HOOFSTUK 1 ORIËNTERING

1.1 Agtergrond van studie

Die onderwysstelsel, asook opvoedkunde oor die algemeen, het die afgelope paar jaar drastiese veranderinge ondergaan in Suid-Afrika. Uitkomsgebaseerde Onderwys is in 1998 ingestel en daarmee saam het ons Suid-Afrikaanse samelewing se perspektief en mening oor leerders, kinderregte, opvoedkunde en onderwysers verander. Volgens Meier (2003:222) was die gevolge van Uitkomsgebaseerde Onderwys wat in 1998 ingestel is verreikend aangesien die benadering verander het van ’n onderwysergesentreede benadering na ’n leerdergesentreerde benadering. Onderwysers moes ook onder andere meer op hul eie onderrigmateriaal staatmaak as alternatief vir voorgeskrewe handboeke (Meintjies 2003:1).

Oor die algemeen word die mening gehuldig dat dissipline in Suid-Afrikaanse skole in duie gestort het (Pienaar 2003:262). Volgens Pienaar (2003:262) is dit die gevolg van ‘n kombinasie van faktore waaronder die feit dat lyfstraf in 1996 in Suid-Afrikaanse skole verbied is en Uitkomsgebaseerde Onderwys wat ingestel is. Lewis (2001:315) het in sy studie bevind dat hoe meer wangedrag daar in ’n klaskamer voorkom hoe meer gebruik die onderwysers bestrawwende metodes om dit aan te spreek. Ironies genoeg is daar volgens Lewis (2001:315) bevind dat *bestrawwende interaksiemetodes die leerder se leerproses ontwrig en die bevordering van verantwoordelikheid inhibeer.* Dit is in teenstelling met die doelwitte van Uitkomsgebaseerde Onderwys waar leerders “aktiewe deelnemers van die leerproses word en verantwoordelikheid moet dra vir hul eie leer” (Dreyer 2000:4).

Hoe daar met leerders in interaksie getree moet word is dus ’n brandpunt en daar bestaan ’n wye verskeidenheid benaderings, opvattings en leerstellinge tot interaksiemetodes. Daar is egter min empiriese ondersteuning vir heelwat van die benaderings ten opsigte van interaksiemetodes wat al in die onderwysstelsel toegepas is. Hedendaagse onderwysers word steeds gekonfronteer met vele uitdagings waarvoor hulle dikwels nie lewensvatbare oplossings kan vind nie.

Ons jeug bevind hulself in ’n krisis wat volgens Mabeba en Prinsloo (2000:34) manifesteer in fisieke geweld in skole, luidrugtigheid, verwerping van gesag, diefstal en dreigemente asook grafitti, vandalisme en ’n gebrek aan respek teenoor andere. Kinders se gedrag is vir baie onderwysers uiters moeilik om te hanteer en hul vaardighede en probleemoplossingstrategieë is in sekere opsigte onvanpas en oneffektief om hierdie probleme die hoof te bied. Hulle probeer hard om onder andere beheer oor hul leerders te behou. As gevolg van negatiewe interaksiemetodes tydens hierdie stryd om beheer ly sowel die onderwyser as die leerder se selfbeeld, entoesiasme en innerlike motivering dikwels daaronder.

Bogenoemde negatiewe ervarings en emosies bring mee dat die moraal van die rolspelers toenemend verlaag. Onderwysers se aggressie-, angs- en spannings-vlakke verhoog en uiteindelik word daar ’n bose kringloop gevorm aangesien die emosionele gesteldheid van onderwysers ’n groot invloed het op die leerders wat hulle onderrig. Negatiewe persepsies oor die onderwys word dus al hoe groter.

Toso (2000:41) se ervaring van onderwysers en hul hantering van wangedrag was soos volg: sodra leerders ’n reël oortree het, het hulle ’n detensie gekry, of is hulle na die hoof gestuur. Wanneer die leerders steeds nie saamgewerk het nie is daar na nog erger metodes gesoek om die leerders te straf. Hierdie nimmereindigende spiraal het dissiplinehandhawing ’n uiters moeilike en onaangename taak gemaak.

Die IDEAAL IS DAT LEERDERS MOET SAAMWERK OMDAT HULLE *WIL SAAMWERK* EN *ENTOESIASTIES* MOET WEES EN BLY OOR WAT HULLE DOEN BY DIE SKOOL – OP AKADEMIESE- SPORT- EN KULTURELE VLAKKE. Die vraag is: Kan ons dit in ons hedendaagse samelewing regkry of bly dit grootliks net ’n ideaal? Die geheim lê volgens talle navorsers in die manier van interaksie tussen die onderwysers en die leerders. Die onderwyser reguleer die klaskamerinteraksie deur hoofsaaklik ***ekspressiewe*** metodes te gebruik – met ander woorde deur middel van dit wat verbaal uitgedruk word, asook die nieverbale oordrag van boodskappe. Volgens Alemany en Majos (2000:158) reguleer die onderwyser verskillende episodes van interaksie deur *verbale of nieverbale* vorme van kommunikasie. Wanneer ’n onderwyser byvoorbeeld ontevrede is kan die ontevredenheid by wyse van verbale

kommunikasie aan die leerder oorgedra word of die onderwyser kan die ontevredenheid deur middel van liggaamstaal aan die leerder kommunikeer.

Hierdie interaksie moet egter positief versterkend van aard wees en so geïmplementeer word dat dit positiewe resultate oplewer om ons nader aan die ideaal van samewerking en entoesiasme te bring. Interaksie moet veral volgens Faber en Mazlish (1995:1) van so ‘n aard wees dat dit *‘n positiewe uitwerking op die leerder het.* Dit beteken dat dit *nie bedreigend, nie sarkasties, nie bestrawwend, en sonder dreigemente en verbale aggressie* moet wees.

Die onderwyser is die persoon wat die meeste beheer het oor hierdie interaksieproses. Interaksie tussen leerder en onderwyser is ‘n delikate proses en het ‘n belangrike invloed op albei se taakgeoriënteerdheid en emosionele funksionering. Die behoefte aan alternatiewe en effektiewe metodes om leerders te hanteer, verhoog daagliks en daar word steeds gesoek na ‘n benadering wat werklik positiewe resultate kan oplewer.

1.2 Ontleding van die probleem

In die ontleding van die probleem word aandag gegee aan die bewuswording van die probleem. Die aanvanklike vraag word deur ‘n voorlopige literatuurstudie geverifieer en ‘n finale vraag word gestel wat die navorsing ten grondslag lê.

1.2.1 Bewuswording van die probleem

Onderwysers se dilemma het reeds in die eerste jare as onderwyseres onder die navorser se aandag gekom. Om as onervare onderwyseres die mas op te kom en dissipline toe te pas soos deur senior personeel verwag, was ‘n uitdagende taak met vele hindernisse wat oorkom moes word. Dikwels was die verwagte metodes outokraties en bestrawwend van aard en is die leerders se entoesiasme en moraal negatief daardeur beïnvloed.

Die afskaffing van lyfstraf het onderwysers voor groot uitdagings te staan gebring. Die toepassing van lyfstraf in skole is deur wetgewing (1996) verbied, maar die meeste van die ander oneffektiewe interaksiemetodes het egter steeds bly

voortbestaan. Leerders is byvoorbeeld steeds beledig, verskreeu, dikwels sarkasties mee gepraat of verkleineer, baie gedreig en daar is op hulle gevoel gespeel. Wanneer leerders hul wangedra het, is hul voorregte weggeneem of is hulle vir ‘n paar dae uit die skool geskors.

Bogenoemde negatiewe en bestrawwende metodes van interaksie blyk volgens navorsing wat Larson (1998:285) beskryf, uiters oneffektief te wees sonder enige positiewe en blywende resultate. “The effectiveness of these procedures in reducing serious adolescent behaviour problems has been questioned” (Larson 1998:285).

Sedert die navorser as opvoedkundige sielkundige by ‘n skole werksaam is, was daar meer blootstelling aan leerders en onderwysers se ervarings met betrekking tot moeilike sake in die klas, aangesien leerders verwys is vir terapie indien hulle ontwrigtend in die klaskamer opgetree het. Die meerderheid leerders wat terapie ontvang het was leerders wat volgens die onderwysers gedragsprobleme openbaar het. Die gedragsprobleme het hulle verhoed om die reëls wat tot orde in die klaskamer kon lei, na te kom.

Onderwys het weens verskeie faktore ‘n meer komplekse taak geword as wat voorheen die geval was. Die aantal leerders in klasse wissel tussen 35 en ongeveer 45 en hulle is dikwels aktiewe, veeleisende leerders met elk ‘n individuele kognitiewe styl en persoonlikheid. Leerders moet tegelykertyd onderrig word, daar moet omgesien word na hul veiligheid, hulle moet as ‘n groep gekoördineer word om saam te werk, en aangemoedig word om spontaan, kreatief en entoesiasties te wees. Onderwysers moet ook dissipline handhaaf, na leerders se emosionele welstand omsien en hul wangedrag in bedwang hou. Dit is maar net ‘n paar take met vele komplekse fasette wat baie tyd, aandag en toewyding deur onderwysers vereis.

Deur middel van gesprekke met leerders en onderwysers is daar tot die gevolgtrekking gekom dat daar ‘n *leemte bestaan met betrekking tot opbouende interaksie tussen onderwysers en leerders.* Die volgende en soortgelyke stellings is dikwels van onderwysers gehoor: “Ons kan niks meer aan die leerders doen nie”, “ ... dit is baie moeilik om skool te hou as daar so baie leerders in ‘n klas is”. Kinders

het dikwels die volgende te sê gehad: “Die juffrou skree net die heeltyd” en “Ek haat skool”.

Klagtes teen onderwysers het van ouers ingestroom. Enkele opmerkings wat gemaak is, was: “Die onderwyser help nie my kind soos hy moet nie”, “Daardie onderwyser kan nie dissipline hanteer nie”, “Dit is die hele tyd chaos in daardie klas”, “Waar kan ek my kind heen neem en weet sy gaan goeie onderrig kry”, “Die onderwyseres het my kind so beledig dat sy die hele dag lank gehuil het”.

Onderwysers se algemene gevoel is dat daar *niks is wat hulle kan doen om leerders te dissiplineer wat blywende resultate oplewer nie.* Vele oplossings in die vorm van verbale en nieverbale ekspressie word deur Faber en Mazlish (1995:1-300) aangebied. Die tegnieke is deur die navorser tydens klasaanbieding uitgevoer. Vervolgens word daar kortliks twee insidente beskryf wat die moontlike effektiwiteit van bogenoemde tegnieke illustreer.

Dit was die laaste periode van die dag, die leerders was moeg en nie meer lus om te werk nie. ‘n Seun wat as ontwrigtend in die klas beskryf kan word, het soos gewoonlik probeer om nie te werk nie, met sy maats te gesels en rond te loop. In Faber en Mazlish (1995:16) word daar voorgestel dat die leerder se *gevoelens beskryf* moet word om *begrip oor te dra.* Daar word ook voorgestel dat daar vir leerders *keuses gegee* moet word in plaas daarvan dat daar slegs bevele gegee word. Sodoende voel die leerder asof hy of sy ook ‘n aandeel het in die neem van besluite en openbaar uiteindelik ‘n meer positiewe gesindheid.

Die onderwyseres het die volgende gesê: “Ek kan verstaan dat jy moeg is aan die einde van die dag. Jy kan uit die volgende twee opsies kies: Jy kan op jou plek sit en met niemand gesels nie, dan hoef jy nie nou die werk te doen nie - solank dit teen môre se Engelse periode twee maal gedoen is - of - jy kan nou in die klas werk dan hoef die werk net een maal gedoen te wees.” **Die leerder het vir die res van die periode doodstil gesit en sy omsendbrief deurgelees, die volgende dag was sy huiswerk twee maal gedoen soos hy belowe het.**

Kobus (skuilnaam) is ‘n ondergemiddelde presteerder wat nie baie motivering toon ten opsigte van skoolwerk nie – dieselfde tegnieke soos hierbo beskryf, is op ‘n ander geleentheid op hom toegepas. Hy het egter na ‘n rukkie besluit om tog maar voort te gaan met sy werk tydens die periode. Daar is ook gebruik gemaak van die tegniek *nie-evaluerende goedkeuring* wat in Faber en Mazlish (1995:80) beskryf word. Die rasionaal daaragter is, volgens hulle, dat die leerder se selfbeeld intern versterk word en dat die effek op die onderbewussyn veel groter en meer blywend van aard is.

Die volgende is gesê: “Jy was moeg, maar jy het tog besluit om te werk – dit is wat ek goeie motivering noem.” Op ‘n later geleentheid is daar ook gedurende die laaste periode vir die *hele klas* dieselfde keuse as vir die eerste en tweede geval gestel. **Die hele klas het gekies om stil te sit en te rus - behalwe Kobus - hy het sy huiswerk uitgehaal en hard daaraan gewerk!**

Uit bogenoemde insidente blyk dit dus dat daar deur middel van alternatiewe interaksiemetodes moontlik beter samewerking tussen leerders en onderwysers verkry kan word en dat diepgaande positiewe gesindhede teenoor skolastiese aspekte, asook emosionele aspekte in die leerder en onderwyser se bestaan gekweek kan word.

1.2.2 Verkenning van die probleem

Die onderwysstelsel is kompleks en saamgestel uit baie komponente. Die betrokke partye in die stelsel is gedurig in wisselwerking met mekaar. Daarom het die wyse waarop leerders en onderwysers in interaksie met mekaar tree ‘n definitiewe invloed op die kwaliteit van onderrig en die onderliggende emosies van almal wat betrokke is.

In Lewis (2001:307) word genoem dat ons jeug ‘n krisis van karakter beleef. Die aanduidings hiervan is die verhoogde voorkoms van geweld wat jeugdiges pleeg, hul oneerlikheid, gebrek aan respek vir tradisionele outoriteitsfigure, wreedheid teenoor lede van hul portuurgroep, gepreokkupeerdheid met verkeerde sake, jeugmisdaad, selfvernietigende gedrag en ‘n afwesige werksetiek. Daar word verder gesê dat ‘n groot bron tot kommer die afname in persoonlike en sosiale verantwoordelikheid by die jeug is.

Volgens Fenwick (1998:619) is die wisselwerking wat binne die klaskamer plaasvind een van die moeilikste aspekte van die onderwyspraktyk. Orde, kontrole en dominering van leerders staan volgens hom - dikwels verkeerdelik - sentraal in konvensionele klaskamerinteraksiemetodes.

Mabeba en Prinsloo (2000:37) is van mening dat die meeste onderwysers se primêre behoefte is om leerders te beheer. Met sy beginsels van die kontroleteorie, noem Toso (2000:40) in hierdie verband dat hy in sy 19 jaar as skoolhoof talle leerders moes hanteer wat onderwysers na hom gestuur het, sodat hy iets aan hulle moes "doen" om hulle te "straf". Hy noem verder dat daar gepoog is om leerders se gedrag te beheer deur eksterne vorme van motivering en al erger wordende strawwe. Dit het egter steeds nie gewerk nie.

Die probleem is dat die interaksieproses as gevolg van konvensionele interaksiemetodes soms oneffektief en ontoereikend in klaskamers is. Larson (1998:285) noem dat die metodes wat die meeste in die praktyk gebruik word om leerders te hanteer bestrawwend van aard is. Edwards (2000:320) is van mening dat die onderwyser se kommunikasievaardighede 'n kritieke faktor is in die skepping en handhawing van goeie leerder-onderwyser-verhoudings. Hy stel verder voor dat die boodskap wat die leerders deur middel van die interaksie tussen hulle en die onderwysers moet kry een moet wees van empatie en onvoorwaardelike aanvaarding. Hulle emosies moet aanvaar word en hulle moet die vrymoedigheid hê om hul emosies openlik te kan uitdruk.

'n Verdere dilemma wat Harding (2000:10) beskryf, is die kwessie van hoe om leerders sover te kry om akademies te vorder en gepaste gedrag te openbaar op so 'n wyse dat daar steeds 'n wederkerige respek en 'n positiewe atmosfeer tussen onderwysers en leerders heers. Bogenoemde verg 'n spesiale tipe bewustheid asook toewyding deur en vaardighede van onderwysers.

Hedley (1999:129) noem in die verband dat so 'n positiewe klaskameromgewing ontwikkel kan word wanneer leerders deelneem aan die onderhandelingsproses en gesprekke oor dissipline. Hy is oortuig daarvan dat dit verreweg meer effektief is as

wanneer die onderwysers alleen die besluite maak oor prosedure, sonder om hul redes daarvoor aan die leerders te openbaar. Mayer (1999:41) sê dat studies bewys het dat indien leerders hulle eie belonings vir die nakoming van reëls uitsoek en ook hul eie gevolge kies vir die verbreking van reëls, hulle uiteindelik meer geneig is om vrywillig by die reëls te hou.

Toso (2000:40) stel voor dat ‘n ernstige skuif in denke deur onderwysers die antwoord is en dat leerders eerder ‘n sin vir verantwoordelikheid geleer moet word in plaas daarvan om hulle slegs deur reëls en regulasies te wil beheer. Daar moet veral ook op interne motivering gefokus word om gedrag te laat verbeter. ‘n Uiters belangrike fokuspunt van hierdie paradigmaskuif is kommunikasie en interaksie tussen leerder en onderwyser.

Daar is bevind dat onderwysers wat bogenoemde paradigmaskuif kon maak en dit aan leerders kon oordra meer effektief was in die hantering van probleemgevalle en moeilik hanteerbare leerders. Larson (1998:284) beskryf die volgende situasie wat aansluit by die siening dat ‘n verandering in denke uiters belangrik is:

> *When teachers ... would offer up our predominantly African-American, mostly low SES students as the principal reason for the discipline problems in the building, I would ask them to stop somewhere on the way home one afternoon and watch the yellow buses from our school go by. If they did they would observe that on some of the buses, the students were hanging out the windows, yelling at passers by, and generally creating chaos. On other buses they would see that the students were sitting in their seats, talking in conversational tones and enjoying the ride. Same kids, different busdrivers. I would ask them to consider the implication (Larson 1998:284).*

Faber en Mazlish (1982:10) bied ‘n alternatiewe manier van kommunikasie aan, gebaseer op die beginsels van Ginott. Enkele van hierdie beginsels is volgens Van Wyk (2000:36) dat die onderwyser se selfdissipline een van die belangrikste aspekte is in die hantering van leerders asook die stuur van “sane messages ... that address the situation and do not attack children’s characters.” Verder word gesê dat Ginott van

mening is dat sarkasme, etikettering en evaluerende goedkeuring gevaarlike en oneffektiewe interaksiemetodes is.

Die vaardighede wat in Faber en Mazlish (1982:10) aangebied word is dus gebaseer op bogenoemde grondbeginsels asook op hulle eie ervaringe as ouers asook op ander gevalle wat hulle in hul loopbaan teëgekom het. Hulle metodes word beskryf as *ondersteunend, vriendelik en effektief.* Dit bied alternatiewe en kreatiewe maniere om deur middel van meer onkonvensionele interaksiemetodes effektiewe samewerking te verkry. Enkele aspekte in hierdie proses waaraan aandag gegee word is:

- groter begrip met betrekking tot die emosies van leerders
- die toepassing van logiese gevolge vir wangedrag eerder as bestrawwende metodes
- die skep van ‘n positiewe gesindheid
- effektiewe aanmoediging en goedkeuring
- bevryding uit die rolle wat leerders soms tot hul eie nadeel aanneem

Bogenoemde beginsels is toegepas deur enkele onderwysers in die Verenigde State van Amerika. Die volgende is daaroor geskryf:

> *One of the parents who was also a teacher began to use her new skills in her classroom and noticed a marked reduction in behaviour problems. This came to the attention of the principal, who had been concerned about the increasing number of ... suspensions in her school. She was so impressed by the changes in this one classroom that she asked me to run a workshop for the entire staff. The results were dramatic. There was a sharp decline in “requests” for paddling, a decrease in suspensions, a drop in absenteeism, and self-esteem seemed to rise throughout the school (Faber & Mazlish: 1995:14).*

Te midde van die kompleksiteit van die menslike wese staan die relatief eenvoudige behoefte om aanvaar en verstaan te word sentraal en is dit tot groot mate universeel.

Wanneer hierdie aanvaarding en begrip afwesig is, ontstaan daar volgens Levine (2002:25) onnodige emosionele skade. “I have come to view struggling children as modern day heroes and heroins repeatedly wounded by the fact that their thwarted struggles to succeed are so widely misunderstood by grown-ups...” Hy bevestig bogenoemde deur werklike gevallestudies te beskryf oor leerders wie se intellektuele funksionering nie deur onderwysers begryp is nie en gevolglik ook nie korrek hanteer is nie. “Miss Briggs, who would criticize me brutally each day in front of my classmates, wanted to shackle me with retention in the fifth grade ... (Levine 2002:25).”

‘n Skrikwekkende stelling wat deur Van Jaarsveld (2004) gemaak is, is dat leerders gedurende die skooldag gemiddeld aan twaalf negatiewe boodskappe per dag blootgestel word vir elke een positiewe boodskap wat hulle ontvang. Sodoende word ‘n negatiewe en emosioneel beperkte intelligensie daagliks versterk. Dit op sigself behoort vir onderwysers ‘n bron van aansporing te wees om die pad na verandering aan te pak.

Uit bogenoemde kan daar dus afgelei word dat daar ‘n behoefte bestaan vir ‘n opleidingsprogram vir onderwysers in alternatiewe metodes van interaksie in die klaskamer. Emosionele welstand van beide leerder en onderwyser aan die een punt van die kontinuum en beter samewerking deur leerders aan die ander punt daarvan met vele ander aspekte tussenin, kan moontlik deur so ‘n program bevorder word.

1.2.3 Navorsingsvraag

Uit die bespreking tot dusver blyk dit dat onderwysers dikwels gekonfronteer word met moeilike situasies wat betref die gedrag van leerders. Hulle weet dikwels nie hoe om talle van hierdie situasies te hanteer nie en val dan terug op ou, geykte, oneffektiewe metodes. Aangesien lyfstraf nie meer ‘n opsie is nie, wil dit voorkom asof verbale aggressie die mees gebruikte ander uitweg geword het. Bogenoemde werk problematiese en uitdagende gesindhede asook negatiewe taakoriëntering by die leerder in die hand.

Die volgende vraag lê hierdie studie ten grondslag:

- ***Is alternatiewe interaksiemetodes effektief*** *wanneer* ***onderwysers dit op leerders toepas*** *om van die* ***probleme*** *wat hulle met betrekking tot* ***leerdergedrag*** *ervaar te* ***hanteer*** *en kan die* ***alternatiewe interaksiemetodes*** *in 'n* ***opleidingsprogram vervat word*** *om dit in die toekoms vir onderwysers aan te leer?*

1.3 Navorsingsdoelstellings

Die doelstellings van die navorsing word verdeel in algemene en spesifieke doelstellings.

1.3.1 Algemene doelstelling

Die algemene doelstelling van die navorsing is om deur 'n intensiewe studie van die bestaande literatuur meer kennis in te win oor alternatiewe, praktiese, opbouende en effektiewe wyses van kommunikasie en interaksie tussen onderwysers en leerders.

Hierdie navorsing het die beantwoording van die volgende vrae ten doel:

- Wat is die uitdagings wat onderwysers tans in die gesig staar?
- Wat beteken konvensionele interaksiemetodes en wat is die gevolge daarvan?
- Watter uitdagings stel die gebruik van positiewe interaksiemetodes aan onderwysers?
- Hoe word leerders se emosies hanteer indien dit inbreuk maak op die leerproses?
- Watter alternatiewe wyses is daar om dissipline te handhaaf?
- Hoe word effektiewe probleemoplossing ten opsigte van problematiese gedrag toegepas?
- Hoe kan leerders op 'n nie-evaluerende manier geprys en aangemoedig word?
- Hoe kan leerders bevry word van die rolle waarin hulle vasgevang is?

- Hoe kan individuele en unieke kognitiewe aspekte en leerprobleme in ag geneem word?

1.3.2 Spesifieke doelstelling

Die spesifieke doelstelling van hierdie navorsing is die ***toepassing van tegnieke*** op leerders deur die navorser self (wat reeds bekend is met die tegnieke) om meer inligting te bekom oor ***hoe leerders reageer*** *wanneer daar op alternatiewe wyses met hulle in interaksie getree word* asook om ander onderwysers aan ***alternatiewe wyses van interaksie*** (verkry uit die literatuur) bekend te stel en dit met hulle te bespreek *om sodoende uit te vind wat hul menings ten opsigte van die* ***effektiwiteit*** *van hierdie metodes is*.

'n Verdere doelstelling is om ***'n opleidingsprogram saam te stel*** wat onderwysers in die *toekoms kan volg en* hulle sodoende *toe te rus om die* ***probleme wat hulle ten opsigte van leerdergedrag moet hanteer effektief die hoof te bied.***

1.4 Navorsingsmetode

Om doeltreffend oor alternatiewe wyses van klaskamerinteraksie te kan redeneer is dit eerstens nodig om inligting deur middel van 'n literatuurstudie daar te stel. Sodoende kan daar 'n basis vir denke gestel word en kan 'n verwysingsraamwerk ten opsigte van die onderwerp gevorm word. 'n Literatuurverkenning word dus gedoen om tot 'n beter begrip te kom oor die fenomeen ***alternatiewe maniere van klaskamerinteraksie uit 'n Opvoedkundige Sielkundige perspektief.***

Deur die literatuurstudie word 'n raamwerk van denke gevorm vir wanneer die empiriese navorsing uitgevoer word. Alhoewel hierdie navorsing betrekking het op leerders en onderwysers in Suid-Afrika, is die meeste inligting verkry uit bronne afkomstig uit ander lande. Bronne soos teksboeke, tydskrifartikels, koerante, joernale en rekenaarinhoudsverskaffers word gebruik. Die literatuurstudie word gevolg deur 'n empiriese studie.

Die empiriese ondersoek neem 'n kwalitatiewe vorm aan. Die kwalitatiewe ondersoek is gebaseer op wat McMillan en Schumacher (1993:15) noem 'n naturalistiese

fenomenologiese filosofie. Daar word gepoog om die fenomeen vanuit die deelnemers se perspektief te verstaan. Om dus ‘n effektiewe navorsingsmetode daar te stel word daar - soos deur McMillan en Schumacher (1993:15) voorgeskryf - op ‘n kwalitatiewe wyse data ingesamel. Die data word geanaliseer om die ***alternatiewe en opbouende wyses van kommunikasie en interaksie tussen leerders en onderwysers te ondersoek. Hierdie metodes word dan in die vorm van ‘n opleidingsprogram aan onderwysers vir toekomstige gebruik daar gestel.***

In hierdie navorsing word *inligting* op ‘n kwalitatiewe wyse ingesamel. Die *navorser* is dus op ‘n kwalitatiewe wyse deel van die navorsing aangesien die metodes onder bespreking eers persoonlik in die klaskamer geïmplementeer word.

Daar word deurgaans gepoog om met objektiwiteit, presiesheid, verifikasie, logiese redenering en probalistiese denke op ‘n empiriese wyse te werk te gaan. Die kenmerke van kwalitatiewe navorsing wat Creswell (1998:16) uiteensit, word in hierdie navorsing gevolg. Dit kom kortliks op die volgende neer:

- ‘n Natuurlike omgewing dien as databron.
- Die navorser speel die sleutelrol in dataversameling.
- Die uitkoms is ‘n proses eerder as ‘n produk.
- Die analise van data vind induktief plaas met aandag aan spesifieke sake.
- Die fokus val op die deelnemers se perspektief en hulle betekenisgewing.
- Ekspressiewe taalgebruik word gebruik.

In hierdie navorsing word daar ook ‘n multi-perspektiefbenadering gevolg. Dit word soos volg in Schurink (1998:240) verduidelik: “ ... multi-perspective approach (using different qualitative techniques and data collection methods) to social interaction, aimed at describing, making sense of, interpreting or reconstructing this interaction in terms of the meanings that the subjects attach to it.” Daar sal dus in diepte gekyk word na die *interaksie tussen onderwysers en leerders* deur dit te ontleed, te beskryf

en te interpreteer sodat daar uiteindelik doeltreffend betekenis daaraan gegee kan word.

1.5 Afbakening van navorsing

In hierdie navorsing is Suid-Afrikaanse onderwysers/esse wat onderrig gee in die adolessente fase van leerders se ontwikkeling betrek. Dit word gedoen om te bepaal wat die *effektiwiteit van hoofsaaklik, sielkundig georiënteerde klaskamerinteraksie-metodes* is om problematiese leerdergedrag te bekamp.

Die tegnieke van Faber en Mazlish (1995:1-300) word as grondbeginsels gebruik en aangevul deur metodes verkry uit ander meer resente literatuur. Bogenoemde tegnieke word toegepas op leerders in ‘n remediërende skool wat ‘n gemiddelde tot bo-gemiddelde intellektuele vermoë het en wat met ‘n diversiteit van probleme manifesteer, onder andere leerprobleme, gedragsprobleme, gesinsprobleme sosialiseringsprobleme, aandagtekort-hiperaktiwiteitsindroom en ander emosionele probleme.

Daar sal hoofsaaklik gekyk word na die invloed en effektiwiteit van hierdie tegnieke op leerders in ‘n remediërende skool. Alhoewel daar met onderwysers in ‘n remediërende skool gewerk word, behoort die beginsels ook van toepassing te wees op onderwysers wat in ander vorme van onderrig betrokke is.

1.6 Begripsverklaring

Vervolgens word enkele begrippe met die oog op die gebruik in die navorsingsverslag verklaar.

1.6.1 Alternatiewe interaksie

As gevolg van vele uitdagings in die onderwys bestaan daar ‘n behoefte aan andersoortige hanteringsmetodes ten opsigte van leerders wat met problematiese gedrag gedurende die skooldag presenteer. Hierna word verwys as alternatiewe

interaksiemetodes. Die betekenis van die woorde “alternatief” en “interaksie” behels die volgende:

1.6.1.1 Alternatief

Die begrip *alternatief* verwys na: “Afwisselend, waarby ‘n keuse tussen twee dinge gelaat word ... een van twee moontlikhede. Gedwonge keuse, die tweede van twee keuses” (Odendaal 1998:44). Dit word ook beskryf as ‘n aksie wat in die plek van iets anders gebied word (Online Plain Text English Dictionary 2004:1) en “pertaining to unconventional choices” (Onelook Dictionary 2004:1). In hierdie navorsing dui die woord alternatief dus op die keuse wat onderwysers het om uit verskillende interaksiemetodes te kies om dan uiteindelik in interaksie met die leerders te tree.

1.6.1.2 Interaksie

Interaksie is die interpersoonlike prosesse wat tussen twee of meer persone plaasvind en waarin verskillende vorme van kommunikasie ‘n rol kan speel (Gouws, Louw, Meyer & Plug 1982:285). Tydens die skooldag vind daar op vele wyses kommunikasie tussen onderwyser en leerder plaas. Dit is op hierdie verskillende vorme van interaksie waarop daar in hierdie navorsing gefokus word.

1.6.2 Emosionele intelligensie

Emosionele intelligensie word deur Mayer en Salovey (1993:443) beskryf as die kapasiteit om emosionele inligting te begryp en om in terme van emosies te redeneer. Meer spesifiek beteken dit dat emosionele intelligensie die kapasiteit van ‘n individu is om: emosies akkuraat waar te neem, emosies te gebruik om denke te fasiliteer, emosionele stimuli te verstaan en om emosies effektief te hanteer. Goleman (1995:1) noem dat emosionele intelligensie impliseer dat ‘n mens iemand anders se emosies kan peil asook die vaardigheid om ander se emosies positief te kan beïnvloed. Sodoende kan beter verhoudings gestig en onderhou word. Die vaardighede van emosionele intelligensie is by uitstek vaardighede wat onderwysers benodig om op ‘n

alternatiewe wyse met leerders in interaksie te tree. Emosionele intelligensie as vaardigheid soos in hierdie navorsing gesien dien dus as voorvereiste vir die bemeestering van die tegnieke met betrekking tot alternatiewe interaksie deur onderwysers.

1.6.3 Entoesiasme

In hierdie navorsing word daar dikwels verwys na leerders wat entoesiasties moet wees oor hulle aktiwiteite by die skool. Wanneer daar na die betekenis van die woord *entoesiasme* gekyk word is dit verstaanbaar waarom dit ‘n ideaal is waarna skole streef. Die woord *entoesiasme* dui volgens Odendaal (1998:205) op “geesdrif, besieling en ‘n vurige belangstelling in ‘n saak.” Dit word ook beskryf as ‘n aktiwiteit of saak wat op ‘n geïnteresseerdheid dui gepaardgaande met ‘n groot mate van toewyding (Infoplease Dictionary 2004:1).

1.6.4 Ekspressiewe metodes

Die navorsing fokus op interaksiemetodes en dus hoe die menslike wesens hulle in verskillende vorme kan uitdruk. Dit dui op ekspressie wat gewoonlik gebruik word met betrekking tot: “facial and/or vocal displays but occasionally extended to cove bodily suggestions. Generally included are speaking, writing, drawing, manipulating, gesturing, and specific facial and bodily expressions and movements ... ” (Reber & Reber 2001:259).

1.6.5 Kognitiewe funksionering

Wanneer daar met ‘n verskeidenheid van leerders gewerk word en daar gepoog word om hulle te verstaan speel die werking van hulle kognitiewe prosesse ‘n baie belangrike rol in die wyse waarop daar met hulle in interaksie getree word. *Kognitiewe funksionering* is ‘n term wat dui op aspekte en funksies wat verband hou met denke en idees.

Die begrip *kognitiewe struktuur* sluit ook hierby aan – dit verwys na die wyse waarop die individu die fisiese en sosiale omgewing sien. Dit behels alle feite waaroor hy of

sy beskik, sowel as sy of haar konsepte, oortuigings, houdings en verwagtings en die patrone waarin hy of sy dit organiseer en rangskik (Gouws *et al.* 1982:154). Dit word ook beskryf as “pertaining to the mental processes of perception, memory, judgement, and reasoning, as contrasted with emotional and volitional processes” (Infoplease Dictionary 2004:1).

1.6.6 Konvensionele interaksiemetodes

Die begrip *konvensioneel* word beskryf as die konformering tot aanvaarde standaarde asook verbeeldingloos en in lyn met praktyke wat in die verlede aanvaar is (Onelook Dictionary 2004:1). Dit beteken ook gedrag of sake wat arbitrêr bepaal is (Infoplease Dictionary 2004:1).

In hierdie navorsing word alternatiewe interaksiemetodes in oënskou geneem. Dit impliseer dat daar ook verwys word na konvensionele interaksiemetodes wat onderwysers toepas. Die konvensionele interaksiemetodes word in hierdie navorsing gesien as interaksiemetodes wat tans in die onderwyspraktyk aanvaar word en uit die verlede dateer.

1.6.7 Opvoedkundige Sielkunde

In hierdie navorsing word interaksiemetodes vanuit ‘n Opvoedkundige Sielkundige perspektief beskou. Dit is dus nodig om te weet wat hierdie benaderingswyse impliseer. Volgens Wikipedia (2004:1) is Opvoedkundige Sielkunde die psigologiese wetenskap wat fokus op hoe kinders en grootmense leer, die effektiwiteit van ‘n verskeidenheid strategieë en taktieke word bestudeer asook hoe skole as organisasies funksioneer. Dit word ook gesien as ‘n vertakking van Sielkunde gemoeid met die ontwikkeling van effektiewe opvoedkundige tegnieke en die hantering van sielkundige probleme in skole (Infoplease Dictionary 2004:1). Die toepassing van alternatiewe interaksiemetodes wat in hierdie navorsing onder bespreking is hou direk en indirek verband met al bogenoemde aspekte van Opvoedkundige Sielkunde.

1.6.8 Positiewe versterking

Positiewe interaksiemetodes het as onderliggende basis die doel van positiewe versterking. Aangesien daar in hierdie navorsing sterk gefokus word op positiwiteit en positiewe interaksiemetodes is die beginsel van positiewe versterking van kardinale belang. Dit dui op: "... die versterking van 'n gekondisioneerde respons, want die respons word gevolg deur 'n positiewe of aangename stimulus" (Wortman & Loftus 1992:15).

1.6.9 Taakoriëntering

Die wyse waarop leerders in die skool hulle take aanpak is sprekend van hul innerlike motivering. Hierdie navorsing is in wese ook gerig op leerders se innerlike motivering. Daarom moet daar kortliks gekyk word na die begrip *taakoriëntering* waarin innerlike motivering die duidelikste waargeneem kan word. *Taakoriëntering* is 'n term wat: " ... beskrywend is van persone wat geneig is daartoe om hulle aandag en energie te fokus op die voltooiing van 'n spesifieke taak. 'n Taakgeoriënteerde individu is doelwit georiënteerd ..." (Reber & Reber 2001:736). Taakoriëntering word in hierdie navorsing gesien as die wyse waarop leerders betrokke raak in hul take en die kwaliteit van die taak ten tyde van die voltooiing daarvan.

1.7 Navorsingsprogram

Die program van studie is soos volg:

Hoofstuk 1 dien as oriëntering tot die navorsing. Aandag word gegee aan die agtergrond van die studie, die ontleding van die probleem wat nagevors gaan word, verkenning van die probleem deur middel van 'n voorlopige literatuurstudie, probleemstelling, navorsingsdoelstellings, navorsingsmetode, afbakening van die navorsing, begripsverklaring en 'n navorsingsprogram.

Hoofstuk 2 bevat 'n literatuurstudie waarin aandag gegee word aan die volgende aspekte van interaksie. Uitdagings wat onderwysers in die 21ste eeu in die gesig staar, metodes wat tans die meeste gebruik word om beheer oor leerders te verkry asook interaksie in die klaskamer en die verbandhoudende emosionele

funksionering van onderwysers en leerders. Daar word ook gekyk na oneffektiewe vorme van klaskamerinteraksiemetodes wat deur onderwysers gebruik word om daaglikse eise in die klaskamer te hanteer. Die aard van alternatiewe interaksiemetodes en die eise wat dit aan onderwysers stel word in oënskou geneem en daar word verder ook gekyk na moontlike redes vir wangedrag wat leerders kan openbaar.

Hoofstuk 3 bevat 'n literatuurstudie waarin aandag gegee word aan aspekte van interaksie soos effektiewe en oneffektiewe interaksie met leerders. Daar word indringend ondersoek ingestel na die verkryging van samewerking in die klaskamer, probleemoplossing en konflikhantering sonder die gepaardgaande negatiewe emosionele aspekte. Hoe om leerders op 'n nie-evaluerende manier te prys en hulle aan te moedig, asook hoe om leerders te bevry van die rolle waarin hulle vasgevang is geniet ook aandag. Alternatiewe wyses om dissipline te handhaaf word ook in oënskou geneem. Die inagneming van unieke kognitiewe aspekte en leerprobleme word bespreek en daar word kortliks na aspekte met betrekking tot die opleiding van onderwysers gekyk.

Hoofstuk 4 bevat 'n beskrywing van die navorsingsontwerp. Dit is 'n uiteensetting van hoe die navorsing uitgevoer word met verwysing na die doel van die navorsing, die navorsingsvraag, die navorsingsontwerp en tegnieke wat gebruik word om inligting te versamel. Aandag word ook gegee aan die deelnemers, vertrouenswaardigheid en analise van die data asook sekere etiese aspekte.

Hoofstuk 5 bevat die resultate van die navorsing en die opleidingsprogram vir onderwysers. Die bevindinge en resultate van die navorsing wat uitgevoer is word uiteengesit en ontleed. Die invloed van die toepassing van alternatiewe interaksiemetodes op leerders word ondersoek asook die menings van onderwysers met betrekking tot die effektiwiteit van die tegnieke. Uiteindelik word daar 'n *opleidingsprogram in alternatiewe interaksiemetodes vir onderwysers saamgestel* as bydrae tot die vakgebied Opvoedkundige Sielkunde

Hoofstuk 6 is ‘n samevatting van die navorsing. ‘n Samevatting van al die navorsingsbevindinge word kortliks weergegee en aanbevelings word gemaak.

1.8 Samevatting

In hoofstuk 1 is daar gesien dat onderwysers en leerders soms die skooldag om worstel met vele probleme en uitdagings wat hulle in die gesig staar. Talle onderwysers sukkel om leerders akademies te laat vorder en terselfdertyd hul samewerking - tesame met gepaste gedrag - te verkry. Leerders gee negatiewe betekenis aan skool en skooltake omdat hulle mislukking, vernedering en frustrasie ervaar. Onderwysers neem dikwels nie die unieke psigologiese, kognitiewe en emosionele funksionering van leerders in ag nie, wat lei tot oneffektiewe hantering van leerders. Bogenoemde verander in ‘n bose kringloop van magteloosheid en wangedrag wat onderwysers en leerders se moraal by die dag laat daal.

In hoofstuk 2 word daar dan gekyk na hoe onderwysers oneffektief in interaksie kan tree met leerders en watter alternatiewe daar bestaan wat ten opsigte daarvan voorgestel word.

HOOFSTUK 2 INTERAKSIE EN ONDERWYS

2.1 Inleiding

Die goeie onderwyser as ‘n onuitputlike bron van kennis en kundigheid het ‘n reputasie wat al lank staande bly in die onderwys (Beishuizen, Hof, Van Putten, Bouwmeester & Ascher 2001:186). Wanneer die onderwyser en leerder egter die klaskamer betree is vakkennis en didaktiek slegs enkele komponente van die uiters komplekse wisselwerking en aktiwiteite wat kan plaasvind. Daar vind voortdurend interaksie in verskeie vorme tussen leerder en onderwyser plaas.

Volgens Reddy, Rhodes en Mulhall (2003:120) is skole in werklikheid ‘n interpersoonlike omgewing waar verhoudinge leerders se motivering, akademiese prestasie en psigologiese aanpassing beïnvloed. Die invloed van hierdie interaksie op die individue is dus verreikend en diepgaande. Daarom is interaksie met leerders ‘n delikate proses wat onderwysers nie lukraak kan aanpak nie. Vervolgens word daar dan gekyk na verskeie aspekte van interaksie in die klaskamer om sodoende tot ‘n beter begrip te kom van wat dit impliseer.

2.2 Die aard van probleme in die klaskamer

Onderwysers voel dikwels dat positiewe interaksie met leerders baie moeilik is weens verskeie faktore wat die verhouding tussen onderwyser en leerder negatief beïnvloed. Sommige onderwysers is van mening dat ‘n groot oorsaak van negatiewe interaksie in skole die feit is dat leerders soveel vryheid geniet, maar dan die situasie misbruik omdat hulle eenvoudig vir niks meer skrik nie. Chase (1999:70) noem dat sy oorweldig is deur die tipe gedrag wat leerders in die junior sekondêre fase openbaar. Leerders skree, gebruik kru taal teenoor mekaar asook teenoor die onderwysers en raas tydens klastyd asof dit die normale gang van sake is.

Chase (1999:70) beskryf haar ervarings met leerders soos volg:

> *Day after day I focussed on teaching, plowing through what I wanted to cover, trying to avoid the inevitible moment when I have to stop to discipline, to send someone out of the room, or write a detensionslip and lose the rest of the class ... The struggle left me exhausted and numb. How dare these middle schoolers impede my teaching? (Chase 1999:70).*

Dit wil dus voorkom asof leerders in gebreke bly om verantwoordelikheid te aanvaar vir die keuses wat hulle maak terwyl hulle hierdie vryheid geniet. In Beaver (2003:1) word daar gesê dat die probleem in ons onderwysstelsel ‘n gebrek aan basiese gesag is en die gevolge van en optredes teen leerders se wangedrag inkonsekwent is, met ander woorde kinders is nie bang nie, want daar gebeur dikwels niks met hulle nie. Die moeilikheidmakers het meer regte as die ordentlike kinders wat skool toe kom om te leer, word daar in Beaver (2003:1) aangehaal.

In ‘n studie deur Houghton en Caroll (1996:233) word aangetoon dat dit vir sommige leerders genot verskaf om die onderwyser te ontstel en dan in die moeilikheid te beland. Hierdie probleme word versterk deur ‘n gebrek aan ondersteuning deur die owerhede (Beaver 2003:1) aangesien daar inkonsekwentheid is in die deurvoer van dissiplinêre aksies tydens die proses van dissiplinehandhawing tussen die Departement van Onderwys en die skole.

Verkuyten (2002:107) stel dit dat onderwysers se kundigheid en outoriteit in hulle gedrag weerspieël word en dat dit in die klaskamer is waar direkte outoriteit ‘n rol speel. Onderwysers beklee dikwels nie meer hierdie posisie van outoriteit nie. Hy is van mening dat die kwessie van verlore outoriteit voortspruit uit die feit dat die onderwyser se rol besig is om te verander en dat onderwysers eerder die rol van prosesbestuurders moet speel as definitiewe outoriteitsfigure wat hoofsaaklik dissipline handhaaf. Dit beteken dat onderwysers nie alleen die probleme hoef op te los nie of dat oplossings bloot by hulle moet berus nie, maar dat die leerders deel kan wees van die proses van probleemoplossing.

‘n Meningsopname deur Saturday Star (20 September 2003) toon volgens Makgalemale (2003:9) aan dat onderwysers raadop is met die hantering van leerders

wat voortdurend wanordelik optree. Baie van die onderwysers wat aan die meningsopname deelgeneem het, het gesê dat hulle nie regtig meer die probleme kan hanteer nie. Die situasies waarmee hulle daagliks te kampe het, is probleme soos dwelmmisbruik, afwesighede uit klasse sonder grondige verskonings, beledigings en aanranding van ander leerders en soms ook van onderwysers. Ons onderwysers worstel met leerders wie se gedrag soos deur Makgalemale (2003:9) gestel, beskryf word as "spinning out of control ... These kids only know their rights and not the responsibilities that come with them" (Makgalemale 2003:9).

'n Probleem wat tans hoogty vier in skole, is die kwessie van aggressie wat leerders openbaar. McCarthy-Tucker, Gold en Garcia (1999:137) stel in dié verband dat daar 'n verhoogde behoefte aan kliniese personeel soos onder andere sielkundiges en paramedici is wat kan ingryp om die al hoe groter wordende populasie van aggressiewe jeugdiges te hanteer. Dikwels bevind die leerders hulself in 'n krisis en misplaas hulle hul gevoelens van woede (Hewitt 1998:299). Hulle openbaar dan aggressie en die onderwyser is dikwels die persoon op wie hierdie aggressie gerig word. Uiteindelik affekteer hierdie bombardering van probleme onderwysers op 'n persoonlike vlak, en kan dit spanning by die onderwyser veroorsaak.

In teenstelling met aggressiewe gedrag wat 'n groot probleem in die hedendaagse klaskamer veroorsaak, is daar ook die oorbekende probleem van passiewe gedrag. 'n Algemene probleem vir onderwysers is dat hulle klasse moet hanteer waarin die leerders uiters passief en onresponsief is asook interaksie met die onderwyser vermy, veral wanneer die oordra van kennis ter sprake is (Snell 1999:1). Bogenoemde is dus 'n frustrerende aspek van onderrig en Edwards (2000:99) stel dat onderwysers hierdie leerders dikwels as "lui" beskryf. In werklikheid is hulle passief-destruktief. Hulle toon 'n gebrek aan positiewe aksie. Dikwels dwing hulle ander op 'n manipulerende wyse om hulle te help en gebruik die rookskerm dat hulle nie die werk verstaan nie. Hulle kenmerke sluit in: oordrewe skaamheid of verleë wees, afhanklikheid, onnetheid, gebrek aan konsentrasie, en oordrewe pogings om hulle self te bederf en gelukkig te hou (Edwards 2000:99). Hierdie faktore maak dit vir onderwysers baie moeilik om effektiewe leer in die klaskamer te laat plaasvind.

Uit bogenoemde inligting is dit duidelik dat daar vele dilemmas is met betrekking tot leerdergedrag in die klaskamer en dat dit voorwaar vir die onderwyser ‘n uitdagende en uitputtende taak is om hierdie leerders op ‘n daaglikse basis te hanteer. Sava (2002:1010) sê dat onderwysers se moraal kan daal as gevolg van bogenoemde faktore asook bykomende faktore soos te veel administratiewe werk en swak salarisse. Dit veroorsaak dat onderwyser-leerder-verhoudinge ernstig negatief beïnvloed word aangesien onderwyserbetrokkenheid afneem en daar ‘n gebrek aan bevredigende onderwys is.

2.3 Interaksiemetodes wat negatiwiteit genereer

Dikwels word slegs die leerders uitgesonder as diegene wat verantwoordelik is vir probleme wat in die klas ontstaan. Die rede vir verskeie probleme lê egter in die interaksieproses tussen die onderwysers en leerders. Sava (2002:1007) stel dit dat navorsers ongelukkig dikwels neig om onderwysers as die bron van probleme in die klaskamer mis te kyk en dat dit nodig is om ook ondersoek in te stel na negatiewe onderwyserinteraksie. Vervolgens word daar na enkele aspekte van negatiewe en oneffektiewe onderwyserinteraksie gekyk.

2.3.1 Detensie en skorsing

Onderwysers is geneig om volgens Sheets (2002:120) meer te fokus op dissipline as op interpersoonlike verhoudinge. Dikwels word reëls outokraties aan leerders voorgehou en onderwysers verwag van die leerders om stil en beheersd te wees. Die leerders se karaktertrekke in plaas van klaskamerinteraksie word gesien as ‘n sleutelfaktor in leerderprestasie en gedrag. Daar is ‘n groot behoefte aan wat Madhere (1998:48) noem ‘n meer uitgebreide benadering in die plek van die konvensionele dissiplinêre strategieë wat in die meeste skole gevolg word. Detensie, skorsing of tydelike skorsing maak ‘n groot deel uit van hierdie konvensionele metodes. Bogenoemde reageer slegs op negatiewe handelinge en mag miskien tydelik effektief wees om die gedrag van die ergste moeilikheidmakers aan te spreek maar op ‘n groter skaal is dit uiteindelik oneffektief en nie afdwingbaar nie.

Omdat lyfstraf nie meer ‘n opsie is nie, gebruik onderwysers nou metodes wat die owerhede nie werklik goedkeur nie, soos uitsluiting uit klasse, of dreigemente dat leerders uit die skool geskop gaan word (Makgalemale 2003:9). Sommige skole se dissiplinemaatreëls bestaan meestal uit metodes wat straf behels soos detensie waartydens leerders klasse moet skoonmaak, die skoolterrein moet opknap of in stand hou of ekstra skoolwerk moet doen.

