

HOOFSTUK 1: INLEIDENDE ORIËNTASIE

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

1.1 INLEIDING

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

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

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

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

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

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

1.1.1 Werksdefinisie van emosionele en gedragsbehoefes

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

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

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

1.2 KONTEKS EN AGTERGROND

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3 PROBLEEMSTELLING

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

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

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

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

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

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

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

1.4 NAVORSINGSDOEL EN NAVORSINGSVRAAG

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

1.4.1 Navorsingsvraag

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

1.5 OORSIG VAN DIE NAVORSINGSPROSES

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

1.5.1 Teoretiese begronding

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

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

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

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

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

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

1.5.2 Navorsingsproses

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.6 DIE NAVORSER EN DIE KEUSE VAN DIE NAVORSINGSTEMA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.7 DEFINIËRING VAN TERMINOLOGIE

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

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



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

1.8 SLOTOPMERKING

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

HOOFSTUK 2: TEORETIESE BEGRONDING

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

2.1 INLEIDING

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

2.2 GEMEENSKAPSIELKUNDE

2.2.1 Ontwikkeling van gemeenskapsielkunde

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

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

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

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

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

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

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

2.2.2 Ontwikkeling van gemeenskapsielkunde in Suid-Afrika

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

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

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

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

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

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

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

2.2.3 'n Beskouing van gemeenskapsielkunde

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.3.1 Kenmerke van gemeenskapsielkunde

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Vervolgens word sisteme en hul werking bespreek.

2.3 SISTEEMTEORETIESE UITGANGSPUNT

2.3.1 Inleiding

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

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

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

2.3.2 Sisteemteorie

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

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

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

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

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

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

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

2.3.2.1 Die waarnemer en dit wat waargeneem word

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

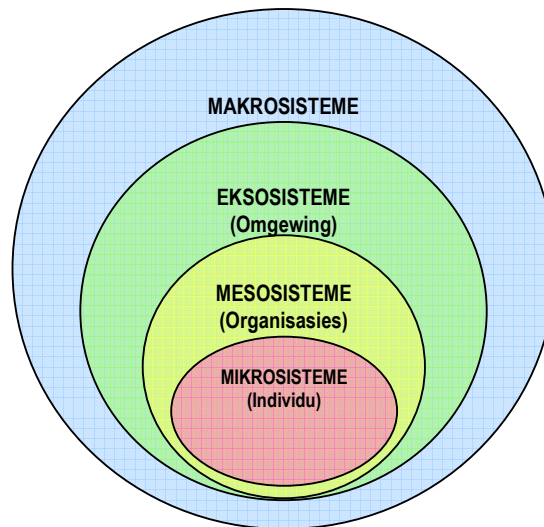
Bronfenbrenner (1979) benut die kennis oor sisteme as deel van 'n netwerk van verbandhoudende sisteme en beskryf die omgewing waarin ontwikkeling plaasvind in terme van 'n reeks inmeekaarpassende sisteme waar elkeen in 'n sisteem effens groter as homself pas. Dit staan bekend as ontwikkeling-in-konteks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

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

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

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

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



Figuur 2.1: Sistemiese vlakke van gemeenskapsinteraksies

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.2.3 Selfregulering

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.2.4 Outonomie

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

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

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

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

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

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

2.3.2.5 Interafhanklikheid

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

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

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

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

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

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

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

2.4 SISTEMIESE GEMEENSKAPINTERVENSIE EN DIE FASILITERING VAN VERANDERING

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.5 SAMEVATTING

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

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