# RIGLYNE VIR EFFEKTIEWE ONDERSTEUNINGSDIENSTE IN 'N ONDERWYSSTELSEL

**Sophia Catherina Steyn**

B.A., B.Ed., T.H.O.D., D.T.O., M.Ed.

Proefskrif voorgelê vir die graad
Doctor Philosophiae in Vergelykende Opvoedkunde
aan die
Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys

Promotor: Prof. H.J.Steyn

Hulppromotor: Prof. P.C. van der Westhuizen

Potchefstroom

1997

## DANKBETUIGING

Ek betuig my dank teenoor die volgende persone wat dit vir my moontlik gemaak het om hierdie studie te voltooi:

* My opregte dank aan prof. Hennie Steyn, vir sy bekwame en noukeurige leiding en geduld.
* Prof. Philip van der Westhuizen, vir sy belangrike insette as hulppromotor.
* Prof. Hein Viljoen, vir die noukeurige taalversorging van die proefskrif.
* Mev. Saar du Toit, vir die versorging van die bronnelys.
* Mev. Susan van Biljon, vir die maak van die figure.

Aan God die eer.

## OPSOMMING

Trefwoorde: Model, ondersteuningsdienste, onderwysstelsel, ondersteuning, Suid-Afrika, onderwyser, skool, ouers, opleidingsentrum.

Ondersteuningsdienste is onontbeerlik vir die effektiewe funksionering van die onderwys. Ondersteuningsdienste lewer spesifieke gespesialiseerde dienste aan die skool (onderrigplek), onderwysers (onderriggewers) en leerlinge (leerders) en maak deel uit van die stelsel van formele sowel as nie-formele onderwys. Alhoewel bydraes deur Suid-Afrikaanse skrywers soos Ruperti, Van Schalkwyk en Lazarus en Donald belangrike inligting verskaf, is daar 'n behoefte aan 'n model vir ondersteuningsdienste om in die veranderende behoeftes van die teikengroep te voorsien.

In hierdie navorsing is die verskillende teorieë ten opsigte van ondersteuningsdienste as komponent van die onderwysstelsel en die mini-onderwysstelsel bespreek. Daar is ook kortliks na enkele voorbeelde van ondersteuningsdienste in die praktyk verwys. 'n Ontleding van die verskillende standpunte is gemaak, 'n nuwe perspektief op ondersteuningsdienste is gegee en moontlike organisasiestrukture vir die organisering van ondersteuningsdienste binne die onderwysstelsel is bespreek.

Vervolgens is aandag gegee aan die persoonlike situasie van die onderriggewer self. Uit die literatuur is aangedui dat die onderriggewer sal baat by ondersteuningsdienste ten opsigte van sy akademiese en professionele toerusting, die verskillende verhoudings waarin hy staan, sy persoonlikheidstoerusting en sy persoonlike omstandighede.

Daar is vervolgens gewys op die verskillende terreine waarop die onderwysgebeure en -strukture in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel ondersteun kan word ten einde meer doeltreffend en effektief te funksioneer. Uit die literatuur is tot die gevolgtrekking gekom dat die onderwysgebeure en -strukture ondersteun kan word ten opsigte van die toerustingstaak, bestuurstake en fisiese fasiliteite.

Daar is ook uit die literatuur aangetoon dat die leerder 'n behoefte aan ondersteuning het ten opsigte van sy persoonlike situasie. Ondersteuningsbehoeftes in die geval van die leerder is bespreek aan die hand van geremdhede en gestremdhede by leerders, die ouergemeenskap waarin die leerder hom bevind, en die mate van stres wat deur die leerder ervaar word.

Daar is onderhoude gevoer met fokusgroepe in die praktyk ten einde vas te stel of die behoeftes aan ondersteuningsdienste soos geïdentifiseer uit die literatuurstudie geldige behoeftes is.

Na aanleiding van die navorsing is 'n model vir ondersteuningsdienste in 'n onderwysstelsel voorgestel aan die hand van grafiese voorstellings gepaard met besprekings. Daar is onder andere aandag gegee aan 'n organisasiestruktuur waarvolgens ondersteuningsdienste bestuur kan word.

Ten slotte is die afgehandelde navorsing kortliks saamgevat. Sekere bevindinge wat verband hou met die gestelde doelwitte is aangedui, aan die hand waarvan aanbevelings ten opsigte van die afgehandelde navorsing en verdere navorsing gemaak is.

## ABSTRACT

Key words: Model, support services, education system, support, South Africa, teacher, school, parents, training centre.

Support services are indispensable for the effective functioning of education. Support services render specific, specialized services to the school (the site of instruction), teachers (trainers) and pupils (learners) and constitute part of the system of both formal and non-formal education. Although contributions by South African authors such as Ruperti, Van Schalkwyk and Lazarus and Donald provide valuable information, there is at present a need for a model for support services to provide in the changing needs of the target group.

In this research the various theories with regard to support services as a component of the education system and the mini-education system were discussed. Some brief examples of support services as they function in practice were also discussed. An analysis was made of the different viewpoints, a new perspective provided on support services, and possible organizational structures were discussed for purposes of the organization of support services within the education system.

Subsequently attention was directed to the personal situation of the trainer. From the literature it was demonstrated that the trainer would benefit by the support services with regard to both his professional and academic equipment, the different relationships in which he finds himself, his personality profile and his personal circumstances.

Attention was then focused on the various fields in which educational events and structures in the South African education system can make use of support services in order to function more optimally. From the literature the conclusion was reached that the educational events and structures can be supported with regard to the equipping task of the site of instruction, management tasks situated in the site of instruction and the physical facilities of the site of instruction.

It was also indicated from the literature that the learner has a need with regard to his personal situation. Support needs in the case of the learner were discussed by way of handicaps of learners, disabilities of learners, the parental community in which the learner finds himself, and the extent of stress experienced by the learner.

Interviews were conducted with focus groups in practice in order to determine whether the needs for support services as identified from the literature were valid needs.

Following this research a model for support services in an education system was proposed by way of graphic representations supported by discussions. Attention was also given to a possible organizational structure according to which one could manage such support services.

In conclusion, the research was summarized in brief. Certain findings were underlined in terms of the objectives and certain recommendations were made with regard to possiblities for further research emanating from the results of this project.

## INHOUDSOPGAWE


| | | |
|---|---|---|
| **OPSOMMING** | | i |
| **ABSTRACT** | | iii |
| **LYS VAN FIGURE** | | xii |

**HOOFSTUK 1**

**ORIëNTERING**

| | | |
|---|---|---|
| 1.1 | AGTERGROND EN PROBLEEMSTELLING | 1 |
| 1.2 | DOEL VAN DIE NAVORSING | 4 |
| 1.3. | METODE VAN ONDERSOEK | 4 |
| 1.3.1 | Literatuurstudie | 4 |
| 1.3.2 | Onderhoude as tegniek in kwalitatiewe navorsing | 5 |
| 1.4. | BEGRIPSOMSKRYWING | 7 |
| 1.4.1 | 'n Omskrywing van die begrip onderwysstelsel | 7 |
| 1.4.1.1 | Onderwysstelselbeleid | 8 |
| 1.4.1.2 | Onderwysstelseladministrasie | 9 |
| 1.4.1.3 | Onderwyskundige struktuur | 9 |
| 1.4.1.4 | Ondersteuningsdienste | 9 |
| 1.4.2 | 'n Omskrywing van die begrip *kriterium* | 9 |
| 1.4.3 | 'n Omskrywing van die begrip *model* | 9 |
| 1.4.4 | 'n Omskrywing van die begrip *riglyne* | 10 |
| 1.4.5 | Ander individuele begrippe | 10 |
| 1.5. | TERREINAFBAKENING | 10 |
| 1.6. | HOOFSTUKVERDELING | 10 |
| 1.7 | SAMEVATTING | 11 |

**HOOFSTUK 2**

**TEORIEë TEN OPSIGTE VAN ONDERSTEUNINGSDIENSTE AS KOMPONENT VAN DIE ONDERWYSSTELSEL**

| | | |
|---|---|---|
| 2.1 | INLEIDING | 12 |
| 2.2 | PERSPEKTIEF | 12 |
| 2.3 | ONDERSTEUNINGSDIENSTE AS DEELKOMPONENT VAN DIE ONDERWYSSTELSEL | 17 |
| 2.4 | ONDERSTEUNINGSDIENSTE - ENKELE VERWYSINGS NA PRAKTYKE UIT DIE VERLEDE | 19 |
| 2.4.1 | Voeding en kleding | 19 |
| 2.4.2 | Skoolmediese dienste | 20 |
| 2.4.3 | Didaktiese hulpmiddels | 22 |
| 2.4.4 | Sintese | 22 |
| 2.5 | RUPERTI SE BESKOUING VAN ONDERSTEUNINGSDIENSTE | 23 |
| 2.5.1 | Oriëntering | 23 |
| 2.5.2 | Professionele hulpdienste | 25 |
| 2.5.2.1 | Kurrikulumdienste | 25 |
| 2.5.2.2 | Eksaminering | 26 |
| 2.5.2.3 | Ander hulpmiddels by plasing van leerlinge | 26 |
| 2.5.2.4 | Oudiovisuele middele en ander toerusting | 27 |

| | | |
|---|---|---|
| 2.5.2.5 | Ander professioneel- didaktiese hulp aan onderwysers | 27 |
| 2.5.3 | Aanvullende opvoedingsdienste | 28 |
| 2.5.3.1 | Buitemuurse en buiteskoolse bedrywighede | 28 |
| 2.5.3.2 | Leerlinghuisvesting (koshuise) | 28 |
| 2.5.4 | Sintese | 29 |
| 2.6 | VAN SCHALKWYK SE BESKRYWING VAN ONDERSTEUNINGSDIENSTE | 30 |
| 2.6.1 | Oriëntering | 30 |
| 2.6.1.1 | Bestuurs- en administratiewe strukture | 31 |
| 2.6.1.2 | Onderwysinrigtings | 31 |
| 2.6.1.3 | Onderwysbelanghebbende strukture | 32 |
| 2.6.2 | Die plek en taak van ondersteuningsdienste as komponent in die onderwysstelsel | 33 |
| 2.6.2.1 | Ondersteuningsdienste aan leerders | 33 |
| 2.6.2.1.1 | Opvoedkundige ondersteuningsdienste | 33 |
| 2.6.2.1.2 | Onderwysmediadiens (Skoolbiblioteekdiens) | 34 |
| 2.6.2.1.3 | Skoolreisdiens | 34 |
| 2.6.2.1.4 | Musiekverrykingsdiens | 35 |
| 2.6.2.1.5 | Mediese en tandheelkundige diens | 35 |
| 2.6.2.1.6 | Leerlingvervoer | 35 |
| 2.6.2.1.7 | Leerlinghuisvesting | 35 |
| 2.6.2.1.8 | Jeugweerbaarheid | 36 |
| 2.6.2.1.9 | Onderwysmuseum | 36 |
| 2.6.2.2 | Ondersteuningsdienste aan onderriggewers | 36 |
| 2.6.2.2.1 | Kurrikulumdiens | 37 |
| 2.6.2.2.2 | Eksamendiens | 37 |
| 2.6.2.2.3 | Vakkundige adviesdiens of vakadviesdiens | 37 |
| 2.6.2.2.4 | Onderwyserhulpdiens of professionele hulpdiens | 38 |
| 2.6.2.2.5 | Onderwysmediadiens | 38 |
| 2.6.2.2.6 | Onderwysersopleiding | 38 |
| 2.6.2.2.7 | Onderwysnavorsing | 38 |
| 2.6.2.2.8 | Kommunikasiediens | 39 |
| 2.6.2.2.9 | Publikasie- en taaldiens | 39 |
| 2.6.2.2.10 | Administratiewe dienste | 39 |
| 2.6.2.2.11 | Statistiek en rekenaardienste | 39 |
| 2.6.3 | Sintese | 40 |
| 2.7 | ONDERSTEUNINGSDIENSTE VOLGENS LAZARUS EN DONALD | 41 |
| 2.7 1 | Oriëntering | 41 |
| 2.7.2 | Struktuur vir implementering van ondersteuningsdienste | 42 |
| 2.7.2.1 | Bestuur en administrasie van ondersteuningsdienste - twee moontlike strukture | 42 |
| 2.7.2.2 | Teikengroep | 44 |
| 2.7.2.3 | Die aard en voorsiening van dienste | 45 |
| 2.7.3 | Sintese | 46 |
| 2.8 | ONDERSTEUNINGSDIENSTE IN DIE MINI-ONDERWYS-STELSEL | 47 |
| 2.8.1 | Oriëntering | 47 |
| 2.8.2 | Remediërende opleiding | 48 |
| 2.8.3 | Kursusse aan opleiers | 48 |
| 2.8.4 | Oudiovisuele toerusting | 49 |
| 2.8.5 | Reis- en verblyf- en kledingsdienste | 49 |
| 2.8.6 | Mediese en maatskaplike dienste | 49 |
| 2.8.7 | Inligtings- en verrykingsdienste | 49 |
| 2.8.8 | Sintese | 49 |

| | | |
|---|---|---|
| 2.9 | ONTLEDING VAN VERSKILLENDE STANDPUNTE INSAKE ONDERSTEUNINGSDIENSTE | 50 |
| 2.9.1 | Sintese van die verskillende standpunte | 50 |
| 2.9.2 | Probleme met die verskillende standpunte | 51 |
| 2.9.2.1 | Weersprekings | 51 |
| 2.9.2.2 | Eksemplariese standpunte | 52 |
| 2.9.3 | Riglyne aangaande die aard van ondersteuningsdienste | 53 |
| 2.9.3.1 | Ondersteuningsdienste is gerig op die onderrigleersituasie | 53 |
| 2.9.3.2 | "Ondersteuning" en "ondersteuningsdienste" | 55 |
| 2.9.3.3 | 'n Nuwe perspektief op ondersteuningsdienste | 56 |
| 2.9.4 | 'n Nuwe definisie van ondersteuningsdienste | 60 |
| 2.9.5 | Motivering vir 'n nuwe model vir ondersteuningsdienste | 60 |
| 2.9.6 | Moontlike organisasiestrukture waarvolgens ondersteuningsdienste bestuur kan word | 61 |
| 2.10 | SAMEVATTING | 64 |

**HOOFSTUK 3**

**ONDERSTEUNINGSDIENSTE AAN DIE ONDERRIGGEWER**

| | | |
|---|---|---|
| 3.1 | INLEIDING | 67 |
| 3.2 | DIE ONDERRIGGEWER | 67 |
| 3.3 | DIE ONDERRIGGEWER SE AKADEMIESE EN PROFESSIONELE TOERUSTING | 74 |
| 3.3.1 | Die onderriggewer se akademiese toerusting | 74 |
| 3.3.2 | Ervaring | 75 |
| 3.3.3 | Terreine waarop ondersteuning verleen kan word | 77 |
| 3.3.4 | Behoeftes aan ondersteuning geïdentifiseer tydens onderhoude met fokusgroepe | 78 |
| 3.3.5 | Sintese | 78 |
| 3.4 | DIE VERHOUDINGS WAARIN DIE ONDERRIGGEWER STAAN | 79 |
| 3.4.1 | Die onderriggewer-werkgewer-verhouding | 79 |
| 3.4.2 | Die onderriggewer-gesins-verhouding | 80 |
| 3.4.3 | Die onderriggewer-leerder-verhouding | 80 |
| 3.4.5 | Terreine waarop ondersteuning verleen kan word. | 83 |
| 3.4.6 | Behoeftes aan ondersteuning geïdentifiseer tydens onderhoude met fokusgroepe | 84 |
| 3.4.7 | Sintese | 85 |
| 3.5 | DIE ONDERRIGGEWER SE PERSOONLIKHEIDSTOERUSTING | 86 |
| 3.5.1 | Vooronderstellings | 87 |
| 3.5.2 | Beroepsfilosofie | 87 |
| 3.5.3 | Stres | 87 |
| 3.5.4 | Werksbevrediging en motivering | 91 |
| 3.5.5 | Terreine waarop ondersteuning verleen kan word | 92 |
| 3.5.6 | Behoeftes aan ondersteuning geïdentifiseer tydens onderhoude met fokusgroepe | 93 |
| 3.5.7 | Sintese | 94 |
| 3.6 | DIE ONDERRIGGEWER SE PERSOONLIKE OMSTANDIGHEDE | 95 |
| 3.6.1 | Terreine waarop ondersteuning verleen kan word | 96 |

| | | |
|---|---|---|
| 3.6.2 | Behoeftes aan ondersteuning geïdentifiseer tydens onderhoude met fokusgroepe | 97 |
| 3.6.3 | Sintese | 98 |
| 3.7 | VOORBEELDE VAN ONDERSTEUNINGSDIENSTE VIR ONDERRIGGEWERS IN VERSKILLENDE ONDERWYSSTELSELS | 98 |
| 3.7.1 | Voorligtingsdienste | 98 |
| 3.7.2 | Stresbestuurskonsultante | 99 |
| 3.7.3 | Lewenskwaliteit | 99 |
| 3.7.4 | Indiensopleiding en induksieprogramme | 99 |
| 3.8 | SAMEVATTING | 99 |

**HOOFSTUK 4**

**ONDERSTEUNINGSDIENSTE AAN ONDERWYSGEBEURE EN -STRUKTURE**

| | | |
|---|---|---|
| 4.1 | INLEIDING | 102 |
| 4.2 | DIE ONDERRIGPLEK | 102 |
| 4.2.1 | Oriëntering | 102 |
| 4.2.2 | Die struktuur van die onderrigplek | 103 |
| 4.2.3 | Die eienskappe van die onderrigplek | 105 |
| 4.2.4 | Die algemene funksies van die onderrigplek | 106 |
| 4.2.5 | Samevatting | 108 |
| 4.3 | DIE TOERUSTINGSTAAK VAN DIE ONDERRIGPLEK | 109 |
| 4.3.1 | Kommunikasievaardighede | 110 |
| 4.3.2 | Verbetering van leerkwaliteit in multikulturele onderwys | 110 |
| 4.3.3 | Lesbeplanning. Die saamstel, strukturering en aanbied van lesse | 110 |
| 4.3.4 | Kennis van verskillende aanbiedingsmetodes | 110 |
| 4.3.5 | Gebruik van media | 111 |
| 4.3.6 | Evaluering en eksaminering | 111 |
| 4.3.7 | Vakkennis en kurrikulering | 112 |
| 4.3.8 | Biblioteekdiens | 112 |
| 4.3.9 | Omgewingsopvoedingsentrums | 112 |
| 4.3.10 | Terreine waarop ondersteuning verleen kan word | 113 |
| 4.3.11 | Behoeftes aan ondersteuning geïdentifiseer tydens onderhoude met fokusgroepe | 114 |
| 4.3.12 | Sintese | 115 |
| 4.4 | DIE BESTUURSTAKE IN DIE ONDERRIGPLEK | 116 |
| 4.4.1 | Personeelbestuur | 117 |
| 4.4.2 | Die bestuur van leerderaktiwiteite | 118 |
| 4.4.3 | Finansiële onderwysbestuur | 119 |
| 4.4.4 | Bestuur van onderrigplek-gemeenskaps-verhoudinge | 119 |
| 4.4.5 | Bestuur van administratiewe aangeleenthede | 120 |
| 4.4.6 | Terreine waarop ondersteuning verleen kan word ten opsigte van die bestuurstake van die onderrigplek | 120 |
| 4.4.7 | Behoeftes aan ondersteuning geïdentifiseer tydens onderhoude met fokusgroepe | 122 |
| 4.4.8 | Sintese | 123 |
| 4.5 | FISIESE FASILITEITE VAN DIE ONDERRIGPLEK | 123 |
| 4.5.1 | Oriëntering | 123 |
| 4.5.2 | Aspekte by die beplanning van fisiese fasiliteite | 124 |

| | | |
|---|---|---|
| 4.5.3 | Terreine waarop ondersteuning verleen kan word ten opsigte van die fisiese fasiliteite van die onderrigplek | 123 |
| 4.5.4 | Behoeftes aan ondersteuning geïdentifiseer tydens onderhoude met fokusgroepe | 124 |
| 4.5.5 | Sintese | 124 |
| 4.6 | VOORBEELDE VAN ONDERSTEUNINGSDIENSTE AAN ONDERWYSGEBEURE EN -STRUKTURE IN VERSKILLENDE ONDERWYSSTELSELS | 125 |
| 4.7 | SAMEVATTING | 127 |

**HOOFSTUK 5**

**ONDERSTEUNINGSDIENSTE EN DIE LEERDER**

| | | |
|---|---|---|
| 5.1 | INLEIDING | 131 |
| 5.2 | GEREMDHEDE BY LEERDERS | 131 |
| 5.2.1 | Agtergrond | 133 |
| 5.2.2 | Sosiopedagogiese behoeftes | 134 |
| 5.2.2.1 | Sosialiseringsbehoeftes | 135 |
| 5.2.2.2 | Selfaktualiseringsbehoeftes | 135 |
| 5.2.2.3 | Die leerder se selfkonsep | 136 |
| 5.2.2.4 | Samelewingsoriëntering | 136 |
| 5.2.2.5 | Bevrediging van behoeftes binne die sosiale konteks | 137 |
| 5.2.3 | Sosio-ekonomiese behoeftes van die milieugeremde leerder | 138 |
| 5.2.3.1 | Vernietiging van gesinslewe weens finansiële eise | 139 |
| 5.2.3.2 | Sosio-ekonomiese behoeftes van straatkinders | 140 |
| 5.2.3.3 | Sosio-ekonomiese behoeftes in plakkerskampe | 141 |
| 5.2.4 | Behoeftes van die siek of chroniese siek leerder | 142 |
| 5.2.4.1 | Algemene swak of onwenslike gesondheidstoestande | 142 |
| 5.2.4.2 | Chroniese siektes | 142 |
| 5.2.5 | Terreine waarop ondersteuning verleen kan word ten opsigte van geremdhede by die leerder | 143 |
| 5.2.6 | Behoeftes aan ondersteuning geïdentifiseer tydens onderhoude met fokusgroepe | 145 |
| 5.2.7 | Sintese | 146 |
| 5.3 | GESTREMDHEDE BY LEERDERS | 146 |
| 5.3.1 | Agtergrond | 146 |
| 5.3.1 | Epilepsie | 147 |
| 5.3.3 | Serebrale gestremdheid | 147 |
| 5.3.4 | Verstandelike gestremdheid | 148 |
| 5.3.5 | Gehoorgestremdheid | 148 |
| 5.3.6 | Visuele gestremdheid | 148 |
| 5.3.7 | Leergestremdheid | 149 |
| 5.3.8 | Fisieke gestremdhede | 149 |
| 5.3.9 | Psigotiese toestande en meervoudige gestremdheid | 150 |
| 5.3.10 | Terreine waarop ondersteuning verleen kan word ten opsigte van gestremdhede by die leerder | 150 |

| | | |
|---|---|---|
| 5.3.11 | Behoeftes aan ondersteuning geïdentifiseer tydens onderhoude met fokusgroepe | 152 |
| 5.3.12 | Sintese | 152 |
| 5.4 | BETROKKENHEID VAN DIE OUERGEMEENSKAP IN BELANG VAN DIE LEERDER | 153 |
| 5.4.1 | Agtergrond | 153 |
| 5.4.2 | Ouerbetrokkenheid by kurrikulêre aktiwiteite van die onderrigplek | 153 |
| 5.4.3 | Ouerbetrokkenheid by nie-kurrikulêre aktiwiteite van die onderrigplek | 154 |
| 5.4.4 | Ouerbetrokkenheid by skoolbestuurstake | 154 |
| 5.4.5 | Terreine waarop ondersteuning verleen kan word ten opsigte van die betrokkenheid van die ouergemeenskap | 155 |
| 5.4.6 | Behoeftes aan ondersteuning geïdentifiseer tydens onderhoude met fokusgroepe | 155 |
| 5.4.7 | Sintese | 156 |
| 5.5 | STRES BY LEERDERS | 156 |
| 5.5.1 | Inleiding | 156 |
| 5.5.2 | Terreine waarop ondersteuning verleen kan word ten opsigte van stres by leerders | 158 |
| 5.5.3 | Behoeftes aan ondersteuning geïdentifiseer tydens onderhoude met fokusgroepe | 159 |
| 5.5.4 | Sintese | 159 |
| 5.6 | VOORBEELDE VAN ONDERSTEUNINGSDIENSTE AAN LEERDERS IN VERSKILLENDE ONDERWYSSTELSELS | 160 |
| 5.7 | SAMEVATTING | 163 |


**HOOFSTUK 6**

**RIGLYNE VIR DIE ONTWIKKELING VAN 'N EFFEKTIEWE STELSEL VAN ONDERSTEUNINGSDIENSTE IN 'N ONDERWYSSTELSEL**


| | | |
|---|---|---|
| 6.1 | INLEIDING | 166 |
| 6.2 | DIE BEGRIP "MODEL" | 166 |
| 6.2.1 | Die eienskappe van 'n model | 166 |
| 6.2.2 | Modelontwikkeling | 167 |
| 6.2.2.1 | Die identifisering van die probleem | 167 |
| 6.2.2.2 | Die maak van aannames | 168 |
| 6.2.2.3 | Verifiëring van aannames | 168 |
| 6.2.2.4 | Die ontwerp van 'n model vir ondersteuningsdienste in 'n onderwysstelsel. | 168 |
| 6.3 | 'N MODEL VIR ONDERSTEUNINGSDIENSTE IN 'N ONDERWYSSTELSEL | 169 |
| 6.3.1 | Ondersteuningsdienste ten opsigte van die onderriggewer | 169 |
| 6.3.1.1 | Die onderriggewer se akademiese en professionele toerusting | 169 |
| 6.3.1.2 | Die verhoudings waarin die onderriggewer staan | 170 |
| 6.3.1.3 | Die onderriggewer se persoonlike toerusting | 171 |
| 6.3.1.4 | Die onderriggewer se persoonlike omstandighede | 172 |
| 6.3.2 | Ondersteuningsdienste ten opsigte van die opleidingsgebeure en -strukture | 173 |
| 6.3.2.1 | Die toerustingstaak van die onderrigplek | 173 |
| 6.3.2.2 | Die bestuurstake in die onderrigplek | 174 |
| 6.3.2.3 | Fisiese fasiliteite in die onderrigplek | 174 |

| | | |
|---|---|---|
| 6.3.3 | Ondersteuningsdienste ten opsigte van die leerder | 175 |
| 6.3.3.1 | Geremdhede by leerders | 175 |
| 6.3.3.2 | Gestremdhede by leerders | 177 |
| 6.3.3.3 | Betrokkenheid van die ouersgemeenskap in belang van die leerder | 178 |
| 6.3.3.4 | Stres by leerders | 178 |
| 6.4 | DIE GEÏNTEGREERDE MODEL | 179 |
| 6.5 | MOONTLIKE ORGANISASIESTRUKTURE WAARVOLGENS ONDERSTEUNINGSDIENSTE BESTUUR KAN WORD | 184 |
| 6.6 | SAMEVATTING | 186 |

**HOOFSTUK 7**

**SAMEVATTING, BEVINDINGS EN AANBEVELINGS**

| | | |
|---|---|---|
| 7.1 | INLEIDING | 187 |
| 7.2 | SAMEVATTING | 187 |
| 7.3 | BEVINDINGS | 190 |
| 7.3.1 | Bevindings ten opsigte van die eerste doelwit | 190 |
| 7.3.2 | Bevindings ten opsigte van die tweede doelwit | 191 |
| 7.3.3 | Bevindings ten opsigte van die derde doelwit | 192 |
| 7.3.4 | Bevindings ten opsigte van die vierde doelwit | 192 |
| 7.3.5 | Bevindings ten opsigte van die vyfde doelwit | 193 |
| 7.4 | AANBEVELINGS | 194 |
| 7.5 | AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING | 196 |
| 7.6 | TEN SLOTTE | 197 |

**BRONNELYS** 198
**BYLAES** 216

## LYS VAN FIGURE


| | | |
|---|---|---|
| Figuur 2.1 | Die elemente van die onderrigleersituasie | 54 |
| Figuur 2.2 | Skematiese voorstelling van ondersteuning binne die onderwysstelsel | 58 |
| Figuur 2.3 | Die nuwe perspektief op ondersteuningsdienste | 59 |
| Figuur 3.1 | Skematiese voorstelling van die onderriggewer se situasie ten opsigte van moontlike ondersteuningsbehoeftes | 73 |
| Figuur 6.1 | Ondersteuningsdienste ten opsigte van die onderriggewer se akademiese en professionele toerusting | 169 |
| Figuur 6.2 | Ondersteuningsdienste ten opsigte van die verhoudings waarin die onderriggewer staan | 170 |
| Figuur 6.3 | Ondersteuningsdienste ten opsigte van die onderriggewer se persoonlike toerusting | 171 |
| Figuur 6.4 | Ondersteuningsdienste ten opsigte van die onderriggewer se persoonlike omstandighede | 172 |
| Figuur 6.5 | Ondersteuningsdienste ten opsigte van die toerustingstaak van die onderrigplek | 173 |
| Figuur 6.6 | Ondersteuningsdienste ten opsigte van die bestuurstake in die onderrigplek | 174 |
| Figuur 6.7 | Ondersteuningsdienste ten opsigte van die fisiese fasiliteite in die onderrigplek | 175 |
| Figuur 6.8 | Ondersteuningsdienste ten opsigte van geremdhede by leerders | 176 |
| Figuur 6.9 | Ondersteuningsdienste ten opsigte van gestremdhede by leerders | 177 |
| Figuur 6.10 | Ondersteuningsdienste ten opsigte van betrokkenheid van die ouersgemeenskap in belang van die leerder | 178 |
| Figuur 6.11 | Ondersteuningsdienste ten opsigte van stres by leerders | 179 |
| Figuur 6.12 | 'n Geïntegreerde model vir ondersteuningsdienste in 'n onderwysstelsel | 180 |
| Figuur 6.13 | Voorgestelde organisasiestruktuur vir ondersteuningsdienste as komponent van die onderwysstelsel | 185 |


## LYS VAN TABELLE


| | | |
|---|---|---|
| Tabel 3.1 | 'n Tipiese werksweek van 'n onderriggewer | 75 |

## HOOFSTUK 1

## ORIËNTERING

### 1.1 AGTERGROND EN PROBLEEMSTELLING

Nuwe uitdagings en eise word voortdurend aan die onderwysstelsel gestel: tegnologie verander, die gemeenskap verander, en daarmee saam ook die onderwysstelsel. Die onderrigleersituasie vind plaas in die skool of onderrigplek waar die onderriggewer en die leerder in die didakties-opvoedkundige situasie saamwerk. Om te verseker dat die onderrigleersituasie in 'n onderwysstelsel slaag, is die onderwys aangewese op en afhanklik van bykomstige hulp van buite die onderrigplek. Hierdie bykomstighede, hulp of ondersteuningsdienste is onontbeerlik vir die doeltreffende funksionering van die onderwys en dra by tot die effektiwiteit van onderwys (Van Schalkwyk, 1986:162). Die doel van ondersteuningdienste is om die opvoedende onderwys te verryk, te ondersteun en uit te bou om sodoende te verseker dat onderwysers en leerders bygestaan word in die onderrig- en leergebeure. Ondersteuningsdienste het volgens Ruperti (1974:105) onvermydelik tot stand gekom tesame met die ontwikkeling van die onderwysstelsel. Ondersteuningsdienste word deur Ruperti omskryf as georganiseerde hulp sodat onderwys beter kan vlot, terwyl Pretorius (1989:279), Theron en Van Staden (1989:432-433 en 1995:548-586) en Goodey (1989:154-156 en 1995: 208-211) ondersteuningsdienste sien as ondersteuning en hulp aan leerders en opvoeders ter wille van die doeltreffende funksionering van die onderwys.

Suid-Afrikaanse skrywers soos Ruperti en Van Schalkwyk het ondersteuningsdienste in verskillende kategorieë ingedeel. Ruperti (1974:105-135) praat van **hulpdienste** en **aanvullende opvoedingsdienste**, en Van Schalkwyk (1986:162-174) tref 'n onderskeid tussen **ondersteuningsdienste aan leerders** en **ondersteuningsdienste aan onderwysers**.

Bogenoemde indelings is egter merendeels gebaseer op 'n beskrywing van die bestaande ondersteuningsdienste in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel en dien nie noodwendig as riglyne vir die voorsiening en/of evaluering van ondersteuningsdienste in die verskillende soorte onderwysstelsels nie.

In 'n gekompliseerde onderwysstelsel met onderwysbehoeftes wat deur die sosio-kulturele verskeidenheid bepaal word, is dit onvermydelik dat die aard van die

behoefte aan hulp en ondersteuning van leerders en onderriggewers sal verskil van teikengroep tot teikengroep. Leerders in arm gemeenskappe mag byvoorbeeld 'n behoefte hê aan leerlingvervoer, voedingsdienste en mediese dienste, terwyl daar in ander gevalle 'n behoefte aan musiekverrykingsdienste mag wees. Dit is dus wenslik dat daar 'n model of instrument moet bestaan waarvolgens afsonderlike groepe, gebiede, streke of selfs lande, hul bepaalde behoeftes aan ondersteuningsdienste kan ontleed, bepaal en beplan. So 'n model of instrument sal bydra tot meer effektiewe voorsiening en gebruik van beskikbare dienste vir bepaalde teikengroepe en hiervolgens kan elke teikengroep bepaal waar sy behoefte aan ondersteuningsdienste lê. So kan 'n plakkerskamp-teikengroep byvoorbeeld behoefte hê aan 'n kleding- en voedingskema terwyl 'n voorstedelike gebied in Pretoria nie dieselfde behoefte het nie. Beide hierdie teikengroepe kan dieselfde voorgestelde instrument gebruik om te bepaal wat hulle afsonderlike behoeftes is.

Die behoefte aan spesifieke ondersteuningsdienste hang nou saam met die aard van die onderwys wat verskaf word, sowel as die aard en onderwysbehoeftes van die teikengroep wat bedien word. Daar bestaan wel ondersteuningsdienste in die verskillende onderwysstelsels, dus ook by die verskillende mini-onderwysstelsels (vergelyk 1.4.1). In die geval van mini-onderwysstelsels verskil die behoefte aan ondersteuningsdienste vir verskillende teikengroepe. So sal mini-onderwysstelsels wat werklose persone oplei byvoorbeeld behoefte hê aan 'n indiensplasingsdiens. Hierdie komponent verg nog aandag, kan uitgebrei en beter gestruktureer word om in die behoeftes van die verskillende mini-onderwysstelsels te voorsien (Steyn, 1990:80-81). Spesifieke leemtes kan uitgewys en aangevul word indien daar riglyne is wat vir hierdie doel gebruik kan word. (Riglyne word gekonseptualiseer in 'n model of instrument.)

Die Departement van Arbeid moedig ook die uitbreiding en ontwikkeling van ondersteuningsdienste volgens behoefte aan (Eksteen, 1988:20). Daar bestaan egter tot dusver nog nie 'n duidelike stel kriteria aan die hand waarvan ondersteuningsdienste in die verskillende soorte onderwysstelsels ontwikkel of geëvalueer kan word nie.

Plaaslike gemeenskappe het al hoe meer belang by en beheer oor onderwysaangeleenthede en sal moontlik ook in die toekoms gekonfronteer word met die eis om self die ondersteuningsdienste te finansier, besluite te neem en keuses te maak in belang van kwaliteitopvoeding van die leerder. Die afwenteling van besluitnemingsbevoegdheid tot op plaaslike vlak (die huidige tendens en reeds die

geval met die verskillende onderwysmodelle in die RSA) maak elke onderrigplek, streek of gebied 'n demokratiese gebruiker van ondersteuningsdienste.

Besluite gerig op dienslewering aan leerders, op wat finansieel moontlik en prakties haalbaar is, sal in die toekoms ook deur onderwysbeplanners geneem moet word ten opsigte van ondersteuningsdienste. Daar bestaan nie op hierdie stadium 'n model aan die hand waarvan so 'n behoefte-analise gemaak kan word nie.

Uit bogenoemde blyk dit dat ondersteuningsdienste daarop gerig is om die onderrigleersituasie te ondersteun, te verryk en uit te bou. Tans word ondersteuningsdienste veral op die volgende terreine aangebied:

* ondersteuningsdienste aan leerders, en

* ondersteuningsdienste aan onderriggewers.

Die onderrigleersituasie bestaan egter uit veel meer as slegs die onderriggewer en die leerder. Die volgende drie fasette van ondersteuning kan dus onderskei word, naamlik:

* die onderriggewer (ondersteuning met persoonlike probleme, persoonlikheidsprobleme, omgewingsprobleme, werkvaardigheidsprobleme, ervaring, vlak van opleiding, ens.),

* die onderwysgebeure en -strukture (ondersteuning met kursusse, fisiese fasiliteite, aspekte van die onderrigleersituasie, onderrigplekbeleid en onderrigplekbestuur), en

* die leerder (ondersteuning ten opsigte van persoonlike probleme, psigiese probleme, omgewingsprobleme, leerprobleme, ens.).

Die probleemvrae wat uit die voorgaande redenasie spruit, is die volgende:

* Watter teorieë bestaan tans ten opsigte van ondersteuningsdienste as komponent van die onderwysstelsel?

* Wat is die huidige stand van ondersteuningsdienste as komponent van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel ?

* Wat is die aard en omvang van die onderriggewer se behoefte aan ondersteuningsdienste in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel?

* Watter ondersteuningsdienste is nodig in die onderwysgebeure en -strukture ten einde effektiewe onderwys te verseker?

* Wat is die aard en omvang van die leerder se behoefte aan ondersteuningsdienste in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel?

* Kan 'n model saamgestel word wat gebruik kan word by die beplanning en evaluering van ondersteuningsdienste in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel?

## 1.2 DOEL VAN DIE NAVORSING

Ten einde antwoorde op bogenoemde probleemvrae te vind, kan die volgende navorsingdoelwitte gestel word, naamlik

* om 'n oorsig te kry van bestaande teorieë ten opsigte van ondersteuningsdienste as komponent van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel en om die huidige stand van ondersteuningsdienste as komponent van die onderwysstelsel te bepaal;

* om die aard en omvang van die onderriggewer se behoefte aan ondersteuningsdienste in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel te bepaal;

* om vas te stel watter ondersteuningsdienste nodig is in die onderwysgebeure en opleidingstrukture ten einde effektiewe onderwys te verseker;

* om die aard en omvang van die leerder se behoefte aan ondersteuningsdienste in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel te bepaal; en

* om 'n model saam te stel wat gebruik kan word by die beplanning en evaluering van ondersteuningsdienste in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel.

## 1.3. METODE VAN ONDERSOEK

'n Fenomeenanalise van die drie fasette van die onderrigleersituasie, naamlik die onderriggewer, die onderriggebeure en -strukture en die leerder, is gemaak deur middel van 'n literatuurstudie en verifiëring.

### 1.3.1 Literatuurstudie

Die doel van die literatuurstudie was om die nodige inligting in te samel oor die aard en omvang van bestaande ondersteuningsdienste sowel as veranderende omstandighede en behoeftes in die gemeenskap. Daar is van boeke en tydskrifartikels gebruik gemaak en soektogte is geloods in NEXUS (RGN), NAVO,

GKPV, ERIC, Education Index en Repertorium vir Suid-Afrikaanse Tydskrifte om 'n oorsig te kry van die bestaande ondersteuningsdienste sowel as die behoefte aan ondersteuningsdienste.

Trefwoorde wat hierdie studie beskryf is: "Educational environment, educational demand, educational change, educational needs, educational trends, school support, social discrimination, teaching conditions, educational facilities, educational innovation, educational equipment, instructional equipment, parent responsibility, social responsibility, teacher responsibility."

1.3.2 Onderhoude as tegniek in kwalitatiewe navorsing

Kwalitatiewe navorsing is bedoel om meer detail gegewens te versamel en diepte in die navorsing te verkry. Kwalitatiewe navorsing is dus buigsamer as kwantitatiewe navorsing. Hierdie buigsaamheid verleen groter vryheid aan die navorser om metodologie te ontwikkel met die doel om nuwe insigte te verkry in die betrokke navorsing. Die buigsaamheid word verkry deur die unieke wyse van versameling, verwerking en rapportering van data. Verskillende metodes van kwalitatiewe navorsing wat op die onderwys van toepassing is, is onder andere gevalle studie en etnografiese studie. Verskillende tegnieke vir dataversameling kan gebruik word byvoorbeeld onderhoude, waarneming en bronanalises. In hierdie navorsing is gebruik gemaak van die gevallestudie met fokusgroeponderhoude as tegniek. Kwalitatiewe navorsing is ook buigsamer ten opsigte van steekproefneming en daar word in hierdie geval van gerigte steekproefneming gebruik gemaak. Die doel is om inligting te verkry deur te fokus op kleiner groepe of individue. Gevolgtrekkings waartoe gekom word is nie veralgemeenbaar nie maar kan gebruik word vir die vorming van hipoteses (Kingry, Tiedje & Friedman, 1990:124-125; Kreuger, 1994:16-86; Gall, Borg & Gall, 1996:231-618).

Onderhoude met fokusgroepe is ook as navorsingstegniek gebruik. In hierdie studie het die fokusgroep telkens uit vier lede van 'n opleidingsinstansie bestaan wat oor die nodige kundigheid en ervaring beskik. Daar is van opklarende onderhoude gebruik gemaak. Volgens De Wet *et al.* (1981:161-162) is die onderhoud een van die mees algemene metodes van dataversameling. Die onderhoud word onder andere gebruik om ander metodes aan te vul (literatuurstudie) en inligting te bekom by die respondente wat nie deur middel van ander metodes verkry kan word nie.

In die benutting van hierdie metode is daar gebruik gemaak van die ongestruktureerde onderhoudmetode. Die soort onderhoud word hoofsaaklik gebruik om aan te pas by die respondent en die omstandighede waaronder die

onderhoud gevoer word (De Wet *et al.*, 1981:163 en Neuman, 1994:227-337) Hiervolgens is die respondent vry om op vrae uit te brei en eie menings te gee, vandaar ook die beskrywing van die ongestruktureerde onderhoud as 'n oop tegniek. Die onderhoude is gevoer aan die hand van 'n gesprekslys (vergelyk Bylae A) sodat dieselfde basiese vrae aan al die respondente gevra is. Daar is ruimte gelaat vir ongestruktureerde vrae (Gall *et al.*, 1996:310). Die onderhoude is op band opgeneem en so gou moontlik na die byeenkoms van die fokusgroep getranskribeer. 'n Verslag is daarna geskryf waarin die data gereduseer is ten opsigte van die navorsingsdoelstellings.

Ten opsigte van hierdie navorsing is die navorsingsresultate van die onderhoude met fokusgroepe gebruik om die literatuurbevindings aan te vul, onderwysstelselkundig te verifieer en om vas te stel of die behoeftes aan ondersteuning wat geïdentifiseer is, geldige behoeftes is.

Daar is van gestratifiseerde doelgerigte steekproefneming (Gall *et al.*, 1996:231) gebruik gemaak by die identifisering en die keuse van die onderrigplekke en opleidingsinstansies. In hierdie metode word verskillende teikenareas geïdentifiseer op verskillende terreine van die navorsing. (Gall *et al.*, 1996:233). Daar is besluit om drie sekondêre skole, drie primêre skole en een opleidingsinstansie te besoek. Die betrokke onderrigplekke is so gekies om verteenwoordigend te wees van verskillende teikengroepe. Twee van die skole (een primêr en een sekondêr) bedien 'n teikengroep wat 'n groot komponent vanuit 'n plakkerskamp insluit. Die teikengroep is 'n ontwikkelende gemeenskap wat nog nie heeltemal verwesters is nie. Daar is dus nog nie 'n groot mate van modernisasie nie. Twee skole (een primêr en een sekondêr) is voormalige staatsondersteunde skole waar die teikengroep hoofsaaklik 'n moderne ontwikkelde Westerse gemeenskap is, die ouers gewoond is daaraan om 'n groot bydrae by die skool te lewer en daar 'n groot mate van modernisasie is. Die laaste twee skole (een primêr en een sekondêr) is voormalige semi-privaat plaasskole wat 'n landelike gebied bedien.

Die opleidingsentrum wat in die ondersoek betrek is, is 'n opleidingsentrum wat landswyd deur middel van mobiele eenhede en satelliet kampusse kursusse aanbied.

Nadat hierdie seleksie gemaak is, is onderhoude gevoer met fokusgroepe wat bestaan uit die hoof en twee personeellede wat gemoeid is met onderwys/opleiding by elke instansie. Een van die twee personeellede het oor minder as vyf jaar onderwys/opleidingservaring beskik en die ander oor meer as vyf jaar onderwys/opleidingservaring. In die geval van hierdie navorsing, het die navorser self as gespreksleier opgetree wat die voordeel het dat voorafinligting as vertrekpunte

kon dien en die vrae voortdurend op die bereiking van die navorsingsdoel ingestel kon wees.

## 1.4. BEGRIPSOMSKRYWING

'n Begripsomskrywing is belangrik sodat die betekenis van die begrippe wat in die studie gebruik word, duidelik is.

### 1.4.1 'n Omskrywing van die begrip *onderwysstelsel*

Die onderwysstelsel beskik oor bepaalde strukturele kenmerke. Daar is verskeie sienings oor die struktuur en funksionering van die onderwysstelsel, en slegs dié beskrywings wat nodig is om die struktuur van die onderwysstelsel te verstaan, sal hier kortliks weergegee word.

Stone (1981:132) definieer die onderwysstelsel soos volg: "Die nasionale onderwysstelsel, die omvattendste kultuurproduk van die mens op die gebied van die opvoeding en onderwys, is 'n vervlegtingstruktuur waarin sosiale strukture van 'n bepaalde samelewing met die onderwysinrigtings verenig om deur koördinasie van bydraes en deur organisasie die versnelde ontsluiting van die jeug binne 'n bepaalde staatsgebied teweeg te bring in aansluiting by die natuurlike eise van tyd en plek. Volgens Stone (1989:2) is elke skool en elke onderwysstelsel ook uniek: "Sy algemene aard word van plek tot plek en van tyd tot tyd op 'n heel partikuliere wyse vergestalt in aansluiting by 'n unieke milieu en samelewing".

Bogenoemde siening van die onderwysstelsel is meer vanuit 'n wysgerige hoek. Ander skrywers soos byvoorbeeld Hans (1958), Vos en Brits (1987), Bondesio en Berkhout (1987), en Holmes (1979) beskryf die onderwysstelsel meer prakties as 'n struktuur of 'n raamwerk met die hoofdoel om opvoedende onderwys te voorsien en sodoende in die onderwysbehoeftes van 'n gemeenskap te voorsien. Steyn (1991:3) definieer die onderwysstelsel as 'n logistieke (-voorsienings) struktuur of raamwerk vir effektiewe onderwys om aan die onderwysbehoeftes van 'n bepaalde groep mense te beantwoord. Op grond van die leerders of teikengroepe in die voorsieningsarea van 'n bepaalde onderwysstelsel onderskei Steyn (1992a:52) twee hoofgroepe onderwysstelsels, naamlik die nasionale onderwysstelsel (formele onderwys) en die mini-onderwysstelsel (nie-formele onderwys). Die nasionale onderwysstelsel dui volgens Steyn op die onderwysraamwerk waarin aan 'n verskeidenheid onderwysbehoeftes van al die inwoners van 'n bepaalde land of staat voorsien word soos byvoorbeeld die Japannese of die Duitse onderwysstelsel. Die nasionale onderwysstelsel bedien dus die hele gemeenskap in 'n bepaalde land of

streek. Die formele stelsel van onderwysvoorsiening verwys na 'n onderwysstelsel wat deur wetgewing vir 'n staat gestruktureer word en waarin leerders van die pre-primêre vlak tot die tersiêre vlak onderwys kan ontvang. Die nie-formele stelsel van onderwysvoorsiening verwys weer na die somtotaal van al die mini-onderwysstelsels en mini-opleidingstelsels waardeur nie-formele onderwys (en opleiding) voorsien word om in die besondere onderwysbehoeftes van partikulêre teikengroepe te voorsien. Die mini-onderwysstelsel dui op die raamwerk waarin aan die eiesoortige behoeftes van unieke teikengroepe soos byvoorbeeld die werknemers van Yskor of die Weermag voorsien word.

Uit bogenoemde beskrywings blyk dit dat die totale stelsel van onderwysvoorsiening in 'n bepaalde land gesien kan word as die totale stelsel van onderwysaktiwiteite wat deur formele en nie-formele stelsels aangebied word ten einde in die gemeenskap se onderwysbehoeftes te voorsien.

Teoretiese besprekings van die verskillende dele of komponente waaruit onderwysstelsels sou bestaan, verskil van skrywer tot skrywer. Holmes (1979:8-21) praat byvoorbeeld van algemene doelstellings, administrasie, finansiering, struktuur en organisasie, kurrikula en onderwysersopleiding as komponente, terwyl Vos en Brits (1987:67-121) gebruik maak van wetgewing, onderwysbeheer, skoolstelsel, skoolplig, voertaal, Godsdiensonderrig, finansiering en onderwysersopleiding as komponente van die onderwysstelsel.

Vir die doel van hierdie studie word die volgende vier komponente as indeling gebruik vir die bespreking van die onderwysstelsel, naamlik (Steyn, 1989:38):

* onderwysstelselbeleid,
* onderwysstelseladministrasie,
* onderwysgebeure en -strukture, en
* ondersteuningsdienste.

1.4.1.1 Onderwysstelselbeleid

Die onderwysstelselbeleid word deur Bondesio en Berkhout (1992:86) omskryf as geformuleerde riglyne vir die funksionering van die onderwysstelsel. Wanneer hierdie riglyne wetlik geformuleer word kry dit bepaalde status en afdwingbaarheid soos byvoorbeeld by die Wet op Onderwysaangeleenthede in die Republiek van Suid-Afrika (Wet 76 van 1984). Onderwysbeleid kan op makro-, meso- of mikrovlak tot

stand kom en met die uitsondering van die makro-vlak, is die geldigheid daarvan tot die betrokke vlak beperk (Bondesio & Berkhout, 1992:86).

1.4.1.2 Onderwysstelseladministrasie

Hierdie komponent dui op die rangskikking of ordening van persone en strukture in 'n bepaalde patroon op makro-, meso- en mikrovlak ten einde die werksaamhede van die onderwysstelsel doeltreffend te laat verloop (Van Schalkwyk, 1988:57). Hierdie funksionarisse hanteer die bestuurstake van die onderwysstelsel sodat die onderwysinrigtings die funksionele taak doeltreffend kan verrig (Van Schalkwyk,1988:76).

1.4.1.3 Onderwyskundige struktuur

Die onderwyskundige struktuur as komponent van die onderwysstelsel is die gestruktureerde/georganiseerde versameling van onderwysinrigtings op die pre-primêre, primêre, sekondêre en tersiêre onderwysvlakke (Steyn, 1991:32). Volgens Steyn dui dit verder ook op die verskillende bewegingsmoontlikhede van leerders binne en tussen die verskillende onderwysinrigtings volgens gedifferensieerde onderwysbehoeftes.

1.4.1.4 Ondersteuningsdienste

Skrywers soos Van Schalkwyk (1986:162-175), Steyn (1992:58), en Ruperti (1974:111-141) bespreek ondersteuningsdienste ook as deel van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Ondersteuningsdienste is daardie komponent van die onderwysstelsel wat gespesialiseerde dienste lewer ten einde 'n effektiewe onderrigleersituasie daar te stel (Steyn, Steyn & De Waal, 1990:8). (Vergelyk ook 2.9.4.)

1.4.2 'n Omskrywing van die begrip *kriterium*

Die *HAT* (1984) verklaar 'n kriterium as "'n maatstaf by beoordeling, beginsel of kenmerk om te onderskei". De Stadler (1994:14) beskryf kriterium as 'n reël, beginsel, formule, norm, maatstaf of standaard terwyl Labuschagne en Eksteen (1993:410) kriterium verklaar as 'n kenmerk of maatstaf.

1.4.3 'n Omskrywing van die begrip *model*

Volgens die *HAT* (1984) is 'n model "'n voorbeeld waarvolgens 'n werk uitgevoer word", en in die *Verklarende Afrikaanse Woordeboek* (1966) word model verklaar as "'n afmeting, patroon of voorgeskrewe vorm". De Stadler (1994:160) beskryf 'n

model as 'n vorm, fatsoen of grondvorm, terwyl Labuschagne en Eksteen (1993:514) dit as 'n voorbeeld, patroon of 'n voorgeskrewe vorm van iets beskryf.

1.4.4 'n Omskrywing van die begrip *riglyne*

Volgens die HAT (1984) is 'n riglyn die "reël waarvolgens gewerk, gehandel moet word". Labuschagne en Eksteen (1993:708) se verklaring stem hiermee ooreen as hulle sê dat 'n riglyn 'n reël is waarvolgens gehandel moet word. De Villiers, Smuts en Eksteen (s.a.:428) beskryf 'n riglyn as 'n aanwysing of voorskrif.

1.4.5 Ander individuele begrippe

Begrippe wat in hierdie navorsing gebruik word, moet ook in die volgende wyer omvang gelees word:

* Onderriggewer impliseer ook: onderwyser, opleier en instrukteur en omgekeerd.

* Opleidingslokaal impliseer ook: klas, onderriglokaal, klaskamer of enige ruimte wat gebruik word vir die doeleindes van onderrig en omgekeerd.

* Leerder impliseer ook: leerling, student, kursusganger en skoolkind en omgekeerd.

* Onderwysstelsel impliseer ook: mini-onderwysstelsel.

* Onderrigplek impliseer ook: skool, opleidingsentrum en opleidingsinstansie en omgekeerd.

* Onderwysgebeure en -strukture impliseer ook: opleidingsgebeure binne die skool, opleidingsentrum en die onderwyskundige struktuur.

## 1.5. TERREINAFBAKENING

In die navorsing is op die terrein van die Vergelykende Opvoedkunde beweeg. Ondersteuningsdienste as komponent van die onderwysstelsel is ondersoek en in die besonder is die behoefte aan ondersteuningsdienste in die onderwysstelsel nagevors.

## 1.6. HOOFSTUKVERDELING

HOOFSTUK 1: Oriëntering

HOOFSTUK 2: Bestaande teorieë ten opsigte van ondersteuningsdienste as komponent van die onderwysstelsel.

HOOFSTUK 3: Ondersteuningsdienste vir die onderriggewer.

HOOFSTUK 4: Ondersteuningsdienste vir die onderwysgebeure en -strukture.

HOOFSTUK 5: Ondersteuningsdienste vir die leerder.

HOOFSTUK 6: Riglyne vir die ontwikkeling van 'n effektiewe stelsel van ondersteuningsdienste in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel.

HOOFSTUK 7: Sintese: Bevindinge, aanbevelings en gevolgtrekkings.

## 1.7 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is aandag gegee aan die nodige agtergrond tot die navorsing, navorsingsprosedures, die aktualiteit van die navorsing, die navorsingsprobleem en die doel van die navorsing.

Die navorsingsterrein is ook begrens en aandag is gegee aan die omskrywing van sleutelbegrippe. Verdere inligting met betrekking tot die navorsing en die hoofstukverdeling is gegee.

In Hoofstuk 2 word die verskillende sienings van ondersteuningsdienste in Suid-Afrika, naamlik dié van Ruperti, Van Schalkwyk, en Lazarus en Donald, bespreek en die behoefte aan 'n model vir die identifisering en evaluering van ondersteuningsdienste gemotiveer.

## HOOFSTUK 2

# TEORIEë TEN OPSIGTE VAN ONDERSTEUNINGSDIENSTE AS KOMPONENT VAN DIE ONDERWYSSTELSEL

## 2.1 INLEIDING

Die onderwysstelsel is 'n struktuur wat uit verskeie komponente of dele bestaan. Die doel van hierdie logistieke struktuur (die onderwysstelsel) is om in die onderwysbehoeftes van 'n bepaalde groep mense te voorsien. Behalwe die behoefte aan onderrig en opleiding is daar ook behoefte aan ondersteuning om by te dra daartoe dat die werklike onderrigleersituasie meer geslaagd en effektief sal wees. Daar is verskeie soorte onderwysstelsels, soos byvoorbeeld die nasionale en die mini-onderwysstelsel, elk met eie unieke eienskappe en behoeftes, en daarom bestaan die vermoede dat die algemene (universele) kenmerke van ondersteuningsdienste op unieke (individuele) wyse in die verskillende onderwysstelsels tot hul reg sal kom.

In hierdie hoofstuk word die aard van ondersteuningsdienste bespreek en die teorieë van Ruperti en Van Schalkwyk ten opsigte van ondersteuningsdienste in die onderwysstelsel onkrities weergegee en bespreek vanuit elkeen se eie perspektief op die onderwysstelsel. 'n Model vir die implementering van ondersteuningsdienste soos voorgestel deur Lazarus en Donald word daarna ook onkrities gerapporteer. Die drie verskillende weergawes word daarna gesamentlik krities bespreek waartydens leemtes in hierdie beskouings geïdentifiseer word en die behoefte aan 'n verfynde model vir die identifisering en evaluering van ondersteuningsdienste in die onderwysstelsel gemotiveer word.

## 2.2 PERSPEKTIEF

In die voorsiening van onderwys het die onderwysstelsel met verandering op verskillende samelewingsterreine te make. Fasette wat 'n invloed uitoefen op onderwysvoorsiening is die volgende (Bondesio & Berkhout, 1987:24-23):

* demografiese veranderings, soos verstedeliking, bevolkingsaanwas en migrasie;

* ekonomiese veranderings, soos industrialisasie en verspreiding van finansiële welvaart;

* staatkundige veranderings, wat die aanvaarding van verantwoordelikheid om bepaalde maatskaplike dienste te verskaf, insluit;

* sosiale veranderings, soos sosiale herstratifikasie en die ontstaan van die arbeidersklas en maatskaplike probleme; en

* kulturele diversiteit as gevolg van 'n konsentrasie van verskillende kultuurgroepe binne een geografiese gebied of een metropolitaanse gebied.

Toenemende uitdagings en eise word deur die verandering in tegnologie, die kultuurwêreld en die gemeenskap voortdurend aan die onderwysstelsel gestel. Om te verseker dat die didakties-opvoedkundige situasie (die kernaktiwiteit van die onderwysstelsel) effektief is, is die onderwysstelsel aangewese op en afhanklik van hulp en ondersteuning. In die gewone verloop van die onderrigleersituasie kan daar besondere situasies opduik wat spesifieke of spesiale ondersteuning benodig. Daar is dus behoefte aan 'n spesifieke komponent of deel van die onderwysstelsel, naamlik ondersteuningsdienste, wat suksesvolle onderrigleer bevorder en doeltreffende onderwys moontlik maak.

Ondersteuningsdienste kan verskillende vorme aanneem, byvoorbeeld onderwysnavorsing, mediese dienste, buitemuurse en buiteskoolse aktiwiteite soos sport en jeugverenigings, vakadviesdienste en skoolreisdienste. Hierdie dienste moet noodwendig aan sekere opvoedkundige vereistes voldoen ten einde ondersteunend tot die onderrigleersituasie te wees. Hierdie hulp aan die onderwysstelsel word in hanteerbare strukture georganiseer wat as die ondersteuningsdienste binne 'n onderwysstelsel bekend staan.

Daar is nie veel besprekings van ondersteuningsdienste in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel in die literatuur beskikbaar nie en daar kon geen teoretiese modelle in die literatuur gevind word vir ondersteuningsdienste in onderwysstelsels van ander lande nie. Verskeie skrywers (Moehlman & Roucek, 1951; Hans, 1958; en Gutek, 1972) bespreek onderwysstelsels van verskillende lande maar maak geen melding van ondersteuningsdienste in die onderwysstelsels nie. Cramer en Browne (1965:74) maak slegs melding daarvan dat gemeenskapsrade boeke en klere aan leerlinge voorsien het, en dat hulle bewus is van plaaslike behoeftes aan beter fasiliteite en ontwikkeling, maar daar word nie spesifiek na spesiale of ondersteuningsdienste verwys nie. Behr en MacMillan (1971:303-328) bespreek die aard en ontwikkeling van spesiale onderwys aan geremde en gestremde leerlinge in Suid-Afrika. Verskeie inrigtings waar vir hierdie leerlinge voorsiening gemaak word, word bespreek. Bogenoemde is voorbeelde waarin melding gemaak word van fasette van

ondersteuningsdienste, maar geen teorie of geordende beskrywing of bespreking van ondersteuningsdienste in die onderwysstelsel kon in genoemde werke gevind word nie.

Ruperti (1975) en Van Schalkwyk (1986 en 1988) was die eerste skrywers wat 'n beskrywing van die algemene kenmerke van ondersteuningsdienste in die onderwysstelsel gegee het. Steyn *et al.* (1990:8) het ook bygedra tot die bespreking van ondersteuningsdienste as komponent van die onderwysstelsel en gee 'n uiteensetting van ondersteuningsdienste in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel in die onderskeie onderwysdepartemente, naamlik die Departement van Onderwys en Kultuur, Administrasie Volksraad, Departement van Onderwys en Kultuur, Administrasie Raad van Verteenwoordigers, Departement van Onderwys en Kultuur, Administrasie Raad van Afgevaardigdes en die Departement van Onderwys en Opleiding (Steyn *et al.*, 1990:132-155).

In 1990 tot 1992 is 'n ondersoek na die stand van ondersteuningsdienste in Suid-Afrika geloods deur die "National Education Policy Investigation" (NEPI). Bevindings en aanbevelings is in die NEPI-verslag (1992) gepubliseer. In 1995 het Lazarus en Donald (medewerkers in hierdie navorsing) 'n model vir die implementering van ondersteuningsdienste in Suid-Afrika voorgestel. Die standpunte van Ruperti, Van Schalkwyk, en Lazarus en Donald insake ondersteuningsdienste word later in hierdie hoofstuk bespreek.

In die jaarverslae van die verskillende onderwysdepartemente word bloot verslag gedoen van die onderskeie ondersteuningsdienste. Uit Harmse, Du Toit, en Broeksma (1987), die jaarverslag van die Raad van Afgevaardiges (1989), Departement van Onderwys en Opleiding (1984), Departement van Onderwys en Opleiding(1989), Departement van Onderwys en Opleiding (1992) en Steyn *et al.* (1990), blyk dat daar 'n groot verskeidenheid ondersteuningsdienste in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel bestaan. Hierdie dienste behels onder meer skoolreisdienste, mediadienste, mediese en tandheelkundige dienste, leerdervervoer en huisvesting, eksamendienste, onderwysnavorsing en administratiewe dienste soos statistiek- en rekenaardienste.

'n Beleidsdokument, die NEPI-verslag, het in 1992 verskyn waarin die bestaande ondersteuningsdienste in Suid-Afrika onder meer bespreek word met die klem op skoolmediese dienste, voorligting en spesiale onderwys. In dié verslag word die behoefte dat ondersteuningsdienste ontwikkel, uitgebrei en beter voorsien moet word baie pertinent gestel. Wat voorsiening van ondersteuningsdienste betref, word duidelik gestel dat die minimum ondersteuningsdienste nie beskikbaar is vir alle

groepe in Suid-Afrika nie (NEPI, 1992:13, 17, 32) en dat daar ongelyke voorsiening aan die verskillende bevolkingsgroepe is. Die verslag stel verder dat die onvermoë van leerlinge om te presteer in onderwys (NEPI, 1992:9) 'n opvoedkundige, sosiale en ekonomiese probleem is.

Na aanleiding van die NEPI-verslag rapporteer Lazarus en Donald (1995:45-48) dat ondersteuningsdienste in Suid-Afrika erg verwaarloos is, en waar dit wel bestaan, gemarginaliseer is. Hulle stel 'n struktuur voor wat as model kan dien waarvolgens ondersteuningsdienste geadministreer en beheer kan word op nasionale, provinsiale, distriks- en skoolvlak in Suid-Afrika (Lazarus & Donald, 1995:48-50).

Ruperti en Van Schalkwyk het elk gepoog om ondersteuningsdienste te kategoriseer. Ruperti (1974:111-141 en 1979:6) het ondersteuningsdienste ingedeel in

* onderwys- en opvoedingshulpmiddele, en
* aanvullende opvoedingsdienste.

Van Schalkwyk (1986:163-174) tref weer 'n onderskeid tussen

* ondersteuningsdienste aan leerders, en
* ondersteuningsdienste aan onderriggewers.

Volgens Van Schalkwyk (1986:162) is ondersteuningsdienste onontbeerlik vir die doeltreffende funksionering van die onderwys en dra dit by tot die effektiwiteit van onderwys. Die doel van ondersteuningsdienste is dan volgens hom ook om die opvoedende onderwys te verryk, te ondersteun en uit te bou om sodoende te verseker dat onderwysers en leerlinge bygestaan en gesteun word in die onderrigleersituasie. Ondersteuningsdienste het volgens Ruperti (1974:105) onvermydelik tot stand gekom tesame met die ontwikkeling van die onderwysstelsel. Ondersteuningsdienste kan daarom ook omskryf word as georganiseerde hulp wat individuele skole ontvang sodat die onderwys beter kan vlot.

Dit is egter nodig om opnuut na ondersteuningsdienste in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel te kyk, veral omdat die behoeftes van die teikengroepe nie dieselfde bly nie. Die veranderende omstandighede, soos byvoorbeeld die huislike omstandighede in die geval van die plakkerskampkind, dwelmmisbruik, jeugmisdaad, armoede en tegnologiese ontwikkeling noodsaak dat daar ondersoek ingestel word na die behoefte aan ondersteuning van sowel die leerling as die onderwyser in die Republiek van Suid-Afrika, om optimale leer te verseker. Benewens veranderende onderwysbehoeftes soos bepaal deur die veranderende teikengroep bly die onderrigleersituasie ook nie staties nie.

Die voorgestelde afwenteling van gesag met groter seggenskap op plaaslike vlak, gepaard met ekonomiese beperkings (Cloete, 1991:26), kan ook meebring dat gebiede en streke in Suid-Afrika in toenemende mate self die verantwoordelikheid, organisasie en bekostiging van hul onderwys deur middel van streekkantore en plaaslike rade sal moet hanteer. Dit mag selfs moontlik wees dat ondersteuningsdienste in die nabye toekoms geprivatiseer sal moet word. Genoemde faktore maak dit dan gebiedend noodsaaklik dat elke onderwysdepartement self sal besluit watter dienste hy in sy spesifieke omstandighede nodig het en/of kan bekostig. Daarom is dit noodsaaklik dat hoofde van onderwysdepartemente weet watter moontlike dienste beskikbaar is ten einde hulle in staat te stel om onderwys in 'n bepaalde situasie effektief te ondersteun.

Suid-Afrika se bevolking sluit ontwikkelde sowel as ontwikkelende gemeenskappe in, elk met sy eie besondere behoeftes. Daar bestaan 'n natuurlike verskeidenheid ten opsigte van die behoefte aan byvoorbeeld ekonomiese, kulturele, tegnologiese, akademiese, sosiale en mediese ondersteuning, en ondersteuningsdienste in die onderwysstelsel sal moet voldoen aan en aanpas by hierdie verskeidenheid ten einde effektiewe onderwys/opvoeding te verseker. Kriteria of riglyne vir die evaluering of daarstel van ondersteuningsdienste sal die beplanning van sogenaamde dienste vir verskillende teikengroepe vergemaklik en bespoedig. In die geval van geprivatiseerde ondersteuningsdienste sal dit ook makliker koste-effektief bedryf kan word indien beplanning goed gedoen word sodat onnodige oorvleueling uitgeskakel kan word. In die geval van die mini-onderwysstelsel sal dit by die beplanning van die opleiding die taak van sowel die opleiers as die opleidingsbestuurder vergemaklik. Mini-onderwysstelsels kan byvoorbeeld in gebiede of streke saamwerk in die verskaffing van ondersteuningsdienste om sodoende onnodige oorvleueling uit te skakel en koste te beperk.