Dissiplinêre kodes word egter volgens Mayer (1999:37) dikwels oorhaastig opgestel, is arbitrêr en bevat te veel bestrawwende maatreëls. Hierdie dissiplinêre kodes maak staat op tydelike skorsings en dreigemente as strawwe, ten spyte daarvan dat daar min empiriese bewyse is dat hierdie metodes werklik effektief is. Sy sê verder dat voordat skole ‘n dissiplinêre sisteem by hul skool implementeer hulle eers moet seker maak dat die betrokke dissiplinêre sisteem deur empiriese navorsing gerugsteun word, aangesien sommige programme die gedrag wat hulle wil voorkom vererger in plaas daarvan om dit te elimineer.

Die idee van straf vir leerders wat oortree het word uit verskeie oorde gekritiseer (Holtz 2001:70). Wanneer daar met leerders met aandagtekort-hiperaktiwiteitsin-droom gewerk word, is straf nie die ideale manier waarop daar op leerders se negatiewe gedrag gereageer moet word nie aangesien straf leerders kwaad en minder gemotiveerd maak om te leer (Holtz 2001:70). Deur middel van die korrekte interaksiemetodes kan dissiplineprobleme dikwels verminder word.

2.3.2 Verbale aggressie

Een van die mees algemene wyses wat onderwysers gebruik om leerders te dissiplineer is verbale aggressie. In Houghton en Carroll (1996:233) se studie word daar aangetoon dat die meerderheid van die leerders sê dat hulle onderwysers hul verbaal dissiplineer in ‘n harde, kwaai stem voor al die ander leerders. Leerders kry dan onbewustelik die gevoel dat so ‘n onderwyser nie in beheer is nie. Pomeroy (1999:473) sê in haar studie dat sekere vorme van die handhawing van dissipline definitief nie aanvaarbaar is nie; twee daarvan is skree op leerders en die

verkleinering van ‘n leerder in die teenwoordigheid van ander lede van sy of haar portuurgroep of ander onderwysers.

Daar moet ook baie nou gelet word op die stemtoon asook die woordkeuse wat onderwysers gebruik (Pomeroy 1999:473). Onderwysers moet eerder ‘n ordentlike normale gesprek met die leerder voer en moet hulle daarvan weerhou om te skree. Alder (2002:255) het in ‘n studie bevind dat onderwysers wat skree ‘n groot negatiewe impak op leerders het. Leerders sien onderwysers wat skree as die onderwysers wat die minste vir hulle omgee. Dit het dan ook ‘n negatiewe invloed op hulle motiverings- en prestasievlakke. Verbale aggressie wat gerig is op leerders is dus ‘n vernietigende proses wat oor die langtermyn weinig positiewe resultate oplewer. Dit verhoog dikwels onderwysers se frustrasievlakke nog verder aangesien probleme nie werklik blywend opgelos word nie.

Die volgende is wat een leerder in ‘n fokusgroep te sê gehad het: “Some teachers don’t care. They yell at you and crack on you ... Some teachers ... are always yelling ... I wish teachers would calm down and don’t get all upset” (Alder 2002:255). Leerders voel baie sterk daaroor dat onderwysers moet probeer om nie hul stem abnormaal te verhef nie (Gibbs 2000:47). Hulle moet ook meer luister na die leerder se siening en dit ook probeer insien. Daar is in dié verband deur Lewis (2001:312) se studie bevind dat onderwyser-aggressie en die ontwrigting van die klaskamer deur leerders hand aan hand gaan “ ... it could be argued therefore that when teachers are sarcastic towards students, yell in anger, keep classes in or use sexist or racist language, students feel more distracted from their work” (Lewis 2001:312).

2.3.3 Uitstuur uit klasse

Die kwessie in verband met die uitstuur van leerders as ‘n maatreël om dissipline te handhaaf is volgens Sheets (2002:109) geensins effektief nie aangesien daar slegs ontslae geraak wil word van die probleem eerder as om dit op te los. Dit gaan dus om die onmiddellike bevrediging van die onderwyser se behoeftes. Dikwels sien leerders onderwysers wat leerders voortdurend uit die klas stuur as gevolg van wangedrag as ontoereikend wat klaskamerbestuur betref (Verkuyten 2002:115).

Die uitstuur uit klasse word algemeen deur onderwysers as ‘n straf vir wangedrag gebruik. Reyna en Weiner (2001:309) stel dit dat daar eerstens baie goed na die beginsel van straf gekyk moet word. Straf is veronderstel om so toegepas te word dat dit gedragsprobleme sal voorkom. Dit moet nie so toegepas word dat dit die idee skep dat dit bloot ‘n straf is vir iets wat in die verlede gedoen is nie. Om leerders uit die klas te stuur en om vir leerders detensies te gee is voorbeelde van wraaknemende strawwe.

Hierdie strawwe word kommerwekkend algemeen deur onderwysers gebruik. Reyna en Weiner (2001:317) het bevind dat dit van die strawwe is wat onderwysers die meeste gebruik as reaksie op wangedrag. Leerders kry dan ‘n gevoel dat die skool soos ‘n hof is waar daar vir elke oortreding ‘n straf is wat uitgedien moet word. Dit kan bydra tot negatiewe gesindhede. Dan is daar ook die leerders wat daarvan hou om uit die klas gestuur te word aangesien hulle dan nie hoef te werk nie. So gaan die effektiwiteit van hierdie maatreël geheel en al verlore.

2.3.4 Gebrek aan akkommodering van leerders se behoeftes

Wanneer onderwysers moeilike leerders moet hanteer is hulle dikwels onwillig om sekere akkommoderende aanpassings te maak (Beyda, Zentall & Ferko 2002:252). Hulle neem dan hul toevlug tot bestrawwende metodes van beheer, soos verwydering, dreigemente, ontkennende stellings en die wegneem van voorregte – veral wanneer hulle met negatiefgesinde- of aggressiewe leerders moet werk. Hierdie strawwe word vir al die leerders wat oortree gegee sonder om die leerder se persoonlikheid of omstandighede in ag te neem. Dit is baie belangrik dat die onderwyser moet aanpas by die leerders en elkeen se behoeftes aanspreek sodat dit die mees effektiewe impak kan maak. Wat vir een leerder ‘n negatiewe ervaring is, kan vir ‘n ander leerder ‘n positiewe ervaring wees en die onderwyser moet deurentyd bewus wees van hierdie verskille tussen leerders.

She en Fisher (2002:73) noem dat alhoewel die korrekte vorms van interaksie kan plaasvind daar gelet moet word op die feit dat daar nie net met sekere leerders in interaksie getree word nie. Die vorme van positiewe interaksie of dit nou intensioneel

of nie-intensioneel is, kan dan vir die leerders waarmee daar nie in interaksie getree word nie, verlore gaan.

2.3.5 Negatiewe kommunikasie

Volgens Steineger (1999:32) kan oneffektiewe interaksie baie nadelige gevolge hê terwyl positiewe interaksie op die regte wyse dikwels die gewenste reaksie en gevolge kan hê:

> *... teachers sometimes model inappropriate behaviour. They lose their cool. Or they may unconciously use negative feedback sometimes ... reward negative behaviour by giving more attention to it. One study ... found that teachers with the highest number of discipline referrals used as many as 10 negative reinforcements ('Keep your eyes on your work,' 'no talking') for every positive interaction (Steineger 1999:32).*

Rissen-Harrisberg (2003:27) skryf in die verband dat kommunikasie 'n magtige instrument is en die wyse waarop jy jouself uitdruk word gesien as óf positief óf negatief. Sekere wyses van kommunikasie veroorsaak wrywing en woede terwyl ander wyses van kommunikasie mense meer samewerkend en in harmonie laat optree. Sy sê verder dat kommunikasiemetodes soos beskuldigings en persoonlike aanvalle 'n negatiewe werksomgewing skep. Daar is volgens haar baie meer subtiele maniere van kommunikasie wat nie so frustrerend en uitputtend op die mens inwerk nie. Dit is egter kommerwekkend hoeveel mense in so 'n negatiewe kommunikasiepatroon verval het en dit nie werklik agterkom nie omdat dit al reeds in die kinderjare aangeleer is.

In Sava (2002:1007) word vermeld dat die meeste persone ten minste van een geval weet waar 'n onderwyser se optrede 'n blywende negatiewe invloed op 'n persoon gehad het. Daar word verder melding gemaak van die beginsel van emosionele wanhantering wat gedefinieer word as: enige dissiplinêre of motiverende praktyk wat kinders psigologies seermaak. Dit sluit in vernedering, verwerping, te veel outoriteit, sarkasme en ander dissiplinêre tegnieke wat op vrees en intimidasie berus. Die boodskap wat leerders tydens hierdie proses van interaksie kry is: "... since you don't

see what I see you are at fault' (Sava 2002:1017). Dit lei daartoe dat daar 'n kommunikasie-obstruksie tussen leerders en onderwysers is. Die uiteinde daarvan is dat dit lei tot onbetrokkenheid, apatie, gebrek aan belangstelling in skoolaktiwiteite en gedragsprobleme by leerders.

Interaksiemetodes het 'n definitiewe invloed op leerders se motiveringsvlakke. Noels (2001:112) verduidelik dat kommunikasiestyle wat gebaseer is op dreigemente, belonings, spertye en geforseerde doelwitte, gevoelens van vasberadenheid en intrinsieke motivering demp. Verder ondermyn kritiese en negatiewe terugvoer leerders se gevoel van toereikendheid om nuwe uitdagings die hoof te bied en dus ondermyn dit dan ook intrinsieke motivering. Wanneer daar 'n gebrek aan positiewe ondersteuning is, is daar, soos deur Reddy *et al.* (2003:133) bevind, 'n groter toename in leerders wat aan depressie kan lei en wie se selfbeeld betekenisvol kan skade ly. Dus het die interaksie van onderwysers met leerders 'n duidelike invloed op die algemene geestesgesondheid van sommige leerders.

Wat Ginott (1971:22) sê is hier veral van belang. Onderwysers kan maklik die volgende skadelike interaksiemetodes gebruik wanneer hulle met leerders in interaksie tree:

- Hulle is kortaf en sarkasties.
- Hulle val leerders se karakter aan in plaas van die problematiese gedrag.
- Hulle vereis leerders se samewerking op 'n onverbiddelike wyse.
- Hulle ontken leerders se emosies.
- Hulle etiketteer leerders as lui of dom.
- Hulle gee lang en uitgerekte preke indien leerders iets verkeerd gedoen het.
- Hulle verloor hulle humeure.
- Hulle gebruik prys om leerders te manipuleer.

- Hulle modelleer soms nie die korrekte gedrag met betrekking tot medemenslikheid nie.

Die volgende vraag ontstaan: waarom is hierdie manier van interaksie dan so verkeerd? Ginott (1971:25) sê dat die emosionele klimaat in die klas uiters belangrik is vir optimale leer en dat leerders wat in konstante emosionele ontsteldheid verkeer nie kan leer nie. Bogenoemde interaksiemetodes is almal metodes wat sodanige emosionele ontsteldheid tot gevolg kan hê. Daar vind dan negatiewe betekenis-gewing plaas omdat leerders se vlakke van samewerking en entoesiasme kan verlaag.

2.3.6 Beheer oor leerders

'n Sleutelwoord in interaksie met leerders is balans. Daar is 'n baie belangrike balans wat in die klaskamer gehandhaaf moet word, naamlik die fyn lyn tussen *genoegsame en samewerkende beheer* ten opsigte van leerders en *te veel beheer* wat deur die onderwyser uitgevoer word. Chase (1999:71) vertel dat sy desperaat probeer het om leerders tot die uiterste te beheer en dat hoe meer sy probeer het om dit te doen hoe minder dit vir haar gevoel het asof sy sukses behaal. Eers toe sy nie meer so streng op beheer gefokus het nie en eerder die leerders se gedrag probeer verstaan het in plaas daarvan om kwaai en gefrustreerd te wees, het haar perspektief verander. Sy het uiteindelik besef dat haar werk nie is om leerders te beheer nie en ook nie om die gewildste onderwyser in die heelal te wees nie, maar om haar leerders te help om akademies en psigologies te vorder.

In 'n studie deur Weinstein (1998:155) is daar bevind dat onderwysers soms heelwat wanpersepsies oor beheer oor leerders het. Hulle dink dat hulle gemeen moet wees om orde te handhaaf en dat hulle nie mag wys dat hulle vir leerders omgee nie. Onderwysers dink ook dikwels dat hulle die klas met 'n ysterhand moet regeer en beheer. Hulle voel dat indien hulle enige vorm van buigsaamheid in die hantering van reëls en dissipline toelaat dit 'n teken van swakheid is.

Beyda *et al.* (2002:252) gebruik die begrip "counter-control" (teenbeheer) waar leerders beheer word deur negatiewe onderwyspraktyke soos onder andere verbale

vermaninge in die vorm van verbale aggressie, fisieke beperking en uitsetting. Onderwysers gebruik dikwels hierdie metodes om leerders te beheer aangesien dit tog soms veroorsaak dat die leerder ophou met sy of haar wangedrag. Ongelukkig is die gevolg daarvan dat leerders slegs vir ‘n beperkte tyd onderdanig bly. Die langtermyneffek daarvan is ongelukkig volgens Beyda *et al.* (2002:252) nie so effektief nie en kan uiteindelik tot groter negatiewe gedrag lei.

Bergsgaard en Ellis (2002:56) beskryf die proses wat onderwysers kan ervaar wanneer die beheer van leerders ter sprake is. Onderwysers interpreteer leerdergedrag as ‘n bedreiging sodra daardie gedrag nie strook met die reëls van die klas nie. Die onderwysers kan dan die volgende denkpatrone openbaar:

- Hulle voel bedreig aangesien hulle bang is hulle verloor beheer oor die klas.
- Hulle voel dat die leerder se gedrag ‘n uitdaging van hulle outoriteit is.
- Hulle is bang vir die impak van een leerder se wangedrag op die res van die leerders en dat hulle ‘n presedent kan skep.
- Hulle is baie gevoelig vir die siening van die hoof ten opsigte van hul toereikendheid as onderwysers.
- Hulle het die oortuiging dat die onderwyser nie disrespek mag verdien nie.
- Hulle vrees dat hulle beheer, respek en hulle werk kan verloor.

Tydens hierdie proses dring onderwysers dan aan op leerders se onderdanigheid. Wanneer dit nie gebeur nie word ‘n gevoel van magteloosheid ervaar wat dan uiteindelik oorgaan in gevoelens van woede, wat verdere negatiewe interaksie tot gevolg het. She en Fisher (2002:66) maak melding van navorsing wat aangetoon het dat wanneer onderwysers sterk beherende maatreëls in die klas gevolg het, leerders kognitief daarby gebaat het, maar dat hul gesindhede glad nie bevorder is nie.

In ‘n studie deur Noels (2001:107) is daar bevind dat indien die leerders die onderwysers ervaar het as baie beherend en kontrolerend, hulle hulself in ‘n mindere mate as outonome agente in die proses van leer gesien het. Hul intrinsieke

motivering was dan ook betekenisvol laer in hierdie geval, met ander woorde leerders voel nie dat hulle die leerinhoud bemeester het vir hulle eie intellektuele gewin nie. Hoe minder keuses die leerders dus gehad het hoe minder het hulle die vak geniet en hoe minder het hulle gevoel dat die vak vir hulle van waarde was. Motivering het dus in ‘n negatiewe rigting plaasgevind.

2.3.7 Klaskamerklimaat en –bestuur

Wanneer onderwysers swak klaskamerbestuur en onderrigmetodes openbaar, lei dit tot probleme in die klaskamer (Sheets 2002:113). Onder swak klaskamerbestuur word onder andere ook verstaan dat onderwysers nalaat om leerders se ongeskikte optrede aan te spreek wat dan lei tot verdere negatiewe gedrag. Bogenoemde is ‘n frustrerende aspek vir ander goed gemanierde leerders. Sommige leerders vind ook die feit dat onderwysers slegs opdaag vir klas sonder dat hulle enige voorbereiding gedoen het moeilik om te hanteer. Weinstein (1998:153) beskryf wat in ‘n klaskamer gebeur waar daar swak klaskamerbestuur openbaar word:

> *I watched her teach a lesson on quotation marks ... students making little pretense of participation, they chatted among themselves, ignoring Mollie and persued more interesting diversions. Moreover, throughout the lesson a steady stream of students made their way over to Mollie, asked to go to the restroom, and left the class. I watched in disbelief as a student left about every three minutes ... but never did Mollie ask anyone to wait until she had finished her instructions or until the previous person had returned* (*Weinstein 1998:153).*

Dit is vir leerders belangrik dat die onderwyser weet hoe om ‘n klaskamer te bestuur. Die onderwyser is verantwoordelik vir die orde en dus ook vir die bestuur van die klaskamer. Oor die algemeen wil leerders nie werklik hê dat daar op ‘n konstante basis totale wanorde in die klaskamer moet heers nie. Volgens Gibbs (2000:46) verwag hulle van die onderwyser om die orde in die klaskamer te handhaaf. Hulle wil egter deel wees van hierdie proses en toon ‘n behoefte aan gereelde gesprekke oor orde en dissipline. Weinstein (1998:153) noem dat navorsing aantoon dat sommige

onderwysers aan klaskamerorde dink as iets wat hulle hoofsaaklik deur klaskamerbestuur kan regkry eerder as om daaraan te dink as ‘n proses van persoonlike interaksie.

In Van Wyk (2000:64) word daar gesê dat leerders ongeveer 50 persent van hul onderrigtyd verloor omdat hulle nie werk nie, hulle die onderwyser steur of hulle klasmaats uit die werk hou. Hierdie verlore tyd hou verband met die wyse waarop die klaskamer bestuur word. Tagtig persent van die tyd praat die leerders sonder toestemming, negentien persent van hierdie vyftig persent proporsie is hulle besig met onbenullighede soos die maak van geluide, rondlopery of dagdromery.

Stabiliteit as komponent van klaskamerbestuur is ook baie belangrik aangesien dit vir leerders ‘n belangrike basis skep om te leer. Chang en Schaller (2002:559) sê in die verband dat stabiele patrone van interaksie tussen leerders en onderwysers positiewe emosioneel-sosiale gedrag fasiliteer asook ‘n goeie selfbeeld by leerders tot gevolg het. Die gee van instruksies op die korrekte wyse is ook uiters belangrik en studies bewys dat dit ‘n direkte invloed het op die gesindheid wat leerders oor die kurrikulum het asook oor hulle sosiale wêreld.

Daar is dus vele faktore ten opsigte van interaksie wat leerders op verskeie vlakke negatief kan beïnvloed. Onderwysers moet bewus wees van hierdie vorme van negatiewe interaksie en die uitwerking daarvan op leerders sodat hulle doelbewus daarop kan let om dit nie deel te maak van hulle interaksiepatrone nie.

2.4 Alternatiewe interaksie

Alternatiewe interaksie is ‘n omvattende begrip wat op verskeie wyses ‘n impak kan maak op die skoolsisteem. Vervolgens word sekere aspekte van alternatiewe interaksie bespreek om ‘n beter begrip daaroor te bekom.

2.4.1 Die aard van alternatiewe interaksie

Tiberius (2004:1) is van mening dat die verhouding tussen leerder en onderwyser gesien kan word as ‘n stel filters en interpreterende skerms met verwagtinge, wat die effektiwiteit van die interaksie tussen die onderwyser en die leerder bepaal.

Jewitt, Kress, Ogborn en Tsatsarelis (2001:6) beskryf interaksie as die: “remaking of a teacher’s message to create new signs ... We regard what the teacher says or does as a complex of ‘signs’: a meaningful complex of form and content seen as a motivated whole” (Jewitt *et al.* 2001:6). Hierdie samevoeging van kommunikatiewe aksies speel ‘n groot rol in die betekenisgewingsproses van leerders. Daar is met ander woorde ‘n konstante proses waar die betrokke persone, hetsy die leerders of die onderwysers, betekenis gee aan die interaksie wat tussen hulle plaasvind - alhoewel die onderwyser die een is wat hierdie proses kan reguleer.

2.4.2 Gebrek aan bewustheid oor belangrikheid van interaksie

Volgens Tiberius (2004:1) is die rede waarom ons dikwels nie daarin slaag om die belangrikheid van die verhouding tussen die onderwyser en die leerder te waardeer nie, daarin geleë dat ons wanpersepsies oor onderwys oorgeërf het. Een van hierdie wanpersepsies is dat onderwysers dink dat daar tydens onderrig slegs met kognitiewe aspekte en dus die bevordering van kennis gewerk word. Dit is baie belangrik dat ons nie die verstand as bloot ‘n objek sien waarmee ons kan werk nie. Volgens hom behels die verstand ‘n proses en is dit ‘n “meaning maker ... the process of growth of the mind ... Teaching is inherently interactive because it depends on making connections with an active, growing mind” (Tiberius 2004:1).

Die gedrag van die belangrikste lede van die skoolsisteem, naamlik die onderwysers en leerders, is voortdurend in wisselwerking met mekaar en het volgens She en Fisher (2002:65) ‘n merkwaardige wederkerige invloed op mekaar. Onderwysers kan egter selde onthou of beskryf wat gedurende hulle interaksieproses met leerders gebeur, byvoorbeeld die hoeveelheid vrae wat hulle vra of die tipe terugvoer wat hulle aan die leerders gee. Sheets (2002:120) sê dat onderwysers oor die algemeen onbewus is van die rol wat hulle speel in sowel die oorsake as die oplossings wat dissiplineprobleme affekteer.

> *What is perplexing in these particular situations is that many of these teachers appear to meet the traditional criteria for being a "good" teacher. That is, these individuals are well prepared, are very organized, and care*

about the quality of student learning. Where, then, have they "gone wrong?" What have they done - or not done - that has influenced students' reactions to their teaching in a seemingly negative way? (Knight 2002:1).

Sava (2002:1007) sê in dié verband dat wanneer daar in die verlede ondersoek ingestel is na onderwyshervorming daar meestal gefokus is op kurrikulêre aspekte terwyl die belangrikheid van effektiewe onderwyser-leerder interaksie verwaarloos is. Dit is dus uiters belangrik dat daar eers ‘n paradigmaskuif in die hart en verstand van elke onderwyser moet plaasvind voordat positiewe alternatiewe interaksie werklik effektief in werking kan tree.

2.4.3 Belangrikheid van alternatiewe interaksie

Om positiewe interaksie tussen leerders en onderwysers te bewerkstellig is dit volgens Murray (2002:289) van kardinale belang om te begin by die erkenning van die feit dat hierdie interaksie werklik saak maak. Ginott (1971:13) se woorde in die verband is ‘n kernaspek met betrekking tot die belangrikheid van positiewe alternatiewe interaksie tussen leerders en onderwysers.

I’ve come to a frightening conclusion that I am the decisive element in the classroom. It’s my personal approach that creates the climate. It’s my daily mood that makes the weather. As a teacher, I have a tremendous power to make a child’s life miserable or joyous. I can be a tool of torture or an instrument of inspiration. I can humiliate or humour, hurt or heal. In all situations, it is my response that decides whether a crisis will be escalated or de-escalated and a child humanized or de-humanized (Ginott 1971:13).

Volgens Moorman (2004:1) toon onlangse studies aan dat onderwysers ongeveer tagtig persent van die tyd in die klas praat. Aangesien onderwysers so baie van die tyd in hul dag spandeer om te kommunikeer is hul styl van interaksie van kritieke belang. Knight (2002:1) lê klem op die invloed van die interaksie tussen leerder en onderwyser en die invloed wat die onderwyser se gedrag op leerders het. Sy sê dat ‘n onderwyser se kredietwaardigheid en waarde nie net bepaal word deur sy of haar

vermoë om onderrig te gee nie maar ook deur die onderriggedrag en die betekenis wat die leerders aan hierdie gedrag heg.

In Curtin (2001:1) word daar gesê dat onderwysers nou nie meer net diegene is wat slegs onderrig gee nie, maar persone is wat hulself ook konstant self moet onderrig deur middel van dialoog met leerders. Die onderwyser moet dus terwyl hy of sy onderrig gee ook terugvoering ontvang van die leerders. Op dié wyse word leerder en onderwyser saam verantwoordelik vir ‘n proses waarin hulle almal kan groei. Een van die kernfunksies van die menslike wese is die vermoë om verskillende vorme van interaksie te kan gebruik. Tiberius (2004:1) noem dat die menslike wese sosiale situasies baie hoog ag en dat dit baie belangrik is vir die mens se oorlewing om sosiaal saam te werk. Die mens is dus by uitstek sensitief vir sosiale ondertone en interaksie. Die mens heg nie net waarde aan die primêre boodskap van kommunikasie nie maar ook aan die ondertoon of bedekte boodskap wat gegee word. Hierdie boodskappe het ‘n invloed op hoe mense oor sekere sake voel en dink. Dit is daarom belangrik dat interaksie veral wanneer dit tussen onderwysers en leerders plaasvind so moet geskied dat dit effektief kan bydra tot verbeterde samewerking en entoesiasme deur leerders en uiteindelik die onderwyser se onderrigtaak aangenamer kan maak.

Wanneer daar ‘n mikro-analise van die klaskamergebeure gedoen word sê Seedhouse (2001:348) dat die data dikwels ‘n aantal sub-episodes, wat nie met die amptelike doel van die les verband hou nie, openbaar. Daar is dikwels ‘n pedagogiese boodskap *en* ‘n interaksionele boodskap en dit is belangrik dat die pedagogiese boodskap korrek geïntegreer word sodat dit deel word van die interaksionele organisasie van die klaskamer. Alemany en Majos (2000:157) sê dat indien daar nie interaktiwiteit tussen die onderwyser en leerders is nie daar nie kennis opgedoen kan word nie en dat dit belangrik is om die verskillende wyses waarop die klaskamerinteraksie gestruktureer is te verstaan om uiteindelik die onderwys-leer-verhouding te begryp.

Bo en behalwe die pedagogiese doelstelling van onderrig is daar ook ander doelwitte wat as ewe belangrik geag kan word. Lewis (2001:308) noem dat in die lig van die

krisis waarin ons samelewing hom bevind die doelwitte van selfvertroue, respek vir andere en die strewe na persoonlike uitnemendheid as kritieke uitkomste van onderwys gesien moet word. Die bereiking van dié doelwitte is ‘n baie uitdagende taak wat selde deur formele onderrig bereik kan word. Juis daarom is die rol van alternatiewe positiewe kommunikasie so belangrik aangesien bogenoemde belangrike uitkomste is wat die beginsels van alternatiewe positiewe kommunikasie hulself ten doel stel. Volgens Lewis (2001:308) is bogenoemde veranderinge wat teweeg gebring moet word die onderwyser se eie verantwoordelikheid en is dit noodsaaklik dat die onderwyser tegnieke aanleer om dit te kan bereik.

Die klaskameromgewing is ‘n ryk bron van menslike persepsies wat gevorm word omdat interaksie voortdurend plaasvind. Sinclair en Fraser (2002:302) stel in hierdie verband dat die klaskameromgewing die gedeelde persepsies van al die leerders en die onderwysers in ‘n spesifieke omgewing is. Die konsep van die klaskameromgewing en die verband wat daar bestaan tussen interaksie en klaskamerinteraksie is merendeels subtiel. ‘n Analise daarvan het egter vele resultate opgelewer.

Sinclair en Fraser (2002:302) meld studies wat aangetoon het dat die klaskamer-omgewing en die interaksie wat daar plaasvind ‘n definitiewe invloed op leerders se kognitiewe en affektiewe funksionering het. Daar is verder bevind dat leerders beter presteer in ‘n gunstige klaskameromgewing en dat hulle dan ook vanselfsprekend hierdie klaskameromgewing bo ander verkies.

2.4.4 Die invloed van positiewe alternatiewe interaksie op die leerder

Behalwe vir ‘n verskeidenheid algemene aspekte waarop positiewe alternatiewe interaksie ‘n invloed het, is daar ook meer spesifieke areas waarop hierdie tipe interaksie ‘n invloed kan hê. Daar word vervolgens kortliks na enkele van hierdie aspekte gekyk.

2.4.4.1 Die invloed van alternatiewe interaksie op emosionele aspekte

Emosies is van kardinale belang wanneer onderwysers met leerders in interaksie tree en is ‘n aspek wat nie oor die hoof gesien mag word wanneer onderwysers leerders in die klas het nie. Hargreaves (2000:812) noem in die verband dat die ervaar van emosies ‘n integrale deel van opvoeding is. Onderwysers, leerders en leiers ervaar almal verskillende emosies op verskillende tye. Hulle is onder andere bekommerd, of entoesiasties, hulle is miskien verveeld, raak angstig of voel trots. Die emosies wat die lede van die skoolsisteem ervaar beïnvloed die effektiwiteit van die leerproses. Onderwysers moet bewus wees van die feit dat daar deurgaans emosionele onderstrominge in leerders se gemoedere is. Hierdie emosies moet geakkommodeer word in die klaskamer, en dit impliseer dat emosies deel uitmaak van die opvoedingsproses.

Hargreaves (2000:812) sê dat hierdie emosies nie gekompartementaliseer kan word weg van die rasionele nie en dat emosie, kognisie en aksie integraal aan mekaar verbind is. Hy sê verder dat onderwysers emosionele praktisyns is wat opgewondenheid in klaskamers kan genereer, of klaskamers vaal en vervelig kan maak, leiers kan verander in risiko-nemers of siniese persone. Sava (2002:1018) is van mening dat wanneer daar van onderwyshervorming gepraat word die rol van emosies erken moet word in die proses van onderwys en leer aangesien studies bewys het dat onderwysers in ‘n groot mate verantwoordelik is vir leerders se persepsies oor skoolverwante aangeleenthede.

2.4.4.2 Die invloed van alternatiewe interaksie op kognitiewe aspekte

Elke persoon prosesseer inligting op ‘n unieke wyse en dit is baie belangrik dat onderwysers weet hoe hierdie prosessering plaasvind sodat hulle korrek daarop kan reageer. Herrenkohl, Guo, Kosterman, Hawkins, Catalano en Smith (2001:447) stel dit dat onderwysers van byvoorbeeld leerders wat probleme openbaar kan baat om meer omtrent die werking van hierdie adolessente se unieke sosiale kognitiewe prosessering te verstaan. Meer spesifiek, moet onderwysers bewus wees van die feit dat leerders soms sukkel om onderwysers se bedoelings en doelwitte in die

klaskamer te verstaan en te interpreteer. Hulle kan dan as gevolg van hulle voorkennis die leerders korrek hanteer en só baie probleme uitskakel. Hulle sal dan byvoorbeeld bewus wees van die feit dat aggressiewe leerders die meeste van onderwyser-bedrywighede as vyandig interpreteer. Die onderwyser moet dan byvoorbeeld eers net hulle bedoelings kortliks aan hierdie leerders verduidelik sodat hulle die rasionaal daaragter kan verstaan.

In Steineger (1999:32) word daar gestel dat leerders dikwels ‘n wanbegrip van straf het. As gevolg van huislike omstandighede en interaksiepatrone waaraan hulle al reeds in hul lewens blootgestel is, is sommige leerders van mening dat die beste manier om op kritiek te reageer die ergste respons moet wees waaraan hulle kan dink, byvoorbeeld skree, skop of slaan. Van die leerders dink byvoorbeeld dat fisieke of verbale aggressie die korrekte manier is om op kritiek te reageer aangesien dit die manier is waarop hulle reageer wanneer daar sekere vorme van spanning by die huis ervaar word. Die proses ontwikkel dan so dat selfs matige straf en kritiek ook so hanteer word.

Hierdie leerders moet kognitief herprogrammeer word sodat hulle andersoortige betekenisse aan stimuli sal heg en dus uiteindelik anders op stimuli sal reageer. Steineger (1999:32) is van mening dat deur middel van die korrekte interaksie met leerders en deur die beginsels van probleemoplossende interaksie vir hulle te leer bogenoemde probleme geminimaliseer kan word.

2.4.4.3 Verbetering van dissipline

Murray (2002:289) is van mening dat een van die belangrikste doelwitte van positiewe interaksie is dat dit gedrag kan verander. Onderwysers behoort baie nou te let op die wyse waarop hulle in interaksie met leerders tree. Oneffektiewe interaksie kan volgens Steineger (1999:32) baie nadelige gevolge hê terwyl positiewe interaksie op die regte wyse dikwels die gewenste reaksie en gevolge kan hê: ” ... Yet research clearly shows ... that positive reinforcement is a powerful tool for changing behaviour ... and in a few years the new culture becomes not a special project, but just the way the school does business” (Steineger 1999:32).

Madhere (1998:48) stel dit dat deur middel van ‘n alternatiewe interaksie-benadering probleme nie slegs beheer word nie, maar dat baie dissiplinêre probleme voorkom kan word. Daar kan dus vele situasies beredder word deur die korrekte wyse van interaksie. Reddy *et al.* (2003: 121) maak melding van die feit dat onderwysers deur middel van die ondersteuning wat hulle aan leerders gee ‘n buffer kan skep ten opsigte van die spanning wat in die sekondêre skoolfase ervaar word. Sodoende kan die risiko van aanpassingsprobleme ook verminder word. Lewis (2001:313) het in sy studie bevind dat wanneer onderwysers verhoudingsgebaseerde dissipline toepas, leerders meer geïnteresseerd is in hul werk, hulle minder ontwrigtend is en hul skoolwerk as meer belangrik beskou.

2.4.4.4 Bevordering van entoesiasme

Leerders wat entoesiasties is oor dit wat hulle leer is ‘n onlosmaaklike deel van effektiewe onderrig. Madhere (1998:48) is van mening dat wanneer onderwysers se interaksiemetodes effektief is, hulle die belangstelling van leerders beter sal kan vasvang en hulle opgewonde sal maak oor dit wat in die skool gebeur hetsy dit ‘n gebeurtenis, ‘n leertaak of ’n skoolvak is. Die gevolg daarvan sal dan wees dat onderwysers sal agterkom dat hulle nie meer so hard hoef te probeer om leerders te beheer nie en dat daar ‘n klimaat in die skool heers wat leer kan bevorder. Daar word verder ook genoem dat wanneer leerders korrek hanteer word en hulle die genoegsame geleenthede gegee word deur middel van effektiewe interaksie hulle belangstelling in skooltake oor die algemeen verhoog kan word.

Wanneer leerders die gevoel kry dat onderwysers vir hulle omgee, is hulle geneig om meer moeite te doen met hul skoolwerk (Muller 2001:248). Dit is belangrik om hier te onderskei tussen die rol van intrinsieke motivering en ekstrinsieke motivering aangesien albei direk verband hou met entoesiasme. Volgens Noels (2001:107) kan leerders entoesiasties wees as gevolg van eksterne regulering soos byvoorbeeld belonings, asook interne regulering waar leerders op ‘n sekere wyse optree as gevolg van ‘n soort druk wat hulle geïnternaliseer het soos byvoorbeeld dat hulle nie wil skuldig voel nie, of nie ‘n onderwyser of ouer wil teleurstel nie.

Noels (2001:107) praat ook van geïdentifiseerde regulering waar die individu sekere gedrag uitvoer omdat hulle self voel dat dit belangrik is. Dit is dan hierdie vorm van regulering wat deur effektiewe positiewe interaksie aangespreek kan word aangesien die onderwyser se kommunikasiestyl ‘n belangrike invloed op die motivering van leerders kan hê. Onderwysers kan deur slegs te konsentreer op dit wat hulle sê ‘n groot bydrae lewer tot hoe leerders oor hulself en die skool voel. Die ideaal is dat leerders skooltake moet uitvoer op so ‘n wyse dat hulle goed voel oor hulself, dit wat hulle gedoen het en die skool oor die algemeen.

2.4.4.5 Bevordering van positiewe gesindhede

Indien onderwysers ‘n klaskameromgewing skep wat goed-georganiseerd en voorspelbaar is, waar verwagtinge duidelik uiteengesit word, daar reëls en roetine asook vaste skedules is voel die leerders veilig (Abrams & Segal 1998:12). Die onderwyser self moet deur middel van sy of haar interaksiemetodes konsekwentheid kommunikeer. Abrams en Segal (1998:12) is ook van mening dat hierdie gevoel van konsekwentheid ten opsigte van die onderwyser ‘n positiewe klaskamerklimaat skep. ’n Positiewe klaskamerklimaat lei dan daartoe dat leerders ‘n positiewe gesindheid ervaar.

In Mayer (1999:37) se studie word dit gestel dat wanneer daar ondersoek ingestel is na onderwyserinteraksie met betrekking tot die gebruik van goedkeurende stellings (prys) daar gevind is dat daar bo en behalwe ‘n vermindering in ontwrigtende gedrag ook beter samewerking deur leerders openbaar is en dat leerders én onderwysers meer positiewe gevoelens ervaar het. Reddy *et al.* (2003:121) maak in hierdie verband melding van studies waarin daar bevind is dat die kwaliteit van leerder-onderwyser se interaksionele verhouding wat met die kenmerke van warmte en ondersteuning geassosieer is, meer selfvertroue en die aanneming van positiewe waardes geopenbaar het.

Leerders se gesindheid het ‘n direkte invloed op die kwaliteit van die leerproses. Bogenoemde kan waargeneem word wanneer onderwysers effektief is in hul interaksie met leerders. Leerders is dan meer gewillig om aan te toon wanneer hulle

‘n gebrek aan begrip ervaar. Hulle probeer dan nie om probleme weg te steek van hul onderwysers nie, hulle gee ook meer aandag en is meer aktief betrokke by die leerproses (Tiberius 2004:1). Tiberius (2004:1) is ook van mening dat hoe beter die onderwyser se verhouding met die leerder is, hoe beter sal die interaksie tussen die partye wees en hoe beter sal leer uiteindelik plaasvind.

2.4.4.6 Bevordering van inname van kennis en verbeterde prestasie

‘n Primêre doelwit van onderrig is die inname van kennis en is die taak van die onderwysers om die leerders in hierdie proses by te staan. Alemany en Majos (2000:169) het in hul studie oor die onderwys-leer-proses tot die gevolgtrekking gekom dat sekere interaksiemetodes leerders effektief kan help om betekenis in die klaskamer te konstrueer. Leerders neem meer kennis in wanneer hulle deur middel van die korrekte interaksiemetodes aangemoedig word. Hedley (1999:132) sê dat onderwys meer effektief is wanneer leerders deur middel van die korrekte interaksiemetodes gehelp word om ‘n groter sin vir hulself en hul leeraktiwiteite te ontwikkel en dat daar dan ’n soort eienaarskap ten opsigte van hulle gedrag en leerproses gekweek word.

In Abrams en Segal (1998:12) word daar gestel dat ’n positiewe leerder-onderwyser-verhouding algemeen is in klasse waar daar ‘n gesonde onderrigklimaat heers. Wanneer die kind se verhouding met die onderwyser gebruik word om akademiese en sosiale ontwikkeling te laat plaasvind word daar baie van die alledaagse klaskamerspanning geëlimineer. Leerders kan sodoende daagliks meer sukses ervaar. In Murray (2002:286) word dit gestel dat daar in ’n studie wat gedoen is, bevind is dat emosioneel warm verhoudings tussen leerders en onderwysers (gekenmerk deur oop kommunikasie, ondersteuning en betrokkenheid) leerders ‘n gevoel van sekuriteit binne die skoolomgewing gee. Bogenoemde kan onder-soekende gedrag en gemaklikheid bevorder asook ‘n gevoel van sosiale, emosionele en akademiese toereikendheid skep. Leerders wat beter verhoudinge met hul onderwysers ervaar kan dus beter aanpas op akademiese gebied.

Sutherland (2000:111) maak ook melding van studies oor interaksie en taakbetrokkenheid wat fokus op onderwysers se gebruik van prys of goedkeurende stellings. Die persentasie leerders wat take effektief uitgevoer het, het gestyg van een en vyftig persent tot sewe en negentig persent vanaf die eerste behandelingsfase tot die finale behandelingsfase. Hierdie bevinding bevestig dat indien daar positiewe interaksie tussen leerders en onderwysers bestaan, dit leerders se prestasievlakke oor die algemeen kan bevorder.

2.5 Alternatiewe interaksie as omvattende uitdaging

Effektiewe onderwysers vorm verhoudings wat vertrouenswaardig is, oop en veilig is, minimum kontrole insluit, samewerkend is en ‘n wederkerige interaktiwiteit impliseer. Hulle deel beheer met die leerders en moedig interaksie aan wat gekenmerk word deur wederkerigheid (Tiberius 2004:1). Dit is egter kenmerke wat eise aan onderwysers stel ten opsigte van onder andere kreatiwiteit, energie en geduld.

Onderwysers moet ook effektief met leerders uit verskillende omstandighede met ‘n diversiteit van agtergrondsomstandighede kan werk [Student Teacher Assessment Instrument Manual (STAI-Manual) 2001:1]. Hulle moet onderrig suksesvol rondom verskeie leerstyle kan bou, positief kan kommunikeer met leerders, ‘n klaskamer-klimaat skep waarin leerders graag wil leer asook hoë standaarde stel en handhaaf. Hulle moet verder leerders betrokke kan maak in die neem van belangrike besluite oor hulle eie leeraktiwiteite, persoonlike leer vir elke leerder bewerkstellig - aangepas volgens elkeen se eie vaardigheidsvlakke - en metodes gebruik wat koöperatiewe leer beklemtoon en kompeterende leer as minder belangrik ag.

Die klaskamerklimaat moet een wees waar aanvaarding onvoorwaardelik is, aanmoediging plaasvind en kreatiwiteit, weetgierigheid en risikoneming bevorder word. “The teacher builds a climate of openness where students feel free to express and try out ideas. Such a climate promotes mutual respect and acceptance and is free of ridicule and sarcasm. Students' efforts are recognized and encouraged” (STAI-Mannual: 2001). Onderwysers moet ook die vermoë hê om die klaskamer-klimaat so te skep dat dit in die algemene behoeftes sowel as die individuele

behoeftes van leerders voorsien. Toso (2000:41) noem dat leerders ‘n aantal basiese behoeftes het waardeur hulle intern gemotiveer word, naamlik: pret, vryheid, liefde en die gevoel van behoort, mag en oorlewing. Dit is belangrik dat die onderwyser sal probeer om in hierdie behoeftes van die leerders te voorsien sodat hulle uiteindelik verantwoordelike leerders kan word.

Daar moet seker gemaak word dat daar by leerders se kognitiewe leerstyl aangepas word. Leerders se behoeftes verskil weens ‘n verskeidenheid faktore van mekaar. Sommige leerders funksioneer die beste wanneer daar orde, struktuur en konstantheid in die klaskamer heers (Abrams & Segal 1998:12), terwyl ander weer beter funksioneer met minder struktuur. Daarom is dit volgens die STAI-Manual (2001:1) baie belangrik om effektief na die leerders te luister en belangstelling te toon in wat hulle sê. Luistervaardighede is hier baie belangrik. Onderwysers moet ook volgens Fenwick (1998:626) in vele opsigte sensitief wees vir dit wat leerders op ‘n implisiete wyse openbaar. Hulle moet onder andere sensitief wees vir die mate van energie wat leerders ervaar aangesien leerders se energie met tye gekalmeer moet word en ander tye aangewakker moet word.

Verdere uitdagings wat aan onderwysers gestel word, is dat hulle ook volgens (Abrams & Segal 1998:12) duidelike en realistiese verwagtinge moet kommunikeer, onderliggende bedoelings van leerders kan interpreteer, leerders aanmoedig, en hulle veilig en toereikend laat voel. Bogenoemde is almal faktore wat deur middel van interaksiemetodes bydra tot ‘n positiewe klaskamerklimaat wat ‘n predisposisie daarstel vir goeie gedrag en beter prestasie.

Daar moet op ‘n implisiete en eksplisiete wyse aan leerders sekere boodskappe oorgedra word. Soos wat Harding (2000:11) dit stel, moet onderwysers eksplisiet aan leerders demonstreer dat hulle glo dat hulle daartoe in staat is om te leer en hulself toepaslik te gedra. Onderwysers moet ook implisiet die boodskap oordra dat hulle toegewyd is en daartoe verbind is om leerders te help. Verder moet die leerders glo dat die onderwysers hulle graag in die skool wil hê.

Die verbale versterking van gepaste gedrag en prestasies, respekvolle verbale en nieverbale kommunikasie, selfbeheer, regverdigheid en beleefdheid asook goeie maniere is baie belangrike vaardighede wat onderwysers moet bemeester in hierdie proses. Harding (2000:11) glo ook dat die volgende vorme van interaksie vyandigheid in die hand werk: verkleinering, etikettering, ignorering van leerders of om nie behoorlik na hul verduidelikings te luister nie, duidelike voortrekkery, ‘n gepreek en geskree. Onderwysers moet dus hierdie metodes van interaksie ten sterkste vermy.

Pomeroy (1999:472) noem dat die manier waarop onderwysers verhoudings met leerders in die klaskamer hanteer ‘n direkte invloed het op die persepsies van die verskillende partye wat betrokke is. Een van die belangrikste resultate wat haar studie opgelewer het is die bevinding dat leerders ‘n behoefte openbaar het aan onderwysers wat hul wese verstaan. Die leerders in die studie het gevoel dat die onderwyser die een persoon is wat die grootste merkbare verskil in die klaskamer kan maak. Onderwysers kan nie hierdie verantwoordelikheid ligtelik opneem nie, aangesien die invloed daarvan so verreikend is.

‘n Verdere belangrike vereiste wat die leerders in Pomeroy (1999:472) se studie gestel het, is dat dit baie belangrik is dat hulle die gevoel kry dat die onderwyser werklik vir hulle as mense omgee en dat hulle ten minste vriendelik moet wees. Hierdie faktore het ‘n direkte invloed op die wyse waarop hulle betrokke raak in skoolwerk en leeraktiwiteite. Indien onderwysers hulself as die belangrikste en kragtigste hulpmiddel in die onderrigproses beskou en hulself as hulpmiddel so aanwend dat leerders deurlopend daarby kan baatvind, kan die leerproses effektief bevorder word.

Onderwysers moet as bykomende uitdaging ook samewerkende vorms van leer bevorder (Joubert 2002:20). Dit is ‘n gestruktureerde instruksionele strategie wat leer deur interpersoonlike interaksie beklemtoon. Die voordele daaraan verbonde is akademiese prestasie, die ontwikkeling van hoërordedenkvaardighede en effektiewe interpersoonlike sosiale vaardighede.

Samevattend kan gestel word dat die onderwyser:

- waarnemings en intervensies moet uitvoer tydens klastyd
- oop vrae moet vra gedurende klas en groepwerk
- prys en aanmoediging tydens klas-en groepwerk moet gebruik
- leerders se wil tot deelname moet verbreed
- leerderverantwoordelikheid moet fasiliteer
- die leer van meta-kognitiewe en sosiale vaardighede moet bevorder

Verkuyten (2002:107) is van mening dat die rol van die onderwyser as die persoon met die meeste mag en outoriteit moet verander. Hierdie verandering behels ‘n spesifieke wyse van interaksie sodat daar nie anargie ontstaan nie. Verkuyten (2002:107) noem verder dat die onderwysers eerder meer samewerkend teenoor leerders moet optree. Hulle moet die persone wees wat die proses van leer eerder *bestuur* as om al die mag daaroor te hê. Deur middel van onderhandeling in die klaskamer is die atmosfeer in die klaskamer dan dikwels meer samewerkend as opponerend.

‘n Dilemma wat tans dikwels na vore tree, is die mate van aggressie wat leerders openbaar. Dikwels is die onderwyser in die betrokke klas die enigste persoon wat hier kan ingryp. Daarom moet die onderwyser aggressiebestuur toepas. (Kelner & Bry 1999:650). Die onderwysers moet ten alle tye kalm bly en aan leerders die basiese beginsels van die beheer van aggressie kommunikeer. Dus speel onderwysers ook ‘n belangrike rol wanneer daar konflik voorkom en hulle moet dit effektief kan hanteer. Onderwysers moet volgens Fenwick (1998:626) die waardes van respek vir ander mense, verantwoordelikheid en harde werk tot so mate versterk deur interaksie dat dit geïnternaliseerde waardes by die leerders tot stand bring. Dit help nie net om te sê die leerder moet verantwoordelik wees of respek hê nie – hy of sy moet geleer word hoe om dit te doen. Die aanleer van vaardighede deur middel van die inoefening van tegnieke is dus hier ter sprake.

Die kompleksiteit van interaksie word verhoog omdat dit ‘n proses is waar alles gelyk gebeur. Fenwick (1998:629) beskryf dit as volg:

> *but in the everyday ‘floating’ management of classrooms full of adolescents and contradictions, when teachers’ practise produced the almost ‘magic’ flow of energy, orderly yet permissive space, mutual respect, student engagement and achievement evident to an observer, they often weren’t able to articulate the multiple interpretations and choices, positional orientations, and bodily responses which they were processing at some level in their consciousness (Fenwick 1998: 629).*

Wanneer al hierdie uitdagings in die basiese kommunikasiepatroon van die onderwyser geïntegreer word, kan daar van die begrip kredietwaardigheid gepraat word. Om kredietwaardig te wees as onderwyser moet die volgende komponente ook volgens Knight (2002:4) teenwoordig wees ten opsigte van interaksie: beloftes moet nagekom en deurgevoer word, onmiddellike terugvoer moet gegee word, gelyke behandeling van leerders moet plaasvind, leerders mag nooit verneder word nie, aanpasbaarheid en buigsaamheid, interessantheid, ‘n verskeidenheid van onderrigtegnieke moet beskikbaar wees en positiewe verhoudingstigting moet plaasvind. Knight (2002:5) sê dat daar gerapporteer is dat wanneer hierdie interaksiemetodes gevolg is, leerders se gesindhede asook hul prestasies verbeter het.

Die realiteit is dat onderwysers volgens Sutherland (2000:110) toenemend gekonfronteer word met uitdagings ten opsigte van die gee van instruksies en die hantering van hul leerders. Die eise wat aan onderwysers gestel word is velerlei. Onderwysers speel ‘n diversiteit van rolle wat hulle effektief en verantwoordelik moet hanteer. Deur middel van die korrekte interaksiemetodes moet daar ‘n balans gehandhaaf word tussen al hierdie rolle. Die verskeie rolle wat onderwysers vertolk, is soos volg in Van Wyk (2000:16) uiteengesit:

- Verteenwoordigers van die samelewing: die waardes, morele gesindhede en denkpatrone van die gemeenskap word deur die onderwyser weerspieël.

