

Ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n Kinder- en Jeugsentrum

Jacobs LE
Studentenommer 22585990

Verhandeling voorgelê ter nakoming vir die graad Magister Educationis in Leerderondersteuning aan die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit

Studieleier: Dr I Kok
Medestudieleier: Dr AJ Botha
Hulpstudieleier: Dr A Kok

September 2015

PLEGTIGE VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk vervat in hierdie verhandeling, my eie oorspronklike werk is en dat ek nie voorheen, in geheel of gedeeltelik, by enige Universiteit ingedien het vir 'n graad nie.



Lillian E Jacobs

22585990

Junie 2015

DANKBETUIGINGS

My Heer en Meester, Jesus Christus, wat my die krag geskenk het om hierdie studie te voltooi. Sonder U genade sou hierdie studie onmoontlik gewees het.

Ek betuig my opregte dank aan die volgende:

- Mark Jacobs: My man, jou onvoorwaardelike bystand en liefde gedurende die studie word opreg waardeer. Ek sal die opofferings wat jy gedurende die studie gemaak het vir altyd koester.
- My kinders: Kesia, Jemima en Jehodia vir julle liefde, begrip en ondersteuning tydens die studie. Julle onselfsugtige liefde en bystand sal vir ewig by my bly.
- My studieleier, dr. Illasha Kok vir die ongelooflike ondersteuning, onderskraging en bekwame professionele leiding.
- My mede-studieleier, dr. Johan Botha, vir die ongelooflike ondersteuning, aanmoediging en leiding tydens die navorsing. U het my help glo in myself.
- My hulp-studieleier, dr. Almero Kok, vir u ondersteuning en hulp met die skryf van die voorstel. Die raad wat u my gegee het gedurende die tyd van my studie sal my altyd bybly. U was soos 'n vader vir my, 'n steunpilaar. Nogmaals baie dankie.
- Me. Salome Coertze vir die noukeurige taalversorging.
- Ra-eesah en Ashraf Haffejee, my vriende, wat my menigmaal in Potchefstroom gehuisves het gedurende die studietydperk. Dit sal altyd onthou en waardeer word.
- Mnr. PD Vengatsammy, vir u ondersteuning en geduld.
- Zine Sapula, vir die hulpverlening met die versorging van die bronnelys.
- Shaydene Botes, vir die hulp met die kritiese lees van die skripsie.
- Samantha en Janivieve, vir hulle ondersteuning. Dit word hoog geag.
- Die onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel in die kinder-en-jeugsentrum wat bereid was om aan die studie deel te neem.

OPSOMMING

Volgens die Kinderwet 38 van 2005, word leerders met gedragsprobleme in kinder-en-jeugsentrums (voorheen nywerheidskole) geakkommodeer en vereis professionele en gespesialiseerde ondersteuning. Hierdie leerders openbaar oor die algemeen uitdagende, onaanvaarbare en anti-sosiale gedrag wat deur onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel aangespreek en hanteer moet word. 'n Holistiese perspektief op ondersteuning is nodig om in hierdie leerders se behoeftes te voorsien en derhalwe sluit die ondersteuning van hierdie leerders met gedragsprobleme onderwysdienste, mediese, psigologiese en ander ondersteuning in. Hierdie spesialisondersteuning is noodsaaklik om die gedragsprobleme van leerders aan te spreek en die doel van ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in kinder-en-jeugsentrums is enersyds om die leerder met gedragsprobleme se leervermoë te verbeter en andersyds om gedragsverandering teweeg te bring sodat die leerder geleenthede kan benut om suksesvol in die gemeenskap teruggeplaas te word en as goed-aangepaste en funksionerende individue te kan leef. Die kinder-en-jeugsentrums het 'n behoefte om belangegroepe bewus te maak van die uitdagings waarmee onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel daaglik gekonfronteer word in hulle ondersteuning van leerders met gedragsprobleme. Die doel van hierdie studie is om vas te stel wat die ervarings van onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel is ten opsigte van die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum.

Ten einde die doel van hierdie studie te bereik, is een navorsingsvraag geformuleer: *Wat is die ervarings van onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel ten opsigte van die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum?* Deur middel van 'n doelbewuste steekproefstrategie is die steekproef van die onderwysersgroep en professionele ondersteuningspersoneel in 'n kinder-en-jeugsentrum in die Ekurhuleni-distrik gekies om aan die navorsingstudie deel te neem. Die onderwysersgroep sluit die skoolhoof, departementshoof en onderwysers in, terwyl die professionele ondersteuningspersoneel 'n opvoedkundige sielkundige, verpleegster, maatskaplike werker, en kinder-en-jeugwerker insluit. Die navorser het gebruik gemaak van semi-gestruktureerde individuele onderhoude wat met die toestemming van die deelnemers opgeneem is. Tydens die ontleding van die data is die opnames getranskribeer, geïnterpreteer en verfyn tot kodes, temas, kategorieë en subkategorieë. Etiese kwessies is planmatig nagevolg en goedkeuring is van die Etiekkomitee, Fakulteit Opvoedingswetenskappe aan die Noordwes Universiteit verkry.

Aangesien kwalitatiewe studies, wat ervarings ondersoek en beskryf beperk is, is daar gebruik gemaak van 'n fenomenologiese benadering wat 'n interpretivistiese paradigma insluit om die fenomeen te ondersoek en te beskryf.

Betekenisvolle feitlike gevolgtrekkings wat met die studie se bevindings verband hou, is geïdentifiseer, naamlik: leerders met gedragsprobleme is uitdagend en verskeie faktore beïnvloed die ondersteuning van die leerders negatief; onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel ervaar onsekerheid oor hulle verantwoordelikheid ten opsigte van die leerders in die kinder-en-jeugsentrum; verbale en fisiese aanvalle deur leerders op onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel kom voor en laastens word positiewe ervarings ten opsigte van die ondersteuning van leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum baie min ervaar. Konseptuele bevindinge word verhelder deur middel van die radikaal behavioristiese teorie, die kognitief-sosiale teorie, die bio-ekologiese teorie, asook die sosiale kapitaal teorie.

Ter afsluiting van die fenomenologiese kwalitatiewe interpretivistiese studie, maak die navorser waardevolle voorstelle ten opsigte van die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum.

Sleutelkonsepte: gedrag; gedragsprobleme; kinder-en-jeugsentrum; onderwysers; professionele ondersteuningspersoneel

Abstract

As stated in the Children's Act 38 of 2005, learners with behavioural programmes are accommodated in child and youth centres (former industrial schools), and require professional and specialised support. These learners generally display challenging, unacceptable and anti-social behaviour, which must be addressed and handled by teachers and professional support staff. A holistic perspective is needed to meet these learners' needs and in order to support learners with behavioural problems in child and youth centres, educational services, as well as medical, psychological and other support services must be available. These specialised support services are crucial in the efforts to address the behavioural problems of the learners. The aim of the support to learners with behavioural problems in child and youth centres is to improve the learning ability of the learners with behavioural problems, as well as to change their behavioural patterns in order for them to embrace opportunities in which they will be able to re-enter society successfully and live as well-adapted and functional individuals. Child and youth centres need to make interest groups aware of the challenges with which teachers and professional support staff are confronted on a daily basis in their efforts to support learners with behavioural problems. The aim of this study is to determine what the experiences are of the teachers and professional support staff with regard to the support to learners with behavioural problems in a child and youth centre.

To reach the goal of this study, one research question was formulated: "*What are the experiences of teachers and professional support staff with regard to the support of learners with behavioural problems in a child and youth centre?*" A purposive sample was used, namely the teachers and professional support staff in a child and youth centre in the Ekurhuleni District, were chosen to participate in the research study. The teachers' group includes the principal, the head of the department and teachers, while the professional support staff included an educational psychologist, a nurse, a social worker and a child and youth worker. The researcher used semi-structured individual interviews which were recorded with the consent of the participants. The recordings were transcribed, interpreted and refined to codes, themes, categories and subcategories. Ethical procedures were followed and approval of the Faculty of Educational Sciences' Ethics Committee at the North-West University was obtained.

Since qualitative studies, which investigate and describe the daily experiences of the teachers and professional support staff in supporting learners with behavioural problems in child and youth centres, are limited, a phenomenological approach, which included an interpretivist paradigm was used to investigate and describe the phenomenon.

Meaningful factual conclusions related to the study's findings, were identified, namely: learners with behavioural problems are provocative and several factors influence the support to the learners negatively; teachers and professional support staff experience uncertainty with regard to their respective responsibilities in the child and youth centre; verbal and physical attacks by the learners on the teachers and professional support staff; and lastly, positive experiences with regard to the support to the learners in a child and youth centre are few and far between. Conceptual findings are enlightened and supported by means of the radical behaviouristic theory, the cognitive social theory, the bio-ecological theory and the social capital theory.

In conclusion of the phenomenological qualitative interpretivist study, the researcher offers valuable suggestions with regard to the support to learners with behavioural problems in a child and youth centre.

Key concepts: behaviour; behavioural problems; child and youth centre; professional support staff; teachers.

INHOUDSOPGAWE

Plegtige verklaring	i
Dankbetuigings	ii
Opsomming.....	iii
Abstract.....	v
Inhoudsopgawe.....	vii
Lys van tabelle	xi
Lys van diagramme.....	xv
Lys van figure.....	xvi
Lys van addenda.....	xvii

HOOFSTUK 1

INLEIDING EN AGTERGROND VAN DIE STUDIE

1.1	INLEIDING	1
1.2	PROBLEEMSTELLING EN MOTIVERING.....	1
1.3	NAVORSINGSDOELWIT VAN DIE STUDIE	4
1.4	LITERATUUROORSIG	5
1.4.1	Kinder-en-jeugsentrum	5
1.4.2	Plasing van leerders	6
1.4.3	Onderrig en leer.....	7
1.5	NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE	8
1.5.1	Paradigmatiese beskouing	8
1.5.2	Selektering van deelnemers	9
1.5.3	Data insameling.....	9
1.5.4	Date analise	10
1.5.5	Etiese kwessies	10
1.6	HOOFSTUKINDELING	11

HOOFSTUK 2

LITERATUUROORSIG

2.1	INLEIDING	12
2.2	RASIONAAL	12
2.3	'N BEGRIPSOMSKRYWING VAN DIE ONDERWYSSTELSEL	15
2.3.1	Die onderwysstelsel in Suid-Afrika.....	16

2.3.2	Komponente van die onderwysstelsel	17
2.3.2.1	Onderwyskundige en ondersteuningsdienste.....	18
2.3.2.2	Ondersteuningsdienste aan die leerder	20
2.3.2.3	Ondersteuningsdienste as deel van die onderwysstelsel.....	21
2.4	ROLLE VAN ONDERWYSERS EN PROFESSIONELE ONDERSTEUNINGS- PERSONEEL	23
2.4.1	Die onderwyser se rol	23
2.4.2	Die opvoedkundige sielkundige se rol	24
2.4.3	Die maatskaplike werker se rol	25
2.4.4	Die skoolverpleegster se rol	25
2.4.5	Die kinder-en-jeugwerker se rol	26
2.5	ONDERSTEUNING VAN LEERDERS MET GEDRAGSPROBLEME	27
2.6	GEDRAG	28
2.6.1	Gedragsprobleme	29
2.6.2	Oorsake van gedragsprobleme	30
2.7	DIE ONTWIKKELING VAN KINDER- EN JEUGSENTRUMS	31
2.8	TEORETIESE RAAMWERK	34
2.8.1	Bio-ekologiese teorie	34
2.8.1.1	Die mikrosisteem	36
2.8.1.2	Die mesosisteem.....	36
2.8.1.3	Die ekosisteem	36
2.8.1.4	Die makrosisteem.....	37
2.8.1.5	Die kronosisteem.....	37
2.8.2	Radikaal behavioristies gedragsteorie	38
2.8.3	Die kognitief-sosiale teorie	39
2.8.4	Sosiale kapitaal teorie	39
2.9	OPSOMMING	41

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

3.1	INLEIDING	43
3.2	NAVORSINGSDOELWIT EN NAVORSINGSVRAAG	43
3.3	KONTEKS VAN DIE NAVORSINGSTUDIE	44
3.4	PARADIGMATIESE BESKOUIING	44
3.4.1	Interpretivistiese paradigma	45
3.4.2	Filosofiese begronding	46
3.4.2.1	Ontologie vir interpretivistiese paradigma.....	46

3.4.2.2	Epistemologie vir interpretivistiese paradigma	47
3.5	NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE	47
3.5.1	Kwalitatiewe navorsing.....	48
3.5.2	Fenomenologie	48
3.5.3	Selektering van deelnemers	49
3.5.4	Data-insameling.....	50
3.5.5	Data analise	51
3.6	GELOOFWAARDIGHEIDSKRITERIA EN STRATEGIEË	52
3.6.1	Kredietwaardigheid.(“Credibility”)	53
3.6.2	Betroubaarheid. (“Dependability”)	53
3.6.3	Bevestigbaarheid. (“Confirmability”)	54
3.6.4	Oordraagbaarheid.(“Transferability”).....	54
3.7	ETIESE KWESSIES.....	55
3.7.1	Vrywillige deelname	55
3.7.2	Ingeligte toestemming en beskerming teen skade	56
3.7.3	Vertroulikheid	56
3.8	BEPERKINGS VAN DIE STUDIE	57
3.9	OPSOMMING.....	57

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSRESULTATE EN BESPREKING

4.1	INLEIDING	58
4.2	BIOGRAFIESE INLIGTING MET BETREKKING TOT DIE DEELNEMERS ..	58
4.2.1	Profiel van die onderwysers.....	58
4.2.2	Profiel van die professionele ondersteuningspersoneel.....	59
4.3	DATA ANALISE.....	60
4.4	BESPREKING VAN BEVINDINGE VAN ONDERWYSERSGROEP.....	60
4.4.1	TEMA 1: Onderwysers se konseptualisering van gedragsprobleme in ‘n kinder-en-jeugsentrum.....	63
4.4.2	TEMA 2: Onderwysers identifiseer gedrag en ontwrigtende optredes van leerders in ‘n kinder-en-jeugsentrum as ‘n uitdaging	65
4.4.2.1	Kategorie 1: Algemene optrede in die skool.....	67
4.4.2.1.1	Subkategorie 1.1: Leerders se houding	68
4.4.2.1.2	Subkategorie 1.2: Onbetrokkenheid van ouers as problematies.....	69
4.4.2.1.3	Subkategorie 1.3: Geen toekoms-verwagtinge	70
4.4.3	TEMA 3: Onderwysers ervaar dwelmmisbruik as oorsaak van leerders se destruktiewe gedrag	71

4.4.3.1	Kategorie 1: Toevlug tot dwelmmisbruik	71
4.4.3.1.1	<i>Subkategorie 1.1: Dagga as die algemene dwelm</i>	<i>73</i>
4.4.3.2	Kategorie 2: Dwelmmisbruik as die oorsaak van destruktiewe en ongewensde gedrag by leerders	74
4.4.3.2.1	<i>Subkategorie 2.1: Vandalisme</i>	<i>75</i>
4.4.3.2.2	<i>Subkategorie 2.2: Toevlug tot diefstal om dwelms aan te koop</i>	<i>76</i>
4.4.3.2.3	<i>Subkategorie 2.3: Geweld en afknouery as 'n direkte gevolg van dwelmmisbruik</i>	<i>77</i>
4.4.4	Tema 4: Onderwysers identifiseer interne en eksterne hindernisse wat die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum negatief beïnvloed	78
4.4.4.1	Kategorie 1: Interne hindernisse wat effektiewe ondersteuning beïnvloed.	78
4.4.4.1.1	<i>Subkategorie 1.1: Leerprobleme by leerders</i>	<i>79</i>
4.4.4.2	Kategorie 2: Eksterne hindernisse wat effektiewe ondersteuning van leerders beïnvloed.....	80
4.4.4.2.1	<i>Subkategorie 2.1: Toepassing van die kurrikulum as problematies</i>	<i>81</i>
4.4.4.2.2	<i>Subkategorie 2.2: Tekort aan finansiële ondersteuning</i>	<i>82</i>
4.4.4.2.3	<i>Subkategorie 2.3: Afwesigheid van leerders as 'n hindernis</i>	<i>83</i>
4.4.4.2.4	<i>Subkategorie 2.4: Plasing van leerders as problematies</i>	<i>84</i>
4.4.4.2.5	<i>Subkategorie 2.5: Swak kontrole oor die leerders</i>	<i>84</i>
4.4.4.2.6	<i>Subkategorie 2.6: Onvoldoende verantwoordelikheid teenoor die leerders....</i>	<i>85</i>
4.4.4.2.7	<i>Subkategorie 2.7: Transformasie van die nywerheidskool na 'n kinder-en-jeugsentrum as 'n hindernis</i>	<i>86</i>
4.4.4.2.8	<i>Subkategorie 2.8: Dissiplinêre verhore word as onsuksesvol beskou om probleme aan te spreek.....</i>	<i>87</i>
4.4.5	Tema 5: Onderwysers ervaar hul eie opleiding as 'n hindernis tot die effektiewe ondersteuning van leerders	88
4.4.5.1	Kategorie 1: Onbekwaamheid om leerders effektief te ondersteun.....	88
4.4.5.2	Kategorie 2: Ontoereikende vaardighede om dissipline te handhaaf.....	89
4.4.6	Tema 6: Onderwysers se ervaring ten opsigte van ondersteuning van leerders vanuit 'n positiewe en negatiewe perpektief.....	89
4.4.6.1	Kategorie 1: Psiologiese ondersteuning aan leerders as ontoereikend.....	89
4.4.6.2	Kategorie 2: Onvoldoende fisiese ondersteuning aan leerders.....	90
4.4.6.3	Kategorie 3: Waarde van die ondersteuningsprogramme	91
4.4.6.4	Kategorie 4: Ondersteuning van leerders tov van aanleer van vaardighede ..	92
4.4.6.5	Kategorie 5: Eksterne motivering aan leerders om klasbywoning te bevorder	93

4.4.6.6	Kategorie 6: Tegnieke met 'n positiewe inslag om gedragsprobleme aan te spreek.....	94
4.5	BESPREKING VAN BEVINDINGE VAN PROFESSIONELE + ONDERSTEUNINGSPERSONEEL	95
4.5.1	TEMA 1: Professionele ondersteuningspersoneel se konseptualisering van gedragsprobleme	98
4.5.1.1	Kategorie: 1: Verskillende diagnoses wat verband hou met gedragsprobleme	99
4.5.2	TEMA 2: Professionele ondersteuningspersoneel se ervarings met betrekking tot ondersteuning van leerders vanuit 'n negatiewe perspektief	99
4.5.2.1	Kategorie 1: Leerders besit nie lewensvaardighede nie.....	100
4.5.2.2	Kategorie 2: Leerders se gedrag as manipulerend	100
4.5.2.3	Kategorie 3: Leerders se optrede word as negatief ervaar	101
4.5.2.4	Kategorie 4: Ouers word ervaar as as 'n hindernis ten opsigte van die gedragsverandering van leerders.	102
4.5.3	TEMA 3: Verantwoordelikheid van professionele ondersteuningspersoneel in 'n kinder-en-jeugsentrum	104
4.5.3.1	Kategorie 1: Ondersteuning van leerders	104
4.5.3.1.1	<i>Sub-kategorie 1.1: Strategieë om leerders te kalmeer.....</i>	<i>105</i>
4.5.3.1.2	<i>Sub-kategorie 1.2: Terapie as ondersteuning van leerders.....</i>	<i>105</i>
4.5.3.1.3	<i>Sub-kategorie 1.3: Eksterne motivering ten opsigte van gedragsprobleme ..</i>	<i>106</i>
4.5.3.1.4	<i>Sub-kategorie 1.4: Verhouding van professionele ondersteuningspersoneel met leerders</i>	<i>107</i>
4.5.3.1.5	<i>Sub-kategorie 1.5: Ondersteuning ten opsigte van gedragsverandering</i>	<i>107</i>
4.5.3.1.6	<i>Sub-kategorie 1.6: Psigiologiese ondersteuning</i>	<i>108</i>
4.5.3.1.7	<i>Sub-kategorie 1.7: Waarde van die ondersteuningsprogram</i>	<i>109</i>
4.5.4	TEMA 4: Professionele ondersteuningspersoneel ervaar hul onvermoë om leerders te beheer as 'n hindernis tot effektiewe ondersteuning	110
4.5.4.1	Kategorie 1: Onvoldoende vaardighede en kennis om dissipline te handhaaf....	110
4.5.4.2	Kategorie 2: Ervaring ten opsigte van leerders se gedrag	111
4.5.5	TEMA 5: Die professionele ondersteuningspersoneel identifiseer interne en eksterne hindernisse wat die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum negatief beïnvloed	112

4.5.5.1	Kategorie 1: Interne hindernisse wat effektiewe ondersteuning van leerders beïnvloed	112
4.5.5.1.1	<i>Sub-kategorie 1.1: Leerders ervaar verwerping</i>	113
4.5.5.1.2	<i>Sub-kategorie 1.2: Tekens van wantroue by leerders</i>	113
4.5.5.2	Kategorie 2: Eksterne hindernisse wat effektiewe ondersteuning van leerders beïnvloed	114
4.5.5.2.1	<i>Sub-kategorie 2.1: Gebrekkige samewerking tussen verskillende rolspelers</i>	114
4.5.5.2.2	<i>Sub-kategorie 2.2: Leerders neem hulle toevlug tot substansiemisbruik</i>	116
4.5.5.2.3	<i>Sub-kategorie 2.3: Geweld as 'n hindernis in die ondersteuning van leerders</i>	117
4.5.5.2.4	<i>Sub-kategorie 2.4: Diefstal</i>	118
4.5.5.2.5	<i>Sub-kategorie 2.5: Vandalisme</i>	119
4.5.5.2.6	<i>Sub-kategorie 2.6: Akademiese vlak van leerder</i>	119
4.5.5.2.7	<i>Sub-kategorie 2.7: Afwesigheid van leerders</i>	120
4.6	OPSOMMING	120

HOOFSTUK 5

GEVOLGTREKKING, AANBEVELINGS EN OPSOMMING

5.1	INLEIDING	121
5.2	KONTEKS EN DOEL VAN DIE STUDIE	121
5.3	VERLOOP VAN DIE STUDIE	121
5.4	GEVOLGTREKKINGS	122
5.4.1	Feitlike gevolgtrekkings	122
5.4.1.1	Beide die onderwysers en die professionele ondersteuningspersoneel identifiseer verkeie optredes van leerders met gedragsprobleme as uitdagend en is ook van mening dat daar verskeie faktore is wat ondersteuning te opsigte van die leerders negatief beïnvloed	122
5.4.1.2	Onderwysers en die professionele ondersteuningspersoneel ervaar 'n onsekerheid oor hulle verantwoordelikheid ten opsigte van die leerders in kinder-en-jeugsentrums.....	124
5.4.1.3	Die onderwysers en die professionele ondersteuningspersoneel ervaar verbale aanvalle deur leerders en loop die gevaar om fisies aangeval te word	124
5.4.1.4	Onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel ervaar dat die positiewe ondersteuning ten opsigte van leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum minimaal is	125
5.5	Konseptuele gevolgtrekkings	128

5.5.1	Radikaal behavioristiese teorie.....	128
5.5.2	Die kognitief sosiale teorie.....	129
5.5.3	Sosiale kapitaal teorie	129
5.5.4	Bio-ekologiese teorie	130
5.6	BYDRAE VAN DIE STUDIE.....	131
5.7	DIE NAVORSER SE VOORSTELLE AAN ONDERWYSERS TEN OPSIGTE VAN ONDERSTEUNING VAN LEERDERS MET GEDRAGSPROBLEME IN INWONENDE VERSORGING (KINDER-EN-JEUGSENTRUM).....	131
5.8	DIE NAVORSER SE VOORSTELLE AAN PROFESSIONELE ONDERSTEUNINGSPERSONEEL TEN OPSIGTE VAN ONDERSTEUNING VAN LEERDERS MET GEDRAGSPROBLEME IN INWONENDE VERSORGING (KINDER-EN-JEUGSENTRUM).....	132
5.9	VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING.....	133
5.10	BEPERKING VAN DIE STUDIE	134
5.11	OPSOMMING.....	134
	BRONNELYS	136

LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1	Empiriese navorsing binne verskillende kontekste.....	13
Tabel 3.1	Filosofiese uitgangspunte van die interpretivistiese paradigme	46
Tabel 3.2	Kriteria van geloofwaardigheid en geldigheid.....	55
Tabel 4.1	Biografiese inligting van die onderwysers	59
Tabel 4.2	Biografiese inligting van professionele ondersteuningspersoneel.....	59
Tabel 4.3	Geïdentifiseerde temas, kategorieë en sub-kategorieë rakende die onderwysers se ervaring van die gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum.....	61
Tabel 4.4	Geïdentifiseerde temas, kategorieë en Sub-kategorieë rakende die professionele ondersteuningspersoneel se ervaringe van gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum.....	95
Tabel 5.1	Onderwysers se ervaring van die gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum	125
Tabel 5.2	Professionele ondersteuningspersoneel se ervaring van die gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum	127

LYS VAN DIAGRAMME

Diagram 2.1	Identifisering van die navorsings gaping	14
Diagram 2.2	Die geïntegreerde ondersteuningsdienste model.....	19
Diagram 2.3	Bio-ekologiese sistemiese teorie	35

LYS VAN FIGURE

Figuur 3.1 Die vier paradigmas van sosiale teorie	45
---	----

LYS VAN ADDENDA

Addendum A Sertifikaat van taalversorging	157
Addendum B Etiekgoedkeuring	158
Addendum C Individuele onderhoudskedule	159
Addendum D GDE toestemmingsbrief.....	161
Addendum E Toestemmingsbrief van skoolhoof	163
Addendum F Toestemmingsbrief van bestuurder van kinder-en-jeugsentrum	164

HOOFSTUK 1

INLEIDING EN AGTERGROND VAN DIE STUDIE

1.1 INLEIDING

In Hoofstuk 1 word die navorsingsprobleem beredeneer en die navorsingsvraag naamlik *Wat is die ervarings van onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel ten opsigte van die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum?*, asook die doel van hierdie studie geformuleer, wat fokus op die ervarings van onderwysers en ondersteuningspersoneel ten opsigte van die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum. Verder word die navorsingsontwerp en metodologie kortliks uiteengesit. Daar word ook aandag geskenk aan die selektering van deelnemers, data-insameling, data-analise en etiese kwessies relevant tot die studie. Laastens word die hoofstukindeling van hierdie studie uiteengesit.

1.2 PROBLEEMSTELLING EN MOTIVERING

Sedert 1994, is die onderrig van leerders met spesiale behoeftes binne hoofstroomklasse 'n vereiste in Suid-Afrika en met die aanvaarding van die Grondwet (South Africa, 1996a) is 'n grondslag gelê vir 'n demokratiese stelsel wat vryheid, gelykheid en menswaardigheid voorstaan. Die besondere betekenis hiervan is dat alle leerders, ongeag hindernisse tot leer (sogenaamde 'barriers to learning') wat onderrig en leer belemmer, in hoofstroom onderwys geakkommodeer word (Department of Education, 2001, p. 11). Leerders met gedragsprobleme, wat 'n behoefte aan intensiewe ondersteuning het, word in kinder-en-jeugsentrums geakkommodeer in (South Africa, 2005).

In 2001, is die beleidsdokument "White Paper on Education: Special Education Needs – building an inclusive education and training system", ook bekend as Witskrif 6 (Department of Education, 2001), vir die onderwysstelsel in Suid-Afrika gepubliseer. Witskrif 6 het ten doel om alle leerders in Suid-Afrika deel van 'n inklusiewe onderwysstelsel te maak. Engelbrecht (1999, p. 6) definieer inklusief as gedeelde waarde wat 'n enkele onderrigstelsel bevorder om te verseker dat alle leerders toegerus word om 'n bydrae te lewer tot 'n veranderde en diverse gemeenskap. In die inklusiewe onderwysstelsel, met ongeveer

29 000 openbare skole, word daar vir drie kategorieë van ondersteuning van leerders voorsiening gemaak, naamlik:

- algemene inklusiewe skole wat ten doel het om leerders met geringe spesiale onderwysbehoefte te akkommodeer;
- voldiensskole wat daarop fokus om omvangryke ondersteuning van leerders met spesiale behoeftes te bied; en
- hulpsentrums (kinder-en-jeugsentrums) wat voorsiening maak vir leerders met 'n behoefte aan intensiewe ondersteuning, in die geval van hierdie studie is dit leerders met gedragsprobleme (Department of Education, 2001).

In hierdie studie fokus die navorser op die ervarings van onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel in verband met die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum, omdat die onderrig van leerders in sodanige sentrum meer as net formele onderrig en die voltooiing van 'n skoolkurrikulum behels. Witskrif 6 (Department of Education, 2001) verklaar dat leerders met spesiale behoeftes deel vorm van basiese onderwys, aangesien inklusiewe onderrig op die individuele behoeftes van leerders fokus (Landsberg, Krüger & Swart, 2011). In 'n poging om die behoeftes van alle leerders in die land aan te spreek, ontwikkel die departement van onderwys die "National Strategy on Screening, Identification, Assessment and Support" (SIAS) dokument (Department of Education, 2008). Met die implementering van die SIAS dokument poog die departement van onderwys om die huidige proses van identifisering, assessering en inskrywing van leerders te hersien en te vervang met 'n sisteem wat ouers en onderwysers insluit. Die SIAS dokument (2008, p. 7) stel dit dat:

The Screening, Identification, Assessment and Support (SIAS) process outlined in this document is intended to assess the level and extent of support needed to maximise learners' participation in the learning process. First, it outlines a process of identifying individual learner needs in relation to the home and school context, to establish the level and extent of additional support that is needed. Second, it outlines a process for enabling the accessing and provisioning of such support at different levels.

Witskrif 6 verklaar dat slegs leerders wat geassesseer word as leerders met 'n behoefte aan intensiewe ondersteuning in "Learners with Special Education Needs" (LSEN) skole, spesifiek kinder-en-jeugsentrums vir leerders met gedragsprobleme, geakkommodeer word (Department of Education, 2007).

Volgens die departement van onderwys behoort spesiale skole as hulpbronsentrums, insluitende kinder-en-jeugsentrums, toegerus om onderrig- en leerondersteuning op 'n voltydse en/of deeltydse basis aan leerders met gedragsprobleme te bied (Department of Education, 2008). Kinder-en-jeugsentrums poog om deur middel van formele onderrig en die nodige ondersteuning van leerders met gedragsprobleme die leerders op 'n vlak van funksionele sosiale afhanklikheid asook 'n bepaalde akademiese bevoegdheid te bring en uiteindelik suksesvolle terugplasing in die gemeenskap (Cocking, Mestre & Brown, 2000; Kinder et al., 2000; Kinder, Harland, Halsey & Wakefield, 1995).

Die ondersteuning aan leerders in kinder-en-jeugsentrums fokus op die diverse hindernisse tot onderrig- en leer wat hierdie leerders ervaar. Die doel van hierdie ondersteuning is om beter onderwysdienste, mediese, psigologiese of ander behandeling aan leerders met gedragsprobleme te verskaf (Department of Education, 2007)

In die onderrig- en leersituasie word sekere aspekte van die leerder met gedragsprobleme, uitgelig (Department of Education, 2001). Vervolgens word die aspekte soos deur die departement van onderwys gestel genoem:

- Goeie onderrigstrategieë waarby die leerders met gedragsprobleme kan baat;
- Oorkoming van hindernisse tot leer in die onderwysstelsel om te verseker dat leerbehoefes van die leerders ten volle aangespreek word; en
- Strategieë om ondersteuningstelsels in die klaskamer toe te pas (Department of Education, 2001).

In die onderrig en leer van leerders met gedragsprobleme is ondersteuning aan die leerders die sleutel tot kwaliteit onderrig en leer en moet die leerders toegelaat word om verantwoordelikheid vir hulle eie onderrig en leer te neem (Department of Education, 2007). Navorsing dui daarop dat indien die skoolkurrikulum nie goed beplan word vir leerders met gedragsprobleme nie, dit 'n negatiewe effek op die gedrag van hierdie leerders mag hê (Hamill & Boyd, 2002; Porter, 2006). Supovitz en Turner (2000) en Westwood (2002) toon aan dat onderrigvaardighede, die gekose onderrigstrategieë om die kurrikulum aan te bied en klaskamerbestuur verband hou met die suksesvolle hantering van die leerders met gedragsprobleme. Beplanning, ontwerp en implementering is aspekte waarna gekyk moet word as 'n kurrikulum vir leerders saamgestel word. Allen (1996) is van mening dat 'n kurrikulum wat doelmatig aangepas is, 'n positiewe impak het op die verbetering van die geïdentifiseerde hindernisse tot leer by die leerders. Kujwana (2007) ondersteun die stelling dat 'n kurrikulum doelmatig is, wat verduidelik dat dit positiewe reaksie by onderwysers moet

veroorzaak om effektiwiteit in die klaskamer na te streef en leerders ten opsigte van onderrig en leer te bemagtig. Aanpassings ten opsigte van die nasionale skoolkurrikulum en kurrikuluminhoud is noodsaaklik ten einde hierdie leerders te akkommodeer en te ondersteun (Department of Education, 2008). Naas aanpassings in die skoolkurrikulum is die wyse waarop leerinhoud van leerders met gedragsprobleme beskikbaar gestel word van kardinale belang, asook die onderrig- en leerstrategieë ten einde suksesvolle onderrig en leer te bewerkstellig (Department of Education, 2008).

Dit is duidelik dat ondersteuning van leerders in voldiensskole van dié by kinder-en-jeugsentrums verskil. Leerders met gedragsprobleme word volgens die Kinderwet 38 van 2005 in kinder-en-jeugsentrums geakkommodeer en benodig ingrypende ondersteuning. Onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel is direk by leerders met gedragsprobleme in kinder-en-jeugsentrums betrokke. 'n Ondersoek na die ervarings van onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel in die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum kan belanghebbendes bewus maak van die uitdagings waarmee onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel in sodanige sentrums daagliks gekonfronteer word. Die vraag wat dus ontstaan, is: *Wat is die ervarings van onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel ten opsigte van die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum?*

1.3 NAVORSINGSDOELWIT VAN DIE STUDIE

Die doel van hierdie kwalitatiewe studie is om vas te stel wat die ervarings van onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel in die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum is. Met hierdie studie poog die navorser om belanghebbendes bewus te maak van die uitdagings waarmee onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel in kinder-en-jeugsentrums daagliks gekonfronteer word met betrekking tot onderrig, leer en ondersteuning van die leerders met gedragsprobleme.

1.4 LITERATUUROORSIG

Sedert 1975, word daar wêreldwyd aandag geskenk aan leerders met hindernisse ten opsigte van leer (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 1994).

Daar is baie navorsing oor gedragsprobleme gedoen, maar nie in die konteks van kinder-en-jeugsentrums nie (Bat Or, 2015; Botha & Wolhuter, 2015; Kourkoutas, Vitalaki & Fowler, 2015; Kourkoutas, Vitalaki & Perysinaki, 2015; Ntinis, 2015; Wengrower, 2015). Witskrif 6 (Department of Education, 2001) stel die standpunt dat inklusiewe onderwys 'n integrale deel van die Suid-Afrikaanse Onderwysstelsel behoort te wees (Department of Education, 2001). Alhoewel Witskrif 6 die grondslag vir inklusiewe onderwys vorm, wat een onderwysstelsel ten doel het, maak dit voorsiening vir drie kategorieë van ondersteuning vir leerders, naamlik: algemene inklusiewe skole, voldiensskole en spesiale skole as hulpbronsentrums (Department of Education, 2001).

'n Wêreldkonferensie oor "Education for All" is in Maart 1990 in Jomtien, Thailand gehou wat deur 155 lande, asook 150 staats- en nie-staatsorganisasies bygewoon is (UNESCO, 1994). Die Salamanca Konferensie (Junie 1994), die Wêreldkonferensie vir leerders wat hindernisse tot leer ervaar, het in Spanje plaasgevind en is deur 92 owerhede en 25 internasionale organisasies bygewoon (Clough & Barton, 1998). Laasgenoemde konferensie het die weg gebaan vir inklusiewe onderwys en by die Onderwysforum van April 2000 in Dakar, is die sogenaamde "Dakar Raamwerk: Onderwys vir Almal" in beginsel aanvaar (Potts, 2005, p. 21). Na aanleiding van die genoemde konferensie en forum stel Witskrif 6 (Department of Education, 2001) die streef na inklusiewe onderwys in Suid-Afrika soos volg:

- die beweging van 'n mediese model na 'n sosio-ekologiese model waar leerders se hindernisse binne 'n stelselbenadering aandag geniet;
- die ontwikkeling van 'n stelsel waarbinne alle hindernisse aangespreek en verstaan word; en
- die ontwikkeling van een onderwysstelsel en een kurrikulum vir almal.

Kinder-en-jeugsentrums akkommodeer kinders wat die landswette oortree en maak spesifiek voorsiening vir die onderrig van leerders met gedragsprobleme wat volgens 'n hofbevel die leerders in hierdie tipe skool plaas (Bosman-Sadie & Corrie, 2010, p. 167).

1.4.1 Kinder-en-jeugsentrum

Die kinder-en-jeugsentrums vervang die voormalige nywerheidskole en verleen onderwysdienste aan leerders wat intensiewe steun nodig het, byvoorbeeld leerders met gedragsprobleme (Department of Education, 2001, 2008). Die departement van onderwys (2007) is van mening dat die rol van kinder-en-jeugsentrums eerstens is om beter

onderwysdienste aan leerders te verskaf. Naas die onderwysers wat verantwoordelik is vir die implementering en formele onderrig van die nasionale kurrikulum, maak kinder-en-jeugsentrums ook voorsiening vir professionele ondersteuningspersoneel. Professionele ondersteuningspersoneel sluit, volgens Witskrif 6 (Departement van Onderwys, 2001), die volgende personeel in: sielkundiges, verpleegsters, kinder-en-jeugwerkers, rehabilitasiepersoneel, sosiale werkers, en terapeute. Deur middel van hierdie professionele ondersteuningspersoneel word gespesialiseerde hulp aan die leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum verleen. Leerders met gedragsprobleme word in 'n kinder-en-jeugsentrum geplaas op grond van die aanbeveling van die maatskaplike werker en in terme van die Kinderwet 38 van 2005, Artikel 156(h) (South Africa, 2005). Die plasing van hierdie leerders word deur die kinderhof gedoen wanneer die kommissaris van kinderswelsyn die ouers van die leerders met gedragsprobleme onbevoeg verklaar om toesig en beheer oor hierdie kinders uit te oefen (Kapp, 2007).

1.4.2 Plasing van leerders

Leerders met gedragsprobleme wat reeds die landswet oortree het, word volgens die Kinderwet 38 van 2005, Artikel 150-160 (South Africa, 2005) in 'n kinder-en-jeugsentrum geplaas. Artikel 150 (1) (a)-(i) (South Africa, 2005) voorsien die riglyne waarvolgens bepaal word of die kind 'n behoefte aan beskerming en sorg nodig het. Die plasingkriteria vir leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum word in die Kinderwet 38 van 2005 (South Africa, 2005) vervat en wat hier in ag geneem moet word ten opsigte van die oortreding van die wet, sluit onder meer in :

- kinders wat nie voldoende sorg ontvang nie;
- kinders wat gedrag openbaar wat nie deur ouers/pleegouers hanteer kan word nie;
- kinders wat op straat bly en bedel of negatiewe gedrag openbaar om aan die lewe te bly;
- kinders wat aan die een of ander dwelmmiddel verslaaf is en ondersteuning en hulpverlening verlang;
- kinders wat hulle in omstandighede bevind waar hulle aan uitbuiting blootgestel word;
- kinders wat hulself in omstandighede bevind waar hulle blootgestel word aan fisiese, sielkundige of sosiale verwaarlosing; en
- kinders wat blootgestel word aan wanvoeding, mishandeling, en opsetlike verwaarlosing.

Bogenoemde plasingmaatstawwe vir kinders met gedragsprobleme, volgens Kinderwet 38 van 2005, word toegepas wanneer die kinders in kinder-en-jeugsentrums geplaas word, indien die Kinderhof bepaal dat daar geen ander opsie is nie. Indien die Kinderhof 'n kind in 'n kinder-en-jeugsentrum plaas, word die platingsbesluit in oorleg met die aanbevelings van die maatskaplike werker geneem volgens die Kinderwet 38 van 2005 Artikel 150(2) (a-b) (South Africa, 2005). Hierdie artikel maak voorsiening vir residensiële versorgingsprogramme wat die kind se verskillende behoeftes aanspreek. Met behulp van die Kinderwet 38 van 2005, Artikel 158 (1)(a-b) (South Africa, 2005) word slegs kinders in kinder-en-jeugsentrums geplaas.

1.4.3 Onderrig en leer

Die Kurrikulum en Assesseringsbeleidverklaring word by alle openbare skole in Suid-Afrika gebruik, insluitende kinder-en-jeugsentrums (Department of Education, 2007). Die Kurrikulum en Assesseringsbeleidverklaring volg 'n inklusiewe benadering wat die minimum vereistes vir alle leerders voorskryf. Wat betref die toepassing en interpretasie van die kurrikulum in kinder-en-jeugsentrums, word daar, volgens die departement van basiese onderwys (DoE, 2007), gefokus op verskille in die inhoud en die metodologie om leerders se individuele behoeftes aan te spreek. Leerstrategieë wat bydra tot die kognitiewe ontwikkeling en akademiese sukses van die leerder met spesiale behoeftes is in hoofsaak die doel van die ondersteuning aksieplan (Loebenstein, 2005). Effektiewe onderrig en voldoende leermateriaal is noodsaaklik ter ondersteuning van leerders met gedragsprobleme, met spesifieke verwysing na leermateriaal soos handboeke met 'n vereenvoudigde teks wat voorsiening maak vir verskille in die kurrikulum (Department of Education, 2007). Om effektiewe onderrig en leer in kinder-en-jeugsentrums te laat geskied, moet onderwysers bepaalde faktore in ag neem, naamlik leerders se akademiese bevoegdheid, leerders se vlak van motivering, agtergrondkennis en belangstelling (Loebenstein, 2005). Daarom vereis die Kurrikulum en Assesseringsbeleidverklaring verwys na kinder-en-jeugsentrums en stel dat daar voorsiening gemaak word vir spesiaal opgeleide onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel om in die behoeftes van hierdie leerders te voorsien. Die personeel, soos hierbo uiteengesit, onderrig en ondersteun leerders met gedragsprobleme in 'n poging om leerders tot op 'n vlak van funksionele sosiale onafhanklikheid, asook 'n bepaalde akademiese bevoegdheid te bring en hulle tot burgers wat tot 'n veranderde en diverse gemeenskap kan bydra, te ontwikkel (Cocking et al., 2000; Kinder et al., 2000; Kinder et al., 1995).

1.5 NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

In hierdie studie het die navorser gebruik gemaak van 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp. Empiriese data word deur middel van kwalitatiewe navorsing ingesamel en sluit navorsingsinstrumente soos onderhoude, transkripsies, oudiovisuele materiaal, opnames en notas in (Fouché & De Vos, 2005). Kwalitatiewe studies is dikwels induktief omdat dit met 'n wye navorsingsvraag begin (Maree & Van der Westhuizen, 2010). 'n Induktiewe benadering voorsien 'n effektiewe manier om kwalitatiewe data vir navorsingsdoeleindes te analiseer (Maree & Van der Westhuizen, 2010). Volgens Ritchie (2011), bied kwalitatiewe navorsing aan die navorser geleentheid om die navorsingsprobleem vanuit die perspektief van die deelnemers te verstaan. McMillan en Schumacher (2010) definieer 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp as 'n tipe navorsing wat verwys na 'n in diepte studie wat verskeie metodes gebruik om data van mense in hul natuurlike omgewing in te samel. Navorsingsmetodologie kan omskryf word as 'n manier om die navorsingsprobleem sistematies op te los. Hierdie studie het 'n fenomenologiese benadering wat 'n interpretivistiese paradigma insluit om die ervarings van die onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel te ondersoek en te beskryf, soos hulle dit in hulle daaglikse ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in kinder-en-jeugsentrums beleef (Creswell, 2013). Die interpretivistiese oorsig voorsien die navorser van 'n in diepte begrip van die sosiale fenomeen van die ervaring van onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel.

1.5.1 Paradigmatiese beskouing

Die paradigmatiese beskouing wat die navorser nastreef, is interpretivisties. Binne die interpretivistiese beskouing het die navorser probeer om 'n subjektiewe interpretasie van die onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel se ervarings in kinder-en-jeugsentrums te vorm, om sodoende sin te maak van die betekenis wat deelnemers binne die kinder-en-jeugsentrums in die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme het (Snipe & Spencer, 2011). Vanuit die navorser se epistemologiese oortuiging, is hierdie studie gesetel in die siening dat die deelnemers se ervaring kan bydra tot 'n beter begrip van die objektiwiteit van die studie (Burrell & Morgan, 1979; Denzin & Lincoln, 2005). Die navorser het daarna gestreef om objektief en neutraal gedurende die insameling, interpretasie en die aanbieding van die kwalitatiewe data op te tree (Ritchie, 2011). Daar is veral daarop gelet dat die navorser nie die opinies en ervarings van die onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel gedurende die onderhoude beïnvloed nie. Die

navorser het, gebaseer op Greeff (2005, p. 287), fenomenologie as die beste benadering vir hierdie studie geïdentifiseer omdat dit op “an interest in understanding the experience of other people and the meaning they make of that experience” fokus - aldus, die belewenisse van die deelnemers. Die doel met hierdie studie was om data in te samel oor die ervarings van die deelnemers in verband met die ondersteuning van die leerders met gedragsprobleme.

1.5.2 Selekering van deelnemers

Die navorser het doelbewus gebruik maak van deelnemers in die Gauteng Provinsie, Ekurhuleni-distrik. Volgens Nieuwenhuis (2007), is kwalitatiewe navorsing gegrond op 'n doelbewuste steekproef. Met doelbewuste selekering, onderneem die kwalitatiewe navorser om individue te selekteer wat die beste sal kan help om die navorsingsprobleem en die navorsingsvraag te verstaan (Creswell, 2009). Die doel was dus om deelnemers te selekteer wat onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel van die kinder-en-jeugsentrum insluit wat op 'n daaglikse basis met die leerders met gedragsprobleme werk. Ten opsigte van die uitvoerbaarheid van die ondersoek, is oorweging geskenk aan aspekte soos beskikbare tyd en fondse, en die Ekurhuleni-distrik was die mees geskikte omgewing. Personeel wat in 2012 by die spesifieke kinder-en-jeugsentrum in die Ekurhuleni-distrik in Gauteng in diens was, is as deelnemers vir die studie geselekteer. Die deelnemers sluit in: onderwysers (wat die skoolhoof en departementshoof insluit) en professionele ondersteuningspersoneel (opvoedkundige sielkundige, verpleegster, maatskaplike werker, kinder-en-jeugwerker).

1.5.3 Data-insameling

Om die onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel van die kinder-en-jeugsentrum se ervarings aangaande die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme te ondersoek, was in diepte onderhoudvoering vir hierdie studie noodsaaklik. Fraenkel en Wallen (2009) stel dat 'n situasie nie verstaan kan word as die navorser nie begryp hoe die deelnemers die situasie sien en verklaar nie. Onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel is daaglik by die onderrig en ondersteuning van leerders met gedragsprobleme betrokke en daarom is die personeel se eie inligting ten opsigte van hulle ervarings met die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme verkry. Creswell (2003) stel dat die doel van onderhoudvoering is om duidelikheid te verkry oor die opinies van die deelnemers. Die navorser het gebruik gemaak van semi-gestruktureerde individuele onderhoude. Die navorser was buigsaam in haar benadering en het die onderhoudvrae (kyk

Hoofstuk 3, afdeling 3.5.4) met die doelwit van die studie belyn (Creswell, 2003). Al die individuele semi-gestruktureerde onderhoude is met toestemming van die deelnemers audio digitaal opgeneem om dit vir data-analise te transkribeer.

1.5.4 Data-analise

In hierdie studie het die navorser gebruik gemaak van interpretatiewe fenomenologiese analise om die data te ontleed (Zhang & Wildemuth, 2009). Interpretatiewe fenomenologiese analise is 'n strategie wat gebruik word om die ervarings soos dit deur mense beleef word, te interpreteer (Griffin & May, 2012). Die navorser het elke individuele onderhoud getranskribeer. Die transkripsies bevat die ervarings van die deelnemers ten opsigte van ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in die kinder-en-jeugsentrum. Die navorser het deur middel van Atlas.ti™-sagteware die analise gedoen. Die navorser het met die hulp van haar studieleiers al die onderhoude getranskribeer, geïnterpreteer en verfyn tot kodes, temas, kategorieë en subkategorieë (Graneheim & Lundman, 2004). Die proses van data-analise word in Hoofstuk 3, afdeling 3.5.5 volledig bespreek.

1.5.5 Etiese kwessies

Alle navorsing moet voldoen aan etiese vereistes wat die raamwerk van 'n goeie navorsingspraktyk ondersteun en die deelnemers beskerm. Die navorser het op grond hiervan die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) se etiek-aansoekvorm voltooi en aan die Fakulteit Opvoedingswetenskappe se etiekomitee voor die aanvang van die empiriese veldwerk voorgelê. Toestemming is ook van die departement van onderwys in die Ekurhuleni-distrik verkry. Die hoof van die kinder-en-jeugsentrum en die beheerliggaam en bestuurspan van die skool se toestemming is verkry om onderhoude met die betrokke deelnemers te voer. Elke deelnemer het ingeligte toestemmingsbriewe geteken waarin hul reg tot privaatheid en vertroulikheid gewaarborg is (Denzin & Lincoln, 2005). Hulle is verseker dat die inligting slegs gebruik sal word vir die doeleindes van hierdie navorsing. Deelname aan die studie was vrywillig en die deelnemers was bewus daarvan dat hulle op enige tydstip van die studie kon onttrek. Die navorser het met eerlikheid en respek die navorsing benader (Welman, Kruger & Mitchell, 2005). Die menswaardigheid van die deelnemers is in ag geneem (Creswell, 2012). Etiese kwessies wat relevant is tot die studie word verder in Hoofstuk 3 bespreek.

1.6 HOOFSTUKINDELING

Hoofstuk 1: Inleiding, agtergrond asook die probleemstelling van die studie word voorsien.

Hoofstuk 2: 'n Literatuuroorsig wat fokus op leerders met gedragsprobleme, asook die onderwysstelsel in Suid-Afrika, en beskryf die rolle van onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel in 'n kinder-en-jeugsentrum. Ondersteuning van leerders met gedragsprobleme, die oorsake van gedragsprobleme en 'n teoretiese raamwerk word bespreek.

Hoofstuk 3: Die navorsingsontwerp en -metodologie word breedvoerig bespreek.

Hoofstuk 4: Die navorsingsanalise en bevindings word bespreek.

Hoofstuk 5: Die samevatting en aanbevelings word in hierdie hoofstuk aangebied.

HOOFSTUK 2

LITERATUUROORSIG

2.1 INLEIDING

Leerders met gedragsprobleme kom dikwels in konflik met hulself, hul ouers, onderwysers en die gemeenskap (Blose, 2002). Gedragsprobleme dui op ernstige oortredings, wat moontlik gevaar kan inhou vir leerders binne hul sosio-ekologiese omgewing (Byrne & Hennessy, 2009). Kinder-en-jeugsentrums in Suid-Afrika maak voorsiening vir die onderrig van leerders met ernstige gedragsprobleme (South Africa, 2005). Die onderrig en leerprogramme sluit in, onder meer, akademiese, sosio-psigologiese en gesondheidsondersteuning aan hierdie leerders (South Africa, 2005). Hoofstuk 2 dien as agtergrond om die sentrale navorsingsvraag aan te spreek: *Wat is die ervarings van onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel ten opsigte van die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum?*

Die konseptuele en teoretiese raamwerk waarop hierdie studie gefundeer is, is in Hoofstuk 2 van nader beskou. Voorts volg 'n omskrywing van die onderwysstelsel in Suid-Afrika en die beskikbare ondersteuningsdienste aan leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum. Daar sal gepoog word om 'n oorsig te gee oor gedrag en gedragsprobleme en die ontwikkeling van kinder-en-jeugsentrums. Teoretiese perspektiewe wat verband hou met gedrag en gedragsprobleme word kortliks bespreek. Die hoofstuk word afgesluit met 'n opsomming van die literatuuorsig.