## 2.3 ONDERSTEUNINGSDIENSTE AS DEELKOMPONENT VAN DIE ONDERWYSSTELSEL

Skrywers soos Van Schalkwyk (1986:162-175), Steyn (1992:58), en Ruperti (1979:111-141) bespreek ondersteuningsdienste as deel van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Ondersteuningsdienste sal vervolgens bespreek word ten einde 'n breë oorsig te gee aangaande die plek en funksie van ondersteuningsdienste in die onderwysstelsel asook om die verskillende en uiteenlopende standpunte aangaande die aard van die ondersteuningsdienste te verduidelik. Daar sal ook aandag gegee word aan ondersteuningsdienste in die nie-formele stelsel van onderwysvoorsiening.

Pretorius (1989:279) stel dat nasionale onderwysstelsels nie selfgenoegsaam is nie en deur ondersteuningsdienste gerugsteun moet word. Dit is volgens Pretorius die taak van ondersteuningsdienste om opvoedende onderwys te verryk, te ondersteun en uit te bou, en die ideaal is dat die onderwyser bygestaan en ondersteun word in sy taak en dat onderwysers die effektiewe onderrigmetodes en leerhulpmiddele sal ken en aanwend. Dit is ook die taak van ondersteuningsdienste om aan die gedifferensieerde behoeftes van die teikengroep te voldoen ten einde 'n bydrae te lewer tot die bereiking van effektiewe onderwys. Dit is noodsaaklik dat daar hulp en steun verleen word aan die onderrigleersituasie om sodoende by te dra tot die effektiwiteit van onderwys. Hierdie steun of hulp behoort deel uit te maak van die totale onderwysstelsel (Pretorius 1989:279).

Die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (1995:28) definieer ondersteuningsdienste as alle onderwysverwante gesondheids-, maatskaplikewerk-, beroeps- en algemene voorligting- en raadgewing-, en ander sielkundige programme en dienste, sowel as dienste aan leerders met spesiale behoeftes in hoofstroomskole. Algemeen kan gestel word dat ondersteuningsdienste spesifieke gespesialiseerde dienste aan die skool, onderwysers en leerlinge is en deel uitmaak van die stelsel van die formele sowel as die nie-formele onderwys. Hierdie dienste kom in mindere of meerdere mate in alle onderwysstelsels van die wêreld voor. Enkele voorbeelde van ondersteuningsdienste in formele en nie-formele onderwys is die volgende:

* In Kenia (Bondesio, 1989:312) is daar byvoorbeeld bekostigbare koshuisvoorsiening vir leerlinge uit verskillende sosio-ekonomiese stande in die noordelike semi-woestyngebied. Daar is ook ondersteuningsdienste aan die onderwyser in die vorm van indiensopleidingskursusse aan ondergekwalifiseerde onderwysers in skoolvakansies. Verder is daar 43 onderwyseradviessentrums, hoofsaaklik vir die ondersteuning aan primêre

skole, wat toegerus is om eenvoudige onderrigleer hulpmiddels te maak (Bondesio, 1989:312).

* In Nederland is daar twee tipes ondersteuningsdienste wat in 'n uitgebreide georganiseerde netwerk funksioneer, naamlik *algemene versorgingsinstellings* en *spesifieke versorgingsinstellings.* Die funksie van die eerste tipe ondersteuningsdiens is onderwyserbegeleiding, ontwikkelingsaktiwiteite, advisering, inligtingsdienste, evaluering van basiese onderwys, spesiale onderwys en voortgesette onderwys. Hierdie algemene versorgingsinstellings in Nederland behels 65 tipes dienste soos byvoorbeeld mediadiens, vakadviesdiens en skoolsielkundige diens op plaaslike en streeksvlak (Berkhout, 1989:112). Die tweede tipe ondersteuningsdiens, naamlik spesifieke versorginsinstellings, bestaan uit "De stichting voor onderzoek van het onderwijs" en bevorder, koördineer en ondersoek onderwys hoofsaaklik deur navorsing (Berkhout, 1989:113). Ander voorbeelde van spesiale versorginsinstellings in Nederland is "De stichting voor de toetsontwikkeling", wat op versoek van die Minister toetse ten behoewe van eksamens ontwikkel, en "Pedagogisch Centrum Beroepsbegeleidend Onderwijs" en "Landelijke Organisatie Vormingswerk Werkende Jongeren" wat ondersteuning aan werkende jeugdiges verleen (Berkhout, 1989:113)

* Nigerië lewer ondersteuningsdienste in die vorm van biblioteke, ondersteuning in die onderrig van wiskunde, sentrums vir visuele hulpmiddels, aan formele sowel as die nie-formele onderwys (Niemann & Van Tonder, 1989:351-352). Ook op plaaslike vlak word films, skyfies, radio- en televisieprogramme en ander didaktiese hulpmiddels vervaardig.

* In empiriese navorsing gedoen in 1990 is bevind dat 86% van die nie-formele opleidingsinstansies (mini-opleidingstelsels) in die voormalige Streek J (Suid-Afrika) oor ondersteuningsdienste beskik. Voorbeelde van hierdie dienste is mediese en maatskaplike dienste, reisdienste, biblioteke, en dienste vir die voorsiening van opleidingsmedia soos byvoorbeeld klankopnames, modelle en video's wat ondersteunend is tot die bereiking van effektiewe opleiding (Steyn, 1990:104).

* Volgens Eksteen (1988:20) moedig die Departement van Mannekrag die stigting van ondersteuningsdienste in die nie-formele onderwys, en veral voorligting- en indiensplasingsentrums, sterk aan en bestaan daar reeds in 1988 307 mannekragsentrums en 913 private indiensplasingskantore.

## 2.4 ONDERSTEUNINGSDIENSTE - ENKELE VERWYSINGS NA PRAKTYKE UIT DIE VERLEDE

Daar is bewyse in die literatuur dat ondersteuningsdienste reeds van die vroegste tye in verskillende onderwysstelsels voorsien is. Sommige van hierdie dienste het sedertdien in onbruik geraak, maar dit mag nodig wees dat van hierdie dienste weer ingestel sal moet word, soos byvoorbeeld 'n goed georganiseerde skoolmediese diens aan ondervoede kinders, en kinders wat medies swak versorg word, met die doel om aansteeklike siektes te bekamp.

Verskillende ondersteuningsdienste kon uit die literatuur geïdentifiseer word, waaronder die verskaffing van voeding, kleding, skoolmediese dienste, en didaktiese hulpmiddels. 'n Kort historiese oorsig word vervolgens gegee van enkele ondersteuningsdienste wat in die verlede belangrike funksies vervul het.

### 2.4.1 Voeding en kleding

Die doel van die voedingskemas in die verskillende lande was hoofsaaklik om maaltye of melk gedurende skoolure aan leerlinge te voorsien, hoofsaaklik om gesondheidsredes. Hierdie dienste is in die meeste gevalle gratis aangebied en in ander gevalle is 'n minimale bedrag gevra. Die algemene doel van skoolvoeding was om te kompenseer vir kwantitatiewe of kwalitatiewe tekortkominge in die kinders se dieet (UNESCO, 1951:24 en 25).

In die negentiende eeu is algemene (populêre) onderwys in Europa op groot skaal geïnisieer. Veral in industriële areas is kinders van die werkersklas vir die eerste keer saam gegroepeer in groot getalle, met die oog op georganiseerde onderwys. Die feit dat baie van hierdie kinders ongesond, ondervoed, onderontwikkel, en swak gekleed was, "became abundantly evident to their teachers and the public conscience" (Scott, 1953:5). Oral het skoolvoedingsprogramme ontstaan om hierdie probleme die hoof te bied.

In Duitsland is daar sedert 1864 skooletes verskaf aan behoeftige kinders, en in 1875 is daar in Hamburg 'n voedingskema ingestel. Tot en met 1948 is daar in die meeste lande deur wetgewing voorsiening gemaak vir 'n stelsel van skoolvoeding (Scott, 1953:10-13.). Die departement van onderwys, gesondheid en/of landbou het gewoonlik beheer oor die skoolvoeding uitgeoefen, en die plaaslike owerhede was dan verantwoordelik vir die verskaffing van etes. Die voedingskemas was ook aan periodieke inspeksie onderhewig (Scott, 1953:51). In lande soos Colombia, Tsjeggo-Slowakye, Ecuador, Finland, Noorweë en die voormalige Transvaal (Suid-Afrika) is

beheermaatreëls uitgeoefen oor die higiëne van hierdie dienste. Die algemene funksionering van die voedingskema is waargeneem deur funksionarisse van 'n onderwysowerheid soos byvoorbeeld inspekteurs of selfs skoolhoofde. Daar is ook beheer uitgeoefen oor die finansies. Die persentasie van die skoolgaande bevolking wat van 1949 tot 1950 in verskillende lande van voedingskemas gebruik gemaak het, was soos volg: Australië 10% van die skoolgaande bevolking, Bolivia 12% van die skoolgaande bevolking, Tsjeggo-Slowakye 30%, Denemarke 50%, Frankryk 22%, en Monaco 5% (UNESCO,1951:16).

In die RSA is 'n "native"-skoolvoedingsprogram (vir swart kinders) in 1944 in die lewe geroep. Hierdie program, gesubsidieer deur die staat, het vinnig uitgebrei. In 1946 het 611,000 swart kinders reeds een ete per dag ontvang en in 1948 is een miljoen pond aan voedingsprojekte by swart primêre skole bestee (Scott, 1953:122).

'n Soortgelyke skoolvoedingstelsel is in 1947/48 vir blankes, Indiërs en kleurlinge in Suid-Afrika in die lewe geroep. Hierdie Nasionale Voedingskema is befonds en geadministreer deur die staat en die provinsiale administrasies van die vier provinsies. Een maaltyd per dag is voorsien aan kinders in die primêre skool (Scott, 1953:122). Die Nasionale Voedingskema het 'n diens gelewer aan die hele land. Die opvoedkundige waarde van die voedingskema was dat dit die verouderde tradisionele eetgewoontes vervang het deur die inneem van voedsame voedselsoorte. So is hierdie kennis dan ook na die ouerhuis oorgedra. Privaatskole het nie deelgeneem aan hierdie voedingskema nie (UNESCO, 1951:113).

Kleding is georganiseer vir 'n baie klein getal skoolgaande kinders en hulp is verleen slegs ten opsigte van die verskaffing van skooldrag. Volgens UNESCO (1951:28) was die persentasie van die skoolpopulasie in verskillende lande wat in die tydperk 1948-1949 van die kledingsdiens gebruik gemaak het, soos volg: België 5-10%, Ceylon 4%, Switserland 3-5%, en Frankryk 9%. Die regerings van die meeste lande, in samewerking met plaaslike owerhede, was verantwoordelik vir die finansiering van kleding.

2.4.2 Skoolmediese dienste

Reeds in 1798 is in Nederland in opdrag van die regering navorsing gedoen om te bepaal hoe verstandelike, sedelike en liggaamlike opvoeding verbeter kan word en is daar besluit om skoolartse aan te stel. Die taak van die skoolartse was nie primêr in belang van die onderwys nie, maar in belang van die liggaamlike welsyn van die skoolgaande kind (Van der Waals, 1933:5). Die skoolartse moes gewoonlik sorg dat die kinders nie blootgestel word aan enige aansteeklike siekte nie en dat die nodige

advies en hulp in sulke gevalle aan die ouers gegee word. Die taak van die skoolartse in Nederland tot en met 1930 is gesien as die beskerming van die gesonde kinders en waarskuwing aan ouers en kinders in die geval van aansteeklike siektes. Die onderwysowerhede het ook die reg gehad om in te gryp ten opsigte van die gesondheid en mediese behoeftes van kinders waar die ouers in gebreke bly om dit te doen. In 1932 is algemene riglyne daargestel vir die rol en taak van die skoolartse (Van der Waals, 1933:19-20).

Die doel van mediese inspeksie in die VSA tot en met 1912 was (Cornell, 1920:2) -

* die opspoor en behandeling van liggaamlike gebreke,
* die opspoor en hantering van aansteeklike siektes,
* die instandhouding van goeie higiëniese toestande in die skole,
* die diagnose en behandeling van gevalle van geestelike afwykings, en
* die wisselwerking tussen mediese dienste en die onderwys, ten einde die maksimum effektiwitiet van die skoolstelsel en die goeie gesondheid van die leerlinge te waarborg.

Volgens Cornell (1920:21) sou die ideale toestand in die VSA wees dat die skooldokter sy skole daagliks op dieselfde tyd besoek. Indien dit nie moontlik was dat die dokter sy skole ten minste op alternatiewe dae (elke tweede dag) besoek nie, was so 'n mediese diens (volgens Cornell) gedoem. Roetine-ondersoeke van elke kind in die VSA vroeg in die twintigste eeu, het elke twee jaar geskied en het slegs vyf minute per kind geduur (Cornell, 1920:21). Roetine-ondersoeke het oogspanning, siektes van die neus en keel, swak gehoor, swak tande, wanvoeding, senuprobleme, ortopediese gebreke en velprobleme ingesluit (Cornell, 1920:37).

Skoolsusters het die skole in die VSA. daagliks besoek met die doel om kinders medies te ondersoek en om aansteeklike siektes te identifiseer. Die skoolsuster se verpligtinge het die skool sowel as die kinders se ouerhuise ingesluit en sy het gewoonlik vier skole per dag besoek (Cornell, 1920:77).

Skoolmediese dienste in Suid-Afrika, veral in die swart skole, het tot dusver slegs op die diagnosering van probleme gekonsentreer met min of geen daaropvolgende

behandeling om die geïdentifiseerde probleme aan te spreek nie (NEPI, 1992:15). Volgens die NEPI-verslag (1992:18) ontvang slegs blankes en Indiërs effektiewe skoolmediese dienste, waar besoeke aan skole ten minste een keer per jaar geskied. Swart skole ontvang gemiddeld een keer elke drie jaar besoek, terwyl daar swart skole is wat geen besoek van skoolmediese dienste ontvang nie.

### 2.4.3 Didaktiese hulpmiddels

Didaktiese hulpmiddels help die leerlinge om dit wat geleer word ook sinvol te kan toepas. Inhoude word ook beter onthou as dit gepaard gaan met konkrete voorstellings soos byvoorbeeld grafiese voorstellings, muurkaarte, skyfies, rolfilms, klankbane, radio, flenniebord, swartbord en prente (Duminy, 1977:171).

Projekterende hulpmiddels soos films en radio-uitsendings is meer resent as middels soos handboeke, kaarte en prente (Duminy, 1977:148). Daar is egter so vroeg as 1937 reeds 'n sentrale filmbiblioteek onder die beheer van die Nasionale Buro vir Opvoedkundige en Sosiale Navorsing in Suid-Afrika gestig, met latere skakeling met die SAUK met betrekking tot uitsaaidienste vir skole (Duminy, 1977:171).

Daar was, veral na die Tweede Wêreldoorlog, in die Franse onderwysstelsel 'n groot behoefte aan didaktiese hulpmiddels om die onderrigleersituasie te ondersteun en te verryk (Kneller, 1951:238). In dieselfde tydperk is in die Russiese onderwysstelsel 'n groot tekort aan visuele hulpmiddels ondervind, en plaaslike bioskope en klubs het hulp verleen aan skole deur opvoedkundige films te vertoon. Mobiele eenhede het die films na verafgeleë gebiede in Rusland geneem (Johnson, 1951:408).

### 2.4.4 Sintese

Ondersteuningsdienste het in die verlede ontstaan om in bepaalde behoeftes wat bestaan het, te voorsien. Met veranderinge op tegnologiese, wetenskaplike en sosiale terreine word telkens nuwe eise aan die onderwys en dus ook aan ondersteuningsdienste gestel. Ook die opvoedingsdoelstellings verander en Goodlad (1968) voorspel selfs dat die toekomsklem in die opvoeding nie soseer sal val op *watter* kennis die kind moet verwerf nie, maar op *watter soort mens* gevorm moet word. Die effektiewe voorsiening van, en ondersteuning aan die onderwys is van die grootste belang in 'n steeds kleiner wordende wêreld waar interpersoonlike verhoudinge, verhoogde bevolkingsdigtheid, doeltreffender kommunikasie en verhoogde mobiliteit aan die orde van die dag is.

Uit die voorafgaande bespreking blyk die volgende:

* Ondersteuningsdienste bestaan in verskillende onderwysstelsels (vergelyk 2.3.1).

* Ondersteuningsdienste word voorsien vanaf die vroegste jare van georganiseerde onderwys (vergelyk 2.4).

Die vraag is nou of die dienste aan die hand van riglyne of geformuleerde teorieë voorsien is. Die teorieë wat gevind kon word is dié van Ruperti, Van Schalkwyk en Donald en Lazarus.

Bogenoemde teorieë word eers onkrities verduidelik en dan ontleed.

## 2.5 RUPERTI SE BESKOUING VAN ONDERSTEUNINGSDIENSTE

### 2.5.1 Oriëntering

Volgens Ruperti (1979:19-22) vertoon alle onderwysstelsels drie hoofmomente, naamlik beplanning, wetgewing en uitvoering. Hierdie drie hoofmomente skakel met mekaar en geen een van die drie kan individueel funksioneer nie.

Beplanning word deur Ruperti (1979:19 en verder) in twee kategorieë verdeel,naamlik breë of algemene beplanning en gedetailleerde beplanning. Verder vind beplanning volgens Ruperti altyd in drie fases plaas. Die eerste fase is die insameling van data deur **navorsing**. Die tweede fase is **beraadslaging**, waartydens die inligting deur belanghebbendes en belangstellendes bespreek word en daar 'n plan geformuleer word ten opsigte van die onderwys in die algemeen of 'n bepaalde aspek daarvan. In die derde fase van beplanning, naamlik **besluitneming**, word die voorstelle deur onderwyshoofde aanvaar of verwerp.

Nadat die beplanning in die vorm van besluite aanvaar is, word die besluite in wetgewing vervat. Bestaande wetgewing of beleid word in werking gestel of nuwe wetgewing word geformuleer en in die vorm van 'n wetsontwerp aan die betrokke wetgewende liggaam voorgelê (Ruperti, 1979:20).

Op wetgewing volg die uitvoering van die besluite (Ruperti, 1979:20). Verskeie organisatoriese liggame wat deel uitmaak van 'n onderwysdepartement tree hier in werking. Ruperti onderskei vier strukture verantwoordelik vir die uitvoering van die beleid/wette, naamlik onderwysinrigtings, professionele hulpdienste, dienste aanvullend tot die onderwys en toesighouding.

Vanuit hierdie perspektief van die onderwysstelsel sien Ruperti aanvullende opvoedingsdienste en professionele hulpdienste as deel van die uitvoering van onderwyswetgewing en definieer dit as georganiseerde hulp wat van buite die individuele skole aan hulle verleen word sodat die onderwys beter kan vlot (Ruperti, 1974:111-151). Hoewel Ruperti nie motiveer waarom sy hierdie indeling maak nie, word daar duidelik onderskeid getref tussen professionele hulpdienste en aanvullende opvoedingsdienste.

Onderwysinrigtings is volgens Ruperti die hart van die onderwys. Professionele hulpdienste is dienste vir gebruik deur die onderwyser binne die skool maar wat buite die skool georganiseer word (soos byvoorbeeld skoolradioprogramme en eksterne eksamens). Dienste aanvullend by die skoolonderwys is byvoorbeeld die verskaffing en reëling van leerlingverblyf en -vervoer, die voorsiening van skooltoerusting, geboue en buitemuurse bedrywighede. Die vierde groep wat Ruperti onder uitvoering klassifiseer, is toesighouding. Onder toesighouding ressorteer liggame verantwoordelik vir inspeksie en ander beheerliggame wat verantwoordelik is om toe te sien dat die beleid soos in wetgewing vervat, uitgevoer word. Daar is volgens Ruperti (1979:21-22) 'n bepaalde verband tussen die onderwysstelsel en die samelewing, maar terselfdertyd gee Ruperti ook erkenning aan die diversiteit en gemeenskaplikheid van onderwysstelsels.

Volgens Ruperti (1979:22-23) is alle onderwysstelsels ook vervlegtingstrukture omdat daar 'n samewerking is tussen die verskillende samelewingsverbande soos byvoorbeeld staat, kerk, skool, gesin, en die bedryf. Die staat is die enigste samelewingsverband wat oor die nodige juridiese koördinerende en afdwingbare mag beskik. By professionele hulpdienste en aanvullende dienste speel verskeie sosiale strukture 'n belangrike rol, byvoorbeeld die kommunikasiewese by hulpdienste, en sport- en kultuurliggame by aanvullende dienste. Ruperti sê voorts dat 'n liggaam waar meer as een samelewingsverband "saamwerk", as 'n knooppunt bekend staan en dat professionele hulpdienste en aanvullende opvoedingsdienste deel uitmaak van die uitvoering van die onderwysbeleid. Sosiale strukture in die samelewing speel 'n belangrike rol by die verskaffing van professionele hulpdienste en aanvullende dienste.

Professionele hulpdienste het volgens Ruperti (1979:19-21) hoofsaaklik te make met differensiëring in die onderwys deur middel van kurrikulums, eksamens, verskillende skole, verskillende kursusse. Dit sluit ook in die verskaffing van ander hulpmiddele aan leerlinge soos byvoorbeeld oudio- en oudiovisuele hulpmiddele en toerusting en professioneel-didaktiese hulp aan onderwysers. Hierdie hulpdienste het spontaan

ontwikkel tesame met die ontwikkeling van die skole- en onderwysstelsel. Aanvullende opvoedingsdienste daarenteen, word verdeel in twee afdelings, naamlik enersyds buitemuurse en buiteskoolse bedrywighede en andersyds leerlinghuisvesting.

### 2.5.2 Professionele hulpdienste

#### 2.5.2.1 Kurrikulumdienste

Ruperti praat van die skoolkurrikulum as 'n professionele hulpdiens. Volgens Ruperti is die skoolkurrikulum een van die mees opvallende en regstreekse middele in die hele onderwysorganisasie om die ideale van die volk aan die jeug mee oor te dra. Dit bied dus 'n direkte weg tot die verwesenliking van die grondmotief. Daarom ook dat nuwe state wat beheer oor hul onderwys verkry het, meermale by die kurrikulum begin in hul strewe tot selfverwesenliking en dit dan probeer nasionaliseer of laat nasionaliseer. Dit word gesien as 'n strewe na 'n beter korrelasie tussen onderwys en samelewing waarby sowel grondmotiewe as die verskillende faktore geldend binne 'n gegewe situasie beter in ag geneem word (Ruperti, 1974:112).

Ruperti tref onderskeid tussen die horisontale en die vertikale kurrikulum. Die vertikale kurrikulêre indeling behels sake soos algemene, voorakademiese, tegniese en ander soorte onderwys. Horisontale kurrikulêre indeling geld vir elke skooljaar van elkeen van die vertikale indelings. Ook die horisontale indeling word deur die onderwysowerhede in samewerking met onderwysverteenwoordigers bepaal en aan die verskillende departemente of skole voorgeskryf.

Ontwikkelende onderwysstelsels het gewoonlik 'n gedetailleerde kurrikulum wat 'n baie belangrike hulp aan onervare en dikwels ook ongekwalifiseerde onderwysers en selfs in sommige gevalle ook "swak opgevoede" onderwysers is (Ruperti, 1974:112). In ontwikkelde stelsels kom egter ook 'n gedetailleerde kurrikulum voor. Dit is veral kenmerkend van 'n gesentraliseerde onderwysstelsel.

Ten tyde van Ruperti se studie van die onderwysstelsel (Ruperti, 1974:115 en 116) het differensiasie tradisioneel op 'n buigsame stelsel van gedifferensieerde vakkeuse of vakomruiling gesteun wat geskik was vir ontwikkelende Afrikagemeenskappe waar 'n klein skool dikwels vir differensiasiemoontlikhede moet sorg. So is daar byvoorbeeld in Suid-Afrika in 1972 die moontlikheid om vakke op verskillende grade te neem tesame met 'n keuse uit nege studierigtings ingestel, naamlik algemeen, geesteswetenskaplik, huishoudkunde, kuns, landbou, natuurwetenskaplik, tegnies, handel en prakties (Ruperti, 1974:116).

### 2.5.2.2 Eksaminering

Volgens Ruperti is eksterne eksamens 'n bepalende faktor by die opstel van die skoolkurrikulum. Eksterne eksaminering is 'n eksamen "wat nie deur die leerling se eie skool afgeneem word nie" (Ruperti, 1974:118).

Ruperti (Ruperti, 1974:113) stel dat eksamens dikwels as 'n keuringsmiddel gebruik word, met die doel om die leerlinge in die klas of kursus te plaas wat vir hulle die beste geag word. Eksaminering is dus nie slegs 'n keurings- of 'n afkeuringsmiddel nie maar ook, meer positief gesien, 'n plasingsmiddel. Eindkursusse word dan ook deur 'n formele, dikwels eksterne eksamen afgerond waarna 'n skooleindsertifikaat uitgereik word.

Formele eksamens het verskeie funksies, soos byvoorbeeld die versekering aan 'n voornemende werkgewer dat 'n kandidaat oor bepaalde kwalifikasies en/of bekwaamheid beskik en die oorplasing van 'n leerling van een skool na 'n ander of van een kursus na 'n ander. Terselfdertyd gee formele eksamens ook aan die staat 'n aanduiding van die bekwaamheidspeil van sy toekomstige volwassenes (Ruperti, 1974:113). Eksterne eksamens is in die reël 'n beslissende en selfs in baie gevalle die enigste beslissende instrument waardeur bepaal word of 'n leerling na 'n bepaalde skoolsoort, studierigting, volgende klas of onderwysvlak oorgeplaas kan word. Toe Ruperti oor eksterne eksamens in Suid-Afrika gerapporteer het (Ruperti, 1974:113) is eksterne eksamens deur die onderwysministeries of -departemente afgeneem, met of sonder die hulp van onderwysers uit die spesifieke skole. Eksterne eksaminering as hulpmiddel is 'n integrerende deel van die onderwys. 'n Groot aantal eksterne eksamens kan 'n aanduiding wees van 'n sterk ontwikkelde gedifferensieerde onderwysstelsel wat aanpas by sterk gedifferensieerde behoeftes.

In Suid- en Suidwes-Afrika is daar ten tyde van Ruperti se studie hoogstens een eksterne eksamen afgelê, en wel aan die einde van die skoolloopbaan. Hierdie eksamens is afgeneem deur die onderwysdepartement waaronder die betrokke skool ressorteer, óf 'n eksamen van die Departement van Nasionale Opvoeding, óf van die Gemeenskaplike Matrikulasieraad (Ruperti, 1974:117).

### 2.5.2.3 Ander hulpmiddels by plasing van leerlinge

Behalwe eksaminering is daar ook ander plasingsmiddele waarvolgens druipelinge en leerlinge wat weens hulle aangebore vermoëns, liggaamlike en geestelike ingesteldheid en besondere huislike en ander omstandighede na buite-instansies oorgeplaas moet word (Ruperti, 1974:115). Voorbeelde van sodanige

plasingsmiddele is mediese ondersoeke van leerlinge, gestandaardiseerde toetse en mediese ondersoeke wat in die vorm van vertroulike kumulatiewe verslae gehou word.

Alle moontlike inligting oor 'n leerling behoort gebruik te word om leiding en hulp aan hom te verskaf betreffende sy verdere skoolloopbaan, naskoolse of buiteskoolse onderrig en opleiding. Uitslae van mediese en intelligensietoetse is in sommige gevalle deurslaggewend vir die plasing van leerlinge in 'n bepaalde klas of skool, soos byvoorbeeld 'n skool vir dowes of blindes. Sielkundige opvoedkundige hulpdienste en beroepsvoorligting verleen in bogenoemde gevalle die nodige hulp. Indien hierdie dienste nie bestaan nie, besoek verteenwoordigers van 'n staatsdepartement die skole so dikwels as moontlik. Daar is ook private klinieke buite die onderwysstelsel wat die nodige leiding ten opsigte van studierigtings of beroepskeuses op grond van sielkundige toetsing kan verskaf (Ruperti, 1974:115).

Deskundige hulp en leiding kan nie deur enige onderwyser gegee word nie en veral in meer ontwikkelende en ingewikkelde samelewings is deskundige hulp van die uiterste belang.

2.5.2.4 Oudiovisuele middele en ander toerusting

Onder oudiovisuele middele word tasbare hulpmiddels verstaan soos die skryfbord, laboratoria, biblioteke en werkwinkels terwyl skoolbanke volgens Ruperti (1975:115) as basiese skooltoerusting beskryf word. Daar word aanvaar dat die meeste leerlinge in die meer ontwikkelde dele van Suidelike Afrika skryftoerusting, handboeke of die gebruik van 'n handboek het en dat die meeste skole en klaskamers toegerus is met 'n skryfbord en oor 'n biblioteek beskik. In die meer ontwikkelde landsdele beskik hoër- en beroepskole ook oor laboratoria, werkswinkels en ander toerusting wat deur die leerlinge en onderwysers tot hul voordeel aangewend kan word. Dit is belangrik om daarop te let dat middele wat deur een onderwyser of groep leerlinge nuttig gebruik kan word, nie noodwendig vir 'n ander onderwyser of groep leerlinge dieselfde waarde sou hê nie, omdat die onderwyser nie opgelei is om dit te gebruik nie of omdat dit nie in die betrokke kulturele en onderwysbehoeftes voorsien nie (Ruperti, 1974:115).

2.5.2.5 Ander professioneeldidaktiese hulp aan onderwysers

Onder professioneel-didaktiese hulp aan onderwysers klassifiseer Ruperti opleidingskursusse vir gekwalifiseerde praktiserende onderwysers om hul vakkennis by te hou of hulle verder te bekwaam vir hul taak. Voortdurende kontak van 'n

onderwysdepartement met onderwysers deur middel van departementele tydskrifte, radioprogramme en omsendbriewe, is voorbeelde van hierdie hulp aan onderwysers. Professionele onderwysersverenigings is ook 'n hulpdiens en dra ook by tot die uitbouing van professionele vaardigheid (Ruperti, 1974:115).

### 2.5.3 Aanvullende opvoedingsdienste

Aanvullende opvoedingsdienste word deur Ruperti (1974:135) in twee afdelings bespreek, naamlik enersyds die buitemuurse en andersyds die buiteskoolse bedrywighede en leerlinghuisvesting. Die beherende en besturende onderwysliggame (verskillende onderwysdepartemente) is aktief betrokke daarby en help ook met die organisering daarvan (Ruperti, 1974:55-58).

#### 2.5.3.1 Buitemuurse en buiteskoolse bedrywighede

Die kind moet nie net verstandelik ontsluit word nie, maar ook die psigiese, sosiale, en estetiese behoort betrek en gevorm te word (Ruperti, 1974:133). In sommige ontwikkelde gemeenskappe aanvaar die skool 'n wyer verantwoordelikheid as bloot verstandelike ontwikkeling van die kind en het daar onderwysstelsels ontwikkel met 'n stelsel van buitemuurse bedrywighede wat aanvullend is tot die gedifferensieerde intellektuele stelsel.

Voorbeelde van buitemuurse en buiteskoolse bedrywighede in Suidelike Afrika is (Ruperti, 1974:135 en 136)

* sportgerigte opvoeding waaronder rugby, sokker, krieket, swem, tennis, netbal, korfbal en atletiek,

* estetiese gerigte opvoeding soos orkeste, sangkore, drama-, musiek- en ander kunsverenigings, en

* sosiaalgerigte opvoeding soos Voortrekkers, Noodhulpliga, Guides, Scouts en Christelike jeugverenigings. By baie van bogenoemde verenigings, byvoorbeeld die Rooikruis, sportklubs en die Noodhulpliga, kan die leerlinge aansluit sonder tussenkoms van die skool.

#### 2.5.3.2 Leerlinghuisvesting (koshuise)

As gevolg van groot afstande en veral die yl verspreiding van sekondêre skole is huisvesting vir leerlinge by of naby skole noodsaaklik (Ruperti, 1974:135). Koshuise in Suider-Afrika is op al die onderwysvlakke eengeslaginrigtings (meisies- of

seunskoshuise) wat op verantwoordelike wyse as 'n onderwysgeleentheid aanvaar word.

2.5.4 Sintese

Ruperti het ondersteuningsdienste geklassifiseer in twee groepe en daar word duidelik onderskeid getref tussen professionele hulpdienste en aanvullende opvoedingsdienste.

Vanuit die besondere perspektief van Ruperti op die onderwysstelsel sien sy professionele hulpdienste en aanvullende opvoedingsdienste as deel van die uitvoering van onderwyswetgewing en definieer sy ondersteuningsdienste as georganiseerde hulp wat van buite die individuele skole aan hulle verleen word sodat die onderwys beter kan vlot.

* Professionele hulpdienste

Onder hulpdienste klassifiseer Ruperti hoofsaaklik daardie dienste wat te make het met differensiëring in die onderwys soos kurrikulumdiens, eksamendienste, verskillende skole, verskillende kursusse en ander hulpmiddele aan leerlinge soos byvoorbeeld oudio- en oudiovisuele hulpmiddele en toerusting en professioneel-didaktiese hulp aan onderwysers.

* Aanvullende opvoedingsdienste

Aanvullende opvoedingsdienste, daarenteen, word verdeel in twee afdelings, naamlik buitemuurse en buiteskoolse bedrywighede en leerlinghuisvesting.

Die beherende en besturende onderwysliggame, byvoorbeeld die verskillende onderwysdepartemente, is volgens Ruperti aktief betrokke by ondersteuningsdienste en help ook in 'n mate met die organisering daarvan.

Professionele hulpdienste en aanvullende opvoedingsdienste soos bespreek deur Ruperti lewer 'n onontbeerlike bydrae tot die effektiwiteit van onderwys. Dit is egter geen model waarvolgens ondersteuningsdienste ontwikkel of geëvalueer kan word nie, maar is eerder 'n bespreking van die georganiseerde hulp aan skole soos Ruperti dit in haar tydsomstandighede gesien het.

## 2.6 VAN SCHALKWYK SE BESKRYWING VAN ONDERSTEUNINGSDIENSTE

### 2.6.1 Oriëntering

Elke gemeenskap het besondere ideale wat voortspruit uit die diepste oortuiginge van die mens, en hierdie ideale vind neerslag in onderwysbeleid en -wetgewing (Van Schalkwyk, 1988:42). Die onderwys word dan gestruktureer om uitvoering aan die ideale soos verwoord in die onderwysbeleid en onderwyswette te gee. Vir Van Schalkwyk is die onderwysbeleid die eerste en fundamentele saak in onderwysvoorsiening waaraan aandag gegee moet word deur die gemeenskap.

Onderwys en opvoeding is 'n noodsaaklikheid ten einde die mens toe te rus vir sy taak en is fundamenteel die verantwoordelikhied van die gemeenskap (Van Schalkwyk, 1988:42). Die universele karakter van die onderwys word aangepas deur die gemeenskap om by die besondere behoeftes en aard van die gemeenskap te pas. Hierdie universele opvoedingsbeginsels van 'n bepaalde gemeenskap word volgens Van Schalkwyk (1988:43) verwoord in die onderwysbeleid van 'n gemeenskap. Twee aspekte word onderskei in die onderwysbeleid, naamlik 'n onderwysvoorsieningsbeleid en 'n onderwysuitvoeringsbeleid. Onderwysbeleid word van krag gemaak deur 'n onderwyswet. Sonder die onderwyswette het die onderwys geen vaste juridiese grondslag en afdwingbaarheid nie, en daarsonder is doeltreffende onderwys nie moontlik nie (Van Schalkwyk, 1988:46-47).

Die onderwysstelsel is volgens Van Schalkwyk (1988:55 en verder en Van Schalkwyk, 1986:96) in werklikheid 'n organisasiestruktuur waarbinne die onderwys georganiseer word. Van Schalkwyk (1988:55) sê verder dat die onderwysstelsel 'n netwerk van sosiale strukture is wat volgens eie aard op verskillende vlakke van die organisasiestruktuur funksioneer. Hy onderskei vier kategorieë strukture wat verantwoordelik is vir die verskillende take op die onderskeie vlakke, naamlik die *bestuurs- en administratiewe strukture*, die *onderwysinrigtings*, die *ondersteuningsdienste* en die *onderwysbelanghebbende strukture*. Onderwysstelsels bestaan dus volgens Van Schalkwyk uit die volgende vier onderskeibare komponente (Van Schalkwyk, 1986:109-110):

* Bestuurs- en administratiewe strukture wat bestaan uit:

  algemene bestuursfunksies en

  besondere bestuursfunksies.

* Onderwysondernemende strukture (onderwysinrigtings).

* Onderwysbelanghebbende strukture.

* Onderwysondersteuningsdienste.

Hierdie strukture is onderling vervleg tot 'n eenheid van knoopstrukture en koördineringsliggame (Van Schalkwyk, 1988:55). Die eerste drie strukture, naamlik bestuurs- en administratiewe strukture, onderwysinrigtings en onderwysbelanghebbende strukture, sal vervolgens kortliks bespreek word. Daarna word die vierde struktuur volgens Van Schalkwyk se siening, naamlik ondersteuningsdienste as komponent van die onderwysstelsel, meer breedvoerig bespreek.

2.6.1.1 Bestuurs- en administratiewe strukture

Volgens Van Schalkwyk (1986:109-138 en 1988:76-114) moet die bestuurstrukture in die onderwysstelsel die bestuurstake verrig sodat die funksie van die onderwysstelsel, naamlik effektiewe onderwys, uitgevoer kan word. Die bestuurstake is onderwysbestuur, onderwysadministrasie, opvoedende onderwys en onderwysondersteuning (Van Schalkwyk, 1988:76). Hierdie bestuurstrukture sal dan kragtens hulle spesifieke funksionele take soos dit voortspruit uit die gemeenskap se onderwysbeleid elkeen 'n bepaalde funksie vervul op sentrale, streeks- of plaaslike vlak.

2.6.1.2 Onderwysinrigtings

Die totale struktuur van funksionele onderwysvoorsiening, alle onderwysinrigtings, tesame met die uitvoering van opvoedende onderwys, word die onderwyskundige struktuur genoem (Van Schalkwyk, 1988:108,115). Die onderwyskundige struktuur maak voorsiening vir die verskillende belangstellings, vermoëns en keuses van leerlinge, maak voorsiening vir die gedifferensieerde eise van die samelewing en behels die volgende (Van Schalkwyk, 1988:109):

* Verskillende fases, byvoorbeeld voor-basiese, basiese en na-basiese onderwysfases.

* Verskillende onderwysterreine, byvoorbeeld die formele of nie-formele onderwysterrein.

* Verskillende onderrig-leersituasies/onderrigplekke, onderwysinrigtings, soos byvoorbeeld tegniese, akademiese of handelskole.

* Deurvoerkanale, byvoorbeeld standerds, moeilikheidsgrade van vakke op horisontale of vertikale vlakke.

* Leereenhede of modules, byvoorbeeld kursusse, remediëringskursusse, voor- en na-toetse, en voorbereidingskursusse.

* In- en afvoerpunte, soos toetrede en uittrede op verskillende punte in die onderwyskundige struktuur met inagneming van skoolplig.

* Kanaliseringsmoontlikhede, soos byvoobeeld vertikale en horisontale bewegingsmoontlikhede binne die onderwyskundige struktuur.

Die skool as 'n voorbeeld van 'n onderwysinrigting is 'n sosiale struktuur en vertoon die volgende eienskappe (Van Schalkwyk, 1988:116-117):

Eerstens is die skool 'n onderrig- en leerplek van onderwysers en leerlinge met doelgerigte leerstofontsluiting as doel. In die tweede plek word die skool doelgerig ondersteun deur ondersteuningsdienste en belanghebbende samelewingsverbande. Verder konformeer die skool met sy omgewing en beskik hy oor eie soewereiniteit. Laastens beskik die skool as instelling ook oor 'n onderwysbeleid, organisasiestruktuur, ampsdraers, finansies, werksprosedures en beheermeganismes.

2.6.1.3 Onderwysbelanghebbende strukture

Sosiale strukture, soos byvoorbeeld die staat, kerk, gesinne, bedryfstrukture, sportliggame, kultuurliggame, ouerliggame, het 'n belang by die onderwys, terwyl die onderwys op sy beurt weer 'n besondere behoefte het aan die bydraes wat hierdie belanghebbende strukture kan maak (Van Schalkwyk, 1988:148). Onderwysbelanghebbende strukture kan by die onderwys betrek word op grond van hul belang by die onderwys en kan sodoende 'n belangrike bydrae lewer. Onderwysbelanghebbende strukture kan op grond van hul bydraes aan die onderwys aan die onderwysstelsel verknoop word en sodoende deel uitmaak van die onderwysstelsel as vervlegtingstruktuur (Van Schalkwyk, 1988:148, 170-175).

### 2.6.2 Die plek en taak van ondersteuningsdienste as komponent in die onderwysstelsel

In die onderwysgebeure in die skool is dinamiese, veranderende, ontwikkelende mense (onderwysers en leerlinge) betrokke met voortdurend veranderende behoeftes (Van Schalkwyk, 1986:162). Volgens Van Schalkwyk verander die onderwysmilieu voortdurend, die tegnologie verander, die onderwyser se kennis verouder, metodes verouder, behoeftes van die gemeenskap verander, wat weer lei tot nuwe eise aan die onderwys. Die skool is slegs een deel van die totale onderwysstelsel en vir doeltreffende funksionering is die skool aangewese op en afhanklik van hulp van buite die skool. As gevolg van die dinamiese aard van die onderwysstelsel is ondersteuningsdienste dus onontbeerlik vir die doeltreffende funksionering van die onderwys (Van Schalkwyk, 1986:162). Van Schalkwyk gaan van dieselfde standpunt uit as Ruperti (1974:105), naamlik dat ondersteuningsdienste onvermydelik tot stand gekom het met die ontwikkeling van die onderwysstelsel en dat dit onontbeerlik is indien daar in die gedifferensieerde behoeftes van leerlinge sowel as in die mannekragbehoeftes van die land voorsien wil word. Kortom kan gesê word dat ondersteuningsdienste daar is "ter wille van en tot die ondersteuning van opvoedende onderwys" (Van Schalkwyk, 1986:162-175 en Van Schalkwyk, 1988:135-147).

#### 2.6.2.1 Ondersteuningsdienste aan leerders

Van Schalkwyk motiveer ondersteuningsdienste aan leerlinge vanuit die uitgangspunt dat leerlinge gelykwaardig, maar nie eenders is nie (Van Schalkwyk, 1986:163). Leerlinge het bepaalde talente of vermoëns maar ook tekorte of afwykende hoedanighede en die leerlinge moet volgens Van Schalkwyk (1986:163) onderwys ontvang wat by hul unieke opvoedkundige, fisieke, emosionele en geestelike behoeftes pas. Van Schalkwyk (1988:138) plaas onder meer dienste soos opvoedkundige ondersteuningsdienste, mediese dienste, voorligtingsdienste, voedingskemas, skoolreisdienste en leerlinghuisvesting in hierdie kategorie. Die volgende is dienste wat gelewer kan word:

##### 2.6.2.1.1 Opvoedkundige ondersteuningsdienste

Die doel van opvoedkundige ondersteuningsdienste is om elke leerling (hetsy gestremd of normaal) korrek te plaas in die soort onderwys, skool, klas of opleidingsentrum waar hy met sy besondere unieke eienskappe die heel beste met die oog op sy besondere mandaatvervulling sal inpas en te verseker dat in die beste belang van die leerling opgetree sal word (Van Schalkwyk, 1986:163-164).

Opvoedkundige ondersteuningsdienste het ten doel om die leerling in sy besondere situasie te leer ken, te evalueer en aanbevelings aan die hand te doen vir die korrekte plasing van die leerling en/of hulpverlening (Van Schalkwyk, 1986:164). Hierdie dienste verskaf ook aan die ouers die nodige hulp en leiding sodat hulle die nodige kennis en begrip sal hê in hulle ondersteuning aan die leerling.

Opvoedkundige ondersteuningsdienste sluit volgens Van Schalkwyk (1986:166-168) ortopedagogiese dienste, ortodidaktiese dienste, sosiopedagogiese dienste, beroepsoriënteringsdienste, spraakterapeutiese dienste en arbeidsterapeutiese dienste in.

Daar is voldoende professionele en administratiewe hulp by die beplanning en administrasie van opvoedkundige ondersteuningsdienste soos byvoorbeeld beheer en inspeksie. Daar is ook kinderleidingsentrums waar daar deur middel van skoolklinieke oral in die RSA pedagogiese opvoedkundige dienste beskikbaar is (Van Schalkwyk, 1986:165). By elk van hierdie pedagogiese kinderleidingsentrums is daar genoeg, of behoort daar genoeg, ortopedagoë, ortodidaktici, spraakterapeute, arbeidsterapeute, voorligters en sosiopedagoë te wees. Verder is daar ook die verskillende onderwysinrigtings, soos gewone skole en buitengewone skole. By gewone skole is daar gewoonlik 'n afdeling of persoon verantwoordelik wat gestremde, ontspoorde en verwaarloosde leerlinge identifiseer en direk met die hulpdiens skakel. In die geval van buitengewone skole word die leerling tydelik in 'n spesiale inrigting geplaas. Skakeling tussen skoolpersoneel en hulpdiens duur totdat die leerling weer teruggeplaas word na die gewone skool waarna die skakelpersoneel van die betrokke skool voortgaan met die hulpdiens.

2.6.2.1.2 Onderwysmediadiens (Skoolbiblioteekdiens)

Van Schalkwyk (1988:140) beskryf onderwysmediadiens as 'n versameling boeke, tydskrifte en ander onderwyshulpmiddels wat in lokale geplaas word sodat onderwysers en leerlinge dit kan gebruik. 'n Goed georganiseerde skoolmediadiens kan ook 'n goeie voorraad van skyfies, rolfilms, klank en videokasette, projektors en ander media vir gebruik in skoollesse tot beskikking van die onderwys opbou.

2.6.2.1.3 Skoolreisdiens

Hierdie diens behels volgens Van Schalkwyk (1986:168-169) uitsluitlik die reël van uitstappies, programme, vervoer en verblyf. Hierdie diens het 'n baie belangrike funksie en het benewens die voordeel van buitelugopvoeding ook 'n opvoedkundige

funksie omdat dit 'n sosiale waarde het en stimulerend, aanvullend en verrykend is vir die onderrig.

2.6.2.1.4 Musiekverrykingsdiens

Hierdie ondersteuningsdiens is volgens Van Schalkwyk (1986:169) as sodanig nie pedagogies gekwalifiseerd nie, maar 'n groot verryking vind plaas as daar vir die leerling met die aanleg en belangstelling in musiek geleenthede geskep word soos jeugkore en jeugorkeste. Indien daar geleentheid geskep word om musiekinstrumente te bespeel, of aan jeugkore deel te neem, dra dit by tot die volledliger en ewewigtiger ontsluiting van die leerling.

2.6.2.1.5 Mediese en tandheelkundige diens

Mediese en tandheelkundige diens het volgens Van Schalkwyk (1986:169 en 1988:141) nie direk met opvoeding en onderrig te make nie, maar is 'n noodsaaklike diens ter wille van die algemene gesondheid van die totale gemeenskap. Indien goeie fisiese gesondheid gehandhaaf word, kan die opvoedingsgebeure suksesvol verloop. Dit lewer 'n belangrike diens in die identifisering van fisiese afwykings soos gehoor- en gesigsdefekte, asook neurologiese uitvalle (Van Schalkwyk, 1986:169). Siektes en epidemies moet vroegtydig bekamp en voorkom word deur die inenting en immunisering van alle leerlinge en onderwysers.

2.6.2.1.6 Leerlingvervoer

In dele van die land waar die bevolking yl versprei is (Van Schalkwyk, 1988:142), is daar dikwels nie skole na aan leerlinge nie omdat dit finansieel nie regverdigbaar is om baie skole op te rig in sulke gebiede nie. Die voorsiening van vervoer van leerlinge na en van die skool in plattelandse of afgeleë gebiede is in hierdie gevalle uiters noodsaaklik. In gevalle waar daar nie munisipale vervoerdienste bestaan nie, maak die onderwysdepartement self voorsiening vir busdienste deur die aanstelling van buskontrakteurs of deur middel van tenders.

2.6.2.1.7 Leerlinghuisvesting

In ylbevolkte gebiede is dit nodig dat kinders na die naaste groter skole gestuur word aangesien dit nie altyd moontlik is dat daar in kleiner plattelandse skole in die gedifferensieerde behoeftes van leerlinge voorsien kan word nie. Gewoonlik is dit dan ook nodig om huisvestingsdienste by die hierdie skool te verskaf. Die koshuis word dan die plaasvervanger vir die alledaagse behoeftes soos voeding, kleding en

beskerming. Leerlinghuisvesting waarborg (Van Schalkwyk, 1986:170) dat die leerlinge fisies versorg word en ook geestelik versorg word deur die koshuisouers.

2.6.2.1.8 Jeugweerbaarheid

Volgens Van Schalkwyk (1986:170-172 en 1988:142-143) is hierdie dienste aanvullend tot die skool- en gesinsopvoeding en behels dit die skepping van allerlei opvoedingsituasies soos veldskole, fisiese jeugweerbaarheidsprogramme, landsdiens, jeugbewegings en kadette. Hierdie opvoedingsituasies is informeel en aanvullend tot die formele klaskamersituasie. Voorbeelde van sulke buitelugopvoedingsprogramme is (Van Schalkwyk, 1988:143):

* geestesweerbaarheid, met die klem op die korrekte lewenswaardes;
* liefde en bewaring vir die natuur en fauna en flora;
* kennis van die hemelruim, ekologie en besoedeling; en
* die beoefening van die primitiewe deur kampering, veldoriëntering, en oorlewing.

2.6.2.1.9 Onderwysmuseum

Aangesien die kind wil weet dat hy êrens tuishoort en lid is van 'n bepaalde volk of gemeenskap, het hy 'n behoefte aan inligting in verband met sy tradisie en erfenis. Volgens Van Schalkwyk (1988:143) is die doel van die onderwysmuseum juis om in hierdie behoefte te voorsien en die leerlinge bewus te maak van sy tradisionele erfenis en sy verbintenis daarmee.

2.6.2.2 Ondersteuningsdienste aan onderriggewers

Daar moet onthou word dat die skool in 'n dinamiese, veranderende kultuurwêreld bestaan (Van Schalkwyk, 1988:135) wat meebring dat die onderwyser se kennis, vaardighede en metodes verouderd raak. Daarbenewens verander die onderwysdoelwitte van die gemeenskap ook en nuwe eise word aan die onderwyser gestel, nuwe kennis word voortdurend ontgin en die tegnologie verbeter. Daar moet dus verseker word dat die onderwysers die nuutste onderrigleermiddele sal kan gebruik, en dat hulle geadviseer word ten opsigte van die nuwe ontwikkelings. Voorbeelde van ondersteuningsdienste aan onderwysers is die kurrikulumdiens, eksamendiens, onderwysnavorsing en vakkundige adviesdiens.

#### 2.6.2.2.1 Kurrikulumdiens

Dit is nodig dat alle skole in 'n gemeenskap dieselfde kernsillabus volg ter wille van groter eenvormigheid. Die onderwyser het volgens Van Schalkwyk (1986:172 en 1988:144) nie die tyd om self die kurrikulum op te stel nie, en tweedens ook nie altyd die nodige kennis om self die kurrikulum vir sy klas op te stel nie. Daarom is daar vakdeskundiges, opvoedkundiges en onderwyskundiges wat verantwoordelik is daarvoor en voortdurend besin oor die relevansie van vakdoelwitte, die aanvaarbaarheid en geskiktheid van vakinhoude sowel as die doeltreffendheid van didaktiese riglyne. Hierdie diens (Van Schalkwyk, 1988:144) moet voortdurend skakel met vakkundiges, onderwyskundiges, kurrikulumkundiges sowel as die gemeenskap in volgehoue navorsing van die nuutste en relevante wetenskaplike inligting ten einde noodsaaklike en relevante vernuwing in kurrikulums en sillabusse aan te bring.

#### 2.6.2.2.2 Eksamendiens

Daar is 'n behoefte in elke gemeenskap aan 'n gemeenskaplike en sover moontlik objektiewe toetsmiddel om sy jeug se bekwaamhede en geskooldheid te meet (Van Schalkwyk 1986:173 en Van Schalkwyk, 1988:144). Hierdie diens is ook belangrik ter wille van onderwysstandaarde wat gehandhaaf behoort te word en is ook belangrik by die keuring van leerders vir bepaalde vakkeuses en studierigtings, sowel as plasing van leerders in geskikte skole, klasse en kursusse. 'n Sertifikaat deur eksaminering verwerf, is ook 'n redelike waarborg van 'n bepaalde geskooldheid, bekwaamheid en aanleg en dien terselfdertyd ook as 'n motiveringsmiddel tot harde werk. Eksamendiens se vernaamste funksie is die opstel van eksamenvraestelle, die nasien van eksamenskrifte, die moderering van vraestelle en die analisering van die resultate. Deel van hierdie funksie is om itembanke op te stel, te verbeter en uit te bou met die oog op verbeterde eksaminering (Van Schalkwyk: 1986:173).

#### 2.6.2.2.3 Vakkundige adviesdiens of vakadviesdiens

Vakke soos Bedryfskennis, Kunsvlyt, Liggaamlike Opvoeding, Klasmusiek, Huishoudkunde en Motorwerktuigkunde wat meer prakties en tegnies van aard is verg besonder baie organisasie en administrasie (Van Schalkwyk, 1986:173 en Van Schalkwyk, 1988:145). Onderwyspersoneel wat hierdie vakke aanbied word deur vakadviseurs bygestaan en geadviseer sodat optimum doeltreffendheid bereik kan word. Hierdie ondersteuningsdiens kan volgens Van Schalkwyk (1986:173) ook na ander vakke uitgebrei word.

2.6.2.2.4 Onderwyserhulpdiens of professionele hulpdiens

Van Schalkwyk (1986:173 en 1988:145) praat van onderwyshulpdiens en van professionele hulpdiens en klassifiseer hieronder ander dienste behalwe vakadviesdiens en eksamendiens soos aanvullende indiensopleidingskursusse en oriënteringskursusse wat op vakkundige en/of professionele verbetering gemik is. Hierdie ondersteuningsdiens behels verder ook die kommunikasie tussen onderwysdepartemente en onderwysers deur middel van vakkundige tydskrifte, omsendbriewe en inligtingstukke. 'n Voorbeeld van hierdie ondersteuningsdiens is die onderwyssentrums in Transvaal.

2.6.2.2.5 Onderwysmediadiens

Die onderwysmediadiens is tot voordeel van beide die onderwyser en die leerling. Dit verskaf oudiovisuele hulpdiens sowel as 'n inligtingsdiens met betrekking tot die gebruik van die biblioteek vir die integrering van alle vakke en vakprojekte. Die onderwyserbibliotekaris word ondersteun in die doeltreffende administrasie van skoolbiblioteke, boekaankope en integrering van vakke (Van Schalkwyk 1986:168 en Van Schalkwyk,1988:145). Hierdie diens is tot voordeel van die onderwyser sowel as die leerling en is daarom ook bespreek in paragraaf 2.6.2.1.2. waar ondersteuningsdienste aan leerders behandel is.

2.6.2.2.6 Onderwysersopleiding

Van Schalkwyk (1986:174 en 1988:145) meen dat onderwysersopleiding streng gesproke ook as 'n ondersteuningsdiens in die onderwysstelsel gereken kan word. Hierdie diens het dan volgens hom die taak om aspirantonderwysers akademies en professioneel te skool en toe te sien dat dit in die lig van lewensbeskoulike norme plaasvind.

'n Verdere taak van hierdie ondersteuningsdienste is volgens Van Schalkwyk ook die werwing en keuring van voornemende onderwysers volgens bepaalde kriteria wat deur die ouers, die professie, onderwyshoofde en die samelewing aan onderwysers gestel word.

2.6.2.2.7 Onderwysnavorsing

Van Schalkwyk (1988:145) stel dat hierdie diens die onderwysdepartement, die onderwysbestuur, en die onderwyser van navorsingsresultate wat op opvoedkundig-

verantwoordbare navorsing gebaseer is, voorsien. Navorsingsresultate moet verwerk geïnterpreteer, gepubliseer en op allerlei wyses beskikbaar gestel word. (Van Schalkwyk, 1986:174). Hierdie navorsingstaak behels voortgesette navorsing sowel as adhoc-navorsing.

2.6.2.2.8 Kommunikasiediens

Die kommunikasiediens skakel na binne deur inligting in verband met die onderwys in die algemeen, en die posisie, omstandighede en probleme daarvan aan die onderwyser en ander gesagsdraers in die besonder, te verskaf (Van Schalkwyk, 1986:174 en 1988:146).

Die diens is 'n skakel tussen die onderwysadministrasie aan die een kant en die onderwyser aan die ander kant. Skakeling na buite geskied in belang van die onderwysdepartement en die onderwys waar inligting aan instansies deurgegee word, indien verlang, of inligting van instansies ontvang word.

2.6.2.2.9 Publikasie- en taaldiens

Van Schalkwyk het hierdie diens eers in 1988 bygevoeg by sy bespreking van ondersteuningsdienste. Hy beskryf dit as 'n diens wat dokumente, artikels, inligting- en navorsingstukke, en ander geskrewe stukke van belang vir die onderwyser, redigeer, vertaal en publiseer (Van Schalkwyk, 1988:146).

2.6.2.2.10 Administratiewe dienste

Administratiese dienste (Van Schalkwyk, 1986:175 en 1988:146) is 'n middel tot die beskikking van die onderwysbestuurder om sy bestuurstaak meer sistematies, geordeen en doelmatig te verrig. Administratiewe dienste lewer 'n vaste en konsekwente hulp aan die onderwyser ten opsigte van werksaamhede wat die onderwyser moet verrig en help sodoende dat die onderwys op 'n gesonde grondslag kan funksioneer. Van Schalkwyk beskou onderwysbestuur en -administrasie as 'n komponent van die onderwysstelsel, maar meld dat dit streng gesproke eintlik 'n onderwyshulpdiens is (Van Schalkwyk, 1988:146).

2.6.2.2.11 Statistiek- en rekenaardienste

Hierdie diens is 'n nuwe toevoeging tot die klassifisering van ondersteuningsdienste in Van Schalkwyk se 1988-werk. Dit is 'n administratiewe hulpdiens wat die administrasie van die onderwys sowel as die onderrigleersituasie steun, soos byvoorbeeld die standaardisering van eksamens en toetse. Funksies van hierdie

diens is die verskaffing van die nodige bystand aan skole wat gerekenariseerde administratiewe stelsels het, die samestelling van statistiek, eksamenadministrasie, verwerking van navorsing en standaardisering van toetse (Van Schalkwyk, 1988:146).

2.6.3 Sintese

Van Schalkwyk bespreek ondersteuningsdienste in twee kategorië, naamlik ondersteuningsdienste aan leerders en ondersteuningsdienste aan onderriggewers. Van Schalkwyk (1986:163) motiveer ondersteuningsdienste aan leerlinge vanuit die uitgangspunt dat leerders bepaalde talente of vermoëns het, maar ook tekorte of afwykende hoedanighede en die leerling moet volgens Van Schalkwyk (1986:163) onderwys ontvang wat by sy spesifieke opvoedkundige, fisieke, emosionele en geestelike behoeftes pas.

Alhoewel die beskrywing deur Van Schalkwyk 'n baie volledige lys van ondersteuningsdienste in die onderwysstelsel insluit, is dit egter slegs 'n beskrywing en nie 'n model vir die evaluering, beplanning of implementering van ondersteuningsdienste in 'n onderwysstelsel nie.

Die behoefte aan en belangrikheid van ondersteuningsdienste is nie slegs van toepassing op die formele onderwysstelsel nie, maar ook in mini-onderwysstelsels in die nie-formele onderwyssektor.

Die teorieë van Ruperti en Van Schalkwyk kan as beskrywende indelings van ondersteuningsdienste beskou word. Die model van Lazarus en Donald is nie 'n bespreking van die verskillende ondersteuningsdienste nie, maar 'n model wat as riglyn kan dien by die herkonstruksie en die implementering van ondersteuningsdienste.

## 2.7 ONDERSTEUNINGSDIENSTE VOLGENS LAZARUS EN DONALD

### 2.7 1 Oriëntering

Die NEPI (National Education Policy Investigation)-verslag is die resultate van 'n projek van die NECC (National Education Co-ordinating Committee) wat uitgevoer is vanaf Desember 1990 tot Augustus 1992. Die verslag bestaan uit 13 dele en Lazarus en Donald was medewerkers aan die navorsing en daarstelling van die NEPI-deelverslag oor ondersteuningsdienste in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Die verslag is gepubliseer in 1992 en van die gedagtes is vervat in die Witskrif oor Onderwys wat in Maart 1995 verskyn het.

Lazarus en Donald (1995:45) stel 'n werkbare model voor waarvolgens ondersteuningsdienste gestruktureer, bestuur, beheer en geïmplementeer kan word. As uitgangspunt in die Suid-Afrikaanse praktyk geld die volgende beginsels vir onderwys (NEPI-dokument, 1992:3-4; Lazarus & Donald, 1995:46-47; en Donald & Lazarus, 1995:52-57), naamlik:

* gelyke geleenthede (nie-rassig en nie-seksisties) waar elke kind die reg het op effektiewe onderwys;

* 'n eenheidstelsel met die klem op nasionale oriëntering en fokus op ondersteuningsdienste;

* regstellende aksie om ongelykhede van die verlede aan te spreek ;

* demokrasie, met deelname deur ouers, onderwysers, personeel, studente en ander rolspelers;

* drie opvoedkundige beginsels, naamlik die beginsel van *holistiese ontwikkeling* (wisselwerking tussen gemeenskaps-, skool- en algemene kurrikulumontwikkeling, maar ook die ontwikkeling van die totale individu se bekwaamheid en vermoëns), *integrasie van dienste* en die *inkorporering* van belangrike ontwikkelingsaspekte soos kennis van gesondheid, psigiese probleme en beroepsontwikkeling in die skoolkurrikulum. Die kurrikulum behoort so ontwikkel te word dat probleme of spesiale behoeftes aangespreek kan word soos, waar en wanneer nodig.

2.7.2 Struktuur vir implementering van ondersteuningsdienste

Die model van Lazarus en Donald (1995:47-49) spreek drie aspekte aan, naamlik bestuur en administrasie van ondersteuningsdienste, die teikengroep en die aard en voorsiening van dienste.

2.7.2.1 Bestuur en administrasie van ondersteuningsdienste - twee moontlike strukture

Lazarus en Donald, (1995:47-49) stel twee moontlike strukture voor vir die implementering van ondersteuningsdienste. Volgens die eerste struktuur sal ondersteuningsdienste bestuur word op nasionale, provinsiale, distriks- en skoolvlakke (Lazarus & Donald, 1995:47).

NASIONALE KANTORE

Op nasionale vlak is die voorstel dat die nasionale ondersteuningsdiensteraad bestaan uit:

* senior verteenwoordigers uit alle afdelings van die ondersteuningsdienste,
* nasionale kurrikulêre koördineerders en beplanners, en
* ander relevante nasionale organisasies.

PROVINSIALE KANTORE

Die voorstel is dat die provinsiale ondersteuningsdiensteraad bestaan uit:

* senior verteenwoordigers uit elke afdeling van ondersteuningsdienste (byvoorbeeld gesondheid of voorligting) van die provinsiale kurrikulum, en
* koördineerders en ander relevante gemeenskapsorganiseerders.

DISTRIKSVLAK/GEMEENSKAPSENTRUMS

Die distriksondersteuningsdiensteraad sal bestaan uit:

* 'n verteenwoordiger uit elk van die afdelings van die ondersteuningsdienste (gesondheid, opvoedkundig, sielkunde, opvoedkundige leiding en voorligting, spesiale onderwys en maatskaplike werk), en

* lede van relevante gemeenskapsorganisasies.

SKOOLVLAK

Op skoolvlak word 'n subkomitee vir ondersteuningsdienste voorgestel wat bestaan uit:

* verteenwoordigers wat bestaan uit personeel van die skool spesifiek betrokke by ondersteuningsdienste,

* die skoolhoof, onderwysers, ouers, leerlinge in die algemeen, en

* verteenwoordigers uit relevante gemeenskapsorganisasies.

Die rol en funksie van die rade op die nasionale en provinsiale vlakke sal meer gerig wees op die oorkoepelende beleidsformulering en koördinering, kurrikulêre beplanning en aanwysing van finansiële hulpbronne, terwyl die rol van die distriks/gemeenskaps-sentrums en die komitees op skoolvlak meer gerig sal wees op die bestuur en koördinering van die praktyk (Lazarus & Donald, 1995:47). Volgens die skrywers is ondersteuningsdienste by uitstek die plek waar beter skool/gemeenskap-verhoudings gebou kan word, aangesien ondersteuningsdienste die probleme aanspreek waar ouers en lede van die gemeenskap 'n besondere bydrae kan lewer. Die belangrikheid van die insluiting van ouers en gemeenskapsorganisasies by ondersteuningsdienste word beklemtoon.

Aangesien die beginsel van integrasie 'n probleem kan wees in die lig van historiese bewyse dat verskillende staatsdepartemente, met elk 'n eie professionele identiteit, aanleiding gee tot die fragmentasie van dienste, word 'n tweede moontlike struktuur voorgestel (Lazarus & Donald, 1995:47).

In die tweede moontlike struktuur vir die bestuur en administrasie van ondersteuningsdienste in Suid-Afrika word twee bestaande staatsdepartemente gekoppel aan die onderwysdepartement.

Volgens hierdie struktuur lewer personeel van die Departement van Gesondheid en personeel van die Departement van Maatskaplike Dienste diens aan hul eie departement sowel as aan die Departement van Onderwys (Lazarus & Donald, 1995:47). In hierdie struktuur is opvoedkundige sielkunde, voorligting, opvoedkundige leiding en spesiale onderwys die direkte verantwoordelikheid van die personeel van die Departement van Onderwys. Personeel van die Departement van

Gesondheid soos skooldokters, skoolsusters en ander mediese personeel sal 'n tweeledige verantwoordelikheid hê, naamlik aan die Departement van Onderwys sowel as aan die Departement van Gesondheid. Op dieselfde wyse sal skoolmaatskaplike werkers 'n dubbele verantwoordelikheid hê, naamlik aan die Departement van Onderwys en aan die Departement van Maatskaplike Dienste (Donald & Lazarus, 1995:53).

Lazarus en Donald (1995:47) gaan van die standpunt uit dat gesondheids- en maatskaplike dienste deel uitmaak van die algemene welsyn van die land en daarom ook op hierdie wyse 'n diens lewer aan die Departement van Onderwys (vanuit hul eie respektiewelike nasionale begrotings).

2.7.2.2 Teikengroep

Binne die beginsel van holistiese ontwikkeling is die leerling die primêre fokus, maar onderwysers, ouers, funksionarisse, die kurrikulum, die skool as organisasie en die gemeenskap as geheel, is 'n addisionele maar ewe belangrike fokusgebied (Lazarus & Donald, 1995:49). Pre-primêre, primêre en sekondêre vlakke van onderwys word aangedui as teikenareas. Die motivering vir die ondersteuning op pre-primêre en primêre vlakke is die belangrikheid van voorkoming sowel as vroeë intervensie. Die motivering vir ondersteuning op die sekondêre onderwysvlak is die kenmerkende hoë probleemgeneigdheid van die adolessent (Lazarus & Donald, 1995:49). Die tersiêre onderwysvlak en volwasse basiese onderwys word as teikengroep aangedui, maar slegs waar daar behoefte aan ondersteuningsdienste bestaan. Nie-formele onderwys en jeug buite die skool word ook aangedui as moontlike fokusgebiede in die beplanning van ondersteuningsdienste .