- Regters: onderwysers oordeel leerders se gedrag en beoordeel hulle vordering.
- Bronne van kennis: leerders kan kennis by onderwysers opdoen.
- Hulpverleners in die leerproses: om leerders te help in die leerproses deur inligting te gee, moeilikhede uit die weg te ruim en toe te sien dat werk gedoen is.
- Skeidsregters: leerders verwag van onderwysers om dispute op te los, te arbitreer en besluite te maak.
- Speurders: sekuriteit in klaskamers is die onderwyser se verantwoordelikheid asook om uit te vind wie wat verkeerd gedoen het, die skuldige aan die lig te bring en die straf uit te deel.
- Modeleerders: modellering van waardes, oortuigings en maniere, vind deur onderwysers plaas.
- Versorgers: onderwysers moet angstigheid verminder en ‘n veilige omgewing skep.
- Ego-ondersteuners: onderwysers moet leerders se selfbeeld opbou en hulle help om selfvertroue te ontwikkel.
- Groepleiers: die klas moet in harmonie gelei word om effektief te funksioneer
- Surrogaatouers: onderwysers moet ook soos ouers beskerming gee, goedkeuring openbaar, raad gee, leerders korrigeer en affeksie openbaar.
- Teikens van vyandigheid: wanneer leerders niemand anders het om hulle vyandigheid teenoor uit te druk nie kan dit volgens hulle met relatiewe veiligheid teenoor die onderwyser gedoen word.
- Vriende en vertrouelinge: leerders voel hulle kan met onderwysers praat en hulle vertrou.

- Voorwerpe van affeksie: onderwysers is volgens leerders veronderstel om die ideale mense te wees, met ander woorde mense van wie mens ‘n hoë dunk kan hê en vir wie ‘n mens kan omgee.

- Rigtingaanwysers vir ouers: onderwysers moet ook met ouers praat wanneer daar met hulle verskil word oor byvoorbeeld sekere waardes, gesindhede en beginsels wat skadelik vir die kind kan wees.

Al hierdie rolle is ineengeweef in hoe die onderwyser in interaksie tree met leerders. Die verskillende situasies waarin die onderwysers hulself bevind bepaal watter van hierdie rolle gespeel moet word. Elkeen van hulle moet egter korrek deur middel van die korrekte interaksiemetodes uitgeleef word sodat leerders effektief in die proses van ontwikkeling daarby kan baat.

2.6 Insig in wangedrag

Indien onderwysers doeltreffend in interaksie wil tree met leerders moet hulle ook insig hê in die oorsaak van onaanvaarbare gedrag by leerders. Wanneer hulle oor daardie insig beskik, kan dit hulle help om meer positief met leerders in interaksie te tree.

Elstad (2002:65) is van mening dat ‘n belangrike rede vir konflik tussen onderwysers en leerders toegeskryf kan word aan leerders en onderwysers se verskillende behoeftes en die feit dat hulle verskillende rolle speel. Eers wanneer leerders en onderwysers besef dat daar ‘n wederkerige afhanklikheid tussen hulle heers, kan daar tot ‘n beter begrip van interaksie bereik word en kan daar op beter samewerking gereken word.

Aangesien aggressie van die grootste probleme in die skool en dus tussen onderwysers en leerders se interaksie veroorsaak, is dit belangrik dat onderwysers moet verstaan wat kognitief en affektief gebeur wanneer aggressie openbaar word. Myles en Simpson (1998:259) het bevind dat onderwysers dikwels sê dat hulle nie die

vaardighede het om met die aggressiewe leerders in die skool te werk nie. Die fokus moet egter nie wees om leerders se aggressiewe gedrag te hanteer wanneer dit reeds te laat is en hulle al reeds aggressief opgetree het nie, maar eerder op die voorkoming van ongewenste gedrag. Om dit te kan regkry moet onderwysers weet wat die fases van aggressiewe gedrag is. Volgens Myles en Simpson (1998:259) is daar vier fases van aggressiewe gedrag, naamlik:

Fase 1 – Frustrasiefase.

Tydens hierdie fase openbaar die leerder geringe gedragsveranderinge wat nie werklik aan aggressie verbind kan word nie maar tog daarin kan omsit. Voorbeelde daarvan is onder andere die byt van naels, laer stemtone en die sametrekking van spiere. Dit is van kardinale belang vir onderwysers om te weet dat hulle nie hierdie fase moet ignoreer nie, maar daadwerklik en korrek daarop moet reageer.

Fase 2 –Verdedigingsfase.

Hierdie gedrag sluit onder andere in dat die leerder verbaal sal uitvaar teenoor ‘n persoon, dreigemente verbaliseer, hom of haarself onttrek van andere of in ‘n magstryd met die onderwyser betrokke sal raak. Die onderwyser moet ook hier op die korrekte wyse met die leerder in interaksie tree om die oorgang na die volgende fase te voorkom.

Fase 3 – Aggressiefase.

Dit is daadwerklike aggressiewe gedrag, soos die byt, slaan of skop van ‘n ander persoon of die vernietiging van ‘n voorwerp.

Fase 4 - Selfbeheerfase.

Wanneer die aggressie klaar geopenbaar is, is dit belangrik vir onderwysers om te weet dat die leerders wat betrokke was in die voorval korrek hanteer moet word om verdere emosionele skade te voorkom. Indien onderwysers insig het in hierdie proses

kan interaksie op ‘n positiewe wyse plaasvind en kan hulle al reeds in fase 1 van aggressie ingryp en nie eers na fase 3 nie.

Toby (1998:70) stel dit dat die redes vir die wanorde en wangedrag in skole voortspruit uit een basiese rede, naamlik dat leerders nie in die skool *wil* wees nie - nou meer as ooit tevore aangesien hulle nou meer as ooit gedwing word om in die skool te wees. Leerders wat vroeër slegs uit die skool sou gaan omdat hulle nie meer die skoolomgewing wou hanteer nie word nou gedwing om daar te bly. Verveling is ‘n verdere oorsaak van wangedrag deur leerders (Sheets 2002:106). Sodra leerders sien dat daar nie orde en interessante gerigtheid in ‘n klaskamer is nie, wil hulle nie meer betrokke wees in hul akademiese take nie. Hulle sal dan eerder in ontwrigtende gedrag betrokke raak. Hulle sal dan hard begin praat, begin rondloop en sommer net vir kwaadgeld daar rond wees.

Leerders hou ook daarvan om hulle portuurgroep te vermaak of deur hulle vriende vermaak te word. Sommige leerders geniet dit om uiterste reaksies by die onderwysers te ontlok. Die onderwysers probeer dan om hierdie gedrag te beheer. Frustrasie en vervreemding is die resultate van hierdie situasie. Dit kring egter verder uit na vyandige en aggressiewe gedrag deur leerders. Daar word dan ‘n bose kringloop gevorm aangesien leerders nou van mening is dat hulle gesien word as persone wie se gedrag nie bevredigend is nie, of as aggressiewe of minderwaardige persone. Hulle reageer dan daarop met aandagsoekende, wraak-, selfverdedigende of aggressiewe gedrag. Hierdie gedrag van die leerders veroorsaak dat onderwysers ontevrede is en geïrriteerd raak of bedreig voel. Onderwysers reageer vervolgens met bestrawwende gedrag wat dan weer die kringloop van negatiewe emosies en gedrag begin.

In Van Wyk (2000:9) word daar oor die redes vir wangedrag geskryf. Daar word onder andere gesê dat ‘n kind wat wangedrag openbaar ‘n kind is wat probeer om vir die persone rondom hom of haar iets te vertel naamlik: “I do not feel that I belong or have any significance and I have a mistaken belief about how to achieve it” (Van Wyk 2000:9). Dit is dus uiters belangrik dat volwassenes besef dat kinders graag die

gevoel van behoort wil ervaar in hul huislike omgewing en ook by die skool, sodat hulle kan voel dat hulle ‘n persoon met waarde is.

Dikwels gebeur dit dan dat leerders problematiese gedrag openbaar aangesien hulle ervaar dat hulle eie behoeftes nie aangespreek word nie. Hierdie kernbehoeftes is waardevolheid, liefde en aanvaarding asook die gevoel van behoort. Die gevolg is dan dat leerders soms die volgende misplaaste denkpatrone ontwikkel wat tot probleemgedrag kan lei:

AANDAG: “Ek behoort slegs wanneer ek jou aandag verkry.”

MAG: “Ek behoort slegs wanneer ek wen en wanneer ek in beheer is - of - ten minste laat ek jou nie wen nie.”

WRAAK: “Dit maak my seer wanneer ek nie behoort nie – maar ten minste kan ek terug seermaak.”

AANGELEERDE HULPELOOSHEID: “Ek gee op – dit is onmoontlik om êrens die gevoel van behoort te ervaar” (Dreikurs & Soltz 1992:36 in Van Wyk 2000:9).

Van Wyk (2000:9) noem dat onderwysers nie werklik hierdie redes vir wangedrag maklik aanvaar en verstaan nie. Onderwysers is geneig om soms eerder gevoelens van frustrasie teenoor leerders wat bogenoemde gedrag openbaar te koester. Die korrekte interaksie deur onderwysers is daarom baie belangrik aangesien dit ‘n direkte invloed het op hierdie onderliggende emosies wat die leerder ervaar.

2.7 Samevatting

In hoofstuk 2 is daar gekyk na die basiese beginsels van interaksie. Daar is aandag gegee aan die probleme wat tans in skole ervaar word en hoe onderwysers dit gewoonlik hanteer. Soms het hul optrede ‘n negatiewe gevolg op die emosionele funksionering van die leerder. Dit is daarom belangrik vir onderwysers om te besef dat daar ander wyses van interaksie is om dieselfde probleme waarmee hulle tans gekonfronteer word, te hanteer. Hierdie wyses van interaksie verskil van die bestaande benaderings tot dissipline en is alternatief van aard, maar het ‘n positiewe

invloed op verskeie vlakke van die leerder se funksionering tot gevolg. Dit is duidelik dat dit heelwat andersoortige eise aan onderwysers stel bykomend tot die eise wat daar reeds aan hulle gestel word.

In hoofstuk 3 word daar in meer besonderhede gekyk na wat dit beteken om bogenoemde interaksiemetodes te implementeer en deel van die responsrepertoire van onderwysers te maak. Daar word na verskillende tegnieke en voorstelle gekyk oor hoe om die probleme wat onderwysers in die klaskamer ervaar die hoof te bied sodat hulle uiteindelik bemagtig kan word om leerders wat gedrags- en ander probleme openbaar te hanteer.

HOOFSTUK 3 TEGNIEKE EN METODES VIR ALTERNATIEWE INTERAKSIE

3.1 Inleiding

Die wyse waarop daar met leerders gepraat word speel ‘n belangrike rol in die mate van samewerking en entoesiasme wat in die klaskamer verkry kan word. Dit is juis deur hierdie proses van interaksie dat onderwysers die taak vir hulself asook vir die leerders wat voor hulle in die klas sit ‘n meer positiewe ervaring kan maak. Dit verg egter ‘n aantal spesifieke vaardighede wat onderwysers kan aanleer. Deur middel van inoefening kan dit deel gemaak word van hulle verbale en nieverbale responsrepertoire asook deel van die dissiplinesisteem in die skool. Daar gaan vervolgens gekyk word na die voorgestelde tegnieke wat onderwysers kan gebruik as alternatief vir konvensionele negatiewe interaksiemetodes.

3.2 Verbeterde samewerking in die klaskamer

Daar is ‘n wye verskeidenheid tegnieke wat onderwysers kan gebruik om die mate van samewerking van leerders in die klaskamer te bevorder. Hierdie tegnieke word vervolgens bespreek.

3.2.1 Hantering van emosies wat inbreuk maak op onderrig

Een van die doelwitte van die uitkomsgebaseerde benadering behels die aanmoediging van kreatiwiteit en outonome denke waar leerders geregtig is op hul eie opinie en gevoelens. Onderwysers moet volgens die beginsels van Uitkomsgebaseerde Onderwys die prestasies van leerders verhoog deur hul vermoë tot kreatiwiteit, die stig van gesonde verhoudinge en hul vermoë om besluite te neem te bevorder (De Villiers & Lemmer 2003:99). Volgens Faber en Mazlish (1995:24) is dit ironies dat onderwysers dikwels bogenoemde beginsels verontagsaam.

In een van die studies waarvan daar in Weinstein (1998:154) melding gemaak word is daar bevind dat onderwysers wat werklik omgee vir leerders en daarvan hou om met

kinders te werk moeite doen om na leerders te luister, hulle gevoelens te erken en sensitief ten opsigte van hulle sienings is.

Die onderwyser hoef egter nie die verkeerde gedrag te aanvaar nie. Dit beteken dat wanneer leerders ‘n reël oortree hulle op ‘n positiewe wyse ingelig moet word dat dit wat hulle gedoen het nie aanvaarbaar is nie. Die onderwyser verloor dus nie beheer oor die klas nie maar gebruik slegs beheer op ‘n etiese wyse (Weinstein 1998:154). Emosies word baie hoog geag deur leerders. Wanneer onderwysers na leerders luister oor hoe hulle voel ervaar leerders dit as ‘n wyse waarop die onderwyser hulle respekteer en vir hulle omgee en dit kan uiteindelik ‘n groter positiewe gesindheid tot gevolg hê (Ferreira & Bosworth 2001:27).

Dit is egter volgens Hargreaves (2000:813) ook nodig om ‘n balans te handhaaf en te weet dat daar in die onderwys meer krities as sentimenteel met emosies omgegaan moet word. Daar moet nie oormatig klem op emosies gelê word nie, maar daar moet besef word dat onderwys, leer en leiding emosionele praktyke is en dat emosies hanteer moet word en nie verwaarloos moet word nie. Onderwysers moet dus die emosies van die leerders erken en dit nie afmaak as betekenisloos nie, aangesien die leerder die emosies as werklik beleef. Bogenoemde is veral belangrik wanneer die emosies wat beleef word van so ‘n aard is dat dit inbreuk maak op die leerproses.

Daar word verder in Hargreaves (2000:831) genoem dat wanneer emosies nie verwaarloos word nie dit deel uitmaak van die proses waar onderwysers waardes ontwikkel, soos omgee, taktvolle onderrig, en entoesiasme. Sodoende word daar meer hoop geskep, beter aandagtoespitsing verkry en word emosionele intelligensie verbeter. Uiteindelik behoort die samewerking en entoesiasme van leerders ook deur hierdie proses effektief aangespreek te word.

3.2.1.1 Tegnieke om emosies wat inbreuk maak op die leerproses te hanteer

Leerders ervaar dikwels intense emosies en vind dit dan moeilik om op akademiese take te fokus. Soms is dit nodig dat onderwysers eers die emosies wat leerders ervaar in so moet hanteer dat dit nie meer inbreuk kan maak op die leerproses nie.

Spesifieke tegnieke vir onderwysers om hierdie emosies te hanteer word in tabel 1 uiteengesit.

Tabel 1: Oneffektiewe en effektiewe tegnieke vir die hantering van emosies wat inbreuk maak op die leerproses. Saamgestel uit Faber en Mazlish (1982), Faber en Mazlish (1995).

Oneffektiewe tegnieke om emosies wat inbreuk maak op die leerproses te hanteer		
Ontkenning van emosie.	Metode:	Erken die leerder se emosie.
Leerder: "Juffrou ek is moeg." Onderwyser: "Jy kan nie nou al moeg wees nie, dit is nou eers nege-uur." *Wanneer leerders se negatiewe emosies ontken word raak hulle dikwels meer ontsteld. Hulle ervaar ook die gevoel dat die volwassene aan hulle probeer voorskryf wat hulle moet voel en hulle kan maklik meer ontmoedig voel.*	Voorbeeld: *Effek op leerders:*	Leerder: "Juffrou ek is moeg." Onderwyser: "Ja, jy lyk nogal vir my moeg." *Daar word soms gedink dat wanneer die leerders se emosie erken word die emosie versterk sal word. In werklikheid voel hulle meer vertroos. Hulle voel ook meer bemoedig en wil aanhou om te probeer.*
Filosofiese respons.	Metode:	Gee die emosie 'n naam.
Leerder: "Ek hou nie van opstelle skryf nie." Onderwyser: "Kyk, dit is maar hoe die lewe is, 'n mens kan nie altyd doen wat jy wil nie." *Leerders voel asof hulle nie emosies mag ervaar nie, en dat hulle nie verstaan word nie.*	Voorbeeld: *Effek op leerders:*	Leerder: "Ek hou nie van opstelle skryf nie." Onderwyser: "Dit klink vir my of jy gefrustreerd is." *Daar word soms gedink dat leerders se emosies erger sal word wanneer daar 'n naam aan daaraan gegee word. In werklikheid is die teenoorgestelde die geval. Die leerders hoor die woorde*

		wat beskryf wat hulle ervaar en word gerusgestel aangesien iemand hul innerlike gevoel erken het.
Advies/Raad.	Metode:	Erken die emosie met ‘n woord of geluid.
Leerder: “Juffrou ek is nie gekies vir die span nie.” Onderwyser: “Weet jy wat dink ek moet jy doen; oefen eerder nog harder en probeer ‘n ander span, of vergeet van die span en werk aan jou skoolwerk.” *Die leerder ervaar ‘n gevoel van opstandigheid omdat daar vir hulle gesê word wat om te doen. Hulle sukkel om konstruktief te dink wanneer iemand anders raad uitdeel.* *Die onderwyser bedoel dit goed maar wanneer leerders met soveel raad/advies gebombardeer word vind hulle dit moeilik om oor hul probleem te dink of verantwoordelikheid daarvoor te aanvaar.*	Voorbeeld: *Effek op leerders:*	Leerder: “Juffrou ek is nie gekies vir die span nie.” Onderwyser: “O? ai!/ hhmm?” *Wanneer woorde soos hierdie tesame met ‘n simpatieke inslag, wat omgee uitstraal, gebruik word, is dit ‘n uitnodiging vir leerders om hulle eie gevoelens en denke te ondersoek en te ontdek. Moontlik sal hulle dan bevry word uit hul negatiewe denke en self met ‘n oplossing vorendag kom.*
Verdediging van die ander persoon.	Metode:	Gee vir die kind sy wens in fantasie.
Leerder: “Die meneer was onregverdig, ek het nie eers ‘n kans gehad om genoeg te speel nie, ek wens regtig hy het my vir die span gekies.” Onderwyser: “Ek kan sy reaksie verstaan, onthou hy moet sorg dat die span die beste is en dat hulle wen.	Voorbeeld:	Leerder: “Die meneer was onregverdig, ek het nie eers ‘n kans gehad om genoeg te speel nie, ek wens regtig hy het my vir die span gekies.” Onderwyser: “Ai!, dit moes nogal moeilik vir jou gewees het. Sal dit nie wonderlik wees as dit volgende jaar is

Ek dink dit was vir hom moeilik om te besluit wie in die span moet wees." *Die leerders openbaar in hierdie geval dikwels nog meer weerstand en hulle protesteer nog meer*	*Effek op leerders:*	en jy het so hard aan jou fiksheid gewerk dat jy dan vir die span gekies nie." *Wanneer leerders se wense in fantasie aanvaar word, is dit dikwels vir hulle makliker om die realiteit te hanteer. Soms maak die feit dat iemand hulle verstaan die situasie ook meer draaglik.*
Vrae.	Metode:	Enige van bogenoemde tegnieke.
Leerder: "Ek is so kwaad." (slaan sy vuis op die bank) Onderwyser: "Agge nee man! Wat dink jy doen jy? Wat het gebeur, hoekom is jy kwaad?" *Die leerders voel oorweldig deur al die vrae en raak ongemaklik, hulle kan dan maklik afskakel. Die vrae vereis van hulle om met logiese antwoorde vorendag te kom, wat dikwels vir hulle moeilik is om te doen.*	Voorbeeld: *Effek op leerders*:	Leerder: "Ek is so kwaad." (slaan sy vuis op die bank) Onderwyser: "Ek kan sien jy is baie kwaad, maar ek kan ongelukkig nie toelaat dat die tafels geslaan word nie. Jy kan eerder vir my vertel wat gebeur het." *Dit is makliker vir leerders om hulle gedrag te verander wanneer hulle voel dat hulle emosies aanvaar is*.
Bejammering.	Metode:	Enige van bogenoemde tegnieke.
Leerder: " Ek is nie gekies vir die span nie." Onderwyser: "Ag jou arme ding, Ek voel so jammer vir jou. Al die ander kinders is gekies en jy nie. Ag dit is baie erg, ek is regtig jammer." *Die leerders ervaar die gevoel van verloor en dink dat hulle verloorders is.*	Voorbeeld: *Effek op leerders:*	

Amateur psigoanalise.	Metode:	Enige van bogenoemde tegnieke.
Leerder: “Juffrou sê ek is nie gekies om toneel te speel nie.” Onderwyser: “Maar jou hart was van die begin af nie daarin nie. Miskien wou jy diep binne nie regtig toneel speel nie.” *Die leerders voel dat hulle nie verstaan word nie en dat hulle nie weer die vrymoedigheid sal hê om iets met die onderwyser te deel nie.*	Voorbeeld: *Effek op leerders:*	
Opmerkings oor tegnieke	Dit is belangrik dat leerders se emosies aanvaar word omdat onderwysers tydens onderrig leerders nodig het wat emosioneel gereed is om te luister en om te leer. In die interaksie met leerders moet onderwysers altyd die leerders se waardigheid in gedagte hou. Indien onderwysers vir leerders die beginsels van respek wil leer, moet daar begin word deur hulle emosies te respekteer.	

3.2.2 Hantering van matige wangedrag

Onderwysers beskou nie werklik hierdie fase van gedrag as ernstig problematies nie en dit gee nie noodwendig aanleiding tot groot strawwe nie. Dit is egter die voorloper van meer ernstige wangedrag en die klem is dus op die voorkoming van groter problematiese gedrag.

Tomczyk (2000:61) beskryf ‘n proses waar die fokus op voorkoming is, deur leerders te help om te praat oor dit wat gebeur. Gedurende hierdie proses word daar wegbeweeg van ‘n stelsel wat te veel bestrawwend van aard is en word daar na oplossings gesoek waar leerders deur middel van konflikhantering leer hoe om probleme op te los.

Varner (2000:44) is van mening dat chaotiese klaskamers die simptoom is van onderwysers se wyse van interaksie met leerders wat gekenmerk word deur die gee van instruksies. Elke onderwyser wil graag ‘n klas vol betrokke en gemotiveerde leerders hê. Indien die onderwyser dit nie laat gebeur nie kan niemand anders - ook nie die hoof uit die kantoor - dit laat gebeur nie.

Volgens Varner (2000:44) moet onderwysers ook die wyse waarop hulle instruksies vir werkopdragte gee verander. Indien leerders nie ‘n instruksie verstaan nie begin hulle praat en gevolglik styg die geraasvlak in die klas. Een van die algemene wyses waarop onderwysers op hierdie tipe gedrag reageer is om die leerders te straf. Die hoof se hulp word dan ingeroep om ‘n probleem te hanteer wat in werklikheid niks met hom of haar te doen het nie en nie sy of haar verantwoordelikheid is nie.

Indien onderwysers instruksies aan die leerders gee moet dit duidelik wees en moet verskillende voorbeelde gebruik word, nie net ‘n paar van dieselfde soort nie, anders veroorsaak dit leerders wat kwaad is en onderwysers wat nie weet waar die proses verkeerd geloop het nie.

Sy waarsku verder dat veral hoofde versigtig moet wees om nie in die strik te trap om te veel op dissipline te fokus nie, terwyl ‘n groot deel van die probleem toegeskryf kan word aan hoe die onderwysers op ‘n verbale en nieverbale wyse met leerders in interaksie tree. Die fokus moet eerder daarop gerig wees om meer effektiewe wyses van interaksie toe te pas.

3.2.2.1 Tegnieke om matige wangedrag te hanteer

Onderwysers kan dikwels sekere vorme van leerders se gedrag wat nie werklik as ernstige oortredings geklassifiseer kan word nie, ondervang voordat dit op ernstige wangedrag uitloop. Dit kan gedoen word sonder om bestrawwend op te tree en sodoende kan groter positiwiteit by leerders gekweek word. Spesifieke tegnieke wat onderwysers in bogenoemde proses kan toepas word in tabel 2 uiteengesit.

Tabel 2: Oneffektiewe en effektiewe tegnieke om matige wangedrag te hanteer
Saamgestel uit Faber en Mazlish (1982), Faber en Mazlish (1995)

Oneffektiewe tegnieke om matige wangedrag te hanteer		
Blameer en beskuldig.	Metode:	Gee inligting.
Leerder vergeet kompakskyf op die vloer. Onderwyser: “Hoekom is jou kompakskyf op die vloer, nou is dit geruïneer, jy is onverantwoordelik.” *Leerders voel verneder en dink dat hulle nooit iets reg kan doen nie. Hulle ervaar die onderwyser as gemeen.*	Voorbeeld: *Effek op leerders:*	Leerder vergeet kompakskyf op die vloer. Onderwyser: “Billy, kompakskywe werk nie meer as hulle gekrap is nie, dit kan maklik gebeur as dit op die vloer lê.” *Wanneer onderwysers inligting gee sonder beledigings is leerders meer geneig om hulle gedrag te verander.*
Sleg sê/Persoonlike aanvalle.	Metode:	Beskryf eie gevoelens.
Leerder: (Onderbreek onderwyser) “Kan ek kantoor toe gaan, Juffrou?” Onderwyser: “Jy is uiters ongeskik, kan jy nie sien ek is besig nie.” *Leerders ervaar ‘n gevoel van haat en onvergenoegdheid teenoor die onderwyser, hulle voel dom en voel asof hulle nooit iets reg kan doen nie.*	Voorbeeld: *Effek op Leerders*:	Leerder: (Onderbreek onderwyser) “Kan ek kantoor toe gaan Juffrou?” Onderwyser: “Dit frustreer my om onderbreek te word wanneer ek besig is om met iemand te praat.” *Indien onderwysers beskryf hoe hulle voel sonder om die leerder te verkleineer, luister hulle makliker en kan hulle beter besluite neem om meer verantwoordelik op te tree.*
Dreig.	Metode:	Sê dit met ‘n woord of gebaar.
Leerder gooi papiertjies in die klas rond. Onderwyser: ”As ek nou nog een keer ‘n papiertjie wat gegooi word sien, gooi ek jou so vinnig by die klas uit dat jou kop sal draai.”	Voorbeeld:	Leerder gooi papiertjies in die klas rond. Onderwyser: “Pieter - Papiere!”

Leerders glo in elk geval nie die onderwyser nie en staak daarom nie met hul gedrag nie. Hulle het die gesindheid dat hulle dan nie werklik omgee oor dit wat die onderwyser sê nie, of hulle is oormatig bang.	*Effek op Leerders:*	*Leerders hou nie daarvan om na lang sinne vol dreigemente te luister nie. 'n Enkele woord of twee gee hulle genoeg kans om uit te vind dat daar 'n probleem is en moedig hulle aan om daaroor te dink en met 'n oplossing vorendag te kom.*
Gee van bevele.	Metode:	Sê dit met 'n woord of gebaar.
Leerder praat en stap nie in ry nie. Onderwyser: "Hou op praat, sit weg daardie boek, loop in 'n reguit ry, NOU! Maak gou." *Leerders raak opstandig en dink, "dit voel asof ek 'n slaaf is" of "ek sal dit doen maar ek sal dit stadig doen" of "dit voel soos 'n tronk – hoe kom 'n mens hier uit?"*	Voorbeeld: *Effek op Leerders:*	Leerder praat en stap nie in ry nie. Onderwyser: "Stilte, in 'n ry." *Leerders hou nie daarvan om na lang bevele te luister nie. 'n Enkele woord of twee gee hulle genoeg kans om uit te vind dat daar 'n probleem is en moedig hulle aan om beter saam te werk.*
Preek en moralisering.	Metode:	Sê dit met 'n ander aksent of karakter.
Leerder gooi papiere en mors. Onderwyser: "Hoeveel keer moet ek nog vir julle sê om nie so te mors nie. Dink julle ek sê dit net vir my gesondheid?" *Leerders ervaar die gevoel dat hulle slegte mense is of hulle dink "Bla, bla, bla… ek het opgehou luister."*	Voorbeeld: *Effek op Leerders*	Leerder gooi papiere en mors. Onderwyser: (Praat soos 'n Franse skoonmaakdame,'n opera sanger of 'n robot) "Alle---papiere---skille---gemors---moet---verdwyn---voor---klok---lui." *Leerders is so gewoond aan geykte vorme van interaksie, iets nuuts en anders behoort hulle aan te spoor tot beter samewerking.*
Waarskuwing.	Metode:	Gee inligting.

Leerders is besig met wetenskap eksperiment. Onderwyser: “Pas op vir daardie proefbuis, dit gaan breek en jy gaan gesny word, Wees versigtig vir daardie bunsenbrander – wil jy ‘n ongeluk veroorsaak? *Leerders ervaar die gevoel van vrees en wil nie iets nuuts probeer nie, of hulle ervaar opstandigheid en dink die onderwyser is verkeerd en dat daar tog niks sal gebeur nie.*	Voorbeeld: *Effek op Leerders:*	Leerders is besig met wetenskap eksperiment. Onderwyser: “Proefbuise kan maklik breek as hulle hardhandig hanteer word en oop vlamme soos ‘n bunsenbrander wat brand moet altyd stewig op een plek staan sodat dit nie omval nie. *Wanneer onderwysers inligting gee sonder te veel waarskuwings is leerders meer geneig om hulle gedrag te verander.*
Speel martelaar	Metode:	Beskryf eie gevoelens.
Leerders raas in die klas. Onderwyser: “Ek gaan elke dag met ‘n hoofpyn huis toe oor julle kinders. Sien julle hierdie grys hare elkeen is oor een van julle.” *Die leerders kan die volgende dink: “Ek sal dan maar vir jou ‘n botteltjie haarkleursel koop” of “Ek wens ek was nie nou hier nie, ek het nie haar gekla nodig nie” of “Dit is my fout” en hulle voel oormatig skuldig.*	Voorbeeld: *Effek op Leerders:*	Leerders raas in die klas. Onderwyser: “Ek hou nie daarvan as ek wil klas gee en leerders praat nie.” *Indien onderwysers beskryf hoe hulle voel sonder verwysing na die leerder, luister leerders makliker en kan beter besluite maak om meer verantwoordelik op te tree.*
Sarkasme.	Metode:	Beskryf die probleem.
Leerder skryf nie sy naam op vraestel nie. Onderwyser: “Briljant, ons het hier	Voorbeeld:	Leerder skryf nie sy naam op vraestel nie. Onderwyser: “Ek het hier ‘n toets

‘n genie wat nie kan onthou om sy naam op te skryf nie. Nou moet ek seker ruik wie s’n dit is.” *Leerders voel dom en dink hulle kan niks reg doen nie. Hulle wil nie weer probeer nie of hulle raak opstandig en dink by hulself: “Ag gaan vlieg man.”*	*Effek op Leerders*:	sonder ‘n naam.” *Wanneer onderwysers die probleem beskryf sonder om die leerder aan te val en te beskuldig is hulle meer gewillig om verantwoordelik op te tree*
Professering.	Metode:	Beskryf die probleem en GEE ‘N KEUSE.
Leerder werk nie hard nie. Onderwyser: “Met jou werkgewoontes sal jy nooit ‘n werk vir lank kan hou nie en gaan jy definitief nie beter punte kry nie. Kolleges aanvaar nie mense met sulke punte nie. *Leerders ervaar ‘n gevoel van moedeloosheid en dat hulle niks werd is nie. Hulle wil nie verder probeer nie, hulle is moedeloos en wil opgee.*	Voorbeeld: *Effek op Leerders:*	Leerder werk nie hard nie. Onderwyser: “Hier is heelwat werk uitstaande. Jy kan dit gedurende pouse inhaal of vanmiddag na skool na my klas toe kom. Ek sal jou ouers skakel om te sê jy gaan laat wees.” *Wanneer leerders ‘n keuse kry oor ‘n saak lei dit tot groter verantwoordelikheid aangesien hulle self die keuse gemaak het. Dit help hulle ook om nuwe moontlikhede raak te sien.*
Verbale aggressie: (skree).	Metode:	Alle vorige tegnieke of SKRYF ‘N NOTA.
Leerder praat onderlangs terwyl onderwyser klas gee. Onderwyser: “KOBUS!!! Hou nou dadelik op praat!”	Voorbeeld:	Leerder praat onderlangs terwyl onderwyser klas gee. Onderwyser: “Kobus, ek kan jou duidelik hoor en dan kan ek nie klasgee nie.” Die onderwyser kan ook ‘n briefie of nota skryf. Kobus

Alle bogenoemde reaksies kan ervaar word soos opstandigheid, vrees, moedeloosheid, vernedering, moed opgee, verontagsaming, uittarting	*Effek op Leerders:*	Ek merk op dat jy dikwels vir jou maats iets sê terwyl ek besig is om klas te gee. Ek vind dit moeilik om klas te gee as dit gebeur. Ek hoop jy sal daarop konsentreer om dit nie te doen nie. Groete Juffrou Nel *Beter samewerking asook heelwat meer positiwiteit en entoesiasme vloei hieruit voort. Leerders skakel dikwels af wanneer onderwysers raas en skree, iets op skrif dra soms die boodskap meer effektief oor.*
Opmerkings oor tegnieke	Hoe ‘n onderwyser met leerders praat gee vir hulle ‘n onderliggende boodskap oor wat die onderwyser van hulle dink. Onderwysers se stellings en kommentaar affekteer leerders op verskeie vlakke, onder andere selfbeeld, taakoriëntering en gesindheid. *Die wyse waarop onderwysers taal gebruik het dus ‘n uiters belangrike invloed op leerders se gedrag in die skool, maar ook op hulle toekoms.*	

3.2.3 Hantering van ernstige wangedrag

In De Jager en Ferreira (2003:190) word dit gestel dat daar nie een spesifieke en ideale onderrigmetodes is nie alhoewel daar ‘n verskeidenheid metodes is waaruit daar gekies kan word. ‘n Groot fokus moet op prosesseringsvaardighede geplaas word aangesien dit probleemoplossingsvaardighede verbeter. Die prosesserings-benadering word in De Jager en Ferreira (2003:190) beskryf as die prosedures wat gebruik word om kritiese denke by leerders te bevorder om hulle uiteindelik te help om probleme op te los.

Leerders moet ook deel gemaak word van die besluitnemingsproses in die klaskamer. Gestwicki (1999:123) stel voor dat idees met die leerders bespreek word en dat hulle die geleentheid gegee moet word om oor hul gedrag te praat “ ... learners will respond surprisingly responsibly because they feel included ...” (Gestwicki 1999:123). Pointin

en Kershner (2000:125) is van mening dat ‘n proses van onderhandeling uiters belangrik is aangesien leerders soms - alhoewel hulle nie waardevolle idees het nie – tog voel hulle dat daar na hulle geluister word.

Wanneer wangedrag by leerders ter sprake kom is konflik ‘n onlosmaaklike deel van die proses. Daarom is dit volgens Smit (1999:25) so belangrik dat onderwysers moet weet hoe om konflik te hanteer en dat skole ‘n spesifieke sisteem in die verband in plek het. Daar word verder deur Smit (1999:28) gestel dat konflik uiteindelik positief óf negatief kan wees afhangende van hoe dit hanteer word. Dus kan dit konstruktiewe of destruktiewe gevolge hê. Die persone wat betrokke is moet egter leer hoe om konflik op ‘n konstruktiewe wyse te hanteer.

Konflik tussen leerders en onderwysers wat nie konstruktief hanteer word nie asook ander vorme van wangedrag deur leerders wat deur bestrawwende metodes aangespreek word, kan dikwels negatiewe gevolge hê. “Punishment does not deter misconduct. It merely makes the offender more cautious in committing his crime, more adroit in concealing his traces, more skillfull in escaping detection. When a child is punished he resolves to be more careful, not more honest and responsible” (Ginott 1971:122).

Die groot probleem met straf is volgens Ginott (1971:122) dat dit nie in die verlede gewerk het nie, dit was in werklikheid net iets wat die leerder se aandag afgelei het. In plaas daarvan dat die leerder jammer was oor wat hy of sy gedoen het en gedink het oor hoe hy of sy die saak kan regstel, het hy of sy gepreokkupeer geraak met wraakfantasieë. Die kern is dat die leerder deur die proses van straf weerhou word van ‘n belangrike innerlike proses van konfrontering met sy of haar eie wangedrag.

Reëls alleen kan nie leerders se gedrag vorm nie en onderwysers het meer tegnieke nodig om leerders se wangedrag te voorkom of aan te spreek (Bicard 2000:37). Indien leerders die reëls wat daar gestel is oortree moet onderwysers baie versigtig wees in hul optrede aangesien sekere optredes deur hulle die probleme kan vererger, eerder as om dit te verminder. Bicard (2000:43) noem verder dat daar bevind is dat

onderwysers se gedrag leerders se wangedrag in stand kan hou en bevorder wanneer hulle probleme op oneffektiewe maniere aanspreek.

3.2.3.1 Tegnieke om ernstige wangedrag te hanteer

Wanneer leerders ernstige wangedrag openbaar is dit uiters belangrik dat onderwysers die gedrag korrek en effektief aanspreek om die herhaling daarvan te voorkom. Enkele tegnieke vir die hantering van ernstige wangedrag word in tabel 3 bespreek.

Tabel 3: Effektiewe en oneffektiewe tegnieke om ernstige wangedrag te hanteer Saamgestel uit Faber en Mazlish (1982), Faber en Mazlish (1995).

Effektiewe tegnieke om ernstige wangedrag te hanteer		
Bestrawwende metodes: Uitskryfwerk/ekstra werk, detensie, uit die klas uit jaag, pouses inbly, fisieke straf.	Metode:	Wys op ‘n manier om behulpsaam te wees.
Effek op leerders Straf laat ‘n leerder vyandig voel en wek emosies van wraak. Onderwysers voel egter dat daar baie meer leerders as onderwysers is en dat leerders sal oorneem as hulle nie straf toepas nie.		(Die situasie wat gebruik word om die tegnieke te illustreer is die van leerders wat ‘n mini-toneelstuk in die klas moet opvoer. Amy is ‘n leerder met baie talent, maar ongelukkig doen sy nie die voorbereiding wat sy moet om alles glad te laat verloop nie.)
Wanneer leerders *verbaal bestraf* word en hulle uitskryfwerk moet doen wat hul oor en oor moet uitskryf dink hulle by hulself dat hulle nie goed genoeg is vir enigiets nie en dat hulle dit verdien om bestraf te word.	Voorbeeld:	Die onderwyser moet dan die leerder wys op ‘n manier om meer nuttig of behulpsaam te wees deur byvoorbeeld te sê: “Amy dit sal baie help as jy die tyd wat jy nie op die verhoog is nie, eerder gebruik om jou woorde te leer.”
Wanneer ‘n leerder *fisiek gestraf* word kry hy die boodskap dat dit reg is vir ‘n volwassene om te slaan, maar dat dit nie reg is vir ‘n kind om te slaan nie ... totdat hy eendag in beheer is.	Metode:	Druk eie afkeur sterk uit.

Isolering van ‘n leerder word in dieselfde klas geplaas as al die ander skadelike vorme van interaksie aangesien dit tot soveel negatiewe emosies lei en daar geen probleemoplossing vanaf die kind daaruit voortspruit nie. Die leerder openbaar gewoonlik een van die volgende denkpatrone: “Die onderwyser is nie regverdig nie, dit is eintlik iemand anders se fout, kyk net wat het hulle aan my gedoen” of “Ek is regtig ‘n slegte persoon – so sleg dat ek weg gestuur moet word van ander mense.” Die leerder kry die boodskap dat daar iets so groot met hom fout is dat hy weg van die samelewing verwyder moet word. Wanneer *voorregte weggeneem* word kan dit tot ‘n verskeidenheid negatiewe reaksies vanaf leerders lei – onder andere, dat hulle ophou om huiswerk te doen, belangstelling verloor in die werk of dat hulle meer aggressiewe gedrag openbaar. Die leerders dink die volgende wanneer bestrawwende metodes op hulle toegepas word: “Ek haat die onderwyser, sy is ‘n aaklige vrou.” Daarna voel hulle skuldig oor hulle negatiewe gedagtes of hulle dink: “Hulle is so gemeen, ek sal hulle terug kry, ek sal dit weer doen, maar	Voorbeeld:	Die onderwyser kan ook sy of haar eie afkeur baie duidelik uitspreek deur byvoorbeeld te sê: “Amy ek is baie ontevrede, dit is nie regverdig teenoor die res van die groep as een persoon nie voorbereid is nie.”
	Metode:	Kommunikeer definitiewe verwagtinge.
	Voorbeeld:	Die onderwyser kan ook dit wat as alternatief verwag word aan die leerder stel, byvoorbeeld: “Ek verwag dat wanneer jy sê dat jy jou deel sal doen jy ‘n persoon van jou woord sal wees en jou woorde sal ken.”
	Metode:	Wys leerder hoe om veranderinge aan te bring.
	Voorbeeld:	Daar kan ‘n keuse gegee word, naamlik: “Hier is wat jy kan doen om terug op die spoor te kom: Kom more terug met die hele stuk reeds gememoriseer. Jy het twee keuses jy kan jou deel doen en jou woorde leer sodat jy jou posisie in die toneelstuk kan behou of jy kan dit aan iemand anders oordra.”
	Metode:	Laat leerder die gevolge dra van verkeerde gedrag.

	Voorbeeld: *Effek op leerders:*	Indien Amy nie haar kant gebring het nie moet die onderwyser haar die logiese gevolge van haar gedrag laat ervaar en byvoorbeeld sê: “Amy ek het iemand anders gevra om jou rol in die toneelstuk te vertolk, ek dink jy weet waarom. Jy sal ander kanse kry om weer jou talent te gebruik maar hierdie keer het jy dit deur jou vingers laat glip.” *Dit is baie belangrik om te onthou dat onderwysers nie die eerste, beste en ergste straf waaraan daar gedink kan word moet toepas nie. In die eerste plek moet dit wat gebeur ‘n logiese gevolg wees wat voortspruit uit die gedrag van die kind en in die tweede plek moet dit verband hou met die kind se onaanvaarbare gedrag* *Daar word weer terugverwys na die geval van Amy. Om byvoorbeeld vir haar ekstra werk te gegee het, sou nie direk verband gehou het met haar gedrag nie en sou slegs bestrawwend van aard gewees het sonder om haar te help om te weet wat die alternatiewe aanvaarbare gedrag sou wees.*

Opmerkings oor tegnieke	Onderwysers moet ‘n skuif in denke en gesindheid maak om bogenoemde tegnieke effektief uit te voer. Leerders moet nie as “probleme” gesien word nie en daar moet wegbeweeg word van bestrawwende metodes. Bestrawwende metodes genereer ‘n groot hoeveelheid negatiwiteit wat die leerproses leed berokken.

3.2.3.2 *Verdere tegnieke om ernstige wangedrag te hanteer*

3.2.3.2.1 Probleemoplossing

Wanneer al bogenoemde tegnieke probeer is en daar nog geen positiewe verandering plaasgevind het nie kan die tegniek van probleemoplossing probeer word. Die volgende stappe word deur Faber en Mazlish (1995:149) voorgestel:

Stap 1: Maak 'n stelling deur die probleem te beskryf, maak seker die leerder se gevoelens en behoeftes word ook hier beskryf, byvoorbeeld:

Onderwyser: "Ek sien dat sommige leerders tydens klastyd ander leerders onderbreek en dikwels nie werk nie. Dit moet moeilik wees as 'n mens gou iets vir iemand anders wil sê en jy mag nie of te moet werk as jy eerder iets anders wil doen."

WENK: Wees versigtig om nie hierdie proses te begin wanneer die onderwyser of leerders emosioneel ontsteld is nie. Al die partye moet kalm wees en in staat daartoe wees om doeltreffend op die oplossing van die probleem te konsentreer.

Stap 2: Luister wat die leerders te sê het en som hulle gevoel kortliks hardop op, byvoorbeeld:

Leerders: "Ja, dit is dom om nou te werk, ek is nie nou lus nie, na pouse kan ek nie dink nie."

Onderwyser: "So, julle voel moeg en sukkel om te konsentreer."

Leerders: "Ja, en ..."

Onderwyser: "Ek sien/ O/ Ja /hhmm ... "

WENK: Wees versigtig om nie hierdie gedeelte te vinnig af te handel nie. Die gesindheid moet een wees van "Ek probeer regtig om te verstaan hoe julle as leerders hieroor voel." Die rede daarvoor is dat die leerders slegs die onderwyser se gevoelens kan verstaan indien hulleself voel dat hulle gehoor is en verstaan word.

Stap 3: Onderwysers stel hoe hulle oor die saak voel, byvoorbeeld:

Onderwyser: “Daar is twee dinge wat my pla: Dit is baie moeilik om die jaar se werk af te handel as ons nie elke periode hard werk nie en ek hou nie daarvan om elke keer met elkeen wat praat te sukkel nie.”

WENK: Wees versigtig om nie hier te veel oor die onderwyser te praat nie. Die boodskap moet kort en duidelik wees. Leerders sukkel om na ‘n volwassene te luister wat te veel oor hul eie emosies praat.

Stap 4: Nooi dan die klas uit om met idees vorendag te kom wat hulle dink die probleem kan oplos, byvoorbeeld:

Onderwyser: “Dit sal dalk help as ons met voorstelle vorendag kan kom wat hierdie probleem kan oplos.”

Stap 5: Skryf al die idees op die bord neer sonder om enigsins opmerkings daaroor te maak, dit te evalueer of toe te laat dat ander leerders opmerkings daaroor maak.

WENK: Indien moontlik moet die onderwyser die leerders eerste met ‘n idee vorendag laat kom. Elke idee moet neergeskryf word, selfs al weet die onderwyser dat dit nie ‘n werkbare idee is nie. Geen idee mag geëvalueer word of beoordeel word nie. Alles moet slegs neergeskryf word aangesien dit waardigheid verleen aan elke persoon se idee wat gegee word.

Stap 6: Besluit saam watter oplossings die beste kan werk en hoe dit geï mplementeer kan word.

WENK: Die onderwyser mag hier nie die idee afmaak as waardeloos nie. Die persoonlike gevoel van die onderwyser mag uitgedruk word, byvoorbeeld: “Ek dink nie ek sal gemaklik wees, daarmee nie, want ... ” of “Dit klink na iets wat ek sal kan doen,” of “Dit kan ‘n probleem veroorsaak want ... ”

Stap 7: Besluit dan ook wat gedoen moet word om die plan uit te voer.

WENK: Besluit presies watter stappe gevolg moet word om die plan uit te voer en wie vir wat verantwoordelik sal wees asook wanneer dit uitgevoer moet word. Besluit ook wat sal gebeur indien leerders nie by die besluite hou nie as dit nie reeds aangespreek is nie.

Stap 8: Voer hierdie besluite konsekwent uit

Leerders is geneig om veel eerder by ‘n besluit te hou wat hulle voel hulle self gemaak het as ‘n besluit wat slegs op hulle afgedwing is.

WENK: Onderwysers mag onder geen omstandighede toelaat dat leerders mekaar of die onderwyser op enige punt blameer of beskuldig nie. Die boodskap moet wees: “Ons is klaar met die verlede, ons werk nou daaraan om ‘n oplossing te vind vir die toekoms.” Wanneer die planne nie werk soos dit moet nie, moet dit wat die proses in die wiele ry weer op dieselfde wyse deur dieselfde stappe te volg bespreek word.

3.2.3.2.2 Waardegebaseerde dissipline

Gibbs (2000:46) stel voor dat leerders eers die basiese waardes moet leer waarop ‘n dissipline-program berus. Baie van die leerders word volgens hom moontlik aan lyfstraf as primêre dissiplinemaatreël by hul ouerhuise blootgestel. Daar word dus nie konkreet en bewustelik aan hulle verduidelik wat waardes soos respek, verantwoordelikheid en empatie impliseer nie. Dikwels vind daar geen rasionele besprekings of gesprekke plaas ten opsigte van hierdie waardes nie en die gevolg is dat leerders nie werklik weet wat dit beteken nie. Gibbs (2000:46) noem dat die oplossing daarin geleë is dat leerders klasbesprekings oor die betrokke waardes moet hou en dat hulle moet deelneem aan die opstel van die reëls van die skool. Daar moet met hulle bespreek word wat die rede is waarom daar op ‘n sekere manier te werk gegaan word. Hierdie klasbesprekings maak die leerders bewus daarvan dat die onderwysers na hulle sal luister en dat die manier waarop hulle dink gerespekteer sal word.

Die volgende drie waardes moet volgens Gibbs (2000:47) intensief met die leerders behandel word.

- *Respek*

Aan die begin van die skooljaar moet alle klasbesprekings oor respek handel. Leerders moet bespreek wat dit beteken om respek te betoon en wat dit beteken om die gevoelens van elke persoon in die vertrek te respekteer. Daar word verder bespreek wat dit beteken om sensitief te wees teenoor mekaar asook wat die negatiewe effek daarvan is om mekaar af te jak, te terg of af te knou. Daar word ook bespreek wat dit beteken om respek teenoor ‘n volwassene te betoon. Leerders moet besef wat dit beteken om na die onderwyser te luister, sy of haar instruksies uit te voer, taakgeoriënteerd te bly en opdragte betyds in te gee. Daar word ook bespreek wat dit impliseer wanneer ‘n volwassene respek vir leerders het, naamlik: dat dit die verantwoordelikheid van daardie persoon is om orde in die klaskamer te handhaaf, dat daardie persoon nie op hulle sal skree nie en na hulle as leerders sal luister. Dit is volgens Keenan (1999:21) baie belangrik dat leerders die geleentheid moet kry om oor hulle eie gedrag te reflekteer wat hulle sal laat besef watter gevolge hulle gedrag inhou en dat dit nie altyd op die beginsels van respek gebaseer is nie. Volgens Jones (1999:20) moet elke leerder voel dat hy of sy werklik ‘n verbintenis het met die skool om uiteindelik ‘n sin vir respek vir ander, hulself en die samelewing te hê. Om deur middel van bogenoemde metode op die waarde van respek te fokus bestaan die moontlikheid dat leerders ‘n sterk gevoel van verbintenis met hul skool kan ontwikkel en uiteindelik is dit moontlik dat die waardes geïnternaliseer kan word.

- *Verantwoordelikheid*

Leerders moet ook bespreek wat dit beteken om verantwoordelik te wees. Dikwels besef hulle dat deel daarvan is om klas toe te kom met die ingesteldheid dat daar leer gaan plaasvind. Hulle weet ook dat huiswerkopdragte betyds en deeglik uitgevoer moet word en dat daar gepas opgetree moet word in die skool. Die betrokke leerders in die program wat deur Gibbs (2000:47) gevolg is het ook gevoel dat die ouers gereeld gekontak moet word. Kontak moet nie net gemaak word wanneer daar ‘n probleem is nie, maar ook wanneer dit goed gaan en daar positiewe resultate is. Leerders het ook gevoel dat dit die onderwyser se verantwoordelikheid is om so te onderrig dat dit vir leerders interessant sal wees. Onderwysers se

verantwoordelikheid is volgens die leerders om die klaskamer te beheer, ferm te wees in hulle optrede en te alle tye regverdig op te tree.

