevoer: vyf met SOS-kernlede en drie met opvoeders as tydelike SOS-lede. Die grootte van die fokusgroepe het gewissel van 2 tot 4 deelnemers per groep. Die gemiddelde ouderdom van SOS-kernlede was 47 jaar en dié van die tydelike SOS-lede 48 jaar. Verder toon die data-analise dat die SOS-kernlede 'n gemiddeld van 23 jaar en die tydelike SOS-lede (opvoeders) 22 jaar onderwyservaring gehad het. By drie van die vyf skole dien lede van die skoolbestuurspan ook op die SOS-kern. Tabel 4.2 bied 'n opsomming van die agtergrond van die deelnemers.

**TABEL 4.2** BIOGRAFIESE DATA VAN DEELNEMERS (Databronne: Veldnotas (VN) 1, 2, 3, 4 & 5)

Individuele onderhoud	Deelnemer	Geslag	Ouderdom	Onderwyservaring	Pos	Opleiding
Skool 1	SOSKO	Vroulik	36 jr	12 jr	Gr 3	BA/HOD
	Opvoeder	Manlik	27 jr	5jr	Pre-primêr	EduTech
	LO	Vroulik	49 jr	8 jr	OLSO	BSocSc (Hon) HOD Dipl (RO)
Skool 2	SOSKO	Vroulik	54 jr	33 jr	Gr 7	POD DSO (RO)
	Ouer	Vroulik	46 jr	-	Besigheid	
	LO	Vroulik	49 jr	8 jr	OLSO	BSocSc (Hon) HOD Dipl (RO)
Skool 3	SOSKO	Vroulik	62 jr	30 jr	OLSO	Prim TC/Infant TC/PTC (Spec)/DSE (RE)/BA (Psy)
	Ouer	Vroulik	43 jr	21 jr	Opvoeder	HDE
Skool 4	SOSKO	Vroulik	50 jr	30 jr	OLSO	NOD/LP Sert
	Ouer	Vroulik	44 jr	-	Assistent	
Skool 5	SOSKO	Vroulik	39 jr	17 jr	OLSO	Jnr Prim/BED (Hon) (Spes)/VDO



Fokusgroep- onderhoude	Deelnemers	Geslag	Ouderdom	Onderwys- ervaring	Pos	Opleiding
Skool 1	SOS-lede	Vroulik	50 jr	30 jr	Hoof	Prim. Dipl (3jr)
		Manlik	40 jr	18 jr	Gr 5	Dipl (4jr)
		Manlik	51 jr.	24 jr	Gr 6	Dipl HOD (4 jr)
Skool 2	SOS-lede	Manlik	48 jr	27 jr	Hoof	BA (Hon)
		Vroulik	49 jr	8 jr	OLSO	BSocSc (Hon) HOD Dipl (RO)
	Opvoeders	Vroulik	55 jr	29 jr	DPH	Dipl (LO)
		Vroulik	60 jr	28 jr	Gr 5	HPTC
		Vroulik	60 jr	25 jr	Gr 6	HPTC
Skool 3	SOS-lede	Vroulik	44 jr	23 jr	DPH	Jnr Prim/ACE Learning Barriers
		Vroulik	40 jr	13 jr	Gr 3	HDE Jnr Prim/DSE (RE)
		Vroulik	61 jr	36jr	DPH	DE Snr Prim/ HDE Jnr Prim
		Vroulik	49 jr	27 jr	DPH	Prim/DSE (Spec) BEd (Hon)
	Opvoeders	Vroulik	39 jr	15 jr	Jnr Prim	Pre Prim/HDE
		Vroulik	42 jr	17 jr	Jnr Prim	Jnr Prim/HDE
Skool 4	SOS-lede	Manlik	40 jr	19 jr	Gr 6	Dipl (3 jr)/ACE
		Vroulik	47 jr	27 jr	Gr 7	BA (RO)/Snr Prim
	Opvoeders	Vroulik	40 jr	19 jr	Gr 1	Dipl (3jr)
		Vroulik	42 jr	23 jr	Gr 1	Jnr Prim/ NPD
Skool 5	SOS-lede	Vroulik	47 jr	25 jr	Gr 3	Dipl (3jr) Jnr Prim
		Vroulik	47 jr	28 jr	Gr 2	LPOD (3jr) Jnr Prim

Wat opleiding en kwalifikasies betref, toon die data dat twee van die SOSKO's 'n BA-graad en een SOSKO 'n BA-honneursgraad as hoogste kwalifikasie behaal het. Van die oorblywende twee SOSKO's besit een 'n onderwysdiploma en die ander 'n verdere diploma in remediërende onderwys. Die LO (Skool 1 en Skool 2) was ook baie goed gekwalifiseerd met 'n honneursgraad in sielkunde en 'n diploma in remediëring. Die SOS-kernlede en tydelike lede (opvoeders) is almal professioneel opgelei. Hulle opleiding wissel vanaf onderwysdiplomas tot die hoogste kwalifikasie wat 'n BSocSc Honneurs insluit.

#### 4.3 DATA-INSAMELING, ANALISE EN INTERPRETASIE

Saam met die reeds vermelde data-insamelingsmetodes is die semi-gestruktureerde individuele en fokusgroeponderhoude as belangrike data-bronne beskou. Verteenwoordigende rou data-aanhalings uit die getranskribeerde data en beskrywende statistieke is gebruik om die beskrywing van die doeltreffendheid van die SOS binne die vyf geïdentifiseerde temagroepe toe te lig. Hierdie beskrywings poog om 'n digte, in-diepte beskrywing van die navorsingsdata weer te gee. Sommige aanhalings kan uiteraard by meer as een tema ter stawing voorgehou word. Die keuse van die data-aanhalings by temas is gedoen op grond van waar dit as die mees toepaslike beskou is. Alle data word as 'n bylaag aangebied.

Aangesien betroubaarheid as belangrik beskou is, is geen grammatiese en strukturele foute binne die data reggestel nie. Verder illustreer sommige data-uittreksels meer as een aspek van verskillende temas en word dit ook so gebruik. Die name van deelnemers is na fiktiewe name verander om deelnemer-vertroulikheid te respekteer. Kodes is geskep sodat databronne maklik geïdentifiseer kan word. Hierdie kodes, soos weergegee in Tabel 4.3, word by die geselekteerde rou data-transkripsies gebruik en verwys na spesifieke databronne.

**TABEL 4.3: KODES GEBRUIK AS IDENTIFISERINGSMIDDEL VAN DATABRONNE**

<b>Kodes</b>	<b>Data-bronne</b>
N	Navorsers
D 1,2,3	Deelnemer 1, 2 en 3
IOP 1	Individuele onderhoud met opvoeder 1
ILO 1,2	Individuele onderhoude met LO's by geselekteerde skole 1 en 2 respektiewelik
IOU 1,2,3	Individuele onderhoude met ouers 1, 2 en 3 respektiewelik
ISOSKO 1,2,3,4,5	Individuele onderhoude met SOSKO by geselekteerde skole 1, 2, 3, 4 en 5 respektiewelik
FGSOS 1,2,3,4,5	Fokusgroeponderhoude met SOS-lede by geselekteerde skole 1, 2, 3, 4 en 5 respektiewelik
FGOP 1,2,3,4,5	Fokusgroeponderhoude met opvoeders by geselekteerde skole 1, 2, 3, 4 en 5 respektiewelik
GV 1,2,3,4,5	Gestruktureerde vraelys by geselekteerde skole 1, 2, 3, 4 en 5 respektiewelik
VN 1,2,3,4,5	Veldnotas van geselekteerde skole 1, 2, 3, 4 en 5 respektiewelik
Do 1,2,3,4,5	Dokumentasie van geselekteerde skole 1, 2, 3, 4 en 5 respektiewelik



Spreekbeurt van die spesifieke deelnemer(s) gedurende 'n onderhoud word as 'n eenheidsnommer by die hantering van uittreksels uit die data aangedui. In Tabel 4.4 word twee voorbeelde van die hantering en beskrywing van die data weergegee:

**TABEL 4.4: HANTERING EN BESKRYWING VAN DATA**

<b>Kode</b>	<b>Data-bron</b>
FGSOS 3:26 D.2	Fokusgroeponderhoud met SOS-kernlede by skool 3, gedurende die 26 ste spreekbeurt met deelnemer 2.
SOSKO 2:45	Individuele onderhoud met die SOS-koördineerder van skool 2, gedurende die 45 ste spreekbeurt.

Vyf hooftemas en twee-en-twintig subtemas het tydens die verwerking van rou data na vore gekom. Hierdie hooftemas en subtemas word in Tabel 4.5 weergegee.

**TABEL 4.5: GEÏDENTIFISEERDE TEMAS EN SUBTEMAS MET BETREKKING TOT DIE DOELTREFFENDHEID VAN DIE SOS VIR ONDERRIG EN LEER**

<b>Tema (T)</b>	<b>Subtemas (ST)</b>
1. DOEL EN BELEID	1.1 Beleid: ekstern en intern 1.2 Doel - identifisering - hulpverlening - koördinerings
2. SAMESTELLING	2.1 Grootte van SOS 2.2 Kern- en tydelike lede 2.3 Kundigheid en ervaring 2.4 Persoonlike eienskappe en interpersoonlike dinamiek 2.5 Kontinuiteit van kernlede
3. INFRASTRUKTUUR EN HULPBRONNE	3.1 Hulpbronne: onderrig, leerstof en leeromgewing 3.2 Fondse en vervoer
4. WERKSWYSES EN PROSEDURES	4.1 Oriëntering en opleiding 4.2 Rol en funksieverdeling 4.3 Vergadertye, roosters en tydskedules. 4.4 Verwysingsprosedures 4.5 Monitering en self-evaluering
5. HULPVERLENING	5.1 Gesindhede en ingesteldheid



Tema (T)	Subtemas (ST)
A. HULPVERLENING AAN LLOH	5A.1 Groepsgrootte vir hulpverlening 5A.2 Rooster en tydskedule vir hulpverlening 5A.3 Rol en funksie van: <ul style="list-style-type: none"><li>- LO</li><li>- Opvoeder</li><li>- Ouer/versorger</li><li>- Distrik</li><li>- Gemeenskap</li></ul>
B. HULPVERLENING AAN OPVOEDER	5B.1 Identifisering van hulpverleningsbehoefte 5B.2 Ontwikkeling en implementering van hulpverleningstrategieë
C. HULPVERLENING AAN OUER/ VERSORGER	5C.1 Identifisering van hulpverleningsbehoefte 5C.2 Ontwikkeling en implementering van hulpverleningstrategieë

Bogenoemde vyf geïdentifiseerde hooftemas, naamlik doel en beleid, samestelling, infrastruktuur en hulpbronne, werkswyses, prosedures en hulpverlening aan LLOH, opvoeder en ouer/versorger, toon 'n noue wisselwerking met mekaar binne 'n interaktiewe konteks. Hierdie temas word in twee groepe verdeel. Die eerste groep temas word beskou as die groep wat die proses van dienslewering deur die SOS voorafgaan en/of ondersteun, naamlik: die doel en beleid; samestelling en infrastruktuur en hulpbronne. Die tweede groep temas word beskou as die groep wat die operasionele deel van die SOS (die SOS in aksie) onderskryf, naamlik: werkswyses, prosedures en hulpverlening aan die LLOH, opvoeder en ouer/versorger. Gedurende die analisering en interpretasie van die data, is praktiese uitdagings geïdentifiseer wat 'n belangrike invloed op die evaluering van doeltreffendheid uitgeoefen het. Die evaluering van die doeltreffendheid van die SOS is gedoen aan die hand van kriteria wat spesifiek vir dié doel ontwerp is (vgl 4.7).

#### **4.4 ASPEKTE TER ONDERSTEUNING VAN DIE DOELTREFFENDE FUNKSIONERING VAN DIE SOS**

Vir die doeltreffende funksionering van die SOS is die doel en beleid, samestelling, die infrastruktuur en hulpbronne in ag geneem.



#### 4.4.1 DOEL EN BELEID

Die SOS as 'n interne ondersteuningspan in 'n inrigting, se hoofdoel is die koördinerings van ondersteuningsdienste vir LLOH, opvoeders en ouers/versorgers om sodoende leer- en ontwikkelingsmoenskappe by LLOH te voorkom, te verwyder of op een of ander wyse daarvoor te kompenseer (vgl 2.2.2). Om hierdie doel te bereik is die suksesvolle instelling en instandhouding van die SOS van wesenlike belang. Voldoende inligting oor die duidelike en praktiese uitvoerbare doelstellings van die SOS is uiteraard belangrik vir doeltreffendheid. Dit is egter net so belangrik dat SOS-lede voldoende ingelig moet wees oor hierdie doelstellings. Derhalwe behoort daar weldeurdagte interne SOS-beleidsdokumente te wees om die visie en doelstellings van die inrigting daar te stel. Verder is dit ook belangrik dat SOS-lede die doelstellings op 'n praktiese wyse binne die milieu van hul eie skool én omgewing sal kontekstualiseer. Waar leemtes bestaan, behoort toepaslike oriëntering plaas te vind.

Data-analise van die gestruktureerde vraelyste toon dat vier van die skole wel die nasionale sowel as die provinsiale beleidsdokumente oor inklusiewe onderwys en die SOS ontvang het. Die SOS-lede van dieselfde vier skole is bewus van en toon kennis in die inhoud van die beleidsdokumente. Hierdie inhoud is op verskillende maniere aan hulle oorgedra (vgl 4.5.1). Deelnemers van een skool het aangetoon dat geen beleidsdokumente ontvang is nie en dat die inhoud nie aan die SOS-lede bekend is nie. Verder het 'n deelnemer aangetoon dat ouers dikwels nie bewus is van die doel en funksie van die SOS is nie (vgl Tabel 4.9). Al vyf skole se deelnemers het aangetoon dat 'n interne beleid betreffende die SOS in hul skole bestaan en dat die SOS-lede wel daarvan kennis dra. Tabelle 4.6 en 4.7 toon die antwoorde van toepaslike vrae uit die gestruktureerde vraelys soos deur die SOSKO's van die vyf skole ingevul sowel as verdere inligting ingewin deur die navorser met die deurgaang van beskikbare interne beleidsdokumente en vorms by drie van die vyf skole.



**TABEL 4.6: 1.1 BELEID: EKSTERN EN INTERN (Databronne:GV 1, 2, 3, 4 & 5)**

**Eksterne beleid**

Vraag- nommer	Gestruktureerde vraelys	GV1	GV2	GV3	GV4	GV5
11.	Besit u al die beleidsdokumente wat handel oor IO en die implementering van die SOS?	Nee	Ja	Ja	Ja, ons het dit ontvang en elke opvoeder weet wat sy rol is	Ja
12.	Is die SOS-lede bewus van die inhoud van die beleidsdokumente?	Nee	Ja	Ja	Ja, daar was vir hulle afgerol en gesirkuleer	Ja
13.	Verstaan die SOS-lede die inhoud van die betrokke beleidsdokumente?	Nee	Ja	Ja	Ja, hulle verstaan dit, veral die van Witskrif 6	Ja

**Interne beleid**

Vraag- nommer	Gestruktureerde vraelys	GV1	GV2	GV3	GV4	GV5
14.	Bestaan daar 'n interne beleid ten opsigte van die skool se SOS in u skool?	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja

**TABEL 4.7: INTERNE DOKUMENTASIE**

	Dokumentasie
Do 2	<p>Interne beleid:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• didaktiese hulp en leerondersteuning</li> <li>• pligstate: didakties en LO</li> <li>• didaktiese hulpmodel</li> </ul> <p>Administratiewe vorms:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• klasopvoeder-intervensies</li> <li>• inname-vraelys</li> <li>• ouerbrief</li> <li>• TST-intervensievorm</li> <li>• departementele verwysingsvorm</li> </ul>
Do 3	<p>Interne beleid: Gifted child, remedial teaching, Draft policy: LLOH</p> <p>Interne administratiewe vorms:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifisering van LLB: opvoeder</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"><li>• prioriteitsverwysingsvorm</li><li>• ouertoestemmingsvorm vir verwysing na TST Teachers Support Team</li><li>• TST-verwysing</li><li>• terugvoer aan ouers oor TST</li><li>• kennisgewing aan opvoeder oor ouer-onderhoud</li><li>• kennisgewing aan opvoeder oor TST-bespreking van LLB</li><li>• remediërende ondersteuningsvorm</li></ul>
Do 4	Interne beleid en prosedures Interne administratiewe vorms: <ul style="list-style-type: none"><li>• aanmeldingsvorm van opvoeder aan LO</li><li>• vorm met inligting deur opvoeder aan SOS (intervensies wat toegepas is)</li><li>• intervensie-vorms (Addenda A, B en C)</li><li>• IOOP-vorm</li><li>• opsommende leerderprofiel</li><li>• in kennis stel van en toestemmingsvorm aan ouer</li><li>• hulp deur LO</li><li>• algemene waarnemingsvorm</li><li>• aansoekbrief om plasing in spesiale skool</li></ul>

Wat die doel van die SOS betref, het die data getoon dat deelnemers van al vyf skole die identifisering van LLOH, hulpverlening aan LLOH en die koördineringsproses en die betrokkenes as die primêre doel van die SOS beskou.

Deelnemers beklemtoon ook hulpverlening aan opvoeders en ouers as deel van die SOS-doel, terwyl 'n SOSKO van een skool aangedui het dat dié skool voorkomend te werk gaan. Vir een skool dien die SOS verder as 'n bemerkingsdoel deurdat ouers van LLOH beseft dat dié skool in die behoeftes van LLOH voorsien. Voorafgaande stellings word bevestig deur die data in Tabel 4.8.

**TABEL 4.8: 1.2 DOEL: IDENTIFISERING, HULPVERLENING EN KOÖRDINERING**

Identifisering
<p><i>Met die informele gesprek tydens pouse word die kind ook sommer onmiddellik geïdentifiseer tussen ons as die groep van 7 OOS-opvoeders<sup>15</sup> en so mm...weet ons daai kind kom aan en ons kan onmiddellik werk met daai kind (FGSOS 1:14 D.2).</i></p> <p><i>En natuurlik dis nou die LO se werk, dis nou by die inklusiewe model. Dis mos nie net kinders met leerprobleme nie maar ook om dié te stimuleer wat ander begaafdhede het (FGSOS 2:8 D.2).</i></p>

<sup>15</sup> Die skole in die Wes-Kaap gebruik die term OOS vir dieselfde ondersteuningspan wat in die studie as SOS bekend staan. Aangesien die data 'n verbatim transkripsie is, word die term OOS in die data behou.



<p><i>It identifies children with problems and that children who need remedial ... (FGSOS 3:53 D.3).</i></p> <p><i>Mm ... dis soos juffrou sê mm ... om die kind vroegtydig te identifiseer. So die doel van die OOS is daar om mm ... seker te maak dat ons nou nie te veel kinders ... identifiseer nie, maar om as soort van 'n sifting (FGSOS 4:4 D.1).</i></p> <p><i>Nou wat ons basies doen is, ons sê die onderwysers in die begin van die jaar om kinders te identifiseer ... 'n ou moet die hele pakket hê. Hy moet daar 'n probleem hê, hy moet 'n leerprobleem hê voor ons hom verwys. So hy moet 'n hele pakket hê (FGSOS 4:22 D.1).</i></p>
<p>Hulpverlening</p>
<p><i>Die doel is om die kind met probleme te help ... (ISOSKO 1:52).</i></p> <p><i>... en kyk hoe kan ons mekaar help. Watter probl ... wat van daardie probleme kan die onderwyser self hanteer en wat van daardie probleme kan ons na die LSEN-juffrou stuur (FGSOS 4:4 D.1).</i></p> <p><i>Ek dink die OOS is daar vir die kinders wat probleme het maar ook om die onderwysers te help (ISOSKO 5:34).</i></p>
<p>Koördinering</p>
<p><i>So ... die feit dat die OOS nou ... die struktuur nou daar is, maak dat jy iets daaraan moet doen. En so as ek toetse mm ... kry verslae kry van toetse wat kinders afgelê het of wat ook al, dan gee ek ek stuur dit onmiddellik deur vir die LO en die OOS-koördineerder ... Hulle kyk daarna. Hulle koördineer die besigheid (FGSOS 2:6 D.1).</i></p> <p><i>So ek en sy is die OOS-span. Sy's die ... LO en ek is die koördineerder van die hele didaktiese sisteem (ISOSKO 2:8).</i></p>
<p>Algemeen</p>
<p><i>Ek glo die OOS is ook 'n bemerkingsdoel, hoor. Ek gló dit. Ek gló dit. Want 'n mens kan sien watter produkte jy selfs in die middel van die jaar k ... (ISOSKO 2:20).</i></p> <p><i>Ons probeer op 'n meer preventative as 'n causitive – ons werk meer voorkomend- (ISOSKO 3:8).</i></p>

Duidelike opvatting het ook na vore gekom wat betref die doeltreffende implementering van die SOS-beleid. Deelnemers van twee skole beklemtoon die feit dat die omgewing sowel as die beperkte kennis van sommige SOS-lede, opvoeders en ouers 'n deurslaggewende rol speel by die toepassing van die beleid en die doeltreffendheid daarvan kan beperk. Verder word gebrekkige kommunikasie wat betref beleidsake tussen die departement en die SOS deur deelnemers van twee skole betreur, terwyl een skool meer gespesialiseerde tydsbenutting as SOS-lid voorstaan. Ondersteunende data verskyn in Tabel 4.9.

**TABEL 4.9: 1.2 PRAKTIESE UITDAGINGS: DOEL**

<p>Toepassing van beleid</p>
<p>Omgewingsbeperking</p>
<p><i>Maar jy's beperk met jou onderwysers en jy's beperk met jou omgewing en met jou kinders en met jou ouers ook. So jy kan dit nie eintlik soos wat jy dit graag wil doen kan jy dit nie doen nie (ILO 1:6).</i></p>



*N: Nie soos die beleid dit voorstel nie? D: Nee, nee nie heeltemal nie, maar ... N: Neem julle die omgewing se omstandighede in ag by die toepassing van die OOS-beleid? D: Ja, ja so dit help nie a .. dat 'n mens gewillig is, een persoon gewillig is nie. Jy moet ander mense hê wat jou kan help. En dit is maar beperk ... (ILO 1:7-10).*

#### Insig

*Ja, maar die insig is ook baie beperk van onderwysers, meer die onderwysers en die ouers is natuurlik ... eintlik geen ondersteuning van die ouers se kant af nie (ILO 1:12).*

*Ja. Dit is, dit is nogal 'n probleem. Ek dink nie die mense weet eintlik regtig nie. Niemand weet eintlik ... PRESIES ... hoe dit (dit=SOS) moet werk nie. En daarom het elke skool se se sy eie ander manier, eiesoortige manier (ILO 1:105).*

*Ek dink nie dat die ouers weet daar is spesifiek die naam OOS nie. Die ouers wat ons mee kontak het ... ons skryf briewe en meneer teken al die briewe. Ek dink nie hulle besef dit kom van die OOS af nie. Hulle dink dit kom van die skool af (FGSOS 2:38 D.2).*

#### Kommunikasie

*The inclusion as promised by the government or what the policy says is that you will get support from outside ... be it with speech and other things ... but it just aren't in place. So they said this would happen and you would get support and ever you need it it would be there. But we all know that it isn't working and isn't happening. So the teacher having to do all these things within an inclusive situation (FGSOS 3:65 D.1).*

*Nou kom die staat en die staat het mos vir ons eerste gesê van inklusiewe. Ons moet nou die steurnisse leersteurnisse moet ons voortydig identifiseer . Die staat vra wat het ons gedoen van ons kant om daai outjie te help ... ons het die LSEN-juffrou. Ons kom met ál hierdie goed wat hierdie outjie gehelp het. Die einde van die jaar sê hulle vir jou maar daai kind kan nie geslaag het op daardie vlak nie. Al die kinders word getref onder die dieselfde kam. Nou't ek 'n probleem man! Wat sê dit vir my! So dit wat ek nou doen om daardie goed vir die kind te lees ... wat wil hulle eintlik van my verwag (FGSOS 4:10 D.1)?*

Die literatuur toon aan dat die *Education White Paper No 6* (DNE 2001:29) sowel as *DNE* (2006:63) die doelstellings van die SOS op nasionale vlak duidelik uiteensit (vgl Hoofstuk 2.4.2). Op provinsiale vlak word die doelstellings van die SOS in die riglyne van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement in heelwat besonderhede uitgespel (vgl WKOD 2003) wat verder die SOS se belangrikheid beklemtoon. Daar is ook aangetoon dat ander bronne, waaronder Lazarus *et al* (2003) en Du Toit (1997), die belangrikheid van duidelike doelstellings vir die SOS beklemtoon.

Die kernfunksie van die SOS is die ondersteuning van die onderrig- en leerproses deur doeltreffende identifisering van en hulpverlening by leerhindernisse in 'n interne konteks, soos die skool. Die *Education White Paper No 6* (DNE 2001) en Nasionale konsepdokumente (DNE 2002; DNE 2006) beskou die volgende as sleutelfunksies van die SOS:



- i) Koördineer alle LLOH, opvoeder, kurrikulum en ontwikkelings-ondersteuning in die spesifieke skool deur die SOS met ander strukture en prosesse binne die skool te verbind en moontlike duplisering te voorkom.
- ii) Identifiseer institusionele behoeftes met die klem op veral leer-hindernisse wat by LLOH, opvoeders en kurrikulum voorkom.
- iii) Ontwikkel strategieë om die leerbehoefte en hindernisse aan te spreek. Daar behoort veral op opvoedersontwikkeling, ouers/versorgers-ondersteuning en konsultasie gefokus te word.
- iv) Inkorporeer hulpbronne, waaronder menslike hulpbronne en onderrighulpbronne sowel as metodes en programme van binne en buite die instansie om die behoeftes en hindernisse aan te spreek.
- v) Monitor en evalueer die spanwerk van die SOS binne 'n spesifieke raamwerk.

Die *Education White Paper No 6* (DNE 2001:29), Lazarus *et al* (2003:55-56) en die *DNE* (2006) beklemtoon verder dat die ouers/versorgers van LLOH sowel as spesialiste uit die gemeenskap, die distriksondersteuningspanne en hoëronderwysinstellings by die hulpverleningsproses betrek behoort te word. Du Toit (1997:155) ondersteun hierdie sleutelfunksies maar voeg by dat die SOS ook verantwoordelik is vir die verfyning van die beleid wat betref onderrig en leer binne die instansie terwyl Landsberg (2005:67) en die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD 2003:3) die beplanning van voorkomende strategieë en programme as deel van die SOS se kernfunksies beskou. Die *Gautengse Onderwys Departement* (GDE 2004b) en die *Opleidingshandleiding van Distrik Tswane Suid* (GDE 2003) sowel as die nasionale konsepdokumente (DNE 2002, DNE 2006) beklemtoon verder die SOS se betrokkenheid by die opleiding van opvoeders.

#### **4.4.2 SAMESTELLING VAN DIE SOS**

Met die analisering van die data het duidelike subtemas na vore getree wat betref die samestelling van die SOS. Subtemas wat geïdentifiseer is, is onder andere die aantal SOS-kernlede, die “hoekom”, “wie” en “wanneer” van tydelike spanlede sowel as die belangrikheid van kundigheid en ervaring by spanlede. Verder is persoonlike en interpersoonlike kenmerke van 'n suksesvolle SOS-lid en die kontinuïteit van spanlede as subtemas beskou.



Vyf skole handhaaf verskillende benaderings wat betref die samestelling van die SOS. Wat die aantal SOS-lede betref word drie benaderings onderskei. Die SOS bestaan uit die hele personeel of slegs uit groepe van een tot vier of van vier tot nege lede. Een skool betrek alle personeellede terwyl die oorblywende vier skole 'n duidelike samestelling-struktuur van SOS-lede toon. Twee van die skole funksioneer met 'n groep van twee tot vier spanlede, terwyl die oorblywende twee se SOS uit vier tot nege lede bestaan. Verteenwoordigende voorbeelde in Tabel 4.10 illustreer die aantal SOS-lede soos aangetref in die vyf skole.

**TABEL 4.10: 2.1 GROOTTE VAN SOS**

Aantal SOS-lede
Alle Personeellede
<i>Ons het die skoolhoof. Dan het ons drie Gr 1 onderwyseresse, vier Gr 2 onderwyseresse en drie Gr 3 onderwyseresse en dan myself. Ons is altesaam 12 op die OOS. Ja die hele personeel is op (ISOSKO 5:22).</i>
1-4 lede
<i>Ek is skoolhoof, die LO en die koördineerder wat aangewys is. Basies almal van ons, want ons is 'n mm ... klein groepie, klein skooltjie ... (FGSOS 1:20 D.1). Basies bestaan ons OOS-span uit die Leerondersteuner en ek self. Somtyds kom die skoolhoof ook by (ISOSKO 2:6).</i>
4+ lede
<i>Ons onderhoof is hier. Sy is in graad 3. Dan het ons een van graad 1 en een van graad 2 en dan ek en my kollega en dan gewoonlik die onderwyseres wat kom (ISOSKO 3:24). ... ons is 9 met meneer (hoof) ingesluit. Ons is een uit elke graad (ISOSKO 4:22).</i>

Die redes vir die aantal SOS-lede per skool kom duidelik in die data-analise na vore. Vir die insluiting van alle opvoeders in die SOS, benadruk een skool dat volgens die hoof alle opvoeders kennis moet dra van mekaar en van die leerders en mekaar behoort te akkommodeer om 'n bydrae te lewer in SOS-sake. Die grootte van die skool word ook as rede vir die insluiting van alle opvoeders in die SOS aangegee. Verder beklemtoon deelnemers van twee skole die feit dat indien die SOS groot is, dit moeilik is om gereeld vergaderings te hou aangesien die meeste opvoeders by 'n besige buitemuurse program betrokke is.

Een van die skole gebruik slegs twee SOS-lede. Die rede hiervoor is volgens die SOSKO dat dit meer hanteerbaar is, ongemaklikheid in die SOS voorkom en dat dit makliker is om saam



te stel. Volgens die SOSKO behoort kernlede verder oor sekere persoonlikheidsienskappe te derhalwe verkies sy om met 'n klein SOS te werk. Die nie-beskikbaarheid van personeellede om as SOS- kernlede betrokke te raak, is ook as 'n rede vir die keuse van 'n klein SOS geopper. Tabel 4.11 dui sommige redes aan vir die keuse van die grootte van die SOS in die vyf skole.

**TABEL 4.11: 2.1 REDES VIR KEUSE VAN GROOTTE VAN SOS**

Aantal SOS-lede
Alle personeellede
<i>Die hoof se rede daarvoor is dat ons almal kan kennis dra van mekaar en van die kinders sodat ons mekaar kan akkommodeer binne die skool (ISOSKO 5:22).</i>
1-4 lede
<i>... om die OOS-span te groot te hê is te lomp en aan die anderkant moet 'n mens ook die hart daarvoor hê. Jy moet die lus daarvoor hê. Jy moet die aanvoeling daarvoor hê. En ek en die LO het besluit ons is goed bevriend en ons verstaan mekaar baie goed en ons stelsel. So ek en sy is die OOS-span. Sy's die ... LO en ek is die koördineerder van die hele didaktiese sisteem (ISOSKO 2:8).</i>
4+ lede
<i>Gewoonlik kry ons wonderlike insette van die lede aangesien die groep nie te groot of te klein is nie. Dit stimuleer die denke en help dat ons die beste oplossings vir die probleme kan bespreek en vind (ISOSKO 3:24).</i>

Verder bring die data praktiese uitdagings aan die lig wat betref die aantal SOS-lede. Sommige deelnemers wys daarop dat indien al die personeellede deel van die SOS uitmaak, dit die probleemoplossingsproses kan bemoeilik en die fokus binne vergaderings vanaf spesifieke na meer algemene probleme kan verskuif. Tog beskou sommige deelnemers die insluiting van al die personeellede as 'n positiewe instelling aangesien dit as 'n leerproses vir alle personeellede kan dien. Die aanstelling van meer LO's in die SOS word as 'n prioriteit by een van die skole beskou. Tabel 4.12 onderskryf die aannames van die deelnemers wat betref bogenoemde praktiese uitdagings.

**TABEL 4.12: 2.1 PRAKTIESE UITDAGINGS: GROOTTE VAN SOS**

Aantal SOS-lede
Alle personeellede
<i>... en dan kom die hele ... na die skool verby is kom hulle bymekaar en dan praat ons oor</i>



*probleme. Maar ek het dit nog ervaar dat hulle oor algemene probleme praat. Hulle praat nie eintlik spesifiek oor 'n sekere kind wat hulle bespreek nie (ILO 1:50).*

*Ek dink ook ons kan meer van die personeel betrek. Ons het nou een uit elke graad uit. Maar as ons die hele personeel kan betrek, sal dit regtig waar uitstekend wees. En m ... almal kan dan van almal leer (ISOSKO 4:78).*

1-4 lede

*The ideal situation would be to have another remedial teacher. But the more you have the more you want (IOU 2:24).*

Die SOS funksioneer hoofsaaklik deurdat die kernlede die besluite neem en die span organiseer. Alhoewel twee skole se SOS uit die hele personeel bestaan, word 'n duidelike SOS-kerngroep tog waargeneem. Hierdie SOS-kerngroep bestaan hoofsaaklik uit die SOSKO, LO en die hoof. Die data toon dat alhoewel een van die skole 'n groot skool is, die SOS-kern slegs uit twee lede bestaan, naamlik die SOSKO en LO. 'n Groter SOS-kerngroep word in twee ander skole gevind en is saamgestel uit die LO wat gewoonlik as SOSKO optree, departementshoofde van fases en standerdhoofde wat leiersposisies in die skool beklee. Die aantal SOS-kernlede in dié skole wissel van vyf tot nege. Verder is die hoofde van vier skole deurgaans betrokke as SOS-kernlede terwyl die hoof van een skool die funksionering van die SOS in die hande van die SOSKO oorlaat. Tydelike SOS-lede word op die SOS-kern gekoöpteer na gelang die tipe hindernis wat hanteer word.

Data uit die gestruktureerde vraelyste en onderhoude toon dat die SOS in al vyf skole 'n assesseringskomiteelid sowel as 'n leerondersteuningsbronnekomiteelid as kernlid besit. Die gestruktureerde vraelys van drie skole het ook aangetoon dat 'n SOS-kernlid deel van die skool se beheerliggaam is en dat die skoolbeheerliggaam by die SOS betrek word indien nodig. Tabel 4.13 toon van die verbatim transkripsies betreffende die SOS-kernlede terwyl Tabel 4.14 die vrae en antwoorde van die gestruktureerde vraelys betreffende die assesserings- en leerondersteuningsbronnekomiteelid verskaf.

**TABEL 4.13: 2.2 SOS-KERNLEDE**

Lede van SOS-kerngroep
SOSKO/LO/Hoof
<i>Ek is skoolhoof, die LO en die koördineerder wat aangewys is (FGSOS 1:20 D.1). Basies bestaan ons OOS-span uit die LO en ek self. Somtyds kom die skoolhoof ook by (ISOSKO 2:6).</i>





<i>Ek (ek=SOSKO) is deel. Ek is die koördineerder van die OOS-span (ISOSKO 4:12).</i>
SOSKO/LO/gekose personeel
<i>At the moment our EST is the two remedial ladies and two HOD's. At least we've got representation in the classrooms and know how things are changing ... as well as our deputy head who's in grade 3 as well. We're having also representation from within the grade as to what we particularly find in grade 1 a problem (FGOP 3:25 D.1).</i>
<i>Ons onderhoof is hier. Sy is in graad 3. Dan het ons een van graad 1 en een van graad 2 en dan ek (ek=SOSKO) en my kollega en dan gewoonlik die onderwyseres wat kom (ISOSKO 3:24).</i>
<i>Onse OOS-span is ... ons is 9 met meneer (hoof) ingesluit. Ons is een uit elke graad (ISOSKO 4:22).</i>
Beheerliggaam
<i>N: Is there a member of the EST on the SGB? D.1: Yes. She does give feedback on the work of the EST on their meetings (FGSOS 3:41-42 N, D.1).</i>
<i>Ja daar is van die OOS-spanlede wat op die Beheerliggaam is maar dis net een van die onderwysers ... Hulle albei is op die beheerliggaam en die OOS. Daar is 'n skakel, definitief (ISOSKO 4:60).</i>

**TABEL 4.14: 2.2 ASSESSERINGS- EN LEERONDERSTEUNINGSBRONNEKOMITEELID (Bronne: GV 1,2,3,4,5)**

Vraag	Antwoord
Is 'n lid van die skool se assesseringskomitee ook 'n OOS-lid?	5 skole antwoord "Ja" (GV 1,2,3,4,5:3)
Is 'n lid van die skool se leerondersteuningsbronnekomitee ook 'n OOS-lid?	5 skole antwoord "Ja" (GV 1,2,3,4,5:4)

Praktiese uitdagings is gedurende data-analise geïdentifiseer wat betref die samestelling van die SOS-kernlede. Deelnemers van drie skole stel voor dat die SOS-kerngroep uitgebrei word deur die aanstelling van 'n addisionele LO by elke skool. Verder word die rol en betrokkenheid van een hoof as "afwesige" SOS-kernlid by 'n skool sowel as die betrokkenheid van die skoolbeheerliggaam in SOS-sake, geopper. Tabel 4.18 beskryf genoemde kwessies.

**TABEL 4.15: 2.2 PRAKTIESE UITDAGINGS: SOS-KERNLEDE**

SOS-Kern
SOSKO/LO/Hoof
<i>Ek sou baie graag wou hê dat die hoof meer sou belangstel (ISOSKO 3:60).</i>
<i>Ek sou sê mm ... as ek nog iemand kon bykry. Mm ... ek sou miskien een van die onderwysers wou</i>



*by mm ... of iemand wat een keer 'n maand ekstra saam met my werk. Dat ons ons ons mm ... ons werklading nie so so so "hecktick" kan wees nie en dat ons lekker gou-gou dingetjies kan agtermekaar kry. Mm ... en dat ons en dat ons ... Dat alles nie op my en ook aan die einde van die dag op net die onderwysers afkom nie. Jy weet dit is is is ... dit is nogal dit kan kan soms druk gaan (ISOSKO 5:96).*

SOSKO/LO/gekose personeel

*Die LO bedien verskillende skole en reis rond. My pos is 'n interne reëling (ISOSKO 3:4).*

Skoolbeheerliggaam

*Die beheerliggaam vind ons het nie altyd tyd nie, want dit is almal mense wat werk en hulle het nie tyd om 1 uur hier te kom sit nie. Hulle het nie rêrig belang hierin nie, want ons het hulle genader en hulle het gesê ag julle weet wat julle doen. Ons vertrou julle. Gaan aan (ISOSKO 3:26).*

*Maar ek ek dink nogal die beheerliggaam behoort te weet en kennis te dra want baie keer ... dan ... is daar 'n onderwyser wat aangekla word van wangedrag en die ouers hardloop deesdae mos baie gou met 'n storie koerante toe of Dept. toe of selfs na die beheerliggaam.*

*Dat hulle al voorbereid kan wees daar... sal miskien 'n saak kom wat hulle aandag gaan geniet (FGSOS 5:77 D.2).*

Tydlike SOS-lede word ook in die samestelling van die SOS betrek wanneer die behoefte aan kundiges of betrokkenes in die geïdentifiseerde terrein ontstaan. Tydelike lede word beskou as spesialis deelnemers wat slegs vir 'n bepaalde tydperk as deel van die SOS funksioneer totdat die gewenste doelstelling(s) met hulpverlening bereik is. Met data-analise het dit geblyk dat al vyf skole die verwysende opvoeder as 'n primêre tydelike deelnemer in die SOS beskou wat betrek moet word. In die twee skole waar die hele personeel op die SOS dien, is die verwysende opvoeder reeds deel van die SOS. Verder word die rol van die ouers/versorgers as tydelike deelnemers in die SOS deur deelnemers van vier skole beklemtoon. Hierdie skole gebruik ouers ook as klashulpe en assistente. Ander tydelike deelnemers aan die SOS is deur deelnemers van al vyf skole geïdentifiseer as multi-dissiplinêre spanlede, waar die ondersteuningsdienste van die distrik (bv die LO, sielkundiges, skoolklinieke) asook gemeenskapslede betrokke raak. Laasgenoemde groep sluit eksterne sielkundiges, maatskaplike werksters, kerkgenootskappe, klasassistente (fasiliteerders) sowel as taal- en spraakterapie-studente in. By twee van die skole word daar gebruik gemaak van 'n voltydse didaktiese span bestaande uit sekere opvoeders wat die SOS bystaan in die hulpverlening aan LLOH. Verteenwoordigende transkripsie-voorbeelde wat handel oor tydelike SOS-lede word in Tabel 4.16 weergegee.



**TABEL 4.16A: 2.2 TYDELIKE SOS-LEDE**

<b>Tydlike SOS-lede</b>
<b>Klasopvoeder</b>
<p><i>Die twee ouers was teenwoordig, die skoolhoof, ek en die klasonderwysers. Ons betrek altyd die klasonderwysers ook. Dat ons 'n span is as ons die probleem benader. Dis altyd 'n span (FGSOS 2:17 D.2).</i></p> <p><i>Die klasjuffrou bespreek dit dan op die EST-vergadering (ISOSKO 3:12 ).</i></p> <p><i>But we also speak at grade level. We have a grade meeting at least once a week ... if not every second week. We will discuss these children at that particular time. Especially that child... you know you get that gut feeling but you don't quite know which avenue to follow. And then you pick each other's brains. So there are six brains working together first (FGOP 3:15 D.1).</i></p>
<b>Klashulp/assistent/fasiliteerder</b>
<p><i>Elke dag is daar, toe kom daar 'n vroujie in wat die pre-primêre meneer help met sy ... kindertjies toe sy... 'n ou ex- pre-primêre juffrou (ILO 1:36).</i></p> <p><i>We were waiting for a placement in a more suitable school and therefore she had a permanent aid in the classroom ... an aid paid by the parents (FGSOS 3:60 D.2).</i></p> <p><i>Ja baie en ons maak baie gebruik van ouers. Ons het 'n hele leessisteem, hulle noem dit RIP waar die ouers inkom en vir die kinders eenvoudige leeswerk buitekant met die kinders doen (ISOSKO 3:42).</i></p> <p><i>Ons moedig hulle (hulle=ouers) ook aan om te kom toesig hou om gewoon te raak aan die idee van die klassituasie en om die dissipline wat wat gepaard gaan in die klas (FGSOS 4:41 D.2).</i></p>
<b>Didaktiese hulpspan</b>
<p><i>Daar's agt van hulle (hulle=opvoeders) in die didaktiese span (FGSOS 2:8 D.1) (ISOSKO 2:8).</i></p> <p><i>Die verskillende onderwysers in Graad 1's wat die namiddag opleiding (opleiding=hulp aan LLOH) gee, hulle deel hulleself op. Ons het van elke graad, ses klasse (ISOSKO 3:10).</i></p>
<b>Ouers/Versorgers</b>
<p><i>Ons kry die mamma in en afhange van die mamma of sy die vermoë het en of sy tyd het, baie keer kry ons die nasorg-ouers in wat die huiswerk doen, kry ons so iemand in en sê doen dit en dit solank met die kind. Dan gee ek vir haar 'n program vir die kind wat sy of die mamma by die huis doen totdat die kind by my (my=LO) uitkom (ISOSKO 3:14).</i></p> <p><i>Dan is dit ook my taak om die ouers in te kry en hulle voor te berei en te sê gaan na die skole toe. Gaan stel ondersoek in en gaan kyk en praat met jou kind. Die onderwysers het ook teen daardie tyd die ouers al baie goed voorberei (ISOSKO 3:30).</i></p> <p><i>Mm ... en ons het nou al hulle ouers, van hulle ouers ingekry sodat hulle toestemming kan gee dat ek met die kinders werk, want ek is nou strenger hierdie jaar 'n bietjie dat ons eers ... die ouers moet ingelig word waaroor dit gaan en so meer (ISOSKO 5:48).</i></p>
<b>Distrik</b>
<p><i>Hy was getoets deur die skoolsielkundige en die juffrou wat vir hom verlede jaar gehad het, het vir my ingelig om te sê dat die skoolsielkundige sê dat hy moet tien jaar oud wees voordat hulle vir hom na 'n spesiale skool toe kan verwys (ISOSKO 1:6).</i></p> <p><i>Daai hele hele multi-dissiplinêre span. En dan het ons ook nog die voordeel dat ons nog 'n skoolkliniek het wat in werkende toestand is. En die skoolkliniek mm ... en daar het ons ook 'n skoolsielkundige wat ook 'n vriend van ons skool is. Jy kan hom enige tyd skakel met enige</i></p>



*probleem. Hulle mm ... het dan nou ook multi-disiplinêre ook hulle hulle maatskaplike werksters (ISOSKO 2:18).*

*My LSEN fasiliteerder wat ook, ek en sy en die skoolsielkundige werk nou saam. So ons kry goeie hulp van die OBOS af. Ek kry goeie hulp van die OBOS af. Ek kan nie kla oor die OBOS se hulp van hulle kant af nie (ISOSKO 4:10).*

*... van die multi-funksionele span van die distrik is, is vir my fantasties, want ek het baie kom leer van hulle bv. waar ek saamwerk met die skoolsielkundige, die fasiliteerder vir gehoor ... Ons werk lekker saam. Mm ... luister en taal is ook die twee dames by die OBOS Noord (ISOSKO 5:4).*

#### Gemeenskap

*Ja, hulle is opgeleide mense die gesondheidsmense. Ek dink omdat hulle taak veel meer is en hulle verbonde aan die daghospitaal of kliniek is kan hulle nie altyd kom nie. Hierdie jaar het ons ook die spraakterapie-studente van die Universiteit (FGSOS 1:58 D.1).*

*Daarom is die ... die sop wat die kinders kry... die tannies wat hierso kom, die brood wat nog Woensdae afgelewer word, die lekker vars worsbroodjies, belangrik (FGSOS 1:83 D.1).*

*Ons het nou die JOT onderwysers. Die JOT onderwysers is JESUS OUR TEACHER. Nou die twee N G Kerke in die dorp betaal uit en uit hierdie mense se salarisse. Hulle hanteer die religie en die tipe dinge met die kinders en bou 'n verhouding met die kinders op. En die kinders sal ook met hulle oor persoonlike probleempies en goed gesels wat ook 'n versorging is. Wat ook eintlik ...eintlik deel van hierdie OOSspan is (FGSOS 2:62 D.1).*

*En dan het ons mm... sielkundiges hier in die dorp... Sielkundiges, opvoedkundige sielkundiges, hulle kinders was almal in ons skool. Hulle was ook destyds die skoolsielkundiges (ISOSKO 2:14).*

*Ons het baie nou skakeling ook met ander professionele mense wat baie dikwels hiernatoe kom en dan probleme saam multi-dissiplinêr bespreek waar ons idees uitruil. Ek kry dit ook dat die familie-advokate ons al begin vertrou en vir ons nie net 'n verslag vra nie maar dat hulle ons kontak en hier met ons kom praat en sê wat kan ons doen met die toekoms van hierdie kind (ISOSKO 3:18).*

*Die polisie was vanoggend weer hier. Hulle het 'n praatjie gehad oor seksuele molestering saam met die kinders. So ons almal hierdie mense wat inkom. Hulle kry vir hulle mm ... die mense van mm ... wat's dit nou ... Life Line. Hulle kom ook met die outjies praat. Ons kry die klinieksuster wat die kinders kom bewus maak van hulle liggaam. Ons kry die dametjie in, hier was nog 'n dametjie van mm ... is dit nou 'n Rape Can, die mense ook wat ook oor seksuele molestering praat. Hulle kom almal hierin (ISOSKO 4:48).*

Tabel 4.16b bied 'n oorsigtelike beeld van tydelike SOS-lede wat deur die vyf skole vir bepaalde tydperke betrek word.

**TABEL 4.16B: 2.2 TYDELIKE SOS-LEDE** (Databronne: IO'e & FGO'e 1,2,4,5)

Tydlike SOS-lede	Aantal skole wat gebruik maak van tydelike SOS-lede
Klasopvoeders	5 skole
Ouers	5 skole
<b>Multi-dissiplinêre span: Distrik</b>	5 skole
LSEN-fasiliteerder	5 skole



Tydlike SOS-lede	Aantal skole wat gebruik maak van tydelike SOS-lede
Skoolsielkundige	5 skole
Skoolkliniek	5 skole
<b>Gemeenskapsbetrokkenheid:</b>	
Privaat Sielkundiges	2 skole
Maatskaplike werksters	5 skole
Klas-assistente	4 skole
Kerke	5 skole
Gesinsadvokate	1 skool
Taal- en spraakterapie studente	1 skool

Praktiese uitdagings wat betref tydelike SOS-lede is ook deur deelnemers van twee skole geopper. Dié deelnemers ondersteun die instelling van opgeleide klashulp/assistent/ fasiliteerders (teacher aids) om die klasopvoeder in die onderrig van die LLOH te ondersteun. 'n Deelnemer van een skool bevraagteken egter die hulp van ouers as klasassistent in die klas, aangesien probleem-situasies daardeur kan ontstaan. Die rede vir die onbetrokkenheid van die skoolbeheerliggaam by SOS-werksaamhede word deur een deelnemer as 'n gebrek aan tyd beskou. Twee deelnemers beklemtoon verder ouers se onbetrokkenheid by die onderrig van LLOH wat weer opvoeders se verantwoordelikhede beïnvloed. Tabel 4.17 bied verbatim transkripsies van die toepaslike data.