Lazarus en Donald (1995:49) beveel aan dat ondersteuningsdienste op voorkeure moet konsentreer soos geïdentifiseer op bogenoemde drie skoolvlakke, soos byvoorbeeld:

* Holistiese ontwikkeling in gereedheidsprogramme en psigologiese en fisiese keuring op pre-primêre vlak.

* Holistiese programme wat die ontwikkeling van gesondheidsorg, die bou van 'n selfbeeld, basiese akademiese ontwikkeling, beroeps- en sosiale vaardighede en houdings en ouerbetrokkenheid insluit.

* Holistiese programme wat seksopvoeding (veral ten opsigte van VIGS), sosiale verantwoordelikheid, konflikbestuur, probleemoplossing,

beroepsoriëntering en spesifieke probleemgerigte leiding op sekondêre vlak insluit.

2.7.2.3 Die aard en voorsiening van dienste

Hier maak Lazarus en Donald (1995:49) weer gebruik van die struktuur waar ondersteuningsdienste op nasionale, provinsiale, distriks- en skoolvlak bestuur en administreer word. Die personeel en funksies op die verskillende vlakke is die volgende:

NASIONALE KANTORE

* *Senior beamptes verteenwoordigend van die verskillende terreine van ondersteuningsdienste verantwoordelik vir beleid, programme vir ontwikkeling en evaluering van ondersteuningsdienste en algemene kurrikulumontwikkeling.*

PROVINSIALE KANTORE

* *Senior beamptes verteenwoordigend van die verskillende terreine van ondersteuningsdienste verantwoordelik vir beleid, programme vir ontwikkeling en evaluering van ondersteuningsdienste, indiensopleiding van ondersteuningsdienste-personeel en algemene kurrikulumontwikkeling.*

DISTRIKS/GEMEENSKAPSENTRUMS

Op hierdie vlak is daar drie groepe personeel met elk hul eie funksie.

* *'n Rondreisende ondersteuningsdienstespan wat gekwalifiseerde personeel in voorligting en beroepsleiding, spesiale onderwys, gesondheidsdienste en maatskaplike werk insluit. Hierdie personeel is verantwoordelik vir semi-gespesialiseerde individuele evaluering, die ontwerp van programme, konsultasies, werkswinkelopleiding en steun aan onderwysers en ouers.*

* *'n Professionele ondersteuningsdienstespan wat bestaan uit mediese dokters, opvoedkundige sielkundiges en maatskaplike werkers. Hierdie personeel is verantwoordelik vir gespesialiseerde individuele evaluering, voorkomende programme in die distrik, indiensopleiding en toesig en konsultasies aan ander ondersteuningsdienstepersoneel.*

* *Ouers en gemeenskapswerkers wat gebruik kan word in holistiese en voorkomende programme.*

SKOOLVLAK

* *Onderwysers verantwoordelik vir identifikasie en verwysing, maar ook vir die integrasie van algemene ondersteuningsdienstebeginsels in die praktyk in die normale aktiwiteite in die klaskamer.*

* *Die skool se ondersteuningsdienstekorps wat bestaan uit na-basiese onderwysers, wat verantwoordelik is vir die identifisering en intervensie, holistiese en voorkomende programme en algemene ondersteuning aan onderwysers.*

* *Die skool word ondersteun deur die rondreisende ondersteuningsdienstekorps van die distriks/gemeenskapsentrums.*

Die skool as instelling is die plek waar ondersteuningsdienste toegepas word. Dit word ondersteun deur die gemeenskapssentrums wat so geleë is dat meer as een skool van die dienste gebruik kan maak. Hierdie gemeenskapssentrums kan ook biblioteke huisves en ander hulpmiddels aan leerlinge en onderwysers verskaf. Die ideaal is dat al vier hierdie vlakke as 'n span sal saamwerk in die beplanning en verskaffing van ondersteuningsdienste (Lazarus & Donald, 1995:50).

2.7.3 Sintese

Lazarus en Donald (1995:45-52) stel 'n model voor waarvolgens ondersteuningsdienste gestruktureer, bestuur en beheer en geïmplementeer kan word. Die model kan funksioneer binne die parameters van die beginsels van gelyke geleenthede (nie-rassig en nie-seksisties), 'n eenheidstelsel, regstellende aksie, demokrasie en drie opvoedkundige beginsels, naamlik holistiese ontwikkeling, integrasie van dienste en inkorporering van belangrike ontwikkelingsaspekte in die skoolkurrikulum.

Die model bestaaan uit die volgende drie afdelings:

* *Bestuur en administrasie van ondersteuningsdienste*

'n Struktuur wat funksioneer op vier vlakke, naamlik nasionale kantore, provinsiale kantore, distriksvlak/gemeenskapsentrums en skoolvlak, elk met sy eie funksie word voorgestel.

'n Tweede moontlike struktuur vir die bestuur en administrasie word voorgestel waar personeel van die Departement van Gesondheid en personeel van die Departement

van Maatskaplike Dienste diens lewer aan hul eie departement sowel as aan die Departement van Onderwys.

* *Teikengroep*

Die leerling is die primêre fokus, maar onderwysers, ouers, funksionarisse, die kurrikulum, die skool as organisasie en die gemeenskap as geheel, is 'n addisionele maar ewe belangrike fokusgebied. Pre-primêre, primêre en sekondêre vlakke van onderwys word aangedui as primêre teikenareas.

* *Die aard en voorsiening van dienste.*

Die voorsiening van dienste word verskaf en bestuur op nasionale, provinsiale, distriks- en skoolvlak, elk met sy eie funksie.

Die skool word ondersteun deur die gemeenskapsentrums wat so geleë is dat meer as een skool van die dienste gebruik kan maak. Die ideaal is dat die vlakke as 'n span sal saamwerk in die beplanning en verskaffing van ondersteuningsdienste.

## 2.8 ONDERSTEUNINGSDIENSTE IN DIE MINI-ONDERWYSSTELSEL

### 2.8.1 Oriëntering

Daar word algemeen aanvaar dat ondersteuningsdienste 'n komponent van die formele onderwysstelsel is. Steyn (1990:92) rapporteer dat daar in 'n ondersoek na 22 mini-onderwysstelstels in die voormalige Streek J in Suid-Afrika, bevind is dat hulle wel oor ondersteuningsdienste beskik. Voorsiening van ondersteuningsdienste in nie-formele onderwys is egter minder bekend maar net so belangrik. Weens die historiese verloop van skoolonderwys in die RSA is daar 'n groot behoefte aan volwasse basiese onderwys in die nie-formele sektor en daar kan verwag word dat die behoefte aan ondersteuningsdienste veral groot sal wees in mini-onderwysstelsels wat hulle toespits op lewenslange volwasse onderwys (ANC, 1994:3). Lazarus en Donald (1995:49) beklemtoon dat die nie-formele sektor weens die onvermydelike behoefte aan volwasse basiese onderwys 'n groot behoefte aan ondersteuningsdienste sal ervaar. Daar bestaan reeds 'n groot verskeidenheid hulpmiddels en dienste in die mini-onderwysstelsel, wat gemik is daarop om die onderrigleersituasie meer effektief te maak. Hierdie ondersteuningsdienste is hoofsaaklik op die onderrighandelinge gerig soos byvoorbeeld video's, rekenaars en klankbane of gerig op leergebeure soos byvoorbeeld reis- en verblyfdienste en mediese en maatskaplike dienste (Steyn, 1990:80-81). Laasgenoemde word ook aan

die gesinne van werknemers verskaf met die doel om die lewenstandaard van die werknemers te verbeter.

By ondersteuningsdienste in nie-formele onderwys word ook gepraat van 'n kombinasie van middele wat bydra tot die effektiwiteit van opleiding, genoem die "leweringstelsel" (Departement van Mannekrag, 1984:131-191), wat gebruik word om 'n doelwit te bereik. Genoemde leweringstelsel is 'n kombinasie van media, en ander aktiwiteite, sowel as die omgewing wat ontwerp is om 'n bepaalde leerdoelwit te bereik. Die begrip "leweringstelsel" sluit byvoorbeeld die volgende in: die instrukteur, die leerders, apparaat wat gebruik word in die opleiding en opleidingslokale. Dit blyk dat die leweringstelsel ooreenstem met die elemente van die onderrigleersituasie soos bekend in die formele onderwysstelsel. In beide gevalle moet besluit word watter media en aktiwiteite die beste/geskikste is om 'n bepaalde doelwit te bereik.

Die beste kan in hierdie geval beteken dat dit die mees geskikte vir die bereiking van die doelwit is, die mees toepaslike vir die teikengroep of die mees ekonomiese is vir die bepaalde opleiding.

Ondersteuningsdienste wat in die mini-onderwysstelsel gevind word, sluit die volgende in:

2.8.2 Remediërende opleiding

In die mini-onderwysstelsel word persone geïdentifiseer wat remediërende opleiding nodig het, en daar word hulp aan hulle verleen. Probleme wat die meeste voorkom by die mini-onderwysstelsel (Departement van Mannekrag, 1984:150-159) is gehoorprobleme, spraakprobleme, visuele probleme, leerprobleme, emosionele probleme en kultuuroorbrugging. In laasgenoemde geval gaan dit hier hoofsaaklik oor die oorbrugging van 'n kultuurgaping wat die leerder mag hê met betrekking tot die kultuur waarbinne hy moet leer of werk. Dit kom by alle bevolkingsgroepe voor (Departement van Mannekrag 1984:158-158).

2.8.3 Kursusse aan opleiers

As gevolg van die groot behoefte aan kennis en vaardighede ten opsigte van praktiese opleiding in die nie-formele sektor, word indiensopleidingskursusse aan opleiers aangebied met die oog daarop om hulle beter te bekwaam in belang van meer effektiewe opleiding (Jacobsz, 1995).

Hierdie kursusse behels onder meer menseverhoudinge, lesbeplanning en -aanbieding, kurrikulering, opleidingsvaardighede, opleidingstegnieke, die maak en gebruik van media en volwasse leer.

2.8.4 Oudiovisuele toerusting

Blaaiborde, skryfborde, oorhoofse projektors, video's, rekenaars en klankbane word verskaf met die doel om die opleiding meer effektief te maak en is spesifiek gerig op die opleidingshandelinge (Steyn, 1990:80; en Du Plessis, 1996).

2.8.5 Reis- en verblyf- en kledingsdienste

Reis- en verblyfdienste is spesifiek gerig op die leergebeure (Steyn, 1990:81). Vervoer word verskaf na kursusse oor korter afstande en oor langer afstande word verblyf en etes verskaf. Daar word ook in sommige gevalle beskermende oorklere aan leerders verskaf vir gebruik tydens die opleiding (Du Plessis, 1996).

2.8.6 Mediese en maatskaplike dienste

Mediese en maatskaplike dienste word verskaf aan leerders en waar moontlik ook aan hulle gesinne met die doel om die lewenstandaard van die werknemers en leerders te verbeter (Steyn, 1990:81).

2.8.7 Inligtings- en verrykingsdienste

Lesings word na-uurs aangebied by sommige mini-onderwysstelsels met die doel om die leerders (en sodoende ook die gemeenskap) te verryk en te ondersteun. Voorbeelde van lesings wat aangebied word bo en behalwe die kursus waarvoor die leerder ingeskryf het, is die volgende:

Gesinsbeplanning, persoonlike begroting, geldbesteding, werkmotivering, omgewingsbewaring en higiëne (Du Plessis, 1996).

2.8.8 Sintese

Ondersteuningsdienste in nie-formele onderwys is belangrik en sal toenemend in aanvraag kom in die lig van die groot vraag na volwasse onderwys soos voorgestel deur die ANC.

Ondersteuningsdienste wat bestaan in die mini-onderwysstelsel behels onder meer remediërende hulp en didaktiese ondersteuning leerders, kursusse aan opleiers,

reis-, verblyf- en kledingsdienste, mediese en maatskaplike dienste en inligtings- en verrykingsdienste.

Indiensopleidingskursusse aan opleiers word onder meer aangebied in lesbeplanning en -aanbieding, kurrikulering, opleidingsvaardighede en opleidingstegnieke met die doel om hulle beter toe te rus vir hulle taak.

## 2.9 ONTLEDING VAN VERSKILLENDE STANDPUNTE INSAKE ONDERSTEUNINGSDIENSTE

Soos in die voorafgaande paragrawe beskryf, het die verskillende skrywers verskillende aspekte en kenmerke van ondersteuningsdienste uitgelig en standpunte daaroor gehuldig. Uit 'n ontleding van hierdie standpunte insake ondersteuningsdienste kan die volgende sinteses gemaak word:

### 2.9.1 Sintese van die verskillende standpunte

Dit blyk dat daar eenstemmigheid is dat ondersteuningsdienste bedoel is om die opvoedende onderwys te verryk, te ondersteun en uit te bou om sodoende te verseker dat onderwysers en leerlinge bygestaan word om die onderrigleersituasie effektief te benut (vergelyk 2.2, 2.5.1, 2.5.2.2 en 2.6.2).

Die verskillende skrywers is dit eens dat ondersteuningsdienste gespesialiseerde nie-tipiese onderwysdienste is wat gerig is op die verbetering van die onderrigleersituasie. Ondersteuningsdienste is dus nie noodsaaklik vir die voortbestaan van die onderrigleersituasie nie, maar is verrykend en ondersteunend tot die onderrigleersituasie. Die skool/onderrigplek maak deel uit van die totale stelsel van onderwysvoorsiening (vergelyk 2.6.2), en ondersteuningsdienste is belangrik vir die doeltreffende funksionering van die onderwysgebeure binne die onderrigplek.

Ondersteuningsdienste word verder omskryf as georganiseerde hulp wat individuele skole ontvang sodat die onderwys beter kan vlot (vergelyk 2.2). Hierdie georganiseerde hulp word van "buite" die individuele skole aan hulle verleen (vergelyk 2.5.1) en is belangrik vir die doeltreffende funksionering van die skool (vergelyk 2.6.2).

Dit word ook beklemtoon dat verskillende sosiale stukture 'n ondersteunende rol speel by die onderwys (vergelyk 2.5.1). Die skool word dus doelgerig ondersteun deur ondersteuningsdienste wat ook deur belanghebbende samelewingsverbande voorsien kan word (vergelyk 2.7.2.1). Verder word ook voorgestel dat die personeel

van staatsdepartemente soos byvoorbeeld die Departement van Gesondheid en die Departement van Maatskaplike Dienste 'n verantwoordelikheid teenoor die Departement van Onderwys sowel as aan hul eie departemente sal hê (vergelyk 2.7.2.1). Die standpunt is dus dat die Staat as belanghebbende party deur meer as sy onderwysdepartement betrokke moet wees by ondersteuningsdienste.

Samevattend kan hier gesê word dat ondersteuningsdienste volgens die skrywers georganiseerde gespesialiseerde hulp is wat van "buite" aan individuele skole verleen word met die doel om die onderrigleersituasie te verryk, te ondersteun en uit te bou. Die hulp is nie noodsaaklik nie, maar wel baie belangrik ter voorsiening van effektiewe onderwys.

2.9.2 Probleme met die verskillende standpunte

Wanneer die standpunte van die voorgenoemde skrywers krities beskou word, word benewens die positiewe aspekte in die argumente (vergelyk 2.9.1) ook enkele probleme opgemerk. Die volgende is die belangrikste probleme:

2.9.2.1 Weersprekings

Skrywers weerspreek in hul uiteensetting die stelling dat ondersteuningsdienste dienste is wat van buite die tipiese onderwysveld of van buite die skool gelewer word. Sodoende word die volgende dienste, byvoorbeeld kurrikulumdienste (vergelyk 2.5.2.1 en 2.6.2.2.1), eksamendienste (vergelyk 2.5.2.2 en 2.6.2.2.2) en vakadviesdienste (vergelyk 2.6.2.2.3) as ondersteuningsdienste geklassifiseer. Hierdie dienste is egter *onderwystipies* en is essensieel vir die onderrigleersituasie en daarsonder kan die onderwys nie voortbestaan nie. Dit is dus nie ondersteuningsdienste nie maar *maak deel uit van die onderrigaktiwiteite* binne die onderrigplek. Daar kan dus selfs beweer word dat die skrywers alle dienste wat nie in die klaskamer plaasvind nie, as ondersteuningsdienste klassifiseer. Sodoende kan al die elemente van die onderwysvoorsiening, wat buite die klaskamer geleë is, byvoorbeeld al die aktiwiteite van die onderwys- en onderwysstelselbestuur, as 'n ondersteuningsdiens geklassifiseer word. Volgens sodanige definisie van die ondersteuningsdienste lei hierdie argument daartoe dat die hele onderwysstelsel 'n ondersteuningsdiens is. So beredeneer is ondersteuningsdienste nie meer 'n komponent van die onderwysstelsel nie.

Net so is die bestuursdienste (2.6.2.2.10) soos onderwysbestuur en -administrasie daar om die onderriggewer te help om sy taak te verrig en daarom is dié dienste *eie aan die onderwys* of *onderwystipies*. Dienste verantwoordelik vir die onderriggewer

se salaris, pensioen en verlofvoordele word nie deur die skrywers vermeld nie, maar dit is soos administrasie, ook dienste eie aan die onderwys. Indien daar nie personeeldienste is wat die onderriggewer op een of ander wyse beloon vir sy taak nie, sal daar nie onderriggewers wees om die taak te verrig nie. Onderwysersopleiding waar aspirant onderwysers akademies voorberei word (vergelyk 2.6.2.2.6) word aangedui as 'n ondersteuningsdiens. Onderwysersopleiding lê egter binne die komponent onderwyskundige struktuur (vergelyk 1.4.1.3) en bied as sodanig as tipiese onderwysaktiwiteit 'n diens aan die onderrigleersituasie.

Opvoedkundige ondersteuningsdienste soos byvoorbeeld ortopedagogiese dienste, ortodidaktiese dienste en spraakterapeutiese dienste (vergelyk 2.6.2.1.1) en dienste soos mediese en tandheelkundige dienste (vergelyk 2.6.2.1.5) figureer nie in die onderrigleersituasie self nie en is dus *nie onderwystipies* nie. Daar kan egter gesê word dat hoewel hierdie dienste nie onderwystipies is nie, dit wel *onderwysgerig* is in belang van die onderrigleersituasie. Hierdie dienste is nie essensieel vir die voortbestaan van die onderrigleersituasie nie, maar kan 'n belangrike bydrae lewer tot die doeltreffende funksionering van die onderwys.

Daar is ook nie duidelikheid oor wat presies met van "buite" die skool bedoel word nie. Dienste van buite die skool kan eerstens dienste wees wat gesetel is in die komponent ondersteuningsdienste maar 'n diens lewer aan die skool of meer spesifiek die onderrigleersituasie. In die tweede plek kan dienste van buite ook dienste wees wat gelewer word deur sosiale strukture of belanghebbende samelewingsverbande wat nie deur onderwys getipeer word nie (vergelyk 2.5.1 en 2.6.1.2). Daar word ook voorgestel dat ander staatsdepartemente (die staat is 'n onderwysbelanghebbende samelewingsverband) hierdie dienste van buite die onderwysstelsel aan die onderrigleersituasie lewer (vergelyk 2.7.2.1).

2.9.2.2 Eksemplariese standpunte

Die standpunte van die skrywers is slegs afgelei uit die Suid-Afrikaanse situasie en is daarom nie noodwendig geldig vir alle onderwysstelsels nie. Ondersteuningsdienste word deur die skrywers tipies vanuit die Suid-Afrikaanse situasie bespreek (vergelyk 2.5 en 2.7) en voorbeelde word aangehaal wat eie is aan die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel (vergelyk 2.5.2.1, 2.5.3.1, 2.6.2.1.1, 2.6.2.2.3 en 2.6.2.2.4).

Die navorsing wat in 1992 gedoen is oor ondersteuningsdienste in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel, en voorstelle wat gemaak word vir die implementering van ondersteuningsdienste op nasionale, provinsiale, distriks- en skoolvlakke, is

slegs van toepassing op die situasie in Suid-Afrika (vergelyk 2.7). Dit is 'n leemte aangesien daar nie 'n universele model is waaraan of waarvolgens die voorsiening van ondersteuningsdienste gemeet of beplan kan word nie.

### 2.9.3 Riglyne aangaande die aard van ondersteuningsdienste

In die lig van die standpunte van die voorgenoemde skrywers en binne die raamwerk van die definisie van die onderwysstelsel (vergelyk 1.4.1) en die bestaan van die verskillende soorte onderwysstelsels, kan op hierdie stadium al die volgende riglyne aangaande die aard van die ondersteuningsdienste as komponent van die onderwysstelsel voorgestel word.

#### 2.9.3.1 Ondersteuningsdienste is gerig op die onderrigleersituasie

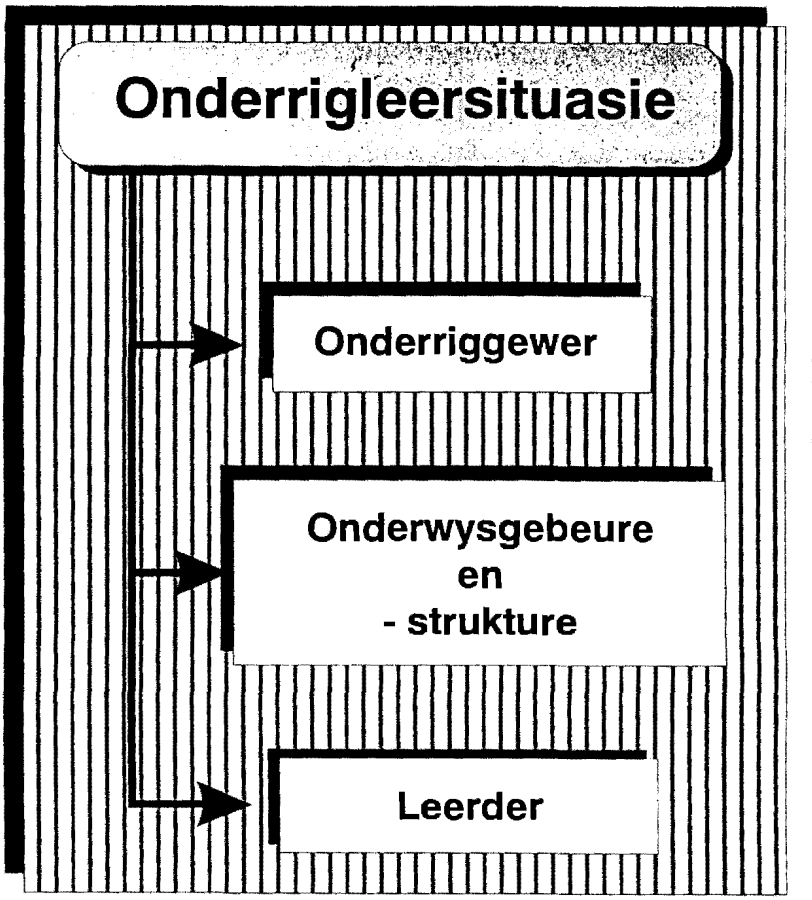
Aangesien ondersteuningsdienste gerig is op die effektiwiteit van die onderwysgebeure binne die onderrigleersituasie, is dit nodig om eers te besin oor die dele van die onderrigleersituasie. Onderrig en leer vind plaas tussen die onderriggewer aan die een kant en die leerder aan die ander kant. Volgens die aangehaalde skrywers se standpunte vorm hierdie twee elemente die kern van die onderrigleersituasie en hulle is onvermydelik in enige onderrigleersituasie waar kennis of inligting beskikbaar gestel word en kennis en inligting ontvang en verwerk word (vergelyk 2.5, 2.6 en 2.7).

Daar moet egter ook onthou word dat die onderwysgebeure binne 'n bepaalde ruimte plaasvind. Hierdie ruimte kan 'n lokaal of saal, 'n spasie buite onder 'n boom, 'n laboratorium of enige fisiese struktuur met of sonder fasiliteite wees. Verder word die onderrigleersituasie ook van verskeie aktiwiteite of soorte onderwysgebeure gebruik gemaak, byvoorbeeld verskillende binnemuurse en buitemuurse aktiwiteite en didaktiese onderrigmetodes. Die onderwysgebeure en -strukture waar gunstige omstandighede vir onderwys geskep word deur bepaalde onderwysinhoude - programme en -aktiwiteite te organiseer en aan te bied, kan dus ten opsigte van ondersteuningsdienste as 'n derde element van 'n effektiewe onderrigleersituasie onderskei word. Die onderrigleersituasie val dus, met die oog op die voorsiening van ondersteuningsdienste, in drie basiese dele uiteen, naamlik die *onderriggewer*, die *onderwysgebeure en -strukture* en die *leerder*.

In elk van hierdie elemente kan bepaalde unieke behoeftes geïdentifiseer word waar ondersteuning in belang van die doeltreffende funksionering van die onderrigleersituasie nodig mag wees. Die elemente van die onderrigleersituasie kan skematies in Figuur 2.1 voorgestel word:

Figuur 2.1

# Die elemente van die onderrigleersituasie



2.9.3.2 "Ondersteuning" en "ondersteuningsdienste"

Uit die voorafgaande standpunte en in die lig van die geïdentifiseerde elemente van die onderrigleersituasie kan onder andere die volgende terreine van ondersteuning onderskei word, naamlik (vergelyk 2.5, 2.6 en 2.7)

* opvoedkundige ondersteuning aan geremde en gestremde leerders deur middel van onder andere die ortopediese hulpdiens, die ortodidaktiese hulpdiens, die sosiospedagogiese hulpdiens en die spraak- en arbeidsterapeutiese hulpdiens;

* die ondersteuning aan leerders en onderriggewers ten opsigte van bronnemateriaal of kurrikulummateriaal deur die onderwysmedia- en/of biblioteekdiens;

* die ondersteuning van leerders en onderriggewers ten opsigte van uitstappies deur die skoolreisdiens;

* die ondersteuning ten opsigte van skoolbywoning deur die verskaffing van huisvesting en skoolbusvervoer;

* die ondersteuning van die onderriggewers ten opsigte van kurrikulumsamestelling en vakinhoude deur die kurrikulumdiens;

* die ondersteuning ten opsigte van effektiewe eksaminering deur die eksamendiens; en

* die ondersteuning van onderriggewers ten opsigte van onderrig en algemene professionele vaardighede deur die vakadvies- en professionele dienste.

Na 'n kritiese ontleding van bogenoemde terreine waarop ondersteuning nodig is, blyk dit dat die eerste vier terreine ondersteuning van nie-tipiese onderwysaard nodig het, byvoorbeeld die spraakterapeutiese ondersteuning en die skoolvervoer en -huisvesting. Die laaste terreine vereis egter ondersteuning wat van tipiese onderwysaard is wat deur die ander komponente en elemente van die onderwysstelsel, veral binne die komponent onderwysstelseladministrasie, gelewer kan word.

Uit die argument aan die begin van paragraaf 2.9.2.1 blyk dit dat die *hele* onderwysstelsel nie as deel van die komponent ondersteuningsdienste gereken kan word nie. Daarom word onder die komponent ondersteuningsdienste net daardie gespesialiseerde ondersteuning uit nie-onderwystipiese beroepsvelde gereken wat in

hul aard onderwysgerig is omdat hulle belangrik is vir die voorsiening van effektiewe onderwys. Die term ondersteuningsdiens verwys dus eerder na 'n georganiseerde substruktuur of element in die komponent ondersteuningsdienste met eie doelstellings, bestuursfunksies, metodes en aktiwiteite.

Die onderskeid tussen ondersteuning aan die onderrigleersituasie en ondersteuningsdienste as komponent van die onderwysstelsel is dus nodig sodat bereiking van 'n effektiewe onderrigleersituasie op verskillende terreine van ondersteuning geïdentifiseer kan word. Ondersteuning kan enersyds deur die verskillende elemente van die onderwysstelsel gelewer word, soos byvoorbeeld ten opsigte van personeeldienste, kurrikulumdienste en vakadviesdienste. Andersyds is ook nie-tipiese onderwysdienste nodig, byvoorbeeld die spraakterapeutiese dienste, die sosiopedagogiese dienste en die vervoerdienste. Hierdie dienste word onder die komponent ondersteuningsdienste geklassifiseer. Alle *ondersteuning* en/of *onderwysdienste* word dus nie onder die komponent ondersteuningsdienste gegroepeer nie.

Verder is daar ook 'n besondere samehang tussen die elemente van die onderrigleersituasie. Die verskillende elemente ondersteun mekaar onderling. Die onderriggewer ondersteun byvoorbeeld die leerder terwyl die onderwysgebeure en -strukture die onderriggewer sowel as die leerder ondersteun. Die onderriggewer kan hulp verleen aan die leerder deur probleme te identifiseer, hom te ondersteun in die onderrigleersituasie, of deur die leerder, indien nodig te verwys na 'n gespesialiseerde ondersteuningsdiens vir verdere hulp en/of remediëring. Daar kan dus afgelei word dat daar wel ondersteuning aan die verskillende elemente van die onderrigleersituasie verleen word deur die elemente onderling of deur ander komponente van die onderwysstelsel. Hierdie onderlinge ondersteuning en ondersteuning binne die onderwysstelsel word skematies in Figuur 2.2 voorgestel.

2.9.3.3 'n Nuwe perspektief op ondersteuningsdienste

Teen hierdie agtergrond kan tot die gevolgtrekking gekom word dat daar nie alleen onderskei kan word tussen ondersteuning as aktiwiteit in die onderwysstelsel en die komponent ondersteuningsdienste nie, maar dat daar ook verskillende kategorieë ondersteuningsdienste is.

* Die eerste kategorie kan beskryf word as *nie-onderwystipiese dienste* wat in die onderrigleersituasie gebruik word, maar die organisering en vervaardiging daarvan word as 'n *ondersteuningsdiens* binne die komponent ondersteuningsdienste geklassifiseer.

Ondersteuningsdienste soos die voorsiening van skoolgeboue, skooltoerusting, musiekverryking (vergelyk 2.6.2.1.4), buitemuurse bedrywighede (vergelyk 2.5.1) en onderwysmediadiens (vergelyk 2.6.2.1.2) word in die onderrigleersituasie gebruik maar is *nie onderwystipiese dienste* nie. Hierdie dienste is dus nie noodsaaklik vir die voortbestaan van die onderwys nie maar verryk die onderwys. Hierdie dienste word in die komponent ondersteuningsdienste georganiseer en is daar gesetel. Die onderrig van byvoorbeeld musiek en skoolkore kan in die onderrigleersituasie plaasvind, maar geleenthede kan geskep word deur ondersteuningsdienste as komponent waar leerders in jeugkore en jeugorkeste kan optree of optredes kan bywoon. Dit kan gesien word as 'n ondersteuning aan die onderrigleersituasie en is *nie onderwystipies* nie en word georganiseer binne die komponent ondersteuningsdienste. Die organisasie daarvan is dus 'n ondersteuningsdiens.

* Die tweede kategorie ondersteuningsdienste is daardie dienste wat *nie-onderwystipiese dienste* is maar wat wel onderwysgerig is, en slegs 'n diens aan die onderrigleersituasie verskaf. Hierdie dienste lê ook in die komponent ondersteuningsdienste. Voorbeelde van sodanige dienste is mediese en tandheelkundige dienste, voedingskemas, kledingskemas, maatskaplike dienste, spraakterapeutiese dienste, sosiopedagogiese dienste, arbeidsterapeutiese dienste (vergelyk 2.6.2.1.1) die onderwysmuseum (vergelyk 2.6.2.1.9), kommunikasiedienste, vakkundige tydskrifte en inligtingstukke (vergelyk 2.6.2.2.4) en onderwysnavorsing (vergelyk 2.6.2.2.7).

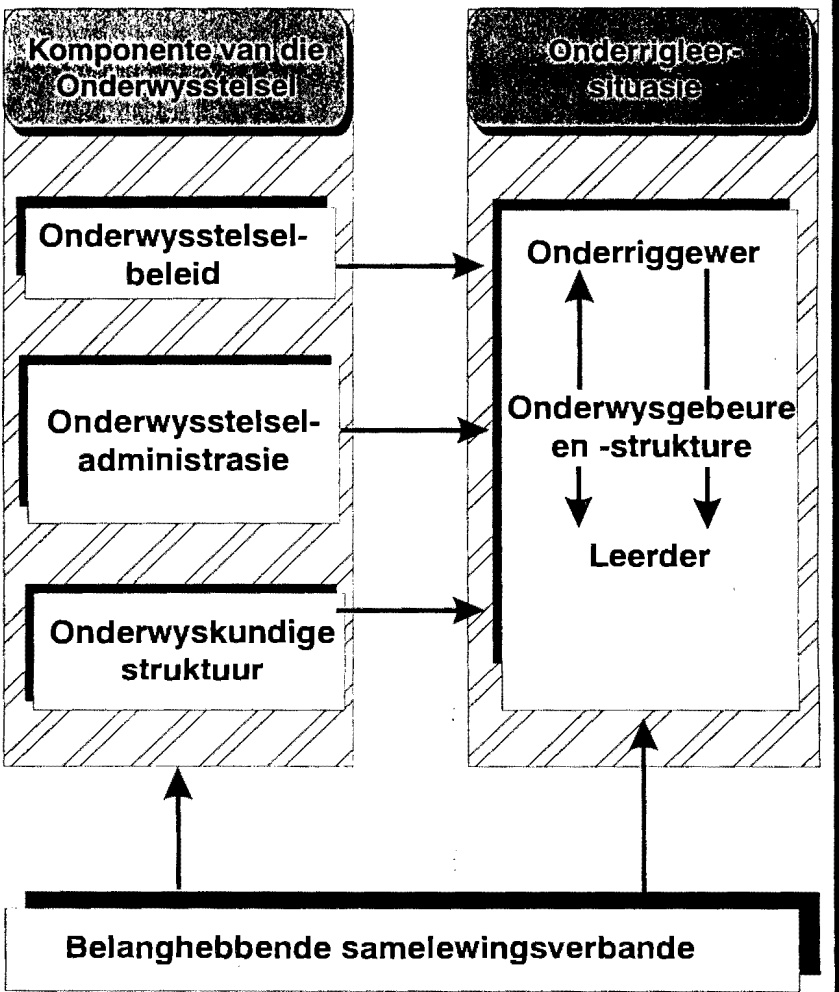
Dit is egter ook moontlik dat daar ondersteuningsdienste sal wees wat in 'n sogenaamde "grys gebied" lê. Sodanige ondersteuningsdienste kan byvoorbeeld as *die element onderwysprogramme* deel uitmaak van onderwysstelseladministrasie of die onderwyskundige struktuur as komponente van die onderwysstelsel (vergelyk 1.4.1).

*Daar moet onthou word dat die aard en inhoud van ondersteuningsdienste van stelsel tot stelsel gaan verskil.*

Die nuwe perspektief op ondersteuningsdienste word skematies in Figuur 2.3 voorgestel.

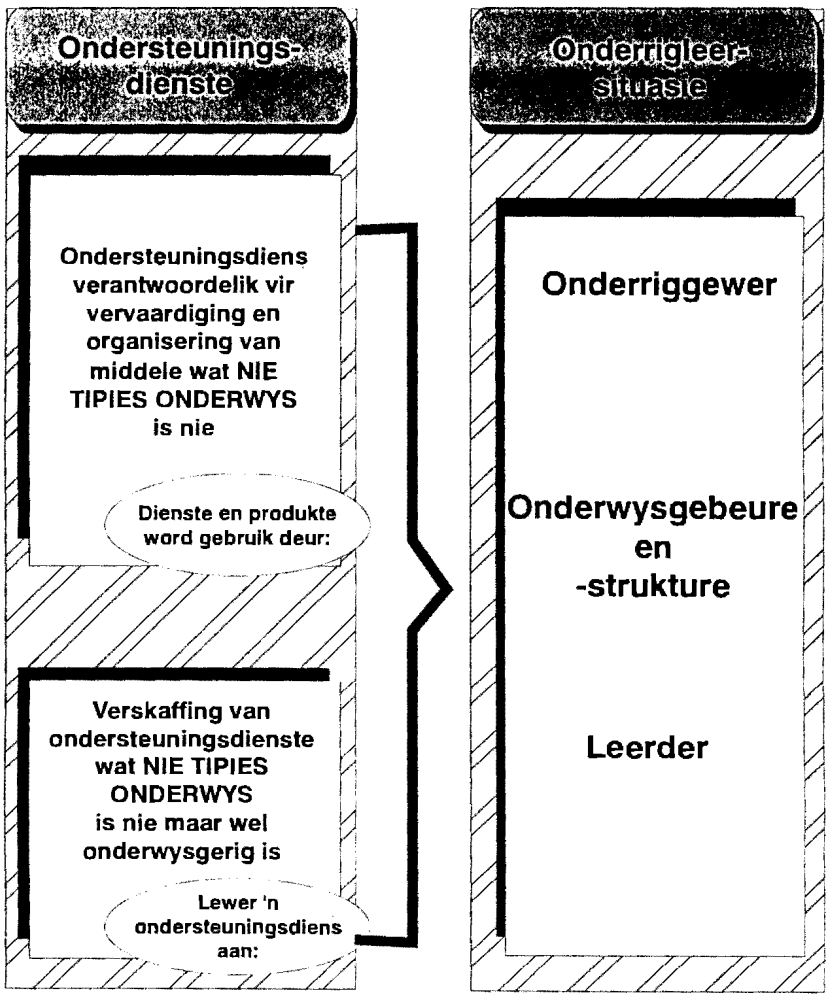
Figuur 2.2

# Ondersteuning binne die onderwysstelsel



## Figuur 2.3

# 'n Nuwe perspektief op ondersteuningsdienste



2.9.4 'n Nuwe definisie van ondersteuningsdienste

Uit die bespreking kan die volgende moontlike definisie van ondersteuningsdienste geformuleer word:

*Tot die komponent ondersteuningsdienste hoort daardie gespesialiseerde dienste wat nie-onderwystipiese dienste is en bedoel is om die effektiwiteit van die onderrigleersituasie te optimaliseer. Hierdie dienste is nie noodsaaklik vir onderwysvoorsiening nie, maar baie belangrik vir die voorsiening van effektiewe onderwys. Die dienste word deur nie-onderwysberoepsvelde voorsien, maar is onderwysgerig, wat 'n aanpassing impliseer om die nie-onderwysberoepsvelde vir onderwys toepaslik te maak. Dié ondersteuningsdienste verwys na georganiseerde subeenhede, binne die komponent ondersteuningsdienste, met eie doelstellings, aktiwiteite en bestuursfunksies en is gerig op die ondersteuning van die leerder en/of die onderriggewer en/of die onderwysgebeure en -strukture.*

**Hiervolgens is ondersteuningsdienste dus gespesialiseerde dienste wat nie onderwystipiese dienste is nie en wat daarop gerig is om die onderrigleersituasie te verbeter.**

2.9.5 Motivering vir 'n nuwe model vir ondersteuningsdienste

Ten spyte van die belangrike werk van die aangehaalde skrywers is daar steeds 'n gebrek aan 'n model aan die hand waarvan die beplanners van die verskillende soorte onderwys/opleidingstelsels kan besluit watter ondersteuningsdienste in prioriteits volgorde noodsaaklik en/of bekostigbaar is. Sodanige modelle sal byvoorbeeld 'n handige instrument wees in die oorgangsfase in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel en ook vir verdere en voortgesette onderwysbeplanning per streek of skool.

Riglyne vir die evaluering of daarstel van ondersteuningsdienste sal die beplanning van hierdie dienste vir verskillende teikengroepe vergemaklik en bespoedig en moontlik ook lei tot die meer koste-effektiewe bedryf van sodanige dienste. In die geval van die mini-onderwysstelsel sal so 'n model die taak van die personeel vergemaklik by die beplanning van die opleiding. Mini-onderwysstelsels kan byvoorbeeld in gebiede of streke saamwerk in die verskaffing van ondersteuningsdienste om sodoende onnodige oorvleueling uit te skakel en kostes te beperk.

Teen hierdie agtergrond is dit nodig om te besin oor 'n stelsel vir ondersteuningsdienste waar gemeenskappe, met ondersteuning van die

onderwys/opleidingsowerhede, self die verantwoordelikheid vir die behoeftebepaling en aanbieding en evaluering van ondersteuningsdienste in die onderwys sal aanvaar. Onnodige duplisering van fasiliteite wat net per geleentheid gebruik word, sal voorkom moet word.

Dit is dus nodig om 'n lys van moontlike ondersteuningsdienste, elk met 'n eie aard en doelstellings saam te stel ten opsigte van die drie elemente, naamlik die leerders, die onderriggewers en die onderwysgebeure en -strukture. Onderwysstelselbeplanners kan dan uit die lys, daardie ondersteuningsdienste kies wat van toepassing is volgens die individuele situasie van elke soort onderwysstelsel.

### 2.9.6 Moontlike organisasiestrukture waarvolgens ondersteuningsdienste bestuur kan word

Volgens die nuwe definisie van ondersteuningsdienste behoort slegs nie-onderwystipiese dienste tot die komponent ondersteuningsdienste (vergelyk 2.9.4). Gespesialiseerde dienste, wat nie onderwystipiese dienste is nie het nie primêr onderwys ten doel nie en maak as sodanig nie deel uit van die totale onderwysstelsel nie. *Hierdie dienste is dus nie onderwystipies nie maar wel onderwysgerig en is aanvullend tot die onderwysstelsel.* Die behoefte aan ondersteuningsdienste sal van stelsel tot stelsel verskil, wat meebring dat die subeenhede binne die komponent ondersteuningsdienste sal verskil. Dit is nodig dat die betrokke dienste op 'n bepaalde wyse georganiseer word ten einde effektief te funksioneer.

Die behoefte aan ondersteuning bestaan binne die onderwysstelsel, wat meebring dat die ondersteuningsdienste wat van "buite" die onderwysstelsel benodig mag word binne die onderwysstelsel georganiseer moet word. Die komponent ondersteuningsdienste sal dus uit verskeie strukture of subeenhede bestaan. Hiervolgens is ondersteuningsdienste onderwysgerigte nie-onderwystipiese dienste gerig op ondersteuning aan die onderriggewer, onderwysgebeure en -strukture en die leerder (vergelyk 2.9.4).

Wat die bestuur van die komponent ondersteuningsdienste betref, sal dit 'n uitdaging wees om 'n balans te vind tussen koste, kwaliteit, effektiwiteit en die spoed waarmee die dienste gelewer word. Daar is geen vaste riglyne vir die grootte van 'n organisasie om effektief te funksioneer nie, maar die kwaliteit en effektiwiteit van die diens moet behoorlik gemonitor word. "A formal organization is a group deliberately constructed to achieve specific objectives through explicitly defined roles and specific rules" (Wallace & Wallace, 1989;117).

In die komponent ondersteuningsdienste sal gebruik gemaak moet word van bepaalde orgasisasiestrukture of organisasiestelsels. Met inagneming van die besondere behoeftes van die komponent (wat ook op sy eie 'n organisasie is), word besluit watter besondere organisasiestruktuur die geskikste sal wees. Daar is verskeie soorte organisasiestrukture wat oorweeg kan word vir die bestuur van ondersteuningsdienste binne die onderwysstelsel, naamlik die lynorganisasiestruktuur, die lyn-en-staf-organisasiestruktuur, die funksionele organisasiestruktuur, die projekorganisasiestruktuur, die matriksorganisasiestruktuur, die vryvormorganisasiestruktuur, die sektorale organisasiestruktuur, die konglomoraatorganisasiestruktuur, die uurglasorganisasiestruktuur, die klosorganisasiestruktuur en netwerkorganisasiestruktuur (De Bruyn, 1986:301-327; Van der Westhuizen, 1990:170-178; en Kreitner & Kinicki 1995:522-524).

Die verskillende tipes organisasiestrukture waarvolgens dienste binne die komponent ondersteuningsdienste, binne die onderwysstelsel georganiseer kan word, is kortliks die volgende:

* *Die lynorganisasiestruktuur*

Volgens die definisies van 'n lynorganisasie geld een gesagspersoon se gesag van die hoogste vlak na die laagste vlak. In hierdie geval neem die persoon in beheer alle besluite. In die lynorganisasie is die gesag dus in een persoon gesetel en elke ander persoon se taak en verantwoordelikheid is duidelik omskryf. Personeel ontvang slegs opdragte van, en is verantwoording verskuldig aan een persoon, naamlik die bestuurder (Van der Westhuizen, 1990:171-172; en De Bruyn, 1986:301-303).

* *Die lyn-en-staf-organisasiestruktuur*

In die lyn-en-staf-organisasie gee sekere persone raad en advies maar hulle is nie self direk betrokke by die organisering nie. Die adviseur in die lyn-en-staf-organisasie het raadgewende mag en nie voorskriftelike mag nie en daar kan verwarring en/of konflik ontstaan oor die gesag van die adviseur (Van der Westhuizen, 1990:172-173; en De Bruyn, 1986:303-305).

* *Die funksionele organisasiestruktuur*

Hier word advies en raad gegee by wyse van afdwingbare gesag. In die funksionele organisasiestruktuur word take met dieselfde doelwitte saamgegroepeer en die gesamentlike doelwitte word dan so doeltreffend moontlik bereik. 'n Persoon doen slegs één soort werk. Dus geld spesialisering en deskundigheid hier. Die

deskundige tree raadgewend op en word verkieslik ook betrek by vergaderings (Van der Westhuizen, 1990:173-174; en De Bruyn, 1986:305-307).

* *Die projekorganisasiestruktuur*

Die projekorganisasiestruktuur kan beskryf word as 'n tydelike struktuur wat as gevolg van 'n bepaalde behoefte tot stand kom en het duidelike doelwitte wat bereik moet word. Dit is gewoonlik 'n tydelike organisasiestruktuur wat skakel met ander organisasiestrukture (De Bruyn, 1986:307-308). .

* *Die matriksorganisasiestruktuur*

Die matriksorganisasiestruktuur word veral gebruik waar verskillende projekte of sake gelyktydig aan die gang is. Daar word verskillende persone aangestel wat verantwoordelik is vir die uitvoering van bepaalde take of opdragte. Daar is dus 'n funksionele hoof wat verantwoordelik is vir die uitvoering van take en 'n projekhoof (of projekhoofde) verantwoordelik vir die beplanning daarvan (Van der Westhuizen, 1990:174-175; en De Bruyn, 1986:309-324).

* *Die vryvormorganisasiestruktuur*

Die vryvormorganisasiestruktuur maak voorsiening vir verandering en aanpasbaarheid van bestuur. Hiervolgens is daar nie 'n persoon wat as "hoof" status het nie. Hierdie organisasiestruktuur is uiters aanpasbaar en is gebaseer op die fasilitering van verandering en aanpasbaarheid (De Bruyn, 1986:323-324).

* *Die sektorale organisasiestruktuur*

Hier word verskillende afdelings wat min of meer dieselfde take het en dieselfde tegnologie benut saamgegroepeer in sektore, elk met 'n sektorale hoof. Daar is dus verskillende sektorale bestuurders en slegs een funksionele hoof (De Bruyn, 1986:323).

* *Die konglomoraatorganisasiestruktuur*

In die konglomoraatorganisasiestruktuur word afdelings saam gegroepeer wat uiterlik geen waarneembare gemeenskaplikhede het nie. Hierdie organisasiestruktuur is op desentralisasie ingestel en daar is min of geen interafhanklikheid tussen die verskillende afdelings (De Bruyn, 1986:324-327).

* *Die uurglasorganisasiestruktuur*

Hierdie organisasiestruktuur maak voorsiening vir 'n groot operasionele personeel en 'n relatief klein uitvoerende personeel. Middelvlakpersoneel word dus uitgeskakel. Kompetisie tussen operasionele personeel is sterk en die moontlikheid bestaan dat daar vervreemding tussen uitvoerende personeel en operasionele personeel kan ontstaan (Kreitner & Kinicki, 1995:522).

* *Die klosorganisasiestruktuur*

Kreitner & Kinicki, (1995:522-523) beskryf die klosorganisasiestruktuur as 'n organisasiestruktuur met verskillende "spanne", elk met sy eie tegniese en operasionele personeel. Die belangrikste kenmerk van hierdie organisasiestruktuur is dat dit 'n strukturele eenheid is met verskillende groepe binne die eenheid. Die verskillende dele kan op sommige terreine oorvleuel, veral wat administratiewe take deur funksionarisse betref. Dit kan ook wees dat een persoon in meer as een deel kan funksioneer. Die klosorganisasiestruktuur bestaan uit 'n horisontale organisasiestruktuur wat nie vertikaal georiënteerd is nie maar funksioneer deur middel van verskillende kruisfunksionele afdelings wat daarop ingestel is om die behoeftes van die kliënt te bevredig deur bepaalde dienste te lewer (Kreitner & Kinicki, 1995:522-523).

* *Die netwerkorganisasiestruktuur*

Die netwerk organisasiestruktuur is 'n konfigurasie van verskillende interafhanklike organisasies. Die sentrale punt van die netwerk bestaan uit 'n hoof met 'n klein administratiewe personeel. Sekere funksies of take word uitgekontrakteer na ander organisasies. Lidmaatskap aan die netwerkorganisasiestruktuur word bepaal deur uitsette van die kleiner organisasies (Kreitner & Kinicki, 1995:524).

## 2.10 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die verskillende teorieë ten opsigte van ondersteuningsdienste as komponent van die onderwysstelsel en die mini-onderwysstelsel bespreek. Daar is aandag gegee aan die teorieë van Ruperti, Van Schalkwyk, en Lazarus en Donald. Daar is ook kortliks na enkele voorbeelde van ondersteuningsdienste in die praktyk verwys. 'n Ontleding van die verskillende standpunte is gemaak, 'n nuwe perspektief op ondersteuningsdienste is gegee en moontlike organisasiestrukture vir die organisering van ondersteuningsdienste binne die onderwysstelsel is bespreek.

Ruperti definieer ondersteuningsdienste as georganiseerde hulp wat van buite die skool verleen word sodat onderwys beter kan vlot. Daar word duidelik onderskeid getref tussen aanvullende opvoedingsdienste en professionele hulpdienste. Vanuit hierdie besondere perspektief sien Ruperti hierdie dienste as deel van die uitvoering van onderwyswetgewing.

Aanvullende opvoedingsdienste en professionele hulpdienste soos bespreek deur Ruperti lewer 'n onontbeerlike bydrae tot die effektiwiteit van onderwys. Dit is egter geen model waarvolgens ondersteuningsdienste ontwikkel of geëvalueer kan word nie, maar is bloot 'n volledige bespreking van die georganiseerde hulp aan skole soos Ruperti dit sien.

Van Schalkwyk motiveer ondersteuningsdienste aan leerlinge vanuit die uitgangspunt dat leerlinge gelykwaardig is maar nie eenders is nie. Van Schalkwyk verdeel ondersteuningsdienste in twee kategorieë, naamlik ondersteuningsdienste aan leerders en ondersteuningsdienste aan onderriggewers. Sommige dienste soos onderwysmediadiens en rekenaardienste is tot voordeel van die leerder sowel as die onderriggewer. Alhoewel die beskrywing deur Van Schalkwyk 'n baie volledige lys van ondersteuningsdienste in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is, is dit egter slegs 'n beskrywing en nie 'n model vir die evaluering, beplanning en implementering van ondersteuningsdienste in 'n onderwysstelsel nie.

Ondersteuningsdienste in die mini-onderwysstel is kortliks bespreek aangesien die behoefte aan, en belangrikheid van ondersteuningsdienste nie slegs van toepassing is op die formele onderwysstelsel nie, maar ook in mini-onderwysstelsels in die nie-formele onderwyssektor.

Die model van Lazarus en Donald waarvolgens ondersteuningsdienste gestruktureer, bestuur, beheer en geïmplementeer kan word, is bespreek. Hierdie model behels drie afdelings, naamlik bestuur en administrasie van ondersteuningsdienste, die teikengroep aan wie die dienste voorsien word en die aard en voorsiening van dienste.

Daar is aangedui dat die onderrigleersituasie in drie basiese elemente verdeel kan word, naamlik die *onderriggewer*, die *onderwysgebeure en -strukture* en die *leerder* en dat 'n lys van moontlike ondersteuningsdienste, elk met 'n eie aard en doelstellings, saamgestel kan word ten opsigte van hierdie drie elemente. So 'n lys kan deur onderwysstelselbeplanners gebruik word om ondersteuningsdienste te kies wat van toepassing is volgens individuele behoeftes.

In 'n poging om 'n model vir die beplanning, klassifisering en evaluering van ondersteuningsdienste voor te stel, is dit eerstens nodig om die moontlike behoeftes aan ondersteuningsdienste in 'n onderwysstelsel te identifiseer. In hierdie studie word 'n fenomeenanalise van elk van die drie elemente van die onderrigleersituasie gemaak en daaruit word dan moontlike ondersteuningsdienste geïdentifiseer. In Hoofstuk 3 sal spesifiek gekyk word na die behoefte aan ondersteuningsdienste deur die onderriggewer in belang van die leerlinge, sowel as na die behoefte aan ondersteuningsdienste tot voordeel van die onderriggewer self.

## HOOFSTUK 3

## ONDERSTEUNINGSDIENSTE AAN DIE ONDERRIGGEWER

### 3.1 INLEIDING

Die onderriggewer as persoon en die onderrigtaak wat deur hom verrig word, word vir die doeleindes van hierdie studie van mekaar onderskei. Die onderriggewer se persoonlike toerusting en persoonlike omstandighede word in hierdie hoofstuk bespreek, terwyl die onderrig- en opvoedingstaak van die onderriggewer as deel van die werksaamhede in die skool beskou word en daarom in Hoofstuk 4 behandel word. Daar moet egter daarop gelet word dat alhoewel daar onderskeid gemaak word tussen die twee terreine, dit nie van mekaar geskei kan word nie.

Alhoewel die verskillende aspekte waarin die onderriggewer self ondersteun moet word in hierdie hoofstuk afsonderlik bespreek word, moet in gedagte gehou word dat hierdie ondersteuningsbehoeftes (kyk Figuur 3.1) interafhanklik is en mekaar wedersyds insluit.

Die onderriggewer het bepaalde take wat uitgevoer moet word en om te bepaal of daar ondersteuningsdienste nodig is, is dit nodig om eers na die taak van die onderriggewer te kyk. Dit is nie moontlik om alle take te lys nie maar hier is egter gepoog om so ver moontlik 'n analise te maak van die kennis, vaardighede en gesindhede waaroor die onderriggewer moet beskik ten einde sy werk effektief te doen.

Die doel met hierdie hoofstuk is dus om die onderrigewer se situasie te ontleed aan die hand van sy akademiese en professionele toerusting, die verskillende verhoudings waarin hy staan, sy persoonlikheidstoerusting en sy persoonlike omstandighede. Daar word verder gepoog om terreine waar ondersteuning aan die onderriggewer nodig mag wees ten einde meer effektief te funksioneer, te identifiseer.

### 3.2 DIE ONDERRIGGEWER

Voordat daar besin kan word oor die ondersteuning wat die onderriggewer nodig mag hê om sy opvoedingstaak te verrig, is dit noodsaaklik om eers te kyk na die taak en die besondere omstandighede van die onderriggewer.

Die onderriggewer tree vanuit sy eie uniekheid op as plaasvervangende ouer om die leerder te onderrig, op te voed en toe te rus met die nodige kennis, vaardighede en gesindhede om 'n volwaardige burger van sy land te wees, tot eer van God. Daar word in die vervulling van hierdie opdrag hoë eise aan die onderriggewer gestel. Die onderriggewer as professionele persoon het ook 'n eie besondere fisieke, psigiese en geestelike samestelling met sy eie besondere huislike-, en omgewingsomstandighede en met sy unieke verlede, hede en toekomsverwagtinge wat op hulle beurt die effektiwiteit van die onderriggewer se taak beïnvloed. Die onderriggewer as mens is 'n wese met ideale, behoeftes, verwagtinge, frustrasies, emosies, 'n persoonlikheid, intellektuele vaardighede en ander gawes en die totale onderriggewer is betrokke by die onderrigtaak (Fraser *et al.*, 1990; Louw, 1993; De Klerk, 1994; en Kok & Myburgh, 1994).

Om die onderriggewer te ondersteun in sy taak is dit nodig om die besondere situasie van die onderriggewer te ondersoek en te verstaan. Met die oog hierop is die vertrekpunt in hierdie hoofstuk die volgende vrae:

* Wat is die taak van die onderriggewer?

* Watter persoonlike toerusting het die onderriggewer nodig, dus oor watter kennis, vaardighede en gesindhede moet hy beskik om sy werk effektief te verrig?

* Hoe beïnvloed die onderriggewer se persoonlike omstandighede sy werkseffektiwiteit?

Elke ouer verwag dat sy kind deur bekwame onderriggewers effektief onderrig sal word, maar oor die taak van die onderriggewer en die kriteria waaraan onderriggewers gemeet behoort te word, is daar geen eenstemmigheid nie (Gunter *et al.*, 1990:244-259; Mehrens, 1991; Louw, 1993:110-114; De Klerk, 1994:18-22; en Kok & Myburgh, 1994: 12 -14). Een moontlike beskrywing van die onderriggewer se taak is dié van Borich (1988:1-2) wat stel dat daar aan die begin van die twintigste eeu van die onderriggewer verwag was om 'n goeie burger te wees, eerlik, hardwerkend, vriendelik en konsidererend te wees en om sy taak in die klaskamer deur middel van outoritêre, georganiseerde, gedissiplineerde optrede met insig en toewyding uit te voer. Hierdie beskrywing van die ideale onderriggewer het volgens Borich later plek gemaak vir die meer psigologiese siening van die onderriggewer waar persoonlikheidstipes, ervaring, prestasie en bekwaamheid ook aangedui is as belangrike eienskappe van die onderriggewer. Persoonlikheidseienskappe soos motivering, angs, gesindheid teenoor leerders, gesindheid teenoor die onderwys, en

die rol van ervaring (in 'n spesifieke vak, in 'n spesifieke standerd en jare ervaring as onderriggewer) en kwalifikasies, het later ook kriteria geword om die ideale onderriggewer te definieer. Hy sê voorts dat elke onderriggewer 'n eie unieke persoonlikheid het wat die resultaat is van invloede uit sy omgewing soos byvoorbeeld die huis, gesin, kerk en ander ervarings.

In ooreenstemming hiermee stel Fraser *et al.* (1990:15) dat die didaktiese handelinge plaasvind in die skool onder toesig van volwasse onderriggewers. Hulle basiese taak is om die leerders te help om die verlangde kennis, insig en vaardighede te verwerf. In die didaktiese situasie in die skool is die onderriggewer die bevoegde persoon om die opvoedende onderrighandelinge te verrig. Daar word van hom verwag om sy verantwoordelikhede ten opsigte van die samelewing en van formele opvoedende onderrig te besef. Hiervolgens behoort die onderriggewer nie slegs kennis oor te dra nie maar word daar ook van hom verwag om deur sy positiewe voorbeeld, meelewing, gesindheid, bereidwilligheid en oorspronklike onderrig 'n bydrae tot die handhawing en die uitbouing van sodanige inhoude te lewer. Die belangrikste vereiste wat aan die onderriggewer gestel word, is dat hy ook 'n deeglike kennis van die aard, ontwikkelingsfases en vermoëns van die leerders moet hê (Fraser *et al.*, 1990:15).

Kriteria deur onderriggewers self geïdentifiseer aan die hand waarvan hulle graag beoordeel sal wil word in rangorde van belangrikheid, is die volgende (Kok & Myburgh, 1994:13):

* Leerders moet as waardevol behandel word, as unieke individue gerespekteer word, opvoedkundig en professioneel korrek behandel word.

* Die onderriggewer moet oor deeglike vakkennis beskik.

* Die onderriggewer moet 'n positiewe, begrypende houding teenoor die leerders openbaar.

* Die onderriggewer se waarde- en normoriëntasie moet bo verdenking wees.

Benewens die onderriggewer se taak om kennis oor te dra, word daar ook van hom verwag om 'n positiewe voorbeeld te wees, meelewend te wees en om bereid te wees om 'n bydrae tot die handhawing en die uitbouing van leerinhoude te lewer.

Aangesien die onderriggewer 'n professionele persoon is, word daar ook van hom verwag om die status van die professie te handhaaf. Die onderriggewer moet daarom *wetenskaplik onderlê wees en sy vak behoorlik ken*. Die onderriggewer se

professionele ingesteldheid verg egter ook van hom dat hy op hoogte van sake sal bly wat die inhoud en metodiek van sy vak betref en dat hy sal tred hou met nuwe navorsing in die uitvoering van sy gewone onderwystake deur middel van (Louw, 1993:144)

* 'n breë algemene kennis,

* belangstelling in aktualiteitsaangeleenthede,

* bestudering van vakliteratuur en ander relevante tydskrifte, en

* die bywoning van wetenskaplike kongresse, simposia en konferensies.

Omdat die didakties-opvoedkundige gebeure slegs op menslike vlak voltrek word, is dit vanselfsprekend dat *interpersoonlike verhoudings* sterk op die voorgrond sal tree. Die onderriggewer werk immers met die leerder en daar is dus in hierdie verhouding van individualiteit en persoonlikhede ter sprake. Dit gaan om die persoon en die wisselwerking wat tussen persone plaasvind. In so 'n verhouding staan die persoon self nooit los van die opvoedingsgebeure nie en die verhouding vertoon 'n sterk interpersoonlike karakter. Die onderriggewer se optrede het ook 'n groot invloed op die onderrigleersituasie.

Die onderriggewer staan ook in die uitvoering van sy pligte *in verskillende verhoudings* soos byvoorbeeld die onderriggewer-werkgewerverhouding, die onderriggewer-leerderverhouding en die onderriggewer-gesinsverhouding. Goeie menseverhoudinge is van kardinale belang vir die effektiewe uitvoering van die onderrig en opvoedingstaak van die onderriggewer. Aangesien hy met mense werk, moet hy 'n fyn aanvoeling hê vir die verskillende menseverhoudinge waarin hy staan. Vanuit die onderriggewer se bepaalde kwalifikasieraamwerk en verhoudinge waarin hy in die besonder staan, funksioneer hy as 'n unieke persoonlikheid en "sal dit veral uit sy persoonlikheid blyk in watter mate hy hom hart en siel aan sy werk wy" (Van der Walt *et al.*, 1985:155). Alle opvoedingshandelinge van die onderriggewer dra die stempel van sy persoonlikheid en van sy lewens- en wêreldbeskouing. Dit kan nie daarvan losgemaak word nie.

Die onderriggewer wat hierdie handelinge verrig, leef egter ook binne 'n bepaalde omgewing, het 'n bepaalde agtergrond, huislike omstandighede en persoonlike omstandighede. Die onderriggewer word blootgestel aan omgewingseise soos byvoorbeeld huislike probleme, finansiële probleme en werkskonflik waarby hy moet aanpas. Die onderriggewer se *persoonlike omstandighede* vereis voortdurende

aanpassing en situasies uit verskillende bronne in sy persoonlike lewe plaas druk op hom en stel eise aan hom (Esterhuysen, 1993:9).

Deur die jare word die welstand en behoeftes van die kind in die onderwys beklemtoon. Daar kan aanvaar word dat die onderriggewer bepaalde behoeftes aan ondersteuning in die uitvoering van sy pligte sal hê, veral in ontwikkelende lande waar onderriggewers dikwels swak of ondergekwalifiseerd is en probleme met behuising, vervoer, maatskaplike en gesondheidsorg kan hê. Hierdie behoeftes wissel en is nie noodwendig altyd dieselfde nie. Hierdie behoefte aan ondersteuning kan in twee groepe verdeel word.

* Eerstens ondersteunings ten opsigte van die onderriggewer se vakkennis en vlak van geletterdheid, die onderriggewer se insette, vaardighede en gesindheid. Die afgelope twee dekades het onderwysnavorsers in toenemende mate ook aandag gegee aan die kwaliteit en effektiwiteit van die onderriggewer, omdat dit ook 'n bepalende faktor is vir die prestasie van die leerder (Fuller & Kapakasa, 1991:119).

* Tweedens moet daar egter ook gekyk word na die oorsaaklike faktore (agtergrond) wat die onderriggewer se handelinge ten grondslag lê. Hier is faktore soos die onderriggewer se sosio-ekonomiese agtergrond, die onderriggewer se opleiding en die onmiddellike omstandighede waarin hy hom bevind.

Soos reeds genoem het die onderriggewer sekere take of verpligtinge, sekere funksies word van hom verwag en hy moet oor bepaalde toerusting beskik. Die onderriggewer mag sekere probleme ondervind in die uitvoering van sy taak en effektiewe ondersteuning kan 'n groot rol speel in die verskaffing van kwaliteitonderwys. Daar word later in die hoofstuk meer aandag hieraan gegee.

Die taak, verpligtinge, funksies en toerusting van die onderriggewer kan soos volg ingedeel word:

* Die funksionele taak van die onderriggewer is onderrig en opvoeding deur middel van (Kruger en Van Schalkwyk, 1992:4-7):

  lesbeplanning,
  lesaanbieding, en

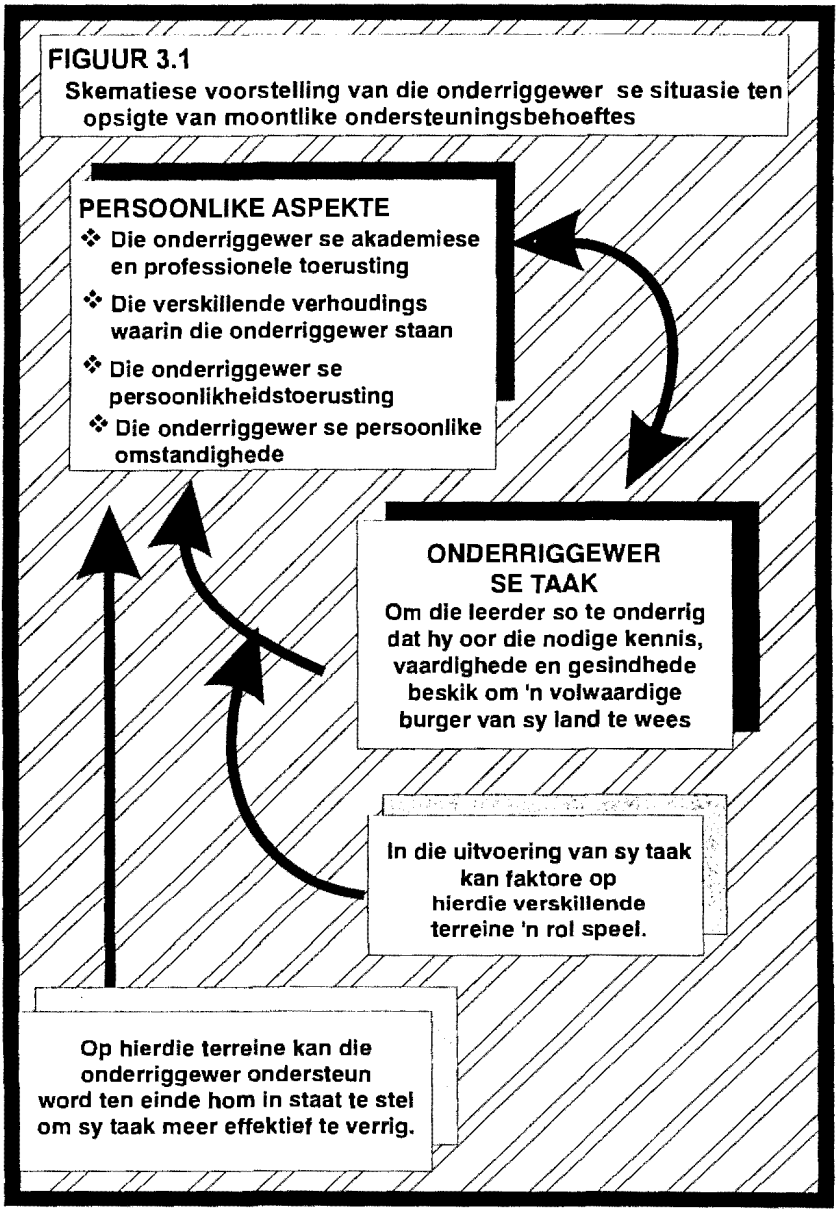
evaluering.