Keenan (1999:21) stel dit dat daar in sy skool wegbeweeg word van ‘n outoritêre model na ‘n meer leerdergesentreerde benadering waar leerders aangemoedig word om ‘n persoonlike verantwoordelikheid te neem vir hulle dade. Wanneer leerders gedissiplineer word, word die leerder gerespekteer as ‘n denkende, verantwoordelike mens. In plaas daarvan om vir leerders te sê dat hulle iets moet doen omdat die hoof so gesê het, word hulle eerder daaraan herinner dat wat hulle gedoen het nie strook met die skool se waardes van respek en verantwoordelikheid nie. Die kernwaarde is dat *elkeen die verantwoordelikheid het om andere met respek te behandel deur hoflik en konsidererend op te tree.*

- *Empatie*

Tydens die klasbesprekings oor empatie moet leerders besef wat die verskil tussen empatie en simpatie is. Leerders kry die geleentheid om te beskryf hoe hulle voel indien hulle afgejak, geterg, uitgesluit of geboelie word. Dit is belangrik dat leerders die ander persoon se perspektief verstaan en dat daar besef word dat hulle mooi na mekaar moet luister en op ‘n positiewe wyse met mekaar moet praat. Leerders moet ook besef dat ‘n deel van empatie beteken om te wag tot daar ‘n geskikte tyd is om ‘n probleem uit te praat en dat daar nooit gemeen teenoor ‘n ander persoon opgetree mag word nie. Hulle moet ook besef dat daar rustig met mekaar gepraat kan word indien daar konflik tussen partye ontstaan. Die hulp van onderwysers mag selfs tydens hierdie proses ingeroep word.

Gibbs (2000:47) is van mening dat hierdie besprekings oor empatie ‘n uiters belangrike deel van dissipline uitmaak aangesien leerders dan beter verstaan waaroor dissipline gaan en dat hulle dan die belangrikheid van reëls besef. Die gevolg van hierdie besprekings is dat die regte atmosfeer geskep word vir die res van die jaar en dat die leerders die waardes en betekenis agter die reëls begryp. Besprekings en kommunikasie tussen onderwyser en leerder is dus ‘n onlosmaaklike deel van dissipline. “When a child is having trouble academically or with self-control, taking

time to talk in the beginning saves an untold amount of time with discipline throughout the year. This time for communicating need not occur in the classroom. This very fact helps a child to understand the importance of class time for academic learning (Gibbs 2000:50)."

Uit bogenoemde inligting kan daar afgelei word dat leerders moet *verstaan* wat die doel van dissipline is. Volgens Nieman (2003:10) is dissipline nodig vir die ontwikkeling van die leerder se identiteit en is dit belangrik om aan dissipline onderwerp te word aangesien dit die leerder help om te "normaliseer". In De Villiers en Lemmer (2003:96) word dit gestel dat leerders baie nuwe vaardighede behoort aan te leer bo en behalwe geletterdheid en gesyferdheid. Hierdie ander vaardighede sluit onder andere in: hoër orde denkvaardighede, kommunikasievaardighede, samewerking, die vermoë om hulself te handhaaf asook om effektiewe verhoudings met ander te handhaaf. Die plek om bogenoemde vaardighede konkreet en eksplisiet aan te spreek is volgens De Villiers en Lemmer (2003:96) die leerarea, Lewensoriëntering. Dit is egter ook belangrik dat daar 'n beloningstelsel in plek moet wees vir die leerders wat die reëls nakom. Belonings kan byvoorbeeld in die vorm van speletjie-dae, videokyk of uitstappies wees.

3.2.3.2.3 Verantwoordelikedenke–klaskamer

Die opsie van 'n verantwoordelikedenke-onderrigprogram word deur Jones (1999:20) voorgestel. Dit beteken dat daar 'n afsonderlike klaskamer bestaan waarna leerders verwys word indien hulle gedrag openbaar wat die leerproses ontwrig of die veiligheid en vredegerigte genieting van tyd op die speelgrond voorkom. Wanneer hierdie twee waardes twee keer verontagsaam word beteken dit dat die leerder 'n basiese keuse uitgevoer het om daardie spesifieke omgewing te verlaat. Om die leerder se keuse te akkommodeer word hy of sy dan na die verantwoordelikedenke–klaskamer verwys.

In die verantwoordelikedenke-klaskamer moet leerders 'n plan voorberei om weer by die normale klaskamers aan te sluit. Hulle moet met ander woorde besin oor hulle gedrag en met uitvoerbare idees vorendag kom oor hoe hulle hul gedrag kan verander sodat dit nie meer as ontwrigtend ervaar word nie. Leerders word nie

gedwing om in die verantwoordelikedenke-klaskamer te sit en ‘n plan uit te werk nie en moet bewus wees daarvan dat hulle ook kan kies om nie daarheen te gaan nie. Indien die leerder kies om nie na die verantwoordelikedenke-klaskamer toe te gaan nie moet daar in samewerking met sy of haar ouers, wat moet skool toe kom om die hoof of adjunkhoof te kom sien, na ‘n oplossing gesoek word. Die algemene mening ten opsigte van bogenoemde proses is dat leerders se gedrag verbeter, dat die onderrigproses kalmer is en dat dit ‘n positiewe verskil maak in die onderrig van leerders.

3.2.3.2.4 Verfklas /-werkswinkel

Magagnini, Facci en Vitrano (1996:491) stel voor dat daar ‘n werkswinkel wat psigoterapeuties op leerders inwerk beskikbaar moet wees vir leerders wat aggressief is of emosioneel ontsteld is. Hier kan hulle dan tot ‘n beter begrip kom oor waarom hulle so ontsteld is. Hulle leer dan om hulle aggressie eerder in die vorm van simbole uit te druk. Bogenoemde het geblyk bruikbaar te wees in die vermindering van aggressie by die skool waar dit toegepas is. Om emosies in beelde uit te druk, is ook ‘n variasie op die konvensionele terapie wat behels dat daar met die leerder gepraat word aangesien leerders soos wat in Ackerman en Le Roux (2003:61) gestel word, soms kan kla “of being tired of talk therapy.”

3.2.3.2.5 Portuurgroepbemiddelaars

‘n Program wat voorkomend inwerk op leerders se negatiewe gedrag is die portuurgroepbemiddelaar-program wat deur Tomczyk (2000:61) voorgestel word. Die program impliseer dat sekere lede van die portuurgroep in sekere situasies as bemiddelaars optree. Tomczyk (2000:61) noem dat hierdie program ‘n belangrike rol gespeel het in die skool waar dit toegepas is. Met die hulp wat aan hoërskoolleerders gebied is, is situasies wat kon uitloop op oortredings en skorsings voorkom. Hoberg (2003:257) stel in die verband voor dat die positiewe invloed van die portuurgroep baie meer gebruik moet word om negatiewe gedrag by adolessente te voorkom.

Die volgende is kortliks die stappe wat in Smit (1999:29) vir suksesvolle bemiddeling uiteengesit word:

Stap 1: Die bemiddelaar laat die partye gemaklik voel, verduidelik die reëls asook dat hy of sy as bemiddelaar nie sal kant kies nie. Die partye moet ook verstaan dat vertroulikheid van hulle verwag word.

Stap 2: Die partye vertel die storie. Die klaer praat eerste en geen onderbrekings word toegelaat nie.

Stap 3: Die bemiddelaar identifiseer die feite en behoeftes deur aktief te luister.

Stap 4: Die persone in konflik moet verskillende oplossings identifiseer terwyl die bemiddelaar dit neerskryf en dan vir elke party vra wat hul gevoelens daaroor is.

Stap 5: Oplossings word bespreek en die bemiddelaar identifiseer gemeenskaplikhede.

Stap 6: ‘n Ooreenkoms word bereik en die partye bespreek die gevolge indien een van die partye nie die ooreenkoms nakom nie.

3.2.3.2.6 Binneskoolskorsing-program

Leerders wat ernstige gedragsprobleme openbaar, word volgens hierdie metode aan ‘n gedragsmodifikasieprogram blootgestel (Tomczyk 2000:61). Leerders word nie toegelaat om weg te bly van die skool af indien hulle geskors is nie. Daar word van hulle verwag om na ‘n spesifieke klaskamer te gaan waar hulle die skorsing moet uitdien. Die leerders kies uit spesifieke doelwitte die doelwitte wat hulle wil of moet bereik om die skorsing uit te dien. Die doelstellings sluit onder andere die volgende in: leerders moet die reëls van die program volg, die kursuswerk voltooi, opdragte van die programbestuurder uitvoer, respek aan andere toon, hoflik teenoor ander optree, ‘n skoon werksarea in stand hou en toon dat hulle gewillig is om te verander. Leerders kry dan ‘n beloning as hulle verskillende doelwitte bereik het. Deur ‘n sekere aantal punte te behaal kan leerders die tydperk van hul skorsing verkort. Leerders wat byvoorbeeld twee honderd punte behaal het kan ‘n dag vroeër uit die skorsing ontslaan word. Bogenoemde is suksesvol indien leerders wys dat hulle ‘n gewilligheid toon om hul gedrag te verbeter.

Turpin en Hardin (1997:58) stel die volgende riglyne daar vir die bestuur van so ‘n binneskoolskorsing-program:

- Dit is baie belangrik dat leerders wat geen positiewe reaksie toon op enige van die vroeër bespreekte tegnieke nie, tydelik uit die groepsituasie geneem word. Hierdie leerders moet baie min tot geen geleentheid gebied word om met hulle portuurgroep in interaksie te tree.

- Beperkte toiletgeleenthede word toegelaat (twee maal ‘n dag) en etes vind ook in isolasie plaas (leerders se kos word vir hulle gebring of hulle moet vir hul eie kos sorg).

- Onderwysers moet klasopdragte vir die programbestuurder deurgee en die leerders moet daardie opdragte in die tyd wat hulle in isolasie is, voltooi.

- Ekstra klasse moet ook voorsien word indien leerders se akademiese werk ‘n agterstand toon.

- Berading speel ‘n uiters belangrike rol tydens hierdie proses en leerders moet genoegsame geleentheid daarvoor ontvang. Tydens hierdie beradings- of terapiesessies moet aan leerders die geleentheid gegee word om hulle probleemgedrag te identifiseer, die gevolge daarvan te erken en nuwe doelwitte vir gepaste klaskamergedrag te formuleer. Daar moet ook aandag gegee word aan die selfbeeld van hierdie leerders en besluitnemingstrategieë moet met hulle behandel word.

- ‘n Verdere belangrike aspek van so ’n program is opvolgprosedures deur onderwysers en ouers om vas te stel of die proses geslaag het in sy doel om ontwrigtende gedrag van die betrokke leerder te verminder.

- Aktiwiteite moet van so aard wees dat dit vir die leerder belangrik is om uit die skorsing ontslaan te wil word en nie wéér daarin geplaas te wil word nie.

In Schoeman (2003:43) word die kwessie van gemeenskapsdiens aangeroer. Dit kan by die binneskoolskorsing-program ingewerk word of oor die algemeen in die leerprogram geïmplementeer word om onder andere verantwoordelikheid te kweek en persoonlike groei te bevorder aangesien leerders die kans kry om hul eie projekte te organiseer en te bestuur.

Die volgende idees word in Schoeman (2003:43) weergegee oor projekte vir gemeenskapsdiens: Leerders kan onder andere spoedheuwels rondom die skool oprig, of ‘n leesmarathon organiseer om persone met lees- en leervaardighede te help, of ‘n storievertellers-aanbieding organiseer met die tema van respek, samewerking en anti-aggressie.

3.2.3.2.7 Ouerbetrokkenheid

Pienaar (2003:266) stel dit dat studies en die jongste navorsing ouerbetrokkenheid as ‘n essensiële maatreël sien met betrekking tot dissipline wat skole kan toepas om dissipline te handhaaf. Daar word verder in Pienaar (2003:267) genoem dat die mees effektiewe wyse om in te gryp in leerders met gedragsprobleme se gedrag is om die ouers op te lei in nie-aggressiewe en effektiewe dissiplinestrategieë. Hoe vroeër hierdie ingryping plaasvind hoe beter is die langtermynprognose. Ouers is in ‘n studie wat Pienaar (2003:271) uitgevoer het, blootgestel aan ‘n ouerbetrokkenheidsprogram waarvan die kern is dat die ouer op verskeie terreine tyd met die kind deurbring en effektief en produktief met hom of haar in interaksie tree. Pienaar (2003:271) se studie het bevind dat die getal wangedrag-insidente dramaties afgeneem het (ongeveer tagtig persent) as hierdie program gevolg is.

3.2.4 Hantering van gedrag wat inbreuk maak op positiwiteit

Daar word in Meier (2003:226) aangevoer dat ‘n leerder se ontwikkeling nie geforseer moet word nie en dat hy of sy nie deur onderwysers senuweeagtig of gespanne gemaak moet word nie. Leerders moet die geleentheid kry om produktief en kreatief te wees. Verder moet vrees afwesig wees sodat die onderwysers goeie verhoudings met die leerders kan handhaaf. Volgens Alder (2002:242) is dit veral vir adolessente

baie belangrik om die gevoel te kry dat daar vir hulle omgegee word. Omgee word in Alder (2002:242) beskryf as onder andere respek, geduld en die gewilligheid om ‘n ander persoon te help groei in verskeie fasette van sy of haar ontwikkeling.

Die wyse waarop onderwysers met leerders praat is die primêre bron waardeur hierdie boodskap van omgee aan leerders oorgedra word (Alder 2002:242). Hartwig en Ruesch (2000:240) stel dat onderwysers die korrekte tegnieke moet toepas sodat leerders sukses kan behaal.

Daar moet positiewe en voorkomende programme in plek wees om veral leerders met leergeremdhede te help met hulle probleemgedrag. Sodoende kan dié leerders daardie probleme oorkom en ook sukses beleef. Die ervaring van sukses kan dan tot verdere samewerkende gedrag en groter entoesiasme by die leerders lei.

3.2.4.1 Tegnieke om algemene gedrag wat inbreuk maak op positiwiteit te hanteer

Leerders openbaar soms gedrag wat nie noodwendig geklassifiseer kan word as ‘n oortreding van reëls nie, maar tog ‘n negatiewe invloed op die leerproses het. Onderwysers moet hierdie gedrag op ‘n kundige wyse kan aanspreek om groter entoesiasme en samewerking by leerders te kweek. Hierdie tegnieke word in tabel 4 uiteengesit.

Tabel 4: Effektiewe en oneffektiewe tegnieke om algemene gedrag wat inbreuk maak op positiwiteit te hanteer. Saamgestel uit Faber en Mazlish (1982), Faber en Mazlish (1995)

Oneffektiewe tegnieke om algemene gedrag wat inbreuk maak op positiwiteit te hanteer		**Effektiewe tegnieke om algemene gedrag wat inbreuk maak op positiwiteit te hanteer**
Wys uit wat nie gedoen is nie.	Metode:	Wys uit wat gedoen is en wat nog gedoen moet word.
Leerder werk stadig.	Voorbeeld:	Leerder werk stadig

Onderwyser: “Jy het nog steeds nie die laaste twee somme gedoen nie, jy gaan nie klaarkry nie.” *Die leerder dink: “Meneer is reg, dit is te veel vir my, ek gaan dit nooit klaarkry nie, ek gaan nie eers verder probeer nie.” Die leerders ervaar dus ‘n gevoel van moedeloosheid.*	*Effek op leerders:*	Onderwyser: “Jy is al meer as halfpad klaar. Drie somme klaar en nog twee om te doen.” *Die leerder dink: “As ek hard probeer kan ek dit nog klaarkry voor die periode om is, ek kan dit doen!” Die leerders is dus meer gemotiveerd.*
Wys uit wat verkeerd is.		Wys uit wat reg is en wat nog gedoen moet word.
Leerder lyk slordig, das is skeef en hemp hang uit. Onderwyser: “Kyk net na jouself, jou das sit skeef en jou hemp hang uit.” *Die leerder dink: “Ag hy is simpel en outyds en ek kan ook nooit iets reg doen in sy oë nie.”*	Voorbeeld: *Effek op leerders:*	Leerder lyk slordig, das is skeef en hemp hang uit. Onderwyser: “Jou broek is netjies, jou sokkies pas by jou skoene en jou hemp is mooi skoon gewas. Al wat nou nog nodig is dat jou hemp ingesteek word en jou das netjies sit, dan lyk jy sommer spoggerig.” *Die leerder dink: “Miskien is dit beter as ek tog maar netjies lyk.”*
Maak leerder se stryd as onbelangrik af.	Metode:	Toon respek vir die leerder se stryd.
Leerder: “Ek kan nie breuke doen nie.” Onderwyser: “Breuke is maklik, man Kom ek help jou.” *Leerder voel minder gemotiveerd*	Voorbeeld: *Effek op leerders:*	Leerder: “Ek kan nie breuke doen nie.” Onderwyser: “Breuke optel is soms nogal moeilik, dit is nogal ‘n ding om die gemene deler te kry.” *Wanneer leerders se stryd geres-pekteer word, skraap hulle moed bymekaar om self die taak af te handel.*
Gee slegs een oplossing vir die probleem.		Moedig leerder aan om ander bronne te gebruik.

Leerder: “Juffrou moet my help asseblief. Ek is agter met my wiskunde.” Onderwyser: “Kom pouse dan help ek jou.” *Onderwyser neem al die verantwoor-delikheid.*	Voorbeeld: *Effek op Leerders:*	Leerder: “Juffrou moet my help asseblief. Ek is agter met my wiskunde.” Onderwyser: “Dink jy daar is nog iemand wat jou kan help om jou agterstallige werk in te haal – ‘n broer of ‘n ouer leerder miskien.” *Leerder word aangemoedig om ander oplossings te sien en self verantwoor-delikheid te neem vir die proses.*
Neem hoop weg.		Moet nie die leerder se hoop weg neem nie.
Leerder: “Juffrou ek gaan vir die hoofrol in die toneelstuk probeer.” Onderwyser: “Miskien moet jy eers vir ‘n kleiner rol probeer aangesien jy nog geen ervaring van toneelspel het nie.” *Leerder verloor moed en wil nie verder probeer nie.*	Voorbeeld: *Effek op Leerders:*	Leerder: “Juffrou ek gaan vir die hoofrol in die toneelstuk probeer.” Onderwyser: “Sjoe, jy pak ‘n groot taak aan, dit behoort nogal ‘n ervaring te wees.” *Deur leerders te probeer beskerm teen teleurstelling, word hulle ook ontneem van die ervaring van hoop, strewe en soms die bereiking van hul drome.*
Etiketteer leerder.	Metode:	Plaas leerders in ‘n situasie waar hulle hulself anders kan sien.
Leerder is suinig. Onderwyser laat hom nooit iets in die verband doen nie.	Voorbeeld: *Effek op Leerders:*	Leerder is suinig. Onderwyser: “Tommie verdeel hierdie lekkers tussen julle sodat elkeen ewe veel kry.” *Die leerder kry ‘n kans om ‘n ander persepsie oor homself te vorm*.

Oneffektiewe tegnieke om leerders uit negatiewe rolle te bevry		
	Metode:	Kyk uit vir geleenthede om vir leerders ‘n nuwe prent van hulself te wys.
Leerder luister dikwels nie goed nie.	Voorbeeld:	Leerder het wel vir ‘n kort rukkie aandag gegee. Onderwyser: “Mary-Ann, jy moes deeglik aandag gegee het, Jy het al die instruksies korrek uitgevoer.”
	Metode:	Plaas leerder in situasies waar hulle hulself anders kan sien.
Leerder neig daartoe om oneerlik te wees.	Voorbeeld:	Onderwyser: “Geluk julle, ons het vandag R215-00 ingesamel. Angie, sal jy dit vir ons kantoor toe vat asseblief.”
	Metode:	Laat iemand anders hoor wanneer jy iets positiefs sê.
Leerder leer stadig.	Voorbeeld:	Onderwyser 1: Een onderwyser aan ander onderwyser terwyl leerder hulle kan hoor: “Jy’s gelukkig om vir Joe in jou klas te hê, hy is ‘n harde werker.” Onderwyser 2: “Ja, hy was so geïnteresseerd in die respiratoriese sisteem hy het meer daaroor op die Internet uitgevind.”
	Metode:	Herinner leerders aan vorige prestasies.
Leerder is verstrooid.	Voorbeeld:	Leerder: “My ma sê altyd ek is so verstrooid ek gaan nog my eie naam vergeet.” Onderwyser: “Ek wonder hoekom sy so gesê het, jy het tog verlede week onthou om al jou huiswerk te doen én jou projek voor die sperdatum in gegee. Vir my lyk dit of jou gedagtes

		agtermekaar is.”
	Metode:	Modelleer die gedrag wat jy wil sien.
Leerder wat vuil taal gebruik.	Voorbeeld:	Onderwyser: “Daar het vanoggend ‘n man in my vasgeloop en my toe sommer begin vloek en slegsê.” Leerder: “Ek hoop Juffrou het hom goed teruggeskel.” Onderwyser: “Weet jy, ek het toe maar kalm gebly en gesê: “Ek weet ons is nou al twee ontsteld, maar ek beplan om met respek teenoor jou op te tree en ek sal graag dieselfde van jou wil hê.”
	Metode:	Spreek eie gevoel en verwagtinge uit.
Leerder is onsensitief teenoor ander leerders se gevoelens.	Voorbeeld:	Leerder: “Hoeveel het jy vir jou toets gekry ... net 50%, ek het 75% gekry.” Onderwyser: “Roy, ek hou nie daarvan om te hoor hoe kinders spog nie. Al het jy beter punte behaal verwag ek van jou om om te gee vir ander mense se gevoelens.”
Alternatiewe vir nee		
Gebruik die woord *nee.*	Metode:	Gee slegs die inligting en laat die *nee* weg uit die sin.
Leerder: “Kan ons die periode af kry, Juffrou?” Onderwyser: “Nee, julle kan nie, ons moet werk.”	Voorbeeld:	Leerder: “Kan ons die periode af kry, Juffrou?” Onderwyser: “Ons **moet** vandag klaar maak met die hoofstuk oor die asemhalingstelsel.”

	Effek op leerders:	*Die leerder besef self dat dit nie kan gebeur nie.*
Gebruik die woord *nee.*	Metode:	Aanvaar gevoelens en kombineer dit met ‘n nieverbale optrede.
Leerder: “Ek wil nie nou skryf nie, kan ons lees?” Onderwyser: “Nee, jy kan nie, jy moet nou die brief skryf.”	Voorbeeld: *Effek op leerders:*	Leerder: “Ek wil nie nou skryf nie, kan ons lees?” Onderwyser: *Skuif die papier reg voor leerder, gee pen in die hand terwyl daar gesê word:* “Dit is partykeer moeilik om ‘n mens se gedagtes agter mekaar te kry om iets te skryf maar probeer is die beste geweer.” *Soms is die weerstand wat leerders geneig is om te bied minder wanneer iemand verstaan hoe hulle voel.*
Gebruik die woord *nee.*	Metode:	Beskryf die probleem.
Leerder: “Kan ons vandag verf?” Onderwyser: “Nee, julle sal maar moet wag.”	Voorbeeld:	Leerder: “Kan ons vandag verf?” Onderwyser: “Ek wil graag hê julle moet verf maar ons moet eers die teorie daaragter leer.”
Gebruik die woord *nee.*	Metode:	Vervang die *nee* met ‘n *ja.*
Leerder: “Kan ons rus, Juffrou?” Onderwyser: “Nee, dit is nog nie pouse nie.”	Voorbeeld:	Leerder: “Kan ons rus, Juffrou?” Onderwyser: “Ja, sodra die klok lui vir pouse is dit rustyd.”
Gebruik die woord *nee.*	Metode:	Gee jouself tyd om te dink
Leerder: “Kan ons die video kyk Juffrou?” Onderwyser: “Nee, ons kan nie.”	Voorbeeld:	Leerder: “Kan ons die video kyk Juffrou.” Onderwyser: “Laat ek net eers dink

	Effek op Leerders:	wanneer dit ‘n goeie tyd sal wees om die video te kyk.” *Bogenoemde het ‘n tweeledige effek; dit neem die intensiteit uit die situasie en maak ook oordeelkundige besluite moontlik.*
Opmerkings oor tegnieke	Die woord “nee” is korter en sommige van die alternatiewe lyk asof dit baie langer is maar wanneer die konflik wat dikwels as gevolg van die woord *nee* ontstaan oorweeg word, is die alternatiewe vir nee dikwels korter en meer effektief.	

3.2.5 Hantering van positiewe gedrag

Leerders se vaardighede om self te besluit en te ontdek wat die waarheid is moet soos gestel in Van Zyl (1999:84) altyd erkenning geniet of dit nou op ‘n emosionele, sosiale, intellektuele of fisieke vlak is. Goeie en etiese waardes en deugde moet deur middel van die onderwys versterk word. Volgens ‘n studie in Bicard (2000:37) is daar bevind dat daar groot afnames was in negatiewe gedrag by leerders en ‘n toename was in die gepaste gedrag by leerders toe onderwysers eerder goedkeuring getoon het ten opsigte van positiewe gedrag in kombinasie met die ignorering van sommige onvanpaste gedrag.

Wanneer onderwysers positiewe terugvoer aan leerders gee oor hulle gedrag is leerders geneig om daardie positiewe gedrag te handhaaf (Bicard 2000:37). In die studies waarvan daar in Bicard (2000:37) melding gemaak word, het die negatiewe gedrag van leerders toegeneem indien onderwysers positiewe terugvoer weerhou het van leerders en meer afkeur en negatiewe stellings gemaak het. Volgens Wentzel (2002:288) pas leerders die beste aan indien daar ‘n afwesigheid van konflik in hulle omstandighede is en onderwysers hulle onder andere van positiewe terugvoer voorsien.

3.2.5.1 Tegnieke vir interaksie met betrekking tot positiewe gedrag

Dikwels openbaar leerders samewerkende gedrag waarvoor hulle positiewe terugvoer moet ontvang. Dit is belangrik dat onderwysers hierdie terugvoer so moet uitvoer dat leerders geïnspireerd voel om ‘n volgende keer weer dieselfde of selfs beter gedrag te openbaar. Daar word in tabel 5 gelet op tegnieke wat in hierdie opsig gebruik kan word.

Tabel 5: Effektiewe en oneffektiewe tegnieke vir interaksie met betrekking tot positiewe gedrag. Saamgestel uit Faber en Mazlish (1982) Faber en Mazlish (1995).

Oneffektiewe tegnieke vir die hantering van positiewe gedrag		**Effektiewe tegnieke vir die hantering van positiewe gedrag**
Evaluerende goedkeuring.	Metode:	Beskrywende goedkeuring.
Leerder: “Kyk Juffrou, ek is klaar.” Onderwyser: “Goed so, dit is baie oulik van jou.” *Wanneer evaluerende goedkeuring gebruik word - al word dit hoe goed bedoel bestaan die moontlikheid dat die kind dit nie werklik glo nie en dat hy of sy aan al die kere dink waar dit nie die geval was nie.*	Voorbeeld: *Effek op leerder:*	Leerder: “Kyk Juffrou, ek is klaar.” Onderwyser: “Jy het die hele tyd gekonsentreer en aangehou werk totdat jy klaar was.” *Die leerder besef wat die waarheid in die woorde is en innerlike goedkeuring vind plaas.*
Evaluerende goedkeuring.	Metode:	Som dit met een woord op.
Onderwyser: “Sjoe, jy leer jou woorde-skat mooi, jy is ‘n goeie kind.”	Voorbeeld:	Onderwyser: “Jy het hard gewerk en die hele periode lank al jou woordeskat geleer. Dit is nou wat ek uithouvermoë noem.”
Evaluerende goedkeuring.	Metode:	Beskryf wat jy self voel.

Onderwyser: “Jou boek is altyd so mooi.”	Voorbeeld:	Onderwyser: “Dit is ‘n plesier om hierdie boek na te sien.”
Opmerkings oor tegnieke	Evaluerende goedkeuring is harder werk en neem meer tyd in beslag, maar beteken meer vir die kind. Daar word meer selfvertroue en entoesiasme op hierdie wyse gekweek. Sodoende word leerders meer onafhanklik en kreatief en vertrou hulle hul eie oordeel meer.	

3.2.6 Aanspreek van kognitiewe funksionering en leerprobleme

Onderwysers wat leerders met leerprobleme onderrig moet ook die leerders se unieke leerprobleme en kognitiewe funksionering in ag neem wanneer daar met die leerders in interaksie getree word. Onderwysers moet volgens Gorman (1999:72) versigtig wees om nie die leerders wat leerprobleme openbaar se gedrag verkeerdelik te etiketteer as luiheid, uitreagering of ‘n gesindheid van onverskilligheid nie. Daar word verder vermeld dat leerders met leerprobleme meer emosionele probleme ervaar as leerders wat nie leerprobleme ervaar nie en dat hierdie emosionele probleme hulle kognitiewe funksionering verder negatief kan beïnvloed. Dit is baie belangrik dat onderwysers bewus is van hierdie sosiale en affektiewe probleme sodat opvoedkundige verwaarlosing nie sal plaasvind nie.

Leerders moet volgens Meier (2003:229) as individue waardeer word. Die fokus moet minder wees op wat die leerder kan word en meer op wat die leerder al reeds is. Meier (2003:230) stel dit ook dat leerders eerder aangemoedig moet word om samewerkend as kompeterend te werk en hul individualiteit moet gerespekteer word. Om positief teenoor leerders te reageer beteken om soos in Burden (1999:18) gestel leerders se verskille as ‘n uitdaging te sien en nie as ‘n probleem nie. Dit was die mening van opvoedkundige leiers by ‘n konferensie met die tema “Education for all: meeting basic needs.” Daar is verder groot klem geplaas op die aanpasbaarheid en buigsaamheid van onderwysers en die uitbreiding van die wyses waarop hulle teenoor die leerders reageer deur middel van hulle response.

Levine (2002:1) is van mening dat volwassenes ‘n groot verantwoordelikheid het om groei in die samelewing te bevorder deur die unieke werking van elke persoon se

brein te respekteer. Dit is uiters belangrik volgens Levine (2002:2) om leerders wat op ‘n sekere gebied sukkel – in hierdie geval met sekere aspekte van akademiese leertake - nie te laat voel asof hulle die volwassene teleurstel nie aangesien dit tot ‘n verskeidenheid negatiewe gevolge kan lei. Dit is dan ook die verantwoordelikheid van elke onderwyser om uit te vind hoe die betrokke leerder voor hom of haar kognitief funksioneer ten einde effektiewe onderrig te verskaf deur middel van die kurrikulum en wyses van interaksie (Alder 2002:246).

Leerders met leerprobleme kan volgens Gorman (1999:72) dikwels in ‘n toestand van angs en nood vasgevang raak wanneer hulle nie die werk kan bemeester nie en daarom moet onderwysers die volgende metodes in hulle interaksie met leerders toepas:

- ‘n Onderrigstyl waarin ‘n multisensoriese benadering gevolg word is belangrik.
- Die verduideliking van aspekte moet gepaard gaan met die konkrete voorstellings daarvan en duidelike prente moet beskikbaar wees.
- Onderwysers behoort leerders met spelprobleme toe te laat om opdragte op die rekenaar met behulp van ‘n woordverwerkingsprogram te doen.
- Onderwysers moet tyd neem om met leerders te praat en in hulle belang te stel.
- Onderwysers moet goedkeuring vir die leerder se pogings openbaar ten spyte daarvan dat hulle sukkel met die taak.

Leerders met leerprobleme openbaar volgens Gorman (1999:73) ook swak sosiale vaardighede en die gevolge daarvan kan die leerproses negatief beïnvloed. Onderwysers kan onder andere die volgende doen om hierdie probleem te hanteer:

- Voorsien geleenthede vir die leerder om take uit te voer wat nie negatief beïnvloed word deur hulle leerprobleme nie.
- Laat die leerder betrokke raak by ander leerders deur hulle te betrek by nie-bedreigende groepaktiwiteite of geleenthede byvoorbeeld ‘n pantomime wat opgevoer word.
- Interpreteer dubbelsinnige situasies vir die leerder of leer vir hulle eksplisiete sosiale vaardighede aan.

Leerders met leerprobleme het volgens Gorman (1999:77) dikwels ‘n “ek-kan-dit-nie-doen-nie”-gesindheid en daarom moet onderwysers daarop fokus om ‘n ingesteldheid van “ek-kan-dit-doen” te kweek. Die onderwysers kan byvoorbeeld vir die leerders vra om ‘n aangename ervaring of situasie te visualiseer voor hulle begin met ‘n taak of hulle aangename take aanbied voordat daar met moeilike take begin word.

Onderwysers wat met leerders wat leerprobleme openbaar werk, moet dus bo en behalwe die algemene kognitiewe funksionering van leerders ook bewus wees van die kognitiewe funksionering van leerders met leerprobleme en dit daadwerklik in hulle wyse van interaksie met hierdie leerders aanspreek.

3.3 Onderwysers se begrip vir en toepassing van hul interaksie-metodes

Die toepassing van die alternatiewe interaksiemetodes kan eers plaasvind indien die onderwysers genoegsaam opgelei is om dit uit te voer. Onderstaande is enkele metodes om die betrokke opleiding te bewerkstellig.

3.3.1 Kursusse en opleidingsprogramme

Onderwys bly ‘n konstante uitdaging en om te sorg dat onderwysers leerders doeltreffend kan bly onderrig sê Keenan (1999:21) dat onderwysers deurlopend

professioneel moet ontwikkel om positiewe leerdergedrag te bevorder. Pelander (1997:23) sê dat alhoewel die proses tydrowend is om ingelig te bly en inligting by ander kollegas te bekom, is dit uiteindelik bevredigend en lei dit tot ‘n gevoel van groter beheer in die klaskamer vir die onderwyser.

3.3.2 Stimulering van emosionele intelligensie

Onderwysers werk met ‘n diversiteit van individue wat tot gevolg het dat daar ‘n wye verskeidenheid situasies kan ontstaan. Onderwysers kan selde voorberei word op elke situasie of probleem wat hulle deur die loop van hul onderwysloopbaan sal moet hanteer. Daarom is dit belangrik dat hulle vaardighede ten opsigte van emosionele intelligensie gestimuleer moet word om hulle met hierdie take te help. Emosionele intelligensie verwys volgens Goleman (1999:317) na die kapasiteit om jou eie gevoel en ook dié van ander te herken, asook om die self te motiveer en om emosies effektief te bestuur, in die self en in ander verhoudinge waarin die self betrokke is. Die kern van alternatiewe interaksiemetodes in die klaskamer is positiwiteit. Indien onderwysers nie positief ingestel is nie, word die effektiwiteit van bogenoemde tegnieke verminder. Volgens Coetzee (1998:17) is positiwiteit ‘n kenmerk van emosionele intelligensie. Die betrokkenheid van emosies en die vermoë om die skeppende krag van emosies intelligent te ontgin is ook belangrik. Daar moet blootstelling wees aan die ontwikkeling van emosionele intelligensie van leerders en onderwysers. Onderwysers se selfkennis moet verbeter word en hulle moet besef kritiek en konflik moet tot positiewe veranderinge in die mens wat betrokke is lei.

Die vermoë tot effektiewe kommunikasie en die vorming en handhawing van verhoudings is ook ‘n belangrike deel van emosionele intelligensie (Coetzee 1998:121). Die ontwikkeling en ontginning van kreatiwiteit is ‘n verdere komponent wat onderwysers kan help in hul taak om effektief in interaksie met leerders te tree. Bogenoemde sal dus ‘n groot deel van die opleiding met betrekking tot emosionele intelligensie uitmaak. Die kern van opleiding in emosionele intelligensie moet volgens Goleman (1999:318) op die volgende berus:

- Bewustheid van die self. Om te weet wat die self op ‘n gegewe oomblik ervaar en dit te gebruik om besluitneming te rig. Dit beteken ook om ‘n realistiese idee te hê van hul eie vermoëns en ‘n goed gegronde basis van selfvertroue te hê.

- Regulering van die self. Die hantering van emosies sodat dit eerder die taak op hande fasiliteer as om daarmee in te meng. Om uitstel te voorkom en om doelwitte na te strewe. Dit beteken ook om goed van emosionele spanning of trauma te herstel.

- Motivering. Die vermoë om voorkeure te gebruik om die self te rig om sy doelwitte te bereik asook om inisiatief te neem en verbetering na te streef. Dit impliseer ook om aan te hou probeer indien daar terugslae ervaar is en om frustrasies effektief te hanteer.

- Empatie. Die vaardigheid om te besef watter emosies ander persone ervaar en hulle perspektief in te sien. Dit beteken ook om rapport te kan stig met ‘n wye verskeidenheid van mense.

- Sosiale vaardighede. Die hantering van emosies in verhoudings op ‘n effektiewe wyse asook om sosiale situasies akkuraat te kan lees. Hierdie vaardighede moet dan gebruik word om te kan onderhandel, te lei, dispute te hanteer en samewerking en spanwerk te fasiliteer.

Indien onderwysers bogenoemde vaardighede met betrekking tot emosionele intelligensie kan bemeester behoort dit vir hulle makliker te wees om die alternatiewe interaksiemetodes te bemeester en toe te pas.

3.3.3 Selfevaluering

Die proses van evaluering met betrekking tot die bereiking van doelwitte is uiters belangrik vir onderwysers. Dit is volgens Van Niekerk (2003:162) belangrik dat mense wat werksaam is by skole aktiewe deelnemers sal word in evalueringsprosesse eerder as passiewe ontvangers van evalueringsbeskrywings en oordele. Volgens Van Niekerk (2003:162) moet selfevaluering egter op ‘n betekenisvolle wyse gedoen word bo en behalwe eksterne evaluering. Dit moet vir

die onderwysers ‘n betekenisvolle ervaring wees en dit moet eerder op ‘n vrywillige basis geskied as wat daar druk op die persone geplaas word. Die proses van selfevaluering is kompleks en ‘n skool moet sekere riglyne volg om die proses effektief te laat verloop.

Die volgende riglyne word in Van Niekerk (2003:162) uiteengesit:

- Selfevaluering moet volgens ‘n sisteem plaasvind en nie lukraak uitgevoer word nie – die fokus moet die bevordering van sekere aspekte wees en moet direk tot die effektiewe funksionering van die skool bydra.
- Selfevaluering moet deur die skool self geïnisieer word eerder as wat dit van ander oorde kom, aangesien dit dan meer effektief sal wees. Die betrokkenes moet dus eienaarskap van hierdie proses aanvaar.
- Die deelnemers moet versigtig gekies word en moet bestaan uit onderwysers, ouers, leerders, distrikkantoorpersoneel, hulppersoneel en buitestanders.
- Die prosedure moet aan voorgeskrewe kriteria voldoen.

3.3.4 Video-opnames

‘n Effektiewe wyse om onderwysers te stimuleer en geïnteresseerd te hou in onderrig is volgens Sherin (2000:36) om video-opnames te gebruik. Onderwysers kan videogroepe stig, na die video-opnames kyk en die inhoud daarvan bespreek om sodoende nuwe onderwystegnieke vir klaskamerinteraksie te bekom. Daar moet ook ‘n kundige fasiliteerder wees. Deur hierdie proses kry die onderwyser kans om te reflekteer op dit wat in die klaskamer gebeur en daar kan per sessie op een aspek van klaskamerinteraksie gefokus word. Op hierdie wyse kan onderwysers ook blootgestel word aan ‘n verskeidenheid perspektiewe wat tot voordeel is van hul eie onderwyspraktyk.

3.4 Samevatting

In hoofstuk 3 is daar aandag gegee aan die onderskeie tegnieke vir alternatiewe vorme van interaksie wat onderwysers kan implementeer ten einde beter samewerking en positiwiteit by leerders te genereer. Hierdie interaksiemetodes is merendeels alternatief van aard en benodig ‘n paradigmaskuif in die denke van onderwysers. Daar is onder andere aandag gegee aan sake soos emosies wat inbreuk maak op die leerproses en gekyk hoe dit voorkom kan word. Daar is ook gekyk hoe onderwysers in interaksie kan tree met leerders wie se gedrag die leerproses verhinder en hoe dit hanteer kan word. Positiewe gedrag en aanmoediging van leerders het ook aandag geniet asook verskillende wyses waarop onderwysers van hierdie alternatiewe interaksiemetodes te wete kan kom en dit kan aanleer.

In die volgende hoofstuk word die navorsingsontwerp uiteengesit waar daar gekyk sal word hoe die empiriese navorsing uitgevoer gaan word.

HOOFSTUK 4 NAVORSINGSONTWERP

4.1 Inleiding

In hoofstuk 4 word die navorsingsontwerp beskryf. Die doel van die ondersoek ten opsigte van *'n opleidingsprogram in alternatiewe interaksiemetode vir onderwysers* word gestel. Die navorsingsontwerp en navorsingsmetode word uiteengesit om sodoende inligting te gee oor die uitvoering van die navorsing. Die wyse waarop inligting ingesamel is word verstrek asook hoe deelnemers gekies is. Daar word verder melding gemaak van navorsingsinstrumente wat gebruik is en hoe data geanaliseer is. Enkele etiese oorwegings geniet ook kortliks aandag.

4.2 Navorsingsvraag

Onderwys is 'n komplekse taak wat talle eise aan onderwysers stel. Hulle word dikwels gekonfronteer met leerders wat nie wil saamwerk soos wat daar van hulle verwag word nie (sien 2.5). Aangesien konvensionele metodes van interaksie nie altyd effektief is nie, is dit nodig dat daar weg beweeg word daarvan na meer onkonvensionele en alternatiewe wyses van interaksie (sien 2.3 en 2.4). So 'n verandering stel hoë eise aan die onderwysers aangesien daar van hulle verwag word om konstant te fokus op hoe hulle met elke leerder in interaksie tree.

Indien onderwysers effektief met die leerders in interaksie tree, behoort die leerders uiteindelik meer samewerkend, taakgeoriënteerd en entoesiasties op te tree. Sodoende kan onderrig vir onderwysers én leerders 'n aangename taak word (sien 2.5).

Die vraag ontstaan, of alternatiewe interaksiemetodes effektief kan wees om onderwysers te help om van die probleme wat hulle met betrekking tot leerdergedrag ervaar effektief te hanteer en kan die alternatiewe interaksiemetodes in 'n opleidingsprogram vervat word om dit in die toekoms vir onderwysers aan te leer?

4.3 Doel van die empiriese navorsing

Hierdie navorsing is gerig op die geordende onthulling en openbaarmaking van die verskynsel van *alternatiewe interaksiemetodes wat onderwysers kan gebruik om met leerders in interaksie te tree*. Hierdie verskynsel sal so objektief en akkuraat as moontlik bestudeer en uiteengesit word met die doel om tot beter insigte te kom betreffende die volgende aspekte:

- Wat is die invloed van alternatiewe interaksiemetodes op leerders wanneer alternatiewe interaksiemetodes op hulle toegepas word?
- Wat is die frustrasies wat onderwysers tans in die gesig staar?
- Hoe tree onderwysers tans in interaksie met leerders?
- Wat is die mening van die onderwysers ten opsigte van alternatiewe interaksiemetodes?
- Watter eise stel die gebruik van positiewe en alternatiewe interaksiemetodes aan onderwysers?
- Is daar ‘n behoefte aan ‘n opleidingsprogram vir onderwysers in alternatiewe interaksiemetodes?

4.4 Navorsingsontwerp

Die kern van ‘n navorsingsontwerp is soos Kerlinger (1986:279) dit stel, die plan en struktuur van ‘n ondersoek wat so bedink en saamgestel word ten einde ‘n antwoord op die navorsingsvraag te verkry. Die ontwerp wat in hierdie navorsing toegepas is, word in die volgende afdeling bespreek.

4.4.1 Kwalitatiewe studie

Die ontwerp van hierdie navorsingstudie is kwalitatief van aard wat volgens Swann en Pratt (2003:3) impliseer dat *interpretasie* van inligting plaasvind aangesien die navorsing in ‘n sosiale wetenskapskonteks plaasvind. Die intensie van die navorsing

is dus om verkennend, beskrywend en kontekstueel te wees. Dit impliseer volgens Creswell (1998:14) dat navorsing plaasvind in ‘n natuurlike omgewing, waar die navorser ‘n instrument in dataversameling is en woorde of beelde induktief ontleed word. Daar word op die betekenisgewing van deelnemers gefokus terwyl dit ‘n proses beskryf wat ekspressief en oortuigend in taalgebruik is. Die navorser doen ‘n diepgaande ondersoek van *alternatiewe wyses van interaksie tussen leerders en onderwysers in die skoolomgewing*. Dit word op ‘n holistiese wyse gedoen om sodoende grondige navorsingsresultate daar te stel.

Volgens Schurink (1998:243) verwys die kwalitatiewe navorsingsparadigma in sy wydste sin na navorsing wat die deelnemer se betekenisgewing, ervaringe en persepsies te voorskyn bring. Dit produseer beskrywende data in die deelnemer se eie gesprekke of geskrewe woorde. Dit sluit dus die identifisering van die deelnemer se oortuigings en waardes in wat onderliggend aan die fenomeen is.

Die probleem word verken deur ‘n studie om kennis op te doen oor die fenomeen *interaksiemetodes deur onderwysers toegepas*. Die navorser stel haarself ten doel om tot nuwe insigte te kom oor *die wyse waarop onderwysers meer effektief met leerders in interaksie kan tree.* Die navorser ondersoek die fenomeen so objektief moontlik om lewensgetroue resultate te kan weergee. In hierdie proses word die standpunt van “veelvoudig gevormde realiteite” gehuldig (Higgs 2001:46). Dit impliseer volgens Higgs (2001:46) dat daar altyd tydens kwalitatiewe navorsing ‘n verskeidenheid van weergawes ten opsigte van die realiteit is – afhangende van wie se perspektief dit is waaruit dit beskou word.

In beskrywende navorsing is dit die navorser se doelstelling om dit wat *is* op die een of ander wyse akkuraat en noukeurig te beskryf. “Die belangrikste oorweging in beskrywende studies is dus om akkurate inligting oor die verskynsel onder bestudering in te samel” (Steytler 2000:28). Die fenomeen wat in hierdie navorsing ter sprake is, is die beskrywing van *alternatiewe interaksiemetodes wat onderwysers kan gebruik om meer effektief met leerders in interaksie te tree*.

Die studie is kontekstueel gebonde aan die konteks van die domeinverskynsel en die bevindinge en riglyne word geïnterpreteer binne ‘n Opvoedkundig Sielkundige perspektief (Mouton & Marais 1992:52). Hierdie studie is kontekstueel binne die Opvoedkundige Sielkunde aangesien dit fokus op die *onderwyser* en die *leerder.* Verder word die leerder en onderwyser in die konteks van die *natuurlike skoolsituasie* bestudeer om ‘n geheelbeeld te verkry van die *gebruik van alternatiewe interaksiemetodes.*

4.4.2 Navorsingsmetode

Die metode van die navorsing is soos wat Kamper (2004) dit stel, die prosedures wat in die navorsing gevolg gaan word soos onder andere die organisatoriese aspekte van hoe die navorsing uitgevoer gaan word. Die spesifieke metode van die navorsing wat toegepas is word in die volgende afdeling bespreek.

4.4.2.1 Verloop van die navorsing

In die uitvoering van die navorsing is daar ‘n spesifieke verloop van gebeure. Dié navorsingsgebeure kan op verskeie maniere verken word. Die navorser word genoodsaak om sistematies te werk te gaan, dus word die wyse waarop die navorsing verloop kortliks uiteengesit. Aandag word gegee aan internalisering, insameling van inligting, toepassing van alternatiewe interaksietegnieke deur die navorser, geskrewe dokumente, observasie, vraelyste, fokusgroepe (blootstelling aan tegnieke) en onderhoude na afloop van die blootstelling aan tegnieke. Daar word vervolgens aan elkeen aandag gegee.

4.4.2.1.1 Internalisering

Mouton en Marais (1992:24) noem dat die term *internalisering* die proses is waar die navorser bepaalde paradigmatiese oortuigings selektief sy of haar eie maak, met ander woorde slegs dit wat relevant is teen die agtergrond van die spesifieke domeinverskynsel word deel van die navorser se verwysingsraamwerk. Dit word gedoen deur middel van die literatuurstudie waar die navorser beter insig kry in wat bestudeer word deur middel van die bevindinge van ander. In hierdie navorsing

impliseer dit dat die *lede van die skoolsisteem en die dinamiek van die onderwyser se interaksie met leerders bestudeer word.*

4.4.2.1.2 Insameling van inligting

Soos deur Wickham, Baily en Cooper (2000:14) voorgestel, word meer as een metode gebruik om inligting te versamel. Daar word van ‘n literatuurstudie, fokusgroepe, observasie, onderhoudvoering, geskrewe dokumente en vraelyste gebruik gemaak as tegnieke om inligting in hierdie betrokke navorsing in te samel. Die *fokus* van die insameling van inligting is *onderwysers se interaksie met leerders*.

Evans (1991:19) beskou onderrig as ‘n veld vir navorsing. Die gee van onderrig is dus die veld waarin die navorser in hierdie navorsing geïnteresseerd is en waaroor inligting verkry moet word. Dit impliseer verder die teenwoordigheid van die navorser by die betrokke skool aangesien die omgewingsaspekte ‘n kritiese impak kan hê op hoe, waar en wanneer ‘n situasie kan ontwikkel. Die betrokke skool waar die navorser as opvoedkundige sielkundige werksaam is, sal dus in hierdie navorsing gebruik word om so veel inligting moontlik in konteks te bekom.

4.4.2.1.3 Toepassing van alternatiewe interaksiemetodes deur die navorser self op leerders

Die rasionaal vir die toepassing van metodes deur die navorser self is dat die navorser vertroud is met die meeste tegnieke wat voorgestel word in Faber en Mazlish (1995:1-300) en reeds ongeveer vier jaar lank blootstelling gekry het in die toepassing daarvan. Die tegnieke is deur middel van die van onderrig en die gee van terapie ingeoefen. Aangesien die tegnieke ‘n redelike lang tyd neem om te bemeester nadat blootstelling daaraan plaasgevind het, is die rasionaal vir die implementering daarvan deur die navorser self, dat sy al reeds die tegnieke bemeester het as deel van haar onderrigstyl. Die navorser kan dus die tegnieke korrek toepas en behoort te weet op watter aspekte om te let tydens die waarneming van die reaksie van leerders wanneer daar op ‘n alternatiewe wyse met hulle in interaksie getree word.

Die insameling van inligting tydens die toepassing van alternatiewe interaksiemetodes deur die navorser self is eerstens deur middel van die literatuurstudie gedoen. Deur middel van die internaliseringsproses het die navorser inligting ingesamel oor alternatiewe metodes waarop onderwysers met leerders in interaksie kan tree. Hierdie tegnieke word tydens die onderrig van Engels tweede taal (Language and Literacy Competence: tweede taal) op graad agt- en graad nege-leerders toegepas.