**TABEL 4.17: 2.2 PRAKTIESE UITDAGINGS: TYDELIKE LEDE**

Klashulp/Assistente/Fasiliteerder
<i>Ek weet daar is skole wat praat van 'n fasiliteerder. Ek hou van die teachers aid. Wat ons ook moet doen ... wat ons in ons land ... moet begin mm ... doen is om teachers aids in ons klasse te kry (FGSOS 2:75 D.1).</i>
<i>Ja. Dan kan jy daai persone (daai persone=teachers aids) oplei en sê: “Kyk, doen die met daai kleinding so. Ek gaan aan met hierdie maar ek kom terug en dan kom kyk ek. Dit is ons oplossing (FGSOS 2:77 D.1).</i>
<i>... jy weet van ons omgewing, moet jy baie versigtig die ouers kies as jy hulle as teachers aids wil gebruik. Dit plaas die juffrou in 'n baie moeilike situasie ook so, maar dis iets waaraan ons beweeg. Dit gaan nie baie ver nie en in ons beplanning gaan ons die teachers aids nog instel (FGSOS 2:79 D.1).</i>
<i>'n Klas-assistent sou my taak soveel lekkerder en makliker gemaak het. Sodat ek nou miskien kon konsentreer op daai spesifieke ... groep kinders wat mm ... probleme en agterstande het (FGOP 4:63D1).</i>



Skoolbeheerliggaam
<i>Die beheerliggaam vind ons het nie altyd, want dit is almal mense wat werk, en hulle het nie tyd om 1 uur hier te kom sit nie. Hulle het nie rêrig belang hierin nie, want ons het hulle genader en hulle het gesê ag julle weet wat julle doen. Ons vertrou julle. Gaan aan (ISOSKO 3:26).</i>
Ouers/Versorgers
<i>dan ... is die ouers nie hier nie. Die ouers het net nie hul daaraan gesteur nie. En dan moet 'n ouer saamgaan om te teken. En dan moet ek die ouers gaan soek in die in die ... plase. Plase. En dan ry en ouers gaan soek (ILO 1:57 ).</i>
<i>En die ouers wie jou klaar maak vir wie jy wil rêrig gesels ... mm in verband met hul kinders se vordering of gedrag of wat ook al, hulle kom nie (FGSOS 4:27).</i>

Die deelnemers van die vyf skole wys daarop dat 'n SOS-kernlid gekwalifiseerd en opgelei behoort te wees en/of oor die nodige kennis en ervaring behoort te beskik om leiding in die onderrig en leer van die LLOH te gee. Die siening word bevestig deur die SOS van vier skole waar die SOSKO en van die SOS-lede in leerondersteuning gekwalifiseerd is. Waar kundigheid by SOS-kernlede ontbreek, word kundige tydelike deelnemers by die SOS betrek (vgl Tabel 4.16b). Verder beklemtoon die deelnemers ook die belangrikheid van tydelike spesialis SOS-lede vir die ondersteuning en hulpverlening van LLOH, opvoeders en ouers.

Die data toon verder dat al vyf skole oor baie ervare onderwyspersoneel beskik wat op die SOS as kern- en tydelike lede dien. Deelnemers van vier skole beskou hul ervaring as 'n sterkpunt in die funksionering van die SOS. Verteenwoordigende transkripsie-voorbeelde wat handel oor kundigheid en ervaring van SOS-lede word in Tabel 4.18 weergegee.

**TABEL 4.18: 2.3 KUNDIGHEID EN ERVARING**

<b>Kundigheid</b>
Kern spanlede
<i>Ek dink die OOS-span funksioneer baie goed. Die rede .... dink ek is omdat ons kundige mense het. Ek dink die kundigheid is belangrik (FGSOS 2:6 D.1).</i>
<i>So mm ... sy's (sy's=LO)'n kundige persoon. So sy't baie ondervinding en sy's baie kundig (FGSOS 2:6 D.1).</i>
<i>En intussen het ons ook vir die OOS-koördineerder wat ook 'n remediërende onderwyseres is en wie se passie dit is om mm ... betrokke te wees met kinders met leerprobleme en goed (FGSOS 2:6 D.1).</i>
<i>She's (she=SOS-kernlid) studying "Learners with barriers". It's a part time study. So she's giving us a lot of input (FGOP 3:22 D.2).</i>
<i>Onse sterk punte is ons het baie ... onse onse span is goeie opgeleide mense. Goed opgelei. Van hulle is mense wat in graad 7 nou sit wat eers Junior Primêr gehad het. En ... hulle weet hoe om</i>



*daai outjies daar bo te help as daai outjie 'n probleem het. En dit gee vir jou daai lekker gevoel dat jy met mense werk wat wéét hoe om 'n outjie te help. Dis onse sterk punt (ISOSKO 4:68).*

*Maar ek dink waar dit vir my kom red het is toe ek mm ... besluit het ek wil Spesiale Onderwys gaan doen. Ek is akademies miskien baie verder as die ander ouens ...*

*(ISOSKO 5:98).*

#### Tydlike spanlede

*Ja, hulle is opgeleide mense die gesondheidsmense. Ek dink omdat hulle taak veel meer is en hulle verbonde aan die daghospitaal of kliniek is kan hulle nie altyd kom nie. Hierdie jaar het ons ook die spraakterapie-studente van die Universiteit (FGSOS 1:58 D.1).*

*En dan het ons mm ... sielkundiges hier in die dorp ... Sielkundiges, opvoedkundige sielkundiges, hulle kinders was almal in ons skool (ISOSKO 2:14).*

*Daai hele hele multi-dissiplinêre span. En dan het ons ook nog die voordeel dat ons nog 'n skoolkliniek het wat in werkende toestand is. En die skoolkliniek mm ... en daar het ons ook 'n skoolsielkundige wat ook 'n vriend van ons skool is. Jy kan hom enige tyd skakel met enige probleem. Hulle mm ... het dan nou ook multi-dissiplinêre ook hulle hulle maatskaplike werksters (ISOSKO 2:18).*

*If there is a severe case, we actually pointed people with knowledge from outside (FGOP 3:40 D.1).*

*Ons het baie nou skakeling ook met ander professionele mense wat baie dikwels hiernatoe kom en dan probleme saam multi-dissiplinêr bespreek waar ons idees uitruil. Ek kry dit ook dat die familie-advokate ons al begin vertrou en vir ons nie net 'n verslag vra nie maar dat hulle ons kontak en hier met ons kom praat en sê wat kan ons doen met die toekoms van hierdie kind (ISOSKO 3:18).*

#### Ervaring

#### Kernspanlede

*So sy't (sy=LO) baie ondervinding en sy's baie kundig (FGSOS 2:6 D.1).*

*Kyk hy (hy=hoof) is ook 'n baie betrokke man met ondervinding in die onderwys sake (ISOSKO 2:12).*

*Ek dink dis die ervaring. 'n Mens maak maar die ervaring bymekaar. Praktiese ervaring wat ek (ek=SOSKO) opgedoen het toe ek by die kliniek as remediërende onderwyseres gewerk het (ISOSKO 3:2).*

*Soos sy (sy=SOS-kernlid) sê sy is 29 jaar in die onderwys, met ál ... die (D 2: ervaring) ervaring, man!! En sy is 'n kindertuin en sy weet mos man die outjie is nie gereed vir graad 8 nie (FGSOS 4:12 D.1).*

*Ek dink een van die goeie punte wat ek wil noem is, is ervaring. Ons, ons ervaring mm ... help ons en, en, en ons kan teruggaan veral ... en ons en omdat ons gesien word. Ons sien ons self as grondfase-opvoeders. Nie as 'n graad 1 of graad 3 opvoeder nie. En, en, en ons het nou al 'n bietjie ervaring in elke klas gehad, in elke graad gehad (FGSOS 5:83 D.1).*

#### Tydlike spanlede

*Want ons het, sonder dat ons m ... die inklusiewe onderrigmodel en die tipe dinge al mm ... dit aktuele goed was, het ons opvoeders al deur ondervinding daai tyd al besef jy kan nie met 'n outjie met 'n leerprobleem of 'n gedragsprobleem in isolasie werk nie (FGSOS 2:6 D.1).*

*Ek sê vir hulle tussen hulle ses, is daar genoeg ervaring en ondervinding en skerpheid om te weet wat om met die kind te doen (ISOSKO 3:66).*

*Sommige ouers is betrokke. Jy kan deur jou ervaring sommer sien watter ouers help graag (N: Mm.?) Rêrig, jy kan sien (FGOP 4:38 D.1).*



Indien SOS-lede nie oor die nodige kundigheid en ervaring beskik nie, toon die data dat dit spanning, 'n gevoel van ontoereikendheid en depressie kan meebring. Tabel 4.22\_onderskryf hierdie gevoelens en ervarings by sommige SOS-lede.

**TABEL 4.19: 2.3 PRAKTIESE UITDAGINGS: KUNDIGHEID EN ERVARING**

<b>Kundigheid</b>
Kernspanlede
<p><i>Maar die oomblik wanneer die mense (mense=SOS-kernlede) nie die kind ken nie, dan het ek ervaar dat die mense begin onder mekaar te praat. Dan is dit moeilik om hulle terug te kry by wat ons rêrig mee besig is (ISOSKO 3:26).</i></p> <p><i>Ons het nie ... ons het nie formele opleiding gekry nie. Daarom het ek gesê in die begin gesê ons ... Weet niks. Ons het in die donker rond getas en mekaar maar gehelp, want ons het nie formele opleiding gehad nie. Die enigste ... ek kan ook nie sê opleiding want die LSEN-juffrou het nie vir ons opleiding gegee nie (FGSOS 5:62 D.2).</i></p> <p><i>Ek dink by mm ... almal het maar dieselfde tipe probleme. So mm ... wat ek eintlik wil hê is 'n, is 'n ... formele opleidingsessie. Al is dit 'n eendag sessie. So, so my my groot ideaal is dat daar êrens vir ons 'n ... opleidingsessie in die nabye toekoms sal wees (FGSOS 5:82 D.2).</i></p>
Tydlike spanlede
<p><i>Daars geen onderwyser wat sulke ... wat sulke opleiding het nie (IOL 1:32).</i></p> <p><i>We (we=klasopvoeders) don't know how to handle them because we haven't been properly qualified in that direction. She (she=LO) has. She helps us tremendously (FGOP 2:9 D.1).</i></p> <p><i>In an ideal world it would be nice to have a medical doctor at hand, a speech therapist at hand and so on so that you could say it might be that problem and they could say no or yes it's that problem or whatever problem (FGSOS 3:73 D.2).</i></p> <p><i>Die die die probleem is, meneer-hulle (meneer-hulle=klasopvoeders) het nie die die die opleiding gehad wat ons gehad het nie en dit frustrer hulle (FGSOS 4:7 D 2).</i></p>
<b>Ervaring</b>
Kernspanlede
<p><i>I came on to the EST team last year for the first time. And I remember for a very long time needing EST feelings very depressed. Having heard of all these things. And you feel helpless. Now this year I sort of shut it out (FGSOS 3:81 D.2).</i></p> <p><i>Ek het dit ek het dit ook probeer maar wou ... tyd! Nooit! Ek hoor wat juffrou sê, maar tyd by my kant toe ... Ek het al probeer ... Dit werk vir 'n tyd. Daarna as klasonderwyser jy kán nie sonder ervaring nie! Jy benodig 'n spesialis vir daardie (FGSOS 4:6 D.1).</i></p>

Persoonlike eienskappe en interpersoonlike dinamiek wat tipies by 'n doel-treffend funksionerende SOS-lid teenwoordig is, is deur die deelnemers van die vyf skole geïdentifiseer, naamlik pligsgetrouheid, verantwoordelikheid, hardwerkendheid, toewyding, oplettendheid, ingesteldheid, aanvoeling, liefde, geduld en professionele volwassenheid. Interpersoonlike eienskappe wat geïdentifiseer is, is suksesvolle kommunikasievaardighede,





samewerking, betrokkenheid en goeie menseverhoudings wat insluit vertroue, aanmoediging en motivering. Tabel 4.20A gee 'n opsomming van die persoonlike eienskappe en interpersoonlike dinamiek wat deur die deelnemers as belangrik vir 'n doeltreffende SOS-lid beskou word.

**TABEL 4.20A: 2.4 PERSOONLIKE EIENSKAPPE EN INTERPERSOONLIKE DINAMIEK**

(gekonseptualiseer deur deelnemers)

<b>Dinamiek</b>	<b>Aantal skole wat eienskappe as belangrik beskou</b>
<b>Persoonlik</b>	
Hardwerkendheid/Toegewydheid/ Verantwoordelikheid	5
Liefdevol	4
Ingeligtheid	4
Moniterend	3
Fyn aanvoeling	3
Oplettend/Toon kennis	2
Geïnteresseerd/Kennis opdoen	2
Ingesteldheid t.o.v. SOS	2
Professionele volwassenheid	2
Georganiseerdheid	2
Aanpasbaarheid	2
Geduldig	2
Empaties	2
Passievol	2
Konsekwentheid	1
Beginselvastheid	1
Selfgeldendheid	1
Kreatiwiteit	1
<b>Interpersoonlik</b>	
Goeie menseverhoudings	5
Vertroue	5
Effektiewe kommunikasie	4
Samewerking	3



Dinamiek	Aantal skole wat eienskappe as belangrik beskou
Aanmoediging/Motivering	2
Betrokkenheid	1

Uit Tabel 4.20A blyk dit dat hardwerkendheid, toegewydheid, verantwoordelikheid, ingeligtheid, liefdevolheid, kommunikasie, menseverhoudings en vertrouwe as uitstaande persoonlike en interpersoonlike dinamiek van 'n doeltreffende SOS-lid deur die deelnemers van vyf skole beskou word. Sekere eienskappe word deur sekere skole meer beklemtoon. Die voorafgaande stellings word bevestig in Tabel 4.20B.

**TABEL 4.20B: 2.4 PERSOONLIKE EIENSKAPPE EN INTERPERSOONLIKE DINAMIEK**

Persoonlike eienskappe
Hardwerkendheid/toegewydheid/verantwoordelikheid
<i>So sy hou nie op nie voordat sy nie absoluut seker is daai kind word gehelp nie (FGOP 2:38 D.2). I think Mrs J is very competent when it comes to coordinating the EST (FGSOS 3:78 D.3). Jy moet hardwerkend wees (ISOSKO 4:2).</i>
Konsekwentheid
<i>... maar ek dink ook dit het te doen met jou konsekwentheid wat jy mee ... en jou ondervinding en jou ervaring (ISOSKO 3:54).</i>
Oplettend/Toon insig
<i>... en dit gaan oor daai oog wat oop is en daai hart wat oop is (ISOSKO 2:68). ... En jy moet insig in verskillende dinge hê, oplettend wees en ... en kan verstaan ... sowel as goed kan diagnoseer is ook baie belangrik (ILO 2:50). ... jy moet juffrou, meer in diepte kyk (ISOSKO 4:72).</i>
Geïnteresseerd/Kennis opdoen
<i>Voortdurende op hoogte van sake bly en dinge bywoon en 'n ewige leerder wees (ILO 2:50). Ons het nou hier 'n span waar hulle rêrig geïnteresseerd is in hierdie kind want hy (hy=SOS) betrek almal (ISOSKO 3:26).</i>
Ingesteldheid ten opsigte van SOS
<i>En ons skoolhoof is natuurlik soos jy sien, sy instelling is totaal reg. Mm ... hy luister na ons probleme. Hy gee vir ons raad. Mm ... sy deur is oop (ISOSKO 2:10). ... aan oor ingesteldheid (ISOSKO 2:68).</i>
Selfgeldendheid
<i>A team of people and they're very professional in the way they're carrying out their job (IOU 2:24).</i>



Kreatiwiteit
<i>Weet jy wat ek by hierdie skool agtergekom het is die opvoeders is kreatief man (ISOSKO 5:98).</i>
Georganiseerdheid
<i>En dit dit ek meen dit is konfidensiële goed. Dis goedjies wat jy baie mooi moet na kyk. Dis goed wat nie mag rondlê nie. Jy moet dit op lêer hou. Jy moet baie mooi daarna kyk en ek is baie, baie presies op dit (ISOSKO 4:64).</i> <i>... want as jy jou tyd nie organiseer nie, as jy nie jou tyd goed kan bestuur nie dan dan val dinge somtyds vir jou bietjie dan het jy dan is jou dag 'n bietjie omgekeer (ISOSKO 5:84).</i>
Aanpasbaarheid
<i>Ek is gewoon aan veranderings omdat ek by die kliniek gewerk het. Omskakeling is nie vir my moeilik nie. My natuur is ook so (ISOSKO 3:34).</i>
Geduldig
<i>Baie geduld met hulle. Waar ons nie geduld het nie, sal sy (sy=hoof) vir ... sal sy vir ons laat stilstaan en sê julle moet dink aan wat die kind deurmaak ( FGSOS 5:64 D.2).</i>
Beginselvastheid
<i>As ek vir iemand iets belowe het, dit sal vir my plá tot ek daardie belofte nagekom het. So as iemand vir my vra vir iets, ek help tot net selfs met apparaat. Ek help met alles basies hier in die skool en mm ... vir my is dit maar net 'n plesier, juffrou (ISOSKO 4:20).</i> <i>Ek glo ek is baie ferm. Ek, ek stry nie want ek, ek ... as 'n ou nie sy kant bring nie dan, dan is ek ferm (ISOSKO 5:16).</i>
Liefdevol
<i>Jy moet 'n liefde hê vir wat jy doen (ISOSKO 4:2).</i> <i>Ek sê dit uit myself uit ek is baie lief vir hulle (hulle=LLOH). Ek is baie liefdevol want jy moet hulle agtergrond ken (ISOSKO 5:16).</i>
Fyn aanvoeling
<i>The parents are very positive towards the help and Mrs J (LO) has a wonderful way with words. She's able to inform parents in certain terms were the problems are (FGSOS 3:30 D.2).</i>
Empaties
<i>... jy moet sowel as empatie vir mense se probleme hê (IOL 2:50).</i> <i>Juffrou, daars hartseer oomblikke waar jy ... sit met spesiale probleme van 'n kind. En mm ... jy sit jy sit letterlik ... en dan ... jou trane loop saam met daai kind. Jy jy jy vóél vir daardie kind. En dan's daar die tye waar jy mm ... omdat jy so nou betrokke is ... meestal van die outjies kom net in by my en dan's daar die tye wat jy weer daardie lekker gevoel het waar jy bereik iets met die kinders. Ja, daai lekker gevoel. dan het jy mos daai tye ... daai tye wat jy met die outjies rêrig waar ... empatie het. Dat jy regtig voel (ISOSKO 4:70).</i>
Passievol
<i>... die passie vir jou werk hê en jou werk geniet (IOL 2:50).</i> <i>En intussen het ons ook vir die OOS-koördineerder wat ook 'n remediërende onderwyseres is en wie se passie dit is om mm ... betrokke te wees (FGSOS 2:6 D.1).</i> <i>'n Baie groter passie. Jy moet hou van wat jy doen. En as jy nie hou van wat jy doen nie dan moet jy maar los (ISOSKO 4:2).</i>



<b>Interpersoonlike dinamiek</b>
Effektiewe kommunikasie
<p>... jy moet kommunikasievaardighede hê. So, jy moet kan “network” ook (IOL 2:50).</p> <p><i>The parents are very positive towards the help and Mrs J (LO) has a wonderful way with words. She’s able to inform parents in certain terms were the problems are (FGSOS 3:30 D.2).</i></p> <p>So sy (sy=hoof) het net die vernuf om hulle (hulle=ouers) te kry waar sy hulle wil hê .... (ISOSKO 5:12).</p>
Betrokkenheid
<p><i>The ESTCO is also always open to suggestions. We are always able to go to her and if she feels at the particular time it needs more than our intervention in the classroom, she said, bring it to her (FGOP 3:10).</i></p> <p><i>We even find children coming to school now asking to see the ESTCO. They realise she’s somebody that they can talk to and they will actually request to speak to her. Especially all the children. We have it lower down as well. But specific the older children (FGOP 3:40 D.1).</i></p> <p><i>Hy (hy=hoof) loop daai ekstra myl. So meneer is eintlik die enetjie ook wat die die wiede aan die rol ook sit hier by die skool. Hy’s bewus van alles wat aangaan (ISOSKO 4:42).</i></p>
Samewerking
<p><i>Dit gaan oor ingesteldheid en dit gaan oor daai oog wat oop is en daai hart wat oop is en daai samewerking en daai gryp jou in die gang en sê ek het ’n probleem met ’n kind wat maak ek (ISOSKO 2:68).</i></p> <p><i>Ek ek gaan na mense en ek sê vir hulle: “XXXX jy is nou al hoeveel jare in die besigheid. Help my. Waar’s ek verkeerd. Waar het ek verkeerd gegaan sodat ons saam die probleem kan oplos (ISOSKO 5:96).</i></p>
Goeie menseverhoudings
<p><i>Jy moet ook met mense kan werk. Met verskillende mense oor die weg kom bv. ouers, onderwysers en kinders (IOL 2:50).</i></p> <p><i>En dit is seker die tipe persoon wat ek is, en hulle het die vrymoedigheid om met my te gesels. Ek kom goed oor die weg met almal. Ek is mm ... as ek nou ... ek hou nie van praat oor myself, maar as ek myself moet beskryf is ek ’n baie gemaklike persoon om oor die weg mee te kom (ISOSKO 4:20).</i></p> <p><i>... En mm ... jou verhouding met mense. Hoe met mense omgaan. Hoe jy mm ... dinge aanspreek en hulp gee soos by probleme by die skool is belangrik (ISOSKO 4:2).</i></p>
Vertroue
<p><i>Ons sal nooit sonder die LSEN juffrou kan klaarkom met die inklusiewe onderwys nie (FGOP 2:27 D.2).</i></p> <p><i>We even find children coming to school now asking to see the ESTCO. They realise she’s somebody that they can talk to and they will actually request to speak to her. Especially all the children (FGOP 3:40 D.1).</i></p> <p><i>Weet jy mmm ... Ek moet sê ... ek sê baie keer vir hulle ... jy weet as mens ouer is dan aanvaar mense jou makliker. Hulle sê ook vir my jy weet, dis omdat jy ouer is dat die ouers vir jou luister ... Ja, jy weet, jy weet ... seker maar ’n beeld van vertroue uitstraal. So omdat hulle my vertrou, as ek iets vra dan ondersteun hulle my (ISOSKO 3:54).</i></p> <p><i>Dis nie altyd moontlik om by die OOS-span miskien bymekaar kom nie, maar ... wanneer ons probleme het dan kan ons direk skakel met juffrou C (SOSKO/LO). Ons vertrou haar, verstaan? (FGOP 4:2 D.1).</i></p>



Aanmoediging/Motivering

*En sy sy (sy=hoof) moedig ons baie aan (FGSOS 5:65 D.1).*

Die SOSKO en LO van twee skole wys egter daarop dat die SOS-lede dikwels nie as 'n span saamwerk nie, maar eerder die werk en besluite aan die SOSKO/LO oorlaat. Dit bemoeilik die funksionering van die SOSKO/LO. Een SOSKO beklemtoon die feit dat sy nie selfgeldend is nie en dat dit haar taak as SOSKO beïnvloed. Twee SOSKO's wys op die onverantwoordelikheid van sommige SOS-lede. Verder wys deelnemers daarop dat dit sosiale vaardighede verg om 'n suksesvolle SOS-lid te wees. Verteenwoordigende voorbeelde word in Tabel 4.21 weergegee.

**TABEL 4.21: 2.4 PRAKTIESE UITDAGINGS: PERSOONLIKE EIENSKAPPE EN INTER-PERSOONLIKE DINAMIEK**

<b>Persoonlike eienskappe en interpersoonlike dinamiek</b>
Selfgeldendheid
<i>Seker die tipe persoon wat ek is. Ek sê nooit nee nie mm ... (lag) Iemand het altyd gesê mm ... skryf nee in jou woordeskat nie net ja elke keer nie (ISOSKO 4:20).</i>
Hardwerkend/ toegewyd/ verantwoordelik
<i>Maar die swak kinders byvoorbeeld ... skuif hulle eenkant ui .... en dan gee hulle vir hulle my (LO) werk en dan sê hulle: "Gaan aan met dit." Hulle is by ... Hulle is nie bereid om te werk aan hulle nie ... om hulle op om hulle op te ... ek dink hulle gaan aan met die sterker kinders (ILO 1:71). Onverantwoordelik. So jy moet verantwoordelik wees. As jy net vir sommige mense daai verantwoordelikhedsin by hulle kan inskerp. En dat hulle verantwoordelikheid moet neem vir dit wat hulle aan die einde van die dag moet ingee (ISOSKO 4:66).</i>
Georganiseerdheid
<i>Jy kan nie. Jy kan dit nie doen nie want dan dan kom die werk nie terug nie. Ek, ek gee dit partykeer vir die klasjuffrouens. Dan raak die goed ook weg (ILO 1:91).</i>
Betrokkenheid
<i>Hulle gaan saam, maar hulle neem nie noodwendig die leiding nie. Dis nou die OOS-lede. Wat ek eintlik sou graag wou gesien het dat hulle ook 'n bietjie meer ... betrokke ... Hulle hulle steun baie op my en hulle .... Dis 'n soort van "ag sy weet, sy doen die regte ding en sy gaan aan." En ek sou graag wou gehad het dat hulle ook, veral in vergaderings sê "OK ons kan dit of dit of dit met die kind doen" (ISOSKO 3:92).</i>
Samewerking
<i>Ja, ja so dit help nie a ... dat 'n mens gewillig is, een persoon gewillig is nie. Jy moet ander mense hê wat jou kan help. En dit is maar beperk. Jou hulp wat jy ontvang ... En die insig (ILO 1:10). ... dan gooi hulle (hulle=SOS-lede) dit alles in my hande. Hulle gee vir my, ss hulle gee vir my, hulle sê dit vir my: "Ons het nou die brief gekry wat nou, van die skool, wat nou" (ILO 1:55).</i>



Goeie menseverhoudings

*Ek ervaar dat in ons groepie raak dit somtyds dat ... omdat daar twee dames is met baie sterk persoonlikhede het, domineer hulle soms die groep en is dit soms moeilik (ISOSKO 3:72).*

*Because of growing into this team, you eventually requires social skills when you sit here. And it takes ... it takes its toll but it also takes time. It takes time for you to require these skills (FGSOS 3:89 D.1).*

'n Verdere aspek wat die doeltreffendheid van die SOS raak, is die beginsel van kontinuïteit onder die SOS-kernlede ten einde optimale funksionering te bevorder. Data toon dat daar verskillende menings daarvoor bestaan. Aangesien al die opvoeders van twee skole deurgaans lede van die SOS is, word 'n natuurlike kontinuïteit in die samestelling van dié spanne verkry. In een van die skole waar die SOS-kern slegs uit twee lede bestaan word geen verandering in die kerngroep aangetref of beoog nie. Volgens dié skool berus die rede vir dié besluit op die feit dat al die opvoeders in die skool by verskillende buitemuurse aktiwiteite ingedeel is en die SOS ook as 'n buitemuurse aktiwiteit beskou word. 'n Ander skool toon aan dat die dienstydperk as SOS-kernlid deur die behoeftes van die skool bepaal word. Hulle wys verder daarop dat nuwe lede elke derde jaar verkies word. Die moontlikheid om meer dikwels die SOS-lede te laat wissel, het sterk na vore getree by een van die skole. Hierdie stellings en praktiese uitdagings word in Tabel 4:22 weergegee.

**TABEL 4.22: 2.5 KONTINUÏTEIT EN PRAKTIESE UITDAGINGS: SOS-KERNLEDE**

<b>Kontinuïteit van kernlede</b>
Geen wisseling van kernlede
N: <i>Vir watter tydperk word SOS-lede verkies? SOSKO: Vir altyd omdat almal op die SOS is (GV 1:8).</i> N: <i>Vir watter tydperk word SOS-lede verkies? SOSKO: Tot aftrede! (GV 2:8)</i> Ja. <i>Ons is mm ... ons is eintlik almal op die OOS. Al die opvoeders. Ons wissel dus nie omdat ons ons 'n handjie vol is en omdat ons almal terug moet gaan na ons klas toe want ons almal sit met leergestremde kinders in ons klasse in (FGSOS 5:4 D.1).</i> <i>Op die oomblik dink ek en ... ek dink ook nie dat die samestelling van die OOS gaan verander nie. Ek wou dit verander het om vir die hoof te sê: "Goed ons vra net die Graad leiers. Gr 1, 2 en 3 se leiers (ISOSKO 5:76).</i>
Wisseling van kernlede
N: <i>Vir watter tydperk word SOS-lede verkies? SOSKO: Soos die behoefte dit bepaal (GV 3:8).</i> N: <i>Vir watter tydperk word SOS-lede verkies? SOSKO: Elke drie jaar word daar nuwe lede verkies (GV 4:8).</i>



<b>Praktiese uitdagings</b>
Wisseling van kernlede
<i>Jy weet ek het al gewonder of mens nie moet voorstel dat jy miskien die OOS bietjie skommel en ander onderwysers miskien dan die kans gee om die ondervinding te kry (SOSKO 3:72).</i> <i>Die oplossing sou ek sê is dat mens die die span wissel. Meer gereeld wissel. Dat mens ander invloede en idees kry die hele tyd, want anders stagneer jy (ISOSKO 3:96).</i>
Gedeeltelike wisseling van kernlede
<i>It would be good for other members of the staff to experience this for a while. It will relieve some of us at some stage. I don't know how it will work in a practical way. That they will be aware of more than just their classroom. That there's a community out there, but not only the children I've been landed with this year. Poor me, I have got a bad class. You sit here for a few weeks and you think of it's actually not just me and my class (FGSOS 3:88 D.2).</i> <i>Because of growing into this team, you eventually requires social skills when you sit here. And it takes ... it takes its toll but it also takes time. It takes time for you to require these skills. So if you going to have a change over, then it will take longer for that person to get to that point (FGSOS 3:89 D.1).</i>

Die literatuur bied bruikbare inligting wat betref die samestelling van die SOS. Landsberg (2005:67) en die WKOD (2003:6) wys daarop dat die grootte van die skool en die beskikbaarheid van geskikte opvoeders 'n invloed op die samestelling van die SOS het. Die GDE (2003:10) wys verder daarop dat 'n SOS-kerngroep gewoonlik uit die SOSKO (LO/departementshoof), die verwysende opvoeder, 'n skriba, 'n verkose opvoeder uit elke fase, die hoof, 'n assesseringskomiteelid en 'n lid van die leerondersteuningsmateriaal-komitee bestaan. Die literatuur ondersteun die interpretasie van die data daarin dat die grootte van die SOS buigbaar moet wees. Verder ondersteun Landsberg (2005:67), die WKOD(2003:5) en Hegarty (1995:61) die siening dat die behoeftes van 'n spesifieke onderwysinrigting 'n belangrike rol by die samestelling van die SOS speel. Die NCSNET- en NCESS-verslae (DNE 1997) ondersteun, net soos die deelnemers aan die onderhoude, die belangrikheid en betrokkenheid van kundige en ervare persone as lede van die SOS. Hierdie kundigheid en ervaring is nodig op die gebied van die hantering van LLOH in die onderrig en leersituasie of ten opsigte van die leerhindernisse waarmee opvoeders en ouers/versorgers te make kry. Die insluiting van die distriksondersteuningspan, ouers/versorgers en kundiges uit die gemeenskap as tydelike SOS-lede, is ook deur bogenoemde bronne sowel as tydens onderhoude beklemtoon. Wat betref die aantal SOS-kernlede, wys Du Toit (1997:154) daarop dat die SOS uit minstens drie persone behoort te bestaan terwyl Whitten en Dieker (1993:275-283) en die GDE (2003, 2004b:8) vyf tot sewe SOS-kernlede voorstel. Laasgenoemde bronne beklemtoon ook die feit dat 'n SOS wel uit meer lede kan bestaan indien tydelike SOS-lede gekoöpteer word. Al die skole toon ooreenkomste met hierdie

siening soos reeds in die data-analise waargeneem. 'n SOS wat uit meer lede bestaan, koop teer gewoonlik tydelike lede soos in die geval van drie skole. Gespesialiseerde vaardighede sowel as persoonlike en interpersoonlike eienskappe wat die doeltreffendheid van 'n SOS kan beïnvloed, word ook in verskeie bronne gemeld (vgl Du Toit 1997:156-158; WKOD 2003:7). Die WKOD (2003:6) en GDE (2004b) onderskryf ook die siening van die een skool wat betref die kontinuïteit in die samestelling van kernspanlede.

#### **4.4.3 INFRASTRUKTUUR EN HULPBRONNE**

'n Doeltreffende infrastruktuur en toepaslike hulpbronne word as belangrike elemente vir die doeltreffendheid van 'n SOS beskou. Dit behels die vestiging van fisiese en materiële ondersteuningsdienste en die nodige hulpbronne om doeltreffend te kan funksioneer.

Gedurende die data-analise-proses het subtemas na vore getree wat betref die infrastruktuur en hulpbronne waaronder onderrig en leerstof, die leeromgewing geldelike bydraes, befondsing en vervoer. Deelnemers van al vyf skole het duidelike aanduidings gegee wat betref hulpbronne wat intern beskikbaar gestel word vir die gebruik by hulpverlening aan LLOH en opvoeders. Dit sluit in boekies, apparaat en leermiddels wat dikwels self voorberei word. Die data toon ook dat sommige ouers in hul LLOH se fisieke behoeftes voldoen deur hulpmiddels, waaronder gehoorapparate en loopstutte aan hul kind te voorsien. Verder het deelnemers van een skool aangedui dat die distrik betrokke is by die voorsiening van veral lees- en wiskunde-hulpmiddels. Deelnemers van 'n ander skool het aangetoon dat rekenaars vir hulpverlening deur die distrik voorsien is. Ander het genoem dat hulle fisiese hulpmiddels soos perseptuele apparaat van die distrik ontvang het. Verder is die betrokkenheid van die gemeenskap, maatskappye en privaat instansies by die voorsiening van wiskunde-hulpmiddels en ander hulpprogramme vermeld.

Die deelnemers van drie skole is van mening dat 'n positiewe leeromgewing vir LLOH gebied word. Die ruimte en strukture in die klaskamers word as "leerder-vriendelik" beskryf. Wat die fisiese omgewing betref, het slegs een skool aangedui dat veranderings reeds aangebring is om 'n veilige en toeganklike omgewing vir LLOH met fisieke hindernisse te bied. Die voorsiening van voedsel deur die distrik en gemeenskapsorganisasies word ook deur deelnemers van twee skole hoog aangeskryf. Tabel 4.23 ondersteun bogenoemde data.





**TABEL 4.23: 3.1 INFRASTRUKTUUR EN HULPBRONNE: ONDERRIG, LEERSTOF EN LEEROMGEWING**

<b>Onderrighulpbronne</b>
Fisiese en onderrighulpbronne
Beskikbaarstelling: Intern
<p>... en sy het sulke goedjies soos die apparaat ... soos die skoenesak gewys en ons in die grondslagfase het dit nou gemaak. Ons het nou die skoenesak gekoop en ook die alfabet want as die kinders nou 'n woordjie kan klank of kan spel nie, dan moet hulle in die boekie gaan skrywe (ISOSKO 1:56).</p> <p>... where as we saying now do as much as you can and here's some learning material resources to help you with the problems first before you send any child through (FGSOS 3:10 D.1).</p>
Beskikbaarstelling: Ekstern
<p>Die leerondersteuningshulpmiddels is baie goed sal ek sê vir wat die skool is. Ek sal sê 'n jaar gelede het hulle niks omtrent gehad nie. Hulle het baie bygekom die laaste ruk. Soos bv. die mmm ... Sh Shuttleworth Foundation het vir hulle wiskunde al die wiskunde-apparate en goed gegee (ILO 1:151).</p> <p>Ons het 'n leesprojek waar elke klas 'n klomp boeke present gekry het wat die lees ondersteun in die klas. Ook het ons woorde gekry van graad 1 tot graad 6 ... daardie woordboek-intervensieplan. Elke opvoeder het so 'n boek vir sy klas (FGSOS 1:21 D.3).</p> <p>... ons het nogal baie onderrigmiddels veral in Wiskunde nou gekry. Ons is, ons ... kyk die Departement het mos daai UMST Kid vir ons gegee ... mm daar is 'n dame wat ook vir ons 'n kursus aangebied het. En hulle het ook vir ons mm ... hulpmiddels ... en dit is baie nice hulpmiddels wat hulle vir ons gegee het. Soos by die Wiskunde is dit ... Goed. (ISOSKO 1:91).</p> <p>My kollegas koop graag die ondersteunings-materiaal aan. Ons het luistervaardighede as 'n krisis gehad. Al die boeke aangekoop en elkeen kry sy boekie en jy hou dit (FGSOS 1:20 D.1).</p> <p>Dan het ons mm ... 'n dogtertjie wat uit hierdie skool kom vir kinders met gehoorprobleme en sy het hierdie FM-foontjies aan albei ore (ISOSKO 2:48).</p> <p>En dan is daar baie maatskappye wat programme het. Ek het nou bv. met 'n maatskappy te doen gekry wat 'n leesprogram agt weke aanbied. N: Hulpmiddels, né? D: Ja, dan's dit flash cards (ISOSKO 2:22-24).</p> <p>... dan kan hy (hy=LLOH) gedurende pouses ook kom en op die computer kom werk, die Departement het dit dit glo vir hulle gegee (IOU 2:16).</p> <p>En ons het teruggegaan na die perseptuele ontwikkelingsaktiwiteite wat die OBOS vir ons lank gelede gegee het, is ons terug na toe (ISOSKO 5:50).</p>
<b>Leeromgewing</b>
<p>Die klasse is relatief klein, 'n omgewing van 30. So die klaskamer is nie oorvol nie (FGSOS 2:73 D.1).</p> <p>We have got all our learning environment structures in place and here we can handle it (FGOP 2:30 D.3).</p> <p>Dan ... as mens hierdie klas kyk, dis LO se klas. Hierdie klas is nou sommer, hy's mm ... learner friendly as 'n mens dit mag so noem. Die outjie kom totaal in 'n ander omgewing, in 'n ander wêreld (D 2: instemmend) (FGSOS 4:8 D.1).</p>



Fisiese omgewing
<i>Dan het ons ook 'n spastiese dupleet dogtertjie wat hier in ons skool is. Sy't nie probleem om op en af te stap by die trap nie want sy't reeds operasies gehad en so aan. Dan het ons ook nog 'n ander seuntjie gehad wie se pappa 'n tandarts was wat ook met sy mm ... met sy stutte geloop het. Vir hom het ons 'n relinkie, toe hy in graad 4 na ons toe kom. Die trap op het nie aan weerskante relings gehad nie. Toe't ons nou vir hom 'n stutrelinkie opgesit dat hy maklik kan op (ISOSKO 2:48).</i>
Voedingsbehoefte
<i>Daarom is die ... die sop wat die kinders kry ... die tannies wat hierso kom, die brood wat nog Woensdae afgelewer word, die lekker vars worsbroodjies, belangrik (FGSOS 1:83 D.1).</i>
<i>En .. en naweke ... kyk naweke en vakansietye help die mense ook met kos ... En van my kinders in die klas bring nog hulle koeldrank-botteltjies skooltoe om saam huistoe te neem (FGSOS 5:53 D.2).</i>
<i>Ek het nou ... ons het verlede week het die kinders elkeen 'n appletiser gekry deur my wat ook maar 'n kompetisie gewen het. En mej X is die goeie juffrou wie se suster by die Spar werk en as Spar 100 of 200 dose appels wil weggooi, dan red haar suster hulle en bring dit vir die kinders (FGSOS 5:55 D.1).</i>
<i>Ons het 'n voedingstelskema hier by die skool wat die kind sy twee snye brood kry met grondboontjiebotter en konfynt. En dis eenkeer 'n dag. Dis departementeel en hulle kry ook 'n koppie milkshake soos ek sal sê melk, né. En dit is baie keer die kind se enigste kos wat hy kry (FGSOS 5:51 D.1).</i>

Wat praktiese uitdagings betref, toon die data dat een SOSKO die gebruik van beskikbare onderrighulpbronne bevraagteken. Verder beklemtoon deelnemers van een skool dat LLOH dikwels nie oor die nodige skryfbehoeftes vir hulpverlening beskik nie. Die leeromgewing van twee skole en die fisiese omgewing van vier skole word verder deur deelnemers van dié skole as problematies vir hulpverlening aan LLOH beskou. Die deelnemers van twee skole beklemtoon beperkte en ondoeltreffende onderrigruimte terwyl deelnemers van vier skole daarop wys dat hul fisiese omgewing ontoeganklik vir fisiekgestremde LLOH is. Tabel 4.24 verwys na hierdie opvattinge.

**TABEL 4.24: 3.1 PRAKTIESE UITDAGINGS: HULPBRONNE: ONDERRIG, LEERSTOF EN LEEROMGEWING**

<b>Praktiese Uitdagings</b>
Onderrighulpbronne
<i>...as jy dink aan almal die luisteroefeningboeke wat die dames al vir die mense gegee het, maar pas hulle dit toe in die klas (ISOSKO 4:38)?</i>
<i>Hulle het nie potlode nie. Hulle het nie prit nie. Hulle bring selfs nie eers 'n koerant nie (FGSOS 5:38 D.1).</i>
Leeromgewing
<i>Sy (sy=LO) kan nie vir hulle iets op die bord gee nie. Die akkommodasie soos u kan self sien is nie geskik vir haar eintlik om hier klas te gee nie (ISOSKO 1:30).</i>



*Ons het 'n groot probleem met ruimte hier by die skool. Kyk elke opvoeder het 'n klaskamer. Ek deel my klas ... klaskamer saam met die kerk. Kyk daars 'n petition tussen die, maar dis natuurlik, hulle hou mos natuurlik nie kerk terwyl ek klasgee nie. Maar natuurlik, jy kan nie soveel doen aan jou klas as as as ... want daar kom ... jy moet ... ons moet vir 'n Sondag oppak, die banke wegskuiwe en so aan (ISOSKO 1:77).*

*As jy ál daai geriewe het by jou skool. Veral as jy dink aan 'n kind wat gestremd is wat in 'n rystoel sit. Ons het nie daai geriewe hier by ons skool nie. As die kind miskien moet opkom na my klas toe. Daar is nie mm ... sulke geriewe om die rolstoel op te kry nie. Hoe gaan ons kinders akkommodeer in onse skool wat gehoorgestremd is? Maar die geriewe, huidiglik wat die geriewe betref, het ons nie al daai geriewe om gestremde kinders wat nou ...liggaamlik gestremd is wat in rystoele sit, ons het nie die geriewe hier om vir hulle te akkommodeer nie (ISOSKO 4:4).*

*... ek het 54 kinders gehad en die klaskamer was te klein (FGSOS 5:26 D.2).*

Fondse en vervoer dra ook by tot die doeltreffende funksionering van 'n SOS. Deelnemers van drie skole wys daarop dat geldelike bydraes deur die skool of ouers verskaf word. Eksterne befondsing word gewoonlik deur die distrik, privaatsektor of die gemeenskap verskaf. Een van die skole beskou die fondse vir die onderrig van LLOH as voldoende. Vervoer word deur die ouers betaal. By een skool noem die deelnemers dat ouers nie in staat is om vervoerkostes te betaal nie, terwyl deelnemers van 'n ander skool beklemtoon dat die ouers in hul skool dit “baie goed doen.” Leerders word meestal met busse, kombi's en taxi's vervoer. Die deelnemers van een skool bekla die verlies aan onderrig- en hulpverleningstyd omrede leerders laat by die skool afgelaai en weer vroeg opgelaai word. Verder wys deelnemers van een skool daarop dat die skool nie meer hulp van die distrik ontvang nie. Hierdie stellings en praktiese uitdagings word in Tabel 4.25 weergegee.

**TABEL 4.25: 3.2 FONDSE EN VERVOER, EN PRAKTIESE UITDAGINGS**

<b>Fondse en vervoer</b>
Geldelike bydraes: Interne befondsing
Skool
<i>En dan skryf mnr (mnr=hoof) vir aandag vir my en die OOSKO en dan besluit ons as ons dit kan bekostig. Dan gaan woon ons dit by en die skool betaal vir ons (ILO 2:8).</i> <i>Hulle kan ook aansoek doen vir 'n subsidie en so meer by ons skool (ISOSKO 5:8).</i>
Ouer
<i>We were waiting for a placement in a more suitable school and therefore she had a permanent aid in the classroom ... an aid paid by the parents (FGSOS 3:60 D.20).</i>
Geldelike bydrae: Eksterne befondsing
<i>Nee , mm ek dink die Departement huur die kerkskool se gebou by die kerk, né. Dus die kerk kry eintlik geld vir hierdie gebou (ISOSKO 1:85).</i>



*As die ouer nie kan betaal nie, dan sê hulle (hulle= praktyksielkundiges) ... daar's drie van hulle wat vir my gesê het: "Bel my Julle skool kry eenkeer 'n maand 'n pro-deo-afspraak by ons. Met ander woorde ek kan drie kinders van hierdie skool in 'n maand gratis vry en verniet by hulle laat toets (ISOSKO 2:14).*

*We used to have the District Support Team coming along if a family is financially really incapable paying for services (FGSOS 3:86 D.1).*

*En dan neem ons die outjies op 'n Vrydag, die laaste dag van die van die mm ... program nou, neem ons vir hulle tronk toe. En dan gaan wys ons hulle die opset by die tronk. Veral publiekse tronk. Hulle betaal niks. Die government betaal (ISOSKO 4:48).*

*En baie keer die werkersunies, né, akkommodeer die ouers baie waar hulle die kinders help om die bril te betaal of so (ISOSKO 5:8).*

#### Vervoer

*Die bus ry die plaaskinders en, en dan kom die ander kinders natuurlik met kombi's en motors wat ook baie vir die ouer kos (ISOSKO 1:97).*

*Die ouers moet self hulle vervoergeld en so-meer betaal ... wat hulle baie goed doen. Verlede jaar het ek bv. met 'n paar ouers gesels en hulle het toe 'n ry-klub gestig en die kindertjies nou so gereis die oggend na die plekke toe (ISOSKO 5:8).*

#### Praktiese uitdagings

##### Geldelike bydraes en befondsing

#### Vervoer

*dit...is, is maklik om die kind te verwys na 'n spesiale skool toe, maar nou moet ons die ouers se omstandighede ook in ag neem. En ... die finansies werk nie so uit dat die ouer die kind. Ons kon nie, want die ouer kon nie die kind bekostig vir skoolvervoer-onkoste en dit nie (ISOSKO 1:46).*

*Baie onderrigtyd gaan verlore met ... word laat afgelaai die kinders en hulle word vroeg opgetel en daai kinders is in elk geval nog honger en moeg en kan nie konsentreer nie (ILO 1:87).*

Die *Department of National Education* (DNE 2006:14, 42, 61) onderskryf die opvatting dat 'n onvoldoende infrastruktuur en tekorte aan hulpbronne die doeltreffendheid van die SOS sal benadeel. Voorsiening van fisiese en materiële hulpbronne sowel as befondsing vir administrasie is onder andere noodsaaklik vir doeltreffende hulpverlening. Wat infrastruktuur en hulpbronne betref, noem die *Department of National Education* (2006:24) kontekstuele faktore soos voedingsbehoefte, vervoer-oorwegings en sosio-ekonomiese faktore. Fisiese toegang, 'n veilige leeromgewing en die geografiese ligging van 'n skool speel ook 'n belangrike rol in die doeltreffendheid van hulpverlening (vgl DNE 2002:53). Frank (2003:48) wys verder daarop dat die SOS 'n deurslaggewende rol in die verbetering van fisiese/materiële hulpbronne binne die inklusiewe raamwerk behoort te speel. Die *NCSNET* en *NCESS*-verslae (DNE 1997) stel dan ook voor dat die fisiese omstandighede van skole verbeter moet word. Hierdie omstandighede sluit in aanvaarbare klaskamer groottes, watervoorsiening, toilette en vrye toegang tot geboue. Volgens bogenoemde verslae behoort onderrig- en leermateriaal by die diversiteit van die behoeftes van leerders aan te pas (vgl

Landsberg & Burden 1999:21). Die voorsiening van leer- en onderrigmateriaal, hulpbronne en departementele fondse aan die SOS word as die taak van die DOS beskou. Volgens die *Department of National Education* (2005c:37) behoort die privaatsektor ook as vennoot hierby trek te word aangesien IO nie net die taak van die skool en die regering bly nie.

#### 4.5 OPERASIONELE ASPEKTE

Voordat die werklike proses van dienslewering kan plaasvind, moet sekere basiese strukture van die SOS eers daargestel word (vgl 4.3). Die praktiese toepassing en implementering van die strukture vorm die operasionele deel van die SOS. Hierin word die tweede groep temas gevind naamlik werkswyses, prosedures en hulpverlening aan LLOH, opvoeders en ouers/versorgers.

##### 4.5.1 WERKSWYSES EN PROSEDURES

Gedurende die data-analise-proses het duidelike sienings na vore gekom wat toon dat die praktiese toepassing (operasionele deel) van enige struktuur in skole 'n eiesoortige karakter toon wat eie is aan die betrokke skool se kultuur en behoeftes. Veral die LO by een van die skole het hierdie siening duidelik beklemtoon. Tabel 4.26 bied verbatim transkripsies hiervan.