2.2 RASIONAAL

In die konteks van die studie ondervind leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum talryke hindernisse tot leer (Didaskalou, Panayiota & Vlachou, 2015). In sommige gevalle bevind leerders met gedragsprobleme hulle in hoofstroomonderrig wat verder kan bydra tot gedragsprobleme van sommige leerders omdat daar alreeds 'n leemte in hul akademiese vlak ondervind word (Cornwall, 2015). Hierdie leerders se gedragsprobleme maak ondersteuning vanaf onderwysers aan leerders moeilik en het navorsing tot dusver min gefokus op die ervarings van die onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel

wat met hierdie leerders in kinder-en-jeugsentrums werk (Botha & Wolhuter, 2015). Volgens die Kinderwet 2005, word leerders na 'n kinder-en-jeugsentrum verwys wanneer die maatskaplike werkers tot die besef gekom het dat die leerder sorgbehoewend is (South Africa, 2005). Volgens Kourkoutas, Vitalaki en Fowler (2015), word leerders na die kinder-en-jeugsentrum verwys met hindernisse tot leer wat hulle ervaar en wat alreeds 'n agterstand toon in hul akademiese vordering en hul verhouding met hul gemeenskap asook hul ouers of voogde. Daar word dus om hierdie redes ondersoek ingestel om vas te stel wat die ervarings van onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel in 'n kinder-en-jeugsentrum is. Die onderstaande tabel (Tabel 2.1) toon empiriese navorsing wat voorheen op nasionale en internasionale vlak in verskillende kontekste, wat verband hou met hierdie navorsingstudie, geloods is.

TABEL 2.1 Empiriese navorsing binne verskillende kontekste

Navorsers	Fokus	Gevolgtrekkings
Eksteen (2009)	Die onderwysers se begrip van hul rol in 'n vaardigheidsskool.	Onderwysers het aangedui dat hulle nie bevoeg is om leerders te onderrig nie en dat die bestaande skoolkurrikulum nie voldoende is vir die onderrig van leerders in 'n vaardigheidsskool nie.
Jacobs (2010)	Onderrig van leerders met hindernisse tot leer in hoofstroom primêre skole:	Onderwysers in die Suid-Afrikaanse konteks heg spesiale betekenis aan hul eie ervaringe oor hoe leerders ondersteun word.
Van Rensburg (2011)	Die effek van dienste gebruik op jeug in gevaar ("youth at risk")	Veerkrachtigheid behoort verstaan te word as 'n kulturele ooreenstemmende samewerking tussen jong mense en hulle ekologie. Die implikasies van hierdie posisie is dat families, portuurnetwerke, skoolgemeenskappe, buurte, religieuse sirkels en nie-regeringsorganisasies en ander stelsels ook 'n meer prominente verantwoordelikheid sal moet inneem vir die kulturele gepaste ondersteunings dienste om jeug in gevaar te ondersteun.
Ungerer (2012)	Bevordering van die verhouding tussen opvoeders en leerders in vaardigheidsskole.	Die gevolgtrekking is gemaak dat daar drie prominente kontekstuele faktore is wat die verhouding tussen opvoeders en leerders op 'n spesifieke wyse beïnvloed, naamlik: die leerders se belewing van hulself in die vaardigheidsskole, beperkte opleiding en toerusting van opvoeders; en die sosiale kwessies wat die verhoudings in die klaskameromgewing beïnvloed.
Lambie en Randell (2013)	Die impak van inhegtenisneming op jeugoortreders.	Die jeug bevind hulle in 'n omgewing waar hulle psigologiese gesondheid, leer en gedragsprobleme nie aangespreek word nie. Hierdie leerders ervaar negatiewe gevoelens vanaf die gemeenskap, wat aanleiding gee tot 'n verswakte vermoë om suksesvol in die gemeenskap geïntegreer te word.

Vanuit Tabel 2.1 is dit duidelik dat daar 'n leemte is in navorsing met 'n spesifieke fokus op die ervarings van onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel wat leerders met gedragsprobleme in kinder-en-jeugsentrums ondersteun. Daar is min geskikte literatuur in die Suid Afrikaanse konteks gevind en sodoende is die behoefte vir hierdie studie geïdentifiseer. Diagram 2.1 illustreer die identifisering van die navorsingsgaping wat die basis en rasionaal vir hierdie studie vorm.

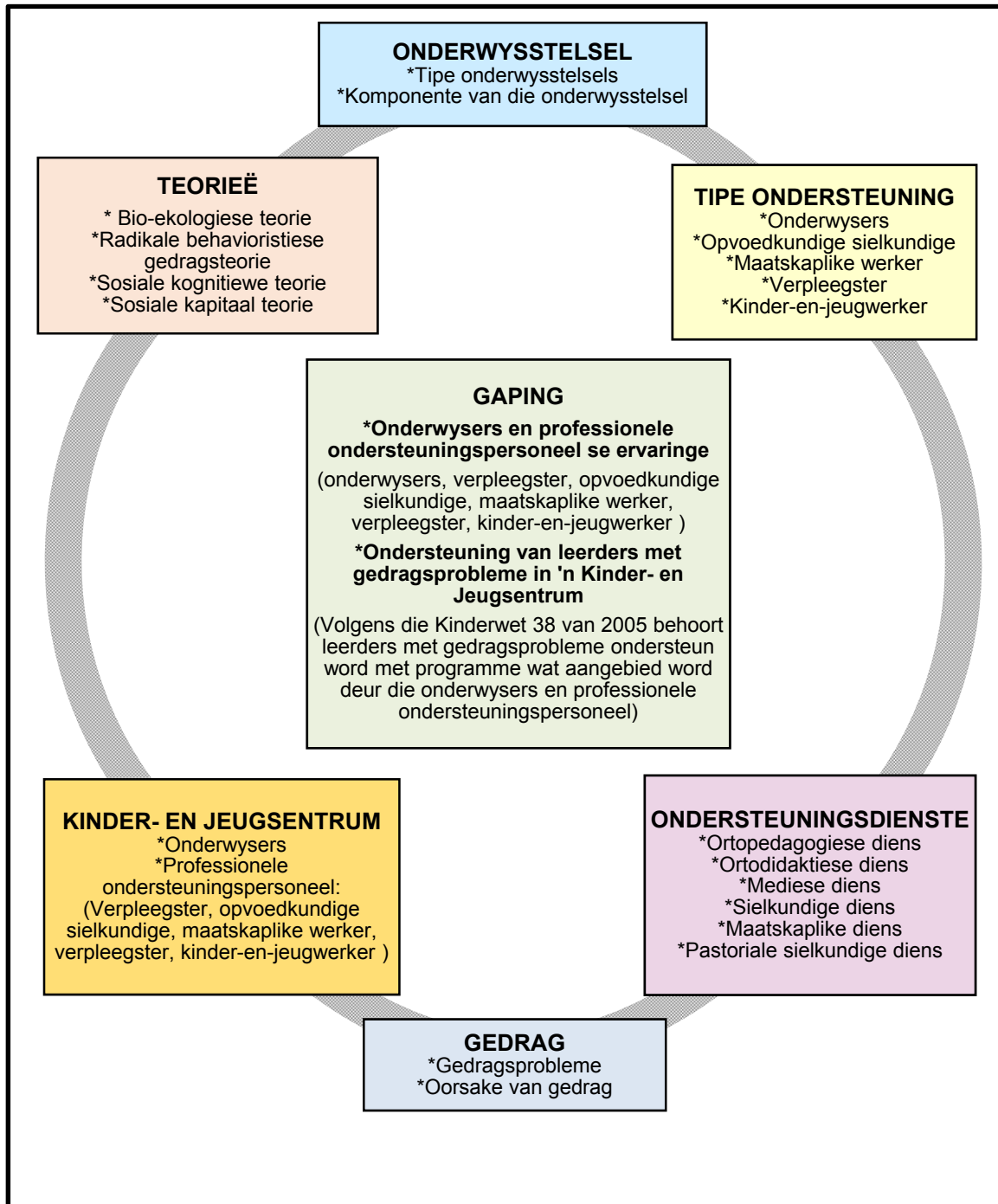


DIAGRAM 2.1 IDENTIFISERING VAN DIE NAVORSINGS GAPING

Kinder-en-jeugsentrums huisves leerders wat daar geplaas word deur 'n hofbevel, ingevolge Kinderwet 38 van 2005 Suid-Afrika (South Africa, 2005). In hierdie studie hou dit spesifiek verband met leerders wat gedragsprobleme openbaar. Hierdie leerders met gedragsprobleme word veral uitgesluit óf ervaar diskriminasie in die hoofstroomskole (Didaskalou et al., 2015). Hoofstroomonderrig veronderstel dat voorsiening vir die ondersteuning van alle leerders plaasvind. Voorsiening van ondersteuning in die kinder-en-jeugsentrum, aan leerders met gedragsprobleme, sluit in mediese, psigologiese óf ander behandeling (Campos, Palha, Lima, Dias & Duarte, 2015).

Leerders wat hindernisse tot leer ervaar, moet die nodige ondersteuning in hoofstroomskole ontvang (Donald, Lazarus & Lolwana, 2007). Volgens Witskrif 6 (2001) moet leerders inpas in die bestaande onderwysstelsel en geïntegreer word in die klaskamer roetine. Spesialiste assesser leerders, wat die leerders diagnoseer en tegniese intervensies voorskryf soos die plasing van leerders in programme. Hoofstroomonderwys vorm deel van openbare onderwys in Suid-Afrika en dit word in die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996) omskryf as 'n "gewone openbare skool" (South Africa, 1996a). In die Suid-Afrikaanse konteks word daar na openbare hoofstroomskole verwys as skole wat voorsiening maak vir "normale" leerders onder "normale" omstandighede (South Africa, 1996b). Leerders wat verwyder is uit hul ouerhuis en in inwonende versorging geplaas word, bevind hulle nie in "normale" skoolomstandighede nie (Blose, 2002, p. 20). In hierdie "nie-normale" inwonende versorging omstandighede moet leerders, wat alreeds as gevolg van fisiese, psigiese en sosio-ekonomiese omstandighede hindernisse tot leer ondervind, hoofstroomonderrig ontvang (Ibid). Die bespreking van die huidige onderwysstelsel is van toepassing, omdat dit bepaal of leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum met verskillende hindernisse tot leer wel akkommodeer en ondersteun word. Daar is verskeie sienings aangaande die struktuur en funksionering van die onderwysstelsel en slegs dié beskrywings wat nodig is om die struktuur en funksionering van die onderwysstelsel te verstaan, soos die komponente en elemente van die onderwysstelsel en ondersteuningsdienste, sal bespreek word.

2.3 BEGRIPSOMSKRYWING VAN DIE ONDERWYSSTELSEL

Maarman, Steyn en Wolhuter (2006) omskryf 'n onderwysstelsel as 'n struktuur of raamwerk vir effektiewe onderrig wat in die onderrigbehoefte van leerders voorsien. In hierdie studie word daar verwys na leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum.

2.3.1 Die onderwysstelsel in Suid-Afrika

Die Salamanca verklaring en raamwerk vir aksie in 1994 het 'n beroep op die internasionale gemeenskap gedoen om die ontwikkeling van spesiale onderwys as integrale deel van alle onderwysprogramme te ondersteun. Op grond hiervan het die regering twee kommissies, naamlik die National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) (Department of Education, 2001) en die National Committee on Educational Support Services (NCESS) (Department of Education, 2001) aangestel. Hierdie twee entiteite het ondersoek ingestel na die onderwysstelsel om veranderinge voor te stel wat daartoe gelei het dat daar 'n radikale transformasie in gespesialiseerde onderrig teweeggebring is. Die National Commission on Special Needs in Education and Training, (Department of Education, 2001) hierna NCSET, en die National Committee on Education Support Services, (Department of Education, 2001) hierna die NCESS, het die volgende bevind:

- Die kurrikulum en die onderwysstelsel het as 'n geheel daarin gefaal om te voldoen aan die diverse behoeftes van die leerderbevolking, wat tot gevolg gehad het dat groot getalle leerders wat skool verlaat het, verwerp is en gedruip het (Department of Education, 2001).
- Gespesialiseerde onderrig en ondersteuning was hoofsaaklik voorsien aan 'n klein persentasie leerders met gestremdhede, binne spesiale skole en klasse, en gespesialiseerde onderrig en ondersteuning met die beste menslike hulpbronne is slegs aan blankes voorsien (Department of Education, 2001).
- Meeste leerders met hindernisse tot leer het skool verlaat of in die hoofstroom beland (Department of Education, 2001).

Die bevindinge van die NCSET en die NCESS toon duidelik dat die meeste leerders met hindernisse tot leer in Suid-Afrika nie die nodige ondersteuning in spesiale skole ontvang het nie en dat meer aandag geskenk is aan spesiale onderrig, wat dan beteken het dat die onderwysstelsel daarin gefaal het om effektiewe ondersteuning te bied aan ander vlakke van onderrig, wat tot gevolg gehad het dat meeste leerders skool verlaat het. Talle leerder, veral swart kinders, met hindernisse tot leer het met bestek in hoofstroomskole beland en nie die nodige ondersteuning ontvang nie (Department of Education, 2001, p. 5).

In die lig van hierdie bevindings, het die NCSET en die NCESS aanbeveel dat opvoedkundige opleiding verbeter moet word en het die departement van onderwys onderneem om onderrig vir almal te bevorder en leerders in staat te stel om aktief aan die opvoedkundige proses deel te neem (Department of Education, 2001, p. 5). Daar is

hoofsaaklik daarop gefokus om leerders met leerhindernisse in die hoofstroom onderrig in te sluit. Alle leerders in die hoofstroomonderrig moet aanvaar word, met hul hindernisse tot leer en die kurrikulum moet aangepas word om aan die behoefte van die leerder te voorsien (Ibid.). Die Suid-Afrikaanse Onderwysbeleid, ten opsigte van leerders wat hindernisse tot leer ervaar, is in ooreenstemming met moderne internasionale neigings, en spesifiseer dat daardie leerders akkommodeer moet word binne hoofstroomonderwys, en ondersteun moet word in 'n geïntegreerde, gemeenskap-gebaseerde manier op die volgende beginsels:

- erkenning dat alle leerders en jeug kan leer en dat alle leerders en jeug ondersteuning benodig;
- die daarstelling van effektiewe opvoedkundige strukture;
- die daarstelling van stelsels en leermetodologie om in die behoefte van alle leerders te voorsien;
- die erkenning van die verskille tussen leerders en om die verskille te respekteer ongeag ouderdom, geslag, taal en ongeskiktheid;
- onderrig strek wyer as net formele onderrig en dat leer ook plaasvind in die huis, gemeenskap en binne formele en informele strukture en agtergrond;
- die verandering van gesindheid, gedrag, onderrigmetodes, kurrikula en omgewing om in die behoeftes van die leerders te voorsien;
- maksimum deelname van alle leerders aan die kultuur en kurrikulum van opvoedkundige instellings;
- die blootlegging en minimalisering van hindernisse tot leer; en
- om leerders te bemagtig deur hulle individuele sterk punte te ontwikkel en hulle in staat te stel om krities aan die leerproses deel te neem (Nel, 2013; DoE, 2001).

Die doelwit van die Suid Afrikaanse Nasionale Onderwysbeleid is om alle leerders in staat te stel om toegang te hê tot effektiewe ondersteuning met betrekking tot onderrig en leer (Departement of Basic Education, 2010, p. 8).

2.3.2 Komponente van die onderwysstelsel

'n Onderwysstelsel bestaan uit vier komponente, naamlik: die onderwysstelselbeleid, onderwysstelseladministrasie, onderwyskundige struktuur, en ondersteuningsdienste (Compion, 2011, p. 100). In die konteks van dié studie word slegs die onderwyskundige struktuur en die ondersteuningsdienste bespreek.

Die onderwyskundige en ondersteuningsdienste word vervolgens bespreek.

2.3.2.1 Onderwyskundige en ondersteuningsdienste

Hierdie komponent verwys na die manier waarin die verskillende onderwysprogramme gestruktureerd is om aan die opvoedkundige behoeftes van leerders te voorsien (Compion, 2011, p. 11). Die struktuur sluit die onderwysinstellings en -vlakke, kurrikula en differensiasie, leerders, onderwysers, taal van onderrig en leer, asook fisiese fasiliteite in (Steyn, Steyn, De Waal & Wolhuter, 2003, p. 10).

Die onderstaande geïntegreerde ondersteuningsdienste-model (Diagram 2.2) is aangepas (Steyn et al., 2003) en word voorgehou ter verduideliking van die bespreking wat volg.

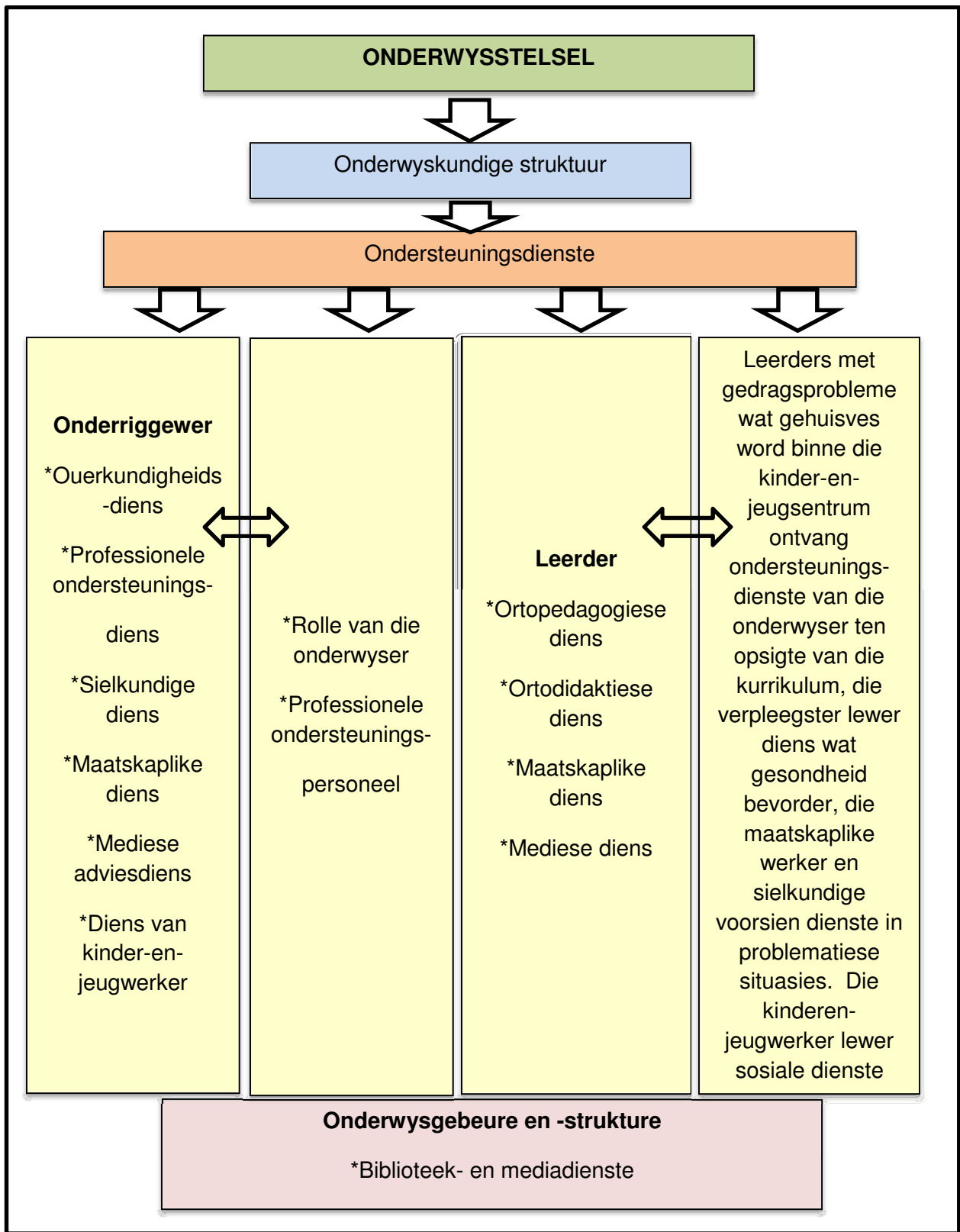


DIAGRAM 2.2 DIE GEÏNTEGREERDE ONDERSTEUNINGSDIENSTE MODEL
 (Aangepas vanuit Steyn et al., 2003)

Die geïntegreerde ondersteuningsdienste-model van Steyn et al. (2003) dien as raamwerk vir die bespreking wat volg. Die geïntegreerde model vir ondersteuningsdienste is nie net van toepassing op die nasionale onderwysstelsel nie, maar ook op die verskillende tipes onderwysstelsels, soos reeds genoem (Steyn et al., 2003). Ondersteuningsdienste aan die

onderwysers behels onder andere, biblioteekdienste, mediadienste, ouerkundigheidsdienste, regsadvies, professionele ondersteuningsdienste, sielkundige en maatskaplike dienste, en indiensplasing, sowel as persoonlike finansiële- en mediese adviesdiens (Steyn et al., 2003, p. 154). Ondersteuningsdienste aan skole behels ook biblioteek- en mediadienste, sowel as tegniese dienste.

In die konteks van die studie, fokus die navorser op die ondersteuningsdienste aan die leerder, omdat die ervarings van die onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel, ten opsigte van die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in die kinder-en-jeugsentrums ondersoek word.

2.3.2.2 Ondersteuningsdienste aan die leerder in kinder-en-jeugsentrums

- Ortopedagogiese diens:

Die doel van die ortopedagogiese diens is hoofsaaklik om leerders met onderrig- en leerderbehoefte te identifiseer en hulp aan hulle te verleen. Hierdie diens maak voorsiening vir die ondersteuning van gedragsgeremde, leergereemde en verstandsgereemde leerders (Steyn et al., 2003, p. 154).

- Ortodidaktiese diens: Die primêre fokus van hierdie diens is hulpverlening aan leerders met leergereemdheid en het ten doel om voorligting aan ouers en onderwysers te verskaf wat met leergereemdheid verband hou. Hierdie diens behou die verantwoordelikheid vir die identifisering en hulpverlening aan spesiale klasse vir leerders wat akademies stadiger vorder, asook die stigting en funksionering van hierdie klasse. Juis om hierdie rede ontvang onderriggewers en ouers voorligting om te help met die ondersteuning en identifisering van hierdie leerders. Hierby word ingesluit remediërende dienste, aanvullende lees-, taal- en wiskundeprogramme, en studiemetodes en in die geval van die kinder-en-jeugsentrum word vaardigheidklasse ingesluit. (Steyn et al., 2003, p. 154).

- Maatskaplike-, sielkundige-, spraakterapeutiese- en arbeidsterapeutiese dienste:

- Maatskaplike-, sielkundige- en spraakterapeutiese dienste het ten doel om ondersteuning aan beide leerders en ouers in problematiese situasies te voorsien, terwyl arbeidsterapeutiese dienste hulp verleen aan leerders met spesifieke leergereemdheid. (Steyn et al., 2003, p. 154)

- Mediese- en tandheekkundige dienste:

Mediese- en tandheekkundige dienste sien om na die algemene gesondheid van leerders en is spesifiek gerig op siektetoestande en die identifisering van fisiese gestremdhede by leerders (Steyn et al., 2003, p. 154).

Huidig word daar onderskei tussen voldiensskole en spesiale skole. Volgens Witskrif 6 (2001) sal voldiensskole ondersteun en toegerus wees om te voorsien in alle leerbehoefes van leerders om sodoende hindernisse tot leer aan te spreek. Aandag moet geskenk word aan die buigzaamheid van onderrig deur opleiding, bou van kapasiteit en die voorsiening van ondersteuning aan leerders en onderwysers in hierdie skole. Hierdie skole sal toegerus word om voorsiening te maak vir 'n groter reeks van leerbehoefes. Spesiale skole fokus op leerders wat intense vlak van ondersteuning benodig sal in hierdie skole ondersteun word. Professionele ondersteuning in die kurrikulum, assessering en onderrig sal gebied word in spesiale skole. Omvattende onderrig programme wat lewensvaardighede sal voorsien word ingesluit. Kinder-en-jeugsentrums sorteer onder hulpbronsentrums wat spesialiseer in spesiale behoeftes soos byvoorbeeld leerders met gedragsprobleme (DvO, 2001).

2.3.2.3 Ondersteuningsdienste as deel van die onderwysstelsel

Gespesialiseerde dienste in die onderwysstelsel staan bekend as ondersteuningsdienste, en die doel van ondersteuningsdienste in skole is om hindernisse tot leer aan te spreek en deur ondersteuning aktief by te dra tot die welstand en akademiese sukses van alle leerders (Engelbrecht & Green, 2007). Ondersteuningspanne is daarom daarop gevestig om opvoedkundige ondersteuningsdienste sistematies te ondersteun (Landsberg, Krüger & Swart, 2011). Die uitdaging aan die distrikondersteuningspan is om te verseker dat onderwysers en skole op distriklvlak ondersteun ten opsigte van die identifisering van leerders met hindernisse tot leer (Department of Education, 2002, p112). Die taak van institusionele ondersteuningspanne is om leerders met hindernisse tot leer te identifiseer en om ondersteuning aan die leerders te bied (Departement of Education, 2006, p33). Die ILST is 'n interne ondersteuningspan binne die sentrum self. Die institusionele en distrikgebaseerde spanne is vernaamlik verantwoordelik vir die koördinerende van ondersteuning aan leerders met hindernisse tot leer. Alle personeel van die kinder-en-jeugsentrum is betrokke by die ondersteuningsaktiwiteite (Department of Social Development, 2010; Landsberg et al., 2011). Ouers, onderwysers, opvoedkundigesielkundiges en die institusionele en distrikondersteuningspanne vorm deel van die ondersteuningstruktuur om leerders met hindernisse tot leer te ondersteun. Ondersteuningspanne bied ondersteuning aan die leerder asook aan onderwyser (Department of Education, 2001). Ondersteuningsdienste vir leerders wat hindernisse tot leer op 'n spesifieke tyd en situasie ervaar, word volgens die behoeftes van die skool bepaal

Barker en Crawley (2005) voer aan dat die ondersteuningstelsel 'n strategie is wat die leerder toerus om hul leerloopbaan en persoonlike potensiaal te volbring. Volgens

Engelbrecht en Green (2007), moet die opvoedkundige stelsel daarop gerig wees om aan die onderwysers, ouers en leerders ondersteuning te bied. Die SIAS dokument (Department of Education, 2008), soos beskryf in Hoofstuk 1, is ontwikkel om leerders met hindernisse tot leer te ondersteun. Leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum ondervind hindernisse tot leer as gevolg van huislike, fisiese, psigiese en sosio-ekonomiese omstandighede en vind baat by ondersteuning (Boyana, 2013).

'n Komplekse en dinamiese verhouding bestaan tussen die leerder, die breër onderwysstelsel en die sosiale, politieke en ekonomiese konteks waarvan hulle deel is. Die verhouding tussen die leerder en sy omstandighede speel 'n rol tot effektiewe leer. 'n Probleem wat ontstaan in enige van hierdie areas het 'n impak op die leerproses (Department of Education, 2001). Die departement van onderwys voorsien dat die sleutel tot die afname aan hindernisse tot leer in onderrig en leer in 'n versterkte ondersteuningstelsel lê, bekend as distrikgebaseerde ondersteuningspanne (Department of Education, 2001). Distrikgebaseerde ondersteuningspanne vertolk 'n sentrale funksie in ondersteuningsdienste en met die primêre funksie om programme te evalueer, effektiwiteit te diagnoseer, en veranderings voor te stel (Loebenstein, 2005). Meeste leerders met hindernisse tot leer wat in hoofstroomonderwys geplaas is, benodig ondersteuning wat bewerkstellig word deur die verskillende ondersteuningspanne in 'n poging om tersaaklike hindernisse tot leer aan te spreek en te ondersteun. Distrikgebaseerde ondersteuningspanne bestaan uit personeel van provinsiale distrik, die streek en hoofkantoor asook personeel van spesiale skole. Hulle primêre funksie is om te evalueer en die kapasiteit van skole, vroeë kinderjare, volwasse onderrig-en-opleidingsentrums deur ondersteunende onderrig te bou. Personeel en hoër onderriginstansies moet leerprobleme herken en aanspreek en 'n wye reeks leerbehoefte en hindernisse tot leer akkommodeer (DvO, 2001). Volgens Witskrif (2001) is skoolgebaseerde ondersteuningspanne in die lewe groep met die primêre funksie om die leerders asook die onderwysers van ondersteuningsdienste te voorsien wat leer en onderrig proses sal instand hou en ondersteun. Ondersteuning vind plaas deur leerders, onderwysers, en instusionele behoeftes te identifisering en aan te spreek. Distrik ondersteuningspanne voorsien 'n volledige reeks opvoedkundige dienste aan die verskillende ondersteuningspanne, onder ander soosdie professionele ontwikkeling van onderwysers in kurrikulum en assessering.

2.4 ROLLE VAN ONDERWYSERS EN PROFESSIONELE ONDERSTEUNINGSPERSONEEL

Onderwysers en ander professionele ondersteuningspersoneel wat werksaam is by die kinder-en-jeugsentrum, wat vir die doel van hierdie studie geselekteer is, bestaan uit die onderwysers (wat die skoolhoof insluit), opvoedkundige sielkundige, maatskaplike werkster, verpleegster, en kinder-en-jeugwerkers. Vervolgens word aandag geskenk aan die genoemde ondersteuningspersoneel, met spesifieke verwysing na die rolle van hierdie personeel in 'n kinder-en-jeugsentrum.

2.4.1 Die onderwyser se rol

Die onderwyser is primêr verantwoordelik vir onderrig en leer, wat lesbeplanning en lesaanbieding insluit (Harley, Barasa, Bertram, Mattson & Pillay, 2000, p. 292). Die onderwyser behoort nie net te beskik oor die nodige vakinhoudelike kennis wat in die onderrig en leersituasie van toepassing is nie, maar moet ook oor die nodige kennis ten opsigte van leerderontwikkeling en metodes om effektiewe onderrig en leer te bewerkstellig beskik (Partrick, Anderman, Bruening & Duffin, 2011).

Die multidimensionele rol van die onderwyser word in die South African Norms and Standards for Educators uiteengesit (Department of Education, 2002; Departement van Basiese Onderwys, 2011). Sewe rolle is geïdentifiseer naamlik: (a) Die onderwyser as bemiddelaar tot leer, (b) assessor van leer ontwikkeling, (c) leerarea-spesialis, (d) ondersteuningsbydraer, (e) student, navorser en lewenslange leerder, (f) interpreteerder en ontwerper van leerprogramme en materiaal asook (g) leier, bestuurder en administrateur. Vervolgens word die rolle kortliks verhelder:

Bemiddeling tot leer is die onderwyser se primêre taak en behels begeleiding van die leerders om hulle huidige kennis aan te pas of sukses te behaal in terme van konseptuele interpretasies van kennis wat universeel aanvaar word as geloofwaardig en korrek (Landsberg et al., 2011). Assessering is fundamenteel in onderrig en leer en daarom is dit noodsaaklik dat onderwysers bewus is van die integrering van assessering in die onderrig en leerproses (Landsberg et al., 2011).

As leerarea-spesialis, behoort die onderwyser kwaliteit opleiding te ontvang wat begrond is in kennis, vaardighede, waardes, beginsels, metodes en prosedures wat relevant is tot die

dissipline, vak, leerarea, fase, professionele of beroepspraktyk. Die onderwyser se rol as ondersteuningsbydraer sluit in die aanspreek van hindernisse tot leer van leerders in die klaskamersituasie asook die onderwyser se vermoë om in 'n ondersteunende en gesaghebbende omgewing leerderontwikkeling te fasiliteer.

Die opvoedkundige en ander behoeftes van leerders om as landsburgers hul rol in die gemeenskap te vervul, moet aangespreek word deur pastorale gemoeidheid met die leerder. Die onderwyser moet 'n ondersteunende verhouding met ouers, sleutelpersone en organisasies ontwikkel, wat gebaseer is op kennis en begrip van gemeenskaps- en omgewingsprobleme (Landsberg et al., 2011).

Die essensiële rol van die onderwyser as student, navorser en lewenslange leerder sluit in deurlopende persoonlike, akademiese, beroeps- en professionele groei deur middel van reflektiewe studie en navorsing in diverse leerareas, breër professionele en opvoedkundige sake en ander velde wat verband hou met professionele ontwikkeling. As interpreteerder en ontwerper van vakspesifieke leerprogramme en materiaal word van die onderwyser vereis om grondige kennis, inligting en vaardighede te openbaar om die leerprogramme en materiaal aan te pas om sodoende spesifieke leerderbehoefte in diverse kontekste aan te spreek (Landsberg et al., 2005). Die grondliggende fokus van die onderwyser se rol as leier, bestuurder en administrateur word bepaal deur professionele volwassenheid, oordeel en konsekwentheid om die onderrig- en leerprosesse te rig. Dit sluit verder die vermoë van die onderwyser in om klaskamerbestuur en administratiewe pligte effektief uit te voer en verwys voorts ook na deelname aan besluitneming in die skoolsituasie (Landsberg et al., 2011).

2.4.2 Die opvoedkundige sielkundige se rol

Forlin (2010, pp. 617,625) wys daarop dat die rol en verantwoordelikheid van die opvoedkundige sielkundige, verander het van waar leerders op 'n een tot een basis remediëring ontvang het na 'n skoolgebaseerde benadering wat fokus op assesseringsintervensies. Volgens Kirsten (1998), is die algemene taak van die opvoedkundige sielkundige om die welstand van alle leerders te bevorder. De Jong (2000) **ou bron kry nuwer een wys** daarop dat daar wegbeweeg word van 'n logiese positivisme benadering na 'n ekosistemiese benadering, waarin die skoolsielkundige gedrag in verhouding met die kompleksiteit van die konteks behoort te verstaan en ingrypingstrategieë moet aanbied. Ross en Powell (2012) gaan van die veronderstelling uit dat die rol van die opvoedkundige sielkundige 'n groter fokus behoort te plaas op die sosiale en emosionele uitkomst van die leerders en hierdie uitkomst moet in die skool aangespreek word. De

Jong (2000) is van mening dat die opvoedkundige sielkundige 'n ondersteunende psigo-sosiale leeromgewing moet skep en ondersteuning met akademiese werk en indirekte dienste soos konsultasie met onderwysers, konsultasies met ouers en implementering van intervensies moet bied wat ook die ondersteuning en hulp van die maatskaplike werker insluit.

2.4.3 Die maatskaplike werker se rol

Mnguni (2011) omskryf die rol van die maatskaplike werker as ondersteunend ten opsigte van 'n wye spektrum van sosiale probleme en behels nie net ondersteunende dienste nie, maar sluit ook intensiewe berading in. Maatskaplike werkers voorsien omvattende dienste aan ouers, leerders en skoolpersoneel wat die sosiale hindernisse aanspreek wat leerders verhoed om voordeel te trek uit hul opvoedkundige ondervindings. Families word ook ondersteun deurdat die maatskaplike werker hul verwys na gepaste ondersteunings organisasies in hul gemeenskap (South Africa, 2005). Maatskaplike werkers, werksaam by kinderbeskermingsorganisasies, voorsien ook individuele en groepsberading en doen huisbesoeke as 'n metode om toegang tot families te verkry en onderhoude te doen om sosio-ontwikkelende inligting te verkry soos wat vir spesiale opvoedkundige verwysings benodig word (South Africa, 2005). Volgens Mnguni (2011) skakel die maatskaplike werkers met die leerder se ouers en verskaf terugvoer rakende die leerder se vordering in die rehabilitasieprogram aan ouers en personeel tydens multidissiplinêre vergaderings en in die geval van hierdie studie in die kinder-en-jeugsentrum. Multidissiplinêre vergaderings, waar die ouers, onderwysers, kinder-en-jeugwerker en opvoedkundige sielkundige en verpleegster teenwoordig is, word deur die maatskaplike werker gereël by die geselekteerde kinder-en-jeugsentrum. Gedurende die vergaderings word die vordering van die leerders bespreek.

2.4.4 Die skoolverpleegster se rol

Die taak van die skoolverpleegster is om welstand ten opsigte van algemene fisieke gesondheid en welstand van die leerder te bevorder. Die rol van die skoolverpleegster behels beide gesondheids- en opvoedkundige doelwitte. Die skoolverpleegster speel 'n kritieke rol in die skool se gesondheidsprogram deur die gesondheidsprobleme wat deur leerders ondervind word, aan te spreek. 'n Individuele gesondheidsplan word ontwikkel deur die verpleegster vir leerders met kroniese toestande en is verantwoordelik vir hierdie plan asook die kommunikasie met betrekking tot hierdie plan aan die gepaste skoolpersoneel. As leier van die skoolgesondheidspan moet die skoolverpleegster die gesondheidsprobleme

identifiseer wat hindernisse tot leer kan veroorsaak (Matsaba, 2008). Die verpleegster se rol sluit ook assessering, soos gehoortoetse, sowel as spraak- en oogtoetse in en neem ook deel aan die implementering van 'n plan om geweld in die skool te bestuur en te voorkom. (Matsaba, 2008). Die skoolverpleegster is 'n leier in die ontwikkeling en evaluering van die skool se gesondheidsbeleid en dien as 'n skakel tussen skoolpersoneel, familie en professionele persone van gesondheidsdienste. Die kinder-en-jeugwerkers is ook betrokke by die rehabilitasieprogram en word in die onderstaande gedeelte bespreek.

2.4.5 Die kinder-en-jeugwerker se rol

In Suid-Afrika word inwonende versorging beskou as 'n betekenisvolle komponent van sosiale dienste, en daarom is kinder-en-jeugwerkers sentraal in die voorsiening van hierdie dienste (South Africa, 2005). Volgens Smith (2004), het die kinder-en-jeugversorgingstelsel talle veranderings sedert 1995 ondergaan en stel verder dat hierdie veranderings nuwe eise aan kinder-en-jeugwerkers stel. Volgens Landsberg et al. (2011), het daar 'n klemverskuiwing plaasgevind in die benadering tot ondersteuning. Die vroeëre mediese model is vervang met 'n sosio-ekologiese model. Die mediese, asook die sosio-ekologiese model, hou verband met ondersteuning in opvoedkunde, asook die intrinsieke of ekstrinsieke tekortkominge van leerders. Die mediese model het meer op die intrinsieke probleem van die leerder gefokus, terwyl die sosio-ekologiese model identifiseer en besin oor hindernisse in die samelewing (Landsberg et al., 2011). Die rol van die kinder-en-jeugwerker was voorheen om die leerders fisiek te versorg en toesig te hou oor hulle, asook hoofsaaklik op die kind alleen te konsentreer. Daar word nou van die kinder-en-jeugwerker verwag om holisties met die kind en sy familie te werk (Smith, 2004). Volgens Anglin (2001), is die rol van die kinder-en-jeugwerker die volgende: primêre fokus op die groei en ontwikkeling van kinders en jeugdige, die totaliteit van 'n kind se funksionering, die ontwikkeling van 'n sosiale bevoegdheid eerder as 'n patologies-gebaseerde benadering tot kinderontwikkeling, dag-tot-dag werk met kinders en jeug in hul omgewing en sluit die ontwikkeling van terapeutiese verhouding met kinders, hul familie en ander informele en formele helpers in. Die kinder-en-jeugwerkers word beskryf as terapeutiese verteenwoordigers in die ondersteuningsprogram, aangesien daar van hulle verwag word om 'n individuele ondersteuningsplan vir elke leerder daar te stel, leerders te assesseer, en deur middel van hulpverlening leerders en families te versoen Inter Ministerial Committee on Youth at Risk (IMC) Document; November 1996 soos aangehaal uit (Smith, 2004).

Die onderwyser en professionele ondersteuningspersoneel bied ondersteuningsdienste aan leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum. Vervolgens word ondersteuning van leerders met gedragsprobleme bespreek.

2.5 ONDERSTEUNING VAN LEERDERS MET GEDRAGSPROBLEME

Die departement van onderwys omskryf leerderondersteuning as enige vorm van hulp en leiding aan leerders wat hindernisse tot leer ondervind om hulle in staat te stel om hierdie hindernisse te oorkom. Ondersteuning is 'n integrale deel van onderrig (Department of Education, 2001). In lyn met Witskrif 6 stel die internasionale National Council for Special Education (2012) dat daar nie 'n duidelike raamwerk vir die onderrig van leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum nie en is die departement van basiese onderwys verantwoordelik vir onderrigdienste aan skole, en voorsien 'n kurrikulum wat in lyn is met hoofstroomskole (National Council for Special Education, 2012).

Die sleutel tot ondersteuning vir leerders met hindernisse tot leer lê in gepaste inwondende versorging, aanpassing en variasie van onderrig en klaskameraktiwiteite (Smith, 2000). Die aanpassing van die inhoud, metodologie en onderrig van die kurrikulum is dus noodsaaklik in die ondersteuning van leerders (Trussell, 2008). Die onderwyser moet kennis dra van die tipe take wat die leerders in staat is om uit te voer en moet voortdurend die aantal en tipe ondersteuning aanpas soos wat leerders ontwikkel, wat die voorkoms van gedragsprobleme sal verminder en leertyd asook akademiese prestasie van leerders verhoog (Trussell, 2008). Die akademiese ondersteuning wat leerders ontvang bring verandering mee as hulle nie akademiese mislukking ervaar nie (Advocates for Children of New York, 2012). Leerders se individuele vordering in leertake moet erken en aangespoor word deur onderwysers (Cooper, 2013). Elke leerder behoort holisties as individue beskou te word, elkeen met sterk punte, ambisies, ervarings en moontlike hindernisse wat ontwikkeling kan belemmer (Departement of Education, 2005, p. 18). Ondersteuning kan ook gebied word deur te luister na die leerders, leerders gedurende optrede waar te neem en die onderwyser se refleksie oor sy/haar probleemoplossingsvaardighede in ingewikkelde situasies.

'n Positiewe resultaat kan verkry word deur ervarings met kollegas en ouers te deel en waar nodig, ander leerders in te sluit by die ondersteuningsproses (Cooper, 2013). Onderwysers moet dus onderling saamwerk om sodoende leer- en dissiplinêre probleme op te los. Die onderwyser moet 'n ondersteunende klaskameromgewing skep deur onderrig- en leeraktiwiteite, spanbouaktiwiteite en gereelde klasvergaderings waar leerders hulle opinie

kan lig. Sodoende sal alle leerders voel hulle is deel van die klas (Cook, Landrum, Tankersley & Kauffman, 2003). Leerders ontwikkel respek vir hulself en vir die persone met outoriteit in hul lewens as hulle voel dat hul gerespekteer word deur die onderwysers en ander leerders en as hulle ingesluit word in klaskameraktiwiteite, aanvaar word in hul klaskamer en skool, daar na hulle geluister word en hulle aangespoor word deur die volwassenes in hulle lewens (Cook et al., 2003). Die onderwyser, skoolverpleegster, maatskaplike werker, skoolsielkundige en kinder-en-jeugwerker is personeel wat almal saam ondersteuning bied ten opsigte van die leerders se behoefte.

Die ondersteuning van positiewe gedrag skep 'n omgewing wat sosiale ontwikkeling ondersteun en die bereiking van leeruitkomste verhoog, (Trussell, 2008). Deur middel van die suksesvolle aanbieding van die kurrikulum, word leerders in die kinder-en-jeugsentrum se behoeftes aangespreek en kan daartoe lei dat hul lewenskoers positief verander om na skool hulle posisie as suksesvolle landsburger in te neem. Die onderwysers se vereistes en verwagtings ten opsigte van gedrag is 'n belangrike faset van beplanning vir gedragverandering (Cooper, 2013).

Gage en Berliner (1998) beskryf die kennisname van leerderontwikkeling, asook die agtergrondgeskiedenis in familieverband en in die gemeenskap as kardinaal tot die leerder se gedragverandering. Die huisgesin, verpleegster, kinder-en-jeugwerker, maatskaplike werker, opvoedkundige sielkundige en die onderwyser word beskou as die sentrale rolspelers van die mensomgewing van die leerder. Met die hulp van die onderskeie rolspelers word leerders ondersteun om in 'n kinder-en-jeugsentrum sosiaal te ontwikkel en aanvaarbare gedrag aan te leer. Tradisioneel behoort die huisgesin die primêre bron van stabiliteit in die lewens van leerders te wees, omdat dit verband hou met hulle eie identiteit en algemene welstand asook die ontwikkeling op fisiese-, emosionele-, en sosiale gebied (Härkönen, 2007). Ervarings en verhoudings in hierdie verband kan beide die gedrag en leerprosesse by die leerder positief of negatief beïnvloed. Vervolgens word gedragsprobleme en oorsake van gedragsprobleme bespreek.

2.6 GEDRAG

Guez en Allen (2000, p. 9) verduidelik dat gedrag gesien kan word as die wyse waarop individue teenoor ander individue en die gemeenskap optree. Die outeurs stel dit verder dat gedrag normaal of abnormaal volgens sosiale riglyne kan wees en dat die samelewing voortdurend poog om gedrag te verander in 'n poging om gedragsprobleme te minimaliseer.

Schacter, Gilbert, Wegner en Nock (2014, p. 2) definieer gedrag as "observational actions of human beings and non-human animals, the things that we do in the world, by ourselves or with others". Volgens (Spangenberg, 1997), is die sosiaal aanvaarbare beginsel dat gedrag aangeleer word en dat die gedrag deur leer verander kan word deur nuwe maniere van doen en dink aan te leer. Dus kan die gevolgtrekking gemaak word dat gedrag deur middel van waarneming en leer ontwikkel. Volgens Slavin (2014), word waarneming as 'n spesifieke tipe sosiale leer beskryf en impliseer dat leerders gedrag onbewustelik aanleer deur middel van waarneming en ander mense en die portuurgroep na te boots ten opsigte van wat hulle doen en hoe hulle optree. Leer kan omskryf word as verandering, dit is die aanpassing van gedrag, insluitend alle veranderinge in kennis, gewoontes, vaardighede en houdings as produkte van die leerproses (Schunk, Meece & Pintrich, 2014). Operante kondisionering is 'n vorm van leer, dit verwys na die veranderinge in gedrag van mense as gevolg van spesifieke optrede (Baldwin & Baldwin, 2001). Onaanvaarbare gedrag word aangeleer as gevolg van emosionele, huislike en verskeie psigo-sosiale omstandighede wat dit voorafgaan (Spangenberg, 1997). Volgens Botha (2014) kan familie, vriende, ouers en ander mense in die gemeenskap, wat aggressiewe en gewelddadige gedrag moduleer, 'n kultuur van destruktiewe gedrag versterk.

Op grond van bogenoemde kan die afleiding gemaak word dat die leerder se gedrag deur alle faktore rondom hom beïnvloed word. In die geval van hierdie studie word die gedrag van die leerder, wat in 'n kinder-en-jeugsentrum geplaas is, in baie gevalle deur die sosiale omgewing beïnvloed. Volgens Engelbrecht en Green (2001), mag hierdie leerders verwerping ervaar (intrinsiek) indien hulle gedrag openbaar wat teenstrydig is met algemene sosiale verwagtings. Sosiale verwagtinge is die algemene beskouing wat in die gemeenskap heers aangaande gedrag en wat die algemene norm vir gedrag aandui. Vervolgens word gedragsprobleme bespreek.

2.6.1 Gedragsprobleme

O'Mahony (2005) stel dit duidelik dat gedrag 'n probleem is wanneer persone buitengewone gedragskaraktertrekke in ongepaste situasies, op ongeleë tye en op 'n onvanpaste wyse openbaar. Hierdie gedragsprobleme is negatiewe gedrag wat vir 'n geruime tyd kan voortduur en die kind op 'n negatiewe wyse beïnvloed (Farrell, Smith & Brownell, 1998). Gedragsprobleme in die konteks van hierdie studie, word gekenmerk deur herhalende en aanhoudende patrone van antisosiale, aggressiewe, uitdagende gedrag, wat teenstrydig is met die kenmerkende sosiale verwagtings, veral by leerders met gedragsprobleme (National

Institute for Health and Care Excellence, 2013). In die opinie van Byrne en Hennessy (2009) kom dit algemeen by leerders voor en kan kortstondig of meer ernstig wees, en tot gedragversteuring, asook weiering om skool by te woon, lei.

Dit is problematies om leerders met gedragsprobleme in die klaskamer te akkommodeer, aangesien hierdie leerder die klas ontwig (Cook et al., 2003). Die leer en funksionering van ander leerders word negatief deur hierdie destruktiewe gedrag wat openbaar word in die klaskamer beïnvloed, want hierdie leerders ontwig die onderrigtyd en veroorsaak dat die ander leerders se akademiese sukses benadeel word (Rogers, 2009). Landsberg et al. (2005) Swarts & Pettipher (2011) stel dit dat ontwrigtende gedrag plasing van hierdie leerders in hoofstroom skole moeilik maak omdat hierdie leerders in konflik is met die reëls van die skool, asook met die wette van die land. In die skoolkonteks is aggressie 'n sosiale gebeurtenis, omdat dit ondersteun word deur 'n kultuur van geweld en afknoeiery (Forlin, 2010). Deur hierdie openbaring van ontwrigtende gedrag, stel die leerder sy eie en ander mense se fisieke veiligheid in gevaar, en kan as gevolg van die gedrag toegang tot fasiliteite geweier word. Die gevolg van die optrede kan daartoe lei dat leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum geplaas word, waar ondersteuningsprogramme aangebied word om leerders te ondersteun wat gedragsprobleme openbaar (South Africa, 2005).

Om leerders wat gedragsprobleme openbaar in die klaskamer in gewone hoofstroom skole te ondersteun, is gekompliseerd omdat onderrigtyd ontwig word en daar inbraak gemaak word op ander leerders se onderrig en leer. Dit is dus duidelik dat gedrag 'n probleem kan word wanneer dit teenstrydig is met sosiale verwagtings en wanneer leerders die wet oortree. Die oorsake van gedragsprobleme sal kortliks bespreek word om lig te werp op die antisosiale en onaanvaarbare gedrag wat deur leerders met gedragsprobleme openbaar word en wat lei tot plasing in 'n kinder-en-jeugsentrum.

2.6.2 Oorsake van gedragsprobleme

Weiten (2010) stel dit duidelik dat gedrag beheer word deur 'n komplekse netwerk van interne en eksterne faktore. McDonnell (2014) skryf interne oorsake van gedrag toe aan persoonlike neigings, vermoëns, gevoelens en persoonlikheidseienskappe. Leerders wat 'n sterk interne lokus van beheer ontwikkel het, is in staat om verantwoordelike keuses te maak en kan ook aanspreeklikheid vir hul eie besluite en keuses aanvaar. Die genoemde individue besit die vermoë om hulle gevoelens te beheer en op 'n konstruktiewe wyse diverse situasies te hanteer sonder om verwoestende gedrag soos aggressie te openbaar.

Leerders met 'n sterk ontwikkelde interne lokus neem verantwoordelikheid vir hul eie optrede (Botha, 2014; Breet, Myburgh & Poggenpoel, 2010).

Eksterne oorsake van gedrag kan, volgens McGuire (2000), ontaard in problematiese gedrag soos aggressie. Mense met 'n eksterne lokus van beheer is van mening dat wat ook al met hul gebeur buite hulle beheer is en toegeskryf kan word aan die noodlot, veranderings of eksterne gesag (Botha, 2014). Leerders se frustrasie met ongedisiplineerdheid, oneerbiedigheid en hulle wantroue in onderwysers en klasmaats kan lei tot verwoestende gedrag en onverdraagsaamheid teenoor mekaar (Botha, 2014). In die skoolkonteks is akademiese mislukking, onbetrokkenheid en gebrekkige belangstelling in deelname aan buitemuurse aktiwiteite faktore wat veroorsaak dat leerders hul toevlug neem na, onder andere, bendes en ander kriminele aktiwiteite. 'n Lae vlak van verbintenis met die skool, afwesigheid en die verlating van skool op 'n vroeë ouderdom, dra daartoe by dat leerders betrokke raak in negatiewe aktiwiteite soos geweld, wat in die geval van hierdie studie kan bydra dat leerders die wette van die land oortree en uiteindelik deur 'n hofbevel in 'n kinder-en-jeugsentrum geplaas word (Botha, 2014). Leerders word verwys na 'n kinderhof (kyk afdeling 1.4.2) (South Africa, 2005). Die kinderhof kan bevind dat 'n kind 'n behoefte het aan versorging en die kind uit die sorg van sy ouers verwyder omdat hierdie kind faktore soos aggressie en geweld openbaar wat homself en ander in gevaar stel. Die leerders word in 'n kinder-en-jeugsentrum vir inwonende versorging geplaas, omdat hulle onaanvaarbare en onbeheerbare gedrag openbaar, wette oortree en uiteindelik met die gereg bots. Die kinder-en-jeugsentrum word vervolgens bespreek.