Die navorser gebruik ook observasie om tot ‘n beter begrip van die reaksie van die leerders te kom wanneer die alternatiewe interaksiemetodes op hulle toegepas word. Die navorser het ‘n diepgaande kennis van hierdie tegnieke opgedoen en deur middel van die werklike onderrig van leerders kan die invloed daarvan op leerders direk waargeneem word. Insameling van inligting oor die toepassing van die alternatiewe interaksiemetodes deur die navorser self vind plaas deur middel van die observasie van leerders se gedrag tydens die periodes waarin hulle by die navorser onderrig ontvang. Daar word weekliks veldaantekeninge gemaak om as rekord te dien van dit wat waargeneem is.

Verder word geskrewe dokumente gebruik om inligting by leerders in te win oor die alternatiewe interaksietegnieke wat die navorser op hulle toepas. Daar word na ongeveer ses maande van onderrig deur die navorser self, inligting in die vorm van opstelle wat hulle skryf by leerders ingewin in verband met die alternatiewe interaksiemetodes wat die navorser tydens onderrig op hulle toegepas het. Hierdie inligting is sistematies ingewin. Die opdrag wat aan die leerders gegee is, is soos volg: *Skryf ‘n opstel waarin jy vertel hoe jou onderwyseres klasgee, byvoorbeeld hoe sy praat in die klas en wat sy doen. Beskryf ook wat jy daarvan dink en hoe dit wat sy doen jou laat voel.* Die moontlikheid bestaan dat die leerders hier dalk meer positiewe stellings sal maak aangesien hulle die onderwyseres dalk wil beïndruk of tevrede wil stel. Die leerders moet dus voordat hulle begin het om die opstelle te skryf deur die onderwyseres (die navorser self) die keuse gegee om hulle name op die papier te skryf of nie. Hulle moet ook aangemoedig word om eerlik te wees ten opsigte van dit wat hulle skryf en moet die versekering gegee word dat dit wat hulle skryf nie teen hulle gehou sal word indien dit negatief is nie. Die opstelle word nie as die enigste

bron van inligting gesien nie en die data wat daaruit verkry word, word deur die ander wyses waarop inligting oor die toepassing van die alternatiewe interaksietegnieke ingesamel is geverifieer.

Daar word na ongeveer nege maande van onderrig deur die navorser self (waar die alternatiewe interaksiemetodes op leerders toegepas is) inligting by wyse van ‘n vraelys (sien bylaag C) by leerders ingewin. Die vrae wat in die vraelys vervat is, is hoofsaaklik gerig op die wyse waarop die navorser (wat as onderwyseres in Language and Literacy Competence: tweede taal opgetree het) met die leerders vir wie sy klas gegee het in interaksie getree het. Daar word ook in die vraelys aandag gegee aan aspekte van klaskamerbestuur en die leerders se ervaringe van die periodes in Language and Literacy Competence: tweede taal.

4.4.2.1.4 Die bekendstelling van die alternatiewe interaksiemetodes aan onderwysers

Die rasionaal vir die bekendstelling van die alternatiewe interaksiemetodes aan onderwysers kom op die volgende neer; alternatiewe interaksiemetodes is van so aard dat dit dikwels nie deel uitmaak van die spontane responsrepertoire van onderwysers nie. Daar moet dikwels eers ‘n bewustheid gekweek word ten opsigte van die wyse waarop onderwysers met leerders in interaksie tree voordat die onderwysers aan die tegnieke bekend gestel kan word. Die bewustheid word geskep deur middel van ‘n vraelys wat die onderwysers moet voltooi voor die aanvang van die fokusgroepsessies.

Tydens die eerste sessie van die fokusgroepe kry onderwysers die geleentheid om hul frustrasies ten opsigte van die gedrag van leerders weer te gee, wat as verdere bewuswording vir die bekendstelling van die alternatiewe interaksiemetodes dien. Die tegnieke onder bespreking is nuut vir die onderwysers en daarom moet hulle op ‘n gestruktureerde wyse daaraan bekend gestel word in die vorm van ‘n lesing sodat dit korrek uitgevoer en toegepas kan word. Hierdie lesings maak deel uit van die aktiwiteite wat tydens die fokusgroepsessies plaasvind.

Die insameling van inligting tydens die bekendstelling van die alternatiewe interaksiemetodes aan onderwysers word eerstens deur middel van ‘n vraelys

gedoen. Daar word voor die aanvang van die fokusgroepe met die onderwysers ‘n vraelys (sien bylaag D) aan hulle gegee met die doel om uit te vind hoe hulle in die skool funksioneer ten opsigte van interaksie met leerders. Deur middel van die vraelys word daar bepaal watter metodes hulle gebruik om dissipline te handhaaf en hoe leerders wat nie samewerkend optree nie gestraf word. Daar word ook gepoog om uit te vind of die onderwysers frustrasies ervaar en wat die omvang van hierdie frustrasies is.

Die vraelys wat die navorser opgestel het, word aan die onderwysers wat klasse in die sekondêre fase hanteer gegee om te voltooi. Die vrae wat gevra word, hou verband met die wyse waarop onderwysers met leerders by dié betrokke skool in interaksie tree. Die verwysingsraamwerk wat vir die vrae wat gevra is gebruik is, was hoofsaaklik die literatuurstudie. Enkele vrae word ook gevra uit die navorser se eie verwysingsraamwerk van ervaring met betrekking tot alternatiewe interaksie met leerders. Hierdie vraelys gee spesifiek aandag gee aan die volgende aspekte:

- Die onderwysers se gesindheid teenoor die onderwys op die huidige stadium aangesien dit ‘n invloed kan hê op die wyse waarop hulle met leerders in interaksie tree.
- Die mate waarin onderwysers frustrasies beleef.
- Die konvensionele wyses waarop onderwysers met leerders in interaksie tree.
- Die onkonvensionele en alternatiewe wyses waarop onderwysers met leerders in interaksie tree.
- Die wyses waarop die betrokke onderwysers dissipline handhaaf.

Tydens die eerste fokusgroepsessie word daar twee fokusgroepe saamgestel, bestaande uit posvlak een onderwysers en enkele departementshoofde in elke fokusgroep. Onderwysers word gevra om deur middel van ‘n geskrewe lys, hul frustrasies op te noem hoofsaaklik wat betref problematiese leerdergedrag. Bogenoemde word gedoen deur ‘n enkele vraag aan elke onderwyser te stel, naamlik: *“Wat doen die leerders in die skool of in die klas wat veroorsaak dat jy gefrustreerd*

raak?" Die onderwyser moet dan dit wat hom of haar frustreer ten opsigte van wat die leerders sê of doen puntsgewys op ‘n skoon bladsy neerskryf.

Nadat die omvang van die frustrasies van elke betrokke onderwyser bepaal is begin die fokusgroepsessies waarin die onderwysers aan die alternatiewe interaksietegnieke bekendgestel word. Die fokusgroepsessies vind weekliks vir ses weke plaas en neem ongeveer ‘n driekwartier tot ‘n uur per geleentheid. Tydens hierdie fokusgroepsessies word die onderwysers slegs bekendgestel aan die tegnieke met betrekking tot alternatiewe interaksie wat in die literatuurstudie vermeld word. Daar vind geen inoefening van tegnieke plaas nie, aangesien die tegnieke (die inhoud van hoofstuk 3) slegs verbaal in die vorm van ‘n uitdeelstuk met hulle behandel word. ‘n Afsonderlike uitdeelstuk word aan die begin van elke sessie uitgedeel aangesien die inhoud van hoofstuk 3 in vyf temas verdeel is, elke uitdeelstuk bevat een tema (sien hoofstuk 3). Tydens die fokusgroepsessies word daar dus nie werklik gerigte opleiding gedoen ten opsigte van die tegnieke nie.

Nadat elke tema oor die verskillende tegnieke behandel is, vind daar ‘n bespreking daaroor plaas. Die onderwysers het dan die geleentheid om te sê wat hulle dink die uitvoerbaarheid en effektiwiteit van die tegnieke is en wat hulle opinie daaroor is. Indien die onderwysers tydens die week wat verloop het al reeds tegnieke wat in die vorige sessies met hulle behandel is toegepas het, kry hulle die geleentheid om tydens die sessie hulle ervaringe omtrent die toepassing van die tegniek en die reaksie van die leerders op wie dit toegepas is met die res van die groep te deel.

Die onderwysers word slegs aan die tegnieke bekendgestel om uiteindelik vas te stel wat hulle mening daaromtrent is, met ander woorde wat hulle gesindheid daarteenoor is en in watter mate hulle dink dit effektief kan werk. Indien hulle die tegnieke tog gaan toepas en terugvoer daaroor gee sal dit dien as ‘n versterking en aanvulling tot die inligting wat oor hulle menings ingewin is. Dit sal ook as ‘n vorm van verifiëring van die inligting dien.

Na ongeveer drie weke nadat die ses fokusgroepsessies van ongeveer 45 minute tot ‘n uur per geleentheid ten einde geloop het word daar individuele onderhoude met die

onderwysers wat deel was van die fokusgroepe gevoer. Die rasionaal vir die voer van individuele onderhoude is om die fenomeen van alternatiewe interaksietegnieke wat onderwysers in die skool kan gebruik op ‘n dieper vlak te ondersoek en ryker data daaromtrent in te samel. In die drie weke na afloop van die fokusgroepsessies kry die onderwysers die geleentheid om die tegnieke met betrekking tot die alternatiewe interaksiemetodes op die leerders toe te pas, indien hulle wil. Daar word dan ‘n individuele onderhoud met elkeen van hulle gevoer ten einde terugvoer te kry oor die spesifieke tegnieke wat in die fokusgroepsessies bespreek is. Inligting word ingesamel oor wat hulle dink die uitvoerbaarheid van die tegnieke is en wat die effek van die tegnieke was indien hulle van dit toegepas het.

4.5 Navorsingsinstrumente

Navorsingsinstrumente wat gebruik word vir evaluering is vraelyste, fokusgroepe, individuele onderhoude, observasie en geskrewe dokumente.

4.5.1 Vraelyste

Vraelyste is volgens Evans (1991:19) ‘n reeks vrae wat onder andere opvoedkundige onderwerpe behandel. Dit word aan ‘n groep individue gerig met die doel om inligting oor ’n probleem te bekom. ‘n Vraelys kan gebruik word vir diagnostiese doeleindes of vir evalueringsaangeleenthede. In hierdie navorsing word daar van ‘n vraelys gebruik gemaak om vas te stel hoe onderwysers tans oor die omstandighede in die onderwys met betrekking tot leerdergedrag voel. Daar word ook ondersoek ingestel na watter interaksiemetodes die onderwysers van die betrokke skool gebruik om met leerders in interaksie te tree.

De Vos en Fouché (1998:89) definieer ‘n vraelys as ‘n instrument met oop of geslote vrae of stellings waarop die respondent moet reageer. Die vraelys in hierdie navorsing sluit dus oop en geslote vrae in om ‘n verskeidenheid van inligting te bekom. Die gedeeltelike saamstem of nie-saamstem vrae waarvan daar in Scott en Usher (1999:69) melding gemaak word, word gebruik. Die deelnemers moet uit moontlike opsies kies ten opsigte van die stelling wat gemaak is. Die vraelys van die onderwysers het drie moontlikhede naamlik: 1=min, 2=soms en 3=dikwels. Die

leerders se vraelys bied vyf moontlikhede naamlik 1=nooit, 2=min, 3=soms, 4=dikwels en 5=altyd. Die rede vir die verskil in opsies is hoofsaaklik daarin geleë dat die leerders dit moeilik kan vind om te onderskei tussen die drie opsies soos wat die onderwysers se vraelys bevat, aangesien drie opsies nie so gestruktureerd soos vyf opsies is nie. Vir interpretasie word daar egter in albei vraelyste van hoofsaaklik drie kategorieë melding gemaak naamlik: nooit tot min, soms en dikwels tot altyd. Daar word ook een oop beskrywende vraag gevra. By die oop beskrywende vraag kan die deelnemer ‘n antwoord formuleer sonder ooglopende beperkings (Scott & Usher 1999:68).

4.5.2 Fokusgroepe

In hierdie navorsing word daar van fokusgroepe gebruik gemaak om van die data wat benodig word te versamel. Volgens Silverman (2001:83) word die deelnemers tydens ’n fokusgroep aan ‘n sekere onderwerp of stimulusmateriaal blootgestel en daarna aangemoedig om dit te bespreek. ‘n Voordeel van fokusgroepe is dat hulle data vinniger as byvoorbeeld onderhoude beskikbaar stel. Volgens Schurink, Schurink en Poggenpoel (1998:314) is dit nodig dat die groep se interaksie bestaan uit verbale en nieverbale kommunikasie asook uit ‘n wisselwerking van persepsies en opinies wat bespreking sal stimuleer. In hierdie navorsing neem die fokusgroep die vorm aan wat Schurink *et al.* (1998:314) voorstel naamlik ‘n oop bespreking waar deelnemers opmerkings mag maak, vrae mag vra of op opmerkings van die ander deelnemers insluitende die fasiliteerder, kan reageer.

Die groepe is klein genoeg dat deelnemers hulle menings kan deel maar is ook groot genoeg om ‘n diversiteit van persepsies daar te stel. Die fokusgroepe in hierdie navorsing is tussen vier en ses lede soos voorgestel deur Kamper (2004). Die besprekingsonderwerpe vir die fokusgroepe in hierdie navorsing word vooraf vasgestel deur die alternatiewe interaksiemetodes so te groepeer dat dit in kategorieë bymekaar pas. Dit word dan in ‘n spesifieke volgorde vir deelnemers aangebied. Sodoende word die natuurlike en spontane bespreking van gebeurtenisse of ervaringe van deelnemers gefasiliteer (Schurink *et al.* 1998:314).

Die doel van die fokusgroepe is onder andere om die potensiële bydraes en probleme van nuwe sosiale programme, dienste of produkte wat voorgestel gaan word te diagnoseer (Schurink *et al* 1998:314). In hierdie navorsing is die program wat voorgestel word dan *alternatiewe interaksiemetodes wat onderwysers kan gebruik om met leerders in interaksie te tree.*

4.5.3 Onderhoudvoering

De Vos en Fouché (1998:90) noem dat onderhoudvoering inherent deel is van die gedragswetenskappe en dat dit maklik geïntegreer kan word in navorsing. Onderhoude help die navorser om die geslote wêreld van die individu, die gesin, die organisasie, die instelling of die gemeenskap te verstaan.

In hierdie navorsing word individuele onderhoude met onderwysers gevoer nadat hulle aan die tegnieke van alternatiewe interaksie met leerders bekendgestel is en die geleentheid gehad het om van die tegnieke in hul klaskamers te gaan toepas. Dit kan gesien word as ‘n reflektiewe onderhoud. Volgens Schratz (1993:108) reflekteer die deelnemers in retrospek op hulle eie gedrag en druk ook die persepsies en gedrag van ander persone uit. In hierdie navorsing word onderhoude met kollegas gevoer. Dit laat ‘n verskeidenheid van subtiele nuanses toe, ten opsigte van ‘n onbekende perspektief wat in besonderhede ondersoek en verduidelik word (Zuber-Skerritt 1996:16). Daar word gefokus op die *onderwysers se perspektief ten opsigte van alternatiewe interaksiemetodes wat hulle in hul klasse kan toepas en hulle ervaringe van die leerders se reaksie daarop.*

4.5.4 Observasie

Observasie word gebruik om leerders se gedrag met betrekking tot interaksiemetodes waar te neem. Volgens Schurink (1998:279) moet die navorser hier geïnteresseerd wees in die wyse waarop mense sin maak of betekenis gee aan die wêreld om hulle. Die doel van die observasie in hierdie navorsing word kortliks verduidelik soos voorgestel deur Silverman (2001:46):

- Die waarneming van aksies, norme en gebeure vanuit die perspektief van die persone wat bestudeer word.
- Die begrip van gebeure in hul wyer sosiale konteks.
- Die begrip van wat in ‘n spesifieke konteks aangaan asook om die navorser met leidrade te voorsien van wat in die realiteit gebeur.

In hierdie navorsing is die navorser ook deel van die navorsingsproses aangesien die navorser self van die vaardighede wat uit die internaliseringsproses verkry is op die leerders toepas. In Silverman (2001:45) word dit gestel dat die navorser deel moet wees van die navorsing aangesien die sosiale wêreld nie bestudeer kan word sonder dat die navorser deel daarvan uitmaak nie. Higgs (2001:57) maak melding van wat genoem word “Bringing self to the research.” Hy stel dat dit gedeeltelik die “intrusion of the real-world context of the researcher” en gedeeltelik die “personal frame of reference and the lived experiences of the researcher shaping the research” is (Higgs 2001:57).

4.5.5 Geskrewe dokumente

Geskrewe dokumente kan ook in navorsing gebruik word om ryker data en meer inligting te bekom (Kamper 2004). Scott en Usher (1999:117) stel dit dat geskrewe rekords deur individue ‘n nuttige metode is om data in te samel en dat dit ‘n poging is om tot ‘n vergelyk te kom tussen die strukturele en die fenomenologiese.

Die insameling van inligting vind plaas deur te fokus op die individu se lewe in die vorm van ‘n narratiewe wyse. In hierdie navorsing word die leerders se geskrewe dokumente met betrekking tot die alternatiewe interaksiemetodes wat die navorser self op hulle toegepas het, ontleed.

4.5.6 Navorser as instrument

Tydens die navorsingsperiode is die navorser self ‘n baie belangrike instrument in die navorsing. Die doel van die navorser in hierdie navorsing is tweeledig van aard: eerstens om die *alternatiewe interaksietegnieke op die leerders toe te pas* en uit te

vind hoe effektief die tegnieke is deur te let op die reaksie van die leerders daarop, en tweedens, om soos De Vos en Fouché (1998:80) dit stel, die deelnemers te bemagtig. Met ander woorde om die persone op wie die navorsing gemik is, te bemagtig. Dit moet gedoen word sodat die onderwysers kan besef *wat hul huidige interaksiepatrone met leerders is* asook dat daar *alternatiewe bestaan* om die probleme waarmee hulle gekonfronteer word meer effektief op te los.

4.5.7 Doelwitte van evaluering deur navorsingsinstrumente

Bogenoemde navorsingsinstrumente word geïmplementeer met die doel om te bepaal:

- hoe die onderwysers funksioneer met betrekking tot hul interaksie met leerders
- tot watter mate die blootstelling aan alternatiewe interaksiemetodes die onderwysers beïnvloed
- tot watter mate die alternatiewe interaksiemetodes die leerders beïnvloed wanneer daar op ‘n alternatiewe wyse met hulle in interaksie getree word
- wat die mate van toepasbaarheid van die alternatiewe interaksiemetodes op leerders is
- of die alternatiewe interaksiemetodes in ‘n opleidingsprogram vir onderwysers opgeneem kan word

4.6 Deelnemers

Die deelnemers is volgens Wickham *et al.* (2000:15) ‘n versameling van elemente wat algemene kriteria deel. In hierdie navorsing is die deelnemers verkry in die remediërende skool waar die navorser as opvoedkundige sielkundige werksaam is. Die hoof van die skool is genader om ‘n geleentheid vir die navorser te skep om vir een tot twee periodes per dag onderrig aan leerders te gee, asook om vraelyste vir onderwysers uit te gee en hulle te nader vir vrywillige deelname aan die fokusgroepe. Die deelnemers in hierdie navorsing is dus:

- die graad agt- en nege-leerders wat die navorser onderrig. (ongeveer 16 leerders per klas)
- die onderwysers wat deel uitmaak van die twee fokusgroepe (6 lede per fokusgroep)
- die navorser wat self die leerders onderrig

4.7 Vertrouenswaardigheid

Inligting uit navorsing verkry moet betroubaar en geldig wees. Soos voorgestel deur Wickham (2000:15) word daar gepoog om inligting akkuraat en objektief sonder die invloed van persoonlike oortuigings en vooroordele weer te gee. Mouton en Marais (1992:81) stel dit dat die eis van betroubaarheid impliseer dat die sentrale geldigheidsoorweging in die proses van data-insameling betroubaar is. Dit wil sê die toepassing van ‘n (geldige) meetinstrument op verskillende ondersoekgroepe onder verskillende omstandighede moet tot dieselfde waarneming lei.

‘n Groot hoeveelheid van die inligting wat in hierdie navorsing ingesamel word, word gekodeer in kategorieë en temas sodat ‘n sintese daarvan uiteindelik as resultate van die navorsing weergegee kan word. Die kodering word ook gekontroleer deur ‘n onafhanklike navorser. Indien daar ‘n hoë konsekwentheid tussen verskillende kodeerders is, is daar sprake van interkodeerderbetroubaarheid (Kamper 2004). Interkodeerderbetroubaarheid impliseer dus dat die navorsingsverslag ‘n groter mate van betroubaarheid toon.

In hierdie studie word die betroubaarheid van die navorsing deur die volgende veranderlikes bepaal:

- Die navorser. Die navorser gebruik erkende onderrigmetodes, is opgelei in onderwys en het ervaring van onderrig gee. Saam met bogenoemde word die alternatiewe interaksiemetodes verkry deur betroubare literatuur te gebruik, wat die navorser betroubaar maak.

- Die subjekte. Die onderwysers wat werklik probleme ervaar ten opsigte van die samewerking van leerders word betrek. Dit maak die subjekte dus betroubaar.

- Die meetinstrumente. Erkende psigologiese tegnieke en metodes word gebruik wat die navorsingsinstrumente, naamlik die vraelyste, fokusgroepe, observasie, geskrewe dokumente en individuele onderhoude geldig en betroubaar maak.

- Die navorsingskonteks. Die navorsingskonteks is waar en eg en word weergegee op videoband en kasette wat betroubaarheid impliseer. Die onderwysers is in hul eie werksomgewing genader wat verdere betroubaarheid impliseer.

'n Belangrike aspek van navorsing wat tot die geldigheid en betroubaarheid van die navorsing bydra, is die aspek van triangulering. Dit beteken volgens Wickham *et al.* (2000:14) dat verskeie metodes gebruik word om 'n probleem te ondersoek Trianguleringsmaatreëls wat in hierdie navorsing gebruik is sluit in die verkenning van literatuur, fokusgroepe, observasie, individuele onderhoude, vraelyste en ontleding van die frustrasies van onderwysers asook die ontleding van die effek van alternatiewe interaksiemetodes op leerders deur middel van geskrewe dokumente. Daar word gelet op inhoudsgeldigheid, naamlik of die navorsingsinstrumente werklik meet wat hulle veronderstel is om te meet en of die instrument genoegsame inligting oor die konsep voorsien (De Vos & Fouché 1998:84). Kriteriageldigheid word in hierdie navorsing as belangrik beskou aangesien dit impliseer dat die kriteria vir die ontleding van data geldig en betroubaar is. Konstrukgeldigheid speel ook 'n belangrike rol wat impliseer dat die instrumente wat vir die insameling van inligting gebruik word, die teoretiese konstruk wat in die navorsing uiteengesit is meet (De Vos & Fouché 1998:85).

4.8 Analise van data

Deyr (1995:41) stel dit dat die onmiddellike uitkoms van navorsing die data is. Dit is inligting wat van die deelnemers kom en wat veronderstel is om 'n antwoord op die navorsingsvraag te verskaf. Deur middel van die analise van die inligting wat ingesamel is, word die navorsingsvraag dus beantwoord. Die data word bestudeer,

georganiseer en in kategorieë geklassifiseer. Met die fenomenologiese metode van studie is die doel van data-analise om na stellings en bewyse te soek wat meer lig op die respondente se ervaring van die onderwerp sal werp.

In hierdie navorsing word data induktief verwerk deur vraelyste, inligting verkry uit fokusgroepe, individuele onderhoude, veldnotas asook geskrewe dokumente te ontleed en te interpreteer. Dit word gedoen deur die benadering van Tesch waarvan daar in Poggenpoel (1998:343) melding gemaak word te gebruik. Dit beteken kortliks dat betekenisvolle materiaal soos onder andere transkripsies geselekteer word. Sekere spesifieke onderwerpe wat hierin voorkom word gesegmenteer en ingedeel in die kategorieë van hoofonderwerpe, unieke onderwerpe en oorblywende onderwerpe. Die segmente van die teks word dan omgeskakel in kodes. Deur die kodes te ontleed, word hulle in kategorieë geplaas wat dan as temas saamgevoeg word.

Die bevindings word dan in opsommende wyse beskryf nadat analise plaasgevind het aangesien die finale doel van die navorsing is om ‘n groter prentjie of geheel te skep (Clarke 1999:533). Die analise van die data in hierdie navorsing het dus as oorkoepelende doel die *begrip* van die fenomeen *alternatiewe interaksiemetodes tussen onderwysers en leerders.* Navorsingsresultate word weergegee sodat die uitkoms van *die invloed van alternatiewe interaksiemetodes op onderwysers en leerders weergegee kan word.* Die siening en ervaringe van onderwysers ten opsigte van alternatiewe interaksiemetodes word ook weergegee ten einde ‘n *opleidingsprogram daar te stel om onderwysers te bemagtig om die probleme wat hulle ervaar ten opsigte van die gedrag van leerders die hoof te bied*.

4.9 Etiese oorwegings

Navorsing impliseer korrekte etiese optrede ten einde resultate waar en getrou weer te gee.

> *Deel van die filosofie van kwalitatiewe onderhoudvoering is dat die navorser en respondente albei individue is met emosies, belangstellings en oordele wat die manier waarop die navorsing gedoen word, beï nvloed. In ‘n poging om goeie kwaliteit te genereer, is die navorser tot ‘n groot mate afhanklik*

van die respondent. Wanneer die respondente aangemoedig word om openlik te gesels, word die navorser onderwerp aan belangrike etiese verpligtinge (Steytler 2000:35).

Etiese beginsels soos neergelê deur die Sielkundevereniging van Suid-Afrika word in hierdie navorsing toegepas, naamlik:

- om ‘n doeltreffende bydrae tot die sielkundige wetenskap en menslike welsyn te lewer.
- om etiese oorweging te gee aan die aanvaarbaarheid van navorsing
- om die deelnemers aan die navorsing op ‘n etiese wyse te behandel.
- om ‘n billike ooreenkoms met deelnemers aan die navorsing aan te gaan ten einde hul verpligtinge en verantwoordelikhede uiteen te sit.
- om die reg van die individu te eerbiedig om ter enige tyd deelname aan die navorsing te weier of daaraan te onttrek.
- om beskerming teen liggaamlike en geestelike ongemak te bied.
- om die deelnemers se identiteit te beskerm om vertroulikheid te bewerkstellig.

4.10 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die navorsingsontwerp- en metode van hierdie betrokke studie bespreek om die metodes en intensies van die navorser in elke fase so duidelik as moontlik te stel. Die navorsingsontwerp is uiteengesit as kwalitatief. Daar is melding gemaak van die metodologie van die studie deur aan te dui hoe navorsing gestruktureer word en hoe data ingesamel word. Aandag is gegee aan, vertrouenswaardigheid wat betroubaarheid en geldigheid impliseer, asook dataverwerking en etiese oorwegings.

In die volgende hoofstuk word die resultate wat uit die navorsing verkry is weergegee, ontleed en bespreek en word ‘n opleidingsprogram in alternatiewe interaksiemetodes vir onderwysers daargestel.

HOOFSTUK 5 NAVORSINGSRESULTATE

5.1 Inleiding

Die navorsingsbevindinge word in hierdie hoofstuk uiteengesit. Daar word eerstens noukeurig gekyk na die inligting wat verkry is van die leerders op wie die navorser die alternatiewe interaksiemetodes toegepas het. Daar word hoofsaaklik aandag gegee aan hoe die leerders gereageer het op hierdie alternatiewe interaksiemetodes.

Tweedens word die inligting vanaf die onderwysers verkry oor hulle menings in verband met alternatiewe interaksiemetodes. Hierdie inligting word indringend geanaliseer en uiteindelik gesinteseer tot ‘n betekenisvolle geheel. Daar word dus gekyk na inligting wat onderwysers in die fokusgroepe, vraelyste, geskrewe dokumente en die individuele onderhoude weergegee het. Laastens word daar ‘n opleidingsprogram saamgestel om onderwysers van hulp te wees met die hantering van leerdergedrag. Hierdie opleidingsprogram dien dan ook as bydrae tot die vakgebied Opvoedkundige Sielkunde.

5.2 Historisiteit en inligting in verband met die skool

Die skool waar die navorsing uitgevoer is, is ‘n skool vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes wat spesialiseer in die kategorie van remediërende onderrig. Leerders in die skool openbaar ‘n verskeidenheid leerprobleme, byvoorbeeld lees–, spelling- en wiskundige agterstande, visuele disleksie, en geheueprobleme.

Dikwels word sekondêre simptome openbaar wat onder andere gedragsprobleme soos aggressie, uitreagering en ontvlugting insluit asook emosionele probleme soos ‘n lae selfbeeld, angs en depressie. Daar is ook ‘n groot hoeveelheid leerders wat gediagnoseer is met aandagtekortsindroom (met hiperaktiwiteit en sonder hiperaktiwiteit) - sommige gebruik medikasie en ander nie.

Daar is ongeveer vyftien tot twintig leerders per klas en die skool strek vanaf graad een tot graad twaalf. Dieselfde sillabus wat deur hoofstroomskole gevolg word, word gevolg. Een van die belangrikste doelwitte by die skool is om leerders te help om hul

leerprobleme te oorbrug sodat hulle weer in hoofstroomskole geakkommodeer kan word. Leerders kry die geleentheid om ‘n verskeidenheid van sportsoorte asook kulturele aktiwiteite, twee maal per week binne skoolure, te beoefen en kompeteer hoofsaaklik met ander skole vir leerders met spesiale onderwysbehoeftes.

Daar is multidissiplinêre spanne by die skool bestaande uit sielkundiges, arbeidsterapeute, spraakterapeute en remediërende terapeute. Leerders vanaf graad 7 ontvang nie meer arbeids-, spraak- of remediërende terapie nie, maar hulle ontvang steeds psigoterapie.

5.3 Toepassing van alternatiewe interaksiemetodes deur die navorser self

Die navorser is goed bekend met die verskeidenheid van tegnieke vir alternatiewe interaksiemetodes en het as deel van die navorsing hierdie tegnieke op twee klasse toegepas. Die resultate wat verkry is, is na aanleiding van die toepassing van die alternatiewe interaksiemetodes op dié leerders.

5.3.1 Deelnemers

Die deelnemers in hierdie deel van die navorsing was die navorser self, een klas van ongeveer 16 graad agt leerders en een klas van ongeveer 15 graad nege leerders.

5.3.2 Insameling van inligting vanaf leerders op wie die tegnieke met betrekking tot alternatiewe interaksiemetodes toegepas is

Die inligting oor die effek wat die toepassing van die alternatiewe interaksiemetodes op die leerders het, is ingesamel deur geskrewe dokumente wat van hulle verkry is, reflekterende notas wat die navorser gemaak het asook ‘n vraelys wat die leerders voltooi het. Die resultate wat verkry is, word vervolgens bespreek.

5.3.2.1 Geskrewe dokumente

Leerders moes ‘n opstel skryf waarin hulle die onderwyseres en die wyse waarop daar vir hulle klas gegee is bespreek. Die opdrag het soos volg daar uit gesien:

"Write an essay in which you describe how your English teacher teaches. E.g. how she talks and what she does in class. Also describe what you think about it and how you feel about it." Die moontlikheid bestaan egter dat die leerders wat so 'n opdrag kry om inligting te gee meer positiewe stellings sal maak aangesien hulle die onderwyseres (die navorser self) dalk wil beïndruk of tevrede stel. Die leerders is voordat hulle begin het om die opstelle te skryf deur die onderwyseres (die navorser self) die keuse gegee om hulle name op die papier te skryf. Hulle is ook aangemoedig om eerlik te wees ten opsigte van dit wat hulle skryf en is die versekering gegee dat dit wat hulle skryf nie teen hulle gehou sal word indien dit negatief is nie. Deur bogenoemde is daar probeer om eerlike response aan te moedig. Die inligting wat verkry is word verder geverifieer deur die ander wyses van die insameling van inligting sodat die opstelle wat geskryf is nie in isolasie geïnterpreteer word nie.

5.3.2.1.1 Leerders se ervaringe van die onderwyseres oor die algemeen

Uit die inligting wat uit die opstelle wat die leerders geskryf het verkry is, blyk dit dat die oorgrote meerderheid die onderwyseres en die Engelse klas as aangenaam beleef het. Uit die response wat verkry is oor bogenoemde aspek was die meerderheid van die response positief van aard en slegs drie response het 'n ervaring van negatiewe aard weerspieël.

Die response wat verkry is toon aan dat die leerders dit geniet het om in die klas te wees aangesien hulle dit as interessant ervaar het en pret beleef het. Daar is response gekry soos: "Ek het dit geniet om in die Engelse klas te wees want dit was baie pret" en "The teacher made the English period interesting for everybody" (sien bylaag A tabel 1 nr. 6 en 15). Daar is verder aangedui dat hulle ontspanne in die klas gevoel het asook 'n gevoel van genoegdoening ervaar het byvoorbeeld "I am very happy in the class. I am proud of the work" en "Ek het die klas geniet daar was altyd gees gewees" (sien bylaag A tabel 1 nr. 31 en 21). Een respons het ook melding gemaak van die andersheid van die klas in vergelyking met ander klasse (sien bylaag A tabel 1 nr. 34).

Bogenoemde inligting impliseer dus dat die toepassing van alternatiewe interaksiemetodes ‘n positiewe invloed op leerders kan hê en dat dit die potensiaal het om positiwiteit te genereer. Dit dui ook daarop dat leerders tog agterkom dat daar op ‘n sekere wyse met hulle in interaksie getree word asook wat hulle belewenis in verband daarmee is en dat hierdie belewenis verskil van dit wat in van die ander klasse beleef word.

5.3.2.1.2 Leerders se ervaringe van dissipline en reëls

Uit die response wat verkry is blyk dit dat die leerders die klas as streng beleef het met definitiewe struktuur. Dit wil voorkom asof hulle geweet het wat van hulle verwag word en wat die gevolge sou wees indien hulle nie aan die verwagtinge voldoen het nie. “We all knew where we all stand with Mrs Dreyer”, “When we all talked she would keep still (quiet) not talking – that’s when we all knew we had to keep still (quiet). Then she would go on with the lessons” (sien bylaag A tabel 4 nr. 1). “... very well we know what the rules are” (sien bylaag A tabel 5 nr. 9). “If he doesn’t listen and then phone your mom” (sien bylaag A tabel 5 nr. 19). Bogenoemde aanhalings weerspieël dat die leerders orde en stabiliteit in die klaskamer beleef het. Soos vervat in die literatuur (sien 2.3.7) is dit belangrike aspekte wanneer daar leer moet plaasvind.

Die leerders het ook konsekwentheid ervaar wat ‘n belangrike aspek is indien daar met leerders (veral met leerders met leerprobleme) gewerk word “... if we were late there were strict rules in the class and the class were always still (quiet)” (sien bylaag A tabel 5 nr.5) en “We have a lot of rules and we have to stick to it” (sien bylaag A tabel 5 nr. 8). Hulle was baie bewus van die feit dat hulle nie toegelaat was om kru taal te gebruik nie en om nie te praat wanneer die onderwyseres wou praat nie (sien bylaag A tabel 5 nr. 6 en 12 asook bylaag A tabel 5 nr. 7,11,15 en 21). Hulle het ook

duidelik verstaan dat hulle hulle huiswerk moes doen en nie tyd moes verspeel nie (sien bylaag A tabel 5 nr. 15,16 en 17). Die bewustheid van die reëls kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die onderwyseres aan die begin van die jaar met die leerders daaroor gesels het, soos wat in die literatuur voorgestel word (sien 3.2.3.2.2)

en die rasionaal van die reëls aan hulle verduidelik is. Dit wil voorkom asof hierdie wyse van die behandeling en verduideliking van reëls ‘n groter bewustheid en begrip van reëls by leerders kan fasiliteer. Aangesien die leerders dus beter verstaan waaroor daar sekere reëls bestaan, bestaan die moontlikheid dat hulle dit beter sal nakom (sien bylaag A tabel 5 nr. 11).

Die groepe, punte en kaarte as beloningstelsel het ‘n groot indruk op die leerders gemaak. Die meeste response hierop was positief en dit blyk asof dit wat gedoen is effektief gewerk het om die leerders se samewerking te verkry “I think the cards are a good idea to control the children” (sien bylaag A tabel 6 nr. 2). “It is nice of the way of the red, green and yellow cards because it teaches the children to behave in class and if we are good we get a reward for behaving” (sien bylaag A tabel 6 nr.6). Die gevoel van kompetisie het ook groter samewerking en meer doelgerigte gedrag tot gevolg gehad (sien bylaag A tabel 6 nr. 9, 11, 12, 14 en 17). Dit bevestig wat in die literatuur gesê word naamlik dat belonings leerders se motivering, verantwoordelikheid en respek kan verhoog (sien 3.2.3.2.2).

Die feit dat hulle bewus was daarvan dat hulle ‘n keuse gehad het ten opsigte van die gevolge van hulle dade het ook na vore gekom. “When someone was misbehaving really badly she would give you a choice what sort of punishment you want” (sien bylaag A tabel 6 nr. 21). Dit is belangrik wanneer daar op ‘n alternatiewe wyse met leerders in interaksie getree word om vir hulle keuses te gee. Dit blyk asof die leerders hierdie vorm van interaksie opgemerk het en dat hulle dit as positief beleef het – al het dit soms beteken dat die gevolge op hulle dade onaangenaam was.

5.3.2.1.3 Leerders se ervaringe van die onderwyseres se wyse van interaksie

Uit die response wat in hierdie verband verkry is, het die meerderheid ‘n positiewe respons weerspieël. Dit het duidelik na vore gekom dat die leerders die onderwyseres se wyse van interaksie as kalm en rustig beleef het “She always talks very gently” (sien bylaag A tabel 2 nr. 10), “She talks softly” (sien bylaag A tabel 2 nr. 13) en “She is very nice and is not shouting at us…her voice is soft and calm” (sien bylaag A tabel

2 nr. 15). Daar is enkele response verkry waar gemeld is dat die onderwyseres soms geskree het – dit is egter moontlik dat leerders die feit dat die onderwyseres haar stem verhef het en baie ferm en streng gepraat het as skree kon beleef het.

Alhoewel die leerders die onderwyseres as streng beleef het, het hulle haar ook as aangenaam beleef "She is very kind" (sien bylaag A tabel 2 nr. 14). Dit kan daarop dui dat leerders nie die streng klasdissipline as negatief beleef het nie en dat hulle gesindheid te spyte daarvan steeds positief was ten opsigte van die onderwyseres. Dit impliseer dus dat, soos in die literatuur aangedui word (sien 2.3.7), leerders nie in wese gekant is teen dissipline nie en dat hul samewerking baie afhang van hoe daar met hulle gepraat word – soos om nie op 'n verbaal aggressiewe wyse met hulle in interaksie te tree of hulle te verkleineer nie "She was very strict if we were not learning or say bad stuff about other people" (sien bylaag A tabel 3 nr. 20) en "She knows what to do and she cares about you" (sien bylaag A tabel 2 nr. 9) asook "… een van die beste juffrouens wat jy kan kry". (sien bylaag A tabel 2 nr. 4). Die rede hiervoor is moontlik ook dat die leerders die wyse van interaksie as redelik en regverdig beskou het. Hulle het ook gevoel hulle word met respek behandel wat hulle laat voel het dat hulle soos volwassenes behandel word. "She help us study and she treat us like grown up pupils and it didn't bother her." (sien bylaag A tabel 2 nr. 17, 20 en 21). Die kalm en rustige hantering asook die gevoel wat die leerders ervaar het dat hulle met respek behandel is en daar werklik vir hulle omgegee is kon heel waarskynlik tot 'n groot deel van die positiewe gesindhede wat daar in die klas geopenbaar is bygedra het.

Daar is ook aangedui dat probleme effektief in die klas opgelos kon word en dat indien daar 'n probleem was, die onderwyseres dit aangespreek het. Dit wil ook voorkom asof die leerders die vrymoedigheid gehad het om die onderwyseres in te lig oor probleme wat hulle ervaar het. Response soos "The teacher handles problems very good" (sien bylaag A tabel 3 nr. 1) "... she solves problems that would never happen again " (sien bylaag A tabel 3 nr. 3) is gekry (sien ook bylaag A tabel 3 nr 2, 4, 5 en 6). Die wyse van probleemoplossing wat in die literatuur (sien 3.2.3.2) voorgestel is, is gevolg. Dit het geblyk asof hierdie metode dus effektief kan werk.

5.3.2.1.4 Leerders se ervaringe van die onderwyseres se didaktiese onderrigstyl

Die leerders se ervaring van die onderwyseres se didaktiese onderrigstyl was positief. Die leerders het die leerproses as aangenaam beleef en daar was duidelike entoesiasme sigbaar, “She also gave us great ways to learn our work, I learned things I never knew” (sien bylaag A tabel 4 nr. 3) en ”Thanks, to teach us it was fun” (sien bylaag A tabel 4 nr. 4). Dit blyk asof die leerders gemaklik was in die klas en die nodige vrymoedigheid gehad het om te vra indien hulle nie die werk verstaan het nie of indien hulle met iets gesukkel het. Hulle het verder beleef dat hulle maar foute kon maak en ook dat dit reggestel kon word sonder dat hulle ontoereikend of beledig gevoel het ”The teacher help us if we struggle and I felt comfortable in the class” (sien bylaag A tabel 4 nr. 6) en “... mam never got tired of explaining the work” (sien bylaag A tabel 4 nr. 8 asook bylaag A tabel 4 nr. 1, 9, 12, 14, 17 en 21). Bogenoemde impliseer ook dat die leerders opgemerk het dat die onderwyseres hulle onvoorwaardelik aanvaar het ongeag of hulle goed of swak gevaar het. Dit was verder duidelik dat die leerders die werk en verduidelikings as interessant en maklik verstaanbaar ervaar het “Juffrou het dit baie interessant gemaak vir ons om van Engels te leer” (sien bylaag A tabel 4 nr. 5) en “sy het die werk interessant gemaak” (sien bylaag A tabel 4 nr. 7).

Uit bogenoemde blyk dit dus dat daar meer positiwiteit gegenereer is deur die toepassing van die alternatiewe interaksiemetodes. Die leerders het die jaar waartydens die metodes op hulle toegepas is as merendeels positief beleef en het dikwels entoesiasties gereageer op die leerproses en die handhawing van dissipline in die klaskamer. Daar kan tot die gevolgtrekking gekom word dat die toepassing van alternatiewe interaksiemetodes leerders effektief laat saamwerk en positief maak teenoor die leerproses, dit het dus entoesiasme in die hand gewerk – wat as een van die doelwitte van alternatiewe interaksiemetodes gestel word.

5.3.2.2 Observasie

Aangesien die navorser self klasse aangebied het en die alternatiewe interaksiemetodes tydens hierdie klasse toegepas is, kon direkte waarneming

plaasvind ten opsigte van die reaksie van die leerders op die betrokke tegnieke. Die resultate van die waarnemingsproses word vervolgens hier weergegee.

5.3.2.2.1 Leerders se reaksie op die erkenning van emosies

Die leerders se emosies is erken wanneer die onderwyseres kon sien dat die leerders nie werklik gereed was om betrokke te raak by die leertaak nie. Die leerders se emosies is gesamentlik of individueel erken deurdat die navorser die emosie wat uit die leerders se gedrag of woorde afgelei kon word identifiseer het en dit aan hulle reflekteer het. Die navorser het probeer om bogenoemde tegniek soos wat dit in die literatuur aanbeveel word toe te pas (sien 3.2.1 en 3.2.1.1). Frases soos “It looks as if you are tired” (sien bylaag B tabel 2 nr. 2), “Ja dit is soms moeilik om voor mense te praat“ (sien bylaag B tabel 2 nr. 3) of “Ek kan sien jy was baie kwaad” (sien bylaag B tabel 2 nr.14) is onder andere gebruik.

Indien leerders se emosies erken is en gereflekteer is het dit voorgekom asof die atmosfeer rustiger was. Die leerders het soms saamgestem en verder uitgewy oor hoe hulle voel, of dit wat die onderwyseres gesê het in stilte aanvaar (sien bylaag B tabel 2 nr. 2). Die leerders se emosies het in intensiteit afgeneem wanneer dit erken is en dit was moontlik vir hulle om daarna op die leertaak te fokus. Dit bevestig wat daar in die literatuur gesê word, naamlik dat die leerder se emosie nie versterk word nie en deur die leerder se emosie te erken dit in intensiteit afneem sodat dit nie meer inbreuk maak op die leertaak nie (sien 3.2.1.1). Die navorser kon nie elke keer die emosie identifiseer nie en daarom is daar frases gebruik soos “Dit lyk of hier iets aan die gang is wat julle pla” (sien bylaag B tabel 2 nr. 13). Elke keer wanneer die leerders se emosies erken is was daar ‘n onmiddellike verbale of nieverbale reaksie. “Ja ... wil almal tegelyk praat ...” (sien bylaag B tabel 2 nr. 13).

In die meerderheid van die gevalle waar die *groep* se emosie erken is was daar ‘n paar leerders wat die groep of die klas se emosies verwoord het en duidelik gemaak het. Daar is nie te veel tyd hieraan afgestaan nie aangesien die klaswerk wat gedoen moes word as belangrik geag is. Daarom is daar slegs genoeg tyd aan die erkenning

van emosies afgestaan tot op die tydstip wat die navorser gevoel het dat die leerders weer gereed was vir die leertaak (sien bylaag B tabel 2 nr. 3 en 4).

Deur middel van die toepassing van die empatiese respons (sien bylaag B tabel 2 nr. 6, 8 en 9) was dit vir die navorser moontlik om te sien dat dit wat in die literatuur gesê word naamlik dat die leerder kalmeer en op die leertaak gerig raak, bevestig word wanneer dit in die praktyk toegepas word (sien 3.2.1.1). Die bevestiging dat die toepassing van bogenoemde tegniek samewerking en entoesiasme fasiliteer het ook in sekere van die gevalle waar dit gebruik is na vore gekom. Wanneer die leerders se emosie erken is, het die betrokke leerder altyd weer betrokke geraak by die leertaak sonder dat dit geblyk het dat hulle gesukkel het om daarop te fokus.

Samewerking is ook vergemaklik deurdat die leerders se emosies erken is. Dit is onder andere duidelik gesien wanneer daar na die insident gekyk word waartydens een leerder se potlode gesteel is (sien bylaag B tabel 2 nr 13). Nadat die klas vyandig teenoor die betrokke seun was aangesien hy volgens hulle oorreageer het en hy baie ontsteld was oor sy potlode wat gesteel is, was die klas rustiger en het hulle nie weer met hom moeilikheid gesoek nadat hulle emosies erken is nie. Daardie betrokke leerder het die volgende dag beter saamgewerk met betrekking tot sy leertake - hy was dus meer entoesiasties-gesind as vantevore.

Daar is ook bevind dat wanneer leerders se emosies omtrent ‘n leertaak (waarteenoor hulle negatief-gesind was) gereflekteer is en ‘n empatiese respons in die betrokke situasie gebruik is, die intensiteit van die negatiwiteit afgeneem het en die leerders meer samewerkend opgetree het. Daar is onder andere ‘n groot negatiewe gesindheid deur die navorser opgemerk met betrekking tot die lewer van voorbereide toesprake. Die navorser het hierop gereageer deur te sê: “Ek weet dit is partymaal nie lekker om ‘n toespraak te lewer nie en kan verstaan dat julle benoud raak” (sien bylaag B tabel 2 nr. 4 en 5). In kombinasie met ‘n verskeidenheid aanmoedigingstegnieke asook positiewe terugvoertegnieke het al die betrokke leerders ‘n gewillige poging aangewend om hul toesprake te lewer.

Daar was heelwat leerders wat hul angs oorbrug het tydens hierdie proses en ‘n volgende keer met meer selfvertroue ‘n toespraak gelewer het. Dit het ook voorgekom asof die leerders meer ontvanklik was om sake te aanvaar asook ander leerders se standpunte in te sien wanneer hulle eie emosies erken is (sien bylaag B tabel 2 nr.1).

Dit het verder geblyk dat leerders meer geredelik by die leertaak betrokke geraak het wanneer hulle emosies erken is, byvoorbeeld wanneer hulle vir die revue tydens skoolure moes oefen het die onderwyseres gesê: ”Ek kan sien julle sou dit geniet het om eerder nog revue te hou ...” (sien bylaag B tabel 2 nr. 3). Leerders stem dikwels saam of beaam dit wanneer hulle emosies erken word, daarna fokus hulle weer op die leertaak op hande sonder dat daar nog ‘n keer aandag aan die saak gegee hoef te word.

5.3.2.2.2. Leerders se reaksie op interaksiemetodes gerig op beter samewerking

Die tegnieke wat leerders se samewerking kan verbeter is op die leerders toegepas. Daar word vervolgens gekyk na die reaksie van die leerders wanneer hierdie tegnieke op hulle toegepas is.

a) Die gee van keuses

Wanneer die navorser keuses aan die leerders gegee het, het dit voorgekom asof die leerders kalmer geraak het (sien bylaag B tabel 5 nr. 9) en ‘n opdrag makliker aanvaar het. Die gee van keuses is dikwels gekombineer met die tegniek van die gee van ‘n empatiese respons. Tydens die proses van die gee van keuses het leerders selde met ‘n ander alternatief vorendag gekom en gewoonlik een van die onderwyseres se keuses aanvaar. Dit het soms betrekking gehad op die hele klas waar al die leerders dan gesamentlik die keuse uitgevoer het of net op individuele leerders.

Die keuses was dikwels gerig op die uitvoer van leertake maar ook heelwat kere op aanvaarbare gedrag of klaskamerbestuur. Daar was byvoorbeeld die geval waar leerders aan die einde van die dag moeg was en nie wou werk nie. Die onderwyseres het vir hulle ‘n ruskans van een minuut aangebied maar daarna gesien dat dit nie vir

hulle tevrede gestel het nie. Daar is daarna ‘n rusperiode van vyf minute aanvaar waarna die leerders normaal aangegaan het met die leertaak (sien bylaag B tabel 5 nr. 1 en 2). Dit het geblyk dat indien leerders ‘n keuse kon uitvoer hulle na die tyd meer samewerkend gereageer het. Daar was nie een leerder wat na die vyf minute rusperiode nie gewerk het of gefokus het op die leertaak omdat hulle moeg was nie, of dit as verskoning gebruik het om nie op die leertaak te fokus nie (hulle het wel onderlangs gesels of hulle aandag is deur iets anders afgetrek).