**TABEL 4.26: SIENING OOR IMPLEMENTERING VAN DIE SOS IN DIE PRAKTYK**

*D: Ja ons het al die beleidstukke en dokumente gekry. Dit is, dit is nogal 'n probleem. Ek dink nie die mense weet eintlik regtig wat in die beleide staan nie. Niemand weet eintlik ... PRESIES ... hoe dit moet werk nie. En daarom het elke skool se sy eie ander manier, eiesoortige manier. N: En sy eie prosedure en eiesoortige implementering? D: Ja. Ek dink nie kan hulle eintlik jou presies sê jy moet dit so op daai manier volg nie, want elke skool jy moet hom volgens sy behoeftes bestuur. En hierdie skool se behoeftes word anderste bestuur as die ander ... skool se behoeftes (ILO 1:105-107 D, N).*

Die data-analise toon duidelike subtemas wat betref die werkswyses en prosedures van die SOS. Subtemas wat geïdentifiseer is, is onder andere die oriënteringsopleiding vir SOS-lede, die rol en funksieverdeling van SOS-lede sowel as vergaderings en kommunikasie-strategieë tussen SOS-betrokkenes en belangegroepes. Die belangrikheid van die verwysings-prosedures, monitering en self-evaluering van die SOS het ook na vore gekom.



Wat die oriëntering en opleiding van SOS-lede ten opsigte van die SOS-beleid, die funksionering van die SOS sowel as die verskillende rolle en funksies van die SOS-lede betref, kom teenstrydighede voor. Volgens die SOSKO's van vier skole het die SOS-kernlede/SOSKO's eksterne oriëntering en opleiding deur die distrik ontvang. Een van die SOSKO's was egter onseker of enige opleidingsessies aangebied is en of die oriënteringsinligting vanaf die departement ontvang is. Hierteenoor toon die data dat 'n opvoeder en die LO van een skool, sowel as die SOS-kernlede van twee ander skole, ontken dat daar enige oriëntering ten opsigte van die SOS in die betrokke skole plaasgevind het. Drie skole noem dat interne oriëntering vir SOS-lede deur die LO behartig is, terwyl deelnemers van twee skole verduidelik dat die provinsiale SOS-inligtingstukke vanaf die distrik onder SOS-lede vir kennisname gesirkuleer word. Een SOS-lid beskou die waarneming van SOS-lede en die inwin van kennis tydens SOS-vergaderings as 'n metode van oriëntering en opleiding. Verteenwoordigende data om bogenoemde te ondersteun, word in Tabel 4.27 aangebied.

**TABEL 4.27: 4.1 ORIËNTERING EN OPLEIDING VAN SOS-LEDE**

<b>Eksterne metodes van oriëntering en opleiding</b>
Distrik
<i>Ja, ek dink ons het opleiding oor die OOS gekry. Ja ekke, ekke ek dink, ek dink ja, dit was, was dit nie die Departement nie? (SOSKO 1:58,60)</i>
<i>Net die LO het opleiding by die Distrik gekry, ja (ISOSKO 2:58).</i>
<i>En ook as jy 'n OOS koördineerder is, moet jy mm ... op hoogte wees van alle veranderinge wat plaasvind. Moet op hoogte wees van alles. Veral nou met die inklusiewe onderrig, Witskrif 6 en daai goetjie. En ek is want ek gaan na opleidingsessies toe (ISOSKO 4:2).</i>
<i>Donderdae het ons "cluster"-vergadering en inligtingsessies binne die, binne die "cluster" omgewing van hierdie voorstad se skole waar ons saam kom (ISOSKO 5:4).</i>
<i>Ek en die ... ek en die departementshoof gaan gereeld saam na vergaderings. Ek gaan na haar vergaderings en somtyds kom sy na my mm ... vergaderings waar ons mm ... inligtingsessies en werkwinkels bywoon en dan deel ons dit met die onderwysers sodat ons twee saam op hoogte is van wat aangaan en wat gedoen moet word (ISOSKO 5:32).</i>
<b>Interne metodes van oriëntasie en opleiding</b>
LO
<i>Ek (ek=SOSKO) het mos my eie opleiding. Ek het darem die kennis ... (ISOSKO 2:58).</i>
<i>Ons (ons= opvoeders) dink die LSEN juffrou het vir ons gesê hoe die OOS werk (FGOP 2:44 D.1, D.2, D.3).</i>
<i>Ek het bv. nou die dag gevra vir 'n vergadering met die leierskap van die skool sodat ons die senior mense bietjie betrek dat hulle kan weet presies wat ons (ons=SOS) doen. Hoeveel ure ons spandeer, waaraan ons ons tyd spandeer. Toe't ons nou 'n vergadering gehad en ek het toe tyd gehad om vir hulle te sê kyk ek wil net met julle deel wat ... wat ons as OOS doen (ISOSKO 3:28).</i>



*Ja, om te weet hoe dit moet werk. Ons hou van tyd tot tyd ... dan neem ons daai dag nie kinders nie. Dan bespreek ons net van ... is ons nog op datum, funksioneer ons nog reg, vervul ons die onderwysers se behoeftes, doen ons wat hulle wil hê, want ons het gevind die behoeftes wissel van jaar tot jaar. En van jaar tot jaar moet ons aanpas. Jy weet ons doen dit nogal dikwels dat ons sê OK hierdie week gaan ons nie kinders bespreek nie of as daar min kinders is dan bespreek ons sommer wat ons kan doen (ISOSKO 3:44).*

*Ja, ek doen die opleiding sommer met hulle. Weet jy mm ... met die dat ek die agtergrond het, ek het nou 'n paar van die vergaderings al bygewoon van die ouens by die Dept. Maar hulle is baie gekonsentreerd op die ouens wat nog nooit 'n diens gehad het nie of jy weet ... hulle kan ... Ons leer eintlik nie iets daarby nie (ISOSKO 3:46).*

*Mm ... toe ek hier kom het ek self die opleiding moes doen, né mm ... Ek het die opleiding vir hulle gegee (ISOSKO 5:90).*

#### Sirkulering van inligtingslêer

*N: Are you well informed about the composition, the function and the benefits of the EST? D.1 and D.2: Yes N: Who gave you the information and did you get any training? D.1: No, we hadn't get any training, only the information by reading the notes (FGOP 3:1-4 N, D.1, D.2).*

*I found that the notes were actually sent through at one stage. And that gave you a whole background and what could go well and where you would find it (FGSOS 3:50 D.1).*

*En dan verlede jaar het daar 'n nuwe handleiding uitgekome met al jou doelstelling en goed wat hulle verwag van 'n OOS-span. En dit is ge ... mm ... gesirkuleer onder die onderwysers wat in die OOS-span is. So hulle weet wat van hulle verwag word (ISOSKO 4:40).*

#### Observasie

*I came from a different Dept. To me the EST was something totally new, because I did the remedial teaching at the school and was sole alone and only went to workshops. So when I got here it was something good for me to sit in on the meetings and listen to all the problems the people had (FGSOS 3:78 D.3).*

#### Geen oriëntering

*Ek was nie by so 'n opleidingsessie nie ... Ek is nie heeltemal seker hoe dit in die OOS-span werk nie ... (IOP 1:10).*

*Niemand, niemand van die OOS het opleiding gekry nie (ILO 1:101).*

*No, no, no training to be an EST member (FGSOS 3:46 D.2).*

*Ons het nie ... ons het nie formele opleiding gekry nie. Daarom het ek gesê in die begin gesê ons ... weet niks. Ons het in die donker rond getas en mekaar maar gehelp, want ons het nie formele opleiding gehad nie (FGSOS 5:62 D.2).*

Praktiese uitdagings wys daarop dat drie skole formele opvolgessies met betrekking tot oriëntering aan SOS-lede deur die distrik sal verwelkom. Hulle stel ook voor dat SOS-dokumentasie aan alle opvoeders beskikbaar gestel word en dat SOS-lede duidelike riglyne en emosionele ondersteuning sal ontvang. In Tabel 4.28 word voorbeelde van data transkripsies ter staving van bogenoemde weergegee.



**TABEL 4.28: 4.1 PRAKTIESE UITDAGINGS: ORIËNTERING EN OPLEIDING**

<b>Praktiese uitdagings</b>
<p>Eksterne en interne oriëntering van SOS-lede</p>
<p><i>... opleiding, vir hulle sê: “so funksioneer die TST span en dit moet jy doen. Lys! Presies lys! bv. dat daar soveel onderwysers moet betrokke wees; verkieslik die skoolhoof wat hulle presies kan sien waaroor dit gaan en bespreek. Jy moet dit pin point presies sê ... bespreek kinders se probleme, gevalle en nie algemene probleme en so aan nie, sal ek sê ja mm ... a .. riglyne. Spesifieke riglyne vir die onderwysers kan ook waar waaruit, wat is ’n OOS-span, waaruit bestaan hy en hoe hoe funksioneer hy (ILO 1:157).</i></p> <p><i>Weet jy mm ... met die dat ek die agtergrond het, ek het nou ’n paar van die vergaderings al bygewoon van die ouens by die Dept. Maar hulle is baie gekonsentreerd op die ouens wat nog nooit ’n diens gehad het nie of jy weet ... hulle kan ... Ons leer eintlik nie iets daarby nie (ISOSKO 3:46).</i></p> <p><i>Those notes shouldn’t just stayed here, because everybody’s got those cases. That was only a personal thing. Because it was EST (support), it came here, but it wasn’t distributed amongst the teachers. There is some valuable information in those documents that could perhaps be beneficial to the rest (FGSOS 3:50 D.1).</i></p> <p><i>And the District Support Team haven’t been here for ... years because we’re so a big area and they just believe that you know what, you are coping. So there are greater needs out there. (FGSOS 3:86 D.1)</i></p> <p><i>You actually do become part of the problem and you can’t cope with all the information. And there’s no way where we go. We are the last buck (FGSOS 3:82 D.1).</i></p> <p><i>I find that sometimes I feel I done this and that. Should be nice when something else can being giving down the line, because you feel that you missed something down the line. Therefore feedback ... but on a most practical way and not only “his got a verbal/non-verbal problem” (FGSOS 3:76 D.1).</i></p> <p><i>Ek het gemeen ons moet so ’n ’n opvolgssessie hê, maar hulle is so besig in die OBOS. Ek wou gehad het dat die fasiliteerder moet kom, sodat sy ’n bietjie ’n ... dat ons dit weer net kan kan verfris (ISOSKO 5:92).</i></p> <p><i>... wat ek eintlik wil hê is ’n is ’n ... formele opleidingsessie. Al is dit ’n eendag sessie ... want ons almal is altyd is, is, is ... is almal ewe ... onervare op die gebied kan ek maar sê. So, so my my groot ideaal is dat ... dat daar êrens vir ons ’n opleidingsessie in die nabye toekoms sal wees (FGSOS 5:82 D.2).</i></p>

Vir die doeltreffende funksionering van die SOS as ondersteuningsnetwerk vir LLOH, opvoeders en ouers/versorgers, is verskillende rolle en funksies deur die SOS-beleid aan SOS-lede voorgestel. Die rol en funksies wat die SOSKO, die LO en hoof binne die SOS verrig, is van deurslaggewende betekenis vir die doeltreffendheid van die SOS. Data-analise toon dat die SOSKO en die LO by drie skole dieselfde persoon is. By die oorblywende twee skole word ’n SOSKO en LO onderskeidelik gevind. Sommige skole beskou die SOSKO/LO as die “SOS” alhoewel ander lede wel deel van die SOS-kern uitmaak. Wat die rol en funksie van die SOSKO/LO by al vyf skole betref, word dié persoon by vergaderings beskou as die sekretaresse of voorsitter van die SOS. Verder tree die SOSKO as ’n skakelpersoon op met



betrokkes binne en buite die skool sowel as koördineerder van die SOS se werksaamhede. Die SOSKO van drie skole wys daarop dat die oriëntering en opleiding van SOS-lede ook deel van hul rol- en funksieverdeling uitmaak.

LO's in twee skole beskou die daarstel en implementering van 'n SOS as een van hul kernfunksies. Alhoewel hulle nie die SOSKO is nie, verrig die LO die werk van 'n SOSKO by dié twee skole. LO's is verder verantwoordelik vir administratiewe verpligtinge wat betref SOS-aangeleenthede.

Die inligting van vier skole dui daarop dat die hoof gesien kan word as 'n oorkoepelende toesighouer oor die werksaamhede van die SOS en iemand wat betrokke en ondersteunend is by die hulpverlening aan LLOH, opvoeders en ouers/versorgers. Hulle beklemtoon verder dat die hoof as skakelpersoon met buite-instansies (betrokkes en belanghebbendes) optree. Deelnemers van een skool het egter aangetoon dat hul hoof onbetrokke is en die funksionering van die SOS in die hande van die SOSKO oorlaat.

Verder toon die data dat daar wel in drie gevalle SOS-verteenwoordigers op die skool se beheerliggaam dien. Hulle maak kontak met en gee terugvoer aan die beheerliggaam wat betref SOS-aangeleenthede. Die SOSKO van een skool het egter teenstrydige inligting gegee en beweer dat geen SOS-lid kontak met die beheerliggaam het nie.

'n Kernfunksie van die SOS is om aan opvoeders leiding te gee in die hantering van die LLOH. Data toon aan dat die SOS in drie skole die LLOH tydens vergaderings toespreek en 'n IOOP daarna saamgestel word. Al die skole toon aan dat die opvoeder wel hulp kry in die vorm van 'n "mondelinge" IOOP waar idees vir die hantering van LLOH deurgegee word. Twee skole se deelnemers het egter ook bevestig dat skriftelike IOOP'e aan opvoeders deurgegee word.

Verder illustreer die data-analise wat die opvoeder en skoolbeheerliggaam as tydelike SOS-lede se rol en funksieverpligtinge is. Die opvoeder word gesien as die persoon wat die hindernis by die LLOH identifiseer, dit by die SOS aanmeld, aan die SOS-bespreking deelneem en die IOOP in die klaskamer implementeer. Vier van die vyf skole volg wel dié prosedure terwyl by een skool die SOSKO die rol van die hele SOS vertolk en daar nie 'n formele bespreking oor die LLOH plaasvind nie. Die betrokkenheid van die



skoolbestuurliggaam as tydelike deelnemer by een skool vind gewoonlik plaas wanneer 'n geval bespreek word waarvan die skoolbeheerliggaam kennis moet neem en 'n bydrae tot sinvolle besluitnemings kan lewer. Tabel 4.29 toon van die verbatim transkripsies betreffende die rol en funksieverdeling van SOS-lede.

**TABEL 4.29: 4.2 ROL EN FUNKSIEVERDELING: SOS-LEDE**

<b>Kernlede</b>
<b>SOSKO</b>
Sekretaresse/voorsitter by vergaderings
<p><i>So ek en sy is die OOS-span. Sy's die ... LO en ek is die koördineerder en voorsitter van die hele didaktiese sisteem (ISOSKO 2:8).</i></p> <p><i>Ons werk maar as 'n groep saam. Daar is mm ... my kollega doen die notuleboek en ek is die voorsitter (ISOSKO 3:68).</i></p> <p><i>Ja. Ek ek is half die voorsitster van die vergadering. Somtyds dan lei die hoof dit in of somtyds is die die mm ... die departementshoof dan dan ... lei sy die vergaderings in (ISOSKO 5:30).</i></p>
<b>Skakelpersoon</b>
<p><i>Ek het teruggekom en ek dink deurdat ek vir haar (haar = SOSKO) hierdie verantwoordelikheid gegee het en vir haar (haar=SOSKO) gesê het: "Wees nou die skakel tussen die skool en die kindershuys veral" (FGSOS 2:6 D.1).</i></p> <p><i>En daar's 'n verski ... daar's 'n goeie kommunikasie dan nou tussen die ander skole, ons personeel, die skoolhoof en ons OOS-span deurdat ek die skakelwerk doen (SOSKO 2:10).</i></p> <p><i>Ek is dan die tussenskakel tussen die onderwyser en die skool (ISOSKO 3:32).</i></p> <p><i>So as almal dan kortpad vat, dan gaan ons direk na juffrou A (LSEN/OOSKO) toe en juffrou A sal met die hoof skakel (FGOP 4:5).</i></p> <p><i>Baie keer dan skakel ek self met ouers by hulle huise (ISOSKO 5:14).</i></p>
<b>Koördineerder</b>
<p><i>Sy's die ... LO en ek is die koördineerder van die hele didaktiese sisteem (ISOSKO 1:38).</i></p> <p><i>En so as ek (ek=hoof) toetse mm ... kry verslae kry van toetse wat kinders afgelê het of wat ook al, dan gee ek ek stuur dit onmiddellik deur vir die LO en die OOS- koördineerder. Hulle kyk daarna. Hulle koördineer die besigheid (FGSOS 2:6 D.1).</i></p> <p><i>In die klas, ja. Ek doen basies doen ek meestal van daai werk wanneer die IOOP ingevul word. Mmm ... Die lang termyn-beplanning, die kort termyn-beplanning ... So hulle weet waarmee hulle die kind moet help. En ek moet alles koördineer (ISOSKO 4:16).</i></p> <p><i>My rol is om net die kinders wat probleme het aan te beveel vir progressie. Net die outjies met die intervensie-program. Net die kindertjies wat op my program is en dan kinders wat die onderwyser dan gedurende die jaar optel wat 'n probleem het maar nog nooit verwys was nie. Dus koördineringswerk (ISOSKO 4:64).</i></p> <p><i>En ek met haar (haar=hoof) deur haar kan werk sommige kere dat die proses vinniger kan gaan is dit baie beter dat ek die OOSKO is en alles kan koördineer (ISOSKO 5:80).</i></p>



<b>Oriëntering en opleiding ten opsigte van SOS</b>
<p><i>I rely on Mrs J. If there is something coming through she'll say the Dept. or the policy says so and so (FGSOS 3:48 D.2).</i></p> <p><i>En ook as jy 'n OOS koördineerder is, moet jy mm ... op hoogte wees van alle veranderinge wat plaasvind. Moet op hoogte wees van alles. Veral nou met die inklusiewe onderrig, Witskrif 6 en daai goetjies ... dat jy ook die res van die mense en ook die ouers kan inlig (ISOSKO 4:2).</i></p> <p><i>Mm ... toe ek hier kom het ek self die OOS-opleiding vir die personeel moes doen, né mm ... Ek het die opleiding vir hulle gegee (ISOSKO 5:90).</i></p>
<b>LO</b>
<b>Samestelling en implementering van SOS</b>
<p><i>Deel van ons ... ons werksbeskrywing is ons moet die T ... ons moet sorg dat daar 'n TST of 'n OOS span, OOS-span saamgestel word (ILO 1:145).</i></p>
<b>Koördineerder</b>
<p><i>Maar dis belangrik iemand moet dit koördineer en dis wat die LO doen (FGSOS 2:20 D.1).</i></p> <p><i>Die koördinering wat sy, die LO, en die OOS- koördineerder doen is baie belangrik (FGSOS 2:22 D.1).</i></p>
<b>Administratiewe rol</b>
<p><i>Die fokus op die kind is van baie kante af soos bv. verwysings, vorms wat jy moet voltooi, kinders wat na ander skole moet verwys word, ens. Daar is ontsettend baie administratiewe werk daarmee. Briewe wat na die ouers moet uitgaan oor afsprake wat gereël is en inligting wat deurgegee moet word. Dit doen ek ook (ILO 2:36).</i></p> <p><i>Ons kan direk na haar toe gaan en sy het die toutjies en sy trek hulle bymekaar. Sy maak die oproepe en die afsprake. Eers die ouers en dan kry ons die ander mense en sy help met die verwysings. Dan kan ons net pass the bucket (FGOP 2:6 D.2).</i></p>
<b>Skakeling met betrokkenes en belanghebbendes</b>
<p><i>So ek ek maak die afsprake met hom (hom=skoolsielkundige) en dan en dan reël ek watter kinders gaan na hom toe. Dan kom kom hy in, vir 'n oggend en dan kom sien hy ons kinders hierso (ILO 1:143).</i></p> <p><i>Ek doen ook baie telefoniese reëlings. Weekliks praat ek met ons skoolsielkundiges en volg die emosionele gevalle op. Maandeliks kom die skoolsielkundige terug en hou ek daarvan rekord. Inligting word dan ook aan hom deurgegee (ILO 2:36).</i></p> <p><i>... en sy't saam met die kinders na die spesiale skool toe gegaan ook. Sy het alles gereël met die ouers se goedkeuring (FGOP 2:10 D.1).</i></p>
<b>Hoof</b>
<b>Oorkoepelende toesig, ondersteuning en betrokkenheid</b>
<p><i>En ons skoolhoof is natuurlik soos jy sien, sy instelling is totaal reg. Mm ... hy luister na ons probleme. Hy gee vir ons raad. Mm ... sy deur is oop (ISOSKO 2:10).</i></p> <p><i>Die hoof is baie, baie, baie betrokke by die kind en die ouer ... (ISOSKO 2:12).</i></p> <p><i>Die taak van die hoof as een van die spanlede is bv. meneer moet ... is ... mm ... meneer moet eintlik toesien dat als mm ... goed verloop. Hy sit in, hy sit in, hy neem deel. Hy sal ook sy mening lig waar nodig en mm ... meneer loop daai ekstra myl waar meneer ook self sal bel vir hulp (ISOSKO 4:42).</i></p>



<p><i>Somtyds dan lei die hoof dit in of somtyds is die die mm ... die departementshoof dan dan ... lei sy die vergaderings in. Sy kyk dat alles in die OOS goed afloop (ISOSKO 5:30).</i></p>
<p>Skakeling met betrokkenes en belanghebbendes</p>
<p><i>En toet my skoolhoof by die ander skool met ander onderhandel en gesê hulle moet, daar's bussies wat ry. Die ander skole moet van die kinders ook neem, want dit help nie ons kry al die kinders met die probleme nie (ILO 1:153).</i></p> <p><i>... meneer loop daai ekstra myl waar meneer ook self sal bel vir hulp. Hy sal miskien mm ... die maatskaplike werkster op sy eie bel as hy sien daars 'n sosiale probleem of iets ... (ISOSKO 4:42).</i></p>
<p><b>SOS- lede op skoolbeheerliggaam</b></p>
<p>Gee terugvoering</p>
<p><i>Die Beheerliggaam weet altyd van sulke goed en kry terugvoering as dit miskien aan die erger kant is (FGOP 2:63 D.2).</i></p> <p><i>Yes. She does give feedback on the work of the EST on their (their = SGB) meetings (FGSOS 3:42 D.1).</i></p> <p><i>Ja daar is van die OOS-spanlede wat op die Beheerliggaam is maar dis net een van die onderwysers. Sy en die hoof vertel die Beheerliggaam wat die OOS doen. Daar is 'n skakel, definitief (ISOSKO 4:60).</i></p>
<p><b>Ander SOS-lede</b></p>
<p>Bespreking en samestelling van 'n IOOP</p>
<p><i>Ek doen basies doen ek meestal van daai werk wanneer die IOOP ingevul word. Mmm ... Die lang termyn-beplanning, die kort termyn-beplanning. Al daardie goedjies word ingevul en daardie programmetjie is vir die onderwyser ook. Ja, die Individuele Ontwikkelingsplan, né. Daardie vormpie mm ... sê spel jy uit vir die onderwyser ... wat hulle moet doen met die outjie op langtermyn, korttermyn en daar moet op 'n gereelde basis ... die outjies wat by my inkom, kry ook 'n ... vormpie waar die onderwyser die, waarmee die onderwyser die kind moet help in die klas. So hulle weet waarmee hulle die kind moet help (ISOSKO 4:16).</i></p> <p><i>En mm ... ons doen gevallebesprekings waar ons dan kyk mm ... na die kind se probleem en ons probeer om vir hulle te groepeer daardie kinders te groepeer. En dan sal sy nou vir ons mm ... voorbeelde gee van ... of advies gee van waarin sê maak so en maak so en kom ons probeer dit. En dan omdat ons baie ervare opvoeders op die personeel het, sal hulle ook hulle menings lug (FGSOS 5:2 D.1).</i></p>
<p><b>Tydlike SOS-lede</b></p>
<p>Klasopvoeder</p>
<p>Aanmelding van LLOH by SOS en deelname aan bespreking</p>
<p><i>Ek is ook betrokke by die bespreking as dit een van my kinders is. Dan sal hulle (hulle=SOS) sê wat jou te doen staan met die probleem (IOP 1:4).</i></p> <p><i>Die klasonderwyser meld die leerlinge by ons aan ... langs die pad of waar ook-al. En dan bespreek ek en die LO daai Maandagmiddag gaan sit ons. Maar dan besluit ons by 'n volgende Maandag ... wie gaan ons betrek met ons volgende gesprek. Gaan ons net eers met die klasonnie gesels ... Dan vat ons of die klasonnie. Dan kom sy nou of hy nou. Dan verduidelik hulle (hulle=klasopvoeder[s]) vir ons rustig (ISOSKO 2:26).</i></p> <p><i>We would say what we observed, and we would be part of the EST meeting, but we're not officially suppose to make decisions as such without proper input (FGOP 3:27 D.2).</i></p> <p><i>Hulle bring die kind se lêer na my toe met die nodige inligting. Ek skryf vir hulle 'n brief om te sê wanneer die kind bespreek sal word en wat hulle moet saambring buiten die lêer bv. die kind se</i></p>



<i>boeke. Die klasjuffrou bespreek dit dan op die EST-vergadering (ISOSKO 3:12).</i>
<b>Implementering van IOOP aan LLOH</b>
<i>Omdat dit net een dag in 'n week is is dit nodig dat die LSEN onnie 'n program vir die onnie moet gee sodat die onnie in die klas daarmee kan aangaan elke dag (IOP 1:8).</i>
<i>Dan sal ek terwyl ek met die mamma praat sal ek ook met die juffrou praat en sê doen so lank dit of hier is 'n idee. Probeer hierdie metode want dit sal werk (ISOSKO 3:16).</i>
<i>Ons moet in die klas moet ons eintlik regtig die remediëring doen. Sy sy begin dit en ons is eintlik regtig die mense wat daai remediëring moet inoefen (FGSOS 5:13 D.2).</i>
<b>Teenwoordigheid van skoolbeheerliggaam as tydelike deelnemers</b>
<i>Ja. Die Beheerliggaam weet altyd van wat die OOS doen en kry terugvoering as dit miskien aan die erger kant is. (FGOP 2:63, D.2).</i>

Praktiese uitdagings is gedurende data-analise geïdentifiseer wat betref die rol en funksieverdeling van SOS kern- en tydelike lede. SOSKO's en LO's by al vyf skole beklemtoon hul groot werkslading wat betref verantwoordelikhede, voorbereiding en koördinerings. Twee SOSKO's wys daarop dat daar geen ondersteuning op sigself vir die SOSKO/LO is nie. Verder verwys twee skole na die onbetrokkenheid van lede van die skoolbeheerliggaam by SOS-aangeleenthede sowel as SOS-lede wat nie hul verantwoordelikhede nakom nie. Een skool se deelnemer beklemtoon die tekort aan tyd vir SOS-aangeleenthede en stel voor dat die SOS slegs vir die funksionering van die SOS verantwoordelik moet wees en van alle ander buitemuurse pligte vrygeskeld moet word. Administratiewe pligte word ook as 'n struikelblok vir deelname aan die SOS deur een skoolhoof ervaar terwyl 'n deelnemer van 'n skool kla dat hul hoof onbetrokke is. Verder word die onbetrokkenheid van opvoeders by die implementering van die IOOP, die nie beskikbaarstel van die IOOP en die verskuiwing van verantwoordelikhede deur die opvoeder na die LO by vier skole gevind. Tabel 4.30 onderskryf bogenoemde kwessies.

**TABEL 4.30: 4.2 PRAKTIESE UITDAGINGS: ROL EN FUNKSIEVERDELING VAN SOS-LEDE**

<b>SOSKO</b>
<b>Vorbereiding en koördinerings</b>
<i>... jy weet jy gaan aan maar dan voel jy partykeer jy staan alleen. Daar's nie vir my (my=SOSKO) ondersteuning nie (ISOSKO 3:60).</i>
<i>Ek sou sê mm ... as ek nog iemand kon bykry. Mm ... ek sou miskien een van die onderwysers wou by mm ... of iemand wat eenkeer 'n maand ekstra saam met my werk. Dat ons ons ons mm ... ons werklading nie so so so "hecktick" kan wees nie en dat ons lekker gou-gou dingetjies kan agtermekaar kry (ISOSKO 5:96).</i>
<i>en sommige kere dan voel ek ... somtyds dan voel ek baie ook eensaam in die sin dat ,dat jy baie keer goed net op jou eie móét doen. Daar nie ander mense is vir wie jy kan gaan rondvrae en h ...</i>



*in 'n span bv. sê maar nou gaan ons dit en dat doen in 'n graadgroep nie maar waar jy heeltemal op jou eie is (ISOSKO 5:4).*

### LO

#### Verantwoordelikhede

*Die adminperiode moet vermeerder word waar die LO meer doen as net leerondersteuning by 'n skool. Sy moet tyd kry om al daardie ekstra pligte af te handel. Nou moet dit tussen my ander goed ingesit word en naskool moet dit gedoen word. Nie dat ek 'n probleem daarmee het nie want ek doen dit naskool, maar die tyd is nog stééds te min. Jy moet ook baie keer oproepe gedurende skooltyd maak wat jy nie kan maak na die tyd nie. So dit is 'n leemte wat ek sien. Die LO wat meer as net leerondersteuning doen moet periodes kry in skooltyd en toegelaat word (ILO 2:38).*

*Ek voel die werk is massief baie. Ek dink nie 'n mens beseft hoeveel werk doen 'n mens nie, want omdat jy die kinders moet sien en sorg dat hulle vorder, leerondersteun en daar moet hulp wees en die administratiewe deel is 'n baie groot deel (ILO 2:42).*

### Hoof

*En wat wat ... wat my taak in die OOS verder bemoelilik is die feit dat ek hoof is van die skool is en administratiewe werk het (FGSOS 1:47 D.1).*

*Ek sou baie graag wou hê dat die hoof meer sou belangstel. Hy het 'n vertroue in my en hy sê ek weet wat jy doen is reg, gaan aan. Maar ek sou baie graag wou hê ... Hy kom so nou en dan en dan besoek hy ons. Maar ek sou graag ... wou hê dat hy meer betrokke is (ISOSKO 3:60).*

### SOS-lede

#### Verantwoordelikhede

*... na die skool verby is kom hulle bymekaar en dan praat ons oor probleme. Maar ek het dit nog ervaar dat hulle oor algemene probleme praat. Hulle praat nie eintlik spesifiek oor 'n sekere kind wat hulle bespreek nie (ILO 1:50).*

*Ja dit is nie 'n groot span nie. Maar die oomblik wanneer die mense nie die kind ken nie, dan het ek ervaar dat die mense begin onder mekaar te praat. Dan is dit moeilik om hulle terug te kry by wat ons rêrig mee besig is. Hulle moet dit vir die onderwysers kan deurgee en sê maar hierdie kind is so en so en so (ISOSKO 3:26).*

*Hulle kan my help deur hulle goedjies wat ek vir hulle aan die begin van die jaar gee, of dit nou van OOS se kant af is as koördineerder of LSEN, deur al hulle waarnemingsvelle en al hulle vorms op datum te hê (ISOSKO 4:62).*

*My grootste wens sou gewees het dat ... dat die OOS nie in ander goed betrokke moet wees nie ... Dat jy regtig kan sê na skool gaan ons vergadering hou (FGSOS 4:66 D.1).*

### Tydlike SOS-lede

#### Klasopvoeder

#### Implementering en toepassing van IOOP

*Ek sal verkies dat die kleinding by my in die klas bly en dat die OOS-span vir my 'n program gee wat ek daar met die kind kan doen en as daar probleme is dat hulle my daar kom help (IOP 1:24).*

*Nee, want sy gee nie vir ons 'n program om te doen nie ... (ISOSKO 1:40).*

*... Omdat hulle het vir my gesê: "Hier's, hier's my (my=klasopvoeder) kinders wat jy vir my moet sien. Ek het vir hul gesê wil ... die ses swakste kinders in elke klas wil ek nou sien. En dan gee hulle vir my tien tot twaalf kinders. En dan elke elke dag as daar byvoorbeeld een of twee kinders siek is, dan stuur hulle sommer vir my ander twee kinders in daai se plek oor ek nou tien of twaalf kinders sien. Hulle kan nie met die kinders werk nie. So, basies gooi hulle dit in my hande (ILO*



1:50).

*I feel it's teachers wanting to pass the buck. If I filled in the forms and referred the child to EST then my responsibility is done. Where as we saying now do as much as you can and here's some learning material resources to help you with the problems first before you send any child through. So it meant more work for the teachers and they're already fed up (FGSOS 3:10 D.1).*

#### Betrokkenheid van die skoolbeheerliggaam

*Die beheerliggaam vind ons het nie altyd, want dit is almal mense wat werk en hulle het nie tyd om 1 uur hier te kom sit nie. Hulle het nie rêrig belang hierin nie, want ons het hulle genader en hulle het gesê ag julle weet wat julle doen. Ons vertrou julle. Gaan aan (ISOSKO 3:26).*

*Ek dink nie so, ek dink hulle gee nie terugvoering aan die beheerliggaam nie, anders sou hulle dit met ons(ons=SOS) bespreek het (FGSOS 5:75 D.2).*

*Ek, ek, ek dink nogal ja dit is belangrik sodat die beheerliggaam ook kan weet dat die onderwysers sukkel ook en hulle het ook probleme ... want daar is probleme met die kinders ... van die kinders se kant af sowel as van die ouers se kant af. Dat hulle al voorbereid kan wees*

*Daar ... sal miskien 'n saak kom wat hulle aandag gaan geniet (FGSOS 5:77 D.2).*

Vergaderingstye word as 'n belangrike komponent van die werkswyses en prosedures van die SOS beskou. Data-analise toon dat by vier skole die vergaderings wel op vasgestelde tye plaasvind. Gedurende dié vergaderings word formele vergaderingsprosedures gevolg waartydens die SOSKO as voorsitter optree, notules geneem en besluite aangeteken word. Tog het deelnemers van dié skole aangedui dat informele vergaderings ook dikwels op gepaste tye plaasvind. By een skool vind daar selde 'n vergadering op 'n vasgestelde tyd plaas aangesien die personeel elke dag by buitemuurse aktiwiteite betrokke is. 'n Ander skool se deelnemers het egter aangedui dat vergaderings sonder uitsondering op die vasgestelde tyd plaasvind. By drie skole word besluitneming uitsluitlik deur die hele SOS geneem. Die LO's by twee ander skole wys egter daarop dat alle besluitneming slegs by hulle as individue berus. Tabel 4.31 bevat uittreksels uit die betrokke data.

**TABEL 4.31: 4.3 VERGADERTYE EN PROSEDURES**

Vergaderings
Vaste vergadertye
<p><i>En jy moet nou in gedagte neem dat die LO net hier is op 'n Woensdag. Ons hou nou net vergadering op 'n Woensdag (ISOSKO 1:38).</i></p> <p><i>Maandae het ons spesifiek 'n uur, wat ek en sy vergader. 'n Afgespreekte uur wat ek nie kinders neem nie, want ek neem hulle Woensdae en Donderdae, maar daai uur is my en die LO se uur. En ek en sy doen dan ons lêerstudies (ISOSKO 2:12).</i></p> <p><i>Ons kom 13:00 bymekaar en dan is die seniorafdeling se mense nog besig met skool. Dit is elke Dinsdag eenmaal 'n week wat ons vergadering hou (ISOSKO 3:6). But we also speak at grade level. We have a grade meeting at least once a week ... if not every second week (FGOP 3:15 D.1).</i></p>



*Ons vergader elke Woensdag nadat die kinders weg is teen so tussen half twee en twee-uur, afhangende die program binne die skool. Ons is soms besig van so vir 'n uur uur en 'n half (ISOSKO 5:24).*

#### Informele vergadertye

*Met die informele gesprek tydens pouse word die kind ook somer onmiddellik geïdentifiseer tussen ons as die groep van 7 SOS-opvoeders (FGSOS 1:14 D.2).*

*As daar nie 'n middag is daarvoor nie, dan doen ons dit vinnig in die personeelkamer, want die mense se ingesteldheid is reg (ISOSKO 2:26).*

*... ons het nou 'n paar dae gelede het ons 'n vergadering gehad ... Ons sukkel om by mekaar te kom want ons roosters is te vol ... (FGSOS 4:2 D.2)*

*En wanneer jy die kans het, dan is dit of pouse of wanneer niemand die dag iets aan het nie. Eers dan kan ons bymekaar kom (ISOSKO 4:24).*

*Almal is betrokke en ... in die eerste kwartaal is dit lekker want almal is by. Die tweede kwartaal ... gedeelte van die eerste kwartaal is dit sport en die tweede kwartaal dan val die sport in en omdat dit 'n klein personeel is het almal pligte binne binne die skool ten opsigte van die sport en ander buitemuurse aktiwiteite. Dan kan ons nie vergaderings hou nie (ISOSKO 5:26).*

*Ja. Sommige kere gaan die vergaderings aan sonder die ander lede. Ander kere nee, omdat dan dan verskuif ons hom na die Vrydag (ISOSKO 5:28).*

#### Formele vergaderingsprosedures

*Ja, ons doen dit. Ek (ek=SOSKO) neem die notule en die LO is die voorsitter van die OOS (ISOSKO 1:54).*

*Jy moet in 'n span gaan sit, 'n formele vergadering hou, en besluit: "Ek as hoof sal dit doen. Die klasonderwyser gaan dit doen mm ... So dis 'n span en ons doen dit op 'n formele manier (FGSOS 2:6 D.1).*

*Ons werk maar as 'n groep saam. Daar is mm ... my kollega doen die notule-boek. Ons het 'n formele vergaderingsprosedure. En die een onderwyseres vul die papiertjie in wat huistoe gaan. Ons vul dit duplikaat in. Een gaan in die lêer en een gaan huistoe (ISOSKO 3:68).*

#### Besluitneming

*Hulle redeneer oor jy eenkeer 'n week hier kom moet jy die probleme hanteer. En die besluite neem by die vergadering ... alleen. En alles ja, ja (ILO 1:52).*

*Ons maak 'n lêerstudie. Wat's gedoen. Wat is nog nie gedoen nie en 'n plan wat ons kan beraam. Maar dan besluit ons (ons=SOS) by 'n volgende Maandag ... wie gaan ons betrek met ons volgende gesprek (ISOSKO 2:26).*

*Maar dit is ook goed dat die OOS-lede en onderwysers voel hulle staan nie alleen as probleme opgelos moet word nie. Hulle sê ook: "Die span het besluit." So dan is dit nie die een persoon nie (ISOSKO 3:84).*

*Ons bespreek ja, ons bespreek die kinders by die OOS en ons besluit wat ons gaan doen (ISOSKO 5:44).*

Deelnemers van vier skole beklemtoon die feit dat daar te min tyd is vir vergaderings in die besige skoolprogram. In twee skole vind besprekings en besluitneming dikwels direk tussen die SOSKO/LO en opvoeder plaas sonder dat dit by 'n SOS-vergadering bespreek is. Die SOSKO in een skool beleef SOS-lede dikwels as onbetrokke by die bespreking en besluitnemingsproses. Verder wys die SOSKO van een skool daarop dat besprekings by





SOS-vergaderings dikwels te lank duur ten spyte van die reeds beknopte tydskedule. Wat die teenwoordigheid en deelname van buite persone/instansies (bv skoolbeheerliggaam, distrik, gemeenskapspecialiste) by SOS-vergaderings betref, toon die data dat deelnemers van drie skole die onbetrokkenheid van dié persone/instansies toeskryf aan 'n tekort aan kennis, belangstelling en 'n besige werksprogram. Verteenwoordigende data word in Tabel 4.32 weergegee.

**TABEL 4.32: 4.3 PRAKTIESE UITDAGINGS: VERGADERTYE EN PROSEDURES**

Vergadertye
<p><i>Ek dink ons vergader te min ... te min, maar daar is net nie tyd nie (FGSOS 1:38 D.2).</i></p> <p><i>En omdat ons mense besig is. Hier's nie een wat LO's is op'n middag wat jy kan sê right jy kan in ons span kom sit nie (ISOSKO 2:68).</i></p> <p><i>Dis basies ... mm ... dit is effektief as jy 'n hele span saam het want jy kan idees uitruil met mense. Mm ... maar dit is nie altyd mm ... prakties moontlik dat die vergaderings altyd plaasvind nie, omdat daar so baie werkswinkels is, is buitemuurse bedrywighede en daar's tye wat ons ... net nie by mekaar uitkom nie (ISOSKO 4:26).</i></p>
Bespreking en besluitneming
<p><i>Soms as da as daar kinders met 'n probleem is, gaan sien ek ook maar die juffrou mm ... in die klas. Dan bespreek en besluit ons nie by 'n vergadering nie (ILO 1:79). En ek sou graag wou gehad het dat hulle ook, veral in vergaderings sê "OK ons kan dit of dit of dit met die kind doen." Jy weet ... mm ... waar dit baie keer net op my rus en ek sê OK (ISOSKO 3:92).</i></p> <p><i>En mm ... meestal van die tyd ... maak ons maar, neem ek maar die besluite op myself ... (ISOSKO 4:26).</i></p>
Teenwoordigheid van beheerliggaam, distrik en gemeenskapspecialiste by SOS-vergaderings
<p><i>Ons mag nie 'n ouer van die Beheerliggaam op die op die OOS wees nie. Soos ek verstaan (ILO 1:115).</i></p> <p><i>Die beheerliggaam vind ons het nie altyd, want dit is almal mense wat werk en hulle het nie tyd om 1 uur hier te kom sit nie. Hulle het nie rêrig belang hierin nie (ISOSKO 3:26).</i></p> <p><i>No ... external experts do not come to the EST's meetings (FGSOS 3:38 D.1).</i></p>

'n Verdere aspek wat 'n invloed op die doeltreffendheid van die SOS het, is die verwysingsprosedures wat gevolg word. In die geval van twee skole word die opvoeders van 'n spesifieke fase (graad) of didaktiese span as eerstefasehulp gebruik wanneer 'n LLOH geïdentifiseer is. Die LLOH word dan in faseverband bespreek en strategieë vir hulpverlening word voorgestel. Aangesien die departementshoof/gradehoof gewoonlik 'n kernlid van die SOS is en ook betrek word, kan hierdie eerstefasehulp as 'n verlengstuk van die SOS beskou word. Daarmee word die werkslas van die SOS verlig. Vier skole verwys LLOH na die SOS eers nadat die hulp in klasverband nie geslaag het nie. In die geval van een



skool kom daar egter teenstrydighede voor in die data van die SOSKO en SOS-lede wat betref die verwysing van LLOH na die SOS/LO (vgl Tabel 4:33). Wat betref die verkryging van toestemming deur ouers/versorgers, blyk dit dat al vyf skole wel aandag aan dié prosedure gee. In die geval van een skool moet toestemming van die Departement ook verkry word. Hierna word die LLOH in al die gevalle deur die SOS bespreek en besluite geneem of aanbevelings gedoen vir hulpverlening. Deelnemers van vier skole het aangetoon dat die LLOH gewoonlik eers na die LO verwys word voordat die distrik (OBOS) betrek word. Twee skole het ook aangetoon dat die LLOH soms na buite spesialiste verwys word. Wat betref terugvoering aan en van die LO, opvoeders, ouers/versorgers, distrik en betrokkenes uit die gemeenskap, blyk dit dat die LO's by al vyf skole gereeld terugvoering aan opvoeders gee. Vier skole het aangetoon dat terugvoering aan en vanaf die ouers/versorgers en distrik wel plaasvind. Die wedersydse terugvoering tussen skool en die gemeenskap het veral in een geval baie sterk na vore getree. Verteenwoordigende data-uittreksels wat betref die verwysingsprosedures verskyn in Tabel 4.33.

**TABEL 4.33: 4.4 VERWYSINGSPROSEDURES**

Identifisering in klas: eerstefasehulp in faseverband
<p><i>Die ideaal is seker dat hulle in die klassituasie seker moet differensieer en kinders wat leerprobleme het eerste aanspreek. Hulle doen dit. Ek meen jou ervare kollegas sal dit in elk geval doen. En as hulle nou nie meer kan nie help nie dan die didaktiese hulpspan ... (FGSOS 2:30 D.1).</i></p> <p><i>We had just gone through a whole stage were we going to be doing more at HOD level before it gets to the EST. To a natural fact, lighten the burden here. So the teachers will at our grade meetings discuss what the problems are and could we perhaps solve it as a grade. So that not every case comes here. We found it especially after the first term we had a lot of referrals. Some of them were just teachers need a bit of guidance really. So we tried to move through it at grade level first and then come to EST, because at one stage we were just getting every single and you would have a waiting list of 20. So by the time that would be 5 weeks till you can work on it. So we tried that and it worked. (FGSOS 3:5 D.1)</i></p>
Identifisering in klas – verwys na SOS
<p><i>'n Kind word nie direk na hulle (hulle=SOS) toe gestuur nie. Daar word eers in die klas gekyk wat is die probleme (IOP 1:2).</i></p> <p><i>En as ons hulle dan nou dophou in die middag en ons sien hulle het die ongelooflike agterstand, dan werk ons verder in die opsig dat dit dan by die OOS aangemeld word, of dat iemand vir my sê: "Hoor hier, ons het nou 'n groot probleem. Wat maak ons en watter plan gaan ons maak"?</i> (ISOSKO 2:8)</p> <p><i>N: The ESTCO also told me of the first 6 weeks in the year, you really concentrate on the problems in the class and that you then refer the child if you notice there is problems that you couldn't solve. D.1: We first try to help the child in the class like inclusive education (FGOP 3:7-8 N, D.1).</i></p>



... wanneer ons probleme het dan kan ons direk skakel met juffrou J (SOSKO/LO) Verstaan? En dan mm ... die kinders wat ons nou identifiseer, word dan voor die OOS-span gebring ... (FGOP 3:2 D.1).

... hoe ons eers die outjies verwys, die onderwyser tel mos nou die probleem op. Nou verwys die onderwyser die kind na die skool se OOS-span (ISOSKO 4:10).

#### Toestemming om verwysing: ouers en departement

Ons kinders moet moet daardie vorm ook hê by ons. Die dag as ons hier kom moet ons die toestemming van die ouer hê en die verwysing van die Departement. En as ons, eintlik mag ons nie 'n kind sien sonder 'n verwysingsbrief van die daai Departement ook nie. En as ons vind daai kind moet verder verwys word na 'n sielkundige, moet daardie vorm. Daar moet eintlik 'n addisionele vorm voltooi word, maar ons moet toestemming dan kry by die ouer op 'n ander brief van die ouer wat ons toestemming gee dat daai kind gesien mag word deur sielkundiges of wat ook al. En ons moet daai verwysings ... aanvanklike verwysingsvorm moet saamgaan (ILO 1:97).

En ons kry eers by die ouers toestemming as ons nou agterkom die kind het 'n emosionele probleem. Dan moet die ouer eers 'n brief teken om toestemming te gee dat ons met die kind mag werk (FGSOS 2:11 D.2).

#### Bespreking en besluitneming deur SOS

By die OOS-span bespreek ons eers die kinders ... en dan besluit ons na wie toe ons die kind gaan verwys. As hy kan betaal stuur ons hom gewoonlik na privaat-instansies. As hy (hy=ouer) nie kan betaal nie, na die skoolsielkundige (FGSOS 2:11 D.2).

His teacher took all his information to the EST. They discussed it and they recommended full remedial assessment. They discussed the motoric report and his progress in the classroom situation. And the SOSKO did the assessment (IOU 3:2).

Hulle bring die kind se lêer na my toe met die nodige inligting. Ek skryf vir hulle 'n brief om te sê wanneer die kind bespreek sal word en wat hulle moet saambring buiten die lêer bv. die kind se boeke. Sy bespreek dit dan op die EST-vergadering (ISOSKO 3:12).

#### Verwysing na LO

... dit word bespreek by die OOS en dan aanbeveel vir stuur na die ELSN- onderwysers. Hulle stel vas wat die oorsaak van die leerprobleme is (IOP 1:2).

... dan werk ons verder in die opsig dat dit dan by die LO aangemeld word (ISOSKO 2: 8).

Nou word die kind na my toe verwys, na die LSEN-klas. Nou werk ek met die kind. Ek rapporteer wêér terug om te sê: "OK dit werk of dit werk nie." (ISOSKO 4:12).

Dan sal sy sê: "Juffrou, ek voel dat u die sakie na die LSEN-juffrou toe moet verwys. Het sy gedragsprobleme of of leerprobleme. En dan sal sy dan sal ons met haar bespreking hou en sy sal dan kyk of sy die kind kan inpas en mm ... die kind kan evalueer natuurlik en sê: "Kyk ek gaan hom vir 'n paar weke by my vat om te kyk wat ... ons aan sy saak kan doen ... en so vat ons dan verder (FGSOS 5:71 D.1).

#### Verwysing na distrik – assessering/ uitplasing/terugplasing

N: Wat doen sy as sy agterkom daai kleinding vorder nog nie? D: Dan ... ek dink dan moet sy die kind natuurlik verwys na die skoolsielkundige toe. En hy moet die kind eintlik evalueer. Ons het nog nie so 'n kind na uitplasing teruggekry nie (ISOSKO 1:41-42 N, D).

Nou sal ons die skoolsielkundige inkry en met haar reël dat die kind getoets raak en op háár aanbevelings sal sy nou sê die kind is of vir 'n spesiale skool, of 'n vaardigheidskool, of die outjie kan voortgaan met die program totdat hy 'n sekere ouderdom is, en dan uitgeplaas word na 'n spesiale skool. Dis die prosedure wat ons volg met die skool (ISOSKO 4:12).

...en die skoolsielkundige laat kom, die maatskaplike dienste of wie ook al betrokke moes wees om om die kinders mm ... te akkommodeer vir hul leerprobleme en ook hulle evaluering uit te sorteer.