Uit die bespreking kan afgelei word dat die onderriggewer egter oor bepaalde toerusting moet beskik om sy funksionele taak effektief te vervul. Hy moet met ander woorde toegerus wees met bepaalde kennis, vaardighede en gesindhede ten opsigte van die volgende faktore wat sy werkverrigting kan beïnvloed:

* sy akademiese en professionele toerusting;
* die verskillende verhoudings waarin hy staan;
* sy persoonlikheidstoerusting; en
* sy persoonlike omstandighede.

Daar moet gelet word daarop dat bogenoemde vier terreine *onderskei* kan word maar nie *skeibaar* is nie, want die handelinge van die onderriggewer, sy kwalifikasies, sy persoonsfunksies en persoonlike omstandighede kan nie in verskillende kompartemente ingedeel word nie. Daar is 'n definitiewe samehang tussen die verskillende terreine en indien hulp en/of ondersteuning op die een terrein aan die onderriggewer verleen word, kan dit ook 'n direkte of indirekte invloed op 'n ander terrein uitoefen.

Die onderriggewer se situasie word skematiese voorgestel in Figuur 3.1


FIGUUR 3.1
Skematiese voorstelling van die onderriggewer se situasie ten opsigte van moontlike ondersteuningsbehoeftes
PERSOONLIKE ASPEKTE
❖ Die onderriggewer se akademiese en professionele toerusting
❖ Die verskillende verhoudings waarin die onderriggewer staan
❖ Die onderriggewer se persoonlikheidstoerusting
❖ Die onderriggewer se persoonlike omstandighede
ONDERRIGGEWER SE TAAK
Om die leerder so te onderrig dat hy oor die nodige kennis, vaardighede en gesindhede beskik om 'n volwaardige burger van sy land te wees
In die uitvoering van sy taak kan faktore op hierdie verskillende terreine 'n rol speel.
Op hierdie terreine kan die onderriggewer ondersteun word ten einde hom in staat te stel om sy taak meer effektief te verrig.

Alhoewel die onderriggewer en sy taak nie van mekaar losgemaak kan word nie, word dit vir die doeleindes van hierdie navorsing apart behandel.

In die res van hierdie hoofstuk sal nou aandag gegee word aan die verskillende faktore wat 'n rol kan speel in die uitvoering van die onderriggewer se taak, en die terreine waarop die onderriggewer ondersteun kan word, naamlik:

* die onderriggewer se akademiese en professionele toerusting;
* die verskillende verhoudings waarin hy staan;
* sy persoonlikheidstoerusting; en
* sy persoonlike omstandighede.

## 3.3 DIE ONDERRIGGEWER SE AKADEMIESE EN PROFESSIONELE TOERUSTING

### 3.3.1 Die onderriggewer se akademiese toerusting

Daar word van die onderriggewer verwag om goed gekwalifiseerd te wees, om voortdurend te studeer en op hoogte van sake te te bly rakende die jongste ontwikkelinge wat die inhoud en metodiek van sy vak betref, om wetenskaplik onderlê te wees en om sy vak behoorlik te ken. Hy moet met ander woorde deeglik vir sy beroep opgelei wees en die onderrigmetodiek van sy vak ken sodat hy die kennis effektief kan oordra. Wetenskaplike kennis brei in die jongste tyd teen 'n snelle tempo uit en gedurige byskoling het 'n noodsaaklikheid geword. Die onderriggewer behoort ook die nodige ondersteuning te ontvang in die vorm van fasiliteite, sodat hy moderne opleidingsmetodes en doeltreffende tegnieke effektief kan gebruik. Kortom, die onderriggewer moet 'n bekwame vakkundige en goed onderlegte leerkrag wees wat akademiese vorming sowel as didaktiese vorming betref (Fraser *et al.*, 1990; Louw, 1993; De Klerk, 1994; Fuller & Kapasa, 1991; en Kok & Myburgh, 1994).

Die goed opgeleide onderriggewer beskik nie net oor die nodige akademiese onderbou nie, maar het ook deur eie ontdekking, eksperimentering en ervaring die vaardighede bemeester om sy beste te lewer in die onderwys (McFarlane, 1995:26). Calitz (1990:294) beklemtoon dat volgehoue professionele groei in enige beroep van kardinale belang is, maar in die onderwys is dit "lotsbelissend vir voortreflike taakvervulling".

Die tekort aan gekwalifiseerde onderriggewers is een van die belangrikste struikelblokke in die verskaffing van gehalte onderwys. Met gekwalifiseerde

onderriggewers word bedoel persone wat oor toepaslike kwalifikasies beskik om dit te onderrig waarvoor hulle opgelei is. Die opleiding, indiensopleiding en heropleiding van onderriggewers in alle soorte onderwysstelsels is dus van kardinale belang om swak gehalte onderwys teen te werk.

### 3.3.2 Ervaring

Die beginneronderwyser kan vakkundig goed gekwalifiseer wees, maar weens ander faktore verhinder word om sy taak effektief te verrig. Daar word byvoorbeeld van die beginneronderwyser verwag om verskillende take wat aan hom opgedra word uit te voer en dis dan veral op die vlak van organisasie en die neem van besluite waar die beginneronderwyser praktykskok ervaar. Op grond van navorsing gedoen deur die Suid-Afrikaanse Onderwysersraad soos aangehaal deur Mentz en Van der Westhuizen (1992:165) is 'n onderriggewer se tipiese werksweek soos volg ingedeel:

Tabel 3.1 'n Tipiese werksweek van die onderriggewer

| Taakkategorie | % Werksure |
|---|---|
| Onderrig en onderrigbeplanning | 58,8 |
| Evalueringsaktiwiteite | 11,8 |
| Algemene skooladministrasie en -organisasie | 5,8 |
| Buitekurrikulêre bedrywighede | 7,8 |
| Kontak met ouers, leerders onderwysleiers en ander persone/ instansies | 3,9 |
| Professionele ontwikkeling | 3,9 |
| Vrye tyd/persoonlike tyd/verlore tyd binne skoolure | 2,9 |
| Gemeenskapsbetrokkenheid | 4,8 |

Volgens Mentz en Van der Westhuizen (1992:165-166) word "swakker" leerders dikwels toegewys aan die beginneronderwyser wat in 'n sekere sin groter eise aan

die beginneronderwyser stel. Die beginneronderwyser moet ook dikwels tevrede wees met lokale wat swakker toegerus is en ver van die administratiewe geboue is. Buite-kurrikulêre aktiwiteite is ook 'n probleem as gevolg van 'n gebrek aan opleiding en veral ook ervaring. Die beginneronderwyser is dikwels ook onseker oor wat van hom verwag word, aangesien opdragte nie altyd duidelik aan hom oorgedra word nie. Tydens die begin van die skooljaar het die beginneronderwyser die meeste hulp nodig, maar dit is egter ook nie altyd moontlik nie aangesien die meeste aktiwiteite wat organisering en beplanning betref, dan plaasvind. Die beginneronderwyser kry dus nie voldoende leiding in die begin van sy loopbaan nie. Daar is ook druk op die beginneronderwyser om aanpassings te maak en by reëls wat geld in die skool en prosedures wat streng gevolg moet word, aan te pas. Mackiel en Jarmin (1993:47) meen dat mentorskap op 'n gereelde basis aan die onderriggewer in die eerste jaar van sy loopbaan moet plaasvind. Hierdeur kan hy gelei word om verskillende take na die beste van sy vermoë en met die nodige ondersteuning van 'n ervare kollega te doen.

Mentorskap vind plaas deurdat ervare onderriggewers nou saamwerk met nuwe kollegas en hulle lei deur die eerste jaar in die onderwys (Clement, 1995:40-41 en Cross, 1995:36-38). Die behoefte aan hierdie ondersteuning blyk duidelik uit navorsing deur Klausmeier (1994:27) waar aangetoon word dat die beginneronderwyser gefrustreerd raak, aan stres ly en dikwels die professie verlaat eerder as om hulp te soek. Volgens Klausmeier bly bykans 30% onderriggewers nie langer as twee jaar in die professie nie. Erasmus en Van der Westhuizen (1994:3-32), Erasmus *et al*. (1993:154-158) en Erasmus (1993:259-289) het aangetoon dat hoofde van skole voorberei behoort te word vir die bestuurstaak en dat 'n mentorstelsel vir skoolhoofde 'n essensiële instrument is in die voorbereiding van huidige en toekomstige skoolhoofde.

Uit die voorafgaande beskrywing blyk dat die onderriggewer ten opsigte van sy akademiese en professionele toerusting ondersteun behoort te word in belang van die onderwys. Terreine waarop die onderriggewer in hierdie verband ondersteun kan word sal vervolgens bespreek word.

### 3.3.3 Terreine waarop ondersteuning verleen kan word[1]

Uit die bovermelde blyk dit dat daar 'n behoefte aan kursusse, indiensopleidingsprogramme en vakkundige advies bestaan deur middel waarvan die onderriggewer voortdurend opgelei kan word. Verdere studie is egter ook afhanklik van die resultate van voortgesette navorsing op onderwys- en opleidingsterrein. Navorsingsresultate moet tot die beskikking van die onderriggewer gestel word. Ten einde die onderriggewer in staat te stel om voortdurend te studeer, is daar ook 'n behoefte aan biblioteek- en mediadienste. Die effektiwiteit van die onderrigleersituasie hang egter ook nou saam met die toerusting wat tot die onderriggewer se beskikking gestel word vir die uitvoering van sy taak en hulp en bystand wat verleen word deur ervare onderriggewers.

Ten opsigte van die onderriggewer se akademiese toerusting en ervaring kan aanvaar word dat daar ondersteuningsbehoeftes bestaan. Indien ondersteuning verleen word, sal dit die onderriggewer in alle soorte onderwysstelsels help om sy taak meer effektief te vervul in belang van die ontwikkeling van die leerder. Aangesien daar van die onderriggewer verwag word om goed gekwalifiseerd te wees en op die hoogte te bly met die jongste ontwikkeling op sy vakgebied (vergelyk 3.3.1), behoort die nodige steun in die verband aan hom verleen te word. Ondersteuning op hierdie terrein kan verleen word deur middel van *periodieke kursusse, indiensopleidingskursusse, vakansiekursusse en opleidingskursusse.* Die onderriggewer kan ook deur middel van *vakadviseurs* bygestaan, gelei en geadviseer word sodat hy optimum doeltreffendheid kan bereik.

Indien daar verwag word dat volgehoue professionele groei en ontwikkeling van vaardighede deur ontdekking en eksperimentering by die onderriggewer moet plaasvind (vergelyk 3.3.1), is dit wenslik dat hy ondersteun word deur die beskikbaarstelling van *biblioteke, mediasentrums, rolfilms, video's, klankbane en skyfies vir die studiedoeleindes van die onderriggewer self.*

Alhoewel die beginneronderriggewer oor die nodige akademiese kwalifikasie beskik om in 'n pos aangestel te word, beskik hy oor min of geen ervaring nie en ervaar hy dikwels praktykskok (vergelyk 3.3.2). Onduidelikheid oor opdragte of take wat deur hom uitgevoer moet word, is 'n algemene probleem. Deur middel van 'n *mentorstelsel* vir beginneronderriggewers kan die nodige ondersteuning verleen word

---

[1] Terreine waarop ondersteuning nodig is kan nie-onderwystipies of onderwystipies van aard wees (vergelyk 2.9.3.2). Tot die komponent ondersteuningsdienste behoort gespesialiseerde nie-onderwystipiese dienste (vergelyk 2.9.4).

waar 'n ervare persoon die nodige hulp en leiding verskaf op die betrokke vakgebied of terrein.

Samevattend, dus, die volgende behoeftes ten opsigte van die onderriggewer se akademiese toerusting en ervaring:

* Periodieke kursusse, indiensopleidingskursusse, vakansiekursusse en opleidingskursusse.

* Vakkundige advies.

* Biblioteke, mediasentrums en die beskikbaarstelling van rolfilms, video's, klankbane en skyfies vir die studiedoeleindes van die onderriggewer self.

* 'n Mentorstelsel vir beginneronderwysers en skoolhoofde.

* Onderwysnavorsing in verband met onderwysvraagstukke. Die inligting kan die onderriggewer help om sy taak met groter wetenskaplikheid uit te voer.

3.3.4 Behoeftes aan ondersteuning geïdentifiseer tydens onderhoude met fokusgroepe

Uit die onderhoude met fokusgroepe (vergelyk 1.3.2) kan die afleiding gemaak word dat daar wel 'n behoefte aan bogenoemde soorte ondersteuning bestaan. Behalwe in geval van biblioteke en mediasentrums word hierdie ondersteuning volledig deur die onderwysstelsel self volledig voorsien. Uitgesonderd by die voormalige staatsondersteunde skole, word daar sterk uitsprake gemaak oor die behoefte aan biblioteke, boeke en studiemateriaal. Die onderhoude bevestig dat daar in die praktyk 'n groot behoefte aan 'n mentorstelsel bestaan. Hierdie ondersteuning aan beginneronderwysers word in die skole self hanteer, alhoewel daar duidelik gestel word dat dit moeilik is om tyd daarvoor in te ruim. Uit die onderhoude blyk ook dat daar kursusse aangebied word deur die onderwysdepartement aan beginnerskoolhoofde om hulle in staat te stel om professioneel te ontwikkel. Dit blyk uit die onderhoude dat hoofde en onderriggewers slegs in uitsonderlike gevalle bewus is van onderwysnavorsing, maar dat resultate van afgehandelde navorsing wel aan hulle beskikbaar gestel word.

3.3.5 Sintese

Op grond van die bespreking hierbo kan ondersteuning ten opsigte van die onderriggewer se akademiese en professionele toerusting ingedeel word in

* onderwystipiese ondersteuning wat deur die onderwysstelsel self gelewer word (vergelyk 2.9.3.3, 2.9.4 en Figuur 2.3), en

* gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning (vergelyk 2.9.3.3, 2.9.4 en Figuur 2.3) wat deur die komponent ondersteuningsdienste gelewer word.

Onder onderwystipiese ondersteuning ressorteer periodieke kursusse, indiensopleidingskursusse en ander opleidingskursusse, vakkundige advies, 'n mentorsteisel vir beginneronderwysers en beginnerskoolhoofde, en onderwysnavorsing.

Onder gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning ressorteer biblioteke en mediasentrums.

## 3.4 DIE VERHOUDINGS WAARIN DIE ONDERRIGGEWER STAAN

### 3.4.1 Die onderriggewer-werkgewer-verhouding

Soos reeds vermeld, gaan dit in hierdie hoofstuk oor die persoon self wat in die onderwys staan. Die hoof en alle onderwyspersoneel word dus hier as werknemers geag en die betrokke onderwysdepartement as werkgewer. Die bespreking geld vir personeel van alle soorte onderwysstelsels (vergelyk 1.4.1).

Navorsing deur Van der Westhuizen en Hillebrand (1990:145-149) toon dat sekuriteit (byvoorbeeld die permanensie van 'n pos), regverdige evaluering vir merietetoekenning, bevordering en billike vergoeding faktore is wat die minste bevredig word by swart onderwyseresse. Dit kan lei tot frustrasie en werksontevredenheid wat weer swak werkprestasie tot gevolg kan hê.

Een van die belangrikste aspekte wat tot frustrasie en werksontevredenheid kan lei, is die diensvoorwaardes van onderriggewers. Die aard en omvang van die werk wat verrig moet word, word volgens Oosthuizen (1992a:38) as diensvoorwaardes vasgelê. Die onderriggewer is diensgebonde en indien 'n onderriggewer nie die dienste lewer waarop ooreengekom is nie, kan dit tot kontrakbreuk lei. Die onderriggewer het ook die reg om vergoed te word vir die dienste wat hy lewer en behoort die nodige kennis in hierdie verband te hê, of behoort toepaslik ingelig te word. Hierdie vergoeding kan geskied deur middel van 'n salaris soos ooreengekom, diensbonus, behuisingskema, behuisingsubsidieskema, reis- en verblyf- en verhuisingskoste, verlof (vakansieverlof, sosiale verlof, verlof vir militêre opleiding, verlof vir eksamendoeleindes, verlof vir bevalling, siekteverlof), mediese bystand, pensioenbydraes, inwoning in amptelike wonings en koshuise en

indiensopleiding en verdere opleiding (Oosthuizen, 1992a:44-48). Faktore soos behuisingsvoordele, mediese bystand, bevorderingsmoontlikhede en verlofvoordele soos hierbo genoem, is ekstrinsieke faktore wat die rol van die onderriggewer beïnvloed en het as sodanig motiverende waarde vir onderriggewers.

3.4.2 Die onderriggewer-gesins-verhouding

Hier word spesifiek verwys na die verhouding tussen die onderriggwer en die gesin van die leerder. Die skool as sekondêre samelewingsverband is 'n baie belangrike uitbouing van die ouerhuis as primêre samelewingsverband (Stouffer, 1992:6-8 en Postma 1987:105). Die onderriggewer beklee 'n gesagsposisie rakende die formele onderwys van die leerders, terwyl die ouers 'n gesagsposisie beklee wat betref die opvoeding van die kind. Die ouers as primêre opvoeders se betrokkenheid is gewoonlik tweërlei van aard, naamlik (Van Schalkwyk, 1986:186):

* deur middel van statutêre liggame soos byvoorbeeld skoolkomitees, bestuursrade en beheerrade, en

* vrye outonome verenigings of komitees wat op eie inisiatief gestig word met die doel om die ouers se belange te behartig.

Barnard (1990:425) en Oosthuizen (1992b: 58) meen dat sinvolle ouerdeelname ook 'n verskil in die skoolklimaat tot gevolg kan hê. In hierdie verhouding tussen gesinslede en opvoeders kan daar ook onderskei word tussen sekere regte, bevoegdhede en verpligtinge. Aangesien die onderriggewer in die geval van skoolonderwys in die plek van die ouer optree (*in loco parentis*), behoort die onderskeie partye in hierdie onderwysvennootskap ook kennis te dra van die regsverhouding waarin hulle in hierdie medeseggenskap staan. Kennis van die gemenereg, statutêre wette en die gesag van die onderskeie partye is dus noodsaaklik (Campbell, 1992:1-3 en Manning, 1992:24-28).

3.4.3 Die onderriggewer-leerder-verhouding

Die funksies, take en houdings wat voortspruit uit die onderriggewer se verhouding met die leerders moet nie verwar word met die onderrigtake van die onderriggewer wat in die volgende hoofstuk bespreek word nie. Onder hierdie opskrif word die verhoudings en gesindhede tussen die twee partye wat die onderrigproses ten grondslag lê, bespreek.

Die onderriggewer staan in 'n gesagsposisie teenoor die leerders en andersyds ook in 'n verantwoordelikheidsposisie teenoor die leerders (Oosthuizen,1992c:73). As

onderriggewer in 'n gesagsposisie kan hy sekere reëls voorhou en op 'n billike wyse afdwing en in sy verantwoordelikheidsposisie as onderriggewer hou hy toesig oor die welsyn van die leerder. In hierdie verantwoordelikheidsposisie waarin die onderriggewer hom bevind, is daar verskeie handelinge ter sprake. Die gesag en verantwoordelikheid waarmee die onderriggewer sy taak vervul behels onder meer motivering, ortopedagogiese hulp, hulp met die hantering van stres en beroepsvoorligting.

Die verskillende verantwoordelikhede van die onderriggewer in sy bepaalde gesagsposisie word voorts kortliks bespreek (Oosthuizen, 1993; Ackerman, 1992; Hoffman & Maree, 1992; Kapp, 1990; en Boone & Kurtz, 1984).

*Motivering*

Die begrip *motivering* is oorspronklik afgelei uit die Latynse woord *movere* - om te beweeg. Daar kan gesê word dat motivering die proses is waardeur die mens in beweging gebring word, of in die onderrigsituasie, die proses waardeur die leerder in beweging gebring word. Die onderriggewer speel al hoe meer die rol van motiveerder. Motivering is een van die belangrikste bestuurshandelinge in enige organisasie, en dus ook in die nasionale en mini-onderwysstelsel. Aangesien die onderriggewer die leerders moet motiveer, is kennis van en vaardighede in motiveringshandelinge uiters noodsaaklik, ook ten opsigte van beroepskeuses (Boone & Kurtz, 1984:307-308).

*Hulp aan leerders met stres*

Die onderriggewer kan 'n belangrike rol speel om die leerder te help om stres positief te hanteer. Leerders en adolessente bevind hulle veral tans in 'n tydvak van verandering op ekonomiese, maatskaplike, opvoedkundige en politieke terrein met gepaardgaande toekomsonsekerheid. Dit geskied te midde van verskynsels soos toenemende gesinsverbrokkeling en verhoogde akademiese eise. Die funksie van die onderriggewer is om die ontwikkeling van oormatige stres by leerders te voorkom deur 'n meer positiewe hantering van streservarings. Die ontwikkeling van effektiewe kommunikasie tussen onderriggewer en leerder en die ontwikkeling van 'n positiewe lewensbeskouing en toekomsvisie is belangrike funksies wat deur die onderriggewer vervul moet word in belang van die leerder (Ackerman, 1992:357). Die onderriggewer moet egter gehelp word sodat hy op sy beurt as plaasvervangende ouer weer die leerders kan help. Stres by leerders word in Hoofstuk 5 verder behandel.

*Ortopedagogiese hulpverlening*

Hier word verwys na hulpverlening aan leerders met leerprobleme, affektiewe en gedragsprobleme, met die doel om die opvoedingspraktyk te verbeter. Met die klemverskuiwing na die beginsel van normalisasie en integrasie van die leerder met probleme in die hoofstroomonderwys het die rol van die onderriggewer ingrypend verander (Kapp, 1990a:76). Die verantwoordelikhede van die onderriggewer in sy verhouding met die leerders ten opsigte van die identifisering van probleme en hulpverlening aan leerders, vereis bepaalde kennis, vaardighede, bekwaamhede en gesindhede of toegang tot die nodige inligting.

*Beroepsvoorligting*

Deur beroepsvoorligting op skool lei die onderriggewer die leerder tot behoorlike begryping van homself en die vereistes wat die beroepswêreld stel, sodat hy op eie verantwoordelikheid 'n beroepskeuse kan maak en uiteindelik 'n positiewe bydrae tot die ekonomiese welvaart van die land kan lewer (Hoffman & Maree, 1992:282).

*Gesagshandhawing*

Die onderriggewer staan in sy verhouding met die leerders as *in loco parentis*-persoon eerstens in 'n gesagsverhouding teenoor die leerder ingevolge waarvan hy sekere voorgehoue reëls mag afdwing en tweedens het die onderriggewer 'n verantwoordelikheid om toesig oor die leerders se fisiese welsyn uit te oefen (Oosthuizen, 1992c:73). Om die nodige balans te handhaaf, is die nodige kennis van wette, reëls en regulasies belangrik. Ten einde suksesvol te wees, is 'n sekere mate van regskennis met die oog op die handelinge van die onderriggewer noodsaaklik.

Volgens die beginsel van *in loco parentis* waarvolgens die onderriggewer die reg het om onder meer reëls op te stel en toesig oor leerders uit te oefen, en kwasie-judisiële bevoegdheid waarvolgens die onderriggewer die reg het om sy eie diskresie uit te oefen ingevolge skuldigbevinding, kwytskelding en straf van leerders wat skuldig is aan wangedrag, is daar volgens Oosthuizen (1992c:73 en verder) verskillende kenbronne waaruit die onderriggewer sy inligting verkry, naamlik

* statutêre bronne soos nasionale en provinsiale wette, regulasies oor onderwysaangeleenthede, omsendminute, en handleidings vir skoolorganisasies,

* logiese geïmpliseerde gesag,

* die gemene reg,

* regspraak waar hofsake wat in Suid-Afrikaanse howe besleg is as kenbronne vir die onderriggewer dien, en

* die statuskontrak of dienskontrak wat aan die onderriggewer sekere regte en bevoegdhede toeken.

3.4.5 Terreine waarop ondersteuning verleen kan word

Die onderriggewer het nie alleen ondersteuning nodig te opsigte van sy akademiese toerusting en ervaring nie (vergelyk 3.3.3), maar ook in die verskillende verhoudings waarin hy staan.

Werksontevredenheid en frustrasie kan byvoorbeeld ontstaan as gevolg van onsekerheid of ontevredenheid oor diensvoorwaardes, personeelevaluerng en vergoeding (vergelyk 3.4.1). Ondersteuning in *personeelaangeleenthede* is dus belangrik want sodoende kan ontevredenheid en frustrasie in 'n groot mate voorkom of positief hanteer word. *Inligtingsvergaderings deur plaaslike onderwysowerhede* kan gereël word om kommunikasie tussen werkgewer en werknemer te verbeter.

Instansies soos statutêre rade, verenigings en die sinvolle deelname van belanghebbendes kan 'n groot bydrae lewer tot beter samewerking tussen die verskillende partye. Die onderriggewer behoort deur die ouer as vennoot in die onderwys ondersteun te word. Ouers kan byvoorbeeld sekere nie-professionele take hanteer soos fondse insamel en ander nie-akademiese aktiwiteite reël en organiseer (vergelyk 3.4.2).

Ouers kan 'n groot bydrae lewer deur middel van *ouerkundigheidsprogramme* wat by die skool gereël word waar ouers op 'n georganiseerde basis sekere take namens die onderriggewers kan doen. Deur middel van *ouerverenings* (vergelyk 3.4.2) kan die ouers ook betrokke raak by die onderwys en sodoende direk of indirek 'n groot bydrae lewer tot die ondersteuning van die onderriggewer in sy taak. Dit is in die onderriggewer-ouer-verhouding ook wenslik dat die ouers en onderriggewers kennis dra van hul onderskeie regte, pligte en bevoegdhede en daarom ook van die gemene reg en die statutêre wette (vergelyk 3.4.2 en 3.4.4). *Opleiding in die basiese regsbeginsels, regshulp of regsadviesdiens is daarom* 'n belangrike element in hierdie verhouding.

In die onderriggewer-leerder-verhouding het die onderriggewer bepaalde verantwoordelikhede. Daar word van die onderriggewer verwag om die leerder so

volledig moontlik te steun en toe te rus en om onderwys effektief te laat plaasvind, deur byvoorbeeld motivering, en hulp met die hantering van streservarings deur die leerder. Dit is egter noodsaaklik om aan die onderriggewers hulp en steun te verleen ten opsigte van sake wat direk of indirek tot geslaagde, effektiewe onderrig kan bydra. Deur *ortopedagogiese hulpverlening, ortodidaktiese ondersteuning en beroepsvoorligtingseminare* kan die onderriggewer die kundigheid en kennis bekom waardeur hy dan weer op sy beurt die leerder kan ondersteun.

Samevattend kan dus gesê word dat die onderriggewer in sy verhouding tot ouers/gesinne, leerders en werkgewers positief ondersteun kan word in belang van die onderwys deur middel van:

* ouerkundigheidsprogramme by die skool waar ouers op 'n georganiseerde basis sekere take namens die onderriggewers kan doen;

* inligtingsvergaderings deur plaaslike onderwysowerhede om kommunikasie tussen werkgewer en werknemer te verbeter;

* opleidingseminare in beroepsvoorligting;

* opleidingseminare in ortopedagogiese hulpverlening en ortodidaktiese ondersteuning aan onderriggewers;

* opleiding in die basiese regsbeginsels, regshulp of regsadviesdiens; en

* ondersteuning deur personeeldienste insake personeelaangeleenthede in belang van die werkgewerwerknemer-verhouding.

3.4.6 Behoeftes aan ondersteuning geïdentifiseer tydens onderhoude met fokusgroepe

Uit die onderhoude met die fokusgroepe (vergelyk 1.3.2) blyk dat daar 'n behoefte aan al bogenoemde soorte ondersteuning bestaan. Twee behoeftes wat veral sterk uitgestaan het, is die behoefte aan ouerkundigheidsprogramme en die behoefte aan opleiding en hulp aan die onderriggewer wat hom beter wil bekwaam om die kind met probleme te kan ondersteun. Wat ouerkundigheidsprogramme betref, blyk dit dat daar op hierdie stadium veral 'n groot behoefte bestaan aan sodanige ondersteuning by plaasskole en skole met 'n groot persentasie leerlinge uit plakkerskampe. Uitsprake soos *"Most of our parents are illiterate and can't help the child that has a problem"* en *"It is a big need, we have many children from the squatters' settlement - most of the parents run away from school"* is gemaak.

Uit die onderhoude kan ook die belangrike afleiding gemaak word dat daar 'n groot behoefte bestaan aan ondersteuning aan die onderriggewer met betrekking tot ortopedagogiese en veral ortodidaktiese ondersteuning aan die leerlinge. Met die uitsondering van die opleidingsentrum, is al die respondente dit eens dat hulle as onderriggewers nie oor die nodige kennis en tyd beskik om leerlinge met probleme (veral ortodidaktiese probleme) te help nie. Uitsprake soos *"Die onderriggewer het beslis hulp nodig hier", "Ons sal hulp en opleiding moet kry om hierdie leerlinge te help. Dit bekommer my as skoolhoof want die onderwyser se vrag word net al hoe groter en daar is gevalle waar die onderwyser net nie meer kan nie"* en *"Op hierdie stadium huur ons mense van buite om die kinders te help"*, is gelewer.

Na aanleiding van die onderhoude kan die afleiding gemaak word dat ondersteuning aan die onderriggewer deur middel van inligtingsvergaderings, opleidingseminare en skakeling met personeeldienste (vergelyk 3.4.5) nodig is en dat dit deur die onderwysstelsel gelewer word.

3.4.7 Sintese

Soos uit die voorafgaande bespreking blyk, kan ondersteuning ten opsigte van die verskillende verhoudings waarin die onderriggewer staan, ingedeel word in

* onderwystipiese ondersteuning wat deur die onderwysstelsel self gelewer word (vergelyk 2.9.3.3, 2.9.4 en Figuur 2.3), en

* gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning (vergelyk 2.9.3.3, 2.9.4 en Figuur 2.3) wat deur die komponent ondersteuningsdienste gelewer word.

Onder onderwystipiese ondersteuning ressorteer inligtingsvergaderings en ander wyses van skakeling tussen onderwysowerhede en onderriggewers, opleidingseminare in beroepsvoorligting en ondersteuning deur personeeldienste. Hierdie ondersteuning het met ander woorde onderwys as kernaktiwiteit.

Onder gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning ressorteer ondersteuning aan die ouergemeenskap deur middel van ouerkundigheidsprogramme, ortopedagogiese (en veral ortodidaktiese) ondersteuning aan onderriggewers in belang van leerlinge en ondersteuning in basiese regsbeginsels (soos byvoorbeeld 'n onderwysregskliniek). Laasgenoemde ondersteuning behels aktiwiteite wat nie onderwys as primêre doel het nie, maar is onderwysgerig.

## 3.5 DIE ONDERRIGGEWER SE PERSOONLIKHEIDSTOERUSTING

Die onderriggewer is 'n persoon met 'n eie persoonlikheid, emosies, selfhandhawingstegnieke, behoeftes en innerlike motivering. Die self kan beskou word as die kern van 'n individu se persoonlikheid, die sentrum van sy ervarings, waarderings en betekenisgewing aan die wêreld om hom. Alle gedrag is ook afhanklik van die onderriggewer se persoonlike verwysingsraamwerk - van sy persoonlikheidstoerusting. Daar is 'n verband tussen die onderriggewer se gedrag en sy persoonlikheid. Persoonlikheid kan gesien word as die wyse waarop die onderriggewer dink en handel in 'n poging om by sy omgewing aan te pas en sluit persoonlike eienskappe, waardes, motiewe, genetiese faktore, houding, emosionele reaktiwiteit, vermoëns, selfbeeld en intelligensie, asook die persoon se sigbare gedragspatrone in. Die persoonlikheid van die onderriggewer kan 'n groot invloed uitoefen op homself, die leerders, ouers en kollegas en dus op die effektiwiteit van sy werk. Die onderriggewer is verantwoording verskuldig teenoor God en homself in sy toewyding, hulpvaardigheid en geesdrif vir sy werk as opvoeder. Daar kan aanvaar word dat bepaalde behoeftes die gedrag van die onderriggewer motiveer - hy werk nie net om 'n salaris te verdien nie, maar faktore soos selfagting en die ontwikkeling van 'n eie identiteit speel ook 'n belangrike rol. Die onderwysprofessie is vol praktiese probleme wat die emosionele "innerlike" van die onderriggewer kan oorlaai met dilemmas wat daagliks effektief hanteer moet word om suksesvol te kan funksioneer. Berg (1994:158-188) en Stroebel (1993) beklemtoon dat 50% van onderriggewers 'n gevoel van uitbranding ervaar.

Daar word toenemend meer selfhandhawingseise aan die onderriggewer gestel weens snelle verandering en vernuwing. Uit die literatuur blyk dit dat daar in toenemende mate onderriggewers is wat selfhandhawingskrisisse of stres beleef. Ondersteuning aan die onderriggewer is belangrik, veral in spesifieke areas waar daar 'n behoefte mag bestaan, soos byvoorbeeld om sy gevoel van bevoegheid te verbeter, om sy gevoel van sukses aan te help, ondersteuning ten opsigte van beheer, persoonlike status en selfhandhawing (Niehaus *et al.*, 1995:72-73).

Afgesien van die invloed wat die fisiese omgewing waarin die onderriggewer werk op sy werkstevredenheid het, is werkstevredenheid ook nou verwant aan sy persoonlikheidstoerusting. Indien die onderriggewer nie werkstevredenheid ervaar nie, sal dit 'n negatiewe uitwerking op die gehalte van sy onderrig hê. Eweneens, as die behoefte om talente en vaardighede uit te leef nie bevredig word nie, sal dit tot frustrasie lei en sal die onderriggewer "maar net werk omdat hy *moet* werk" (Van der Westhuizen & Hillebrand, 1990:270 en Mwamwenda, 1995:84-85).

Werkstevredenheid en selfhandhawing hang nou saam met die bevrediging van persoonlike behoeftes, motivering en die tipe persoonlikheid van die onderriggewer. Stres en uitbranding, wat die kwaliteit van die onderwys negatief kan beïnvloed, hou verband met die onderriggewer se persoonlikheidstoerusting, en verskil van persoon tot persoon. Navorsing deur Capel (1991:36-45) het ook aangetoon dat stres by onderriggewers bogemiddeld tot hoog is en dat individue se patrone van uitbranding gedurende die jaar verskillende patrone aanneem.

Die handelingsvermoëns van die onderriggewer word grootliks bepaal deur onsigbare dimensies wat berus op eie insigte, vooronderstellings, beroepsfilosofie, stres, emosies en persoonlikheidseienskappe (Capel, 1991:36-45).

### 3.5.1 Vooronderstellings

Vooronderstellings maak 'n inherente deel uit van die onderriggewer se persoonlike onderwysfilosofie wat uiteindelik weer die onderriggewer se handelinge grootliks bepaal (Van Rooyen, 1992:237). Die onderriggewer se oordeel bevat onsigbare (koverte) vermoëns soos byvoorbeeld die analise van bepaalde situasies en oorweging van bepaalde aksies en besluitnemingsprosesse. Die onderriggewer se gedrag berus op eie insigte. Hy tree dus outentiek op vanuit sy eie vooronderstellings.

### 3.5.2 Beroepsfilosofie

Die onderriggewer se persoonlike beroepsfilosofie bepaal in 'n hoë mate sy gedrag. Sy beroepsfilosofie is 'n produk van dieper persoonsdimensies soos sy persoonlike waardestruktuur, lewensopvatting en wêreldbeskouing, sowel as sy intuïtiewe teorie oor die onderwys. Die onderriggewer se beroepsfilosofie is onder meer die produk van (Van Rooyen, 1992:237-238):

* die onderriggewer se totale mens- en werklikheidsbeskouing soos onder meer weerspieël in sy besondere lewensopvatting en religieuse waardes;
* sy intuïtiewe waardebepaling van en vooronderstellings oor onderwys en oor sy rol as onderriggewer;
* die invloed van die opleiding wat hy ondergaan het;
* sy selfpersepsie, waaronder sy selfkennis, selfbeeld en selfvertroue, vakkundigheid, belangstellings, motivering en onderwysprioriteite.

### 3.5.3 Stres

Daar is reeds verwys na die toenemende mate van stres wat deur onderriggewers ervaar word (vergelyk 3.5). Daar is baie definisies van stres en dit kan algemeen omskryf word as "efforts to cope with the wear and tear in the body caused by life at any one time" (Tanner *et al.*, 1991: 206). Navorsers is dit eens dat onderwys beskou kan word as 'n stresvolle beroep en verskillende stressors in die werksomstandighede van die onderriggewer is reeds gerapporteer (Van Hesteren, 1982; Capel, 1987; Payne & Furnham, 1987; Molloy & Pierce, 1990; Ferreira, 1991; Capel, 1991; Steinberg, 1993; en Esterhuysen, 1993).

Opvoedkundige navorsing oor die afgelope aantal jare bevestig die toenemende voorkoms van beroepstres by die onderriggewer. Waar daar 'n wanbalans voorkom tussen die eise wat deur die organisasie gestel word en die individu se vermoë om te reageer op daardie eise in 'n spesifieke situasie waar die uiteindelike resultaat belangrik is, mag die individu hoë vlakke van stres ervaar (Tanner, *et al.*, 1991:203-222; Capel, 1987:280; en Mathei & Gilmore, 1996:3-19). Volgens Capel is alle stres nie noodwendig skadelik nie, maar uitbranding kan uiteindelik die gevolg wees van kroniese reaksie op die herhaaldelike langtermyn negatiewe impak van werkstres. Navorsing gedoen oor twee jaar, 1990 tot 1992, deur Rona Jevne van die Universiteit van Alberta het aangedui dat 600 uit 20 000 onderriggewers op langtermyn siekverlof is en dat die grootste meerderheid hiervan stresverbandhoudende siektes was (McConaghy,1992:349). "Every effort must be made to keep these teachers healthy and functioning" (McConaghy,1992:349). Hierdie aanhaling dui reeds op die behoefte aan ondersteuning in hierdie verband.

Die onderriggewer het sy eie stres om te verwerk en te hanteer. Molloy en Pierce (1990:37-51) en Calabrese (1987:67) verklaar dat al hoe meer onderriggewers slagoffers word van hoë bloeddruk, maagsere, swak slaapgewoontes en fobies. Onderriggewers wat aan uitbranding ly, vind dit al hoe moeiliker om stressituasies te hanteer of daarby aan te pas. Hulle word besonder vatbaar vir siektes en emosionele traumas. Uitbranding kan negatiewe gevolge vir die onderwys tot gevolg hê, aangesien onderriggewers wat aan uitbranding lei beduidend minder inligting aan hulle leerders deurgee, hulle minder lof toeswaai, minder aanvaarding toon vir leerders se idees en swakker interpersoonlike kontak met hulle leerders maak. Uitbranding lei verder daartoe dat onderriggewers hulle lesse swak voorberei, minder effektief is in die klaskamer en minder van die leerders verwag. Sodoende is die leerders onderworpe aan oneffektiewe onderrigmetodes, wat kan lei tot 'n swak beeld van die skool. Uitbranding mag ook 'n hoë syfer van onderriggewers wat die

onderwys verlaat tot gevolg hê, met 'n gevolglike verlies aan opgeleide en ervare onderriggewers en toenemende gevalle van verlof sonder vergoeding (Molloy en Pierce, 1990:37-51). Stres en uitbranding het dus 'n negatiewe uitwerking op onderriggewers en ook op die leerders wat deur hulle onderrig word. Molloy en Pierce (1990:37-51) noem die volgende kenmerke van uitbranding:

* Toenemende gevoel van emosionele uitputting.

* Geneigdheid van onderriggewers om 'n negatiewe siniese houding teenoor leerders te openbaar.

* Geneigdheid om hulself negatief te evalueer - met die gevolg dat daar 'n gevoel van geen persoonlike sukses is nie.

Die volgende is voorbeelde van faktore word deur navorsing (Payne & Furnham, 1987:141-150; Ferreira, 1991:48-69; Molloy & Pierce, 1990:37-51; Capel, 1991:36-45; Capel, 1987:279-288; en Mentz *et al.*, 1995:119-120) geïdentifiseer is as die mees algemene oorsake van stres by onderriggewers en skoolhoofde in sekondêre skole:

* Swak gemotiveerde leerders en leerders wat onderrig ontwrig.

* Tekort aan fondse vir onderwys en swak werksomstandighede.

* Vergaderings wat te veel tyd in beslag neem.

* Skoolaktiwiteite wat swak geadministreer word.

* Swak interpersoonlike verhoudings met kollegas, leerders en ouers.

* Die tyd wat in beslag geneem word deur implementering van departementele regulasies.

* Oorlading met take wat niks met onderwys te make het nie.

* Te min tyd om take en pligte doeltreffend uit te voer.

* Onvoldoende fisiese geriewe.

* Onbevredigende werksomstandighede van die onderriggewer.

* Verandering en vernuwing.

* Onderbrekings deur telefoonoproepe en korrespondensie.

* Rolverwagting van die onderriggewer.

Na aanleiding van die voorafgaande kan die faktore wat bydra tot uitbranding in drie hoofkategorieë ingedeel word, naamlik persoonlike faktore, interpersoonlike faktore en organisatoriese faktore.

*Persoonlike faktore*

Persoonlike faktore of individuele eienskappe wat 'n rol kan speel by stres en uitbranding by die onderriggewer is sekere persoonlikheidseienskappe en persoonlikheidstipes. 'n Moontlike oorsaak van stres kan byvoorbeeld gekoppel word aan verskillende persoonlikheidstipes. Onderriggewers wat vir lang periodes hul beroep suksesvol beoefen beskik eerder oor 'n bepaalde houding of gesindheid as oor besondere vaardighede. Hierdie houdings of gesindhede word deur navorsers gekoppel aan persoonlikheidstipes (Van der Linde, 1993:18). Verskillende persoonlikheidtipes hanteer stres op verskillende maniere. Enkele voorbeelde van persoonlikheidstipes is die volgende:

Tipe A-persoonlikhede beskik oor intense dryfkrag en ambisie, aggressie en mededingendheid, oorhaastigheid en ongeduld. Hulle floreer op stres en is oorhaastig om sake af te handel. Hierdie tipe persoonlikheid sal volgens Van der Linde waarskynlik enige beroep as stresvol ervaar.

Tipe B-persoonlikhede het 'n gemaklike, geduldige rustige manier van doen. Hulle is nie besonder kompeterend nie en ruim tyd in vir ontspanning en die estetiese.

*Interpersoonlike faktore*

Die onderriggewer is daagliks omring deur mense as gevolg van sy onvermydelike betrokkenheid by leerders, kollegas, ouers en lede van die gemeenskap. (Die verhoudings waarin die onderriggewer staan is reeds bespreek.)

*Organisatoriese faktore*

Die vraag kan wel gevra word: Watter rol speel die skool as organisasie en die onderwysstelsel as werkgewer in uitbranding van die onderriggewer? Alhoewel die onderriggewer primêr verantwoordelik is vir die reël van gebeure binne die klaskamer word daar ook van hom verwag dat hy kennis dra van die organisasie binne die onderwysstelsel waarbinne hy werksaam is (Theron, 1992:3). (Vergelyk ook Hoofstuk 4).

### 3.5.4 Werksbevrediging en motivering

Persoonlike kwaliteite kan aangebore (aanleg) of aangeleer (opleiding, vaardighede, ervaring) wees. Dieselfde geld vir persoonlike behoeftes wat ook aangebore (fisiologies) kan wees, terwyl daar ook persoonlike behoeftes is wat aangeleer is (Gerber *et al.*, 1990:117).

Onderriggewers het elk 'n bepaalde persoonlikheid en bepaalde verwagtings van die lewe en werk. Hierdie verwagtings word deur motivering omskep in gemotiveerde dade of gedrag. Motivering is 'n innerlike toestand wat gedrag aanwakker en kanaliseer met die doel om doelwitte te bereik. Hiervolgens volg menslike gedrag op 'n behoefte wat aangewakker word en die bevrediging daarvan is die doelwit. Maar menslike gedrag is ook die resultaat van behoeftes wat *nie* bevredig word nie (Gerber *et al.*, 1990:268). Indien laasgenoemde die geval is, presteer die onderriggewer nie soos hy behoort nie en word swak diens gelewer. Motivering is dus belangrik in belang van werkbevrediging en effektiewe onderrig.

Soos reeds gestel, hang werkstevredenheid en selfhandhawing nou saam met die bevrediging van persoonlike behoeftes, motivering en tipe persoonlikheid. Die werk wat die onderriggewer doen of die pos wat hy beklee, word deur Gerber *et al.* (1990:25) die "taakinhoudomgewing" genoem. Hierdie taakinhoudomgewing hou verband met Maslow se hoërordebehoeftes en Herzberg se motiveerders. Die omgewing waarbinne die onderriggewer funksioneer, kan beskou word as die taakverbandomgewing (Gerber *et al.*, 1990:25) en hou weer verband met Maslow se laerordebehoeftes en Herzberg se higiënefaktore. Indien bovermelde behoeftes van die onderriggewer bekend is, kan strategieë ontwikkel word om hom te ondersteun en te motiveer.

Motiveringsteorieë word hoofsaaklik in twee kategorieë verdeel, naamlik *inhoudsteorieë* (behoeftehiërargie- en tweefaktor-motiveringsteorie - behoeftes en faktore wat gedrag aanwakker) en *prosesteorieë* (die wyse waarop menslike gedrag ontstaan). Maslow se behoeftehiërargie en Herzberg se tweefaktor-motiveringsteorie is voorbeelde van inhoudsteorieë oor motivering. Die kern van Maslow se teorie (Moller, 1993:226-235; en Gerber *et al.*,1990:269-271) is gegrond op die volgende:

* Die mens streef voortdurend doelstellings na wat die lewe betekenisvol maak. Sodra die een behoefte bevredig word, tree 'n ander weer op die voorgrond.

* 'n Bevredigde behoefte skuif op die agtergrond en 'n nuwe onbevredigde behoefte verskyn op die voorgrond.

'n Belangrike beginsel hier ter sprake is dat die dringendheid van die laerordebehoeftes afneem vanaf geboorte na volwassenheid (Maslow, 1970). Die afleiding kan dus gemaak word dat die leerder meer laerordebehoeftes sal hê, terwyl die volwasse onderriggewer meer hoërordebehoeftes sal hê.

Veiligheidsbehoeftes by die onderriggewer blyk byvoorbeeld uit 'n voorkeur aan 'n permanente pos, 'n bankrekening en goeie sekuriteit. Alle mense het ook 'n behoefte aan warmte, omgee en aanvaarding en individue wat op hierdie vlak gemotiveer word, het 'n behoefte aan affektiewe verhoudings met hulle medemens binne gesins-groepsverband. Indien hierdie behoefte nie bevredig word nie, kan selfvervreemding en alleenheid voorkom.

Agtingsbehoeftes (Moller, 1993:229 en Gerber *et al.*, 1990:270) tree na vore wanneer die individu nie ervarings van vervreemding en verwerping beleef nie. Hier is twee kategorieë ter sprake, naamlik selfagting en agting of waardering deur ander - die mens wil presteer, maar wil ook waardeer word. Onder selfagtingsbehoeftes word begeertes na selfvertroue, bevoegdheid, prestasie, onafhanklikheid en vryheid ingesluit. Waarderingsbehoeftes sluit goedkeuring deur ander, status, aandag, roem, reputasie en aanvaarding in. Indien behoeftes aan selfagting en waardering by die onderriggewer nie bevredig word nie, kan dit tot minderwaardigheidsgevoelens en 'n gevoel van swakheid en hulpeloosheid lei.

3.5.5 Terreine waarop ondersteuning verleen kan word

Die onderriggewer tree op vanuit sy eie vooronderstellings, beroepsfilosofie en persoonlikheidsleienskappe. Uit die voorafgaande bespreking kan afgelei word dat die onderriggewer se funksionering negatief of positief beïnvloed kan word deur elemente soos stres, emosionele uitputting, persoonlike en organisatoriese faktore en persoonlike behoeftes.

Indien bepaalde vooronderstellings en filosofieë (vergelyk 3.5.1 en 3.5.2) wat die onderriggewer het, nie realiseer nie, kan dit sy doeltreffendheid beïnvloed en so die bereiking van die doel van die onderwysstelsel/mini-onderwysstelsel affekteer. Toenemend hoër eise word ook aan die onderriggewer gestel en dit is dus nie vreemd dat die onderriggewer stres ervaar en dit soms selfs moeilik vind om homself professioneel en persoonlik te handhaaf nie (vergelyk 3.5.3). Om dus sy funksie doeltreffend te kan vervul, is *kursusse waar onderriggewers gehelp kan word om hul lewenskwaliteit te verhoog en sielkundige en maatskaplike ondersteuning* van die uiterste belang.

Aangesien motivering en werksbevrediging nou verband hou met die onderriggewer as persoon se omstandighede tuis, sy professionele behoeftes, sy werksbehoeftes en die situasie by die werk (vergelyk 3.5.4), bestaan daar 'n behoefte aan *personeeldienste* ten opsigte van bevorderingsgeleenthede en regverdige en billike meriete-evaluerings wat as motiveringsmiddels vir onderriggewers kan dien. Daar is ook 'n behoefte aan *pensioen, mediese ondersteuning en behuising* en aan *indiensplasing*.

Teen hierdie agtergrond kan gestel word dat die onderriggewer op die volgende terreine 'n behoefte aan ondersteuning ondervind:

* Sielkundige en maatskaplike ondersteuning.
* Hulp en opleiding in die hantering van stres.
* Kursusse waardeur onderriggewers gehelp kan word om hul lewenskwaliteit te verhoog.
* Personeeldienste ten opsigte van bevorderingsgeleenthede, regverdige en billike meriete-evaluerings wat as motiveringsmiddels vir onderriggewers kan dien.
* Pensioen, mediese ondersteuning en behuising.
* Indiensplasing.

3.5.6 Behoeftes aan ondersteuning geïdentifiseer tydens onderhoude met fokusgroepe

Die onderhoude met fokusgroepe (vergelyk 1.3.2) het bevestig dat sielkundige en maatskaplike ondersteuning aan onderriggewers beslis 'n behoefte is. Die behoefte aan ondersteuning in die hantering van stres het sterk in die onderhoude na vore gekom. Lede van die fokusgroepe is dit eens dat onderriggewers in stresvolle tye lewe en werk en dat ondersteuning beslis nodig is. Sodanige dienste word tans nie deur die onderwysstelsel gelewer nie. Van die uitsprake wat gemaak is, is *"Ons grootste enkele probleem is dat ons opleiers baie stres het", ".. I don't know myself how to handle stress, I would like to be helped. Sometimes the only thing I know is to dose myself with drugs" "Daar is onderriggewers wat geweldig stres ervaar en hulp in daardie verband is beslis nodig".*

Wat kursusse aan onderriggewers om hul lewenskwaliteit te verhoog betref is, met uitsondering van twee skole, aangedui dat dit beslis nodig is en nie deur die

onderwysstelsel verskaf word nie. Ondersteuning deur middel van bevordering en regverdige en billike meriete-evaluerings as motiveringsmiddels word volgens die fokusgroepe wel deur die onderwysstelsel verskaf. Die response het gewissel van *"Die vorige stelsel van evaluering was vir my 'n baie goeie stelsel - die ou stelsel was 'n openlike stelsel en personeel het presies geweet waar hulle staan"* tot *"Those things used to be there but I don't know when they ended"*.

Uit die onderhoude is afgelei dat daar wel 'n behoefte aan pensioen, mediese ondersteuning en behuising bestaan en dat die onderwysstelsel hierdie ondersteuning in die vorm van bydraes en subsidies lewer.

Die behoefte aan ondersteuning ten opsigte van indiensplasing is oor die algemeen baie sterk beklemtoon. Skoolhoofde het gestel dat *"dit 'n wonderlike ding sal wees aangesien daar tans geen koördinering in dié verband is nie"*, en *"Daar is beslis so 'n behoefte, veral vir mense wat tydelike poste het. Die onderwysstelsel doen dit nie."* Die onderriggewers voel dat dit sekuriteit sal verskaf en sal lei tot meer gemotiveerde onderriggewers.

### 3.5.7 Sintese

Ook uit bostaande bespreking blyk dit dat ondersteuning ten opsigte van die onderriggewer se persoonlikheidstoerusting ingedeel kan word in

* onderwystipiese ondersteuning wat deur die onderwysstelsel self gelewer word (vergelyk 2.9.3.3, 2.9.4 en Figuur 2.9.4), en

* gespesialiseerde `nie`-onderwystipiese ondersteuning (vergelyk 2.9.3.3, 2.9.4 en Figuur 2.3) wat deur die komponent ondersteuningsdienste gelewer word.

Onder onderwystipiese ondersteuning ressorteer personeeldienste ten opsigte van bevorderingsgeleenthede en regverdige en billike meriete-evaluerings, en pensioen, mediese ondersteuning en behuising.

Onder gespesialiseerde `nie`-onderwystipiese ondersteuning ressorteer sielkundige en maatskaplike ondersteuning, hulp en opleiding in die hantering van stres, kursusse waardeur onderriggewers hul lewenskwaliteit kan verhoog en indiensplasing.

Laasgenoemde dienste het nie primêr onderwys ten doel nie en sal volgens die definisie van ondersteuningsdienste (vergelyk 2.9.4) deel uitmaak van die komponent ondersteuningsdienste.

## 3.6 DIE ONDERRIGGEWER SE PERSOONLIKE OMSTANDIGHEDE

In die literatuur word klem gelê op die huislike omgewing van die leerder en die milieu waarin hy woon, met min of geen verwysing nie na die persoonlike en huislike omstandighede van die onderriggewer (Fairchild, 1982; Fanshawe & Burnett, 1991; Kok *et al.*, 1993; en Jubber, 1994). Benewens die invloed van die werksmilieu op die gedrag en handelinge van die onderriggewer, kan faktore buite die werksmilieu soos huislike omstandighede en persoonlike omstandighede, net so 'n groot invloed uit op sy gedrag en werksuitsette uitoefen.

Die eksterne omgewing van die onderriggewer sluit invloede van buite die skool in wat 'n invloed op sy funksionering uitoefen. Voorbeelde van sulke invloede is die invloed wat sosiale groepe buite die skool waaraan die onderriggewer behoort op sy funksionering het, die invloed van die heersende ekonomiese klimaat, die invloed van sy huislike en persoonlike omstandighede en sy algemene fisieke en psigiese gesondheidstoestand op sy rol en funksie as onderriggewer.

Ondersoeke in die sakewêreld (Anon., 1990:67), waar 1,285 professionele persone gevra is of hulle die persoonlike omstandighede wat hul werkverrigting kan beïnvloed, soos byvoorbeeld fisiese ongesteldheid, kindersorgprobleme, huweliksprobleme, finansiële probleme, dwelm- en alkoholmisbruik, met hul werkgewer sal bespreek, het die volgende aangetoon:

* 69% sal oor siekte praat;
* 63% sal met werkgewers praat oor kindersorgprobleme;
* Meer as 70% het aangedui dat hulle *nie* met werkgewers sal praat oor finansiële of huweliksprobleme nie,
* terwyl 90% sê dat hulle *nie* oor dwelm- en alkoholmisbruik sal praat nie, selfs as benadeel die probleem hulle werk.
* Ongeveer 50% sê dat daar 'n "Employee Assistance Program" (EAP) in hulle werkplekke is waarheen hulle eerder sal gaan.
* Slegs 20% van die werknemers het aangedui dat hul firmas geen ondersteunende programme het vir werknemers nie.

Navorsing deur Longenecker (soos aangehaal deur Gunsch, 1991:16) toon dat 69% van die bestuurders van organisasies bevestig dat hulle ten minste een werknemer met huweliksprobleme het, terwyl 73% van die bestuurders glo dat die probleme die

werknemer se werkverrigting negatief beïnvloed. In die sakewêreld word die probleem hanteer deur werknemersbystandsprogramme (EAP's) en ander voorkomende dienste soos mediese dienste vir werknemers (Moore, 1991:104). Navorsing deur meer as 80 navorsers toon dat werkgewers sowel as werknemers baat by ondersteuningsprogramme in verband met gesinsake, afwesigheid van die werk, swak werkverrigting en konflik tussen werk en huis (Steinburg, 1991:14).

Navorsing deur Van der Westhuizen en Du Toit (1994:145-147) bevestig die belangrikheid van 'n stabiele persoonlike lewe en die versoenbaarheid van die rol as tuisteskepper met die rol as onderriggewer vir werksbevrediging by swart onderwyseresse.

Uit hierdie bespreking kan afgelei word dat die persoonlike omstandighede van die onderriggewer beslis 'n invloed op sy werkprestasie en werkmotivering kan hê. Ten einde toegewyde effektiewe onderriggewers te behou, behoort daar meer aandag aan hulle persoonlike omstandighede gegee te word. Indien die onderriggewers die nodige ondersteuning in hierdie verband ontvang, sal dit 'n direkte invloed uitoefen op die gehalte van die diens in die onderwys.

### 3.6.1 Terreine waarop ondersteuning verleen kan word

Uit bogenoemde blyk dit dat ondersteuningsdienste ten opsigte van invloede soos byvoorbeeld die invloed van sosiale groepe buite die skool, die invloed van die heersende ekonomiese klimaat, die invloed van sy huislike omstandighede en sy algemene fisiese en psigiese gesondheidstoestand, 'n belangrike rol kan speel in die werkstevredenheid, motivering en effektiwiteit van die onderriggewer. Ondersteuning en leiding ten opsigte van ekonomiese sake, huweliks-, en huislike probleme, algemene gesondheid en ander probleme wat die onderriggewer mag ervaar buite die onderrig- en opleidingsituasie, is noodsaaklik in belang van die onderwys.

Voorbeelde van terreine waarop ondersteuning nodig mag wees is die volgende:

* Maatskaplike en sielkundige ondersteuning.
* Hulp met sy persoonlike finansiële beplanning.
* Huweliksberadingsprogramme.
* Mediese inligting en steun.
* Ondersteuning in die geval van dwelm- en alkoholverslawing

* Werknemersbystandsprogramme.

### 3.6.2 Behoeftes aan ondersteuning geïdentifiseer tydens onderhoude met fokusgroepe

Al bogenoemde behoeftes aan ondersteuning soos uit die literatuur afgelei is in die onderhoude met fokusgroepe geïdentifiseer. Die onderhoude het bevestig dat die onderriggewer 'n behoefte aan maatskaplike en sielkundige ondersteuning het. Onderriggewers het egter ook hulp nodig met hulle persoonlike finansiële beplanning. Die finansiële dienste in die onderwysstelsel lewer nie 'n diens aan die onderriggewer in sy persoonlike hoedanigheid nie, maar lewer slegs 'n diens aan die onderwysstelsel. Die onderriggewer het egter ook 'n behoefte aan persoonlike finansiële advies en steun, maar dit word nie tans deur die onderwysstelsel gelewer nie.

Uit die onderhoude blyk dat mediese steun deur die onderwysstelsel verskaf word in die vorm van 'n mediese skema, maar dat daar 'n behoefte is aan mediese inligting en advies aan die onderriggewer en sy gesin wat op hierdie stadium nie deur die onderwysstelsel gelewer word nie.

Die behoefte aan huweliksberadingsprogramme en ondersteuning in die geval van dwelm- en alkoholverslawing is sterk beklemtoon. Volgens die respondente is hierdie probleme beslis deel van die onderwys, maar dit word nie deur die onderwysstelsel aangespreek nie. Oor dwelm- en alkoholverslawing die volgende aanhalings: *"Soos ons die onderwys geken het is dit nie deel van die onderwys nie, maar dit is nou beslis so". "The teacher is on his own - we don't have advisors that can help us with our problems". "As ons so 'n ou wil help moet ons privaatinstansies nader".* Dit blyk dat die behoefte aan werknemersbystandsprogramme met die vorige saamhang in dié sin dat die hoofde van mening is dat die onderriggewers op verskeie terreine beter bygestaan kan word. Die hoofde van die voormalige staatsondersteunde skole stel dat die onderriggewer *"in sy persoonlike omstandighede geen hulp van die onderwysstelsel kry nie"*, en *"daar is geen steun van die onderwysstelsel se kant af nie".*

### 3.6.3 Sintese

Volgens bostaande bespreking kan ondersteuning ten opsigte van die onderriggewer se persoonlike omstandighede ingedeel word in

* onderwystipiese ondersteuning wat deur die onderwysstelsel self gelewer word (vergelyk 2.9.3.3, 2.9.4 en Figuur 2.3), en

* gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning (vergelyk 2.9.3.3, 2.9.4 en Figuur 2.3) wat deur die komponent ondersteuningsdienste gelewer word.

Onder onderwystipiese ondersteuning ressorteer mediese steun aangesien lidmaatskap aan 'n mediese skema deel uitmaak van die onderriggewer se byvoordele. Hiervolgens is dit dan ondersteuning wat deur die onderwysstelsel gelewer word. Mediese inligting en advies ressorteer egter onder nie-onderwystipiese ondersteuning.

Onder gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning ressorteer maatskaplike en sielkundige ondersteuning, mediese inligting en ondersteuning, hulp met persoonlike finansiële beplanning, huweliksberadingsprogramme, ondersteuning in die geval van dwelm- en alkoholverslawing en werknemersbystandsprogramme. Hierdie ondersteuning het nie primêr onderwys ten doel nie en maak deel uit van die komponent ondersteuningsdienste (vergelyk 2. 9.4).

## 3.7 VOORBEELDE VAN ONDERSTEUNINGSDIENSTE VIR ONDERRIGGEWERS IN VERSKILLENDE ONDERWYSSTELSELS

Daar kon min voorbeelde van ondersteuningsdienste aan onderriggewers in die literatuur gevind word binne die kategorieë soos in hierdie hoofstuk bespreek, naamlik die akademiese en professionele toerusting van die onderriggewer, die verhoudings waarin die onderriggewer staan, die onderriggewer se persoonlikheidstoerusting en sy persoonlike omstandighede. Die volgende is enkele voorbeelde van ondersteuningsdienste aan onderriggewers binne die nasionale en die mini-onderwysstelsels in ander lande.

### 3.7.1 Voorligtingsdienste

In 1992 is opvoedkundige, persoonlike en beroepsvoorligting in Suid-Afrika in die voormalige Departement van Onderwys en Kultuur: Volksraad aan personeel van alle skole deur die rondreisende personeel van die Opvoedkundige Hulpdiens verskaf (Department van Onderwys en Kultuur, 1992:50). In Wes-Duitsland is

voorligtingsdienste die inisiatief van 'n besondere land (streek) maar van 'n hulpdiens uitsluitlik vir onderriggewers is daar nie sprake nie (Dekker, 1989:74-75).

3.7.2 Stresbestuurskonsultante

Reeds vanaf 1982 is daar 'n program in Kanada waar stresbestuurskonsultante onderriggewers help om hul streshanteringsvaardighede te ontwikkel. Die program READ (Relaxation, Exercise, Attitude-Awareness, Diet) word in werkswinkels aangebied aan skole (Van Hesteren, 1982:23-24).

3.7.3 Lewenskwaliteit

Daar is voorbeelde van fasiliteite in Japan, byvoorbeeld die Tokio Metropolitaanse Onderriggewersaal of "Teachers' Hall", waar onderriggewers gehelp word om die kwaliteit van hulle lewens te verhoog (Pretorius,1989:281). Hierdie fasiliteite word beskikbaar gestel vir studiebyeenkomste, opleidingskursusse, verblyf, troues en raadgewingsdienste.

3.7.4 Indiensopleiding en induksieprogramme

Reeds in 1984 het die meeste inrigtings wat onderwysers oplei in die onderwysstelsels van Engeland en Wallis ook indiensopleiding verskaf (Department of Education and Science, 1985:53).

## 3.8 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is aandag gegee aan die persoonlike situasie van die onderriggewer self. Daar is aangedui dat die onderriggewer sal baat by ondersteuningsdienste ten opsigte van

* sy akademiese en professionele toerusting;
* die verskillende verhoudings waarin hy staan;
* sy persoonlikheidstoerusting; en
* sy persoonlike omstandighede.

Ten opsigte van die onderriggewer se akademiese en professionele toerusting is aangetoon dat periodieke kursusse, indiensopleidingskursusse en ander opleidingskursusse, vakkundige advies, 'n mentorstelsel vir beginneronderwysers en beginnerskoolhoofde, en onderwysnavorsing onder onderwystipiese ondersteuning

ressorteer. Onder gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning ressorteer biblioteke en mediasentrums.

Ten opsigte van die verskillende verhoudings waarin die onderriggewer staan is aangetoon dat inligtingsvergaderings en ander wyses van skakeling tussen onderwysowerhede en onderriggewers, opleidingseminare in beroepsvoorligting en ondersteuning deur en skakeling met personeeldienste onder onderwystipiese ondersteuning ressorteer. Onder gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning ressorteer ondersteuning aan die ouergemeenskap deur middel van ouerkundigheidsprogramme, ortopedagogiese (en veral ortodaktiese) ondersteuning aan onderriggewers in belang van leerlinge en ondersteuning in basiese regsbeginsels (soos byvoorbeeld 'n regskliniek).

Ten opsigte van die onderriggewer se persoonlikheidstoerusting is aangetoon dat personeeldienste ten opsigte van bevorderingsgeleenthede en regverdige en billike meriete-evaluerings, en pensioen, mediese ondersteuning en behuising onder onderwystipiese ondersteuning ressorteer. Onder gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning ressorteer sielkundige en maatskaplike ondersteuning, hulp en opleiding in die hantering van stres, kursusse waardeur onderriggewers hul lewenskwaliteit kan verhoog en indiensplasing.

Ten opsigte van die onderriggewer se persoonlike omstandighede is aangetoon dat mediese steun onder onderwystipiese ondersteuning ressorteer aangesien lidmaatskap aan 'n mediese skema deel uitmaak van die onderriggewer se byvoordele. Hiervolgens is dit dan ondersteuning wat deur die onderwysstelsel gelewer word. Onder gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning (vergelyk 2.9.4) ressorteer maatskaplike en sielkundige ondersteuning, mediese inligting en ondersteuning, hulp met persoonlike finansiële beplanning, huweliksberadingsprogramme, ondersteuning in die geval van dwelm- en alkoholverslawing en werknemersbystandsprogramme.

Uit hierdie hoofstuk blyk dit duidelik dat die onderriggewer met behulp van die nodige ondersteuning op verskillende terreine sy werk meer effektief sal kan doen en sy kennis meer sinvol sal kan toepas. Hierdie ondersteuning wat die onderrriggewer nodig het, is nie noodwendig ondersteuningsdienste nie maar 'n aanduiding van 'n bepaalde behoefte aan ondersteuning wat bestaan. Die afleidings wat hier gemaak word, geld vir nasionale sowel as mini-onderwysstelsels (vergelyk 1.4.1).

Groepering van die behoeftes aan ondersteuning en die identifisering van die relevante ondersteuningsdienste word in Hoofstuk 6 bespreek waar 'n model vir ondersteuningsdienste ontwikkeling sal word.

## HOOFSTUK 4

# ONDERSTEUNINGSDIENSTE AAN ONDERWYSGEBEURE EN -STRUKTURE

## 4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal verder aandag gegee word aan die gebeure by die onderrigplek/skool, die aktiwiteite binne die onderrigplek in die onderrigproses, die onderrigplek as organisasie, die taak van die onderrigplek om kennis oor te dra, die bestuurs- en administratiewe take van die onderrigplek en die fisiese fasiliteite wat kennisoordrag moontlik maak. Terreine waarop ondersteuning nodig mag wees om die taak van die onderrigplek meer effektief te maak, sal ook aangedui word.