Die leerders het gekies om die werk by die huis as huiswerk te gaan doen. Hulle het by hulle keuse gehou aangesien hul huiswerk almal gedoen was toe die onderwyseres dit die volgende dag gekontroleer het. Aangesien die leerders ‘n keuse gehad het wat betref die uitvoer van take het dit voorgekom asof hulle meer verantwoordelikheid aan die dag gelê het en dat hulle dikwels dan ook die gewenste gedrag geopenbaar het wat bevestig wat in die literatuur (sien 3.2.2.1) hieroor gesê word (sien bylaag B tabel 5 nr 3 en 4). Hulle het verder verantwoordelikheid openbaar deur nie gedurende die periode wat hulle kon rus ontwrigtend op te tree nie. Hulle het rustig op hulle arms gelê of met ander werk aangegaan (sien bylaag B tabel 5 nr. 5 en 8). Hier en daar was daar ‘n leerder wat iets vir ‘n ander leerder gefluister het maar die onderwyseres het met nieverbale gedrag hulle daaraan herinner dat hulle versigtig moet wees om nie te praat nie. (Sy het byvoorbeeld haar oë groot getrek of met haar hand na die leerder gewys).

Die gee van keuses het saam met die gee van alternatiewe opsies vir gedrag voorgekom (sien bylaag B tabel 5 nr. 3 en 11). Leerders het ‘n keuse gehad tussen twee korrekte vorme van gedrag en kon een van die voorgestelde opsies vir gedrag kies. Dieselfde probleme het nie weer voorgekom nie en dit dui daarop dat keuses die uitvoer van gewenste gedrag kan fasiliteer. Die geleentheid om ‘n keuse te maak uit ‘n aantal opsies blyk ook ‘n effek te hê op die angsvlakke van leerders. Sodra hulle ‘n keuse ontvang, kom dit voor asof hulle meer beheer oor die situasie verkry aangesien hulle self die keuse kan maak (sien bylaag B tabel 5 nr. 6 en 7). Die gee van keuses blyk dus die angs wat ‘n hindernis in die leerproses kan veroorsaak te verminder. Die geval waar die leerders ‘n toespraak moes lewer het ‘n groot mate

van angs by hulle veroorsaak. Hulle het ‘n keuse gekry om dit eers te oefen sonder dat die ander leerders teenwoordig is. Die twee leerders wat daardie opsie gekies het was dadelik kalmer en het ‘n groter sukses van hulle toesprake gemaak as die meerderheid van die ander leerders in die klas.

Dit is belangrik om daarop te let dat dit moontlik nie die geval sou wees indien hulle nie die keuse kon uitvoer om dit eers te oefen nie en dat hul angsvlakke dan heelwaarskynlik hoër sou gewees het en hul prestasievlakke laer. Die gee van keuses gee dus ‘n groter gevoel van gerustheid aan leerders. Hulle kon ook kies om die toespraak oor te doen indien hulle nie met hulle eerste poging tevrede was nie. Dit het veroorsaak dat hulle minder druk ervaar het om die eerste keer al alles reg te doen. Die eindresultaat van bogenoemde proses was dat die leerders meer gewillig was om saam te werk as wanneer ‘n besluit op die onderwysers se voorwaarde alleen op hulle afgedwing is, aangesien dit hulle dan minder in beheer van die situasie laat voel het.

Soms impliseer die keuse wat aan die leerder gegee word ‘n onaangename gevolg, maar dan is die onaangename gevolg die keuse wat hy of sy deur middel van onaanvaarbare gedrag gemaak het. Die leerders kies dus die onaangename opsie en moet dan ook die verantwoordelikheid daarvoor aanvaar. Dit het egter voorgekom asof die leerders dan die onaangename gevolg makliker aanvaar en dat daar minder negatiwiteit en opstandigheid gegenereer word indien leerders besef dat hulle die opsie gehad het om die aangenamer gevolg te ervaar en dat dit deur hulle eie - en nie die onderwyseres - se toedoen was dat hulle die onaangename gevolge moes dra nie. “Jy het dus gekies om nul te kry vir die werk wat jy nie drie maal oorgedoen het nie” (sien bylaag B tabel 5 nr. 9) weerspieël bogenoemde. .

Dit het verder voorgekom asof die gee van keuses soms groter entoesiasme by sekere leerders kan fasiliteer (sien bylaag B tabel 5 nr. 13 en 14). Nadat ‘n leerder die vorige dag ontsteld was en aggressief opgetree het, kon hy uit twee aanvaarbare opsies kies oor hoe om te reageer. Hy was die volgende dag tot ‘n baie groot mate entoesiasties in die klas en het aktief deelgeneem in so mate dat min ander leerders ’n kans gekry het. Dit is nie moontlik om sy gedrag direk aan die vorige dag se

gebeure toe te skryf nie, maar die moontlikheid bestaan dat dit daarmee verband hou aangesien hy nog nie vantevore dieselfde tipe gedrag openbaar het nie.

Keuses kan verder ook die besluitnemingsproses in klaskamerbestuur en indirek die handhawing van dissipline meer doeltreffend maak. Wanneer leerders ‘n keuse gehad het oor hoe sake in die klaskamer kan verloop asook deel was van die besluitnemingsproses oor dissipline is daar bevind dat hulle entoesiasties was oor die besluite wat geneem is. Die probleme wat die onderwyseres ten opsigte van dissipline ondervind het, soos die ontwrigting van die leerproses, was daarna minimaal, wat moontlik toegeskryf kan word aan die feit dat die leerders deel was van die besluitnemingsproses. Dit het ‘n definitiewe indruk op die leerders gemaak aangesien hulle die meeste van die tyd bewus was van die reëls en entoesiasties daarop gereageer het (sien bylaag B tabel 3 nr. 1 en 3).

b) Beskryf die situasie

Dit was duidelik dat wanneer die onderwyseres die gedrag wat die leerders openbaar wat met hulle leerproses inmeng op ‘n neutrale wyse beskryf daar die gewenste effek verkry is, naamlik dat die leerders hulle ontwrigtende gedrag gestaak het. Daar het dikwels ‘n verduideliking deur die leerders gevolg waarop die onderwysers dan ook gereageer het deur een van die ander voorgestelde alternatiewe interaksiemetodes toe te pas (sien bylaag B tabel 8 nr.3). Geen vyandigheid is gegenereer nie en die leerders kon dadelik weer fokus op die leertaak wat hulle moes uitvoer. Die implikasie hiervan is dat dit blyk dat indien leerders op ‘n neutrale nie-vyandige wyse op hul gedrag wat inmeng met die leerproses gewys word, daar effektief saam met die onderwyseres in die klas gewerk word en konflik, asook ‘n gevoel van opstandigheid vermy is.

c) Beskryf eie gevoelens

Die onderwyseres het hierdie tegniek op ‘n gereelde basis toegepas wanneer daar ‘n probleem was waarby die hele klas betrokke was. Die leerders het toepaslik op hierdie tegniek gereageer aangesien die gedrag waaroor daar gepraat is gestaak is of in sekere gevalle minder dikwels voorgekom het (sien bylaag B tabel 7 nr. 1 en 2) “Ek

hou nie daarvan as kinders lelik is met mekaar nie." Die leerders het die problematiese gedrag wat aangespreek is minder dikwels openbaar. Hulle het dus uiteindelik meer samewerkend opgetree soos wat daar ook in die literatuur aangedui word (sien 3.2.2.1).

Dit wil ook voorkom asof die gebruik van ek-boodskappe voordelig is wanneer daar gepoog word om sekere gedragspatrone wat leerders openbaar te verander (sien bylaag B tabel 7 nr. 3). 'n Ek-boodskap is deur die onderwyseres aan 'n leerder gekommunikeer aangesien die leerder 'n baie aanvallende wyse van kommunikasie gehad het. Wanneer sy ontevrede was oor iets het hierdie aanvallende stemtoon in intensiteit toegeneem. Die onderwyseres het die volgende vir haar gesê: "I usually talk to you in a proper way and if that proper way is not returned it makes me feel annoyed and disappointed." Die onderwyseres het dit ook die daaropvolgende kere wanneer die leerder begin het om op 'n aanvallende wyse te praat 'n nieverbale boodskap uitgestuur (maak van groot oë) om haar daaraan te herinner om te fokus op haar wyse van kommunikasie. Dit het effektief gewerk aangesien die leerder se wyse van praat teenoor die onderwyseres verander het – indien sy weer in haar ou patroon verval het en die nieverbale respons deur die onderwyseres herhaal is het die leerder presies geweet wat dit beteken en het sy haar gedrag toepaslik verander.

d) Sê dit met een woord

Die onderwyseres het ook dikwels bogenoemde tegniek toegepas veral wanneer individuele leerders se aandag gefokus moes word of indien leerders gepraat het terwyl die onderwyseres klas gegee het. Die onderwyseres het slegs die leerders se naam gesê en dan byvoorbeeld die woord *pen, boek, werk of nou* gesê. Die leerders het dan gepoog om die opdrag uit te voer of het 'n opmerking gemaak ter verduideliking van die probleem wat ervaar is. Dit blyk dus dat bogenoemde tegniek leerders se aandag kon fokus sonder dat dit vir die onderwyseres nodig was om aanvallend of bedreigend te wees in haar wyse van interaksie. Dit was dan moontlik om te sien dat wat in die literatuur hieroor gesê word in die praktyk waargeneem kan word (sien 3.2.2.1), naamlik dat die leerders presies weet wat om te doen en hoe om hul problematiese gedrag reg te stel. Die skep van negatiwiteit by die leerders word

tot ‘n groot mate uitgeskakel en die leerders kry ook die geleentheid om melding te maak van ‘n spesifieke probleem wat hulle ondervind. Laasgenoemde is nie eksplisiet in die literatuur as ‘n voordeel uitgewys nie, maar daar is tydens die toepassing van die betrokke tegniek waargeneem dat leerders dikwels ‘n probleem uitwys indien hulle op hierdie betrokke wyse aangespreek word.

e) *Skryf van notas*

Daar is bevind dat bogenoemde tegniek by uitstek ‘n tegniek was wat effektief gewerk het om gedrag wat met die leerproses inmeng te laat ophou. Die gevalle waar dit gebruik is (sien bylaag B tabel 9 nr. 3-5) was wanneer die leerder se gedrag werklik so ontwrigtend was dat dit die leerproses betekenisvol verhinder en vertraag het en ook ‘n invloed gehad het op die mate waarin die ander leerders in die klas ontwrigtende gedrag geopenbaar het.

Dit was duidelik dat wanneer die leerders die vriendelike dog ernstige briefie van die onderwyseres ontvang het dit ‘n blywende indruk op hulle gemaak het. Die leerders se gedrag was na die ontvangs van die briefie vir ‘n lang periode weer samewerkend van aard. Die leerders wat die briefies ontvang het was onkant gevang daardeur en dit wil voorkom asof die vriendelike toon daarvan bygedra het tot die mate waarin hulle daaraan gehoor gegee het. Een leerder het selfs die briefie agter in sy werkboek geplak (sien bylaag B tabel 9 nr. 3). Dit is egter belangrik om te noem dat bogenoemde tegniek net af en toe gebruik is wanneer die meeste van die ander alternatiewe interaksietegnieke nie die gewenste effek gehad het nie. Samewerkende gedrag is dus deur middel van hierdie gedrag gefasiliteer.

5.3.2.2.3 Leerders se reaksie op interaksiemetodes gerig op die staak van wangedrag (Alternatiewe vir straf)

Indien die alternatiewe interaksiemetodes wat voorgestel word om *samewerking* van leerders te fasiliteer nie effektief werk nie, kan die metodes wat voorgestel word as *alternatiewe vir straf* oorweeg word. Die reaksie van die leerders op die toepassing van die alternatiewe gedrag wat voorgestel word om ernstige wangedragte beperk, word vervolgens bespreek.

a) Leerders se reaksie op logiese gevolge en belonings

Die leerders was deel van die besluitnemingsproses oor die logiese gevolge en beloningstelsels wat toegepas is (sien bylaag B tabel 3). Gevolglik het hulle presies geweet wat van hulle verwag word en wat die gevolg sou wees indien hulle die leerproses ontwrig. Die meerderheid van die leerders (met die uitsondering van drie leerders uit twee klasse van ongeveer 16 leerders elk) wou graag deel wees van die groepe en was entoesiasties oor die kompetisie wat daarmee gepaard gegaan het. Leerders het nadat daar logiese gevolge op negatiewe gedrag toegepas is die negatiewe gedrag al hoe minder openbaar (sien bylaag B tabel 6 nr. 2, 3 en 4 asook 8 en 9).

Die onderwyseres het probeer om eerder die positiewe gedrag te beloon as om voortdurend op die negatiewe gedrag van die leerders te fokus. Die resultate was uiters positief. Leerders het die beloningstelsel geniet en daadwerklik gepoog om hulle gedrag daarvolgens te rig. Dit het ‘n definitiewe indruk gemaak op die meeste leerders aangesien hulle dit vir ander leerders en onderwysers vertel het en dikwels in die klas daaroor uitgevra het (sien bylaag B tabel 1 nr. 6, 7 en 12). Die voorstel wat in die literatuur (sien 3.2.3.2.2) gemaak is oor belonings blyk dus effektief te wees.

Die gewenste gedrag, asook samewerkende en entoesiastiese gedrag het toegeneem en teen die middel van die jaar het die onderwyseres minimale probleme ten opsigte van samewerking ondervind (sien bylaag B tabel 1 nr. 9). Die beloningsisteem het die leerders verder gemotiveer om die gedrag waarvoor hulle beloon is weer te herhaal (sien bylaag B tabel 1 nr. 14 en 15). Die onderwyseres het die belonings met positiewe nie-evaluerende goedkeuring gekombineer. Dit blyk dat bogenoemde ‘n kragtige kombinasie is om samewerking en entoesiasme te bevorder aangesien dit elke keer wanneer dit toegepas is die gewenste gedrag na vore gebring het.

b) Leerders se reaksie op probleemoplossing

Leerders het gunstig gereageer op die wyse waarop die onderwyseres die oplossing van probleme gefasiliteer het. Die rede daarvoor is moontlik omdat daar op ‘n definitiewe wyse op hul emosies gelet is asook omdat daar ‘n geleentheid was om ‘n

oplossing te kry wat uit hul eie geledere gekom het. Die proses van probleemoplossing het ook leerders blootgestel aan ‘n sekere wyse van hoe om probleme te hanteer en dit het die vaardigheid van hoe om probleme effektief op te los versterk. Die leerders het soms ‘n probleem wat hulle as klas ervaar het aan die onderwyseres gestel alhoewel dit nie verband gehou het met die onderwyseres of die vak wat sy aangebied het nie. Dit is ‘n aanduiding dat die leerders vertroue gehad het in die proses van probleemoplossing deur middel van alternatiewe interaksiemetodes.

Die wyse waarop die probleme wat voorgekom het in die betrokke klas opgelos is (sien bylaag B tabel 2 nr. 11) het ook tot gevolg gehad dat leerders meer vrymoedigheid openbaar het wanneer hulle nie saamgestem het met dit wat in hierdie klas gebeur het nie. Soms was daar kere wat hulle met die onderwyseres gepraat het oor voorstelle wat hulle gehad het omtrent die beloningstelsel of organisatoriese aspekte van klaskamerbestuur soos die sitplekplasings, die wyse waarop groepe beoordeel is en punte gegee is asook sekere leerders wat nie deel wou wees van die groepe en kompetisie nie (sien bylaag B tabel 3 nr. 3). Die vrymoedigheid van die leerders reflekteer die feit dat hulle respek en aanvaarding ervaar het. Dit het veroorsaak dat hulle aktief betrokke was by dit wat in die klas gebeur het en graag sake wou verbeter – wat op entoesiasme dui. Die afleiding wat ook hieruit gemaak kan word, is dat die wyse waarop probleme in die klas hanteer is wedersydse vertroue en respek tussen die leerders en die onderwyseres in die hand gewerk het.

5.3.2.2.4 Leerders se reaksie op nie-evaluerende goedkeuring en positiewe terugvoer

a) Nie-evaluerende goedkeuring

Die navorser het probeer om bogenoemde tegniek dikwels te gebruik om verdere positiwiteit te fasiliteer (sien bylaag B tabel 4 nr. 1). Dit het voorgekom asof die leerders die positiewe terugvoer wat aan hulle gegee is geniet het. Die navorser kon meer uit die leerders se nieverbale response aflei dat hulle die terugvoer wat aan hulle gegee is as positief en aangenaam beleef as wat sy uit die leerders se verbale response kon aflei word. Dit was dikwels sigbaar op die wyse waarop hulle oë meer opgewek voorgekom het, wanneer hulle ingenome geglimlag het, of tevrede, verleë of

trots gelyk het (sien bylaag B tabel 4 nr. 1) “Dit wil voorkom asof hulle die positiewe terugvoer waardeer, party glimlag of lyk trots of verleë.”

Indien die onderwyseres vir een leerder positiewe terugvoer gegee het, het van die ander leerders ook die onderwyseres se aandag probeer vestig op iets soortgelyks wat hulle gedoen het of op iets anders wat na hulle mening ook positiewe terugvoer verdien het (sien bylaag B tabel 4 nr. 19). Die onderwyseres het dikwels positiewe terugvoer gegee maar slegs in gevalle waar dit waar was en opreg bedoel was. Dit was duidelik dat die gee van positiewe terugvoer in die vorm van nie-evaluerende goedkeuring ‘n groot invloed gehad het op die toename in positiewe gedrag deur die leerders aangesien hulle later deur die jaar dikwels die onderwyseres gewys het op iets wat hulle goed gedoen het. Dit was ‘n verdere aanduiding dat hulle entoesiasme ook verbeter het (sien bylaag B tabel 4 nr. 1-27). Dit dui dus daarop dat die tegniek, soos gestel in die literatuur (sien 3.2.5.1), entoesiasme en positiwiteit in die hand kan werk.

Soms is bogenoemde tegniek ook op ‘n skriftelike wyse toegepas waar elke leerder ‘n persoonlike nota met nie-evaluerende en goedkeurende kommentaar op hul werk ontvang het. Die leerders het uiters positief daarop gereageer deur opgewonde die inhoud daarvan te lees en te kyk wie nog sulke notas ontvang het of gesoek het of hulle ook een in hulle skrifte ontvang het wanneer die skrifte uitgedeel is. Sommige leerders het dan ook hardop vir die ander leerders gesê wat op hulle nota geskryf is (sien bylaag B tabel 4 nr. 5, 6 en 7). Daaruit kan afgelei word dat dit baie vir hulle beteken het en dat dit hulle in staat gestel het om hulleself vir daardie oomblik in ‘n positiewe lig te sien.

b) Leerders se reaksie op aanmoediging

Leerders het die verlangde gedrag getoon wanneer aanmoedigingstegnieke gebruik is. Hulle is herinner aan vorige suksesse of take wat hulle bemeester het en het gunstig daarop reageer deur tog voort te gaan met die taak wat hulle aanvanklik nie werklik wou uitvoer nie (sien bylaag B tabel 10 nr.1). Die aanmoedigingstegnieke het ook daartoe bygedra dat die leerders van hul negatiewe gedragspatrone kon breek en

kon voortgaan met meer positiewe gedragspatrone. In een geval (sien bylaag B tabel 1 nr. 15) is die leerder positief georiënteer om sy goeie gedrag voort te sit wat uiteindelik tot ‘n meer positiewe selfbeeld gelei het aangesien die groep daardie betrokke leerder beter aanvaar het nadat hy getoon het dat hy daadwerklik met hulle wil saamwerk en ‘n bydrae tot die prestasie van die groep kan lewer.

Dit het ook geblyk dat indien leerders voel dat daar genoeg hulp beskikbaar is wanneer hulle onseker voel oor ‘n taak hulle meer gerus gestel is indien die onderwyseres van die aanmoedigingstegnieke toegepas het. Daar kan afgelei word dat bogenoemde hulle in staat gestel het om harder te probeer om die taak uit te voer (sien bylaag B tabel 9 nr. 9 en 10). Alhoewel dit nie as tegniek tot aanmoediging in die voorafgaande literatuur genoem word nie blyk die moontlikheid en beskikbaarheid van hulp ‘n effektiewe tegniek met betrekking tot aanmoediging te wees. Die onderwyseres het ook aan die leerders gekommunikeer dat die taak nie noodwendig die eerste keer perfek uitgevoer hoef te word nie en hulle die gerusstelling gegee dat daar weer ‘n geleentheid sal wees om te verbeter. Dit het leerders tot groot mate aangemoedig om te volhard met ‘n taak. Ook hierdie tegniek word nie in die literatuur genoem nie, maar blyk effektief te wees in die fasilitering van samewerking by leerders.

5.3.3 Vraelys

Daar is ‘n vraelys aan die leerders gegee om verdere inligting in te win oor hoe hulle dit ervaar het wanneer die alternatiewe interaksiemetodes op hulle toegepas is (sien bylaag C). Daar is besluit om inligting deur middel van ‘n vraelys in te win ter aanvulling tot die inligting wat reeds van die leerders verkry is. Die inligting wat uit die vraelys verkry is verskaf meer konkrete inligting in verband met die reaksie van leerders wanneer alternatiewe interaksiemetodes op hulle toegepas is. Die resultate wat verkry is, word vervolgens bespreek.

5.3.3.1 Resultate verkry uit voltooide vraelyste

Baie sterk (80%-100%) Redelik sterk (70%-80) Gemiddeld sterk (60%-70%)

Vrae	1=nooit	2=min	3=soms	4=dikwels	5=altyd
1. Ek dink my onderwyseres is gefrustreerd in onderwys.	45.45%	39.39%	12.12%	0.00%	3.03%
2. Ek dink my onderwyseres geniet dit om klas te gee.	6.06%	0.00%	18.18%	45.45%	30.30%
3. My onderwyseres skree op ons.	66.6%	15.15%	18.18%	0.00%	0.00%
4. Ons luister wanneer die onderwysers op ons skree	75,76%	0.00%	21.21%	3.03%	0.00%
5. My onderwyseres laat my voel asof ek iets goed kan doen.	0.00%	12.12%	36.36%	45.45%	6.06%
6. As my onderwyseres kwaad raak vir 'n leerder sê sy soms iets wat lelik is.	84.85%	9.09%	3.03%	3.00%	0.00%
7. My onderwyseres vra ons leerders om te help om 'n probleem in verband met klaskamerbestuur en dissipline op te los.	0.00%	3.03%	39.39%	30.30%	27.27%
8. My onderwyseres het altyd iets wat sy kan doen as 'n leerder nie saamwerk nie.	3.03%	3.03%	18.18%	24.24%	51.52%
9. Leerders ignoreer my onderwyseres as sy met hulle raas.	45.45%	15.15%	27.27%	9.09%	3.03%
10. Leerders werk saam in my onderwyseres se klas.	3.03%	6.06%	39.39%	30.30%	2.21%
11. Leerders is positief in my onderwyseres se klas.	0.00%	0.00%	45.45%	30.30%	24.24%
12. Leerders werk hard aan hulle skoolwerk in my onderwyseres se klas.	0.00%	3.0%3	15.15%	39.39%	42.42%
13. Leerders is so stout in my onderwyseres klas dat ons nie kan werk nie.	36.36%	18.18%	39.39%	6.06%	0.00%
14. Soms moet my onderwyseres twee of drie maal praat voordat leerders luister.	12.12%	21.21%	36.36%	15.15%	15.15%
15. My onderwyseres dreig leerders met straf.	42.42%	24.24%	15.15%	6.06%%	12.12%
16. My onderwyseres is sarkasties met leerders.	84.85%	9.09%	3.03%	3.03%	0.00%
17. My onderwyseres gebruik die woord *nee* in haar klas.	36.36%	27.27%	15.15%	15.15%	6.06%
18. My onderwyseres luister na leerders wanneer hulle iets te sê het.	0.00%	3.03%	15.15%	27.27%	54.55%
19. My onderwyseres gee aandag aan ons as ons ontsteld is.	3.03%	0.00%	9.09%	42.42%	45.45%
20. Ek geniet dit om by hierdie onderwyseres klas te hê.	12.12%	0.00%	12.12%	48.48%	27.27%

Sake waarvan die meeste melding gemaak is

21. My onderwyseres doen die volgende indien leerders hulle wangedra	**Aantal leerders wat melding gemaak het van die betrokke dissiplinemaatreël**	**Persentasie**
Kaarte	19/33	57.50%
Punte aftrek	17/33	51.55%

Ouers bel	16/33	48.48%
Kry nie ‘n beloning nie	6/33	18.18%
Waarskuwing	1/33	3.00%
Raas	1/33	3.00%

5.3.3.2 Interpretasie van vraelys

Volgens die vraelys wat die leerders voltooi het blyk dit dat daar oor die algemeen ‘n positiwiteit in die klas geheers het en dat hulle die klas as aangenaam beleef het (sien nr. 11 en 20). Die onderwyseres is gesien as iemand wat dit geniet om klas te gee wat tot die aangename atmosfeer in die klas kon bydra (sien nr. 2). Die leerders beskou dus die onderwyseres ook in ‘n positiewe lig.

Die leerders het aangedui dat die onderwyseres op ‘n minimale basis skree (sien nr. 3). Die meerderheid leerders se antwoorde het in die nooit en min kategorie geval wat aandui dat skree nie werklik deel van die onderwyseres se responsrepertoire is nie. Van die leerders het wel aangedui dat die onderwyseres soms skree maar dit was ‘n klein persentasie (18.18 persent).

Die leerders het tot ‘n redelike mate gevoel dat die onderwyseres hulle positief laat voel oor dit wat hulle doen (sien nr. 5). Daar was egter ook ‘n paar response (36.36%) onder die opsie van soms - dit is ‘n aanduiding dat die onderwyseres op ‘n meer gereelde basis positiewe terugvoer aan die leerders kon gee. Daar was egter slegs ‘n baie klein persentasie van die menings wat daarop gedui het dat hulle min tot nooit voel dat hulle iets goed in die klas doen nie.

Dit was baie duidelik dat die leerders baie sterk gevoel het dat die onderwyseres hulle menswaardig behandel en min tot nooit iets vir ‘n leerder gesê het wat as onaangenaam beleef is nie (sien nr. 6 en 16).

Dit blyk verder dat die leerders die onderwyseres se klas beleef as ‘n plek waar ‘n positiewe gesindheid heers en waar daar oor die algemeen gewerk word (sien nr 10, 11 en 12). Die vlak van samewerking wat die leerders aangedui het, was nie besonder hoog nie maar dit wil voorkom asof die atmosfeer tog positief op die

leerproses gerig was (sien nr.10). Die vrae wat gedui het op die effektiwiteit van die handhawing van dissipline reflekteer nie definitiewe sterk tellings nie, wat aandui dat die metodes wat gebruik is volgens die leerders slegs gedeeltelik effektief was (sien nr. 7, 8 en 9).

Dit was duidelik dat die onderwyseres as ondersteunend beleef is en dat die leerders van mening was dat hulle emosies aandag geniet het in die klas (sien nr. 18 en 19). Dit was ‘n aanduiding dat die leerders die erkenning van emosies wat die onderwyseres toegepas het as positief en betekenisvol beleef het. Die telling in verband met negatiewe response wat die onderwyseres gebruik het was gemiddeld sterk. (sien nr. 17) Die onderwyseres het volgens die leerders die woord *nee* min tot nooit gebruik, maar tog het 21% van die leerders beleef dat die woord *nee* dikwels tot altyd gebruik is, wat ‘n aanduiding is dat die onderwyseres nog verder daaraan kan werk om die betrokke tegniek te verbeter.

Dit het geblyk dat die leerders die proses van die gevolge van wangedrag goed verstaan het. Hulle het die kaarte en punte asook die bel van ouers duidelik verstaan aangesien die meerderheid van die leerders aangedui het dat dit die wyse was waarop wangedrag in die klas hanteer is (sien nr. 21).

5.4 Insameling van inligting van onderwysers

As verdere bron van inligting in verband met die effektiwiteit van die alternatiewe interaksiemetodes is die onderwysers ook genader om meer inligting omtrent die fenomeen in te win. Die inligting wat by die onderwysers verkry is, word vervolgens bespreek.

5.4.1 Deelnemers

Daar is ‘n vraelys aan al die personeellede van die hoërskool gegee om op ‘n personeelvergadering te voltooi. Tydens dieselfde personeelvergadering is die basiese rasionaal vir die fokus op alternatiewe interaksiemetodes aan hoërskoolpersoneellede gestel. Daar is opsies aan hulle gegee oor wanneer die fokusgroepe bymekaar sou kom. Die onderwysers wat betrokke wou wees kon hulle

name op ‘n lys skryf en ook tussen twee vasgestelde tye kies waarop hulle die fokusgroep sou kon bywoon. Daar is 12 onderwysers geïdentifiseer wat deel sou uitmaak van die fokusgroepe. Die betrokke onderwysers/esse het leerders van graad sewe tot twaalf onderrig. Besonderhede van die onderwysers/esse word vervolgens kortliks weergegee:

- Daar was 3 departementshoofde betrokke met meer as tien jaar ervaring in onderrig.
- Daar was 6 onderwysers/esse betrokke met vyf tot tien jaar ervaring in onderrig.
- Daar was 3 onderwysers/esse betrokke met minder as vyf jaar ervaring in onderrig.

5.4.2 Vraelys

Deur middel van die vraelys wat tydens die personeelvergadering aan al die hoërskoolonderwysers teenwoordig (ongeveer 25; sien 5.2.1) gegee is kon daar inligting ingesamel word oor die alternatiewe interaksiemetodes wat ondersoek word. Die rasionaal vir die vraelys was om tot ‘n beter begrip te kom van die wyse waarop die onderwysers oor die algemeen by die betrokke skool met leerders in interaksie tree. Die resultate wat verkry is word vervolgens bespreek (sien bylaag D).

5.4.2.1 Resultate verkry uit voltooide vraelyste

Baie sterk (80%-100%) Redelik sterk (70%-80) Gemiddeld sterk (60%-70%)

Vrae	1=min	2=soms	3=dikwels
1. Ek is gefrustreerd in onderwys.	12,50%	20,83%	66,67%
2. Ek het al daaraan gedink om die onderwys te bedank.	25.00%	12,50%	62,50%
3. Ek geniet dit om klas te gee.	4,17%	45,83%	50.00%
4. Ek verhef my stem in die klas.	16,67%	54,17%	41,67%
5. Dit het die gewenste effek as ek my stem verhef teenoor leerders.	29.17%	54,17%	16,67%
6. Ek geniet dit as my leerders stil sit en werk sonder dat enige iemand praat	12,50%	66,67%	20,83%
7. As ek kwaad raak vir ‘n leerder sê ek soms iets wat ek nie	45,83%	41,67%	12,50%

regtig moes gesê het nie.			
8. Ek vra die leerders om te help om ‘n probleem in verband met klaskamerbestuur en dissipline op te los.	50,00%	29,17%	20,83%
9. Ek het altyd iets wat ek kan doen as ‘n leerder hom of haar wangedra.	12,50%	58,33%	29,17%
10. Leerders ignoreer dit as ek hulle teregwys.	54,17%	29,17%	16,67%
11. Leerders werk saam in my klas.	16,67%	33,33%	50,00%
12. Leerders is positief in my klas.	16,67%	41,67%	41,67%
13. Leerders is ongemotiveerd in my klas.	25,00%	58,33%	16,67%
14. Leerders is ontwrigtend in my klas.	33,33%	37,50%	29,17%
15. Ek moet soms twee of drie maal praat voordat leerders luister.	16,67%	54,17%	29,17%
16. Ek dreig leerders met straf.	45,83%	29,17%	25,0 0%
17. Ek is sarkasties met leerders.	70,83%	20,83%	8,33%
18. Ek gebruik die woord *nee* in my klas.	29,17%	25,00%	45.83%
19. Ek luister na leerders wanneer hulle iets te sê het.	0,00%	4,17%	95,83%
20. Ek hanteer nie leerders se emosies nie aangesien die werk wat ek met hulle moet doen belangriker is.	79,17%	12,50%	8,33%

= betekenisvolle syfer

21. Ek gebruik die volgende metode as strafmaatreëls	**Aantal onderwysers wat melding gemaak het van die betrokke dissiplinemaatreël**	**Persentasie**
Inskrywings	13/25	52%
Detensie,	9/25	36%
Bel ouers,	7/25	28%
Ekstra huiswerk	6/25	24%
Stuur hoof/graadhoof toe,	5/25	20%
Voorregte wegneem,	5/25	20%
Praat met leerder, klas skoonmaak,	4/25	16%
Uitsluiting, pouse/na skool bly,	3/25	12%
Stempels,	1/25	4%
Skryf alle positiewe en negatiewe optredes neer,	1/25	4%
Leerders moet hande op koppe sit	1/25	4%
Klas skoonmaak	1/25	4%
Positiewe motivering	1/25	4%

5.4.2.1.1 Onderwysers se gesindheid teenoor die onderwys

Uit die vraelys blyk dit dat ‘n groot aantal van die onderwysers gefrustreerd is met die onderwys en dikwels al ‘n ander beroep oorweeg het (nr. 1 en 2). Tog wil dit voorkom asof daar ‘n gemiddelde mate van werksbevrediging voorkom wanneer die onderwysers met die leerders self werk (nr. 3) en dat hulle die proses nie net as negatief beleef nie. Daar word dus afgelei dat die leerders nie in so groot mate verantwoordelik is vir die frustrasies wat die onderwysers ervaar nie. Van die frustrasies kan dus moontlik toegeskryf word aan sake wat nie direk verband hou met die gedrag van leerders nie. Uit die vraelys het dit geblyk dat onderwysers tot groot mate negatief gesind is teenoor die situasie wat tans in die onderwys heers.

5.4.2.1.2 Konvensionele interaksiemetodes

Dit blyk verder dat die onderwysers relatief min kere hul stemme teenoor die leerders verhef. Meer as die helfte voel egter dat deur jou stem te verhef dit tog die gewenste effek op die leerders het (sien nr. 4 en 5). Wanneer daar gekyk word na die hoeveelheid kere wat leerders deel gemaak word van die klaskamerbestuursproses en die dissiplineproses blyk dit ‘n relatief lae persentasie te wees wat impliseer dat leerders nie werklik deel is van hierdie prosesse nie (sien nr. 8). Dit kom voor asof die onderwysers nie werklik sarkasties teenoor leerders is nie aangesien daar aangedui is dat sarkasme ongeveer 70 persent van die tyd nie toegepas word nie (sien nr. 17). Volgens die onderwysers kom die woord *nee* ook relatief minder as wat verwag is in hulle gesprekke voor – slegs 45 persent gebruik die word *nee* op ‘n gereelde basis (sien nr.18). ‘n Baie groot hoeveelheid kere luister onderwysers na die leerders (sien nr. 19) maar daar word min aandag aan hulle emosies gegee (nr. 20). Daaruit word afgelei dat die belangrikste fokus vir die onderwysers die kurrikulum is en dat hulle hul interaksie in die klaskamer daarvolgens rig.

5.4.2.1.3 Handhawing van dissipline

Dit wil voorkom asof onderwysers die meeste van die kere iets het wat hulle kan doen indien leerders hulle wangedra, maar die persentasie toon ook aan dat hulle tog soms magteloos voel (sien nr. 9). Dit blyk ook dat leerders tot groot mate na onderwysers luister, maar dat hulle voel dat daar tog enkele kere is dat dit wat hulle doen of sê geen effek op die leerders het nie. Dit blyk verder dat leerders nie werklik positief ingestel is

nie en tot ‘n redelike mate ongemotiveerd is (sien nr 10-13). Die onderwysers se belewenis van leerders se gesindheid kan as negatief beskryf word aangesien hulle leerders tot redelike mate as ontwrigtend en ongemotiveerd beleef.

5.4.2 Geskrewe dokumente

Onderwysers se frustrasievlakke kan dikwels ‘n invloed hê op hul interaksie met leerders. Die onderwysers wat deel was van die fokusgroepsessies, het hul frustrasies skriftelik uiteengesit. Die resultate wat daaruit verkry is, word vervolgens weergegee.

5.4.3.1 Identifisering van frustrasies

Die deelnemers aan hierdie aspek van die navorsing is was die onderwysers wat vrywillig deel wou wees van die fokusgroepe. Daar was 12 onderwysers betrokke wat gevra is om die aspekte wat hulle frustreer ten opsigte van die gedrag van leerders puntsgewys op ‘n bladsy neer te skryf.

5.4.3.1.1 Frustrasies ten opsigte van dissipline

Uit die response wat verkry is het dit geblyk dat baie van die frustrasies van die onderwysers gesentreer het om dissiplinêre aspekte. Daar is dikwels gevoel dat leerders nie effektief na onderwysers luister nie. “Praat en let nie op as onderwyser praat”, “Kinders wat dink hulle kan enigiets doen” en “Kinders wat herhaaldelik nie huiswerk doen nie” (sien bylaag E tabel 1 nr 7, 8 en 10). Hierdie frustrasies van die onderwysers weerspieël dus wat in die literatuur oor hierdie aspek gesê word (sien 2.2), naamlik dat onderwysers voel dat hulle baie min kan doen om dissiplineprobleme aan te spreek. Hierdie gevoel van magteloosheid wat onderwysers ervaar, het sterk na vore getree “Ons kan niks aan die kinders doen nie ” en “... dat ons niks daaraan kan doen nie” (sien bylaag E tabel 1 nr. 4 en 9). Die response dui aan dat onderwysers nie die wangedrag van leerders effektief kan aanspreek nie en dat hulle voel asof hulle die stryd verloor “Ons sukkel altyd met dieselfde kinders” (sien bylaag E tabel 1 nr. 11). Dit wil ook voorkom asof onderwysers beleef dat die leerders nie werklik vir hulle luister nie en dat dit wat hulle met dissipline poog nie werklik suksesvol is nie “Kinders wat nie luister nie al praat jy 10 keer” (sien bylaag E tabel 1 nr. 19).

Hulle voel ook dat dieselfde probleme met dieselfde leerders herhaaldelik voorkom sonder dat hulle gedrag effektief aangespreek kan word (sien bylaag E tabel 1 nr. 11). Dit blyk dat praat en ontwrigting in die klas hulle baie frustreer asook leerders wie se huiswerk nie gedoen is of wat nie hulle boeke skool toe bring nie "Gedragsprobleme, leerders is ontwrigtend in klas" en "As hulle handboeke of werkboeke by die huis vergeet is" (sien bylaag E tabel 1 nr. 17, 18 en 24). Dit wil ook voorkom asof die impulsiwiteit van die leerders die onderwysers frustreer aangesien dit dikwels tot problematiese gedrag kan lei "Dat die leerders optree voor hulle dink" en "Hulle neem die reg in eie hande sonder om aan die gevolge te dink" (sien bylaag E tabel 1 nr. 20 en 21). Dit kan heelwaarskynlik die leerders wees wat aan aandagtekort-hiperaktiwiteitsindroom lei en wat nie medikasie gebruik nie wat hierdie gedrag openbaar (sien bylaag E tabel 1 nr. 26).

5.4.3.1.2 Frustrasies weens 'n gebrek aan respek

Daar was 'n redelike aantal van die response wat daarop gedui het dat onderwysers gefrustreerd is weens die gevoel dat leerders nie voldoende respek teenoor mekaar en teenoor die onderwysers toon nie. Hulle ervaar die leerders se gesindhede as arrogant en ongeskik "Optrede teenoor onderwyser – "attitude", "rude" (sien bylaag E tabel 3 nr.11) en "The only thing that really bugs me is that a child has the audacity to treat you with contempt" (sien bylaag E tabel 3 nr. 8). Dit blyk asof dit vir die onderwysers moeilik is om bogenoemde te hanteer en dit laat volgens die response 'n groot hoeveelheid frustrasie opbou, "Dat hulle nie ophou voordat hulle trane uit jou het nie" (sien bylaag E tabel 3 nr.1). Dit blyk dus dat daar 'n ernstige behoefte is om respek te kweek soos wat daar in die literatuur vermeld word (sien 2.2 en 3.2.3.2).

Dit blyk ook dat leerders met minder respek teenoor sekere damesonderwysers optree en dit is 'n groot bron van kommer en frustrasie (sien bylaag E tabel 3 nr. 13 en 14). Onderwysers voel ook in hierdie opsig magteloos aangesien hulle ervaar dat onderwysers in die huidige skoolsisteem geen regte het nie en dat leerders kan sê wat hulle wil en hoe hulle wil. Leerders beledig dikwels hulle medeleerders openlik wat lei tot 'n groot hoeveelheid aggressie onder leerders wat onderwysers dan moet hanteer. Dit frustreer die onderwysers dan verder "Leerders sê mekaar sleg as iets nie regkry

nie“ en “Kinders wat mekaar spot en lelik is met mekaar” (sien bylaag E tabel 3 nr.5, 10, asook 6, 7 en 9).

Onderwysers let ook op dat leerders op ‘n gereelde basis kru taal gebruik onder mekaar wat ook ‘n bron van frustrasie vir hulle is. Die frustrasie word vererger weens die feit dat die leerders selfs kru taal in die teenwoordigheid van die onderwysers gebruik (sien bylaag E tabel 5 nr.1-7). Dit wil ook voorkom asof leerders ‘n gebrek aan respek het vir die skool aangesien hulle ‘n remediërende skool as minderwaardig beskou. Dit frustreer die onderwysers wanneer leerders dan die skool verkleineer en die feit dat hulle in die betrokke skool is, as verskoning gebruik vir hul gebrek aan prestasie (sien bylaag E tabel 8 nr.1-5).

5.4.3.1.3 Frustrasies ten opsigte van die onderrigstelsel

Enkele frustrasies met betrekking tot die skoolsisteem is ook gelug. Onderwysers voel dat daar te veel leerders in ‘n klas is en dat daar lang ure op kort kennisgewing gewerk moet word, “Klasse is te groot“ en “Te veel kinders in ‘n klas” (sien bylaag E tabel 7 nr. 3 en 5) asook “Lang ure en kort kennisgewing van ekstra ure” en “Opdragte wat gegee word sonder dat ons ‘n keuse het” (sien bylaag E tabel 7 nr.6 en 7). Bogenoemde is faktore wat die moraal by die skool kan verlaag en negatiewe interaksie met die leerders in die hand kan werk.

5.4.3.1.4 Frustrasies ten opsigte van ouers

Die betrokkenheid van ouers blyk ‘n verdere bron van frustrasie vir onderwysers te wees. Daar is genoem dat ouers nie werklik die leerders op ‘n effektiewe wyse ondersteun om hul probleme te oorbrug nie en dat daar ‘n wesenlike gebrek aan betrokkenheid onder die leerders se ouers bestaan “Ouers werk nie saam nie” en “Ouers wat nie kinders ondersteun nie” (sien bylaag E tabel 4 nr.3 en 4). Dit kom ook voor asof die ouers nie die moeite van die onderwysers waardeer nie en hul optrede en werkswyse kritiseer wat frustrerend inwerk op die onderwysers, “Dat ouers onderwysers aftakel” en “Reaksie van ouers indien hulle ingelig word omtrent leerlinge se probleme” (sien bylaag E tabel 4 nr.1 en 2).

5.4.3.1.5 Frustrasies ten opsigte van ongemotiveerdheid van leerders

Leerders is dikwels ongemotiveerd en apaties in die skool wat onderwysers tot ‘n groot mate frustreer. “Baie insette vanaf my kant, geen/min terugvoer van leerders” (sien bylaag E tabel 6 nr. 7). Dit kom voor asof die onderwysers gefrustreerd is omdat leerders dikwels kla as hulle moet werk doen of dat hulle nie gretig is om te werk nie. ‘n Verdere frustrasie is dat leerders traag is om opdragte uit te voer en onderwysers lank moet sukkel voordat leerders tot aksie oorgaan wat die akademiese take betref, “Kinders “moan” gereeld om te werk” en “As hulle nie hulle opdragte dadelik uitvoer nie.” (sien bylaag E tabel 6 nr. 2 en 4). Dit frustreer ook die onderwysers as die leerders tevrede is om vir lang tye aanmekaar geen werk doen nie (sien bylaag E tabel 6 nr. 6). Hulle is verder gefrustreerd omdat leerders min belangstelling toon in die werk wat met hulle behandel word “Kinders stel nie belang nie” (sien bylaag E tabel 6 nr. 3) of dat hulle lyk of hulle oplet in die klas en daarna vind die onderwysers uit dat daar geen retensie van die werk plaasgevind het nie, “Herhaal werk oor en oor maar leerders vergeet of neem dit nie in nie” (sien bylaag E tabel 6 nr. 8).

Uit bogenoemde frustrasies wat die onderwysers genoem het, kan daar afgelei word dat die grootste frustrasies wat ervaar word, frustrasies is wat sentreer rondom die handhawing van dissipline, die toon van wedersydse respek en die gebrek aan entoesiasme van leerders. Die onderwysers ervaar die hantering van bogenoemde sake as gebrekkig en oneffektief. Daar is dus ‘n daadwerklike behoefte dat hierdie sake aangespreek moet word.

5.4.2 Fokusgroepe

Daar is fokusgroepsessies gehou om die onderwysers bekend te stel aan die alternatiewe interaksiemetodes en om uit te vind wat hulle menings hieroor is. Die gebruik van fokusgroepe en die resultate wat uit die fokusgroepe verkry is, word vervolgens bespreek.

5.4.4.1 Samestelling van fokusgroepe

Die fokusgroepe is saamgestel uit onderwysers wat vrywillig deel daarvan wou wees. Daar is gepoog om die fokusgroepe so saam te stel dat daar ‘n beginneronderwyser, onderwysers met meer as tien jaar onderwyservaring asook ten minste een departementshoof per groep was. Dit is gedoen sodat daar nie ‘n versameling van mag kon wees wat die ander onderwysers kon intimideer nie en ook sodat die verskeidenheid van menings wat per groep verkry word die moontlikheid van ‘n groter verskeidenheid kon bied.

5.4.4.2 Verloop van ‘n fokusgroepsessie

Ses fokusgroepsessies is gehou waarvan die eerste sessie reeds bespreek is aangesien dit die sessie was waarin die onderwysers die geleentheid gekry het om hulle frustrasies bekend te maak (sien 5.4.3.1). Gedurende die oorblywende vyf sessies is die inligting oor die alternatiewe interaksietegnieke (sien hoofstuk drie) met die onderwysers deurgewerk. Daar is ‘n kort oorsig aangebied en daarna is die effektiewe tegnieke wat uitgevoer kan word vergelyk met die oneffektiewe tegnieke wat onderwysers gewoonlik gebruik. Die formaat waarin hoofstuk 3 geskryf is, is gebruik en uitdeelstukke is volgens die onderskeie temas in hoofstuk 3 aan die onderwysers voorsien. Daar is met tye gestop - hoofsaaklik nadat die onderskeie afdelings met die groep behandel is - om te hoor wat hulle mening is oor die tegnieke wat voorgestel is en wat hulle dink die toepasbaarheid daarvan sou wees. Daar is soms in sessies drie tot ses die geleentheid gegee vir terugvoer indien die onderwysers van die tegnieke reeds toegepas het.

5.4.4.3 Inligting verkry uit fokusgroepe

Die onderwysers het tydens die fokusgroepsessies die geleentheid gehad om die alternatiewe interaksietegnieke waaraan hulle bekendgestel is te bespreek. Die inligting wat verkry is word vervolgens bespreek.

5.4.4.3.1 Inligting verkry uit fokusgroepe oor die erkenning van emosies wat inbreuk maak op die leerproses

Dit het aan die begin geblyk dat die onderwysers redelik skepties was oor die tegnieke wat aan hulle voorgehou is, veral omdat die erkenning van emosies die eerste tegniek is wat met hulle behandel is. Met tye het dit geblyk dat hulle nie werklik vertroue in die tegnieke het nie "... waarom moet die kinders "gepamper" word" (sien bylaag F tabel 1 nr. 9-11). Op die stadium wat die tegnieke met betrekking tot die

inbreuk van die emosies op die leerproses met die fokusgroepe behandel is, was baie van die onderwysers se gevoel dat die beginsels te idealisties is en dat dit nie noodwendig die wyse is waarop 'n mens veronderstel is om leerders te hanteer nie, "Ek voel ons ouers het ons hanteer soos wat hulle het en ons is "okay", "Ja ons gaan aan en daar is niks met ons fout nie", "Hierdie inligting is vir my te idealisties" (sien bylaag F tabel 1 nr. 9-11). Hulle het ook soms gevoel dat sekere van die tegnieke definitief nie met sekere leerders sal werk nie (sien bylaag F tabel 1 nr. 38). Dit was asof die onderwysers moedeloos en negatief was oor die hele huidige onderrigproses. "Hierdie jaar was vir my 'n nagmerrie ... in die verlede het ek skool baie geniet" en "Dit voel vir my ek kan nou na Meneer toe gaan - ek voel elke dag so - en my bedanking indien" asook "Ek voel ek lewer nie 'n bydrae nie, ek is nutteloos" (sien bylaag F tabel 1 nr. 29-34).

Die onderwysers het gevoel dat al die inligting net oor die leerders gaan en hoe om die leerder se behoeftes te akkommodeer en dat die behoeftes van die onderwyser in hierdie proses oor die hoof gesien word (sien bylaag F tabel 1 nr. 8, 10 en 41). Die moontlike verklaring vir die huldiging van bogenoemde mening is dat die onderwysers nog nie die geleentheid gehad het om die tegnieke toe te pas nie en die kans gehad het om te sien dat dit effektief kan wees in die verkryging van samewerking van leerders nie. Hulle het ook nog nie besef dat die proses hul eie frustrasievlakke kan verlaag en hul werksbevrediging kan verhoog nie.

Daar was tog ook die persone vir wie die tegnieke sin gemaak het en wat positief daaroor was (sien bylaag F tabel 1 nr. 12). Hulle het hulself dikwels herken in die situasies wat as oneffektiewe tegnieke uitgewys is "Dit is wat almal sê, jy is moeg gebore man" (sien bylaag F tabel 1 nr. 36 en 37). Hulle het egter net gevoel dat die proses lank gaan neem en dat dit gaan vereis dat die onderwysers hulle denke moet

verander. Dit impliseer dat hulle reeds die rasionaal vir die tegnieke verstaan het en dat hulle gewillig was om veranderinge in hul interaksiepatrone aan te bring “Dit vat lank né” en “Dit is ‘n “mind change” (sien bylaag F tabel 1 nr. 46 en 47).

Die terugvoer wat in die volgende sessie verkry is oor die toepassing van die tegnieke was ook ten opsigte van die verandering in denke en gedragspatrone wat die toepassing van die tegnieke vereis. Wat verblydend was, was dat daar van die onderwysers was wat probeer het om die tegnieke uit te voer en dat hulle positief was oor die uitwerking daarvan op die leerders, “Dit voel vir my dit is die oplossing, maar dit is ook nie maklik nie” (sien bylaag F tabel 2 nr. 58-60 asook 64 en 65).