*Mm ... kinders was getoets gewees en daar ook van hulle wat toe nou gekeur was vir spesiale skole. Hulle word nie teruggeplaas nie (ISOSKO 5:42).*

Verwysings na buite spesialiste

*Nou min of meer as die ouer kan betaal, dan gaan hy mos nou praktyk toe, né, wat professioneel is. Anders probeer ons die pro-deo. Anders probeer ons die skoolsielkundige (ISOSKO 2:18).*

*Ons het nou al ons paadjies wat ons volg. As ons by die skool nie kan help nie, die LO nie kan help nie en die probleem te vreeslike groot taai toffie is, dan praat ons met die ouers. Ag man, teen daai tyd weet hulle dit al. Teen daai tyd het hulle eintlik nog maar net gewag vir daai visite-kaartjie om die oproep te maak (ISOSKO 2:24).*

Terugvoering aan/van opvoeder, ouer, distrik en gemeenskap

*Jy moet saam met die sosiale werker van die kindershuis werk. Die skoolhoof moet weet. Die juffrou moet weet. Die rugby-afrigter moet weet. So almal moet weet wat doen ons om hierdie ... ee kind te help (FGSOS 2:6 D.1).*

*En dan stel ons ook 'n persoon aan wat verantwoordelik is vir daai taak en baie belangrik ... daai besoeker wat hier by ons is, kry 'n datum by ons van terugvoer vir 'n moontlike opvolgessie (ISOSKO 2:34).*

*And then mm ... after they discussed it with the EST there's a written report back. They will then give you the recommendation in writing what they suggest and what must be done. After the assessment is done then there's a verbal report back with the EST coordinator. You're never left in the air. You always know what is happening as soon as it happens (IOU 3:10).*

*Hulle (hulle=SOS) moet dit vir die onderwysers kan deurgee en sê maar hierdie kind is so en so en so (ISOSKO 3:26).*

*Met die outjies wat in jou klas inkom, vir die onderwysers inlig, vir hulle mm ... terug rapporteer, hoe julle die outjie kan help (ISOSKO 4:2).*

*En nou moet die opvoeder eers terug gaan en gaan kyk daardie raad wat sy gekry het van hulle of dit wêrk. En as dit nie werk nie, moet sy terug kom en kom verslag gee: "Maar dit wat julle gesê het werk nie mm ... die kind sit nog altyd met daai probleem" (ISOSKO 4:12).*

*Kyk ek laat hulle ek ek ek kyk hierdie goedjies deur en dan maak ek 'n opsomming daarvan en dan bespreek ek dit met die onderwyser. Die opvoeder van daai betrokke leerder self. En dan besluit ons ons gaan die ouer weer inroep. Ja, sodat ons vir hulle ook kan help en terugvoer gee oor wat om te doen (ISOSKO 5:54).*

Data van die gestruktureerde vraelyste ondersteun dié van die onderhoude en word in Tabel 4.34 opgesom.

**TABEL 4.34: ANALISE VAN TWEE VRAE UIT GESTRUKTUREERDE VRAELYS**

Vraag	Antwoord
<b>Het die OOS aandag aan die volgende sake gedurende 2004 gegee?</b>	
i) Identifisering van skool en personeelbehoefte.	5 skole antwoord "Ja" (GV 1,2,3,4,5:21.2, 21.3, 21.6, 21.7)



Vraag	Antwoord
ii) Ontwikkeling van strategieë om leer- en ontwikkelingshindernisse aan te spreek.	5 skole antwoord “Ja” (GV 1,2,3,4,5:21.2, 21.3, 21.6, 21.7)
iii) Koördinerings van leerder-, kurrikulum- en opvoederondersteuning.	5 skole antwoord “Ja” (GV 1,2,3,4,5:21.2, 21.3, 21.6, 21.7)
iv) Verwysings na die distriksondersteuningspan.	5 skole antwoord “Ja” (GV 1,2,3,4,5:21.2, 21.3, 21.6, 21.7)
v) Die reëling van sielkundige assessering.	5 skole antwoord “Ja” (GV 1,2,3,4,5:21.2, 21.3, 21.6, 21.7)
<b>Watter van die volgende intervensie-strategieë is deur die OOS gedurende 2004 gebruik?</b>	
i) Voorgeskrewe verslagvorme vir basiese verwysings.	5 skole antwoord “Ja” (GV 1,2,3,4,5:22.1)
ii) Opvoeders pas verskillende ondersteuningstrategieë toe voordat leerders na die OOS verwys word.	3 skole antwoord “Ja” (GV 2,3,4:22.2) 2 skole verwys direk na SOS (GV 1,5:22.2)
iii) Opvoeders lig ouers van die LLOH, sowel as die betrokke DPH in oor hindernisse wat die leerder ondervind.	5 skole antwoord “Ja” (GV 1,2,3,4,5:22.3)

Wat praktiese uitdagings betref, meld die deelnemers van een skool dat die verwysingsprosedures te lank neem. By ’n ander skool voel hulle dat die hulpverlening wat deur die opvoeder in die klas aangebied word nie aanvaarbaar is sonder bewyse van intervensie nie. Een skool se deelnemers is verder van mening dat opvoeders dikwels die verantwoordelikheid van hulpverlening in die hande van die SOS plaas en dat daar te veel verwysings is. Een SOSKO beweer dat opvoeders verwysingsvorme verloor en vergeet om LLOH aan te meld en na die SOS te verwys. Deelnemers van vier skole kla dat opvoeders ná identifisering van LLOH die leerders direk na die LO of hoof verwys en sodoende nie die SOS betrek nie. Besluite word dan hoofsaaklik deur die LO of hoof geneem. In Tabel 4.35 word data in dié verband aangebied.



**TABEL 4.35: 4.4 PRAKTIESE UITDAGINGS: VERWYSINGS-PROSEDURES**

Identifisering in klas: eerstefasehulp
<p><i>It's having a negative thing in my grade. The teachers are saying while if they have to go through this whole procedure of discussing it at grade level and then go through, that they would not bother about sending the children to EST because the process is just going to be so much longer (FGSOS 3:8 D.2).</i></p> <p><i>... daar gebeur dat 'n outjie miskien nou baie swak is en hy moet teruggehou word, en daai outjie is nie deel van die LSEN-program nie ... dan het die teacher 'n probleem as hy nie daai kind verwys het nie ... gaan hulle jou vra watter intervensie het jy toegepas het. Jy moet deur die kanaal kan kom, anderste het jy nie iets nie. Jy's nie mm ... goed genoeg nie, kan ek maar sê. Hulle betwyfel jou. Hoe kan jy as onderwyser self (FGSOS 4:16 D.1).</i></p>
Verwysing na SOS
<p><i>I feel it's teachers wanting to pass the buck. If I filled in the forms and referred the child to EST then my responsibility is done where as we saying now do as much as you can and here's some resources to help you with the problems first before you send any child through. So it meant more work for the teachers and they're already fed up (FGSOS 3:10 D.1).</i></p> <p><i>Jy gee mense vorms en dan kom hulle netnou en dan sê hulle weet nie wat hulle met die vorms gemaak het nie (ISOSKO 4:66).</i></p>
Direkte verwysing na LO/hoof
<p><i>Baie onnies stuur dadelik die kind na die ELSESEN juffrou. Hulle vul in Addendum A en B in en die kind word na die skoolsielkundige verwys (IOP 1:22).</i></p> <p><i>Nee jy noem dit net vir die ELSESEN onderwyser en dan stuur jy die kind na haar toe. Dan meld sy die kind aan. Sy hanteer dan die probleem. Bv. miskien is die klas te groot en dan word hy in 'n kleiner groep na haar toe gestuur en meer individueel gehelp (IOP 1:6).</i></p> <p><i>Ons kan direk na haar toe gaan en sy het die toutjies en sy trek hulle bymekaar. Sy maak die oproepe en die afspraak. Eers die ouers en dan kry ons die ander mense en sy help met die verwysings. Dan kan ons net pass the bucket (FGOP 2:6 D.2).</i></p> <p><i>So as almal dan kortpad vat, dan gaan ons direk na juffrou A (LO/OOSKO) toe en juffrou A (LO/OOSKO) sal met die hoof skakel (FGOP 4:5 D.1).</i></p> <p><i>As die kind geïdentifiseer is sal ons eers na die hoof toe gaan. D.2: En dan doen ons 'n gevallebespreking (FGSOS 5:69-70 D.1).</i></p>

Om die SOS doeltreffend te laat funksioneer, is dit belangrik dat monitering van die SOS binne die skole sal plaasvind. Sodoende kan effektiewe en minder effektiewe areas geïdentifiseer word sodat verdere verbetering kan plaasvind. Die data toon dat slegs twee skole van formele self-evaluering as moniteringsmeganismes gebruik maak. Bevestigende data word in Tabel 4.36 gevind.



**TABEL 4.36: 4.5 MONITERING EN SELF-EVALUERING**

Formele self-evaluering
<p><i>Ons hou van tyd tot tyd ... dan neem ons daai dag nie kinders nie. Dan bespreek ons net van ... is ons nog op datum, funksioneer ons nog reg, vervul ons die onderwysers se behoeftes, doen ons wat hulle wil hê, want ons het gevind die behoeftes wissel van jaar tot jaar. En vanjaar tot jaar moet ons aanpas. Jy weet ons doen dit nogal dikwels dat ons sê OK hierdie week gaan ons nie kinders bespreek nie of as daar min kinders is dan bespreek ons sommer wat ons kan doen (ISOSKO 3:44). ... dat ons bv. teen Juniemaand gaan kyk hoe ver het ons gekom met hierdie kinders wat verlede jaar meer tyd mm ... geskat is en die wat nou vir verdere ondersteuning geskat is. Het ons iets bereik met hulle? Was dit goed gewees of was dit swak om dit te kon doen? (ISOSKO 5:38).</i></p>

Die inligting op die gestruktureerde vraelyste weersprek egter soms die onderhoudsdata wat betref die monitering en evaluering van die SOS se werksaamhede. Tabel 4.37 illustreer hierdie teenstrydighede.

**TABEL 4.37: ANALISE VAN GESTRUKTUREERDE VRAELYTE TEN OPSIGTE VAN MONITERING EN EVALUERING VAN DIE SOS**

Vraag	Antwoord
Het die OOS aandag aan die volgende sake gedurende 2004 gegee? Monitering en evaluering van die OOS se werk binne 'n werks- raamwerk.	4 skole antwoord "Ja" (GV 2,3,4,5:21.4). 1 skool is onseker (GV 1:21.4).

'n Aantal bronne, waaronder die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (2003:3-17), Du Toit (1997:154-161) en *Department of National Education* (2006:62-67) wys daarop dat aspekte soos die oriëntering en opleiding van SOS-lede, rol en funksie-omskrywing, interne verwysingsprosedures en gereelde vergadertye saam 'n invloed op die doeltreffendheid van die SOS uitoeven (vgl ook GDE 2003). Die *Department of National Education* (2006:66) en Wes-Kaapse Onderwysdepartement (2003 9-10) verwys na 'n aantal areas waarin die SOS-lede deurlopende opleiding deur die DOS behoort te ontvang. Hieronder val aspekte soos samewerking, ondersteuning, kommunikasie-vaardighede, veeltaligheidskwessies en die vermoë om 'n verskeidenheid assesseringmetodes te gebruik om hindernisse by die LLOH te identifiseer (vgl ook DNE 2005a:31).

Wat die rol en funksieverdeling van SOS-lede betref, bied die WKOD (2003:7-8) duidelike en volledige riglyne. Landsberg (2005:66-67), Du Toit (1997:156-158) en die *Department of*



*National Education* (2002; 2005b; 2006) beklemtoon ook die belangrikheid van die SOSKO as kernlid en omskryf haar rol as die koördinerende van SOS-aktiwiteite, skakeling met verskillende deelnemers en die ondersteuning van persoonlike groei en professionele ontwikkeling van opvoeders. Sommige bronne stel voor dat die LO as die SOSKO van 'n skool moet optree omdat dié persoon gewoonlik oor toepaslike opleiding beskik (vgl Landsberg 2005:67; Du Toit 1997:156; DNE 2002; 2005b). Die ondersteuningsrol wat die LO inneem, word ook duidelik in sommige van die nasionale konsepdokumente (DNE 2005b:17; 2006:57) uiteengesit en behels 'n ondersteuningshulp aan die skool, die opvoeder sowel as LLOH binne klasverband. Daarmee verval die tradisionele hulp-, spesiale en remediërende klasse.

Vasgestelde en gereelde vergadertye is ook belangrik vir die effektiewe funksionering van die SOS. Verskeie bronne wys daarop dat vergaderings kwartaalliks, maandeliks of weekliks kan plaasvind na gelang van die behoeftes van die spesifieke skool (vgl WKOD 2003:8; DNE 2006). Hierin behoort die skoolbestuur die SOS te ondersteun deur tyd vir vergaderings en beplanningssessies in te ruim (Whitten & Deiker 1993:275-283). Landsberg (2005:67) en die *Department of National Education* (2003; 2002:61) wys verder daarop dat die SOSKO tydens vergaderings as fasiliteerder behoort op te tree. Dinkskrumwerk, probleem-oplossingstrategieë en die uitruil van idees en ervarings wat gefokus is op die spesifieke behoeftes wat hanteer word, behoort tydens vergaderings aandag te geniet. Verder word daarop gewys dat sinvolle beplanning binne 'n tydsraamwerk waartydens die leeruitkomstemoontlik bereik kan word, die doeltreffendheid van die SOS verhoog.

Voorgestelde verwysingsprosedures na ondersteuningsdienste bestaan reeds op nasionale en provinsiale vlak. Hierdie verwysingsprosedures word in detail in verskeie bronne bespreek (vgl WKOD 2003:13-17; GDE 2003:15-16). Die prosedure wat gevolg word sluit in identifisering en assessering van hindernisse by LLOH deur klasopvoeders, 'n bespreking van die hindernisse in faseverband en hulpstrategieë wat aan klasopvoeders deurgegee word. Indien die hindernis voortduur, word die saak na die SOS verwys wat as 'n tweede-fase hulpverleningsdiens beskou kan word. Analisering, in-diepte assessering van LLOH se behoeftes en sterktes sowel as die formulering van die IOOP word hier deur die SOS hanteer. Dit bly egter die taak van die verwysende opvoeder om die voorgestelde IOOP vir LLOH as hulpverlening te implementeer (DNE 2006:18-20). Verder wys bogenoemde bronne daarop dat die gebruik van diagnostiese en psigometriese toetse nie aanbeveel word nie. Indien



nodig, kan die DOS as eksterne kundiges betrek word vir buite-ondersteuningsvoorsiening. Die uitplasing en terugplasing van LLOH na die mees gewenste leeromgewing word ook deur die DOS hanteer (vgl DNE 2006:18-20, 2002:101-103).

Die *Education White Paper 6* (DNE 2001:7) en *Department of National Education* (2006:13-14, 63) stel dit duidelik dat alle moontlike hulpbronne en betrokkenes wat gemoeid is met die leer- en onderrig van LLOH by hierdie verwysings en besluitneming betrek moet word. Om dit te bewerkstellig is 'n effektiewe kommunikasie-netwerk tussen deelnemers belangrik. Gedurende die implementering van die IOOP, vind deurlopende monitoring, terugvoering, wisselwerking en verslagdoening tussen die betrokke deelnemers plaas. Indien nodig word 'n herevaluering van LLOH onderneem waarna die IOOP hersien en aangepas word. In Landsberg (2005:75) en Du Toit (1997:241-247) word duidelike riglyne vir die ontwerp van 'n IOOP gevind. Bogenoemde prosesse dra by tot die doeltreffendheid en kwaliteitsversekering van die SOS.

Volgens verskeie bronne (DNE 2006; 2005c; 2002; GDE 2003:9) behoort die SOS sy werkswyses op 'n deurlopende basis te monitor en te evalueer ten einde sy doeltreffendheid te verseker. Dit impliseer dat, waar nodig, aanpassings aangebring sal word.

#### **4.5.2 HULPVERLENING**

Een van die primêre funksies van die SOS is hulpverlening. Met die verandering van die onderwys na 'n IO-stelsel, het die nuwe prosesse van hulpverlening aan LLOH, opvoeders en ouers/versorgers ook bepaalde gesindhede en ingesteldhede by die betrokke partye tot gevolg gehad.

##### **4.5.2.1 Gesindhede en ingesteldhede**

Data-analise toon dat positiewe sowel as negatiewe gesindhede en ingesteldhede wat betref hulpverlening aan LLOH, opvoeders, ouers/versorgers, SOS-lede en die gemeenskap voorkom. In al vyf skole beleef die betrokkenes die SOS se hulpverleningsfunksies as positief. Twee SOSKO's het aangedui dat hulle die veranderde omstandighede positief ervaar. By vier skole was die gesindheid tussen SOS-lede onderling ook ondersteunend,



akkommoderend en positief. Gemeenskapsbetrokkenheid by al vyf skole dui daarop dat daar 'n positiewe en ondersteunende gesindheid tussen die SOS en die gemeenskap bestaan.

Minder positiewe gesindhede is egter ook opgemerk. Dit sluit in negatiewe, moedeloosheid, tamheid en eensaamheid. Dit hou verband met tydrowende verwysingsprosedures, ontoereikende leeromgewings, span-onbetrokkenheid, 'n addisionele administratiewe werkslas en die groot getal LLOH in klasse wat hulp moet kry. Tabel 4.38 toon data-uittreksels wat bogenoemde ondersteun.

**TABEL 4.38: 5 OORKOEFELLENDE GESINDHEDE EN INGESTELDHEID JEENS HULPVERLENING EN PRAKTIESE UITDAGINGS**

Hulpverlening
<p><i>... as die Leerondersteuner hier op 'n Woensdag is, vind ek dat my groepie taamlik opgewonde is. Hulle voel special. Sels al kom hulle terug klas toe word daar nie gekoggel nie maar word hulle deur maatjies gehelp (FGSOS 1:60 D.2).</i></p> <p><i>Maar die opvolgessie is vir ons baie baie noodsaaklik. En die ouers kan sien wat die ingesteldheid van die SOS is (ISOSKO 2:34).</i></p> <p><i>... often the teachers are just so tired that she just wants someone to listen. And that is what often happens here (FGSOS 3:18 D.2).</i></p> <p><i>En mm ... maar toe ek daar by die crash course (crash course=inklusiewe onderwys) uitkom, toe sê ek vir myself: "Maar dit kan wêrk." Dit kan werk met ons swakke kindertjies"! (ISOSKO 4:4).</i></p> <p><i>Die onderwysers mm ... hulle geniet dit om in die OOS te wees ... Dit dit bring 'n mens ... doen 'n mens se siel goed dat dat jy jy soms vir 'n kind ook iets kan doen (ISOSKO 5:88).</i></p>
Omstandighede
<p><i>Ek is gewoon aan veranderings omdat ek by die kliniek gewerk het. Omskakeling is nie vir my moeilik nie. My natuur is ook so (ISOSKO 3:34).</i></p>
SOS-kollegas
<p><i>Ek en die LO is soos handskoen en hand en en ons vul mekaar aan. So dit werk eintlik baie goed (ISOSKO 2:6).</i></p> <p><i>En ons skoolhoof is natuurlik soos jy sien, sy instelling is totaal reg. Mm ... hy luister na ons probleme. Hy gee vir ons raad. Mm ... sy deur is oop (ISOSKO 2:10).</i></p> <p><i>... die leerkragte in ons skool se oë is oop vir kinders met agterstande. En dit vergemaklik die OOS se werk. En hulle harte is ook oop vir hulpverlening (ISOSKO 2:8).</i></p> <p><i>Ons het eintlik 'n baie lekker personeel wat betref die saamwerk om die kind te help (ISOSKO 2:68).</i></p> <p><i>Mm ... ons as OOS-lede gaan met mekaar deel. Mm ... jy kan uitruil met mekaar. Daars 'n goeie verstandhouding tussen ons (ISOSKO 4:68).</i></p> <p><i>Die onderwysers en dus die OOS-span by hierdie skool is baie akkommoderend. Hulle sal bv. hulle eie navorsing loop doen en vrae rondvra en ... oplees en mekaar aanmoedig. "Man ek het. probeer dit probeer dat ... Mm ... en en en ons ... hulle vul dan mekaar so aan (ISOSKO 5:64)</i></p> <p><i>So so so daar is ook tye soos wanneer ons inligtingsessies het, dan is dit vir onderwysers lekker.</i></p>



<i>Dan is hulle positief ingestel. Hulle wil meer weet en so aan (ISOSKO 5:88).</i>
<b>Gemeenskap</b>
<i>As die ouer nie kan betaal nie, dan sê hulle ... daar's drie van hulle wat vir my gesê het: "Bel my. Julle skool kry eenkeer 'n maand 'n pro-deo-afspraak by ons." Met ander woorde ek kan drie kinders van hierdie skool in 'n maand gratis vry en verniet by hulle laat toets (ISOSKO 2:14).</i>
<b>Praktiese uitdaging</b>
<b>Verwysingsprosedures</b>
<i>It's having a negative thing in my grade. The teachers are saying while if they have to go through this whole procedure of discussing it at grade level and then go through, that they would not bother about sending the children to EST because the process is just going to be so much longer (FGSOS 3:8 D.2).</i> <i>Ek ek ek stem saam met die ou manier van dinge doen waar daar een LSEN-juffrou gewees het met haar klassie. D.2: en deel van die skool wees (FGSOS 5:14-15 D.1, D.2).</i>
<b>Hulpverlening</b>
<i>Hulle (hulle=SOS) het probeer om my my eie klaskamer te gee maar dis onmoontlik (moedeloos). Ek weet mos daar kan niks gedoen word nie (ISOSKO 1:81).</i> <i>And I think even in the grade it just goes round and round. Someone's going to say but did you tried this or what about this or this did work for me. It will be effective. There's just a negative attitude at the moment. It's new and another thing that has to be done (FGSOS 3:18 D.2).</i> <i>Baie ouers is skugter. Hulle wil nie, hulle wil nie erken dat hulle kinders mm ... probleme het nie en dit en dit maak dit moeilik vir die onderwysers (ISOSKO 5:48).</i> <i>Daai onderwyser sit vir hoeveel ure met daai kind waar ek sommige kere waar ek hom net vir 'n uur of 'n uur en 'n half uit die klas verlos. So hulle het miskien hulle eie verwagtinge en hulle eie ... mmm ... ingesteldheid en ook hulle eie ... wroeginkies waarmee hulle sit soms dat hulle mismooedig raak wat moet ek nou volgende stap doen miskien met die kind (ISOSKO 5:72).</i>
<b>Omstandighede</b>
<i>It would be good for other members of the staff to experience this for a while. It will relieve some of us at some stage. I don't know how it will work in practical way. That they will be aware of more than just their classroom. That there's a community out there, but not only the children I've been landed with this year. Poor me, I have got a bad class. You sit here for a few weeks and you think of it's actually not just me and my class (FGSOS 3:88 D.2).</i> <i>Ek het nou onlangs in onse mm ... cluster vergadering het ek vir die dames gesê mm ... "Julle moet práát dat die twee skole nie vir julle werk nie. Dit wérk nie! Ek sê maar nou sê julle ook niks!" Nou dink hulle al's is hanty dorry! Ek sê maar dit is mos nie so nie! Twee skole werk nie, juffrou! Na wie toe nelly hulle, ja. En aan wie doen die mm ... onreg aan die kind. Want jy sien die kind volgende week weer net vir net vir een dag en daai twee dae ek sê ook hallo en good bye (ISOSKO 4:74).</i> <i>en sommige kere dan voel ek ... somtyds dan voel ek baie ook eensaam in die sin dat ,dat jy baie keer goed net op jou eie móét doen. Daar nie ander mense is vir wie jy kan gaan rondvrae en h ... in 'n span bv. sê maar nou gaan ons dit en dat doen in 'n graadgroep nie maar waar jy heeltemal op jou eie is met die kinders (ISOSKO 5:4).</i>
<b>Ekstra werk</b>
<i>It will help the EST now but the teachers are feeling negative about the extra work (FGSOS 3:15 D.2).</i> <i>En die voorbereiding is eintlik waar die knak lê want jy ... jy moet behoorlik op jou tone wees en</i>



*dis nie altyd maklik om om daardeur te kom nie (ISOSKO 5:4).*

*En elke keer nou as ek nou nog op 'n Woensdag kom dan lyk my oo nou kom laai jý ook nog op ons goed af en dan vat ek hom so stukkie vir stukkie om vir hulle te laat verstaan. Sommige van hulle is soms sê vir my: “Juffrou ek is baie moeg of ek kan nie” (ISOSKO 5:36).*

#### SOS-kollegas

*Ek ervaar dat in ons groepie raak dit somtyds dat ... omdat daar twee dames is met baie sterk persoonlikhede het, domineer hulle soms die groep en is dit soms moeilik dis waarom ek sê ek voel soms alleen. Die ander praat nie maklik teen hulle nie. Hulle sal bv. die reëls omver gooi om hulle te pas (ISOSKO 3:72).*

*Wat ek eintlik sou graag wou gesien het dat hulle ook 'n bietjie meer ... betrokke. Ja en meer mm ... jy weet ek weet nie. Hulle hulle steun baie op my en hulle. Dis 'n soort van “ag sy weet, sy doen die regte ding en sy gaan aan.” En ek sou graag wou gehad het dat hulle ook, veral in vergaderings sê “OK ons kan dit of dit of dit met die kind doen.” Jy weet ... mm ... waar dit baie keer net op my rus en ek sê OK. Ek het baie kere al gesê: “OK wat gaan ons met hierdie kind doen? Wat stel julle voor?” (ISOSKO 3:92).*

#### 4.5.2.2 Hulpverlening aan die LLOH

By die hulpverlening aan die LLOH is dit belangrik dat die behoeftes van die LLOH bepaal word deur doeltreffende identifisering van die hindernis(se) en dat metodes en strategieë ontwikkel word om dit aan te spreek.

Die data-analise toon aan dat in die geval van hulpverlening aan die LLOH sekere praktiese aspekte na vore getree het wat die doeltreffendheid van die SOS beïnvloed het. Hierdie aspekte is groepsgrootte, roosters en tydskedules sowel as die rol en funksie van die SOSKO, LO, opvoeder, ouer/versorger, distrik en gemeenskap.

By vier skole wissel die groepe vir hulpverlening van tussen 8 tot 10 leerders. Een deelnemer wys daarop dat sy as remediërende opvoeder meestal individueel aan LLOH hulp verleen. Verder toon die data dat die totale aantal LLOH by die vyf skole 'n groot gedeelte van die skoolpopulasie uitmaak. Alhoewel deelnemers van een skool aangedui het dat hul onderrigklasse redelik klein is, het dié van die ander vier skole die groot klasse beklemtoon wat hulpverlening in klasverband baie bemoeilik. Tabel 4.39 bied verteenwoordigende voorbeelde.



**TABEL 4.39: 5A.1 GROEPSGROOTTE VIR HULPVERLENING**

Leerondersteuner- en hulpverleningsgroep
<p>... hulle kom as 'n groep, hulle is 'n groep van tien (ISOSKO 1:22).</p> <p><i>I'm (I = remediërende opvoeder) working in a one to one situation. Learners with academic problems. Most of the time it's individual. Sometimes I have a group of two children (FGSOS 3:69 D.3).</i></p> <p><i>Daar is soms kindertjies wat ek individueel sien. Dit hang af van die behoefte van die kind (ISOSKO 5:60).</i></p>
Totale aantal LLOH vir hulpverlening
<p>... sy stuur 12 of 13 en die LO het gesê sy kan net 10 akkommodeer in die klas natuurlik en mm ... maar sy't meer as dit (ISOSKO 1:89).</p> <p><i>Hier sien ek 101 kinders ... vir die hele week. En dit werk vir my. Ek pluk die vrugte aan die einde van die dag, want ek weet waarnatoe ek wil gaan met die kinders (ISOSKO 4:74).</i></p> <p><i>Op die oomblik het ek by die naburige skool 151 leerders vir wie ek sien binne twee dae, en by hierdie skool het ek plus minus 71 leerders op die oomblik. Mmm ... dit kan 'n bietjie baie wees vir 'n mens want jy, jy, jy's net een persoon (ISOSKO 5:4).</i></p>
Klasopvoeder
<p><i>Die klasse is relatief klein, 'n omgewing van 30. So die klaskamer is nie oorvol nie (FGSOS 2:73 D.1).</i></p> <p><i>As ek 'n klas het ... 'n klein klassie van 15 of 20 het, dan gee ek nie om nie. Maar met 'n klas van 52 kinders is dit onmoontlik. Ek het verlede jaar 52 kinders gehad en ek het gevoel ek raak mal! Ek is ek is ek is baie lief vir die onderwys, maar verlede jaar het dit vir my gebreek. Ek voel as ek kan uit dan uit ek! (FGSOS 5:24 D.1)</i></p>

Daar is ook praktiese uitdagings wat betref die grootte van groepe. Deelnemers van vier skole wys daarop dat daar te veel LLOH in oorvol klasse is wat hulp nodig het, terwyl dié van twee skole voel dat die LO sêlf met te veel LLOH gelyktydig moet werk. Tabel 4.40 onderskryf die aannames.

**TABEL 4.40: 5A.1 PRAKTIESE UITDAGINGS: GROEPSGROOTTE VIR HULPVERLENING**

<p><i>Sê nou sy help my kinders as 'n groep. Sê so ses sewe kinders wat gaan. In die ou dae het jy die one on one situation gehad. Dit is nogal 'n probleem. She's got too much children (FGOP 2:54 D.3).</i></p> <p><i>... As I said now it changed slightly because of the ... the numbers that we have. Sitting with six grade 1 classes on the 180 boarder with so many more different problem are as .... Mm .... to now decide where can we actually intervene before we go straight to her. What do we try and then go to her? So we view it from a different angle now (FGOP 3:10 D.1).</i></p> <p><i>Years ago you had your 3 or 4 problem cases in your class. You could deal with that and your whole body and soul could cope with it. Now you have 3 children who are doing well and 27 who need your attention (FGSOS 3:19 D.1).</i></p>
--



... and from a teacher's point of view I think there are so many children that actually need to be discussed by the EST because there are so many children with academic, emotional and social problems. It just seem to me there are more children, a greater number of children that actually need help (IOU 3:16).

Te veel kinders in die klas. Te groot klasse. Mense sit met 50 tot 60 kinders in die klas, en ongelukkig vir die outjie wat daai leerprobleem het, gaan die onderwyser mos dan in elk geval nie by hom uitkom nie (ISOSKO 4:36).

In vyf skole is daar vaste sowel as aangepaste roosters en tydskedules vir hulpverlening.

LO's van twee skole het egter aangedui dat 'n aangepaste rooster en tydskedule soms gevolg word. Verbatim data word in Tabel 4.41 verskaf.

**TABEL 4.41: 5A.2 ROOSTER EN TYDSKEDULE**

Vasgestelde roostertye/tydskedules
SOS-lede: LO
<p>So sy werk ... vier dae in 'n week hier en een dag mos by naburige plaasskool, né (FGSOS 2:6 D.1).</p> <p>... die ouers doen ek gewoonlik naskool tensy dit 'n dringende storie is. Ek doen dit gewoonlik soggens van 7 uur af (ISOSKO 3:82).</p> <p>Ek is aangestel binne twee skole. Ek reis tussen die twee skole. Maandae en Dinsdae is ek by die naburige skool van 8 uur tot 3 uur en sommige kere 'n bietjie bietjie later as ons werk het en ... vir Woensdae tot Vrydae is ek by hierdie skool (ISOSKO 5:2).</p>
Didaktiese spanlede (voltydse hulpdeelnemers)
<p>Ons het op 'n Maandag, en op 'n Woensdag en op 'n Donderdag, het ons vir 'n uur na skool agt onderwysers wat in 'n klaskamer sit en hy doen ... min of meer remediërende werk (ISOSKO 2:8).</p> <p>Ja. Die verskillende onderwysers in Graad 1's wat die namiddag die leerders met probleme help, hulle deel hulle self op. Ons het van elke graad, ses klasse (ISOSKO 3:10).</p>
Distrik
<p>En dan óók van die OBOS se kant het ek elke Dinsdag my fasiliteerder hierso ... So ons kry goeie hulp van die OBOS af. Ek kry goeie hulp van die OBOS af. Ek kan nie kla oor die OBOS se hulp van hulle kant af nie (ISOSKO 4:10).</p>
Gemeenskap
<p>Hulle (hulle=taaltherapiestudente) is op 'n Donderdag hier (ISOSKO 1:66) .</p> <p>Daarom is die ... die sop wat die kinders kry ... die tannies wat hierso kom, die brood wat nog Woensdae afgelewer word, die lekker vars worsbroodjies, belangrik! (FGSOS 1:83 D.1)</p>
Aangepaste rooster/tydskedule
LO
<p>The ELSEN teacher takes him out any time when ever she wants him. Sometimes he spends the day there (FGOP 2:7 D.3).</p>



*Ek het groepe en dan doen ek in die groep in ook individuele werk met die outjies waar ek hulle ... waar ek vir hulle vir die onderwyser sal sê: "Juffrou hou vandag eers jou hele groep. Ek wil net die outjie hê." Dan sal ek hulle een een uit die klas uit trek en dan een een met hulle werk (ISOSKO 4:32).*

'n Aantal praktiese uitdagings het na vore gekom wat betref roosters en tydskedules. Deelnemers van vier skole waaronder klasopvoeders, SOS-lede en spesifiek die LO, beskou tyd as die deurslaggewende faktor vir die kwaliteit van hulpverlening. Dié deelnemers beskou die tydsrooster van die LO as onbevredigend omdat sy slegs een keer per week hulpverlening bied en die periodes baie kort is. 'n Ander beweer dat alhoewel die rooster aandui dat LLOH hulpverlening by die LO moet ontvang, die hulpverlening in die klaskamer toegepas word. Tabel 4.42 toon bogenoemde inligting.

**TABEL 4.42: 5A.2 PRAKTIESE UITDAGINGS: TYDSKEDULE**

SOS-lede
<i>Ek (ek=klasopvoeder) het dit ek het dit ook probeer maar wou ... tyd! Nooit! Ek hoor wat juffrou sê, maar tyd by my kant to e... Ek het al probeer. Dit werk vir 'n tyd. Daarna as klasonderwyser jy kán nie (FGSOS 4:6 D.1).</i>
LO
<i>... eenkeer in 'n week is te min vir onse kinders. Wat kan ons daaraan doen nie, maar soos ek dit gehoor die geval is natuurlik die probleem is. Sy's net eenkeer in 'n week hier by ons omdat mm ... die ander skool het meer kinders as wat ons het. En hulle werk dit so uit. Dis hoekom (ISOSKO 1:71).</i>
<i>So hulle kry eintlik net eenmaal 'n week by my. Dis hopeloos te min! Ek bedoel dis vir 'n uur (ILO 1:73).</i>
<i>Wat ek doen is, volgens die statistiek, volgens die rooster is my kinders by die ELSEN juffrou ingedeel. Volgens die Departement, volgens die hoof en volgens die skool is ... moet my kinders sê nou maar op 'n Dinsdag die 6 de periode moet daai twee kinders kom. Dis net ek stuur hulle nie maar hulle is op die rooster. So volgens wet is hulle volgens die die wet is is hulle eintlik is net vir die periodes (FGSOS 4:15 D.2).</i>
<i>Baie van die mense, ek weet nie hoe kry hulle dit reg nie, maar een van my kollegas, doen twee skole. Sy doen, sy het 130 by die een skool en 'n 140 by die ander skool. Toe vra ek vir haar: "Juffrou, jy sien 130 kinders in twee dae se tyd. Sê jy vir hulle hallo en good bye." Want wat doen jy? Want hoe sien jy 140 kinders in twee dae tyd? (ISOSKO 4:74)</i>
<i>Ja, sy is eintlik baie min tyd wat sy by ons skool is. As sy as sy voltyds hier is net by ons, dan kan sy meer deeglik .. en sy ken sy leer háár kind ook baie goed ken en beter ken. Maar nou moet sy bietjie hier wees bietjie daar wees. Hulle verwag om 100% van haar tyd en haar werk te kry en ons verwag dit ook (D1 instemmend). En ek dink dit veroorsaak ook dat sy baie kere nie weet maar waar behoort ek eintlik nie. Verstaan u? En sy het verskriklik baie druk want want ... en ek dink nie dit werk so nie (FGSOS 5:9 D.1).</i>
<i>Vir 20 minute met hulle gewerk. Vir 20 minute vir die dag en dit is nie 'n groot relief vir ons nie. D.2: Dan kom hulle maar weer terug klas toe. D.1: En dan kom hulle maar weer terug want sy het ander kinders ook waarmee sy ook moet werk (FGSOS 5:31-33 D.1).</i>

Een van die primêre doelstellings van die SOS is hulpverlening aan die LLOH. Die mate waarin die SOS-kernlede en tydelike deelnemers betrokke is by hul hulpverleningsrol en funksie, beïnvloed die doeltreffendheid van die SOS as geheel. By drie skole is die SOS-kern en die LO as 'n “tweedefase-hulpverlening” betrokke terwyl hulle by twee skole as “eerstefase-hulpverleners” beskou word. Die rede hiervoor is omdat klasopvoeders in dié gevalle LLOH onmiddellik na die SOS (LO) verwys. By eersgenoemde drie skole is die klasopvoeder dus die “eerstefase-hulpverlener” wat hindernisse by die LLOH identifiseer, eerstefase-hulpverlening toepas, LLOH by die SOS aanmeld en ook aan die SOS se besprekings deelneem.

Wat die implementering van die IOOP betref, het slegs twee skole se deelnemers aangetoon dat 'n IOOP aan klasopvoeders beskikbaar gestel is. Die rol en funksie van 'n didaktiese span, 'n remediërende opvoeder sowel as die implementering van 'n graadhoof en grade-opvoeders as verdere “eerstefase-hulpverleners” aan LLOH, is ook deur twee skole aangedui.

Waar die SOSKO nie die LO is nie, word die persoon in die geval van twee skole beskou as 'n koördineerder van die hulpverleningsproses aan LLOH. Waar die SOSKO en LO dieselfde persoon is, word die verantwoordelikhede van dié persoon die identifisering, assessering, deurlopende ondersteuning, monitering en betrokkenheid by LLOH. Die gebruik van klashulpe/assistente en klasmaats by die hulpverlening word ook deur deelnemers van twee skole genoem.

Wat die rol van ouers/versorgers by die hulpverlening betref, beleef twee skole die ouers/versorgers as baie betrokke. By die drie oorblywende skole is die ouers/versorgers meestal onbetrokke. Distriks- sowel as gemeenskapsbetrokkenheid by funksies soos identifisering, assessering en deurlopende ondersteuning kom by al vyf skole duidelik na vore. Tabel 4.43 bied voorbeelde ter staving van die bogenoemde.

**TABEL 4.43: 5A. 3 ROL EN FUNKSIE VAN SOS-KERN EN TYDELIKE LEDE**

SOS
Hulpverleningsproses aan geïdentifiseerde LLOH
<i>Ons (ons=SOS) sê vir die ouer waar die kind se probleme is. Probeer die probleme identifiseer by die kind en help dan die kind deur ekstra hulp te gee (FGSOS 2:12 D.1).</i>





*En mm ... ons doen gevallebesprekings waar ons dan kyk mm ... na die kind se probleem en ons probeer om vir hulle te groepeer daardie kinders te groepeer en te help (FGSOS 5:2 D.1).*

#### Formulering, implementering en hersiening van IOOP

*Ek doen basies doen ek meestal van daai werk wanneer die IOOP ingevul word. mm .... Die lang termyn-beplanning, die kort termyn-beplanning. Al daardie goedjies word ingevul en daardie programmetjie is vir die onderwyser ook. Ja, die Individuele Ontwikkelingsplan, né. Daardie vormpie mm ... sê spel jy uit vir die onderwyser ... wat hulle moet doen met die outjie op langtermyn, korttermyn en daar moet op 'n gereelde basis ... die outjies wat by my inkom, kry ook 'n ... vormpie waar die onderwyser die, waarmee die onderwyser die kind moet help in die klas. So hulle weet waarmee hulle die kind moet help (ISOSKO 4:16).*

#### Terugvoering gee

*Hulle (hulle=SOS) moet dit vir die onderwysers kan deurgee en sê maar hierdie kind is so en so en so (ISOSKO 3:26).*

*Dat daar genoeg ... genoegsame mm ... werk in die klas met die kind gedoen is nadat die kinders by die OOS bespreek is ( N: ja?). Dat daar voorlegging gev ... gelê word van wat gedoen is, en watter vordering getoon is en of daar nie vordering was nie (FGSOS 4:2 D.2).*

#### SOSKO

#### Hulpverlening aan LLOH

*En dit behels ook maar eintlik dat ek elke middag sorg dat die aantal kinders wat geïdentifiseer is, wat in die middag kom vir ekstra hulp, dat hulle 'n Afrikaanse onderwyser en 'n Engelse onderwyser het, wat die hele jaar saam met hulle in die middag deurloop (ISOSKO 2:8).*

*... hulle (hulle = seniorfase personeel) gebruik my op 'n ander manier omdat die kinders dan uitgesorteer is. Die senior mense is meestal mense wat die kinders met my kom bespreek om hulle te verwys na spesiale skole toe (ISOSKO 3:28).*

#### SOSKO/LO

#### Identifisering/Assessering/Rekordering

*Ja en sy hou rekord van elke ding en vordering en probleme. Ja, want al die kinders wat na haar toe gaan in jou klas. Sy gee vir elke kind 'n rapport. She's got record from every child's progress and every aspect of the child (FGOP 2:73 D.1).*

*... nadat ek ook 'n paar informele toetsies met die diagnostiese toetsies met die kinders gedoen het, bv. oor hulle woordherkenning, klankherkenning, skryf mm ... hulle hulle hulle ... ook soms hulle hulle hulle liggaambeeld. Kyk ek laat hulle ek ek ek kyk hierdie goedjies deur en dan maak ek 'n opsomming daarvan en dan bespreek ek dit met die onderwyser. Die opvoeder van daai betrokke leerder self (ISOSKO 5:54).*

#### Hulpverlening aan LLOH

*In elk geval dan neem sy (sy=LO) hulle (hulle=LLOH) en dan gee sy gespesialiseerde addisionele hulp (FGOP 2:17 D.1).*

*En natuurlik dis nou die LO se werk, dis nou by die inklusiewe model. Dis mos nie net kinders met leerprobleme nie maar ook om die te stimuleer wat ander begaafdhede het (FGSOS 2:8 D.1).*

*Mm ... nou kom hulle vir 30 minute maar ek onttrek hulle elke dag. Mm ... ek was gesê ek moet afskaal met die rooster maar ek kan nie afskaal aan my rooster nie. Ek voel net ek wil daai outjie elke dag sien en ek gáán hom elke dag uit die klas onttrek. En mmm ... en gaan met hom werk. Dis elke dag. Omdat ek by my eie skool is (ISOSKO 4:74).*

*Die die kinders kry elke dag 'n les by haar maar die lessie is net so kort, want elke kind moet elke dag ingepas word (FGSOS 5:10 D.2).*



<b>Deurlopende ondersteuning, monitering en betrokkenheid</b>
<p><i>Soms vroeg kyk of die kinders nie honger is nie voor jy iets vir hulle kan leer (D2 en D.3 bevestigend) (FGSOS 1:81 D.1).</i></p> <p><i>Jy (jy=LO) is 'n hulpspesialis by 'n skool. Dit is eintlik net 'n hulp-ondersteuning by die skool. Ons buitemuurs is bv. ons OOS-spanne of ons ekstra kinders wat ons sien of administratiewe voorbereidings. In eksamentyd is ons veronderstel om kinders wat sukkel te vat en vir hulle gedurende eksamentyd te help deur die werk vir hulle te lees, skribbering te doen ens. en hulle te help in 'n groepie (ILO 2:44).</i></p> <p><i>We even find children coming to school now asking to see the ESTCO. They realise she's somebody that they can talk to and they will actually request to speak to her .(FGOP 3:40 D.1).</i></p>
<b>Klasopvoeder</b>
<b>Identifiseer hindernisse by LLOH</b>
<p><i>Wat ons basies doen is die eerste ses weke doen hulle (hulle=klasopvoeders) baie intensiewe perseptuele opleiding en ons gebruik nog die ou ASB somer net diagnosties. So hulle gee dan 'n ASB en ons kyk waar die kind dan uitval en ons groepeer hulle dan bv. die eens en die twees (ISOSKO 3:8).</i></p> <p><i>So for grade 1 I think it's a good thing to start the identification process as soon as possible (FGSOS 3:17 D.1).</i></p> <p><i>Ons identifiseer kinders, maar daar is wat so van deur 'n mens se vingers val, want jy kom nie by al die kinders uit nie (FGSOS 4:8 D.1).</i></p> <p><i>Die onderwysers doen dit. Die opvoeders identifiseer die kinders. En natuurlik het hulle dit bespreek mm... met die skoolhoof en so-aan (ISOSKO 5:42).</i></p>
<b>Aanmelding van LLOH by SOS en deelname aan bespreking</b>
<p><i>... wanneer ons probleme het dan kan ons direk skakel met juffrou J (SOSKO/LO) Verstaan? En dan mm ... die kinders wat ons nou identifiseer, word dan voor die OOS-span gebring (FGOP 3:2 D.1)</i></p> <p><i>... hoe ons eers die outjies verwys, die onderwyser tel mos nou die probleem op. Nou verwys die onderwyser die kind na die skool se OOS-span (ISOSKO 4:10).</i></p> <p><i>Ja. Ek (ek=klasopvoeder) is ook betrokke as dit een van my kinders is (IOP 1:4 D).</i></p>
<b>Implementering van IOOP aan LLOH</b>
<p><i>... maar dit behoort so te wees dat die onnie en die LSEN onnie saam kom en na 'n program kyk sodat hulle saam aan die probleem kan werk en die kind help (IOP 1:8).</i></p> <p><i>Omdat dit net een dag in 'n week is is dit nodig dat die LSEN onnie 'n program vir die onnie moet gee sodat die onnie in die klas daarmee kan aangaan elke dag (IOP 1:8).</i></p> <p><i>Ons moet in die klas moet ons eintlik regtig die remediëring doen. Sy sy begin dit en ons is eintlik regtig die mense wat daai remediëring moet inoefen (FGSOS 5:13 D.2).</i></p>
<b>Remediërende opvoeder</b>
<b>Hulpverlening aan LLOH</b>
<p><i>I don't have the experience of inclusive education because I'm working on my own with the remedial children. I only get the children that being referred with remedial problems. I don't have a class. I'm working in a one to one situation. Learners with academic problems. Most of the time it's individual. Sometimes I have a group of two children ( FGSOS 3:69 D.3).</i></p> <p><i>Sy doen nou net remediëring. Ek toets al die kinders en gee vir haar die kinders wat uit en uit net leerprobleme het en ek doen die kinders met die emosioneel en leerprobleme (ISOSKO 3:4).</i></p>



<b>Didaktiese span</b>
“Remediërende” onderrig
<i>Ons het op 'n Maandag, en op 'n Woensdag en op 'n Donderdag, het ons vir 'n uur na skool agt onderwysers wat in 'n klaskamer sit en hy doen ... min of meer remediërende werk. Kom ek sê didaktiese onderrig. Dit wat jy in die klas, die dag of die week gedoen het. En dit is baie maklik want jy het mos die hele week dit gedoen en dan herhaal jy dit. En dit is 'n persoon in daai graad groep (ISOSKO 2:8).</i>
<i>Die ideaal is seker dat hulle in die klassituasie seker moet differensieer en kinders wat leerprobleme het eerste aanspreek. Hulle doen dit. Ek meen jou ervare kollegas sal dit in elk geval doen. En as hulle nou nie meer kan help nie dan help die didaktiese hulpspan en ook die LO vir die kind (FGSOS 2:30 D.1).</i>
<b>Graadhoof</b>
Koördineer hulpverlening op gradevlak
<i>So daardie graadhoof is verantwoordelik vir die welsyn van die kin. So die graadhoof koördineer óók die goed (FGSOS 2:22 D.1).</i> <i>Hulle (hulle=opvoeders) bespreek dit met hul graad-mense en hulle hoof (hoof= departementshoof). Dan werk hulle 'n program uit en as hulle vashak dan kom vra hulle vir my. As dit dan nog nie uitwerk nie, dan verwys hulle die kind vir my (ISOSKO 3:12).</i>
<b>Klashulp/assistent</b>
Deurlopende ondersteuning en betrokkenheid
<i>We were waiting for a placement in a more suitable school and therefore she had a permanent aid in the classroom ... an aid paid by the parents (FGSOS 3:60 D.2).</i>
<b>Klasmaats</b>
Hulpverlening
<i>Wat ek gewoonlik doen en ... en ... en wat die LO se taak baie ligter maak, is ek vat daai sterkspan om daai swakspan te help. So help die klas mekaar en die kind wat sukkel (FGSOS 1:22 D.2).</i>
<b>Ouer/Versorger</b>
Deurlopende ondersteuning en betrokkenheid
<i>Soms is die ouer baie betrokke. Plaaseienaars gee ook soms hul volle ondersteuning (FGSOS 1:28 D.3).</i> <i>Plaas van om daardie kinders te laat herhaal, het ons daai kinders saam gegroepeer in een groep en ons het die mammas ingekry. Die mammas het kom help. Ons het die kinders se akademiese standaard met die 3R's op datum gebring soveel so dat hulle aan die einde van graad 2 weer uitgefasseer kon word in al die ander klasse (ISOSKO 3:36).</i> <i>Sommige ouers is betrokke. Jy kan sommer sien watter ouers help graag (N: Mm.?) Rêrig, jy kan sien (FGOP 4:38 D.1).</i>
<b>Distrik</b>
Identifisering/Assessering
<i>Hy was getoets deur die skoolsielkundige (ISOSKO 1:6).</i> <i>... en dit het ek verlede jaar mm ... dat die spraak mm ... spraak en gehoor spesialis by by by die OBOS inkom. Sy het die kinders se ore en gehoor kom toets. Sy't spraak-probleme uitgeken. Sy't vir ons wenke gegee van wat ons met hulle kan doen (ISOSKO 5:62).</i>



<b>Deurlopende ondersteuning, monitering en betrokkenheid</b>
<p><i>We used to have the District Support Team coming along if a family is financially really incapable paying for services. They will guard them and the children will go to the psychologist there (FGSOS 3: 86 D.1).</i></p> <p><i>... onse skoolsielkundige is so fantastiese persoon. Sy kom elke Dinsdag, sy hoef dit nie te doen nie, is sy hier om te help les gee. Sy gee les in die graad 1, 2 en 3 klasse (ISOSKO 4:8).</i></p> <p><i>Ons het 'n voedingskema hier by die skool wat die kind sy 2 snye brood kry met grondboontjebotter en konfynt. En dis eenkeer 'n dag. Dis departementeel en hulle kry ook 'n koppie milkshake soos ek sal sê melk, né. En dit is baie keer die kind se enigste kos wat hy kry (FGSOS 5:51 D.1).</i></p>
<b>Terapeute</b>
<b>Hulpverlening aan LLOH</b>
<p><i>Mmm ... ons het ook 'n taalterapeut van 'n ander laerskool wat op 'n Vrydag inkom. Sy doen taalspeletjies met die kinders (FGSOS 1:58 D.1).</i></p> <p><i>... en dan het hulle mos nou ook by daai praktyk het hulle dan ook maatskaplike werkers en arbeidsterapeute (ISOSKO 2:16).</i></p>
<b>Skool- en privaat sielkundiges</b>
<b>Assessering en skakeling met ouers</b>
<p><i>En dan sê hulle vir ons hulle het al 'n onderhoud met die kind ook gehad. Hulle het met die ouers gehad. Dit is wat die skool gesê het. Dit is wat julle doen. Hulle wil net vir ons inlig hoe ons hierdie kind moet hanteer in die skool (ISOSKO 2:28).</i></p> <p><i>Kyk wat basies gebeur is ons het Mnr X wat saam met my by die skoolkliniek gewerk het. Ons het 'n lokaal vir hom wat hy kan gebruik en dan toets hy die kinders hier en dan reël hy en die ouers om mekaar na-ure te sien (ISOSKO 3:18).</i></p>
<b>Gemeenskap</b>
<b>Deurlopende ondersteuning en betrokkenheid</b>
<p><i>Ons kry, ons kry, ons kry. Ons het nou op die oomblik het ons ... die studente wat nou hier is. Die spraakterapeute, die spraak- en taalterapeute (ISOSKO 1:66).</i></p> <p><i>Daarom is die ... die sop wat die kinders kry ... die tannies wat hierso kom, die brood wat nog Woensdae afgelewer word, die lekker vars worsbroodjies, belangrik! (FGSOS 1:83 D.1)</i></p> <p><i>Maar ons het 'n klomp mense wat oor die gesin en veral die kind, die goeters deel en hulle probeer help (FGSOS 2:18 D.1).</i></p> <p><i>As die ouer nie kan betaal nie, dan sê hulle ... daar's drie van hulle wat vir my gesê het: "Bel my. Julle skool kry eenkeer 'n maand 'n pro-deo-afspraak by ons." Met ander woorde ek kan drie kinders van hierdie skool in 'n maand gratis vry en verniet by hulle laat toets (ISOSKO 2:14).</i></p> <p><i>En dan is daar baie maatskappye wat programme het. Ek het nou bv. met 'n maatskappy te doen gekry wat 'n leesprogram agt weke aanbied (ISOSKO 2:22).</i></p> <p><i>En baie keer die werkersunies, né, akkommodeer die ouers baie waar hulle die kinders help om die bril te betaal of so (ISOSKO 5:8).</i></p>

Die data het sekere praktiese uitdagings op hierdie gebied na vore gebring. By een skool beleef die LO dat klasopvoeders onbetrokke by die hulpverlening van die LLOH is. Verder



toon dit dat psigometriese toetse deur sommige LO's by die assessering van LLOH gebruik word. Deelnemers by twee skole beklemtoon die feit dat geen IOOP vir hulpverlening van die SOS ontvang word nie, terwyl een deelnemer daarop wys dat die LLOH klaswerk verloor wanneer hy deur die LO uit die klas onttrek word. Hierdie deelnemer stel voor dat die hulpverlening eerder in die klas gedoen moet word. Onbetrokkenheid van ouers, onvoldoende aandag aan LLOH se mediese behoeftes en armoede by die ouers word verder deur deelnemers van vier skole onderstreep. Tog gebruik een skool ouers as tydelike hulp om leerders by te staan met leesonderrig. Deelnemers van vier skole meld 'n tekort aan spesiale skole wat die uitplasing van LLOH na 'n gespesialiseerde onderrigomgewing bemoeilik. Tabel 4.44 onderskryf bogenoemde kwessie.