## 4.2 DIE ONDERRIGPLEK

### 4.2.1 Oriëntering

Fraser, Loubser en Van Rooy (1990:14) beskryf die skool as 'n instelling wat deur die samelewing gestig is en in stand gehou word om die opvoedende onderrig wat aanvanklik en sporadies in die ouerhuis plaasvind, namens die ouers voort te sit en te bestendig. Die onderrigplek funksioneer gevolglik in belang van en in diens van die gemeenskap, aangesien daar van die onderrigplek verwag word om volgens bepaalde sosiale, kulturele en professionele eise en opdragte, die leerder ooreenkomstig sy norme, waardes, godsdienstige opvattings en standaarde te onderrig. Hieruit kan gesien word dat die onderrigplek nie geïsoleerd van die samelewing funksioneer nie, maar in al sy didaktiese situasies en handelinge 'n besonder sinvolle verhouding met ander samelewingsverbande soos die kerk, die huisgesin en die staat handhaaf. Die didaktiese handelinge sluit byvoorbeeld ten nouste aan by die lewens- en wêreldbeskouing, volksverband en nasionale strewes van die besondere samelewing waartoe die leerders en ouers van die onderrigplek behoort. Die onderrigplek besit en handhaaf egter ook sy eie identiteit en funksioneer selfstandig en onafhanklik wat betref die beplanning en organisasie van die didaktiese gebeure en die wyse waarop hy sy opvoedende onderrigmandaat voltrek. Die samelewing skryf egter op indirekte en direkte wyse aan die skool of opleidingsinrigting voor watter waardes, ideale en doelstellings daar binne die betrokke onderrigplek nagestreef moet word.

Die onderrigplek het die besondere taak om toe te sien dat die nodige kennis ordelik, sistematies en ooreenkomstig die eise van die samelewing aangebied word. Dit is ook die taak van die onderrigplek om, benewens die noodsaaklike kennis, die persoonlike potensiaal van die leerder te laat ontluik, sodat hy nuwe en soms onverwagte omstandighede met volle selfvertroue tegemoet kan gaan. Die onderrigplek stel die groter werklikheid aan die leerder bekend deur aspekte daarvan aan die hand van sinvolle leerinhoude op metodies-wetenskaplike en formele wyse aan die leerder te onderrig.

Volgens Stone (1981:31) en Theron (1992:4-8) is skole en dus ook opleidingsinrigtings en onderrigplekke, verbande vir versnelde, beplande, georganiseerde ontsluiting van die opvoeding deur middel van onderrig. 'n Onderrigplek is dus 'n bepaalde instansie of inrigting wat 'n eie struktuur en taak het, oor bepaalde eienskappe beskik en sekere funksies het om te vervul. Verder moet sodanige onderrigplek aan bepaalde vereistes voldoen on te kwalifiseer as 'n effektiewe onderrigplek. Daar word verder in 4.2.2, 4.2.3 en 4.2.4 aandag aan hierdie drie onderwerpe, naamlik die struktuur, eienskappe en funksies van die skool gegee.

Die struktuur en bestaan van ondersteuningsdienste as deel van die onderwysstelsel is nie wesenlik noodsaaklik vir die funksionering van die onderrigplek nie, maar ondersteuningsdienste bevorder die uiteindelike effektiwiteit van die aktiwiteite binne die onderrigplek Die geslaagdheid van die aktiwiteite by die onderrigplek hang nou saam met die struktuur van die onderrigplek, die effektiwiteit van die onderrig en die taak van die onderrigplek.

### 4.2.2 Die struktuur van die onderrigplek

Die strukturele uiteensetting van die onderrigplek deur Van Schalkwyk (1986:144-150) en Stone (1981:31) word hier gebruik aangesien dit die komponente waar ondersteuningsdienste nodig mag wees, duidelik van mekaar onderskei. Oor die struktuur van die onderrigplek die volgende:

* Die onderrigplek is onderrig- en leerplek waar die onderriggewer die leerders volledig, gedifferensieerd en prinsipieel-verantwoordbaar ontsluit deur middel van doelgerigte leerstofontsluiting.

* Die onderrigplek word doelgerig ondersteun deur ondersteuningsdienste en belanghebbende samelewingsverbande.

* Die onderrigplek konformeer met die omgewing waarvan dit deel uitmaak.

* Die onderrigplek is 'n instelling wat bestuur word en beskik dus oor (Van Schalkwyk:1988:121):

  *Beleid* - Die onderrigplek se werksaamhede word gerig deur die beleid en alle handelinge, besluite, beplanning, metodes, tegnieke, reëlings, programme en prosedures moet so bestuur word dat dit gerig word deur die neergelegde beleid.

  *Organisasiestruktuur* - Die plek en taak van elke onderriggewer, leerder en ampsdraer, sowel as die gesagsverhouding en kommunikasiekanale word hiervolgens bepaal.

  *Ampsdraers* - Die verskillende take binne die onderrigplek word deur ampsdraers uitgevoer.

  *Werkprosedures* - Hiervolgens word die aktiwiteite binne die onderrigplek gestruktureer.

  *Beheermeganismes* waardeur werksaamhede gekontroleer en geevalueer word.

  *Finansies* - Die hantering van fondsinsamelingsprojekte om byvoorbeeld die instandhouding van geboue en terreine en die aankoop van apparaat te ondersteun.

Stone (1981:31) gee die volgende samevattende beskrywing van die struktuur van die onderrigplek:

* Onderrigplekke is instansies vir versnelde, beplande, georganiseerde ontsluiting van die leerder deur middel van onderrig.

* Onderrigplekke word gelei deur professioneel toegeruste onderriggewers wat, soos die leerders, deel uitmaak van die struktuur van die onderrigplek.

* Die beperkinge en moontlikhede van die onderrigplek word deur die aktstruktuur van die leerders bepaal.

* Die onderrigplek funksioneer volgens die gedifferensieerdheid van die kultuur.

* Die onderrigplek is in vervlegting met ander verbande soos byvoorbeeld die huisgesin, die kerk en die staat.

* Aanwysbare religieuse grondmotiewe en ander kulturele en faktore is bepalend vir die aard en funksies van die onderrigplek.

4.2.3 Die eienskappe van die onderrigplek

Ten einde effektiewe onderrig te laat geskied, is dit wenslik dat die onderrigplek ook so effektief moontlik sal funksioneer. Hier volg enkele stellings deur onderriggewers aangaande die vereistes waaraan die effektiewe onderrigplek moet voldoen (Reid *et al.*, 1987:5 en 23-30):

* Om effektief te wees, beteken dat in onderrigplekke die beste moontlike gebruik gemaak moet word van beskikbare fasiliteite en dat onderrigplekke alle moontlike bronne ten volle moet gebruik om die leerlinge se potensiaal te ontwikkel.

* Om effektief te wees, beteken dat onderrig verskaf moet word wat voldoen aan die behoeftes van die gemeenskap.

* Om effektief te wees, beteken sukses in die bereiking van die doelwitte en in die voorbereiding van die leerlinge sodat hulle hul potensiaal vir die volgende fase in hul lewe bereik.

Reid *et al.* (1987:23-30) gee opsommenderwys die volgende eienskappe van 'n effektiewe onderrigplek:

* Die leierskapsrol van die hoof en senior personeel is van die uiterste belang.

* Dit is noodsaaklik dat 'n onderrigplek doeltreffend bestuur word. In hierdie verband word 'n gelukkige effektiewe personeelkorps as uiters noodsaaklik aangedui. Ewe belangrik is die rol van indiensopleiding en deelnemende bestuur.

* 'n Gunstige organisasieklimaat is belangrik.

* Effektiewe skole en opleidingsinrigtings is te alle tye ordelik, binne sowel as buite die klaskamers.

* Die kwaliteit van die onderriggewers is moontlik die belangrikste enkele faktor. Skole met onbekwame personeel kan nooit so effektief wees soos skole met 'n bekwame personeelkorps nie.

* Daar word van skole verwag om behoorlik gebruik te maak van onderrigtyd en die meeste van hulle tyd aan onderrig te wy, terwyl daar terselfdertyd ook verwag word dat daar empatiese leerlingsorg en leerlinggesentreerde benaderings in die klaskamer sal wees.

* Die kurrikulum behoort ewe betekenisvol te wees vir hoë en lae presteerders.

* Terugvoer op 'n gereëlde basis aan leerlinge is belangrik.

* Die akademiese eise van kursusse is van die allergrootste belang.

* Leerlinge behoort te alle tye hoë professionele standaarde van hulle onderriggewers te verwag. Dit wil voorkom asof dit leerlinge motiveer om hul beste te lewer.

* Kernkurrikulums, veral lees, skryf en wiskunde, behoort in die laer vlakke beklemtoon te word. Dit blyk dat leesstandaarde veral belangrik is. Sodra leerlinge agter raak met die basiese kurrikulums kan dit demotiverend inwerk.

* Leerders behoort aangemoedig te word om deel te neem aan die bestuur en organisasie van die onderrigplek. Wanneer leerders hulself identifiseer met hul onderrigplek en die personeel, toon hulle ook meer positiewe gedrags- en leereienskappe.

* Leerders identifiseer hulself makliker met 'n onderrigplek waar die geboue skoon en goed versorg is en waar die organisasiestruktuur hul nie "verlore" laat voel nie.

4.2.4 Die algemene funksies van die onderrigplek

Die onderrigplek het nie 'n enkele taak nie, maar die verskillende take staan naas mekaar in die funksie om die leerder toe te rus vir sy toekomstige rol in die samelewing. Samevattend kan die volgende take onderskei word:

* In die eerste plek kan gesê word dat die onderrigplek 'n leer- en onderriginstansie is. Onderrig is dus 'n beslissende faktor by die

karakterisering van die onderrigplek en wanneer daar geen onderrig plaasvind nie, verval die benaming onderrigplek (Van der Stoep, 1972:19, 23, 43). In die onderrigplek word daar voorsiening gemaak vir die onderrigleersituasies om in die onderrigbehoeftes van die teikengroep te voorsien (Steyn, 1992a:56).

* Die onderrigplek is egter ook 'n plek waar die leerder voorberei word vir sy rol in die volwasse lewe en sy plek in die samelewing.

* In die derde plek het die onderrigplek ook die taak om die kulturele erfgoed, norme en lewensbeskouing van 'n bepaalde groep mense oor te dra. Kultuuroordrag is 'n belangrike taak van die skool en sluit ook aan by die kultuuropdrag wat die mens van God ontvang het.

* 'n Verdere taak van die onderrigplek is die totale ontsluiting van die leerder sodat hy sal aanpas by samelewingspatrone, verhoudings en lewensvorme in die samelewing.

Postman en Weingartner (1973:22-26) sê dat alhoewel skole en opleidingsinrigtings van mekaar verskil, hulle almal tog dieselfde algemene funksies het.

* Tydsfunksie

Die mees noodsaaklike en essensiële funksie van die onderrigplek is volgens Postman en Weingartner die verantwoordelikheid om die tyd wat leerlinge in die onderrigplek deurbring, te struktureer. Die leerlinge se tyd word verdeel in termyne, weke, dae, periodes. Hiersonder kan daar geen onderrigplek wees nie.

* Aktiwiteitsfunksie

'n Tweede essensiële funksie is om die aktiwiteite wat binne die onderrigplek sal plaasvind, te struktureer volgens 'n bepaalde tydstruktuur.

* Die funksie om begrippe te omskryf en te interpreteer

Die wyse waarop skole uitvoering gee aan die tydsfunksie en aktiwiteitsfunksie hang nou saam met hul definiëreing van die begrippe "intelligensie, intellektuele vermoëns, prestasie en goeie gedrag". Sonder standaarde betreffende intelligente gedrag, belangrike kennis, nodige vaardighede en goeie prestasie kan daar geen onderrigplek wees nie. Aangesien skole onderling verskil, is dit 'n noodsaaklike funksie dat 'n onderrigplek hierdie basiese definisies sal formuleer.

* Beoordeling

Uit die bogenoemde funksie volg die funksie van evaluering of beoordeling. Indien die onderrigplek bepaalde gedrag van leerlinge verwag, moet daar evaluering plaasvind. 'n Onderrigplek sonder die evalueringsfunksie is geen onderrigplek nie.

* Onderskeid tussen die rol van onderriggewer en leerling

'n Verdere funksie wat uit die vorige een voortspruit, is die onderskeiding tussen dié wat gevalueer word en dié wat die evaluering doen. Anders gestel, onderriggewers het 'n bepaalde rol en leerders 'n eie rol om te vervul. Indien daar nie duidelik onderskeid gemaak word tussen die onderskeie rolle nie, kan daar nie sprake wees van 'n onderrigplek nie.

* Toesighoudende funksie

Min onderriggewers sal toesighouding as een van die onderrigplek se funksies lys, maar dit bly 'n essensiële funksie wat duideliker sigbaar is wanneer dit *nie* gedoen word nie. Die gemeenskap verwag dat die onderrigplek sal toesig hou oor die jeug in sy sorg.

* Dien belange van die teikengroep

Die onderrigplek het as funksie ook om die ekonomiese, sosiale, en politieke belange van die teikengroep te dien. Hierdie verantwoordelikheid is egter nie beperk tot die bestaande behoeftes van die gemeenskap nie, maar behels ook die verantwoordelikheid teenoor die toekoms.

* Voorbereiding vir die toekoms

Alle skole het as 'n belangrike funksie die opdrag om die leerlinge voor te berei vir hul toekomstige ekonomiese en sosiale werklikheid as volwassenes.

Postman en Weingartner (1973:26) beklemtoon dat hierdie funksies van die onderrigplek, soos deur hulle geïdentifiseer, nie van mekaar geskei kan word nie, maar interverwant is aan mekaar.

4.2.5 Samevatting

Na aanleiding van die voorafgaande bespreking kan die aktiwiteite eie aan die onderrigplek in twee hoofgroepe uiteengesit word, naamlik

* *die toerustingstaak* (ten opsigte van kennis, vaardighede en gesindhede)

* *bestuurs- en administratiewe take* (die bestuurstaak). Om hierdie aktiwiteite suksesvol uit te voer is daar egter ook bepaalde fasiliteite nodig. Daarom is daar 'n derde faset, naamlik die

* *beskikbare fasiliteite* by die onderrigplek ter ondersteuning van bovermelde twee hoof-aktiwiteite, wat ook in hierdie hoofstuk behandel word.

Hierdie hoofstuk is verder ingedeel volgens die drie hooftake van die onderrigplek soos hierbo uiteengesit, naamlik:

* toerusting van die leerder as taak van die onderrigplek,

* bestuurs- en administratiewe take van die onderrigplek, en

* fisiese fasiliteite van die onderrigplek.

Daar word aan die hand van hierdie drie hooftake ondersoek ingestel na die moontlike toepaslike ondersteuningsdienste.

## 4.3 DIE TOERUSTINGSTAAK VAN DIE ONDERRIGPLEK

Toerusting van die leerder as taak van die onderrigplek vertoon soveel fasette dat alles wat verder as take van die onderrigplek bespreek word, eintlik net nog as verdere karakteriserings en kwalifiserings van die toerustingstaak gesien kan word. Die toerustingstaak van die onderrigplek word gekwalifiseer deurdat opvoeding in die onderrigplek gestruktureerd, gesistematiseerd en professioneel geskied. Die opvoedingstaak van die onderrigplek is daarom sinoniem met die opvoedingsdoel om gesistematiseerde opvoedende onderrig daar te stel (Fraser, Loubser, Van Rooy 1990:14). Die onderrigplek verrig sy taak in vennootskap met ander samelewingsverbande soos die kerk en die ouerhuis. Die ouerhuis se opvoedingstaak verval byvoorbeeld nie wanneer die leerder skool toe gaan nie, maar word bloot op skool voortgesit.

In die toerusting van die leerder in die onderrigplek is daar sekere aktiwiteite en vaardighede wat plaasvind en ontwikkel word binne die onderwysgebeure en -strukture ter sprake, soos byvoorbeeld kommunikasievaardighede, onderwys, lesbeplanning en -aanbieding, aanbiedingsmetodes, media, eksaminering, kurrikulering, gebruik van biblioteke en omgewingsopvoedingsentrums.

### 4.3.1 Kommunikasievaardighede

Die vermoë om effektief te kommunikeer is 'n noodsaaklike toevoeging tot die onderriggewer se mondering. Verskillende onderrigvaardighede en kommunikasievaardighede is bepalend vir suksesvolle onderrig. Die kommunikasiehelderheid van die onderriggewer word dikwels gekoppel aan die resultate wat behaal word deur die leerders. Onderriggewers moet byvoorbeeld duidelik kommunikeer en nie vae of onduidelike terme en stellings gebruik nie (Harris & Swick, 1985:13-15). Effektiewe kommunikasie in die klas of opleidingslokaal sluit vaardighede soos onderrig, dissiplinehandhawing, organisasie en algemene kommunikasie in (Drinkwater, 1996:24).

### 4.3.2 Verbetering van leerkwaliteit in multikulturele onderwys

Die onderriggewer moet vertroud wees met verskillende leermetodes wat toegepas kan word in multikulturele onderwys. Daar kan nie sonder meer veralgemeen word nie, maar daar kom wel verskille voor ten opsigte van kognitiewe faktore soos byvoorbeeld die voorkeur om te luister eerder as om inligting te lees of deduktiewe denke bo induktiewe denke (Vreken, 1996:112).

### 4.3.3 Lesbeplanning: Die saamstel, strukturering en aanbied van lesse

Volgens Fraser, Loubser en Van Rooy (1990:137), moet die onderriggewer deeglike kennis van die aspekte van onderrig en leer in 'n didaktiese situasie hê ten einde op die doeltreffendste wyse onderrig te gee, aangesien een van die belangrikste take van die onderriggewer, volgens die skrywers, in die didaktiese situasie is om inhoude aan 'n leerder oor te dra. Die eis wat aan die onderriggewer self gestel word, is om sy kennis oor hierdie aspekte van onderrig aan te pas by die tipe ontwikkelingsvlak van die leerder en by die tipe leerder. Die onderriggewer behoort 'n grondige kennis te hê van die kognitiewe prosesse en inligtingsverwerkingsprosesse sodat hy die nodige steun aan die leerders kan verskaf by die aanleer van nuwe leerstof (Rosenshine & Stevens, 1986:376-379). Die belangrikheid van effektiewe, goed gestruktureerde onderrig word deur Rosenshine en Stevens (1986:379) beklemtoon, en navorsing oor inligtingsverwerking bevestig dat goed gestruktureerde kurrikula gewoonlik lei tot beter prestasie.

### 4.3.4 Kennis van verskillende aanbiedingsmetodes

Lesaanbieding is van soveel belang vir die onderriggewer dat dit waarskynlik as die belangrikste aspek van die onderrigpraktyk uitgesonder kan word. Die didaktiese situasie en alles wat daarby aansluit, moet tydens lesaanbieding in die praktyk

geharmonieer word (Rosenshine & Stevens, 1986:163). Die metode van onderrig moet pas by die leerstof sowel as by die doel van die les. Daar moet verkieslik ook van 'n verskeidenheid onderrigmetodes gebruik gemaak word. As algemene reël kan gestel word dat, waar moontlik, metodes gekies moet word wat groter selfaktiwiteit by die leerder sal verseker. Groepwerk is byvoorbeeld 'n uitstekende metode om die probleem van leerkwaliteit mee aan te spreek (Slabbert, 1992:439).

4.3.5 Gebruik van media

Onderrigmedia sluit alle intrinsieke en ekstrinsieke media in wat deur die onderriggewer aangewend word om mee te onderrig (Marais *et al.*, 1983:3). Media dra dus by tot die effektiwiteit van onderrig, die bereiking van die gestelde lesdoelwitte en moet so gebruik word dat dit 'n bydrae tot sinvolle leer sal maak. Half, swak of ongekwalifiseerde onderriggewers kan byvoorbeeld met groot vrug van televisie as vervangende of ondersteunende medium vir sekere gedeeltes van die sillabus gebruik maak (Van Zyl, 1986:82). Opvoedkundige televisie- en radioprogramme word in Suid-Afrika sedert 1984 in Afrikaans, Engels, Nguni- en die Sothotale uitgesaai en die kasette word ook aan skole beskikbaar gestel.

4.3.6 Evaluering en eksaminering

Die onderriggewer moet in staat wees om 'n betroubare en geldige uitspraak te lewer oor die leerder se prestasie. Evaluering vereis kennis van, en vaardigheid in verskillende evalueringstegnieke en is 'n basiese vereiste vir elke onderriggewer. Deur toetsing kan die onderriggewer bepaal of hy in sy gestelde doel geslaag het. In Japan word daar byvoorbeeld op alle vlakke van onderwys 'n stelsel van toetse en ander evalueringstelsels aan onderriggewers beskikbaar gestel om te bepaal of leerders voldoen aan bepaalde vereistes vir spesifieke skole, grade, vlakke of sertifikate (Pretorius, 1989:281).

Hieronder kan ook gestandaardiseerde sielkundige en skolastiese toetse as hulpmiddels vir die onderriggewer geplaas word, aangesien die samelewing beslis hoër eise aan die leerder stel as 'n aantal dekades gelede. Die leerders se opvoeding en onderwys moet hom byvoorbeeld onder andere in staat stel om by die beroepswêreld aansluiting te vind, en hy moet vroeër oor die nodige selfkennis beskik om verantwoordelike vak- en beroepskeuses te maak. Hierdie taak kan nie maar net aan die voorligter of sielkundige oorgelaat word nie, maar die hele personeel moet as span saamwerk aangesien gestandaardiseerde sielkundige en skolastiese toetse 'n belangrike hulpmiddel is wat deur onderriggewers benut behoort te word ten einde die leerders beter te leer ken.

### 4.3.7 Vakkennis en kurrikulering

Daar word van die onderriggewer verwag dat hy 'n kenner sal wees op sy vakgebied. Onderriggewers, hoofde en vakadviseurs het gereeld deel aan kurrikulum-ontwerp. Hierdie aktiwiteite vereis professionele wetenskaplike kennis in kurrikulering. Die onderriggewer vra gewoonlik twee belangrike vrae, naamlik: *Wat* moet ek oordra, en *hoe* moet ek te werk gaan om dit te doen? Die onderriggewer moet in staat wees om die kurrikulum te interpreteer en die rasionaal, doelstellings en doelwitte daarvan ken en verstaan. Slegs die professioneel opgeleide onderriggewer kan 'n wetenskaplike kurrikulum interpreteer en implementeer sodat dit voldoen aan die veronderstelde doelwitte. Ongekwalifiseerde of ondergekwalifiseerde onderriggewers het ondersteuning nodig in die verband ten einde onderrig so effektief moontlik in belang van die leerder aan te bied (Steyn, 1992b).

### 4.3.8 Biblioteekdiens

Deur middel van die biblioteekdiens (mediasentrum) word boeke, tydskrifte, naslaanwerke, koerante, plate, video's, prente, foto's, klankbane en allerlei inligting versamel en aan die onderriggewers en leerders beskikbaar gestel. Hierdie dienste is ondersteunend tot die onderrig waar verskillende studierigtings geïntegreer kan word deur hulpdienste en studieleiding deur die biblioteekpersoneel. Professioneel opgeleide personeel is nodig om die biblioteek so doeltreffend as moontlik te laat funksioneer (Van Schalkwyk, 1986:168). In die VSA word die biblioteek byvoorbeeld as een van die kernelemente in die ondersteuningsdienste aan onderriggewers beskou (Hug, 1985:1618, 1622).

### 4.3.9 Omgewingsopvoedingsentrums

Omgewingsopvoedingsentrums is daarop gemik om die jeug fisies en geestelik weerbaar te maak en om potensiële leiers te identifiseer en verder op te lei. Dit kan omskryf word as die effektiewe gebruik van die natuurlike omgewing om daardie dele van die kurrikulum wat die beste in die buitelug geleer kan word, te onderrig en om betekenis te gee aan inhoude deur eerstehandse ervarings. As gevolg van die gekompliseerde moderne sosio-maatskaplike bestel wat beskryf kan word as 'n verstedelikte gemeenskap, met eensydige blootstelling aan die massamedia, is daar 'n behoefte aan geleenthede vir die ontwikkeling van nouer verhoudings wat kan voortvloei uit spontane kommunikasiegeleenthede tussen leerders, ouers en onderriggewers. Die verstedelikte geroetineerde bestaan en die afwesigheid van die natuur lei tot 'n beheptheid met seksualiteit en selfs "perverse vermaak" (Malan, 1985:55-62).

Tydens die buitelugprogram word die leerling bewus gemaak van natuurbewaring op plaaslike, nasionale en internasionale vlak. Daar word ook aandag gegee aan sosialiseringsprogramme en daar is ruim geleentheid vir leerders om aktief betrokke te wees en deel te neem aan aktiwiteite (Malan, 1985:68). Buitelugprogramme het ook ten doel om (Malan, 1985:68-69) die liggaamlike fiksheid, persoonlikheidsontwikkeling, akademiese vorming, godsdienstige vorming en estetiese vorming van leerders te bevorder.

Daar kan geargumenteer word dat omgewingsopvoedingsentrums gespesialiseerde onderrigprogramme is en nie ondersteuningsdienste nie, maar dit dien steeds as 'n ondersteunende program tot die onderwys.

4.3.10 Terreine waarop ondersteuning verleen kan word[1]

Die onderriggewer behoort deur kennis en implementering van verskillende didaktiese metodes te verseker dat die leerhandeling so suksesvol moontlik sal verloop (vergelyk 4.3.4). Om hierin te slaag, het die onderriggewer ondersteuning nodig. Aangesien die aard van die les ook die aanbiedingsmetodes bepaal, is lesbeplanning 'n belangrike onderdeel van die onderriggewer se taak (vergelyk 4.3.3). Die onderriggewer as lesbeplanner, besluit watter metodes hy sal gebruik (vergelyk 4.3.4 en 4.3.2). In bogenoemde belangrike take behoort die onderriggewer *vakkundig* en *professioneel* ondersteun te word.

*Biblioteke en mediasentrums* (vergelyk 4.3.8) ondersteun die aktiwiteite binne die opleidingsgebeure en -strukture deur 'n voorraad films, klank- en videokasette, projektors, videomasjiene, televisiestelle, TV- en radioprogramme en ander media wat in die aanbieding van lesse deur die onderriggewer gebruik kan word, beskikbaar te stel.

Daar moet voortdurend besin word oor die relevansie van vakinhoude. Wat die keuse van vakinhoude betref, het die onderriggewer die voorreg om 'n fyner seleksie te maak ten opsigte van dit wat hy wil behandel. Dit is eweneens belangrik dat die les nie beperk bly nie maar dat dit aangevul word uit 'n verskeidenheid ander bronne. Deur middel van *vakadviseurs* kan onderriggewers in hulle vakke bygestaan, gelei en geadviseer word sodat hulle maksimum doeltreffendheid bereik in *kurrikulering, lesbeplanning, kommunikasievaardighede, kwaliteit onderrig in 'n multikulturele situasie* en *verskillende aanbiedingsmetodes* (vergelyk 4.3.1., 4.3.2., 4.3.3., 4.3.4 en

1 Terreine waarop ondersteuning nodig is kan nie-onderwystipies of onderwystipies van aard wees (vergelyk 2.9.3.2). Tot die komponent ondersteuningsdienste behoort gespesialiseerde nie-onderwystipiese dienste (vergelyk 2.9.4).

4.3.7). Doeltreffende *skakeling met onderwysdepartemente,* vakdeskundiges en kurrikulumkundiges is noodsaaklik ten einde 'n voortdurende vernuwing van vakinhoude te bewerkstellig.

Benewens beplanning en aanbieding van lesse het *eksaminering* besondere waarde in die onderwysgebeure en -strukture van enige onderwysstelsel (vergelyk 4.3.6). Ondersteuning aan die onderriggewer deur die hantering van die opstel van vraestelle op nasionale, provinsiale of streeksvlak, nasien van eksamenskrifte, moderering, analisering van resultate is noodsaaklik om te versekeer dat die minimum vereiste gehandhaaf word.

*Omgewingsopvoedingsentrums* kan die onderriggewer ondersteun deur dit moontlik te maak om die natuurlike omgewing te gebruik om dele van die kurrikulum in die buitelug aan te bied (vergelyk 4.3.9).

Onderwysgebeure en -strukture in alle soorte onderwysstelsels kan dus ondersteun word deur:

* biblioteke;
* mediasentrums;
* eksaminering;
* vakkundige advies;
* omgewingsopvoedingsentrums;
* kurrikulumontwikkeling;
* opvoedkundige TV- en radioprogramme;
* ondersteuning ten opsigte vakkundige en professionele ontwikkeling; en
* skakeling tussen onderriggewer en onderwysdepartement.

4.3.11 Behoeftes aan ondersteuning geïdentifiseer tydens onderhoude met fokusgroepe

Uit die onderhoude (vergelyk 1.3.2) blyk dit dat daar, behalwe in die geval van die opleidingsentrum, 'n dringende behoefte aan biblioteke en mediasentrums bestaan. By dié skole waar daar wel 'n biblioteek en/of mediasentrum bestaan, is daar nie personeel wat die verantwoordelikheid vir die bestuur daarvan kan aanvaar nie. Die

skole ontvang nie meer boeke of ander materiaal van die onderwysdepartement nie. Uit die onderhoude blyk duidelik dat " *there is a need for libraries. We don't get books.*" Boeke vir die biblioteek word deur borge verskaf. Daar word selfs by een skool oorweeg om kundiges op 'n deeltydse basis in die biblioteek aan te stel.

Wat eksaminering betref, bevestig die onderhoude dat daar 'n behoefte aan die nodige ondersteuning bestaan en hulle is tevrede dat die onderwysstelsel die nodige riglyne verskaf. Die onderhoude het bevestig dat daar 'n behoefte aan vakkundige advies en kurrikulumontwikkeling is.

Die belangrike gevolgtrekking wat gemaak kan word, is dat die vakadviseurs wat aangestel is nie oor die kennis beskik om die nodige advies te verskaf nie. Daar is uiteenlopende menings oor die effektiwiteit van dié diens en ondersteuning ten opsigte vakkundige en professionele ontwikkeling. Uitsprake wissel van *"They visit us often"* (plaasskoool), tot *"Since I became a teacher, that is three years ago, I've never seen a subject advisor. I would like to see more advisors"* (skool in swart woongebied).

Die fokusgroepe is dit almal eens dat daar 'n behoefte aan omgewingsopvoedingsentrums bestaan en dat die onderwysstelsel in dié verband nie die nodige ondersteuning verskaf nie. Die afleiding wat uit die onderhoude gemaak kan word, is dat besoeke aan omgewingsopvoedingsentrums ook deur die skole self gereel word met die hulp van borge. Die opvoedkundige waarde van omgewingsopvoedingsentrums word sterk beklemtoon.

Dit blyk duidelik uit die onderhoude dat, behalwe in die geval van die voormalige staatsondersteunde skole, TV- en radioprogramme onderbenut word. Sommige skole beskik oor 'n TV (deur die onderwysstelsel voorsien), maar gebruik dit glad nie omdat opvoedkundige videòs nie voorsien word nie of *"we don't have electricity"*. Wat die kommunikasie (skakeling) tussen onderriggewer en onderwysdepartement betref, is uit die onderhoude bevestig dat so 'n behoefte bestaan en dat daar formele kanale vir skakeling is.

4.3.12 Sintese

Na bostaande bespreking kan ondersteuning ten opsigte van die toerustingstaak van die onderrigplek ingedeel word in

* onderwystipiese ondersteuning wat deur die onderwysstelsel self gelewer word (vergelyk 2.9.3.3, 2.9.4 en Figuur 2.3), en

* gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning (vergelyk 2.9.3.3, 2.9.4 en Figuur 2.3) wat deur die komponent ondersteuningsdienste gelewer word.

Onder onderwystipiese ondersteuning ressorteer ondersteuning ten opsigte van eksaminering, vakkundige advies, omgewingsopvoedingsentrums, kurrikulumontwikkeling, ondersteuning ten opsigte vakkundige en professionele ontwikkeling en skakeling tussen onderriggewer en onderwysdepartement. Bogenoemde ondersteuning het effektiewe onderwys ten doel en maak deel uit van die onderwysstelsel (vergelyk 2.9.4).

Onder gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning ressorteer biblioteke, mediasentrums en opvoedkundige TV- en radioprogramme. Hierdie ondersteuning het nie onderwys as primêre doel nie, maar is ondersteunend tot die onderwysgebeure en maak deel uit van die komponent ondersteuningsdienste (vergelyk 2.9.4).

## 4.4 DIE BESTUURSTAKE IN DIE ONDERRIGPLEK

Oor bestuurstake in die onderrigplek is veel geskryf en daar is deur die jare verskillende sienings daaroor gehuldig. Van belang in hierdie studie is die feit dat die bestuur in verskillende bestuurstake of -funksies verdeel kan word en dat daar 'n behoefte aan ondersteuning op die verskillende terreine kan wees.

Een indeling van die bestuurstake van die hoof/opleidingsbestuurder van 'n onderrigplek is dié van Erlandson en Hoyle (1991:279 ev.) wat die bestuurstake verdeel in

* *bestuursfunksies,* waaronder administrasie, uitoefening van invloed en beheer (professionele interaksievaardighede), oorredingsvermoë, personeelevaluering en personeelontwikkeling, en

* *leierskapsfunksies,* waaronder evaluering, toekomsgerigtheid en motivering.

Hierdie funksies is volgens Erlandson en Hoyle (1991:282) afgelei uit die doelstellings van die onderrigplek en staan nie los van mekaar nie. Daar is meestal 'n wisselwerking tussen twee of meer funksies. Die bestuurstake behoort so hanteer te word dat dit geskied volgens die behoefte van die onderrigplek, maar ook volgens die behoefte van die personeel.

Uit die literatuur blyk dat daar verskillende bestuursareas identifiseerbaar is by die onderrigplek (Basson, 1990; Bondesio & De Witt, 1990; Gerber *et al.*, 1990; Niemann,

1990; Prinsloo & Van Rooyen, 1990; en Rostek & Klavido, 1988), naamlik personeelbestuur en mannekragbestuur, bestuur van leerderaktiwiteite, finansiële bestuur, bestuur van onderrigplek-gemeenskapsverhoudinge en die bestuur van administratiewe aangeleenthede. Daar moet deurgaans in gedagte gehou word dat by die beplanning van ondersteuningsdienste nie slegs die bestaande behoeftes in ag geneem moet word nie, maar ook die toekomstige behoeftes wat onderriggewers en personeel in verskillende soorte onderwysstelsels sal benodig. Dit is belangrik dat die onderriggewer, departementshoofde en hoofde van alle bestuursareas die nodige hulp, leiding en ondersteuning sal ontvang om hul take suksesvol uit te voer in belang van doeltreffende opvoeding en onderrig.

4.4.1 Personeelbestuur

Gerber *et al.* (1990:3) stel dat elke afdelingshoof en elke toesighouer in die onderrigplek verantwoordelik is vir die bestuur van personeel. Die bestuurder verskaf met ander woorde leiding aan sy direkte ondergeskiktes en moet hulle motiveer en aanmoedig om hul beste te lewer, maar ook geleenthede gee om hul vaardighede ten volle te benut.

Volgens Bondesio en De Witt (1990:249-360) kan personeelbestuur gesien word as die voorsiening, instandhouding en ontwikkeling van personeel met die oog op die bereiking van die primêre doelstellings van die betrokke onderneming. Bondesio en De Witt sê verder dat personeelbestuur die bepaling van personeelbeleid, die organisering en uitoefening van personeelfunksies, die vasstelling van poste, voorskrifte oor die onderwys en ontwikkeling van nuwelinge en ander personeel, verdienstelikheidsbepaling en bevordering van personeel, diensvoorwaardes, salarisskale, byvoordele en uitdienstredingsreëlings behels.

Personeel is van die uiterste belang en behoort ten volle ondersteun te word in die strewe na die bereiking van spesifieke doelstellings in opleiding en onderwys. Die hoof is lank nie meer net 'n "hoofonderwyser" of opleidingsbestuurder nie, maar is die bestuurder van 'n organisasie. Die hoof het hulp en advies nodig in die hantering van die verskillende bestuursareas.

Die aktiwiteite van die hoof as bestuurder van 'n onderrigplek word deur Bondesio en De Witt (1990:250) verdeel in die volgende:

* Antisiperende aktiwiteite, soos byvoorbeeld die vorming van personeelbeleid en personeelprosedures.

* Personeelvoorsiening, wat werwing, keuring en indiensneming van personeel insluit.

* Personeelbenutting en personeelontwikkeling. Dit sluit ook personeelskakeling, personeelevaluering, personeelontwikkeling, personeelopleiding, konflikhantering en motivering van personeel in.

* Die hantering van diensbeëindiging.

4.4.2 Die bestuur van leerderaktiwiteite

Die leerders behoort toenemend meer betrek te word en 'n groter deel te hê aan die bestuur van leerderaktiwiteite (Prinsloo & Van Rooyen, 1990:361). Die onderrigpersoneel is direk betrokke en verantwoordelik vir die organisasie van die leerlingaktiwiteite wat by 'n onderrigplek plaasvind en die bestuursfilosofie wat gevolg word, sal noodwendig ook 'n invloed hê op die aard van leerlingaktiwiteite by die onderrigplek.

Prinsloo en Van Rooyen (1990:365-366) klassifiseer leerlingaktiwiteite in die volgende terreine:

* Akademiese aktiwiteite, soos byvoorbeeld teoretiese vakonderrig met die oog op beroepsbeoefening

* Vaardighede. Hieronder ressorteer vaardighede soos praat, lees, skryf, rekeningkunde, wiskunde, houtwerk, metaalwerk, huisvlyt, huishoudkunde, rekenaarwetenskap en tik.

* Sosiale aktiwiteite, soos byvoorbeeld weerbaarheidsprogramme en voorligtingsprogramme. Hier word onder andere aandag gegee aan etiket, tafelmaniere, persoonlike higiëne, voorkoms en verkeer met die teenoorgestelde geslag.

* Maatskaplike aktiwiteite. Weerbaarheidsprogramme, voorligtingsprogramme en leierskapsprogramme met die doel om leerders voor te berei ten opsigte van hulle regte pligte en verantwoordelikhede as lede van die gemeenskap, burgerskap of politiese bestel.

* Ekonomiese aktiwiteite. Deur middel van rekeningkunde, ekonomie, bedryfsekonomie, weerbaarheidprogramme en voorligtingsprogramme word die leerling gelei tot die basiese konsepte van finansiële beplanning, loopbaanbeplanning, beroepskeuse en beroepsbeoefening.

* Kulturele aktiwiteite. Die doel van hierdie aktiwiteite is om kennis, liefde en waardering te skep vir die eie kultuur soos byvoorbeeld taal en tradisies deur middel van skeppende kunste, musiek, letterkunde, toneel, opera, ballet, redevoering, vakonderrig, operettes, toneelwerk, konserte en debattering.

* Godsdienstige (religieuse) aktiwiteite. Leiding in die uitlewing van Christenskap deur Godsdiensbeoefening.

* Fisiese aktiwiteite. Voorbeelde van fisiese aktiwiteite is atletiek, rugby, sokker, netbal, hokkie, krieket, tennis, swem, sagtebal en liggaamlike opvoeding.

4.4.3 Finansiële onderwysbestuur

Volgens Niemann (1990:386) is finansiële bestuur daardie take wat in verband staan met die finansiële aspekte van 'n onderrigplek. Dit word deur 'n persoon in 'n gesagsposisie verrig met die doel om doeltreffende onderwys te verwesenlik. Daar word nie net van die hoof verwag om finansiële take te vervul nie, maar dit word van alle onderriggewers in 'n mindere of meerder mate verwag. Onderwysfinansies word hoofsaaklik in die volgende kategorieë verdeel (Niemann, 1990:388):

* Begroting.

* Finansiële rekeningkunde.

* Finansiële verslaggewing.

* Koste-ontleding.

4.4.4 Bestuur van onderrigplek-gemeenskapsverhoudinge

Die verhoudinge tussen die onderrigplek en die gemeenskap kan verbeter word deur vennootskappe met die gemeenskap te sluit (Du Plessis, 1993:74-78). In die geval van die skool sluit vennote instansies soos ouers, die kerk, die gemeenskap en die staat in, maar as nuwe vennote word byvoorbeeld die privaatsektor, vakbonde, leerders, kultuurverenigings, sportorganisasies, media, veiligheidsdienste en gesondheidsdienste voorgestel. Gemeenskapsbenutting in belang van kwaliteit onderrig verg doeltreffende bestuursaktiwiteite deur die

* bestuur van onderrigplek-gemeenskapsverhoudinge

* effektiewe kommunikasie deur middel van komitees en verenigings; deur middel van korrespondensie, verslae, brosjures, onderrigplekkoerante, griewebussies en rapporte en deur middel van gesprekke, radio en TV.

Die belangrikheid van goeie en gesonde intergemeenskapsverhoudinge en interpersoonsverhoudinge in die onderwys kan nie oorbeklemtoon word nie.

4.4.5 Bestuur van administratiewe aangeleenthede

In hierdie bespreking word met administratiewe aangeleenthede bedoel aangeleenthede wat administratief van aard is en papierwerk sowel as die bestuur van inligtingstelsels behels. Volgens Basson (1990:462) is dit noodsaaklik dat administratiewe aangeleenthede doeltreffend bestuur word om sodoende doeltreffende funksionering van die onderrigplek as organisasiestelsel te verseker. Dit is noodsaaklik dat die onderriggewer deeglik besin oor take wat suiwer klerklik van aard is. Die onderriggewer moet 'n benadering volg waarin van die vier basiese bestuurstake, naamlik beplanning, organisering, leiding en beheer gebruik gemaak word. Ondersteuning op die terrein van die bestuurstake van die onderrigplek is van die uiterste belang en kan daartoe bydrae dat die onderriggewer self meer tyd tot sy beskikking het vir kwaliteit onderrig en opvoeding.

4.4.6 Terreine waarop ondersteuning verleen kan word ten opsigte van die bestuurstake van die onderrigplek

Dit blyk duidelik uit die bespreking dat die hoof/opleidingsbestuurder en ander personeel van die onderrigplek oor sterk leierskap behoort te beskik. Daar word van onderriggewers verwag om duidelike doelwitte te stel en hulle moet te alle tye hoë verwagtinge koester van hul leerders. Aan die hand van duidelike doelwitte kan vordering van personeel deurgaans gemonitor word en kan personeelontwikkeling op grootskaalse basis in onderwysinstellings gedoen word (Reid *et al.*, 1987:32).

Die voorafgaande bespreking in 4.4 toon die belangrikheid van 'n *doeltreffende en ondersteunende administratiewe stelsel.* Dit behels professionele en administratiewe personeel wat die hoof/opleidingsbeampte en ander personeel in die onderwysgebeure en -strukture kan ondersteun. Vir elke besondere terrein behoort daar gespesialiseerde personeel en *tegniese ondersteuning* aan onderriggewers en administratiewe personeel en *inligtingseminare en kursusse aan* administratiewe en ander personeel verskaf te word ten einde hulle in staat te stel om die tegnologie optimaal te benut wat die uitvoering van take in die onderwysgebeure en -strukture vergemaklik (vergelyk 4.4.5).

*Bestuursinligtingstelsels vir die bestuur van administratiewe aangeleenthede* is van groot belang sodat doeltreffende kommunikasie tussen die onderrigplek en die verskillende departemente in die onderwys gevestig kan word.

Finansiële administrasie is 'n belangrike taak binne die onderwysgebeure en -strukture. Beslissings moet daagliks gemaak word. Aangesien die fondse aangewend word om die onderwys te verwesenlik, behoort die nodige ondersteuning in die vorm van finansiële steun en advies verleen word (vergelyk 4.4.3). *Personeelbestuur* en *personeelontwikkelingsprogramme* is 'n kernaktiwiteit binne enige onderrigplek en die personeel word daardeur ondersteun sodat optimum effektiwiteit binne die onderwysgebeure en -strukture bereik kan word (vergelyk 4.4.1). Daar moet verder onthou word dat die belangrikheid van die onderrigplek-gemeenskapverhouding nie oorbeklemtoon kan word nie (vergelyk 4.4.4). Daarom is *kommunikasiekanale soos byvoorbeeld die TV, radio en komitees* in belang van onderrigplekgemeenskap-verhoudings.

'n Ander belangrike saak is die feit dat leerders al hoe meer betrek word by die bestuur van die onderwysgebeure en -strukture (vergelyk 4.4.2). *Adviesdienste aan leerders met betrekking tot die bestuur van leerderaktiwiteite* is dus noodsaaklik om die leerders te ondersteun, in te lig en voor te berei sodat daar sinvolle deelname sal wees wat 'n bydrae kan lewer tot effektiwiteit binne die onderwysgebeure en -strukture.

Samevattend dan die volgende terreine waarop die onderwysgebeure en -strukture ten opsigte van bestuurstake ondersteun kan word:

* Inligtingseminare en kursusse aan administratiewe personeel ten einde hulle in staat te stel om die tegnologie optimaal te benut.

* Doeltreffende en ondersteunende administratiewe stelsels.

* Bestuursinligtingstelsels vir die bestuur van administratiewe aangeleenthede.

* Personeelontwikkelingsprogramme.

* Tegniese ondersteuning aan onderriggewers en administratiewe personeel.

* Kommunikasiekanale soos byvoorbeeld TV, radio en komitees in belang van onderrigplekgemeenskap-verhoudings.

* Personeeldienste.

* Finansiële steundienste.

* Adviesdienste aan leerders met betrekking tot die bestuur van leerderaktiwiteite.

4.4.7 Behoeftes aan ondersteuning geïdentifiseer tydens onderhoude met fokusgroepe

Die onderhoude gevoer met fokusgroepe (vergelyk 1.3.2) bevestig dat daar op al bogenoemde terreine in die praktyk 'n behoefte aan ondersteuning bestaan.

Die behoefte aan inligtingseminare en kursusse aan administratiewe personeel, doeltreffende administratiewe stelsels, bestuursinligtingstelsels vir die bestuur van administratiewe aangeleenthede en tegniese ondersteuning aan onderriggewers en administratiewe personeel is veral sterk beklemtoon. Die gevolgtrekking wat gemaak kan word, is dat die onderwysstelsel tans bykans geen ondersteuning aan administratiewe personeel van onderrigplekke lewer nie. Hierdie ondersteuning is belangrik, aangesien doeltreffende administrasie by die onderrigplek die onderrigleersituasie ondersteun (vergelyk 2.9.4). Voorbeelde van uitsprake is die volgende: *"Ons (bestuursliggaam) betaal nou al vir drie maande ons enigste administratiewe personeellid self." "We have a computer, but nobody can work with it." "Dit is 'n groot behoefte. Daar was nog nooit ondersteuning in hierdie opsig nie; ek stuur nog altyd ons dames self op kursusse." "Ek stuur ons dames self - die laaste kursus het R2,000-00 vir twee dae gekos in die privaatsektor."* Die afleiding wat dus hier gemaak word, is dat daar 'n groot behoefte aan ondersteuning bestaan en dat die onderwysstelsel op hierdie gebied nie effektiewe ondersteuning lewer nie.

Dit blyk uit die onderhoude dat daar 'n behoefte aan personeelontwikkelingsprogramme bestaan en dat die onderwysstelsel nie voldoende hierin voorsien nie. *"The Department provides, but not adequately"*, en *"Ons kry sprekers van die privaatsektor om met ons personeel te praat"* is voorbeelde van uitsprake wat gemaak is.

Behalwe in die geval van die opleidingsentrum, bevestig die onderhoude dat daar 'n behoefte bestaan aan kommunikasiekanale en komitees in belang van onderrigplek-gemeenskap-verhoudings. Sodanige komitees het onderwys ten doel, bestaan in belang van die onderwys en maak daarom deel uit van die onderwysstelsel (vergelyk 2.9.4).

Uit die onderhoude blyk dat personeeldienste en finansiële steundienste deur die onderwysstelsel gelewer word. In die geval van finansiële steundienste maak sommige skole (voormalige staatsondersteunde skole) van persone uit die privaatsektor gebruik om hulle by te staan met advies. Swart skoolhoofde het aangedui dat die onderwysstelsel soms kursusse vir onderwysbestuurders aanbied.

Adviesdienste aan leerders met betrekking tot die bestuur van leerderaktiwiteite word volgens die respondente nie meer aangebied nie, behalwe in gevalle waar dit deur onderwysersverenigings soos die TO aangebied word. Daar kan geargumenteer word dat onderwysersverenigings primêr onderwys ten doel het en daarom volgens die definisie (vergelyk 2.9.4) deel uitmaak van die onderwysstelsel en nié van die komponent ondersteuningsdienste nie.

4.4.8 Sintese

Volgens bostaande bespreking kan ondersteuning ten opsigte van die bestuurstake in die onderrigplek ingedeel word in

* tipies onderwystipiese ondersteuning wat deur die onderwysstelsel self gelewer word (vergelyk 2.9.3.3, 2.9.4 en Figuur 2.3), en

* gespesialiseerde nie tipies onderwystipiese ondersteuning (vergelyk 2.9.3.3, 2.9.4 en Figuur 2.3) wat deur die komponent ondersteuningsdienste gelewer word.

Aangesien al bovermelde behoeftes (vergelyk 4.4.6) effektiewe onderwys ten doel het, ressorteer hulle volgens die definisie (vergelyk 2.9.4 en Figuur 2.3) onder onderwystipiese ondersteuning en maak hulle dus deel uit van die onderwysstelsel.

## 4.5 FISIESE FASILITEITE VAN DIE ONDERRIGPLEK

### 4.5.1 Oriëntering

Ontoereikende geboue, persele en onderrigtoerusting belemmer onderwys en opleiding terwyl 'n aangename omgewing 'n bydrae tot 'n gesonde klimaat vir onderrig lewer. Barnard (1986:437) definieer die fisiese fasiliteite (geboue en terreine van die onderrigplek) as die fisiese raamwerk waarbinne die stelsel van onderwysvoorsiening funksioneer. Dit sluit alle fasiliteite in wat die proses van opvoeding in die onderrigplek vergemaklik, soos byvoorbeeld geboue, biblioteke, laboratoriums, leerlinghuisvesting, stoele, sportgronde, atletiekvelde, skryfbehoeftes, banke en lokale.

Geboue behoort doelmatig beplan te word en 'n mate van aanpasbaarheid te hê om by veranderende onderwysbehoeftes en -gebeure soos nuwe kurrikulums, onderrigmetodes, aan te pas (Barnard, 1986:445). Sentrums, werkwinkels, laboratoriums en mediasentrums behoort maklik toeganklik te wees vir leerders. Leerders word gestimuleer deur 'n aangename en interessante omgewing. Swak beplande klaskamers, met swak beligting of swak ventilasie, daarenteen, is 'n struikelblok in die weg van effektiewe onderrigleeraktiwiteite.

Geboue, terreine, meublement en onderwysmedia hou verband met opvoedende onderwys en ontoereikende fisiese geriewe het 'n negatiewe invloed op die opvoedingsgebeure (Barnard, 1986:449; Stroebel, 1993). Ondersteuning aan verskillende sportsoorte soos byvoorbeeld rugby, netbal, hokkie en sokker sal ontwikkeling en deelname moontlik maak. Sodanige sportterreine word gesien as ondersteunend tot die fisiese en sportontwikkeling van die leerder. Die grootte van fisiese lokale word onder meer bepaal deur die aantal banke en stoele, die doel van die lokaal en die vereiste beweegruimte. Werkwinkels, houtwerk- en huishoudkunde-sentrums, musiekkamers, sale, stoorkamers, siekekamers en laboratoriums is ondersteunend tot die onderrig van bepaalde vakke, optimaliseer die leerders se leerervarings en ondersteun die onderriggewer in sy taak.

Busvervoer vir leerders van en na die onderrigplek en koshuise vir leerlinghuisvesting is 'n verdere fisiese fasiliteit wat die onderrigproses ondersteun.

Kantore vir die hoof, onderriggewers en ander personeel is noodsaaklik vir doeltreffende funksionering en administrasie van die onderrigplek, aangesien ondersteuningspersoneel soos sekretaresses en tiksters voldoende ruimte en kantore moet hê om hulle werk doeltreffend te kan doen. Hierdie kantore behoort ook toegerus te wees met die nodige meublement, rekenaartoerusting en telefone sodat die werk effektief verrig kan word.

Geskikte handboeke en onderrigmateriaal kan tot 'n groot mate bydrae tot die sukses van die onderrig. Boeke, handboeke, skrifte en skryfbehoeftes vorm die kern van die leerders se deelnemende aktiwiteite in die onderrigplek en behoort waar nodig aan die leerders voorsien te word ten einde hulle in staat te stel om deel te hê aan die aktiewe leerproses.

4.5.2 Aspekte by die beplanning van fisiese fasiliteite (Barnard, 1986:461)

* Elke onderrigplek of streek moet hul eie behoeftes aan die verskillende fisiese fasiliteite evalueer.

* Onderrigdoelstellings en -doelwitte is bepalend vir die aard van die fisiese fasiliteite.

* Fisiese fasiliteite moet voorsiening maak vir al die aktiwiteite wat in 'n onderrigplek of area plaasvind.

* Lokale moet stimulerend wees en geskik vir toepaslike onderrigmedia.

4.5.3 Terreine waarop ondersteuning verleen kan word ten opsigte van die fisiese fasiliteite van die onderrigplek

Ten einde die onderrigleersituasie suksesvol te laat verloop, behoort onderriggewers en leerders ondersteun te word deur die nodige fisiese fasiliteite in die onderwysgebeure en -strukture. Op grond van die voorafgaande bespreking kan gesê word dat fisiese fasiliteite as't ware die fisiese basis vorm vir die onderrigleersituasie.

Die ideaal is dan ook dat die onderrigleersituasie sal plaasvind binne doelmatig beplande *geboue en goed toegeruste lokale.* Eweneens is die *voorsiening van kantore met die nodige meublement, rekenaartoerusting, en telefone* nodig sodat die bestuurders en funksionarisse by die onderrigplek hul take so effektief moontlik kan uitvoer (vergelyk 4.5.1).

Daar behoort ook voorsiening gemaak te word vir *werkwinkels, houtwerk- en huishoudkunde-sentrums, musiekkamers, sale, stoorkamers, siekekamers, laboratoriums, biblioteke, en vir sportfasiliteite vir byvoorbeeld rugby, netbal, hokkie, sokker, gimnastiek en atletiek* met die doel om die onderriggebeure te ondersteun (vergelyk 4.5.1).

Die gebruik van *skryfbehoeftes, skrifte en handboeke* is 'n kernaktiwiteit in die onderrigleersituasie en daarsonder kan geen onderrig plaasvind nie.

Laastens is dit egter ook noodsaaklik dat daar deur middel van busvervoer en koshuise vir leerders en onderriggewers voorsiening gemaak word (vergelyk 4.5.1).

Uit die voorafgaande perspektiewe kan die volgende ondersteuningsbehoeftes ten opsigte van die onderrigplek gegee word:

* Voorsiening van skryfbehoeftes, skrifte en handboeke.

* Voorsiening van kantore met die nodige meublement, rekenaartoerusting en telefone.

* Voorsiening van werkwinkels, houtwerk- en huishoudkunde-sentrums, musiekkamers, sale, stoorkamers, siekekamers, laboratoriums en biblioteke.

* Goed toegeruste lokale en ander onderrigleertoerusting.

* Voorsiening van busvervoer en koshuise vir leerders en onderriggewers.

* Voorsiening van sportfasiliteite vir byvoorbeeld rugby, netbal, hokkie, sokker, gimnastiek en atletiek.

4.5.4 Behoeftes aan ondersteuning geïdentifiseer tydens onderhoude met fokusgroepe

Uit die onderhoude met die fokusgroepe (vergelyk 1.3.2) blyk dat bogenoemde behoeftes aan ondersteuning geldige behoeftes is. Die opleidingsentrum voorsien self in hierdie behoeftes, maar ontvang staatsubsidie. Dit blyk verder dat die voormalige staatsondersteunde skole grootliks self in hierdie behoeftes voorsien, maar die ander skole meen dat die onderwysstelsel nie voldoende voorsien in lokale en laboratoriums nie. Die behoefte aan busvervoer en koshuise het sterk na vore gekom en daar is gestel dat die onderwysstelsel tans geen ondersteuning in hierdie verband bied nie. Die swart skole en die plaasskole ondervind veral 'n ernstige behoefte aan busvervoer. Busvervoer en behuising het egter nie primêr onderwys ten doel nie en is daarom volgens die definisie 'n gespesialiseerde nie tipies onderwystipiese diens (vergelyk 2.9.4).

4.5.5 Sintese

Soos blyk uit bostaande bespreking, kan ondersteuning ten opsigte van die fisiese fasiliteite van die onderrigplek ingedeel word in

* onderwystipiese ondersteuning wat deur die onderwysstelsel self gelewer word (vergelyk 2.9.3.3, 2.9.4 en Figuur 2.3), en

* gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning (vergelyk 2.9.3.3, 2.9.4 en Figuur 2.3) wat deur die komponent ondersteuningsdienste gelewer word.

Onder onderwystipiese ondersteuning ressorteer die voorsiening van skryfbehoeftes, skrifte en handboeke. Toegeruste kantore en lokale, werkwinkels, houtwerk- en huishoudkundesentrums, musiekkamers, sale, stoorkamers, siekekamers, laboratoriums, biblioteke en sportfasiliteite word in die onderrigleersituasie gebruik, maar die organisering daarvan vind binne die komponent ondersteuningsdienste plaas (vergelyk 2.9.3.3).

Onder gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning ressorteer die voorsiening van busvervoer en koshuise vir leerders en onderriggewers. Voorsiening in hierdie behoeftes het nie primêr onderwys ten doel nie en is dus nie onderwystipies van aard nie. Daarom maak hierdie diens deel uit van die komponent ondersteuningsdienste (vergelyk 2.9.4).

## 4.6 VOORBEELDE VAN ONDERSTEUNINGSDIENSTE AAN ONDERWYSGEBEURE EN -STRUKTURE IN VERSKILLENDE ONDERWYSSTELSELS

Uit die voorafgaande uiteensetting blyk dit dat daar 'n behoefte bestaan aan ondersteuningsdienste aan die gebeure by die onderrigplek, die aktiwiteite binne die onderrigplek, die onderrigplek as organisasie, die taak van die onderrigplek om kennis oor te dra, die bestuurs- en administratiewe take van die onderrigplek en die fisiese fasiliteite wat kennisoordrag moontlik maak. Uit die literatuur kan die volgende voorbeelde van ondersteuningsdienste uit buitelandse onderwysstelsels gegee word:

* Leerlinghuisvesting

In Kenia bestaan skoolkoshuise wat 'n baie belangrike diens verskaf. In die semi-woestynareas in die noorde van Kenia word ruim voorsiening gemaak vir lae-, medium- en hoëkosteakkommodasie vir leerders (Van Schalkwyk, 1995:21).

* Leerlingvervoer

In Japan is daar 'n bus- en/of bootvervoerstelsel na en van skole in afgesonderde gebiede en op kleiner eilande (Pretorius, 1995:359) en in die VSA word bereken dat twee uit elke vyf leerders gebruik maak van 'n uitgebreide busvervoerstelsel (Bredeson & Willower aangehaal deur Theron & Van Staden, 1995:586).

In Engeland is die plaaslike onderwysowerhede (LEA's) verantwoordelik vir die voorsiening van gratis vervoer aan leerders wat verder as die voorgeskrewe loopafstand van twee myl vir leerders onder die ouderdom van agt jaar en drie myl vir ouer leerders, vanaf die naaste skool woon (Goodey, 1995:210).

* Biblioteekdienste

In Rusland word onderwys ondersteun deur 'n uitgebreide biblioteekdiens van meer as 8000 biblioteke vir leerders en volwassenes. Biblioteke vir volwassenes beskik verder ook oor 'n afdeling vir leerders (Kashin aangehaal deur Squelch & Truter,

1995:260). Elke onderrigplek beskik oor sy eie biblioteek waar boeke en tydskrifte in verskillende tale beskikbaar is.

In Kenia, daarenteen, (Cameron & Hurst, 1983) is die algemene standaard van biblioteekdienste baie laag en ontwikkel hierdie fasiliteit baie stadig.

* Media

In Kenia (Cameron & Hurst 1983:152) is daar 43 onderwysadviessentrums wat toegerus is om eenvoudige onderrigleerhulpmiddels te maak (hoofsaaklik vir primêre skole). Hulle word beman deur tutors wat opgeleide primêre skoolonderwysers is en verdere onderwys vir dié spesifieke doel ontvang het.

Die Verenigde State van Amerika beskik oor 'n uitgebreide rekenaarnetwerkprogram waar onderriggewers met leerders kan kommunikeer ongeag van hul geografiese ligging (Schrum aangehaal deur Theron & Van Staden, 1995:583). Dit is ook moontlik dat verskillende opvoedkundige inrigtings elektronies met mekaar verbind kan word in die onderrigsituasie, of verbind word aan opvoedkundige instellings soos museums.

* Eksamineringsdienste

In Japan word daar op alle vlakke van onderwys 'n stelsel van toetse en ander evalueringstelsels aan onderriggewers beskikbaar gestel om te bepaal of leerders voldoen aan bepaalde vereistes vir spesifieke skole, grade, vlakke of sertifikate (Pretorius, 1989:281).

Ter wille van nasionale standaarde hanteer die "School Examinations and Assessment"-liggaam in Engeland alle sake rakende eksaminering, toetsing, standaard en toepaslikheid (Department of Education and Science, 1987:2-4).

In Engeland is daar in 1993 ook 'n sertifikaat vir voorberoepsonderwys, die Algemene Nasionale Beroepskwalifikasie (General National Vocational Qualification GNVQ) geïmplementeer vir leerders wat nie geïnteresseerd is in die akademiese studierigtings nie (Goodey, 1995:209). Geen vaste sillabus word gevolg nie en evaluering geskied aan die hand van vaardigheids- en bevoegdheidstoetse wat deur onderriggewers en toesighouers afgeneem word. Leerders word geëvalueer op eie versoek wanneer hul gereed is. Dit is interessant dat die meeste universiteite en kolleges hierdie eksaminering aanvaar as toelatingsvereiste tot hoër onderwys (TES, aangehaal deur Goodey, 1995:209).

* Vakkennis en kurrikulering

In die Bondsrepubliek van Duitsland bestaan geen algemene kurrikulumdiens op Bondsvlak nie. Onderwysbeplanning is die taak van elke Land (streek). Die streke word bygestaan deur vakkundige komitees in die beplanning van hul eie kurrikulums en sillabusse (Dekker, 1989:73). In Engeland kan die LEA's (Local Education Authorities) hul eie kursusse ontwikkel maar dit moet op nasionale vlak goedgekeur word (Goodey, 1989;155).

In Japan voorsien die Ministerie van Onderwys deur middel van sy kurrikulumraad 'n kurrikulumdiens aan skole en onderwysers van die nodige leergange met die minimumvereistes en -standaarde (Pretorius, 1989:280). Hierdie leergange word uiteindelik deur individuele vakgroepe van skole geïnterpreteer en in 'n onderrigplan ontwikkel. Wanneer kurrikulumaanpassings in Japan gedoen word, ondergaan onderwysers 'n stelsel van intensiewe indiensopleidingskursusse. Vakspesialiste en toesighouers bedien onderwysers van advies (Pretorius, 1989:281).

In die USSR (Sowjet-unie) was daar by plaaslike onderwysdepartemente afdelings vir metodiek, waar ervare onderriggewers hul kollegas bygestaan en ondersteun het in kennisvernuwing (Tomiak, 1985:143).

* Onderrigplek-bedryf-vennootskap

In South Carolina is sedert 1984 sterk vennootskappe gestig tussen die skool/onderrigplek en die Kamer van Koophandel (Hayden & Nielsen, 1993:75-76). In Fort Lauderdale, Florida, het Nova-universiteit 'n program geïmplementeer waar begaafde, gekeurde leerders van sekondêre skole met 'n belangstelling in die sakewêreld, deur middel van mentors uit die sakewêreld vertroud raak met die konsepte en praktyke van die sakewêreld (Parks *et al.*, 1993:35-36). Die program het in 1988 begin met 18 sakeleiers wat deelgeneem het en het reeds in 1993 gegroei tot 250 sakeleiers wat deelneem.

## 4.7 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is aandag gegee aan die gebeure by die onderrigplek, die aktiwiteite binne die onderrigplek en die onderrigleersituasie. Daar is gewys op die verskillende terreine waarop die onderwysgebeure en -strukture in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel van ondersteuningsdienste gebruik kan maak ten einde meer doeltreffend en effektief te funksioneer.

Samevattend kan die volgende geïdentifiseerde behoeftes aan ondersteuning by die onderwysgebeure en -strukture aangedui word:

Ten opsigte van die toerustingstaak van die onderrigplek is aangetoon dat ondersteuning ten opsigte van eksaminering, vakkundige advies, omgewingsopvoedingsentrums, kurrikulumontwikkeling, ondersteuning ten opsigte vakkundige en professionele ontwikkeling en skakeling tussen onderriggewer en onderwysdepartement onder onderwystipiese ondersteuning ressorteer. Onder gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning ressorteer biblioteke, mediasentrums en opvoedkundige TV- en radioprogramme.

Daar is aangedui dat ondersteuning ten opsigte van die bestuurstake in die onderrigplek soos ondersteuning aan administratiewe personeel, doeltreffende administratiewe stelsels, personeelontwikkelingsprogramme, kommunikasiekanale, personeeldienste en adviesdienste aan leerderleiers onder onderwystipiese ondersteuning ressorteer.

Ten opsigte van die fisiese fasiliteite van die onderrigplek is aangetoon dat die voorsiening van skryfbehoeftes, skrifte en handboeke onderwystipies is. Toegeruste kantore en lokale, werkwinkels, houtwerk- en huishoudkundesentrums, musiekkamers, sale, stoorkamers, siekekamers, laboratoriums, biblioteke, sportfasiliteite, busvervoer en behuising ressorteer onder gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning.
Daar kan aanvaar word dat die behoefte aan ondersteuningsdienste van verskillende onderwysgebeure en -strukture van mekaar sal verskil. Verder kan ook aanvaar word dat alle onderwysgebeure en -strukture in die nasionale sowel as die mini-onderwysstelsel wel 'n behoefte aan ondersteuningsdienste sal hê en dat die relevantheid van die beskikbare ondersteuningsdienste bepalend is vir die effektiwiteit van die onderwysgebeure en -strukture.
Bostaande is bloot 'n lys van behoeftes wat mag bestaan en nie 'n lys van ondersteuningsdienste nie. Die groepering van die onderskeie behoeftes aan ondersteuning en die identifisering van die relevante ondersteuningsdienste word in Hoofstuk 6 bespreek, waar 'n model vir ondersteuningsdienste ontwikkel sal word.

## HOOFSTUK 5

## ONDERSTEUNINGSDIENSTE EN DIE LEERDER

### 5.1 INLEIDING

In die voorafgaande hoofstuk is die onderwysgebeure en -strukture bespreek. In hierdie hoofstuk word aandag gegee aan die behoeftes van die leerder met die doel om ondersteuningsdienste te identifiseer wat die nodige hulp en steun sal verskaf ten einde gelyke geleenthede aan elke leerder te bied en die effektiwiteit van die onderrigleersituasie te verhoog.

Die klem van hierdie hoofstuk val dus op terreine waar hulp en ondersteuning aan leerders verleen kan word in die verskillende soorte onderwysstelsels (vergelyk 1.4.1). Hier word op die leerder in sy persoon gefokus.

Die ouerhuis is vir die kind 'n opvoedingsmilieu en ook 'n onderwysmilieu. Die ouerhuis het egter in die afgelope dekades 'n ingrypende gedaanteverwisseling ondergaan en die simptome van die verandering is merkbaar in die hoë egskeidingsyfer, toename in drankmisbruik, kinderverwaarlosing, straatkinders, verslawing aan dwelmmiddels, gedragsafwykings en persoonlikheidsversteurings, satanisme en permissiwiteit.