5.4.4.3.2 Inligting verkry uit fokusgroepe om matige wangedrag te hanteer

Die onderwysers het die waarde van die tegnieke ingesien en het selfs voorgestel dat die leerders ook die betrokke tegnieke aanleer “Party van hierdie goed kan die kinders ook leer” (sien bylaag F tabel 2 nr. 3). Hulle het veral positief gevoel oor die skryf van ‘n nota aan die leerders (sien bylaag F tabel 2 nr.13). Daar was ‘n duidelike gevoel onder die onderwysers dat wanneer dit by hierdie soort gedrag kom wat nie werklik as ernstig beskou kan word nie maar tog in die kategorie van nie-samewerkende gedrag val, die ouers en die huislike opvoeding van die leerders ‘n belangrike rol speel. Hulle het ook gevoel dat dit die taak van die ouers is om hierdie sake aan te spreek en dat die onderwysers nie veronderstel is om daarmee gemoeid te wees nie.

Met betrekking tot die ouerhuise het dit ook vir die onderwysers gevoel asof die swak huislike omstandighede gebruik word as verskoning vir die leerders se swak gedrag – dit was asof daar ‘n versadigingspunt vir hierdie verklaring van wangedrag onder hulle bereik is. Die mening was dat die leerder deur berading gehelp moet word as dit nie met hom of haar goed gaan maar dat dit nie as verskoning vir swak gedrag kan dien nie en dat die leerder dit moet leer hanteer (sien bylaag F tabel 2 nr.36 - 49). Die volgende stelling is onder andere gemaak: “Jy moet met jou omstandighede leer “cope” (sien bylaag F tabel 2 nr. 49).

Dit het geblyk dat party onderwysers definitiewe begrip vir die leerders gehad het. Hulle het saamgestem dat sekere interaksiemetodes wat dikwels deur sommige

onderwysers gebruik word nie effektief is nie en dat dit uiteindelik ‘n negatiewe en vernietigende effek op die leerder het (sien bylaag F tabel 2 nr. 67). Die onderwysers was verder van mening dat die tegnieke nie sal werk met sekere kinders wat sekere persoonlikheidskenmerke openbaar soos byvoorbeeld om alles te bevraagteken nie (sien bylaag F tabel 2 nr. 84-86). Volgens hulle is dit by uitstek hierdie kenmerk wat dikwels probleme in die klaskamer skep. Daar is uiteindelik besluit dat verskillende persoonlikheidstipes verskillend reageer op interaksietegnieke (sien bylaag F tabel 2 nr. 95). Dit impliseer dat onderwysers die vaardighede moet hê om te besef watter tegnieke van interaksie effektief met watter leerders sal werk.

5.4.4.3.3 Inligting verkry uit fokusgroepe om ernstige wangedrag te hanteer

Dit blyk dat die onderwysers in die fokusgroepe die waarde van logiese gevolge besef en bereid was om dit te gaan toepas. Alhoewel daar nie werklik verbatim response met betrekking tot hierdie aspek bestaan nie is daar tydens die fokusgroepe dikwels stellings beaam en onderwysers het met die kop geknik om aan te dui dat hulle saamstem met dit wat gesê word – veral met betrekking tot die volgende stelling wat gemaak is: “... die grootste probleem met straf is dat dit iets is wat in werklikheid die leerder se aandag verskuif, in plaas daarvan dat die leerder werklik jammer is oor wat hy gedoen het en gedink het hoe hy die saak kan regstel, het hy geokkupeerd geraak met wraakfantasieë”. Die kern hiervan is dat deur hierdie proses van straf, die kind weerhou word van ‘n belangrike innerlike proses van reflektering op sy eie wangedrag.”

Uiteindelik is die mening gehuldig dat logiese gevolge effektief kan wees, maar dat elke leerder nie presies op dieselfde manier daarop gaan reageer nie (sien bylaag F tabel 3 nr. 4 en 5). Die begrip *logiese gevolge* was vir hulle te wyd en heel waarskynlik te ongestruktureerd. Daar is uiteenlopende menings gekry - party onderwysers wou ‘n vasgestelde stel reëls en gevolge hê terwyl ander weer gevoel het dat elke geval uniek is en wat op een leerder van toepassing is, is nie noodwendig van toepassing op ‘n ander leerder nie (sien bylaag F tabel 3 nr. 4 en 5). Daar is veral kommer uitgespreek oor die leerders wat uittartend en uitdagend is en die effektiwiteit van die toepassing van logiese gevolge op hierdie tipe leerder (sien bylaag F tabel 3

nr. 9). Die gebruik van logiese gevolge moet ook, volgens die onderwysers, nie geskied sonder dat die leerders presies weet wat die gevolg gaan wees nie (sien bylaag F tabel 3 nr. 14).

Met betrekking tot die probleemoplossingstegnieke was daar nie werklik entoesiasme by die onderwysers nie. Dit was asof hulle gevoel het dat die proses te lank en uitgerek gaan wees en dat daar nie werklik sinvolle oplossings tydens die toepassing daarvan na vore sou tree nie "Ek dink nie die kinders is volwasse genoeg om sinvolle voorstelle te maak nie" (sien bylaag F tabel 3 nr. 18). "Dit klink vir my na 'n uitgerekte proses" en "'n mens is baie keer te haastig, jy het nie tyd nie, jy wil dit maar net oor en verby kry" asook "Dit is 'n langdradige storie" (sien bylaag F tabel 3 nr. 17, 27 en 28). Hulle was veral van mening dat dit glad nie effektief met die jonger leerders naamlik die graad sewe- tot nege-klasse sou werk nie.

Dit wil voorkom asof die algemene tendens onder die onderwysers is dat hulle iets soek wat vinnig en effektief op 'n baie gestruktureerde wyse kan werk. Sodra dit voorkom asof die proses lank gaan neem en daar te min struktuur is twyfel hulle sterker oor die effektiwiteit daarvan. Die idee dat die leerders deel van die dissiplineproses moet wees word ook nog nie werklik aanvaar as iets wat effektief kan werk nie. 'n Verdere mening wat uitgespreek is, is dat al die onderwysers in die skool dieselfde benadering moet volg en dat dit 'n voorwaarde vir sukses is indien die alternatiewe tegnieke gebruik word om ernstige wangedrag aan te spreek (sien bylaag F tabel 3 nr. 21 en 22).

Die afsondering en isolasie van leerders wat werklik in 'n erge graad ontwrigtend is het by die meerderheid van die onderwysers byval gevind maar dit blyk asof die idee van die binneskoolskorsing-program vir hulle te vaag en onwerklik voorkom alhoewel hulle saamstem dat dit 'n werkbare idee is. Dit blyk ook dat indien 'n proses lyk asof dit 'n groter werklading gaan veroorsaak en meer administrasie tot gevolg gaan hê die onderwysers wegskram van die idee (sien bylaag F tabel 3 nr. 50-52). "Dit is vreeslik baie administrasie en ek het regtig nie tyd vir al hierdie administrasie nie", "... 'n halfuur is vir my vak in elk geval te min tyd" en "Ek kan nie nog tyd aan sulke goed spandeer nie want dit is ... punte opskryf en punte aftrek."

Die idee is egter nie geheel en al deur die onderwysers afgeskiet nie – solank die werk deur iemand anders behartig word - het hulle gedink dat dit iets is wat die potensiaal het om effektief te werk. "Ek hou van die positiewe" en "So ek hou van die beginsel daaragter. Die feit dat hy kan werk om van sy suspensie af te kry. Dit klink vir my 'n intrinsieke motivering wat goed is" (sien bylaag F tabel 3 nr. 53).

5.4.4.3.4 Inligting verkry uit fokusgroepe oor die generering van positiwiteit en die hantering van positiewe gedrag.

Die mening van die onderwysers was dat daar te veel op negatiewe sake gekonsentreer word en dat daar min aandag en tyd aan positiewe sake spandeer word (sien bylaag F tabel 4 nr.1 en 2). "Ons fokus te veel op negatiewe dinge." en "Ek voel baie keer wat doen 'n mens met die kind wat positief is? Wat doen ons met die kinders wat hulle werk doen. Niks! Absoluut niks! Jy skryf in sy boek mooi, dankie!" Dit lei volgens die onderwysers daartoe dat die leerders wat positief is uiteindelik ook negatief georiënteerd raak wat 'n verdere negatiewe invloed op die moraal in onderwys het (sien bylaag F tabel 4 nr. 3).

Van die onderwysers was verras oor die idee dat hulle die woord *nee* uit hulle gesprekke moet sny, maar het nie weerstand teen die idee gebied nie – dit het voorgekom asof hulle net nog nooit daaraan gedink het nie en dat niemand hulle nog daarop gewys het nie (sien bylaag F tabel 4 nr. 8 en 9). Die onderwysers het uiters positief gereageer op hierdie deel van die alternatiewe interaksietegnieke wat met hulle behandel is en het selfs voorbeelde gegee wat hulle self uitgevoer het en wat effektief gewerk het (sien bylaag F tabel 4 nr. 16). "Ek kan ook daarby aansluit, ek het eendag vir 'n ander onderwyseres gesê, sommer pouse terwyl ons personeelkamer toe geloop het en toe kom die een seun daar verby. En ek het hom hierso beet en ek sê vir die ander juffrou, ek sê weet jy juffrou ek dink hierdie is die seun wat die mooiste maniere in die hele skool het. Die volgende dag toe kry ek die mooiste briefie terug om dankie te sê dat ek dit nou van hom gesê het voor 'n ander juffrou. En nou nog, hy's nou op Potchefstroom, van tyd tot tyd bel hy my of hy stuur vir my 'n sms en net daai een dingetjie wat gemaak het dat hy sy hele gesindheid verander het, maar dat hy spesiaal gevoel het" (sien ook bylaag F tabel 4 nr.19 en 21).

Hulle was ook bereid om die wyses van interaksies wat hulle nog nie toegepas het nie te gaan toepas om te kyk hoe dit kan werk, “Dit is lank maar ‘n mens kan net probeer. Ons sê elke dag vir hulle steek in jou hemp, kyk hoe lyk jy, maak reg jou das. Maar dit help nie. Jy kan beter lyk. Wat hulle dan dink as mens veral met hulle kleredrag sukkel. Ag, dit is simpel en outyds ek kan nooit iets regdoen nie. Die ander…dink by homself ag miskien is dit beter as ek tog maar net my hemp insteek” (sien bylaag F tabel 5 nr.1, 2 en 3).

Die onderwysers het laat blyk dat die tegnieke vir positiwiteit vir hulle sin maak en dat hulle werklik die tegnieke sou wou toepas. “Dit maak vir my nogal sin. Ek kan dit op myself van toepassing maak” (sien bylaag F tabel 5 nr.12). Hulle het egter steeds gedink dat dit moeilik sou wees om sekere van die tegnieke aan te leer en konstant toe te pas “Ek dink dit is moeilik, ek dink dit hang af van jou tipe styl, want vir my is dit, ek doen daai ding van goed so dit is reg of oulik. Ek probeer altyd die mens komplimenteer eerder as om dit te analiseer so vir my as mens dink ek, is dit moeilik maar dit maak vir my sin wat jy sê” (sien bylaag F tabel 5 nr.14) en “Nee ek dink dit is ‘n leerproses ek dink nie ons gaan môre in die klas instap en dit anders doen nie, maar ek dink dit is ‘n positiewe manier om daarna te kyk“(sien bylaag F tabel 5 nr.16).

Wat betref die beloningstelsel was die meeste van die onderwysers baie beïndruk met die sisteem en hulle het daaroor uitgevra. Die gevoel was weereens dat dit nie te veel administrasie moet behels nie en dat dit prakties uitvoerbaar moes wees as hulle baie klasse moet hanteer (sien bylaag F tabel 5 nr.17). Die algemene gevoel was egter dat dit iets is wat werklik die potensiaal het om effektief te kan werk “Met party klasse kan dit seker werk”, “Dit is vir my ‘n goeie idee” (sien bylaag F tabel 5 nr. 18) en “Dit is vir my ‘n oulike idee en ek dink dit kan werk” (sien bylaag F tabel 5 nr.19, 20 en 21).

5.4.4.3.5 Menings oor die alternatiewe interaksiemetodes oor die algemeen

Die opmerking is gemaak dat alhoewel dit moeilik is om aanvanklik die verandering en aanpassing te maak daar ‘n wil moet wees om te verander (sien bylaag F tabel 2 nr.

65). Daar is genoem dat dit intensiewe indiensopleiding gaan verg om al die tegnieke korrek uit te voer en dat ‘n fasiliteerder in die klas nodig sal wees om onderwysers te help om hul interaksiepatrone te verander. Die klem het ook sterk geval op die skuif in denke wat gemaak moet word (sien bylaag F tabel 2 nr. 100).

Die gesindheid ten opsigte van die tegnieke was merendeels positief en dit het geblyk asof sekere onderwysers dit werklik as ‘n oplossing beskou “... dit is die werklikheid en sy’t begin deurdring tot daai kinders toe sy hulle begin komplimenteer het en die een se reaksie was, almal skree op hom, almal praat met hom op ‘n lelike manier. Sy is die eerste een wat ooit in sy lewe vir hom iets “nice” gesê het en hy’t so omgeswaai en uit haar hand begin eet. Nou voel dit vir my as almal regtig kom met ‘n strategie is dit in my opinie die enigste oplossing wat kan werk, want raas en skree help nie, straf help nie meer nie, hulle vee hulle daaraan af” (sien bylaag F tabel 2 nr. 64). Dit het ook geblyk dat die gesindheid van die onderwysers vanaf die eerste sessie tot en met die laaste sessie meer positief geword het. Daar was in die eerste paar sessies dikwels negatiewe opmerkings gemaak maar namate daar gevorder is met die sessies was die algemene gesindheid een van groter positiwiteit.

Daar is egter genoem dat daar nie altyd tyd is om net aan een leerder se emosies aandag te gee nie aangesien daar dikwels ‘n vol leerplan is en ‘n druk program wat gevolg moet word (sien bylaag F tabel 2 nr 102 en 103). Bo en behalwe die druk program is die onderwysers soms baie moeg en vat dit te veel van hul energie om te dink wat om te sê en om die tegnieke op die korrekte wyse uit te voer.

5.4.5 Individuele onderhoude

Aangesien daar in die fokusgroepe ‘n groot hoeveelheid inligting deurgegee is oor die tegnieke en daar slegs beperkte geleenthede was vir terugvoer deur die lede van die fokusgroepe oor die tegnieke is individuele onderhoude ook met die lede van die fokusgroepe gevoer.

5.4.5.1 Inligting verkry uit die individuele onderhoude

5.4.5.1.1 Onderwysers se menings oor die tegnieke

Uit die inligting wat in die individuele onderhoude verkry is kom dit voor asof die onderwysers waarmee die onderhoude gevoer is hoofsaaklik die mening huldig dat die tegnieke wat bespreek is effektief kan wees wanneer dit op die leerders toegepas word. Dit het voorgekom asof die voorgestelde tegnieke vir hulle sin gemaak het en dat dit vir hulle op opvoedkundige vlak iets beteken het. Die mening is ook uitgespreek dat wanneer onderwysers die alternatiewe interaksiemetodes op die regte wyse toepas hulle nie soveel probleme met die leerders sal ervaar nie, “Maar weet jy ek dink as jy die kinders reg benader dan gaan jy nie probleme hê nie” (sien bylaag G tabel 2 nr. 95) en “Soos ek sê hierdie hele ding gaan werk een of ander tyd” (sien bylaag G tabel 2 nr. 156), asook “Daar is ‘n toekoms ... in en hy werk as jy hom reg hanteer” (sien bylaag G tabel 2 nr. 197). Die verdere implikasie is dat hierdie betrokke onderwysers die proses van alternatiewe interaksie geïnternaliseer het en dit hul eie verantwoordelikheid gemaak het. Hulle verwag nie meer van ander persone om die probleme wat hulle ervaar vir hulle op te los nie.

Die toepassing van die tegnieke impliseer dus volgens die deelnemers ‘n daadwerklike verandering en ‘n verskuiwing in denke en gesindheid wat moet plaasvind (sien bylaag G tabel 2 nr. 116, 121, 122, 214, 215, 223 en 224) asook, ”Passie, dit is die antwoord … want raas en skree help nie ... daarom sal hulle jou verwerp as ‘n onderwyseres omdat jy ook maar kwaai is en ook maar skree ... so ‘n ander approach is nodig” (sien bylaag G tabel 2 nr. 192). Die siening wat in die literatuur gehuldig is (sien 2.3.2) is dus ook hier uitgespreek. Daar is ook genoem dat die vaardigheid om te luister by sommige van die onderwysers ‘n leemte is en dat dit ‘n vaardigheid is waaraan hulle kan aandag gee “Dit gee jou so bietjie tyd om te luister, en weet jy wat, dit is een ding wat ons ouens nie doen nie. Ons onderwysers luister nie na die kind nie, ongelukkig nie” (sien bylaag G tabel 2 nr. 200). Hierdie vaardigheid wat in die literatuur (sien 2.3.4 en 2.3.5) as belangrik beskryf is, is dus ingesien en as belangrik geag alhoewel daar .

Dit blyk verder dat die mening gehuldig word dat die tegnieke die onderwyser kan bemagtig, “So ek voel dit is reg dat onderwysers bemagtig word” (sien bylaag G tabel 2 nr. 7 asook 166 en tabel 3 nr. 20). Dit is asof dit die onderwysers ‘n groter gevoel van hoop gee dat daar tog iets is wat gedoen kan word wat werklik kan help om die

probleme wat ten opsigte van leerdergedrag ervaar word aan te spreek “Ek is verskriklik bly om te hoor daar is ‘n alternatief” (sien bylaag G tabel 2 nr. 160). Aangesien daar ‘n gevoel van moedeloosheid bestaan (sien bylaag G tabel 2 nr. 7) is daar ‘n behoefte dat onderwysers se moraal opgebou word deur middel van effektiewe ondersteuning “... want ek self weet hoe dit voel om voor ‘n klas te staan en magteloos te wees ... wel niemand kon nog met ‘n ander oplossing kom in elk geval nie” (sien bylaag G tabel 2 nr. 194). Die mening word gehuldig dat niks anders werklik werk en positiewe resultate oplewer nie, dus mag dit dalk die moeite werd wees om iets anders te probeer, aangesien daar nie veel is wat verloor kan word nie (sien bylaag G tabel 2 nr. 29 en 214).

Die feit dat lyfstraf weggeneem is het in ‘n paar van die onderhoude na vore gekom en die mening was dat dit iets is wat die onderwyser bemagtig het om samewerking by die leerder te verkry. Die gevoel was dat lyfstraf deur die owerhede weggeneem is, maar dat daar nie werklik ‘n alternatief aan onderwysers voorgehou is om in die plek daarvan toe te pas nie (sien bylaag G tabel 2 nr. 42, 97, 230 en 71). Sommige van die onderwysers was van mening dat lyfstraf in elk geval nog nooit gewerk het om dissipline te handhaaf nie. Die feit dat lyfstraf uit die grondwet weggeneem is, het hulle dus nie werklik geaffekteer nie “Dit is alles waarom onderwys gegaan het om hulle te looi ... dit het uitgekom dat hulle absoluut so vyandig is” (sien bylaag G tabel 2 nr. 107 en 91). Ander was weer van mening dat lyfstraf slegs as ‘n afskrikmiddel moes dien en dat die rede waarom daar soveel probleme van dissiplinêre aard bestaan, is omdat daar op die huidige stadium nie iets is wat die leerders afskrik nie (sien bylaag G tabel 1 nr. 187 en tabel 2 nr. 73).

Die kwessie van verbale aggressie (skree) het ook na vore gekom en dit het geblyk dat die meerderheid van die onderwysers wat daaroor gepraat het dit nie werklik goedkeur nie en van mening is dat dit nie ‘n effektiewe tegniek is om toe te pas indien daar met leerders gewerk word nie (sien bylaag G tabel 2 nr. 44). Die negatiwiteit van die proses is ingesien en die meeste van die onderwysers met wie daar onderhoude gevoer is het insig in die proses getoon, “… as jy begin skree, wek dit net negatiwiteit” (sien bylaag G tabel 2 nr. 99) en “Ek sal soms op die sportveld vir hulle skree dit is

seker maar negatief" (sien bylaag G tabel 1 nr. 223). Die onderwysers het dus bevestig wat in die literatuur hieroor gesê word (sien 2.3.2).

Sommige onderwysers het die besluit gemaak om geensins te skree nie aangesien hulle die insig getoon het dat dit ook op hulle 'n negatiewe invloed het (sien bylaag G tabel 2 nr. 21, 120, 140 en tabel 4 nr. 46). Daar is ook genoem dat die feit dat leerders aggressief is heel waarskynlik daaraan toegeskryf kan word dat daar dikwels op hulle geskree word hetsy by die huis of by die skool. Dit klop met wat in die literatuur hieroor vermeld word (sien 2.3.2 en 2.4.4.2). Die toepassing van konvensionele metodes blyk 'n verdere negatiewe invloed op onderwysers te hê aangesien dit hulle dwing om teenstrydig ten opsigte van hulle eie persoonlikhede op te tree, "Mens voel amper meer soos 'n militaris as soos 'n onderwyser, ek dink dit dra by tot die onderwyser se algemene gevoel van om gelukkig te wees en om te voel dat ek dit doen waarvoor ek opgelei is en nie hierdie ander persoon is wat naderhand alles begin oorheers nie" (sien bylaag G tabel 2 nr. 222).

Dit kom tog ook voor asof party onderwysers dink dat die toepassing van alternatiewe interaksietegnieke nie die enigste oplossing is vir die probleme wat ten opsigte van leerdergedrag ervaar word nie (sien bylaag G tabel 2 nr. 2 en 9). Ander is weer oortuig dat dit al is wat werklik effektief kan wees "Dit is vir my die enigste oplossing van altyd af" (sien bylaag G tabel 2 nr. 174, asook 114, 115, 116 en 154).

Die bewustheid van die positiwiteit van die proses en die belangrikheid van positiwiteit het op die meerderheid onderwysers 'n indruk gemaak (sien bylaag G tabel 2 nr. 32, 110) asook "... as jy kyk na die gedragsprobleemkind, jy moet hom positief hanteer" (sien bylaag G tabel 2 nr. 202). Dit wil voorkom asof daar 'n besef is van die belangrikheid van positiwiteit en hoe 'n groot invloed dit het op die effektiwiteit van die leerder se leerproses.

Dit was vir 'n hele paar onderwysers belangrik om nie die menswaardigheid van die leerder aan te tas nie en iets vir die leerders te sê wat onnadenkend was en negatief en afbrekend op die leerder kon inwerk nie. Die onderwysers met wie daar gepraat is het die ingesteldheid gehad dat nie ongeskik met leerders te werk gegaan moes word

nie en dat onderwysers altyd op ‘n ordentlike wyse met hulle in interaksie moet tree word (sien bylaag G tabel 2 nr. 93, 48 en 235). Dit sluit aan by dit wat in die literatuur oor hierdie aspek gesê word, naamlik dat leerders moet voel dat hulle gerespekteer word (sien 2.3.5).

Dit blyk verder dat die moontlikheid bestaan dat dit vir leerders makliker kan wees om die eise wat in skoolverband aan hulle gestel word te hanteer indien die onderwysers die alternatiewe interaksiemetodes op hulle toepas. Hulle behoort dan minder gefrustreerd te raak aangesien hulle nie soveel konfliksituasies of bedreigings ervaar nie. Die moontlikheid is ook uitgespreek dat leerders vasgevang voel deur konvensionele metodes in ‘n sisteem waaraan hulle nie kan ontsnap nie en waarin hulle geen sê het nie. Hierdie ervaringe van die leerders veroorsaak uiteindelik ‘n verskeidenheid van negatiewe gevoelens. Die toepassing van alternatiewe interaksiemetodes kan dalk ‘n meer positiewe effek op die leerders hê wat meer bevrydend op hulle kan inwerk terwyl dit tot beter samewerking lei (sien bylaag G tabel 2 nr. 223). Dit kom voor asof leerders die proses in die skool as bestrawwend ervaar alhoewel daar nie werklik volgens die onderwysers ‘n afskrikmiddel vir negatiewe gedrag bestaan nie. Dit kan ‘n verklaring wees vir die negatiwiteit wat leerders openbaar (sien bylaag G tabel 2 nr. 212).

Die moontlikheid is genoem dat leerders so aggressief is omdat hulle dikwels op ‘n aggressiewe wyse hanteer word. Dit is nie noodwendig vyandige aggressiewe interaksie nie maar die gevoel wat gekry word en die boodskap wat sommige onderwysers uitstuur is een van aggressiwiteit en intimidasie. Dit kan tot groot negatiwiteit in die gemoedere van die leerders lei, “As jy ‘n aggressiewe houding het gaan jou klas vir jou daai aggressie teruggee” (sien bylaag G tabel 2 nr. 225). Dit is dus asof die onderwyser se gemoedstemming oorgedra word na die leerders en as die gemoedstemming van die onderwyser negatief is bestaan die moontlikheid dat die leerders ook negatief gestem sal wees. Leerders raak dus ook volgens die onderwysers se praktiese ervaring in die klaskamer ontsteld wanneer daar op ‘n negatiewe wyse met hulle gepraat word of op ‘n negatiewe wyse met hulle in

interaksie getree word wat bydra tot hul negatiewe gesindhede en problematiese gedrag.

Sommige van die onderwysers het bogenoemde ingesien terwyl ander onbewus daarvan was, “En toe het ek begrip vir hom, wat vir my sê, maar nou’s my hele dag bederf, maar ek moet hom straf, ek moet hom straf op ‘n manier, dit is oor sy optrede. Hy moet verantwoordelikheid neem vir sy optrede” (sien bylaag G tabel 2 nr. 240). Daar is ook genoem dat negatiewe opmerkings langtermyn emosionele skade kan aanrig wat negatief op die leerder kan inwerk en minder selfvertroue en entoesiasme in die hand kan werk. “Vandat ek begin skool hou het is dit ‘n ding ... ek dink dit was so in standerd een of twee, wat ‘n onderwyser ‘n persoonlike opmerking gemaak het en dit het in my kop bly vassteek, my hele lewe” (sien bylaag G tabel 2 nr. 251).

Daar is ‘n verdere mening gehuldig dat van die tegnieke kan werk en dat ander nie kan werk nie en bloot te idealisties is. Soms is daar ook gesê dat die alternatiewe interaksietegnieke met sekere leerders effektief kan werk en met ander leerders weer nie. Die spesifieke tegnieke wat nie effektief blyk te wees nie, is nie werklik deur die onderwysers uitgelig nie, dit was bloot opmerkings wat oor die algemeen gemaak is. Van die tegnieke wat tog uitgesonder is, was wanneer dit noodsaaklik was om die woord *nee* uit die gesprek te haal, “Ek voel partykeer *moet jy dit maar net sê, daar is nie ‘n ander keuse nie* ... maar baie van die kinders verstaan nie as jy vir hulle iets sê nie jy moet reguit op hulle af wees met hulle ... dit is hoekom baie van hulle net ‘n ja of ‘n nee verstaan, hulle het nie enige iets anders nie” (sien bylaag G tabel 2 nr. 77). Dit wil voorkom asof hier nog nie insig in die situasie gekry is nie.

Die menings wat gekry is was soms ook uiteenlopend aangesien sommige van die onderwysers van mening was dat die tegnieke by uitstek toegepas kan word op leerders in ‘n remediërende skool en ander was weer van mening dat die tegnieke beter by leerders van hoofstroomskole sou inpas. Sommige het ook gedink dit kan met alle leerders werk terwyl ander weer gedink het dat dit nie werklik kan werk wanneer leerders ernstige gedragsprobleme openbaar het nie “So ja – hierdie ding kan “genuine” werk vir 80-90% van die kinders” (sien bylaag G tabel 2 nr. 154). Die mening is ook uitgespreek dat daar ‘n behoefte is aan verdere alternatiewe metodes

aangesien sommige van die tegnieke nie altyd werk nie en dat daar dan weer ander tegnieke toegepas moet word (sien bylaag G tabel 2 nr. 215).

Alhoewel sekere tegnieke nog nie deur die onderwysers in werklike situasies uitgeoefen en toegepas is nie was daar ‘n paar van die tegnieke wat hulle definitief gereken het sou kon werk. Hulle het gehou van die idee dat ‘n briefie vir ‘n leerder geskryf kon word (sien bylaag G tabel 2 nr. 55). Van die persone waarmee daar gesels is, was ook van mening dat die toepassing van die tegnieke gelei het tot laer frustrasievlakke en die belewing van sukses asook ‘n groter positiewe ingesteldheid onder onderwysers (sien bylaag G tabel 2 nr. 56).

Die persone met wie daar oor die beloningstelsel en die kompetisie in die klaskamers gepraat is, het gedink dat dit baie potensiaal het om effektief te kan werk. Tog is daar genoem dat die onderwyser moet seker maak dat ‘n balans gehandhaaf word. “Dit kan ‘n kind net aanspoor en meer positief maak. Weet jy kompetisie is gesond hoor! ... Dit moet nie net oor kompetisie gaan nie” (sien bylaag G tabel 2 nr. 63, 110 en 111). ‘n Verdere mening wat gehuldig is, was dat die belonings van so ‘n aard moet wees dat die leerders dit indien moontlik onmiddellik kan geniet aangesien daar ‘n groot hoeveelheid leerders in die skool is wat simptome van aandagtekortsindroom toon. Hierdie leerders hou van die onmiddellike bevrediging van behoeftes en hul impulsbeheer is dikwels laag. Daarom moet daar nie te lank gewag word om vir hulle die beloning te gee nie, anders gaan die proses sy effektiwiteit verloor (sien bylaag G tabel 1 nr. 57).

Dit kom voor asof die meerderheid van die onderwysers met wie daar gepraat is die mening huldig dat die instelling van detensie steeds kan werk. Soms word daar gevoel dat dit slegs op ‘n ander wyse gedoen moet word as wat tans by die skool gebeur, maar hulle is in beginsel ten gunste daarvan (sien bylaag G tabel 1 nr. 107 en 126). Daar is enkeles wat die effektiwiteit bevraagteken het (sien bylaag G tabel 1 nr. 114). Die vraag word egter weereens gevra wat in die plek van detensie gebruik kan word om as afskrikmiddel te dien vir problematiese gedrag, aangesien die onderwysers voel dat daar tog die een of ander maatreël moet wees waarvan die leerders nie hou nie en wat hulle sal hulle sal keer om die ongewenste gedrag te openbaar.

Die take wat aan die leerders tydens detensie gegee word blyk ook oneffektief te wees. Dit veroorsaak dat die leerders ‘n verdere weerstand met betrekking tot skryftake in die skool kan opbou (sien bylaag G tabel 2 nr. 64). Die negatiewe invloed van hierdie tipe hantering van gedrag kom in die literatuur ook voor (sien 2.3.1). Die ander probleem wat uitgelig is met betrekking tot detensie is dat die leerders nie opdaag vir hulle detensie op ‘n Vrydagmiddag nie en dat die onderwysers in der waarheid magteloos is in hierdie opsig want daar bestaan nie werklik ‘n ander maatreël as die detensie om hierdie optrede aan te spreek nie (sien bylaag G tabel 1 nr. 112). Die leerders daag dus keer op keer nie op nie al word hul ouers ingelig. Hulle kry dan net nog ‘n detensie waarvoor hulle weereens nie opdaag nie. Dit bly dus ‘n bose kringloop en die onderwysers voel dat daar nie ‘n wyse is waarop bogenoemde gedrag aangespreek kan word nie (sien bylaag G tabel 2 nr. 171 en 36). Dit het ook voorgekom asof te veel leerders detensie gekry het vir minder ernstige oortredings en dat die gevoel was dat detensie slegs gegee moet word in uiterste gevalle waar ernstige gedragsprobleme ondervind word.

Die gevoel was dat die ouers meer betrokke gemaak moet word wanneer die leerders ongewenste gedrag openbaar en dat die ouers ook meer verantwoordelikheid moes aanvaar vir die probleme wat hulle kinders in die skool veroorsaak (sien bylaag G tabel 2 nr. 71 en 231). Die onderwysers het dus besef wat ook in die literatuur hieroor gesê word, naamlik dat ouers se hulp ingewin moet word in die aanspreek van problematiese leerdergedrag (sien 3.2.3.2.9). Die onderwysers wil graag hê dat die leerders meer verantwoordelikheid moet openbaar maar dikwels het hulle nie die insig getoon dat die leerders werklik weet hoe om verantwoordelikheid te aanvaar vir wat hulle doen nie en dat hulle dit ook nie werklik by hul ouerhuise leer nie (sien bylaag G tabel 1 nr. 58). Die mening word gehuldig dat dit die ouers se taak is om vir hul kinders te leer wat verantwoordelikheid is. Dit gebeur egter nie en die taak moet nou deur ander kanale - onder andere die onderwysers - plaasvind (sien bylaag G tabel 1 nr.58, 145 en tabel 2 nr. 224).

Die persone met wie daar gepraat is het gunstig en positief gereageer op die idee dat leerders aan die begin van die jaar op ‘n definitiewe wyse georiënteer moet word ten

opsigte van waardes soos verantwoordelikheid, respek en empatie soos wat in die literatuur voorgestel word (sien 3.2.3.2.2). Die persone met wie daar gepraat is was van mening dat die uitkoms daarvan positief sou wees aangesien die leerders dan meer gefokus sal wees op hul gedrag (sien bylaag G tabel 2 nr. 265).

Die onderwysers met wie daar gepraat is oor die binneskoolskorsing-program het dié wyse om kinders te hanteer verwelkom, “Dit behoort te werk want jy haal hom uit die sisteem totaal” (sien bylaag G tabel 2 nr 199). Hulle het egter genoem dat dit nie deur onderwysers wat boonop nog moet klasgee gedoen kan word nie en dat ‘n ander persoon die taak moes behartig. Daar is ook genoem dat die leerders nie saam met hulle maats daar mag wees nie omdat sekere leerders se problematiese gedrag vererger wanneer hulle in mekaar se teenwoordigheid is. Indien maats saam betrokke was by onaanvaarbare gedrag moet hulle geskei word tydens die binneskoolskorsing-program (sien bylaag G tabel 2 nr. 145).

Hulle het saamgestem dat dit slegs leerders wat uiterste gedragsprobleme openbaar moet wees wat by hierdie program betrek moet word en dat daar hoogstens twee of drie per klas geïdentifiseer moet word vir hierdie program. Dit het egter geblyk dat hulle effens skepties was oor die program aangesien dit nie oor die algemeen aan hulle bekend was nie en hulle ook nie van skole of gevalle geweet het wat die program al suksesvol toegepas het nie (sien bylaag G tabel 2 nr. 190).

Die proses is ook sterk op rehabilitasie gerig, maar die meeste onderwysers het nie hierdie konsep geopper nie. Daar was een onderwyseres wat daaroor gepraat het maar nie in die konteks van die binneskoolskorsing-program nie. Die volgende is gesê: “… en daar word niks aan hulle gedoen nie, want die departementele reël sê jy moet hulle rehabiliteer, hoe rehabiliteer jy hulle” (sien bylaag G tabel 2 nr. 247). Dit kom dus voor asof die onderwysers nie die werklike potensiaal van die binneskoolskorsing-program ten volle raaksien nie en ook nie die feit dat dit ‘n moontlike oplossing vir probleemgedrag deur leerders kan wees wat inderdaad strook met die departementele riglyne nie.

5.4.5.1.2 Toepassing van tegnieke deur onderwysers met wie daar onderhoude gevoer is

Die onderwysers was oor die algemeen gewillig om die tegnieke toe te pas, maar dit het voorgekom asof hulle nog meer blootstelling en oefening daarin nodig gehad het om werklik al die tegnieke te kon toepas. Dit het ook voorgekom of die onderwysers gewillig was om die tegnieke uit te probeer aangesien hulle gedink het dit het waarde en dat dit effektief sou kon werk indien dit op die leerders vir wie hulle klas gee toegepas word. Daar is egter ook genoem dat daar aan die begin van die proses nie ‘n groot genoeg ontvanklikheid was ten opsigte van die tegnieke nie (sien bylaag G tabel 3 nr. 6). Dit kan toegeskryf word aan die alternatiewe aard van die tegnieke, asook aan die feit dat die onderwysers nog nie die geleenthede gehad het om die tegnieke toe te pas nie. Dit kan ook wees omdat die proses nie konvensioneel bestrawwend van aard is nie.

Dit het voorgekom asof hulle nie al die tegnieke gelyk kon bemeester nie, “Ek dink dit kan werk maar ek pas dit ook nie heeltemal toe nie ek is nog nie rêrig so goed daarmee nie” (sien bylaag G tabel 2 nr. 167). Van die onderwysers was bewus van die tegnieke en hoe dit uitgevoer moes word, maar het gevoel hulle pas dit nog nie werklik korrek toe nie, “Ek gee hulle nog nie die regte keuses nie, maar ek weet darem al ek moet keuses gee” (sien bylaag G tabel 1 nr. 3, 5, 6 en 8). Dit impliseer egter dat daar al ‘n bewustheid van die tegnieke was en dat die onderwyseres besef het sy kan dit in sekere situasies toepas. Sy het ook besef sy kan daarop verbeter en was bereid om herhaaldelik te probeer totdat sy die korrekte manier bemeester het.

Van die onderwysers het sekere tegnieke probeer en het die gewenste reaksie by die leerders verkry. Die drie tegnieke wat die beste deur die onderwysers gebruik is was om ek-boodskappe te gee en emosies te erken, asook om positiewe terugvoer te gee, “So, daar’s definitief goeters, ek vind dit baie goed dat ek, ek-boodskappe uitstuur, dit is vir my die een ding wat nou weer gewerk het” (sien bylaag G tabel 1 nr. 10). Die onderwysers wat dit toegepas het, kon sê dat dit effektief gewerk het en dat hulle dit weer sal doen, “Dit werk soos klokslag, die kinders is kalmer en hulle raak slim as ek vir hulle sê ek hou nie daarvan nie en ek sê waarvan ek nie hou nie, ek hou nie

daarvan as jy my in die rede val nie of ek hou nie daarvan as jy op my vloer mors nie, want my huis lyk nie so nie, ek is nie so ‘n soort mens nie, jy weet en dit werk ”(sien bylaag G tabel 1 nr. 106). Bogenoemde bevestig die effektiwiteit van die tegniek wat in die literatuur verduidelik word (sien 3.2.2.1 en 3.2.3.1).

Daar is genoem dat wanneer die tegnieke op die leerders toegepas is dit ‘n verandering in gesindheid teweeg gebring het (sien bylaag G tabel 2 nr. 212). Leerders was minder opstandig indien die tegnieke op ‘n konstante basis op hulle toegepas is. Dit word in die literatuur bevestig dat leerders minder opstandig reageer wanneer die alternatiewe interaksietegnieke op hulle toegepas word (sien 3.2.2.1 en 3.2.3.1). Daar is ook genoem dat deur die alternatiewe interaksietegnieke konstant toe te pas daar deur die leerders se verdedigingsmeganismes gebreek kan word en dat dit tot meer positiewe gedrag kan lei (sien bylaag G tabel 2 nr. 249).

Sommige onderwysers het ook aan leerders keuses gebied en dit het voorgekom asof die leerders positief gesind daarteenoor was. Die resultate wat verkry is was positief en dit het geblyk dat wanneer hulle dit toegepas het hulle die gewenste samewerking van die leerders gekry het (sien bylaag G tabel 1 nr. 52). Daar is ook genoem dat wanneer keuses gegee word die verantwoordelikheid van die onderwyser na die leerder verskuif (sien bylaag G tabel 1 nr. 125).

Daar is verder genoem dat die erkenning van emosies werklik effektief werk en dat ‘n baie aangenamer werksatmosfeer geskep word sodat, sowel die onderwysers as die leerders die situasie uiteindelik as aangenaam kan beleef. Dit het ook geblyk dat weerstand van die leerders op hierdie wyse uitgeskakel is. Die betrokke leerders was meer positief teenoor die onderwyseres ingestel wat die tegniek van erkenning van emosies toegepas het, aangesien die leerders dan gevoel het asof hulle beter verstaan word “…dat die kind kan agterkom jy verstaan hom” (sien bylaag G tabel 1 nr. 167). Dit fasiliteer ook groter vrymoedigheid deur die leerder. Dit het ook geblyk asof dit ‘n positiewe belewenis vir die onderwyseres was in terme van bemagtiging aangesien hulle ‘n tegniek bemeester het en dit effektief gewerk het. Dit impliseer dat hulle daardie tegniek weer sal probeer toepas en dit maak hulle ook meer ontvanklik om die ander tegnieke toe te pas.

Van die onderwysers wat die tegnieke al bemeester en effektief toegepas het, was van mening dat dit uiteindelik minder eise aan die onderwysers stel aangesien die prosesse in die klaskamer en by die skool waar die leerders betrokke is uiteindelik rustiger en met minder probleme verloop. Dit veroorsaak dat die onderwyser kalmer is en dit veroorsaak dat daar ‘n rustiger atmosfeer heers wat terugreflekteer op die leerders en hulle ook kalmeer. Uiteindelik is dit ‘n positiewe en aangename sirkel van gebeure wat verloop. Dit lei daartoe dat daar meer positiewe energie is om sake te hanteer “Maar ek dink tog vir enige onderwyser, net die feit dat ‘n mens dalk minder hoef te praat en minder hoef te skree en ‘n ding nie oor en oor hoef te sê nie, ek dink dit help klaar baie, ek dink ook dit maak dat ‘n mens soort van meer energie dan het om te kan gebruik op ‘n positiewe manier en ons voel nie so gedreineer nie en ek dink dit hou ook nogal verband met meer beroepsbevrediging, want ek voel ‘n onderwyser is nie daar om heeltyd net te baklei nie en opdragte te gee en kinders te dissiplineer en op foute te wys nie” (sien bylaag G tabel 2 nr. 217).

Dit wil ook voorkom asof die onderwysers onder mekaar oor die tegnieke gesels het “Ander goed het dan weer, as ons onder mekaar praat byvoorbeeld, dan sal ek sê, ek kry reg om dit te doen, dan sê iemand anders, O! maar ek kry reg om dit te doen ek het eintlik vergeet van wat jy nou doen, waar pas dit nou weer in” (sien bylaag G tabel 1 nr. 1). Die feit dat hulle dit bespreek impliseer dat die blootstelling aan die tegnieke ‘n definitiewe indruk op hulle gemaak het.

Bogenoemde impliseer ook dat die betrokke onderwysers probeer het om die tegnieke uit te voer en positief gesind daarteenoor was wat verder impliseer dat hulle oortuig is dat dit effektiewe tegnieke is, “En ek glo nog al die jare aan prysing, nie goedkoop prysing nie, maar prysing op sy tyd en ek sê vir jou dit werk maar altyd, want elke persoon wil maar spesiaal voel, is dit nie so nie. Elke persoon wil voel jy word raakgesien of dit nou ‘n onderwyser is en of dit ‘n kind is, jy wil voel dat daai “effort” wat jy ingesit het, al is dit miskien hoe minderwaardig, dat iemand dit raak sien” (sien bylaag G tabel 2 nr. 82). Positiewe terugvoer wat vir een van die skool se grootste probleemkinders gegee is het volgens die onderwyseres wat dit op hom toegepas het ‘n definitiewe verandering meegebring “Ek weet nie hoe het dit gebeur

nie, maar ek het, as hy soet was vir hom gesê, Fanie (skuilnaam) you are being a pleasure in class today, en ek het dit dan bedoel, ek dink hy't gesien ek bedoel dit. En dan sal ek vir hom sê, you've been working very hard and I've seen it, en sulke goed en dit werk ... en 'n mens hoef nie hulle met lekkers en goed om te koop nie" (sien bylaag G tabel 1 nr. 63).

Die onderwysers was egter positief oor die verandering en het die potensiaal daarin raakgesien (sien bylaag G tabel 2 nr. 81 en 91 asook tabel 1 nr. 5). Dit het geblyk asof sekere onderwysers bereid was om die tegnieke toe te pas en dat ander gesukkel het om die skuif in denke te maak. Die onderwysers het genoem dat daar sekere onderwysers was wie se persoonlikhede nie by die tegnieke sou inpas nie en dat hulle moeilik die paradigmaskuif sou kon maak, "Hulle soek nog positiewe dissipline … die ouens se koppe draai moeilik. 'n Onderwyser se kop draai moeilik, hulle wil nie dink aan positief dissiplineer nie, hulle almal hunker nog terug, almal weet die lat is verbode, maar almal hunker terug … dit bring jou nie nader aan 'n oplossing nie" (sien bylaag G tabel 2 nr. 182). Dit kom ook voor asof onderwysers graag die metodes wil bemeester, maar sodra hulle beheer oor 'n situasie verloor of van die metodes nie effektief regkry nie wil hulle weer terugval op die konvensionele metodes waaraan hulle gewoond is (sien bylaag G tabel 2 nr. 217).

Daar is verder gemeld dat daar dikwels nog op leerders geskree word aangesien dit gehoor kan word wanneer daar by die betrokke skool by sekere onderwysers se klasse verbygeloop word, " ... maak meestal ook gebruik van die skreemetode" (sien bylaag G tabel 2 nr. 207). Dit is belangrik om daarop te let dat hierdie afbrekende interaksiemetode dus nog baie dikwels op leerders toegepas word (sien bylaag G tabel 1 nr. 176 en 177). Dit was ook die gevoel dat dit veral beginneronderwysers was wat bogenoemde metodes toegepas het en gesukkel het om die alternatiewe interaksiemetodes toe te pas (sien bylaag G tabel 1 nr. 21 en 22). "En beginneronderwysers .... Hulle het niks." Dit is teenstrydig met wat 'n beginner-onderwyseres reeds gesê het naamlik dat die alternatiewe vorme van interaksie in hul opleiding as onderwysers ingesluit is (sien bylaag G tabel 1 nr. 42). Sy was dus

veronderstel om bewus te wees van die oneffektiewe aard van verbale aggressie waarvan daar in die literatuur (sien 2.3.2 en 3.2.2.1) melding gemaak word.

Dit was vir die meeste onderwysers baie moeilik om die woord *nee* uit hulle gesprekke te sny en om nie op ‘n negatiewe wyse met leerders te praat nie, “Dit is moeilik, maar ... ek meen dit is deel van jou opset by ‘n skool, moenie dit doen nie maar dit, moenie dit doen nie maar dit. Dit is baie moeilik. Dit is half asof jy nog steeds wil rigting gee, maar jy’t altyd die negatief by, dit is moeilik” (sien bylaag G tabel 2 nr. 247).

Dit blyk dat alhoewel daar definitiewe tegnieke is wat gebruik kan word die toepassing van die alternatiewe interaksietegnieke sterk op die diskresie van die onderwysers staatmaak. Bogenoemde het die onderwysers onseker gemaak aangesien daar ‘n oënskynlike gebrek aan rigiditeit en struktuur is, “Dit kan werk. Ek pas van dit toe, ek dink dit werk. Dit gaan ook nie altyd werk op dieselfde kind op dieselfde tyd of wat ookal nie, jy moet maar die situasie lees en dit maar dophou en kyk. Ek dink daar kan nog meer struktuur wees” (sien bylaag G tabel 2 nr. 252).

Soms is daar gevoel dat baie van die tegnieke wat behandel is nie werklik nuut is nie en dat van die onderwysers dit eintlik nog altyd gedoen of toegepas het. Dit het egter voorgekom asof dit nie al die tegnieke was nie en dat daar tog tegnieke was wat vir hulle nuut was en wat hulle gedink het potensiaal het. Dit was ook die eerste maal dat die tegnieke in so ‘n gestruktureerde vorm aan hulle voorgehou is.

Die persone wat ‘n vorm van kompetisie of belonings in hul klasse toegepas het, het positiewe resultate verkry en was van mening dat dit ‘n tegniek is wat met sukses toegepas kon word, “Dit werk as jy vir hulle iets gee om voor te werk” (sien bylaag G tabel 1 nr. 34) en “toe het ek nie dadelik dit gemerk en nie daai stempeltjie neergesit het nie. Weet jy hoe’t hulle my “genag” totdat ek, want ek wou net eers gou-gou hierdie met hulle doen, dat as die tyd my inhaal, dat hulle kan huiswerk doen. Hoekom het ek huiswerk nou verniet gedoen, dan sê ek nee wag net so ‘n bietjie, ek gaan nou daarby uitkom en toe sien ek nee hulle wil graag ook darem weer erkenning kry…, dit is graad 11 kinders, jy kan dit nie glo nie” (sien bylaag G tabel 1 nr. 54).

Die onderwysers wat betrokke was het nie een die proses van probleemoplossing genoem nie of aangedui dat hulle dit toepas of sal wil toepas nie. Hulle het ook nie gemeld dat hulle die leerders deel maak van hulle dissiplineproses nie of dat hulle dink dat dit iets is wat in die toekoms gedoen sal kan word nie. Dit wil voorkom asof hulle nog nie baie vertroue in hierdie proses het nie en op die stadium nie die potensiaal daarvan besef nie.

5.4.5.1.3 Opvolg en inoefen

Die onderwysers met wie daar gepraat is, was van mening dat die aanleer van die tegnieke lank sal neem om te bemeester en dat daar dikwels aan die inoefening van die tegnieke gewerk sal moet word om dit uiteindelik effektief te bemeester (sien bylaag G tabel 3 nr. 11 13 en 14). Die feit dat die onderwysers van mening is dat dit lank gaan neem om die tegnieke te bemeester, dui aan dat dit ook ‘n proses van internalisering is – dat die wyse van praat werklik deel van die persoon se lewe sal word.

Bogenoemde dui ook aan dat dit toewyding deur die onderwysers gaan vereis en dat hulle werklik ‘n doelbewuste poging sal moet aanwend om die tegnieke te bemeester, maar dat hulle tog oortuig is dat dit uiteindelik die moeite werd sal wees en hulle die beloning daarvan sal ervaar, “Ek dink dit gaan dalk langer vat ... dit gaan baie volharding en deursettingsvermoë vat” (sien bylaag G tabel 2 nr. 215). Daar is ook genoem dat dit baie lank sal neem voordat alle onderwysers in die proses begin glo aangesien daar soveel gedragspatrone is wat eers afgebreek sal moet word, “Ek dink as mens so ‘n program instel, daar iemand was wat so iets by Allenglen Hoërskool, hulle het daar ‘n program ingebring. En sy sê dit het baie lank gevat voordat dit begin vrugte afwerp het, maar hulle is op ‘n stadium in die skool waar dit werk, maar hulle het hande gevat en sy’s ‘n buitepersoon, en sy sê dit het vreeslik lank gevat, sy moes ook maar navorsing doen om die program te implementeer, maar dit werk” (sien bylaag G tabel 2 nr. 232 asook bylaag G tabel 3 nr. 7, 18 en 21).