**TABEL 4.44: 5A.3 PRAKTIESE UITDAGINGS: ROL EN FUNKSIE VAN SOS-KERN EN TYDELIKE LEDE**

LO
<p><i>... dan vat hulle my werk wat ek de deur die jaar gewerk het met die kinders dan maak hulle of hulle daai of hulle dit gedoen het. Aan da wa da aan daai kinders het hulle niks aandag gegee nie. So, dit is dit is my gróót probleem. Dit is my gróót frustrasie omdat hulle nie ... (ILO 1:24).</i></p> <p><i>Sy doen daai toetse ook. Wat noem mens dit? (N: Psigometriese toetse? ) Ja die psigometriese toetse en dan kan mens baie mooi sien (FGOP 2:10 D.1).</i></p>
Klasopvoeder
<p><i>Nee, geen terugvoer nie want sy gee nie vir ons 'n program om te doen nie. Daarom jy kan nie eintlik terugvoer vir haar gee en sê: "Ek het hierdie program gedoen en dit werk of so nie." (ISOSKO 1:40)</i></p> <p><i>Ek sal verkies dat die kleinding by my in die klas bly en dat die OOS-span vir my 'n program gee wat ek daar met die kind kan doen en as daar probleme is dat hulle my daar kom help (IOP 1:24).</i></p> <p><i>Gee sy bv. 'n program, 'n individuele leerder hulpprogram (IOOP) wat julle in die klas kan doen? D.3: Nee sy (LSEN) vat 'n hele groep uit ons klas uit. Sy gee nie vir ons 'n hulpprogram nie (FGOP 2:18–19 N. D.3).</i></p> <p><i>En wat ek uitgevind het is wanneer die kinders nie in daai klas is nie en hulle is by die LO, dan gaan ons byvoorbeeld aan en hulle bly agter met die ander werk (FGSOS 4:7 D.2).</i></p>
Ouer
<p><i>... waar ons die ouer eintlik net sien is op oueraande. En die ouer wat ons eintlik wil sien, sien ons ook nie eintlik nie. Daarom die ouer kom nie regtig in nie. Ons sukkel om die ouer hier te kry om die kind se probleem ... te bespreek (ISOSKO 1:62).</i></p> <p><i>Die ouerbetrokkenheid is nie so goed nie. Baie van ons kinders word mm ... hulle word groot mm ... hulle grootouers kyk na hulle omdat hulle ouers ... hul oupas né. Ons het baie jong ouers. Ons het, ons het sê maar ons het kinders wat kinders grootmaak (ISOSKO 5:10).</i></p>



Distrik

*Maar die OBOS het nie sulke skole nie. Dis eintlik ons probleem. Daar is in ander OBOS en ons kan nie ons kinders verwys na die ander OBOS nie want hulle vat nie ons kinders nie (FGSOS 2:70 D.2).*

*Dis 'n groot leemte wat ons vind. Veral vir kinders wat aandagafleibaar is en wat nie kan bekostig om te betaal nie. Ons het 'n groot probleem daarmee. Ons het al die ... die kliniek het op 'n stadium dit gehad maar hulle het dit glad nie meer nie. So as 'n kind vandag behoeftig is en hy't medikasie nodig vir aandagafleibaarheid, kry hy dit nie by klinieke nie. Hy kan dit nêrens kry nie (FGSOS 2:54 D.2).*

*Mm ... kinders was getoets gewees en daar ook van hulle wat toe nou gekeur was vir spesiale skole. Ons het ons het hierdie ... ons het drie jaar (lag). Dis presies drie jaar gesloer omdat daar nie plek was vir die kinders in die skole nie (ISOSKO 5:42).*

*Tans by die oogkliniek is die waglys so lank so lank ... dat kinders nou nog met daai bril wag sedert Oktober 2004 (ISOSKO 5:8).*

#### 4.5.2.3 Hulpverlening aan die opvoeder

Die behoeftes en gevoelens van opvoeders wat betref hulpverlening het gedurende data-analise duidelik na vore gekom. Van die opvoeders in die vyf skole voel dikwels onseker, ontoereikend en gefrustreerd as gevolg van 'n tekort aan opleiding, kennis en ervaring wat betref hulpverlening aan LLOH. Die deelnemers van al vyf skole is dit egter eens dat die SOS in hierdie behoeftes van die opvoeder probeer voorsien deur samewerking, bespreking en ondersteuning. By twee skole word ondersteuning, berading, hulp en raad op persoonlike vlak aan opvoeders deur die SOS aangebied. Verteenwoordigende voorbeelde word in Tabel 4.45 gevind.

**TABEL 4.45: 5B.1 IDENTIFISERING VAN HULPVERLENINGSBEHOEFTES**

Betrokkenheid by behoeftes en gevoelens
<i>We don't know how to handle them because we haven't been properly qualified in that direction. She has. She helps us tremendously (FGOP 2:9 D.1).</i>
<i>I know of teachers who have come here for guidance. And that is one to one and I think it's often confidential and personal. You don't want the team to listen to that. We have the ESTCO which is a great help. Yes, people does get help (FGSOS 3:23 D.2).</i>
<i>... en dan sal ek vir die juffrou of 'n demonstrasie-les gee of vir haar raad gee omtrent die probleem wat sy het (ISOSKO 4:18).</i>
<i>Sommige van hulle is soms sê vir my: "Juffrou ek is baie moeg of ek kan nie."</i>
<i>Dan sê ek: "Kom sit by my. Ons werk daardeur." Ons gesels dan is mense opgehoop. Hulle is ook baie gefrustreerd en dan praat ons oor die kinders. Die juffrou maak somtyds oop. Dan sê ek vir hulle: "Maar kom ons is net ... ons spandeer meeste van ons tyd hier. Ons moet soos 'n familie wees. Dit word in die OOS-vergadering gedoen (ISOSKO 5:36).</i>



Die praktiese uitdagings wat na vore gekom het wat betref opvoeders se hulpverlening, is onvoldoende kennis en toepassing van die IO-beginsel en leer sowel as gebrekkige kommunikasie tussen interne en eksterne deelnemers. Deelnemers van vier skole beklemtoon dan ook dat opleiding en terugvoer belangrik is. In Tabel 4.46 word sommige van dié standpunte weergegee.

**TABEL 4.46: 5B.1 PRAKTIESE UITDAGINGS: HULPVERLENINGSBEHOEFTE**

Hulpverleningsbehoefte
<p><i>Training is important (FGSOS 3:18 D.2).</i></p> <p><i>The inclusion as promised by the government or what the policy says is that you will get support from outside ... be it with speech and other thing s... but it just aren't in place. So they said this would happen and you would get support and whenever you need it it would be there. But we all know that it isn't working and isn't happening. So the teacher having to do all these things within an inclusive situation (FGSOS 3:65 D.1).</i></p> <p><i>I think that somewhere we can still improve ... is actually give the teachers a structure of what they have to do to continue after the whole process of identifying the problem ... to carry that information and help to the learner. I find that sometimes I feel I done this and that. Should be nice when something else can being giving down the line, because you feel that you missed something down the line. Therefore feedback ... but on a most practical way and not only "his got a verbal/non-verbal problem." (FGSOS 3:76 D.1)</i></p>

Die SOS van die vyf geselekteerde skole het 'n verskeidenheid hulpverleningstrategieë ontwikkel en geïmplementeer. Hulle wys daarop dat deurlopende opleiding deur die distrik, gemeenskap en SOS-lede aan opvoeders verskaf word. 'n Praktiese opleidingskomponent is ook by drie skole toegepas waar demonstrasielesse aan opvoeders gebied is. Al vyf skole het ook deurlopende ondersteuning en gesamentlike probleemoplossing-strategieë aan die opvoeders verskaf. By vier skole is die hoof en distrik ook betrokke by die deurlopende ondersteuning en oplossingstrategieë vir opvoeders. Verteenwoordigende voorbeelde word in Tabel 4.47 verskaf.

**TABEL 4.47: 5B.2 ONTWIKKELING EN IMPLEMENTERING VAN HULPVERLENING-STRATEGIEË**

Deurlopende opleiding
<p><i>Ons het 'n intervensieprojek so 2-3 jaar gelede ontvang vanaf mm ... die distrik (FGSOS 1:6 D.1).</i></p> <p><i>... I'm studying at the moment. I'm doing Learners with Barriers so I'm getting information from there and using that and pumping it into the EST. What happens is, that is the identification and it tells you this is what you will see in the child, this is what is effecting and this is what you need to</i></p>



*do in remedial. So it's a complete guideline to the teacher (FGSOS 3:12 D.1).*

*... soos wanneer was dit toe die dames met die lees, ons het nou mense wat in die klas inkom, om vir ons wat nou nie die nodige opleiding het, om vir ons te kom help maar net hoe om hoe om hierdie leesprobleem aan te pak. Hulle kom op gereelde basis kom hulle nou vir ons wys hoe kan ons lees in al die leerareas toepas (FGSOS 4:70 D.1).*

*Juffrou A (SOSKO/LO) sal bv, soos nou die lessie. Ek kyk nou spesifiek na hierdie lessie, né. Dan sal juffrou A (SOSKO/LO) ons oor twee pouses né D 2: Aa ... sal sy die hele personeel toespreek. Dan kry ons elkeen afskrifte spesifiek van die les en dan gaan sy daardeur stap vir stap vir stap (FGOP 4:20 D.1).*

#### Deurlopende ondersteuning

*Die juffrou mm ... van die Departement het altyd baie gekom. Nee as mens vir hulle vra vir hulp, dan is hulle altyd beskikbaar om hulle hulp aan te bied (ISOSKO 1:71).*

*Especially if you know you have tried and they (they=SOS) feel what you have tried is valued and you are not getting anywhere. No one had ever say but you should have tried harder. We listen to each other. We look and see what we have done and we also listen to the entire picture of the story (FGOP 3:18 D.1).*

*En sy sy (sy=hoof) moedig ons baie aan. Sy sal altyd sê: "Juffrouens gaan huiستoe. Gaan kyk waar ons kinders uitkom. Julle verwag so baie. Gaan kyk, gaan voel, gaan ervaar wat hulle ervaar. So sy, sy gee ook vir ons baie baie ondersteuning (FGSOS 5:65 D.1).*

#### Samewerkende probleemoplossingstrategieë

*En dan sal die een opvoeder (opvoeder=deel van die SOS) vir ons sê: "Maar hoekom probeer jy nie dit en dit nie." Dit is hoe ons maar te werke gaan (ISOSKO 1:52).*

*... we have some very experienced teachers in each grade and they are most of the time a member of the EST. Everybody uses different techniques in different classrooms. So the one teacher can say why don't you try this it works for me and they give inputs (IOU 3:26).*

*En dan sal sy (sy=hoof) nou vir ons mm ... voorbeelde gee van ... of advies gee van waarin sê maak so en maak so en kom ons probeer dit. En dan omdat ons baie ervaar opvoeders op die personeel het, sal hulle ook hulle menings lug (FGSOS 5:2 D.1).*

Wat praktiese uitdagings op hierdie gebied betref, toon al vyf skole dat deurlopende opleiding vir opvoeders nog onvoldoende is. Tabel 4.48 onderskryf dié standpunte.

**TABEL 4.48: 5B.2 PRAKTIESE UITDAGINGS: ONTWIKKELING EN IMPLEMENTERING VAN HULPVERLENINGSTRATEGIEË**

#### Deurlopende opleiding

*Emotional problems (D2: Baie). We don't know how to handle them because we haven't been properly qualified in that direction (FGOP 2:9 D.1).*

*I think there's a huge need for teachers to be trained in assessing learners with barriers (FGSOS 3:19 D.1).*

*But I think it's also important to equip our teachers because who said that we're going to have a Mrs J forever? And teachers need to equip themselves to be able to do the work in the future (FGSOS 3:44 D.1).*





... we (we=SOS) didn't give training to the teachers. We haven't because it's too new, but I do think this is going to become important. For grade 1 those first 6 weeks when you initially see those problems, I think it will be good for us all to be trained (FGSOS 3:17 D.1).

Ek dink by mm ... almal het maar dieselfde tipe probleme. So mm ... wat ek eintlik wil hê is 'n, is 'n ... formele opleidingsessie. Al is dit 'n eendagssessie. So, so my my groot ideaal is dat ... dat daar êrens vir ons 'n opleidingsessie in die nabye toekoms sal wees (FGSOS 5:82 D.2).

En en en dan voel ons ook kyk ons het nie die opleiding ... ons het nie ... enige opleiding i.v.m. mm ... met remediëring gehad nie. Ons moet maar in die donker tas en ons moet maar leer bymekaar en mekaar sê wat om te doen (FGSOS 5:6 D.2).

#### 4.5.2.4 Hulpverlening aan die ouer/versorger

As primêre opvoeder speel ouers/versorgers 'n deurslaggewende rol in die opvoeding van hul kinders. Hulle beleef egter dikwels 'n gevoel van onsekerheid ten opsigte van hulle hulpverleningsrol. Dit is die taak van die SOS om in die ouers/versorgers se hulpverleningsbehoefte te voldoen.

By al vyf skole is ouers/versorgers se hulpverleningsbehoefte vir hul LLOH dikwels finansiële van aard. Drie skole se deelnemers wys dan ook op die hulpverlening wat die ouers/versorgers van die SOS en die gemeenskap ontvang het. Ondersteunende data verskyn in Tabel 4.49.

**TABEL 4.49: 5C.1 IDENTIFISERING VAN HULPVERLENINGSBEHOEFTE**

Betrokkenheid by hulpverleningsbehoefte en gevoelens
<p>... dit ... is, is maklik om die kind te verwys na 'n spesiale skool toe, maar nou moet ons die ouers se omstandighede ook in ag neem. En ... die finansies werk nie so uit dat die ouer die kind ... want die skool is in XX en dis 'n bietjie vervoerkoste daaraan verbonde. En ons, dis hoekom ons sit maar met die kinders (ISOSKO 1:44).</p> <p>As die ouer nie kan betaal nie, dan sê hulle ... daar's drie van hulle wat vir my gesê het: "Bel my. Julle skool kry eenkeer 'n maand 'n pro-deo-afspraak by ons (ISOSKO 2:14).</p> <p>Most of them (them=ouers/versorgers) say we actually don't know which way to turn. Please we want as much help as possible (FGSOS 3:29 D.1).</p> <p>The SOSKO did talk to me about my feelings (IOU 3:4).</p> <p>Ek kom altyd na juffrou A (SOSKO/ LO) toe. Ek kom altyd na haar toe. Ek raadpleeg altyd vir haar (IOU 4:14).</p>

Gedurende data-analise het die belangrikheid van kommunikasie met die ouers/versorgers na vore gekom. Deelnemers van die vyf skole het aangedui dat voldoende inligting wat betref die SOS en hulpverlening aan die ouers/versorgers deurgegee word. Drie skole het ook



aangedui dat opleiding aan ouers/versorgers oor algemene sake betreffende LLOH gegee word. Geen doelbewuste oriëntering ten opsigte van die SOS aan die ouers/versorgers is gevind nie. Die terugvoer aan die ouers/versorgers oor hulpverlening word in vier gevalle as mondelings, skriftelik of telefonies beskryf. Een skool ondervind probleme met kontak en terugvoer aan ouers/versorgers, aangesien die ouers/versorgers nie kan lees nie en geen vervoer of telefoniese verbindings besit nie. Die SOS van vier skole gee egter deurlopende ondersteuning aan die ouers/versorgers deur gereelde terugvoer en besprekings. Die SOSKO van een skool ondersteun ook die ouers/versorgers deur berading aan hulle te verskaf. Al vyf skole beskou 'n gesamentlike verantwoordelikheid tussen die SOS en ouers/versorgers as belangrik. Leiding aan die ouer/versorgers in hierdie aspek word gewoonlik deur die SOS (LO) verskaf. Tabel 4.50 verskaf voorbeelde van bogenoemde inligting.

**TABEL 4.50: 5C.2 ONTWIKKELING EN IMPLEMENTERING VAN HULPVERLENING-STRATEGIEË**

Oriëntering, inligtingsessies en opleiding
<p><i>Dan kry ons (ons=SOS) die ouers in as dit nodig is en gesels met die ouers (FGSOS 2:12 D.1). Eintlik kommunikasie is belangrik. (N: Ja?) Ek bedoel ouers moet weet wat is jou doel met die kind. Ons gee vir jou raad hoe om te help. Ons het kundiges wat kan help (FGSOS 2:20 D.1). Ek het ook al vir die ouers van tyd tot tyd bietjie opleiding in leeshulpverlening gegee (ISOSKO 3:42).</i></p> <p><i>So they know exactly why their child is being referred and what will be tested. But it is always verbally initially. We are communicating with them before sending the form home because they must be aware of the matter (FGOP 3:33 D.1).</i></p>
Terugvoering
<p><i>If they want to know about the progress, then they normally phone you and they come in and talk to you as class teacher (FGSOS 3:26 D.3).</i></p> <p><i>As a parent the initial contact is with the teacher and they discuss the problem with you and then they ask permission to take your child to the EST. And then mm ... after they discussed it with the EST there's a written report back. They will then give you the recommendation in writing what they suggest and what must be done. After the assessment is done then there's a verbal report back with the EST coordinator. You're never left in the air. You always know what is happening as soon as it happens (IOU 3:10).</i></p>
Deurlopende ondersteuning
<p><i>Ons roep hom nie kantoor toe om vir hom te sê ... hy moenie skuldig voel as sy kind 'n leerprobleem het nie. "Jou kind het 'n leerprobleem. Ons gaan dit probeer regstel. Dit gaan 'n lang tyd neem. Is u bereid om te help? Hoe gaan u help? Ons gee vir jou raad hoe om te help. Ons het kundiges wat kan help. (FGSOS 2:20 D.1)</i></p> <p><i>En dis weens die feit dat ek alles nou aan hulle oorgedra het en vir hulle laat verstaan het watter tipe kind en hoe hy reageer en so aan, dat hulle my kon gehelp het. En dit is wat hulle op die oomblik vir my doen (IOU 2:14).</i></p>



Gesamentlike probleemoplossingstrategieë

*... I think with the motorics and the working on it, it will work. We are working together to help him (IOU 3:4).*

*En met dit wat ek geleer het kan ek bysit dat juffrou (SOSKO/LO) het alreeds vir my daardeur gegaan met wat sy vir my gesê het hoe ek met my kind kan maak by die huis (IOU 4:26).*

Wat praktiese uitdagings ten opsigte van die hulpverlening aan ouers/versorgers betref, wys data-analise daarop dat ouers/versorgers dikwels oningelig oor die doel en funksie van die SOS is. Deelnemers van twee skole onderstreep die feit dat ouers/versorgers skaam en skugter voel en dat dit ook kan bydrae tot hulle onbetrokkenheid. Die deelnemers van drie skole beskou die ongeletterdheid van ouers/versorgers, onsuksesvolle kommunikasie en 'n gebrek aan gesamentlike verantwoordelikheid as 'n praktiese uitdaging. Een SOSKO stel dan ook voor dat ABET-opleiding aan ouers/versorgers gebied behoort te word. Voorbeelde hiervan word in Tabel 4.51 gevind.

**TABEL 4.51: 5C.2 PRAKTIESE UITDAGINGS: ONTWIKKELING EN IMPLEMENTERING VAN HULPVERLENINGSTRATEGIEË**

Oriëntering, inligtingsessies en opleiding
<p><i>Ek dink hulle moet die ouers inroep en meer bemagtig en dat die ouers presies kan weet waarom die span daar is en vir watter doel. Miskien sal die ouers dan meer betrokke wees (FGSOS 1:40 D.2).</i></p> <p><i>En baie keer die ouers self ... het nie ver geleer nie. En ... dit veroorsaak verder ander probleme (FGOP 4:33 D.1).</i></p> <p><i>Maar as ons van ons kant miskien ABET klasse hier by die skool het. Die OOS kan miskien so iets reël waar daai ouer wat nie kan lees nie wat nie kan skryf nie, en uitreik na daai ouer (ISOSKO 4:58).</i></p> <p><i>Baie ouers is skugter. Hulle wil nie, hulle wil nie erken dat hulle kinders mm... probleme het nie en dit en dit maak dit moeilik vir die onderwysers. (ISOSKO 5:48)</i></p>
Terugvoering
<p><i>Ja, selfs soos G se mammi wat leerprobleme het, sy het nie eens die moeite geag om haar kind se verslagkaart te kom haal nie. Verstaan jy?</i></p> <p><i>En daai onderhoud te voer waar jy presies vir haar kan sê hoe vorder haar kind en wat bevind jy en wat bevind jy nie (FGSOS 5:44 D.1).</i></p>
Gesamentlike probleemoplossingstrategieë
<p><i>Maar ek kan sê die ouers wie ons graag hier wil hê ... kry ons nie. En indien ons dit kry, indien ons dit wél kry, dan is dit die ouers wat sê: "Juffrou maar by die huis gaan dit net so. Wil juffrou hom nie hom laat wegstuur of haar laat wegstuur of wil juffrou nie praat nie, want sy luister of hy luister nie vir my nie. Hulle verantwoordelikheid skuif hulle oor op ons (FGSOS 4:25 D.2).</i></p>



Literatuurbronne, waaronder Lazarus *et al* (2003:52-54), wys daarop dat hulpverlening aan alle betrokkenes by die onderrig en leer van LLOH 'n prominente plek behoort in te neem. Tradisioneel het hulpverlening gefokus op die diagnose van tekorte by die leerder en op individuele remediëring deur gespesialiseerde personeel. Tans is die fokus op 'n gesamentlike hulpverleningsnetwerk waar alle deelnemers verantwoordelikheid vir effektiewe onderrig en leer aanvaar. Die SOS ondersteun spesifiek onderrig en leer deur die effektiewe identifisering en aanspreek van behoeftes van LLOH, opvoeders en die skool binne 'n spesifieke leeromgewing. Porter (1996:3) en Frank (2003) wys ook daarop dat hulpverlening nie net gaan oor “dienslewering” nie, maar oor hulpverlening tussen opvoeders en die SOS-lede aan mekaar.

Met die huidige benadering tot onderwys het die opvatting ontstaan dat die hulpverlening aan LLOH eerstens op grondvlak deur die vak- en klas-opvoeder gehanteer moet word. Vandaar die begrip “eerstefase-hulpverlening” (Du Toit 1997:136). Die *Department of National Education* (2006:56) en die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (2003:8) ken 'n sentrale plek toe aan opvoeders binne die hulpverleningsnetwerk. Die huidige IO-stelsel het die rol van die opvoeder verander van 'n rol van “verwysings-kennis” na leerder-gesentreerde onderrig. Opvoeders behoort al die verantwoordelikheid vir alle leerders in hul klas te aanvaar, ongeag die hindernisse wat leerders ondervind (Landsberg 2005:67-68). Volgens Pijl en Meier (1997:9) kan die sukses van IO gevind word in die opvoeder se houding en hantering van LLOH. Vir sy nuut opgelegde taak moet die opvoeder genoegsame en effektiewe hulpverlening en hulpbronne tot sy beskikking hê.

Wanneer opvoeders hul denkwys, werk- en onderrigomgewing moet verander, voel hulle dikwels onbevoeg, onseker of gefrustreerd en verlang hulle opleiding, informasie en hulp wat betref die nuwe onderwysbenadering. Daarom is aanvangs- sowel as deurlopende in-diensopleiding vir opvoeders, tesame met gereelde assessering ten opsigte van die tipes en inhoud van bevoegdhede wat benodig word, van kardinale belang (DNE 2005a:26; 2002:61; 2006; GDE 2003:17; Frank 2003:55-57; Green et al. 2003:127-156; Nell 1996:25-40).

Wat terreine vir deurlopende opleiding vir opvoeders betref, is die volgende geïdentifiseer: opleiding in nuwe vaardighede, strategieë en tegnieke wat betref 'n aangepaste kurrikulum, assessering, samewerkende onderrig en leer, beplanning, self-refleksie en ondersteuning om leer- en ontwikkelings- hindernisse te akkommodeer, te oorkom en te voorkom (DNE

2005a:30; 2006:77; GDE 2003:18 ). In hierdie verband moet die SOS 'n prominente rol speel en behoort opvoeders bewus te wees van die hulp wat hulle kan bied. Dit sluit in oriënteringsopleiding, deurlopende opleiding, asook die formulering van voorkomende en ontwikkelingsprogramme as hulpmiddel vir die opvoeder. Suksesvolle kommunikasievaardighede tussen die opvoeder en SOS is van groot belang gedurende hierdie hulpverleningsproses (GDE 2003:17; DNE 2006:59).

In die hulpverleningsproses aan opvoeders word die insette van die verwysende opvoeder wat by LLOH betrokke is, as belangrik beskou. Opvolgbesprekings en samewerkende probleemoplossingstrategieë kan plaasvind deur 'n gesamentlike formulering van 'n toegepaste intervensie-program vir die LLOH, in gevalle waar vorige intervensie-strategieë nie suksesvol was nie. Gedurende dié hulpverlening kan 'n proses van opleiding, konsultasie, mentorskap en monitering deur die SOS gebruik word (GDE 2003:8).

Die rol wat die ouers/versorgers in die onderrig en leer sowel as in die vroeë identifisering van die LLOH speel, kan nie oorbeklemtoon word nie. Waardevolle observasie en kommentaar deur die ouers/versorgers by die identifisering en assessering van die LLOH dra by tot die feit dat hulle as gelyke vennote in die hulpverleningsproses beskou behoort te word. Die betrokkenheid van die ouers/versorgers behoort 'n gelyke interaksie tussen die opvoeder, die SOS en ouers/versorgers te wees. Hierdie interaksie vind in die vorm van gesprekke plaas waartydens ouers/versorgers beleef dat hulle insette en pogings waardeur word (DNE 2005a:22; 2002:57).

Die ouers/versorgers van LLOH beleef dikwels 'n gevoel van onsekerheid ten opsigte van sy rol en funksie in hulpverlening aan sy kind. Een van die funksies van die SOS is om die ouers/versorgers as primêre opvoeder by te staan en te help deur middel van opleidings-, voorkomende en ontwikkelingsprogramme. Dit moet deur die SOS gekoördineer word (vgl DNE 2006:65; Du Toit 1997:96-98).

As die primêre opvoeder van hul kind wat direk by hul kind se onderrig en leer betrokke is, behoort die SOS die ouers/versorger in die onderrig en leer van hul LLOH te betrek. Hulpverlening aan die ouers/versorgers in die vorm van opvolggesprekke en gemeenskaplike probleemoplossingstrategieë behoort op 'n gereelde basis plaas te vind. In enige besluitnemingsproses behoort die ouer/versorger se kennis en wense die swaarste te weeg (vgl



Frederickson *et al* 2004:39; GDE 2003:8). Verder behoort die ouers/versorgers vrye toegang tot opvoeders en die SOS te hê.

Bronne, waaronder die *Departement of National Education* (2003:80) wys verder daarop dat die ouers/versorgers binne klasverband betrek kan word in die onderrig en leerproses. Deur effektiewe kommunikasie en informele/formele aktiewe betrokkenheid tussen die ouer/versorger, die SOS en die skool, kan die ouer/versorger bydra tot die hulpverleningsproses (vgl DNE 2006:65; 2005a:22-23).

#### 4.6 DEELNEMERS SE OPINIES OOR DIE DOELTREFFENDHEID VAN DIE SKOOLONDERSTEUNINGSPAN

Die data toon dat die SOS oor die algemeen aan die verwagtings van die deelnemers voldoen. Drie skole beskou kundigheid en ervaring in die SOS as 'n rede vir suksesvolle funksionering, terwyl twee ander skole die spanbenadering, positiewe terugvoer, professionalisme van SOS-lede en die toepassing van vernuwende idees as redes vir doeltreffendheid beskou. Tabel 4.52 bied sodanige inligting.

**TABEL 4.52: DEELNEMERS SE OPINIES OOR DIE DOELTREFFENDHEID VAN DIE SOS**

Informele gespreksevaluering
Positief
<p><b>Vraag: Hoe voel jy oor die funksionering van die SOS?</b></p> <p><i>Dit funksioneer redelik goed. Met ons assessering het taamlik probleme in klasse by leerders na vore gekom... Daar word eers in die klas gekyk wat is die probleme, dit word bespreek by die OOS en dan aanbeveel vir stuur na die ELSEN- onderwysers (IOP 1:2 D.1).</i></p> <p><i>Ek dink die werk is baie doeltreffend wat hulle doen. en mm ... dit help vir ons as opvoeders definitief in die klas. Sekere leemtes wat ontbreek in die klas vul sy (sy=LO) aan (FGSOS1:2 D.2).</i></p> <p><i>Ek dink die OOS-span funksioneer baie goed. Die rede ... dink ek is omdat ons kundige mense het. Ek dink die kundigheid is belangrik (FGSOS 2:6 D.1).</i></p> <p><i>... daar's 'n goeie kommunikasie dan nou tussen die ander skole, ons personeel, die skoolhoof en ons OOS-span deurdat ek die skakelwerk doen. Dit maak die span baie effektief (ISOSKO 2:10).</i></p> <p><i>So ... ek dink die groot ... sukses van die OOS is die spanbenadering wat ons volg (FGSOS 2:6 D.1).</i></p> <p><i>Ja, ek dink die gedeelte van ons OBOS werk baie goed wat ons ondersteun as ons probleme met die leerders het (FGSOS 2:36 D.1).</i></p> <p><i>... ek is eintlik baie gelukkig mm ... oor die OOS-struktuur. Mm ... ek dink die grootste swak punt sou gewees het, as ons personeel nie die vrymoedigheid gehad het om na ons toe te kom nie. En ons sterk punt maar ander skole se swak punt, en ek wil amper sê die oorgroote meerderheid van</i></p>



skole, se probleem is hulle skoolhoof se ingesteldheid. As jy nie kan deur jou skoolhoof kom nie. Maar hy's so gemaak, hy's so gebore. Ons hoof het 'n hart vir die kind. Sy kinders in sy skool is belangriker dink ek as ons ... Verstaan jy. So, die die daai wisselwerking maak dit maklik (ISOSKO 2:36).

*I think so. We refined it, we improved it, we tried new ideas to see what is going to work and what doesn't work (FGSOS 3:2 D.1).*

*N: Do you feel that ...that is one of the strengths because you are helping the teachers to solve the problems first in the class and if there is a big problem that you can't solve, then you can bring it to the EST? D.1 Yes, it's one of the strengths of the EST to develop the teacher's own ability and give them confidence in handling problems (FGSOS 3:6-7 N, D.1).*

*Yes. I think the EST is effective. It's not perfect but you know there's somebody to go to. Imagine if we didn't have this forum were you can bring your child. I couldn't imagine it. But I think it's also important to equip our teachers because who said that we're going to have a Lizz\* forever? And teachers need to equip themselves to be able to do the work in the future (FGSOS 3:44 D.1).*

*Therefore the EST must be the specialised team and not all the problems are send to them. N: Perhaps that will help the EST to be more effective? D: Ja I think so. It's such a big school. There are over 1200 pupils. So the number of children that are going to have academic and other problems are going to be quite a lot. So you do have to streamline it (IOU 3:21-22 N, D).*

*Jy weet as ek nie die agtergrond van die kliniek gehad het nie, dan was die OOS nie so suksesvol nie. Maar omdat ek daai agtergrond het. Hulle gaan saam, maar hulle neem nie noodwendig die leiding nie. Dis nou die OOS-lede (ISOSKO 3: 92).*

*I don't think that they could do anymore than they do at the moment. The ideal situation would be to have another remedial teacher. But the more you have the more you want. I think that they really are do that they can do in the best that they can and managing very well and very effective. A team of people and they're very professional in the way they're carrying out their job (IOU 3:24).*

*But it is a very effective and very useful team and I think that we are a very blessed school to have that access, because there are a lot of schools that have one teacher. I imagine on their own who have to handle that. We have a team of people. We are using the expertise who have some ideas of what can be done. So it's really a good thing (IOU 3:18).*

*Ek dink so. Ek sou dit graag nog meer doeltreffend wou hê, maar ek dink volgens hulle behoefte vir hulle, funksioneer hy (ISOSKO 3:58).*

*Vir my is dit (dit=SOS) baie belangrik. Veral die swak kind wat ons nie kan by uitkom nie aangesien die klasse so vol is, kom ons mos nie elke dag by daai kinders uit nie. Nou elke dag word daai kinders mos uit die klas geneem na juffrou A (SOSKO/LO ) toe. En hulle kry elke dag word juffrou A met daai paar kinders werk. So mens is baie dankbaar dat hulle uitkom en dan kan ons net weer terug gaan en aangaan met waarmee hulle besig was. En so lê dit vas by hulle en bly dit by hulle (N: 'n Vaslegging dus, né?) Ja (FGOP 4:11-12 D.2).*

*Onse sterk punte is ons het baie ... onse onse span is goeie opgeleide mense. Goed opgelei. Van hulle is mense wat in graad 7 nou sit wat eers Junior Primêr gehad het. En ... hulle weet hoe om daai outjies daar bo te help as daai outjie 'n probleem het. En dit gee vir jou daai lekker gevoel dat jy met mense werk wat wéét hoe om 'n outjie te help. Dis onse sterk punt (ISOSKO 4:68).*

*En huidiglik wêrk die een skool nog net vir my, juffrou. Dis nou my eerlike opinie. Ek voel twee skole, wêrk nie want jy laat nie reg geskied teenoor die kind nie (ISOSKO 4:74).*

*Ek dink een van die goeie punte wat ek wil noem is, is ervaring. So ek voel ervaring by ons skool is een van onse goeie punte. En, en waar ons dan vir mekaar aanhelp en aanmoedig (FGSOS 5:83 D.1).*

*Ek beleef die OOS as baie positief (Almal instemmend) (FGOP 2:71 D.2).*

*Ek dink net dat hulle baie goeie werk doen (IOU 2:20).*

*Maar hierdie jaar is ek so opgewonde oor wat die OOS reggekry het. En juffrou, daai kind lyk pragtig! (FGSOS 1:67 D.2)*



Praktiese uitdagings

**Question: Do you think the est is really effective in this school?**

*I think it's too effective. I think they're overloaded with children that need to be discuss. Every week there's almost a back lock and from a teacher's point of view I think there are so many children that actually need to be discussed by the EST because there are so many children with academic, emotional and social problems. It just seem to me there are more children, a greater number of children that actually need help. I don't know if it is because of more single parent families or you know financial situations or what it is. It seems that there are that many more children who need assistance (IOU 3:16).*

*I think that somewhere we can still improve ... is actually give the teachers a structure of what they have to do to continue after the whole process of identifying the problem ... to carry that information and help to the learner. I find that sometimes I feel I done this and that. Should be nice when something else can being giving down the line, because you feel that you missed something down the line. Therefore feedback... but on a most practical way and not only "his got a verbal/non-verbal problem." (FGSOS 3:76 D.1).*

*Seker as 'n mens as die OOS miskien meer bymekaar kan kom (FGOP 4:14 D.1).*

*Ag jinne juffrou, nee ons ons dit ... dit is 'n goeie ding. Dit moet gedoen word, maar soos meneer sê ons wil so graag so baie doen maar ons, ons kom nie by alles uit nie. Maar die die bietjie wat ons, of die bietjie tyd of die tyd wat ons het, gebruik ons maar tot tot voordeel van die kind. En ons probeer onse beste om 'n sukses te maak (FGSOS 4:75 D.2).*

*Ja juffrou, definitief. Ons kan meer doeltreffend wees. As ons meer saamsit mm .... meer saam mm ... beplan wat ons ... wat ons langtermyn en onse kort termyn doelstellings sal wees. En ek dink ons sal meer doel ... doeltreffend kan wees in dit. En mm ... ek dink ook ons kan meer van die van die van die personeel betrek. Ons het nou een uit elke graad uit. Maar as ons die hele personeel kan betrek betrek, sal dit regtig waar uitstekend wees. En mm ... almal kan dan van almal leer (ISOSKO 4:78).*

*Ek sal sê die eintlike negatiewe punt is administratiewe werk. Mense is nie meer lus om so baie papierwerk te doen nie (ISOSKO 5:88).*

*... eenkeer in 'n week is te min vir onse kinders. Wat kan ons daaraan doen nie, maar soos ek dit gehoor die geval is natuurlik die probleem is. Sy's net eenkeer in 'n week hier by ons omdat mm ... die ander skool het meer kinders as wat ons het. En hulle werk dit so uit. Dis hoekom (ISOSKO 1:71).*

*Vir my ... vir my is dit ... ek weet nie of die hulpverlening regtig baat vind nie want dit is net op 'n Woensdag-oggend (ISOSKO 1:24).*

*Nee ek dink dit funksioneer nie eintlik doeltreffend nie omdat ek voel ons kry hulp eenmaal in 'n, in 'n week. En ons het nog nie 'n program gekry wat ons in die klás spesifiek met daai kleinding kan doen nie (ISOSKO 1:32).*

*Ek sien dit as een swak punt van die OOS. En ek voel dat 'n mens haar (haar=LO) nie kan deel met 'n ander skool nie (D's instemmend). Jy kan nie. Ons skool is te groot (FGOP 2:57 D.1).*

*Een van ons swak punte miskien is, is, is die toepassing daarvan van die raad wat ons kry en, die, die, die klomp skryfwerk wat ons moet gaan doen (FGSOS 5:83 D.1).*

*... die OOS kan baie meer m ... ek dink ek glo altyd aan spanwerk. Ek glo een hand kan die ander hand lekker vashou en ons kan saam 'n paadjie loop. Daar is tye wat ons vir die fasiliteerder nodig het. Dan kan sy nie kom nie a.g.v. sy het ook 'n hele aantal skole wat sy moet doen (ISOSKO 5:94).*

*D1:Ek ek ek stem saam met die ou manier van dinge doen waar daar een LSEN-juffrou gewees het met haar klassie (LO) D.2: En deel van die skool wees (FGSOS 5:14-15 D.1, D.2).*





Data wat verkry is met die invul van die gestruktureerde vraelyste toon dat die opvoeder sowel as die LLOH gedurende 2004 deur die SOS ondersteun is, alhoewel die SOSKO van een skool besef dat daar tekortkominge is wat aangespreek behoort te word. Meer aandag is ook aan die identifisering van hindernisse by Gr 1-leerders by een van die skole gegee. Tabel 4.53 toon 'n opsomming van die antwoorde.

**TABEL 4.53: GESTRUKTUREERDE VRAELYS: DOELTREFFENDHEID VAN DIE SKOOLONDERSTEUNINGSPAN (GV 1,2,3,4,5:17-18)**

Vrae	Antwoorde
In u opinie, dink u die OOS was gedurende 2004 suksesvol met die ondersteuning van opvoeders van LLOH? Indien nie, hoe is die probleem verder hanteer?	5 skole antwoord "Ja" 1 skool meld wel van tekorte
In u opinie, dink u die OOS was gedurende 2004 suksesvol met die ondersteuning van LLOH? Indien nie, hoe is die probleem verder hanteer?	5 skole antwoord "Ja" alhoewel 1 skool meer aandag aan Gr 1-leerders gee

#### **4.7 ONTWIKKELING VAN KRITERIA VIR DIE DOELTREFFENDHEID VAN DIE SOS VIR ONDERRIG EN LEER BINNE DIE INKLUSIEWE ONDERWYSSTELSE**

'n Aantal kriteria is ontwikkel waarvolgens die doeltreffendheid van die SOS beoordeel kan word. Dié kriteria is as 'n deurlopende proses ontwikkel vanaf die aanvang van die studie tot ná die interpretasie van die data. Tydens die bestudering van die relevante literatuur<sup>16</sup> is 'n breër oorsig van aspekte wat die doeltreffendheid van 'n funksionerende SOS beïnvloed, verkry. Met die insameling, data-analisering en interpretasie van die data is sommige van dié aspekte deur die literatuur bevestig of weerlê. Met dié breër raamwerk kon die relevante aspekte in so 'n mate verfyn word dat elf kriteria daaruit ontwikkel kon word. Daar is gepoog om die kriteria sodanig te formuleer dat die belangrikste aspekte daardeur gedek kon word. Alhoewel evalueringskriteria deur sommige navorsers soms in vraagvorm geformuleer word, verkies die navorser van hierdie studie formulering in die vorm van 'n stelling aangesien dié vorm die gedagte van 'n kriterium as 'n maatstaf of norm meer direk reflekteer. Hoewel elke kriterium op 'n bepaalde aspek of tema fokus, word dit nie as geïsoleerde eenhede beskou nie,

<sup>16</sup> Relevante literatuur wat 'n deurslaggewende invloed op die ontwikkeling van die kriteria vir doeltreffendheid uitgeoefen het, was huidige nasionale en provinsiale beleidsdokumente (vgl onder andere DNE 2001, DNE 2006, GDE 2003, WKOD 2003 en GDE 2004).

maar dra dit op 'n interaktiewe en geïntegreerde wyse by tot die doeltreffendheid van die SOS. Die toepaslike aspekte word by elke kriterium aangedui.

In die evaluasie van die doeltreffendheid van die verskillende SOS'e, is elke kriterium op die data toegepas. Die bevindings word in Hoofstuk 5 weergegee. Die uiteindelijke doeltreffendheid van elke SOS word egter op 'n holistiese wyse bepaal en nie deur 'n meganiese optelsom van die resultate van die afsonderlike kriteria nie.

Op hierdie wyse word gepoog om die doeltreffendheid van die SOS te verken, te beskryf en te evalueer in sy ondersteuningsrol in die hantering en verwydering van leer- en ontwikkelingshindernisse van die LLOH (vgl 3.7; 5.2; 5.3).

- **KRITERIUM 1: Doel en beleid**

Die doel en beleid van die SOS, soos deur die nasionale en provinsiale owerhede sowel as interne beleidmakers geformuleer–

- i) is ontvang en beskikbaar vir lede van die SOS en ander betrokkenes.
- ii) word, waar nodig en toepaslik, ondersteun deur 'n duidelik geformuleerde interne SOS-beleidsdokument met praktiese riglyne wat deur die skool vir sy eie konteks en omgewing ontwikkel is.
- iii) word met insig en doeltreffendheid geïmplementeer om die vasgestelde praktiese doelwitte te bereik.

- **KRITERIUM 2: Samestelling**

Die samestelling van die SOS word deur die volgende gekenmerk:

- i) Die aantal spanlede word bepaal deur die geïdentifiseerde behoeftes van die onderwysinrigting en die individuele leerders asook deur beskikbare mensekrag.
- ii) Die SOS bestaan uit kundige en ervare personeel van die inrigting, verteenwoordigers van die DOS en kundiges uit die gemeenskap. Ouers/versorgers word ook betrek.
- iii) Die kernlede sluit, met inagneming van (i) hierbo, die volgende persone in:
  - a) SOSKO/LO
  - b) senior opvoeder(s) van die skoolbestuurspan
  - c) verkose opvoeder per fase



- d) prinsipaal en assesseringsverteenwoordiger van die skool
  - e) verteenwoordiger van die leerder-ondersteuningsmateriaal-komitee
  - f) verteenwoordiger van die skoolbeheerliggaam
- iv) Tydelike SOS-lede sluit die volgende persone in:
- a) verwysende klasopvoeder
  - b) ouer(s)/versorger(s)
  - c) vrywillige hulpspanne in fase-verband
  - d) lede van die distriksondersteuningspan
  - e) betrokkenes uit die gemeenskap
  - f) indien nodig, verteenwoordigers van staatsdepartemente
- v) Kontinuiteit word sover as moontlik ten opsigte van spansamestelling gehandhaaf.

- **KRITERIUM 3: Gesindheid en interpersoonlike verhoudings**

Daar bestaan 'n goeie gesindheid en interpersoonlike verhoudings tussen die spanlede onderling, ook tydens die uitvoering van hul funksies:

- i) Spanlede beskik oor die nodige persoonlikheidseienskappe sowel as 'n positiewe ingesteldheid ten opsigte van die SOS, sy werksaamhede en sy teikengroepe.
- ii) Spanlede handhaaf goeie interpersoonlike verhoudings en tree professioneel op in die uitvoering van hul SOS-funksies.

- **KRITERIUM 4: Infrastruktuur en hulpbronne**

Die infrastruktuur en hulpbronne is toereikend vir die behoeftes van die SOS. Dit sluit die volgende in:

- i) veilige fisiese leeromgewing, aanvaarbare klaskamer-groottes, watervoorsiening, badkamergeriewe en vrye toegang tot geboue.
- ii) genoegsame hulpbronne vir –
  - a) administrasie van die SOS.
  - b) leeronderrig, voeding en vervoer van die LLOH.
- iii) 'n verskeidenheid kurrikulum-materiaal en leerprogramme wat toeganklik is vir die opvoeders en LLOH en vir 'n verskeidenheid van leerbehoefte voorsiening maak.