2.7 DIE ONTWIKKELING VAN KINDER-EN-JEUGSENTRUMS

Die eerste nywerheidskool (1882) is gestig om behoeftige leerders, asook leerders wat wette oortree het en met die gereg gebots het, te ondersteun en hulle te help om 'n positiewe werksgewoonte aan te kweek, hul potensiaal te ontwikkel, en ook die behoeftige kind, wat nog nie in oortreding met die wet was nie, te ondersteun (Matthews, 2002). Volgens Auerbach (2009), was die doel van nywerheidskole om leerders uit situasies met negatiewe invloede te verwyder en hul te onderrig om, byvoorbeeld, 'n ambag aan te leer. Dit het daartoe gelei dat magistrats verkies het om jeugoortreders, dit wil sê, hoofsaaklik leerders wat talle kere gearresteer is, asook ernstige misdade gepleeg het, na 'n hervormingskool te stuur (Fourchard, 2011). Die duidelike onderskeid tussen die hervormingskool en nywerheidskool was dat die arm en behoeftige kind na die nywerheidskool gestuur was, terwyl die jeugoortreder na 'n hervormingskool gevonnissen is (Fourchard, 2011). In Suid-Afrika

was aanvanklik inwonende versorging voorsien aan inboorlinge leerders in sendingskole in die Kaapse Kolonie in 1855, dit het aanleiding gegee tot die ontstaan van nywerheidskole (Chisholm & Fine, 1994).

In 1861 het sendingskole, wat gekoppel was aan die departement van nywerheid, voorsiening gemaak vir kleurling leerders en in 1873 het die koloniale regering onderneem om die blanke jeug in inwonende versorging aan te spoor vir opleiding in die nywerheid (Chisholm, 1989). Die nywerheidskool was hoofsaaklik om armoede onder blankes te verlig, en skole het veral voorsiening gemaak vir behoeftige en arm leerders onder die Kaapse regering tydens 1883 (Chisholm, 1989). Die Nederduitse Gereformeerde Kerk het leiding geneem in die vestiging van die eerste nywerheidskool in Suid-Afrika in April 1895 (Chisholm, 1989). Die eerste nywerheidskool in die Vrystaatse Republiek is in Bloemfontein in 1898 gestig, met die doel om in die fisieke behoefte van arm blanke leerders te voorsien. De Villiers Commission 1948, soos aangehaal uit (Badroodien, 2011). In 1902 is 'n nywerheidskool in Potchefstroom gestig, wat voorsiening gemaak het vir weesleerders van beide geslagte en was daar reeds gedurende hierdie tydperk nege staatsbeheerde nywerheidskole in die Kaapse Kolonie, De Villiers Commission 1948, soos aangehaal uit (Badroodien, 2011). Inwonende versorging vir weeskinders, na 1910, het ten doel gehad om blanke leerders, wat betrokke was by kriminele bedrywighede, op te lei, te hervorm en te stabiliseer (Chisholm, 1989).

Met die voorsiening van nywerheidskole, het die regering gepoog om arm blanke mense wat ook betrokke was by kriminele bedrywighede te "beheer" en hul terselfdertyd toe te rus met vaardighede en hulle aan te spoor tot deelname aan die kapitale arbeidsmark (Chisholm & Fine, 1994, p. 59). Die beskermingswet van 1913 het op grond hiervan onderneem om jeugoortreders op te lei en te onderrig (Chisholm & Fine, 1994, p. 59). Na 1917 was nywerheidskole, volgens Badroodien (2011), geartikuleer as 'n breë onderwysstelsel wat skole en koshuise insluit, met die doelwit om die jeugoortreders, te rehabiliteer en terug in die gemeenskap te plaas.

Die getal jeugdige wat die wet oortree het en tronk toe gegaan het, het van vier persent tot 15 persent tussen 1948 en 1963 gestyg, dit het aanleiding gegee tot die behoefte aan inwonende versorging van jeugoortreders (Nevill & Dissel, 2006). Volgens Blose (2002) was die interministeriële Komitee vir Jeugdige in Gevaar (1996) daargestel om hierdie saak te ondersoek en aan te spreek. Hierdie Komitee het uit korrektiewe dienste, welsyn, die polisie en justisie, en die departement van gesondheid, asook die departement van onderwys bestaan, met die doel om nywerheidskole en plekke van beskerming vir jeug wat in

aanhoudingselle was, te ondersoek en verslag daaroor te doen (Bloese, 2002). Gedurende hierdie tydperk is 'n nasionale ondersoekspan aangestel om die saak te hanteer, en die volgende vyf kritieke uitkomstes het na vore gekom (Bloese, 2002):

- 'n Intersektorale groep van beide die regering en die nie-regeringsorganisasie (NRG)-sektor moes 'n intensiewe nasionale transformasie leierskapkursus, wat gefasiliteer was deur internasionale deskundiges, ondergaan.
- Voorlopige beleidsaanbevelings vir kinder-en-jeugsentrums in Suid-Afrika is saamgestel.
- 'n Dokument van minimum standaarde vir kinder-en-jeugsentrums is as raamwerk saamgestel en gesirkuleer.
- Modules vir ontwikkelde kwaliteit versekering is saamgestel en 'n span is opgelei om die (OKV) in die provinsies te begin.
- 'n Assesseringsmetode vir leerders is ontwikkel en provinsiale spanne is in die gebruik daarvan opgelei.

Volgens Skelton (2008, p. 41), het die bekragtiging van die Verenigde Nasie Kongres op die Regte van Leerders (VNKRK) in 1995 en die goedkeuring van die konstitusie van wet 108 van 1996 (South Africa, 1996b) die beskerming van die regte van alle leerders verseker en is daar op grond hiervan in 1997 ondersoek ingestel na jeugjustisie. Gedurende 1999 is 'n wetsontwerp vir kommentaar gepubliseer, veral oor leerders wat van misdadige aangekla is en in polisiehekke in aanhouding geplaas is. Die Kommissie se finale verslag is voltooi en aan die Minister van Justisie in Augustus 2001 oorhandig. Die verslag is aan die parlement gedurende Augustus 2002 as die wetsontwerp no. B49 van 2002 voorgelê (Skelton, 2008). Volgens Nevill en Dissel (2006), was 1 217 leerders in die jaar 2005 verhoorafhoend in tronke. Meeste van hierdie leerders moes oorgeplaas word na 'n plek van veiligheid. Hierdie inrigting was onvoorbereid vir grootskaalse toelating, met geen kontrole oor toegang tot skoolopleiding en geen psigologiese of terapeutiese ondersteuningsdienste by die skole nie. Die fisiese toestand van die koshuise in die nywerheids- en hervormingskole, waarin die leerders in afwagting op hul verhoor geplaas is, was bouvallig met gebreekte vensters en weersomstandighede in die ergste graad. Kinder-en-jeugsentrums was dus as 'n geïntegreerde stelsel voor oë gestel wat vroeë ingryping en inwonende versorging vir leerders in afwagting op hul verhoor beklemtoon het (Coetzee 2003). Die nywerheidskole wat in terme van die Beskermingswet 25 van 1913 gestig is, moes verander na kinder-en-jeugsentrums, wat vanaf 1 April 2010 vir ondersteuningsprogramme vir hierdie leerders voorsiening moes maak (South Africa, 2005).

Alle bestaande kinderhuise, plekke van beskerming, veiligheidsfasiliteite, nywerheidskole en hervormingskole is verplig om as kinder-en-jeugsentrums te herregistreer (South Africa, 2005, p. 1). Die nywerheidskole, wat voorheen die verantwoordelikheid van die provinsiale departement van onderwys was, het die verantwoordelikheid van die provinsiale departement van sosiale ontwikkeling geword (Bosman-Sadie & Corrie, 2010, p. 221), maar die provinsiale departement van onderwys moes steeds voorsiening maak vir die onderrig van leerders in die bogenoemde fasiliteite (Department of Social Development, 2010).

Bogenoemde bespreking dui op 'n transformasieproses van die nywerheidskole en hervormingskole na kinder-en-jeugsentrums. Kinder-en-jeugsentrums moet voorsiening maak vir ondersteuningsprogramme vir hierdie leerders (South Africa, 2005). 'n Holistiese ondersteuningsperspektief wat die individue as geheel behandel is nodig om in hierdie leerders se behoeftes te voorsien dit sluit in die geestlike en sosiale faktore en nie net die simptome nie (Louw & Edwards, 1995). Vervolgens geniet teorieë aandag wat op hierdie studie van toepassing is.

2.8 TEORETIESE RAAMWERK

Sosio-ekonomiese toestande, lewensomstandighede en kulturele patrone het 'n invloed op die kognitiewe, emosionele en sosiale ontwikkeling van leerders (Donald et al., 2007). Volgens Moore (2003), is die mens se denke, gevoelens, optrede en holistiese ontwikkeling verbind tot sosiale strukture en verhoudings waaruit die omgewing bestaan, soos die familie, skool, sosio-ekonomiese faktore, sosiale strukture en politiek en word die bio-ekologiese, radikaal-behavioristiese gedragsteorie, kognitief-sosiale teorie en sosiale kapitaal teorie onderaan bespreek. Die navorser fokus hoofsaaklik op hierdie teorieë, omdat die bio-ekologiese, radikaal-behavioristiese en kognitief-sosiale teorieë lig werp oor hoe die leerder deur die omgewing, die verskillende vlakke waarin die leerder hom bevind en deur die dinge wat die leerder waarneem en ervaar, beïnvloed word.

2.8.1 Bio-ekologiese teorie

Bronfenbrenner (1994) se bio-ekologiese teorie maak dit duidelik waarom gedrag in die teenwoordigheid van die gesin verskil van die gedrag in die skool en in ander sosiale omstandighede. Die effek op die individu se kennis, ontwikkeling en bevoegdheid deur die nodige ondersteuning, leiding en strukture van die gemeenskap waarin hul leef word verklaar. Bronfenbrenner se teorie, volgens Paquette en Ryan (2001), verwys na komplekse

vlakke van die samelewing, en hoe elkeen van hierdie vlakke die kind se ontwikkeling beïnvloed. Die tipe menslike ontwikkeling wat assosieer word met die verskillende sisteme soos die mikrosisteem, mesosisteem, die ekosisteem, makrosisteem en die kronosisteem word vervolgens verduidelik (Bronfenbrenner, 1994). Diagram 2.3 illustreer die verskillende sisteme.

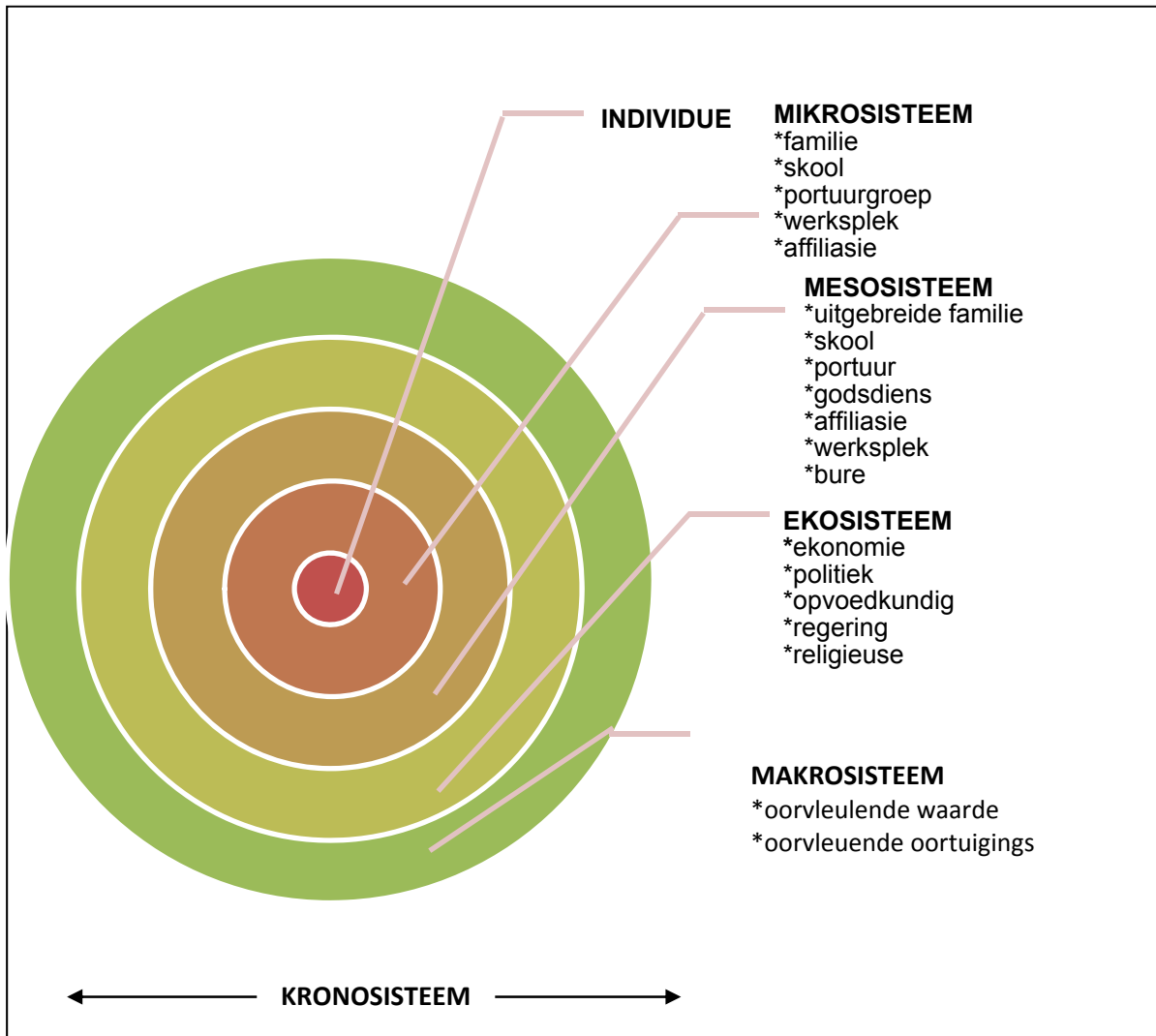


DIAGRAM 2.3 Bio-ekologiese teorie (aangepas vanuit Bronfenbrenner 1994, p.2)

Diagram 2.3 sal dien as raamwerk vir die onderstaande bespreking om die effek van die sisteme op 'n individu te beskryf:

2.8.1.1 Die mikrosisteem

Die mikrosisteem is die direkte interaksie tussen die leerder en die familie, tussen die leerder en die skool, en tussen die leerder en sy portuurgroep (Bronfenbrenner, 1994). Die verhouding tussen die sisteme het 'n wedekeringe impak op mekaar, byvoorbeeld, leerders se ouers beïnvloed hulle oortuiging of gedrag, terwyl die kind ook die oortuigings en gedrag van sy ouers beïnvloed (Van Rensburg, 2011). In die konteks van hierdie studie is die kind met gedragsprobleme nie in die sorg van sy ouers nie, maar eerder in die sorg van 'n kinder-en-jeugsentrum, wat dikwels daartoe lei dat die kind nie werklik 'n verhouding met sy portuurgroep, sy gemeenskap en sy familie het nie. Dit gebeur as gevolg van gedrag wat onaanvaarbaar is en wat homself en ander in gevaar stel en dan om hierdie rede uit die gemeenskap verwyder word om ondersteuning te ontvang in 'n alternatiewe omgewing. Hierdie gedrag het 'n direkte invloed op die onderwyser, ouers, familie en die gemeenskap wat deel uitmaak van die mesosisteem.

2.8.1.2 Die mesosisteem

Die mesosisteem verwys na die interaksie of die afwesigheid van interaksie tussen die leerder se onderwysers en ouers, asook die portuurgroep en vriende (Donald et al., 2007). In hierdie studie kommunikeer die maatskaplike werker en onderwyser daaglik oor die ontwikkeling en vordering van die leerder in die kinder-en-jeugsentrum, en kan daartoe lei dat die leerder nie die emosionele ondersteuning wat hy verlang, kry nie as gevolg van die afwesigheid van sy ouers tydens sy verblyf in die kinder-en-jeugsentrum. Sommige ouers het min of geen kontak met die onderwyser of die kind in die kinder-en-jeugsentrum, omdat die inwonende versorging van die leerders in meeste gevalle ver van die ouerhuis af is en in sommige gevalle in 'n ander provinsie. Dit dui op 'n gebrekkige ontwikkeling van die kind in die mesosisteem. Die leerder in die kinder-en-jeugsentrum het ook min kontak met die gesin, wat hul verhouding met hul sosiale omgewing wat in die ekosisteem voorkom beïnvloed en word om hierdie rede bespreek.

2.8.1.3 Die eksosisteem

Hierdie vlak sluit ander sisteme in waarby die leerder nie direk betrokke is nie, maar wat beïnvloed kan word deur die mense wat 'n proksimale verhouding met hom het (Paquette & Ryan, 2001). Dit sluit die wêreld van werk, 'n broer se portuurgroep of 'n plaaslike gemeenskapsorganisasie in (Donald et al., 2007). Die leerder se verblyf in die kinder-en-jeugsentrum, weg van sy ouers af, kan 'n invloed op sy ontwikkeling en die kwaliteit van die

verhouding tussen die ouer en die leerder hê (Härkönen, 2007). Hierdie verhouding kan daartoe lei dat die leerder gedragsprobleme openbaar omdat die leerder nie die nodige aandag van die ouers ontvang nie en ook as gevolg van die afstand tussen die leerder en sy ouers. Die mikrosisteem en die mesosisteem toon die verhouding tussen die leerder en sy omgewing soos sy ouers, familie, skool, godsdiens en bure en hoe hierdie verhouding die ekosisteem beïnvloed, wat die waardes en oortuigings wat die leerder in hierdie sisteme moet aanleer kan beïnvloed en vervolgens word die makrosisteem bespreek.

2.8.1.4 Die makrosisteem

Hierdie sisteem handel oor die invloed en interaksie tussen die leerder en die dominante sosiale en ekonomiese strukture. Dit sluit onder ander die waardes, ens. in, maar belangrik vir die studie is dat die makrosisteem aanvaarding van gesag en respek teenoor volwassenes van die gemeenskap insluit. Hierdie waarde sal 'n invloed op die proksimale interaksies in die kind se mikro-sisteem uitoefen en vir seker die mesosisteem as geheel kan beïnvloed. Verder beïnvloed die wyse waarop bronne in die gemeenskap verdeel word elke vlak van die ekosistemiese struktuur. Die makrosisteem verwys na die houding en oortuigings, asook waardes en inherente ideologieë van die gemeenskap. Dit sluit gewoontes en wette in, byvoorbeeld die waardes en oortuigings wat demokrasie en sosiale jurisdiksie insluit. Die effek van groter beginsels omskryf deur die makro-sisteem het 'n invloed regdeur die interaksie met alle ander sisteme (Paquette & Ryan, 2001). Die leerder bevind hom in 'n kinder-en-jeugsentrum met inwonende versorging, wat beteken dat hy, terwyl hy weg is van sy eie gemeenskap, nie die positiewe gewoontes en waardes in sy ouerhuis en gemeenskap aanleer nie. Die tyd wat die leerder in die kinder-en-jeugsentrum spandeer, kan die ontwikkeling van die leerder oor die tydperk beïnvloed.

2.8.1.5 Die kronosisteem

Die kronosisteem verwys na die ontwikkelende tydraamwerk wat oor alle stelsels strek en die individu beïnvloed (Paquette & Ryan, 2001). Die leerder in die kinder-en-jeugsentrum spandeer baie tyd weg van sy ouers, familie en die gemeenskap omdat hierdie sentrum met die gepaardgaande koshuisinwoning weg is van dié gemeenskap. Leerders wat hulself in hierdie situasie bevind, sien hulle familie selde of ooit. Die leerder verloor stelselmatig die verhouding met sy, ouer, familie en gemeenskap, en dit het 'n beduidende invloed op die kronosisteem van die leerder omdat die leerder nie meer deel voel van sy gemeenskap en familie nie en geïsoleerd kan voel.

Bronfenbrenner (1994) se bio-ekologiese teorie dui aan dat die leerder beïnvloed word deur die verskillende sisteme en daar kan 'n leemte in hierdie sisteme ontstaan indien daar nie 'n goeie verhouding tussen die ouer, kind en die gemeenskap is nie (Paquette & Ryan, 2001). Die leerder kan anti-sosiale gedrag openbaar as hy 'n leemte in sy ontwikkeling en in die voorgenoemde ekologiese sisteme van Bronfenbrenner ondervind. Die leemte in hierdie sisteme kan daartoe bydra dat die leerder gedragsprobleme soos aggressie openbaar en as gevolg daarvan in 'n kinder-en-jeugsentrum geplaas word (Paquette & Ryan, 2001). Vanweë die leerder se kontak met andere wat negatiewe gedrag openbaar, in die gemeenskap en self in die gesin, kan die leerder se akademiese ontwikkeling beïnvloed word (Paquette & Ryan, 2001).

2.8.2 Radikaal-behavioristiese gedragsteorie

Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) het 'n radikaal-behavioristiese gedragsteorie konstrueer waarin gedrag verduidelik word as die "lawful result of environmental factors" (Meyer & Moore, 2003, p. 261). In die geval van hierdie studie, bevind leerders hul in 'n kinder-en-jeugsentrum as gevolg van gedragsprobleme deur negatiewe ervarings in sy omgewing. Volgens Weiten (2002), word gedrag veroorsaak deur kondisionering en vir die doel van hierdie studie sluit dit die volgende in: respondente kondisionering, klassieke kondisionering en operante kondisionering.

Respondente kondisionering verwys na gedrag wat gestimuleer word deur iets waarop 'n persoon reageer. Die stimulus is 'n gebeurtenis wat vooraf gebeur wat die gedrag beheer (Meyer & Moore, 2003). 'n Stimulus, volgens Skinner, is enige voorwerp of verandering in die omgewing en die respons is die gedrag wat die stimulus volg (Meyer & Moore, 2003). Die kinderwet vereis dat leerders wat nie deur hul ouers beheer kan word nie en wat gedragsprobleme openbaar in 'n kinder-en-jeugsentrum geplaas word. Die gedrag wat onbeheerbaar is, kan die gevolg van verskeie veranderinge in die leerder se lewe en omgewing wees.

Klassieke kondisionering, volgens Harwood, Miller en Vasta (2008), sluit die leer van gedrag deur die proses van assosiasie in. Die gedrag word aangeleer deur 'n bekende respons met 'n nuwe stimulus te assosieer. Byvoorbeeld, in die geval van hierdie studie, as 'n leerder in omstandighede woon waar ouers nie oor oortreding van huisreëls kommunikeer nie en die leerder sonder 'n verduideliking elke keer geslaan word, sal die leerder aggressief begin optree om homself te beskerm en leer aggressie aan op hierdie manier. Parrish (2010)

beskryf dat operante kondisionering die proses is waarby die leerder gedrag sal herhaal as dit 'n behoefte bevredig of as die ondervinding van die gedrag positief of genotvol is. Leerders wat gedragsprobleme openbaar verkry in meeste gevalle negatiewe aandag en sal dit herhaal as hy onder normale omstandighede nie so baie aandag kry nie. Gedragsleer in die konteks van hierdie studie, voorsien 'n begrip van hoe en waarom individue gedrag deur die omgewing aanleer (Slavin, 2014). Die omgewing vorm of kondisioneer die individu tot 'n volwassene, wat unieke karaktertrekke en gedrag toon (Donald et al., 2007).

2.8.3 Die kognitief-sosiale teorie

Kognitiewe leer word deur Spangenberg (1997) omskryf as leer wat plaasvind as gevolg van verandering in kognisie. Verskynsels soos denke, leer, beredenering, probleemoplossing en ander komplekse vaardighede word met die kognitief-sosiale teorie verbind en op grond van hierdie stelling kan die afleiding gemaak word dat menslike gedrag beïnvloed word deur die manier waarop 'n leerder dinge ervaar en waarneem (Schunk et al., 2014). Daar word dus gefokus op die mate waartoe leer en onderrig binne 'n sosiale omgewing plaasvind en hoe leerders mense waarneem en daardeur leer. Houdings, perspektiewe, vaardighede, samelewingsreëls en algemene kennis word op hierdie wyse aangeleer (Schunk et al., 2014).

Die leerder leer vaardighede aan binne sy sosiale omgewing wat die kinder-en-jeugsentrum is en so word die sosiale kapitaal teorie, wat verband hou daarmee om die mens te ondersteun en sy vaardighede te ontwikkel, bespreek om die belangrikheid van die ondersteuning van leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum te beklemtoon, asook die ervarings van die onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel ten opsigte van hierdie ondersteuning.

2.8.4 Sosiale kapitaal teorie

Sosiale kapitaal word volgens Belfi, Gielen, De Fraine, Verschueren en Meredith (2015) omskryf as die sosiale bande of netwerke binne die gemeenskap wat alle betrokkenes in staat stel om saam te werk om 'n gemeenskaplike doel te bereik. Sosiale kapitaal, volgens De Clercq, Pfoertner, Elgar, Hublet en Maes (2014), is die norme en waardes van mense en die begrip wat hulle aangaande die norme en waardes deel. Hierdie sosiale kapitaal stel mense in staat om mekaar te vertrou en saam te werk (Carpiano, 2014). Sosiale kapitaal kan omskryf word as die gebruik van persoonlike netwerke om eie doelstellings en belangstelling na te streef (McPherson, Kerr, McGee, Cheater & Morgan, 2013).

McPherson et al. (2013) formuleer sosiale kapitaal as netwerke van wedersydse ondersteuning en vertroue, asook die ontwikkeling van 'n sterk gemeenskapsidentiteit. Volgens Ozawa en Sripad (2013), is vertroue belangrik omdat dit die suksesvolle gebruik van menslike hulpbronne bepaal. Die sosiale kapitaal teorie beskou wederkerigheid as ooreenstemmigheid binne verhoudinge omrede gelyke menseregte. Dit bepaal dat mense mekaar respekteer en goed behandel wanneer daar beskaafd opgetree word (Carpiano & Fitterer, 2014).

Sosiale kapitaal kan, volgens De Clercq et al. (2014), in drie kategorieë verdeel word, naamlik: "bonding", "bridging" en "linkage". "Bonding" verwys na verhoudings wat gestig word met mense wat 'n algemene identiteit deel, byvoorbeeld familie, vriende en sosiale groepe. Die skepping en ontwikkeling van netwerke tussen kollegas, leerders en ander rolspelers word omskryf as "bridging" (Häuberer, 2011). Verbindings wat gevorm word met mense van alle sosiale vlakke verwys na "linkage" (Poortinga, 2012). 'n Gesonde vorm van sosiale kapitaal is een met 'n goeie balans van "bonding", "bridging" en "linking" (Poortinga, 2012). Sosiale kapitaal versterk dus die verbindings binne sisteme. Schaefer-McDaniel (2004) beskou Coleman se sosiale kapitaal as belangrik binne die onderwysstelsel en noem ses tipes interpersoonlike verhoudinge in die skoolopset, naamlik: tussen studente, tussen onderwysers, tussen ouers, tussen onderwysers en leerders, tussen onderwysers en ouers, en tussen leerders en ouers.

Volgens De Clercq et al. (2014), word ouerondersteuning beskou as die verbintenis van ouers met die sosiale omgewing wat ondersteuning aan die leerders vergemaklik. Navorsing toon aan dat positiewe ouerbetrokkenheid gedragsprobleme kan verminder en dat ouers wat baie tyd spandeer met hulle kinders meer bewus is van hulle kinders se gedrag (Mikaela, Hoffmann, Braudt, Toby & Spence, 2015). Die verlies aan ouerondersteuning kan beskou word as die verlies aan sosiale kapitaal (McPherson et al., 2013). Leerders binne emosioneel gesonde gesinne leer norme van gepaste gedrag aan, terwyl disfunksionele gesinne 'n omgewing skep waar leerders 'n risiko loop om gedragsprobleme te openbaar en die wette van die land te oortree (Mikaela et al. (2015). In die konteks van hierdie studie bevind leerders hulle in 'n kinder-en-jeugsentrum vir leerders met gedragsprobleme en kan bogenoemde as moontlikheid bestaan as gevolg van moontlike gebrekkige ouerbetrokkenheid. Krasny, Kalbacker, Stedman en Russ (2015) verduidelik dat mense nie alleenlik verhoudings met mekaar moet opbou nie, maar dat hulle 'n begrip moet hê van hulle verhoudings met mekaar, hoe hierdie verhoudinge onderhou kan word en die funksie van hierdie verhoudings oor 'n tydperk.

Krasny et al. (2015) beklemtoon die konstruktivering van sosiale netwerke en die onderhouding daarvan vir die aanwending van menslike hulpbronne gedurende ondersteuning van leerders. Onderwysers ontwikkel professioneel deur die vorming van ondersteuningsnetwerke en moet van geleentheid voorsien word om mekaar te ondersteun. Volgens Belfi et al. (2015), is ontwikkeling 'n simmetriese proses tussen die gemeenskap en die individu. Die opvoeding is 'n belegging in eie toekoms om nuwe identiteit te vorm. Onderwysers wat nie van geleentheid voorsien word om sosiale kapitaal op te bou nie, kan nie eiesoortige ondersteuningskarakteristieke ontwikkel nie (Belfi et al., 2015). McPherson et al. (2014) veronderstel dat sosiale kapitaal enige sosiale verhouding is wat as 'n hulpbron vir die mens kan dien. In die konteks van die kinder-en-jeugsentrum, is die onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel interafhanklik van mekaar se verskillende vaardighede om ondersteuning aan die leerders te bied. Menslike hulpbronne kan dus suksesvol aangewend word vir ondersteuning van leerders met gedragsprobleme.

Met verwysing na bogenoemde sosiale kapitaal teorie, is effektiewe sosialisering, goeie verhoudings en die vertrouensverhoudings van die verskillende rolspelers (wat in die plek van die ouers staan) wat ondersteuning aan leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum bied van fundamentele belang as gevolg van die afwesigheid van hul ouers, omdat hierdie leerders met gedragsprobleme hulle in inwonende versorging bevind. Die effektiewe ondersteuning, gekenmerk deur sosiale interaksie en sosiale verhoudings aan leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum, is noodsaaklik omdat dit in sosiale kapitaal belê. Hierdie sosiale kapitaal beteken dat leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum met die nodige effektiewe ondersteuning van verskeie rolspelers self 'n bydra sal kan lewer tot sosiale kapitaal wat hulle in staat sal stel om 'n positiewe en sinvolle bydra tot hul gemeenskap waarin hulle teruggeplaas word, te kan lewer.

2.9 OPSOMMING

Die ervarings van die onderwysers en die professionele ondersteuningspersoneel kan nie ontken word wanneer ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum bestudeer word nie. Vanaf die ontstaan van 'n onderwysbedeling in Suid Afrika speel die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme 'n kardinale rol. Vanuit die bestudering van literatuur wat verband hou met die navorsingsvraag en die bestudering van 'n verskeidenheid van modelle en teorieë, is dit duidelik dat 'n gemeenskaplike doelwit moet wees om ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n komplekse skool en sosiale omgewing te bied. Hoofstuk 2 beklemtoon literatuur wat verband hou met die ondersteuning

van leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum en in hierdie hoofstuk is vorige studies bespreek (Tabel 2.1) om sodoende die navorsingsgaping te identifiseer (Diagram 2.1). Dus kan die navorsingsvraag, wat op die ervarings van onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel ten opsigte van ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum fokus, aangespreek word deur middel van 'n gestruktureerde navorsingsontwerp en -proses. In Hoofstuk 3 word die navorsingsontwerp en -metodologie vir hierdie studie van nader beskou.

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONTWERP EN –METODOLOGIE

3.1 INLEIDING

In Hoofstuk 2 is 'n uitgebreide literatuurstudie onderneem om die konseptuele en teoretiese raamwerk vir die studie daar te stel. Omvattende inligting wat met gedragsprobleme en ondersteuning in kinder-en-jeugsentrums verband hou, is onder die loep geneem in 'n poging om die opvoedkundige omstandighede beter te verstaan. 'n In-diepte literatuurstudie is in Hoofstuk 2 onderneem alvorens die semi-gestruktureerde onderhoudskedule ontwikkel is. Die literatuurstudie dien verder as raamwerk waarop die kwalitatiewe ondersoek gebaseer is. Vervolgens word die navorsingsontwerp en metodologie breedvoerig in Hoofstuk 3 bespreek, aangesien dit as protokol dien waarteen hierdie studie geanaliseer word. Die fokus van hierdie studie is op die onderwysers en ondersteuningspersoneel se ervarings ten opsigte van die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum.

3.2 NAVORSINGSDOELWIT EN NAVORSINGSVRAAG

Ten einde 'n begrip van die verband tussen die gekose navorsingsontwerp en -metodologie en die probleemstelling te kry, word kortliks na die navorsingsdoelstelling en -vraag verwys. Hierdie studie het ten doel om die ervarings van onderwyser en professionele ondersteuningspersoneel rakende die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum te ondersoek.

Die kwalitatiewe navorsingsontwerp vir hierdie studie is gerig deur die navorsingsvraag:

- *Wat is die ervarings van onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel ten opsigte van die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum?*

3.3 KONTEKS VAN DIE NAVORSINGSTUDIE

Gedurende die afgelope 102 jaar het leerders, onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel hulle stempel afgedruk op die skool waar die navorsing plaasgevind het. Die skool is na die Anglo Boere-oorlog gestig om leerders van “skoolgaande ouderdom wat doelloos rondgedwaal het” te red van, onder andere, dronkenskap en onsedelikheid deur vir hulle ‘n veilige hawe met onderwys en opleiding te bied (Chisholm & Fine, 1994). Die skool het voorheen bekend gestaan as ‘n nywerheidskool, later as ‘n vaardigheidskool en tot onlangs as ‘n hulpbronsentrum. Sedert 2010, staan die skool bekend as ‘n kinder-en-jeugsentrum. Kinder-en-jeugsentrums word gedefinieer as “rehabilitasiesentrum vir jeugdige wat deur die hof verwys word” (Ungerer, 2012). Die geselekteerde kinder-en-jeugsentrum voorsien aan die behoeftes van leerders met gedragsprobleme en ondersteun hulle ten opsigte van kognitiewe en ander inperkings (Ungerer, 2012). Die leerders in ‘n kinder-en-jeugsentrum toon dikwels swak selfbeeld, gebrek aan motivering, beperkte wiskundige en leesvaardighede, asook verskeie gedragsprobleme as gevolg van hulle kognitiewe, sosiale en psigologiese beperkings (Botha, 2014). Dit is van kardinale belang dat die leerders wat by kinder-en-jeugsentrums geplaas word van ‘n goeie ondersteuningsnetwerk voorsien word sodat hulle optimaal kan funksioneer om holisties te ontwikkel ten einde ‘n positiewe bydrae tot die samelewing te maak. Die kinder-en-jeugsentrum in die Ekurhuleni-distrik in Gauteng vorm die konteks vir hierdie studie.

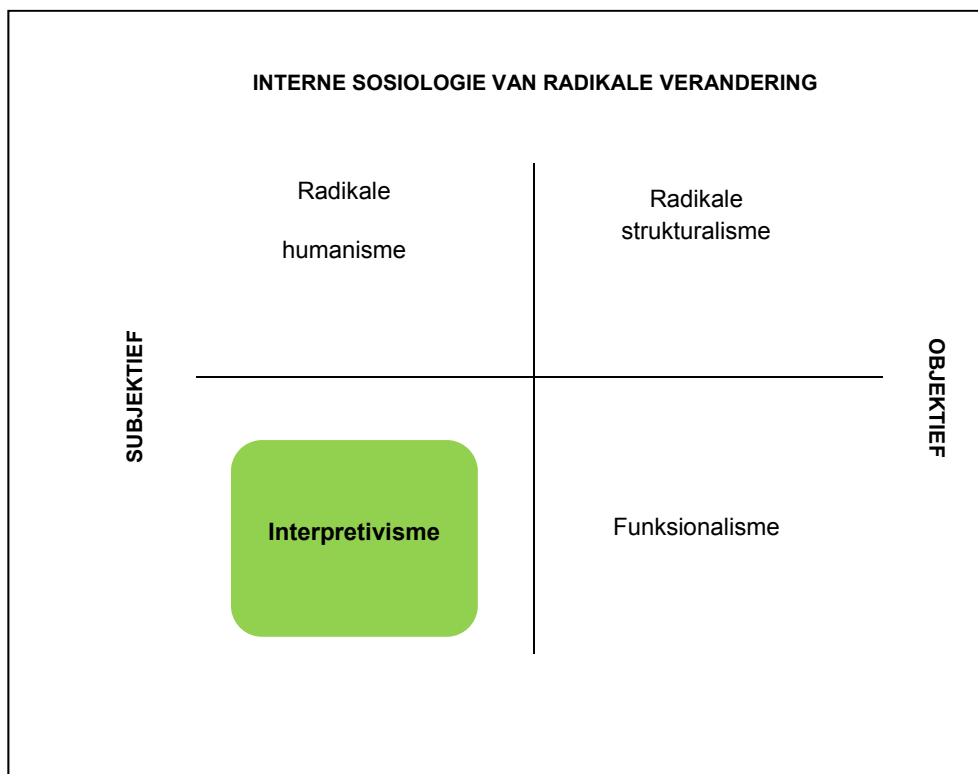
3.4 PARADIGMATIESE BESKOUIING

Die navorser se wêreldbeskouing het direk die wyse waarop die navorsing onderneem is, beïnvloed. Volgens Opie (2004), is die wêreldbeskouing wat deur navorsers gehandhaaf word afhanklik van die epistemologie. Pascale (2011) verduidelik dat wêreldbeskouings gekenmerk word deur twee fasette met betrekking tot die navorser se oortuigings oor hoe die wêreld gekonstrueer word, d.w.s. (i) hoe die navorser besluit oor wat die waarheid is (ontologie) en (ii) hoe om inligting oor die waarhede te versamel en te toets (epistemologie).

Guba en Lincoln (1994) beskryf paradigmas en perspektiewe as ‘n basiese stel van oortuigings wat die navorsingaksie in geheel lei. Gedurende hierdie studie is die navorser aangespoor deur die interprevistiese paradigma. Vervolgens word die paradigma, asook die filosofiese begronding bespreek.

3.4.1 Interpretivistiese paradigma

Hierdie studie hou verband met die beskouing van Burrell en Morgan (1979) wat dit stel dat kennis persoonlik, subjektief en uniek is. Briggs, Coleman en Morrison (2012) maak dit duidelik dat realiteit uit die individuele subjektiewe ervaring van die eksterne wêreld bestaan en stel dat realiteit afhanklik is van die waarnemer daarvan. Die navorser poog om die wêreld waarbinne individue leef en werk te verstaan deur subjektiewe verklarings van die deelnemers se ervarings te verkry. In Figuur 3.1 word die vier paradigmas binne die benadering van die sosiale wêreld, soos deur Burrell en Morgan (1979) geïdentifiseer, voorgestel. Dit sluit in vier basiese wêreldbeskouings naamlik, Interpretivisme, Funkisionalisme, Strukturalisme en Humanisme.



Figuur 3.1 Die vier paradigmas van sosiale teorie (Burrell & Morgan, 1979, p.22)

Volgens die bostaande model van Burrell en Morgan (1979), is hierdie kwalitatiewe studie binne die interpretivistiese paradigma geleë. Snape en Spencer (2011) verduidelik dat die interpretivistiese kwalitatiewe navorser en die sosiale wêreld mekaar beïnvloed. Dit is dus 'n komplekse verantwoordelikheid vir die navorser om ten alle tye objektiwiteit te handhaaf. Die interpretivistiese paradigma sluit nou aan by sosiologie waar begrip van die wêreld verkry word, soos deur die deelnemers beleef, sowel as deur die objektiewe waarneming van die navorser (Snape & Spencer, 2011).

Ten einde die verband tussen die navorsingsontwerp en -metodologie en die probleemstelling te begryp, word die aard en doel van die interpretivistiese paradigma vervolgens omskryf.

3.4.2 Filosofiese begroning

Tabel 3.1 bied 'n kort opsomming van die ontologie en epistemologie wat verband hou met 'n interpretivistiese kwalitatiewe navorsingsbenadering.

Tabel 3.1 Filosofiese uitgangspunte van interpretivistiese paradigma (Creswell, 2003)

Uitgangspunt	Ontologie	Epistemologie
Vraag	Wat is die aard van die realiteit?	Hoe word die ervarings as waar bevestig? Wat is die verhouding tussen die navorser en die studie?
Kenmerke	Realiteit word deur verskeie beskouings gesien	Subjektiewe menings deur deelnemers word verskaf, terwyl die navorser probeer om minimale afstand tussen die deelnemers en haarself te skep
Implikasies vir praktyk	Navorser rapporteer die deelnemers se ervarings deur middel van temas vanuit die resultate	Navorsers steun op die direkte (verbatim) response van deelnemers, die tyd in die veld gespandeer saam met die deelnemers
Praktiese toepassing vir studie	Onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel (deelnemers) en hulle ervarings wat verband hou met ondersteuning van leerder (leefwêreld) is direk verbind	Insig rakende die leefwêreld van die onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel word bewustelik deur hul ervarings gekonstrueer

Vanuit Tabel 3.1 is dit duidelik dat daar volgens die interpretivistiese paradigma 'n afstand tussen die deelnemer en navorser bestaan en daarom steun die navorser op die ervarings van die deelnemers en die betekenis wat hulle aan die ervarings gee. In die konteks van die studie is die bevindinge vanuit die data afhanklik van betekenis wat die onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel verskaf in terme van ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum. Dit verskaf aan die navorser insae in die leefwêreld van die deelnemers.

3.4.2.1 Ontologie vir interpretivisties paradigma

Ontologie is die studie van menswees (Mouton & Marais, 1990). Die ontologiese aannames is gemoeid met *wat* realiteit fundeer, met ander woorde *wat is*. Guba en Lincoln (1994) en

Lichtman (2010) is dit eens dat werklikheid subjektief is en dus van persoon tot persoon verskil. Volgens Pascale (2011, p. 28) is ontologie teorieë en veronderstellings oor die natuur en verhouding van die menswees se bestaan en word daarna verwys as "theories of beings". Ontologie bevraagteken die natuur van realiteit. Ontologie veronderstel dat alle realiteite konstruktoreer word deur die waarnemer (Briggs et al., 2012). Ontologies word die verhouding van die navorser met hierdie studie beskou as die ervarings van onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel ten opsigte van ondersteuning soos gekonstruktoreer deur deelnemers en dan voorgestel deur die navorsing deur middel van geïdentifiseerde temas tydens data-analise.

3.4.2.2 Epistemologie vir interpretativistiese paradigma

Pascale (2011) meld dat epistemologiese aannames grootliks gemoed is met vroeë oor hoe die wêreld beleef word, dit sluit in die aard, oorsprong en begrensing van kennis. Epistemologies, kan die aard van die verhouding tussen die navorser en die navorsingsfokus van hierdie studie omskryf word as die deelnemers se persoonlike ervarings en betrokkenheid in die navorsingskonteks. Kennis rakende die fenomeen in die studie is gekonstruteer deur die deelnemers se beskrywing ten opsigte van hul eie ervarings. Die navorsingsontwerp en navorsingsmetodologie word vervolgens van nader beskou.

3.5 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

Navorsingsontwerp is die metodiese raamwerk wat die beplanning vir die insameling en organisering van data en analise omsluit om uiteindelik navorsingsbevindings te bekom en die navorsingsdoelwit te bereik (Check & Schutt, 2012). McMillan en Schumacher (2014, p. 490) verwys na 'n navorsingsontwerp as "the plan that describes the conditions and procedures for collecting and analysing data". Verder kan 'n navorsingsontwerp omskryf word as die logiese volgorde wat die navorsingsvraag van die studie verbind tot die opsomming aan die einde van die studie (Yin, 2009). Lichtman (2010) verduidelik dat die tipe navorsingsontwerp bepaal word deur die doel en die aard van die navorsing. Die doel van hierdie studie is om die *ervarings van onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel met betrekking tot die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum* te ondersoek. Daar is op 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp vir die doeleindes van hierdie studie besluit omrede die navorser spesifiek belangstel in die ervarings van die onderwysers en die professionele

ondersteuningspersoneel in die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum. Individuele onderhoudvoering is dus hiervoor gebruik. Vervolgens word die kwalitatiewe ontwerp en die metodologie, kortliks bespreek.

3.5.1 Kwalitatiewe navorsing

Kwalitatiewe navorsing word volledig deur Denzin en Lincoln (2005, p. 5) gedefinieer as:

Research that is a situated activity that locates the observer in the world. Qualitative research consist of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into series of representations, including fieldnotes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meaning people bring to them.

Kwalitatiewe studies kan suksesvol gebruik word met klein groepe, gemeenskappe en organisasies (Lichtman, 2010). Die kwalitatiewe benadering is 'n beskrywende vorm van navorsing. Basit (2010) is van mening dat die doel van kwalitatiewe navorsing is om die sosiale leefwêreld van die individue in-diepte te verstaan en te interpreteer. Drew, Hardman en Hosp (2008), McMillan en Schumacher (2014) en Creswell (2013) verduidelik dat kwalitatiewe navorsing gepas is vir situasies waar die navorser wil fokus op 'n fenomeen en die deelnemers in hul natuurlike omstandighede bestudeer. Dit is dus duidelik dat kwalitatiewe navorsing geskik is om die deelnemers se ervarings te ondersoek en vanuit talryke interpretasies binne die sosiale konteks waarin die probleem ondersoek word, daaroor te rapporteer (Creswell, 2013). Dus stel kwalitatiewe navorsing die navorser in staat om ondersoekend op te tree en 'n beskrywing te verkry van die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in die kinder-en-jeugsentrum. Die navorsingstudie is gebaseer op 'n fenomenologiese benadering.

3.5.2 Fenomenologie

Die mens verkry kennis van die wêreld rondom hom deur die studie van die fenomeen (McMillan & Schumacher, 2014). Fenomenologie fokus op die betekenis van die individu se ervarings, belewenisse en persepsies van die wêreld. Die menslike gedrag kan nie verstaan word as daar nie waardering is vir die konteks waarin dit plaasvind nie, omdat die mens nie geskei kan word van sy/haar konteks nie. Fenomenologie is geïntereseerd in die sosiale en psigologiese fenomene van die perspektiewe van die deelnemers (Welman et al., 2005).

Fenomenologie sluit in die beskrywing van 'n fenomeen deur een of meer individue met betrekking tot ervarings en sienings vanuit 'n persoonlike perspektief (Patton, 2008). Creswell (2013, p. 76) verduidelik dat "a phenomenological study describes the common meaning of several individuals of their lived experiences of a concept or phenomenon". Verder kan fenomenologie omskryf word as 'n benadering wat die eienskappe van die beleefde ervarings ontdek deur in die leefwêreld van die deelnemers te tree om sodoende die fenomeen deur hulle oë te beleef (Denscombe, 2010). Die fenomeen waarop gefokus word in hierdie studie is ondersteuning van leerders met gedragsprobleme, en meer spesifiek die wyse waarop onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel dit in 'n kinder-en-jeugsentrum ervaar.

3.5.3 Seleksie van deelnemers

Ritchie (2011) is van opinie dat alhoewel kwalitatiewe navorsing nie noodwendig groot groepe uitsluit nie, daar meestal van kleiner groepe deelnemers gebruik gemaak word. Doelgerigte steekproeftrekking word gebaseer op die doel van 'n navorsingstudie (Leedy & Ormrod, 2010). Deelnemers vir hierdie studie is op grond van die volgende kriteria gekies:

- Onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel wat verbonde is aan die doelgerigte gekose kinder-en-jeugsentrum vir leerders met gedragsprobleme van voor transformasie in die onderwysstelsel plaasgevind het,
- Onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel wat direk betrokke is by die sosiale en akademiese welstand van die leerders met gedragsprobleme; en
- Onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel wat bereid was om hul ervarings oor die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme vrylik en openlik met die navorser te deel.

Die volgende deelnemers het gekwalifiseer en was bereid om vrywillig aan die studie deel te neem: onderwysers, wat drie onderwysers, 'n departementshoof en die skoolhoof insluit en professionele ondersteuningspersoneel, bestaande uit 'n opvoedkundige sielkundige, verpleegster, maatskaplike werker en kinder-en-jeugwerker. Nege deelnemers het vrywillig aan die studie deelgeneem. Die kinder-en-jeugsentrum (voorheen nywerheidskool) is gekies, omdat die departement van onderwys voorheen alleenlik verantwoordelik was vir die psigiologiese, emosionele en akademiese ondersteuning van die leerders met gedragsprobleme. Sosiale dienste is sedert 2010 verantwoordelik vir die psigiologiese en emosionele ondersteuning van die leerders, terwyl die departement van onderwys slegs verantwoordelik is vir akademiese ondersteuning van die leerders met gedragsprobleme.

Hierdie transformasie het baie verwarring veroorsaak, wat navorsing oor die ervarings van onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel ten opsigte van die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum moontlik maak.

3.5.4 Data-insameling

Onderhoudvoering is 'n tweerigting gesprek waar die onderhoudvoerder aan die deelnemers 'n vraag of vrae stel om data in te samel en meer inligting oor die fenomeen wat ondersoek word te bekom, asook om die idees, opinies en ervaring van die deelnemers in te win (Nieuwenhuis, 2007). Vir die doeleindes van hierdie studie is gebruik gemaak van semi-gestruktureerde individuele onderhoude waartydens vrae aan die deelnemers gestel is en hulle geleentheid gegee is om vrylik op die vrae te reageer (Fraenkel & Wallen, 2009).

Die navorser het vir die doeleindes van hierdie studie 'n onderhoudskedule ontwikkel om die onderhoud te lei. Die volgende vrae is tydens die individuele onderhoude aan die deelnemers gestel:

- Wat impliseer die konsep "gedragsprobleme/uitdagings" vir u?
What does the concept "behavioural problems/challenges" imply to you?
- Ondervind u enige probleme/uitdagings met die leerders in hierdie skool?
Do you experience any behavioural problems/challenges with the learners in this school?
- Watter tipe gedragsprobleme ondervind u in die klaskamer?
What types of behavioural problems do you experience in the classroom?
- Watter tipe gedragsprobleme ondervind u in die skool?
What types of behavioural problem do you experience in the school?
- Watter tipe gedrag ondervind u die moeilikste?
What type of behaviour do you find the most difficult?
- Op watter manier ondersteun u leerders met gedragsprobleme/uitdagings?
In which way do you support learners with behavioural problems
- In u opinie, hoe effektief is die ondersteuning wat u aan leerders bied? Verduidelik waarom.
In your opinion how effective is the support you provide to the learners? Explain why.
- Wat ondervind u as hindernisse om leerders met gedragsprobleme/uitdagings te ondersteun?
What do you experience as barriers to support learners with behavioural problems?
- Watter voorstelle kan u verskaf om leerders met gedragsprobleme te ondersteun?

What suggestions can you provide to support learners with behavioural problems?

Deur aandagtig na die deelnemers te luister, het die navorser deelnemers aangespoor om uit te brei op 'n stelling asook om duidelikheid deur verduideliking te gee (Nieuwenhuis, 2010). Onderhoude is 'n wyse waarop data oor die sosiale wêreld genereer word deur mense te vra om hulself oor hul menings, houdings en ervarings uit te spreek (Patton, 2002). Individuele onderhoude help dus om te verstaan waarom 'n persoon op 'n sekere wyse optree (Greeff, 2005). Volgens Merriam (2009), verskaf onderhoude geleentheid vir die navorser om deelnemers se perspektiewe op die fenomeen te ondersoek.