Kruger en Krause (1968:52) verduidelik dat die leerder die onderwys- of opleidingsinstansie bywoon om nuwe kennis en gedragswyses te verwerf onder die invloed van 'n gespesialiseerde milieu met die doel om tot volle wasdom te groei en in staat te wees om 'n eie, persoonlike lewensvorm te ontwikkel. Fraser, Loubser en Van Rooy (1990:15) sluit hierby aan en sê dat die leerder skool toe gaan om onder die toesig en leiding van onderwysers te leer. In die skool word van die leerder verwag om nie net by wyse van bewuste deelname te leer nie, maar ook as skoolpligtige op formele, gestruktureerde en gedissiplineerde wyse te leer en sy vermoëns uit te brei ooreenkomstig die ontwikkelingstadium waarin hy hom as ontluikende persoon bevind. Hy leer ook om sy eie lewe te verryk deurdat hy die werklikheid en die samelewing waarvan hy deel is beter kan begryp, sinvoller daarby inskakel en uiteindelik ook sy volwaardige bydrae ten opsigte van kultuur- en beskawingshandhawing kan lewer. In die onderrigplek doen die leerder dus formeel kennis op en leer hy gestruktureerde vaardighede soos lees en skryf aan ten einde beskawingsmondigheid te bereik. Die leerder is egter in die eerste plek as mens by

die didaktiese gebeure betrokke en moet nie eensydig intellektueel of kognitief onderrig word nie, maar ook ten opsigte van die sedelike, godsdienstige, normatiewe en affektiewe aspekte van sy persoonwees en van sy leef- en ervaringswêreld onderrig en opgevoed word. Verskillende omstandighede buite die leerder en faktore binne die leerder is bepalend vir die kwaliteit van leer wat plaasvind.

Die omstandighede van die milieugeremde leerder kan byvoorbeeld sy oorsprong hê in 'n onrustige ongeorganiseerde huishouding, onvoldoende mediese en tandheelkundige versorging, ongebalanseerde voeding en/of die onbegeleide benutting van beskikbare speelgoed en fasiliteite. Die milieugestremde leerder neig ook dikwels om te identifiseer met rolmodelle in die afwykende of gemeenskapsvreemde gedrag van persone in sy portuurgroep of subkultuur. Die gedrag van ouers of onderriggewers word dan maklik veroordeel as outyds of onvanpas (Lombard, 1994:79). Benewens die identifikasie met rolmodelle, speel faktore uit die tuis-milieu van die leerder, soos byvoorbeeld ruimte, akkommodasie, buitelewe, tyd, orde, speelgoed, boeke, tuiswerk en televisie 'n ewe belangrike rol in die ontwikkeling en opvoeding van die leerder. Geweld, werkloosheid, lae inkomste, gebrek aan behoorlike behuising, jeugmisdaad, gebrek aan publieke vervoer, behuisingsnood en die totale gebrek aan infrastruktuur in die plattelandse gebiede, het negatiewe implikasies vir die onderwys en opvoeding (Atmore, 1993:122-124). Tipiese agterstande van die milieugeremde leerder is taalagterstande, ondoelmatige leerstyl, ervaringsagterstande, sosiaal affektiewe agterstande, kognitiewe agterstande, fisiese tekorte asook onderwysagterstande (Lombard, 1994:79). Hierdie agterstande noodsaak ondersteuningsdienste om die situasie te probeer regstel, soos byvoorbeeld voorskoolse onderwysprogramme, werk-studeerprogramme, voorligting asook lees- en taalonderwys.

Probleme van leerders kan velerlei van aard wees. Die leerder kan vanaf geboorte 'n fisiese gestremdheid soos doofheid of gesiggestremdheid hê. Die leerder kan egter ook eers later as gevolg van siekte of ongelukke geremd of gestremd raak. Verder kan die leerder 'n stadige ontwikkelaar wees of emosionele probleme hê wat sy leer negatief beïnvloed. Die leerder kan beangs en aggressief wees. Daar moet verder onthou word dat een probleem dikwels lei tot ander probleme.

Verder kan uitdagings, eise en stremmende faktore waaraan leerders tuis en by die onderrigplek blootgestel word ook tot stres lei. Dit is belangrik dat leerders geleer word hoe om stres te verwerk, aangesien dit remmend op die gees en liggaam kan inwerk.

Daar moet onthou word dat hier na verskillende tipes leerders verwys word soos wat hulle in die verskillende soorte onderwysstelsels aangetref word.

Uit die voorafgaande bespreking, en vir die doel van hierdie navorsing, kan die areas waar ondersteuning aan die leerder nodig mag wees, in vier hoofgroepe verdeel word, naamlik

* geremdhede by leerders,
* gestremdhede by leerders,
* die ouergemeenskap waarin die leerder hom bevind, en
* die mate van stres deur die leerder ervaar.

Daar sal vervolgens aandag gegee aan die verskillende aspekte hierbo vermeld.

## 5.2 GEREMDHEDE BY LEERDERS

### 5.2.1 Agtergrond

Geremdhede ontstaan wanneer die leerder se vlak van ontwikkeling nie ooreenstem met dit waartoe hy in staat is nie weens bepaalde faktore buite die leerder self. Geremdhede by leerders hou dus ook verband met die omgewing waar hy groot word. Leerders in swak sosio-ekonomiese omstandighede se voorskoolse ervaring en belewenis is gewoonlik gebrekkig. Verskillende kulturele agtergronde kan ook aanleiding gee tot taalprobleme, sosialiseringsprobleme, gebrekkige prestasie en 'n swak selfbeeld. Dit is belangrik dat hierdie leerders die nodige hulp en ondersteuning ontvang ten einde onderprestasie te voorkom of te beperk (Van Greunen, 1993:104-108).

In ons samelewing gee sosiale isolasie, kontakverlies en vereensaming aanleiding tot angs, onrus, onsekerheid en vertwyfeling by die moderne mens. Eensaamheid is 'n kenmerk van ons tyd. Bogenoemde gee aanleiding tot sosiale verwaarlosing en reaksies soos alkohol- en dwelmmisbruik, selfmoord, massifikasie, sinloosheid, denkluiheid, slordigheid en destruktiwisme onder die jeug (Pretorius, 1986:110-111; Doktor & Poertner, 1996:293-300). Dwelmprobleme, te vroeë skoolverlating, die problematiek van die milieugestremde leerder en die problematiek van jeugmisdaad is kenmerkende negatiewe simptome van geremdheid. Die leerder vanuit die geremde milieu of gesin is gewoonlik ook die prooi van materiële verwaarlosing, taalverwaarlosing, sosio-pedagogoese verwaarlosing en kultuur-pedagogiese verwaarlosing Hulpverlening aan die milieugeremde leerder is baie belangrik, want

hoe gouer die agterstand uitgewis kan word, hoe beter. Fasette wat in hierdie gevalle intensiewe aandag moet kry, is geestelike en emosionele versorging, sosiale verryking, ervaringsverryking, kulturele verryking, gevoelsmatige verryking, kognitiewe verryking, funksionele verryking en taalverryking (Pretorius,1986:222-223).

Min aandag is nog gegee aan die invloed van die gebruik van oplosbare middels soos die snuif van petrol, gom, skoonmaakvloeistof, butaangas of ander aerosols deur die jeug (Chadwick *et al.*, 1990:180-191). Leerders wat in die algemeen swakker presteer op skool en as stadige leerders beskou word, is dikwels betrokke by die snuif van bovermelde middels. Hierdie leerders is nie noodwendig jeugmisdadigers nie.

Geremdhede by leerders is velerlei van aard en die omvang daarvan kan nie met reg in hierdie studie beskryf word nie. Geremdhede behels byvoorbeeld aspekte soos spesifieke leergeremdhede (waaronder taalprobleme, leerprobleme, gedragsprobleme en studieprobleme), gedragsversteurde leerders, milieu-geremde leerders, didakties-verwaarloosde leerders en chronies siek leerders. Daar sal slegs eksemplaries te werk gegaan word en die behoeftes van leerders na aanleiding van geremdhede soos hierbo bespreek, word dus vir die doeleindes van hierdie studie gegroepeer onder die volgende hoofde:

* Sosiopedagogiese behoeftes

* Behoeftes van die milieugeremde leerder

* Behoeftes van die siek of chronies siek leerder

5.2.2 Sosiopedagogiese behoeftes

Sosiopedagogiese behoeftes is kenmerkend van die bestaan van die mens en dus ook van die leerder. Verskeie aspekte waaronder die leerder se selfkonsep, die leerder se behoefte aan sosialisering en selfaktualisering, vorm byvoorbeeld die basis van die leerder se sosiale perspektief. Die sosiale lewe van die leerder word bespreek aan die hand van die volgende sosiopedagogiese konsepte: sosialiseringsbehoeftes, selfaktualiseringbehoeftes, die leerder se selfkonsep, sosiaal-samelewingsoriëntering, bevrediging van behoeftes binne sosiale konteks en die leerder se sosiale milieu.

### 5.2.2.1 Sosialiseringsbehoeftes

Sosialisering is die proses waardeur die waardes, norme, houdings, lewensfilosofie, kennis en kultuur van sosiale groepe oorgedra word na die individu en deur hom aanvaar word sodat sy gedrag sosiaal aanvaarbaar is en hy effektief kan deelneem aan die aktiwiteite van sosiale groepe (Pretorius, 1993:14).

Die leerder kan op grond van sy liggaamlike, affektiewe en kognitiewe eienskappe en op grond van sy gedrag en houding probleme ondervind op sosiale gebied. Die onderriggewer help die leerder om 'n vennoot in die gemeenskap te word en in te skakel in die samelewing. Die leerder moet die geleentheid gegun word om die sosiale lewe "in te oefen" onder leiding van die onderriggewer. Sosiale opvoeding impliseer dat die leerder gelei word tot deelname aan die samelewing, dat hy positiewe houding teenoor ander landsburgers sal ontwikkel en dat hy gelei word tot 'n verantwoordelikheidsbesef (Booth, 1996:250-262; en Sullivan & Sugarman, 1996:284-292).

### 5.2.2.2 Selfaktualiseringsbehoeftes

Die leerder behoort die geleenthede gegun te word om gelei te word tot selfaktualisering. Deur onderrig word die leerder gelei tot selfaktualisering. Selfaktualisering impliseer die individu se doelbewuste pogings om bewus te word van sy eie latente potensiaal. Die ontwikkeling van die leerder deur middel van onderrig het te make met die aktualisering van sy genetiese potensiaal, wat sy kognitiewe, affektiewe, morele en sosiale potensiaal insluit (Pretorius, 1993:15).

Elke individu het 'n behoefte aan selfaktualisering, wat onder meer die volgende insluit (Pretorius, 1993:16):

* 'n behoefte om die eie potensiaal optimaal te ontwikkel,
* 'n behoefte aan persoonlike groei,
* 'n behoefte om te bereik waartoe die leerder in staat is,
* motivering om te presteer,
* 'n behoefte aan selfverwesenliking,
* voortgesette aktualisering van potensiaal, bevoegdhede en talente,
* 'n behoefte aan die verwesenliking van 'n missie,

* 'n behoefte om te emansipeer en onafhanklik te wees,

* doelbewuste pogings om die eie potensiaal te besef,

* 'n behoefte om te leer, te ken en te verstaan, en

* 'n behoefte om psigologies optimaal gesond te funksioneer.

5.2.2.3 Die leerder se selfkonsep

Die leerder moet gelei word daartoe om 'n eie identiteit en selfbeeld te ontwikkel. Die leerder soek na antwoorde op die volgende vrae: "Wie is ek?", "Waar pas ek in?", "Wat is my sosiale posisie?", "Is daar enige betekenis vir my in wêreldgebeure?" "Wat is die betekenis van my lewe?".

Die leerder se selfbeeld is bepalend vir die kwaliteit van sy gedrag. Indien die leerder se selfbeeld verander, sal sy gedrag ook verander. So kan daar ook gesê word dat 'n lae of swak selfbeeld 'n negatiewe effek op die leerder se interpersoonlike verhoudings kan hê, en selfs kan lei tot oneffektiewe gedrag (Pretorius, 1993:18).

5.2.2.4 Samelewingsoriëntering

Die leerder moet gelei word daartoe om sy plek as medeburger van sy land in die wyer samelewingverband te bepaal. Aanvaarding in die gemeenskap en van die gemeenskap is van groot belang vir die individu. Deur onderrig word die leerder gehelp om sy sosiale posisie te bepaal. Faktore wat die leerder se sosiaal samelewingsoriëntering bepaal is die volgende (Smith & Le Roux, 1993:34-44; Pretorius, 1993:21; en Smith, 1990a:179-180):

* Die leerder se genetiese persoonlikheidstruktuur, met ander woorde, die inherente potensiaal van die leerder moet deur die onderriggewer besef en ontwikkel word.

* Die kwaliteit van die situasie by die ouerhuis en die onderwys- of opleidingsinstansie, met ander woorde, in watter mate word die leerder verstaan en kry hy ondersteuning in sy sosiaal-samelewingsoriëntering.

* Die ruimte en tyd tot die leerder se beskikking, met ander woorde, is daar geleenthede vir die ontdekking van die sosiale werklikheid deur spel en sosiale kontak met volwassenes en onderriggewers.

5.2.2.5 Bevrediging van behoeftes binne die sosiale konteks

Die leerder het persoonlike behoeftes wat slegs bevredig kan word deur middel van kommunikasie met sy medemens, meer spesifiek, die ek-jy-verhouding binne sosiale konteks. In hierdie verband het die bekende humanistiese psigoloog, Abraham Maslow, die behoeftes van die mens in kategorieë verdeel (Gerber *et al.*, 1990:269-270). Hierdie hiërargie is 'n handige instrument om die sosiale behoeftes van die leerder mee te illustreer en behels die behoefte aan selfaktualisering, die behoefte aan selfwaarde/selfbeeld, sosialiseringsbehoeftes, veiligheidsbehoeftes en fisiese behoeftes (Gerber *et al.*, 1990:271). Onder aan die hiërargie is die mees basiese behoeftes van die mens. Die hoërordebehoeftes volg eers nadat die laerordebehoeftes bevredig is (Maslow, 1954:80-96).

* Fisiologiese/fisiese behoeftes

Hierdie behoeftes is byvoorbeeld lug, water en kos en is noodsaaklik vir die mens se voortbestaan. Die mens sal alle ander dinge prysgee behalwe hierdie basiese behoeftes. Die leerder het behoefte aan kos, water, slaap en beskerming teen uiterste temperature. Die leerder wat 'n behoefte aan voeding, kleding, hitte en beskerming het, sal byvoorbeeld nie sy beste kan lewer in die klaskamer nie (Atmore, 1993:123).

* Veiligheidsbehoeftes

Elke individu het 'n behoefte aan veiligheid en sekuriteit - 'n plek waar hy veilig kan voel omdat dit verband hou met sy voortbestaan. Indien hierdie behoeftes van die leerder nie bevredig word nie, sal die effektiwiteit van sy onderrig direk skade ly. Hierdie behoefte is baie prominent by die leerder as gevolg van sy hulpeloosheid en afhanklikheid (Moller, 1993:228). Ouers vorm die primêre verwysingsraamwerk vir die kind, en ouers wat rusie maak, egskeiding of dood maak die leerder se omgewing onstabiel en onvoorspelbaar en het 'n negatiewe uitwerking op sy gedrag (Kok *et al.*, 1993:13-14 en Jubber, 1994:135-140). Kan die leerder wat in 'n ongunstige problematiese situasie tuis leef toereikend opgevoed en onderrig word in 'n onderwysstelsel?

* Sosiale behoeftes

Die mens het 'n behoefte aan aanvaarding en liefde. Die kind het 'n behoefte aan warmte, liefde en omgee. 'n Liefdevolle verhouding veral binne gesinsverband dien as motiveringskrag vir die leefwêreld van die leerder. Indien die leerder nie die nodige liefde en affiliasie ontvang nie kan hy homself afsonder en selfvervreemding kan

voorkom. Kriminele gedrag, egskeiding en ander sosiale probleme kan dikwels teruggevoer word na die mens se soeke na liefde of die gevoel van vervreemding van ander (Moller, 1993:229 en Van Greunen, 1993:104-108). Die sosiaal verwaarloosde leerder word benadeel en behoort deur die onderwysstelsel opgevoed te word tot toereikende saamlewe.

* Agtingsbehoeftes

Dit is behoeftes aan selfagting en selfrespek en respek vir ander mense. Behoeftes wat hieronder ressorteer is byvoorbeeld die behoefte om te presteer, aan selfvertroue, die behoefte aan erkenning en waardering en die behoefte aan onafhankilkheid en vryheid (Gerber *et al.*, 1990:270). In die verskillende onderwysstelsels kan die onderriggewer voldoende geleenthede skep vir sosiale interaksie, besprekings, debattering, kritiek en verdediging van eie standpunte sodat die leerder respek vir sy eie en ander se standpunte en selfvertroue en selfagting kan ontwikkel.

* Selfverwesenlikingsbehoeftes

Pretorius, (1993:21) en Monteith *et al.*, (1986:115-117) identifiseer onder meer die volgende behoeftes van leerders wat verband hou met bevrediging van behoeftes binne sosiale konteks:

* Die fisiese behoeftes wat ervaar word in die ek-jy-verhouding.

* Veiligheidsbehoeftes word bevredig deur die liefde wat betoon word en wat deur die leerder ervaar word in die ek-jy-verhouding.

* Sosiale behoeftes van die leerder word bevredig deurdat die onderriggewers geleenthede skep en leerders aanmoedig sodat hulle 'n eie identiteit uitbou en verstewig.

* Onderriggewers moet poog om die leerder se probleme te begryp en kommunikasie moet op 'n gesonde grondslag plaasvind met die oog op identifisering van probleme en vroegtydige verwysing na spesifieke dienste.

* Onderriggewers moet ook aanpas by veranderinge wat by die leerder intree en die leerder positief lei tot selfaktualisering.

5.2.3 Sosio-ekonomiese behoeftes van die milieugeremde leerder

Onderrig en toerusting vind altyd binne 'n bepaalde milieu plaas, dit wil sê binne 'n bepaalde sosiale kring, binne die omgewing waarin die leerder leef en binne 'n bepaalde verwysingsraamwerk, agtergrond en omgewing. Die agtergrond van die leerder het spesifieke implikasies vir die onderrigsituasie binne die onderrigplek. Opvoedingsfoute soos byvoorbeeld verwenning, oorbeskerming, onstabiliteit, oormatige korrigering, of opvoeding wat aanleiding gee tot oormatige angs, onveiligheid en eensaamheid belemmer die volwassewording van die leerder en kan lei tot gedrags- en leerprobleme.

Dit is algemeen bekend dat daar 'n verband is tussen die sosiale status van die leerder en sy onderwysprestasies. Tradisioneel presteer leerders uit laer-middelklasfamilies laer op gestandaardiseerde toetse as leerders uit die middel- en hoërklasfamilies. Navorsing het 'n nou verwantskap tussen sosiale status, ras, etnisiteit en prestasies aangedui, selfs nadat die laer sosio-ekonomese status van leerders in ag geneem is. Om leerders uit die laerinkomstegroep te stimuleer tot beter prestasie kan byvoorbeeld geleenthede geskep word waar hul woordeskat uitgebrei kan word en taalgebruik bevorder word deur middel van koerante, nuusblaaie, en populêre leesstof (Borich, 1988:35).

Hier kan dus gepraat word van die sosiale behoeftes van die milieugeremde leerder omdat sy ervaringsagtergrond nie voldoende is nie en hy slegs 'n beperkte kans gegun is. Volgens Booyse (1990:125) kan 'n leerder se agtergrond hom in so 'n mate rem dat hy nie daarin kan slaag om te presteer in die onderrigplek nie. Die milieugeremde leerder moet spesiale hulp ontvang om hom in staat te stel om optimaal baat te vind by die geleenthede wat deur die onderwysstelsel beskikbaar gestel word.

Dit gebeur egter ook dat leerders sonder probleme tot die onderrigplek toetree en daar probleme begin ondervind (Kapp,1990a:30). Dit beteken dat gebeure by die onderrigplek ook 'n aandeel kan hê aan die affektiewe en normatiewe probleme wat ontstaan by leerders.

Volgens (Smith & Le Roux, 1993:36-42) mag die behoeftes van die milieugestremde leerder nie misgekyk word nie. Die volgende word aangedui as sleutelaspekte in die milieu van die leerder wat veral aandag verdien:

5.2.3.1 Vernietiging van gesinslewe weens finansiële eise

Talle mense woon en werk in stedelike gebiede terwyl die res van die gesin in landelike gebiede agtergelaat word. Dikwels verlaat beide ouers die kinders om te

gaan werk en die kinders word in die sorg van die grootouers gelaat. Selfs in die stedelike gebiede word jong kinders onversorg gelaat en beland op straat waar voedsel en skuiling gesoek word. Hierdie situasie stel groot eise aan die gemeenskap en die onderriggewers om aan die behoeftes van die leerder te voorsien (Smith & Le Roux, 1993:37-38). Die armoede in talle huishoudings dwing jong mense om te gaan werk. Hul onderrig word onderbreek omdat hul families finansieel nie kan oorleef nie (Smith & Le Roux, 1993:36-37).

Familiebande verslap wêreldwyd, wat lei tot isolasie van kinders. Neigings tot egskeiding en vervreemding, kindermishandeling, kinderverwaarlosing, jeugswangerskappe, alkoholisme, jeugmisdaad en selfmoord neem toe (Le Roux, 1993:54). Hierdie tendens lei weer tot probleme soos byvoorbeeld straatkinders, wat later bespreek word.

Jeugmisdadigers kan gerehabiliteer word deur 'n stabiele gesinslewe, meer toereikende opvoeding en die opheffing van milieugeremdheid. Deur middel van ouerbegeleiding of gesinsterapie, inrigtingsplasing of inrigtingsopvoeding, psigoterapie, psigiatriese of pastoraal-sielkundige hulp en groepsterapie, groepsvorming in jeugverenigings en sportklubs kan hulp verleen word aan milieugeremde leerders. (Pretorius, 1986:236; en Studer & Allton, 1996:59). Deur te help met die stabilisering van gesinsverhoudinge, met konsekwente streng optrede, deur 'n bydrae te lewer tot pedagogies-verantwoordbare groepsvorming en godsdienstige weerbaarmaking kan afwykings soos dwelmmisbruik voorkom en beveg word. Verwaarloosde en mishandelde kinders het 'n gebrek aan motivering en presteer gewoonlik ook swak (Pretorius, 1986:193-194; en Smith & Le Roux, 1993:41).

Kinders word onversorg tuisgelaat omdat nie alle werkende moeders kwaliteit dagsorg vir hul skoolgaande kinders kan bekostig nie. Die gevolg hiervan is dat leerders verwaarloos word. Hierdie verwaarlosing in terme van steun aan die onderriggebeure kom die leerder sowel as die land en gemeenskap duur te staan aangesien dit ook uiteindelik in finansiële terme gemeet kan word (Lombard, 1994:78-80; en Booth, 1996:250-262).

5.2.3.2 Sosio-ekonomiese behoeftes van straatkinders

Oor die wêreld heen verlaat jong mense hul huis in 'n poging om probleme te ontduik wat ontstaan uit die sosiale strukture waaraan hulle deel het (Smith & Le Roux, 1993:42). Die meeste straatkinders verlaat 'n chaotiese familielewe van geweld, mishandeling, alkoholisme en vervreemding (Le Roux, 1993:59). In ontwikkelende lande is straatkinders die produk van grootskaalse verstedeliking, werkloosheid,

armoede en gebroke huise. In industriële lande is straatkinders die produk van vervreemding en stelselmatige uitsluiting.

Tipiese eienskappe van straatkinders is onder meer die volgende (Le Roux, 1993:63-64):

* Hulle lyk jonger en kleiner as hul eweknieë weens akute en chroniese wanvoeding.

* Hulle het 'n vrees vir geweld, siekte, die polisie, om alleen en liefdeloos gelaat te word, en smag na erkenning en sukses.

* Straatkinders is dikwels gewoontemisdadigers, wanaangepas, onbetroubaar en is uitvallers van onderrigplekke.

5.2.3.3 Sosio-ekonomiese behoeftes in plakkerskampe

Armoede, swak behuising, honger, min of geen liefde en siekte is maar enkele van die faktore in plakkerskampe wat daartoe bydra dat die algehele ontwikkeling van die kind nie na wense gestimuleer word nie. Daar kan gepraat word van 'n problematiese opvoedkundige situasie in plakkerskampe.

In die lig van die swak gehalte van die gesinlewe, die swak lewensgehalte in die algemeen, die onbeskikbaarheid van behoorlike onderrigfasiliteite en die algemene gevoel van depressie, kan daar aanvaar word dat daar min of geen funksionele onderrig plaasvind in plakkerskampe (Van Greunen, 1993:105). Kinders van plakkerskampe het 'n gebrek aan formele sowel as informele onderrig. Tuis is daar beperkte fisiese sorg, onvoldoende affektiewe leiding, 'n gebrek aan en weersprekende en onduidelike morele leiding, sosiale tekortkominge, 'n gebrek aan motivering en stimulering en weinig blootstelling aan godsdiens (Van Greunen, 1993:107). Teen die voorafgaande agtergrond kan gesê word dat leerders uit plakkerskampe onvoldoende informele en formele onderrig ontvang. Die leerder wat in 'n plakkerskamp bly, beskou homself as geïsoleer van die hoofstroom van interaksie en positiewe kultuurgroepidentifikasie.

Indien daar wel 'n onderwys- of opleidingsinstansie in die omgewing is, is daar nie vervoer daarheen nie, gewoonlik is daar onvoldoende fasiliteite, irrelevante kurrikula en sillabusse en dien die gedrag van die onderriggewers nie altyd as voorbeeld nie (Van Greunen, 1993:107).

Dit is moontlik om aandag te gee aan die behoeftes van leerders in verafgeleë gebiede deur middel van radio, opvoedkundige televisie, videostelsels en mikrorekenaars. 'n Verder probleem is ook oorvol onderwys- of opleidingsinstansies, veral in landelike gebiede, met min of geen geleentheid vir individuele aandag (Doktor & Poertner, 1996:293-302; en Smith & Le Roux, 1993:36).

In 1991 was daar byvoorbeeld 5000 klein primêre plaasskole en ongeveer 2000 primêre dorpskole in die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding (skole vir swartes) waar daar geen mediasentrums tot die leerders se beskikking was nie (Kachelhoffer, 1992:290).

5.2.4 Behoeftes van die siek of chroniese siek leerder

Daar bestaan is noue verband tussen die affektiewe, liggaamlike en kognitiewe gesteldheid van die leerder.

5.2.4.1 Algemene swak of onwenslike gesondheidstoestande

Die algemene gesondheid en welstand van leerders het 'n invloed op hul prestasies. Tienerswangerskappe is steeds 'n wêreldwye probleem. In Amerika word meer as 1 miljoen tienerswangerskappe per jaar aangemeld (Bar-Cohen *et al.*, 1990:418). Bykans 40% van hierdie swangerskappe word vrywillig beëindig, terwyl ongeveer 470,000 moeders onder die ouderdom van 19 jaar geboorte skenk. Daar bestaan volgens Bar-Cohen *et al.* (1990:418) 'n noodsaaklike behoefte aan gesinsvoorligting wat leerders positief kan beïnvloed ten opsigte van seksuele aktiwiteite, dwelmmisbruik, selfwaarde, voorkoming van siektes, VIGS-opvoeding, familielewe, noodhulp en dwelmmisbruik.

Volgens Smith en Le Roux (1993:40) is diarree 'n algemene siekte onder laer sosio-ekonomiese gemeenskappe en is ongeveer een derde van die swart kinders in Suid-Afrika onder die ouderdom van veertien jaar onderontwikkel, ondergewig en wangevoed.

Deur middel van effektiewe ondersteuningsdienste in die verskillende onderwysstelsels kan verseker word dat fisiese gesondheid gehandhaaf word en die onderrigleersituasie doeltreffend kan plaasvind.

5.2.4.2 Chroniese siektes

Chroniese siektes, soos byvoorbeeld infeksie- en parasitiese siektes, kanker, voeding, endokriene en metaboliese siektes (soos byvoorbeeld ragitis, obesiteit,

anoreksia nervosa en bulimie) en endokriene probleme (soos diabetes) is maar enkele voorbeelde van chroniese siektes wat prestasie kan belemmer. Dit lê nie in die veld van hierdie studie om al die chroniese siektetoestande te lys of te bestudeer nie maar die aandag word slegs gevestig op die belangrikheid van ondersteuning vir sodanige leerders.

Leerders met gesondheidsprobleme besoek onderrigplekke waar hul gesondheidstoestand belemmerend op die onderrigleersituasie inwerk. Benewens gesondheidspobleme wat normaalweg voorkom, kan sosio-ekonomiese faktore soos wanvoeding, ondervoeding, vermoeienis en swak behuising ook aanleiding gee tot die aanvang van infeksies soos byvoorbeeld tuberkulose (Smith, 1990a:159).

### 5.2.5 Terreine waarop ondersteuning verleen kan word ten opsigte van gremdhede by die leerder[1]

Uit die voorafgaande kan die volgende terreine waarop ondersteuning verleen kan word afgelei word:

Die leerder met geremdhede kan op verskillende wyses ondersteun word. Dit is byvoorbeeld vir die leerder met ontoereikende sosialisering moeilik om homself te oriënteer in die onderrigleersituasie. Ondersteuning aan die leerder ten opsigte van sy sosiale milieu is belangrik, aangesien die leerder tuis begelei word tot eie identiteit (vergelyk 5.2.2). In die milieu-gestremde gesin heers daar dikwels nie 'n stabiele en rustige atmosfeer nie en die jonger kind word nie gestimuleer om homself akademies te verryk nie (vergelyk 5.2.3). Ondersteuning kan direk of indirek aan die leerder verleen word deur middel van *inligtingsprogramme en voorligtingsprogramme vir volwassenes, lees-, taal- en wiskundeprogramme, ouerbetrokkenheid, gemeenskapsbetrokkenheid, spesiale dienste en spesiale personeel, jeugweerbaarheidsprogramme en maatskaplike en sielkundige ondersteuning.* Verder kan *nie-formele onderwysprogramme soos indiensopleiding aan skoolverlaters sowel as gevestigde werkers ter verbetering van beroepsvaardigheid, opheffingsprogramme vir minder ontwikkelde lede van die gemeenskap, evalueringsprogramme waarvolgens straatkinders geëvalueer kan word met die oog op rehabilitasie of plasing in onderrigplekke, gesinsvoorligting, tienerbegeleidingsprogramme, voedingskemas, opvoedkundige programme aan leerders in die primêre fase, waar aandag gegee word aan lees, taal, rekenkunde, en*

---

1 Terreine waarop ondersteuning nodig is kan nie-onderwystipies of onderwystipies van aard wees (vergelyk 2.9.3.2). Tot die komponent ondersteuningsdienste behoort gespesialiseerde nie-onderwystipiese dienste (vergelyk 2.9.4).

*algemene vaardighede. Opvoedkundige programme aan leerders in die sekondêre fase, waar meer spesifike aandag gegee word aan voorligting en buitemuurse aktiwiteite* 'n belangrike rol speel in die opheffing en ondersteuning van die leerder met bepaalde geremdhede. *Opvoedkundige programme vir volwassenes, voorligting- en beradingsprogramme, skoolreisdienste en vervoer* kan verder 'n funksie vervul in die ondersteuning van hierdie leerders.

Alhoewel die chronies siek leerder se onderrigprogram dikwels onderbreek word, is dit belangrik dat sy onderrig sal voortgaan. Die siek of chronies siek leerder moet ondersteun word om so aktief moontlik by die leerstof betrokke te bly (vergelyk 5.2.4). Die siek of chroniese siek leerder kan byvoorbeeld ondersteun word deur *inligtingsprogramme en voorligtingsprogramme vir volwassenes, mediese en tandheelkundige dienste, remediërende dienste* en *gesondheidsopvoedingsprogramme.*

Samevattend kan die volgende terreine waarop ondersteuning verleen kan word ten opsigte van geremdhede by die leerder gegee word:

* Inligting en voorligting aan volwassenes.
* Ekstra lees-, taal- en wiskundeprogramme en bekendstelling van studiemetodes.
* Ouerbetrokkenheid in belang van die siek of chronies siek leerder.
* Gemeenskapsbetrokkenheid in belang van die siek of chronies siek leerder.
* Mediese en tandheelkundige dienste.
* Remediërende dienste.
* Jeugweerbaarheidsprogramme.
* Maatskaplike dienste.
* Sielkundige dienste.
* Nie-formele onderwysprogramme soos indiensopleiding aan skoolverlaters sowel as gevestigde werkers ter verbetering van beroepsvaardigheid.
* Opheffingsprogramme vir minder ontwikkelde lede van die gemeenskap.

* Evalueringsprogramme waarvolgens straatkinders geëevalueer kan word met die oog op rehabilitasie of plasing in onderrigplekke.

* Gesinsvoorligting.

* Gesondheidsopvoedingsprogramme.

* Tienerbegeleidingsprogramme.

* Voedingskemas.

* Opvoedkundige programme aan leerders in die primêre fase, waar aandag gegee word aan lees, taal, rekenkunde, en algemene vaardighede.

* Opvoedkundige programme aan leerders in die sekondêre fase, waar meer spesifike aandag gegee word aan voorligting en buitemuurse aktiwiteite.

* Opvoedkundige programme vir volwassenes.

* Skoolreisdienste en vervoer.

5.2.6 Behoeftes aan ondersteuning geïdentifiseer tydens onderhoude met fokusgroepe

Die onderhoude gevoer met die fokusgroepe (vergelyk 1.3.2) bevestig dat daar in die praktyk 'n behoefte aan al bogenoemde soorte ondersteuning bestaan. Behalwe in die geval van die voormalige staatsondersteunde skole, het die behoeftes aan inligtingsprogramme en voorligtingsprogramme vir volwassenes in belang van die siek of chronies siek leerder (ook gemeenskapsbetrokkenheid) en opvoedkundige programme vir volwassenes sterk na vore gekom. Uitsprake soos "*Die ouers het dikwels meer hulp nodig as die kinders*" en "*There is a big need for educating the parents*" is gemaak.

Uit die onderhoude blyk dat daar 'n groot behoefte bestaan aan spesiale dienste en spesiale personeel, mediese en tandheelkundige dienste, remediërende dienste, jeugweerbaarheidsprogramme, maatskaplike dienste, sielkundige dienste, gesondheidsopvoedingsprogramme, tienerbegeleidingsprogramme, gesinsvoorligting en voorligting- en beradingsprogramme. Dit blyk dat sommige van hierdie aspekte deur die voorligtingonderwyser hanteer word, maar dat die dienste as sodanig nie meer bestaan nie. Van die uitsprake wat gemaak is, is die volgende:

*"Spraakterapeutiese dienste en ander sodanige hulpdienste is alles gestaak", "Daar bestaan geen programme om kinders met probleme te help nie", "Ons gebruik mense uit die privaatsektor", "Van die dienste bestaan nog, maar daar is te min personeel om dit te hanteer. Ons het einde 1995 'n kind aangemeld en op 10 Desember 1996, toe die kind reeds die skool verlaat het, is sy vorm eers geteken"* en *"Ons het twee kinders die begin van die jaar aangemeld, amper drie maande het verloop en ons het nog nie reaksie gehad nie".*

Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat daar 'n groot behoefte aan voedingskemas bestaan. Primêre skole ontvang voeding, maar daar is ook 'n groot behoefte by sekondêre skole aan voeding. Die hoof van 'n sekondêre skool stel: *"We have many hungry children in our school".*

Die onderhoude bevestig ook die behoefte aan ondersteuning aan die jeug (veral straatkinders), milieugestremde leerders, verwaarloosde kinders en die gemeenskap, in belang van effektiewe onderwys.

5.2.7 Sintese

Uit die onderhoude blyk dat opvoedkundige programme aan leerders in die primêre fase, opvoedkundige programme aan leerders in die sekondêre fase en opvoedkundige programme vir volwassenes onder onderwystipiese ondersteuning ressorteer (vergelyk5.2.5).

Die ander behoeftes aan ondersteuning, soos in paragraaf 5.2.5 uiteengesit is, ressorteer onder gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning (vergelyk 2.9.4) wat deur die komponent ondersteuningsdienste gelewer behoort te word.

## 5.3 GESTREMDHEDE BY LEERDERS

5.3.1 Agtergrond

Probleme by leerders kan spruit uit aangebore of verworwe gestremdhede soos doofheid, blindheid, verstandelike gestremheid, of leer- of gedragsprobleme as gevolg van neurologiese disfunksies, soos byvoorbeeld epilepsie (Du Toit, 1990a:29). Leerders met persoonlikheidskenmerke wat besonder vatbaar is vir emosionele probleme, en chronies siek leerders, loop ook 'n hoë risiko om leer- en ontwikkelingsprobleme te ondervind.

Insluiting van leerders met gestremdhede in die gewone skool is 'n beleid wat reeds in die buiteland toegepas word en die nuwe beleidsdokumente in Suid-Afrika maak in

beginsel ook reeds voorsiening daarvoor dat so 'n beleid hier geïmplementeer kan word (Bines & Loxley, 1995:381-392; Burden, 1995:44-79; Morton, 1995:26-27; en Thousand & Villa, 1995:288-306).

Dit is nie moontlik om alle tipes gestremdhede hier te bespreek nie, maar vir die doeleindes van hierdie studie sal gepoog word om aan te toon dat daar 'n behoefte aan ondersteuning bestaan by leerders met epilepsie, serebrale gestremdheid, verstandelike gestremdheid, gehoorgestremdheid, leergestremdheid en fisieke gestremdheid aangesien hierdie leerders onderrigplekke bywoon (moontlik ook normale hoofstroomonderwys) en ondersteuning daar nodig mag hê.

Nota: Die simptome en omskrywings van die verskillende verskynsels sal nie gegee word nie, daar sal slegs *kortliks* aandag gegee word aan die opvoedkundige implikasies van elk aangesien dit op hierdie terrein is waar ondersteuningsdienste van belang is.

### 5.3.2 Epilepsie

Volgens Kapp (1990c:272) is gesindheidsprobleme (die onderrigewer kan deur sy gesindheid leerprobleme veroorsaak) veral 'n risikofaktor vir die epileptiese leerder in die gewone skool, aangesien min onderwysers bekend is met epilepsie en die implikasies wat dit vir die kind inhou. Binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel kan die epileptiese leerder binne of buite die hoofstroom van gewone onderwys onderrig word. Skole vir buitengewone onderwys beskik oor personeellede soos terapeute, skoolsielkundiges, medici, skoolverpleegsters wat nodig is om in die onderwysbehoeftes van die kind met epilepsie te voldoen (Kapp,1990c:274).

### 5.3.3 Serebrale gestremdheid

Serebrale gestremde leerders is nie noodwendig altyd in buitengewone skole of in spesiale onderrigplekke nie. Daar is gevalle waar serebraalgestremde leerders in so 'n mate baat gevind het by hulpverleningsprogramme (veral fisioterapie) dat hulle gewone onderwys- of opleidingsinstansies kan bywoon (Botha, 1990a:289). Ligter gevalle van serebraalgestremdheid in hoofstroomonderwys het gewoonlik slegs senso-motoriese probleme en hulle kom lomp voor. Hierdie leerders word dikwels bespot of verwerp met gevolglike selfbeeld- en sosialiseringsprobleme. Die leerprobleme van die serebraal gestremde stem dikwels ooreen met die van die leergestremde en/of verstandelik gestremde leerder wat meebring dat daar didakties meer aandag en ondersteuning aan hierdie leerders gegee moet word (Botha, 1990a:290).

### 5.3.4 Verstandelike gestremdheid

Verstandelik lig en matig gestremde leerders ontvang spesiale onderwys. Hierdie leerders word gewoonlik nie vroeg geïdentifiseer nie maar eers in die loop van hul skooljare waar die onderwyser met behulp van skoolsielkundige dienste of skoolmediese dienste die leerders diagnoseer (Du Toit, 1990a:321). Verstandelik erg gestremde kinders word vrygestel van gewone skoolplig en ontvang 'n buitengewone vorm van onderwys (Du Toit, 1990a:325). In hierdie geval is daar verskillende soorte skole wat voorsiening maak vir dié leerders, maar dit val nie op die terrein van hierdie studie nie.

Die gewone onderwyser se taak is eerstens om die verstandelik gestremde leerder so vroeg moontlik te identifiseer, en tweedens moet die leerder dan doelbewus gehelp en gesteun word. Die onderriggewer het dus gespesialiseerde kennis en vaardighede nodig.

### 5.3.5 Gehoorgestremdheid

Die beskouing dat die gestremde kind in die gewone skool onderrig moet ontvang met die nodige ondersteuningsdienste soos skoolsielkundige dienste, terapeutiese dienste, oudiologiese dienste, remediërende dienste en geneeskundige dienste, word wêreldwyd al meer gehuldig, veral in die VSA (Kapp, 1990b:350). Daar is groot individuele verskille tussen gehoorgestremdes, en besluite oor die beste vorm van onderwys vir hierdie leerders verg deeglike besinning. Die verskillende onderwysstelsels moet hierdie leerders ondersteun waar moontlik maar daar is ook verskeie soorte skole waarheen dowe leerders verwys kan word.

### 5.3.6 Visuele gestremdheid

In hulpverlening aan gesigsgestremde (blinde en swaksiende) leerders is, benewens die ouers, die rol van die oogheelkunde, optometrie, geneeskunde, sielkunde, maatskaplike werk, pedoterapie, arbeidsterapie, fisioterapie en spraakterapie van groot belang (Pauw, 1990:373). Die onderwyser identifiseer leerders met visuele probleme, neem kennis van die bevindinge van die oogarts en moet dan die diagnose van die oogarts verstaan en die implikasies daarvan in berekening bring (Pauw, 1990:373). Daar word al hoe meer geneig na die toelating van gesiggestremde leerders in gewone skole, wat sal meebring dat die onderriggewer toegerus behoort te wees om hierdie leerders te ondersteun. Daar is egter steeds spesiale skole waarheen hierdie leerders verwys kan word. Dit is belangrik dat die onderwyser 'n spesialiseringskursus volg om hom in staat te stel om hierdie leerders

te ondersteun. Leesstof kan op klankbande voorsien word, op optiese vergrotingsapparate, deur middel van kringtelevisie, spesiale drukwerk en in verskillende vorme van braille.

### 5.3.7 Leergestremdheid

Vir onderwysdoeleindes kan leergestremde leerders Suid-Afrika in drie groepe verdeel word, naamlik

* leerders wat binne die gewone klassituasie addisioneel gehelp moet word,
* leerders wat tydelik in gespesialiseerde skole geplaas word en later weer na die gewone skool terugkeer, en
* leerders met 'n ernstige graad van gestremdheid wat vir die totale duur van hul skoolopleiding in gespesialiseerde skole moet wees (Derbyshire, 1990:412).

Leerders moet geïdentifiseer word en daarna remediërende addisionele hulp binne skoolure ontvang, of vir 'n bepaalde tydperk remediërende hulp buite die gewone skool ontvang en daarna terugkeer na die gewone skool, of oorgeplaas word na skole wat spesifiek op hierdie probleme konsentreer (Derbyshire, 1990:413; en Sullivan & Sugarman, 1996:284-285).

Die behoefte aan remediëring en hulpverlening deur middel van spesiale onderrigprogramme aan leergestremde leerders in verskillende onderwysstelsels is hoogs gespesialiseerd. Die taak van die onderriggewer is eerstens om die leerder te identifiseer en tweedens om hulp te verleen aan die leerder.

### 5.3.8 Fisieke gestremdhede

Volgens Smith (1990b:444) word vandag algemeen aanvaar dat nie alle liggaamlik gestremde leerders noodwendig spesiale skole (buitengewone onderwys) moet bywoon nie. Ernstiger gevalle van liggaamlike gestremdheid het dikwels die hulp van verpleegkundiges, fisioterapeute en arbeidsterapeute nodig. Daar moet ook voorsiening gemaak word vir spesiale onderwyshulpmiddels soos byvoorbeeld spesiale tikmasjiene, spesiale staanders vir boeke en spesiale stoele en tafels. Onderwysers moet ook opgelei wees om die probleme van die liggaamlik gestremde leerder te hanteer in samewerking met mediese en paramediese personeel en die ouers. Leerders wat liggaamlik gestremd is as gevolg van beserings, bring gewoonlik lang tydperke in hospitale deur, waar rehabiliteringsprogramme van die grootste belang is (Smith, 1990b:444,445).

### 5.3.9 Psigotiese toestande en meervoudige gestremdheid

*Psigotiese toestande* is ernstige geestesiektes wat die leerder se normale funksionering belemmer en waarin kontak met die werklikheid in 'n mindere of meerdere mate verlore gaan. Outisme, skisofrenie en manies-depressiewe psigose is voorbeelde van psigotiese toestande (Botha, 1990b:451-459). Outistiese leerders word gewoonlik verwys na buitengewone onderwys, aangesien hierdie leerders ortopediese hulp nodig het. Leerders met ander psigotiese toestande word grootliks in psigiatriese hospitale behandel en hulpverlening aan hierdie leerders is hoofsaaklik medies/psigiatries. Leerders met ligte simptome is aangewese op normale hoofstroomonderwys, en ortopedagogiese ondersteuning is daar nodig (Botha, 1990b:460).

*Meervoudige gestremdheid* is die ernstigste van al die verskillende gestremdhede en hierdie gevalle het spesiale opvoedkundige, sosiale, psigologiese en mediese hulp nodig wat nie in die normale hoofstroomonderwys beskikbaar is nie (Du Toit, 1990b:462-463). Sorg- en rehabilitasiesentrums waar ernstig meervoudiggestremde leerders opgeneeem kan word, word deur die staat voorsien (Du Toit, 1990b:467).

### 5.3.10 Terreine waarop ondersteuning verleen kan word ten opsigte van gestremdhede by die leerder

*Indiensopleidingskursusse aan onderwysers om gestremde leerders so vroeg moontlik te identifiseer, en die leerder doelbewus te help en te ondersteun* is baie belangrik indien die onderriggewer die gestremde leerder wil help om, ten spyte van sy omstandighede, nogtans sy moontlikhede optimaal te benut en ook sinvol en gelukig te lewe. In die geval van leerders met epilepsie, sentreer leerprobleme veral rondom verstandelike funksionering, toevalle en die gevolge daarvan, verhoudingsprobleme en affektiewe en gedragsprobleme.

Terapeute, skoolsielkundiges, medici, skoolverpleegsters en hulpverleningsprogramme veral deur fisioterapeute aan serebraalgestremde leerders speel 'n uiters belangrike rol in die ondersteuning van serebraal gestremde leerders (vergelyk 5.3.3). In die geval van die verstandelik gestremde leerder (vergelyk 5.3.4), die gehoorgestremde leerder (vergelyk 5.3.5), die visueel gestremde leerder (vergelyk 5.3.6), leergestremdhede (vergelyk 5.3.7), fisieke gestremdhede (vergelyk 5.3.8) en psigotiese toestande en meervoudige gestremdhede (vergelyk 5.3.9) is *skoolsielkundige ondersteuning, terapeutiese ondersteuning, oudiologiese ondersteuning, remediërende ondersteuning en geneeskundige ondersteuning, oogheelkunde, optometrie, geneeskunde, sielkunde, maatskaplike werk, pedoterapie,*

*arbeidsterapie, fisioterapie en spraakterapie, spesialiseringskursusse vir onderriggewers van gesiggestremdes, leesstof op klankbande en optiese vergrotingsapparate deur middel van kringtelevisie, spesiale drukwerk en verskillende vorme van braille, voorberoeps- en beroepsopleiding as hulpverlening aan die leergestremde leerder, verpleegkundiges, fisioterapeute en arbeidsterapeute* nodig. Benewens bovermelde ondersteuning is voldoende *mediese/psigiatriese en ortopedagogiese ondersteuning en voldoende sorg- en rehabilitasiesentrums vir meervoudiggestremde leerders* uiters noodsaaklik.

Samevattend kan die volgende aspekte aangedui word waar ondersteuning ten opsigte van gestremdhede by die leerder verskaf kan word:

* skoolsielkundiges,
* medici,
* skoolverpleegsters,
* gespesialiseerde kennis en vaardighede van die onderriggewer om die verstandelik gestremde te ondersteun,
* skoolsielkundige ondersteuning, terapeutiese ondersteuning, oudiologiese ondersteuning, remediërende ondersteuning en geneeskundige programme,
* oogheelkunde, optometrie, geneeskunde, sielkunde, maatskaplike werk, pedoterapie, arbeidsterapie, fisioterapie en spraakterapie,
* kundige onderriggewers van wat werk met gesiggestremdes,
* leesstof op klankbande en optiese vergrotingsapparate, kringtelevisie, spesiale drukwerk en verskillende vorme van braille,
* voorberoeps- en beroepsopleiding as hulpverlening aan die leergestremde leerder,
* opleiding aan onderwysers om die probleme van die liggaamlik gestremde leerder in samewerking met mediese en paramediese personeel en die ouers te hanteer,
* verpleegkundiges, fisioterapeute en arbeidsterapeute,
* medies/psigiatriese dienste,

* ortopedagogiese ondersteuning, en

* sorg- en rehabilitasiesentrums vir meervoudiggestremde leerders.

5.3.11 Behoeftes aan ondersteuning geïdentifiseer tydens onderhoude met fokusgroepe

Uit die onderhoude met die fokusgroepe (vergelyk 1.3.2) kan die afleiding gemaak word dat al bogenoemde behoeftes aan ondersteuning geldige behoeftes is. Die respondente beklemtoon die feit dat opleidingsinstansies nie toegerus is vir die insluiting van leerders met gestremdhede nie (vergelyk 5.3.1). *"We are not equipped for inclusion, we will not be able to handle that".* Die hoof van 'n plaasskool het bevestig dat daar reeds twee gestremde leerders in die skool is, maar dat hulle nie oor die fasiliteite beskik om hierdie leerders optimaal te bevoordeel nie. Uit die onderhoude blyk dat spesiale inrigtings toegerus is om hierdie leerders te akkommodeer, maar dat daar op hierdie stadium geen spesiale ondersteuning aan ander inrigtings in die vooruitsig gestel word nie.

5.3.12 Sintese

Bostaande bespreking kan die behoefte aan ondersteuning ten opsigte van die gestremde leerder ingedeel word in

* onderwystipiese ondersteuning wat deur die onderwysstelsel self gelewer word (vergelyk 2.9.4), en

* gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning (vergelyk 2.9.4) wat deur die komponent ondersteuningsdienste gelewer word.

Volgens die definisie van ondersteuningsdienste ressorteer sorg- en rehabilitasiesentrums vir meervoudiggestremde leerders, spesialiseringskursusse (aan kolleges en universiteite) vir die onderriggewers wat werk met gesiggestremdes en opleiding aan onderwysers om die probleme van die liggaamlik gestremde leerder in samewerking met mediese en paramediese personeel en die ouers te hanteer, onder onderwystipiese ondersteuning. Die ander behoeftes aan ondersteuning vermeld in paragaaf 5.3.10, ressorteer volgens die definisie onder gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning en sal dus deel uitmaak van die komponent ondersteuningsdienste. Hierdie dienste stem ooreen met die ondersteuningsdienste aan geremde leerders.

## 5.4 BETROKKENHEID VAN DIE OUERGEMEENSKAP IN BELANG VAN DIE LEERDER

### 5.4.1 Agtergrond

Volgens Van Schalkwyk (1986:222-223) het die ouer 'n verrykings- en ondersteuningsverpligting met betrekking tot die onderwys van die kind. Maar die ouer het egter ook 'n diensleweringstaak, waar hy byvoorbeeld fisies kan help met fondsinsameling, ouerleiding, terreinontwikkeling en sportafriging. Die betrokkenheid van die gemeenskap en ouers kan, indien reg benut, van onskatbare waarde wees vir die leerder en sy onderwys (Van Schalkwyk & Oosthuizen, 1994:139). Genoemde betrokkenheid vergestalt in kurrikulêre aktiwiteite, nie-kurrikulêre aktiwiteite en skoolbestuur.

Vervolgens sal aandag gegee word aan enkele van die verskillende aktiwiteite waaruit hierdie drie hoofkategorieë bestaan.

### 5.4.2 Ouerbetrokkenheid by kurrikulêre aktiwiteite van die onderrigplek

Kurrikulêre aktiwiteite kan beskryf word as take wat ter voorbereiding van en tydens die formele onderrigsituasie onderneem word asook aktiwiteite na en buite die onderrigsituasie. Hierdie take word deur Van Schalkwyk en Oosthuizen (1994:141) verdeel in take wat direk met die formele onderrig in die klaskamer in verband staan en take wat indirek daarmee verband hou.

Voorbeelde van take wat direk verband hou met die formele onderrig in die klaskamer is onder meer onderwysdoelwitte en lesaanbieding, gedifferensieerde onderwys, leermiddele, leerprojekte, dissipline en leerlingbeheer, probleemhantering binne klasverband, groepwerk, klaskamerversiering en klaskameradministrasie. Die ouergemeenskap het min of geen direkte betrokkenheid by hierdie take nie en dit word beperk tot enkele vrywillige en bekwame ouers wat deur die onderriggewer betrek kan word (Van Schalkwyk & Oosthuizen, 1994:141). Deur middel van verenigings kan die ouers ook 'n belangrike inspraak lewer deur toe te sien dat die kurrikulumdoelstellings vanuit 'n besondere lewensopvatting geëvalueer word (Möller, 1991:83).

Take wat indirek met opvoedende onderwys verband hou, is onder meer onderwysondersteuning na skooltyd, onderwysverryking na skooltyd, skepping van 'n fisieke leermilieu tuis, psigiese versorging van die leerder, ouerskoling, ouer-onderwyserberaad en lewensbeskoulike kontrole. Ouerbetrokkenheid by take wat indirek verband met opvoedende onderwys hou, is van groot belang vir die

onderwys. Ondersteuningsdienste aan die ouergemeenskap ten einde hulle in staat te stel om hierdie funksie so doeltreffend moontlik te vervul in belang van die opvoeding van die leerder, is van die uiterste belang. Gebrek aan die nodige kennis aan die kant van die ouers, mag nie maar net so gelaat word nie, maar in belang van die onderwys is dit wenslik dat die ouergemeenskap die nodige leiding sal ontvang.

### 5.4.3 Ouerbetrokkenheid by nie-kurrikulêre aktiwiteite van die onderrigplek

Volgens Van Schalkwyk en Oosthuizen, (1994:142) is hierdie nie-kurrikulêre aktiwiteite wesenlik ondersteunings- en diensleweringsaktiwiteite wat direk 'n bydrae tot opvoedende onderwys kan lewer. Terreine waar die ouergemeenskap in hierdie verband 'n groot ondersteuningsrol tot voordeel van die totale ontplooiing van die leerder kan speel, is onder meer sportafrigting en -bestuur, kulturele bedrywighede, skoolbiblioteek en onderwysmedia, sosiale geleenthede, onderwysfasiliteite, beroepsvoorligting, veiligheid, vervoer en nasorgsentrums. Die ouergemeenskap se hulp in genoemde areas is van onskatbare waarde. Dit is egter net so belangrik dat ouergemeenskappe die nodige ondersteuning en leiding ontvang ten einde hulle te bekwaam om hierdie dienste so doeltreffend moontlik te verrig. Daar kan gestel word dat die ouers van gemeenskappe eers ondersteuning en opleiding moet ontvang sodat hulle op hulle beurt weer aan die onderrigplek ondersteuning kan bied.

Hierdie betrokkenheid van die gemeenskap by die onderwys- of opleidingsinstansie in belang van die leerder is ewe belangrik in die formele en in die nie-formele onderwyssektor.

### 5.4.4 Ouerbetrokkenheid by skoolbestuurstake

Volgens Van der Linde (1993:77) sal ouers 'n al hoe belangriker rol speel in die doeltreffende bestuur van skole. As vennote in die opvoeding van die leerders het die ouergemeenskap medeseggenskap in die bestuur van die onderwys- of opleidingsinstansies. Skoolbestuur behels onder meer beleidmaking, finansiering, personeelbestuur, beplanning, organisering en administrasie. Lede van die gemeenskap dien namens die hele gemeenskap van die onderwys- of opleidingsinstansie op liggame, kommissies, komitees en rade. Oningeligte en onbetrokke ouergemeenskappe moet deur middel van goed gestruktureerde ondersteuningsdienste die nodige opleiding en inligting ontvang om ook hierdie funksie doeltreffend en effektief te vervul. Die generering van fondse vir die onderrigplek deur die ouergemeenskap tree al meer op die voorgrond. Ondersteuningsdienste waar ouers hulp en leiding kan ontvang in die organisering en hantering van finansies namens en ten bate van die onderrigplek is van groot belang

- tot voordeel van die ouergemeenskap sowel as die onderwys- of opleidingsinstansies in die verskillende onderwysstelsels (Van Schalkwyk & Oosthuizen, 1994142).

5.4.5 Terreine waarop ondersteuning verleen kan word ten opsigte van die betrokkenheid van die ouergemeenskap

Uit die voorafgaande kan die volgende terreine waarop ondersteuning verleen kan word afgelei word:

Die ouers en die gemeenskap het 'n verantwoordelikheid om toe te sien dat onderwys en opleiding volgens aanvaarbare beginsels verloop en daarom behoort daar *ouerleidingskursusse en ouerverenigings* te wees wat dit vir die gemeenskap moontlik maak om betrokke te wees (vergelyk 5.4.2 en 5.4.3).

Die ouers/gemeenskap moet egter ook die nodige opleiding en leiding ontvang in die *hantering van finansies* en *bestuursaktiwiteite* sodat hulle met die nodige kundigheid finansieringstake en bestuurstake kan hanteer.

Samevattend kan die volgende terreine waarop ondersteuning verleen kan word ten opsigte van die betrokkenheid van die ouergemeenskap gegee word:

* ouerleidingskursusse,
* ouerverenigings,
* skoolmaatskaplike dienste,
* ondersteunings- en diensleweringsaktiwiteite deur ouers, en
* ondersteuningsdienste waar ouers hulp en leiding kan ontvang in die organisering en hantering van finansies en bestuursaangeleenthede.

5.4.6 Behoeftes aan ondersteuning geïdentifiseer tydens onderhoude met fokusgroepe

Die onderhoude met fokusgroepe (vergelyk 1.3.2) bevestig dat bogenoemde behoeftes aan ondersteuning geldige behoeftes is. Daar is veral (met uitsondering van die voormalige staatsondersteunde skole en die opleidingsentrum) klem gelê op die behoefte aan ondersteuning ten opsigte van ouerleidingskursusse, ondersteunings- en diensleweringsaktiwiteite deur ouers, en ondersteuningsdienste waar ouers hulp en leiding kan ontvang in die organisering en hantering van finansies

en bestuursaangeleenthede. Voormalige staatsondersteunde skole het aangedui dat 90% tot 95% van die ouers nie sodanige ondersteuning nodig het nie, maar dat dit in die toekoms toenemend nodig mag word.

### 5.4.7 Sintese

Uit bostaande bespreking blyk dat die behoefte aan ondersteuning ten opsigte van die betrokkenheid van die ouergemeenskap ingedeel kan word in

* onderwystipiese ondersteuning wat deur die onderwysstelsel self gelewer word (vergelyk 2.9.3.3, 2.9.4 en Figuur 2.3), en

* gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning (vergelyk 2.9.3.3, 2.9.4 en Figuur 2.3) wat deur die komponent ondersteuningsdienste gelewer word.

Onder onderwystipiese ondersteuning ressorteer ouerverenigings aangesien hierdie verenigings onderwys ten doel het en dus volgens die definisie deel uitmaak van die onderwysstelsel.

Onder gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning ressorteer ouerleidingskursusse, skoolmaatskaplike dienste, ondersteunings- en diensleweringsaktiwiteite deur ouers, en ondersteuningsdienste waar ouers hulp en leiding kan ontvang in die organisering en hantering van finansies en bestuursaangeleenthede.

## 5.5 STRES BY LEERDERS

### 5.5.1 Inleiding

Leerders word aan talle uitdagings blootgestel wat tot stres kan lei. Oorsake van stres by leerders kan binne of buite die onderwys- of opleidingsinstansie wees, soos byvoorbeeld dood in die familie, egskeiding, hospitalisasie en langdurige siekte in die familie, die onderriggewer (onderlinge verskille tussen leerder en onderriggewer), moeilikheidsgraad van die kursus en eksaminering (Vermaak, 1996:15-20).

Navorsing deur Fanshawe en Burnett (1991:92-98) het getoon dat adolessente veral stres op die volgende terreine ervaar:

* Vrees vir eksamens en die toekoms

Die grootste persentasie leerders in die navorsing (81%) het aangedui dat die wag vir uitslae, kompetisie, die toekoms, wag op eksamenuitslae en druk op hulself om goed te presteer, tot stres lei.

* Klaskamerklimaat

80% van die leerders het aangetoon dat faktore soos ontwrigtende leerders, geraas in die klas, warm klaskamers, oorvol klaskamers, koue klaskamers, steurings tydens lesse en swak beligting lei tot stres in die onderrigplek.

* Skoolbestuur en onderriggewers

79% van die leerders het aangedui dat die verpligte dra van skooldrag, te streng dissipline, verpligte skoolbesoek, verhoudings met onderriggewers, geen medeseggenskap in die bestuursaangeleenthede van die onderrigplek lei tot stres in die onderrigplek.

* Selfbestuur

Swak selfbestuur waar leerders nie werksopdragte betyds voltooi nie, vergeet om werksopdragte te doen, nie klasse bywoon nie of laat kom vir klasse en verkeerde werk leer vir toetse lei in 78% van die gevalle in hierdie studie tot stres.

* Verhoudings

71% van die leerders in hierdie navorsing het aangetoon dat verhoudings met medestudente, die teenoorgestelde geslag, swak verhouding met die self, die onvermoë om gevoelens te hanteer en probleme met vrye tyd en hul sosiale lewe lei tot stres.

Du Plooy (1991:19-38) verdeel die oorsake van stres by leerders in stressors buite skoolverband en stressors binne skoolverband. As gevolg van die geweldige omvang van hierdie tema, sal hierdie stressors slegs kortliks genoem word. Daar kan meer gelees word hieroor in Du Plooy (1991) en Du Toit (1990).

Kruger (1995:71-73) verdeel die tipiese stressors waaraan die leerder blootgestel word in stressors op mikro-, meso- en makrovlak. Op mikrovlak is daar stressors binne die leerder self wat stres veroorsaak. Voorbeelde van hierdie faktore is biologiese veranderinge, persoonlikheidseienskappe, die belangrikheid van die self en die vorming van 'n eie identiteit, psigiese ontwikkeling en faktore soos velprobleme

en eetafwykings. Op mesovlek plaas Kruger (1995:72) faktore soos verhoudings met ouers en familie, die portuurgroep en onderwysers. Egskeiding, alkohol en dwelmmisbruik deur die ouers, siektes van die ouers en die wyse waarop ouers dissipline uitoefen tuis kan ook die oorsaak wees van stres by kinders. Druk van die kant van die ouers om te presteer, vrees vir toetse en die oorbeklemtoning van prestasie is voorbeelde van faktore wat stres veroorsaak in die skool. Op makrovlak plaas Kruger (1995:73) stres waaraan jong mense blootgestel word as gevolg van die politieke situasie in die land, onsekerheid oor die toekoms, geweld, beroepsonsekerheid en algemene onsekerheid oor die toekoms.

Daar kan gesê word dat daar stressors buite en binne skoolverband is wat 'n negatiewe invloed op leerders kan hê en waar hulp en ondersteuning nodig mag wees.

Voorbeelde van van stressors buite skoolverband is byvoorbeeld die dood van 'n ouer, egskeiding, hospitalisasie en siekte, adolessensie en puberteit, tronkstraf, dood van grootouers, tydelike afwesigheid van 'n ouer, geweld op televisie, en aanpassingsprobleme. Voorbeelde van stressors binne skoolverband is volgens Du Plooy (1991:19-38) die onderrigewer se houding in die klaskamer, skoolvakke, eksamens en toetse, verhoudings met vriende en onderriggewers en die skoolgebou of -terrein.

### 5.5.2 Terreine waarop ondersteuning verleen kan word ten opsigte van stres by leerders

Ofskoon stres nie direk met onderrig te make het nie, is dit ter wile van die algemene gesondheidstoestand van die leerder belangrik om die nodige ondersteuning in dié verband te verleen. Leerders kan nie ten volle voordeel trek uit die onderrigleersituasie as hulle die stressors waaraan hulle blootgestel word, nie na behore kan verwerk en hanteer nie.

*Gesondheidsopvoeding, programme waar leerders geleer word hoe om op stressors te reageer en hoe om stres te hanteer, maatskaplike hulp, psigologiese ondersteuning, skoolmediese dienste, pastorale psigologiese ondersteuning* en *kinder- en gesinsorgprogramme* kan noodsaaklike ondersteuning bied aan leerders wat stres ervaar (vergelyk 5.5.1).

Dit is ewe belangrik dat die onderriggewer ook ingelig moet wees en daarom is *opleidingskursusse aan onderriggewers* om hulle in staat te stel om stres by leerders

te identifiseer en te hanteer en *inligting aan onderriggewers oor die hantering van stres by leerders* baie belangrik.

Samevattend kan die volgende terreine waarop ondersteuning verleen kan word ten opsigte stres by leerders gegee word:

* Gesondheidsopvoeding.
* Programme waar leerders geleer word hoe om op stressors te reageer en hoe om stres te hanteer.
* Opleidingskursusse aan onderriggewers om hulle in staat te stel om stres in leerders te identifiseer en te hanteer.
* Maatskaplike hulp.
* Psigologiese ondersteuning.
* Skoolmediese dienste.
* Pastorale psigologiese ondersteuning.
* Kinder- en gesinsorgprogramme.
* Inligting aan onderriggewers oor die hantering van stres by leerders.

5.5.3 Behoeftes aan ondersteuning geïdentifiseer tydens onderhoude met fokusgroepe

Uit die onderhoude met fokusgroepe (vergelyk 1.3.2) blyk dat al bogenoemde behoeftes aan ondersteuning geldige behoeftes is. Wat gesondheidsopvoeding betref, is aangedui dat die skoolsuster die skole steeds besoek, maar dat dit 'n diens van die Departement van Gesondheid is. Dit is egter nie voldoende nie, aangesien daar 'n groot behoefte aan ondersteuning aan leerders met stres bestaan. Die hoofde het aangedui dat *"veral in vandag se lewe waar die meeste ouers werk, die kinders meer stres het* " en *"Ons nie die kennis of die tyd het om so 'n kind te help nie"*. Sterk uitsprake soos: "*In Suid-Afrika raak hierdie probleem al hoe groter en ons kan dit nie op skool oplos nie"* en *"We have kids who are committing suicide and we can't help them*" is gemaak. Respondente was dit eens dat stres by leerders 'n groot probleem is en dat daar tans geen ondersteuning in hierdie verband is nie. Daar word van maatskaplike en sielkundige dienste uit die privaatsektor gebruik gemaak.

### 5.5.4 Sintese

Die behoeftes aan ondersteuning genoem in paragraaf 5.5.2 ressorteer volgens die definisie van ondersteuningsdienste (vergelyk 2.9.4) almal onder gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning wat deur die komponent ondersteuningsdienste gelewer word.

Hiervolgens sal gesondheidsopvoeding, programme waar leerders geleer word hoe om op stressors te reageer en hoe om stres te hanteer, opleidingskursusse aan onderriggewers, maatskaplike hulp, psigologiese ondersteuning, skoolmediese dienste, pastorale psigologiese ondersteuning, kinder- en gesinsorgprogramme en inligting aan onderriggewers oor die hantering van stres by leerders, deel uitmaak van die komponent ondersteuningsdienste.