- **KRITERIUM 5: Oriëntering en opleiding**

Die oriëntering van SOS-deelnemers en ander betrokkenes sluit die volgende in:

- i) kern- en tydelike SOS-lede, sowel as ander betrokkenes is georiënteer en toon kennis ten opsigte van die nasionale en provinsiale beleid en die interne riglyne rakende die werksaamhede van die SOS.
- ii) kundiges verskaf op 'n deurlopende basis toepaslike oriëntasie en opleiding aan SOS-lede en ander betrokkenes.

- **KRITERIUM 6: Vergaderings**

Vergaderings van die SOS word deur die volgende gekenmerk:

- i) vasgestelde vergadertye as integrale deel van die inrigting se jaarprogram en optimale benutting daarvan.
- ii) handhawing van formele vergaderingsprosedures.
- iii) formele notulering van besluite en terugvoer oor die uitvoering daarvan.

- **KRITERIUM 7: Algemene werkswyse, rol- en funksieverdeling**

Die werksaamhede van die SOS word gekenmerk deur goeie beplanning, holistiese probleemoplossingstrategieë, toepaslike vorms van intervensie en dokumentasie, asook 'n prakties uitvoerbare rol- en funksieverdeling vir SOS-lede. Spesifieke funksies van SOS-lede sluit die volgende in:

- i) Die SOSKO/LO:
  - samestelling van die SOS
  - koördinering van SOS-werksaamhede
  - skakeling tussen SOS-lede onderling, asook met ander betrokkenes
  - administratiewe pligte t.o.v. die SOS
  - organisasie van deurlopende opleiding van SOS-lede en ander betrokkenes.
- ii) Die hoof van die inrigting:
  - sinvolle en positiewe betrokkenheid by die SOS
  - oorkoepelende toesig oor die werksaamhede van die SOS
  - skakelpersoon tussen SGB, betrokkenes en belanghebbendes.
- iii) Klasopvoeder:
  - identifisering en assessering van die LLOH
  - kontak met ouer van LLOH



- aanmelding van LLOH by die SOS
  - deelname aan besprekings en besluite t.o.v. die LLOH
  - implementering van die IOOP vir die LLOH.
- iv) Ander SOS-lede:
- bespreking; besluitneming; IOOP-formulering, opvolg-evaluering en hersiening; verwysing van LLOH, indien nodig
  - terugvoering aan betrokkenes en die skoolbeheerliggaam sowel as ondersteuning en leiding aan LLOH, opvoeders en ouers/versorgers van LLOH
  - gereelde monitering en self-evaluering van doeltreffendheid van die SOS wat betref aspekte soos infrastruktuur, hulpbronne, werkswyses, prosedures en hulpverlening.

• **KRITERIUM 8: Hulpverlening aan die LLOH: Prosedures**

Die hulpverlening aan die LLOH verloop ongeveer soos volg:

- i) na identifisering van LLOH, volg eerstefasehulp deur fase-besprekings of die didaktiese hulpspan in faseverband.
- ii) indien eerstefasehulpverlening onsuksesvol is, voltooi die klasopvoeder die SOS-verwysingsvorm.
- iii) inligting aan ouers/versorger aangaande LLOH se leer- en ontwikkelingshindernis
- iv) SOSKO reël besprekingsgeleentheid met klasopvoeder/ouers/versorgers.
- v) Toestemming word verkry van ouers/versorger vir betrokkenheid van ander rolspelers.
- vi) SOS assesseer en interpreteer relevante leerderinligting ten einde 'n goeie begrip van die LLOH te verkry.
- vii) formulering en implementering van 'n IOOP vir die LLOH, in samewerking met die klasopvoeder en ouers/versorgers.
- viii) gereelde terugvoering aan die SOS sowel as deurlopende monitering en evaluering van die IOOP.
- ix) opvolg-assessering, indien nodig, sonder psigometriese assessering.
- x) hersiening en aanpassing van die IOOP deur die SOS. Verdere hulpverlening aan die LLOH deur die LO.
- xi) indien geen vordering getoon word nie, bespreking met die ouers/versorgers insake verwysing na die distriksondersteuningspan vir gespesialiseerde assessering/evaluasie.



- xii) voorlegging deur SOSKO aan die distriksondersteuningspan t.o.v. moontlike alternatiewe plasinge en voorsiening van nodige dokumente.
- xiii) samestelling van nuwe IOOP deur die SOS na aanleiding van nuwe assesseringsinligting vanaf die distriksondersteuningspan, in samewerking met die klasopvoeders en ouers/versorgers.
- xiv) kontrolering deur die SOS dat onttrekking van die LLOH vir alternatiewe gespesialiseerde programme slegs tydelik is en tot 'n minimum beperk word.

- **KRITERIUM 9: Hulpverlening aan die LLOH: Rolspelers en hul funksies**

Rolspelers in die hulpverlening aan die LLOH het die volgende funksies:

- i) Klasopvoeder as tydelike SOS-lid wat verantwoordelik is vir:
  - a) identifisering en assessering van die LLOH.
  - b) ondersteuning van die LLOH in fase-verband.
  - c) terugvoer aan ouers/versorgers en verkryging van toestemming.
  - d) implementering van IOOP soos voorgestel deur die SOS.
- ii) Fase-opvoeders as tydelike SOS-deelnemers wat verantwoordelik is vir:
  - a) bespreking van die LLOH in faseverband.
  - b) voorstelle vir oplossingstrategieë.
- iii) SOS-kernlede en in besonder die SOSKO/LO, wat verantwoordelik is vir:
  - a) assessering van die LLOH.
  - b) besprekings en inisiëring van hulpverleningsbesluite.
  - c) formulering van 'n kurrikulum-aanpasbare IOOP.
  - d) ondersteuning van en hulpverlening aan LLOH in groepsverband deur gebruik te maak van onderwys- en ontwikkelingsprogramme.
  - e) hersiening en aanpassing van die IOOP deur deurlopende monitering, evaluering en opvolggesprekke.
  - f) skakeling met staatsdepartemente en gemeenskap vir hulpverlening.
  - g) verwysing van LLOH na distriksondersteuningspan vir moontlike uitplasing.
  - h) monitering van LLOH na terugplasing deur distriksondersteuningspan.
- iv) Ouers/versorgers as tydelike SOS-deelnemers wat:
  - a) toestemming verleen tot hulpverlening aan LLOH.
  - b) betrokke is by besprekings, besluite en hulpverlening aan LLOH.
- v) Die distriksondersteuningspan as tydelike SOS-deelnemers wat verantwoordelik is vir:



- a) assessering van LLOH.
- b) uitplasing/terugplasing van LLOH.
- vi) Staatsdepartemente en gemeenskap as tydelike SOS-deelnemers wat verantwoordelik is vir ondersteuning van hulpverlening aan LLOH, opvoeders en ouers/versorgers.

- **KRITERIUM 10: Hulpverlening aan die opvoeder**

Hulpverlening aan die opvoeder behels die volgende:

- i) 'n bewustheid van en sensitiwiteit vir die behoeftes en gevoelens van die verwysende opvoeder.
- ii) ondersteuning van die opvoeder d.m.v. deurlopende opleiding in 'n omgewing waar kennis en insig gedeel en bevorder word tussen professionele kollegas.
- iii) ondersteuning van die opvoeder tydens die deurlopende identifisering en assessering van LLOH en die implementering van die IOOP.
- iv) ondersteuning van die opvoeder deur samewerkende probleemoplossingstrategieë.
- v) gereelde terugvoer en opvolgbesprekings.

- **KRITERIUM 11: Hulpverlening aan die ouers/versorgers**

Hulpverlening aan die ouers/versorgers behels die volgende:

- i) die SOS is bewus en sensitief vir die behoeftes en gevoelens van die ouers/versorgers van die LLOH.
- ii) ouers/versorgers is bewus van die rol en funksie van die SOS en die dienste wat die SOS aan die ouer/versorger en die LLOH kan bied.
- iii) ouers/versorgers kry deurlopende ondersteuning en terugvoering ten opsigte van die LLOH se behoeftes en vordering. Ouers/versorgers neem deel aan besprekings en besluitneming oor die hulp aan die LLOH.
- iv) die SOS ondersteun die ouers/versorgers in die toepassing van samewerkende probleemoplossingstrategieë.
- v) die ouers/versorgers word bemagtig in verband met hulpverlening aan die LLOH.

Om die doeltreffendheid van die funksionering van die skoolondersteuningspanne in die vyf skole vas te kon stel, is bogenoemde elf evalueringskriteria toegepas op 'n kombinasie van direkte data, afkomstig uit primêre bronne sowel as gerapporteerde data. Dit onderskryf die

feit dat die navorsers verseker was van sommige aspekte, terwyl daar by sekere aspekte slegs gesteun kon word op data wat gedurende onderhoude met die deelnemers ingesamel is.

#### **4.8 SLOTOPMERKINGS**

Die hoofstuk toon 'n gedetailleerde beskrywing van die plek van navorsing en die deelnemers. Binne die raamwerk van vyf geïdentifiseerde temagroepe met subtemas, is die data, afkomstig van die gestruktureerde vraelyste, veldnotas, dokumentasie en onderhoude geanaliseer en beskryf. Ten slotte is elf kriteria ontwikkel aan die hand waarvan die doeltreffendheid van die SOS verken, beskryf en geëvalueer kan word. Die bevindings ten opsigte van die doeltreffendheid van die SOS, word in Hoofstuk 5 beskryf.

---oOo---





## HOOFSTUK 5

### DIE SKOOLONDERSTEUNINGSPAN: TOEPASSING VAN KRITERIA VIR DOELTREFFENDHEID, BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS EN SINOPSIS

#### 5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die bevindings en gevolgtrekkings van die toepassing van kriteria vir doeltreffendheid op die ingesamelde data oor die SOS beskryf. Die aanbevelings wat hieruit voortspruit word aangedui en ten slotte word 'n sinopsis van die studie aangebied.

Met die bespreking van die kriteria, word die bevindings by elke onderafdeling afsonderlik aangedui. Ten einde verwysing te vergemaklik, word die numerering van kriteria en onderafdelings, soos in 4.7, behou. Aan die einde van elke kriterium volg 'n samevattende evaluering van doeltreffendheid van al die aspekte wat in die betrokke kriterium behandel is. Die samevattende evaluering word op 'n holistiese wyse saamgestel en bied 'n geheelbeeld van bevindings van die betrokke kriterium en is nie die resultaat van 'n meganistiese optelsom van die resultate van die onderskeie onderafdelings nie.

By elke kriterium word indikatore gebruik om die graad van doeltreffendheid van die betrokke kriterium te beskryf. Hierdie aanwysers val binne die raamwerk van 'n kwalitatiewe beoordeling aangesien hierdie studie 'n interpretatiewe paradigma onderskryf en 'n kwalitatiewe benadering volg. Die indikatore is die volgende:

- i) **Doeltreffend:** Die vyf geselekteerde skole voldoen aan alle of feitlik alle vereistes van die kriterium.
- ii) **Redelik doeltreffend:** Die vyf geselekteerde skole voldoen aan die meeste van die vereistes van die kriterium, maar bepaalde leemtes kom voor.
- iii) **Ondoeltreffend:** Die vyf geselekteerde skole voldoen aan slegs enkele (of geen) van die vereistes van die kriterium en groot leemtes kom voor.

Dié bespreking word gevolg deur aanbevelings wat uit die bevindings voortspruit. Hierdie aanbevelings fokus op bepaalde aspekte wat waarskynlik die doeltreffendheid van die SOS binne die raamwerk van die IO in Suid-Afrika kan verhoog. Die hoofstuk word afgesluit met 'n sinopsis van die studie wat die primêre navorsingsprobleem, sub-navorsingsprobleme, konseptuele raamwerk, beperkings en moontlike bydrae van die studie aanbied.

## **5.2 BEVINDINGS VAN TOEPASSING VAN KRITERIA VIR DOELTREFFENDHEID**

Nadat die elf kriteria vir die evaluering van doeltreffendheid op die data (vgl Hoofstuk 4) toegepas is, is die volgende bevind ten opsigte van doeltreffendheid van die SOS in die vyf geselekteerde skole.

### **5.2.1 KRITERIUM 1: DOEL EN BELEID**

- i) Die doel en beleid van die SOS soos geformuleer deur die nasionale en provinsiale owerhede en interne beleidmakers, is deur die meeste van die geselekteerde skole ontvang en aan die lede van die SOS en ander betrokkenes beskikbaar gestel (vgl Tabel 4.6).
- ii) Die doel en beleid (vgl i) word in al die geselekteerde skole ondersteun deur 'n interne SOS-beleidsdokument wat deur die skool vir sy eie konteks en omgewing saamgestel is. In die meeste gevalle is hierdie beleidsdokument in besonderhede geformuleer en bied dit die visie en doelstellings van die betrokke SOS, sowel as duidelike praktiese riglyne (vgl Tabelle 4.6; 4.7; 4.26).
- iii) Die doel en beleid van die SOS soos in (i) en (ii) hierbo, word slegs in 'n paar skole doeltreffend geïmplementeer. In ander gevalle is die praktiese uitvoerbaarheid daarvan 'n probleem. Deelnemers rapporteer dat onvoldoende hulp deur opvoeders en ouers/versorgers ondervind word en dat invloede uit die omgewing die implementering van die beleid beperk. Ontoereikende kennis by sommige opvoeders oor die werkswyse van die SOS, sowel as onbewustheid by sommige ouers van die bestaan van die SOS, word verder as redes vir die ondoeltreffende implementering van die beleid beskou. 'n Gebrekkige kommunikasie tussen die departement en

sommige van die skole in verband met beleidsake is ook gerapporteer (vgl Tabel 4.9).

### **Evaluering:**

Die SOS in die geselekteerde skole funksioneer **redelik doeltreffend** in terme van Kriterium 1, aangesien die nasionale en provinsiale beleidsdokumente ten opsigte van die SOS wél deur die meeste skole ontvang en aan die betrokkenes beskikbaar gestel is. Interne SOS-beleidsdokumente is verder in al vyf skole beskikbaar. Daar bestaan egter praktiese uitdagings ten opsigte van die *implementering* van die SOS-doelstellings en beleid, waaronder die praktiese uitvoerbaarheid daarvan, beperkte hulp deur opvoeders en ouers, invloede uit die omgewing, beperkte kennis by sommige opvoeders ten opsigte van die werkswyse van die SOS, die onbewustheid by sommige ouers van die bestaan van die SOS, sowel as 'n gebrekkige kommunikasie tussen die departement en sommige van die skole in verband met beleidsake.

### **5.2.2 KRITERIUM 2: SAMESTELLING**

- i) Die aantal SOS-lede word by al die geselekteerde skole bepaal deur die geïdentifiseerde behoeftes van die skool, die behoeftes van LLOH, sowel as die beskikbare mensekrag (vgl Tabel 4.26).
- ii) Die SOS in die geselekteerde skole bestaan meestal uit kundige en ervare personeellede (vgl Tabelle 4.2; 4.18). Die SOSKO/LO's vervul 'n deurslaggewende rol. Verteenwoordigers van die distriksondersteuningspan en kundiges uit die gemeenskap, sowel as ouers/versorgers, word waar nodig by hulpverlening betrek (vgl Tabelle 4.16a; 4.16b). Die SOS-kernlede word meestal as baie ervare opvoeders beskou. Indien SOS-lede nie oor die nodige kundigheid en ervaring beskik nie, word daar gerapporteer dat dit spanning, 'n gevoel van ontoereikendheid en depressie by die betrokke lede meebring.
- iii) By sommige van die geselekteerde skole bestaan die SOS-kernlede uit die hele personeel. Waar die SOS slegs uit twee lede bestaan, vorm die SOSKO en LO die kernlede. Enkele skole se kernlede bestaan uit 'n LO wat gewoonlik as SOSKO optree, departementshoofde van fases en graadhoofde. Die meeste skoolhoofde is ook deurgaans by die SOS betrokke. Verder is 'n assesseringskomiteelid, sowel as

'n lid van die leerondersteuningsbronnekomitee, in die meeste gevalle ook SOS-kernlede (vgl Tabelle 4.10; 4.13; 4.14). Soms is 'n SOS-kernlid deel van die skoolbeheerliggaam. Die uitbreiding van die SOS-kerngroep deur die aanstelling van 'n addisionele LO word deur die meeste skole sterk aanbeveel.

- iv) Klasopvoeders word by al die skole as tydelike SOS-lede betrek. Vrywillige hulpspanne in fase-verband, sowel as ouers/versorgers, lede van die distriksondersteuningspan, skoolsielkundiges en skoolklinieke word by sommige van die skole se spanne betrek. Soms word 'n lid van die beheerliggaam en betrokkenes uit die gemeenskap ook by die SOS betrek. Verder tree klashulpe/klasassistente by enkele skole as tydelike lede op wat by die hulpverlening aan LLOH en opvoeders betrokke is (vgl Tabelle 4.16a; 4.16b).
- v) Kontinuiteit ten opsigte van spansamestelling word sover moontlik by die meeste skole gehandhaaf (vgl Tabel 4.22).

### **Evaluering:**

Die samestelling van die SOS soos in Kriteria 2 geformuleer is **doeltreffend** bevind in die deelnemende skole in hierdie studie ten opsigte van die aantal spanlede, die gekose kern- en tydelike lede, die kundigheid en ervaring van SOS-lede, sowel as die toepassing van kontinuiteit.

### **5.2.3 KRITERIUM 3: GESINDHEID EN INTERPERSOONLIKE VERHOUDINGS**

Alhoewel doeltreffende SOS-lede se persoonlike eienskappe en interpersoonlike verhoudings nie spesifiek deur die navorser getoets is nie, blyk die volgende soos deur die deelnemers gerapporteer:

- i) Die meeste SOS-lede besit volgens die deelnemers die nodige persoonlike eienskappe sowel as 'n positiewe ingesteldheid ten opsigte van die SOS, sy werksaamhede en teikengroepe. Hardwerkendheid, toegewydheid, verantwoordelikheid, ingeligtheid, liefdevolheid, goeie kommunikasie, menseverhoudings en vertroue word as uitstaande persoonlike eienskappe en interpersoonlike dinamiek beskou. In gevalle waar dit klaarblyklik ontbreek, word sommige pligte deur ander spanlede oorgeneem en lei dit dikwels tot die oorlading van sekere lede se werklas. Minder positiewe gesindhede en ingesteldhede wat



gedurende individuele en fokusgroeponderhoude as praktiese uitdagings gerapporteer is, sluit in negatiewe en moedeloosheid ten opsigte van verwysingsprosedures, hulpverlening, algemene omstandighede en administratiewe verpligtinge (vgl. Tabelle 4.20a; 4.20b; 4.21; 4.38; 4.52).

- ii) Daar bestaan oor die algemeen 'n goeie gesindheid en positiewe verhoudings tussen SOS-lede onderling, asook tussen spanlede en betrokkenes uit die gemeenskap. By sommige skole is van die SOS-lede egter onbetrokke en kan 'n spanbenadering nie realiseer nie as gevolg van oorlaaide buitemuurse programme. Dit het soms tot gevolg dat die SOSKO/LO as 'n "eenmanspan" funksioneer. Daar was duiding uit die bevindinge van hierdie studie dat dit tot 'n belewing van oorlading en eensaamheid kan aanleiding gee (vgl. Tabel 4.21).

### **Evaluering:**

Oor die algemeen funksioneer die SOS in die skole in hierdie studie **redelik doeltreffend** in terme van Kriterium 3. Alhoewel minder positiewe gesindhede en ingesteldhede by sommige SOS-lede voorkom (vgl. bostaande [i] en [ii]), bestaan daar oor die algemeen goeie gesindhede en positiewe verhoudings tussen lede onderling, en beskik die meeste lede (soos gerapporteer deur deelnemers) oor die nodige persoonlikheidseienskappe.

#### **5.2.4 KRITERIUM 4: INFRASTRUKTUUR EN HULPBRONNE**

- i) 'n Aantal skole ervaar die infrastruktuur, hulpbronne, 'n veilige fisiese leeromgewing, klaskamergrottes, watervoorsiening en badkamergeriewe as redelik voldoende. By een skool is die toeganklikheid van die fisiese omgewing vir leerders met fisiese hindernisse doeltreffend (vgl. Tabel 4.23). Enkele skole se deelnemers het gerapporteer dat daar beperkte gebruik van onderrighulpbronne en ondoeltreffende leeromgewings ten opsigte van die plek van onderrig en die fisiese grootte van klaskamers bestaan. Alhoewel sommige deelnemers die ruimte en onderrigstruktuur in klaskamers as "leerder-vriendelik" beskryf, is daar gerapporteer dat opvoeders dikwels oorvol klasse as gevolg van groot leerdergetalle het (vgl. Tabelle 4.24; 4.39; 4.40).<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Alhoewel deelnemers van een skool aangedui het dat hul onderrigklasse redelik klein is, het die deelnemers van die ander vier skole die groot getal leerders in klasse beklemtoon wat hulpverlening in klasverband bemoeilik. Deelnemers van vier skole wys verder daarop dat daar hoë getalle LLOH in groot klasse is wat hulp benodig.



- ii) Tydens observasie deur die navorser is daar bevind dat die nodige fisiese hulpbronne vir die suksesvolle administrasie van die SOS wél by die skole bestaan. Die beskikbaarheid van fondse, voedsel en vervoer deur interne (skool en ouers), sowel as eksterne instansies (distrik, private sektor en gemeenskap), word by die meeste van die skole gevind, alhoewel die vervoer van leerders by een skool problematies is (vgl. Tabelle 4.23; 4.25).
- iii) Die nodige kurrikulum-materiaal en leerprogramme is beskikbaar vir opvoeders en LLOH en maak voorsiening vir verskillende leerbehoefte. Dit word intern ontwerp of deur die distrik, private sektor en gemeenskap aan die skole verskaf (vgl. Tabel 4.23).

### **Evaluering:**

Oor die algemeen funksioneer die SOS in die geselekteerde skole **redelik doeltreffend** gemeet aan Kriteria 4. Alhoewel die infrastruktuur en hulpbronne grotendeels by die geselekteerde skole aanwesig is, is die fisiese leeromgewing en klasgroottes by sommige skole problematies.

### **5.2.5 KRITERIUM 5: ORIËTERING EN OPLEIDING**

- i) Kern- en tydelike SOS-lede, sowel as ander betrokkenes, is nie almal voldoende georiënteer en opgelei betreffende die SOS en sy werksaamhede nie. Deelnemers aan die onderhoud het gerapporteer dat die meeste SOS-lede beperkte oriëntering en opleiding ten opsigte van die nasionale en provinsiale beleid en interne riglyne ontvang het, alhoewel die gestruktureerde vraelys aandui dat oriëntering en opleiding meestal wel in hierdie verband plaasgevind het (vgl. Tabelle 4.26; 4.19; 4.28; 4.6).
- iii) Kundiges verskaf nie op 'n deurlopende basis toepaslike oriëntering en opleiding aan alle SOS-lede en betrokkenes nie. In gevalle waar dit wel plaasgevind het, is dit deur die SOSKO behartig, terwyl eksterne opleiding deur die distrik of kundiges uit die gemeenskap verskaf is. Eksterne oriëntering en opleiding word egter tot die SOSKO/LO beperk. Deurlopende opleiding vir SOS-lede en betrokkenes vind minimaal plaas, aangesien gereelde vergaderings nie altyd prakties moontlik is nie. Die behoefte aan formele oriëntering- en opvolgssessies vir die SOS en ander betrokkenes, het duidelik na vore gekom (vgl. Tabelle 4.27; 4.28).



### **Evaluering:**

Gemeet aan Kriteria 5, kan oriëntering en opleiding as **ondoeltreffend** geklassifiseer word wat betref die SOS'e in hierdie studie. Die oriëntering en opleiding van die SOS-lede is onvoldoende, aangesien toepaslike oriëntering en opleiding aan alle SOS-lede en betrokkenes nie op 'n deurlopende basis deur kundiges verskaf word nie. Indien eksterne oriëntering en opleiding wel plaasvind, word slegs die SOSKO/LO betrek. Oriëntering en opleiding word om bogenoemde redes as praktiese uitdaging uitgelig vir die doeltreffende funksionering van hierdie SOS'e.

### **5.2.6 KRITERIUM 6: VERGADERINGS**

- i) By die meeste skole in hierdie studie is daar vasgestelde SOS-vergadertye. Dikwels word informele vergaderings op geskikte tye gehou. By enkele skole vorm die vasgestelde vergadertye 'n integrale deel van die skooljaarprogram. Soms word daar te min tyd vir vergaderings in die besige skoolprogram gemaak, en indien dit wel geskeduleer word, word vergadertye nie altyd optimaal benut nie aangesien besprekings soms te lank duur (vgl. Tabela 4.31; 4.32).
- ii) By die meeste skole word formele vergaderingsprosedures gehandhaaf. Notules word gereeld geneem, besluite aangeteken en die SOSKO/LO tree gewoonlik as voorsitter op (vgl. Tabel 4.31).
- iii) Besprekings en besluitneming vind by die meeste skole in die span plaas. Besluite word as "ons besluite" beleef en die verantwoordelikheid vir die besluite word deur al die lede gedra. By enkele skole word besluite slegs deur die SOSKO/LO geneem, sonder om die SOS-kernlede te raadpleeg (vgl. Tabela 4.31; 4.32).

### **Evaluering:**

Die SOS in die geselekteerde skole funksioneer **redelik doeltreffend** in terme van Kriteria 6, aangesien vasgestelde SOS-vergadertye, sowel as formele vergaderingsprosedures deur die meeste skole gehandhaaf word. Praktiese uitdaging is die feit dat die SOS-vergaderings soms nie op die jaarprogram aangetoon word nie en dat besluite by enkele skole nie altyd in spanverband geneem word nie.



### 5.2.7 KRITERIUM 7: ALGEMENE WERKSWYSE EN ROL- EN FUNKSIEVERDELING

- i) Goeie beplanning, holistiese probleem-oplossingstrategieë, sowel as die gebruik van toepaslike dokumentasie en intervensie-vorms, word by die meeste SOSKO/LO's gevind (vgl Tabel 4.7). Die rol en funksies van die SOSKO/LO in die skole sluit in die samestelling van die SOS, koördinerings van die SOS-werksaamhede, skakeling tussen betrokkenes, administratiewe pligte, sowel as die organisasie van deurlopende opleiding. Aangesien ander SOS-lede en tydelike SOS-deelnemers in die meeste gevalle die SOSKO/LO as die “span” beskou, word die meeste algemene SOS-pligte ook op die skouers van dié persoon geplaas. Dit veroorsaak bykomende werksaamhede wat dikwels vir die SOSKO/LO moeilik uitvoerbaar is. Derhalwe beleef heelwat SOSKO/LO's hul rol en funksies as veeleisend met beperkte tyd vir administratiewe pligte (vgl. Tabelle 4.29; 4.30)
- ii) Die meeste skoolhoofde is positief betrokke by die SOS en hou oorkoepelend toesig oor die werksaamhede daarvan. Verder tree hulle as skakelpersone tussen die SGB, betrokkenes en belanghebbendes op (vgl Tabel 4.29).
- iii) Alhoewel die klasopvoeders by die meeste van die skole hulle verantwoordelikhede ten opsigte van LLOH nakom, is die daarstel en implementering van die IOOP, sowel as hulpverlening in klasverband, vir hulle problematies. Heelwat klasopvoeders voel nie opgewasse vir hul hulpverleningstaak nie en verskuif eerder hul rol as eerstefase-hulpverlener direk na die SOSKO/LO (vgl Tabelle 4.30; 4.44).
- iv) Alhoewel sommige deelnemers aangedui het dat SOS-lede deelneem aan besprekings, besluitneming en die formulering van die IOOP (vgl Tabel 4.29), is gevind dat dié prosedure slegs deur enkele skole gevolg word, aangesien die SOSKO/LO dikwels die werk van SOS-lede oorneem (vgl Tabelle 4.30; 4.35). Opvolg-evaluering en hersiening van die IOOP word in die meeste skole vervang deur 'n direkte verwysing van die LLOH na die distrik. Skriftelike en mondelinge terugvoer word wel aan betrokkenes en soms aan die skoolbeheerliggaam gegee. Ondersteuning en leiding aan LLOH, opvoeders en ouers/versorgers vind in die meeste skole plaas, alhoewel die IOOP nie altyd aan die betrokkenes beskikbaar gestel word nie. Verder vind monitering en self-evaluering van aspekte soos infrastruktuur, hulpbronne, werkswyses, prosedures en hulpverlening deur die SOS



in 'n geringe mate plaas, terwyl informele self-evaluering meer gereeld voorkom (vgl. Tabelle 4.35; 4.36; 4.37; 4.40).

### **Evaluering:**

Die SOS in die geselekteerde skole funksioneer **redelik doeltreffend** in terme van Kriterium 7. By bestudering van die relevante dokumentasie deur die navorser is goeie beplanning, die gebruik van toepaslike dokumente en intervensie-vorms waargeneem. Alhoewel sommige deelnemers gerapporteer het dat SOS-lede wel positief betrokke is en aan besprekings en besluitnemings deelneem, word die werksprosedures, formulering van die IOOP, die rolverdeling van klasopvoeders by die implementering van die IOOP, die werkslading van die SOSKO/LO en gereelde monitering van die funksioneringsvlak van die SOS as praktiese uitdagings beskou.

### **5.2.8 KRITERIUM 8: HULPVERLENING AAN LLOH: PROSEDURES**

Duidelike kronologiese prosedures is deur die navorser by die meeste skole waargeneem:

- i) Ná identifisering van LLOH, word eerstefasehulp in party skole deur fase-besprekings of 'n didaktiese hulpspan, in faseverband aangebied.<sup>18</sup> 'n SOS-verwysingsvorm word deur die klasopvoeder in al die skole ingevul indien die nodige uitkomst in klasverband nie bereik is nie. Inligting word in al die skole aan die ouers/versorgers aangaande die LLOH se leer- en ontwikkelingshindernis(se) deurgegee deur 'n gesprek met die ouers/versorgers te reël of deur skriftelike kennisname. By al die skole word hulpverleningstoestemming vir die betrokkenheid van ander rolspelers van die ouers/versorgers verkry, sowel as 'n departementele verwysing (vgl. Tabelle 4.33; 4.43; 4.44).
- ii) In sommige skole word die LLOH verder deur die SOS geassesseer en relevante leerderinligting geïnterpreteer ten einde 'n goeie begrip van die LLOH te verkry. By die meeste skole word 'n IOOP vir die LLOH deur die SOS geformuleer. Klasopvoeders by meeste skole ontvang egter nie die IOOP vir implementering nie (vgl. Tabelle 4.43; 4.44). Deurlopende monitering, evaluering, opvolg-assessering, sowel as die hersiening en aanpassing van die IOOP, word deur die SOSKO/LO gedoen en

---

<sup>18</sup> Die LLOH word binne faseverband bespreek en strategieë vir hulpverlening word voorgestel. Soms word 'n didaktiese span uit opvoeders saamgestel wat aan LLOH op 'n gereelde basis ná skool onderrighulp verleen. Hierdie eerstefasehulp word beskou as 'n verlengstuk van die SOS en verlig die werkslas van die SOS.



vind in sommige skole plaas. In enkele skole word psigometriese toetse<sup>19</sup> nog deur sommige LO's by die assessering van die LLOH toegepas (vgl Tabel 4.44).

- iii) In al die skole word die LLOH na die LO verwys vir verdere hulpverlening<sup>20</sup>. Hierdie verwysing geskied soms direk vanaf die klasopvoeder en nie deur die regte verwysingsprosedures nie (vgl ook [vii] hieronder). Indien die verlangde uitkomst na 'n tydperk van hulpverlening nog nie bereik is nie, word die DOS betrek (vgl Tabel 4.33).
- iv) Voorlegging deur die SOSKO/LO ten opsigte van moontlike alternatiewe plasinge en die nodige dokumentasie word aan die DOS voorsien. Ouers/versorgers word hieromtrent ingelig en terugvoering sowel as opvolgessies word deur die LO aan opvoeders, ouers/versorgers en die distrik gegee. By die meeste skole verskaf die LO die nodige hulpverlening aan LLOH, indien die DOS nie die LLOH na 'n gespesialiseerde leeromgewing (skool) verwys nie (vgl Tabelle 4.33; 4.43).
- v) Die samestelling van 'n nuwe IOOP deur die SOS (SOSKO/LO), as gevolg van nuwe inligting vanaf die DOS, vind slegs by 'n paar skole plaas. Ouers/versorgers van die meeste skole word wel by terugvoering betrek, maar nie by die formulering van die nuwe IOOP nie (vgl Tabelle 4.33; 4.43; 4.50).
- vi) Geen aanduiding van kontrole deur die SOS ná oorplasing van die LLOH na alternatiewe gespesialiseerde programme en die terugplasing na hul oorspronklike leeromgewing, is waargeneem nie (vgl Tabelle 4.33; 4.44).
- vii) By sommige skole word LLOH direk ná identifisering van hindernisse na die LO gestuur vir hulpverlening, waar besluite hoofsaaklik deur die LO of hoof geneem word. Die klasopvoeder implementeer nie die IOOP in die klassituasie nie, aangesien die LO die plig van die klasopvoeder oorneem (vgl Tabelle 4.33; 4.44).
- viii) As gevolg van (vii) hierbo vind die beskikbaarstelling, hersiening en aanpassing van die IOOP nie in sommige skole plaas nie, en word die verwysingsprosedure aangepas met die hulp van die LO en DOS (vgl Tabelle 4.33; 4.43; 4.44).

<sup>19</sup> Volgens die *Department of National Education* (2006:17) is die aanvraag vir, asook die organisering en afneem van psigometriese toetse by die LLOH in skole nie meer toelaatbaar nie.

<sup>20</sup> Slegs een opvoeder het gerapporteer dat sy die LLOH nie na die LO stuur nie, maar wel hulpverlening aan die LLOH in klasverband aanbied (vgl Tabel 4.64:LO, FGSOS 4:15 D.2)

- ix) Enkele skole verwys LLOH by geleentheid soms na buite-spesialiste. Uitplasing van die LLOH na 'n gespesialiseerde leeromgewing word deur die meeste skole as problematies beskou, aangesien die prosedure volgens hulle besonder tydsintensief is (vgl. Tabela 4.33; 4.43; 4.44, 4.52).

### **Evaluering:**

Die SOS in die geselekteerde skole funksioneer **redelik doeltreffend** in terme van Kriterium 8. Alhoewel die hulpverleningsprosedure in die meeste skole nie slaafs gevolg word nie, word 'n prosedure wel gevolg waartydens ondersteuning en hulp aan LLOH gegee word. Praktiese uitdagings wat geïdentifiseer is, sluit tydrowende prosedures, hulpverleningsverantwoordelikhede wat direk in die hande van die LO geplaas word, die feit dat die IOOP nie beskikbaar gestel en later opgevolg word nie, en die afneem van psigometriese toetse in die skole, in.

### **5.2.9 KRITERIUM 9: HULPVERLENING AAN DIE LLOH: ROLSPELERS EN HUL FUNKSIES**

- i) In die geval van die meeste skole in hierdie studie identifiseer en assesseeer die klasopvoeder die LLOH. Hulpverlening word egter slegs in enkele skole deur die klasopvoeder toegepas met hulp en ondersteuning in fase-verband, die didaktiese span of die LO.<sup>21</sup> Die hulpverlening aan die LLOH word in hierdie skole deur die fase-opvoeders en die didaktiese span bespreek. Voorstelle vir oplossingstrategieë word deur die fase-opvoeders aangebied en dikwels deur die didaktiese span geïmplementeer. Verder gee opvoeders in die meeste skole gereeld terugvoering en inligting deur aan die ouers/versorgers en verleen hulp aan die ouers/versorgers om 'n toestemmingsbrief vir verdere verwysing in te vul. Alhoewel enkele klasopvoeders beskikbare IOOP'e implementeer, word die implementering van die IOOP as problematies beskou (vgl. Tabela 4.43; 4.44).
- ii) Assessering van aangemelde LLOH, sowel as die formulering van 'n IOOP, word in die meeste gevalle deur die SOSKO/LO as SOS-kernlid behartig en nie deur die volle SOS nie. Verder word hulpverleningsbesluite in die meeste gevalle deur die SOS-kernlede geneem. Alhoewel daar by al die skole gereeld opvolgesprekke tussen SOS-lede en ander betrokkenes plaasvind, vind deurlopende monitering van

<sup>21</sup> Hierdeur bly die LLOH deel van die klasonderrig, word die kurrikulum vir hom aangepas en verloor hy geen klaswerk nie. Hierdie hantering van hulpverlening aan die LLOH onderskryf die inklusiewe onderwysbeginsel.



die LLOH in sekere skole wel plaas. Verder word die IOOP, indien beskikbaar, slegs in 'n enkele skool deur die SOSKO/LO hersien en aangepas. Skakeling met die gemeenskap vir hulpverlening vind op 'n gereelde basis in al die skole plaas. Indien hulpverlening reeds toegepas is, maar die verlangde uitkomst nie bereik is nie, word die LLOH gewoonlik by die DOS vir moontlike uitplasing aangemeld. Geen aanduiding is gevind dat monitering van 'n teruggeplaasde LLOH deur die SOS plaasvind nie, aangesien dit blyk dat geen LLOH nog ná uitplasing weer in sy oorspronklike leeromgewing teruggeplaas is nie (vgl Tabelle 4.33; 4.43; 4.44).

- iii) Ondersteuning en hulpverlening deur die SOSKO/LO aan LLOH geskied in al die skole in groepsverband.<sup>22</sup> Onderwys- en ontwikkelingsprogramme word deur die SOSKO/LO in die hulpverleningsproses gebruik. By skole waar die SOSKO en LO dieselfde persoon is, sluit die hulpverleningsrol en funksie van dié persoon assessering, rekordering, deurlopende ondersteuning, betrokkenheid en die monitering van die LLOH in (vgl Tabel 4.43).

Aangesien sommige LO's by meer as een skool aangestel is, ontstaan daar dikwels probleme met die praktiese uitvoerbaarheid van die hulpverlening. Tydroosters en werkskedules van die LO is onbevredigend as gevolg van die feit dat die LO slegs een keer per week vir kort periodes hulpverlening aan die LLOH kan bied en hulpverlening in die meeste skole nie in klasverband deurlopend aangebied word nie (vgl Tabelle 4.41; 4.42).

- iv) Enkele skole se ouers/versorgers is direk by die hulpverlening aan die LLOH betrokke deurdat hulle toestemming vir hulpverlening gee. Dié ouers/versorgers is verder betrokke by die besluitneming betreffende hulpverlening, alhoewel hulle nie fisies by vergaderings teenwoordig is of hulpverlening tuis aan die LLOH bied nie. Verder gebruik enkele skole ouers/versorgers as tydelike helpers om leerders met leesonderrig by te staan. Daar is wel heelwat skole in die studie waar sommige van die ouers/versorgers onbetrokkenheid is (vgl Tabelle 4.43; 4.44).
- v) Assessering van LLOH deur die DOS vind by die meeste skole plaas, indien 'n leerder se vordering nie na wense is nie. Uitplasing van LLOH na gespesialiseerde leeromgewings (skole) vind by sommige skole plaas (vgl Tabelle 4.33; 4.43; 4.44).

---

<sup>22</sup> Inklusiewe onderwys word egter nie in die meeste van die skole toegepas nie, aangesien die LLOH deur die LO uit die klassituasie onttrek word vir hulpverlening. Die tradisionele mediese benadering word dus nog gevolg. Hierdeur verloor die LLOH dikwels klaswerk en word hy as "anders" beskou.

- vi) Die meeste skole ontvang gereeld ondersteuning van en hulpverlening deur gemeenskapsorganisasies in die vorm van donasies, fondse en voedsel, terwyl die Departement van Gesondheid soms by skole betrokke is (vgl Tabel 4.23; 4.43).

### **Evaluering:**

Die SOS in die geselekteerde skole funksioneer **redelik doeltreffend** in terme van Kriterium 9 deurdat hulpverlening en monitering van die LLOH wel toegepas word, sowel as terugvoering aan betrokkenes. Betrokkenheid van die DOS en gemeenskap by die hulpverlening is ook teenwoordig. Die implementering, hersiening en aanpassing van die IOOP, ouer-onbetrokkenheid by hulpverlening, sowel as die praktiese uitvoerbaarheid van die SOSKO/LO-pligte, word as praktiese uitdagings beskou.

#### **5.2.10 KRITERIUM 10: HULPVERLENING AAN DIE OPVOEDER**

- i) Die lede van die SOS is by die meeste skole bewus van en sensitief vir die behoeftes en gevoelens van die verwysende opvoeder. Samewerking, besprekings en ondersteuning vind in al die skole plaas om opvoeders se persoonlike gevoelens van onsekerheid, ontoereikendheid en frustrasie aan te spreek. Berading, hulp en raad op persoonlike vlak word ook aan sommige opvoeders in sekere skole gebied (vgl Tabel 4.45; 4.47).
- ii) Alhoewel daar gerapporteer is dat 'n verskeidenheid hulpverleningstrategieë deur die SOS'e in al vyf skole ontwikkel en geïmplementeer is en deurlopende opleiding deur die distrik, gemeenskap en SOS-lede aan die opvoeders verskaf is (vgl Tabel 4.27), het deelnemers in al die skole gerapporteer dat die deurlopende opleiding onvoldoende is (vgl Tabelle 4.46; 4.48). Die gebrek aan genoegsame deurlopende opleiding ten opsigte van hulpverlening aan die LLOH en die toepassing van die IO-beginsels is deur die opvoeders geïdentifiseer.
- (iii) Gebrekkige implementering van die IOOP deur opvoeders is gerapporteer. Dit word slegs by enkele skole deur die klasopvoeder geïmplementeer, terwyl die klasopvoeders van heelwat skole geen IOOP'e van die SOS ontvang nie (vgl Tabel 4.30)
- (iv) Gereelde terugvoer en opvolgbesprekings vind wel in die meeste skole tussen die SOS en opvoeders plaas (vgl Tabelle 4.33; 4.43; 4.47).



### **Evaluering:**

Die SOS in die geselekteerde skole funksioneer **redelik doeltreffend** in terme van Kriterium 10, aangesien die opvoeders in hul hulpverleningstaak deur die SOS ondersteun word en samewerking, besprekings en terugvoering plaasvind. Alhoewel deurlopende opleiding plaasvind, is dit vir die opvoeders nie voldoende nie. Dit, sowel as die beskikbaarstelling van 'n IOOP aan die opvoeder in sy hulpverleningstaak en die gebrekkige implementering van die IOOP, benodig aandag.

#### **5.2.11 KRITERIUM 11: HULPVERLENING AAN DIE OUER/VERSORGER**

- i) Bewustheid van en sensitiwiteit by die SOS vir die behoeftes en gevoelens van die ouers/versorgers van die LLOH, is by al vyf skole gevind. In die meeste gevalle is die ouers/versorgers se hulpverleningsbehoefte vir hul LLOH finansiële van aard. Die SOS kan deur subsidies en skenkings in 'n hoër mate aan die spesifieke behoeftes van die ouers/versorgers voldoen. Verder is daar by die ouers/versorgers van die LLOH in hierdie studie, dikwels 'n gevoel van onsekerheid ten opsigte van hulle rol in die hantering van die LLOH. In sommige skole bied die SOSKO/LO berading aan ouers/versorgers indien hulle daarvoor opgelei is (vgl. Tabela 4.49; 4.50; 4.25).
- ii) Volgens die bevindinge van hierdie studie is daar onvoldoende bewustheid by ouers/versorgers oor die SOS in die betrokke skool en die dienste wat dit kan bied. Alhoewel skole aangedui het dat voldoende inligting in hierdie verband aan die ouers/versorgers deurgegee is, is geen ondersteunende data van enige doelbewuste oriëntering van die ouers/versorgers ten opsigte van die SOS gevind nie. Gevolglik is ouers/versorgers dikwels oningelig oor die SOS en wat dit vir hulle kan bied. Die meeste ouers/versorgers in hierdie studie is nie bewus van die bestaan van so 'n span nie (vgl. Tabel 4.51).
- iii) Ouers/versorgers van die meeste skole kry deurlopende ondersteuning en terugvoer ten opsigte van die LLOH se behoeftes en vordering. In slegs twee skole neem die ouers/versorgers aan besprekings en besluitneming deel. By die meeste skole vind mondelinge, skriftelike en telefoniese terugvoering aan ouers/versorgers plaas (vgl. Tabel 4.50).



- iv) In 'n paar skole ondersteun die SOS die ouers/versorgers ten opsigte van die toepassing van probleemoplossingstrategieë. Leiding in hierdie verband word gewoonlik deur die SOSKO/LO verskaf. Die onbetrokkenheid van vele ouers/versorgers kortwiek egter die SOS se funksie in hierdie opsig (vgl Tabel 4.17).
- v) In 'n paar skole vind opleiding plaas om die ouers/versorgers te bemagtig oor hulpverlening en algemene sake betreffende die LLOH. Die ongeletterdheid van ouers/versorgers, onsuksesvolle kommunikasie en beperkte gesamentlike verantwoordelikheid is egter oor die algemeen praktiese uitdagings (vgl Tabel 4.51).

### **Evaluering:**

Die SOS in die geselekteerde skole funksioneer **redelik doeltreffend** in terme van Kriterium 11. Die SOS en gemeenskap ondersteun die ouers/versorgers in hul finansiële behoeftes, gee terugvoer ten opsigte van die hulpverlening aan LLOH, sowel as opleiding in algemene sake. Die onbetrokkenheid en ongeletterdheid van ouers/versorgers, onvoldoende oriëntasie ten opsigte van die SOS, onsuksesvolle kommunikasie, sowel as 'n gebrek aan gesamentlike verantwoordelikheid tussen ouers/versorgers en die SOS word as praktiese uitdagings beskou.

### **5.3 GEVOLGTREKKINGS**

Die toepassing van die kriteria in 5.2 het bepaalde sterkpunte, maar ook leemtes ten opsigte van die SOS uitgewys. Samevattend kan die bevindings en gevolgtrekkings soos volg aangedui word:

Die SOS is *doeltreffend*, ten opsigte van hul samestelling. Hulle funksioneer *redelik doeltreffend* ten opsigte van:

- i) doel en beleid
- ii) gesindheid en interpersoonlike verhoudings
- iii) infrastruktuur en hulpbronne
- iv) vergaderings
- v) algemene werkswyse, rol- en funksieverdeling
- vi) hulpverlening aan die LLOH: Prosedures
- vii) hulpverlening aan die LLOH: Rolspelers en hul funksies, sowel as
- viii) hulpverlening aan die opvoeder en ouer/versorger.



Die SOS is *ondoeltreffend* ten opsigte van oriëntering en deurlopende opleiding van die SOS-lede en ander betrokkenes soos die klasopvoeder en ouers/versorgers. Tabel 5.1 bied 'n oorsig van hierdie bevindings en gevolgtrekkings.

**TABEL 5.1: DIE DOELTREFFENDHEID VAN DIE SOS SOOS GEËVALUEER IN DIE STUDIE: 'N OORSIG**

Kriterium nommer	Kriterium	Doeltreffend	Redelik doeltreffend	Ondoeltreffend
1.	Doel en beleid		√	
2.	Samestelling	√		
3.	Gesindheid en ingesteldheid		√	
4.	Infrastruktuur en hulpbronne		√	
5.	Oriëntering en opleiding			√
6.	Vergaderings		√	
7.	Algemene werkswyse, rol- en funksieverdeling		√	
8.	Hulpverlening aan LLOH: prosedures		√	
9.	Hulpverlening aan die LLOH: rolspelers en hul funksies.		√	
10.	Hulpverlening aan die opvoeder		√	
11.	Hulpverlening aan die ouer/versorger		√	

#### 5.4 AANBEVELINGS

Na aanleiding van die bevindings en gevoltrekkings soos hierbo uiteengesit, kan die volgende aanbevelings gemaak word vir die verhoging van die SOS se doeltreffendheid in die geselekteerde skole.





#### **5.4.1 AANBEVELINGS VIR DIE FUNKSIONERING VAN DIE SOS**

- Alle betrokkenes by die funksionering van die SOS behoort bewus te wees van die nuwe benadering van IO en die praktiese implementering van hulpverlening aan LLOH binne hierdie raamwerk.
- Hulpverlening behoort meer voorkomend toegepas te word deur: (i) vroegtydige identifisering en assessering van moontlike LLOH en (ii) die aanbied van eerstevlakhulpverlening.
- Eerstevlakhulpverlening in faseverband behoort toegepas te word voordat verwysings na SOS-kernlede plaasvind. Die SOS behoort gespesialiseerde gevalle van hulpverlening te hanteer.
- Die werkslading en praktiese uitvoerbaarheid van die pligte van die SOSKO/LO behoort dringend ondersoek te word.
- 'n Duideliker interne werksverdeling behoort vir alle SOS-lede saamgestel te word.
- Ouer/versorger-ondersteuningsgroepe wat bestaan uit ouers/versorgers en die SOS, behoort gevorm te word sodat ouers/versorgers betrokke kan wees in die hulpverlening aan LLOH.
- SOS-lede behoort van ander buitemuurse aktiwiteite vrygestel te word sodat hulle geskeduleerde vergaderings kan bywoon.