Elke onderhoud was uniek en die onderhoude is gekenmerk deur 'n variasie ten opsigte van die duur van die onderhoud, asook die aanvullende vrae wat deur die navorser gestel is. Met die toestemming van elke deelnemer is elke onderhoud met 'n bandopnemer opgeneem met die oog op transkribering vir die gebruik tydens data-analise. Op dié manier is verseker dat geen data verlore gegaan het of verkeerd geïnterpreteer is nie.

3.5.5 Data-analise

Die doel van 'n interpretatiewe fenomenologiese analise is om 'n in-diepte perspektief op die fenomeen te verkry (Fade, 2004). Die navorser het deur die analiseringsproses die transkripsies verskeie kere gelees om 'n algemene oorsig van data te verkry. Verdere oorsig het die navorser in staat gestel om temas deur middel van kodering te identifiseer. Die interpretatiewe fenomenologiese analise is gebruik om ondersoek in te stel na die deelnemers se persoonlike ervarings, ondervindings en betekenis van gebeure in die sosiale wêreld (Brocki & Wearden, 2006; Smith & Osborn, 2008). 'n Interpretatiewe fenomenologiese analise sluit die lees en herlees van tekste soos onderhoudstranskripsies in, asook die neem van notas vir gedagtes, waarnemings en refleksie wat kan opduik terwyl die navorser deur die tekste lees (Smith & Osborn, 2008). In hierdie studie is 'n interpretatiewe fenomenologiese analise aangewend om die ervarings van onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel rakende die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum te ondersoek (Punch, 2009).

Data-analise in kwalitatiewe navorsing neem 'n aanvang reeds met die begin van die eerste onderhoud en die eerste waarnemings (Merriam, 2009). Lodigo, Spaulding en Voegtli (2010) verduidelik dat die analisering van kwalitatiewe data regdeur die studie voorkom en lei tot betekenisgewing op 'n interpretatiewe wyse deur die identifisering van relevante temas (Creswell (2013). Deur middel van 'n eksploratiewe ontdekkingsgeoriënteerde benadering

verkry die navorser in-diepte kennis oor die data (Smit, 2002). Vir die doeleindes van hierdie studie is alle onderhoude met 'n bandopnemer opgeneem en verbatim getranskribeer voordat data-ontleding 'n aanvang geneem het. Verbatim transkribering is essensieel tot data-analise, aangesien belangrike teks verlore kan gaan indien dit nie volledig en akkuraat gedoen word nie.

Die sagtewareprogram, Atlas.ti™, is vir die data-analise gebruik. Die navorser het die riglyne vir kwalitatiewe data-analise met Atlas.ti™, soos uiteengesit deur Friese (2012), gevolg. Eerstens, het die navorser 'n hermeneutiese eenheid in Atlas.ti™ gestig om die navorsingstudie, in dié geval die skripsie, te verteenwoordig. Die navorser het in Atlas.ti™ nege onderhoude, wat in Atlas.ti™ as primêre dokumente bekend staan, aan die hermeneutiese eenheid toegeken, naamlik vyf onderhoude met onderwysers en vier onderhoude met professionele ondersteuningspersoneel. Die navorser het gebruik gemaak van oop kodering waartydens data in verskeie tekssegmente verdeel is, wat belangrik is om die interpretasie van die data te vergemaklik. Die seleksie van kodes is gelei deur die literatuurstudie. Die tekssegmente staan bekend as direkte aanhalings in Atlas.ti™. Vervolgens is die kodes deur middel van aktuele kodering gegroepeer in temas en kategorieë om betekenisvolle netwerke te skep en verskeie relevante verwantskappe te bewerkstellig. Vanuit die kodegroeperings het dertien kategorieë, sestien subkategorieë en ses temas te voorskyn gekom om die onderwysers se ervarings ten opsigte van die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme uit te lig. Om die professionele ondersteuningspersoneel se ervarings ten opsigte van die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme te verhelder, het die groepering tien kategorieë, sewe subkategorieë en vyf temas opgelewer. Visuele netwerke in Atlas.ti™ is geskep van die kategorieë, subkategorieë en temas om die navorser te lei met betrekking tot die bespreking van die bevindings in Hoofstuk 4.

3.6 GELOOFWAARDIGHEIDSKRITERIA EN STRATEGIEË

Creswell (2013) definieer kwalitatiewe geldigheid as die konsekwenheid van die navorsingsbenaderings wat geld vir verskillende navorsers en verskillende projekte. Verder beskryf Creswell (2013) betroubaarheid as die navorser se direkte poging om die akkuraatheid van die resultate deur verskeie prosedures aan te wend. Fraenkel en Wallen (2009, p. 453) verduidelik dat betroubaarheid na die toepaslikheid, betekenisvolheid en bruikbaarheid van die data wat versamel is verwys, en dat geldigheid na die konsekwenheid van die insameling oor 'n bepaalde tydperk en in 'n spesifieke konteks en onder sekere

omstandighede verwys. Guba en Lincoln (1994) verduidelik dat betroubaarheid en geldigheid in kwalitatiewe navorsing omskryf kan word as geloofwaardigheid. Guba en Lincoln (1994) omskryf geloofwaardigheid as die “truth value” van die bevinding, die toepaslikheid van die ondersoek in ander kontekste, die neutraliteit van die resultate ten opsigte van die deelnemers en die kondisies van die navorser en die konsekwentheid waarmee die navorsing in dieselfde konteks met dieselfde deelnemer gekry kan word. Geloofwaardigheid in hierdie navorsingstudie word nagestreef deur gebruik te maak van die vier maatstawwe soos deur Guba en Lincoln (1994) voorgestel en hulle spesifiseer ook vier strategieë om geloofwaardigheid te verseker. Die kriteria om geloofwaardigheid te verseker is: waarheidswaarde, konsekwentheid, neutraliteit, en toepaslikheid. Die wyses waarop die navorser die vier kriteria van geloofwaardigheid toegepas het in hierdie navorsingsstudie word in Tabel 3.2 uiteengesit.

3.6.1 Kredietwaardigheid (“Credibility”)

Guba en Lincoln (1989) stel kredietwaardigheid parrallel aan interne betroubaarheid. Kredietwaardigheid word beskryf as die akkurate opgawe van beskrywings en uiteensetting van deelnemers se meedeling van inligting vanuit die spesifieke navorsingskonteks, insluitend verwysings na die deelnemers se persoonlike ervarings (Denzin & Lincoln, 2005). Volgens Carboni (1995) is kredietwaardigheid die doelbewuste poging van die navorser om integriteit aan die betekenis en interpretasie van die data te heg. Die resultate van die navorsing veronderstel ‘n weerspieëling van die ondervindings van die deelnemers op ‘n betroubare wyse (Guba & Lincoln, 1994). Die interpretasie van die data behoort die waarheid wat verband hou met die eksterne ondervindings van die navorser te verhelder (Denzin & Lincoln, 2005). Dit is belangrik dat daar ‘n verband bestaan tussen die voorgehoude realiteit van die deelnemers en die navorser se feitelikheid.

3.6.2 Betroubaarheid (“Dependability”)

Betroubaarheid word deur Marshall en Rossman (2011, p. 145) beskryf as die “construct in which a researcher attempts to account for changing conditions in the phenomenon chosen for study as well as changes in the design”. Patton (2008) verduidelik dat betroubaarheid parrallel aan geldigheid gestel kan word. Bitsch (2005) stel dat betroubaarheid verwys na die stabiliteit van bevindinge oor ‘n tydsinterval. Verskeie strategieë kan gevolg word om betroubaarheid te bewerkstellig. Ary, Jacobs, Razavieh en Sorenson (2010) beveel aan dat ‘n kodering-herkoderingstrategie gevolg word. Data word gedurende die genoemde proses gekodeer en herkodeer om sodoende vas te stel in watter mate resultate ooreenkom of

verskil (Chilisa en Preece (2005). Bowen (2009) verduidelik dat 'n ouditspoor geleentheid aan eksterne navorsers bied om die ondersoekproses, asook die resultate te bevestig. Dit kan moontlik gemaak word deur die daarstelling van die onverwerkte data, kodering en tematiese klassifikasies, interpretasies, geloofwaardigheidsinligting, refleksiejoenaal, en onderhoudskedules (Guba & Lincoln, 1994).

3.6.3 Bevestigbaarheid ("Confirmability")

Bevestigbaarheid bevraagteken op watter wyse die navorsingsbevindinge deur die data ondersteun word (Anney, 2014). Patton (2008) verhelder bevestigbaarheid as die mate waartoe die resultate van die navorsingsondersoek deur eksterne navorsers bevestig of bekragtig kan word. Bevestigbaarheid kan parallel tot neutraliteit en objektiwiteit gestel word. Tobin en Begley (2004) staaf dat bevestigbaarheid van die data, asook die interpretasie van die data nie 'n versinsel van die navorser se verbeelding is nie, maar onderskeibaar deur die data bepaal word. Volgens Krefting (1991) kan 'n refleksiejoenaal gebruik word om by te dra tot bevestigbaarheid. Refleksie in die navorsingskonteks word beskryf as die "assessment of the influence of the investigator's own background, perceptions and interests on the qualitative research process" (Krefting (1991, p. 218). Dit is dus duidelik dat bevestigbaarheid in kwalitatiewe navorsing gemoeid is met die objektiwiteit van die navorser.

3.6.4 Oordraagbaarheid ("Transferability")

Oordraagbaarheid vergelyk met eksterne betroubaarheid van 'n navorsingstudie (Patton, 2008). Creswell (2013) en Guba en Lincoln (1994) voer aan dat oordraagbaarheid 'n proses is van die bepaling of bevindings van 'n studie binne ander vergelykbare kontekste en met ander deelnemers. Dit is van belang dat die navorsingsontwerp en -metodologie in detail omskryf word, aangesien dit eksterne navorsers in staat stel om die metodes in toepaslike studies te herhaal. Guba en Lincoln (1994) veronderstel dat die verantwoordelikheid by die navorser berus om te verseker dat die resultate toepaslik is vir soortgelyke kontekste en met verwante deelnemers. Daar word verder deur die skrywers beredeneer dat indien die navorser genoegsame data voorsien om resultaatvergelyking te bewerkstellig, die probleem van oordraagbaarheid aangespreek is.

Die toepassing van bogenemde kriteria, om geldigheid en betroubaarheid in hierdie studie te bewerkstellig, word kortliks in Tabel 3.2 uiteengesit.

Tabel 3.2 Kriteria van geloofwaardigheid en geldigheid (Krefting, 1991)

Kriteria	Strategieê	Toepassing deur navorsers
Waarheidswaarde	Kredietwaardigheid	'n Gepaste kwalitatiewe navorsingsmetode is gebruik om data in te samel. Die navorsers het gebruik gemaak van semi-gestruktureerde onderhoudskedules. Die onderhoudskedules is in detail met die studieleiers bespreek alvorens data-insameling 'n aanvang geneem het.
Konsekwentheid	Betroubaarheid	Die navorsers het individuele onderhoude gevoer met onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel betrokke by die kinder-en-jeugsentrum om inligting ten opsigte van hulle ervarings in te win. Die oudio-digitale opnames van die semi-gestruktureerde onderhoude is verbatim getranskribeer om te verseker dat geen inligting verlore gaan nie.
Neutraliteit	Bevestigbaarheid	Die navorsers het nie persoonlike waarnemings en gevoelens by die data ingesluit alvorens dit geverifieer was nie. Bevindings en interpretasie vir die navorsingsstudie is direk vanuit die data afgelei. Die navorsers het gebruik gemaak van herkodering gedurende die tweede rondte van die data-analise.
Toepaslikheid	Oordraagbaarheid	Die analisedokumentasie verteenwoordig die skriftelike bewyse van die navorsers se aktiwiteite en bied aan eksterne navorsers geleentheid om die bevindings van hierdie navorsingstudie na ander studies oor te dra om die studie vegelykbaar te herhaal (Lincoln & Guba, 1985).

3.7 ETIESE KWESSIES

Etiese kwessies is, volgens Maree en Van der Westhuizen (2010), uiters belangrik in enige navorsingstudie. Toestemming vir hierdie studie is van die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) verkry (Addendum 3.1).

Die etiese kwessies is aangespreek deur gebruik te maak van ingeligte toestemming (Creswell (2013). McMillan en Schumacher (2014) beskryf opvoedkundige navorsing as navorsing wat hoofsaaklik fokus op mense en dat die navorsers eties verantwoordelik is om die regte en welsyn van die deelnemer te beskerm. Vervolgens word die etiese riglyne wat in hierdie studie gevolg is, bespreek (Bless, Higson & Sithole, 2013; Brinkmann & Kvale, 2008; Gay, Mills & Airasian, 2011).

3.7.1 Vrywillige deelname

Die basiese etiese beginsel van die navorsing was dat die deelnemers vrywillig sal deelneem. Die verkryging van inligting en waarneming van deelnemers sonder hul kennis of

hul toestemming is oneties (Patton, 2008). Om toestemming te verkry, is die onderwysers (wat die skoolhoof insluit) en die professionele ondersteuningspersoneel goed ingelig oor die doel van die navorsing, asook die implikasie van deelname aan die studie (Patton, 2014). Die deelnemers is voorsien van geskrewe inligting wat duidelikheid verskaf het oor die doel van die navorsing. Die toestemmingsvorm het die volgende voorsien:

- Die doel van die navorsingstudie.
- Die identiteit van die navorser en haar studieleiers.
- Die basis waarop deelnemers geselekteer was om vrywillig aan die navorsing deel te neem.
- Die doel waarvoor die data gebruik sal word.
- Die versekering dat die data veilig bewaar sal word.
- Die versekering dat vertroulikheid gehandhaaf word.

3.7.2 Ingeligte toestemming en beskerming teen skade

Die beskerming van deelnemers in navorsing is eties (Brinkmann & Kvale, 2008). Ingeligte toestemming behels dat deelnemers toestemming gee om vrywillig deel te neem aan navorsing nadat hulle ingelig is oor die beoogde prosedures, risikos en voordele (Bulger, 2002). Die navorser het verseker dat die deelnemers skriftelik ingeligte toestemming gee dat hulle vrywillig sal deelneem aan die navorsing met 'n begrip van die aard van die studie (Brinkmann & Kvale, 2008). Die navorser het die deelnemers daarvan verseker dat vertroulikheid van alle data wat opgeneem is, gehandhaaf sal word (Gay et al., 2011). Die navorser het die deelnemers ingelig dat hulle enige tyd gedurende die navorsing kan onttrek, selfs al het hulle skriftelik toestemming gegee (Gay et al., 2011).

3.7.3 Vertroulikheid

Met vertroulikheid verseker die navorser dat deelnemers nie deur die data geïdentifiseer kan word nie. Die beskerming van die identiteit van die deelnemer van wie die data verkry vir hierdie studieverkry is, is ook verseker. Alle inligting wat aan die navorser deur gegee is, is as vertroulik hanteer. Volgens Kennedy (2008), moet die navorser die data wat verkry is beskerm en ook verseker dat die deelnemers nie geïdentifiseer sal word deur middel van die versamelde data en die aanbieding van die bevindings nie (Thorne, 1997). Vertroulikheid vereis verder dat enige inligting wat die deelnemers sal identifiseer, verwyder moet word (Gay et al., 2011). Die verwydering van deelnemers se name uit die data verseker dat hulle anoniem bly (Gay et al., 2011). In die konteks van die studie, het die navorser al die name

en/of identifiseerbare inligting van deelnemers en ook dié van die skool op die transkripsies vervang met pseudonieme en of kodes om die deelnemers se anonimiteit en die vertroulikheid van die data te verseker.

3.8 BEPERKINGS VAN DIE STUDIE

Die studie is beperk tot nege deelnemers wat betrokke is by die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme by die gekose kinder-en-jeugsentrum. Die transformasieproses van die nywerheidskool na 'n kinder-en-jeugsentrum veroorsaak onsekerhede by onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel oor hul verantwoordelikheid en die beperkings daarvan. Die onderhoude met die kinder-en-jeugwerker moes plaasvind op die perseel, omdat dit 'n inwonende versorging is en hulle op die perseel bly, wat bygedra het dat daar somtyds steuring was en onderbrekings tydens onderhoudvoering. Die onderwysers en verpleegster was nie altyd beskikbaar vir afsprake nie en die navorser moes herhaaldelik terugkeer om onderhoude na skoolure te voer.

3.9 OPSOMMING

In Hoofstuk 3 is aandag gegee aan die uiteensetting van die kwalitatiewe navorsingsontwerp en metodologie van die studie. Die navorsingsmetodes in terme van data insameling en data-analise is verduidelik en redes is verskaf vir die keuse van die spesifieke navorsingsbenadering. 'n Uiteensetting van die geloofwaardigheidskriteria van die studie is verskaf en die etiese kwessies is aangespreek. In Hoofstuk 4 volg 'n volledige bespreking van die bevindings voortspuitend uit die data-analise.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSBEVINDINGE EN BESPREKING

4.1 INLEIDING

Die navorsingsontwerp en -metodologie vir hierdie studie is in Hoofstuk 3 gemotiveer en uiteengesit. Verder is die steekproefneming, geloofwaardigheid en etiese kwessies verduidelik, asook die wyse waarop data-ontleding en interpretasie plaasgevind het. Die doel met Hoofstuk 4 is om die navorsingsbevindinge voortspruitend uit die ondersoek weer te gee en in detail te bespreek.

4.2 BIOGRAFIESE INLIGTING MET BETREKKING TOT DIE DEELNEMERS

Biografiese inligting met betrekking tot die onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel verbonde aan die kinder-en-jeugsentrum word vervolgens toegelig om 'n beeld te vorm van die profiel van die deelnemers aan die studie. Dit is van belang dat die leser bewus is van hierdie inligting sodat die ontleding van die individuele onderhoude binne konteks beskou kan word. Die vyf deelnemers in die onderwysersgroep en die vier professionele ondersteuningspersoneel, wat bereid was om aan die ondersoek deel te neem, verteenwoordig die personeel verbonde aan en betrokke by die kinder-en-jeugsentrum. Vervolgens word die onderwysersgroep en die professionele ondersteuningspersoneel groep bespreek.

4.2.1 Profiel van die onderwysers

Die biografiese inligting met betrekking tot die onderwysers word in Tabel 4.1 aangedui. Die onderwysersgroep sluit in: drie onderwysers, 'n departementshoof en die skoolhoof.

Tabel 4.1 Biografiese inligting van onderwysers

Deelnemer	Geslag	Ouderdom	Jare ondervinding	Jare ondervinding by die kinder-en-jeugsentrum
E	Manlik	50	21	6
F	Vroulik	57	35	22
G	Vroulik	51	29	13
H	Vroulik	57	22	21
I	Manlik	59	36	32

4.2.2 Profiel van die professionele ondersteuningspersoneel

Die biografiese inligting met betrekking tot die professionele ondersteuningspersoneel word in Tabel 4.2 aangedui. Professionele ondersteuningspersoneel (bestaande uit 'n opvoedkundige sielkundige, verpleegster, maatskaplike werker en kinder-en-jeugwerker) het aan die studie deelgeneem.

Tabel 4.2 Biografiese inligting van professionele ondersteuningspersoneel

Deelnemers	Geslag	Ouderdom	Jare ondervinding	Jare ondervinding by die kinder-en-jeugsentrum
A	Vroulik	51	15	3
B	Vroulik	58	35	11
C	Vroulik	38	12	8
D	Manlik	43	10	10

Onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel wat verbonde is aan die doelgerigte gekose kinder-en-jeugsentrum vir leerders met gedragsprobleme en wat daaglik betrokke is by die sosiale welstand van die leerders met gedragsprobleme, het vrywillig deelgeneem aan die navorsing en was bereid om hul ervarings oor die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme vrylik en openlik met die navorser te deel.

4.3 DATA-ANALISE

Die analise en bespreking van die bevindinge fokus op spesifieke temas wat vanuit die ondersoek na vore gekom het. Die bevindinge verteenwoordig die deelnemers se verbatim getranskriebeerde antwoorde gedurende die individuele onderhoudvoering. Die aanbieding van die bevindinge is tweeledig, naamlik (i) die ervarings van die onderwysers en (ii) die ervarings van die professionele ondersteuningspersoneel. Die navorser het daadwerklike pogings aangewend om die bevindinge te laat aansluit by die bestaande literatuur wat met die onderwerp verband hou.

Semi-gestruktureerde onderhoudskedules is ontwerp om die navorsingsvraag: *Wat is die ervarings van onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel ten opsigte van die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum?* te beantwoord. Die verbatim getranskriebeerde onderhoude in ATLAS.ti™ is onderskeidelik vir die onderwysers en die professionele ondersteuningspersoneel in 'n geïntegreerde datastel gekonstrueer. Vanuit die onderhoude is daar ses temas wat verband hou met die ervarings van onderwysers, waaruit 13 verskillende kategorieë en 16 subkategorieë te voorskyn gekom het. Die dataverwerking van die onderhoude met die professionele ondersteuningspersoneel het vyf temas, 10 kategorieë en 14 subkategorieë geïdentifiseer. Vervolgens word die bevindinge van die data-analise (interpretatiewe fenomenologiese analise) van die studie in detail bespreek.

4.4 BESPREKING VAN BEVINDINGE VAN ONDERWYSERSGROEP

In Tabel 4.3 word temas, kategorieë en subkategorieë, soos dit te voorskyn gekom het vanuit die data-analise van die onderwysersgroep, uiteengesit. Die ervarings van onderwysers ten opsigte van die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum word vervolgens bespreek. Tema 1 verteenwoordig die onderwysers se konseptualisering van gedragsprobleme. Tema 2 stel die onderwysers se identifisering van leerders se gedrag en ontwrigtende optredes as 'n uitdaging in 'n kinder-en-jeugsentrum voor. Met Tema 3 word die onderwysers se ervarings van dwelmmisbruik as 'n wesenlike oorsaak van leerders se destruktiewe gedrag voorgehou. Die onderwysers se identifisering van interne en eksterne hindernisse, wat die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum negatief beïnvloed, word deur Tema 4 voorgestel. Met Tema 5 word die onderwysers se eie opleiding, wat as 'n hindernis in die effektiewe ondersteuning van leerders ervaar word, van nader beskou. Tema 6 gee 'n

uiteensetting van die onderwysers se ervarings ten opsigte van ondersteuning van leerders vanuit 'n positiewe sowel as 'n negatiewe perspektief.

Tabel 4.3 Geïdentifiseerde temas, kategorieë en subkategorieë ten opsigte van die onderwysers se ervarings van gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum.

Temas	Kategorieë	Subkategorieë
TEMA 1 Onderwysers se konseptualisering van gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum (Afdeling 4.4.1)		
TEMA 2 Onderwysers identifiseer gedrag en ontwrigtende optredes van leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum as "n uitdaging (Afdeling 4.4.2)	1. Algemene optrede in die skool (Afdeling 4.4.2.1).	<i>1.1 Leerders se houding (Afdeling 4.4.2.1.1). 1.2 Onderwysers beskou ouer onbetrokkenheid as problematies (Afdeling 4.4.2.1.2). 1.3 Geen toekoms-verwagting (Afdeling 4.4.2.1.3).</i>
TEMA 3 Onderwysers ervaar dwelmmisbruik as oorsaak van leerders se destruktiewe gedrag (Afdeling 4.4.3)	1. Toevlug tot dwelmmisbruik (Afdeling 4.4.3.1).	<i>1.1 Dagga as die algemene dwelm .</i>
	2. Dwelmmisbruik as die oorsaak van destruktiewe en ongewensde gedrag by leerders (Afdeling 4.4.3.2).	<i>2.1 Vandalisme (Afdeling 4.4.3.2.1). 2.2 Toevlug tot diefstal om dwelms aan te koop (Afdeling 4.4.3.2.2). 2.3 Geweld en afknouery as 'n direkte gevolg van dwelmmisbruik (Afdeling 4.4.3.2.3).</i>

<p>TEMA 4 Onderwysers identifiseer interne en eksterne hindernisse wat die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum negatief beïnvloed (Afdeling 4.4.4).</p>	<p>1. Interne hindernisse wat effektiewe ondersteuning beïnvloed (Afdeling 4.4.4.1).</p> <p>2. Eksterne hindernisse wat effektiewe ondersteuning van leerders beïnvloed (Afdeling 4.4.4.2).</p>	<p><i>1.1 Leerprobleme by leerders (Afdeling 4.4.4.1.1).</i></p> <p><i>2.1 Toepassing van die kurrikulum as problematies (Afdeling 4.4.4.2.1).</i></p> <p><i>2.2 Tekort aan finansiële ondersteuning (Afdeling 4.4.4.2.2).</i></p> <p><i>2.3 Afwesigheid van leerders as 'n hindernis (Afdeling 4.4.4.2.3).</i></p> <p><i>2.4 Plasing van leerders as problematies (Afdeling 4.4.4.2.4).</i></p> <p><i>2.5 Swak kontrole oor die leerders (Afdeling 4.4.4.2.5).</i></p> <p><i>2.6 Onvoldoende verantwoordelikheid teenoor die leerders (Afdeling 4.4.4.2.6).</i></p> <p><i>2.7 Transformasie van nywerheidskool na 'n kinder-en-jeugsentrum is 'n hindernis(Afdeling 4.4.4.2.7).</i></p> <p><i>2.8 Dissiplinêre verhore word as onsuksesvol beskou om probleme aan te spreek (Afdeling 4.4.4.2.8).</i></p>
<p>TEMA 5 Onderwysers ervaar hul eie opleiding as 'n hindernis tot die effektiewe ondersteuning van leerders (Afdeling 4.4.5).</p>	<p>1. Onbekwaamheid om leerders effektief te ondersteun (Afdeling 4.4.5.1).</p> <p>2. Ontoereikende vaardighede om dissipline te handhaaf (Afdeling 4.4.5.2).</p>	

<p>TEMA 6 Onderwysers se ervaring ten opsigte van ondersteuning van leerders vanuit 'n positiewe en negatiewe perpektief (Afdeling 4.4.6.).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Psigologiese ondersteuning aan leerders as ontoereikend (Afdeling 4.4.6.1). 2. Onvoldoende fisiese ondersteuning aan leerders (Afdeling 4.4.6.2). 3. Waarde van die ondersteuningsprogramme (Afdeling 4.4.6.3). 4. Ondersteuning van leerders ten opsigte van aanleer van vaardighede (Afdeling 4.4.6.4). 5. Eksterne motivering om klasbywoning te bevorder (Afdeling 4.4.6.5). 6. Tegnieke met 'n positiewe inslag om gedragsprobleme aan te spreek (Afdeling 4.4.6.6). 	
--	---	--

4.4.1 TEMA 1: Onderwysers se konseptualisering van gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum

Volgens die bepaling van Kinderwet 38 van 2005, Artikel 150-160 (South Africa, 2005), word leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum geplaas as gevolg van mishandeling en verwaarloosing en sodanige leerders stel meestal gedragsprobleme ten toon (Kyk afdeling 2.2.1). Tema 1 gee 'n omskrywing van hoe die onderwysers gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum konseptualiseer. Die deelnemers in hierdie studie het gedurende hulle konseptualisering bevestig dat gedragsprobleme van leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum problematies van aard is. Dit is duidelik dat uitreagerende gedrag, wat leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum openbaar, as 'n gemeenskaplike faktor deur die deelnemers beskou word. Die leerders se gedrag teenoor outoriteit is meestal negatief en die onderwysers beskryf hierdie gedrag as onaanvaarbaar. Die volgende stellings bevestig die mening van die deelnemers:

“It can be referred to as a type of action that in most cases is negative caused by the persons needs not being met or fulfilled thereafter creating a disorder or mental imbalance in his or her actions towards situations or circumstances when provoked or placed under pressure...”(PE: 003)

[“Mens kan daarna verwys as ’n tipe gedrag wat in meeste gevalle negatief is omdat daar nie in die mense se behoeftes voorsien word nie en daarom ’n psigologiese wanbalans in sy/haar gedrag teenoor situasies of omstandighede veroorsaak as die persoon uitgelok of onder druk geplaas word.”]

“... vir ons is dit maar uitreagerende gedrag met ander woorde absolute onaanvaarbare en in sommige gevalle buitensporige jy weet uitreagerende gedrag.”(PF: 041)

Deelnemers toon aan dat die leerders oneerbiedig, ongehoorsaam en rebels teenoor onderwysers en medeleerders optree en sodoende klaskamerreëls ondermyn (Kyk afdeling 2.2). Verder daag leerders die onderwysers uit deur die onderwysers en medeleerders te vloek.

“Umh ... I thought that learners who do not accept the structure in a classroom, they do not want to work in class, they not respecting teachers and classmates. That’s for me a umh... problem. A behavioural problem ... I think umh ... Respecting in a umh ... Classmates and teachers, I mean not ahhhhh....expecting in a way not listening, not given class fellow learner a chance to speak or interrupting or putting him down or laughing at him or making jokes, making fun, swearing at uhh...each other, swearing at the teacher, that implies to me umhhhh ... behavioural problem.”(PH: 165)

[“Umh ... Ek dink dat leerders wat nie die struktuur in die klaskamer aanvaar nie – hulle wil nie in die klas werk nie, hulle respekteer nie onderwysers en klasmaats nie. Dit is vir my ’n...umh...probleem. ’n Gedragsprobleem... ek dink...umh... Respek in ’n...umh...klasmaats en onderwysers, ek bedoel nie....ahhhh...verwag op ’n manier om nie te luister nie, gee nie medeklasmaats kans om te praat nie, vloek...uhh...mekaar, vloek die onderwyser – dit impliseer vir mygedragsprobleem.”]

“... hierdie kinders doen dit. Hy vloek sommer iemand, hy sal iemand onder die belt invloek ...”(PI: 266)

“Hierdie kinders wat ons het umm...het gedragsprobleme dat hulle nie gehoorsaam is nie en dat hulle alles doen om jou te toets wil ek amper sê. Hulle toets jou hulle toets jou hoe jou reaksie gaan wees as jy as hulle uit reageer dis hoe ek dit voel.”(PG: 099)

“...the teacher asks a simple question about the work on the board the learner gives an answer that makes no sense, the class breaks out laughing because they all know the answer and the answer is wrong and the learner suddenly bursts out in anger and attacks the nearest learner that is laughing at him or her.”(PE: 003)

[“die onderwyser vra ’n eenvoudige vraag oor die werk op die bord die leerder gee ’n antwoord wat glad nie sin maak nie, die klas bars uit van die lag, want hulle almal weet wat die

antwoord is en die antwoord is verkeerd en die leerder word skielik woedend en val die naaste leerder wat vir hom/haar lag aan.”]

Deur die jare heen word onderwysers gekonfronteer met uitdagende gedrag van leerders, en wat tans in Suid-Afrika dikwels voorkom, is ondersteuning aan leerders met uitdagende gedrag en gedragsprobleme (Ferreira & Wilkinson, 2009) (Kyk afdeling 2.5). Uitdagende gedrag word omskryf as optrede wat strydig is met algemene sosiale verwagtings (Sneed, Mehdiyoun, Matsumura & Hess, 2015). Gedragsprobleme verwys na die gedrag wat deur individue openbaar word wat sosiaal onaanvaarbaar is en word in die studie deur die deelnemers gekonseptualiseer as uitdagende en negatiewe gedrag (National Institute for Health and Care Excellence, 2013) (Kyk afdeling 2.6) . Verder verduidelik Kauffman (1985, p. 23) dat leerders met gedragsprobleme “chronically meets his world in a conspicuously socially unacceptable and/or personally unsatisfactory manner although he is in a position to acquire socially and personally satisfactory behaviour”. In die navorsingsliteratuur word gedragsprobleme by leerders ook bestempel as herhalende en aanhoudende patrone van anti-sosiale, aggressiewe, uitdagende en negatiewe gedrag (National Institute for Health and Care Excellence, 2013). Maphosa en Shumba (2010) het bevind dat sommige onderwysers in Suid-Afrika daagliks deur leerders gedreig, gevloek en beledig word. Die onderrig- en leerproses in die klaskamers word dikwels negatief beïnvloed deur leerders se wangedrag (Närhi, Kiiski, Peitso & Savolainen, 2014) (Kyk afdeling 2.6) . Navorsing toon aan dat die onderrig- en leerproses asook die veiligheid van leerders dikwels negatief beïnvloed word deur gedragsprobleme van medeleerders (Mestry & Khumalo, 2012) (Kyk afdeling 2.6.1) . Dit word bevestig deur Forlin (2010) wat gedragsprobleme omskryf in terme van ontwrigtende gedrag wat 'n negatiewe impak het op leerders se eie veiligheid, asook op die mense rondom hulle.

4.4.2 TEMA 2: Onderwysers identifiseer gedrag en ontwrigtende optredes van leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum as 'n uitdaging

Onderwysers beskou verskeie optredes van leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum as uitdagend en in Tema 2 word die gedrag van die leerders as uitreagerend, ongeduldig, onvoorspelbaar, ongehoorsaam en aggressief teenoor die onderwyser geïdentifiseer. Kategorie 2.1 en subkategorieë 2.1.1, 2.1.2 en 2.1.3 werp lig op die diverse gedrag en ontwrigtende optredes van die leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum. Hierdie tipe gedrag en ontwrigtende optredes word onverwags in openbare situasies deur leerders met gedragsprobleme openbaar. Die volgende opmerkings is deur die deelnemers gemaak in die verband.

“When they are in your class you find that they are either extremely talkative or they may be laughing at each other for no reason ...that to me is a red alert signal because what happens then is that they quickly go into arguments and fights.”(PE: 007)

[“Wanneer hulle in jou klas is, vind mens dat hulle óf buitengewoon spraaksaam is of hulle lag vir mekaar om geen rede nie...dit is vir my ’n rooi lig omdat daar dan as gevolg van die gebeure argumente en gevegte vinnig uitbreek.”]

“’n Kind sal doodeenvoudig net opstaan en ’n ander kind met ’n stoel gooi en jy is net te laat om dit te hanteer “Unpredictable behaviour” jy weet, ons kinders is baie onvoorspelbaar. Hy sal in my klas inkom met ’n grief van ’n vorige klas en dan deur die les sommer net doodeenvoudig uitreageer, omdat dit nou tot ’n punt geloop het en dis nou in my klas wat dit eintlik in iemand anders se klas moes gewees het.”(PF: 066)

“ as jy hulle aanspreek oor iets wat hulle verkeerd gedoen het, maar jy help hulle net reg dan wip hulle hulle op dan stap hulle uit sonder toestemming.”(PG: 122)

“...they get aggressive if you reprimand them, they impulsive, like stand up and just walk out of the class, throw their chairs you know that type of behaviour.”(PH: 175)

[“...hulle word aggressief as mens hulle aanspreek, hulle impulsief, soos staan net op en loop uit die klas, gooi hulle stoele...jy weet daardie tipe gedrag.”]

Probleme met leerdergedrag is al vir jare een van die grootste uitdagings waarmee onderwysers in Suid-Afrikaanse skole te kampe het. Onderwysers kom voortdurend te staan voor “kritieke probleme, onder andere ongedisiplineerdheid, afknouery, bendes, opstandigheid, ongehoorsaamheid, dwelmmisbruik en aanrandings (Liebenberg, 2013, p. 2). Leerders met gedragsprobleme wil hulself laat geld en wil uitdrukking aan hul gevoelens gee (Moselen (nee Clarkson), 2014). Die deelnemers aan die studie beskou hierdie optrede van leerders met gedragsprobleme as aggressief en uitdagend. Aggressiewe en uitdagende gedrag deur leerders in die skoolsituasie word as problematies met betrekking tot menseregte en sosiale norms beskou (Wengrower, 2015). Volgens Cruywagen (2009) is aggressiewe leerders dikwels eintlik hartseer en ongelukkig. Verder is dit moeilik vir leerders met gedragsprobleme om hul aggressie te beheer en ontstaan dit as gevolg van onderliggende angste en spanning wat hulle beleef (Kyk afdeling 2.6.1) . Wengrower (2015) stel dat leerders met gedragsprobleme nie oor die vermoë beskik om konflik te hanteer sonder om aggressief op te tree nie (Kyk afdeling 2.6.1) . Dit blyk dat verskeie faktore tot die uitdagende en wangedrag aanleiding gee. In subkategorieë 2.1.1 tot 2.1.3 sal die spesifieke faktore wat aanleiding gee tot die leerders se gedrag omskryf word.

Kategorie 1 van Tema 2 beskryf die deelnemers se ervaring van die algemene optrede van leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum. Die algemene optrede van die leerders gedurende skoolure word as 'n groot uitdaging deur die onderwysers geïdentifiseer. Die deelnemers identifiseer aanvalle op onderwysers en medeleerders en uitdagende gedrag teenoor onderwysers en medeleerders as algemene gedrag van die leerders in die kinder-en-jeugsentrum. Volgens die deelnemers is dit duidelik dat die leerders geen gesag en outoriteit aanvaar nie. Die deelnemers ervaar die gedrag as onaanvaarbaar en as 'n groot uitdaging.

4.4.2.1 Kategorie 1: Algemene optrede in die skool

Die deelnemers ondervind die optrede van leerders op die skoolterrein as minagend teenoor gesag en outoriteit. Die aanhalings reflekteer die deelnemers se ervarings.

“Hy sal hier agter die hele dag hier agter 'n gebou in die son, in die stof, in die wind en in die weer sit, pla hom nie.”(PF: 089)

“Veral klippe gooi oh! hulle “like” klippe gooi vir die onderwysers, uhm...ek is self al. Hulle het my probeer met 'n mes steek.”(PI: 278)

“Hy kan nie argumenteer met jou in 'n volwasse tipe manier nie...swak gedrag, vloek, skel, skree jy weet.”(PF: 074)

“...hulle vloek jou, skree vir jou vieslike goeters.”(PG: 124)

“You must ensure that you stop the fight in the beginning stage or you will become a victim of circumstance. By that I mean you will also be attacked.”(PE:007)

[Mens moet verseker dat jy die geveg in die beginstadium stop anders word jy 'n slagoffer van die omstandighede. Daarmee bedoel ek jy sal ook aangeval word.]

“...they don't listen to you.”(PH:173)

[“...hulle luister nie na jou nie.”]

Die volgende aanhalings verklaar dat leerders se optrede teenoor medeleerders vyandig en tergend van aard is. Aanvalle op medeleerders in die kinder-en-jeugsentrum is nie vreemd nie.

“Teasing is also another problem you find amongst these learners.”(PE: 009)

[“Tergery is ook ’n ander probleem wat mens tussen die leerders vind.”]

“Die enigste manier om konflik vir hom te hanteer is om weet mekaar uhhh...te slaan of aan te rand of met iets te steek of met ’n baksteen te gooi.”(PF:043)

Leerdergedrag kan volgens die literatuur gesien word as die wyse waarop die leerders optree teenoor die onderwysers en portuurgroepe (Guez & Allen, 2000, p. 9). Dit is vir die leerder met gedragsprobleme moeilik om verhoudings met ander mense te bewerkstellig (Kyk afdeling 2.6.1) (Wengrower, 2015). Vanuit die onderhoud met die deelnemers is dit duidelik dat daar is ’n algemene tekort aan ouerondersteuning vir die leerders in die kinder-en-jeugsentrum. Die tekort aan ouerondersteuning wat deur die deelnemers as ’n faktor geïdentifiseer word wat bydra tot die leerders se negatiewe houding teenoor mense in die algemeen en teenoor die skool (Kyk afdeling 2.6.1). Die volgende aanhalings in Subkategorie 2.1.1 reflekteer die deelnemers se ervaring.

4.4.2.1.1 Subkategorie 1.1: Leerders se houding

Deelnemers wys uit dat die houding en optrede van leerders teenoor die skool negatief ervaar word.

“So dus eintlik ’n haat teen die skool as die skool nie hier was nie dan hoef hulle nie hier gewees het nie.”(PI: 276)

“Learners are not motivated to do school work, they don’t want to be here...”(PH: 167)
[“Leerders is nie gemotiveerd om skoolwerk te doen nie, hulle wil nie hier wees nie...”]

“Hulle is al aggressief omdat hulle hier in hierdie skool moet wees.”(PG:126)

“...hy kom nie klas toe nie...hy wil nie daar wees nie...dis te moeilik vir hom, hy kan dit nie doen nie, hy voel minderwaardig jy weet.”(PF: 064)

Die negatiewe houding van die leerders kom voor as ’n algemene probleem veral ten opsigte van die leerders se motivering en houding teenoor skoolwerk. Dit is een van die redes wat veroorsaak dat die leerders geen belangstelling teenoor onderrig en leer in die klaskamersituasie toon nie (Kyk afdeling 2.6.1) . Die leerders word in die kinder-en-jeugsentrum geplaas as gevolg van ’n hofbevel; dit impliseer dat die leerder uit sy ouerhuis verwyder word en in inwonende versorging by die kinder-en-jeugsentrum geplaas word (South Africa, 2005). Literatuur toon dat die leerder hindernisse tot leer ondervind as gevolg

van sy ongemotiveerdheid teenoor skoolwerk, sy ouers se onbetrokkenheid, sy negatiewe houding teenoor ander mense en die skool (Boyana, 2013) (Kyk afdeling 2.6.1) . Die leerders toon geen belangstelling in skoolwerk nie as gevolg van 'n agterstand in akademiese vordering, uitsluiting óf diskriminasie (Botha & Wolhuter, 2015).

4.4.2.1.2 Subkategorie 1.2: Onbetrokkenheid van ouers as problematies

Die ouer se onbetrokkenheid by hul kinders se algemene welstand word deur die deelnemers as 'n uitdaging ervaar.

“The social worker phones the parent and all necessary arrangements are made for the boy to go home...at the eleventh hour the parent decides not to pitch.”(PE: 011)

[“Die maatskaplike werker bel die ouer en tref al die nodige reëlins vir die seun om huis toe te gaan....op die nippertjie besluit die ouer om nie op te daag nie.”]

“It’s a barrier if the parents are not involved. I personally feel it’s a barrier, they must know that the family or somebody cares for them. I think it’s a barrier if they don’t care. If they don’t phone the child or take them home.”(PH: 247)

[“Dit is 'n hindernis as die ouers nie betrokke is nie. Ek persoonlik voel dit is 'n hindernis as hulle nie omgee nie, hulle moet voel dat die familie of iemand vir hulle omgee. Ek dink dit is 'n hindernis as hulle nie omgee nie. As hulle nie bel nie of nie die kind huis toe neem nie.”]

Navorsing dui aan dat die kind in die eerste stadium van ontwikkeling gedrag van die ouers aanleer omdat die kind in daardie stadium op die ouers fokus (Cataudella & Langher, 2015) (Kyk afdeling 2.8). Volgens die bio-ekologiese teorie van Bronfenbrenner (kyk Hoofstuk 2 afdeling 2.8.1) vind direkte interaksie tussen leerders, lede van die familie, vriende en die onderwysers in die eerste vlak van die bio-ekologiese teorie (mikrosisteem) plaas en dit is belangrik dat die kind in die ouerhuis en die skool gekoester en ondersteun word ten einde kwaliteit verhoudings te leer vestig (Bronfenbrenner, 1994). Met ander woorde, die mikrosisteem is die onmiddellike omgewing waarbinne die leerder proksimale interaksie ervaar; die tipe ervaring waar die ouers direk en op gereelde basis met die leerder sosiale interaksie bewerkstellig (Paquette & Ryan, 2001) (Kyk afdeling 2.8) . Die tweede vlak van interaksie in die bio-ekologiese teorie is die mesovlak wat omskryf word as “a set of microsystems that continuously interact with one another”. “So, what happens in the family can influence how children respond at school and vice versa” (Donald et al., 2007, p. 42). Die verhouding tussen leerders en hulle ouers beïnvloed die vorming van verhoudings van die leerders met ander persone en groepe (Cataudella & Langher, 2015) (Kyk afdeling

2.8.1.2). Dit is van karinale belang dat leerders gelei word om betekenis aan verhoudinge met ouers en ander mense te gee en te begryp hoe om dit op 'n positief wyse in stand te hou (Krasny et al., 2015). In die literatuur word gevind dat plasing weg van ouers en die gemeenskap 'n negatiewe effek kan hê op die menswaardigheid van leerders en dui op 'n gebrekkige holistiese ontwikkeling van die leerder in die mesositeem (Donald et al., 2007; Lambie & Randell, 2013). Dit kan dus afgelei word dat leerders in die kinder-en-jeugsentrum, as gevolg van die ouers se onbetrokkenheid, talle sosiale en emosionele vaardighede nie aanleer nie en dit kan lei tot opstandigheid, minderwaardigheid en uiteindelik onaanvaarbare gedrag.

4.4.2.1.3 Subkategorie 1.3: Geen toekomsverwagting

Die deelnemers toon aan dat leerders in die kinder-en-jeugsentrum meestal 'n houding openbaar wat daarop dui dat hulle slegs op die hede fokus en selde vir 'n toekoms beplan. Die leerders stel ook geen doelwitte vir hulself nie wat daartoe lei dat hul belangstelling in skool en die onderrig en leerproses problematiese gevolge het. Dit word in die onderstaande stellings gereflekteer.

"Hulle umm...lewensverwagtinge is net vir vandag..."(PF:088)

"I think they have so many problems that they don't see themselves maybe in five years' time I can be an adult and have a work or whatever, they don't see a future for themselves."(PH: 169)

[*"Ek dink hulle het so baie probleme dat hulle hulself nie as volwassenes met 'n werk oor vyf jaar sien nie; hulle sien geen toekoms vir hulself nie."*]

"...een van die groot probleme ook wat hulle ondervind in die klaskamer, dis asof die kind nie 'n doel het, wat hy wil bereik nie. Asof dit nie vir hom rêrig saak maak of hy nou daar is of nie. Hy het nie 'n doel waarvoor hy leef nie, te sê ek gaan regtig dit probeer word of iets nie. Daar is te veel onsekerheid by hom."(PI: 282)

Leerders toon gebrekkige ambisie om akademies te vorder nie aangesien hulle doelwitstelling, lewensverwagting, onderrig en leer asook opvoeding verwerp. Die plasing van leerders weg van hul ouers dra by tot die openbaring van negatiewe gedrag (Lambie & Randell, 2013).

4.4.3 Tema 3: Onderwysers ervaar dwelmmisbruik as oorsaak van leerders se destruktiewe gedrag

Die data-analise dui aan dat leerders in die kinder-en-jeugsentrum hul toevlug tot dwelmmisbruik neem en dat onderwysers dwelmmisbruik as 'n oorsprong van destruktiewe gedrag beskou. 'n Volledige uitbreiding oor die dwelmmisbruik deur die leerders in die kinder-en-jeugsentrum word in die bespreking van die kategorieë en die subkategorieë wat volg weergegee. Kategorieë wat na vore gekom het, is: Kategorie 3.1 wat die onderwysers se ervaring weerspieël dat leerders hulle toevlug tot dwelms in die kinder-en-jeugsentrum neem. Kategorie 3.2 reflekteer die onderwysers se ervaring dat dwelmmisbruik die oorsaak is van destruktiewe en ongewenste gedrag deur die leerders.

4.4.3.1 Kategorie 1: Toevlug tot dwelmmisbruik

Die deelnemers ervaar dat leerders hul toevlug tot dwelms neem en dat misbruik daarvan hul optrede binne en buite die klaskamer beïnvloed. Die dwelmmisbruik beïnvloed die akademiese prestasie van die leerders as gevolg van die gedragsprobleme wat dit tot gevolg het. Verskeie gevolge van dwelmmisbruik word deur die deelnemers geïdentifiseer, naamlik: slaap gedurende onderrigtyd; swak konsentrasievermoë; buitengewone en abnormale optrede; en dros gedurende skoolure.

“Mens kry dat hulle baie keer in die klasse slaap hulle, lê net op hulle arms en slaap dan weet jy hulle het iets gebruik hoor.”(PG: 148)

“In my klaskamer sit daar kinders wat onder die invloed van dwelms is. So hulle sukkel om te konsentreer. Hulle sukkel om te “engage” en deel te word. Meeste lê die hele periode en slaap en daai affekteer ook hulle gedrag jy weet in die klas binne in my klas.”(PF: 068)

“...nou die dag gedurende skooltyd toe was hy so onder die dwelms dat hy in 'n swembad in gespring het.”(PI: 310)

“What happens during break is is they get their sandwiches and then they go do drugs and lie in the sun. When the bell rings for the end of break they look drained and done. 'Hulle is lusteloos' and totally dead, so they come to your class like zombies. They will enter your class and tell you 'Meneer', I don't feel like working today, I'm tired or 'ons het 'n dik zol geslaan' and start laughing. If they come to your class in the morning and start sleeping then you must know they were either AWOL, were up to mischief all night, sick or slept outside the dorm.”(PE: 009)

[“Wat in die pouse gebeur, is dat hulle hul toebroodjies kry en dan gaan gebruik hulle dwelms en lê in die son. Wanneer die klok aan die einde van die pouse lui, lyk hulle gedaan en moeg. Hulle is lusteloos en totaal 'dood', so hulle kom soos 'zombies' na jou klas toe. Hulle sal die klas binnekom en vir jou sê, 'Meneer, ek voel nie vandag lus vir werk nie, ek is moeg' of 'ons het 'n dik zol geslaan' en dan begin hulle lag. As hulle in die oggend klas toe kom en dan slaap, moet jy weet hulle was afwesig sonder toestemming, het die hele nag kwaad gedoen, is siek, of het buite die koshuis geslaap.”]

Madu en Matla (2003) is van mening dat leerder dwelmmisbruik as hulpmiddel gebruik word in 'n poging om vir medeleerders en ander betekenisvolle individue sosiaal aanvaarbaar te wees (Kyk afdeling 2.8.2). Daarteenoor stel Sneed et al. (2015) dat dwelmmisbruik die leerder se sosiale, psigologiese en fisiologiese funksionering negatief beïnvloed. Dwelmmisbruik onder jeugdige lei tot vervreemding van en stigmatisering deur die portuurgroep (Sneed, et al., 2015). Dwelmmisbruik lei dikwels daartoe dat die skool en gemeenskap hierdie leerders verwerp. In die skoolsituasie word dwelmmisbruik oor die algemeen met lae akademiese prestasies by leerders geassosieer, veral onder jeugoortreders (Parry et al., 2004). Volgens Madu en Matla (2003) kan oormatige slaapsug en slaperigheid as 'n sekondêre oorsaak van langdurige en oormatige dwelmmisbruik aangevoer word en beïnvloed beslis die akademiese prestasie van die leerder. Hawkins, Catalano en Miller (1992) wys daarop dat 'n afname in akademiese prestasie as gevolg van dros en afwesigheid geassosieer word met dwelmmisbruik onder leerders (Kyk afdeling 2.8.2). Verder toon Hawkins et al. (1992) aan dat die swak betrokkenheid van leerders in hul eie onderrig en leerproses en die uitermate hoë vlakke van dros en afwesigheid 'n direkte verband met dwelmmisbruik onder leerders met gedragsprobleme uitwys. Leerders wat by dwelmmisbruik betrokke is, staan 'n verhoogde risiko met betrekking tot dood in die gesig en is selfmoord, moord, ongelukke en siektes aan die orde van die dag (Parry et al., 2004). Dwelmmisbruik veroorsaak voorts dat leerders konsentrasieprobleme ervaar, akademies swak presteer, onverantwoordelik optree en hul eie lewens in gevaar stel en dat hulle slaappatrone 'n direkte invloed op die onderrig en leer van die leerder in die klas beïnvloed.

Subkategorie 1 van Kategorie 1 verwys na die identifikasie van dagga as 'n algemene dwelm wat in die kinder-en-jeugsentrum verskaf en gebruik word.

4.4.3.1.1 Subkategorie 1.1: Dagga as die algemene dwelm

Die gebruik van dagga word as 'n bepalende determinant deur onderwysers beskou vir gedrag wat die leerders openbaar. Die aanhalings hier onder is soos onderwysers dit in die kinder-en-jeugsentrum beleef.

“When there is a large surplus of dagga going around most learners don’t attend class.”(PE:036)

[“Wanneer daar 'n groot hoeveelheid dagga beskikbaar is, woon meeste van die leerders nie klas by nie.”]