## 5.6 VOORBEELDE VAN ONDERSTEUNINGSDIENSTE AAN LEERDERS IN VERSKILLENDE ONDERWYSSTELSELS

* Ouerleidingskursusse

Ouerleidingskursusse in Suid-Afrika waar ouers gelei word tot effektiewe ouerskap soos Systematic Training for Effective Parenting (STEP), Communication and Parenting Skills (CAPS) en Parent Effectiveness Training (PET) en Parent Growth Groups (PGG) behoort vir enige ouer beskikbaar te wees (Schoeman, 1989:23).

* Akademiese ondersteuning

In Japan speel **yuku** 'n belangrike rol in die akademiese ondersteuning aan leerders as ondersteuningsdiens van buite die onderrigplek (Pretorius,1989:280).

* Skoolreisdiens

LEA's in Engeland moet volgens die Wet van 1944 gratis vervoer aan alle leerders wat buite loopafstand vanaf die naaste onderrigplek woon, verskaf (Goodey, 1989:155). In Japan word leerders van verafgeleë gebiede en op kleiner eilande per bus- of bootvervoer na skole gebring (Pretorius,1989:280).

Skole in Japan staan meer as 30 dae per jaar af aan ekskursies en besoeke aan gedenkwaardighede. Die Japannese onderwysstelsel beskik oor 'n skoolreisdiens wat leerders op opvoedkundige uitstappies neem (Pretorius,1989:280).

* Voeding tydens skoolure

LEA's in Engeland is verplig om maaltye, melk en ander verversings aan leerders te verskaf aan die skole onder hulle beheer (Department of Education and Science, 1986:4546). Omdat skoolprogramme in Japan na die namiddag voortgaan, het skole 'n voedingskema waar die ouers 'n minimale bedrag bydra om die koste te help dek (Deasy, 1986:41).

* Skoolsielkundige diens

In die Bondsrepubliek van Duitsland impliseer leerlinghulp in die vorm van skoolsielkundige diens dat die leerder gehelp word om met sy onderrigplek oor die weg te kom en dat skoolsielkundiges nie net die leerder nie maar ook die verhouding tussen die ouers en onderrigplek beter sal leer ken, omdat dit van besondere belang is (Fernau & Horn, 1987:48).

* Mediese dienste

In die Bondsrepubliek van Duitsland word elke leerder jaarliks deur 'n skooldokter ondersoek. Interessant dat leerders ook outomaties, sonder enige bykomende koste aan die ouer, verseker is teen ongelukke tydens skoolure (Ignas en Corsini, (1981:420). In Engeland word gratis mediese en tandheelkundige dienste deur gesondheidsowerhede, in samewerking met die LEA's, aan alle leerders verskaf. Leerders ondergaan 'n volledige mediese ondersoek na hulle eerste inskrywing by die onderrigplek, en word daarna periodiek ondersoek. Skoolgeneeshere verskaf ook mediese dienste op versoek van ouers en leerders (Department of Education and Science, 1986:45).

In Japan word besondere aandag gegee aan mediese en tandheelkundige dienste en volgens wet moet alle leerders tydens April en Junie elke jaar by die onderrigplek ondersoek word (Pretorius, 1989:280).

* Gesondheidskliniek

Gesondheidopvoeding in Carolina behels belangrike aspekte soos dwelmgebruik/misbruik, selfwaarde, seksopvoeding, voorkoming van siektes, VIGS-opvoeding, huis- en gesinslewe, in noodhulp, en in die hantering van selfmoord en mishandeling (Reising, 1994:4).

In Amerika is daar 160 SBC's (school-based clinics) in 30 state waar programme aangebied word. Gesondheidsprogramme word ook hier aangebied. Evaluering van

hierdie opvoedingsprogramme het aangedui dat skole in Baltimore wat van hierdie dienste gebruik gemaak het (Bar-Cohen *et al.*, 1990:418) 'n 30%-afname in skoolswangerskappe ondervind het, terwyl daar in kontroleskole 'n 58%-toename tydens dieselfde periode voorgekom het.

* Hantering van leergestremde leerders, fisies en psigies gestremde leerders

In Japan bestaan 'n stelsel van kinderleidingsentrums en spesiale onderwysinrigtings om voorsiening te maak vir onderrig aan leerders met gesigs-, gehoor-, verstandelike, liggaamlike en ander gestremdhede (Pretorius,1989:280).

Delaney en Corbett (1994:12-14) rapporteer dat in 'n poging om leerders te betrek by gemeenskapdiens, 'n vereniging genaamd "Students Serving Students" in Januarie 1993 in Baltimore gestig is. Dit is befonds deur die Departement van Onderwys, Florida. Na twee semesters is bevind dat die ondersteunende verhouding tussen die leerders en skole daartoe gelei het dat 75% van die gestremde leerders akademies beter presteer het. Daar is ook bevind dat die program leerders van beide skole positief beïnvloed en dat hul selfwaarde, en selfsatisfaksie omdat hulle ander kan help, baie hoog is (Delaney & Corbett, 1994:14).

* Straatkinders

"Street-Wise" opvoedkundige programme word wêreldwyd aangebied en bestaan uit drie basiese komponente, naamlik remediërende geletterdheidsprogramme waaronder algemene rehabiliteringsprogramme, formele onderrigprogramme om die onderrigagterstand nie groter te laat word nie, en opvoeding in lewensvaardighede deur vrywillige aanbieders oor aspekte soos higiëne, gesondheidopvoeding, seksonderrig, dwelmmisbruik en ander relevante aspekte (Le Roux,1993:76).

In Suid-Afrika is daar die "Street-Wise"-projek (Le Roux, 1993:75) wat ook in Johannesburg gevestig het, waar leerders letterlik in die strate en in die parke onderrig word. Sedert Februarie 1987 word onderrig in die tuine van publieke woonhuise verskaf tot Mei 1990 toe "Street-Wise" hulle eie persele in Johannesburg bekom het. "Street-Wise" het in 1993 reeds takke in Soweto, Durban en Pretoria gehad.

* Gebruik van tegnologie

Die Departement van Onderwys en Opleiding het reeds in 1987 (Educamus, 1987:3-4) die rol van die moderne tegnologie erken deur die gebruik van tegnologie in die opgradering van die standaard van onderwys aan te moedig.

* Akademiese ondersteuning

In Japan speel **yuku** 'n belangrike rol in die akademiese ondersteuning aan leerders as ondersteuningsdiens van buite die onderrigplek (Pretorius,1989:280).

Die Suid-Afrikaanse assossiasie bekend as READ (Read, Educate And Develop) verskaf 'n uiters belangrike diens aan veral swart primêreskoolleerlinge. READ het die voormalige Departement van Onderwys en Opleiding gehelp om 'n stelsel van klaskamerbiblioteke te ontwikkel. Die assosiasie verskaf ook nie-formele opleiding in die gebruik en interpretasie van gedrukte en klankmateriaal aan onderrigewers en leerders (Kachelhoffer, 1992:290-291).

* PIDA

In Suid-Afrika bied PIDA (Panel for Identification, Diagnosis and Assistance) hulp en ondersteuning op 'n multiprofessionele en interdissiplinêre grondslag aan leerders en ouers deur middel van formele en informele skoolvoorligtringsprogramme (Departement van Onderwys en Opleiding, 1994).

PIDA verleen ook hulp en ondersteuning aan leerders en ouers ten opsigte van fisiese probleme, voorligtingsprobleme, leerprobleme, gedrags- en emosionele probleme en probleme tuis. Voorligtingsprogramme word aangebied met die oog op sinvolle sosiale ontwikkeling, soos byvoorbeeld persoons- gesins- en beroepsvoorligting.

## 5.7 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is aandag gegee aan die leerder se persoonlike situasie. Die leerder se situasie is bespreek aan die hand van die volgende kategorieë, naamlik

* geremdhede by leerders,

* gestremdhede by leerders,

* die ouergemeenskap waarin die leerder hom bevind en

* die mate van stres deur die leerder ervaar.

Uit die bespreking is dit duidelik dat daar probleme bestaan wat verhinder dat elke leerder maksimaal volgens sy potensiaal kan ontwikkel. By implikasie beteken dit dat die stuikelblokke verwyder of verminder moet word en dat daar geleenthede geskep word dat ondersteuning verleen kan word wat leerderprestasie bevorder.
Daar is aangetoon dat daar 'n groot behoefte aan ondersteuning ten opsigte van die geremde leerder bestaan en dat, met die uitsondering van opvoedkundige

programme aan leerders in die primêre en sekondêre fase en opvoedkundige programme aan volwassenes, hierdie ondersteuning ressorteer onder gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning wat deur die komponent ondersteuningsdienste gelewer behoort te word (vergelyk 5.2.6).

Daar is ook aangedui dat die behoeftes aan ondersteuning ten opsigte van die gestremde leerder, naamlik sorg- en rehabilitasiesentrums vir meervoudiggestremde leerders, spesialiseringskursusse (aan kolleges en universiteite) vir die onderriggewers wat werk met gesiggestremdes, en opleiding aan onderwysers om die probleme van die liggaamlik gestremde leerder in samewerking met mediese en paramediese personeel en die ouers te hanteer, volgens die definisie van ondersteuningsdienste ressorteer onder onderwystipiese ondersteuning.

Hulpverleningsprogramme aan gestremde leerders, terapeutiese ondersteuning, remediërende ondersteuning en geneeskundige programme, maatskaplike werk, pedoterapie, arbeidsterapie, fisioterapie en spraakterapie, voorberoeps- en beroepsopleiding as hulpverlening aan die leergestremde leerder, verpleegkundiges, fisioterapeute en arbeidsterapeute, ressorteer volgens die definisie onder gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning en sal dus deel uitmaak van die komponent ondersteuningsdienste.

Ten opsigte van die betrokkenheid van die ouergemeenskap is aangetoon dat ouerverenigings ressorteer onder onderwystipiese ondersteuning, aangesien hierdie verenigings onderwys ten doel het en dus volgens die definisie deel uitmaak van die onderwysstelsel. Onder gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning ressorteer ouerleidingskursusse, skoolmaatskaplike dienste, ondersteunings- en dienslewering saktiwiteite deur ouers, en ondersteuningsdienste waar ouers hulp en leiding kan ontvang in die organisering en hantering van finansies en bestuursaangeleenthede.

Ten opsigte van stres by leerders is aangetoon dat gesondheidsopvoeding, programme waar leerders geleer word hoe om op stressors te reageer en hoe om stres te hanteer, opleidingskursusse aan onderriggewers, maatskaplike hulp, psigologiese ondersteuning, skoolmediese dienste, pastorale psigologiese ondersteuning, kinder- en gesinsorgprogramme en inligting aan onderriggewers oor die hantering van stres by leerders, gespesialiseerde nie-onderwystipies is en deel sal uitmaak van die komponent ondersteuningsdienste.

Die behoefte wat bestaan om die leerder so effektief en doeltreffend moontlik te ondersteun soos hierbo gelys, is nie 'n ondersteuningsdiens nie maar bloot 'n

aanduiding van bepaalde behoeftes wat mag bestaan. Hierdie is slegs 'n lys van behoeftes en die groepering en identifisering van die relevante ondersteuningsdienste word in Hoofstuk 6 bespreek waar 'n model vir ondersteuningsdienste ontwikkel sal word.

## HOOFSTUK 6

# RIGLYNE VIR DIE ONTWIKKELING VAN 'N EFFEKTIEWE STELSEL VAN ONDERSTEUNINGSDIENSTE IN 'N ONDERWYSSTELSEL

## 6.1 INLEIDING

Die vyfde doelwit (vergelyk 1.2) van hierdie navorsing was om riglyne daar te stel wat gebruik kan word vir die ontwikkeling van 'n model vir ondersteuningsdienste in 'n onderwysstelsel. Uit die inligting wat in Hoofstuk 2 tot Hoofstuk 5 versamel is, kan 'n aantal gevolgtrekkings gemaak word wat verband hou met die ontwikkeling van 'n model van ondersteuningsdienste in 'n onderwysstelsel. Eerstens word daar in die hoofstuk aandag gegee aan die begrip *model*, en die konseptuele model. Vervolgens word 'n model van ondersteuningsdienste in 'n onderwysstelsel bespreek. Die doel van die model is om 'n aanduiding van die komponente van ondersteuningsdienste en die samehang tussen die komponente te gee. Daar word nie aandag aan die kleiner detail binne elke subkomponent gegee nie.

## 6.2 **DIE BEGRIP** MODEL

Modelle kan beskou word as hulpkonstruksies vir navorsing, aangesien dit verskynsels wat dikwels kompleks van aard is, meer sigbaar en verstaanbaar maak deur dit tot die wesenlike samehang te reduseer (Jonker, 1994:208). 'n Model verskaf die relasies tussen die komponente van 'n verskynsel wat bestudeer word. Hierdie verhoudinge kan volgens Marais, Calitz en Van Wyk (1983:9) op 'n grafiese of skematiese wyse aangegee word. Marais *et al*. (1983:9) stel dat modelle nie teorieë as sodanig is nie, maar 'n hulp in die ondersoek wat kan lei tot die ontwikkeling van 'n teorie.

In die praktyk word die begrippe "model" en "teorie" dikwels as sinonieme gebruik. Volgens Mouton en Marais (1990:141) word daar algemeen aanvaar dat daar belangrike ooreenkomste tussen modelle en teorieë bestaan, en dat daar hoogstens 'n graadverskil tussen 'n model en 'n teorie is. Modelle speel 'n belangrike rol in die skepping van nuwe teorieë (Mouton & Marais, 1990:142).

In 'n model word daar gepoog om die relasies tussen die hoofelemente in 'n proses op 'n vereenvoudigde manier uit te beeld (Mouton & Marais, 1990:143). Dit is belangrik dat daar in gedagte gehou word dat 'n model slegs voorgee om 'n gedeeltelike weergawe van die verskynsel te wees en dat die klem by 'n model val op die meer ooglopende

aspekte en die irrelevante eienskappe van 'n verskynsel buite rekening gelaat word (Mouton & Marais, 1990:143). Volgens Kriel (1995:196) suggereer 'n model in 'n mate nuwe fokuspunte vir navorsing, omdat sekere relasies en dimensies sterk uitgelig word. Samevattend kan modelle as hulpkonstruksies beskou word wat behulpsaam kan wees by navorsing deurdat dit verskynsels meer sigbaar en meer verstaanbaar kan maak (Marais *et al.*, 1983:9).

Daar bestaan verskillende indelings van modelle soos fisiese modelle, verbale modelle, grafiese modelle, wiskundige modelle, konseptuele modelle en liniêre modelle (Kowalski, 1988:95; 1988:4 en Steiner, 1979:16).

6.2.1 Die eienskappe van 'n model

Volgens Mouton en Marais (1990:144) is die eienskappe van 'n effektiewe model die volgende:

* 'n Model identifiseer sentrale probleme of vraagstukke aangaande verskynsel wat nagevors word.

* 'n Model beperk, isoleer, vereenvoudig, en sistematiseer die domein wat bestudeer word.

* 'n Model verskaf 'n nuwe taalspel (soos moontlike nuwe definisies) waarin daar oor 'n verskynsel gepraat kan word.

* 'n Model verskaf verduidelikings, sketse en die middele om voorspellings te maak. 'n Model gee nog nie volledige verklarings van verskynsels nie.

6.2.2 Modelontwikkeling

In hierdie navorsing word van 'n konseptuele model gebruik gemaak. Konseptuele modelle is voorstellings wat die werklikheid verteenwoordig en is 'n aanduiding van hoe iets in die algemeen behoort te lyk of te funksioneer sonder dat daar in detail verval word (Steiner, 1979:16). Die model bestaan uit grafiese voorstellings van die verskillende dele wat deur verbale verduidelikings ondersteun word. Die konseptuele model voldoen aan die meeste vereistes soos gestel deur Mouton en Marais hierbo.

In die ontwikkeling van die model is van die volgende stappe gebruik gemaak (Giordano & Weir, 1985:35-37:

* Die identifisering van die probleem.

* Die maak van aannames.

* Die verifiëring van aannames

* Die ontwerp van 'n model.

6.2.2.1 Die identifisering van die probleem

Die probleme rondom die bestaande teorieë oor ondersteuningsdienste is aangetoon in paragrawe 1.1 en 2.9.5.

6.2.2.2 Die maak van aannames

Die verskillende behoeftes aan ondersteuning uit die literatuur is geklassifiseer en ingedeel volgens die onderskeie faktore wat 'n invloed op die samestelling van 'n model vir ondersteuningsdienste kan hê. Dit is in Hoofstukke 3, 4 en 5 bespreek. Daar is aangetoon waar behoeftes aan ondersteuning mag voorkom.

6.2.2.3 Verifiëring van aannames

Aannames is geverifieer deur vas te stel of die behoeftes aan ondersteuningsdienste soos uit die literatuur geïdentifiseer is, in die praktyk ook geld. Die aannames is getoets deur onderhoude wat met fokusgroepe gevoer is (vergelyk 1.3.2).

6.2.2.4 Die ontwerp van 'n model vir ondersteuningsdienste in 'n onderwysstelsel

Die verskillende onderafdelings van 'n model kan eers afsonderlik voorgestel word en daarna saamgestel en vereenvoudig word (Giodano & Weir, 1985:36). In die volgende paragraaf word oorgegaan tot die samestelling van 'n model vir ondersteuningsdienste in 'n onderwysstelsel.

## 6.3 'N MODEL VIR ONDERSTEUNINGSDIENSTE IN 'N ONDERWYSSTELSEL

In Hoofstuk 2 is aangetoon dat die onderrigleersituasie uit die volgende drie elemente saamgestel kan wees:

* Die onderriggewer.
* Die onderwysgebeure en -strukture.
* Die leerder.

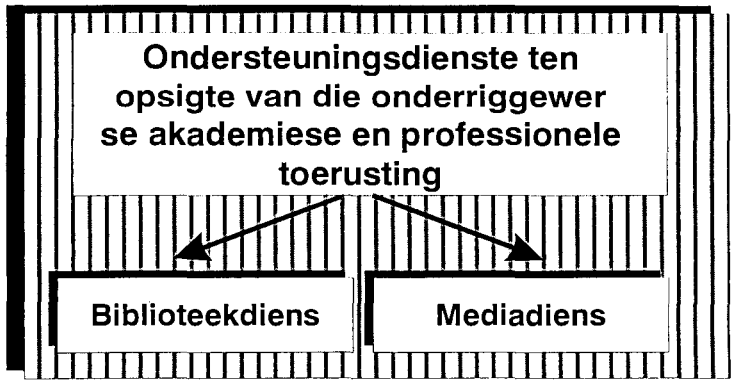
Die voorgestelde model vir ondersteuningsdienste in 'n onderwysstelsel bestaan uit 'n aantal onderafdelings (vergelyk 3.1, 4.1 en 5.1). In die volgende paragrawe word elkeen van hierdie onderafdelings met behulp van 'n grafiese voorstelling beskryf.

### 6.3.1 Ondersteuningsdienste ten opsigte van die onderriggewer

#### 6.3.1.1 Die onderriggewer se akademiese en professionele toerusting

Ondersteuningsdienste ten opsigte van die onderriggewer se akademiese en professionele toerusting (vergelyk 3.3.3 en 3.3.5), word grafies voorgestel in Figuur 6.1.

**Figuur 6.1**

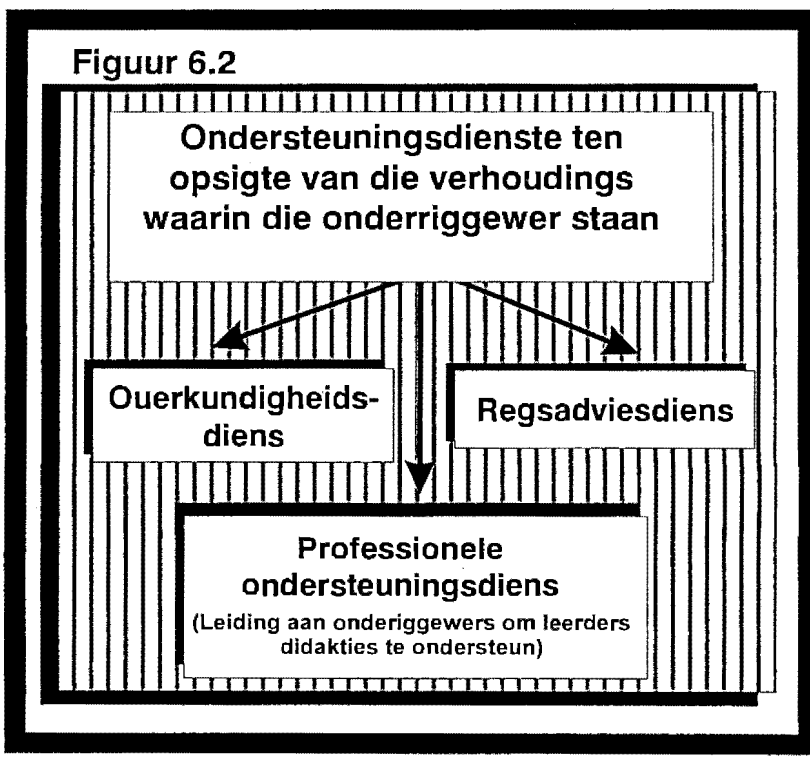


* Die funksie van biblioteke is om boeke, tydskrifte en ander inligtingsbronne te versamel en beskikbaar te stel vir gebruik deur die onderriggewer (vergelyk 3.3.1, 3.3.3 3 en 3.3.4).

* Die funksie van mediadiens is om 'n voorraad oudiovisuele middels tot beskikking van die onderriggewer te stel om sodoende volgehoue professionele groei moontlik te maak (vergelyk 3.3.1, 3.3.3 3en 3.3.4).

6.3.1.2 Die verhoudings waarin die onderriggewer staan

Ondersteuningsdienste ten opsigte van die verskillende verhoudings waarin die onderriggewer staan (vergelyk 3.4.7) word grafies voorgestel in Figuur 6.2.



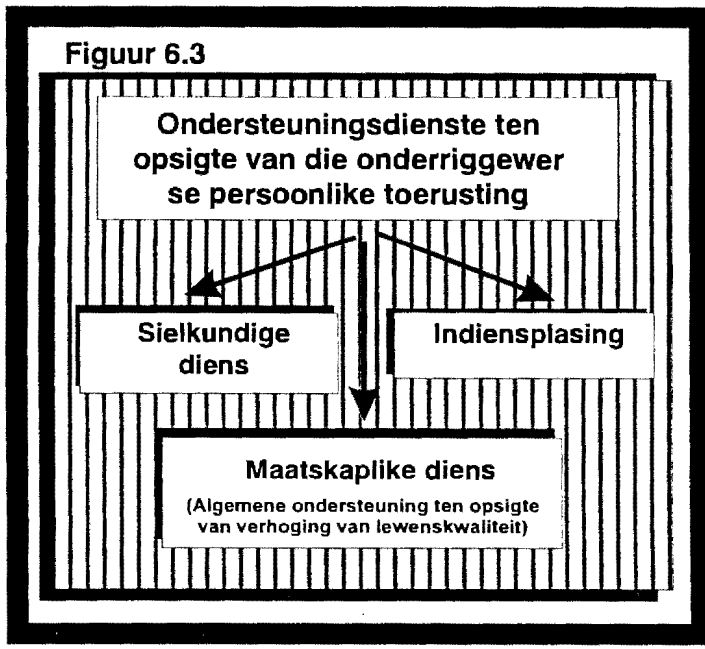
* Deur middel van ouerkundigheidsdiens kan ouers opgelei word, inligting ontvang en geadviseer word, met die doel om onderwys vir die gemeenskap volkome aanvaarbaar te maak sodat ouers op hulle beurt die onderwys kan ondersteun (vergelyk 3.4.5 en 3.4.6).

* Die doel van professionele ondersteuningsdienste is om die onderriggewer deeglik te ondersteun in die hantering van leerders met algemene ortopedagogiese probleme en spesifieke ortodidaktiese probleme (vergelyk 3.4.5 en 3.4.6).

* Deur middel van die regsadviesdiens kan die onderriggewer die nodige advies ontvang sodat hy ten volle ingelig is en bygestaan word ten opsigte van die realisering van sy persoonlike regte en verpligtinge (vergelyk 3.4.5 en 3.4.6).

6.3.1.3 Die onderriggewer se persoonlike toerusting

In Hoofstuk 3 (vergelyk 3.5.7) is daarop gewys dat die onderriggewer 'n behoefte aan ondersteuning mag hê ten opsigte van sy persoonlikheidstoerusting. In Figuur 6.3 word die relevante ondersteuningsdienste soos uit die navorsing geïdentifiseer grafies voorgestel.



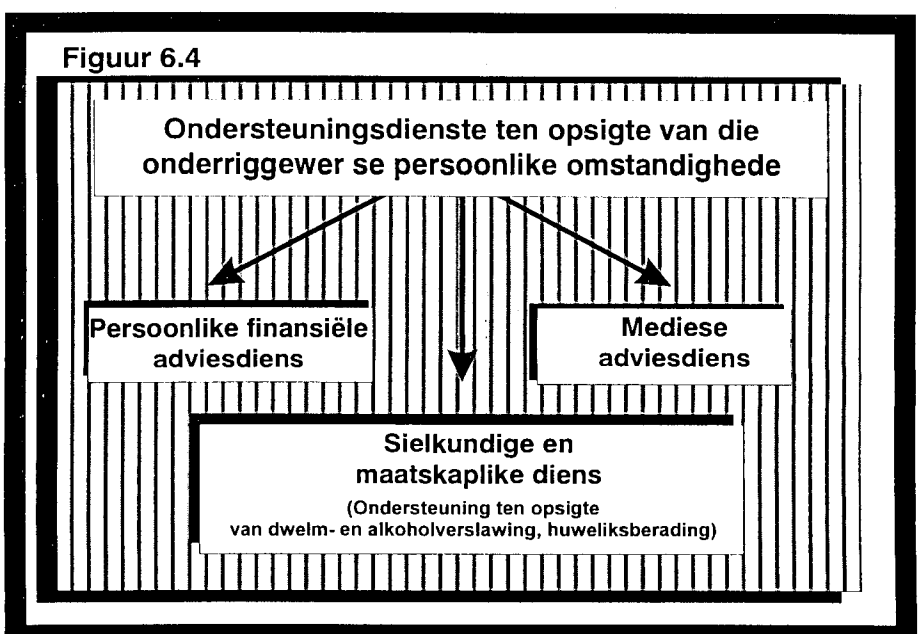
* Sielkundige en maatskaplike ondersteuning, hulp en opleiding in die hantering van stres en kursusse waar onderriggewers hulle lewenskwaliteit kan verhoog, kan binne uitgebreide sielkundige en maatskaplike dienste gelewer word. Binne genoemde twee dienste kan daar in die praktyk volgens die veranderende behoeftes van die onderriggewer aanpassings gemaak word en relevante dienste gelewer word (vergelyk 3.5.1, 3.5.2, 3.5.3 en 3.5.4).

* Die ideaal is dat daar 'n indiensplasingsdiens sal wees waar onderriggewers bygestaan kan word in hierdie verband (vergelyk 3.5.4 en 3.5.6).

6.3.1.4 Die onderriggewer se persoonlike omstandighede

Dit is belangrik dat die onderriggewer ondersteun word in sy persoonlike omstandighede (vergelyk 3.6). In Figuur 6.4 word ondersteuningsdienste aan die onderriggewer in sy persoonlike omstandighede grafies voorgestel.

**Figuur 6.4**



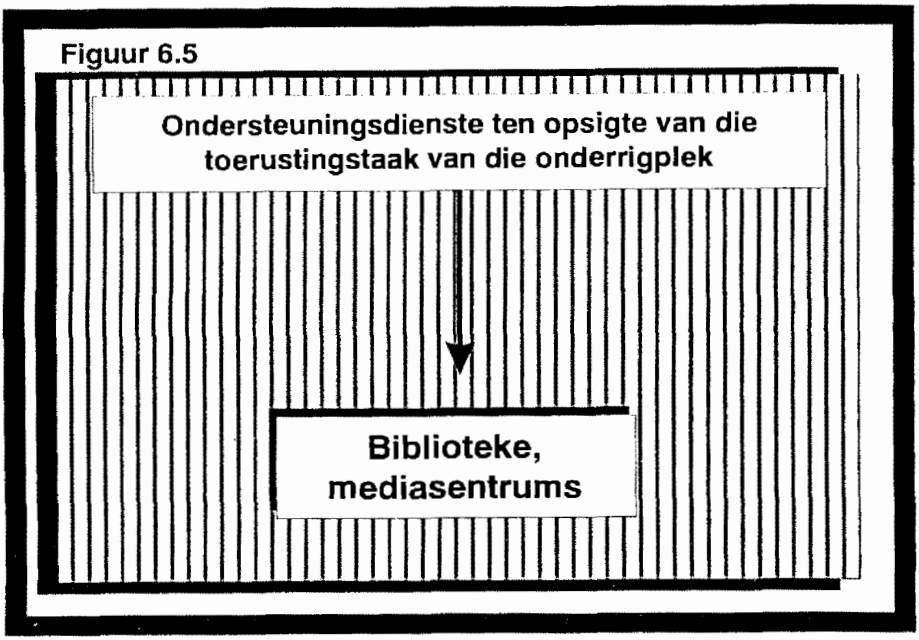
Die onderriggewer kan deur verskillende programme bygestaan word (werknemersbystandprogramme). Sodanige bystand is gespesialiseerde dienste waarvoor die onderriggewer nie die kundigheid besit nie en wat ook nie deel uitmaak van die onderwysstelsel nie. Bystand kan deur 'n verskeidenheid programme gelewer word binne sielkundige dienste, maatskaplike dienste, mediese adviesdienste en finansiële adviesdienste. Ondersteuning ten opsigte van dwelm- en alkoholverslawing en huweliksberadingsprogramme (vergelyk 3.6.1, 3.6.2 en 3.6.3) kan binne sielkundige en maatskaplike dienste gelewer word.

6.3.2 Ondersteuningsdienste ten opsigte van die opleidingsgebeure en -strukture

6.3.2.1 Die toerustingstaak van die onderrigplek

Ondersteuningsdienste soos uit die navorsing geïdentifiseer om die onderwysgebeure en -strukture te ondersteun ten opsigte van die toerustingstaak word grafies in Figuur 6.5 voorgestel (vergelyk 4.3.12).

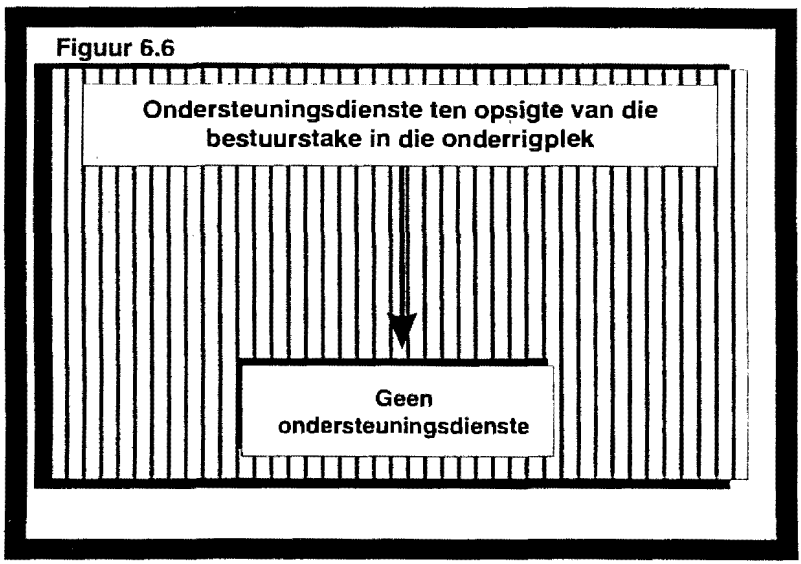
**Figuur 6.5**



* Dit is belangrik dat die gebeure by die onderrigplek ondersteun word deur biblioteke en mediasentrums (vergelyk 4.3.1.0, 4.3.11 en 4.3.12). Die doel van biblioteekdiens is om as kennisbron die onderwysgebeure en -strukture pedagogies te ondersteun, terwyl die nodige oudiovisuele diens gelewer word wat bydra tot 'n effektiewe en doeltreffende onderrigleersituasie.

6.3.2.2 Die bestuurstake in die onderrigplek

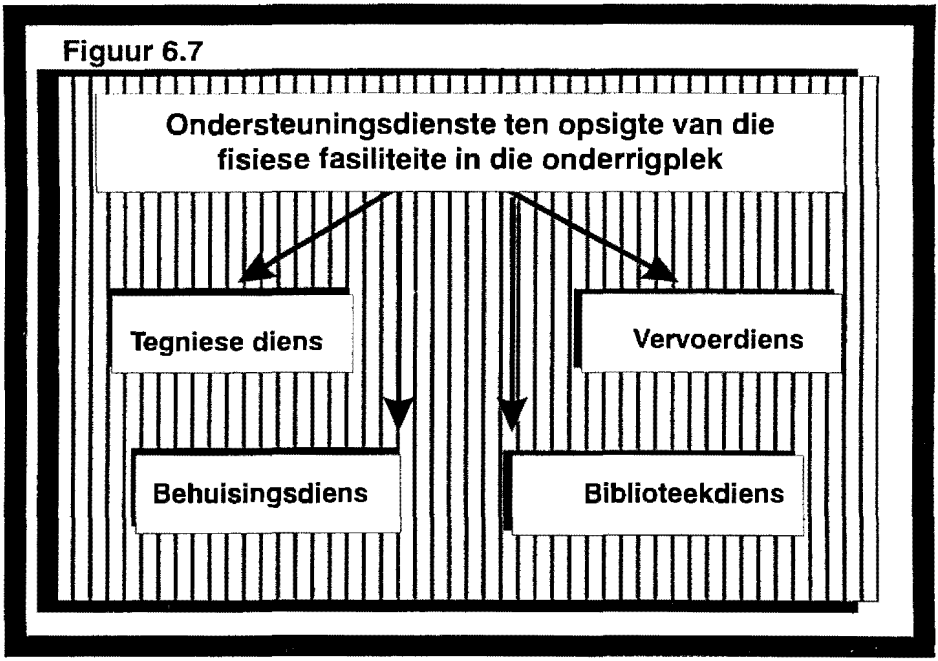
Alhoewel geen ondersteuningsdienste (vergelyk 2.9.4) in hierdie kategorie geïdentifiseer is nie, word daar ter wille van die volledigheid van die model wel 'n grafiese voorstelling in Figuur 6.6 gemaak (vergelyk 4.4.8).




6.3.2.3 Fisiese fasiliteite in die onderrigplek

Die onderrigleersituasie kan meer effektief verloop indien dit ondersteun word deur die nodige fisiese fasiliteite (vergelyk 4.5.3, 4.5.4 en 4.5.5). Ondersteuningsdienste ten opsigte van fisiese fasiliteite by die onderrigplek word grafies voorgestel in Figuur 6.7 (vergelyk 4.5.5).

Figuur 6.7




* Die voorsiening van skoolgeboue en toerusting word binne die komponent ondersteuningsdienste georganiseer (vergelyk 2.9.3.3 en 4.5.3).

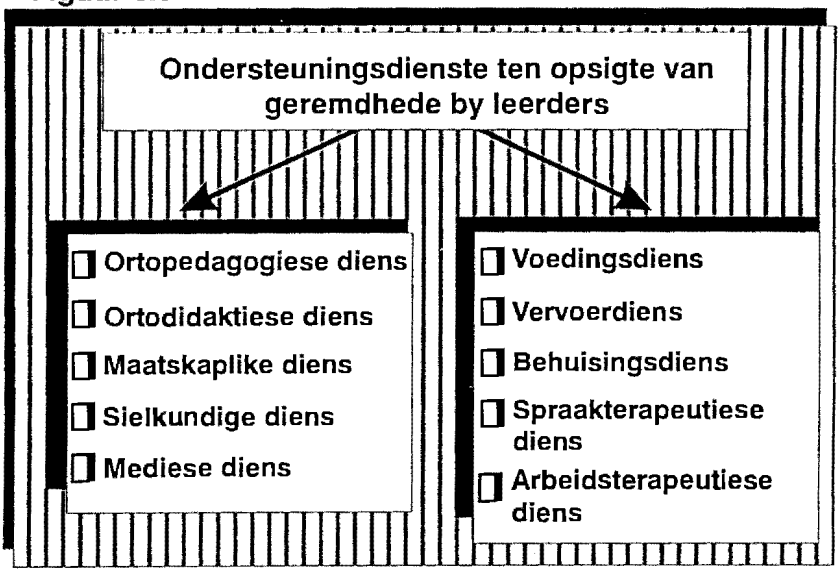
* Uit die navorsing het geblyk dat die verskaffing van vervoer en behuising aan leerders belangrik is (vergelyk 4.5.1, 4.5.3, 4.5.4 en 4.5.5).

6.3.3 Ondersteuningsdienste ten opsigte van die leerder

6.3.3.1 Geremdhede by leerders

Ondersteuningsdienste in belang van die geremde leerder word in Figuur 6.8 grafies voorgestel.

**Figuur 6.8**




* Deur middel van die ortopedagogiese diens kan die gedragsgeremde, verstandsgeremde en leergeremde leerder ondersteun word (vergelyk 5.2.5, 5.2.6 en 5.2.7). Hierdie diens kan ook voorligting en leiding rakende die geremde leerder aan die gemeenskap, ouers en onderriggewers bied.

* Die funksie van die ortodidaktiese diens is om leerders met leerprobleme of spesifieke leergeremdhede te ondersteun. Daar word ook voorligting aan ouers en onderriggewers verskaf om hulle te help met die identifisering en ondersteuning van hierdie leerders. Remediërende dienste, ekstra lees-, taal- en wiskundeprogramme en studiemetodes word hierby ingesluit (vergelyk 5.2.5, 5.2.6 en 5.2.7).

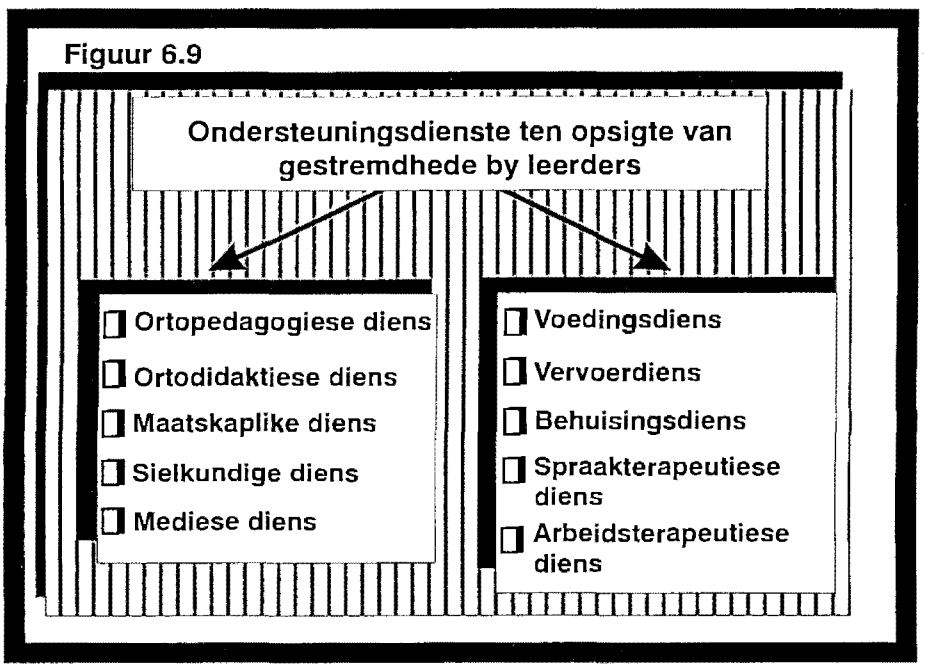
* Deur maatskaplike, sielkundige, spraakterapeutiese en arbeidsterapeutiese dienste word leer- en gedragsprobleme ondersteun. In hierdie diens word leerders en ouers begelei en ondersteun in problematiese situasies (vergelyk 5.2.5, 5.2.6 en 5.2.7).

* Dit is belangrik dat ondersteuning gelewer word deur mediese dienste en voedingskemas aangesien daar 'n groot behoefte hieraan bestaan (vergelyk 5.2.5, 5.2.6 en 5.2.7). Die belangrikheid van vervoer en behuising is reeds bespreek in paragraaf 6.3.2.3.

6.3.3.2 Gestremdhede by leerders

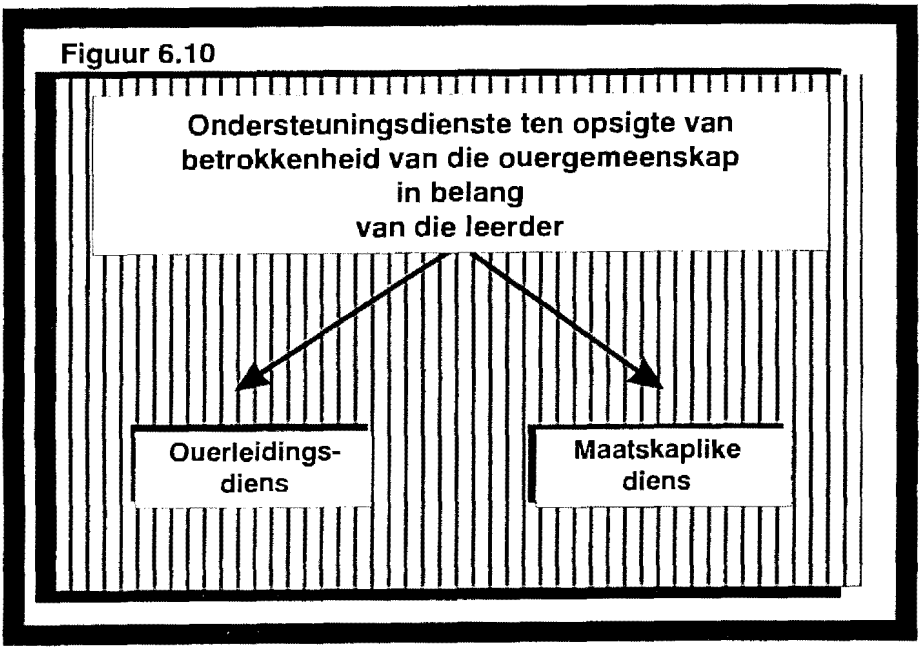
Hierdie leerders word hoofsaaklik in spesiale onderrigplekke geplaas, maar leerders met ligter gevalle van gestremdheid kan in die gewone onderrigplekke geakkommodeer word. Insluiting van leerders met geremdhede in die gewone onderrigplekke word egter voorgestel (vergelyk 5.3.1). Ondersteuningsdienste aan gestremde leerders stem ooreen met ondersteuningsdienste aan geremde leerders en word in Figuur 6.9 grafies voorgestel (vergelyk 5.3.12).

Figuur 6.9



6.3.3.3 Betrokkenheid van die ouersgemeenskap in belang van die leerder

Die ouer het ondersteuning nodig in sy verpligtinge en betrokkendheid by die onderrigplek (vergelyk 5.4.1, 5.4.2, 5.4.3 en 5.4.4). Ondersteuningsdienste aan die ouergemeenskap word in Figuur 6.10 grafies voorgestel (vergelyk 5.4.7).

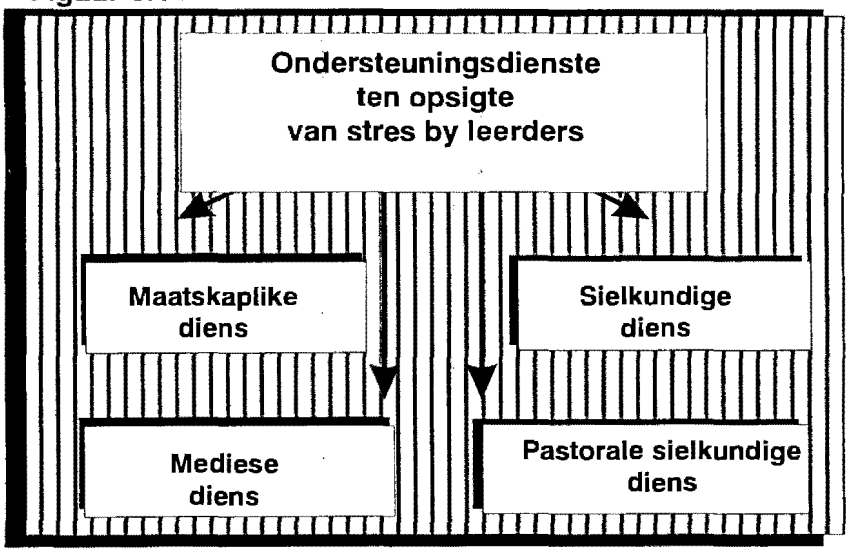



Deur middel van die ouerleidingsdiens en die maatskaplike diens word die nodige ondersteuning aan die ouergemeenskap verleen ten opsigte van hul aandeel in didaktiese aangeleenthede en die hantering van finansies en betrokkenheid by bestuursaangeleenthede (vergelyk 5.4.6 en 5.4.7).

6.3.3.4 Stres by leerders

Ondersteuningsdienste aan leerders ten opsigte van stres word in Figuur 6.11 grafies voorgestel.

Figuur 6.11

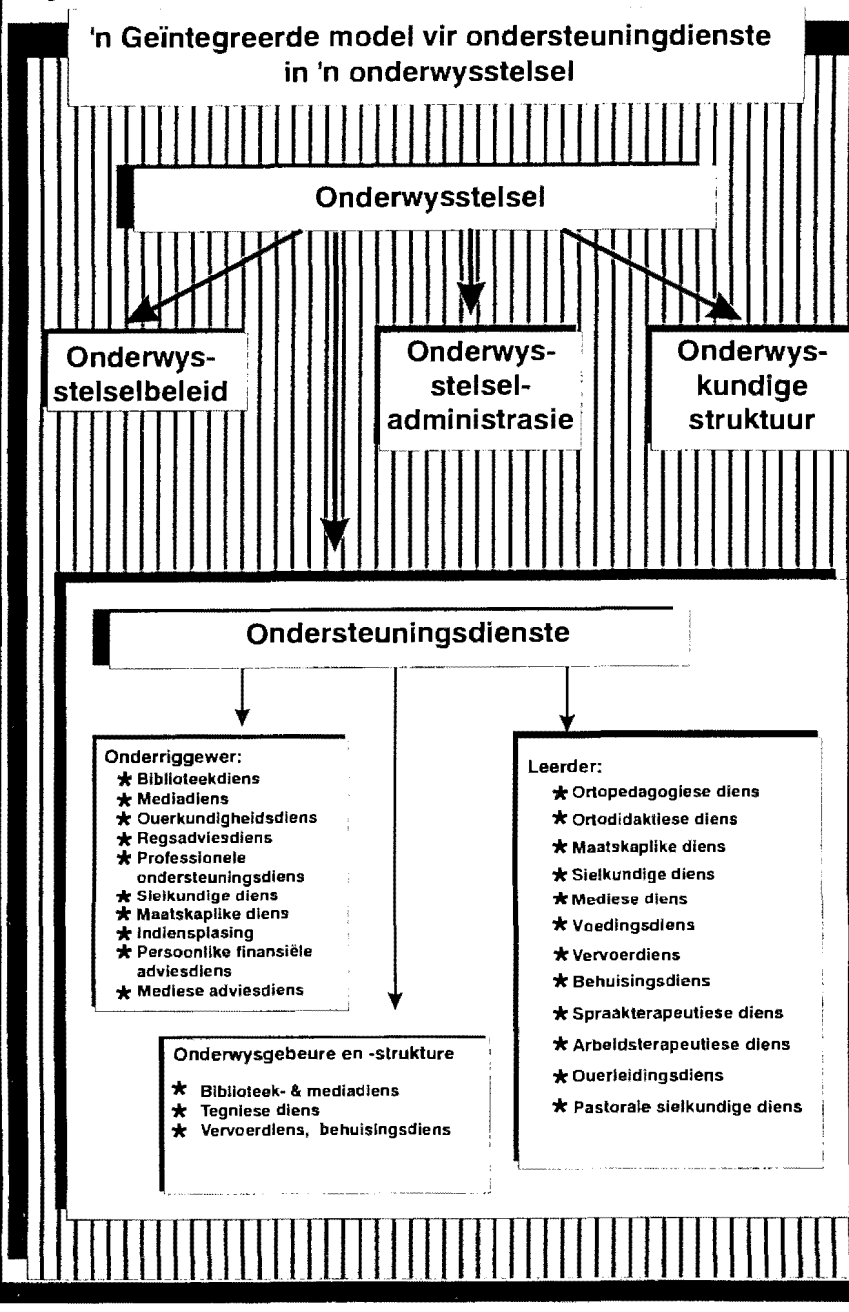



Hulp ten opsigte van stres by leerders het dringend aandag nodig (vergelyk 5.5.2, 5.5.3 en 5.5.4). Deur middel van maatskaplike, sielkundige, medies en pastorale sielkundige dienste kan die nodige leiding en ondersteuning in hierdie verband aan die leerder verskaf word

## 6.4 DIE GEÏNTEGREERDE MODEL

Die geïntegreerde model en onderlinge samehang van die komponente word in Figuur 6.12 voorgestel.

Figuur 6.12


'n Geïntegreerde model vir ondersteuningdienste in 'n onderwysstelsel
Onderwysstelsel
Onderwys-stelselbeleid
Onderwys-stelsel-administrasie
Onderwys-kundige struktuur
Ondersteuningsdienste
Onderriggewer:
★ Biblioteekdiens
★ Mediadiens
★ Ouerkundigheidsdiens
★ Regsadviesdiens
★ Professionele ondersteuningsdiens
★ Sielkundige diens
★ Maatskaplike diens
★ Indiensplasing
★ Persoonlike finansiële adviesdiens
★ Mediese adviesdiens
Onderwysgebeure en -strukture
★ Biblioteek- & mediadiens
★ Tegniese diens
★ Vervoerdiens, behuisingsdiens
Leerder:
★ Ortopedagogiese diens
★ Ortodidaktiese diens
★ Maatskaplike diens
★ Sielkundige diens
★ Mediese diens
★ Voedingsdiens
★ Vervoerdiens
★ Behuisingsdiens
★ Spraakterapeutiese diens
★ Arbeidsterapeutiese diens
★ Ouerleidingsdiens
★ Pastorale sielkundige diens

Volgens hierdie studie is ondersteuningsdienste dus slegs daardie dienste wat nie-onderwystipies nie maar onderwysgerig is. Die geïntegreerde model vir ondersteuningsdienste is van toepassing op die verskillende soorte onderwysstelsels en nie net op die nasionale onderwysstelsel nie (vergelyk 1.4.1). Die verskillende ondersteuningsdienste is die volgende:

*Ondersteuningsdienste aan die onderriggewer*

* Biblioteekdiens

  Die doel van biblioteke is om boeke, tydskrifte en ander inligtingsbronne te versamel en beskikbaar te stel vir gebruik deur die onderriggewer (vergelyk 6.3.1.1).

* Mediadiens

  Die doel van mediadiens is om 'n voorraad oudiovisuele middels tot beskikking van die onderriggewer te stel om sodoende volgehoue professionele groei moontlik te maak (vergelyk 6.3.1.1).

* Ouerkundigheidsdiens

  Deur middel van ouerkundigheidsdiens kan ouers opgelei word, inligting ontvang en geadviseer word, met die doel om onderwys vir die gemeenskap volkome aanvaarbaar te maak sodat ouers op hulle beurt die onderwys kan ondersteun (vergelyk 6.3.1.2).

* Regsadviesdiens

  Deur middel van die regsadviesdiens kan die onderriggewer die nodige advies ontvang sodat hy ten volle ingelig is en bygestaan word ten opsigte van die realisering van sy persoonlike regte en verpligtinge (vergelyk 6.3.1.2).

* Professionele ondersteuningsdiens

  Die doel van professionele ondersteuningsdienste is om die onderriggewer deeglik te ondersteun in die hantering van leerders met algemene ortopedagogiese probleme en spesifieke ortodidaktiese probleme (vergelyk 6.3.1.2).

* Sielkundige en maatskaplike dienste

  Die doel van sielkundige en maatskaplike ondersteuning is om die onderriggewer by te staan deur hulp en opleiding in die hantering van stres en kursusse waar onderriggewers hulle lewenskwaliteit kan verhoog. Binne genoemde twee dienste kan daar in die praktyk volgens die veranderende behoeftes van die onderriggewer aanpassings gemaak word en relevante dienste gelewer word (vergelyk 6.3.1.3).

* Indiensplasingsdiens

  Die doel van 'n indiensplasingsdiens is om onderriggewers by te staan met indiensplasing (vergelyk 6.3.1.3).

* Persoonlike finansiële advies

  Deur middel van 'n persoonlike finansiële adviesdiens kan die onderriggewer en sy gesin die nodige inligting bekom om sy persoonlike finansiële beplanning te kan doen (vergelyk 6.3.1.4.).

* Mediese adviesdiens

  Die doel van mediese adviesdiens is om die onderriggewer en sy gesin van die nodige inligting te voorsien om hulle in staat te stel om die basiese gesondheidsbeginsels te verstaan en om 'n gesonde leefwyse te verseker (vergelyk 6.3.1.4).

*Ondersteuningsdienste aan die onderwysgebeure en -strukture*

* Biblioteek- en mediadiens

  Die doel van biblioteek- en mediadiens is om as kennisbron die onderwysgebeure en -strukture pedagogies te ondersteun, terwyl die nodige oudiovisuele diens gelewer word wat bydra tot 'n effektiewe en doeltreffende onderrigleersituasie (vergelyk 6.3.2.1).

* Tegniese diens

  Die doel van tegniese dienste is die voorsiening van skoolgeboue en toerusting wat as sodanig binne die komponent ondersteuningsdienste georganiseer en vervaardig word (vergelyk 6.3.2.3).

* Vervoerdiens en behuisingsdiens

  Die doel van vervoer- en behuisingsdiens is die verskaffing van vervoer en behuising aan leerders (vergelyk 6.3.2.3).

*Ondersteuningsdienste aan die leerder*

* Ortopedagogiese diens

  Die doel van die ortopedagogiese diens is om die gedragsgeremde, verstandsgeremde en leergeremde leerder te ondersteun. Hierdie diens kan ook voorligting en leiding aan die gemeenskap, ouers en onderriggewers bied rakende die geremde leerder (vergelyk 6.3.3.1).

* Ortodidaktiese diens

  Die doel van die ortodidaktiese diens is om leerders met leerprobleme of spesifieke leergeremdhede te ondersteun. Daar word ook voorligting aan ouers en onderriggewers verskaf om hulle te help met die identifisering en ondersteuning van hierdie leerders. Remediërende dienste, ekstra lees-, taal- en wiskundeprogramme en studiemetodes word hierby ingesluit (vergelyk 6.3.3.1).

* Maatskaplike, sielkundige, spraakterapeutiese en arbeidsterapeutiese diens

  Deur maatskaplike, sielkundige, spraakterapeutiese en arbeidsterapeutiese dienste word leer- en gedragsprobleme van die leerders ondersteun. In hierdie diens word leerders en ouers begelei en ondersteun in problematiese situasies (vergelyk 6.3.3.1).

* Mediese diens

  Die doel van mediese dienste is om leerders medies by te staan (vergelyk 6.3.3.1.)

* Vervoer- en behuisingsdiens

  Die doel van vervoer- en behuisingsdiens is om die leerder wat verblyf en/of vervoer nodig het te ondersteun (vergelyk 6.3.3.1.)

* Ouerleidingsdiens

  Die doel van ouerleidingsdiens is om ouers by te staan deur die nodige inligting te verskaf ten opsigte van hul aandeel in didaktiese aangeleenthede en die hantering van finansies en betrokkenheid by bestuursaangeleenthede (vergelyk 6.3.3.3).

* Pastorale sielkundige diens

  Die doel van pastorale sielkundige diens is om die nodige leiding en ondersteuning aan die leerders wat psigiese en geestelike probleme ervaar te verskaf (vergelyk 6.3.3.4).

Verskillende onderwysstelsels kan uit hierdie lys van ondersteuningsdienste daardie dienste kies wat in hul besondere situasie van toepassing is. Dienste soos byvoorbeeld sielkundige en maatskaplike dienste wat in meer as een element voorkom, hoef nie apart voorsien te word nie, maar kan in een diens aan verskillende teikengroepe se behoeftes voorsien.

## 6.5 VOORGESTELDE ORGANISASIESTRUKTUUR WAARVOLGENS ONDERSTEUNINGSDIENSTE BESTUUR KAN WORD

Die klosorganisasiestruktuur (vergelyk 2.9) is 'n strukturele eenheid met verskillende groepe wat binne die eenheid funksioneer. Hierdie verskillende dele kan op sekere terreine oorvleuel, soos byvoorbeeld sielkundige en maatskaplike dienste. Volgens die klosorganisasiestruktuur kan kundiges bepaalde dienste volgens behoefte aan die onderwysstelsel verskaf. Sodanige dienste maak dan nie deel uit van die onderwysstelsel nie, maar lewer slegs gespesialiseerde dienste volgens behoefte binne die komponent ondersteuningsdienste.

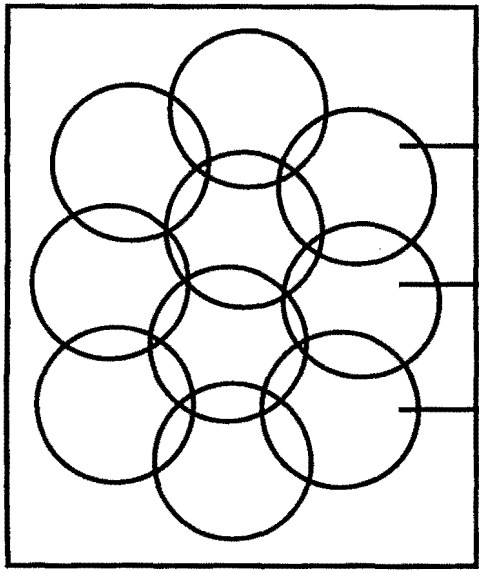
Die dienste kan gelewer word deur verskillende organisasies wat oor hul eie professionele, tegniese en operasionele personeel beskik. Sodanige dienste is daarop ingestel om die behoeftes van die teikengroep so doeltreffend moontlik te bevredig. Administratiewe take en funksionarisse kan deur middel van kruisfunksionele afdelings doeltreffend deur meer as een diens gebruik word. Personeel wat oor meerdoelige kwalifikasies beskik, kan in verskillende organisasies in die klosorganisasiestruktuur aangewend word. Hierdie oorvleueling van personeel en dienste word dan deur die administratiewe afdelings gekoördineer.

Hierdie moontlike organisasiestruktuur waarvolgens ondersteuningsdienste bestuur kan word, word in Figuur 6.13 voorgestel.

Figuur 6.13

**Voorgestelde organisasiestruktuur vir ondersteuningsdienste as komponent van die onderwysstelsel**

**Die komponent ondersteuningsdienste**




Aangepas uit Kreitner en Kinicki, 1995: 522 - 523

## 6.6 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk het gehandel oor die begrip model, en 'n bespreking van die wyse waarop te werk gegaan is in die beskrywing van die model.

'n Model vir ondersteuningsdienste in 'n onderwysstelsel is voorgestel aan die hand van grafiese voorstellings gepaard met besprekings.

Ten slotte is 'n organisasiestruktuur waarvolgens ondersteuningsdienste bestuur kan word, voorgestel.

In die volgende hoofstuk word die navorsing saamgevat, afleidings gemaak en aanbevelings gedoen.

## HOOFSTUK 7

## SAMEVATTING, BEVINDINGS EN AANBEVELINGS

### 7.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk word gewy aan 'n samevatting van die navorsing en die bevindings waartoe gekom is met betrekking tot die navorsingsdoelwitte (vergelyk 1.2). 'n Aantal aanbevelings wat uit die navorsing spruit, asook enkele voorstelle vir verdere navorsing, word ten slotte gemaak.

### 7.2 SAMEVATTING

In die eerste hoofstuk is aandag gegee aan die agtergrond tot die navorsing, navorsingsprosedures, die aktualiteit van die navorsing, die navorsingsprobleem en die doel van die navorsing.

In Hoofstuk 2 is die verskillende teorieë ten opsigte van ondersteuningsdienste as komponent van die onderwysstelsel en die mini-onderwysstelsel bespreek. Daar is aandag gegee aan die teorieë van Ruperti, Van Schalkwyk, en Lazarus en Donald. Daar is ook kortliks na enkele voorbeelde van ondersteuningsdienste in die praktyk verwys. 'n Ontleding van die verskillende standpunte is gemaak, 'n nuwe perspektief op ondersteuningsdienste is gegee en moontlike organisasiestrukture vir die organisering van ondersteuningsdienste binne die onderwysstelsel is bespreek.

Ondersteuningsdienste in die mini-onderwysstel is kortliks bespreek, aangesien die behoefte aan en belangrikheid van ondersteuningsdienste nie slegs van toepassing is op die formele onderwysstelsel nie, maar ook in mini-onderwysstelsels in die nie-formele onderwyssektor. Daar is ook aandag gegee aan die model van Lazarus en Donald waarvolgens ondersteuningsdienste gestruktureer, bestuur, beheer en geïmplementeer kan word.

Daar is aangedui dat die onderrigleersituasie in drie basiese elemente verdeel kan word, naamlik die *onderriggewer*, die *onderwysgebeure en -strukture* en die *leerder*.

Die derde hoofstuk het gehandel oor die persoonlike situasie van die onderriggewer self. Daar is aangedui dat die onderriggewer sal baat by ondersteuningsdienste ten opsigte van sy akademiese en professionele toerusting, die verskillende verhoudings waarin hy staan, sy persoonlikheidstoerusting en sy persoonlike omstandighede.

Ten opsigte van die onderriggewer se akademiese en professionele toerusting is aangetoon dat periodieke kursusse, indiensopleidingskursusse en ander opleidingskursusse, vakkundige advies, 'n mentorstelsel vir beginneronderwysers en beginnerskoolhoofde en onderwysnavorsing onder onderwystipiese ondersteuning ressorteer. Onder gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning ressorteer biblioteke en mediasentrums.

Wat betref die verskillende verhoudings waarin die onderriggewer staan, is aangetoon dat inligtingsvergaderings en ander wyses van skakeling tussen onderwysowerhede en onderriggewers, opleidingseminare in beroepsvoorligting en ondersteuning deur, en skakeling met personeeldienste onder onderwystipiese ondersteuning ressorteer. Onder gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning ressorteer ondersteuning aan die ouergemeenskap deur middel van ouerkundigheidsprogramme, ortopedagogiese en ortodidaktiese ondersteuning aan onderriggewers in belang van leerlinge en ondersteuning in basiese regsbeginsels.

Ten opsigte van die onderriggewer se persoonlikheidstoerusting is aangetoon dat personeeldienste ten opsigte van bevorderingsgeleenthede en regverdige en billike meriete-evaluerings, pensioen, mediese ondersteuning en behuising onder onderwystipiese ondersteuning ressorteer. Onder gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning ressorteer sielkundige en maatskaplike ondersteuning, hulp en opleiding in die hantering van stres, kursusse waardeur onderriggewers hul lewenskwaliteit kan verhoog en indiensplasing.

Betreffende die onderriggewer se persoonlike omstandighede is aangetoon dat mediese steun onder onderwystipiese ondersteuning ressorteer, aangesien lidmaatskap aan 'n mediese skema deel uitmaak van die onderriggewer se byvoordele. Hiervolgens is dit dan ondersteuning wat deur die onderwysstelsel gelewer word. Onder gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning ressorteer maatskaplike en sielkundige ondersteuning, mediese inligting en ondersteuning, hulp met persoonlike finansiële beplanning, huweliksberadingsprogramme, ondersteuning in die geval van dwelm- en alkoholverslawing en werknemersbystandsprogramme.

In Hoofstuk 4 is aandag gegee aan die gebeure by die onderrigplek, die aktiwiteite binne die onderrigplek en die onderrigleersituasie. Daar is gewys op die verskillende terreine waarop die onderwysgebeure en -strukture in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel van ondersteuningsdienste gebruik kan maak ten einde meer doeltreffend en effektief te funksioneer.

Ten opsigte van die toerustingstaak van die onderrigplek is aangetoon dat ondersteuning ten opsigte van eksaminering, vakkundige advies, kurrikulumontwikkeling, ondersteuning ten opsigte vakkundige en professionele ontwikkeling en skakeling tussen onderriggewer en onderwysdepartement onder onderwystipiese ondersteuning ressorteer. Onder gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning ressorteer biblioteke, mediasentrums, opvoedkundige TV- en radioprogramme.

Daar is aangedui dat ondersteuning ten opsigte van die bestuurstake in die onderrigplek soos ondersteuning aan administratiewe personeel, doeltreffende administratiewe stelsels, personeelontwikkelingsprogramme, kommunikasiekanale, personeeldienste en adviesdienste aan leerderleiers onder onderwystipiese ondersteuning ressorteer.

Wat die fisiese fasiliteite van die onderrigplek betref, is aangetoon dat die voorsiening van skryfbehoeftes, skrifte en handboeke tipiese onderwysdienste is. Toegeruste kantore en lokale, werkwinkels, houtwerk- en huishoudkunde-sentrums, musiekkamers, sale, stoorkamers, siekekamers, laboratoriums, biblioteke, sportfasiliteite, busvervoer en behuising ressorteer onder gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning.

Hoofstuk 5 het gehandel oor die leerder se persoonlike situasie. Die leerder se situasie is bespreek aan die hand van die volgende kategorieë, naamlik geremdhede en gestremdhede by leerders, die ouergemeenskap waarin die leerder hom bevind, en die mate van stres deur die leerder ervaar.

Daar is aangetoon dat daar 'n groot behoefte aan ondersteuning ten opsigte van die geremde leerder bestaan en dat hierdie ondersteuning ressorteer onder gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning wat deur die komponent ondersteuningsdienste gelewer word.

Daar is ook aangedui dat die behoeftes aan ondersteuning ten opsigte van die gestremde leerder, naamlik sorg- en rehabilitasiesentrums vir meervoudiggestremde leerders, spesialiseringskursusse vir die onderriggewers wat werk met gesiggestremdes, en opleiding aan onderwysers om die probleme van die liggaamlik gestremde leerder in samewerking met mediese en paramediese personeel en die ouers te hanteer, ressorteer onder onderwystipiese ondersteuning.

Hulpverleningsprogramme aan gestremde leerders, terapeutiese ondersteuning, remediërende ondersteuning en geneeskundige programme, maatskaplike werk,

pedoterapie, arbeidsterapie, fisioterapie en spraakterapie, voorberoeps- en beroepsopleiding as hulpverlening aan die leergestremde leerder, verpleegkundiges, fisioterapeute en arbeidsterapeute, ressorteer volgens die definisie onder gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning en sal dus deel uitmaak van die komponent ondersteuningsdienste.

Ten opsigte van die betrokkenheid van die ouergemeenskap is aangetoon dat ouerverenigings ressorteer onder onderwystipiese ondersteuning aangesien hierdie verenigings onderwys ten doel het en dus volgens die definisie deel uitmaak van ondersteuning binne die onderwysstelsel. Onder gespesialiseerde nie-onderwystipiese ondersteuning ressorteer ouerleidingskursusse, skoolmaatskaplike dienste, ondersteunings- en dienslewering saktiwiteite deur ouers, en ondersteuningsdienste waar ouers hulp en leiding kan ontvang in die organisering en hantering van finansies en bestuursaangeleenthede.