#### **5.4.2 AANBEVELINGS VIR OPLEIDING VAN SOS-LEDE, OPVOEDERS EN OUERS/VERSORGERS**

Die opleiding van SOS-lede, opvoeders en ouers/versorgers behoort die volgende in te sluit:

- Oriëntering ten opsigte van die volgende begrippe binne die IO-stelsel:
  - LLOH
  - IO-stelsel
  - IOOP
  - moniteringsproses by die SOS
- Oriëntering ten opsigte van die praktiese implementering van IO, die funksionering van die SOS en hulpverlening aan die LLOH
- Deurlopende opleiding aan die klasopvoeder ten opsigte van die behoeftes, hantering en onderrig van LLOH, sowel as die formulering en implementering van die IOOP



- Deurlopende opleiding vir SOS-lede en betrokkenes, op vasgestelde tye wat ook op die jaarprogram aangedui word
- Vrywillige basiese opleiding aan ongeletterde ouers/versorgers as deel van die hulpverlening deur die SOS.

#### **5.4.3 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING**

Daar word aanbeveel dat verdere navorsing op die volgende terreine onderneem word:

- Praktiese hindernisse ten opsigte van die rol en funksie van die LO wat in meer as een skool betrokke is by hulpverlening aan LLOH.
- Die mate waarin klasopvoeders toegerus is om aan LLOH binne die IO-stelsel hulp te verleen.
- Die rol en funksie van die distriksondersteuningspan binne die IO-stelsel.
- Die rol en funksie van die gespesialiseerde leersentrums as bronnentrums vir opvoeders van LLOH in gewone onderwys.
- Ontwikkeling van tuisprogramme vir ouers/versorgers en LLOH as bykomende ondersteuning vir die LLOH.

## **5.4 SINOPSIS**

### **5.5.1 AANSPREEK VAN NAVORSINGSPROBLEEM**

#### **5.5.1.1 Primêre navorsingsprobleem**

Hierdie studie se vertrekpunt was die verkenning, beskrywing en evaluering van die doeltreffendheid van die SOS as een van die ondersteuningstelsels vir hulpverlening binne die IO-stelsel. Die rol en funksie van die SOS in die hulpverlening aan die LLOH, opvoeders en ouers/versorgers, speel in die nuwe onderwysbenadering 'n deurslaggewende rol.

Die studie het voortgespruit uit die navorser se ervaring, belangstelling en vraag na die mate waarin die nasionale en provinsiale beleid ten opsigte van die SOS as ondersteuningstelsel in die skool, doeltreffend in skole toegepas word. Die primêre navorsingsprobleem was soos volg geformuleer:

Hoe doeltreffend vervul die skoolondersteuningspan sy funksie in die onderrig en leer van leerders met leer- en ontwikkelingshindernisse binne die raamwerk van die inklusiewe onderwysstelsel?

Die primêre navorsingsprobleem omsluit 'n in-diepte studie na die wesenlike aspekte van die SOS en wat deur hul onderlinge samewerking die vlak van die funksionering van dié span beïnvloed. Binne die raamwerk van die IO-stelsel is daar sekere basiese beginsels wat in onderrig en leer gevolg moet word; des te meer in die onderrig en leer van die LLOH (vgl Venter 2007:6-13).

Die bevindinge van hierdie studie wat in vyf geselekteerde skole uitgevoer is, toon dat die samestelling van die SOS *doeltreffend* gedoen word. Op nege terreine funksioneer die SOS in die onderrig en leer van LLOH binne die IO-stelsel, *redelik doeltreffend* terwyl die oriëntering en opleiding van die SOS, opvoeders en ouers/versorgers *ondoeltreffend* is (vgl 5.3; Tabel 5.1).

### 5.5.1.2 Sub-navorsingsprobleme

Verskeie sub-navorsingsprobleme het uit bogenoemde navorsingsprobleem voortgevloei en is aan die hand van die volgende vrae ondersoek in vyf skole waar die SOS reeds geïmplementeer is:

1. In watter mate is die nasionale en provinsiale beleid ten opsigte van die funksionering van die SOS doeltreffend geïmplementeer?
2. Hoe doeltreffend vervul die SOS sy rol ten opsigte van die ondersteuning van:
  - i) die leerproses en holistiese ontwikkeling van die LLOH.
  - ii) die funksionering van die opvoeder in die onderrig aan die LLOH.
  - iii) die rol van die ouer/versorgers ten opsigte van die LLOH?

Die beantwoording van bogenoemde vrae kon eers plaasvind na die data-insameling in die vyf skole, die data-analise en data-interpretasie binne die raamwerk van die 5 geïdentifiseerde temas en 22 subtemas (vgl Hoofstuk 4). Die elf ontwikkelde doeltreffendheidskriteria is op die toepaslike data toegepas, waarna die doeltreffendheid van die SOS in terme van die sub-

navorsingsvrae beantwoord kon word (vgl 5.2). Die resultate van die toepassing van die doeltreffendheidskriteria op die subvrae is soos volg:

**1. In watter mate is die nasionale en provinsiale beleid ten opsigte van die funksionering van die SOS doeltreffend geïmplementeer?**

Die nasionale en provinsiale beleid ten opsigte van die funksionering van die SOS is *redelik doeltreffend* geïmplementeer (vgl 4.4.1; 5.2.1). Die beleidsdokumente is deur die meeste skole ontvang en aan die betrokkenes beskikbaar gestel. Praktiese uitdagings kom egter by die implementering van SOS-doelstellings en beleid voor en probleme is geïdentifiseer ten opsigte van die praktiese uitvoerbaarheid daarvan, beperkte hulp deur opvoeders en ouers/versorgers, invloede uit die omgewing, beperkte kennis by sommige opvoeders ten opsigte van die werkswyse van die SOS, die onbewustheid van die bestaan van die SOS by sommige ouers/versorgers en gebrekkige kommunikasie tussen die departement en sommige van die skole in verband met beleidsake (vgl 5.2.1.[iii]).

**2.(i) Hoe doeltreffend vervul die SOS sy rol ten opsigte van die ondersteuning van die leerproses en holistiese ontwikkeling van die LLOH?**

Die SOS vervul sy rol ten opsigte van die ondersteuning van die leerproses en holistiese ontwikkeling van die LLOH *redelik doeltreffend* (vgl 5.2.8;5.2.9). Die LLOH word geïdentifiseer, hulpverlening en monitering word toegepas, terwyl terugvoering aan betrokkenes gegee word. Die DOS en gemeenskap is ook betrokke by die hulpverlening. Praktiese uitdagings kom wel voor, waaronder die beskikbaarheid, implementering, hersiening en aanpassing van die IOOP vir die LLOH (vgl ook 4.5.2.2).

**2.(ii) Hoe doeltreffend vervul die SOS sy rol ten opsigte van die ondersteuning van die funksionering van die opvoeder in die onderrig aan die LLOH?**

Die vervulling van die SOS se rol ten opsigte van die ondersteuning van die funksionering van die opvoeder in die onderrig aan die LLOH word as *redelik doeltreffend* beskou. Samewerking, besprekings en terugvoering tussen die SOS en opvoeders ten opsigte van die hulpverlening aan die LLOH vind plaas. Alhoewel opvoeders soms opleiding en hulp in die hantering en hulpverlening aan die LLOH ontvang, is dit nie voldoende vir die opvoeders nie

(vgl 4.5.2.3). Verder word die rol van die SOS in die beskikbaarstelling en implementering van die IOOP deur opvoeders as problematies beskou (vgl 5.2.10 [iii]).

**2.(iii) Hoe doeltreffend vervul die SOS sy rol ten opsigte van die ondersteuning van die rol van die ouer/versorger ten opsigte van die LLOH?**

Die SOS se ondersteuning van die rol van die ouer/versorger ten opsigte van die LLOH, word as *redelik doeltreffend* beskou (vgl 5.2.11). Die SOS en gemeenskap ondersteun die ouers/versorgers in hul finansiële behoeftes ten opsigte van die LLOH, gee terugvoer ten opsigte van hulpverlening en gee opleiding in algemene sake. Onbetrokkenheid by die hulpverlening aan die LLOH, ongeletterdheid van ouers/versorgers, onvoldoende oriëntering ten opsigte van die SOS, onsuksesvolle kommunikasie sowel as 'n gebrek aan gesamentlike verantwoordelikheid tussen ouers/versorgers en die SOS is as praktiese uitdagings uitgewys (vgl ook 4.5.2.4).

**5.5.2 BEPERKINGS VAN DIE STUDIE**

Sekere beperkings is tydens die studie ondervind waaronder die volgende:

1. Volgens die departementele beleid ten opsigte van data-insameling vir navorsing, kon die studie slegs in die tweede en derde skoolkwartale onderneem word. Data-insameling tydens al die skoolkwartale sou moontlik die diepte van die studie beïnvloed het.
2. Sommige van die fokusgroep-deelnemers, wat verteenwoordigend van en uit verskillende geselekteerde skole afkomstig is, kon om praktiese redes nie die vasgestelde onderhoudskedule volg nie. Die gevolg was dat fokusgroepe nuut saamgestel moes word. Die beplande fokusgroepe sou uit sewe tot nege lede elk bestaan het. Die fokusgroepe wat wel gerealiseer het was kleiner en het elk uit twee tot vier lede bestaan. Die fokusgroepe was bedoel om verteenwoordigend van die verskillende skole te wees, maar in die praktyk was slegs SOS-lede en opvoeders van dieselfde skool tegelyk beskikbaar vir die fokusgroeponderhoude. Dit het meegebring dat meer fokusgroeponderhoude gevoer moes word om die nodige data in te win. Verder was die samestelling van een van die fokusgroepe problematies, aangesien 'n senior bestuurslid en 'n posvlak 1-opvoeder een groep verteenwoordig

het. Dit het veroorsaak dat die posvlak 1-lid nie werklik aan die onderhoud deelgeneem het nie en meestal deur die senior lid oorskadu is.

3. Aangesien hierdie studie kwalitatief van aard was, kon die navorser haar nie distansieer van die fenomeen wat ondersoek is nie. Dit het meegebring dat 'n mate van subjektiwiteit ingetree het. Deelnemer- en navorserseffek het dus beperkend ingewerk. Binne die interpretatiewe paradigma word hierdie “beperking” egter ook soms as 'n sterk punt beskou.
4. Deelnemers aan die studie kan nie as verteenwoordigend van die totale onderrig- en leeromgewing beskou word nie, maar eerder as 'n geselekteerde groep uit dié omgewing. Gevolglik kan die bevindinge nie as universeel geldig beskou word nie, wat as 'n beperking beskou kan word. In die studie is konstrugeldigheid egter hoër geag as veralgemeenbaarheid.

### **5.5.3 BYDRAES VAN DIE STUDIE**

Die volgende word beskou as bydraes van hierdie studie:

1. Die studie het van uitgebreide data-insamelingsmetodes gebruik gemaak binne 'n kwalitatiewe navorsingsraamwerk. Bronne, waaronder beleidsdokumente en verslae van die geselekteerde SOS'e, is tot die navorser se beskikking gestel. Gestruktureerde vraelyste wat gebruik is om agtergrondsinsigting oor die geselekteerde skole in te win, sowel as direkte insigting ten opsigte van die funksionerende SOS, is volledig ingevul en terugbesorg. In-diepte individuele en fokusgroeponderhoude is gevoer met geselekteerde deelnemers. Hierdeur het die deelnemers ook tot die vertrouenswaardigheid van die studie bygedra. 'n Redelike volledige en komplekse beeld van dit wat ondersoek is, naamlik die doeltreffendheid van die SOS is as eindproduk aangebied.
2. Tydens onderhoudvoering is daar gebruik gemaak van 'n sub-moderator (nie-deelnemende waarnemer) wat bekend is met navorsings-metodologie. Die persoon het die klanktoerusting en video-opnames sowel as sleutel-aantekeninge oor plasinge

van deelnemers en hul spreekbeurte tydens die onderhoude hanteer. Dit het bygedra tot meer volledige en gefokusde onderhoudvoering.

3. 'n Vertrouensverhouding tussen deelnemers en navorsers het tydens die studie tot stand gekom wat bygedra het tot 'n hoër geldigheid en 'n "binne" perspektief. Alhoewel die studie nie veralgemeen kan word nie, het die deelnemende en samehorige aard van die ontwerp wanopvattinge en wantroue verminder en bygedra tot groter vertroue en geloofwaardigheid.
4. Aangesien die ondersoekterrein nog relatief nuut is, is navorsing op hierdie terrein nog beperk. Verdere navorsing ten opsigte van ondersteuningshulpdienste aan die LLOH binne IO, sal moontlik uit die studie kan voortvloei.

## 5.6 SLOTOPMERKINGS

Hierdie studie het gepoog om die doeltreffendheid van die SOS as belangrike komponent binne die IO-stelsel na te vors en te evalueer. Dit is noodsaaklik dat die SOS maksimaal doeltreffend funksioneer ten einde die IO-stelsel werklik suksesvol te implementeer. Deur doeltreffend te wees, kan die SOS 'n betekenisvolle bydrae lewer om LLOH in hul diversiteit en uniekheid, waardigheid, reg tot eie keuses, individuele vermoëns tot sukses en buigbaarheid, binne hul sosiale konteks<sup>23</sup> te ontwikkel, om sodoende hul plek as volwaardige landsburgers vol te staan. Alhoewel hierdie studie slegs in 'n beperkte aantal skole uitgevoer is en net op bepaalde aspekte gefokus het, word vertrou dat dit wel 'n bydrae kan lewer in die verwesenliking van so 'n lofwaardige ideaal.

---oOo---

---

<sup>23</sup> Vgl 1.5.



Adendorff, D.E. 2004. *An investigation into the roles and competencies of an online facilitator*. Ongepubliseerde PhD-proefskrif (Opvoedkunde). Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Babbie, E. & Mouton, J. 2001. *The practice of social research*. Oxford: Oxford University Press.

Babbie, E. 1998. *The practice of social research*, 8<sup>th</sup> edition. California: Wadsworth Publishing Company.

Baker, T.L. 1994. *Doing social research*, 2<sup>nd</sup> edition. Singapore: McGraw-Hill.

Bjarnason, D.S. 2003. *School inclusion in Iceland. The cloak of invisibility*. New York: Nova Science Publishers.

Booth, T. & Ainscow, M. 1998. *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge.

Bradley, D.F., King-Sears, M.E. & Tessier-Switlick, D.M. 1997. *Teaching students in inclusive settings. From theory to practice*. Boston: Allyn and Bacon.

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

Burden, A. 1999. Education for all: an approach to accommodate diversity. Some introductory remarks. *Educare*, Volume 28(1&2):10-24.

Burns, N. & Grove, S.K. 2003. *Understanding nursing research*, 3<sup>rd</sup> edition. Philadelphia: W.B. Saunders Company.





- Burns, N. & Grove, S.K. 1993. *The practice of nursing research conduct: critique and utilization*, 2<sup>nd</sup> edition. Philadelphia: W.B. Saunders.
- Burrell, G. & Morgan, G. 1979. *Sociological paradigms and organisational analysis*. London: Heinemann.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Choate, J.S. 1997. *Successful inclusive teaching. Proven ways to detect and correct special needs*, 2<sup>nd</sup> edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. 1995 *Towards inclusive schools?* London: David Fulton.
- Clough, P. & Nutbrown, C. 2003. The index for inclusion: personal perspectives from early years educators. In Nind, M., Sheehy, K. & Simmons, K. *Inclusive education: learners and learning contexts* (pp.85-93). London:David Fulton,
- Creese, A., Daniels, H. & Norwich, B. 1997. *Teacher support teams in primary and secondary schools. Resource materials for teachers*. London:David Fulton.
- Creswell, J.W. 2002. Narrative research designs. In Creswell, J.W. (Ed.), *Educational research* (pp.520-558). Columbus: Merrill Prentice-Hall.
- Cronje, E. 1997. Fokusgroeponderhoude met studente in ontwikkelingsielkunde. *Progressio: Tydskrif van die Buro vir Universiteitsonderrig*, 19(2):41-59.
- Daniels, H., Norwich, B. & Anghileri, N. 1993. Teacher support teams: an evaluation of a school-based approach to meeting special educational needs. *Support for Learning*, 8(4):169-173.
- Davidoff, S. & Lazarus, S. 2003. *The learning school. An organisation development approach*. Lansdowne: Juta & Co.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds). 2000. *Handbook of qualitative research*, 2<sup>nd</sup> edition. London: SAGE.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 1998. *The landscape of qualitative research: theories and issues*. London: SAGE.

Department of National Education (DNE). 1995. *White Paper on Education and Training in a Democratic South Africa*. Pretoria: Government Printers.

Department of National Education (DNE). 2001. *Education White Paper 6. Special Needs Education: building an inclusive education and training system*. Pretoria: Government Printers.

Department of National Education (DNE). 2002. *Draft Guidelines for the Implementation of Inclusive Education*. 2<sup>nd</sup> Draft. Pretoria: Government Printers.

Department of National Education (DNE). 2003. *National report on systematic evaluation: inclusive education: foundation phase learners with disabilities in special schools*. Pretoria: Government Printers.

Department of National Education (DNE). 2005a. *Conceptual and operational guidelines for the implementation of inclusive education: full-service schools*. Education White Paper 6: Special needs education. Building an inclusive education and training system. Pretoria: Government Printers.

Department of National Education (DNE). 2005b. *Conceptual and operational guidelines for the implementation of inclusive education: special schools as resource centres*. Education White Paper 6: Special needs education. Building an inclusive education and training system. Pretoria: Government Printers.

Department of National Education (DNE). 2005c. *Conceptual and operational guidelines for the implementation of inclusive education: district-based support teams*. Education White Paper 6: Special needs education. Building an inclusive education and training system. Pretoria: Department of Education.

Department of National Education (DNE). 2005d. *Guidelines for inclusive learning programmes*. Education White Paper 6: Special needs education. Building an inclusive education and training system. Pretoria: Government Printers.

Department of National Education (DNE).1997. *Quality education for all: overcoming barriers to learning and development*. Report of the National Commission on Special Needs in Education and Training, and the National Committee for Education Support Services (NCSNET/NCESS). Pretoria: Government Printers.

Department of National Education, Directorate: Inclusive Education, February 2006. *Draft National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support*. Pretoria: Government Printers.

De Vos, A.S. (Ed.) 1998. *Research at grass roots: A primer for the caring professions*. Pretoria: Van Schaik Publications.

Donald, D. & Lazarus, S. 1995. The development of education support services in South Africa: The process of transition: Goals and strategies. *South African Journal of Education*, 15(1):52-57.

Donald, D. 1996. The issue of an alternative model: Specialised education within an integrated model of education support services in South Africa. In Engelbrecht, P., Kriegler, S.M. & Booysen, M.I. (Eds.). *Perspectives on learning difficulties: international concerns and South African realities* (pp.71-85). Pretoria: Van Schaik Publications.

Du Toit, L. 1991. Die ortopedagogiek as wetenskapgebied. In Kapp, J.A. (Ed.). *Kinders met Probleme: 'n Ortopedagogiese Perspektief* (pp.3-20). Goodwood: Van Schaik Uitgewers.

Du Toit, L. 1996. An introduction to specialised education. In Engelbrecht, P., Kriegler, S.M. & Booysen, M.I. (Eds.). *Perspectives on learning difficulties: International concerns and South African realities* (pp.5-20). Pretoria: Van Schaik Publications.

Du Toit, L. 1997. *Onderwys vir almal. Studiegids vir OSN421-Q*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Dwyer, S.C. & Patterson, D. 2000. Listening to elementary teachers: A first step to better inclusive practice. *The Journal of the International Association of Special Education*, 3(1):37-55.

- Dyson, A. & Forlin, C. 2003. An international perspective on inclusion. In Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, S. & Engelbrecht, L. (Eds.). *Inclusive education in action in South Africa* (pp.24-42). Pretoria: Van Schaik Publications.
- Eloff, I. & De Vaal, E. 2005. 'n Verkenning van die stressors en stresshanterings-vaardighede van opvoeders betrokke by die insluiting van 'n graad 12-leerder met fisiese gestremdeheid. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 45(1):90-104.
- Eloff, I., Swart, E. & Engelbrecht, P. 2002. Including a learner with physical disabilities: stressful for teachers? *Koers*, 67(1):77-99.
- Engelbrecht, P. 2003. A theoretical framework for inclusive education. In Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, S. & Engelbrecht, L. (Eds.). *Inclusive education in action in South Africa* (pp.3-10). Pretoria: Van Schaik Publications.
- Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, S. & Engelbrecht, L. (Eds.). 2003. *Inclusive education in action in South Africa*. Pretoria: Van Schaik Publications.
- Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E. & Eloff, I. 2003. Including learners with intellectual disabilities: stressful for teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(3):293-308.
- Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E., Kitching, A. & Eloff, I. 2005. Parents' experiences of their rights in the implementation of inclusive education in South Africa. *School Psychology International*, 26(4):459-477.
- Erlandson, D.A., Harris, E.L., Skipper, B.L. & Allen, S.D. 1993. *Doing naturalistic inquiry. A guide to methods*. London: SAGE.
- Ezzy, D. 2002. *Qualitative analysis: Practice and innovation*. London: Routledge.
- Farrell, P. & Ainscow, M. 2002. *Making special education inclusive. From research to practice*. London: David Fulton.
- Fetterman, D.M. 1998. *Ethnography*, 2<sup>nd</sup> edition. London: SAGE.

Florian, L. 1998. Inclusive practice. What, why and how? In Tilstone, C., Florian, L. & Rose, R. (Eds.), *Promoting inclusive practice* (pp.13-26). London: Routledge/Falmer.

Frank, G.L. 2003. *The use of school based support teams to improve school effectiveness*. Unpublished M.Ed. (Educational Psychology) thesis. Johannesburg: Rand Afrikaanse University.

Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J. & Monsen, J.J. 2004. Mainstream-special school inclusion partnerships: pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1):37-57.

Gauteng Department of Education (GDE). 2003. *Guidelines for the establishment of school based support teams*. Johannesburg: Gauteng Department of Education.

Gauteng Department of Education (GDE). 2004a. *Audit of the school-based support teams (SBST)*. District Memorandum Number:17. Johannesburg: Gauteng Department of Education.

Gauteng Department of Education (GDE), District Tshwane South (D4). 2004b. *Teachers helping teachers: Training manual for site based support teams*. Johannesburg: Government Printers.

Gericke, L. 1997. *Special educational needs A. Study guide for EDT 203-M*. Pretoria: University of South Africa.

Gericke, L. 2003. *Onderwys vir almal. Studiebrief OSN421-Q/106*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Gilbert, C. & Hart, M. 1990. *Towards integration. Special needs in an ordinary school*. London: Kogan Page Ltd.

Green, L. 1991. Mainstreaming: The challenge for teachers in South Africa. *Support for learning*, Volume 6(2):84-89.

Green, L., Forrester, J., Mvambi, N., Janse van Vuuren, E. & Du Toit, S. 2003. Classroom support for inclusion. In Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, S. & Engelbrecht, L. (Ed.) 2003. *Inclusive education in action in South Africa*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

- Greene, J.C. 2000. Understanding social programs through evaluation. In *Handbook of qualitative research*. Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Ed.). Thousand Oaks, London: SAGE.
- Hall, R., Campher, E., Smit, A.G., Oswald, M. & Engelbrecht, P. 2003. Formal support in inclusion. In Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, S. & Engelbrecht, L. (Eds.). 2003. *Inclusive education in action in South Africa* (pp.157-167). Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M. 1994. *Exceptional children*. USA: Allyn and Bacon.
- Hegarty, S. 1995. *Educating children and young people with disabilities. Principles and the review of practice*. Paris:UNESCO.
- Holloway, I. & Wheeler, S. 1996. *Qualitative research for nurses*. Oxford: Blackwell Science.
- Johnson, B. 1998. *Teacher support teams: a school-based strategy for the provision of education support services and health promotion*. Unpublished M.Ed. dissertation (Education). Cape Town: University of the Western Cape.
- Kibria, G. 2005. Inclusion education and the developing countries: the case of Bangladesh. *The Journal of the International Association of Special Education*, 6(1):43-47.
- Krefting, L. 1991. Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3):214-221.
- Kriegler, S.M. & Farman, R. 1996. Redistribution of special education resources in South Africa: Beyond mainstreaming towards effective schools for all. In Engelbrecht, P., Kriegler, S.M. & Booyesen, M.I. (Eds.). *Perspectives on learning difficulties: International concerns and South African realities* (pp.40-51). Goodwood: Nasionale Boek Drukkers.
- Krueger, R.A. 1994. *Focus groups: A practical guide for applied research*, 2<sup>nd</sup> edition. Newbury Park: SAGE.
- Kvale, S. 1996. *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: SAGE.

- Landsberg, E., Krüger, D. & Nel, N. 2005. *Addressing barriers to learning. A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Landsberg, E.I. & Burden, A. 1999. *Quality education for all: Overcoming barriers to learning and development. Studiebrieff EDUFAC-N303*. Pretoria: University of South Africa.
- Landsberg, E.I. 2005. Learning support. In Landsberg, E., Krüger, D. & Nel, N. *Addressing barriers to learning. A South African perspective* (pp.61-77). Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Lazarus, S. & Donald, D. 1995. The development of education support services in South Africa: Basic principles and a proposed model. *South African Journal of Education*, 15(1):45-51.
- Lazarus, S., Daniels, B. & Engelbrecht, L. 2003. The inclusive school. In Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, S. & Engelbrecht, L. (Ed.) 2003. *Inclusive education in action in South Africa*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2001. *Practical research: Planning and design*, 7<sup>th</sup> edition. New Jersey: Merrill Prentice-Hall.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: SAGE.
- Loiselle, C.G. & Profetto-McGrath, J. 2004. *Canadian essentials of nursing research*. Philadelphia: Lippincott, Williams & Wilkins.
- Lomofsky, L. & Lazarus, S. 2001. South Africa: first steps in the development of an inclusive education system. *Cambridge Journal of Education*, 31(3):306-317.
- Marshall, L., Ralph, S. & Palmer, S. 2002. “I wasn’t trained to work with them:” mainstream teachers’ attitudes to children with speech and language difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, 6(3):199-215.
- McEwan, E.K. & McEwan, P.J. 2003. *Making sense of research: What’s good, what’s not, and how to tell the difference*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.

- McGregor, G. & Vogelsberg, R.T. 1998. *Inclusive schooling practices: Pedagogical and research foundations. A synthesis of the literature that informs best practices about inclusive schooling*. Montana: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Meijer, C.J.W., Pijl, S.J. & Hegarty, S. 1997. Introduction. In Pijl, S.J., Meijer, C.J.W. & Hegarty, S. (Eds.). 1997. *Inclusive education: a global agenda* (pp.1-7). London: Routledge.
- Merriam, S.B. 1988. *Case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mouton, J. & Marais, H.C. 1988. *Metodologie van die geesteswetenskappe: basiese begrippe*, 2<sup>de</sup> uitgawe. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Mouton, J. & Marais, H.C. 1992. *Metodologie van die geesteswetenskappe: basiese begrippe*, 3<sup>de</sup> uitgawe. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Mouton, J. 2001. *How to succeed in your master's and doctoral studies. A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik Publications.
- Naicker, S. 2003. Inclusive education in South Africa. In Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, S. & Engelbrecht, L. (Eds.). *Inclusive education in action in South Africa* (pp.12-23). Pretoria: Van Schaik Publications.
- Nell, M. 1996. The education of learners with special education needs. *The Pre-School Years*, 25-40.
- Neuman, W.L. 2000. *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches*, 4<sup>th</sup> edition. London: Allyn and Bacon.
- Office of the Deputy President. 1997. *White Paper on an Integrated National Disability Strategy*. Pretoria: Government Printers.
- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*, 3<sup>rd</sup> edition. Thousand Oaks, London: SAGE.
- Pijl, S.J. & Meier, C.J.W. 1997. Factors in inclusion: a framework. In Pijl, S.J., Meier, C.J.W. & Hegarty, S. *Inclusive education: a global agenda* (pp.8-14). London: Routledge.



Polit, D.F. & Hungler, B.P. 1993. *Essentials of nursing research methods: appraisal and utilization*, 3<sup>rd</sup> edition. Philadelphia: Lippincott.

Porter, G.L. (Producer). 1994. *Teachers helping teachers: Problem solving teams at work*. (video). Toronto: The Roeher Institute & School District 12.

Porter, G.L. 1996. Inclusion – From school to community.  
<http://www.lin.ca/resource/html/Vol23/v23n3a5.htm>. 2006/06/21.

Putnam, J.W. 1998. *Cooperative learning and strategies for inclusion – Celebrating diversity in the classroom*. 2<sup>nd</sup> edition. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Prinsloo, E. 2001. Working towards inclusive education in South African classrooms. *South African Journal of Education*, 21(4):344-348.

Republic of South Africa (RSA). 1996. *Constitution of the Republic of South Africa Act 108*. Pretoria: Government Printers.

Rice, P.L. & Ezzy, D. 2000. *Qualitative research methods. A health focus*. Oxford: Oxford University Press.

Salend, S.J. 1998. *Effective mainstreaming. Creating inclusive classrooms*, 3<sup>rd</sup> edition. New York: Macmillan Publishing Company.

Saunders, M.N.K., Lewis, P. & Thornhill, A. (2000). *Research methods for business students*. London: Pearson Education.

Schoeman, M. 1997. *Schools for all: A new approach to what schools are all about*. Lecture presented at the Teacher Seminar of the Gauteng Department of Education and the Down Syndrome Assosiation Pretoria.

Sebba, J. & Ainscow, M. 1996. International developments in inclusive schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1):5-18.

- Sethosa, M.F. 2003. *Assisting teachers to support mildly intellectually disabled learners in the foundation phase in accordance with the policy of inclusion*. Unpublished D.Ed. thesis (Education). Pretoria: University of South Africa..
- Strauss, A. & Corbin, J. 1998. *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, London: SAGE.
- Struwig, F.W. & Stead, G.B. 2001. *Planning, designing and reporting research*. Cape Town: Masker Miller Longman.
- Swart, E. & Pettipher, R. 2005. A framework for understanding inclusion. In Landsberg, E., Krüger, D. & Nel, N. 2005. *Addressing barriers to learning. A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Swart, E. & Phasha, T. 2005. Family and community partnership. In Landsberg, E., Krüger, D. & Nel, N. 2005. *Addressing barriers to learning. A South African perspective* (pp.213-236). Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Swart, E., Engelbrecht, P., Eloff, I. & Pettipher, R. 2002. Implementing inclusive education in South Africa: teachers' attitudes and experiences. *Acta Academica*, 34(1):175-189.
- Taylor, J.M., Carran, D.T., Baglin, C.A., Von Rembow, D. & Fleming, J.A. 2000. Using early intervention demographic data to discern training needs by geographic locale. *Infant-Toddler intervention*, 10(3):157-176.
- Terre Blanche, M. & Durrheim, K. 2002. *Research in practice: Applied methods for the social sciences*. Cape Town: University of Cape Town Press.
- The Salamanca Statement, 1994. *Final Report. World conference on Special Needs Education: access and quality*. Salamanca, Spain: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization(UNESCO). 1994. *The Salamanca Statement and framework for action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

University of South Africa (UNISA). 2003. *Training manual: Revised National Curriculum Statement Foundation Phase*. Module 3. Pretoria: University of South Africa.

Von Kardorff, E. 2004. Qualitative evaluation research. In Flick, U., Von Kardorff, E. & Steinke, I. (Eds.). 2004. *A companion to qualitative research* (pp.137-142). London:SAGE.

Venter, M. 2007. The inclusion debate. *Naptosa Insight*, 1(1):6-13.

Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD). 2003. *Handleiding vir onderwys-  
ondersteuningspanne*. Nie finale kopie. Kaapstad: Wes-Kaapse Onderwysdepartement.

Whitten, E. & Dieker, L. 1993. Intervention assistance teams: a collaborative process to meet the needs of student at risk. *BC Journal of Special Education*, 17(3):275-283.

Williams, P. 1991. *The special education handbook*. Suffolk: St Edmundsbury Press.

Woolfolk, A. 1998. *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.



**GERAADPLEEGDE BRONNE NIE AANGEHAAL  
IN DIE TEKS NIE**

- Ainscow, M. 1992. Teacher education as a strategy for developing inclusive schools. In Slee, R. (Ed.). *The politics of integration*. London: Falmer Press.
- Alvesson, M. 2002. *Postmodernism and social research*. Buckingham: Open University Press.
- Ashman, A. & Elkins, J. 1994. *Educating children with special needs*, 2<sup>nd</sup> edition. New York: Prentice-Hall.
- Babbie, E. 1989. *The practice of social research*, 5<sup>th</sup> edition. California :Wadsworth Publishing Company.
- Barbour, R.S. & Kitzinger, J. 1999. *Developing focus group research: Politics, theory and practice*. London: SAGE.
- Barnard, J.P. 2004. *MIV-positiewe huiswerksters se konstruering van hul ervarings van MIV en VIGS binne die werkgewersgesin*. Ongepubliseerde PhD-proefskrif (Opvoedkundige Sielkunde) Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Barton, L. (Ed.). 2001. *Disability, politics and the struggle for change*. London: David Fulton.
- Behr, A.L. 1974. *Methods and techniques in educational and psychological research*. Pretoria: Van Schaik Publications.
- Bennett, N. & Cass, A. 1989. *From special to ordinary schools. Case studies in integration*. Southampton: The Camelot Press.
- Bloemers, W. & Wisch, F. (Eds.). 2003. *Research methods in the sciences. European social inclusion, Vol 4*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 1982. *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.

Borg, W.R. & Gall, M.D. 1979. *Educational research*, 3<sup>rd</sup> edition. London: Longman.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. 1998. The ecology of developmental processes. In Lerner, R.M. (Ed.). *Handbook of child psychology. Volume 1: Theoretical models of human development* (pp.1003-1027). New York: John Wiley & Sons.

Brown, B., Crawford, P. & Hicks, C. 2003. *Evidence-based research: Dilemmas and debates in health care*. Berkshire: Open University Press.

Buckley, S. & Bird, G. 1992. Mainstream or special school. How do we decide? *Portsmouth Down's Syndrome Trust Newsletter*. Volume 2(2):3-7.

Cassell, C. & Symon, G. (Eds.). 1994. *Qualitative methods in organizational research. A practical guide*. London: SAGE.

Certo, N., Haring, N. & York, R. 1984. *Public school integration of severely handicapped students. Rational issues and progressive alternatives*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Chadwick, B.A., Bahr, H.M. & Albrecht, S.L. 1984. *Social science research methods*. New Tersey: Prentice-Hall.

Chirban, J.T. 1996. *Interviewing in Depth. The interactive-relational approach*. Thousand Oaks, London: SAGE.

Cooper, H.M. 1984. *The integrative research review. A systematic approach*. California: SAGE.

Creswell, J.W. 1994. *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks London: SAGE.

Creswell, J.W. 1998. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: SAGE.

Crowl, T.K. 1986. *Fundamentals of research: A practical guide for educators and special educators*. Columbus, Ohio: Publishing Horizons.

Dafinoiu, I. 2003. Qualitative data analysis. In Dafinoiu, I & Lungu, O. *Research methods in the social sciences in European social inclusion*. Vol. 4. Frankfurt: Peter Lang.

Denscombe, M. 2003. *The good research guide*, 2<sup>nd</sup> edition. Berkshire: Open University Press.

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2002. *Educational psychology in social context: challenges of development, social and special needs in southern Africa*, 2<sup>nd</sup> edition. Cape Town: Oxford University Press.

Du Toit, L. & Dednam, A. 1994. *Magister- en doktorsle studies in die Departement Ortopedagogiek: 'n Handleiding vir studente*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika..

Du Toit, L., Krüger, D., Landsberg, E.I., Levitz, A., Smith, A.M., Bosman, L., Dednam, A. & Weeks, F. 1997. *Opvoedkundige studies: Kleinkindontwikkeling. Studiegids vir EDT 301-N*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Dyson, A. 2001. *Varieties of inclusion*. Paper presented at the conference, *VI Jornadas Cientificas de Investigacion sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca, Spain, 17-19 March 2001.

Education Department, African National Congress. 1994. *A policy framework for education and training*. Draft. Johannesburg: Braamfontein.

Eksteen, L.C. 1997. *Groot Woordeboek*, 14<sup>de</sup> uitgawe. Kaapstad: Pharos.

Engelbrecht, P., Kriegler, S.M. & Booysen, M.I. (Eds.). 1996. *Perspectives on learning difficulties: International concerns and South African realities*. Goodwood: Nasionale Boek Drukkers.

Feldman, M.S. 1995. *Strategies for interpreting qualitative data*. Qualitative research methods. Vol 33. London: SAGE.

- Fletcher-Campbell, F. & Hall, C. 1993. *LEA support for special educational needs*. Berkshire: National Foundation for Educational Research.
- Flick, U., Von Kardorff, E. & Steinke, I. 2000. *A companion to qualitative research*. London: SAGE.
- Gibbs, G.R. 2002. *Qualitative data analysis: Explorations with Nvivo*. Buckingham: Open University press.
- Gilbert, J.L. 1982. *The identification and utilization of criteria for placement of students in need of special education in private schools*. D.Ed. Thesis. Boston College: University Microfilms International.
- Gloeckler, T. & Simpson, C. 1988. *Exceptional students in regular classrooms. Challenges, services and methods*. Mountain View, California: Mayfield Publishing Company.
- Gorden, R.L. 1992. *Basic interviewing skills*. Illinois: F.E. Peacock Publishers, Inc.
- Hadley, R. & Wilkinson, H. 1995. Integration and its future: a case study of primary education and physical disability. *Disability and Society*, Volume 10(3):309-323.
- Hanko, G. 1995. *Special needs in the ordinary classrooms: from staff support to staff development*, 3<sup>rd</sup> edition. London: David Fulton.
- Henning, E. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria; Van Schaik Publishers.
- Huysamen, G.K. 1993. *Metodologie vir die sosiale en gedragswetenskappe*. Pretoria: Southern Boekuitgewers Bpk.
- Jones, K. & Charlton, T. *Learning difficulties in primary classrooms. Delivering the whole curriculum*. London: Routledge.
- Kapp, J.A. (Red.). 1991. *Kinders met probleme: 'n Ortopedagogiese perspektief*. Goodwood: Van Schaik Uitgewers.

Knight, P.T. 2002. *Small-scale research. Pragmatic inquiry in social research and the caring professions*. London: SAGE.

Landsberg, E.I. & Dednam, A. 1999. *Learning support. Study guide for OSN432-T*. Pretoria: University of South Africa..

Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. *An expanded source book: Qualitative data analysis*, 2<sup>nd</sup> edition. London: SAGE.

Minister of Education, 1996. *South African Schools Bill*. Vol. 370, no 17158. Pretoria: Government Printers.

Moses, D., Hegarty, S. & Jowett, S. 1988. *Supporting ordinary schools. LEA initiatives*. Berkshire: Nfer-Nelson Publishing Company Ltd.

Mouton, J. 1998. *Understanding social research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Musker, P. 1999. *Educator Development and Support (EDS) Project*. Final Report. Emmarentia: Paul Musker and Associates.

National Education Policy Investigation (NEPI). 1992. *Support services*. Oxford: Oxford University Press.

Nind, M., Sheehy, K. & Simmons, K. 2003 *Inclusive education: Learners and learning contexts*. London:David Fulton.

Patterson, D. 2001. Let's get real about merging special education and regular education. *The Journal of the International Association of Special Education*, 4(1):1-13.

Perold, A. 2000. *Koste-effektiewe benutting van verpleegpersoneel in ouetehuse*. Ongepubliseerde D.Cur-proefskrif (Verpleegkunde). Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

Porter, G.L. 2001. *Disability and inclusive education*. A paper prepared for the InterAmerican Development Bank. Seminar on inclusion and disability. Santiago, Chile, March 16, 2001.





Putnam, J.W. 1998. The movement toward teaching and learning in inclusive classrooms. In Putnam, J.W. (Ed.) *Cooperative learning and strategies for inclusion – Celebrating diversity in the classroom*, 2<sup>nd</sup> edition (pp.1-16). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Radnor, H. 2001. *Researching your professional practice: Doing interpretive research*. Buckingham: Open University Press.

Reynolds, M.C. & Birch, J.W. 1988. *Adaptive mainstreaming. A primer for teachers and principals*, 3<sup>rd</sup> edition. New York: Longman.

Rioux, M.H. & Bach, M. 1994. *Disability is not measles: new research paradigms in disability*. North York, Ontario: Roeher Institute.

Sailor, W., Anderson, J.L., Halvorsen, A.T., Doering, K., Filler, J. & Goetz, L. 1989. *The comprehensive local school. Regular education for all students with disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Schostak, J.F. 2002. *Understanding, designing and conducting qualitative research in education: Framing the project*. Buckingham: Open University Press.

Schwandt, T.A. 1997. *Qualitative inquiry: A dictionary of terms*. London: SAGE.

Shalock, R.L. 2004. The emerging disability paradigm and its implications for policy and practice. *Journal of Disability Policy Studies*, 14(4):204-215.

Skrtic, M. 1995. *Disability and democracy: Reconstructing (special) education for postmodernity*. New York: Teachers College, Columbia University.

Smit, G.J. 1993. *Navorsing: Riglyne vir beplanning en dokumentasie*. Pretoria: Southern Boekuitgewers Bpk.

Snowman, J. & Biehler, R. 2000. *Psychology applied to teaching*. Boston: Houghton Mifflin.

Stainback, S. & Stainback, W. 1985. *Integration of students with severe handicaps into regular schools*. Virginia: The Council for Exceptional Children.

- Stainback, S., Stainback, W. & Forest, M. 1989. *Educating all students in the mainstream of regular education*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stainback, W. & Stainback, S. 1990. *Support networks for inclusive schooling. Interdependent integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stewart, C.J. & Cash, W.B. 1985. *Interviewing. Principles and practices*, 4<sup>th</sup> edition. Dubuque, Iowa: WMC Brown Publishers.
- Tesch, R. 1990. *Qualitative research analysis types and software tools*. New York: The Farmer Press.
- Thomas, G. & Loxley, A. 2001. *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Universiteit van Suid-Afrika (UNISA). 1996. *Inleiding tot gespesialiseerde onderwys FDESEI-6. Spesiale onderwysbehoefte (Hoofstroom) Kursus 1*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Universiteit van Suid-Afrika (UNISA). Departement van Opvoedkundestudies. 2003. *Onderwys vir almal: Studiebrieff OSN421-Q/107/2003*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Villa, R.A., Thousand, J.S., Stainback, W. & Stainback, S. 1992. *Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Vlachou, A. 2006. Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of “inclusion” practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1):39-58.
- Walker, R. 1985. *Applied qualitative research*. Aldershot: Gower Publishing Company Limited.
- Weeler, S. 2004. *Evaluating a teacher support team programme*. Unpublished MTech thesis (Education). Cape Town: Peninsula Technikon.



Williams, C.M. 2004. *A narrative study of the emotional responses of mothers to children with learning difficulties*. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling (Opvoedkundige Sielkunde). Pretoria: Universiteit van Pretoria.

--oOo--



# BYLAES

- BYLAE A:** Algemeen  
**BYLAE B:** Toestemmingsbriewe  
**BYLAE C:** Opname van skole  
**BYLAE D:** Onderhoude  
**BYLAE E:** Uittreksel uit navorsingsdagboek



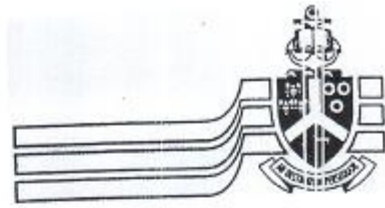
**BYLAE A:  
ALGEMEEN**



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA

BYLAAG A.1

Navrae : Ms W Stander  
Telefoon : (012) 420-2725  
Epos : [wilda.stander@up.ac.za](mailto:wilda.stander@up.ac.za)



Universiteit van Pretoria

Pretoria 0002 Republiek van Suid-Afrika Tel: 012) 420-411  
Faks (012) 362-5190 / 362-5168 <http://www.up.ac.za>

Fakulteit Opvoedkunde

2006.10.18

Mev H G du Toit  
Breyerlaan 1455  
WAVERLEY  
0186

Geagte Mev Du Toit

**ONDERWERP: PROEFSKRIF**

Dit is vir my 'n genoë om u mee te deel dat die volgende goedgekeur is:

**ONDERWERP: Die doeltreffendheid van die skoolondersteuningspan binne die inklusiewe onderwysstelsel**

**PROMOTOR / STUDIELEIER: Prof I Eloff**

Die vereistes waaraan 'n proefskrif moet voldoen verskyn in die Algemene Regulasies van die Universiteit

Aangeheg is verkorte riglyne met betrekking tot die indiening en tegniese versorging van proefskrifte.

U registrasie as student moet jaarliks tydens die amptelike registrasie aan die begin van die akademiese jaar hennu word, voor **28 Februarie**, totdat u aan al die graadvereistes voldoen het. Geen herregistrasie word na **28 Februarie** aanvaar nie. U sal slegs geregtig wees op leiding van u leier indien u jaarliks 'n bewys van registrasie kan voorlê.

Met vriendelike agting

W S Stander  
nms DEKAAN  
FAKULTEIT OPVOEDKUNDE



BYLAAG A.2

**VERKLARING DEUR TAALVERSORGER**

Hiermee verklaar ek dat ek die proefskrif: "*Die doeltreffendheid van die skoolondersteuningspan binne die inklusiewe onderwysstelsel*", in die geheel geproeflees en taalkundig versorg het.

*L du Toit*

L du Toit  
Tel 021 9912406



BYLAAG A:3



UNIVERSITY OF PRETORIA  
FACULTY OF EDUCATION  
RESEARCH ETHICS COMMITTEE

**CLEARANCE CERTIFICATE**

**CLEARANCE NUMBER :**

EP07/06/03

**PROJECT**

Die doeltreffendheid van die skoolondersteuningspan binne die inklusiewe onderwysstelsel

**INVESTIGATOR(S)**

Nina du Toit - 9927083

**DEPARTMENT**

Educational Psychology

**DATE CONSIDERED**

26-11-2004

**DECISION OF THE COMMITTEE**

APPROVED

*This ethical clearance is valid for*

3

*years and may be renewed upon application*

**CHAIRPERSON OF ETHICS COMMITTEE**

Dr S Human-Vogel

**DATE**

19-06-2007

**CC**

Prof Irma Eloff (Supervisor)

Ms Kesh Mohangi (Departmental representative)

Mrs Jeannie Beukes (Student Administration)

This ethical clearance certificate is issued subject to the following conditions:

1. A signed personal declaration of responsibility
2. If the research question changes significantly so as to alter the nature of the study, a new application for ethical clearance must be submitted
3. It remains the applicant's responsibility to ensure that all the necessary forms for informed consent are kept for future queries.

Please quote the clearance number in all enquiries.





**BYLAE B:  
TOESTEMMINGSBRIEWE**



Breyerlaan 1455  
Waverley  
Pretoria  
0186  
27 Februarie 2005

VIR AANDAG:  
Me XXXXXXXXXX  
Distrik D3  
Gautengse Onderwysdepartement

Beste Me,

INSAKE: TOESTEMMING VIR NAVORSINGS-LOODSSTUDIE TE  
LAERSKOOL XXXXXXXXXX

Ek is tans 'n PhD student aan die Universiteit van Pretoria en doen navorsing oor die DOELTREFFENDHEID VAN DIE SKOOLONDERSTEUNINGSPAN (SBST) VIR ONDERRIG EN LEER BINNE DIE INKLUSIEWE ONDERWYSSTELSEL.

Aangesien die werklike data-insamelingsmetodes se doeltreffendheid eers deur middel van 'n loodsstudie (pilot study) ge-evalueer moet word, het ek die vrymoedigheid om u in die verband te nader. Die **loodsstudie** sal bestaan uit die volgende:

- 'n Toestemmingsbrief vanaf die Departement dat die loodsstudie wel by **Laerskool XXXXXXXXXX** geloods mag word.
- Individuele onderhoude met die skool se OOS-koördineerder en 'n ouer.
- Twee fokusgroep-onderhoude bestaande uit drie onderwysers en drie OOS-lede. Dit sal na skool-ure geskied. (Sien asb. vraelyste saam met hierdie faks)
- Ek onderneem om:
  - (i) geen onderrigtyd of die skoolprogram te ontwig nie
  - (ii) skriftelike toestemming van deelnemers te verkry,
  - (iii) geen druk op enige deelnemer te plaas om deel te neem nie,
  - (iv) alle inligting omtrent die skool as uiters vertroulik te hanteer en nie as databron in die navorsing te identifiseer nie.

Die loodsstudie behoort binne 'n middag afgehandel te word. Indien toestemming vir die projek verleen word, sal reëlins vir die onderhoude persoonlik met deelnemers gereël word.

Baie dankie vir u hulp in dié verband.

Ek hoor graag so spoedig as moontlik van u.

Groete

Me H G du Toit (Nina)  
Faks: 012- 332 2812  
Sel: 083 234 2730



UMnyango WezeMfundo  
Department of Education

Lefapha la Thuto  
Departement van Onderwys

Date:	25 April 2007
Name of Researcher:	Du Toit Hendrina Claudina
Address of Researcher:	1455 Breyer Avenue
	Waverley
	Pretoria 0816
Telephone Number:	0123322812
Fax Number:	0128003738/0123322812
Research Topic:	Die Doeltreffendheid van die Skoolondersteuningspan vir Onderrig en Leer Binne die Inklusiewe Onderwysstelsel
Number and type of schools:	1 Primary School
District/s/HO	Tshwane North

### **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.

Permission has been granted to proceed with the above study subject to the conditions listed below being met, and may be withdrawn should any of these conditions be flouted:

1. *The District/Head Office Senior Manager/s concerned must be presented with a copy of this 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 outlines 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 Senior Manager (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.
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 must supply the Senior Manager: Strategic Policy Development, Management & Research Coordination with one Hard Cover bound and one Ring bound copy of the final, approved research report. The researcher would also provide the said manager with an electronic copy of the research abstract/summary and/or annotation.
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 Senior Manager 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

ACTING CHIEF DIRECTOR: OFSTED

The contents of this letter has been read and understood by the researcher.		
Signature of Researcher:		
Date:		25/04/07



BYLAAG B.2A

Breyerlaan 1455  
Waverley  
Pretoria  
0186  
14 September 2004

Dr M Theron  
Direkteur: Spesiale Onderwysbehoefte  
Departement van Onderwys  
Wes-Kaap

Beste Dr Theron,

TOESTEMMING OM DIE GEBRUIK VAN VYF SKOLE IN WES-  
KAAP VIR NAVORSINGSDOELEINDES

Soos reeds vroeër die jaar telefonies bespreek, is ek tans besig met my PhD-navorsing. Die onderwerp van my studie is: "Die doeltreffendheid van die skoolondersteuningspan vir onderrig en leer binne die inklusiewe onderwysstelsel." Ek is veral geïnteresseerd in hoe doeltreffend die Skoolondersteuningspan die Leerder met leer- en ontwikkelingshindernisse, hul onderwysers en ouers werklik ondersteun en help.