“...is hoekom hulle ook dagga en goed gebruik dan het hulle hierdie 'high' wat hulle beleef en as hulle sonder dit kan gaan en hulle selbeeld 'n bietjie 'geboost' kan kry dit is die rede.”(PG:146)

“Ek dink dagga is die grootste ding.”(G150)

Kang'ethe (2014) stel dat dagga die dwelmmiddel is wat meestal deur jeugdiges misbruik word. Dagga is die dwelm wat die algemeenste deur jeugdiges gebruik word omdat dit goedkoop en vrylik beskikbaar is (Neser, Van der Merwe, Ovens, Ladikos & Prinsloo, 2003; Reboussin, Ialongo & Green, 2015). Uit navorsing wat deur Peltzer en Phaswana (1999) gedoen is, word aangevoer dat die kombinasie van tradisioneel kulturele praktyk en die verhoogde perverse etos van modernisme en verwestering as oorsake van daggamisbruik genoem kan word (Peltzer & Phaswana, 1999). Die skrywers dui verder aan dat dagga misbruik word om vrees te onderdruk, energie te verkry, bekommernisse te vergeet, skaamheid te oorkom en om moed bymekaar te skraap. Dagga word ook vir intrinsieke redes gebruik, naamlik om 'n toestand van euforie te bereik (Kyk afdeling 2.8.3) . Opsommenderwys lei ons dus af dat dagga vrylik beskikbaar en goedkoop is, dit kan dien as hulpmiddel vir leerders om hul selfbeeld te verbeter, en dit kan dien as middel om die leerder 'n uitermate gevoel van selftevredenheid te gee.

Kategorie 2 van Tema 3 reflekteer die misbruik van dwelms as die oorsaak van destruktiewe en ongewenste gedrag van leerders met gedragsprobleme. In Subkategorieë 3.1.2, 3.1.3 en 3.1.4 bring deelnemers hulle ervarings na vore wat meer spesifieke destruktiewe en ongewenste gedrag in die kinder-en-jeugsentrum verduidelik. Dit is die deelnemers se ervaring dat dwelmmisbruik onder leerders in die kinder-en-jeugsentrum vandalisme, diefstal, geweld en afknouery veroorsaak (Kyk afdeling 2.6.2) .

4.4.3.2 Kategorie 2: Dwelmmisbruik as die oorsaak van destruktiewe en ongewense gedrag by leerders

Deelnemers ervaar dat dwelmmisbruik tot ongewense en destruktiewe gedrag lei. Deelnemers deel hulle ervarings in die klaskamer as negatief en ondermynend vir 'n ondersteunende klaskamersituasie. Sommige van die deelnemers verduidelik die optrede van die leerders soos volg:

"...they get out of the premise... to get drugs."(PH: 197)

[*"...hulle verlaat die perseel.....om dwelms te kry."*]

"One morning they will arrive at your class bright and early the next morning they come to your class in dribs and drabs, another morning you must go look for them. The reason for this pattern is due to the fact that they first go and do drugs."(PE: 007)

[*"Die een oggend daag hulle vroeg en vars by jou klas op, die volgende oggend kom hulle drupsgewys by die klas aan, en 'n ander oggend moet jy hulle gaan soek. Die rede vir hierdie patroon is omdat hulle eers gaan om dwelms te gebruik."*]

"The one learner sniffed so much glue that he was slithering on the floor thinking he was a snake."(PE: 025)

[*"Die een leerder het soveel gom gesnuif dat hy op die vloer geseil het en gedink het hy is 'n slang."*]

"If they were timid when they came it won't be long if when they display this behavioural changes. Changes such as uhm aggressiveness."(PE: 005)

[*"Al het hulle gedweë gekom het, neem dit nie lank vir hulle om hierdie gedragsverandering te openbaar nie. Veranderings soos...uhm...aggressie."*]

"...jy weet hulle is baie aggressief en baklei sal sommer mekaar slaan."(PF: 042)

Chong, Lee, Roslan en Baba (2015) stel dat oortreding van skoolreëls onder andere na gedragsprobleme verwys wat verband hou met oortredings soos dros en dwelmmisbruik. Kriminele oortredings, naamlik diefstal, vandalisme, geweld en dwelmmisbruik word by leerders met gedragsprobleme gevind (Boman, Young, Baldwin & Meldrum, 2014). Navorsing toon aan dat daar 'n verbintenis is tussen destruktiewe gedrag van jeugoortreders en die gebruik van dwelms (Passini, 2012) (Kyk afdeling 2.6.1).

4.4.3.2.1 Subkategorie 2.1: Vandalisme

Deelnemers identifiseer dat vandalisme in die kinder-en-jeugsentrum voorkom met beskadiging van fisiese eiendom van die skool, die koshuis, asook die personeel se eiendom.

“Daar is al karre gegooi met klippe, die ruite stukkend gegooi stoele gegooi na karre, daar is karre geskop uhm...wat duike in het, die personeel wat ook nie betrokke was nie die kind het net bloot om gedraai en hy is kwaad vir ander kinders dan skop hy die kar 'n duik in. Die kar wat die naaste staan.”(PI: 290)

“Breaking windows, mainly when he reacts out and he will go and start breaking, throw stones at windows.”(PF: 191)

[“...breek vensters, hoofsaaklik wanneer hy uitreageer...hy sal gaan en begin breek, gooi klippe na die vensters.”]

“Hulle beskadig regtig eiendom weet personeel se eiendom, en hulle beskadig van die skool se eiendom. Hulle steel byvoorbeeld die kopergoedjies nê, steel hulle om te gaan verkoop om dagga te kry.”(PG:105)

“...just goes wild and berserk throwing stuff around...”(PE: 011)

[“gaan net wild en woes tekere en gooi goed rond...”]

“In hostels they sometimes tend to uhm...they tend to break ceilings, to get through the ceiling to get out.”(PH: 193)

[“In koshuise is hulle soms geneig om...uhm...hulle is geneig om die plafonne te breek, om deur die plafonne uit te kom.”]

Dwelms en ander substansie misbruik is ‘n oorsaak van vandalisme onder jeugdige (Chong et al., 2015). In die kinder-en-jeugsentrum is die verwoesting van skool-eiendom en aanvalle op onderwysers se karre duidelike voorbeelde van vandalistiese optrede. Parry et al. (2004) verduidelik dat vandalisme as kriminele oortreding direk verbind word met die misbruik van dwelms.

Die karaktertrekke wat leerders in ‘n kinder-en-jeugsentrum openbaar is volgens navorsing, onder andere, as gevolg van dwelmmisbruik.

4.4.3.2.2 Subkategorie 2.2: Toevlug tot diefstal om dwelms aan te koop

Diefstal deur leerders in die kinder-en-jeugsentrum word deur die onderwysers ervaar as problematies omdat dit lei tot verdere gedragsprobleme by die leerders. Die aanhalings reflekteer die diefstal wat deur leerders gepleeg word.

“Orals kom ook die diefstal voor. Die hoeveelheid diefstalle wat plaasvind, dat hulle sal rondstap en kyk of hulle jou ‘laptop’ kan steel nie, jou ‘cell phone’. Ek wonder hoeveel selfone is al hier gesteel. Uhm...hulle het nou die dag ‘n tablet wat aan die skool behoort, weer gesteel. So ja, diefstal is ook maar ‘n probleem wat bestaan hier.”(PI:290)

“Theft is very rife ...In other cases you find that the learners are forced to steal items and sell them because they owe someone (another learner) money and if they don’t pay up they get beaten. Funny enough jealousy is also a cause of theft, for when one learner makes a beautiful product the other learner that’s lazy and who works without pride will steal the better product and sell it for a few cigarettes.”(PE: 011)

[“Diefstal is aan die orde van die dag... In ander gevalle vind mens dat die leerders gedwing word om items te steel en te verkoop omdat hulle iemand anders (‘n ander leerder) geld skuld en as hulle nie betaal nie, word hulle geslaan. Snaaks genoeg is jaloesie ook ‘n oorsaak van diefstal, omdat wanneer een leerder ‘n pragtige item maak, sal ‘n ander leerder, wat lui is en nie met trots sy werk doen nie, die beter produk steel en dit vir ‘n paar sigarette verkoop.”]

“...soos ek vir jou sê hulle steel. Hulle het op ‘n stadium regtig buite die kopergoedjies wat hulle van die vensterrame en deure en goeters en krane en goed wat hulle in die koshuise gesteel het kopergoed, steel hulle ander goed ook hoor. Hulle het nou ‘n ruk terug by die skool een van hierdie nuwe ‘tablets’ wat hulle kry gesteel, uit ‘n klas uit terwyl die onderwyser in die klas is hoor. Die ding was op laai gewees en hulle steel, toe hy agterkom toe is die ding weg.”(PG: 152)

“I think sometimes that’s why stealing takes place, because they want to steal something to get umm...money or to sell something to get money for drugs.”(PH: 197)

[“Ek dink soms dit is hoekom diefstal plaasvind, want hulle wil iets steel om...umm...geld of om iets te verkoop om geld vir dwelms te kry.”]

Persone wat dwelms misbruik en nie in staat is om dit te bekostig nie, wend hul tot diefstal om dit te bekom (Adorjan & Chui, 2012). Volgens (Dumas, Ellis & Wolfe, 2012) kom gedrag soos diefstal algemeen voor by leerders wat dwelms misbruik. Die afleiding kan dus, volgens die deelnemers se aanhalings, gemaak word dat leerders diefstal pleeg om dwelms te bekom (Kyk afdeling 2.6.1) .

4.4.3.2.3 Subkategorie 2.3: Geweld en afknouery as 'n direkte gevolg van dwelmmisbruik

Die leerders in die kinder-en-jeugsentrum se aggressiewe gedrag word openbaar deur geweld en die afknouery van jonger leerders deur ouer leerders asook afknouery in portuurgroepe.

"... the 'macho' type of learner who bullies the, the smaller guy, the younger guy, the more quieter guy, sometimes I think they bully for material things. Umh...because they have so little, that they sometimes bully for a cigarette for money or for a personal belonging you know because they have so little umh... themselves." (PH:187)

["... die 'macho'-tipe leerder wat die kleiner outjie, die jonger outjie, die stil outjie afknou, soms dink ek hulle knou af vir materiële goed. Umh... omdat hulle so min het, knou hulle ander soms af vir 'n sigaret of geld of vir 'n persoonlike besitting, jy weet, omdat hulle so min ...umh... hulself het. "]

"Party kinders vrees vir hulle lewens hierso meeste kinders word hier ge-'bully' meeste kinders hier word aangerand. As ek nou sê aangerand bedoel ek by baklei, jy weet hulle is baie aggressief en weet baklei sal sommer mekaar slaan." (PF:042)

"Jy kry nogal baie 'bullies' hierso hoor jy kry regtig 'bullies'. As die kinders nie umm...veral die kleintjies nie wil doen wat die grotes vir hulle sê nie dan umm...dan 'bully' hulle hul. Soos hul vat hul kos af, steel hul kos van die etenstafel. Hier was op 'n stadium regtig erg aanranding gewees. So twee drie weke terug was hier 'n kind gewees 'n Indiër seuntjie wat se oë potblou geslaan was en umm..." (PG:130)

"The most common types are bullying, gang-related issues though they small groups you still have the touch one touch all policy. Theft is very rife and in many cases it's coupled with bullying." (PE: 011)

["Die algemeenste tipes is intimidasie ('bully'), bende-verwante kwessies, alhoewel hulle klein groepies is, is daar steeds die 'raak een, raak almal'-beleid. Diefstal is aan die orde van die dag en in baie gevalle gaan dit met afknouery ('bully') gepaard. "]

Afknouery word gekonseptualiseer as herhaalde gedrag met die mening om doelbewuste skade aan ander persone aan te rig (Acquah, Wilson & Doku, 2014, p. 828) (Kyk afdeling 2.6.1). Dit sluit aksies in soos tergering en slanery (Liu, Lan, Hsu, Huang & Chen, 2014). Navorsing toon 'n sterk verband tussen afknouery en die misbruik van dwelms, en is ook verwant aan bende-aktiwiteite (Albdour & Krouse, 2014). Dit is bevind dat dwelmmisbruik as 'n hoë risiko aangedui word met betrekking tot die afknouery van ander of jonger leerders

deur leerder met gedragsprobleme (Acquah et al., 2014). Gedragsprobleme, volgens Liu et al. (2014), word met afknouery geassosieer (Kyk afdeling 2.6.1) . Afknouery kan fisies, verbaal of beskadiging van mense se eiendom wees (Evans et al., 2014). Leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum se afknouery en aggressiewe gedrag is volgens navorsing verwant aan dwelmmisbruik (Evans, Smokowski & Cotter, 2014).

4.4.4 Tema 4: Onderwysers identifiseer interne en eksterne hindernisse wat die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum negatief beïnvloed

In Tema 4 sluit die interne en eksterne hindernisse, ten opsigte van effektiewe ondersteuning aan leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum die volgende faktore in: 'n tekort aan finansiële ondersteuning: die afwesigheid van leerders; plasing van leerders: kontrole van leerders, die kinder-en-jeugwerkers se verantwoordelikheid, die verandering in die skool as gevolg van transformasie en dissiplinêre verhore. Die interne en eksterne hindernisse wat die onderwysers ervaar word verder uitgelig in die bespreking van die kategorieë en subkategorieë.

4.4.4.1 Kategorie 1: Interne hindernisse wat effektiewe ondersteuning beïnvloed

Die onvermoë om 'n leeratmosfeer te skep, die ongemotiveerdheid van leerders, die swak akademiese prestasies van leerders wat tot ontwrigtende gedrag in die klas lei en die leer en funksionering van ander leerders benadeel, word deur die deelnemers ervaar as interne hindernisse tot effektiewe ondersteuning aan leerders.

"It's difficult to teach learners who are not motivated, I mean you give so much of yourself. It's difficult to stay motivated yourself if they are not motivated to not learn anything."(PH: 171)

[*"Dit is moeilik of leerders te onderrig wat nie gemotiveer is nie, ek bedoel jy gee so baie van jouself. Dit is moeilik om self gemotiveerd te bly as hulle nie gemotiveerd is om enige iets te leer nie."*]

"So ja ek sou sê jy weet daai onvermoë om 'n leer atmosfeer in my klas te skep, waar kinders wat wil, optimaal kan leer."(PF: 076).

"Hy is 'anti'-skoolwerk en umm...om hom aan die leer te kry is nie maklik nie."(PI: 280)

"Dan het ons ook 'n kind wat regtig baie baie swak is hy kom van, ek dink hy kom van 'n spesiale skool af en hulle het hom in graad 10 geplaas maar hy is regtig nie op graad 10"

standaard nie, rêrig nie. En hy is steurend vir die ander kinders in die klas, want hy vra baie vrae en sy vrae is 'stupid' vrae, wat die ander kinders irriteer.”(PG:118)

Leerders met gedragsprobleme openbaar anti-sosiale gedrag en 'n wye verskeidenheid van probleme in terme van akademiese prestasie (Wengrower, 2015) (Kyk afdeling 2.6.1) . Leerders het 'n kort aandagspan wat 'n leerhindernis is (Wengrower, 2015) Navorsing het bewys dat swak akademiese prestasie by leerders meegebring word deur anti-sosiale gedrag en dat onderwysers sukkel om hierdie verhouding tussen swak akademiese prestasie en anti-sosiale gedrag te verstaan (McEvoy & Welker, 2000) (Kyk afdeling 2.6.1). Die onvermoë van leerders om optimaal te leer is 'n hindernis vir die deelnemers om effektiewe ondersteuning aan leerders met gedragsprobleme te bied.

4.4.4.1.1 Subkategorie 1.1: Leerprobleme by leerders

Die leerders se agterstand met hul skoolwerk en hul huislike omstandighede word deur die deelnemers ervaar as 'n bydrae tot die leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-joungesentrum se leerprobleme. Die leerders presteer akademies swak as gevolg hiervan.

“Sy agtergrondkennis van die vak is gewoonlik baie swak. Uhm...en dan sy gedrag in die klas ook. Hy is 'anti'-skoolwerk en umm...om hom aan die leer te kry is nie maklik nie, want om hom te laat huiswerk doen is nie maklik nie. Hy wil dit nie doen nie. Baie keer is dit as gevolg van die feit laat hy weet hy is nie op die vlak nie, om dit te kan doen nie.”(PI: 280)

“They struggle to learn with behavioural problems. I think they sometimes have such or so many backlogs that they struggle to learn, they struggle to read with comprehension, they slow with their school work and that's because of the backlogs that they had for many years.”(PH: 179)

[“Hulle sukkel om met gedragsprobleme te leer. Ek dink hulle het soms so 'n groot agterstand dat hulle sukkel om te leer, hulle sukkel om te begryp wat hulle lees, hulle is stadig met hul skoolwerk en dit is as gevolg van die agterstand wat hulle al vir baie jare het.”]

“My kinders met gedragsprobleme het leerprobleme. Ek dink dit is as gevolg van hul omstandighede by die huis of die feit dat hulle agter is dat hulle leerprobleme het, omdat hulle 'n leerprobleem het en dis vir hulle 'n uitdaging.”(PG: 117)

“Kognitief baie, baie laag. Funksioneer baie laag. Die akademiese vordering by hierdie kinders is baie swak.”(PF: 047)

Volgens navorsing is daar min kennis oor hoe om akademiese sukses met leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum te behaal (Kyk afdeling 2.3.2). Die leerders funksioneer kognitief laag (Harder et al., 2014). Navorsing toon ook dat leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum akademies laag presteer omdat hierdie leerders voor hul plasing in die kinder-en-jeugsentrum onderrig ontvang het met 'n aangepasde skoolkurrikulum (Harder et al., 2014) (Kyk afdeling 2.3.2). Volgens Smeets (2014) word 'n lae kognitiewe vlak verbind met jeugoortreders wat hulle in 'n kinder-en-jeugsentrum bevind.

4.4.4.2 Kategorie 2: Eksterne hindernisse wat effektiewe ondersteuning van leerders beïnvloed

Sommige leerders in dié spesifieke kinder-en-jeugsentrum ondervind leerprobleme. Die leerders verlaat die kinder-en-jeugsentrums onder toestemming en bly ook vir lang periodes weg van klasse af. Die deelnemers ervaar hierdie faktore as eksterne hindernisse tot effektiewe ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum. Verdere eksterne hindernisse, soos deur die deelnemers ervaar, word in die subkategorieë aangehaal.

"If they are out they miss a lot of work. If they out of school, they not in class definitely it's a barrier." (PH: 205)

[*"As hulle uit is, mis hulle baie werk. As hulle uit die skool is, hulle nie in die klas is nie, definitief is dit 'n hindernis."*]

"Daar is nêrens plek in ons onderwysstelsel vir kinders. Kinders is wat wragtig nie kan nie." (PF:053)

"...dis 'n hindernis ons weet nie waar hulle is nie. En ons het nie die mense wat rondbeweeg nie." (PI: 310)

"...hulle spring oor die mure dat niemand dit weet nie." (PG: 109).

Navorsing wat handel oor die ervarings van leerders in inwonende versorging, voorsien verskeie verduidelikings van lae akademiese prestasies van leerders (Jackson & Cameron, 2012). Die swak samewerking tussen die skool en die kinder-en-jeugsentrum se sosiale dienste word as 'n hindernis geïdentifiseer (Gharabaghi, 2012). Die inwonende versorgingsafdeling van 'n kinder-en-jeugsentrum fokus meer op gedragsprobleme van leerders en minder op die onderrig van die skoolkurrikulum van die leerders (Gharabaghi, 2012). Volgens die aanhalings dra die rolspelers nie kennis van mekaar se

verantwoordelikhede in 'n kinder-en-jeugsentrum nie en lei die onsekerheid verder tot 'n hindernis ten opsigte van effektiewe ondersteuning van leerders.

4.4.4.2.1 Subkategorie 2.1: Toepassing van die kurrikulum as problematies

Die deelnemers ervaar die toepassing van die skoolkurrikulum, naamlik die *Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS)* (Department of Basic Education, 2011), as 'n hindernis tot effektiewe ondersteuning ten opsigte van leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum.

“Hindernisse is vir my eerstens, die heel eerste hindernis vir my uhm...om hulle te ondersteun is kurrikulum, regtig ek uhm...baklei nou al lank en ons het baie briewe en goeters wat ons nou uitstuur en goed. Laat ons die kurrikulum meer kan aanpas, laat hy makliker aanvaarbaar kan word vir hierdie kinders.”(PI: 302)

“...if you see something doesn't work and I mean I've done it, if I see that assessment task is too difficult then I just try to make it a little bit not it has the same content of work, the same, the learner can be assess on the same work, but I just do it a little differently and I support him a lot. I help him to do certain things. Then I think they can, they can be successful.”(PH: 183)

[“...as jy sien iets werk nie en ek bedoel ek het dit gedoen, as ek sien dat die assesseringstaak te moeilik is, dan probeer ek net om dit 'n bietjie te maak nie dat dit dieselfde inhoud van werk het nie, dieselfde, die leerder kan op dieselfde werk ge-assesseer word, maar ek doen dit net 'n bietjie anders en ondersteun hom baie. Ek help hom om sekere dinge te doen. Dan dink ek hulle kan, hulle kan suksesvol wees.”]

“...die hulp wat ons regtig kry van ons distrikskantore af ten opsigte van die kurrikulum van hierdie kinders is daar nie, want ek dink ook nie dit is soseer omdat hulle umm... nie rêrig 'n mens wil help nie maar as gevolg van die 'you know the policy that's in place' maak dit moeilik vir hulle om ook te kan sê goed julle kan nou maar die kurrikulum maar nou bietjie afskaal en jy kan dit doen en los dit uit, want daar is rêrig nêrens voorsiening gemaak in ons kurrikulum vir leerders soos hierdie leerders nie.”(PF:051)

“The second challenge is to structure a curriculum as these learners are all not on the same intellectual level neither are they on the same level of practical workmanship. So, you constantly have to redesign your lesson to accommodate them all. The other problem is learners go and get enrolled any time during the year which makes it difficult for you to have a yearly programme, because now you have to bring the new learner up to par with the rest as this learner will be requiring more of your time and so progress gets hampered to a large

extent. The other problem that we find is CAPS. This is ok for schools that have no interruptions during the school day. There is a lot of activity during our school day and what is normal to the main stream schools is abnormal to us and vice versa."(PE: 036)

[“Die tweede uitdaging is om ’n kurrikulum te struktureer omdat hierdie leerders nie almal op dieselfde intellektuele vlak is nie en ook nie op dieselfde vlak van praktiese vakmanskap is nie. So, mens moet deurlopend jou les herontwerp om almal te akkommodeer. Die ander probleem is leerders kom en gaan en word enige tyd gedurende die jaar ingeskryf wat dit moeilik maak om ’n jaarlikse program te hê, omdat jy ’n nuwe leerder op die vlak van die ander moet kry...dié leerder gaan meer van jou tyd vra en so word vordering tot ’n groot mate verhinder. Die ander probleem wat ons ondervind is ‘CAPS’. Dit is reg vir skole wat geen onderbrekings gedurende die dag het nie. Daar is baie aktiwiteite gedurende ons skooldag en wat normaal vir hoofstroomskole is, is vir ons abnormaal en andersom.”]

Die hoë vlak van leerprobleme by leerders met gedragsprobleme in inwonende versorging, is ’n bydraende faktor vir lae akademiese prestasies (Jackson & Cameron, 2012) (Kyk afdeling 2.2). Die CAPS-kurrikulum voorsien riglyne aan skole in terme van inhoud en assesseringsvereistes, maar maak egter nie voorsiening vir ’n verskeidenheid van assesseringsmetodes ten opsigte van aanpassings nie. Onderwysers bly steeds verward oor hoe leerders met hindernisse tot leer ten opsigte van leer in hoofstroomklasse akkommodeer moet word (Geldenhuys & Wevers, 2013). Leerders met gedragsprobleme ondervind hindernisse tot leer en die bestaande CAPS-kurrikulum in ’n kinder-en-jeugsentrum word as ’n hindernis deur die deelnemers ervaar (Kyk afdeling 2.2).

4.4.4.2.2 Subkategorie 2.2: Tekort aan finansiële ondersteuning

‘n Tekort aan finansiële ondersteuning aan die skool binne die kinder-en-jeugsentrum, word deur die deelnemers as ’n hindernis tot effektiewe ondersteuning ervaar. Die aanhalings reflekteer hierdie hindernis by die deelnemers.

“As daar meer finansies beskikbaar is om hierdie kinders meer te help. Ons kry nie ’n dooie sent van die Departement af nie.”(PI: 307)

“...it did fall away because of money constraints. The school didn’t have enough money to keep on with that, because we needed money to give them that kind of a reward.”(PH:231)

[“dit het weggeval as gevolg van ’n geldtekort. Die skool het nie genoeg geld gehad om daarmee voort te gaan nie, want ons het geld nodig gehad om aan hulle daardie tipe erkenning te gee.”]

“I see funding as the most important barrier because if the money is not there the resources cannot be purchased which makes teaching virtually impossible and these learners need a lot of practical work otherwise they become bored easily and then move to drugs.”(PE:036)

[“Ek beskou befondsing as die belangrikste hindernis, want as daar nie geld is nie, kan die nodige hulpbronne nie verkry word nie. Dit maak onderrig prakties onmoontlik en hierdie leerders benodig baie praktiese werk anders word hulle maklik verveeld en beweeg dan na dwelms toe.”]

Faktore wat bydrae tot die akademiese sukses van leerders in inwonende versorging is finansiële ondersteuning (Harder et al., 2014). Dit blyk op grond van hierdie stelling dat ‘n tekort aan finansiële ondersteuning kan bydra tot ‘n hindernis om die leerders in ‘n kinder-en-jeugsentrum effektief te ondersteun

4.4.4.2.3 Subkategorie 2.3: Afwesigheid van leerders as ‘n hindernis

Die aanhalings in Subkategorie 3 toon die eksterne hindernisse wat die deelnemers ondervind ten opsigte van die afwesigheid van leerders met gedragsprobleme in ‘n kinder-en-jeugsentrum.

“Kom ek wil vir jou sê in die eerste kwartaal het hy die ander klasse bygewoon en nie myne nie hy het twee of drie klasse bygewoon, maar hierdie tweede kwartaal was hy twee keer by Engels gewees, hy was vier keer by sê nou maar by Wiskunde gewees en so aan. Hy woon regtig nie klas by nie en ons weet nie waar hy is, as hy nie in die klas is nie.”(PG: 115)

“So op hierdie stadium voel ek is die grootste probleem die feit dat hulle nie klas bywoon nie.”(PF: 074)

“Dit is nou die nuwe ‘tendence’, hulle ‘bunk’ liewer klasse, bly weg.”(PI: 282)

“...bunking class, they bunk class; they stay out somewhere.”(PH:185)

[“....bly weg van die klas, hulle ‘bunk’ klas; hulle bly iewers daar buite.”]

Afwesigheid van leerders word beskryf as die eerste stap tot lewenslange gedragsprobleme wat ‘n negatiewe impak op die algemene welstand en die ontwikkeling van die leerder het (Maynard, Salas-Wright, Vaughn & Peters, 2012). Navorsing het bewys dat leerders wat afwesig is van klasse, verlaat gewoonlik die skool op ‘n vroeë ouderdom (Maynard et al., 2012) (Kyk afdeling 2.6.1) . Dus kan die afwesigheid van klasse deur leerders ervaar word as ‘n hindernis, omdat dit hulle toekoms negatief kan beïnvloed.

4.4.4.2.4. Subkategorie 2.4: Plasing van leerders as problematies

In die onderstaande aanhaling stel die deelnemers voor dat leerders met gedragsprobleme eers na 'n rehabilitasiesentrum soos byvoorbeeld vir dwelmmisbruik moet gaan voordat hulle in 'n kinder-en-jeugsentrum geplaas word. Verder word daar ook voorgestel dat die maatskaplike werkers en die kinder-en-jeugwerkers die kind met sy probleem moet ondersteun voordat hy na die skoolafdeling van die kinder-en-jeugsentrum gaan.

“En my ander voorstel is ook hulle moet kinders wat enigsins goed gebruik wat hulle nie moet gebruik nie enige 'drugs' wat hulle ook al gebruik of wat ook al, moet hulle eers probeer die kind stuur na 'n rehabilitasiesentrum toe of so iets dat die kind hiernatoe kan kom sonder dat hy ander kinders kan beïnvloed met sy gebruik van verdowingsmiddels of suig van petrol of sulke tipe dingetjies. Dat daai kinders eers gevat moet word om weet gerehabiliteer te word jy weet voordat ons hulle kry, want dit gee vir ons probleme.”(PI: 317)

“En ek sal voorstel dat die 'child and youth care workers' en die maatskaplike werkers eers die kind se probleme moet oplos voordat hulle die kind hiernatoe laat kom.”(PI: 316)

Navorsing toon dat inwonende versorging vir leerders met gedragsprobleme die laaste opsie is (Frensch & Cameron, 2002) (Kyk afdeling 2.6.3). Die plasing van leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum word hoofsaaklik gebaseer op die beskikbaarheid daarvan en nie die tipe programaanbieding vir die spesifieke probleem wat die leerders ondervind nie (Kamradt, 2000). Volgens navorsing beklemtoon kinderadvokate die aanbieding van meer intensiewe dienste ten opsigte van leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum (Frensch & Cameron, 2002).

Positiewe ondersteuning bring verandering in 'n persoon se leefstyl en is betekenisvolle ingryping (Ntinas, 2015) (Kyk afdeling 2.5). Vanuit die navorsing gedoen deur Kamradt (2000) is dit duidelik dat daar nie effektiewe behandeling vir leerders met gedragsprobleme is nie. Navorsing ondersteun die hindernis wat deur die deelnemers ervaar word ten opsigte van die plasing van leerders met gedragsprobleme.

4.4.4.2.5 Subkategorie 2.5: Swak kontrole oor die leerders

Die deelnemers ervaar dat daar meer kontrole tydens skoolure is as by die koshuis. Kontrole oor leerders se verloop om huis toe te gaan vir naweke word ook deur die deelnemers as 'n hindernis ervaar.

“...ek kan nie personeel gebruik om rond te hardloop nie in die klas te wees nie maar hulle moet orals op gronde rond hardloop om te kyk waar is die kinders wat nie in die klas wil wees nie.”(PI: 308)

“Another problem which is minor is when the learners go home for the weekend then they tend to extend their weekend off. Some take days while others disappear for months.”(PE: 036)

[“n Ander klein probleempie is dat wanneer die leerders vir die naweek huis toe gaan, is hulle geneig om die afnaweek te verleng. Sommige neem dae af terwyl ander vir maande verdwyn.”]

“...by die skool is daar meer kontrole, regtig baie meer kontrole oor die kinders omdat hulle van klas tot klas beweeg.”(PG: 162)

Volgens Kapp, Rand en Damman (2015) bring die gebrek aan ‘n standaard vir behandeling vir leerders in kinder-en-jeugsentrums ‘n verskeidenheid van ondersteuningsdienste. Gedragsprobleme moet deur die bestuur van ‘n kinder-en-jeugsentrums aangespreek word (Brown, Barrett, Ireys, Allen & Blau, 2011). Kontrole van leerders en dissiplinêre aksies binne en buite skoolure is die verantwoordelikheid van die bestuur van die skool. Deur middel van deugdelike beplanning en goeie prosedures wat in plek gestel word kan die gedragprobleme wat daagliks na vore kom aangespreek word. Die hantering van dissipline van leerders met gedragsprobleme is soms van ‘n swak standaard en lei tot onvoldoende uitkomst (Brown, Barrett, Ireys, Allen & Blau, 2011). Leerders ontvang nie voldoende ondersteuning nie en dit word as ‘n hindernis deur die deelnemers ervaar.

4.4.4.2.6. Subkategorie 2.6: Onvoldoende verantwoordelikheid teenoor die leerders

Die onderstaande aanhalings toon die hindernisse wat die deelnemers ervaar ten opsigte van die kinder-en-jeugwerkers se verantwoordelikhede.

“Op die oomblik, ja. Ons probeer onderhandel met ‘social development’ dat daar saam met die wagte ook ‘n ‘child care worker’ is. Daar is nog nie ooreenkoms bereik by hulle dat die ‘child care workers’ wel rond sal beweeg umm...saam met die wagte. Hulle laai hul in die oggend basies hier af en dan vertrek hulle en in die middag kom haal hulle. Ons versoek is, dit is nou juis die versoek, dat ons sal graag wil hê dat hulle ook moet patroleer om te kyk en ons te help met die kinders wat rond beweeg in die klas te kry, maar op die oomblik is dit ons onderwysers en ek hardloop ook maar op en af om te kyk waar hulle is dat hulle wel in die klas in kom.”(PI: 312)

“Ons het dit al aangemeld by ‘social’ dat hulle moet help en die ‘child care workers’ moet stuur om sigbaar te wees dat ‘n mens hom kan kry om in ‘n klas te wees.”(PG:115

“Ons het altyd gevra dat daar kinderversorgers moet wees hier in die vierkant waar ons skool hou, sodat wanneer so iets gebeur dat ‘n mens hulle nou kan roep om jou te kom help, maar op die oomblik is daar ‘n groot stryd, want hulle sê dit is nie deel van hulle ‘job description’ nie. So, “social development’ is nog besig om hierdie saak uit te sorteer, maar ja dit is maar moeilik in die klas as hulle so raak.”(PF:072)

Daar word van die kinder-en-jeugwerker vereis om holisties met die kind te werk (Smith, 2004) (Kyk afdeling 2.5.4). Volgens Anglin (2001) is die rol van die kinder-en-jeugwerker as ‘n beroep die volgende: ‘n primêre fokus op die groei en ontwikkeling van kinders en jeugdiges, die totaliteit van ‘n kind se funksionering, en die ontwikkeling van ‘n sosiale bevoegdheid(Kyk afdeling 2.5.4). Die deelnemers ervaar nie dat die kinder-en-jeugwerkers in die holistiese ontwikkeling van die leerders betrokke is nie, omdat hulle nie sigbaar is gedurende skoolure nie en hulle volgens hulle posbeskrywing alleenlik werk, soos deur die deelnemers gestel. Die onbetrokkenheid van die kinder-en-jeugwerkers by die onderrig van leerders is vir die deelnemers ‘n hindernis.

4.4.4.2.7 Subkategorie 2.7: Transformasie van nywerheidskool na ‘n kinder-en-jeugsentrum is ‘n hindernis

Die verandering van die nywerheidskool na ‘n kinder-en-jeugsentrum word deur die deelnemers ervaar as ‘n eksterne hindernis tot effektiewe ondersteuning van leerders met gedragsprobleme. Die deelnemers is van mening dat hulle verantwoordelikheid na skoolure eindig en dat hulle afhanklik is van die besluite van sosiale dienste oor die gebeure binne die kinder-en-jeugsentrum ten opsigte van die leerders.

“...actually our tasks stopped after school hours. Previously umh...we, the... we had. The whole day was part of the school but when it changed, when the Department of Social Development took over then we were only responsible for the school program during school hours and they took over after hours. And then it became difficult.”(PH:233)

[“...ons taak kom eintlik na skoolure tot ‘n einde. Voorheen...uhm...het ons, die.... Skool was heeldag, maar toe dit verander het, toe die departement van sosiale ontwikkeling oorgeneem het, was ons net vir die skoolprogram gedurende skoolure verantwoordelik en hulle het na ure oorgeneem. En toe het dit moeilik geword.”]

“...the school of industries changed to being part of Department of social development and not of education, then it changed a lot, because then the teachers of the school side we were actual dependant on what social develop wanted to do and they didn't like the things that we do at school. I think then all those things fall away.”(PH: 231)

[“...die skool van nywerhede het verander om deel van die departement van sosiale ontwikkeling en nie onderwys nie te word, toe het dit baie verander, omdat die onderwysers aan die skoolkant eintlik afhanklik was van wat sosiale ontwikkeling wou doen en hulle het nie gehou van die goed wat ons in die skool doen nie. Ek dink al daardie goed het toe weggeval.”]

Die nywerheidskole, was voorheen die verantwoordelikheid van die provinsiale departement van onderwys en het later die verantwoordelikheid van die provinsiale departement van sosiale ontwikkeling geword (Bosman-Sadie & Corrie, 2010, p. 221) (Kyk afdeling 2.7). Die nywerheidskole, wat gestig was in terme van die Beskermingswet 25 van 1913, moes verander na kinder-en-jeugsentrums wat voorsiening moes maak vir ondersteuningsprogramme vir hierdie leerders vanaf 1 April 2010 (South Africa, 2005) (Kyk afdeling 2.7). Die deelnemers ondervind dat hulle verantwoordelikheid teenoor die leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum eindig na skool en ervaar die transformasie wat die nywerheidskool ondergaan het as 'n hindernis.

4.4.4.2.8. Subkategorie 2.8: Dissiplinêre verhore word as onsuksesvol beskou om probleme aan te spreek

Die deelnemers ervaar dat die gevolge van 'n dissiplinêre verhoor vir leerders se oortredinge binne die kinder-en-jeugsentrum onvoldoende is.

“...if the child care worker caught him, there will be a disciplinary hearing, sometimes I just uhh...I was worried that the consequences weren't enough.”(PH199)

[“...as die kinder-en-jeugwerker hom vang, sal daar 'n dissiplinêre verhoor wees, soms dink ek...uhh..ek was bekommerd dat die gevolge nie genoeg was nie.”]

'n Dissiplinêre verhoor by die kinder-en-jeugsentrum fokus op die gedragsoortreding van die leerder en skakel die maatskaplike werkers met die leerder se ouers (Kyk afdeling 2.4.3). Terugvoering ten opsigte van die leerder se vordering in die rehabilitasieprogram word aan ouers en personeel tydens multidissiplinêre vergaderings en, in die geval van hierdie studie, in die kinder-en-jeugsentrum gegee (Kyk afdeling 2.4,3). Multidissiplinêre vergaderings, waar die ouers, onderwysers, kinder-en-jeugwerker, opvoedkundige sielkundige en verpleegster teenwoordig is, word deur die maatskaplike werker gereël (Kyk afdeling 2.4.3).

Gedurende die multidissiplinêre vergaderings word die vordering van die leerders bespreek (Kyk afdeling 2.4,3) . Leerders se oortredings en die gevolge daarvan word in dissiplinêre vergaderings hanteer en word deur die deelnemers as 'n hindernis ervaar omdat dit die gevoel by hulle skep dat die ingryping vir die leerder se oortreding onvoldoende is.

4.4.5. Tema 5: Onderwysers ervaar hul eie opleiding as 'n hindernis tot die effektiewe ondersteuning van leerders

Die deelnemers ervaar die gevoel dat hul opleiding onbekwaam is. Hulle 'n gebrek aan voldoende vaardighede en kennis besit om dissipline te handhaaf, en hul optrede verkeerd is om leerders se gedragsprobleme aan te spreek in Tema 5 as 'n hindernis tot die effektiewe ondersteuning aan leerders.

4.4.5 1. Kategorie 1: Onbekwaamheid om leerders effektief te ondersteun

Die onderstaande aanhalings staaf die gevoel van onbekwaamheid wat die deelnemers ervaar ten opsigte van intensiewe hulpverlening aan die leerders.

“Daai verwaarlosing en mishandeling lê te diep, te diep in die psige. Party kom vandat hy twee jaar oud was en nou manifesteer dit hier op 15, 16 , 17 en umm...dan maak dit, dit moeilik om daarmee te werk. Ek bedoel jy is nie opgelei nie.”(PF: 087)

“...dat ons nie opgelei is om hierdie intensiewe hulp te verleen nie.” (PF: 087)

Bettini, Kimerling, Park en Murphy (2015) is van mening dat leerders met gedragsprobleme 'n uitdaging vir onderwysers is wat nie voldoende opgelei is om die leerders se gedrags- en akademiese behoeftes aan te spreek nie. In die geval van hierdie studie voel onderwysers dat hul onvoldoende opleiding besit om die leerders voldoende hiermee te ondersteun. Landrum, Tankersley en Kauffman (2003) noem ook dat leerders wat gedragsprobleme openbaar, nie vroeg geïdentifiseer word nie, maar veel later in hul ontwikkeling, wanneer hul probleme onvoorspelbaar is, met die nodige opleiding behoort onderwysers gedragsprobleme by leerders vroeg te identifiseer. Dit ondersteun die stelling hier bo waar die onderwyser meen dat die verwaarlosing en mishandeling te diep lê.

4.4.5.2. Kategorie 2: Ontoereikende vaardighede om dissipline te handhaaf

Die deelnemers ervaar die toepassing van dissipline as 'n hindernis ten opsigte van die leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum

“Discipline in the sense of being on time, uhm...do, what you suppose to do, come to your class when your bell rings, uhm...ja, I think discipline in that sense. Discipline also in a sense of wear your school uniform. It's part of the rules of the school, don't wear tekkies or whatever. Wear your school clothes things like that is discipline.”(PH: 243)

[“Dissipline is om betyds te wees, ...uhm...te doen wat jy veronderstel is om te doen, om klas toe te kom as die klok lui, ...uhm...ja, ek dink dissipline in daardie sin. Dissipline is ook om jou skooluniform te dra. Dit is deel van die skoolreëls, moenie tekkies of wat ook al dra nie. Dra jou skoolklere sulke goed is dissipline.”]

“En die uitdagings is vir ons erg, weet want jy is nie gerat nie. Daar is so min 'tools' as ek dit so kan stel. Dissiplinêre 'tools' wat jy kan toepas.”(PF: 43)

Volgens Landrum et al. (2003) openbaar leerders met gedragsprobleme onvanpaste en negatiewe gedrag wat die dissipline van leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum vir onderwysers met onvoldoende opleiding moeilik maak (Kyk afdeling 2.6.1) . Botha en Wolhuter (2015) is van mening dat onderwysers in Suid-Afrikaanse skole nie oor effektiewe metodes en die regte opleiding beskik om dissipline in skole te kan handhaaf nie. Die aanhalings toon duidelik dat die onderwysers nie toegerus is om dissipline te handhaaf en beskou dit as 'n uitdaging ervaar.

4.4.6. Tema 6: Onderwysers se ervaring ten opsigte van ondersteuning van leerders vanuit 'n positiewe en negatiewe perpektief

In Tema 6 beskou die deelnemers die psigologiese en fisiese (klere, kos, ens) ondersteuning aan leerders, die waarde van ondersteuningsprogramme en ondersteuning ten opsigte van die aanleer van vaardighede ter ondersteuning van die leerders. Die verskillende tipes ondersteuning word verder uitgelig in die onderstaande kategorieë.

4.4.6.1. Kategorie 1: Psigologiese ondersteuning aan leerders as ontoereikend.

Die deelnemers beskryf die hulp van terapeute, psigiaters en traumaberading as psigologiese ondersteuning aan leerders.

“Ek wens ons het die mense gehad soos sielkundiges wat nie by 'social development' is nie.”(PI:304)

“...therapists, you know to handle uhm...how they feel, their personal feelings their emotional feelings. Those people are very important I think for learners with behavioural problems.”(PH:255)

[*“...terapeute, jy weet om ...uhm.....te hanteer hoe hulle voel, hulle persoonlike gevoelens hulle emosionele gevoelens. Daardie mense is baie belangrik, ek dink, vir leerders met gedragsprobleme.”*]

“...traumaberading. Daar moet mense wees wat werklik met hierdie kinders, hierdie kinders kom 'n naweek van die huis af en dan traumaberading is nodig, want daar het goed by die huis gebeur wat hierdie kinders se gedrag in daai week dit is net so ons sien dit elke dag.”(PF:095)

“Die kinders word gestuur na buite-klinieke toe. Umm...buite om die psigiaters te gaan sien, maar weet jy wat dis hier binne in die plek waar die probleme is. Daai kind het nou onmiddellik die behandeling nodig, nie môre of oormôre of oor 'n week of een maal 'n maand nie. Ek sou sê hierdie multidissiplinêre span moet baie meer waarde toevoeging kry. Daar moet baie meer mense kom, hy moet uitgebrei word, daar moet baie meer mense kom wat in effek met hierdie kinders kan werk.”(PF: 094)

Volgens Botha en Wolhuter (2015) is dit duidelik dat Suid-Afrikaanse skole nie oor die nodige fondse en hulpbronne beskik vir die psigologiese ondersteuning van leerders met gedragsprobleme nie, maar wat onderwysers sal help om die destruktiewe en aggressiewe gedrag van leerders te verminder(Kyk afdeling 2.6.1). Die psigologiese ondersteuning word deur die onderwysers as belangrik beskou.

4.4.6.2. Kategorie.2: Onvoldoende fisiese ondersteuning aan leerders

Die basiese behoeftes van leerders soos kos en klere word deur deelnemers ervaar as die fisiese ondersteuning van leerders met gedragsprobleme.

“...then of course physical care that they have enough food, they have enough clothes, proper clothes, warm clothes, those type of basic needs before you can even start thinking about the school. I think those things for learners with behavioural problems, they must be, everything, all of those things must be in place.”(PH:253)

[*“...dan natuurlik fisiese versorging dat hulle genoeg kos, hulle genoeg klere, ordentlike klere, warm klere, daardie tipe basiese behoeftes alvorens jy enigsins oor die skool kan begin dink.*

Ek dink daardie items vir leerders met gedragsprobleme, hulle moet daar wees, alles, al daardie dinge moet in plek wees.”]

‘n Tekort aan voeding kan daartoe lei dat onderrig uitdagend word omdat dit ‘n leerhindernis by leerders kan veroorsaak (Bojuwoye, Moletsane, Stofile, Moolla & Sylvester, 2014). Die voorsiening in die basiese behoeftes van leerders soos kos word gesien as die verantwoordelikheid van Suid-Afrikaanse skole (Bojuwoye et al., 2014). Akademiese probleme by leerders en ‘n vertraging in sosiale ontwikkeling word veroorsaak deur die beperking van basiese behoeftes, soos kos met al die nodige voedingstowwe wat leerders benodig (Hannum, Liu & Frongillo, 2014) (Kyk afdeling 2.8.1) . Onderwysers steun hierdie stellings, omdat hulle die basiese behoeftes soos kos aan leerders as fisiese ondersteuning beskou.

4.4.6.3. Kategorie 3: Waarde van ondersteuningsprogramme

Die deelnemers ervaar die aanbieding van programme in ‘n kinder-en-jeugsentrum as waardevol vir leerders met gedragsprobleme.

“This programme can keep them busy because if their minds are kept busy they don’t easily desire drugs. This programme therefore helps to get rid of that beggar’s mentality and laziness. Yes, with gymnastics it keeps them fit as well as busy as it is important to keep them occupied with something otherwise will get up to mischief. Barring that, at the gymnastics club they are expected to clean and not smell in order to participate. This is good as a lot of our learners don’t like washing and this is a problem so that those, who loves the sport has to be more health conscience. Most of the learners love the gymnastics because it’s fun and it enables them to show off when we compete against other schools which boosts the self-image and it makes them feel special and worth something.”(PE: 034)

[“Hierdie program kan hulle besig hou, want as hulle gedagtes besig gehou word, het hulle nie maklik ‘n behoefte aan dwelms nie. Hierdie program help dus om van die bedelmentaliteit en luiheid ontslae te raak. Ja, met gimnastiek hou dit hulle ook fiks en besig en dit is belangrik om hulle met iets besig te hou, anders doen hulle kwaad. Afgesien daarvan, by die gimnastiekklub word daar van hulle verwag om skoon te wees en nie te stink nie, om deel te kan neem. Dit is goed omdat baie van die leerders nie daarvan hou om te was nie en dit is ‘n probleem, so dat dié wat van die sport hou, meer gesondheidsbewus moet wees. Meeste van die leerders hou baie van gimnastiek want dit is pret en dit stel hulle in staat om te spog as ons teen ander skole kompeteer wat weer hulle selfbeeld versterk, dit laat hulle spesiaal voel en dat hulle iets werd is.”]

“There must be programmes in place that they like. I think it helps, they must like what they do, they like to do, and they must like to do certain sport. You can’t force a child who doesn’t like sport, but then there must be an alternative, something like computers or whatever; definitely important, a variety of things to keep them busy. They can’t study the whole day, that’s impossible. So, school is part of it, but the other programmes are also very important.”(PH:259)

[“Daar moet programme in plek wees waarvan hulle hou. Ek dink dit help, hulle moet hou van wat hulle doen, en hulle moet daarvan hou om ’n sekere sport te beoefen. Jy kan nie ’n kind wat nie van sport hou nie dwing nie, maar dan moet daar ’n alternatief wees, iets soos rekenaars or wat ook al; beslis belangrik, ’n verskeidenheid van goed om hulle besig te hou. Hulle kan nie die hele dag studeer nie, dit is onmoontlik. So, skool is deel daarvan, maar die ander programme is ook baie belangrik.”]

“Die programme wat aangebied word moet meer umm...intensief wees jy weet, en moet deur absolute mense gedoen word wat die kennis het. Nie net met ’n kind wat stout is te werk maar werklik met ’n kind wat trauma het te kan werk.”(PF:096)

“...as die kinders kan sien hierdie kinders word weg gevat en daar word ander programme met hom gedoen al is dit nou gedragsprobleem programme of verantwoordelikhedsprogramme of program dat hy met die hand iets moet doen laat die ander kinders kan sien ons kan nie weg kom net om buite te sit nie. Ons gaan weg geneem geword en ons gaan goed doen waarvan ons dalk nie hou nie. Dan gaan dit ook vir ons makliker wees.”(PI: 321)

Volgens De Villiers (2009) is die hoofdoel van sielkundige intervensieprogramme om kognitiewe, sielkundige en sosiale bronne te bou wat die leerders in die geval van hierdie studie voorberei om hindernisse te oorkom en ’n suksesvolle lewe te lei (Kyk afdeling 2.4,2). Die probleem van agressiewe gedrag kan deur sodanige programme beperk word (Albdour & Krouse, 2014). Die doel van programme in die kinder-en-jeugsentrum is om leerders aan te moedig om positiewe gedrag ten opsigte van hulself en ander mense aan te leer en die verbetering van hulle selfbeeld. Die stellings ondersteun die evaring van onderwysers dat die aanbidding van ondersteuningsprogramme vir leerders met gedragsprobleme waardevol is.

4.4.6.4. Kategorie 4: Ondersteuning van leerders ten opsigte van aanleer van vaardighede

Die werksverbande vaardighede soos swys en metaalwerk wat leerders in die skool aanleer word deur die deelnemers ervaar as ondersteuning van leerders met gedragsprobleme.

“Dan gaan hulle na 'skills' twee toe. Daar leer hulle dan 'n vaardigheid aan swys en metaal, houtbewerking of wat ook al.”(PF:057)

“Welding is a skill that I teach them, with this skill they can be employed in the private sector as a welder's assistant. If they don't get employment in the private sector they can start their own small business and make burglar bars or creative welded crafts.”(PE:034)

[“Sweis is 'n vaardigheid wat ek hulle leer, met hierdie vaardigheid kan hulle in die privaat sektor as 'n sweis-assistent aangestel word. As hulle nie in die privaat sektor aangestel word nie, kan hulle hul eie klein besigheid begin en diefwering of kunswerke skep.”]

Vaardighede word, volgens Adorjan en Chui (2012), vir leerders aangeleer om hulle vir die arbeidsmark voor te berei. Die aanleer van vaardighede vir vakmanskap is belangrik vir leerders met gedragsprobleme in inwonende versorging (Smeets, 2014). Die vaardighede wat leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum ontvang is positiewe ondersteuning ten opsigte van toekomsverwagtinge wat geskep word by die leerders met gedragsprobleme.

4.4.6.5 Kategorie 5: Eksterne motivering om klasbywoning te bevorder

Die deelnemers probeer om leerders aan te moedig deur positiewe motivering vir klasbywoning. Dit is ondersteuning aan leerders, omdat leerders die gevoel ontwikkel dat hulle in staat is om akademiese sukses te bereik.

“ 'n Mens hulle positief probeer kry. Uhm...deur gesprek voering, deur uhm...klein dingetjies vir hulle te gee, byvoorbeeld lekkergoed of wat ook alles. As hulle nou baie die klasse bygewoon het, en te sê dankie dis nou hoe 'n mense dit doen en hier is vir jou ietsie. En hulle, as hulle presteer om dit nou rêrig 'n bietjie op te blaas en weet. Vrydae het ons mos, elke Vrydag het hy 'n goeie briefie, wat sy naam dan gelees word en dan word daar vir hom iets gegee.”(PI: 296)

“... if you uhh...encourage them positively they... it keeps them motivated as well give positive comments on school work as such.”(PH:224)

[“...as jy uhh...hulle positief aanmoedig, sal dit hullegemotiveerd hou, en ook positiewe opmerkings op skoolwerk...”]