Ten opsigte van stres by leerders is aangetoon dat gesondheidsopvoeding, programme waar leerders geleer word hoe om op stressors te reageer en hoe om stres te hanteer, opleidingskursusse aan onderriggewers, maatskaplike hulp, psigologiese ondersteuning, skoolmediese dienste, pastorale psigologiese ondersteuning, kinder- en gesinsorgprogramme en inligting aan onderriggewers oor die hantering van stres by leerders, gespesialiseerde nie-onderwystipiese dienste is en deel sal uitmaak van die komponent ondersteuningsdienste.

Hoofstuk 6 handel oor die begrip *model* en 'n bespreking van die wyse waarop te werk gegaan is in die beskrywing van die model. 'n Model vir ondersteuningsdienste in 'n onderwysstelsel is voorgestel aan die hand van grafiese voorstellings gepaard met besprekings.

Ten slotte is 'n moontlike organisasiestruktuur waarvolgens ondersteuningsdienste bestuur kan word, voorgestel en 'n lys van geïdentifiseerde ondersteuningsdiente is gegee.

Uit die navorsing is dit moontlik om 'n aantal bevindings te maak wat in die volgende paragrawe behandel sal word.

## 7.3 BEVINDINGS

### 7.3.1 Bevindings ten opsigte van die eerste doelwit

Ten opsigte van die eerste doelwit (vergelyk 1.2), naamlik om 'n oorsig te kry van die bestaande teorieë ten opsigte van ondersteuningsdienste as komponent van die

Suid-Afrikaanse onderwysstelsel en om die huidige stand van ondersteuningsdienste as komponent van die onderwysstelsel te bepaal, kan die volgende afleidings gemaak word:

* Ruperti (1975) en Van Schalkwyk (1986 en 1988) was die eerste skrywers wat 'n beskrywing van die algemene kenmerke van ondersteuningsdienste in 'n onderwysstelsel gegee het (vergelyk 2.2). Steyn *et al.* (1990) het 'n uiteensetting van ondersteuningsdienste in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel gegee (vergelyk 2.2).

* In 1992 is die NEPI-verslag oor die stand van ondersteuningsdienste in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel gepubliseer. In 1995 het Lazarus en Donald (medewerkers in hierdie navorsing) 'n model vir die implementering van ondersteuningsdienste in Suid-Afrika voorgestel (vergelyk 2.2)

* Lazarus en Donald stel 'n struktuur voor waarvolgens personeel van die Departement van Gesondheid en personeel van die Department van Maatskaplike Dienste diens aan hulle eie department sowel as aan die Departement van Onderwys lewer (vergelyk 2.7.2.1).

* Die bestaande teorieë oor ondersteuningsdienste is slegs beskrywings van die verskillende dienste en nie 'n model waarvolgens ondersteuningsdienste volgens behoefte beplan en georganiseer kan word nie. Ten spyte van die belangrike werk wat die verskillende skrywers gedoen het, is daar steeds 'n gebrek aan 'n model vir ondersteuningsdienste (vergelyk 2.2).

* Ondersteuningsdienste bestaan in verskillende onderwysstelsel en word reeds vanaf die vroegste jare in georganiseerde onderwys voorsien (vergelyk 2.4.4).

* Dienste wat onderwystipies is maak nie deel uit van die komponent ondersteuningsdienste nie (vergelyk 2.9.2.1).

* Ondersteuningsdienste is gespesialiseerde nie-onderwystipiese dienste wat gerig is op die onderrigleersituasie (vergelyk 2.9.4).

7.3.2 Bevindings ten opsigte van die tweede doelwit

Ten opsigte van die tweede doelwit (vergelyk 1.2), naamlik om die aard en omvang van die onderriggewer se behoefte aan ondersteuningsdienste te bepaal, kan die volgende afleidings gemaak word:

* Uit die onderhoude met fokusgroepe is bevind dat die onderriggewer 'n behoefte het aan ondersteuning ten opsigte van sy akademiese en professionele toerusting (vergelyk 3.3), die verskillende verhoudings waarin hy staan (vergelyk 3.4), sy persoonlikheidstoerusting (3.5) en sy persoonlike omstandighede (3.6).

* Die onderriggewer het veral ten opsigte van sy persoonlike omstandighede 'n behoefte aan ondersteuning (vergelyk 3.4.6).

* Uit die navorsing is bevind dat biblioteke, mediasentrums, ouerkundigheidsdiens, professionele ondersteuningsdiens, regsadviesdiens, sielkundige diens, maatskaplike diens, finansiële adviesdiens en mediese adviesdiens ondersteuningsdienste is waaraan die onderriggewer 'n behoefte het (vergelyk 3.8).

* Daar bestaan verskillende ondersteuningsdienste aan onderriggewers in onderwysstelsels in die buiteland (vergelyk 3.7).

7.3.3 Bevindings ten opsigte van die derde doelwit

Ten opsigte van die derde doelwit (vergelyk 1.2), naamlik om vas te stel watter ondersteuningsdienste nodig is in die onderwysgebeure en opleidingstrukture ten einde effektiewe onderwys te verseker, kan die volgende afleidings gemaak word:

* Uit die onderhoude met fokusgroepe is bevind dat daar 'n behoefte aan ondersteuningsdienste bestaan by die onderwysgebeure en -strukture ten opsigte van die toerustingstaak van die onderrigplek (vergelyk 4.3), bestuurstake (vergelyk 4.4) en fisiese fasiliteite (vergelyk 4.5).

* Uit die navorsing is bevind dat ondersteuningsdienste aan die onderwysgebeure en -strukture biblioteke, mediasentrums, tegniese diens, vervoer en behuising behels (vergelyk 4.7).

* Daar bestaan verskillende ondersteuningsdienste aan onderwysgebeure en -strukture in onderwysstelsels in die buiteland (vergelyk 4.6).

7.3.4 Bevindings ten opsigte van die vierde doelwit

Ten opsigte van die vierde doelwit (vergelyk 1.2), naamlik om die aard en omvang van die leerder se behoefte aan ondersteuningsdienste in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel te bepaal, kan die volgende afleidings gemaak word:

* Onderhoude met fokusgroepe het bevestig dat daar 'n behoefte bestaan aan ondersteuning by die leerder (vergelyk 5.2.6, 5.3.11, 5.4.5, 5.4.6 en 5.5.3).

* Ondersteuning aan die ouers in belang van die leerder (deur middel van verskillende ouerkundigheidsprogramme) word toenemend 'n groter behoefte (vergelyk 5.2.6).

* Waar terapeutiese ondersteuning nog deur die onderwysstelsel gelewer word, blyk dat dit tans nie doeltreffend is nie (vergelyk 5.2.6).

* Opleidingsplekke is op die huidige stadium nie toegerus om gestremde leerders te akkommodeer nie (vergelyk 5.3.11).

* Stres word toenemend 'n probleem by leerders en daar moet dringend aandag hieraan gegee word (vergelyk 5.5.2 en 5.5.3).

* Daar bestaan verskillende ondersteuningsdienste aan leerders in onderwysstelsels in die buiteland (vergelyk 5.6).

7.3.5 Bevindings ten opsigte van die vyfde doelwit

Uit die literatuur en onderhoude met fokusgroepe was dit moontlik om 'n model vir ondersteuningsdienste te ontwerp. Die voorgestelde model bestaan uit verskillende onderafdelings wat geïntegreerd funksioneer, naamlik:

* Ondersteuningsdienste ten opsigte van die onderriggewer se akademiese en professionele toerusting (vergelyk 6.3.1.1).

* Ondersteuningsdienste ten opsigte van die verhoudings waarin die onderriggewer staan (vergelyk 6.3.1.2).

* Ondersteuningsdienste ten opsigte van die onderriggewer se persoonlike toerusting (vergelyk 6.3.1.3).

* Ondersteuningsdienste ten opsigte van die onderriggewer se persoonlike omstandighede (vergelyk 6.3.1.4).

* Ondersteuningsdienste ten opsigte van die toerustingstaak van die onderwysgebeure en -strukture (vergelyk 6.3.2.1).

* Ondersteuningsdienste ten opsigte van bestuurstake aan onderrigplekke (vergelyk 6.3.2.2).

* Ondersteuningsdienste ten opsigte van fisiese fasiliteite aan onderrigplekke (vergelyk 6.3.2.3).

* Ondersteuningsdienste ten opsigte van geremde leerders (vergelyk 6.3.3.1).

* Ondersteuningsdienste ten opsigte van gestremde leerders (vergelyk 6.3.3.2).

* Ondersteuningsdienste ten opsigte van betrokkenheid van die ouergemeenskap in belang van die leerder (vergelyk 6.3.3.3).

* Ondersteuningsdienste ten opsigte van stres by leerders (vergelyk 6.3.3.4).

## 7.4 AANBEVELINGS

Die bevindings waartoe in hierdie navorsing gekom is (vergelyk 6.3.3), lei tot die maak van die volgende aanbevelings:

Aanbeveling 1:

* Die model vir die implementering van ondersteuningsdienste in Suid-Afrika soos voorgestel deur Lazarus en Donald kan moontlik gekombineer word met die voorgestelde organisasiestruktuur vir ondersteuningsdienste in hierdie navorsing.

Aanbeveling 2:

* Die Departement van Welsyn en Bevolkingsontwikkeling kan in samewerking met die Departement van Onderwys, Sport, Rekreasie en Kultuur (hierna word slegs na die Departement van Onderwys verwys) ondersteuningsdienste lewer aan onderrigplekke, die gemeenskap, ouers en leerders. Lazarus en Donald stel 'n struktuur voor waarvolgens personeel van verskillende departemente diens lewer aan hulle eie department sowel as aan die Departement van Onderwys.

Aanbeveling 3:

* Die Departement van Gesondheid kan in samewerking met die Departement van Onderwys ondersteuningsdienste lewer aan onderriggewers, leerders en ouers. Sodoende kan kundigheid benut word sonder herhaling van dienste in verskillende departemente.

Aanbeveling 4:

* Biblioteke, mediasentrums, vervoer en behuising moet uitgebou, ontwikkel en verskaf word aan onderwysgebeure en -strukture.

Aanbeveling 5:

Die afdeling Menslike Hulpbronontwikkeling en Beroepsdienste binne die Departement van Arbeid kan nouer skakel met onderrigplekke (skole en opleidingsentrums). Kundiges uit hierdie afdeling kan ondersteuning bied aan die onderriggewer, die onderwysgebeure en -strukture en die leerder deur middel van programme waar die lewenskwaliteite van die onderriggewer, die ouergemeenskap en die leerder verbeter kan word.

Aanbeveling 6:

* Ouers van leerders behoort ondersteun te word deur middel van verskillende ouerkundigheidsprogramme in belang van die leerder.

Aanbeveling 7:

* Daar moet dringend ondersoek ingestel te word na die geskiktheid van gewone skole om gestremde leerders te akkommodeer.

Aanbeveling 8:

Privaatinstansies soos byvoorbeeld Sanlam, ABSA en Gencor kan op georganiseerde basis in hulle hoedanigheid insette lewer in die bestuurstake, finansiële aspekte en administratiewe aangeleenthede by onderrigplekke.

Aanbeveling 9:

Universiteite en kolleges behoort dringend aandag te gee aan die opleiding van toekomstige onderriggewers in die identifisering en hantering van stres by leerders, en die hantering en identifisering van stres en konflik in hulle persoonlike situasie.

Aanbeveling 10:

Skoolhoofde behoort sterk aangemoedig te word om hul personeel bloot te stel aan personeelontwikkelingskursusse.

Aanbeveling 11:

Onderrigplekke kan ook as gemeenskapsentrums gebruik word om sodoende die onderrigplek en die gemeenskap nader aan mekaar te bring. Verskillende dienste, soos byvoorbeeld gesondheidsinligtingsprogramme, kan na-ure verskaf word aan ouers, onderriggewers en leerders.

Aanbeveling 12:

Verskillende sosiale strukture binne gemeenskappe kan nouer saamwerk om die nodige ondersteuning aan onderrigplekke te verskaf. Kursusse in sport, opleiding van administratiewe personeel en die reël van skoolfunksies kan byvoorbeeld deur sosiale strukture buite die onderrigplek gelewer word.

Aanbeveling 13:

Die fasiliteite by onderrigplekke kan gebruik word vir gemeenskapsontwikkelingsprogramme. Beskikbare fasiliteite in die gemeenskap behoort gekoördineer en meer kreatief gebruik te word. Sodoende kan duplisering van fasiliteite tot die minimum beperk word.

Naas die aanbevelings ten opsigte van die model vir ondersteuningsdienste was dit ook moontlik om enkele aanbevelings vir verdere navorsing te maak.

## 7.5 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

Op grond van die bevindings van hierdie navorsing kan die volgende aanbevelings vir verdere navorsing gemaak word:

* Verdere navorsing behoort onderneem te word om te bepaal of die organisasiestruktuur vir ondersteuningsdienste wat voorgestel is in hierdie navorsing, gekombineer kan word met die strukture vir die implementering van ondersteuningsdienste op nasionale, provinsiale, distriks- en skoolvlakke, soos voorgestel deur Lazarus en Donald.

* 'n Volledige behoeftebepaling behoort gedoen te word om vas te stel wat die aard en omvang van die behoefte aan ondersteuningsdienste in die praktyk is binne die raamwerk van die verskillende onderwysstelsels.

* Die effektiwiteit van die skakeling tussen administratiewe personeel by onderrigplekke en personeel by provinsiale en streeksdepartemente behoort nagevors te word. Uit hierdie navorsing word afgelei dat daar onnodige

vertragings en herhalings voorkom as gevolg van 'n swak kommunikasiestruktuur ten opsigte van ondersteuningsdienste.

## 7.6 TEN SLOTTE

In die veranderende omstandighede waar voortdurend nuwe uitdagings en eise aan onderriggewers, die onderwysgebeure en -strukture en die leerders gestel word, is goed georganiseerde ondersteuningsdienste onontbeerlik.

Dit is nou die tyd om daadwerklik pogings aan te wend om 'n effektiewe stelsel van ondersteuningsdienste in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel daar te stel in belang van die algemene ontwikkeling en vooruitgang van ons land en sy mense.

ACKERMAN, C.J. 1992. Stres by sekondêreskoolleerlinge. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 12(4):355-358, Nov.

AFRICAN NATIONAL CONGRESS. Education Department. 1994. A policy framework for education and training. Braamfontein.

ANC

*kyk*

AFRICAN NATIONAL CONGRESS

ANON. 1990. Talking to the boss - personal problems and employer. *Personnel journal*, 67(8):6.

ATMORE, E. 1993. Providing early childhood educare services for the black preschool child. (*In* Le Roux, J., *ed.* The black child in crisis - a socio-educational perspective. p. 115-142.)

BAR-COHEN, A., LIA-HOAGBERG, B. & EDWARDS, L. 1990. First family planning visit in school-based clinics. *Journal of school health,* 60(8):21-27, Oct.

BARNARD, S.S. 1986. Die opvoedkundige beplanning en benutting van fisiese fasiliteite. (*In* Van der Westhuizen, P.C., *red.* Onderwysbestuur: Grondslae en riglyne. Pretoria: HAUM. p. 437-462.)

BARNARD, S.S. 1990. Samehang tussen onderwysbestuur en skool-gemeenskapsverhoudinge. (*In* Van der Westhuizen, P. C., *red.* Doeltreffende onderwysbestuur. Pretoria: HAUM. p. 421-460.)

BASSON, C.J.J. 1990. Bestuur van administratiewe aangeleenthede. (*In* Van Der Westhuizen, P.C., *red.* Doeltreffende onderwysbestuur. Pretoria: HAUM. p. 461-505.)

BEHR, A.L. & MACMILLAN, R.G. 1971. Education in South-Africa. Pretoria: Van Schaik.

BERG, B.D. 1994. Educator burnout revisited: Voices from the staff room. *The clearing house,* 67(4):185-188.

BERKHOUT, S.J. 1989. Die onderwysstelsel van Nederland. (*In* Dekker, E. & Van Schalkwyk, O.J., *reds*. Moderne onderwysstelsels. Pretoria: Butterworths. p. 83-116.)

BINES, H. & LOXLEY, A. 1995. Implementing the code of practice for special educational needs. *Oxford review of education*, 21(4):381-393, Dec.

BONDESIO, M.J. 1989. Die onderwysstelsel van Kenia. (*In* Dekker. E. & Van Schalkwyk, O.J., *reds*. Moderne onderwysstelsels. Pretoria: Butterworths. p.275-301.)

BONDESIO, M.J. 1995. The education system of Kenya. (*In* Dekker, E. & Van Schalkwyk, O. J., *eds*. Modern education systems. Pretoria: Butterworths. p. 367-398.)

BONDESIO, M.J. & BERKHOUT, S.J. 1987. Onderwysstelselkunde. Pretoria: Gutenberg.

BONDESIO, M.J. & BERKHOUT, S.J., *reds*. 1992. Onderwysstelselkunde perspektiewe. Pretoria: Van Schaik.

BONDESIO, M.J. & DE WITT, J.T. 1990. Personeelbestuur. (*In* Van der Westhuizen, P. C., *red*. Doeltreffende onderwysbestuur. Pretoria: HAUM. p. 249-360.)

BOONE, L.E., & KURTZ, D.L. 1984. Principles of management. New York: Random house.

BOOTH, M.Z. 1996. Parental availability and academic achievement among swazi rural primary school children. *Comparative education review,* 40(3):250-262, August.

BOOYSE, A.M. 1990. Die begaafde onderpresteerder (*In* Kapp, J. A. *red.* Kinders met probleme - 'n ortopedagogiese perspektief. Pretoria: Van Schaik. p. 146-157.)

BORICH, G.D. 1988. Effective teaching methods. London: Merril.

BOTHA, P.N. 1990a. Serebrale gestremdheid (*In* Kapp, J. A. *red.* Kinders met probleme - 'n ortopedagogiese perspektief. Pretoria: Van Schaik. p. 278-297.)

BOTHA, P.N. 1990b. Vroeë kinderoutisme en ander psigotiese toestande by kinders. (*In* Kapp, J. A. *red.* Kinders met probleme - 'n ortopedagogiese perspektief. Pretoria: Van Schaik. p. 451-460.)

BURDEN, A. 1995. Inclusion as an educational approach in assisting people with disabilities. *Educare*. 24(2):45-55.

CALABRESE, R.L. 1987. The principal: an agent for reducing teacher stress. *NASSP-Bulletin*. 71(503):66-70, Dec.

CALITZ, L.P. 1990. Indiensopleiding van onderwysers met die oog op hulle loopbaan - professionele ontwikkeling. *Suid- Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde,* 10(4):291-295.

CAMERON, J. & HURST, P. 1983. Kenya international handbook of educational systems. New York: John Wiley.

CAMPBELL, L. 1992. Parents and schools working for student success. *NASSP Bulletin,* 76(543):1-4, April.

CAPEL, S.A. 1987. The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. *British journal of educational psychology*, 57:279-288.

CAPEL, S.A. 1991. A longitudinal study of burnout in teachers. *British journal of educational psycology*, 61:36-45.

CHADWICK, O., YULE, W. & ANDERSON, R. 1990. The examination attainments of secondary school pupils who abuse solvents. *British journal of educational psychology*, 60:180-191.

CLEMENT, M.C. 1995. If you really want to help the new teacher next door. *The clearing house,* 69(1):40-55, Sept.

CLOETE, F. 1991. Regionalism in South Africa: constraints and possibilities. *Africa insight.* 21(1):26-31.

CORNELL, W.S. 1920. Health and medical inspection of school children, 1912. Philadelphia: F.A. Davis.

CRAMER, J.F. & BROWNE, G.S. 1965. Contemporary education. A comparative study of national systems. New York: Harcourt.

CROSS, R. 1995. The role of the mentor in utilising the support system for the newly qualified teacher. *School organisation,* 15(1):35-42.

DE BRUYN, H.E.C. 1986. Organisasiestelsels. (*In* Kroon, J. *red.* Algemene bestuur. Pretoria: HAUM. p. 267-296.)

DE KLERK, J. 1994. Die verwagtinge wat deur ouers gestel word aan die onderwys in die nuwe Suid-Afrika. (Referaat gelewer by die jaarlikse SAOU-kongres, 27-29 Junie 1994.) Bloemfontein.

DE STADLER, Z.G. 1994. Groot tesourus van Afrikaans. Halfweghuis: Southern Boekuitgewers.

DE VILLIERS, M., SMUTS, J. & EKSTEEN, Z.C. s.a. Kernwoordeboek van Afrikaans. Kaapstad: NASOU

DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. de K., VENTER, P.A. & STEYN. H.S. 1981. Navorsingsmetodes in die opvoedkunde. Durban: Butterworths.

DEASY, R.J. 1986. Education in Japan: Surprising lessons. *Educational Leadership*, 44(1):38-43.

DELANEY, B. & CORBETT, W.T. 1994. Students serving students: A dropout-prevention program. *The clearing house,* 68(1):12-14.

DEPARTEMENT van Mannekrag

*kyk*

SUID-AFRIKA (Republiek). Departement van Mannekrag.

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN OPLEIDING. 1994. Jaarverslag. RP 120/1995.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. Welsh Office. 1986. The educational system of England and Wales. London: Elizabeth House.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. 1987. Information booklet on education reform: The Government's proposals for schools. England: Central office of information.

DEPARTMENT OF EDUCATION. 1996. Annual report. June 1994 - Dec. 1995. Pretoria.

DERBYSHIRE, E.J. 1990. Leergestremdheid. (*In* Kapp, J. A. *red.* Kinders met probleme - 'n ortopedagogiese perspektief. Pretoria: Van Schaik. p. 390-429.)

DOKTOR, J.E. & POERTNER, J. 1996. Kentucky's family resource centres. A community-based, school-linked services model. *Remedial and special education,* 17(5):293-302, Sept.

DONALD, D. & LAZARUS, S. 1995. The development of educational support services in South-Africa - the process of transition: goals and strategies. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*,. 15(1):52-57, Feb.

DRECKMEYER, M. 1992. A multicultural approach to information literacy. (Referaat gelewer by OVSA-kongres, Jan. 1992. p. 284-298 in bundel.)

DRINKWATER, M. 1996. Die aard en omvang van kommunikasie van HOD-studente. Potchefstroom: PU vir CHO. (Skripsie - M.Ed.)

DU PLESSIS, J.J. 1996. Mondelinge mededeling aan outeur. Potchefstroom.

DU PLESSIS, W.S. 1993. Oorwegings by die formulering van 'n moderne vennootskapstrategie vir Suid-Afrikaanse onderwys. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 13(2)74-77, Mei.

DU PLOOY, A.S. 1991. Die uitwerking van stres op die akademiese prestasie van standerd ses-leerlinge. Potchefstroom: PU vir CHO. (Proefskrif - D.Ed.)

DU TOIT. L. 1990a. Verstandelike gestremdheid. (*In* Kapp, J. A. *red.* Kinders met probleme - 'n ortopedagogiese perspektief. Pretoria: Van Schaik. p.298-328.)

DU TOIT, L. 1990b. Meervoudige gestremdheid. (*In* Kapp, J. A. *red.* Kinders met probleme - 'n ortopedagogiese perspektief. Pretoria: Van Schaik. p.462-468.)

DUMINY, P.A. 1977. Didaktiek en metodiek. Kaapstad: Longman.

EDUCAMUS. 1987. Editorial note. *Educational technology*, 33(9):3-4, Oct.

EKSTEEN, F.R.L.N. 1988. Onderwys en opleiding in die RSA in toekomsperspektief. Nasionale opleidingsraad. Departement van Mannekrag.

ERASMUS, M., VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & MENTZ, P.J. 1993. Professionele ontwikkeling van skoolhoofde deur middel van 'n mentorstelsel. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde,* 13(4):154-158, Nov.

ERASMUS, M. VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1994. The need for the professional development of school principals by means of a mentoring system. *Lyra Academica,* 9(2):3-33, May.

ERASMUS. M. 1993. Die professionele ontwikkeling van skoolhoofde deur middel van 'n mentorstelsel. Potchefstroom: PU vir CHO. (Proefskrif - Ph.D.)

ERLANDSON, D. A. & HOYLE, J. R. 1991. Administrator performance evaluation: A comparison of two measures in the management profile. *Journal of personnel evaluation in education*, 4:279-292.

ESTERHUYSEN, J.L. 1993. Bronne van stres by die hoof van die primêre skool. Potchefstroom: PU vir CHO. (Skripsie - M.Ed.)

FAIRCHILD. T.N. 1982. The school psychologist's role as an assessment consultant. *Psychology in the schools*, 19(2):200-208, April.

FANSHAWE, J.P. & BURNETT, P.C. 1991. Assessing school-related stressors and coping mechanisms in adolescents. *British journal of educational psychology*, 61:92-98.

FERNAU, F.W & HORN, G. 1987. Mitwirkung in der Schule. Düsseldorf: August Bagel Verlag.

FERREIRA, M. G. 1991. Organisasiestres by die onderwyser in die sekondêre skool. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling - M.Ed.)

FRASER, W.J., LOUBSER, C.P. & VAN ROOY, M.P. 1990. Didaktiek vir die voorgraadse student. Pretoria: Butterworths.

FULLER, B. & KAPAKASA, A. 1991. What factors shape teacher quality? *International journal of development*, 11(2):119-127.

GALL, M.D., BORG, W.R. & GALL, J.P. 1996. Educational research. An introduction. New York: Longman.

GERBER, P.D., NEL, P.S. & VAN DYK, P.S. 1990. Mannekragbestuur. Southern Boekuitgewers.

GIORDANO, F.R.& WEIR, M.D. 1985. A first course in mathematical modeling. Monterey: Brooks/Cole.

GOODEY, J.S. 1989. The education system of England. (*In* Dekker, E. & Van Schalkwyk, O. J. *eds*. Modern education systems. Pretoria: Butterworths. p. 117-158.)

GOODEY, J.S. 1995. The education system of England. (*In* Dekker, E. & Van Schalkwyk, O. J. *eds*. Modern education systems. Pretoria: Butterworths. p. 171-220.)

GOODLAD, J.I. 1968. Learning and teaching in the future. *NEA Journal*, 57:49-51.

GUNSCH, D. 1991. Marital problems in the workplace. *Personnel journal*, 70:16, Dec.

GUNTER, M.A., ESTES, T.H. & SCHWAB, J.H. 1990. Instruction: A models approach. Boston: Allyn and Bacon.

GUTEK, G.L. 1972. A history of the western educational experience. New York: Random House.

HANS, N. 1958. Comparative education - a study of educational factors and traditions. London: Routledge & Kegan Paul.

HARMSE, H.J., DU TOIT, M.E. & BROEKSMA, M.M. *reds*. 1987. Opvoeding vir die lewe. Departement van Onderwys en Kultuur. Raad van Verteenwoordigers. Pretoria: Staatsdrukker.

HARRIS, P.P. & SWICK, K.J. 1985. Improving teacher communications. *The clearing house*, 59(1):13-15, Sept.

HAT (Odendal, F.F., *red.*). 1984. Verklarende woordeboek van die Afrikaanse taal. Johannesburg: Perskor.

HAYDEN, E.L. & NIELSEN, B.S. 1993. School/business partnerships: A community accountability program. *The clearing house*, 67(2):75-76.

HOFFMAN, J.G & MAREE, J.G. 1992. Optimalisering van beroepsvoorligting op skool met behulp van 'n beroepsveldidentifiseringsprogram. *Suid Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 12(3):282-286, Aug.

HOLMES, B. 1979. Comparative education: some considerations of method. London: Allen and Unwin.

HUG, W.E. 1985. Educational technology: Local centers. *The international encyclopedia of education*. New. York: Pergamon.

IGNAS, E. & CORSINI, R.J. 1981. Comparative educational systems. Illinois: F E Peacock.

JACOBSZ, J. 1995. Mondelinge mededelinge aan outeur. Potchefstroom.

JOHNSON, W.H.E. 1951. Education in the Soviet Union. (*In* Moehlman, A.H, & Roucek, J.S., *eds*. Comparative education. USA: Holt, Rinehart and Winston. p. 348-413.)

JONKER, M.P. 1994. 'n Bestuursinligtingstelsel vir 'n staatsondersteunde skool. Potchefstroom: PU vir CHO. (Proefskrif - Ph.D.)

JUBBER, K. 1994. The early home environment and its influence on standard four and standard ten school performance. *Suid- Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 14(3):135-140, Aug.

KACHELHOFFER, A. 1992. A multicultural approach to information literacy. (*In* Standaarde vir 'n nuwe onderwysbestel. Publikasiereeks, OVSA, no. 23)

KAPP, J.A. 1990a. Oriëntering. (*In* Kapp, J. A. *red.* Kinders met probleme - 'n ortopedagogiese perspektief. Pretoria: Van Schaik. p. 23-82.)

KAPP, J.A. 1990b. Gehoorgestremdheid. (*In* Kapp, J. A. *red.* Kinders met probleme - 'n ortopedagogiese perspektief. Pretoria: Van Schaik. p. 331-362.)

KINGRY, M.J., TIEDJE, L.B. & FRIEDMAN, L.L. 1990. Focus groups. *Nursing research,* 39(2): 124-125.

KLAUSMEIER, R.L. 1994. Responsibilities and strategies of successful mentors. *The clearing house*, 68(1):27-29.

KNELLER, G.F. 1951. Education in France. (*In* Moehlman, A. H. & Roucek, J. S. *eds.* Comparative education. USA: Holt, Rinehart and Winston. p. 190-244.)

KOK, J.C. & MYBURGH, C.P.H. 1994. Wie is goeie onderwysers vir die nuwe Suid-Afrika? (Referaat gelewer by OVSA-kongres, 12 - 14 Januarie.) Stellenbosch.

KOK, J.C., MYBURGH, C.P.H., VAN DER MERWE, M.P. & STOOP, C.J. 1993. Kinders se persepsies van hulle ouers as opvoeders. *Suid- Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 13(1):12-16, Febr.

KOWALSKI, T.J. 1988. The organisation and planning of adult education. Allbany: State University of New York.

KREITNER, R. & KINICKI, A. 1995. Organizational behavior. Chicago: IRWIN.

KREUGER, R.A. 1994. Focus groups: A practical guide for applied research. London: Sage.

KRIEL, L.L.R. 1995. 'n Model vir onderwysprofessionaliteit in 'n veranderde Suid-Afrika. Potchefstroom: PU vir CHO. (Proefskrif - Ph.D.)

KRUGER, A.G. & VAN SCHALKWYK, O.J. 1992. Klaskamerbestuur. Pretoria: Academica.

KRUGER, J. & KRAUSE, F.J.L. 1968. Kind en skool. Potchefstroom: Pro Rege.

KRUGER, N. 1995. A proposed model for the identification and handling of stress in adolescents. *Educare*, 24(2):71-81.

LABUSCHAGNE, F.J. & EKSTEEN, Z.C. 1993. 8ste uitgawe. Verklarende Afrikaanse woordeboek. Pretoria: Van Schaik.

LAZARUS, S. & DONALD, D. 1995 The development of educational support services in South-Africa: basic principles and a proposed model. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 15(1):45-52, Feb.

LE ROUX, J. 1993. Street children as manifestation of the anti-child culture in South-Africa. (*In* Le Roux, J., *ed.* The black child in crisis - a sosio-educational perspective. Volume 1. Pretoria: Van Schaik. p.49-80.)

LOMBARD, A.C. 1994. Die milieugestremde adolessent: enkele implikasies vir opvoeders en opvoedingsituasies. *Die Unie,* 91(3):78-80.

LOUW, W.J. *red.*, 1993. Klaskamerpraktyk - 'n oriëntasie. Pretoria: Academica.

MACKIEL, D.S. & JARMIN, H.R. 1993. Mentor perceptions of contact with beginning teachers. *The clearing house*, 67(1):45-48.

MALAN, M.M. 1985. Didakties-opvoedkundige tipering van buitelugopvoeding (veldskole). (*In* Coetzee, J.H., Malan, M.M. & Steyn, I.N. Onderrig-leer in fokus. Durban: Butterworth. p. 55-84.)

MANNING, W.L. 1992. Parent education programs at the middle level. *NASSP Bulletin,* 76(543):24-29, April.

MARAIS, D LA R, CALITZ, L.P. & VAN WYK, C.F.M. 1983. Die integrering van onderwysmedia in lesaanbieding. Johannesburg:McGraw-Hill.

MASLOW, A. H. 1954. Motivation and personality. New York: Harper & Row.

MASLOW, A. H. 1970. Motivation and personality. New York: Harper & Row.

MATHEI, R. & GILMORE, A. 1996. Teacher stress in the intermediate schools. *Educational research*, 38(1):3-19, Spring.

MC CONAGHY, T. 1992. Teacher wellness: An educational concern. *Phi Delta Kappan*, 74(4):349-350, Des.

MC FARLANE, L.R. 1995. Onderwyseropleiding in die nuwe Suid-Afrika - enkele gedagtes vir oorweging. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 15(1):25-28, Febr.

MEHRENS, W.A. 1991. Social issues in teacher testing. *Journal of personnel evaluation in education*, 4:317-339.

MENTZ, P.J. & VAN DER WESTHUIZEN, P.C. 1992. Toetrede tot die onderwys en die ervaring van praktykskok. (*In* Van Der Westhuizen, P.C., *red.* Die beginneronderwyser. 'n Bestuursmatig-juridiese perspektief. Durban: Butterworths. p. 161-189.)

MENTZ, P.J., MENTZ, E., KRUGER, A., MALAN, N.T., PRETORIUS, P.J., HUISMAN, H.W., ELOFF, F.F. & LAUBSCHER, P.J. 1995. Administratiewe onderwysstres by skoolhoofde en onderwysers: 'n vergelyking tussen selfevaluering en fisiologiese parameters. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 15(3):116-123, Aug.

MOEHLMAN, A.H. & ROUCEK, J.S. 1951. Comparative education. New York: Holt, Rhinehart & Winston.

MOLLER, A. 1993. Perspektiewe oor persoonlikheid. Durban: Butterworths.

MÖLLER, T. 1991. Georganiseerde ouergemeenskap en opvoedende onderwys. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 11(2):81-84.

MOLLOY, G.N. & PIERCE, M.B. 1990. Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British journal of educational psychology*, 60:37-51.

MONTEITH, J.L., POSTMA, F., SCOTT, M. & VAN DER WESTHUIZEN, G.J. 1986. Die opvoeding en ontwikkeling van die adolessent. Potchefstroom: PU vir CHO. (Diktaat 113/86.)

MOORE. T.L. 1991. Build wellness from an EAP base - employee assistance programs. *Personnel journal*, 70:104, June.

MORTON, R.S. 1995. Including disabled kids. *The education digest*, 61 (4):26-27, Dec.

MOUTON, J, & MARAIS. H.C. 1990. Metodologie van die geesteswetenskappe. Pretoria: RGN.

MWAMWENDA, T.S. 1995. Job satisfaction among secondary school teachers in Transkei. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 15(2):84-86, Mei.

NATIONAL EDUCATION POLICY INVESTIGATION (NEPI). 1992. Support services. Report of the National Education Policy, Investigation Support Services research group. A project of the National Education Co-ordinating Committee. Cape Town: Oxford University Press.

NEPI

*kyk*

NATIONAL EDUCATION POLICY INVESTIGATION

NEUMAN, W.L. 1994. Social research methods. Qualitative and quantitative approaches. Massachusetts: Allyn and Bacon.

NIEHAUS, L., MYBURGH, C.P.H. & KOK, J.C. 1995. Die selfhandhawingsvermoë van hoërskoolonderwysers. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde,* 15(2):71-78, Mei.

NIEMANN, G.S. 1990. Finansiële onderwysbestuur. (*In* Van der Westhuizen, P.C., *red*. Doeltreffende onderwysbestuur. Pretoria: HAUM. p. 385-421.)

NIEMANN, G.S. & VAN TONDER, M.A. 1989. Die onderwysstelsel van Nigerië. (*In* Dekker, E. & Van Schalkwyk, O.J. Moderne onderwysstelsels. Pretoria: Butterworths. p. 303-342.)

OOSTHUIZEN, I.J. 1992a. Die onderwyser en sy werkgewer: Diensvoorwaardes. (*In* Van Der Westhuizen, P.C., *red.* Die beginneronderwyser. 'n Bestuursmatig-juridiese perspektief. Durban: Butterworths. p. 35-52.)

OOSTHUIZEN, I.J. 1992b. Die onderwyser en die ouer. (*In* Van der Westhuizen, P.C., *red.* Die beginneronderwyser. 'n Bestuursmatig-juridiese perspektief. Durban: Butterworths. p. 53-70.)

OOSTHUIZEN, I.J. 1992c. Die onderwyser en die leerling. (*In* Van der Westhuizen, P.C., *red.* Die beginneronderwyser. 'n Bestuursmatig-juridiese perspektief. Durban: Butterworths. p. 71-108.)

PARKS, R., MASTERS, P. & BLASIK, K.A. 1993. Enterprize ambassador program: A link between business and the schools. *The clearing house*, 67(1):35-36.

PAUW, T. 1990. Visuele gestremdheid. (*In* Kapp, J. A. *red.* Kinders met probleme - 'n ortopedagogiese perspektief. Pretoria: Van Schaik. p. 364-388.)

PAYNE, M. A. & FURNHAM, A. 1987. Dimensions of occupational stress in West Indian secondary school teachers. *British journal of psychology*, 57:141-150.

PIDD, M. 1988. Computor simulation in management science. 2nd ed. New York: John Wiley.

POSTMA, W. 1987. Doelmatige ouer-onderwyserkontak. Potchefstroom: Pro Rege.

POSTMAN, N. & WEINGARTNER, C. 1973. How to recognise a good school. Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

PRETORIUS, J.W.M. 1986. Opvoeding, samelewing, jeug. 'n Sosiopedagogiek-leerboek. Pretoria: Van Schaik.

PRETORIUS, J.W.M. 1993. Sociopedagogics as a science. (*In* Le Roux, J., *ed.* The black child in crisis - a sosio-educational perspective. Pretoria: Van Schaik. p. 1-26.)

PRETORIUS, S.G. 1989. Die onderwysstelsel van Japan. (*In* Dekker, E. & Van Schalkwyk, O.J., *reds.* Moderne onderwysstelsels. Durban: Butterworths. p. 243-284.)

PRETORIUS, S.G. 1995. The education system of Japan. (*In* Dekker, E. & Van Schalkwyk, O.J. *eds.* Modern education systems. Durban: Butterworths. p. 317-366.)

PRINSLOO, N.P. & VAN ROOYEN, J.W. 1990. Bestuur van leerlingaktiwiteite. (*In* Van der Westhuizen, P.C., *red.* Doeltreffende onderwysbestuur. Pretoria: HAUM. p.361-384.)

REID, K., HOPKINS, D, & HOLLY, P. 1987. Towards the effective school: The problems and some solutions. Oxford: Basil Blackwell.

REISING, R.W. 1994. Health education: Knowledge for life. *The clearing house,* 68(1):4, Sept.

ROSENSHINE, B. & STEVENS, S. 1986. Teaching functions. (*In* Wittrock, M.C., *ed.* International handbook on research of teaching. New York: Macmillan. p: 376-389.)

ROSTEK, S. & KLAVIDO, D.J. 1988. Staff development and training. *New directions for community colleges*, 62:37-50, Summer.

RUPERTI, R.M. 1974. Die onderwysstelsel in Suider Afrika. Pretoria: Van Schaik.

RUPERTI, R.M. 1979. Organogram van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Pretoria: Van Schaik.

SCHOEMAN, R.M. 1989. Die benutting van hulpbronne in die gemeenskap by die behandeling van die kind en sy gesin as 'n eenheid. *Welfare focus,* 24(2):21-28, Dec.

SCOTT, M.L. 1953. School feeding, its contribution to child nutrition. Food and agriculture organization of the United Nations. Rome.

SLABBERT, J.A. 1992. Improving learning quality in multicultural education. *Suid Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde*, 12(4):439-442, Nov.

SMITH, A.M. 1990a. Die chroniese siek kind (*In* Kapp, J. A. *red.* Kinders met probleme - 'n ortopedagogiese perspektief. Pretoria: Van Schaik. p.158-186.)

SMITH, A.M. 1990b. Kinders met fisieke gestremdhede. (*In* Kapp, J. A. *red.* Kinders met probleme - 'n ortopedagogiese perspektief. Pretoria: Van Schaik. p.434-450.)

SMITH, M.E. & LE ROUX, J. 1993. The anti-child sentiment in contemporary society (with specific reference to the black child). (*In* Le Roux, J., *ed.* The black child in crisis - a socio-educational perspective. Pretoria: Van Schaik. p. 27-48.)

SQUELCH, J. & TRUTER, D.B. 1995. The education system of Russia. (In Dekker, E. & Van Schalkwyk, O.J., *eds*. Modern education systems. Pretoria: Butterworths. p.221-270.)

STEINBERG, D.J. 1993. Organisasiestres by die onderwyseres in die primêre skool. Potchefstroom: PU vir CHO. (Skripsie - M.Ed.)

STEINBURG, C. 1991. Corporate minding of work and family. *Training and development*, 45:14, Sept.

STEINER, G.A. 1979. Strategic planning: what every manager must know. London: Collier MacMillan.

STEYN, H.J., STEYN, S.C. & DE WAAL, E.A.S. 1990. Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Potchefstroom: PU vir CHO.

STEYN, H.J. 1989. Riglyne vir onderwysstelselstudie. Potchefstroom: PU vir CHO. (Diktaat D 184/89.)

STEYN, H.J. 1991. Struktuur van die onderwysstelsel. Potchefstroom: PU vir CHO.

STEYN, H.J. 1992. Die struktuur van die onderwysstelsel. (*In* BONDESIO, M.J. & BERKHOUT, S.J. *reds*. Onderwysstelselkunde perspektiewe. Pretoria: Van Schaik. p. 50-69.)

STEYN, I.N. 1992. Curriculum design and evaluation: a study and workbook. Van der Bijlpark.

STEYN, S.C. 1990. Die onderwysstelsel as verviegtingstruktuur. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling - M.Ed.)

STONE, H.J.S. 1981. Gemeenskaplikheid en diversiteit. 'n Profiel van die Vergelykende Opvoedkunde. Johannesburg: McGraw-Hill.

STONE, H.J.S. 1989. Onderwysvoorsiening vir Nasionale verskeidenheid en gemeenskaplikheid. (Intreerede by geleentheid van die aanvaarding van 'n ereprofessoraat in die Fakulteit Opvoedkunde Opvoedkunde aan die Potchefstroomse Universiteit vir CHO. 27 Oktober 1989.)

STOUFFER, B. 1992. We can increase parent involvement in secondary schools. *NASSP Bulletin*, 76(543):5-9, April.

STROEBEL, B.J. 1993. Onderwyserstres: oorsake, simptome en beheertegnieke. (Referaat gelewer by die jaarlikse SAOU-kongres, 29 Junie.) Aliwal Noord.

STUDER, J.R. & ALLTON, J.A. 1996. The professional school counselor: Supporting and understanding the role of the guidance program. *NASSP Bulletin,* 80(581):53-60, Sept.

SUID-AFRIKA. 1984. Departement van Mannekrag. Nasionale Opleidingsraad. Kompendium van opleiding. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 1989. Departement van Onderwys en Opleiding. Jaarverslag. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 1993. Departement van Onderwys en Opleiding. Jaarverslag. Pretoria: Staatsdrukker.(RP 59/1993.)

SUID-AFRIKA. 1995. Departement van Onderwys en Opleiding. Jaarverslag. Pretoria: Staatsdrukker. (RP 120/1995.)

SUID-AFRIKA. RAAD VAN AFGEVAARDIGDES. DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN KULTUUR. 1989. Jaarverslag 1988.

SUID-AFRIKA. Witskrif oor Onderwys en Opleiding. 1995. Staatskoerant. Kennisgewing no. 197 van 1995. Kaapstad: Staatsdrukker.

SULLIVAN, C.J. & SUGERMAN, J.M. 1996. State policies affecting school-linked integrated services. *Remedial and special education,* 17(5):284-292, Sept.

TANNER, C.K., SCHNITTJER, C.J. & ATKINS, T.T. 1991. Effects of the use of management strategies on stress levels of high school principles in the United States. *Educational Administration Quarterly*, 27(2):203-224, May.

THERON, A.M.C. 1992. Die skool as organisasie. (*In* Van Der Westhuizen, P.C., *red.* Die beginneronderwyser. 'n Bestuursmatig-juridiese perspektief. Durban: Butterworths. p. 1-10.)

THERON, A.M.C. & VAN STADEN, J.G. 1989. The education system of the USA. (*In* Dekker, E. & Van Schalkwyk, O.J. *eds.* Modern education systems. Pretoria: Butterworths. p. 377-419.)

THERON, A.M.C. & VAN STADEN, J.G. 1995. The education system of the USA. (*In* Dekker, E. & Van Schalkwyk, O.J. *eds*. Modern education systems. Pretoria: Butterworths. p. 535-607.)

THOUSAND, J. & VILLA, R.A. 1995. Inclusion - alive and well in the Green Mountain State. *Phi Delta Kappan*, 77(4):288-306, Des.

TOMIAK. I.J. 1985. Education in the USSR - equality and the "new Soviet Man". (*In* Holmes, B., *ed*. Equality and freedom in education - a comparative study. London: George Allen & Unwin.

UNESCO. 1951. School meals and clothing. X1V th. International conference on public education convened by UNESCO and the I.B.E. in Geneva. From the information supplied by the ministries of education. International Bureau of Education - Publication No 129.

VAN DER LINDE, H.H. 1993. Die taak van die hoof in die primêre skool om ouerbetrokkenheid te optimaliseer. Potchefstroom: PU vir CHO. (Skripsie - M.Ed.)

VAN DER STOEP, F. 1972. 'n Studie in die fundamentele didaktiese teoriebou. *Didaskein*, Johannesburg: Mc Graw-Hill.

VAN DER WAALS, J. 1933. Het standpunt van het Gereformeerd Schoolartsenvraagstuk. Kampen: J.H. Kok.

VAN DER WALT, J.L., DEKKER, E.I. & VAN DER WALT, I.D. 1985. Die Opvoedingsgebeure. 'n Skrifmatige perspektief. Potchefstroom: Instituut vir Reformatoriese Studies, PU vir CHO.

VAN DER WALT, J.L., POSTMA, F., MONTEITH, J.L. DE K., MENTZ, P.J. & STEYN, H.J. 1897. People's Education - 'n Model vir onderwys in 'n multikulturele samelewing? RGN Nr. V 0018/K. Potchefstroom: PU vir CHO.

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & HILLEBRAND, I.J. 1990. Faktore wat die werkmotivering van die onderwyseres beïnvloed. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde,* 10(3):269-275.

VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & DU TOIT, S.C. 1994. Werksbevrediging by die swart onderwyseres. *Suid-Afrikaanse tydskrif vir opvoedkunde,* 14(3):145-149.

VAN GREUNEN, E. 1993. A socio-educational analysis of the resettlement of black South-Africans with special reference to squatting. (*In* Le Roux, J. *ed.* The black child in crisis - a sosio-educational perspective. Volume 1. Pretoria: Van Schaik. p. 81-114.)

VAN HESTEREN, F. 1982. The counsellor as a stress management consultant to school staffs. *Canadian Counsellor*, 17(1):20-28.

VAN ROOYEN, H.G. 1992. Vaardigheid in die koverte handelingsdimensies as fokuspunt vir effektiewe onderwysersopleiding. (Referaat gelewer by die jaarlikse OVSA-kongres, Januarie. Universteit van die Oranje-Vrystaat.) Bloemfontein. (*In* Standaarde vir 'n nuwe onderwysbestel. Publikasiereeks OVSA:235-244. no 23.)

VAN SCHALKWYK, O.J. 1986. Die onderwysstelsel - teorie en praktyk. EDUCO: Alkantrant.

VAN SCHALKWYK, O.J. 1988. Die onderwysstelsel - teorie en praktyk. EDUCO: Alkantrant. (Hersiene uitgawe.)

VAN SCHALKWYK, O.J. 1995. Some theoretical thoughts on education systems (*In* Dekker, E. & Van Schalkwyk, O. J., *eds*. Modern education systems. Durban: Butterworths. p.3-45.)

VAN SCHALKWYK, O.J. & OOSTHUIZEN, I.J. 1994. Die skool en gemeenskapsbetrokkenheid. (*In* Oosthuizen, I.J., *red*. Onderwysregsaspekte vir onderwysbestuur. Pretoria: Van Schaik. p. 139-150.)

VAN ZYL, P.J. 1986. Die benutting van televisie vir opvoedkundige doeleindes in die onderwys en die opvoeding in die algemeen. *Die Unie*, 83(3):78-83.

VERMAAK, P. 1996. Die bestuur van leerlingstres deur skoolhoofde in sekondêre skole in die Noord-Kaap. Potchefstroom: PU vir CHO. (Skripsie - M.Ed.)

VOS, A.J. & BRITS, V.M. 1987. Comparative and international education for student teachers. 2nd. ed. Durban: Butterworths.

VREKEN, N.J. 1996. Multikulturele klasgroepe en minderbevoorregte studente. Potchefstroom: PU vir CHO. (Diktaat: Sertifikaat in gevorderde opleidingsvaardighede. p.108-123.)

WALLACE, R.C. & WALLACE, W.D. 1989. Sociology. Boston: Allyn and Bacon.

WITSKRIF

*kyk*

SUID-AFRIKA

## GESPREKLYS VIR ONDERHOUDE

1 DIE ONDERRIGGEWER

1.1 DIE ONDERRIGGEWER SE AKADEMIESE TOERUSTING

Is die behoeftes wat geïdentifiseer is ten opsigte van die onderriggewer se akademiese toerusting na u mening geldige behoeftes?

* Periodieke kursusse, indiensopleidingskursusse, vakansiekursusse en opleidingskursusse.

* Vakkundige advies.

* Biblioteke, mediasentrums en die beskikbaarstelling van rolfilms, video's, klankbane en skyfies vir die studiedoeleindes van die onderriggewer self.

* 'n Mentorstelsel vir beginneronderwysers en skoolhoofde.

* Onderwysnavorsing in verband met onderwysvraagstukke. Die inligting kan die onderriggewer help om sy taak met groter wetenskaplikheid uit te voer.

Watter van die bogenoemde behoeftes kan deur personeel van die onderrigplek en die onderwysstelsel self bevredig word? Kan u behoeftes aan ondersteuning byvoeg?

1.2 DIE VERSKILLENDE VERHOUDINGS WAARIN DIE ONDERRIGGEWER STAAN

Is die behoeftes aan ondersteunng ten opsigte van die onderriggewer se verhouding tot ouers/gesinne, leerders en werkgewers na u mening geldige behoeftes?

* Ouerkundigheidsprogramme by die skool waar ouers op 'n georganiseerde basis sekere take namens die onderriggewers kan doen.

* Inligtingsvergaderings deur plaaslike onderwysowerhede om kommunikasie tussen werkgewer en werknemer te verbeter.

* Opleidingseminare in beroepsvoorligting.

* Opleidingseminare in ortopedagogiese hulpverlening en ortodidaktiese ondersteuning aan onderriggewers.

* Opleiding in die basiese regsbeginsels, regshulp of regsadviesdiens.

* Ondersteuning deur personeeldienste insake personeelaangeleenthede.

Watter van die bogenoemde behoeftes kan deur personeel van die onderrigplek en die onderwysstelsel self bevredig word? Kan u behoeftes aan ondersteuning byvoeg?

1.3 DIE ONDERRIGGEWER SE PERSOONLIKHEIDSTOERUSTING

Is die geïdentifiseerde behoeftes aan ondersteuning ten opsigte van die onderriggewer se persoonlikheidstoerusting na u mening geldige behoeftes?

* Sielkundige en maatskaplike ondersteuning.

* Hulp en opleiding in die hantering van stres.

* Kursusse waardeur onderriggewers gehelp kan word om hul lewenskwaliteit te verhoog.

* Personeeldienste ten opsigte van bevorderingsgeleenthede, regverdige en billike meriete-evaluerings wat as motiveringsmiddels vir onderriggewers kan dien.

* Pensioen, mediese ondersteuning en behuising.

* Indiensplasing.

Watter van die bogenoemde behoeftes kan deur personeel van die onderrigplek en die onderwysstelsel self bevredig word? Kan u behoeftes aan ondersteuning byvoeg?

1.4 DIE ONDERRIGGEWER SE PERSOONLIKE OMSTANDIGHEDE

Is die geïdentifiseerde behoeftes aan ondersteuning ten opsigte van die onderriggewer se persoonlike omstandighede na u mening geldige behoeftes?

* Maatskaplike en sielkundige ondersteuning.

* Hulp met persoonlike finansiële beplanning.

* Huweliksberadingsprogramme.

* Mediese inligting en steun.

* Ondersteuning in die geval van dwelm- en alkoholverslawing.

Watter van die bogenoemde behoeftes kan deur personeel van die onderrigplek en die onderwysstelsel self bevredig word? Kan u behoeftes aan ondersteuning byvoeg?

---

## 2 DIE ONDERRIGPLEK

### 2.1 DIE TOERUSTINGSTAAK VAN DIE ONDERRIGPLEK

Is die geïdentifiseerde behoeftes aan ondersteuning ten opsigte van die toerustingstaak van die onderrigplek na u mening geldige behoeftes?

* Biblioteke.

* Mediasentrums.

* Eksaminering.

* Vakkundige advies.

* Omgewingsopvoedingsentrums.

* Kurrikulumontwikkeling.

* Opvoedkundige TV- en radioprogramme.

* Ondersteuning ten opsigte vakkundige en professionele ontwikkeling.

* Skakeling tussen onderriggewer en onderwysdepartement.

Watter van die bogenoemde behoeftes kan deur personeel van die onderrigplek en die onderwysstelsel self bevredig word? Kan u behoeftes aan ondersteuning byvoeg?

### 2.2 DIE BESTUURSTAKE IN DIE ONDERRIGPLEK

Is die geïdentifiseerde behoeftes aan ondersteuning ten opsigte van die bestuurstake in die onderrigplek na u mening geldige behoeftes?

* Inligtingseminare en kursusse aan administratiewe personeel ten einde hulle in staat te stel om die tegnologie optimaal te benut.

* Doeltreffende en ondersteunende administratiewe stelsels.

* Bestuursinligtingstelsels vir die bestuur van administratiewe aangeleenthede.

* Personeelontwikkelingsprogramme.

* Tegniese ondersteuning aan onderriggewers en administratiewe personeel.

* Kommunikasiekanale soos byvoorbeeld TV, radio en komitees in belang van onderrigplek-gemeenskap-verhoudings.

* Personeeldienste.

* Finansiële steundienste.

* Adviesdienste aan leerders met betrekking tot die bestuur van leerderaktiwiteite.

Watter van die bogenoemde behoeftes kan deur personeel van die onderrigplek en die onderwysstelsel self bevredig word? Kan u behoeftes aan ondersteuning byvoeg?

## 2.3 FISIESE FASILITEITE VAN DIE ONDERRIGPLEK

Is die geïdentifiseerde behoeftes aan ondersteuning ten opsigte van die fisiese fasiliteite van die onderrigplek na u mening geldige behoeftes?

* Voorsiening van skryfbehoeftes, skrifte en handboeke.

* Voorsiening van kantore met die nodige meublement, rekenaartoerusting, telefone.

* Voorsiening van werkwinkels, houtwerk- en huishoudkundesentrums, musiekkamers, sale, stoorkamers, siekekamers, laboratoriums en biblioteke.

* Goed toegeruste lokale en ander onderrigleertoerusting.

* Voorsiening van busvervoer en koshuise vir leerders en onderriggewers.

* Voorsiening van sportfasiliteite vir byvoorbeeld rugby, netbal, hokkie, sokker, gimnastiek en atletiek.

Watter van die bogenoemde behoeftes kan deur personeel van die onderrigplek en die onderwysstelsel self bevredig word? Kan u behoeftes aan ondersteuning byvoeg?

---

## 3 DIE LEERDER

### 3.1 GEREMDHEDE BY DIE LEERDERS

Is die geïdentifiseerde behoeftes aan ondersteuning ten opsigte van geremdhede by leerders geldige behoeftes?

* Inligtingsprogramme en voorligtingsprogramme vir volwassenes.
* Ekstra lees-, taal- en wiskundeprogramme en programme in studiemetodes.
* Ouerbetrokkenheid.
* Gemeenskapsbetrokkenheid.
* Spesiale dienste en spesiale personeel.
* Mediese en tandheelkundige dienste.
* Remediërende dienste.
* Jeugweerbaarheidsprogramme.
* Maatskaplike dienste.
* Sielkundige dienste.
* Nie-formele onderwysprogramme soos indiensopleiding aan skoolverlaters sowel as gevestigde werkers ter verbetering van beroepsvaardigheid.
* Opheffingsprogramme vir minder ontwikkelde lede van die gemeenskap.
* Evalueringsprogramme waarvolgens straatkinders geëvalueer kan word met die oog op rehabilitasie of plasing in onderrigplekke.

* Gesinsvoorligting.

* Gesondheidsopvoedingsprogramme.

* Tienerbegeleidingsprogramme.

* Voedingskemas.

* Opvoedkundige programme aan leerders in die primêre fase, waar aandag gegee word aan lees, taal, rekenkunde en algemene vaardighede.

* Opvoedkundige programme aan leerders in die sekondêre fase, waar meer spesifike aandag gegee word aan voorligting en buitemuurse aktiwiteite.

* Opvoedkundige programme vir volwassenes.

* Voorligting- en beradingsprogramme.

* Skoolreisdienste en vervoer.

Watter van die bogenoemde behoeftes kan deur personeel van die onderrigplek en die onderwysstelsel self bevredig word? Kan u behoeftes aan ondersteuning byvoeg?

3.2 GESTREMDHEDE BY LEERDERS

Is die geïdentifiseerde behoeftes aan ondersteuning ten opsigte van gestremdhede by leerders na u mening geldige behoeftes?

* Skoolsielkundiges.

* Medici.

* Skoolverpleegsters.

* Hulpverleningsprogramme, veral fisioterapie aan serebraalgestremde leerders.

* Gespesialiseerde kennis en vaardighede van die onderriggewer om die verstandelik gestremde te ondersteun.

* Skoolsielkundige ondersteuning, terapeutiese ondersteuning, oudiologiese ondersteuning, remediërende ondersteuning en geneeskundige programme.

* Oogheelkunde, optometrie, geneeskunde, sielkunde, maatskaplike werk, pedoterapie, arbeidsterapie, fisioterapie en spraakterapie.

* 'n Spesialiseringskursus vir die onderriggewers wat werk met gesiggestremdes.

* Leesstof op klankbande en optiese vergrotingsapparate, kringtelevisie, spesiale drukwerk en verskillende vorme van braille.

* Voorberoeps- en beroepsopleiding as hulpverlening aan die leergestremde leerder.

* Opleiding van onderwysers om die probleme van die liggaamlik gestremde leerder in samewerking met mediese en paramediese personeel en die ouers te hanteer.

* Verpleegkundiges, fisioterapeute en arbeidsterapeute.

* Mediese/psigiatriese hulp.

* Ortopedagogiese ondersteuning.

* Sorg- en rehabilitasiesentrums vir meervoudiggestremde leerders.

Watter van die bogenoemde behoeftes kan deur personeel van die onderrigplek en die onderwysstelsel self bevredig word? Kan u behoeftes aan ondersteuning byvoeg?

3.3 BETROKKENHEID VAN DIE OUERGEMEENSKAP

Is die geïdentifiseerde behoeftes aan ondersteuning ten opsigte van die betrokkenheid van die ouergemeenskap na u mening geldige behoeftes?

* Ouerleidingskursusse.

* Ouerverenigings.

* Skoolmaatskaplike dienste.

* Ondersteunings- en dienslewering saktiwiteite deur ouers.

* Ondersteuningsdienste waar ouers hulp en leiding kan ontvang in die organisering en hantering van finansies en bestuursaangeleenthede.

Watter van die bogenoemde behoeftes kan deur personeel van die onderrigplek en die onderwysstelsel self bevredig word? Kan u behoeftes aan ondersteuning byvoeg?

## 3.4 STRES BY LEERDERS

Is die geïdentifiseerde behoeftes aan ondersteuning ten opsigte van stres by leerders na u mening geldige behoeftes?

* Gesondheidsopvoeding.
* Programme waar leerders geleer word hoe om op stressors te reageer en hoe om stres te hanteer.
* Opleidingskursusse aan onderriggewers om hulle in staat te stel om stres in leerders te identifiseer en te hanteer.
* Maatskaplike hulp.
* Psigologiese ondersteuning.
* Skoolmediese dienste.
* Pastorale psigologiese ondersteuning.
* Kinder- en gesinsorgprogramme.
* Inligting aan onderriggewers oor die hantering van stres by leerders.

Watter van die bogenoemde behoeftes kan deur personeel van die onderrigplek en die onderwysstelsel self bevredig word? Kan u behoeftes aan ondersteuning byvoeg?

## CONVERSATION LIST FOR INTERVIEWS

1 THE TRAINER

1.1 THE ACADEMIC EQUIPMENT OF THE TRAINER

In your opinion, are the identified needs regarding the academic equipment of the trainer valid?

* Periodical courses, in-service training courses, holiday courses and training courses.

* Subject advisory services.

* Libraries, media centres and the availability of films, videos, soundtracks and discs for beginner teachers and principals.

* A mentor system for beginner teachers and principals.

* Educational research on educational matters. This information can help the trainer to do his task in a more scientific way.

Which of the above-mentioned needs can be fulfilled by personnel at the training institution and the education system itself?

1.2 THE VARIOUS RELATIONSHIPS IN WHICH THE TRAINER FINDS HIM-/HERSELF

In your opinion, are the identified needs of a trainer regarding his relationship with parents, families, learners and employers valid?

* Parental expertise programmes at school to help parents in an organized way to do certain tasks on behalf of the trainer.

* Information meetings held by local educational authorities to improve communication between employer and emlpoyee.

* Training seminars in career guidance.

* Training seminars in orthopedagogical support and orthodidactic support for trainers.

* Training in basic legal principles, legal aid and legal advisory services.

* Support by personnel services regarding personnel matters.

Which of the above-mentioned needs can be fulfilled by personnel at the training institution and the education system itself?

1.3 PERSONALITY "EQUIPMENT" OF THE TRIANER

In your opinion, are the identified needs of a trainer regarding his personality equipment valid?

* Psychological and social support.

* Support and training in the handling of stress.

* Courses to help trainers to improve their quality of life.

* Personnel services regarding chances of promotion, and fair and reasonable evaluation for merit as motivation for trainers.

* Pension, medical support, housing.

* Job placements.

Which of the above-mentioned needs can be fulfilled by personnel at the training institution and the education system itself?

1.4 PERSONAL CIRCUMSTANCES OF THE TRAINER

In your opinion, are the identified needs of a trainer regarding his personal circumstances valid?

* Social and psychological support.

* Assistance with personal financial planning.

* Marriage counselling programmes.

* Medical information and support.

* Support in case of drug and alcohol abuse.

* Employee support programmes.

Which of the above-mentioned needs can be fulfilled by personnel at the training institution and the education system itself?

## 2 THE TRAINING INSTITUTION

### 2.1 THE EQUIPPING TASK OF THE TRAINING INSTITUTION

In your opinion, are the identified needs of a training institution regarding his equipping task valid?

* Libraries.
* Media centres.
* Examination.
* Subject advice.
* Environmental education centres.
* Curriculum development.
* Educational TV and radio programmes.
* Support regarding expert and professional development.
* Liaison between trainer and the department of education.

Which of the above-mentioned needs can be fulfilled by personnel at the training institution and the education system itself?

### 2.2 MANAGEMENT TASKS IN THE TRAINING INSTITUTION

In your opinion, are the identified needs of the training institution regarding the managerial tasks valid?

* Information seminars and courses for administrative personnel to help them to use technology to the optimally.
* Effective and supportive administration system.
* Management information systems for the management of administrative affairs.
* Personnel development programmes.
* Technical support for trainers and administrative personnel.

* Communication channels such as TV, radio and committees to improve the relationship between the training institution and the community.

* Personnel services.

* Financial advisory services.

* Advisory services for learners regarding the management of learner activities.

Which of the above-mentioned needs can be fulfilled by personnel at the training institution and the education system itself?

2.3 PHYSICAL FACILITIES AT THE TRAINING INSTITUTION

In your opinion, are the identified needs of the training institution regarding physical facilities valid?

* Provision of stationery, exercise books and textbooks.

* Provision of offices with the necessary furniture, computers and telephones.

* Provision of workshops, woodwork centres and domestic science centres, music rooms, halls, storage rooms, "sick rooms", laboratories and libraries.

* Well-equipped venues and other training equipment.

* Provision of transport (bus) and hostels for trainers and learners.

* Provision of sport facilities for rugby, netball, soccer, hockey, gymnastics and athletics.

Which of the above-mentioned needs can be fulfilled by personnel at the training institution and the education system itself?

---

3 THE LEARNER

3.1 THE HANDICAPPED LEARNER

In your opinion, are the identified needs of the handicapped learner valid?

* Information programmes and guidance programmes for adults (parents).

* Supplementary reading, language and mathematics programmes and programmes about study methods.

* Parental involvement.

* Community involvement.

* Special services and special staff.

* Medical and dental services.

* Remedial services.

* Youth-preparedness programmes.

* Social services.

* Psychological services.

* Non-formal educational programmes, for example in-service training for school-leavers as well as settled workers to improve career proficiency.

* Upliftment programmes for underdeveloped members of the community.

* Evaluation programmes to evaluate street-children with the aim to rehabilitate them and to place them in training institutions.

* Family guidance.

* Health education programmes.

* Teenager guidance programmes.

* Nutrition schemes (Feeding).

* Educational programmes for learners in the primary phase, to concentrate on reading, language, arithmatic and general skills.

* Educational programmes for learners in the secondary phase, with special attention regarding guidance and extramural activities.

* Educational programmes for adults.

* Guidance and counselling programmes.

* School travel and transport services.

Which of the above-mentioned needs can be fulfilled by personnel at the training institution and the education system itself?

3.2 THE DISABLED LEARNER

In your opinion, are the identified needs of the disabled learner valid?

* School psychologists.
* Medical staff.
* School nurses.
* Support programmes, especially physiotherapy for learners with cerebral palsy.
* Specialized knowledge and skills on the part of the trainer to support the mentally retarded.
* Support from school psychologists, therapists, remedial services, medical services and audiologists.
* Opthalmology, optometry, medical services, psychology, social work, pedotherapy occupational therapy, physiotherapy, speech therapy.
* Specialized courses for trainers who work with the visually disabled.
* Reading material on soundtracks and apparatus for optical enlargement through TV, special prints and various forms of braille.
* Pre-vocational and career guidance to support the disabled learner.
* Training of teachers to handle the problems of physically disabled learners in co-operation with medical and paramedical staff and parents.
* The need for nurses, physiotherapists and occupational therapists.
* Medical/ psychiatric support.
* Orthopedagogical support.
* Care and rehabilitisation centres for multiply-retarded learners.

Which of the above-mentioned needs can be fulfilled by personnel at the training institution and the education system itself?

3.3 INVOLVEMENT OF THE PARENTS

In your opinion, are the identified needs regarding the involvement of the parents valid?

* Parental guidance courses.
* Parent bodies.
* Social services.
* Support and services rendered by parents.
* Support services to help parents to organise and handle their finances and management affairs.

Which of the above-mentioned needs can be fulfilled by personnel at the training institution and the education system itself?

3.4 STRESS EXPERIENCED BY LEARNERS

In your opinion, are the identified needs with regard to stress experienced by learners valid?

* Health education.
* Programmes to teach learners how to react to stressors and how to handle stress.
* Training courses to teach trainers how to identify and handle stress experienced by learners.
* Social services.
* Psycological support.
* Medical services at school.
* Pastoral psychological support.
* Child and family programmes.

* Availability of information to the trainer about the handling of stress by learners.

Which of the above-mentioned needs can be fulfilled by personnel at the training institution and the education system itself?