Ek het my navorsingsvoorlegging in Augustus suksesvol voor die Fakulteit Opvoedkunde van Pretoria verdedig en daardeur toestemming gekry om met my studie voort te gaan.

Aangesien ek daarvan bewus is dat die Wes-Kaapse Onderwysdepartement reeds ver gevorder het met die implementering van die skool-ondersteuningspan, sal ek baie graag my navorsingsdata-insameling in jul provinsie wou doen. Ek sal dit besonder hoog op prys stel indien ek daarvoor by jul Departement toestemming kan kry.

Baie dankie vir die oorweging van my aansoek! Ek hoor graag van julle.

Groete,

Nina du Toit  
(Sel: 083 234 2730)



BYLAAG B.2b

Navrae  
Enquiries  
Imibuzo  
Telefoon  
Telephone  
IFoni  
Faks  
Fax  
IFeksi  
Verwysing  
Reference  
ISalathiso

Dr RS Cornelissen  
(021) 467-2286  
(021) 425-7445  
20041207-0027



Wes-Kaap Onderwysdepartement

Western Cape Education Department

ISEBE leMfundo leNtshona Koloni



Mrs Hendrina Du Toit  
1455 Breyer Avenue  
Waverley  
PRETORIA  
0186

Dear Mrs H. Du Toit

**RESEARCH PROPOSAL: DIE DOELTREFFENDHEID VAN DIE SKOOLONDERSTEUNINGSPAN VIR ONDERRIG EN LEER BINNE DIE INKLUSIEWE ONDERWYSSTELSEL.**

Your application to conduct the above-mentioned research in schools in the Western Cape has been approved subject to the following conditions:

1. Principals, educators and learners are under no obligation to assist you in your investigation.
2. Principals, educators, learners and schools should not be identifiable in any way from the results of the investigation.
3. You make all the arrangements concerning your investigation.
4. Educators' programmes are not to be interrupted.
5. The Study is to be conducted from **3<sup>rd</sup> May 2005 to 31<sup>st</sup> May 2005.**
6. No research can be conducted during the fourth term as schools are preparing and finalizing syllabi for examinations (October to December 2005).
7. Should you wish to extend the period of your survey, please contact Dr R. Cornelissen at the contact numbers above quoting the reference number.
8. A photocopy of this letter is submitted to the Principal where the intended research is to be conducted.
9. Your research will be limited to the list of schools as submitted to the Western Cape Education Department.
10. A brief summary of the content, findings and recommendations is provided to the Director Education Research.
11. The Department receives a copy of the completed report/dissertation/thesis addressed to:

**The Director: Education Research  
Western Cape Education Department  
Private Bag X9114  
CAPE TOWN  
8000**

We wish you success in your research.

Kind regards.

Signed: Ronald S. Cornelissen  
for: **HEAD: EDUCATION**  
**DATE: 09<sup>th</sup> March 2005**



BYLAAG B.3

Breyerlaan 1455  
Waverley  
Pretoria  
0186  
22 Maart 2005

Die Hoof  
XXXXXXXX

Geagte Meneer

Ek is tans 'n PhD student aan die Universiteit van Pretoria en doen navorsing oor die DOELTREFFENDHEID VAN DIE SKOOLONDERSTEUNINGSPAN (OOS) VIR ONDERRIG EN LEER BINNE DIE INKLUSIEWE ONDERWYSSTELSEL. Aangesien ek bewus is van die goeie werk wat in dié verband in die Wes-Kaap gedoen word, het ek besluit om my data-insameling in die Wes Kaap te doen. Hiervoor het ek reeds toestemming en dit sal moontlik twee dae per skool neem om die nodige data in te samel. (Sien asseblief aangehegde toestemmingsbrief.) Dr XXXXXX het u skool aanbeveel omdat u bekend staan as 'n skool wat 'n goed funksionerende OOS het. Daarom het ek die vrymoedigheid om u in dié verband te nader.

Indien u my sal kan help, onderneem ek om:

- geen onderrigtyd of skoolprogram te ontwrig nie,
- skriftelike toestemming van deelnemers te verkry,
- geen druk op enige deelnemer te plaas om deel te neem nie,
- alle inligting omtrent u skool as uiters vertroulik te hanteer en nie as databron in die navorsing te identifiseer nie.
- terugvoering aan u te gee aan die einde van die navorsing.

My data-insameling sal die volgende behels:

- Agergrondsinsigting oor u skool.
- Bestudering van die relevante dokumentasie oor die funksionerende OOS.
- Individuele onderhoude met die skool se OOS-koördineerder en 'n ouer.
- Twee fokusgroepbesprekings te hou wat bestaan uit drie onderwysers en drie OOS-lede. Dit sal na skool-ure geskied.

Ek sal dit besonder waardeer indien u moontlik 'n kontakpersoon by u skool vir my kan aanwys, sodat ek die finale reëlings deur dié persoon kan tref.

Baie dankie vir u hulp in die verband.

Sterkte en seën op u werk!

Vriendelike groete,

H G du Toit (Nina)  
(Sel: 083 234 2730)  
([ndutoit@icon.co.za](mailto:ndutoit@icon.co.za))

N.S. Onderhoude sal in die taal van die deelnemers (Afrikaans of Engels) gevoer word.



BYLAAG B.4

Breyerlaan 1455  
Waverley  
Pretoria  
0186  
16 April 2005

Beste XXXX

Baie dankie dat u bereid is om as kontakpersoon te dien met my data-insameling by u skool. Aangesien ek reeds aan die begin van Mei Kaap toe kom, sal ek dit besonder waardeer as u my moontlik met die volgende reëlings kan help.

- Die identifisering van geskikte persone wat bereid is om aan individuele onderhoude en fokusgroeponderhoude deel te neem waaronder:
  - 'n Individuele onderhoud (60 min) met die OOS-koördineerder van die skool.
  - 'n Individuele onderhoud ( 30 min) met 'n ouer van 'n leerder met leer- en ontwikkelingstoornisse wat reeds kontak met die OOS gehad het.
  - 'n Fokusgroep-onderhoud (60 min) met twee/drie onderwysers wat met leerders met leer-en ontwikkelingstoornisse werk en wat hulp van die OOS ontvang het met die hantering van die stoornisse.
  - 'n Fokusgroep-onderhoud (60 min) met twee/drie OOS-lede, uitgesonderd die OOS-koördineerder.
- Dit sal baie help as die geïdentifiseerde persone:
  - maklik kommunikeer en gewillig is om menings te lug betreffende die doeltreffendheid van die OOS vir leer- en ontwikkelingstoornisse.
  - Gewillig is om die fokusgroeponderhoude direk na skool-ure by te woon.
  - Reeds langer as een jaar by die OOS betrokke is.
- Die fokusgroepe-onderhoude sal elk op verskillende dae direk na skool-ure plaasvind. (Sien asseblief onderstaande rooster)
- Versnaperings en iets te drink sal deur die navorsers aan die fokusgroep-deelnemers (na skool) verskaf word.
- Deelnemers sal R30 elk vir deelname deur die navorsers betaal word.
- Die beskikbaar stel van 'n stil lokaal (klaskamer) waar die fokusgroepe kan vergader sonder onderbrekings.
- Ek sal dit waardeer as ek ook insae in die betrokke OOS-dokumentasie van die skool kan kry.

Die datums vir die besoek aan u skool is: **3, 4 en 6 Mei 2005**

3 Mei 2005	Insae in OOS-dokumentasie		Fokusgroep-onderhoud met twee/drie OOS-lede (na skool)
4 Mei 2005	Insae in OOS-dokumentasie	Individuele onderhoude met OOS- koördineerder (pouse) en 'n ouer (gedurende skool -ure.)	
6 Mei 2005			Fokusgroep-onderhoud met twee/drie onderwysers, saam met <u>L/S xxxxxxxx by xxxxxx</u> (na skool) (Die navorsers sal vervoer verskaf)

Ek sal dit besonder waardeer indien u **die name en kontaknummers** van die **fokusgroep-lede** (onderwysers sowel as OOS-lede) wat bereid is om aan die navorsing deel te neem, sowel as **die goedkeuring van die voorgestelde besoekdatums**, so spoedig as moontlik aan my kan e-pos by [ndutoit@icon.co.za](mailto:ndutoit@icon.co.za)

Weereens baie dankie vir u bereidwilligheid om my te help! Ek waardeer dit opreg!

Vriendelike groete,  
Nina du Toit

Sel: 083 234 2730





BYLAAG B.5

**TOESTEMMINGSBRIEF: INDIVIDUELE ONDERHOUDE**

TITEL VAN PROEFSKRIF:

DIE DOELTREFFENDHEID VAN DIE SKOOLONDERSTEUNINGSPAN (OOS)  
BINNE DIE INKLUSIEWE ONDERWYSSTELSEL.

Hiermee verleen ondergetekende toestemming dat data wat gegeneer word in die studie van Nina du Toit, PhD-student van die Departement Opvoedkundige Sielkunde, Universiteit van Pretoria, vir navorsingsdoeleindes aangewend mag word.

Ek \_\_\_\_\_ is bewus daarvan dat die individuele onderhoud op klank- en videobande opgeneem word vir latere ontleding deur die navorser. Hierdie bande sal na afloop van die navorsing vernietig word.

Ek verstaan dat ek tydens die individuele onderhoud my eie mening lug op die vrae betreffende die doeltreffendheid van die OOS vir leer- en onderrig binne die inklusiewe onderwysstelsel.

Ek verstaan dat die resultate van die navorsing in 'n verslag weergegee sal word, maar dat my identiteit op geen manier aan die inligting gekoppel sal word nie.

Ek neem heeltemal vrywillig aan die individuele onderhoud deel en verstaan dat ek te enige tyd mag onttrek.

\_\_\_\_\_  
Handtekening

\_\_\_\_\_  
Datum

\_\_\_\_\_  
Navorser

\_\_\_\_\_  
Datum



BYLAAG B.6

**TOESTEMMINGSBRIEF: FOKUSGROEPELEDE**

TITEL VAN PROEFSKRIF:

DIE DOELTREFFENDHEID VAN DIE SKOOLONDERSTEUNINGSPAN (OOS)  
BINNE DIE INKLUSIEWE ONDERWYSSTELSEL.

Hiermee verleen ondergetekendes toestemming dat data wat genereer word in die studie van Nina du Toit, PhD-student van die Departement Opvoedkundige Sielkunde, Universiteit van Pretoria, vir navorsingsdoeleindes aangewend mag word.

Die volgende aspekte is duidelik uiteengesit:

Die fokusgroeponderhoude word op klank- en videobande opgeneem vir latere ontleding deur die navorser. Hierdie bande sal na afloop van die navorsing vernietig word.

Tydens die fokusgroeponderhoude word persoonlike menings gelug oor die vrae betreffende die doeltreffendheid van die OOS vir leer- en onderrig binne die inklusiewe onderwysstelsel.

Die resultate van die navorsing sal in 'n verslag weergegee word, maar die identiteit van die deelnemers sal op geen manier aan die inligting gekoppel word nie.

Hiermee bevestig ondergetekendes vrywillige deelname aan die fokusgroep-onderhoude met die verstandhouding dat onttrekking vanaf die studie ter enige tyd kan plaasvind.

\_\_\_\_\_  
Navorser

\_\_\_\_\_  
Datum

**HANDTEKENINGE VAN DEELNEMERS**

NAAM IN DRUKSKRIF	HANDTEKENING	NAAM IN DRUKSKRIF	HANDTEKENING



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA

**BYLAE C:  
OPNAME VAN SKOLE**



BYLAAG C.1

2005-04-23

Beste Nina,

INSAKE: TERUGVOER OOR LOODSSTUDIE

Graag gee ek terugvoer oor die vraelys wat ons ten opsigte van die funksionering van ons SBST by ons skool moes invul en dan ook die vrae wat gedurende die onderhoude aan ons gevra is.

Die vrae in die vraelys is:

- (i) mooi duidelik gestel
- (ii) maklik om in te vul
- (iii) op die punt af
- (iv) en het vir my so  $\pm 15$  minute geneem om in te vul.

Die vrae gedurende die onderhoude:

- (i) was duidelik gestel en verstaanbaar
- (ii) het 'n kans vir 'n mens gegee om oor jou eie ervarings te gesels
- (iii) het mens weer laat dink oor hoe ons SBST funksioneer en
- (iv) was stimulerend, interessant en insiggewend.

Dit was 'n voorreg om deel te kon wees van jou loodsstudie. Ons sal graag die proefskrif wil lees as dit voltooi is. Sterkte met jou navorsing!

Groete

---

Me XXXXXXXX  
SBST-Koördineerder



BYLAAG C.2

**A. INSLUITINGSKRITERIA**

Die vyf skole wat in hierdie studie gebruik gaan word moet aan die volgende insluitingskriteria voldoen:

1. Die skole moet primêre skole wees.
2. Die skole moet inklusiewe onderwys volgens die beleidsdokumente beoefen.
3. Daar moet tans 'n redelike persentasie LLOH's in die skole teenwoordig wees.
4. 'n SOS moet reeds geïmplementeer wees en verkieslik al 'n paar jaar (minimum twee jaar) aktief bestaan.
5. Indien moontlik moet die vyf skole in verskillende omgewingmilieu's gesetel wees, bv.
  - Plattelandse omgewing
  - Stads-omgewing – hoë inkomstegroep
  - Stads-omgewing - lae inkomstegroep
  - 'n Skool met 'n koshuis
  - Voorstedelike omgewing



BYLAAG C.3

ALGEMENE INLIGTING OOR GEÏDENTIFISEERDE SKOLE

A SKOOL-INLIGTING:

1.1	Naam van skool	
1.2	Naam van prinsipaal	
1.3	Tipe skool	
1.4	Sosio ekonomiese stand van skool	
1.5	Posadres	
1.6	In watter area is die skool geleë?	Voorstad:            stadsgebied: Plattelands:        dorpsgebied:
1.7	Telefoon	
1.8	Faks	
1.9	E-pos adres	
1.10	Provinsie	

B LEERDER-INLIGTING

2.1	Aantal leerders in skool	
2.2	Aantal leerders wat betref ras in skool	Gekleurd:            Swart Wit:                  Asiaat:
2.3	Aantal leerders wat betref onderrigtaal	Afrikaans:          Engels: Ander:
2.4	Aantal klasse in skool	
2.5	Aantal LLOH in skool	
2.6	Tipe gestremdhede teenwoordig in skool	

C PERSONEEL-INLIGTING:

3.1	Aantal opvoeders in skool	Permanent: Tydelik:
3.2	Aantal manlike opvoeders	
3.3	Aantal vroulike opvoeders	
3.4	Ondersteuningsdienste by skool	Suster:              Sielkundige: Remediëring:



BYLAAG C.4

**GESTRUKTUREERDE VRAELYS**

**SKOOL-ONDERSTEUNINGSPAN (OOS)**

SKOOL: \_\_\_\_\_ DATUM: \_\_\_\_\_

OOS-KOÖRDINEERDER: \_\_\_\_\_ RANG: \_\_\_\_\_

KONTAKNOMMER: \_\_\_\_\_

<b>N R</b>	<b>VRAAG</b>	<b>JA</b>	<b>NEE</b>	<b>INLIGTING</b>
1	Hoe lank is die OOS by u skool al geïmplementeer?			
2.	Uit hoeveel lede bestaan die OOS by u skool?			
3.	Is 'n lid van die skool se Assesseringskomitee ook deel van die OOS-span?			
4.	Is 'n lid van die skool se Leer-ondersteunings-bronne- komitee ook deel van die OOS-span?			
5.	Is addisionele lede vanuit die gemeenskap ook deel van die OOS-span?			
6.	Word die Beheerliggaam van die skool in die OOS-span verteenwoordig?			
7.	Dien u as OOS-koördineerder op die skool se Beheer-liggaam?			
8.	Vir hoe lank word 'n lid vir die OOS-span verkies?			
9.	Hoe gereeld vergader die SOS?			
10.	Word daar gereeld terug-voering oor die werksaamhede van die OOS-span aan die Beheerliggaam gegee?			
11.	Beskik die OOS oor beleids-dokumente wat handel oor Inklusiewe Onderwys en die implementering van die OOS?			
12.	Verstaan die SOS-spanlede die inhoud van die betrokke beleidsdokumente?			
13.	Besit die skool 'n interne SOS-beleid?			
14.	Het die OOS-spanlede enige opleiding ontvang t.o.v. hul rol in die ondersteuning van die LLOH se leer- en ontwikkelings-behoeftes?			
15.	Het die betrokke onderwysers opleiding ontvang t.o.v. hul rol in die leer en onderrig van die LLOH?			
16.	Dink u die OOS-span was gedurende 2004 suksesvol in die ondersteuning van die LLOH-opvoeders? Gee redes.			
17.	Dink u die OOS-span was gedurende 2004 suksesvol met die ondersteuning van die LLOH? Gee redes.			



18.	Hoeveel keer het die OOS-span gedurende 2004 vergader?			
19.	Het die OOS-span enige verwysings vanaf spesiale skole gedurende 2004 ontvang?			
20.	Het die SOS-span aandag aan die volgende sake gedurende 2004 gegee?			
	20.1 Identifisering van skool- en personeelbehoefes.			
	20.2 Ontwikkeling van strategieë om leer- en ontwikkelingshindernisse aan te spreek.			
	20.3 Koördinering van leerder-, kurrikulum- en opvoederondersteuning.			
	20.4 Monitering en evaluering van die OOS-span se werksaamhede.			
	20.5 Organisering van werkswinkels vir personeelontwikkeling			
	20.6 Verwysings na die Distriks-ondersteuningspan.			
	20.7 Verwysings na Spesiale skole.			
	20.8 Verwysings vir sielkundige assesserings.			
21.	Watter van die volgende intervensie-strategieë is deur die OOS-span gedurende 2004 gebruik?			
	21.1 Voorgeskrewe verslagvorms word gebruik vir basiese verwysings.			
	21.2 Opvoeders pas verskillende ondersteunings-strategieë toe voordat leerders na die OOS-span verwys word.			
	21.3 Opvoeders lig ouers van die LLOH, sowel as die betrokke DPH in oor hindernisse wat die leerder ondervind.			
	21.4 Die OOS word genader nadat 'n verskeidenheid intervensie-strategieë, toegepas deur die opvoeder, onsuksesvol was.			





BYLAAG C.5

① Naskool dame 92 kinders. elke 1ste Woensdag <sup>segg</sup> 1  
help gesin.

\* Verhandlings baie belangrik [Hoof aangesprek]

① Body language - arms gevou

NB koördinerend  
graadhoofstelsel  
graadhoof 100 kinders.

AFr. } Welsyn v. kind.  
Eng } erkenning

→ Affektering

\* In klas remediering? - stel aan ②

① Ja, hanteer af v. ervaring

② Gesamenlike. Didaktiese span  
d.w. identifiseer die probleme

① Ideaal is d.w. sal leesprobleem aanspreek <sup>Dat</sup>

② Sal help waestel te lees

\* Remediering iets anders OOS (direk aan ①)

① Kinderhuis kinders veroprei  
leerondersteuner - tutor deur Retha

\* d.w.s hulle is betrokke.

① Vraag na ②

(1+2) Saampraat

① Wilt goed

\* Ja, ja

\* Is ouers bewus v. OOS?

② Term OOS nie bewus nie.

① Grod 4 instywing Het jy gepraat aan 2 gang

①-② met metaar.

① Gaan voort oor oriëntering nuwe grod 4 5

Paralel medium

lyftaal = Outspanne, beduie met hande,



**BYLAE D:  
ONDERHOUDE**



BYLAAG D.1

Breyerlaan 1455  
Waverley  
Pretoria  
0186  
18 Mei 2005

Die Hoof/OOSKO  
XXXXXXX Primêre Skool

Beste XXXXXXX

My besoek aan u skool was vir my 'n verrykende en leersame ervaring waartydens ek waardevolle inligting kon insamel. Baie dankie daarvoor! Baie dankie ook dat u en u personeel my so welkom laat voel het en boonop nog met drink- en eetgoed bederf het. Ek sal dit lank nog onthou!

Baie geluk met 'n goeie OOS-span! U positiewe leiding en insette saam met u personeel, was duidelik sigbaar. Baie seën en sterkte vir al die belangrike werk wat u almal daar in u skool en gemeenskap doen!

Vriendelike groete,

Nina du Toit



BYLAAG D.2

**SEMI-GESTRUKTUREERDE VRAE**

**INDIVIDUELE ONDERHOUDE**

**A. SOS-KOÖRDINEERDER**

**Algemeen:**

1. Meen u dat die SOS in u skool doeltreffend funksioneer? Indien wel, waarom dink u so?
2. Indien die SOS in u skool nie doeltreffend funksioneer nie, wat dink u is die redes daarvoor?
3. Wat dink u is die sterk punte en die swakke punte van die SOS in u skool?

**Samestelling en opleiding van die SOS-lede:**

4. Is u prinsipaal betrokke by die ontwikkeling en instandhouding van die SOS en wat dink u, watter rol behoort hy te vervul?
5. Hoe lyk die samestelling van u skool se SOS-lede?
6. Het elkeen in die SOS-span 'n spesifieke taak? Indien so, wat is hulle take?
7. Het die SOS-spanlede oriënterings-opleiding ontvang ten opsigte van hul taak?
8. Watter werksverhouding het die SOS-lede met mekaar?

**Prosedures vir ondersteuning van die LLOH**

9. Hoe word die SOS se vergaderingstipe vasgestel?
10. Hoe lyk die SOS se vergaderingsprosedure?
11. Watter sake word gewoonlik gedurende die SOS-spanvergaderings behandel?
12. Hoe hanteer die SOS-spanlede inligting en besluite?
13. Indien 'n LLOH geassesseer word, wie doen die assessering?
14. Watter verwysingsprosedure volg die SOS?
15. Wat is die proses waarvolgens hulp aan die LLOH verleen word?
16. Word 'n IOOP vir die LLOH gebruik en indien wel, wie stel dit op?
17. As die SOS-span 'n IOOP vir die LLOH gebruik, wat is die hoofkomponente waaraan aandag gegee word?
18. Hoe monitor die SOS die voorgestelde IOOP vir die LLOH?
19. Watter prosedures word gevolg as die LLOH ná intervensies steeds leer- en ontwikkelingshindernisse ondervind?
20. Bestaan daar in u skool die prosedure dat 'n LLOH uit die klaskamer onttrek word en individuele hulp kry, of word die individuele ondersteuning deur die opvoeder in die klaskamer gegee?

**Ondersteuningstaak van die SOS aan die opvoeder**

21. Watter tipe ondersteuning word aan die opvoeder van die LLOH deur die SOS gegee?
22. Word die opvoeder ook betrek by besluitnemings wat die LLOH in die klas raak? Indien wel, hoe?

**Ondersteuningstaak van die SOS aan die ouer**

23. Watter tipe ondersteuning word aan die ouer van die LLOH deur die SOS gegee?
24. Hoe gereeld word daar kontak met die ouer van die LLOH gemaak?



25. Hoe word die ouer van die LLOH by die leer- en ontwikkelings-  
ondersteuning van die LLOH betrek?

**Rol van die SOS-koördineerder**

26. Hoe sien u u taak as SOS-koördineerder ten opsigte van die LLOH?  
27. Ondervind u as SOS-koördineerder soms moeilike situasies? Indien wel, hoe  
spreek u dit aan?  
28. Hoe kan die SOS-spanlede u as SOS-koördineerder verder ondersteun?  
29. Dink u dat u taak as SOS-koördineerder prakties uitvoerbaar is?  
30. Wat dink u is belangrik om 'n suksesvolle SOS-koördineerder te wees?

**Skakeling met buite-instansies en spesialiste**

31. Vind konsultasies met ander leersentrums plaas en indien wel, waarom?  
32. Indien buite-spesialiste (multifunksionele spanlede) by die SOS betrek word, word  
hulle betaal? Indien wel, deur wie?  
33. Is daar gevalle in u leersentrum waar LLOH's vanuit 'n spesiale skool terug in  
hoofstroom-onderwys geplaas is en indien wel, wanneer begin die SOS met  
ondersteuning aan so 'n leerder?

**Voorstelle (aanbevelings) vir groter doeltreffendheid t.o.v. die SOS**

34. Wat sou u voorstel om die doeltreffendheid van die SOS by u skool te  
verhoog?

**B. OUER**

**Bewus wees van die SOS**

1. Is u bewus van die SOS-span in u kind se skool en indien wel, weet u watter diens dit  
aan u kan lewer? OF Is u ingelig oor die funksie en nut van die SOS-span vir u en u  
kind?

**Funksionering van die SOS**

2. Hoe dikwels het u kontak met die SOS-spanlede van u kind se skool?  
3. Indien u kontak het, watter vorm neem die kontakssessies met u kind se SOS-  
spanlede aan?  
4. Hoe word u probleme met u kind deur die SOS-span hanteer?  
5. Kry u terugvoer vanaf die SOS oor u kind se vordering en indien wel, hoe gereeld?  
6. Watter vorm neem die terugvoer aan?  
7. Watter verwysingsprosedures volg u as ouer van 'n LLOH indien u u kind persoonlik  
wil aanmeld by die SOS?  
8. Het u enige ondersteuningsnetwerk wat deur die SOS aan u daargestel is met die  
hantering, leer en ontwikkeling van u LLOH?

**Evaluering van die SOS**

9. Hoe beleef u u kind se onderrigssituasie en ondersteuning in die hoofstroom-  
onderwys?  
10. Dink u dat die SOS-span enige voordele vir u as ouer van 'n LLOH inhou?  
Indien wel, watter voordele?  
11. Hoe beleef u die ondersteuning wat die SOS-span aan u gee?  
12. Voel u dat die SOS in u behoeftes as ouer van 'n LLOH voorsien?

**Voorstelle (aanbevelings) vir groter doeltreffendheid van die SOS**

13. Hoe kan die SOS nog meer in u behoeftes as ouer van 'n LLOH voorsien?



BYLAAG D.3

**VRAE VIR FOKUSGROEPE**

**A. OPVOEDERS**

**Beskikbaarheid van inligting oor die SOS**

1. Is u behoorlik ingelig oor die samestelling, funksie en nut van die SOS?
2. Wat dink u is die doel van die SOS?

**Benutting van die SOS**

3. Gebruik u die dienste van die SOS en indien wel hoe gereeld?

**Prosedures**

4. Wanneer meld u 'n LLOH by die SOS aan?
5. Indien daar probleme is, watter soort probleme is teenwoordig?
6. Watter verwysingsprosedures volg u as u die LLOH by die SOS-span wil aanmeld?
7. Word u betrek by enige besluite wat betref die LLOH in u klas? Indien wel, hoe?

**Ondersteuning van die opvoeder deur die SOS**

8. Hoe ondersteun die SOS u in die leer- en onderrigproses van die LLOH?
9. Het u voldoende agtergronds-inligting oor die LLOH van die SOS ontvang met sy/haar plasing in u klas?
10. Gebruik u 'n IOOP vir die LLOH in u klas en indien wel, wie het gehelp met die samestelling daarvan?
11. Is u ingelig hoe die IOOP gebruik moet word en wat gebeur as dit nie die nodige resultate oplewer nie?
12. Vind opvolggesprekke tussen u en die SOS plaas en indien wel hoe gereeld?
13. Het u enige opleiding ontvang in die hantering, leer en onderrig van die LLOH in u klas en indien wel, deur wie?

**Evaluering**

14. Hoe doeltreffend dink u funksioneer die SOS? Gee redes vir u antwoord.
  15. Is die SOS vir u belangrik in u onderrig en leer van die LLOH, en indien wel, hoekom?
  16. Watter voordele hou die SOS vir u as opvoeder van die LLOH in?
  17. Hoe voel u oor die ondersteuning wat u as opvoeder van die SOS kry?
- Aanbevelings t.o.v. die doeltreffendheid van die SOS
18. Hoe sou u wil hê moet die SOS u as opvoeder van LLOH's verder ondersteun?

**B. SOS-LEDE**

**Algemene inligting wat betref die SOS**

1. Meen u die SOS funksioneer doeltreffend in die skool? Motiveer u antwoord.
2. Wat dink u is die sterk en moontlike swak punte van die SOS?

**Opleiding van die SOS-lede**

3. Het u as SOS-spanlede oriënteringsopleiding ontvang ten opsigte van u taak? Indien wel deur wie?
4. Vind gereelde en deurlopende opleiding vir die SOS-spanlede plaas en indien wel, watter onderwerpe word gewoonlik aangeraak?
5. Dink u die opleiding was voldoende en hoe het u dit beleef?
6. Wat sien u as u taak in die SOS ten opsigte van die LLOH?



### **Hantering van probleme**

7. Ondervind u as SOS-lede moeilike situasies? Indien wel, hoe word dit hanteer?

### **Ondersteuning deur SOS**

8. Watter hulpbronne word deur u SOS gebruik om die opvoeder van die LLOH te ondersteun?

9. Watter hulpbronne word deur u SOS gebruik om die LLOH te ondersteun?

10. Watter strategieë gebruik u om die ouers van LLOH te ondersteun?

11. Watter intervensie-prosedure volg u SOS om die LLOH se behoeftes aan te spreek?

12. Is daar opvolg-aksies en indien wel, hoe word dit gekontroleer of vind dit plaas?

### **Kontak met buite instansies en persone**

13. Is kundiges van buite die SOS al betrek by die leer en onderrig van die LLOH? Indien wel wie en hoekom?

14. Wat doen die SOS om die gemeenskap en ouers ook by die leer- en onderrig van die LLOH te betrek?

### **Kommunikasie**

15. Maak die SOS kontak met die ouers van die LLOH? Indien wel, wanneer?

16. Indien wel kontak gemaak word, hoe beleef u as SOS-lid u kontak met die ouer van die LLOH?

17. Word ouers/voogde deurlopend ingelig oor die ontwikkelingsbehoefte van die LLOH en oor besluite en handeling van die SOS? Indien wel, hoe?

### **Evaluering**

18. Wat dink u is die voordele van die SOS?

### **Aanbevelings t.o.v. die doeltreffendheid van die SOS**

19. Dink u dat die SOS nog meer doeltreffend aangewend kan word en indien wel, hoe?



BYLAAG D.4

Dr Annalette Perold (MA Cur, Unisa, D Cur, RAU).  
Senior Lektor Gesondheidstudies, Unisa  
Sel: 082 3310443

Lawsonlaan 1426 B  
Waverley, Pretoria  
20 Februarie 2006

Nina du Toit,

VERBATUM TRANSKRIPSIES VAN FOKUSGROEPONDERHOUDE

Baie dankie vir die voorreg om as nie-deelnemende waarnemer die fokusgroep-  
onderhoude vir data-insameling saam met jou te kon doen gedurende die Mei 2005.  
Jou luistervaardighede het my opgeval.

Ek het die getranskribeerde verslae van die fokusgroep onderhoude met die  
klankonames vergelyk en kan hiermee verifieer dat dit 'n getroue geskrewe weergawe  
van die gesprekke tydens die fokusgroepe is. Jy het 'n deeglike taak daarvan gemaak  
en selfs stiltes en onsekere opmerkings (hm en a's) is in die transkripsies aangedui.

Baie sterkte met die ontleding van die data en die voltooiing van die  
navorsingsverslag.

Vriedelike groete

Annalette Perold





BYLAAG D.5

Data transkripsie

OUER-ONDERHOUD

Skool 2

Kode: **IOU 2**

XXXXXXXX Laerskool

4 Mei 2005

SPREKER "BEURT" EENHEID NOMMER	TRANSKRIPSIE		
TEMA		SUB-TEMA	AANTEKENINGE
1	N: Baie dankie dat u bereid is om met my te gesels oor u ervarings met die OOS-span. Vertel my asseblief iets van u agtergrond en hoe u met die OOS-span te doen gekry het.		
2	<p>D: Ek het 'n eie besigheid en was eers self 'n onderwyseres. Dit was al 'n hele ruk gelede. Ek het 'n seun en hy is in graad 7 op die oomblik. OK.</p> <p>Ek het nou net met die OOS-span te doen gehad hierdie jaar.</p> <p><u>Ek het nie te vore met hulle te doen gehad nie en dis eintlik 'n jammerte want êrens was daar 'n leemte tussen mm... ek as ouer en die skool.</u></p> <p><u>Ek was eintlik nie regtig bewus..... en dit kan miskien wees dat ek nou nie informasie of inligting van hulle miskien.....ek verstaan dit nie,</u></p> <p><u>maar ek was baie beindruk toe ek nou verwys word na die OOS-span.... dat daar wel so 'n OOS-span is by die skool. Verstaan jy.</u></p> <p><u>Want vir my doen hulle baie wonderlike werk.</u></p> <p>So, die kort tydjie, en dis nou eintlik vir my bietjie hartseer dat ek so 'n kort tydjie met hulle deurgebring het. Want toe ek nou die afspraak maak met die Leerondersteuner en haar span het ..... jy weet ek kon openlik op die tafel lê wat my kind mm... makeer en wat hy benodig.</p> <p><u>En hulle was, ag hulle was lieflik.</u></p> <p><u>Hulle het regtigwaar alles gedoen in hulle vermoë om my te help. Verstaan jy?</u></p>	<p>Werkswyses en prosedures</p> <p>Werkswyse en prosedures</p> <p>Betrokkenheid by ouer se behoeftes en gevoelens</p> <p>Evaluering</p> <p>Opvolggesprek/bespreking</p> <p>Betrokkenheid by ouer se behoeftes en gevoelens</p> <p>Samewerkende probl,oplosingstrategieë</p>	<p>Oriëntasie t.o.v. OOS vir ouer</p> <p>Kommunikasie- en netwerkstrategieë</p> <p>Deur ouer</p> <p>Vanaf ouer se kant gedoen</p>
PRAKTIESE UITDAGINGS			
HULPVERL aan ouer			
WERKSWYSE /PROSEDURES			
HULPVERL aan ouer			



BYLAAG D.6

Data transkripsie

OPVOEDERS Fokusgroepe

Skool 4

Kode: **FGOP 4**

XXXXXX Primêr

11 Mei 2005

SPREKER "BEURT" EENHEID NOMMER	TRANSKRIPSIE	AANTEKENINGE	
TEMA		SUB-TEMA	AANTEKENINGE
1	N: Wat is julle ervaring van die OOS..... Hoe voel julle oor die OOS?		
2 SAMESTELLING  WERKSWYSE en PROSEDURES  INFRA- STRUKTUUR  HULPVERL. aan LLOH  WERKSWYSE EN PROSEDURES	<p>D 1: <u>Juffrou mm..... ons kan rêrig bly wees soos iemand vir iemand soos juffrou _____ (LSEN/OOSKO) wat ons het by die skool wat rêrig die leiding neem wat dit betref.</u></p> <p><u>Dis nie altyd moontlik om by die OOS-span miskien bymekaar kom nie, maar .....wanneer ons probleme het dan kan ons direk skakel met juffrou A (SOSKO/LO) Ons vertrou haar, verstaan? (FGOP 4:2 D1)</u></p> <p><u>Sommige kere het juffrou A (LSEN/SOSKO) baie kinders. Ek dink sy het huidiglik amper 80 kinders as sy nie as sy nie meer het nie.</u></p> <p><u>En mm..... die die LSEN-klassie self, werk. (N: mm?) Ek kan rêrig daarvan getuig van kinders wat in my klas in was, wat teen sê nou teen Junie dan kan ek alreeds sien daars 'n verbetering (D 2 instemmend)</u></p> <p><u>En dan's ander kinders miskien mm..... in die klassie wat terugsak of wat dan sal ek vir juffrou (LSEN/OOSKO) vra : Dink sy nie ons kan maar vir so of so afhaal nie, en maar vir daardie kind op sit?</u></p> <p><u>Maar dan as ons nou nie kan nie, anders kan nie, dan doen ons direk met juffrou A (LSEN/OOSKO) anders gaan hulle na die TST toe. Net om daai kindjie by te bring. So</u></p>	<p>SOSKO Eienskap Rol/Funksieverdeling</p> <p>Vaste vergaderingstye Deurlopende ondersteuning Betrokke by behoeftes/gevoelens</p> <p>Getalle</p> <p>Leerondersteuner</p> <p>Gesindheid/ ingesteldheid</p> <p>Verwysingsprosedures</p> <p>Getalle</p> <p>Leerondersteuner</p> <p>Verwysings prosedures Vertroue</p>	<p>Leiding neem</p> <p>'n Probleem</p> <p>OOSKO altyd beskikbaar</p> <p>Bly in klas of gaan na Leerondersteuner</p> <p>By Leerondersteuner</p> <p>Gesindheid van opv. t.o.v. hulpverlening</p> <p>Direkte skakeling met OOSKO en nie deur OOS nie</p> <p>In Leerondersteuner</p>



Data transkripsie

SOS-SPANLEDE

Skool 3

Kode: FGSOS 3

Skool: XXXXXX

10 Mei 2005

7 HULPVERL aan opvoeder	D1 <u>Yes, it's one of the strengths of the EST to develop the teacher's own ability and give them confidence in handling problems.</u>	Deurlopende opleiding/programe	Klasonderwysers wat self eers probeer.
8 PRAKTIESE UITDAGINGS	D2: <u>It's having a negative thing in my grade. The teachers are saying while if they have to go through this whole procedure of discussing it at grade level and then go through, that they would not bother about sending the children to EST because the process is just going to be so much longer.</u>	Werkswyse en prosedures	Verwysingsprosedures? Gaan te lank neem tot op OOS-vlak??
9	N: How do you feel about it?		
10 PRAKTIESE UITDAGINGS  HULPVL aan LLOH  INFRA-STRUKTUUR en HULPBRONNE  PRAKTIESE UITDAGING	D1: <u>I feel it's teachers wanting to pass the buck. If I filled in the forms and referred the child to EST then my responsibility is done where as we saying now do as much as you can and here's some learning material resources to help you with the problems first before you send any child through.</u> <u>So it meant more work for the teachers and they're already fed up.</u>	Hulpverl aan LLOH  Opvoederbetrekenh  Onderrighulpmiddels  Hulpverl aan opvoeder	Opvoederbetrokkenheid?? Waar eindig dit regtig??  Opvoeders is klas  Behoeftes en gevoelens
11	N: You said something about resources. You are members of the EST. Do you give them a program that they can use in their classes?		
12 INFRA-STRUKTUUR en HULPBRONNE  HULPVERL aan opvoeder  HULPVERL aan opvoeder	D1: <u>We just started this system about working at grade level. It's new.</u> <u>So when we talk about resources it's also a collection of identifications of learning problems for the teachers so that teachers know what they're looking at.</u>  <u>And then eventually give them some formal help. But with the identification of the problem..... I'm studying at the moment. I'm doing Learners with Barriers so I'm getting information from there and using that and pumping it into the EST.</u> <u>What happens is, that is the identify-cation and it tells you this is what you will see in the child, this is what is effecting and this is what you need to do in remedial. So it's a complete guideline to the teacher.</u>	Onderrighulpmiddels  Deurlopende ondersteuning/opleiding  Ontwikkelingsprogramme	Aan opvoeder      'n SOS kern spanlid  Gee inligtingdeur aan die ander SOS lede



BYLAAG D.7

## HULPVERLENING AAN LLOH

### IDENTIFISERING/ASSESSERING

- IOP 1:2 Dit funksioneer redelik goed. Ons het taamlik probleme in klasse opgetel.
- IOP 1:2 'n Kind word nie direk na hulle toe gestuur nie. Daar word eers in die klas gekyk wat is die probleme, dit word bespreek by die OOS en dan aanbeveel vir stuur na die ELSN- onderwysers. Hulle stel vas wat die oorsaak van die leerprobleme is.
- IOP 1:12 Armoede is een van die grootste probleme, sosio-ekonomies. Baie kinders se ouers is enkelouer en dus het ons dus maatskaplike probleme. Die kind word dikwels afgeskeep en kry nie liefde nie. Drank en dwelm-probleme vind plaas wat ook die kind beïnvloed. Jy weet nie wat die kind die naweek deurgemaak het nie. Ons kyk na die agtergrond.
- FGOP 2:7 D3 *I've got a child in my class from the Eastern Cape\*. He can't do anything. He doesn't even know the two times table. He was in grade 5 but we put him in grade 4 now.*
- FGOP 2:10 D1 Sy doen daai toetse ook. Wat noem mens dit? (N: Psigometriese toetse?) Ja die psigometriese toetse en dan kan mens baie mooi sien.
- FGOP 2:10 D1 En weet jy ons kry veral kinders wat laat in die skool ingeskryf word. As hul verhuis hier by graad 7. Ek sal vir jou sê 95% van daai kinders het probleme. (D's stem saam) Emosionele probleme en hulle het geskeide huise en dan tel jy dit op.
- FGOP 2:11 D2. *And I went to the class teacher and within the first period I said; 'Do you realise the two girls cannot speak English and read it? And they're suppose to read the grade 6 history text book. And immediately we went to the LSEN teacher. And without her those children would still have been sitting there. No one will have helped them.*
- FGOP 2:15 D1 maar nou Afrikaans geheel en al nie. (D's instemmend) Maar nou gaan hy na die ELSN juffrou toe en dan doen sy addisionele Engels dat hy net op 'n vlak kan kom wat hy nou kan....
- FGOP 2:23 D3 *So its more an oral exam. They being questioned and then they write the answers.*
- FGOP 2:28 D1 Want die kind sal nie in 'n gewone akademiese skool kan vorder nie. Want dan gaan daar gedragsprobleme intree. En dan sal sy sê: "Kan ons nie dalk die kind neem vir 'n opedag nie? Sy stuur hulle so saggies.
- FGOP 3:6 D1 I think that the differences are that the past problems were very scholastic. With now, we've got outside influences. Like emotional, behaviour, physical and social problems?
- FGOP 3:12 -13 D1: I think as long as it's done early in the year. If we can at least assess early in the year like we do. We do 6 weeks initial assessment. And then we do as sort of a top. D2: It's a revised addition of the school ready test.
- IOU 2:2 But when he moved into grade 2 he really battled complete his work and became quite stressful at the beginning of the year. His teacher spoke to me and asked if he was like that in grade 1.
- IOU 2: 2 Then I definitely want to do it.
- And that's what we did – an assessment for that.
- IOU 2: 2 The lady who did the assessment pick up that he had muscle problems with his eyes.
- IOU 2:2 And I spoke to the SOSKO and she said that he properly has visual motor problems.
- IOU 2: 2 And the SOSKO did the assessment and she said there were definitely delays in the visual motor integration area and that he definitely will benefit from the remedial .
- IOU 3: 2 Mm.... in graad 1 was sy onderwyseres nie so tevrede met sy.... klanke nie. En toe't sy vir my gevra of sy vir hom kan inskryf vir ekstra hulp.
- FGSOS 1:4 D3 : Ek het twee kinders wat probleme met hulle taal het.
- FGSOS 1:13 D1 : Ek kyk self na die kind en assessee hom self (D3: identifiseer self). (OPVOEDER)
- FGSOS 1:14 D2 : Met die informele gesprek tydens pouse word die kind ook sommer onmiddellik geïdentifiseer tussen ons as die groep van 7 opvoeders en so mm...weet ons daai kind kom aan en ons kan onmiddellik werk met daai kind.
- FGSOS 1:52 D1, 2 en 3: Daar is taalgestremd, hardhorendheid, aandagafleibaar wat algemeen is. Mm...ook konsentrasie, aandagspan, geheue (vergeet) en ontbreek aan selfvertroue.
- FGSOS 1: 53 D2: Ook emosionele probleme. Dit is probleme wat jy elke dag moet aanspreek anders is jou hele klas ontwrig
- FGSOS 1:54 D1: Ook sosiale probleme. Sommige kinders kom dikwels honger skooltoe en dan gee ons vir hulle kos
- FGSOS 1:58 D1 Een van die studente het ontdek dat een van die kinders 'n gaatjie in sy oor het en die ouers is ingelig daaromtrent en die kind het geliplees sonder dat iemand bewus was daarvan.
- FGSOS 1: 67 D2 Ek het 'n leerling wat verlede jaar mm..... agtergebly het en haar ouers was glad nie so eee...gediend dat sy gaan bly nie.
- FGSOS 2:12 D1 Ons sê vir hom waar sy probleme is. Probeer die probleme identifiseer met die kind.
- FGSOS 2:14 D1 dis maar baie gedragsprobleme. 'n Groot persentasie van hierdie omgewing se tragiek.....'n buurskool wie se naam ek nie wil noem nie het nou die dag 'n opname gemaak, 'n werklik wetenskaplike opname, 48% van sy kinders is hersaamgestelde gesinne of enkelouers. En ek dink nie ons is baie ver agter nie. So dit dra by dat die kinders leerprobleme het en gedragsprobleme het en dit beïnvloed hul klaswerk.
- FGSOS 2:18 D1 . Nou dit is ook maar 'n groot persentasie van kinders met .....wat se huislike omstandighede maar bietjie snaaks is.
- FGSOS 29: Maar elke onderwyser identifiseer sy kinders definitief. Nie te sê dat hulle self daarmee werk nie. Hulle identifiseer die kind en sien hier's 'n probleem.
- FORMULERING,IMPLEMENTERING, HERSIENING VAN IOOP**
- IOP 1:4 Dan sal hulle sê wat jou te doen staan met die probleem.
- IOP 1: 24: Ek sal verkies dat die kleinding by my in die klas bly en dat die OOS-span vir my 'n program gee wat ek daar met die kind kan doen en as daar probleme is dat hulle my daar kom help.
- FGOP 2:18 -19 N Gee sy bv. 'n program, 'n individuele leerder hulpprogram (IOOP) wat julle in die klas kan doen? D3: Nee sy (LSN) vat 'n hele groep uit ons klas uit.
- Sy gee nie vir ons 'n hulpprogram nie.
- FGOP 3:20 D2 : Not that the EST in such has given us, no. But we do receive ideas from time to time from the EST Co.



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA

BYLAAG D.8

**VERBATIM-TRANSKRIPSIES VAN ONDERHOUDE**

(Op kompakskyf)



UNIVERSITEIT VAN PRETORIA  
UNIVERSITY OF PRETORIA  
YUNIBESITHI YA PRETORIA

**BYLAE E:  
UITTREKSEL UIT  
NAVORSINGSDAGBOEK**



BYLAAG E.1

Uittreksels uit my navorsingsdagboek

**12 Mei 2005**

Wat vandag uitgestaan het met die data-insameling was die frustrasie van die SOSKO en die opvoeders. Dit het voorgekom asof die “deling” van die SOSKO tussen die twee skole vir die SOSKO net te veel is. Sy het aan my genoem dat sy voel sy kry nie haar werk gedoen nie en voel die hele tyd nie in beheer nie. Teenoor dié gevoel staan die opvoeders wat voel dat die persoon nie eintlik vir hulle kan help nie aangesien sy slegs die kinders vir ’n kort tydjie (20 - 30 minute) per week sien. Ek kom agter dat daar ’n leemte is met die “verstaan” van hulp in die klaskamer. Al die probleme word meestal na die SOSKO verwys om die probleem op te los, sonder dat die opvoeder self probeer. Dit was asof die opvoeders en die SOSKO ’n uitlaatklep gesoek het in die onderhoude .....iemand waarvoor hulle hul gevoelens kon vertel.

Omdat ek self in ’n klas staan wéét ek waarvan hulle praat en het ek self al die frustrasies beleef..... Ja, ’n gevoel van te veel om te doen in te min tyd. Tog kom dit vir my voor asof die opvoeders mekaar besonder baie ondersteun en dat daar ’n gemaklike en “omgee”-verhouding tussen die personeel bestaan. Ek het die dag se onderhoude baie geniet. Dit voel asof ek hierdie mense al lank ken.

Ek sien uit daarna om te sien wat die bevindings van die navorsing is en sal sommer dadelik met die data-analise begin terwyl dit nog vars in die geheue is!

**13 Mei 2005**

Vandag was dit my laaste besoek aan die skole waar ek my data-insameling gedoen het. Ek het regtig ’n snaakse hartseer gevoel..... Wat ’n wonderlike week was dit nie! Ek onthou nog die eerste onderhoud..... Sal ek die mense aan die gesels kry? Sal ek die nodige inligting kry wat ek nodig het om my studie te kan doen? Sal ek ’n goeie luisteraar wees? En kyk nou.....Ek het mense ontmoet wat onder baie moeilike omstandighede alles gee wat hulle kan vir die kinders wat hulp nodig het. Hierdie “SOS-mense” is meer as net onderwysers en as mens hulle aan die gesels kry, besef mens wat hulle alles doen. Hulle neem die plek in van ma, versorger en die een wat omgee.

Ek is so bly dat ek die onderhoude op band opgeneem het, want elke keer as ek daarna luister word die gesprekke met die mense net meer en meer vir my insiggewend en is ek meer gemotiveerd om hierdie studie te geniet!!