“Ek gee vir hulle stukkie 'fudge' of sommer 'n suiglekkertjie of so iets. Om te sê joe, dankie man. Dit was nou regtig mooi gewees. Ek skryf ook aanmerkings in hulle boek as hulle mooi saamgewerk het. Ek dink dit is 'n redelike mate van motivering.”(PG:140)

“Jy weet as ’n kind nou moeilik is dan sê ek okay, weet jy, vee nou gou my klas uit dan gee ek jou ’n briefie dan kan jy nou vir jou ’sweeties’ gaan haal en dan sal hy dit nou doen, want hy kry ’n ou ’sweetie’, wat hulle ook maar ook min hiervan kry. So daar is allerhande maniertjies wat ’n mens maar probeer om hom positief te kry.” (PF:085)

“I normally let them have a potjie if they did well in class for the month and if they attended class regularly.”(PE:038)

[*“Normaalweg gee ek vir hulle ’n potjie as hulle goed gedoen het in die klas vir die maand en as hulle gereeld klas bywoon.”*]

Onderwysers poog om leerders positief te motiveer ten opsigte van hulle skoolwerk omdat literatuur aandui aan dat negatiewe gedrag ’n negatiewe effek op leerders se akademiese gedrag het wat lei na swak akademiese prestasie (Botha & Wolhuter, 2015) (Kyk afdeling 2.6). Die ondersteuning van positiewe gedrag skep ’n omgewing wat sosiale ontwikkeling ondersteun en leeruitkomste verhoog (Trussell, 2008) (Kyk afdeling 2.5) .

4.4.6.6. Kategorie 6: Tegnieke met ’n positiewe inslag om gedragsprobleme aan te spreek.

Die deelnemers maak gebruik van verskeie strategieë om leerders positief te ondersteun.

“In plaas daarvan laat ek lelik gaan wees teenoor hulle of hulle probeer straf of iets, gaan ek hulle probeer wen en hulle vertrou probeer wen. Na hulle luister en probeer om te help om hulle probleme op te los deur ,saam met hulle na die “social development” toe te gaan of wat ook al en die probleme met hulle bespreek uhm... sodat hulle kan voel, maar hier is liefde, hier is aandag wat aan hulle gegee word.”(PI: 292)

“Self ek het al met myself agter gekom jy moet nie met hierdie kinders raas nie, want as jy met hulle raas nê dan slaat hulle toe. Met mooi praatjies kan jy baie meer met hulle reg kry.”(PG:126)

“Weet ’n ou probeer hulle maar motiveer...weet ek het al gesien jy moenie kwaad word met ons kinders nie, want die oomblik as jy jou stem verhef dan begin hy ook.”(PF: 080)

“I’m kind of a calm person. I’d rather stay calm and we had some workshops on how you “rap” with a child like that to rather keep him calm and give time out and whatever that took and also not to get angry because if you also get angry it worsens it.”(PH: 209)

Luiselli, Putnam, Handler en Feinberg (2005) veronderstel dat die aanwending van positiewe ondersteuning deur onderwysers ten opsigte van leerders met gedragsprobleme ’n

gedragsverandering meebring wat sosiaal aanvaarbaar is (Kyk afdeling 2.5) . Ntinas (2015) noem dat die leefstyl van leerders met gedragsprobleme betekenisvol kan verander. Die positiewe optrede van die onderwysers kan beskou word as ingryping om positiewe gedrag te openbaar wat leerders kan volg en sodoende hul negatiewe gedrag in positiewe gedrag kan verander (Kyk afdeling 2.4,1) .

4.5 BESPREKING VAN BEVINDINGE VAN PROFESSIONELE ONDERSTEUNINGSPERSONEEL

In Tabel 4.4 word die temas, kategorieë en subkategorieë van die professionele ondersteuningspersoneel soos dit uit die data-analise te voorskyn gekom het, uiteengesit. Die ervarings van die professionele ondersteuningspersoneel met betrekking tot die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum word vervolgens bespreek. Die verwerking van die data het vyf temas, 10 kategorieë en 14 subkategorieë opgelewer. Tema 1 verteenwoordig die professionele ondersteuningspersoneel se konseptualisering van gedragsprobleme. Tema 2 verteenwoordig wat die professionele ondersteuningspersoneel ervaar met die ondersteuning van leerders vanuit 'n negatiewe perspektief. Tema 3 wys die verantwoordelikheid van professionele ondersteuningspersoneel in 'n kinder-en-jeugsentrum aan. In Tema 4 ervaar professionele ondersteuningspersoneel hul onvermoë om leerders te beheer as 'n hindernis tot effektiewe ondersteuning. Die interne en eksterne hindernisse wat die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum negatief beïnvloed, deur die professionele ondersteuningspersoneel geïdentifiseer, word in Tema 5 behandel.

Tabel 4.4 Geïdentifiseerde temas, kategorieë en subkategorieë ten opsigte van die professionele ondersteuningspersoneel se ervarings van gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum.

Temas	Kategorieë	Subkategorieë
TEMA 1 Professionele ondersteuningspersoneel se konseptualisering van gedragsprobleme (Afdeling 4.5.1)	1. Verskillende diagnoses wat verband hou met gedragsprobleme (Afdeling 4.5.1.1).	
TEMA 2 Professionele ondersteuningspersoneel se ervarings met betrekking tot ondersteuning van leerders vanuit 'n negatiewe perspektief (Afdeling 4.5.2)	1 Leerders besit nie lewensvaardighede nie (Afdeling 4.5.2.1). 2 Leerders se gedrag as manipulerend (Afdeling 4.5.2.2). 3 Leerders se optrede word as negatief ervaar (Afdeling 4.5.2.3). 4 Ouers word ervaar as 'n hindernis ten opsigte van die gedragsverandering van leerders. (Afdeling 4.5.2.4).	

<p>TEMA 3 Verantwoordelikheid van professionele ondersteuningspersoneel in 'n kinder-en-jeugsentrum (Afdeling 4.5.3)</p>	<p>1 Ondersteuning van leerders (Afdeling 4.5.3.1).</p>	<p><i>1.1 Strategieë om leerders te kalmeer (Afdeling 4.5.3.1.1).</i> <i>1.2 Terapie as ondersteuning van leerders (Afdeling 4.5.3.1.2).</i> <i>1.3 Eksterne motivering tov gedragsprobleme (Afdeling 4.5.3.1.3).</i> <i>1.4. Verhouding van professionele ondersteuningspersoneel met leerders (Afdeling 4.5.3.1.4).</i> <i>1.5. Ondersteuning tov gedragsverandering (Afdeling 4.5.3.1.5.).</i> <i>1.6 Psigologiese ondersteuning (Afdeling 4.5.3.1.6).</i> <i>1.7 Waarde van die ondersteuningsprogram Afdeling 4.5.3.1.7).</i></p>
<p>TEMA 4 Professionele ondersteuningspersoneel ervaar hul onvermoë om leerders te beheer as 'n hindernis tot effektiewe ondersteuning (Afdeling 4.5.4).</p>	<p>1. Onvoldoende vaardighede en kennis om dissipline te handhaaf (Afdeling 4.5.4.1). 2. Ervaring ten opsigte van leerders se gedrag (Afdeling 4.5.4.2.).</p>	

TEMA 5 Die professionele ondersteuningspersoneel identifiseer interne en eksterne hindernisse wat die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum negatief beïnvloed (Afdeling 4.5.5)	1 Interne hindernisse wat effektiewe ondersteuning van leerders beïnvloed (Afdeling 4.5.5.1).	1.1 <i>Leerders ervaar verwerping (Afdeling 4.5.5.1.1).</i> 1.2 <i>Tekens van wantroue by leerders (Afdeling 4.5.5.1.2).</i>
	2 Eksterne hindernisse wat effektiewe ondersteuning van leerders beïnvloed (Afdeling 4.5.5.2).	2.1 <i>Gebrekkige samewerking tussen verskillende rolspelers (Afdeling 4.5.5.2.1).</i> 2.2 <i>Leerders neem hulle toevlug tot dwelmmisbruik (Afdeling 4.5.5.2.2).</i> 2.3 <i>Geweld as 'n hindernis in die ondersteuning van leerders (Afdeling 4.5.5.2.3).</i> 2.4 <i>Diefstal (Afdeling 4.5.5.2.4).</i> 2.5 <i>Vandalisme (Afdeling 4.5.5.2.5).</i> 2.6 <i>Akademiese vlak van leerders (Afdeling 4.5.5.2.6).</i> 2.7 <i>Afwesigheid van leerders (Afdeling 4.5.5.2.7).</i>

4.5.1 TEMA 1: Professionele ondersteuningspersoneel se konseptualisering van gedragsprobleme

Die data-analise openbaar die tipe gedragsprobleme van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum en hoe dit deur die professionele ondersteuningspersoneel konseptualiseer word. Die word verder aan die lig gebring deur die diagnose van die tipe gedrag in Kategorie 1.

"...seuns wat gediagnoseer is met "conduct disorder" as mens nou dink daaraan dis uitdagende tipe gedrag wat hulle openbaar sowel as baie aggressiewe gedrag."(PA: 003)

"Volgens my is dit leerders wat uitreagerende gedrag het"(PB: 065)

"...it's any behaviour that cannot be managed by, either the children..."(PC: 138)

["Dit is enige gedrag wat nie deur bestuur kan word nie, of die kinders."]

“...children who don’t want to take instructions from home, they end up like joining the groups and they will start behaving negative. They will take some negative things that other boys are doing then yes they start behaving negative.”(PD: 204)

[“...kinders wat nie instruksies van die huis wil neem nie, hulle sluit by die groepe aan en begin dan negatief optree. Hulle neem van die negatiewe optredes van ander seuns aan en ja, dan begin hulle ook negatief optree.”]

Volgens navorsing wat gedoen is, kan gedragsprobleme omskryf word as uitdagende en anti-sosiale gedrag (Lowe et al., 2007, p. 626) (Kyk afdeling 2.6.1) . Verder verklaar Bastiaanssen, Delsing, Kroes, Engels en Veerman (2014) dat leerders as gevolg van uitdagende en negatiewe gedrag in inwonende versorging geplaas word, wat in die geval van hierdie studie ‘n kinder-en-jeugsentrum is(Kyk afdeling 2.2) . Bastiaanssen, Delsing, Kroes, Engels en Veerman (2014) ondersteun die konseptualisering van gedragsprobleme soos uitdagende en negatiewe gedrag wat die professionele ondersteuningspersoneel met leerders in ‘n kinder-en-jeugsentrum ondervind (Kyk afdeling 2.6.1) .

4.5.1.1 Kategorie 1: Verskillende diagnoses wat verband hou met gedragsprobleme

In die kinder-en-jeugsentrum is leerders volgens die onderstaande aanhalings gediagnoseer met gedragsversteuring (“conduct disorder”), opponerende gedrag teenoor gesag (“oppositional defiance disorder”), hiperaktiwiteitsversteuring en reaktiewe bindings.

“Goed ek gaan nou diagnoses wat ons gekry het die sielkundige diagnose volgens die DSM IV umm...eerste is die ‘conduct disorder’ wat eintlik maar ‘n gedragsversteuring is in Afrikaans. Dit is waar ‘n kind gedrag toon wat baie vyandig is teenoor ander mense. Hulle voel ook glad nie jammer as hulle weet die gedrag ten toon stel nie hulle toon geen gewete met ander woorde nie.”(PA: 021)

“Dan kry ons wat ons noem ‘oppositional defiance disorder’, met ander woorde dis opponerende gedrag teenoor gesag, met ander woorde hulle sal geen gesag aanvaar van volwasse mense soos byvoorbeeld hulle ouers en onderwysers.”(PA: 022)

“...dan het ons ook baie kinders wat aan aandagafleibare-hiperaktiwiteitsversteuring lei.”(PA:022)

“...meeste van die kinders kan ook diagnoseer word met reaktiewe binding....”(PA: 022)

Gedragsversteuring bydra tot meer ernstige oortredings by leerders (Henggeler & Sheidow, 2003). Vyftig persent van seuns met gedragsversteuring toon anti- sosiale gedrag en daar is 'n baie noue verbintenis tussen gedragsversteuring en anti-sosiale gedrag gevind (Herpertz et al., 2014). Opponerende gedrag word ook meestal onder die jeug gevind (Holden & Gitlesen, 2006). Hiperaktiwiteitsversteuring word met gedragsprobleme geassosieer en bevestig die bevindinge van die deelnemers ten opsigte van gedragsprobleme wat leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum openbaar (Herpertz et al., 2014) (Kyk afdeling 2.6.1).

4.5.2 TEMA 2: Professionele ondersteuningspersoneel se ervarings met betrekking tot ondersteuning van leerders vanuit 'n negatiewe perspektief (Afdeling 4.5.2).

In Tema 2 word die ondersteuning van leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum vanuit 'n negatiewe deur die deelnemers beskou. In Kategorie 1 ervaar die deelnemers dat hulle nie die nodige vaardighede het om probleme op te los nie en dat leerders se gedrag, soos in Kategorie 2, manipulerend is. Leerders se optrede in Kategorie 3 teenoor die deelnemers is ook negatief en word deur die deelnemers in Kategorie 4 ervaar as 'n oorsaak van die leerders se lae selfbeeld. In Kategorie 5 word die ouers se oortreding van die kinder-en-jeugsentrum se reëls, asook hulle onbetrokkenheid by die kinders, as 'n hindernis deur die deelnemers beskou.

4.5.2.1 Kategorie 1: Leerders besit nie lewensvaardighede nie

Aanhaling deur die professionele ondersteuningspersoneel bewys dat leerders nie oor die sosiale vaardighede beskik om met mense te kommunikeer nie en dat hulle ook nie begrip toon as daar met hul gepraat word nie.

“So meeste van ons kinders hier het nie daai vaardigheid om met respek en die nodige respek te kommunikeer nie. Umm...baie van hulle het ook nie sosiale lewensvaardighede nie. As jy sien baie kinders weet glad nie hoe om met ander mense te kommunikeer nie.”
(PB: 100)

“...they don't understand even if you say things are not right for being done that way.”
(PD: 232)

[“...hulle verstaan nie, selfs as jy sê dinge is nie reg om dit op so 'n wyse te doen nie.”]

Gedragsprobleme kan lei tot 'n gebrek aan kommunikasie met mense en anti-sosiale gedrag by leerders en word veral onder die jeug aangetref (Holden & Gitlesen, 2006) (Kyk afdeling

2.6.1). Leerders met hindernisse tot leer het nie die vermoë om te begryp dat hulle manier van optrede onaanvaarbaar is nie (Holden & Gitlesen, 2006) (Kyk afdeling 2.6.1). Leerders met gedragsprobleme ondervind in meeste gevalle hindernisse tot leer het en ook nie die vermoë het om op 'n ordentlike manier met ander mense te kommunikeer nie (Wengrower, 2015). Navorsing steun die ervaring van die professionele ondersteuningspersoneel ten op sigte van 'n gebrek aan kommunikasie van leerders met mense.

"...dit het te doen met hulle selfbeeld ook. Hulle voel minderwaardig teenoor die ander Kinders..."(PA: 017)

"Jy weet hulle het 'n baie lae selfbeeld en ek dink dit frustreer meeste van ons kinders."
(PB: 077)

Leerders met gedragsprobleme het gewoonlik 'n lae selfbeeld en 'n onvermoë om sosiale verhoudings te handhaaf (Efstratopoulou, Janssen & Simons, 2012; Wengrower, 2015) (Kyk afdeling 2.6.1). Harter (1993) is van mening dat onsuksesvolle take by mense 'n lae selfbeeld veroorsaak. Deelnemers ervaar, volgens die aanhalings, dat leerders minderwaardig voel teenoor hul medeleerders en 'n lae selfbeeld het.

4.5.2.2 Kategorie 2: Leerders se gedrag as manipulerend

Die leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum dring aan op die onmiddellike aandag van die professionele ondersteuningspersoneel en tree selfsugtig op. Volgens die onderstaande aanhalings is die deelnemers van mening dat leerders met gedragsprobleme nie omgee vir ander mense rondom hulle nie en hulle vereis dat daar te alle tye onmiddellik aandag aan hulle geskenk word.

"They don't want anyone else. If they talk to you they get angry when somebody interrupt, because they want you to say I want this and you must pay attention full attention. Should you not do that then you make him angry. Should you not give that attention you make that person to start swearing to start giving words because you didn't give what you were supposed to give..."(PD: 228)

[*"Hulle wil niemand anders hê nie. As hulle met jou praat, word hulle kwaad as iemand onderbreek, want hulle wil hê jy moet sê jy wil dit so hê en jy moet aandag gee, volle aandag. As jy dit nie doen nie, maak jy hom kwaad. Gee jy nie die aandag nie, veroorsaak jy dat die persoon begin vloek en jou begin aanpraat omdat jy nie gegee het wat jy veronderstel was om te gee nie..."*]

“...whenever they request us as staff members to help them with something they want it at that point in time, you cannot say to them I’m still busy, come later...our children get very impatient. Whenever they come to us, they expect us to drop everything and give them attention at that even time which is not always practical.”(PC: 147)

[“Wanneer hulle ons, as personeellede, vra om hulle met iets te help wat hulle op daardie oomblik wil hê, kan jy nie vir hulle sê jy is nog steeds besig en dat hulle later moet terugkom nie....ons kinders word baie ongeduldig. Wanneer hulle na ons toe kom, verwag hulle at ons alles moet laat vaar en aan hulle aandag op daardie tydstip gee, wat nie altyd prakties is nie.”]

“...selfgesentreerd weet hulle is baie selfsugtig. Dit gaan net oor wat vir hulle belangrik is en wat vir hulle lekker is. As ’n ding nie meer vir hulle belangrik of lekker of interessant is nie dan sal hulle byvoorbeeld weier om iets te doen.”(PA: 007)

Leerders met gedragsprobleme wat alreeds die wet oortree het, tree selfsugtige op en is manipulerend (Bhana et al., 2004; Frick & White, 2008) (Kyk afdeling 2.6.1). Die leerders se selfsugtige en manipulerende gedrag, soos deur die professionele ondersteuningspersoneel ervaar, word deur navorsing gesteun.

4.5.2.3 Kategorie 3: Leerders se optrede word as negatief ervaar

Die leerders in ’n kinder-en-jeugsentrum toon deur vloektaal dat hulle geen respek vir die professionele ondersteuningspersoneel het nie. Leerders met gedragsprobleme openbaar ook nie die nodige sosiale vaardighede om professionele persone as volwassenes te erken en respek te toon nie.

“Ja hulle sal mens vloek hulle gebruik enige taal teenoor ons en dit voel vir my asof hulle glad nie skroom om enigiets te sê as hulle kwaad is nie. Hulle sal mens ook sommer vloek en onder die belt in vloek en al daai dinge so dit is nogal baie sleg vir ’n mens om dit te ervaar.”(PA: 009)

“Sometimes they will behave in a negative way maybe they will swear at you just to draw your attention.”(PD: 214)

[“Somtyds sal hulle op negatiewe wyse optree, miskien sal hulle jou vloek net om aandag te kry.”]

“...jy kyk dalk net vir hom op ’n manier waarvan hy nie hou nie of jy sê iets vir hom waarvan hy nie hou nie en dan word hulle dadelik kwaad.”(PB: 077)

Leerders met gedragsprobleme openbaar aggressiewe gedrag en vloek (Cederna-Meko, Koch & Wall, 2014). Volgens navorsing word vloek gebruik as 'n manier van kommunikasie (Kamp & Kelly, 2014). Leerders met gedragsprobleme toon aggressiewe gedrag wat nie ander mense in ag neem nie (Wengrower, 2015) (Kyk afdeling 2.6.1) . Die uitdagende gedrag wat leerders openbaar in inwonende versorging kan uitdagend en problematies wees vir professionele persone (Octoman, McLean & Sleep, 2014).

4.5.2.4 Kategorie 4: Ouers word ervaar as 'n hindernis ten opsigte van die gedragsverandering van leerders.

Die deelnemers spreek hul mening uit oor die ouers se ondermyning van die kinder-en-jeugsentrum se reëls. Ouers werk nie saam met professionele ondersteuningspersoneel nie en veroorsaak 'n hindernis ten opsigte van die gedragsverandering van leerders. Die ouers is ook baie min of nooit betrokke in die lewe van die leerders gedurende hulle verblyf in die kinder-en-jeugsentrum nie.

“One other thing I think is a barrier is parents themselves. They will give us barriers we will agree with parents to say we don't want 1-2-3-4 from you guys to do as the rules of the centre, but you may find parents are doing those things, buying those things for the children.”(PD 270)

[“Een ander ding wat ek dink 'n hindernis is, is die ouers self. Hulle veroorsaak hindernisse; ons sal ooreenkom dat hulle nie 1-2-3-4, volgens die reëls van die sentrum, doen nie, maar dan vind jy dat ouers wel die dinge doen en vir die kinders daardie goed koop.”]

“Daar is min betrokkenheid van die ouers by die kinders in die skool...”(PA:049)

Die negatiewe optrede van ouers teenoor hul kinders stel leerders met gedragsprobleme bloot aan substansiegebruik, soos die rook van sigarette (Khan & Singh, 2014) (Kyk afdeling 2.8.1.1) . Sommige ouers beskou die reëls van die sentrum as 'n aanduiding dat professionele ondersteuningspersoneel nie leerders wil help nie (Will, 1986). Die onbetrokkenheid van ouers en hul gebrekkige verhouding met hul kinders kan bydra tot gedragsprobleme van leerders (Bastiaanssen et al., 2014; Pillai, Andrews & Patel, 2009) (Kyk afdeling 2.8.1.2). Die ouers se negatiewe invloed op die leerders se gedrag deur verontagsaming van die sentrum se reëls en hul onbetrokkenheid word deur navorsing ondersteun (Khan & Singh, 2014).

4.5.3. TEMA 3: Verantwoordelikheid van professionele ondersteuningspersoneel in 'n kinder-en-jeugsentrum

In Tema 3 word die verantwoordelikheid van die professionele ondersteuningspersoneel in 'n kinder-en-jeugsentrum deur die data-analise na vore gebring. Kategorie 1 bring die professionele ondersteuningspersoneel se ondersteuning ten opsigte van leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum aan die lig wat verder bespreek word in die subkategorieë.

4.5.3.1 Kategorie 1: Ondersteuning van leerders

Die deelnemers beskou die hantering van leerders as belangrik. Die deelnemers lei leerders om verantwoordelikheid te neem vir hul eie optrede en ook om hulle gevoelens uit te druk sonder om aggressief te wees. Die kontak tussen ouers en leerders word ook as belangrik ten opsigte van leerders se psigologiese ondersteuning beskou.

"...deur hom op so manier te hanteer dat jy hom ook verstaan dit wat hy doen is ook nie reg nie."(PB: 097)

"...wat mens vir hulle moet sê. En hoe mens hulle moet lei op die ou end."(PA:005).

"...want 'n leerder begelei ek op daai stadium om sy gevoelens te erken umm...en om verantwoordelikheid te vat vir dit wat hy gedoen het."(PB: 110)

"It's only through telephone calls that we linked these children to their family..."(PC: 179)

[*"Dit is selgs deur telefoonoproepe dat ons die kinders met hulle familie kan verbind."*]

"When they are in that situation you need to open that person and find out what is happening."(PD: 226)

[*"Wanneer hulle in daardie situasie is, moet jy probeer om tot die persoon deur te dring en uit te vind wat gebeur."*]

Professionele ondersteuningspersoneel moet leerders met gedragsprobleme lei tot positiewe gedragverandering (Attar-Schwartz & Khoury-Kassabri, 2015; Parris et al., 2014). Die positiewe verhouding tussen leerders en hul ouers laat leerders veilig voel in hulle omgewing, wat hulle vinniger 'n positiewe gedrag sal laat aanleer (Parris et al., 2014) (Kyk afdeling 2.8.1.1). Leerders word in 'n kinder-en-jeugsentrum geplaas as gevolg van psigologiese probleme en swak welstand en daarom moet professionele

ondersteuningspersoneel wat met leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum werk, kennis dra oor komplekse trauma en die impak daarvan op leerders (Parris et al., 2014).

4.5.3.1.1 Subkategorie 1.1: Strategieë om leerders te kalmteer

Sport en fisiese aktiwiteite word as strategieë deur die deelnemers gebruik om leerders in staat te stel om van hul frustrasie ontslae te raak. Methylphenidate word gebruik om leerders se gedrag te beheer en hulle te kalmteer, en word vir hiperaktiwiteit voorgeskryf (Miller, Lalonde, McGrail & Armstrong, 2001) en word dus vir sommige leerders toegedien om hulle kalm te hou.

“...sport en fisiese aktiwiteite help ook baie om daai frustrasie en daai aggressie te ontlaai.”(PA:28)

“Ritalin om hulle bietjie kalmer te maak...”(PA:022)

Sport kan gebruik word om leerders met gedragsprobleme te leer om betekenisvolle verhoudings met mense op te bou (Burdette et al., 2015, March) (Kyk afdeling 2.8.1.2). Navorsing toon dat die gebruik van Methylphenidate (Ritalin) effektief is ten opsigte van hiperaktiwiteit (Zelnik & Terkel-Dawer, 2015). Strategieë vir ingryping ten opsigte van leerders se gedragsprobleme word gekategoriseer in drie beginsels: bemagtiging, verbinding en korrigerende wat leerders in staat stel om veilig te voel en gesonde emosionele gedrag te ontwikkel (Parris et al., 2014). Die aanhalings deur professionele ondersteuningspersoneel bewys dat leerders met gedragsprobleme aggressiewe en uitreagerende gedrag openbaar.

4.5.3.1.2 Subkategorie 1.2: Terapie as ondersteuning van leerders

Deelnemers speel in groepe en gebruik dit as terapie om leerders te bereik en as 'n kommunikasiemiddel. Kognitiewe terapie en musiek word deur deelnemers gebruik om leerders in staat te stel om te kommunikeer en hulle aggressie te ontlaai.

“Sometimes you involve yourself in a play in a group with them. Playing with them is a communication... you communicate friendly communication so when you are done everyone is open to come to you and tell you their frustration.”(PD: 250)

[“Somtyds raak jy betrokke om saam met hulle in ‘n groep te speel. Om met hulle te speel is kommunikasie...jy kommunikeer vriendelik sodat as julle klaar is, maak almal oop en kom na jou toe om hulle frustrasies te deel.”]

“Ja op hierdie stadium ja ons praat van, ek doen baie kognitiewe terapie soos kognitiewe gedragsterapie so ons probeer om as hy negatiewe denke het probeer ons daai negatiewe denke in positiewe denke verander.” (PA: 030)

“... jy kan ook aktiwiteite gebruik om ‘n kind se aggressie bietjie af te lei deur hom te laat teken of lees baie kinders hou daarvan om na musiek te luister, musiek laat hulle kalmeeer...”
(PB: 095)

Speeltherapie is ‘n ingryping wat erken word as ‘n primêre faktor tot genesing van kinders met gedragsprobleme (Ray, Armstrong, Balkin & Jayne, 2015). Kognitiewe terapie word gebruik vir die behandeling van emosionele probleme en verminder vrees en angstigtheid by leerders. Terapie, volgens navorsing, spreek die komplekse behoeftes van leerders met gedragsprobleme aan (Brown, McCauley, Navalta & Saxe, 2013) (Kyk afdeling 2.4,3). Musiekterapie word gebruik om selfwaarde en selfkontrole by leerders te bevorder asook die leerders te kalmeeer (Chen, Leith, Aarø, Manger & Gold, 2015). Die doel van terapie is om leerders met gedragsprobleme se emosionele groei en opvoedkundige vordering te verbeter (Norton, Wisner, Krugh & Penn, 2014). Die deelnemers ervaar dat leerders ‘n behoefte aan terapie het.

4.5.3.1.3 Subkategorie 1.3: Eksterne motivering ten opsigte van gedragsprobleme

Leerders word deur deelnemers gemotiveer om hulself toe te rus met verskeie metodes om hul aggressie te beheer.

“...so jy moet heeltyd vir hulle voorbeelde gee wat hulle kan doen umm...sodat hulle amper toegerus is om as sulke situasies umm...jy weet wat hulle opdoen wat hulle kwaad maak en wat hulle aggressief maak en so aan dat hulle weet hoe om dit te hanteer op die ou einde...”(PA:026)

Die beheer van aggressie is ‘n vaardigheid wat leerders met gedragsprobleme kan aanleer om hulself te beskerm (Shetgiri, Lee, Tillitski, Wilson & Flores, 2015).

4.5.3.1.4 *Subkategorie 1.4: Verhouding van professionele ondersteuningspersoneel met leerders*

Deelnemers probeer deur verskeie maniere om 'n goeie verhouding met leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum op te bou. Die deelnemers dui aan dat hulle die innerlike persoon wil leer ken, en verder ook leerders wys dat hul nie vewytend teen hulle sal optree as hulle iets verkeerd doen nie. Die deelnemers wil ook die leerders se vertrouwe wen deur beloftes na te kom.

“Basically I just want to know the deeper person from the person they see outside.”(PD: 260)
[“Basies wil ek net die dieper persoon as die een wat ek buite sien, ken.”]

“...ek verwyf hom nie oor wat hy gedoen het nie maar ek laat hom besef dat dit verkeerd is.”(PB: 110)

“Even the small boys will come to me and ask if I can help them and I never even a single day failed to help them. If I don't have the thing they are looking for I just tell them for now I don't have let me check if I can get as soon as I get it I will call you . After a few days once I have it I call them...”(PD:264)

[“Selfs die klein seuntjies sal na my toe kom en vra of ek hulle kan help en ek het nog nie 'n enkele dag gefaal om hulle te help nie. As ek nie die ding het wat hulle wil hê nie, sê ek vir hulle ek het dit nie op daardie tydstip nie, maar ek sal kyk wat ek kan doen en sodra ek dit het, sal ek hulle bel. As ek dit na 'n paar dae het, bel ek hulle.”]

Die bou van verhoudings fokus op vier vaardighede wat betekenisvolle verhoudinge tussen leerders en professionele ondersteuningspersoneel bevorder, naamlik: i) die vermoë om versorging te soek; ii) die vermoë om te kan gee; iii) die vermoë om te onderhandel; en iv) die vermoë om gemaklik te voel met selfregering (Parris et al., 2014) (Kyk afdeling 2.4,3). Volgens navorsing is verwerping een van die oorsake van agressiewe gedrag (Ladd, Ettekal, Kochenderfer-Ladd, Rudolph & Andrews, 2014) (Kyk afdeling 2.6). Die positiewe verhouding tussen leerders en professionele ondersteuningspersoneel is proaktiewe stappe om wangedrag te voorkom (Parris et al., 2014).

4.5.3.1.5 *Subkategorie 1.5: Ondersteuning ten opsigte van gedragsverandering*

Deelnemers ervaar die gedragsprobleme van leerders as uitdagend en lei die leerders om op 'n kalm wyse op te tree en te besef as hy verkeerd opgetree het om ander besluite te

neem. Deelnemers beskou hul konsekwentheid en die nakom van beloftes teenoor leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum as belangrik vir ondersteuning van leerders.

"...dit maak 'n groot uitdaging vir ons in terme van hoe mens dit moet hanteer en weet wat mens vir hulle moet sê. En hoe mens hulle moet lei op die ou end."(PA:005)

"Jy moet met hom praat dat hy kan verstaan waar hy verkeerd gehandel het en hy moet dan vir jou sê kyk suster ek besef ek was nou daar verkeerd of ek glo nie ek was daar verkeerd nie, maar hoe moes ek anderste opgetree het. Op daai manier kan jy dan 'n kind lei om ander besluite te maak..."(PB: 095)

"...mens moet hul maar net partykeer laat los dat hulle bietjie kalmer word en bietjie lekker asemhalingsoefeninge met hulle doen en vir hulle gedagtes op 'n ander plek sit..."(PA: 013)

"Jy moet eerlik met hulle wees jy moet konsekwent wees en jy moet jou beloftes nakom."(PB: 096)

Professionele persone moet leerders ondersteun met ervarings en gebeurtenisse wat moeilik hanteerbaar is vir leerders met gedragsprobleme en wat uitdagend is vir die personeel (Bastiaanssen et al., 2014) (Kyk afdeling 2.5) . Die ondersteuning en leiding van professionele persone kan leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum se gedrag ten goede verander (Bastiaanssen et al., 2014). Die professionele ondersteuningspersoneel stimuleer leerders met gedragsprobleme met asemhalingsoefeninge en voorsien leerders met die nodige vaardighede en kennis om besluite met positiewe gevolge te neem (Bastiaanssen et al., 2014). Wantroue by leerders met gedragsprobleme is dikwels die gevolg van beloftes wat nie nagekom word nie.

4.5.3.1.6 Subkategorie 1.6: Psigologiese ondersteuning

Verskeie metodes, soos asemhalingsoefeninge, om leerders te kalmeer en net deur na die leerders te luister, word as psigologiese ondersteuning deur professionele ondersteuningspersoneel gebruik.

"Ja die metodes ons gaan kyk maar na die verskillende goedjies wat gaan help om daai aggressie te ontlaai ag asemhalingsoefening ek het vir hulle altyd geleer hoe om jy weet lekker diep asemhalingsoefening te doen om hulle bietjie te kalmeer ag net die metode om tot tien te tel om, om te draai en weg te loop."(PA: 028)

“Die verpleegkundige moet individueel by elke leerder betrokke wees op sy eie vlak, om hom te leer om met sy behoeftes te kompenseer. Umm...doelgerigte interaksies verbaal en nie verbaal om te wys jy is regtig gewillig om te luister en dat jy ’n leerder en sy gevoel respekteer.”(PB: 093)

Asemhalingsoefeninge is ’n tegniek wat gebruik word om leerders te kalmeer (Miller et al., 2014). Die algemene taak van die opvoedkundige sielkundige is om die welstand van alle leerders te bevorder en moet ’n ondersteunende psigologiese leeromgewing vir die leerders skep (Kirsten, 1998) (Kyk afdeling 2.4,2) . Die verpleegster se rol is om die welstand ten opsigte van algemene fisiese gesondheid van leerders te bevorder (Matsaba, 2008) (Kyk afdeling 2.4,4). Die aanhalings toon dat leerders met gedragsprobleme psigologiese ondersteuning van professionele ondersteuningspersoneel ontvang.

4.5.3.1.7 Subkategorie 1.7: Waarde van die ondersteuningsprogram

Deelnemers gebruik literatuur oor afknouery en sodomie, dwelmmisbruik, alkoholmisbruik, en rookgewoontes om leerders met gedragsprobleme te onderrig en op te voed. Die hervereniging van die familie en die herstel van verhoudings tussen ouers en leerders word ook deur deelnemers hanteer. Sport is een van die ondersteuningsprogramme wat by die kinder-en-jeugsentrum aangebied word.

“Ek het baie literatuur in my kantoor veral oor ’bully’...en dan ook oor dwelmmisbruik, alkoholmisbruik en ook rookgewoontes, want ons kinders hier in die skool wil almal rook om van hulle spanning ontslae te raak en hulle sê hulle is verveeld - so al die programme bied ek vir hulle aan.”(PB: 114)

“So another program that really shows that we support our children is family reunification and in this program we issue weekly leave of absence, we allow our children to go visit their families and others mainly for the purpose of reunification. And we also allow our learners to make telephone calls to their parents and siblings and whoever they want to contact on telephone. And we also have events that we plan internally in the centre and invite these people to come and share the day with our children.”(PC: 173)

[“So, nog ’n program wat werklik wys dat ons ons kinder ondersteun, is die hereniging van gesinne en in hierdie program laat ons afwesigheid toe. Ons laat toe dat ons kinders hulle families en ander besoek, met hereniging as die hoofdoel. En, ons laat ook ons leerders toe om telefoonoproepe na hulle ouers en sibbe of na wie hulle ook al wil, te maak. En, ons het funksies wat ons intern in die sentrum beplan en dan hierdie mense nooi om die dag saam met ons kinders te deel.”]

“What is done by social workers to bring this relationship back between the child and the parent and say if the child is finished the child must come back to you and how will the child come back to you? They must fix the relationship between the parents and the child...”(PD: 280)

[“Wat deur die maatskaplike werkers gedoen word om die verhouding tussen die kind en die ouer te herstel is om die kind te vra om terug te kom as hy klaar is en dan te evalueer hoe die kind na jou toe terugkom? Hulle moet die verhouding tussen die ouers en kind herstel.”]

“Party van die groepe kinderversorgers laat die kinders na skool aan sokker deel neem of bal speel.”(PB: 122)

Literatuur bewys dat afknouery (‘bullying’) die oorsaak is van misinterpretasie van sosiale kommunikasie (Rose & Espelage, 2012). Miskommunikasie tussen leerders kan lei tot afknouery. Substansiegebruik onder leerders met gedragsprobleme is die gevolg van potuurgroepdruk (Kirsten, 1998). Die programme wat deur die verpleegster aangebied word, het ten doel om die welstand ten opsigte van algemene fisiese gesondheid en die welstand van leerder te bevorder (Matsaba, 2008) (Kyk afdeling 2.4,4) . Die programme wat deur die maatskaplike werker aangebied word, sluit ondersteuningsdienste ten opsigte van sosiale probleme, intensiewe berading en hereniging van families in (Mnguni, 2011) (Kyk afdeling 2.4,3). Die programme van die kinder-en-jeugwerker sluit die ontwikkeling van ’n terapeutiese verhouding met kinders en hul familie in (Anglin, 2001) (Kyk afdeling 2.4,5) .

4.5.4 TEMA 4: Professionele ondersteuningspersoneel ervaar hul onvermoë om leerders te beheer as ‘n hindernis tot effektiewe ondersteuning

In Tema 4 word die onvermoë om leerders te beheer as ‘n hindernis tot effektiewe ondersteuning deur die deelnemers ervaar. Kategorieë wat te voorskyn kom, is: Kategorie 1, wat die onvoldoende vaardighede en kennis van deelnemers om dissipline te handhaaf reflekteer en Kategorie 2, wat die spesifieke ervaring van professionele ondersteuningspersoneel reflekteer.

4.5.4.1 Kategorie 1: Onvoldoende vaardighede en kennis om dissipline te handhaaf

Deelnemers haal aan dat daar nie konsekwente toepassing van reëls in die kinder-en-jeugsentrum is nie en dat dit ‘n hindernis veroorsaak om dissipline te handhaaf. Dit is vir deelnemers moeilik om leerders met gedragsprobleme se aggressie te hanteer nie, omdat hulle nie voldoende opleiding het om dit te hanteer nie.

“Ek dink die grootste hinderniss om hierdie kinders of hierdie kind te help is omdat daar nie konsekwente toepassing van straf is as hulle verkeerd doen nie en daarmee bedoel ek nou nie lyfstraf nie maar daar is nie konsekwente reëls vir hierdie kinders nie neergelê nie.”(PB: 120)

“It’s because as social workers we are not trained on how to defend ourselves. We don’t have those self-defence skills, and we also don’t have skills for managing the children’s aggression, so it’s just a matter of trial and error.”(PC: 164)

[“Dit is omdat ons as maatskaplike werkers nie opgelei is om onself te verdedig nie. Ons het nie daardie selfverdedigingsvaardighede nie, en ons het nie die vaardighede om die kinders se aggressie te hanteer nie, so dit geskied maar op proefondervindelike wyse.”]

“When children get angry, we cannot control that, it feels it starts small and it grows up to a point where we cannot manage such children...”(PC: 146)

[“As die kinders kwaad word, kan ons dit nie beheer nie. Dit voel asof dit klein begin en dan tot by ‘n punt vergroter waar ons nie die sulke kinders kan hanteer nie...”]

Professionele persone in ‘n kinder-en-jeugsentrum voel onvoorbereid om gedragsprobleme van leerders te hanteer as gevolg van onkonsekwente reëls wat dit moeilik maak om leerders in ‘n kinder-en-jeugsentrum te beheer (Octoman et al., 2014). Navorsing toon dat personeel dit moeilik vind om leerders se gedrag te beheer in ‘n kinder-en-jeugsentrum, omdat die professionele ondersteuningspersoneel konfrontasie met die leerders vermy (Bastiaanssen et al., 2014).

4.5.4.2 Kategorie 2: Ervaring ten opsigte van leerders se gedrag

Deelnemers ervaar leerders se gedrag as onvoorspelbaar en dat dit personeel en ander leerders kan benadeel. Leerders skroom nie om aggressief en vandalisties op te tree nie.

“You will never know when a child is going to throw a tantrum, you will never know when a child is going to respond to your programme, you will never know when a child is going to tell you something very sensitive for they are quite unpredictable especially to issues relating to our safety and their own safety and the safety of other children.”(PC: 195)

[“Mens weet nooit wanneer ‘n kind ‘n woedeuitbarsting gaan hê nie, mens weet nooit wanneer ‘n kind op jou program gaan reageer nie, mens weet nooit wanneer ‘n kind vir jou iets wat baie sensitief is gaan vertel nie omdat hulle baie onvoorspelbaar is, veral as dit by sake kom wat met ons veiligheid en hulle eie veiligheid en die veiligheid van ons ander kinders te doen het.”]

“...die regte persoon hanteer hom nie dan eskaleer daai aggressie en dit benadeel naand 'n hele groep kinders en die personeel wat om hom is, as daai persoon nie reg gehanteer word nie.”(PB: 089)

“That one you can't control. When he is having bricks, you will stop him but he doesn't stop and he will do what he wants.”(PD: 242)

[“Daardie een kan mens nie beheer nie. As hy bakstene het, sal jy hom kan stop, maar hy stop nie en hy sal doen wat hy wil.”]

“...hulle skroom nie om aggressief en verbaal aggressief teenoor mens op te tree nie...”

(PA: 005)

Versorging van leerders met gedragsprobleme word deur hul versorgers beskou as belonend, maar ook as stresvol omdat die leerders onvoorspelbaar is (Griffith & Hastings, 2014). Leerders met gedragsprobleme ondermyn sosiale beginsels, reëls en regulasies en doen wat hulle wil. Die leerder misinterpreteer die mening van ander mense in sosiale situasies en stel ander mense se lewens in gevaar as gevolg van hul aggressie.(Efstratopoulou et al., 2012) (Kyk afdeling 2.6.1). Verbale aanvalle op personeel is een van die gedragsprobleme wat deur leerders openbaar word (Norton et al., 2014) (Kyk afdeling 2.6.1).

4.5.5 TEMA 5: Die professionele ondersteuningspersoneel identifiseer interne en eksterne hindernisse wat die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum negatief beïnvloed

In Tema 5 ervaar deelnemers interne en eksterne hindernisse tot effektiewe ondersteuning. Kategorie 1 reflekteer leerders met gedragsprobleme se verwerping, Kategorie 2 reflekteer die gebrek aan finansiële ondersteuning, hul blootstelling aan geweld, en hul substansiegebruik as 'n hindernis. Afknouery van leerders deur medeleerders, diefstal, vandalisme, afwesigheid van leerders, leerders se lae akademiese vlak en hul wantroue teenoor ander mense is ook problematies, wat verder in die subkategorieë voorkom en bespreek word.

4.5.5.1 Kategorie 1: Interne hindernisse wat effektiewe ondersteuning van leerders beïnvloed

Professionele ondersteuningspersoneel ervaar die aggressie van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum as 'n hindernis tot effektiewe ondersteuning.

“As hulle eers kwaad is vir almal en die hele wêreld en dan haal hulle dit op my uit umm...dit is ja dit is nogal 'n baie moeilike situasie baie keer veral die aggressie. Die aggressie is baie, baie moeilik.”(PA: 011)

Negatiewe optrede van ander mense teenoor leerders met gedragsprobleme kan lei tot aggressie (Murray-Close et al., 2014). Aggressie kan verbaal voorkom waar leerders met gedragsprobleme dreigemente maak teenoor homself en ander mense (Knapp et al., 2012) (Kyk afdeling 2.6.1). Aggressie word ook deur mense gebruik om as 'n meganisme om intense emosies te beheer (Peters et al., 2015). Navorsing steun die ervarings van professionele ondersteuningspersoneel ten opsigte van aggressie wat by sodanige leerders teenwoordig is.

4.5.5.1.1 Subkategorie 1.1: Leerders ervaar verwerping

“Our boys they experience rejection.”(PD: 216)

["Ons seuns ervaar verwerping."]

...omdat hy baie vinnig verwerp word deur mense.”(PA: 022)

“...omdat hulle in hulle vroeë lewens baie keer deur ouers verwerp is of umm...deur mense wat naby aan hulle is...”(PA: 022)

Leerders wat die wet oortree het, ondervind verwerping deur ander mense (Marshall et al., 2015). Die voortdurende verwerping deur ander mense kan lei tot aggressiewe en anti-sosiale gedrag (Marshall et al., 2015). Die gevoel van verwerping is 'n algemene faktor wat met aggressie geassosieer word (Pond Jr, Richman, Chester & DeWall, 2014). Leerders met gedragsprobleme in inwonende versorging voel gewoonlik verwerp deur familie en vriende en reik uit na ander mense wat volgens hulle vir hul omgee en hulle verstaan (Courtney et al., 2005) (Kyk afdeling 2.8.1) .

4.5.5.1.2 Subkategorie 1.2: Tekens van wantroue by leerders

Leerders in die kinder-en-jeugsentrum ervaar hoë vlakke van wantroue teenoor mense in hul omgewing en in die kinder-en-jeugsentrum as gevolg van valse beloftes wat voortdurend aan hulle gemaak word. Die wantroue aanwesig by leerders veroorsaak onaanvaarbare gedrag wat 'n hindernis is.

“Meeste van ons kinders het geen vertrou in niemand nie omdat daar so baie valse beloftes aan hulle gemaak word umm...vir hulle gesê word hoor hier jy gaan na hierdie plek toe vir ses tot agt maande dan kom jy weer huis toe en as hulle dan eers hier is dan hoor hulle nou eerste dis vir nie net ses of agt maande nie, dit is vir twee jaar en so word daar baie valse beloftes aan die kinders gemaak en hulle vertrou niemand meer nie.”(PB:102)

“...if you promise to them and we don't fulfil that is where we experience problems.”(PD:228)
[“As jy ‘n belofte aan hulle maak end it nie nakom nie – dit is wanneer ons problem ervaar.”]

Leerders met gedragsprobleme vertrou mense moeilik as gevolg van die tipe trauma wat ondervind word ten opsigte van hul versorgers of ouers (Parris et al., 2014).

4.5.5.2 Kategorie 2: Eksterne hindernisse wat effektiewe ondersteuning van leerders beïnvloed

‘n Tekort aan finansiële ondersteuning van die leerders, wat bydra tot onvoldoende bronne, word deur deelnemers ervaar as ‘n hindernis tot effektiewe ondersteuning.

“Ek dink nie daar is enige geld vir terapeutiese toerusting om aangekoop te word of toetse of enige sulke tipe in terme van my veld is daar nie genoeg van dit nie umm...Ek dink nie umm...ja die geld of fondse is beskikbaar nie om my te help ja om sielkundige terapie ten volle te kan toepas nie.”(PA:040)

“Ek dink ons het baie min bronne by die skool beskikbaar.” (PA: 040)

‘n Tekort aan finansiële ondersteuning is ‘n hindernis om effektiewe terapie aan leerders met gedragsprobleme te bied (Harder et al., 2014). Professionele ondersteuningspersoneel ervaar ‘n tekort aan finansiële ondersteuning ten opsigte van die ondersteuning van leerders in ‘n kinder-en-jeugsentrum as ‘n hindernis.

4.5.5.2.1 Subkategorie 2.1: Gebrekkige samewerking tussen verskillende rolspelers

Aanhalings deur die deelnemers toon aan dat rolspelers binne die kinder-en-jeugsentrum nie dieselfde doelstellings het nie en dat daar min samewerking tussen die verskillende spanne is.

“Personeel het nie almal dieselfde doelstellings.”(PB: 112)

“The other one is very little teamwork within our own centre. We comprise a different number of groups. The groups of section within the centre. At the moment each group is pulling towards its own direction and that is also a barrier for us. They have their own way of seeing things. Their way of seeing things does not concur with the other sections way of seeing things so that becomes a conflict of interest between the internal role-players. We never get the same decision about the same child the same way. The last one is very little involvement of referring agencies and parents especially in our events.”(PC: 196)

[“Die ander een is baie min samewerking in ons sentrum. Ons bestaan uit ‘n aantal verskillende groepe. Groepe of afdelings binne die sentrum. Op die oomblik trek elke groep in sy eie rigting end it is ‘n hindernis vir ons. Hulle het hulle eie sienings. Hulle sienings stem nie ooreen met die ander groepe nie en veroorsaak konflik tussen die interne rolspelers. Ons kom nooit tot dieselfde besluit oor dieselfde kind op dieselfde wyse nie. Die laaste punt is baie min betrokkenheid van verwysende agentskappe en ouers, veral by ons funksies.”]

“One of those barriers I think is umm...if people are not working as a team makes us difficult to meet what you are looking for, no teamwork, if people are all not in the same page or in one page.”(PD: 268)

[“Een van daardie hindernisse, dink ek, is...umm...as mense nie as ‘n span saamwerk nie, is dit vir ons moeilik om te bereik wat jy graag wil bereik, geen spanwerk, as mense nie almal op dieselfde bladsy is nie.”]

Verskillende rolspelers behoort een algemene doelwit te hê, naamlik om die leerders met gedragsprobleme se fisiese en emosionele behoeftes aan te spreek (Owens, 2015). Alle rolspelers moet ‘n begrip hê van hul taak en verantwoordelikheid teenoor die leerders met gedragsprobleme in ‘n kinder-en-jeugsentrum. ‘n Verwonge begrip veroorsaak probleme in samewerking tussen rolspelers ten opsigte van leerders met gedragsprobleme (Owens, 2015). Dit is ook belangrik vir die rolspelers om ooreen te stem met behandeling van leerders met gedragsprobleme, omdat dit ‘n belangrike stap in samewerking is (Byers & Lutz, 2015). Die professionele ondersteuningspersoneel is die leerder se versorger gedurende sy verblyf in ‘n kinder-en-jeugsentrum en hulle samewerking kan ‘n impak het op die funksionering van die leerders met gedragsprobleme (Brown et al., 2013).

“...en ook daar is ook nie goeie rolmodelle nie vir hierdie kinders nie, want hulle kyk ook maar wat ander doen en hulle kyk wat die volwasse mense doen en hulle rolmodelle is nie altyd ‘n goeie voorbeeld nie.”(PB: 120)

“Umm...ek voel as ons as personeel moet ‘n rolmodel vir hierdie kinders wees, dit help nie jy sê vir die kind jy mag nie vloek nie. Óf hoor hier jy praat nou lelik, maar in dieselfde asem as

daai kind iets verkeerd doen dan skel jy hom in 'n taal wat nie reg is nie umm...of as jy vir 'n kind se umm...hoor hier mens eet nie so nie. Óf jy eet nou morsig, maar jy doen presies dieselfde of jy eet nog op 'n slegter manier as wat daai kind geëet het, dis maar al wat ek daarby bedoel. Ons volwasse personeel wat met hierdie kinders werk moet ten alle opsigte vir hulle 'n rolmodel wees.”(PB; 124)

“We allocate an adult that is experience in a particular field of life to a child that is undergoing the similar experience, then we request that adult to model his coping skills and strategies to this child so that the child can learn from an adult how to cope with the experience he is going through.”(PC: 199)

[“Ons wys ‘n volwassene, wat ondervinding in ‘n spesifieke aspek van die lewe het, aan vir ‘n leerder wat tans so ‘n ervaring deurmaak en versoek dan die volwassene om sy oorlewingsvaardighede en –strategieë as model vir die kind voor te hou sodat die kind kan leer om die omstandighede waarin hy homself bevind, kan hanteer.”]

Die impak van ‘n rolmodel vir leerders met gedragsprobleme moet, volgens navorsing, nie onderskat word nie (Mangerud, Bjerkeset, Holmen, Lydersen & Indredavik, 2014). Volgens die kognitief-sosiale teorie vind leer en onderrig plaas binne ‘n sosiale omgewing en hoe leerders mense waarneem en daardeur leer (Schunk et al., 2014). Die waarde van rolmodelle in leerders se lewe kan tot positiewe of negatiewe gevolge lei (Khan & Singh, 2014). Positiewe rolmodelle versterk leerders se motivering om sukses te bereik. Rolmodelle het die vermoë om leerder te inspireer, duidelike waardes te stel, te leer om ander mense te aanvaar en die kapasiteit te ontwikkel om hindernisse te oorkom ((Mangerud, Bjerkeset, Holmen, Lydersen & Indredavik, 2014). Dit kan dus aanvaar word dat leerder in ‘n gesonde ontwikkelingsomgewing sal dus aangetrek word tot positiewe rolmodelle. Khan en Singh (2014) verduidelik dat negatiewe rolmodelle leerders op ‘n heeltetal ander wyse beïnvloed deur leerders strategieë aan te leer wat lei tot mislukking. Leerders met ‘n swak selfbeeld volg negatiewe rolmodelle blindelings na. Dit is dus belangrik dat leerders ondersteun word tot ontwikkeling van ‘n goeie selfbeeld binne ‘n geskikte leer en leefomgewing.

4.5.5.2.2 Subkategorie 2.2: Leerders neem hulle toevlug tot substansiebruik

Die deelnemers ervaar die gebruik van substansies by leerders met gedragsprobleme in ‘n kinder-en-jeugsentrum.

“...daar is ook goed soos uhh...jy weet ‘substance abuse’... drankmisbruik wat by die kinders voorkom.”(PA: 021)

“...jump the fence of the institution and go to nearby township to go and buy this illegal substances...”(PC: 147)

[“...spring oor die heining van die instelling en gaan na die nabygeleë dorp om hierdie onwettige middels te koop...”]

“And substances as well, remember when they are under the substances then they will show this negative behaviour...”(PD: 218)

[“En middels ook, onthou as hulle onder die invloed van een of ander middel is, dan sal hulle hierdie negatiewe gedrag openbaar.”]

Substansiegebruik kom algemeen voor by leerders met gedragsprobleme (Swartz, 2011). Substansiegebruik sluit in psigoaktiewe substansie soos alkohol en ander onwettige dwelms wat wat skadelik of gevaarlik is (Wagner, 2001). Onlangse navorsing toon aan dat jeug wat gedragsprobleme openbaar ‘n deelname het aan substansiegebruik (Wagner, 2001). Die algemeenste substansiegebruik is tabak en alkohol deur leerders waar gedragsversteuring en hiperaktiwiteitsversteuring aanwesig is (Brinkman, Epstein, Auinger, Tamm & Froehlich, 2015).

4.5.5.2.3 Subkategorie 2.3: Geweld as ‘n hindernis tot ondersteuning van leerders.

Aanhalings toon dat leerders in ‘n kinder-en-jeugsentrum blootgestel word aan ‘n samelewing van geweld.

“Leerders word deesdae blootgestel umm...aan ‘n samelewing van geweld.”(PB: 128)

Die omgewing dra grootliks by tot aggressiewe gedrag en geweld by leerders met gedragsprobleme, omdat hierdie gedrag in hulle omgewing aangeleer word (Espelage, Low, Rao, Hong & Little, 2014) (Kyk afdeling 2.8.1) . Verbale geweld van kinder-en-jeugwerkers en mede leerders teenoor leerders in ‘n kinder-en-jeugsentrum is ‘n direkte openlike vorm van geweld wat sigbaar is en kan emosionele skade by leerders vir ‘n lang termyn aanrig, asook sosiale aanpassing van leerders met gedragsprobleme bemoeilik (Attar-Schwartz & Khoury-Kassabri, 2015). Leerders met gedragsprobleme wat blootgestel word aan geweld is ‘n oorsaak van substansiegebruik in gemeenskappe (Swartz et al., 2014).

Die afknouery van leerders deur medeleerders word ervaar deur deelnemers, soos aangedui in die aanhalings.

“The other problem is bullying. Children bullying other children.”(PC: 147)

["Die ander probleem is afknouery. Kinders knou ander kinders af."]

"...if such children refuse to take instructions from those children that bully them, they will promise them to hit them or threaten them or promise to hurt them...."(PC: 147)

["...as sulke kinders weier om instruksies van die afknouers te aanvaar, sal die afknouers belowe om hulle te slaan, of hulle word gedreig of hulle belowe om hulle seer te maak..."]

"...wat hulle mekaar slaan."(PA: 017)

Afknouery word omskryf as gedrag waardeur leerders herhaaldelik blootgestel word aan negatiewe aksies deur ander leerders (Moon, Hwang & McCluskey, 2008) (Kyk afdeling 2.6.1). Afknouery word ook omskryf as aggressiewe gedrag wat herhaaldelik voorkom en word geopenbaar deur leerders wat beheer uitoefen oor ander leerders, omdat daar leerders is wat hulleself nie kan verdedig nie (Smith & Brain, 2000, p. 1) (Kyk afdeling 2.6.1). Afknouery kan in enige instelling voorkom en kan gereeld opduik (Smith & Brain, 2000). Afknouery het 'n negatiewe effek op die leerder se fisiese, emosionele, sosiale en opvoedkundige welstand (De Wet, 2005).

4.5.5.2.4 Subkategorie 2.4: Diefstal

Diefstal word deur die deelnemers ervaar as problemaies in die kinder-en-jeugsentrum, omdat niks veilig is nie.

"Diefstal is nogal baie erg hier by ons. Ek sou sê dis 80 persent. Die kinders voel onseker hier jy weet niks is hulle s'n nie, want hulle kan nêrens iets sit nie, niks is veilig nie umm...diefstal is 'n baie groot probleem in die skool rêrig, diefstal."(PB: 083)

"...and another kind of behaviour those who are stealing..."(PD:238)

["...en 'n ander soort wangedrag is dié wat steel..."]

Leerders met 'n onvermoë om probleme op te los, openbaar karaktertrekke van 'n dief (Grant, Potenza, Krishnan-Sarin, Cavallo & Desai, 2011). Diefstal word, volgens navorsing, met substansiegebruik geassosieer (Grant et al., 2011). Volgens Swartz (2011) bevind leerders hul in 'n kinder-en-jeugsentrum as gevolg van gedragsprobleme soos diefstal.

4.5.5.2.5 Subkategorie 2.5: Vandalisme

Die eiendom van die kinder-en-jeugsentrum en ander mense word beskadig deur die vandalistiese optrede van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum.

"Hulle sal ander mense se eiendomme of hulle eie eiendomme sal hulle breek en vandalisme."(PA:021)

"...stoele deur vensters gooi en klippe deur vensters gooi net absoluut vandalistiese..."(PA: 017)

"...en dan baie vandalisme."(PB: 069)

"...they destroy our property, they destroy our class... they throw bricks..."(PD: 146)
["...hulle vernietig ons eiendom, hulle vernietig die klas....hulle gooi bakstene..."]

"...sometimes our property get, gets damaged by the children..."(PC: 158)
["..soms word ons eiendom deur die kinders beskadig..."]

Vandalisme is gedrag wat aangeleer word. Dit word gewoonlik gevind onder leerders met leerprobleme, asook leerders wat dwelms misbruik en dra by tot 'n negatiewe ekonomiese, psigologiese en opvoedkundige impak (De Wet, 2006). Vandalisme word veroorsaak deur anti-sosiale gedrag en laevlak akademiese prestasies van leerders (Ervasti et al., 2012) (Kyk afdeling 2.6.1). Die vandalistiese gedrag wat leerders met gedragsprobleme openbaar, en soos deur deelnemers in 'n kinder-en-jeugsentrum ervaar, word deur navorsing ondersteun.

4.5.5.2.6 Subkategorie 2.6: Akademiese vlak van leerders

Aanhalings deur deelnemers toon dat leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum'n lae kognitiewe vlak het, wat 'n hindernis kan wees.

"...dit is maar die laag kognitiewe kinders."(PB: 081)

"...wat ek dan vir hulle die fotos wys, want ons kinders omdat baie van hulle laag kognitief is, help dit nie jy praat net met hulle nie jy moet vir hulle 'n foto wys of 'n prentjie wys laat hulle kan sien dit waarvan jy praat."(PB: 116)

'n Lae kognitiewe vlak veroorsaak gedragsprobleme veral by leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum (Octoman et al., 2014). Gedragsprobleme word ook geassosieer met laevlak akademiese prestasie (Efstratopoulou et al., 2012).

4.5.5.2.7 Subkategorie 2.7: Afwesigheid van leerders

Die wegloop van leerders en die wegbly uit klasse word deur deelnemers as 'n hindernis beskou.

"...hulle het stokkies gedraai weg geloop van die skool af."(PA: 022)

"The last problem that I consider to be a problem is truancy."(PC: 148)

[*"Die laaste probleem wat ek as 'n probleem beskou, is stokkiesdraaiery."*]

Afwesigheid van leerders van klasse en die skool is anti-sosiale gedrag wat voorkom by leerders met gedragsprobleme (Ervasti et al., 2012). Laevlak akademiese prestasie en oortreding van die landswette word verbind of geassosieer met skoolversuim (McIntyre-Bhatty, 2008). Volgens navorsing is afwesigheid van leerders as gevolg van leerprobleme, substansiegebruik en moeilike huislike omstandighede (Dembo & Gullledge, 2009).

4.6 OPSOMMING

Tydens die data-analise het dit duidelik na vore gekom dat die onderwysers en die professionele ondersteuningspersoneel hulpeloos voel en dat hulle na oplossings soek wat moontlik 'n bydrae kan lewer om verligting ten opsigte van die gedragsprobleme ten opsigte van leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum te bewerkstellig. Hoofstuk 4 beskryf die hoofbevindinge met betrekking tot die ervarings van onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel ten opsigte van die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum. Die temas, kategorieë en subkategorieë, soos vanuit die semigestruktureerde fenomenologiese individuele onderhoude met respektiewelik die onderwysers en die professionele ondersteuningspersoneel, is bespreek en verder teen die agtergrond van teoretiese perspektiewe verhelder. Hoofstuk 5 bespreek die feitlike en konseptuele gevolgtrekkings van die studie, ondersoek die bydrae van die studie, bied aanbevelings aan oor verdere navorsing en erken ook die beperkings van die studie.

HOOFSTUK 5

GEVOLGTREKKING, AANBEVELINGS EN OPSOMMING

5.1 INLEIDING

Die navorsingsdoelwit van hierdie kwalitatiewe studie was om vas te stel wat die ervarings van onderwysers en professionele ondersteuningpersoneel met betrekking tot die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum is. Die motivering en doel van die studie, as impetus vir die navorsingsvraag, het as vertrekpunt vir die teoretiese konseptuele raamwerk, die literatuurstudie, navorsingontwerp en metodologie gedien. Vanuit die data-analise het toepaslike temas, kategorieë en subkategorieë vir interpretasie na vore gekom. Hoofstuk 5 verskaf 'n opsomming van die bevindings wat in Hoofstuk 4 bespreek is, voorsien aanbevelings aan onderwysers en professionele ondersteuningpersoneel met betrekking tot die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum en verduidelik die beperkings wat op die studie van toepassing is. Laastens word die hoofstuk afgesluit met aanbevelings vir moontlike toekomstige navorsing.

5.2 KONTEKS EN DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van die konseptueel teoretiese raamwerk was om 'n duidelike oorsig van die fenomeen wat ondersoek is, te gee, asook om verbandhoudende konsepte en teorieë binne die konteks van die studie daar te stel. Baie navorsing is reeds oor gedragsprobleme gedoen, maar nie in die konteks van 'n kinder-en-jeugsentrum nie, aldus hierdie studie se fokus op die ervarings van onderwysers en professionele ondersteuningpersoneel in die konteks van 'n kinder-en-jeugsentrum.

5.3 VERLOOP VAN DIE STUDIE

In die inleidende hoofstuk, Hoofstuk 1, is die probleemstelling en die motivering vir die studie voorgehou en 'n oorsig oor die literatuur, relevant tot die navorsingstudie, is in kort verskaf. Vervolgens is die navorsingontwerp bespreek wat die metodologie, paradigma-verklaring,

steekproefneming, bespreking van die data-insameling en data-analisemetodes insluit en laastens volg die etiese kwessies en die uiteensetting van die verskillende hoofstukke.

Hoofstuk 2 beskou die konseptuele en teoretiese raamwerk van nader ten einde 'n duidelike oorsig te gee van die fenomeen wat ondersoek is. In Hoofstuk 3 is die navorsing en metodologie gebruik om die doel van die navorsingstudie te bereik. Dit sluit 'n gedetailleerde bespreking van die strategieë vir data-insameling en die proses van data-analise in. Dit verduidelik ook hoe daar aan die etiese vereistes voldoen is en die strategieë wat gebruik is om die geloofwaardigheid van die studie te versterk. Die belangrikste navorsingsresultate en besprekings is in Hoofstuk 4 weergegee en rapporteer oor die feitlike resultate van die studie, soos uit die data-analise na vore gekom het.

In die laaste hoofstuk, Hoofstuk 5 volg die gevolgtrekking, aanbevelings en opsomming, asook die bydrae wat die studie tot die betrokke veld lewer en moontlik tot verdere navorsingstudie kan lei.

5.4 GEVOLGTREKKINGS

Die feitlike en konseptuele gevolgtrekkings van die navorsingstudie verteenwoordig 'n finale refleksie van die interpretasie van die bevindings van die studie, wat 'n sintese is van die relevante sleutelbevindings.

5.4.1 Feitlike gevolgtrekkings

Die feitlike gevolgtrekkings hou verband met die feite wat gedurende die navorsingsondersoek verkry is (Trafford & Leshem, 2008). Hierdie feite is deur middel van data-analise en interpretasie van die bevindings van die studie ingesamel (Trafford & Leshem, 2008). Die volgende feitlike gevolgtrekkings kan gemaak word op grond van die bevindings:

5.4.1.1 Beide die onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel identifiseer verskeie optredes van leerders met gedragsprobleme as uitdagend en is ook van mening dat daar verskeie faktore is wat ondersteuning ten opsigte van die leerders negatief beïnvloed

Leerders met gedragsprobleme, soos hiperaktiwiteitsversteuring, dwelmmisbruik en ongewenste gedrag, wat onhanteerbaar is vir hulle familie, huisgesin en gemeenskap, word in 'n kinder-en-jeugsentrum geplaas soos deur die onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel bevestig is (Alink, Euser, Bakermans-Kranenburg & van IJzendoorn, 2014). Die leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum openbaar emosionele en gedragsprobleme en daar bestaan nie eintlik verwagtings dat die leerders akademies goed sal presteer nie (Harder et al., 2014). Leerders openbaar aggressiewe en uitdagende gedrag teenoor onderwysers, professionele ondersteuningspersoneel en teenoor ander leerders in die vorm van afknouery en vandalisme. Onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel se besittings, soos hulle karre, word blootgestel aan vandalistiese optrede deur die leerders. Die leerders skroom nie om onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel te vloek en met minagting te behandel nie en openbaar manipulerende gedrag. Diefstal deur die leerders word deur beide die onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel as 'n faktor beskou wat bydra tot die dros en afwesigheid van leerders omdat die leerders so geld bekom om dwelms en sigarette te koop. Die gebrek aan kommunikasie tussen die onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel en dwelmmisbruik deur leerders is 'n belangrike aspek wat in die data-analise sterk na vore gekom het.

Die onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel ondervind dat leerders geen belangstelling toon in hul skoolwerk nie en dat hulle optree soos dit hulle pas. Daar word meer tyd spandeer aan die regstelling van wangedrag as akademiese onderrig en die opvoeding van die leerders (Gharabaghi, 2012). Die lae kognitiewe vlak ten opsigte van leer en afwesigheid van die leerders word as hindernisse in die bereiking van akademiese ondersteuning beskou (Houchins, Puckett-Patterson, Crosby, Shippen & Jolivette, 2009). Leerders het min verwagting vir die toekoms nie en toon min belangstelling in hul skoolwerk nie (Harder et al., 2014). Onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel ondervind dat leerders rook en dwelms misbruik (Melkman, 2015). Ouers is onbetrokke by die leerders tydens hul verblyf in 'n kinder-en-jeugsentrum en kom nie hul beloftes na nie. Kinders word belowe dat hulle vir die vakansie by die huis kan kuier en nadat die nodige reëlins reeds met die maatskaplike werkers getref is, word dit gekanselleer. Leerders vertrou om hierdie rede dus nie maklik mense nie. Die skool is die verantwoordelikheid van die departement van onderwys, terwyl die koshuis en die programme vir die leerders die verantwoordelikheid van die departement van sosiale dienste is. Daar is dus nie duidelikheid oor die verantwoordelikheid van finansiële ondersteuning ten opsigte van die onderrig en opvoeding van leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum nie.

Die onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel ervaar dat die bogenoemde feite bydra tot die gedragsprobleme van leerders. Psigologiese ondersteuning en programme gerig op gedragsverandering word deur onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel aangebied. Personeel poog om leerders se vertroue te wen omdat wantroue by leerders ervaar word. Rolspelers in die kinder-en-jeugsentrum gebruik verskillende strategieë en terapie om leerders te kalmeer om hulle te lei om positiewe besluite te neem.

5.4.1.2. Onderwysers en die professionele ondersteuningspersoneel ervaar 'n onsekerheid oor hulle verantwoordelikheid ten opsigte van die leerders in die kinder-en-jeugsentrum

Die kinder-en-jeugsentrum was voorheen 'n nywerheidskool en die verantwoordelikheid van die departement van onderwys wat onderwysers in beheer geplaas het van die akademiese psigologiese en fisiese versorging van die leerders met gedragsprobleme. Die transformasieproses het onderwysers se beheer oor leerders verminder, omdat hulle nou slegs verantwoordelik is vir die aanbieding van 'n skoolkurrikulum. Sosiale dienste is in beheer geplaas van die leerders se fisiese en psigologiese behoeftes en derhalwe blyk dit daar gebrekkige kommunikasie tussen professionele ondersteuningspersoneel en onderwysers in die sentrum. Alle rolspelers ervaar 'n tekort aan finansiële ondersteuning ten opsigte van hulpbronne wat aangewend kan word om voldoende ondersteuning aan die leerders te bied.

5.4.1.3. Die onderwysers en die professionele ondersteuningspersoneel ervaar verbale aanvalle deur leerders en loop die gevaar om fisies aangeval te word

Onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel ervaar negatiewe en uitdagende gedrag van leerders en noem dat leerders nie skroom om hulle te vloek en selfs fisies aan te rand nie. Onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel ondervind dat leerders se optrede onvoorspelbaar is en dat hulle die gevaar loop om aangeval te word. Die deelnemers beskryf gedragsversteuring as onder andere die vyandige optrede teenoor medeleerders en volwassenes. Bevestiging van fisiese en verbale aanvalle op onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel word in Hoofstuk 4 (Afdeling 4.4.2.1) bevestig.

Vorige navorsing ondersteun die verskynsel dat personeel in 'n inwonende versorgingsentrum, soos 'n kinder-en-jeugsentrum, blootgestel word aan verbale mishandeling deur leerders met gedragsprobleme (Alink et al., 2014). Personeel word ook

blootgestel aan fisiese geweld en laasgenoemde word ook deur vorige navorsing gesteun (Harris & Leather, 2011).

5.4.1.4 Onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel ervaar dat die positiewe ondersteuning ten opsigte van leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum minimaal is

Onderwysers is van mening dat die vaardigheidsklasse 'n positiewe bydrae ten opsigte van onderrig en leer van leerders lewer, omdat leerders 'n lae kognitiewe vlak, soos beskryf deur deelnemers, in hulle ontwikkeling het. Die professionele ondersteuningspersoneel ervaar dat die strategieë en die terapie wat hulle aanbied tot voordeel strek ten opsigte van gedragsverandering van die leerders met gedragsprobleme, omdat negatiewe gedrag van hierdie leerders aangespreek word en tot positiewe gedragsverandering kan lei.

Tabel 5.1 en Tabel 5.2 illustreer onderskeidelik die ervarings van die onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel in 'n kinder-en-jeugsentrum.

Tabel: 5.1 Onderwysers se ervaring van gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum

Bevindings	Onderwysers se negatiewe ervarings	Onderwysers se positiewe ervarings
Onderwysers se konseptualisering van gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum.	Die onderwysers ervaar die gedrag van leerders as negatief en uitdagend.	
Onderwysers identifiseer verskeie tipes optredes van leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum.	<ul style="list-style-type: none"> • Leerders toon geen respek teenoor gesag en outoriteit nie. • Leerders se houding teenoor die skool is negatief. • Die ouers is onbetrokke by die leerders in die kinder-en-jeugsentrum. • Leerders koester geen toekomsverwagting nie. 	
Onderwysers ervaar dwelmmisbruik as die hooforsaak van leerders se destruktiewe gedrag.	<ul style="list-style-type: none"> • Onderwysers ervaar dat leerders gedurende skooltyd onder die invloed van dwelms is. • Dagga is die dwelm wat die meeste deur leerders gebruik word. • Leerders se gedrag is onaanvaarbaar vir onderwysers en 	

	<p>manifesteer as gevolg van dwelmmisbruik in vandalisme, diefstal en afknouery.</p>	
<p>Onderwysers identifiseer interne en eksterne hindernisse wat die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum negatief beïnvloed.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leerders is ongemotiveerd en maak onderrig moeilik. • *Leerders verlaat die kinder-en-jeugsentrum onder toestemming. • Onderwysers ervaar 'n gebrek aan finansiële ondersteuning vir effektiewe onderrig. • Onderwysers ervaar dat leerders nie voldoende ondersteuning kry by professionele ondersteuningspersoneel nie. • Onderwysers het hul beheer oor leerders verloor in die transformasieproses van nywerheidskool na kinder-en-jeugsentrum. 	
<p>Onderwysers ervaar hul eie opleiding as 'n hindernis tot die effektiewe ondersteuning aan leerders.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dissipline kan nie voldoende toegepas word deur onderwysers nie as gevolg van die gedragsprobleme van die leerders. 	
<p>Onderwysers se ervaring ten opsigte van ondersteuning aan leerders.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Onderwysers ervaar dat daar nie voldoende terapeute is ten opsigte van ondersteuning aan die leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum nie. • Leerders moet voorsien word van basiese behoeftes soos kos en kler. • Onderwysers ervaar dat daar nie genoeg programme aangebied word ten opsigte van gedragsverandering by die leerders nie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die vaardigheidsklasse, waar leerders wat kognitief laag funksioneer 'n vaardigheid aanleer, word as positiewe ondersteuning deur onderwysers ervaar.

In Tabel 5.1 is die onderwysers se negatiewe en positiewe ervarings uiteengesit. Die negatiewe en positiewe ervarings van die professionele ondersteuningspersoneel word vervolgens in Tabel 5.2 verhelder.

Tabel: 5.2 Professionele ondersteuningspersoneel se ervaring van gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum

Bevindings	Professionele ondersteuningspersoneel se negatiewe ervaringe	Professionele ondersteuningspersoneel se positiewe ervaringe
Professionele ondersteuningspersoneel se konseptualisering van gedragsprobleme		
Professionele ondersteuningspersoneel se ervaringe met betrekking tot ondersteuning van leerders vanuit 'n negatiewe perspektief	<p>*Leerders het nie lewensvaardighede nie.</p> <p>*Leerders is selfsugtig en wil ondersteuningspersoneel manipuleer deur hul optrede</p> <p>*Leerders se minderwaardigheid en ervaring van verwerping dra verder by tot hul gedragsprobleme.</p> <p>*Die leerders se ouers oortree die reëls van die kinder-en-jeugsentrum</p>	
Verantwoordelikheid van professionele ondersteuningspersoneel in 'n kinder-en-jeugsentrum		<p>*Strategieë en verskillende terapie word gebruik om leerders te kalmeer.</p> <p>*Professionele ondersteuningspersoneel probeer om 'n goeie verhouding te bou met leerders om sodoende hulle vertroue te wen.</p> <p>*Programme word ook aangebied ten opsigte van gedragsverandering van leerders.</p>
Professionele ondersteuningspersoneel ervaar hul vermoë om leerders te beheer as 'n hindernis tot effektiewe ondersteuning	<p>*Professionele ondersteuningspersoneel ervaar die gedrag en optrede van leerders as onvoorspelbaar</p> <p>*Professionele ondersteuningspersoneel ervaar 'n onvermoë om leerders te dissiplineer.</p>	
Die professionele ondersteuningspersoneel identifiseer interne en eksterne hindernis wat die ondersteuning van leerders met	<p>*Interne en eksterne hindernisse om leerders effektief te ondersteun word ervaar deur professionele ondersteuningspersoneel</p>	

gedragsprobleme in 'n Kinder-en-jeugsentrum negatief beïnvloed	<p>*Leeders se verwerping en hul wantroue word as eksterne hindernisse ervaar</p> <p>*Daar is ook gebrekkige samewerking tussen verskillende rolspelers wat ekstern is.</p> <p>*Tekort aan finansiële ondersteuning, dissiplinêre verhore, afknouery, diefstal, vandalisme, substansie gebruik en die akademiese vlak van leerders word beskou as eksterne hindernisse ten opsigte van ondersteuning aan leerders.</p>	
--	--	--

Dit is duidelik uit Tabel 5.1 en Tabel 5.2 dat onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel die uitdagende gedrag van leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum as problematies ervaar. Beide rolspelers ervaar 'n onvermoë om leerders met gedragsprobleme te beheer en is van mening dat eksterne faktore verder bydra tot onvoldoende ondersteuning ten opsigte van leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum.

5.5 Konseptuele gevolgtrekkings

Konseptuele gevolgtrekkings is evaluerings deur die gebruik van die verskillende teorieë wat met die bevindings van die navorsingstudie geassosieer word. Soos aangedui in die konseptuele en teoretiese raamwerk van die navorsingstudie (Hoofstuk 2), steun verskeie teorieë die navorsingstudie (Trafford & Leshem, 2008).

5.5.1 Radikaal-behavioristiese teorie

Die radikaal behavioristiese gedragsteorie verduidelik dat gedrag aangeleer word deur verandering in die omgewing. Karaktertrekke en gedrag van 'n individu word gevorm deur die omgewing (Slavin, 2014) (Kyk Afdeling 2.8.2). Volgens Meyer en Moore (2003) beskryf Skinner 'n stimulus as enige voorwerp of verandering in die omgewing en die respons as die gedrag wat die stimulus volg. Gedrag volgens hierdie gedragsteorie word herhaal as die ondervinding van die gedrag positief is (Kyk Afdeling 2.8.2). Hierdie gedragsteorie is relevant tot die bevindings van die navorsingstudie omdat leerders in die kinder-en-jeugsentrum so optree as gevolg van onaanvaarbare gedrag wat aangeleer is. Onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel beskryf die gedrag van leerders as onaanvaarbaar en uitdagend. Die redes waarom leerders met gedragsprobleme hulself in 'n

kinder-en-jeugsentrum bevind, is omdat die ouers nie die leerders kan beheer nie, asook as gevolg van kriminele oortredings. Onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel ervaar 'n onvermoë om hierdie leerders te dissiplineer en ervaar ook dat leerders nie skroom om hulle verbaal en fisies aan te val nie. Leerders herhaal hierdie wangedrag teenoor onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel omdat dit vir hulle bevredigend is.

5.5.2 Die kognitief sosiale teorie

Volgens Schunk et al. (2014) word menslike gedrag beïnvloed deur die manier waarop die mens dinge ervaar en waarneem. Gedrag wat dus openbaar word deur leerders met gedragsprobleme is gedrag wat aangeleer is deur waarneming van ander mense (Kyk Afdeling 2.8.3). In die konteks van hierdie studie en volgens die bevindings, openbaar leerders ongewenste en onaanvaarbare gedrag en kan die afleiding gemaak word dat hierdie gedrag alreeds in hul omgewing aangeleer is voordat hulle in die kinder-en-jeugsentrum geplaas is. Die Kinderwet vereis dat leerders slegs in 'n kinder-en-jeugsentrum geplaas word as die ouers nie die kind kan beheer nie, die kind verwaarloos is, of wanneer die kind die landswette oortree het. Die nastreef van rolmodelle is ook 'n wyse waarop die leerder leer (Schunk et al., 2014) (Kyk Afdeling 2.8.3). Professionele ondersteuningspersoneel ervaar dat leerders nie die korrekte rolmodelle het om na te streef nie en daarom word goeie gedrag nie aangeleer nie. Perspektiewe oor die lewe, vaardighede, sosiale reëls en algemene kennis word deur leerders aangeleer deur waarneming en deur passiewe leer (Schunk et al., 2014) (Kyk Afdeling 2.8.3). Professionele ondersteuningspersoneel ervaar dat leerders nie die nodige probleemoplossingsvaardigheid besit nie. Onderwysers ervaar verder dat die leerders geen toekomsverwagting koester nie. Leerders openbaar anti-sosiale gedrag en minagting teenoor onderwysers, professionele ondersteuningspersoneel en ander leerders. Dit dui daarop dat hulle nie die nodige kennis besit om sosiale reëls na te kom en perspektiewe te vorm nie. Hierdie teorie is dus relevant tot die bevindings van die navorsingstudie.

5.5.3 Sosiale-kapitaal teorie

Die sosiale-kapitaal teorie verduidelik dat vertroue belangrik is wanneer dit by dienste deur mense kom (Ozawa & Sripad, 2013) (Kyk Afdeling 2.8.4). Professionele ondersteuningspersoneel ervaar dat die leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum nie maklik mense vertrou nie. Dit gebeur as gevolg van 'n gebrekkige vertrouensverhouding tussen die verskeie rolspelers en die leerders asook ongunstige sosiale omgewings. Die gevolg is dat die leerders dit baie moeilik regkry om hul eie sosiale

kapitaal te bou ten einde 'n betekenisvolle bydrae in die samelewing te lewer. Onderwysers moet poog om deur middel van die tersaaklike opvoeding en ondersteuning die leerders te lei om nuwe identiteite te ontwikkel (Belfi et al., 2015) (Kyk Afdeling 2.8.4). Onderwysers word nie voorsien van die nodige hulpbronne vir effektiewe ondersteuning in die onderrig en leer van leerders in die kinder-en-jeugsentrum nie en ervaar dit as 'n hindernis. Sinvolle sosiale verhoudings dien as 'n hulpbron vir mense (McPherson et al., 2014) (Kyk Afdeling 2.8.4). Onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel ervaar dat daar gebrekkige kommunikasie tussen die verskillende rolspelers is en kan dus nie in mekaar se vaardighede deel nie. Ouerbetrokkenheid is baie belangrik omdat leerders tyd met hul ouers spandeer en sodoende gepaste gedrag aanleer (McPherson et al., 2013; Mikaela et al., 2015) (Kyk Afdeling 2.8.4). Onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel ervaar dat ouers geen (of min) betrokkenheid by die leerders tydens hul verblyf in die kinder-en-jeugsentrum het nie. Professionele ondersteuningspersoneel ervaar ook dat ouers die reëls van die kinder-en-jeugsentrum verontagsaam. Leerders leer om die reëls van die kinder-en-jeugsentrum te verontagsaam deur waarneming van hulle ouers se gedrag. Die sosiale-kapitale teorie is dus relevant tot die bevindings van die navorsingstudie.

5.5.4 Bio-ekologiese teorie

Die verskillende sisteme soos die mikrosisteem, mesosisteem, eksosisteem makrosisteem en die kronosisteem is belangrik vir menslike ontwikkeling (Paquette & Ryan, 2001). Die bio-ekologiese teorie van Bronfenbrenner (1994) verduidelik die effek op die individu se kennis, ontwikkeling en bevoegdheid deur ondersteuning, leiding en strukture van die gemeenskap waarin hulle leef (Paquette & Ryan, 2001) (Kyk Afdeling 2.8.1). Die verskillende sisteme van Bronfenbrenner verduidelik hoe elke sisteem belangrik is vir die leerders se ontwikkeling en hoe die leerder deur elke sisteem beïnvloed word. Meeste van die leerders kom uit disfunksionele gesinne en gemeenskappe wat hul gedrag negatief beïnvloed. Die sosiaal aanvaarbare norms en waardes word nie deur hierdie leerders in die mikrosisteem aangeleer nie as gevolg van tekortkominge in die sisteme, soos verduidelik in Bronfenbrenner se bio-ekologiese teorie. Die teorie is relevant tot die bevindings van die navorsingstudie omdat die leerders hulle in 'n kinder-en-jeugsentrum bevind op grond van hulle onbeheerbare gedrag teenoor ouers, familie en die gemeenskap. Die leerder moes juis gepaste gedrag by hulle ouers, familie en die gemeenskap, aangeleer het, maar wat die leerders gefaal het.

Dit is duidelik dat die verskeie teorieë wat verband hou met die konseptuele en teoretiese raamwerk van die navorsingstudie relevant is tot die bevindings van die studie.

5.6 BYDRAE VAN DIE STUDIE

Met hierdie studie het die navorser gepoog om die ervarings van onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel met betrekking tot die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum te ondersoek en te verstaan. Die bevindings in Hoofstuk 4 lewer 'n kontekstuele bydrae tot bestaande kennis in die studieveld met betrekking tot die fenomeen wat ondersoek is. Die gevolgtrekking wat die navorser maak, is dat onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme as problematies beskou as gevolg van interne en eksterne faktore wat na vore gekom het uit die data-analise in Hoofstuk 4. Die navorsingstudie toon die belangrikheid van ondersteuning op verskillende vlakke aan leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum.

Die onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel ervaar gemeenskaplike maar ook verskillende hindernisse tot effektiewe ondersteuning ten opsigte van die leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum. Die onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel ervaar die gedrag van leerders uitdagend in beide die skoolmilieu en die inwoningsentrum. Met hierdie studie is daar leemtes ten opsigte van die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme binne 'n kinder-en-jeugsentrum deur die onderwysersgroep en die professionele ondersteuningspersoneel geïdentifiseer.

Die resultate toon betekenisvolle ooreenkomste tussen die onderwysersgroep en die professionele ondersteuningspersoneel met betrekking tot hulle ervarings.

5.7 DIE NAVORSER SE VOORSTELLE AAN ONDERWYSERS TEN OPSIGTE VAN ONDERSTEUNING VAN LEERDERS MET GEDRAGSPROBLEME IN INWONENDE VERSORGING (KINDER-EN-JEUGSENTRUM)

Onderwysers moet gebruik maak van werkgebaseerde onderrig in 'n kinder-en-jeugsentrum. Onderwysers moet die nodige opleiding kry om voldoende handvaardighede vir leerders aan te leer wat hulle vir werkseleenthede sal voorberei. Onderwysers is van mening dat die meerderheid leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum 'n lae kognitiewe vlak het en dat hulle die risiko loop om skool vroeg te verlaat (Taylor et al., 2015). Leerders met gedragsprobleme word omskryf as "failing in school and unsuccessful in making the transition to work and adult life and as a consequence unable to make a full contribution to active society" (Taylor et al., 2015, p. 159).

Leerders met gedragsprobleme in dié spesifieke kinder-en-jeugsentrum leer handvaardighede aan omdat hulle kognitief laag funksioneer. Die vaardighede wat leerders in die vaardigheidsklasse aanleer sal min waarde dra in die private sektor. Die leerders sal moontlik werkloos gelaat word na hul uitplasing vanaf die kinder-en-jeugsentrum terug na die gemeenskap. Onderwysers moet opleiding ontvang as moderators, assessors en ontwikkelaars van vaardighede om leerders wat hulself in die vaardigheidsklasse bevind voldoende vaardigheidsondersteuning te bied. Onderwysers is in staat om geakkrediteerde kwalifikasies deur Sector Education and Training Authority (SETA) te bekom. SETA is verantwoordelik vir die ontwikkeling van vaardighede met betrekking tot die private sektor en fokus op kwaliteit opleiding en onderrig (Patel, 2009). Onderwysers met die nodige geakkrediteerde kwalifikasies sal in staat wees om leerders in die vaardigheidsklasse se onderrig en opleiding te akkrediteer en hulle 'n kans vir werkseleenthede te bied. Leerders in vaardigheidsklasse kan sodoende terug in die gemeenskap geplaas word as suksesvolle burgers wat tot die gemeenskap bydra.

Leerders met gedragsprobleme veronderstel dat onderwysers nie geïnteresseerd is in hulle nie (Taylor et al., 2015). Onderwysers wat leerders voldoende ten opsigte van werkgebaseerde onderrig ondersteun, sal leerders help om 'n toekomsverwachting vir hulleself te skep. Navorsing toon dat werkgebaseerde onderrig suksesvol is vir leerders met gedragsprobleme en dat hierdie leerders 'n positiewe houding teenoor leer openbaar (Taylor et al., 2015). Onderwysers met 'n benadering van werkgebaseerde onderrig sal minder uitdagende en onaanvaarbare gedrag van leerders in die kinder-en-jeugsentrum ervaar. Leerders sal verder ervaar dat onderwysers in hulle geïnteresseerd is en behoort meer positief teenoor hulle op te tree.

5.8 DIE NAVORSER SE VOORSTELLE AAN PROFESSIONELE ONDERSTEUNINGSPERONEEL TEN OPSIGTE VAN ONDERSTEUNING VAN LEERDERS MET GEDRAGSPROBLEME IN INWONENDE VERSORGING (KINDER-EN-JEUGSENTRUM)

Die professionele ondersteuningspersoneel behoort meer met die leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum se ouers, familie en gemeenskap saam te werk om gedragsverandering by hierdie leerders teweeg te bring; die leerder word later terug in sy gemeenskap geplaas en sal alle moontlike ondersteuning benodig. Rolspelers, soos psigiaters, sielkundiges, maatskaplike werkers binne en buite die kinder-en-jeugsentrum kan 'n positiewe bydrae in

die gedragsverandering van die leerders lewer. Professionele ondersteuningspersoneel kan opleiding ontvang deur 'n werkwinkel van die "Wraparound"-kursus, wat volgens navorsing baie suksesvol toegepas word vir leerders met gedragsprobleme (Kamradt, 2000). Die volgende voorstelle is op die "Wraparound"-model gebaseer (Kamradt, 2000, pp. 2-6). Die "Wraparound"-model bied versorging aan wat vir elke jeugdige individueel aangepas word.

- Professionele ondersteuningspersoneel, wat die verpleegsters, maatskaplike werkers, kinder-en-jeugwerkers en die opvoedkundige sielkundige insluit, behoort meer kennis van die leerder en sy familie se kultuur op te bou.
- Professionele ondersteuningspersoneel moet bou op die natuurlike ondersteuning wat binne die familie, omgewing en gemeenskap bestaan.
- Professionele ondersteuningspersoneel behoort families in die proses van die leerder se behandeling te betrek.
- Families moet in die opvoeding van hulle kinders gelei word en moet in staat gestel word om in die emosionele behoeftes van hulle kinders te voorsien.
- Die professionele ondersteuningspersoneel moet inligting van die familie verkry oor die ondersteuning wat hulle ontvang.
- Familielede, die kerk, gemeenskap en vriende (insluitend kinder-en-jeugwerkers) vorm die kern van die ondersteuningsstelsel vir die leerder en sy familie en moet saam 'n vennootskap vorm.
- Professionele ondersteuningspersoneel moet uitreik na die gemeenskap van die leerder met betrekking tot die verskillende dienste wat in staat sal wees om te reageer op die behoeftes van die leerders en sy familie.
- 'n Individuele program vir elke leerder moet saamgestel word met die ondersteuning van die leerders se ouers, familie en professionele ondersteuningspersoneel.
- Duidelike doelstellings vir die leerder en sy familie, wat deur die familie en die leerder met die ondersteuning van die professionele ondersteuningspersoneel opgestel is, moet gedurig geëvalueer en gemeet word.

5.9 VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING

Verdere navorsing behoort onderneem te word oor:

- Die belangrike rol van kinder-en-jeugwerkers as die persone wat die plek inneem van die ouers tydens die verblyf van leerders in 'n kinder-en-jeugsentrum.
- Die belangrikheid van kommunikasie tussen onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel in 'n kinder-en-jeugsentrum.

5.10 BEPERKINGS VAN DIE STUDIE

Die navorsingstudie het die volgende beperkings:

- Dit reflekteer die persoonlike ervaring van slegs 'n klein groepie onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel in 'n spesifieke konteks en daarom kan die bevindings nie veralgemeen word nie.
- Onderhoue wat met die deelnemers gevoer is, het oor 'n kort tydperk gestrek.
- Die navorser moes talle kere na die sentrum terugkeer om onderhoue met onderwysers te voer omdat daar verskeie dinge, soos bv. vergaderings 'n rol gespeel het. Die kinder-en-jeugwerker werk verskillende skofte en kon nie altyd sy afspraak nakom nie. Die verpleegster moes na skool medisyne aan leerders toedien en die navorser moes verskeie kere na die kinder-en-jeugsentrum terugkeer. Die onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel het aanvanklik gevrees dat hulle afgedank sou word as hulle aan die studie deelneem. Die navorser moes hulle die versekering gee dat die inligting te alle tye vertroulik hanteer word.

5.11 OPSOMMING

Hierdie hoofstuk verskaf feitlike en konseptuele gevolgtrekkings van die studie. Die bydrae van die studie is voorgelê en aanbevelings vir verdere navorsing word voorgestel. Die beperkings van die studie is verder geïdentifiseer.

Indien gedragsprobleme en skoolonderrig van leerders nie onder beheer gebring word nie, kan dit die algemene welstand van alle rolspelers en die leerders negatief beïnvloed. Onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel ervaar verbale en fisiese aanvalle, wat hulle algemene welstand beïnvloed. Die onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel ervaar dat hulle nie die leerders met gedragsprobleme ten opsigte van ondersteuning kan bereik nie. Leerders se onaanvaarbare gedrag maak ondersteuning moeilik en die doel van hulle plasing in die kinder-en-jeugsentrum word nie bereik nie. Leerders moet in die gemeenskap teruggeplaas word as burgers wat suksesvol kan bydra tot sosiale kapitaal. Die terugplasing van leerders in die gemeenskap sal nie suksesvol wees nie tensy hulle gedragsprobleme en hul skoolonderrig tydens hulle verblyf in die kinder-en-jeugsentrum aangespreek word nie. Die verskillende departemente behoort ook

duidelikheid te verskaf ten opsigte van die verantwoordelikheid van die verskillende rolspelers om sodoende suksesvolle ondersteuning aan hierdie leerders te bied. Onderwysers werk enersyds as 'n onafhanklike entiteit om leerders met gedragsprobleme te ondersteun, terwyl hulle nie net die skoolkurrikulum aanbied van die leerders nie, maar ook die leerders se gedragsprobleme moet aanspreek. Die professionele ondersteuningspersoneel werk andersyds ook as 'n onafhanklike entiteit met die leerder buite skoolure. Daar is dus 'n tekort aan kommunikasie tussen die verskillende rolspelers. 'n Goeie kommunikasiestelsel tussen die betrokke rolspelers sal die ondersteuning ten opsigte van die leerder met gedragsprobleme deeglik kan aanspreek. Die kommunikasiesisteem, soos dit tans deur beide die onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel ervaar word, dra by daartoe dat die leerder met gedragsprobleme nie voldoende ondersteuning ontvang om daadwerklik suksesvol in sy gemeenskap teruggeplaas te word nie. Indien beleidmakers en kurrikulum-ontwerpers aandag skenk aan die aanbevelings wat in hierdie studie gemaak word, kan die hindernisse wat geïdentifiseer is, aangespreek word en kan effektiewe ondersteuning aan kinders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum bewerkstellig word en sodoende sorg vir meer en groter suksesverhale van leerders wat met sukses teruggeplaas is in gemeenskappe in Suid-Afrika. /

BRONNELYS

- Acquah, E. O., Wilson, M. L., & Doku, D. T. (2014). Patterns and correlates for bullying among young adolescents in Ghana. *Social Sciences*, 3(4), 827-840.
- Adorjan, M., & Chui, W. H. (2012). Making sense of going straight personal accounts of male ex-prisoners in Hong Kong. *British Journal of Criminology*, 52(3), 577-590.
- Advocates for Children of New York. (2012). Meeting the educational needs of students in the child welfare system: Lessons learned from the field (pp. 150). New York, NY: Author.
- Albdour, M., & Krouse, H. J. (2014). Bullying and victimization among African American adolescents: A literature review. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 27(2), 68-82.
- Alink, L. R., Euser, S., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2014). A challenging job: Physical and sexual violence towards group workers in youth residential care. *Child & Youth Care Forum*, 43(2), 243-250.
- Anglin, J. (2001). Child and youth care: A unique profession. *Online Journal of the International Child and Youth Care Network (CYC-Net)*, (35). <http://www.cyc-net.org/cyc-online/cycol-1201-anglin.html>.
- Anney, V. N. (2014). Ensuring the quality of the findings of qualitative research: Looking at trustworthiness criteria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 5(2), 272-281.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Razavieh, A., & Sorenson, C. (2010). *Introduction to research in education* (8th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Attar-Schwartz, S., & Khoury-Kassabri, M. (2015). Indirect and verbal victimization by peers among at-risk youth in residential care. *Child Abuse & Neglect*, 42, 84-98.
- Auerbach, S. (2009). Some punishment should be devised: Parents, children, and the state in Victorian London. *Historian*, 71(4), 757-779. doi: 10.1111/j.1540-6563.2009.00249.x
- Badroodien, A. (2011). From boys to men: The education and institutional care of coloured boys in the early twentieth century. *Southern African Review of Education with Education with Production*, 7, 7-26.
- Baldwin, J. D., & Baldwin, J. I. (2001). *Behavior principles in everyday life* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Barker, P., & Crawley, J. (2005). Providing effective learner support for part-time Learners. Research report (pp. 25). London: Learning and Skills Network.
- Basit, T. (2010). *Conducting research in educational contexts*. London: Bloomsbury Academic.
- Bastiaanssen, I. L., Delsing, M. J., Kroes, G., Engels, R. C., & Veerman, J. W. (2014). Group care worker interventions and child problem behavior in residential youth care: Course and bidirectional associations. *Children and Youth Services Review, 39*, 48-56.
- Bat Or, M. (2015). Art therapy with ADHD children: Exploring possible selves via art. In E. Kourkoutas & A. Hart (Eds.), *Innovative practice and interventions for children and adolescents with psychosocial difficulties and disabilities* (pp. 344-372). Bristol, CT: Cambridge Scholars Publishing.
- Belfi, B., Gielen, S., De Fraine, B., Verschueren, K., & Meredith, C. (2015). School-based social capital: The missing link between schools' socioeconomic composition and collective teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 45*, 33-44. doi: 10.1016/j.tate.2014.09.001
- Bettini, E., Kimerling, J., Park, Y., & Murphy, K. M. (2015). Responsibilities and instructional time: Relationships identified by teachers in self-contained classes for students with emotional and behavioral disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 59*(3), 121-128. doi: 10.1080/1045988X.2013.859561
- Bhana, A., Petersen, I., Mason, A., Mahintsho, Z., Bell, C., & McKay, M. (2004). Children and youth at risk: Adaptation and pilot study of the CHAMP (Amaqhaw) programme in South Africa. *African Journal of AIDS Research, 3*(1), 33-41.
- Bitsch, V. (2005). Qualitative research: A grounded theory example and evaluation criteria. *Journal of Agribusiness, 23*(1), 75-91.
- Bless, C., Higson, S., & Sithole, S. (2013). *Fundamentals of social research methods: An African perspective* (5th ed.). Cape Town: Juta.
- Blose, T. (2002). A situational analysis of reform schools and schools of industry in South Africa. Pretoria: Department of Justice.
- Bojuwoye, O., Moletsane, M., Stofile, S., Moolla, N., & Sylvester, F. (2014). Learners' experiences of learning support in selected Western Cape schools. *South African Journal of Education, 34*(1), 1-15.
- Boman, J. H., Young, J. T., Baldwin, J. M., & Meldrum, R. C. (2014). Specifying the sources of misperceptions of peer deviance: A tale of two levels. *Criminal Justice and Behavior, 41*(1), 91-113. doi: 10.1177/0093854813496998
- Bosman-Sadie, H., & Corrie, L. (2010). *A practical approach to the Children's Act* (2nd ed.). Durban: LexisNexis South Africa.

- Botha, J. (2014). Behavioural issues: Aggression and violence. In M. Nel (Ed.), *Life orientation for South African teachers* (pp. 239-253). Pretoria, South Africa: Van Schaik.
- Botha, J., & Wolhuter, C. (2015). A psycho-educational programme as intervention to reduce destructive behaviour: Addressing aggression in the South African context. In E. Kourkoutas & A. Hart (Eds.), *Innovative practice and interventions for children and adolescents with psychosocial difficulties and disabilities* (pp. 431-457). Bristol, CT: Cambridge Scholars Publishing.
- Bowen, G. A. (2009). Supporting a grounded theory with an audit trail: An illustration. *International Journal of Social Research Methodology*, 12(4), 305-316. doi: 10.1080/13645570802156196
- Boyana, N. (2013). *Case study of the experiences of former street children as learners: Implications for teaching and learning*. (Master's thesis), University of Fort Hare. Retrieved from <http://contentpro.seals.ac.za/>
- Breet, L., Myburgh, C., & Poggenpoel, M. (2010). The relationship between perceptions of own locus of control and aggression of adolescent boys. *South African Journal of Education*, 30, 511-526.
- Briggs, A., Coleman, M., & Morrison, M. (2012). *Research methods in educational leadership and management* (2nd ed.). London: Sage.
- Brinkman, W. B., Epstein, J. N., Auinger, P., Tamm, L., & Froehlich, T. E. (2015). Association of attention-deficit/hyperactivity disorder and conduct disorder with early tobacco and alcohol use. *Drug and Alcohol Dependence*, 147, 183-189.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2008). Ethics in qualitative psychological research. In C. Willig & W. S. Rogers (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (pp. 263-295). London: Sage.
- Brocki, J. M., & Wearden, A. J. (2006). A critical evaluation of the use of interpretive phenomenological analysis (IPA) in health psychology. *Psychology & Health*, 21(1), 87-108.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3, 1643-1647.
- Brown, A. D., McCauley, K., Navalta, C. P., & Saxe, G. N. (2013). Trauma systems therapy in residential settings: Improving emotion regulation and the social environment of traumatized children and youth in congregate care. *Journal of Family Violence*, 28(7), 693-703.
- Brown, J. D., Barrett, K., Ireys, H. T., Allen, K., & Blau, G. (2011). Outcomes monitoring after discharge from residential treatment facilities for children and youth. *Residential Treatment for Children & Youth*, 28(4), 303-310. doi: 10.1080/0886571X.2011.615237

- Bulger, R. E. (2002). Research with human beings. In R. E. Bulger, I. Heitman & J. Reiser (Eds.), *The ethical dimensions of the biological and health sciences* (pp. 117-125). New York: Cambridge University Press.
- Burdette, G. P., Wilson, H., Jr., Gipson, C., Czech, D., Burden, W., & Zwald, D. (2015, March). *Love in sport: Leveraging sport to build leaderships skills in At-Risk Youth*. Paper presented at the National Youth-at-Risk Conference, Savannah, Georgia Southern University.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organisational analysis*. Brookfield: Ashgate Publishing.
- Byers, A. N., & Lutz, D. J. (2015). The therapeutic alliance with youth in residential care: Challenges and recommendations. *Residential Treatment for Children & Youth*, 32(1), 1-18. doi: 10.1080/0886571X.2015.1004285
- Byrne, A., & Hennessy, E. (2009). Understanding challenging behaviour: Perspectives of children and adolescents with a moderate intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22(4), 317-325. doi: 10.1111/j.1468-3148.2008.00465.x
- Campos, L., Palha, F., Lima, S. V., Dias, P., & Duarte, A. (2015). School-based innovative practices for the promotion of social, emotional and learning skills in Portugal. In E. Kourkoutas & A. Hart (Eds.), *Innovative practice and interventions for children and adolescents with psychosocial difficulties and disabilities* (pp. 152-183). Bristol, CT: Cambridge Scholars Publishing.
- Carboni, J. (1995). A Rogerian process of inquiry. *Nursing Science Quarterly*, 8(1), 22-37.
- Carpiano, R. M. (2014). When should one (dis)trust measures? Response to Lindström and Sawada. *Social Science & Medicine*, 116, 239-240. doi: 10.1016/j.socscimed.2014.06.032
- Carpiano, R. M., & Fitterer, L. M. (2014). Questions of trust in health research on social capital: What aspects of personal network social capital do they measure? *Social Science & Medicine*, 116, 225-234. doi: 10.1016/j.socscimed.2014.03.017
- Cataudella, S., & Langher, V. (2015). Intervention strategies for children and adolescents with disorders: From intrapsychic to transactional perspectives. In E. Kourkoutas & A. Hart (Eds.), *Innovative practice and interventions for children and adolescents with psychosocial difficulties and disabilities* (pp. 516-542). Bristol, CT: Cambridge Scholars Publishing.
- Cederna-Meko, C., Koch, S. M., & Wall, J. R. (2014). Youth with oppositional defiant disorder at entry into home-based treatment, foster care, and residential treatment. *Journal of Child and Family Studies*, 23(5), 895-906.
- Check, J., & Schutt, R. K. (2012). *Research methods in education*. Thousand Oaks, California: Sage.

- Chen, X., Leith, H., Aarø, L. E., Manger, T., & Gold, C. (2015). Music therapy for improving mental health in offenders: Protocol for a systematic review and meta-analysis. Retrieved from arXiv.org website:
<http://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1503/1503.06524.pdf>
- Chilisa, B., & Preece, J. (2005). *Research methods for adult educators in Africa*. Cape Town, SA: Pearson Education South Africa.
- Chisholm, L. (1989). *Reformatories and industrial schools in South Africa: A study in class, colour and gender, 1882-1939*. (Doctoral thesis). Retrieved from
<http://wiredspace.wits.ac.za/handle/10539/15911>
- Chisholm, L., & Fine, B. (1994). Context and contest in South African education policy: Comment on Curtin. *African Affairs*, 93(371), 233-248.
- Chong, A. M., Lee, P. G., Roslan, S., & Baba, M. (2015). Emotional intelligence and at-risk students. <http://sgo.sagepub.com/22/5/1/2158244014564768>
 doi:10.1177/2158244014564768
- Clough, P., & Barton, L. (Eds.). (1998). *Introduction of self and research act in making difficulties: Research and the construction of special educational needs*. London: Paul Chapman Publishing.
- Cocking, R. R., Mestre, J. P., & Brown, A. L. (2000). New developments in the science of learning: Using research to help students learn science and mathematics. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(1), 1-11. doi: 10.1016/S0193-3973(99)00045-3
- Coetzee, C. (2003). Changes in the education system that caters for learners in distress in the Western Cape Education Department. 5(2), 6-7.
- Compion, J. (2011). *A strategy for a mini-education system to support transformational development in a developing community*. (Doctoral thesis). Retrieved from
<http://dspace.nwu.ac.za/handle/10394/8104>
- Cook, B. G., Landrum, T. J., Tankersley, M., & Kauffman, J. M. (2003). Bringing research to bear on practice: Effecting evidence-based instruction for students with emotional or behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 26, 345 - 361.
- Cooper, P. (2013). *Understanding and supporting students with social, emotional and behavioural difficulties: A practical guide for staff in schools*. Retrieved from
<http://www.um.edu.mt/cres/publications>
- Cornwall, J. (2015). The human element in education: Nurture, self efficacy and the psychology of academic inclusion In E. Kourkoutas & A. Hart (Eds.), *Innovative practice and interventions for children and adolescents with psychosocial difficulties and disabilities* (pp. 46-58). Bristol, CT: Cambridge Scholars Publishing.
- Courtney, M. E., Skyles, A., Miranda, G., Zinn, A., Howard, E., & Goerge, R. M. (2005). *Youth who run away from out-of-home care* Retrieved from

[http://www.chapinhall.org/sites/default/files/publications/ChapinHallDocument\(2\)_6.pdf](http://www.chapinhall.org/sites/default/files/publications/ChapinHallDocument(2)_6.pdf)

- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design* (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Cruywagen, M. (2009). *Transteoretiese opvoedkundige sielkundige terapeutiese intervensie om aggressie van 'n graad sewe leerder aan te spreek*. (Meesters skripsie). Retrieved from <http://ujdigispace.uj.ac.za/>
- De Clercq, B., Pfoertner, T., Elgar, F. J., Hublet, A., & Maes, L. (2014). Social capital and adolescent smoking in schools and communities: A cross-classified multilevel analysis. *Social Science & Medicine*, 119, 81-87. doi: 10.1016/j.soc5cimed.2014.08.018
- De Jong, T. (2000). The role of the school psychologist in developing a health-promoting school: Some lessons from the South African context. *School Psychology International*, 21, 339-357. doi: 10.1177/0143034300214001
- De Villiers, M. (2009). *Die ontwikkeling en evaluering van'n intervensieprogram om kinders se stresweerstandigheid te bevorder*. (Doktorale proefskrif). Retrieved from <http://etd.uovs.ac.za/ETD-db/theses/available/etd-03182010-134302/unrestricted/DeVilliersM.pdf>
- De Wet, C. (2005). The nature and extent of bullying in Free State secondary schools. *South African Journal of Education*, 25(2), 82-88.
- De Wet, C. (2006). The extent and causes of learner vandalism at schools. *South African Journal of Education*, 24(3), 206-211.
- Dembo, R., & Gullledge, L. M. (2009). Truancy intervention programs challenges and innovations to implementation. *Criminal Justice Policy Review*, 20(4), 437-456.
- Denscombe, M. (2010). *The good research guide: For small scale social research projects* (4th ed.). London: Mcgraw-Hill.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The SAGE Handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks: CA: Sage.

- Departement of Basic Education. (2010). *Guidelines for inclusive teaching and learning*. Pretoria: Government Printers.
- Departement of Education. (2005). *Conceptual and operational guidelines for the implementation of inclusive education: District-Based Support Teams*. Pretoria: Government Printers.
- Department of Basic Education. (2011). *National Curriculum Statement (NCS): Curriculum and Assessment Policy Statements (CAPS)*. Pretoria: Author.
- Department of Education. (2001). *Education White Paper 6 (Special Needs Education): Building an inclusive education and training system*. Pretoria: Government Printers.
- Department of Education. (2002). *Implementing Inclusive Education in South Africa: True stories we can learn from*. Retrieved from www.thutong.doe.gov.za/
- Department of Education. (2007). *Guidelines to ensure quality education and support in special schools and special school resource centres*. Pretoria: Government Printers.
- Department of Education. (2008). *National strategy on Screening, Identification, Assessment and Support*. Pretoria: Government Printers.
- Department of Social Development. (2010). *National Social Development Childrens Act practice note 01 of 2010: Transitional matters*. Retrieved from <http://www.lexisnexis.co.za/pdf/Childrens-Act%20Practice-Note-1-of-2010.pdf>
- Didaskalou, E., Panayiota, S., & Vlachou, A. (2015). Defining, identifying and assessing social and personal skills difficulties of students with special educational needs: The special education teachers' perspectives. In E. Kourkoutas & A. Hart (Eds.), *Innovative practice and interventions for children and adolescents with psychosocial difficulties and disabilities* (pp. 295-325). Bristol, CT: Cambridge Scholars Publishing.
- Donald, D., Lazarus, S., & Lolwana, P. (2007). *Educational psychology in social context* (3rd ed.). Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.
- Drew, C., Hardman, M., & Hosp, J. (2008). *Designing and conducting research in education*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Dumas, T. M., Ellis, W. E., & Wolfe, D. A. (2012). Identity development as a buffer of adolescent risk behaviors in the context of peer group pressure and control. *Journal of Adolescence*, 35(4), 917-927.
- Efstratopoulou, M., Janssen, R., & Simons, J. (2012). Differentiating children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, Conduct Disorder, Learning Disabilities and Autistic Spectrum Disorders by means of their motor behavior characteristics. *Research in Developmental Disabilities*, 33(1), 196-204. doi: 10.1016/j.ridd.2011.08.033
- Eksteen, T. (2009). *Educators' understanding of their roles at a school of skills*. (Master's thesis). Retrieved from <http://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/2066>

- Engelbrecht, P. (1999). A theoretical framework for inclusive education. In P. Engelbrecht, L. Green, S. Naicker & L. Engelbrecht (Eds.), *Inclusive education in action in South Africa* (pp. 3 -11). Pretoria: Van Schaik.
- Engelbrecht, P., & Green, L. (2007). *Responding to the challenges of inclusive education in South Africa*. Pretoria: Van Schaik.
- Engelbrecht, P., & Green, L. (Eds.). (2001). *Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik.
- Ervasti, J., Kivimäki, M., Puusniekka, R., Luopa, P., Pentti, J., Suominen, S., . . . Virtanen, M. (2012). Association of pupil vandalism, bullying and truancy with teachers' absence due to illness: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology, 50*(3), 347-361. doi: 10.1016/j.jsp.2011.11.006
- Espelage, D. L., Low, S., Rao, M. A., Hong, J. S., & Little, T. D. (2014). Family violence, bullying, fighting, and substance use among adolescents: A longitudinal mediational model. *Journal of Research on Adolescence, 24*(2), 337-349.
- Evans, C. B., Smokowski, P. R., & Cotter, K. L. (2014). Cumulative bullying victimization: An investigation of the dose–response relationship between victimization and the associated mental health outcomes, social supports, and school experiences of rural adolescents. *Children and Youth Services Review, 44*, 256-264.
- Fade, S. (2004). Using interpretive phenomenological analyses for public health nutrition in dietetic research: A practical guide. *Proceedings of the Nutrition Society, 63*, 647-653. doi: 10.1079/PNS2004398
- Farrell, D. T., Smith, S. W., & Brownell, M. T. (1998). Teachers' perceptions of level system effectiveness on the behavioral of students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Special Education, 32*(2), 89-98.
- Ferreira, A., & Wilkinson, A. (2009). Persoonlike waardes en die effektiewe gebruik van beloning tydens gedragsbestuur: 'n Interpretiewe perspektief. *Tydskrif vir Christelike Wetenskap, 45*(1&2), 107-126.
- Forlin, C. (2010). The role of the school psychologist in inclusive education for ensuring quality learning outcomes for all learners. *School Psychology International, 31*(6), 617-630. doi: 10.1177/0143034310386535
- Fouché, C. B., & De Vos, A. S. (2005). Qualitative research designs. In A. S. De Vos, H. Strydom, C. B. Fouché & C. S. L. Delpont (Eds.), *Research at grassroots: For the social sciences and human service professions* (3rd ed., pp. 132-143). Pretoria: Van Schaik.
- Fourchard, L. (2011). The limits of penal reform: Punishing children and young offenders in South Africa and Nigeria (1930s to 1960). *Journal of Southern African Studies, 37*(3), 517-534. doi: 10.1080/03057070.2011.602891

- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Frensch, K. M., & Cameron, G. (2002). Treatment of choice or a last resort? A review of residential mental health placements for children and youth. *Child and Youth Care Forum, 31*(5), 307-339. doi: 10.1023/A:1016826627406
- Frick, P. J., & White, S. F. (2008). Research review: The importance of callous-unemotional traits for developmental models of aggressive and antisocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(4), 359-375.
- Friese, S. (2012). *Qualitative data analysis with Atlas.ti*. Thousand Oaks, Calif.: Sage
- Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1998). *Educational psychology* (6th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2011). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed.). Upper Saddle, NJ: Pearson.
- Geldenhuys, J. L., & Wevers, N. E. J. (2013). Ecological aspects influencing the implementation of inclusive education in mainstream primary schools in the Eastern Cape, South Africa. *South African Journal of Education, 33*(3), 1-18.
- Gharabaghi, K. (2012). Translating evidence into practice: Supporting the school performance of young people living in residential group care in Ontario. *Children and Youth Services Review, 34*(6), 1130-1134. doi: 10.1016/j.childyouth.2012.01.038
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today, 24*(2), 105-112. doi: 10.1016/j.nedt.2003.10.001
- Grant, J. E., Potenza, M. N., Krishnan-Sarin, S., Cavallo, D. A., & Desai, R. A. (2011). Stealing among high school students: Prevalence and clinical correlates. *Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law Online, 39*(1), 44-52.
- Greeff, M. (2005). Information collection: Interviewing. In A. De Vos, H. Strydom, C. B. Fouché & C. S. L. Delpont (Eds.), *Research at grassroots: For the social sciences and human service professions* (3rd ed., pp. 286-313). Pretoria: Van Schaik.
- Griffin, A., & May, V. (2012). Narrative analysis and interpretive phenomenological analysis. In C. Seale (Ed.), *Researching society and culture* (3rd ed., pp. 441-458). London: Sage.
- Griffith, G., & Hastings, R. (2014). 'He's hard work, but he's worth it'. The experience of caregivers of individuals with intellectual disabilities and challenging behaviour: A meta-synthesis of qualitative research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 27*(5), 401-419.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Guez, W., & Allen, J. (Eds.). (2000). *Regional training seminar on guidance and counselling, behaviour modification, module 4*. France: UNESCO.
- Hamill, P., & Boyd, B. (2002). Equality, fairness and rights: The young persons' voice. *British Journal of Special Education*, 29(3), 111-117.
- Hannum, E., Liu, J., & Frongillo, E. A. (2014). Poverty, food insecurity and nutritional deprivation in rural China: Implications for children's literacy achievement. *International Journal of Educational Development*, 34, 90-97.
- Harder, A. T., Huyghen, A.-M. N., Knot-Dickscheit, J., Kalverboer, M. E., Köngeter, S., Zeller, M., & Knorth, E. J. (2014). Education Secured? The school performance of adolescents in secure residential youth care. *Child & Youth Care Forum*, 43(2), 251-268. doi: 10.1007/s10566-013-9232-z
- Härkönen, U. (2007). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development. Scientific Article of V International Conference: PERSON.COLOR.NATURE,MUSIC (pp. 19). Daugavpils University, Saule: Latvia. Retrieved from http://edfa2402resources.yolasite.com/resources/Bronfenbrenner_in_%20English_07_sent.pdf.
- Harley, K., Barasa, F., Bertram, C., Mattson, E., & Pillay, S. (2000). "The real and the ideal": teacher roles and competences in South African policy and practice. *International Journal of Educational Development*, 20(4), 287-304.
- Harris, B., & Leather, P. (2011). Levels and consequences of exposure to service user violence: Evidence from a sample of UK social care staff. *British Journal of Social Work*, 42, 851-869.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-Esteem* (pp. 87-116). New York: Plenum Press.
- Harwood, R., Miller, S., & Vasta, R. (2008). *Child psychology: Development in a changing society*. USA: John Wiley & Sons.
- Häuberer, J. (2011). *Social capital theory: Towards a methodological foundation*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64-105.
- Healy, K. (2014). *Social work theories in context: Creating frameworks for practice* (2nd ed.). Canada: Palgrave Macmillan.

- Henggeler, S. W., & Sheidow, A. J. (2003). Conduct disorder and delinquency. *Journal of Marital and Family Therapy*, 29(4), 505-522.
- Herpertz, S. C., Mueller, B., Qunaibi, M., Lichterfeld, C., Konrad, K., & Herpertz-Dahlmann, B. (2014). Response to emotional stimuli in boys with conduct disorder. *American Journal of Psychiatry*, 162(6), 1100-1107. doi: 10.1176/appi.ajp.162.6.1100
- Holden, B., & Gitlesen, J. P. (2006). A total population study of challenging behaviour in the county of Hedmark, Norway: Prevalence, and risk markers. *Research in Developmental Disabilities*, 27(4), 456-465.
- Houchins, D. E., Puckett-Patterson, D., Crosby, S., Shippen, M. E., & Jolivet, K. (2009). Barriers and facilitators to providing incarcerated youth with a quality education. *Preventing School Failure*, 53(3), 159-166.
- Jackson, S., & Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1107-1114.
- Jacobs, M. (2010). *Teaching learners with learning difficulties in mainstream primary schools: The educators' sense of coherence*. (Master's thesis). Retrieved from http://etd.uovs.ac.za/cgi-bin/ETD-browse/view_etd?URN=etd-10172011-110958
- Kamp, A., & Kelly, P. (2014). Once were young: Reflexive hindsight and the problem of teen parents. *Journal of Youth Studies*, 17(7), 887-900.
- Kamradt, B. (2000). Wraparound Milwaukee: Aiding youth with mental health needs. *Juvenile Justice*, VI, 14-23.
- Kang'ethe, S. M. (2014). Exploring lost and available opportunities for youth empowerment in selected African countries. *Journal of Social Science*, 39(1), 1-8.
- Kapp, J. A. (Ed.). (2007). *Children with problems: An orthopedagogical perspective* (14th ed.). Pretoria: Van Schaik.
- Kapp, S., Rand, A., & Damman, J. L. (2015). Clinical gains for youth in psychiatric residential treatment facilities: Results from a state-wide performance information system. *Residential Treatment for Children & Youth*, 32(1), 37-57. doi: 10.1080/0886571X.2015.1004287
- Kauffman, J. M. (1985). *Characteristics of children's behaviour disorders* (3rd ed.). Columbus, Ohio: Charles Merrill.
- Kennedy, J. (2008). Confidentiality. In P. J. Lavrakas (Ed.), *Encyclopedia of Survey Research Methods*.
- Khan, S., & Singh, S. B. (2014). Youth in conflict with the law-A study on the psycho-socio and criminogenic factors of South African youth in detention in Durban. *Journal of Psychology*, 5(2), 105-114.

- Kinder, K., Halsey, K., Kendall, S., Atkinson, M., Moor, H., Wilkin, A., . . . Rigby, B. (2000). *Working out well: Effective provision for excluded pupils*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Kinder, K., Harland, L., Halsey, K., & Wakefield, A. (1995). Three to remember: Strategies for disaffected pupils. Slough: NFER.
- Kirsten, D. K. (1998). *Die opvoedkundige sielkundige as konsultant in insluitende onderwys* (Meesters skripsie). Retrieved from <https://ujdigispace.uj.ac.za/handle/10210/5509>
- Knapp, P., Chait, A., Pappadopoulos, E., Crystal, S., Jensen, P. S., & T-May Steering Group. (2012). Treatment of maladaptive aggression in youth: CERT guidelines I. Engagement, assessment, and management. *Pediatrics*, 129(6), 1562-1576. doi: 10.1542/peds.2010-1360
- Kourkoutas, E., Vitalaki, E., & Fowler, A. (2015). Resilience based inclusive models of students with social-emotional and behavioral difficulties or disabilities. In E. Kourkoutas & A. Hart (Eds.), *Innovative practice and interventions for children and adolescents with psychosocial difficulties and disabilities* (pp. 8-45). Bristol, CT: Cambridge Scholars Publishing.
- Kourkoutas, E., Vitalaki, E., & Perysinaki, E. (2015). Emotional and depressive problems in school-age children promoting positive and resilient based inclusive practices. In E. Kourkoutas & A. Hart (Eds.), *Innovative practice and interventions for children and adolescents with psychosocial difficulties and disabilities* (pp. 232-274). Bristol, CT: Cambridge Scholars Publishing.
- Krasny, M. E., Kalbacker, L., Stedman, R. C., & Russ, A. (2015). Measuring social capital among youth: Applications in environmental education. *Environmental Educational Research*, 21(1), 1-23. doi: 10.1080/13504622.2013.843647
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222.
- Kujwana, P. N. (2007). *The experience of educators of inclusive education in a primary school*. (Master's dissertation). Retrieved from <https://ujdigispace.uj.ac.za/handle/10210/561>
- Ladd, G. W., Ettekal, I., Kochenderfer-Ladd, B., Rudolph, K. D., & Andrews, R. K. (2014). Relations among chronic peer group rejection, maladaptive behavioral dispositions, and early adolescents' peer perceptions. *Child Development*, 85(3), 971-988. doi: 10.1111/cdev.12214
- Lambie, I., & Randell, I. (2013). The impact of incarceration on juvenile offenders. *Clinical Psychology Review*, 33(3), 448-459. doi: 10.1016/j.cpr.2013.01.007
- Landrum, T. J., Tankersley, M., & Kauffman, J. M. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? *The Journal of Special Education*, 37(3), 148-156.

- Landsberg, E., Krüger, D., & Nel, N. (Eds.). (2005). *Addressing barriers to learning: A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik.
- Landsberg, E., Krüger, D., & Swart, E. (2011). *Addressing barriers to learning: A South African perspective* (2nd ed.). Pretoria: Van Schaik.
- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2010). *Practical research: Planning and design* (9th ed.). Merrill, Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative research in education: A user's guide* (2nd ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Liebenberg, H. S. (2013). *Herstellende aksie as innoverende benadering tot die aanspreek van uitdagende gedrag in Suid-Afrikaanse skole*. (Meesters verhandeling). Retrieved from http://etd.uovs.ac.za/cgi-bin/ETD-browse/view_etd?URN=etd-08042014-125124
- Liu, M. C.-C., Lan, C.-C., Hsu, J.-W., Huang, K.-L., & Chen, Y.-S. (2014). Bullying victimization and conduct problems among high school students in Taiwan: Focus on fluid intelligence, mood symptoms and associated psychosocial adjustment. *Children and Youth Services Review*, 47(3), 231-238. doi: 10.1016/j.childyouth.2014.09.011
- Lodigo, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtler, K. H. (2010). *Methods in educational research: From theory to practice* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Loebenstein, H. (2005). *Support for learners with intellectual disabilities in the transition to secondary schools*. (Unpublished doctoral dissertation), Stellenbosch University.
- Louw, D. A., & Edwards, D. J. A. (1995). *Psychology: An introduction for students in Southern Africa* (6th ed.). Johannesburg: Lexicon Publishers.
- Lowe, K., Allen, D., Jones, E., Brophy, S., Moore, K., & James, W. (2007). Challenging behaviours: Prevalence and topographies. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(8), 625-636.
- Luiselli, J. K., Putnam, R. F., Handler, M. W., & Feinberg, A. B. (2005). Whole-school positive behaviour support: Effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology*, 25(2-3), 183-198.
- Maarman, R., Steyn, E., & Wolhuter, C. (2006). Optimal demographic information for policy development in the South African education system. *South African Journal of Education*, 26(2), 295–304.
- Madu, S. N., & Matla, M.-Q. P. (2003). Illicit drug use, cigarette smoking and alcohol drinking behaviour among a sample of high school adolescents in the Pietersburg area of the Northern Province, South Africa. *Journal of Adolescence*, 26(1), 121-136.
- Mangerud, W. L., Bjerkeset, O., Holmen, T. L., Lydersen, S., & Indredavik, M. S. (2014). Smoking, alcohol consumption, and drug use among adolescents with psychiatric

- disorders compared with a population based sample. *Journal of Adolescence*, 37(7), 1189-1199. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.08.007
- Maphosa, C., & Shumba, A. (2010). Educators' disciplinary capabilities after the banning of corporal punishment in South African schools. *South African Journal of Education*, 30(3), 387-399.
- Maree, K., & Van der Westhuizen, C. (2010). Planning a research proposal. In K. Maree (Ed.), *First steps in research* (pp. 23-45). Pretoria: Van Schaik.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research* (5th ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Marshall, S. L., Parker, P. D., Ciarrochi, J., Sahdra, B., Jackson, C. J., & Heaven, P. C. L. (2015). Self-compassion protects against the negative effects of low self-esteem: A longitudinal study in a large adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 74, 116-121. doi: 10.1016/j.paid.2014.09.013
- Mashau, S., Steyn, E., Van der Walt, J., & Wolhuter, C. (2008). Support services perceived necessary for learner relationship by Limpopo educators. *South African Journal of Education*, 28(3), 415-430.
- Matsaba, M. J. (2008). *Collaboration amongst role players of HIV and Aids education in public primary schools*. (Master's dissertation). Retrieved from <https://ujdigispace.uj.ac.za/handle/10210/3248>
- Matthews, K. M. (2002). The deviant child and Larrikin in Colonial Towns: State intervention and social control through education in New Zealand. *Educational Review*, 54(2), 116-123. doi: 10.180/00131910220133202
- Maynard, B. R., Salas-Wright, C. P., Vaughn, M. G., & Peters, K. E. (2012). Who are truant youth? Examining distinctive profiles of truant youth using latent profile analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(12), 1671-1684.
- McDonnell, K. (2014). Behaviour: Putting theory into practice. *Special Education Needs Magazine*.
- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130-140.
- McGuire, J. (2000). *Cognitive - behavioral approaches*. Liverpool University.
- McIntyre-Bhatty, K. (2008). Truancy and coercive consent: Is there an alternative? *Educational Review*, 60(4), 375-390.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based enquiry* (7th ed.). London: Pearson.

- McPherson, K., Kerr, S., McGee, E., Cheater, F., & Morgan, A. (2013). The role and impact of social capital on the health and wellbeing of children and adolescents: A systematic review. Glasgow, UK: Glasgow Centre for Population Health.
- McPherson, K., Kerr, S., McGee, E., Morgan, A., Cheater, F. M., McLean, J., & Egan, J. (2014). The association between social capital and mental health and behavioural problems in children and adolescents: An integrative systematic review. *BMC Psychology*, 2(7), 2-16. doi: 10.1186/2050-7283-2-7
- Melkman, E. (2015). Risk and protective factors for problem behaviors among youth in residential care. *Children and Youth Services Review*, 51, 117-124.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mestry, R., & Khumalo, J. (2012). Governing bodies and learner discipline: Managing rural schools in South Africa through a code of conduct. *South African Journal of Education*, 32(1), 97-110.
- Meyer, W., & Moore, C. (2003). The radical behaviourism of B. F. Skinner (1904-1990). In W. Meyer, C. Moore & H. Viljoen (Eds.), *Personology: From individual to ecosystem* (3rd ed.). South Africa: Heinemann.
- Mikaela, J. D., Hoffmann, J. P., Braudt, D. B., Toby, L. P., & Spence, K. R. (2015). Examining the effects of family and school social capital on delinquent behavior. *Defiant Behavior*, 36(7), 511-526. doi: 10.1080/01639625.2014.944069
- Miller, A. R., Lalonde, C. E., McGrail, K. M., & Armstrong, R. W. (2001). Prescription of methylphenidate to children and youth, 1990–1996. *Canadian Medical Association Journal*, 165(11), 1489-1494.
- Miller, S., Herman-Stahl, M., Fishbein, D., Lavery, B., Johnson, M., & Markovits, L. (2014). Use of formative research to develop a yoga curriculum for high-risk youth: Implementation considerations. *Advances in School Mental Health Promotion*, 7(3), 171-183.
- Mnguni, S. K. S. (2011). *Challenges facing social workers rendering rehabilitation services to male offenders in a maximum correctional centre*. (Master's thesis). Retrieved from <http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/4773>
- Moon, B., Hwang, H.-W., & McCluskey, J. D. (2008). Causes of school bullying: Empirical test of a general theory of crime, differential association theory, and general strain theory. *Crime & Delinquency*, 57(6), 849-877. doi: 10.1177/0011128708315740
- Moore, C. (2003). The ecosystemic approach. In W. Meyer, C. Moore & H. Viljoen (Eds.), *Personology* (3rd ed., pp. 597). South Africa: Heineman.
- Moselen (nee Clarkson), E. F. (2014). *Youth 'at-risk' and 'resilient' to crime: Sharing the perspectives of young women who engage in crime in Aotearoa*. (Master's thesis). Retrieved from <http://researchcommons.waikato.ac.nz/handle/10289/8801>

- Mouton, J., & Marais, H. C. (1990). *Basic concepts: In the methodology of the social sciences*. Retrieved from <http://www.hsrbpress.ac.za>
- Murray-Close, D., Crick, N. R., Tseng, W.-L., Lafko, N., Burrows, C., Pitula, C., & Ralston, P. (2014). Physiological stress reactivity and physical and relational aggression: The moderating roles of victimization, type of stressor, and child gender. *Development and Psychopathology*, *26*(3), 589-603.
- Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S., & Savolainen, H. (2014). Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education*, *30*(2), 274-285. doi: 10.1080/08856257.2014.986913
- National Council for Special Education. (2012). *The education of students with challenging behaviour arising from severe emotional disturbance/behavioural disorders*. Ireland: Author.
- National Institute for Health and Care Excellence. (2013). *Antisocial behaviour and conduct disorders in children and young people: Recognition, intervention and management*. Retrieved from <http://www.nice.org.uk/guidance/cg158>
- Nel, M. (2013). Understanding inclusion. In A. Engelbrech, H. Swanepoel, M. Nel & A. Hugo (Eds.), *Embracing diversity through multi-level teaching* (pp. 1-29). Cape Town: Juta.
- Neser, J., Van der Merwe, E., Ovens, M., Ladikos, A., & Prinsloo, J. (2003). Learners' views on the use of dagga. *Acta Criminologica*, *16*(2), 151-164.
- Nevill, C., & Dissel, A. (2006). Reversing the trends: Children awaiting trial in prison. *Article 40*, *8*(1), 11-15.
- Nieuwenhuis, J. (2007). Qualitative research design and data gathering techniques. In K. Maree (Ed.), *First steps in research* (pp. 69-97). Pretoria: Van Schaik.
- Norton, C. L., Wisner, B. L., Krugh, M., & Penn, A. (2014). Helping youth transition into an alternative residential school setting: Exploring the effects of a Wilderness Orientation Program on youth purpose and identity complexity. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *31*(5), 475-493.
- Ntinias, K. M. (2015). Positive behaviour support and the dissemination of the behavior analytic technology in the field of practice for persons with developmental disabilities. In E. Kourkoutas & A. Hart (Eds.), *Innovative practice and interventions for children and adolescents with psychosocial difficulties and disabilities* (pp. 555-567). Bristol, CT: Cambridge Scholars Publishing.
- O'Mahony, P. (2005). Juvenile delinquency and emotional and behavioural difficulties. In P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. Yuen (Eds.), *Handbook of emotional & behavioural difficulties* (pp. 167-183). London: Sage.
- Octoman, O., McLean, S., & Sleep, J. (2014). Children in foster care: What behaviours do carers find challenging? *Clinical Psychologist*, *18*(1), 10-20.

- Opie, C. (Ed.). (2004). *Doing educational research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Owens, R. (2015). Working together: Using group relations theory to understand and rethink the interplay between administrators and social work practitioners. *Journal of Social Work Practice, 29*(2), 231-238.
- Ozawa, S., & Sripad, P. (2013). How do you measure trust in the health system? A systematic review of the literature. *Social Science & Medicine, 91*, 10-14. doi: 10.1016/j.socsimed.2013.05.005
- Paquette, D., & Ryan, J. (2001). Bronfenbrenner's ecological systems theory. http://www.floridahealth.gov/alternatesites/cms-kids/providers/early_steps/training/documents/bronfenbrenners_ecological.pdf
- Parris, S. R., Dozier, M., Purvis, K. B., Whitney, C., Grisham, A., & Cross, D. R. (2014). Implementing Trust-Based Relational Intervention® in a Charter school at a residential facility for At-Risk Youth. *Contemporary School Psychology, September, 2014*. doi: 10.1007/s40688-014-0033-7
- Parrish, M. (2010). *Social work perspectives on Human Behaviour* (2nd ed.). London: Open University Press.
- Parry, C. D., Myers, B., Morojele, N. K., Flisher, A. J., Bhana, A., Donson, H., & Plüddemann, A. (2004). Trends in adolescent alcohol and other drug use: Findings from three sentinel sites in South Africa (1997–2001). *Journal of Adolescence, 27*(4), 429-440.
- Partrick, H., Anderman, L. H., Bruening, P. S., & Duffin, L. C. (2011). The role of educational psychology in teacher education: Three challenges for educational psychologists. *46*(2), 71-83. doi: 10.1080/00461520.2011.538648
- Pascale, C.-M. (2011). *Cartographies of knowledge: Exploring qualitative epistemologies*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Passini, S. (2012). The delinquency–drug relationship: The influence of social reputation and moral disengagement. *Addictive Behaviors, 37*(4), 577-579.
- Patel, R. (2009). South Africa needs a dynamic skills development plan for 2010 and beyond: Guest introduction. *Skills at Work: Theory and Practice Journal, 2*, vii-ix.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation* (4th ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods: Intergrating theory and practice*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Peltzer, K., & Phaswana, N. (1999). Substance use among South African university students: A quantitative and qualitative study. *Urban Health & Development Bulletin, 2*, 36-45.

- Peters, J. R., Smart, L. M., Eisenlohr-Moul, T. A., Geiger, P. J., Smith, G. T., & Baer, R. A. (2015). Anger rumination as a mediator of the relationship between mindfulness and aggression: The utility of a multidimensional mindfulness model. *Journal of Clinical Psychology, 71*(6), 1-15. doi: 10.1002/jclp.22189
- Pillai, A., Andrews, T., & Patel, V. (2009). Violence, psychological distress and the risk of suicidal behaviour in young people in India. *International Journal of Epidemiology, 38*(2), 459-469.
- Pond Jr, R. S., Richman, S. B., Chester, D. S., & DeWall, C. N. (2014). Social pain and the brain: How insights from neuroimaging advance the study of social rejection and variants of normal (pp. 607-639). Retrieved from https://psychology.as.uky.edu/sites/default/files/Pondetal_2014_Chapter.pdf. doi: doi.org/10.5772/31141
- Poortinga, W. (2012). Community resilience and health: The role of bonding, bridging, and linking aspects of social capital. *Health & Place, 18*(2), 286-295.
- Porter, L. (2006). *Student behavior: Theory and practice for teachers* (3rd ed.). Adelaide, South Australia: Flinders University.
- Potts, J. (2005). *Skills for parents of children with barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik
- Punch, K. F. (2009). *Introduction to research methods in education*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Ray, D. C., Armstrong, S. A., Balkin, R. S., & Jayne, K. M. (2015). Child-centered play therapy in the schools: Review and meta-analysis. *Psychology in the Schools, 52*(2), 107-123. doi: 10.1002/pits.21798
- Reboussin, B. A., Ialongo, N. S., & Green, K. M. (2015). Influences of behavior and academic problems at school entry on marijuana use transitions during adolescence in an African-American sample. *Addictive Behaviors, 41*, 51-57. doi: 10.1016/j.addbeh.2014.09.030
- Ritchie, J. (2011). The application of qualitative methods to social research practice. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 24-46). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Rogers, B. (2009). *How to manage children's challenging behaviour* (2nd ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Rose, C. A., & Espelage, D. L. (2012). Risk and protective factors associated with the bullying involvement of students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 37*(3), 133-148.
- Ross, M. R., & Powell, S. (2002). New roles for school psychologist: Addressing the social and emotional needs of students. *School Psychology Review, 31*(1), 43-52.

- Schacter, D. L., Gilbert, D. T., Wegner, D. M., & Nock, M. K. (2014). *Psychology* (3rd ed.). New York, NY: Worth Publishers.
- Schaefer-McDaniel, N. J. (2004). Conceptualizing social capital among young people: Towards a new theory. *Children, Youth and Environments*, *14*(1), 140-150.
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). New York: Pearson
- Shetgiri, R., Lee, S. C., Tillitski, J., Wilson, C., & Flores, G. (2015). Why adolescents fight: A qualitative study of youth perspectives on fighting and its prevention. *Academic Pediatrics*, *15*(1), 103-110.
- Skelton, A. (2008). *Reforming the juvenile justice system in South Africa: Policy, law reform and parallel developments*. Retrieved from <https://www.ncjrs.gov/app/publications/abstract.aspx?o/o/FID%203D251066>.
- Slavin, R. (2014). *Educational psychology: Theory and practice* (10th ed.). London: Pearson.
- Smeets, E. (2014). Education in young offender institutions and secure youth care institutions. *Educational Research and Evaluation*, *20*(1), 67-80.
- Smit, B. (2002). Atlas.ti for qualitative data analysis. *Perspectives in Education*, *20*(3), 65-76.
- Smith, J. A. (2004). *An explorative study of child and youth care workers experiences of "lifespace therapeutic care"*. (Master's minithesis). Retrieved from <http://etd.uwc.ac.za/xmlui/handle/11394/1889>
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2008). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (2nd ed., pp. 53-80). London: Sage.
- Smith, M. K. (2000). Curriculum theory and practice. *The Encyclopedia of Informal Education*. from <http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm>.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, *26*(1), 1-9.
- Snape, D., & Spencer, L. (2011). The foundations of qualitative research. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 1-23). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Sneed, C. D., Mehdiyoun, N. F., Matsumura, S. H., & Hess, R. A. (2015). Smoking on school property as a risk factor for substance use among adolescent smokers. *The Journal of Psychology*, *149*(1), 19-28.
- South Africa. (1996a). *Constitution of the Republic of South Africa as adopted by the Constitutional Assembly on 8th May 1996 and as amended on 11 October 1996* South Africa.

- South Africa. (1996b). *South African Schools Act 1996, No. 84 of 1996*. Pretoria: Government Gazette.
- South Africa. (2005). *The Children's Act 38 of 2005*. Pretoria: Government Printer.
- Spangenberg, J. (1997). Learning. In D. A. Louw & D. J. A. Edwards (Eds.), *An introduction for students in Southern Africa* (2nd ed., pp. 223-274). Johannesburg: Heinemann Higher & Further Education
- Steyn, H. J., Steyn, S., De Waal, E. A. S., & Wolhuter, C. C. (2003). *Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel: Kernkenmerke*. Potchefstroom: Keurkopie.
- Supovitz, J. A., & Turner, H. M. (2000). The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 963 - 980.
- Swartz, M. S., Swanson, J. W., Hiday, V. A., Borum, R., Wagner, H. R., & Burns, B. J. (2014). Violence and severe mental illness: The effects of substance abuse and nonadherence to medication. *The American Journal of Psychiatry*, 155(2), 226-231.
- Swartz, S. (2011). 'Going deep' and 'giving back': Strategies for exceeding ethical expectations when researching amongst vulnerable youth. *Qualitative Research*, 11(1), 47-68.
- Taylor, C. E., Hutchinson, N. L., Ingersoll, M., Dalton, C. J., Dods, J., Godden, L., . . . De Lugt, J. (2015). At-risk Youth find work hope in work-based education. *Exceptionality Education International*, 25(1), 158-174.
- Thorne, S. (1997). The art (and science) of critiquing qualitative research. In J. M. Morse (Ed.), *Completing a qualitative project: Details and dialogue* (pp. 117-132). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tobin, G. A., & Begley, C. M. (2004). Methodological rigour within qualitative framework. *Journal of Advanced Nursing*, 48(4), 388-396. doi: 10.1111/j.1365-2648.2004.03207.x
- Trafford, V., & Leshem, S. (2008). *Stepping stones to achieving your doctorate: By focusing on your viva from the start*. Glasgow: Bell and Brain.
- Trussell, R. P. (2008). Classroom universals to prevent problem behaviors. *Behavior Management*, 43(3), 179-185. doi: 10.1177/1053451207311678
- Ungerer, A. (2012). *Verkennde ondersoek na die bevordering van die verhouding tussen opvoeders en leerders in vaardigheidskole*. (Meesters verhandeling). Retrieved from <http://dspace.nwu.ac.za/handle/10394/9849>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. Paris.

- Van Rensburg, A. C. (2011). *The effect of service-use on resilience in At-Risk Youth: A South African study*. (Master's dissertation). Retrieved from <http://dspace.nwu.ac.za/handle/10394/8074>
- Von Booth, T., & Armstrong, F. (1996). *Learning for all: Unit 16 (Course E242: Learning for All)*. Milton Keynes, United Kingdom: Open University Worldwide.
- Wagner, M. K. (2001). Behavioral characteristics related to substance abuse and risk-taking, sensation-seeking, anxiety sensitivity, and self reinforcement. *Addictive Behaviors*, 26(1), 115-120.
- Weiten, W. (2002). *Psychology: Themes and variations* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Weiten, W. (2010). *Psychology: Themes and variations* (8th ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Sengae Learning.
- Welman, C., Kruger, F., & Mitchell, B. (Eds.). (2005). *Research methodology* (3rd ed.). Cape Town: Oxford University Press.
- Wengrower, H. (2015). Dance movement therapy groups for children with behavioural disorders. In E. Kourkoutas & A. Hart (Eds.), *Innovative practice and interventions for children and adolescents with psychosocial difficulties and disabilities* (pp. 390-414). Bristol, CT: Cambridge Scholars Publishing.
- Westwood, P. (2002). *Common-sense methods for children with special educational needs: Strategies for the regular classroom* (4th ed.). New York, NY: Routledge.
- Will, M. C. (1986). Educating children with learning problems: A shared responsibility. *Exceptional Children*, 52(5), 411-415.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Zelnik, N., & Terkel-Dawer, R. (2015). The clinical profile of children with ADHD that require OROS-methylphenidate combined with shorter-acting formulations. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 1-6.
<http://link.springer.com/article/10.1007/s12402-015-0168-z> doi:10.1007/s12402-015-0168-z
- Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. In B. Wildemuth (Ed.), *Applications of social research methods to questions in information and library science* (pp. 308-319). Westport, CT: Libraries Unlimited.



Woord: Taalpraktisyn **Note:** Pianis/Orrelis

2015-05-19

Sertifikaat

Hierdie sertifikaat dien as bevestiging dat die skripsie,
Ondersteuning aan leerders met gedragsprobleme in 'n kinder- en jeugsentrum,
geskryf deur me. LE Jacobs (Studentenommer 22585990)
aan die Noordwes Universiteit, se taalversorging deur
me. Salome Coertze gedoen is.



Salome Coertze

Posbus 2308, Montana Park, 0159 (012) 543-0515 / 082 394 3602 counterpoint@gmail.co.za

*BMus; NHOD; BMus Hons; BA Tale; BA Hons in Toegepaste Taalstudie;
NG Diploma in Vertaling; MA Linguistiek; TOEFL-sertifikaat; Lidmaatskap: SAVI & Prolingua*



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT

Private Bag X8001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: (018) 299-4900
Faks: (018) 299-4910
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Ethics Committee

Tel: +27 18 299 4849
Email: Ethics@nwu.ac.za

ETHICS APPROVAL OF PROJECT

The North-West University Research Ethics Regulatory Committee (NWU-RERC) hereby approves your project as indicated below. This implies that the NWU-RERC grants its permission that provided the special conditions specified below are met and pending any other authorisation that may be necessary, the project may be initiated, using the ethics number below.

Project title: Ondersteuning van leerders met ernstige gedragsprobleme in 'n hulpbronsentrum																															
Project Leader: Dr I Kok																															
Ethics number:	<table border="1"> <tr> <td>N</td><td>W</td><td>U</td><td>-</td><td>0</td><td>0</td><td>1</td><td>3</td><td>7</td><td>-</td><td>1</td><td>3</td><td>-</td><td>A</td><td>2</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Initiation</td> <td colspan="5">Project Number</td> <td colspan="2">Year</td> <td colspan="5">Status</td> </tr> </table>	N	W	U	-	0	0	1	3	7	-	1	3	-	A	2	Initiation			Project Number					Year		Status				
N	W	U	-	0	0	1	3	7	-	1	3	-	A	2																	
Initiation			Project Number					Year		Status																					
<small>Status: S = Submission, R = Re-Submission, P = Provisional Authorisation, A = Authorisation</small>																															
Approval date: 2014-06-19	Expiry date: 2019-06-15																														

Special conditions of the approval (if any): None

General conditions:

While this ethics approval is subject to all declarations, undertakings and agreements incorporated and signed in the application form, please note the following:

- The project leader (principal investigator) must report in the prescribed format to the NWU-RERC:
 - annually (or as otherwise requested) on the progress of the project,
 - without any delay in case of any adverse event (or any matter that interrupts sound ethical principles) during the course of the project.
- The approval applies strictly to the protocol as stipulated in the application form. Would any changes to the protocol be deemed necessary during the course of the project, the project leader must apply for approval of these changes at the NWU-RERC. Would there be deviations from the project protocol without the necessary approval of such changes, the ethics approval is immediately and automatically forfeited.
- The date of approval indicates the first date that the project may be started. Would the project have to continue after the expiry date, a new application must be made to the NWU-RERC and new approval received before or on the expiry date.
- In the interest of ethical responsibility the NWU-RERC retains the right to:
 - request access to any information or data at any time during the course or after completion of the project;
 - withdraw or postpone approval if:
 - any unethical principles or practices of the project are revealed or suspected,
 - it becomes apparent that any relevant information was withheld from the NWU-RERC or that information has been false or misrepresented,
 - the required annual report and reporting of adverse events was not done timely and accurately,
 - new institutional rules, national legislation or international conventions deem it necessary.

The Ethics Committee would like to remain at your service as scientist and researcher, and wishes you well with your project. Please do not hesitate to contact the Ethics Committee for any further enquiries or requests for assistance.

Yours sincerely

Linda du Plessis

Digitally signed by Linda du Plessis
DN: cn=Linda du Plessis, o=NWU,
ou=Voorburg Campus, ou=West-
Rust, email=Linda.duPlessis@nwu.ac.za,
c=ZA
Date: 2015.03.06 11:55:57 +02'00'

Prof Linda du Plessis

Chair NWU Research Ethics Regulatory Committee (RERC)



INDIVIDUELE ONDERHOUD SKEDULE

Tydperk van onderhoud: sestig minute

Onderhoud metode: Semi gestruktureerde onderhoude

NAVORSINGSVRAAG:

Wat is die ervarings van onderwysers en professionele ondersteuningspersoneel ten opsigte van die ondersteuning van leerders met gedragsprobleme in 'n kinder-en-jeugsentrum?

Vraag formaat : Oop-geslote vrae

Data insameling: Bandopnemer

VRAE GEDURENDE ONDERHOUDE MET DIE

- OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDIGE
- VERPLEEGSTER
- MAATSKAPLIKE WERKER
- ONDERWYSERS
- DEPARTEMENTSHOOF
- SKOOLHOOF
- KINDER-EN-JEUGWERKER
- Wat impliseer die konsep "gedragsprobleme/uitdagings" vir u?
What does the concept "behavioural problems/challenges" imply to you?
- Ondervind u enige probleme/uitdagings met die leerders in hierdie skool?
Do you experience any behavioural problems/challenges with the learners in this school?
- Watter tipe gedragsprobleme ondervind u in die klaskamer?
What types of behavioural problems do you experience in the classroom?!
- Watter tipe gedragsprobleme ondervind u in die skool?
What types of behavioural problem do you experience in the school?
- Watter tipe gedrag ondervind u die moeilikste?

What type of behaviour do you find the most difficult?

- Op watter manier ondersteun u leerders met gedragsprobleme/uitdagings?

In which way do you support learners with behavioural problems

- In u opinie, hoe effektief is die ondersteuning wat u aan leerders bied? Verduidelik waarom.

In your opinion how effective is the support you provide to the learners? Explain why.

- Wat ondervind u as hindernisse om leerders met gedragsprobleme/uitdagings te ondersteun?

What do you experience as barriers to support learners with behavioural problems?

- Watter voorstelle kan u verskaf om leerders met gedragsprobleme te ondersteun?

What suggestions can you provide to support learners with behavioural problems?

**GAUTENG PROVINCE**

Department: Education

REPUBLIC OF SOUTH AFRICA

For administrative use:
Reference no: D2014/313

GDE RESEARCH APPROVAL LETTER

Date:	8 January 2014
Validity of Research Approval:	10 February to 3 October 2014
Name of Researcher:	Jacobs L.
Address of Researcher:	P.O. Box 1144
	Nigel
	1490
Telephone Number:	082 845 1584
Email address:	jehodia.j@gmail.com
Research Topic:	Ondersteuning van leerders met ernstige gedragsprobleme in n kinder en jeugsentrum
Number and type of schools:	ONE LSEN School
District/s/HO	Sedibeng East

Re: Approval in Respect of Request to Conduct Research

This letter serves to indicate that approval is hereby granted to the above-mentioned researcher to proceed with research in respect of the study indicated above. The onus rests with the researcher to negotiate appropriate and relevant time schedules with the school/s and/or offices involved to conduct the research. A separate copy of this letter must be presented to both the School (both Principal and SGB) and the District/Head Office Senior Manager confirming that permission has been granted for the research to be conducted.

The following conditions apply to GDE research. The researcher may proceed with the above study subject to the conditions listed below being met. Approval may be withdrawn should any of the conditions listed below be flouted:

1. The District/Head Office Senior Manager/s concerned must be presented with a copy of this

1

Making education a societal priority

Office of the Director: Knowledge Management and Research

9th Floor, 111 Commissioner Street, Johannesburg, 2001
P.O. Box 7710, Johannesburg, 2000 Tel: (011) 355 0506
Email: David.Makhado@gauteng.gov.za
Website: www.education.gpg.gov.za

- letter that would indicate that the said researcher/s has/have been granted permission from the Gauteng Department of Education to conduct the research study.
2. The District/Head Office Senior Manager/s must be approached separately, and in writing, for permission to involve District/Head Office Officials in the project.
 3. A copy of this letter must be forwarded to the school principal and the chairperson of the School Governing Body (SGB) that would indicate that the researcher/s have been granted permission from the Gauteng Department of Education to conduct the research study.
 4. A letter / document that outlines the purpose of the research and the anticipated outcomes of such research must be made available to the principals, SGBs and District/Head Office Senior Managers of the schools and districts/offices concerned, respectively.
 5. The Researcher will make every effort obtain the goodwill and co-operation of all the GDE officials, principals, and chairpersons of the SGBs, teachers and learners involved. Persons who offer their co-operation will not receive additional remuneration from the Department while those that opt not to participate will not be penalised in any way.
 6. Research may only be conducted after school hours so that the normal school programme is not interrupted. The Principal (if at a school) and/or Director (if at a district/head office) must be consulted about an appropriate time when the researcher/s may carry out their research at the sites that they manage.
 7. Research may only commence from the second week of February and must be concluded before the beginning of the last quarter of the academic year. If incomplete, an amended Research Approval letter may be requested to conduct research in the following year.
 8. Items 6 and 7 will not apply to any research effort being undertaken on behalf of the GDE. Such research will have been commissioned and be paid for by the Gauteng Department of Education.
 9. It is the researcher's responsibility to obtain written parental consent of all learners that are expected to participate in the study.
 10. The researcher is responsible for supplying and utilising his/her own research resources, such as stationery, photocopies, transport, faxes and telephones and should not depend on the goodwill of the institutions and/or the offices visited for supplying such resources.
 11. The names of the GDE officials, schools, principals, parents, teachers and learners that participate in the study may not appear in the research report without the written consent of each of these individuals and/or organisations.
 12. On completion of the study the researcher/s must supply the Director: Knowledge Management & Research with one Hard Cover bound and an electronic copy of the research.
 13. The researcher may be expected to provide short presentations on the purpose, findings and recommendations of his/her research to both GDE officials and the schools concerned.
 14. Should the researcher have been involved with research at a school and/or a district/head office level, the Director concerned must also be supplied with a brief summary of the purpose, findings and recommendations of the research study.

The Gauteng Department of Education wishes you well in this important undertaking and looks forward to examining the findings of your research study.

Kind regards

Makhado

Dr David Makhado
Director: Education Research and Knowledge Management

DATE: 2010/01/10

2

Making education a societal priority

Office of the Director: Knowledge Management and Research

9th Floor, 111 Commissioner Street, Johannesburg, 2001
P.O. Box 7710, Johannesburg, 2000 Tel: (011) 355 0506
Email: David.Makhado@gauteng.gov.za
Website: www.education.gpg.gov.za



HOËRSKOOL
HIGH SCHOOL



Verwysingsnr / Ref no.

12 November 2013

Mrs L.E Jacobs
PO Box 1144
NIGEL
1490

Dear mrs Jacobs

PERMISSION: Med RESEARCH AT EMMASDAL CYCC

The abovementioned refers.

You are hereby granted permission to do the research study for your MEd, from January 2014 to April 2014, at the school section of [redacted]. This permission is, however, subject to permission granted by both the District Director for Education, Mrs D Moloi, and the Head of the institution from Social Development, [redacted].

Yours Sincerely

[redacted] (Acting Principal)

Typed by: P Shabalala



GAUTENG PROVINCE
SOCIAL DEVELOPMENT
REPUBLIC OF SOUTH AFRICA

[REDACTED] CHILD AND YOUTH CARE CENTRE

To: Ms L. E. Jacobs

From: Mr. T. Maila

Head of Institution

Date: 21 November 2013

Subject: Conduct Research at Emmasdal Child and Youth Care

The management of [REDACTED] School has discussed the research proposal of Ms. Jacobs and have identified the benefits of the out-come for [REDACTED]. We have agreed that Ms. Jacobs can through her research contribute positively to the implementation of programmes within [REDACTED].

Ms L.E. Jacobs is granted permission to conduct interview within [REDACTED].

Maila

Mr. Thabo Maila

Head of Institution

Contact Numbers: (016) 341 9013/4/5

FAX No. (016) 341 9016