Die onderwysers het ook gevoel dat deursettingsvermoë nodig is en dat daar volhard moet word om die tegnieke toe te pas, al neem dit lank om dit te bemeester of

resultate te sien want dit behoort uiteindelik positiewe gevolge te hê. (sien bylaag G tabel 3 nr. 14 en 18). Die mening is uitgespreek dat dit lank sal neem voor die toepassing van die alternatiewe metodes ‘n invloed sal hê op die leerders, maar dat die effek daarvan meer blywend behoort te wees.

Die mening word ook gehuldig dat dit moeilik sal wees om die tegnieke so aan te leer dat dit werklik op ‘n daaglikse basis toegepas kan word en deel word van die onderwyser se responsrepertoire. Daar sal volgens hulle dikwels opvolgopleiding-sessies gehou moet word om seker te maak dat die inligting en die vaardighede om die tegnieke toe te pas nie met die tyd vervaag nie (sien bylaag G tabel 3 nr. 6, 8, 11, 13, 19 en 22).

Die mening was verder dat die onderwysers na afloop van die blootstelling aan die alternatiewe interaksiemetodes gevoel het dat hulle baie versigtiger moes wees ten opsigte van dit wat hulle vir die leerders sê. Dit is gesien as ‘n proses was wat meer moeite verg en dat dit andersoortige eise aan hulle stel, “Ek moet myself baie dae vat en ek moet mooi dink” (sien bylaag G tabel 3 nr. 10).

Dit het voorgekom asof daar ‘n definitiewe behoefte was aan meer inligting en groter bemagtiging van onderwysers, asook meer navorsing oor positiewe dissipline sodat daar tasbare tegnieke en metodes was wat onderwysers kan uitvoer. Die gevoel was dat onderwysers nie genoeg inligting en opleiding kry oor hoe om leerders effektief te hanteer nie, “Dit voel vir my … onderwysers moet opgelei word, … hulle moet begin navorsing doen, ons is stupid, ons het in elk geval nie die tyd of niks nie. Hulle kan mens gebruik, maar daar moet navorsing kom oor positiewe dissiplinering” (sien bylaag G tabel 2 nr. 185).

Dit blyk dat die blootstelling aan alternatiewe interaksiemetodes nie werklik in die onderwysers se opleiding vervat was nie - veral dié wat nie onlangs klaar gemaak het met hulle studie nie, “As ek praat oor my eie opleiding, definitief nie” (sien bylaag G tabel 2 nr. 212). Die onderwyseres wat meer onlangs haar studie voltooi het, het genoem dat sy tydens haar studies in onderwys aan van die tegnieke blootgestel is (sien bylaag G tabel 1 nr. 41 en 43) maar tog het dit geblyk dat daardie onderwyseres

glad nie die tegnieke wat sy genoem het waaraan sy in haar studie blootgestel is, toegepas het nie, soveel so dat dit deur die ander personeel opgemerk is "… maar selfs as 'n mens kyk na onderwysers wat nou meer onlangs opgelei is, kan ek dit nie regtig sien aan die manier hoe hulle die kinders hanteer nie" (sien bylaag G tabel 2 nr. 212).

Dit het voorgekom asof daar 'n behoefte aan konstante ondersteuning en verryking was. Die gevoel wat verkry is, was dat die onderwysers voel dat hulle alleen staan in die proses van die hantering van leerders se negatiewe gedrag en dat hulle 'n sterk behoefte toon om van hul negatiewe ervarings te ontlaai en moontlike oplossings daarvoor te probeer vind, "Bo en behalwe dit, dat daar gemotiveer moet word, baie gemotiveer moet word en dat sulke sessies miskien vir onderwysers moet beskikbaar wees, dat 'n mens net 'n bietjie kan lig, … net weer 'n bietjie raad kry en net weer 'n bietjie moed kry" (sien bylaag G tabel 3 nr. 4).

Uiteindelik was daar 'n definitiewe entoesiasme oor die hele proses van alternatiewe interaksie onder sekere van die onderwysers. Een onderwyseres het tydens een van haar weeklikse graadvergadering begin om die ander onderwysers dele van die alternatiewe interaksie tegnieke te laat inoefen. Daar is tydens 'n algemene bestuurswerksessie vir die verbetering van die skoolfunksionering, 'n werkswinkel aangevra om alternatiewe interaksiemetodes te bespreek. Daar is ook begin met 'n proses om positiewe briefies aan gemiddelde en stil leerders uit te deel om hulle aan te moedig. Die terugvoer was dat die leerders dit baie positief beleef het.

5.4.5.1.4 Negatiewe ervarings

Die negatiewe ervarings wat die onderwysers tydens die onderhoude openbaar het, was hoofsaaklik gerig teen die sisteem en huidige onderwysstelsel asook die aard van die leerders in die skool aangesien dit 'n remediërende skool is. Dit wil voorkom asof al die onderwysers nie die uniekheid van die remediërende situasie besef nie en wil klasgee soos wat hulle in hoofstroom onderwys klasgegee het. Dit was dan ook vir heelwat van die onderwysers moeilik om by die remediërende situasie aan te pas, "So

dit was vir my nag" en "dit was 'n kultuurskok gewees, ek dink ek het die eerste kwartaal net-net oorleef" (sien bylaag G tabel 4 nr. 4 en 21).

Dit was veral vir die meer ervare onderwysers wat nie werklik dissiplinêre probleme by die vorige skole waarby hulle was ervaar het nie moeilik om aan te pas by die dissiplinêre situasie van die skool en die wyse waarop die leerders hanteer moet word. Hulle het in hulself begin twyfel aangesien dit vir hulle baie moeilik was om die leerders te hanteer. "Dit is hoekom ek so sleg voel dat ek so baie in die hoof se kantoor was oor dissipline, want dit was nog nooit 'n "issue" by my nie, ek het nooit probleme gehad nie" (sien bylaag G tabel 4 nr. 23).

5.4.5.1.5 Positiewe ervarings

Van die positiewe ervarings wat die onderwysers genoem het was dat hulle rustiger en kalmer was gedurende die tydperk nadat hulle aan die alternatiewe interaksiemetodes blootgestel is "Vir my is dit lekker, dit is eintlik nou dat ek met jou praat dat ek dit rêrig besef, so ek het nie meer daai kol op my maag nie, want jy gee jou gevoel, jy steek nie jou gevoel weg nie, maar jy gee dit op 'n baie ordentlike manier en dit maak dit vir jou makliker" (sien bylaag G tabel nr. 17).

Hulle het genoem dat hulle die voorafgaande rukkie van onderrig gee geniet het en dat dit vir hulle 'n aangenamer ervaring as voorheen was. "Op die oomblik gaan dit met my beter. Verlede kwartaal het dit "genuine" met my sleg gegaan" (sien bylaag G tabel 5 nr. 5, 13 en 19). Dit het ook verder geblyk dat hulle dit as positief ervaar het wanneer hulle van die alternatiewe tegnieke kon regkry en dat dit effektief gewerk het wanneer hulle dit toegepas het, "Ek moet vir jou sê hierdie drie weke wat die skool aan die gang is, twee en 'n half weke, was vir my lekker" (sien bylaag G tabel 5 nr. 5).

Dit blyk ook dat hulle dit as aangenaam ervaar het wanneer daar 'n positiewe verandering in die leerders plaasgevind het en hulle gevoel het hulle het 'n bydra daartoe gelewer. Dit was verder vir hulle positief dat hulle kalmer en nie meer so erg gespanne was nie aangesien daar 'n verandering plaasgevind het. Dit het geblyk dat die verandering impliseer dat onderrig vir hulle makliker was en dat daar minder

frustrasies was "... maar jy gee dit op 'n baie ordentlike manier en dit maak dit vir jou makliker" en "Ek geniet my werk, jy weet dit is dan nie vir my 'n frustrasie nie" (sien bylaag G tabel 5 nr.17 en 19).

5.5 Opleidingsprogram

'n Opleidingsprogram vir onderwysers ten opsigte van alternatiewe interaksie is in die empiriese navorsing as 'n behoefte geïdentifiseer. Die behoefte vir verryking en ondersteuning op opvoedkundige gebied is deur die onderwysers wat deel was van die empiriese navorsing uitgespreek. 'n Opleidingsprogram in alternatiewe interaksiemetodes is dus saamgestel om in hierdie behoefte van onderwysers te voorsien en sodoende 'n bydrae te lewer tot die vakgebied, Opvoedkundige Sielkunde.

'n Uiteensetting en verduideliking van die opleidingsprogram sal dus vervolgens aandag geniet. Die opleidingsprogram se ontwerp is gebaseer op die literatuurstudie en inligting wat uit die empiriese studie verkry is. Die doel van die opleidingsprogram is om onderwysers te help in die proses van interaksie tussen hulle en die leerders sodat onderwysers uiteindelik meer werksbevrediging kan ervaar en leerders meer entoesiasties sal saamwerk in die klas en skoolomgewing.

5.5.1 Verduideliking van die program

Die program wat die onderwysers kan volg, word vervolgens hier aangebied. Die navorser het ook haar eie ervaring as onderwyseres en sielkundige gebruik om tot die program by te dra. Die program sal deur 'n groep onderwysers gebruik kan word om tot 'n beter insig te kom van hoe hulle en ander onderwysers in interaksie met leerders tree. Dit behoort hulle ook te help om ander vorme van interaksie aan te leer as die konvensionele metodes waaraan hulle gewoond is. Die doel van die alternatiewe interaksiemetodes is om beter samewerking en entoesiasme by leerders te bewerkstellig wat uiteindelik groter werksbevrediging by onderwysers tot gevolg sal hê.

Die opleidingsprogram sal in die vorm van ‘n werkboek aan onderwysers verskaf kan word en ‘n fasiliteerder sal nodig wees om die proses te koördineer. Die inhoud van die werkboek wat in hierdie verslag aangebied word sal tot ‘n mate verskil van dié wat die onderwysers tydens ‘n werklike werksessie sal ontvang. Daar word onder andere minder plek hier aangedui om opdragte uit te voer, die groottes van die letters asook die tipe skrif wat gebruik word is anders en ‘n ander numeringsisteem word gebruik. Daar sal ook meer prente en visuele materiaal in die werklike gidse verskyn.

Die program is gerig op onderwysers en die terminologie wat gebruik word sal bogenoemde reflekteer. Die doel die werkboek is om die onderwysers betrokke en geïnteresseerd te kry in die program asook om hul toewyding daaraan aan te wakker. Die titel op die buiteblad van die werkboek sal wees: “Alternatiewe interaksiemetodes wat onderwysers by die skool kan gebruik” deur Jolanda Dreyer.

5.5.2 Inhoud

Die inhoudsopgawe met bladsynommers sal deel uitmaak van die program wat vir die onderwysers aangebied word. Die inhoudsopgawe vir die opleidingsprogram word nie hier ingesluit nie aangesien dit deel uitmaak van die inhoudsopgawe voor in die verslag.

5.5.3 Die fasiliteerder

Die fasiliteerder moet vyftien minute voor elke werksessie begin arriveer om die kamer en fasiliteite reg te kry. Die program vir die sessie moet op ‘n sentrale plek op ‘n aantekenbord neergeskryf word met die opskrif: “Vandag se sessie”. Die hoofpunte van die vorige sessie moet op ‘n ander aantekenbord neergeskryf word sodat die deelnemers se geheue verfris kan word en hulle kan begin fokus op die terugvoer wat gegee moet word. Die opskrif op hierdie bord moet lui: “Vorige sessie”. Gedurende die eerste sessie moet die verloop van die opleidingsessies aan die betrokke onderwysers deurgegee word en die groep moet die reëls vir samewerking in die sessies saamstel.

Die inligting wat visueel aangebied word kan in die vorm van transparante en ‘n truprojektor of met ‘n rekenaar deur middel van die program, “Powerpoint” en ‘n rekenaarprojektor aangebied word. Elke werksessie duur ongeveer een uur en dertig minute behalwe die eerste sessie wat twee uur duur. Bogenoemde inligting moet voor die aanvang van die werksessies aan die groep deurgegee word. Die fasiliteerder moet ook toesien dat daar indien nodig genoeg fotostate is en daar moet ook eenvoudige verversings met die eerste en laaste sessies voorsien word.

Die program wat riglyne en aktiwiteite vir ses werksessies bevat, word vervolgens uiteengesit.

5.5.4 Werksessie 1

Doelwitte vir werksessie 1

- Bewuswording van huidige situasie in die onderrig.
- Selfkennis.
- Kennismaking met ander onderwysers.
- Oriëntering met betrekking tot alternatiewe interaksiemetodes.
- Blootstelling aan tegnieke.
- Identifisering van emosies en die aanleer van die empatiese respons.
- Fasilitering van oordrag vanaf die werksessie na die praktyk.

Hulpmiddels benodig vir werksessie 1

Fasiliteerder: Skryfbehoeftes, truprojektor/rekenaar en rekenaarprojektor.

5.5.4.1 Aktiwiteit 1: Oriëntering tot die program (Opsomming van agtergrond van studie, sien 1.1)

Die onderwysstelsel, asook opvoedkunde, in Suid-Afrika het die afgelope paar jaar drastiese veranderinge ondergaan. Uitkomsgebaseerde Onderwys is in 1998 geïmplementeer en daarmee saam het ons Suid-Afrikaanse samelewing se perspektief en mening oor leerders, kinderregte, opvoedkunde en onderwysers ook verander.

Die mening word oor die algemeen gehuldig dat dissipline in Suid-Afrikaanse skole in duie gestort het. Volgens Pienaar (2003:262) is dit die gevolg van ‘n kombinasie van faktore wat spruit uit die feit dat lyfstraf in 1996 in Suid-Afrikaanse skole verbied is en Uitkomsgebaseerde Onderwys wat ingestel is. Studies het bevind dat hoe meer wangedrag daar in ’n klaskamer voorkom hoe meer gebruik die onderwysers bestrawwende metodes om dit aan te spreek. Ironies genoeg is daar volgens Lewis (2001:315) bevind dat *bestrawwende interaksiemetodes die leerder se leerproses ontwrig en die bevordering van verantwoordelikheid inhibeer.* Hedendaagse onderwysers word steeds gekonfronteer met vele uitdagings waarvoor hulle dikwels nie lewensvatbare oplossings kan vind nie.

Ons jeug bevind hul in ’n krisis wat volgens Mabeba en Prinsloo (2000:340) manifesteer in fisieke geweld by die skool, luidrugtigheid, verwerping van gesag, diefstal en dreigemente asook grafitti, vandalisme en ’n gebrek aan respek teenoor ander. As gevolg van negatiewe interaksiemetodes tydens hierdie stryd om beheer, ly beide die onderwyser en die leerder se selfbeeld, entoesiasme en innerlike motivering dikwels daaronder.

Bogenoemde negatiewe ervarings en emosies bring mee dat die moraal in die onderwys toenemend verlaag. Onderwysers se aggressie-, angs- en spannings-vlakke verhoog en uiteindelik word daar ’n bose kringloop gevorm aangesien die emosionele gesteldheid van onderwysers ’n groot invloed het op die leerders wat hulle onderrig. Negatiewe persepsies oor die onderwys word derhalwe al hoe groter.

Die IDEAAL IS DAT LEERDERS MOET SAAMWERK OMDAT HULLE *WIL SAAMWERK* EN *ENTOESIASTIES* WEES EN BLY OOR WAT HULLE DOEN BY DIE SKOOL – OP AKADEMIESE-, SPORT- EN KULTURELE VLAKKE. Die geheim lê

volgens talle navorsers in die manier van interaksie tussen die onderwyser en die leerder. Hierdie interaksie moet egter positief van aard wees en so geïmplementeer word dat dit positiewe resultate oplewer om ons nader aan die ideaal van samewerking en entoesiasme te bring. Interaksie moet veral volgens Faber en Mazlish (1995:1) van so ‘n aard wees dat dit *‘n positiewe uitwerking op die leerder het.* Dit beteken dat dit *nie bedreigend, nie sarkasties, nie bestrawwend, en sonder dreigemente en verbale aggressie* moet wees.

Dit is ongelukkig nie meer genoeg vir onderwysers om ordentlik te wees, van kinders te hou, goeie kennis van hul vak te hê en te weet hoe om dit oor te dra nie. Indien onderwysers bereid is om kinders te onderrig, dan het hulle leerders nodig wat emosioneel bereid is om te luister en te leer. As onderwysers, is ons doel groter as om net feite en inligting oor te dra. ‘n Verdere doel van onderwys is om om te gee vir leerders en hulle te leer hoe om respek aan hulself en ander te betoon. As ons leerders se waardigheid meer waardeer, dan het ons metodes en modelle nodig wat hulle waardigheid bevestig. As ons hulle as jongmense die wêreld wil instuur, wat hulleself en ander respekteer, dan moet ons hulle te respekteer deur die wyse wat ons met hulle in interaksie tree.

Die onderwyser is die persoon wat die meeste beheer het oor hierdie interaksieproses daarom is hierdie opleidingsprogram ontwerp om onderwysers idees te gee ten opsigte van alternatiewe vorme van interaksie wat positief van aard is. Die doel van hierdie interaksiemetodes is om uiteindelik vir die onderwyser meer *werksbevrediging te verskaf wanneer leerders entoesiasties met hulle saamwerk*. Hierdie program plaas die onderwysers op ‘n subtiele wyse in beheer en gee aan hulle die geleentheid om leerders in die klas effektief te hanteer. Enige ander idees en positiewe kritiek is welkom.

5.5.4.2 Aktiwiteit 2: Vraelys

Die fasiliteerder van die werksessie moet die volgende vraelys aan die groep uitdeel. Die doel van hierdie vraelys is dat onderwysers kan reflekteer oor hul eie gedrag in die klaskamer asook om selfinsig daarin te fasiliteer. Dit help ook om die onderwyser

se proses om deur die werkboek te werk meer persoonlik te maak. (In die werklike gids van die onderwysers sal die vraelys so gespasieer word dat dit slegs op een A4-bladsy sal inpas.)

Vraelys 1

Let asseblief daarop dat die inligting wat in die vraelys gegee word vertroulik hanteer sal word.
Kies asseblief elke keer uit die volgende hoe dikwels die gedrag na vore kom.
Die skaal werk as volg: 1= nooit 2=min 3= soms 4=dikwels 5=altyd

Vrae	1=nooit	2=min	3=soms	4=dikwels	5=altyd
1 Ek is gefrustreerd met die onderwys.	1	2	3	4	5
2. Ek praat op ‘n positiewe wyse met leerders.	1	2	3	4	5
3. Ek geniet dit om klas te gee.	1	2	3	4	5
4. Ek skree in die klas.	1	2	3	4	5
5. Dit het die gewenste effek as ek op leerders skree.	1	2	3	4	5
6. Ek geniet dit as my leerders doodstil sit en werk sonder dat enigiemand praat.	1	2	3	4	5
7. As ek kwaad raak vir ‘n leerder sê ek iets wat ek nie regtig moes gesê het nie.	1	2	3	4	5
8. Ek vra die leerders om te help om ‘n probleem in verband met klaskamerbestuur en dissipline op te los.	1	2	3	4	5
9. Ek het altyd iets wat ek kan doen as ‘n leerder hom of haar wangedra.	1	2	3	4	5
10. Leerders ignoreer dit as ek hulle teregwys.	1	2	3	4	5
11. Leerders werk saam in my klas.	1	2	3	4	5
12. Leerders is positief in my klas.	1	2	3	4	5
13. Leerders is ongemotiveerd in my klas.	1	2	3	4	5
14. Leerders is ontwrigtend in my klas.	1	2	3	4	5
15. Ek moet soms twee of drie maal praat voordat leerders luister.	1	2	3	4	5
16. Ek dreig leerders met straf.	1	2	3	4	5
17. Ek is sarkasties met leerders.	1	2	3	4	5
18. Ek gebruik die woord nee in my klas.	1	2	3	4	5
19. Ek luister na leerders wanneer hulle iets te sê het.	1	2	3	4	5
20. Ek hanteer nie leerders se emosies nie aangesien die werk wat ek met hulle moet doen belangriker is.	1	2	3	4	5
21. Ek gebruik die volgende metodes indien leerders nie saamwerk nie:					

Die vraelys word direk na voltooiing ingeneem deur die fasiliteerder sodat inligting verwerk kan word. (Die bladsy in die werklike gids is geperforeerd sodat dit maklik uit die gids gehaal kan word nadat dit voltooi is.)

5.5.4.3 Aktiwiteit 3: Pretaktiwiteit

Die volgende aktiwiteit word gedoen om die atmosfeer meer ontspanne te maak asook om die persone te help om mekaar te ontmoet en beter te leer ken, dit behoort ook te help om samewerking en entoesiasme te fasiliteer. Die aktiwiteit kan aangepas word by die groep en die fasiliteerder kan sy of haar eie diskresie gebruik.

Die fasiliteerder sê die volgende:

Staan in ‘n ry van die kortste tot die langste.

Nadat bogenoemde aktiwiteit uitgevoer is, sê die fasiliteerder:

Staan in ‘n ry volgens skoengrootte.

Nadat bogenoemde aktiwiteit uitgevoer is, sê die fasiliteerder:

Staan in ‘n ry volgens verjaarsdae.

Variasie: indien die persone mekaar almal reeds ken, kan die instruksie gegee word om bogenoemde aktiwiteite uit te voer sonder om te praat.

Nadat bogenoemde aktiwiteit voltooi is, moet die fasiliteerder die volgende instruksie gee: Verdeel nou in groepe van vyf tot ses onderwysers per groep. Sodra almal hulle plekke ingeneem het kan die volgende aktiwiteit uitgevoer word.

5.5.4.4 Aktiwiteit 4: Kan dit werk?

Onderstaande word deur die fasiliteerder aan die onderwysers oorgedra om aan hulle die gevoel van bemagtiging te gee. Die doel is om hoop te skep dat daar tog sekere dinge is wat gedoen kan word wanneer leerders nie wil saamwerk nie en dat dit wat gedoen kan word inderdaad effektief kan werk.

Opvoering/Voorstelling

Daar kan ‘n vrywilliger gevra word om te help om die volgende situasie deur middel van ‘n kort opvoering uit te beeld. (Dit kan vooraf gereël en ingeoefen word indien moontlik.) Die fasiliteerder speel die rol van die onderwyser en die vrywilliger speel die rol van die leerder. ‘n Alternatiewe interaksietegniek word geïllustreer en wat die leerder se reaksie daarop is.

Teks vir opvoering/voorstelling

Dewald:	Ek gaan daai kind nog pap slaan! *(Al die ander leerders lag en gee kommentaar)*
Onderwyseres:	Dewald, ek sien jy is baie kwaad
Dewald:	(*Gooi tas op die vloer neer en stamp teen sy tafel*) Ek gaan hom iets aandoen, Juffrou.
Onderwyseres:	*(Praat rustig en kalm)* Ek verstaan jy is nou baie ontsteld, Dewald. Ek kan nie toelaat dat jy die tafel slaan en rondstamp nie, maar jy kan later vir my meer kom vertel of jy kan dit wat jou so kwaad gemaak het neerskryf.
Dewald:	*(Gaan sit/val neer op die stoe*l) Het juffrou vir my papier?
Onderwyseres:	*(Terwyl papier oorhandig)* As jy klaar is moet jy net die werk inhaal.
Dewald:	Krap sy kop en begin skryf Daarna vou hy die brief op en vind by sy vriend uit wat die werk was wat hy moes doen. Hy is rustig en later steek hy sy hand op om iets uit te vind wat hy nie mooi verstaan nie. Daarna gaan hy weer aan met sy werk.

Insidente uit persoonlike ervaring

Na die opvoering kan die fasiliteerder ook melding maak van werklike insidente om groter kredietwaardigheid aan die interaksiemetodes te verleen. Die fasiliteerder moet egter uit sy of haar eie ervaring praat om egtheid aan die situasie te verleen. Die insidente genoem in die literatuur (sien 1.2.1) kan dienooreenkomstig aangepas word indien geen werklike ervarings beskikbaar is nie.

5.5.4.5 Aktiwiteit 5: Rolspel

Die doel van hierdie aktiwiteit is om aan die onderwysers die rasionaal vir die alternatiewe vorme van interaksie deur te gee en hulle te laat ervaar waarom dit effektief kan wees.

Die volgende instruksie word aan die groepe gegee. Kies een persoon wat in die rolspel as die vriendin gaan optree en een persoon wat in die rolspel as die onderwyseres gaan optree.

Verbeel uself in die volgende situasie (aangepas uit Faber & Mazlish 1982:5)

Die hoof vra vir jou om ‘n bykomende taak naamlik ‘n opname oor leerders vir hom te maak wat hy teen die einde van die skooldag op sy tafel wil hê. Jy het bedoel om dit dadelik te doen, maar as gevolg van ‘n reeks dringende ander sake wat opgeduik het, het jy skoon daarvan vergeet. Dinge het so rof gegaan dat jy beswaarlik tyd gehad het om pouse jou toebroodjie te eet. Aan die einde van die dag maak jy en ‘n paar ander kollegas gereed om huis toe te gaan. Die hoof kom in en vra jou of jy die vorms klaar het. Vinnig probeer jy verduidelik hoe ‘n buitengewoon besige dag jy gehad het. Hy onderbreek jou in ‘n harde stem en sê kwaai: “Ek stel nie belang in jou verskonings nie Juffrou, waarvoor dink jy word jy betaal – om heeldag rond te staan en niks te doen nie.” Jy probeer nog jou mond oopmaak om te verduidelik, maar die hoof sê: “Los dit!”, en loop uit die vertrek. Jou kollegas kyk ongemaklik rond terwyl jy verleë uit die vertrek storm. Later gaan drink jy koffie saam met ‘n vriendin en vertel haar van die insident.

Instruksies aan die ONDERWYSERES

Vertel jou vriendin van bogenoemde insident. Jy is baie ontsteld en soek ‘n bietjie ondersteuning.

Die hoof het my vanoggend geroep, ek moes so ‘n simpel ou vorm invul oor leerdergetalle en statistiek oor hoeveel kinders druip en hoeveel slaag. Hy’t gevra ek moet dit teen die einde van die skooldag op sy tafel hê. Ek het bedoel om dit dadelik te doen, maar toe gebeur daar soveel ander goed ek het skoon daarvan vergeet.

Dinge het so rof gegaan ek het nie eers tyd gehad het om pouse my broodjie te eet nie. Aan die einde van die dag kom die hoof toe en vra my of ek die vorms klaar het. Ek probeer nog verduidelik hoe ‘n rowwe dag ek gehad het. Hy onderbreek my toe sommer in ‘n harde stem en sê kwaai: “Ek stel nie belang in verskonings nie, Juffrou,

waarvoor dink jy word jy betaal – om heeldag rond te staan en te niks doen nie. Ek maak nog my mond oop om iets te sê, toe snou hy my toe: ”los dit!” en loop uit die vertrek uit. Kan jy dit glo – ten aanskoue van ALMAL!

Instruksies aan die VRIENDIN

Lees die volgende response een vir een asof dit is wat jy vir jou vriendin, die onderwyseres gesê het om haar beter te laat voel na die insident met die hoof. (Wag na elke respons eers ‘n rukkie sodat elke groeplid sy of haar respons in sy of haar werkboek kan neerskryf.)

Instruksies aan die GROEPLEDE

Plaas jouself in die onderwyseres se skoene. Skryf elke keer die primêre gevoel neer wat by jou opkom as jy die woorde hoor. Jy kan die emosie neerskryf of ‘n respons wat in jou gedagtes opkom. (Dit hoef nie noodwendig ’n respons te wees wat jy in werklikheid sal sê nie – fokus eerder op dit wat jy dink.)

Voorbeeld:
Respons van vriendin:
Ag moenie so ontsteld wees nie.

Jou belewenis van bogenoemde woorde: *Jy verstaan my nie!*

Respons 1 van vriendin:
Ag dit is nie so erg nie man, moet jou nou nie so ontstel nie. Jy is nou moeg en nou is alles erger. Môre voel jy weer beter en besef dit was net ‘n ou kleinigheidjie. Geniet eerder jou koffetjie en moet nou nie so ontsteld wees nie.
Jou belewenis in verband met bogenoemde woorde_____

Respons 2 van vriendin:

Ag, weet jy die ou lewe is nou maar so. ‘n Mens se baas maak nie altyd soos wat jy

wil hê hy moet nie. Jy sal moet leer om dinge nie so ernstig op te neem nie. In hierdie ou wêreld is dinge maar moeilik.

Jou belewenis van bogenoemde woorde _____

Respons 3 van vriendin:

Weet jy wat dink ***ek*** moet jy doen. Môreoggend gaan jy reguit na die hoof se kantoor toe en sê jy is jammer en sorg dan dat die vorm die eerste ding is wat jy doen. Moet nou nie weer ander dinge doen nie en as jy slim is, sal jy seker maak dit gebeur nie weer nie – anders gaan jy nog jou werk verloor.

Jou belewenis van bogenoemde woorde _____

Respons 4 van vriendin:

Wat presies het jou so besig gehou dat jy nie daarby kon uitkom nie? Het jy nie gedink hy gaan kwaad wees nie, het dit al vantevore gebeur dat jy nie doen wat hy gevra het nie.

Jou belewenis van bogenoemde woorde _____

Respons 5 van vriendin:

Weet jy, eintlik kan ek verstaan hoekom die hoof so gereageer het. Hy is heel waarskynlik onder baie druk. Jy’s gelukkig hy verloor nie sy humeur meer kere nie.

Jou belewenis van bogenoemde woorde _____

Respons 6 van vriendin:

Ag, jou arme ding, dit is baie erg. Ek voel regtig jammer vir jou. Dit is verskriklik, ek sou sommer uitgebars het in trane.

Jou belewenis van bogenoemde woorde _____

Respons 7 van vriendin:

Sjoe, dit klink na ‘n slegte ervaring. Om so aangeval te word en dit voor ander mense moes erg gewees het om te hanteer, veral nadat jy so ‘n rowwe dag gehad het.

Jou belewenis van bogenoemde woorde _____

Die empatiese respons:

Die fasiliteerder verduidelik die volgende aan die groep:
Die kans is goed dat jy die gemaklikste met respons nommer 7 gevoel het. Die rasionaal van die empatiese respons is: Indien iemand werklik luister en my gevoelens erken, voel ek al reeds minder ontsteld en deurmekaar, en meer in staat om my probleem te hanteer.

5.5.4 6 Aktiwiteit 6: Hoe om emosies wat inmeng met die leerproses te hanteer

Die volgende tegnieke in die onderstaande tabel word in die vorm van ‘n kort lesing met behulp van transparante met prente vir die groep onderwysers aangebied om dit te illustreer (sien bylaag H bl. 1-4). Die doel daarvan is om die onderwysers bekend te stel aan die tegnieke wat hulle kan bemagtig indien leerders met wie hulle werk se emosies inbreuk maak op die leerproses. (Onderstaande tabel is slegs ‘n opsomming van die inligting, vir ‘n volledige uiteensetting van die inhoud, sien 3.2.1).

5.5.4 7 Aktiwiteit 7: Selfreflektering

Die fasiliteerder vra dat die onderwysers terwyl die lesing aangebied word na elke subopskrif in die kantlyn moet aandui indien hy of sy al voorheen een van die interaksievorme (effektief of oneffektief) toegepas het. Die doel van hierdie aktiwiteit is om selfinsig by die onderwysers ten opsigte van hul eie interaksiepatrone te fasiliteer.

Tabel 6: Tegnieke om emosies wat inbreuk maak op leer te hanteer. Saamgestel uit Faber en Mazlish (1982), Faber en Mazlish (1995) (sien tabel 1)

Oneffektiewe tegnieke om emosies wat inbreuk maak op leer te hanteer				
Ontkenning van emosie.	**Het al Toegepas**	Metode:	Erken die leerder se emosie.	**Het al Toegepas**
Onderwyser: “Jy kan nie nou al moeg wees nie, dit is nou eers nege uur.”		Voorbeeld:	Onderwyser: “Ja, jy lyk nogal vir my moeg.”	
Filosofiese respons.		Metode:	Gee die emosie ‘n naam.	
Onderwyser: “Kyk, dit is maar hoe die lewe is, ‘n mens kan nie altyd doen wat jy wil nie.”		Voorbeeld:	Onderwyser: “Dit klink vir my of jy gefrustreerd is.”	
Advies/Raad.		Metode:	Erken die emosie met ‘n woord of geluid.	
Onderwyser: “Weet jy wat dink ek moet jy doen; oefen eerder nog harder en probeer ‘n ander span, of vergeet van die span en werk aan jou skoolwerk.”		Voorbeeld	Onderwyser: “O? ai!/ hhmm?”	
Verdediging van die ander persoon.		Metode:	Gee vir die kind sy wens in fantasie.	
Onderwyser: “Ek kan sy reaksie verstaan, onthou hy moet sorg dat die span die beste is en dat hulle wen. Ek dink dit was vir hom moeilik om te besluit wie moet in die span wees.”		Voorbeeld:	Onderwyser: “Ai!, dit moes nogal moeilik vir jou gewees het. Sal dit nie wonderlik wees as dit volgende jaar is en jy het hard aan jou fiksheid gewerk en jy word dan vir die span gekies nie.”	
Vrae.		Metode:	Gee alternatief.	

Onderwyser: “Agge nee man! Wat dink jy doen jy? Wat het gebeur, hoekom is jy kwaad?”		Voorbeeld:	Onderwyser: “ Ek kan sien jy is baie kwaad, maar ek kan ongelukkig nie toelaat dat die tafels geslaan word nie. Jy kan eerder vir my vertel wat gebeur het.”	
Bejammering.		Metode	Enige van bogenoemde tegnieke.	
Onderwyser: “Ag, jou arme ding, Ek voel so jammer vir jou. Al die ander kinders is gekies en jy nie. Ag, dit is baie erg ek is regtig jammer.”		Voorbeeld:		
Amateurpsigoanalise.		Metode:	Enige van bogenoemde tegnieke.	
Onderwyser: “Maar jou hart was van die begin af nie daarin nie. Miskien wou jy diep binne nie regtig toneel speel nie.”		Voorbeeld:		

5.5.4 8 Aktiwiteit 8: Identifisering en erkenning van emosies

Aktiwiteit 8 bevat ‘n oefening waar die onderwyser na ‘n opmerking van ‘n persoon in die groep wat as leerder optree moet luister en dan die emosie wat daaragter skuil moet identifiseer. Daarna moet hy of sy ‘n empatiese respons neerskryf wat hulle in so ‘n situasie vir die leerder sou kon sê. Die doel van hierdie aktiwiteit is die aanleer van vaardighede wat nodig is om die empatiese respons toe te pas en hulle sodoende te bemagtig om leerders se emosies wat inbreuk maak op die leerproses effektief te kan hanteer.

Oefening: Erkenning van emosies

a) Een persoon in die groep tree as leerder op en lees die opmerkings

b) Skryf/sê die woord wat jy dink die leerder se emosie die beste beskryf

c) Skryf/sê die opmerking wat jy as reaksie daarop sal maak (enige van bogenoemde effektiewe wyses van interaksie kan gebruik word)

Voorbeeld	'n Woord wat die leerder se emosie beskryf	Moontlike respons
Ek het 'n klomp dom foute gemaak en toe kry ek 50% in plaas van 60%.	*Teleurstelling*	*Ai! Dit is teleurstelling*
Opmerking deur leerder	**'n Woord wat die leerder se emosie beskryf**	**Moontlike respons**
Ek gaan daai Pieter nog eendag pap slaan!		
Ek weet nie hoekom al die onderwysers op een dag besluit om vir jou huiswerk te gee nie.		
Ek is honger (gedurende klastyd).		

5.5.4.9 Aktiwiteit 9: Selfstudie

Hier is 'n werklike voorbeeld uit Faber en Mazlish (1995:23-24; sien bylaag H bl. 5) van twee gesprekke. Een waar oneffektiewe interaksietegnieke gebruik is en een waar effektiewe interaksietegnieke gebruik is. Die fasiliteerder maak melding daarvan en moedig die groep aan om dit self, wanneer hulle tyd het gedurende die volgende week te lees. Die doel van hierdie aktiwiteit is om verdere insig in die tegniek te bewerkstellig en die aanleer en toepassing daarvan te fasiliteer en te bevorder.

5.5.4.10 Aktiwiteit 10: Vraelys vir leerders

Onderwysers word gevra om gedurende die daaropvolgende week fotostate van die volgende vraelys te maak en vir hulle klasse te gee om te voltooi (In die werklike gids sal die vraelys so gespasieer word dat dit slegs op een A4-bladsy sal inpas). Gedurende sessie 2 moet die fasiliteerder 'n nommer toeken aan elke persoon wat die vraelyste ingee, daardie nommer moet in onderstaande spasie ingeskryf word vir latere verwysing (sien volledige verduideliking aktiwiteit 2 werksessie 2).

Nommer van vraelyste ingegee _____

Vraelys 2

Let asseblief daarop dat die inligting wat in die vraelys gegee word vertroulik hanteer sal word.

Kies asseblief elke keer uit die volgende hoe dikwels die gedrag na vore kom.

Die skaal werk as volg: 1= nooit 2=min 3= soms 4=dikwels 5=altyd

1.	Ek dink my onderwyser/es is gefrustreerd met die onderwys.	1	2	3	4	5
2.	Ek dink my onderwyser/es geniet dit om klas te gee.	1	2	3	4	5
3.	My onderwyser/es skree op ons.	1	2	3	4	5
4.	Ons luister wanneer die onderwyser/es op ons skree.	1	2	3	4	5
5.	My onderwyser/es laat my voel asof ek iets goed kan doen.	1	2	3	4	5
6.	As my onderwyser/es kwaad raak vir 'n leerder sê hy of sy soms iets wat sy nie regtig moes gesê het nie.	1	2	3	4	5
7.	My onderwyser/es vra ons leerders om te help om 'n probleem in verband met klaskamerbestuur en dissipline op te los.	1	2	3	4	5
8.	My onderwyser/es het altyd iets wat hy of sy kan doen as leerders hulle wangedra.	1	2	3	4	5
9.	Leerders ignoreer my onderwyser/es as hy of sy met hulle raas.	1	2	3	4	5
10.	Leerders werk saam in my onderwyser/es se klas.	1	2	3	4	5
11.	Leerders is positief in my onderwyser/es se klas.	1	2	3	4	5
12.	Leerders is ongemotiveerd in my onderwyser/es se klas.	1	2	3	4	5
13.	Leerders is ontwrigtend in my onderwyser/es se klas.	1	2	3	4	5
14.	Soms moet my onderwyser/es twee of drie maal praat voordat leerders luister.	1	2	3	4	5
15.	My onderwyser/es dreig leerders met straf.	1	2	3	4	5
16.	My onderwyser/es is sarkasties met leerders.	1	2	3	4	5
17.	My onderwyser/es gebruik die woord *nee* in sy of haar klas.	1	2	3	4	5
18.	My onderwyser/es luister na leerders wanneer hulle iets te sê het.	1	2	3	4	5
19.	My onderwyser/es hanteer nie leerders se emosies nie aangesien die werk wat sy met ons moet doen belangriker is.	1	2	3	4	5
20.	Ek geniet dit om by hierdie onderwyser/es klas te hê.					
21.	My onderwyser/es doen die volgende indien leerders hulle wangedra:					

5.5.4.11 Aktiwiteit 11: Opsommend

Hierdie bladsy is geperforeerd sodat dit uitgehaal kan word en ërens opgeplak kan word waar die onderwyser dit elke dag kan sien. (In die werklike gids sal dit een volle

A4-bladsy beslaan). Die onderwysers word ook versoek om dit so op te plak dat hulle dit kan sien en kan oefen om dit deur die volgende week toe te pas sodat daar in die

daaropvolgende sessie terugvoer daaroor gegee kan word. Die doel van hierdie aktiwiteit is om oordrag vanaf die werksessie na die praktyk te fasiliteer. (Aangepas uit Faber en Mazlish 1995:43.)

Net om gou te onthou...

KINDERS WIL WEET DAT HULLE GEVOELENS IN AG GENEEM WORD

Kind: Net omdat ek 'n paar simpel foute gemaak het, het ek nou net 60% gekry!

Onderwyser: Moenie bekommerd wees nie, jong. Jy sal volgende keer beter vaar.

In plaas daarvan om bogenoemde antwoord te gee:

1. IDENTIFISEER DIE KIND SE GEVOELENS.

"Jy klink baie teleurgesteld. Dit kan ontstellend wees wanneer jy die antwoord ken maar nogtans punte verloor oor 'n simpel fout."

2. NEEM DIE KIND SE GEVOELENS IN AG DEUR 'N GELUID TE UITER OF 'N KORT OPMERKING TE MAAK.

"O" of "Mmmm" of "Uh" of "Ek sien."

3. GEE DIE LEERDER IN VERBEELDING WAT JY NIE IN DIE WERKLIKHEID KAN GEE NIE.

"Sal dit nie wonderlik wees as jy 'n toorpotlood gehad het wat stop om te skryf sodra jy 'n fout maak nie!"

4. AANVAAR DIE KIND SE GEVOELENS SELFS TERWYL JY ONGEWENSTE OPTREDE STOP

"Jy is nog steeds so kwaad oor jou punte dat jy selfs die lessenaar skop! Ek kan dit nie toelaat nie, maar jy kan my meer vertel wat jou so ontstel."

5.5.5 Werksessie 2

Doelwitte vir werksessie 2

- Fasilitering van emosionele intelligensie.
- Selfinsig en reflektering oor eie gedrags- en denkpatrone.
- Identifisering van behoeftes tydens onderrig.
- Blootstelling aan alternatiewe interaksietegnieke met betrekking. tot samewerking.
- Inoefening van toepassing van bogenoemde tegnieke.

Hulpmiddels benodig vir werksessie 2

***Fasiliteerder*:** Skryfbehoeftes, truprojektor/Rekenaar en rekenaarprojektor, kompakskyfspeler, kompakskyf met rustige instrumentale musiek.

Groeplede: Kleurkryt of –penne.

5.5.5.1 Aktiwiteit 1: Pretaktiwiteit

Onderwysers word gevra om na onderstaande aktiwiteit te kyk en die gepaardgaande vrae te beantwoord. Daar word ook die keuse aan hulle voorgehou om hulself as ‘n boom te teken of om slegs die vrae in te vul. Terwyl die groep met die aktiwiteit besig is word daar rustige instrumentale musiek in die agtergrond gespeel.

Die doel van die aktiwiteit is om te reflekteer oor gedrag wat die onderwysers by die skool openbaar, asook wat die rede vir die betrokke gedrag is. Daar is verder voorsiening gemaak vir die reflektering oor die wyse waarop die onderwysers hulle interpersoonlike verhoudings by die skool handhaaf. Dit fasiliteer selfkennis wat tot selfinsig kan lei en dus emosionele intelligensie fasiliteer. ‘n Goeie basis van emosionele intelligensie is nodig om die alternatiewe interaksiemetodes in die opleidingsprogram ter sprake te kan uitvoer. (Die bladsy is geperforeerd sodat dit

uitgehaal kan word indien die onderwyser die vertroulikheid van die inligting wil verseker – die fasiliteerder moet dit dan ook so aan die onderwysers verduidelik.)

Ek is ‘n boom êrens op die skoolterrein

Die boom is ‘n metafoor vir jou lewe by die skool. Neem ‘n tydjie en dink aan die ooreenkomste van die boom (wat jy geteken het indien jy wou) en jou eie lewe. Byvoorbeeld as my boom blomme het, wat is die figuurlike blomme in my lewe by die skool. Jy kan dit in die spasie hieronder gebruik as jy wil.

Watter soort boom is jy?

a) Verloor jy jou blare in die herfs (is jy bladwisselend of nie?)

_____

a) Wat sê dit oor jou as mens wanneer jy by die skool is?

_____

b) Hoe lyk jou blare en/blomme?

_____

_____

b) Wat sê dit van jou lewe by die skool?

_____

_____

b) Wat sê dit van jouself wanneer jy by die skool is?

_____

_____

c) Watter soort wortelstelsel het jy?

_____

_____

c) Watter invloed het dit op jou werk (jou lewe by die skool?)

_____

d) Gee jy skadu, vrugte of mooi blomme?

_____

d) Wat sê dit oor jou werk by die skool?

_____

e) Het jy dorings?

_____

e) As jy ja gesê het wanneer wil jy jou dorings gebruik?

_____

f) Is daar voëls/insekte?

_____

f) Hoe vergelyk dit met jou lewe by die skool?

_____

g) Is jy giftig?

_____

g) Watter ooreenkoms het dit met hoe jy by die skool is?

_____

g) As jy ja gesê het, wat wil jy van jou af weg hou?

_____

h) Hoe dikwels het jy water son of bemes-ting nodig?

_____

h) Wie by die skool gee dit vir jou?

_____

5.5.5 2 Aktiwiteit 2: Teruggee van vraelyste

Die onderwysers word versoek om die vraelyste wat hulle vir hul klasse gegee het in te handig. Om vertroulikheid te verseker kry elke onderwyser ‘n omslag met ‘n nommer op waarin hy of sy die vraelyste kan plaas. (Die nommer waarvan daar in werksessie 1 aktiwiteit 10 melding gemaak word.) Hulle moet ook daardie nommer in hul eie werkboek onder aktiwiteit 10 op die betrokke spasie neerskryf. Wanneer die vraelyste met die verwerkte resultate teruggegee word sal hulle weet watter vraelyste hulle s’n is.

5.5.5 3 Aktiwiteit 3: Terugvoer oor toepassing van tegnieke van werksessie 1

Die onderwysers word nou versoek om hulle ervaringe van die afgelope week met die res van hulle klein groepie te deel. Een persoon kan gekies word om een ervaring met die groot groep te deel terwyl die fasiliteerder deurgaans terugvoer daaroor verskaf. Die doel van hierdie aktiwiteit is om meer kredietwaardigheid aan die alternatiewe interaksiemetodes te verleen, aangesien daar dan werklike gevalle weergegee kan word waar die toepassing van die alternatiewe interaksietegnieke effektief gewerk het.

5.5.5.4 Aktiwiteit 4: Hy moet doen wat ek wil hê – ek sal maak soos ek wil

Die fasiliteerder praat met die groep oor die volgende idee: Een van die groot frustrasies van onderwys is die daaglikse stryd om leerders hulleself net so te laat gedra sodat ons hulle geleer kan kry - dit kan ‘n opdraande stryd word. HOEKOM? – Want daar is KONFLIKTERENDE BEHOEFTES tussen onderwysers en leerders.

Die onderwyser het orde, netheid en samewerking nodig – die leerders probeer dikwels elke denkbare ding om nie te leer nie of ‘n groot aantal van hulle gee nie werklik om oor dit wat die onderwyser as belangrik beskou nie. Daar ontstaan dus ’n groot hoeveelheid konflik aangesien die onderwyser se gesindheid een word van: “Jy sal maak soos ek sê: en die leerder in opstand terug reageer met ‘n gesindheid van: “Ek sal maak soos ek wil.”

Neem ‘n paar minute om te dink wat dit is wat jy van die kinders in jou klas verwag om op ‘n daaglikse basis te doen. Skryf dit in die spasie hieronder neer. Die doel van die aktiwiteit is dat die onderwysers kan besef dat hulle soms baie rigied kan wees en dat die leerders se behoeftes ook partymaal in gedagte gehou moet word.

Moets	**Moenies**

5.5.5.5 Aktiwiteit 5: Die klaskamervergadering

Implementering en uitvoering van die klaskamervergadering

Die fasiliteerder verduidelik onderstaande aan die onderwysers om hulle verder te bemagtig om dissipline effektief deur middel van alternatiewe interaksiemetodes te kan handhaaf.

Indien leerders voel dat reëls op hulle afgedwing word is hul mate van samewerking heelwat minder as wanneer hulle voel hulle het ook insae daarin gehad. Reëls kan heelwaarskynlik baie suksesvol geïmplementeer word indien die leerders saam daaraan gewerk het en daaroor besluit het.

Die metode van ‘n klaskamervergadering word hier voorgestel. Daar word ‘n spesifieke dag bepaal wanneer daar genoeg tyd sal wees en leerders goed genoeg sal kan konsentreer om hierdie vergadering te hou (dit werk meer effektief aan die begin van die jaar voor daar met die amptelike kurrikulum begin word). Daar word

saam met die leerders ‘n agenda opgestel oor sake wat bespreek moet word en die tyd wat aan elke onderwerp spandeer mag word, word neergeskryf. Die persoon wat voorbereid moet wees om oor ‘n betrokke saak te praat kan ook aangewys word. Die leerders word op die vergaderingsprosedure gewys, byvoorbeeld dat hulle net deur die voorsitter mag praat, dat slegs een persoon op ‘n slag mag praat en dat stryery ontoelaatbaar is.

Die onderwyser is die voorsitter en rig die gebeure. Sodoende kan baie van die reëls van die onderwyser geïmplementeer word terwyl die leerders baie meer deel voel van die proses. Dit behoort dan tot ‘n groter mate van samewerking te lei. Dit is ook belangrik dat die onderwyser tydens die vergadering die rasionaal vir sekere reëls verduidelik en ook vir die leerders vra wat nodig is om goeie orde in die klaskamer te handhaaf sodat daar geleer kan word - dit kan as vertrekpunt dien van die eerste bespreking en daarna kan die vergadering plaasvind.

5.5.5.6 Aktiwiteit 6: Stel jouself in die plek van die leerder voor

Maak beurte in jou groep om die volgende te lees. Verbeel jouself jy is ‘n kind en skryf die eerste woorde in die spasie neer wat in jou gedagtes opkom wanneer die onderwyser onderstaande opmerkings teenoor jou maak(dit is belangrik dat die onderwysers moet verstaan dat hulle selfs iets kan skryf wat ‘n mens nie vir ‘n onderwyser mag sê indien jy ‘n kind is nie.)

Situasie 1

Jou vuil vingermerke is alweer orals op die bladsy. Hoekom doen jy dit altyd? Hoeveel keer moet ek nog vir jou sê om jou hande te was voor jy klas toe kom, maar die moeilikheid met jou is dat jy nooit luister nie. ‘n Mens praat en praat maar al wat luister is jy.

As kind voel/ervaar/dink ek:_____

Situasie 2

Kyk hoe lyk jou prent, ag nee man, jy is ‘n regte slonskous.

As kind voel/ervaar/dink ek:_____

Situasie 3

Staan van jou tafel af op en ek gee vir jou ‘n ton huiswerk. Jy sal nie eers weet hoe lyk die daglig as ek met jou klaar is nie.

As kind voel/ervaar/dink ek:_____

Situasie 4

Loop in ‘n ry! Bly nou dadelik stil! Toe! Beweeg! Nou dadelik waarvoor wag jy, maak gou!

As kind voel/ervaar/dink ek:_____

5.5.5.7 Aktiwiteit 7: Lesing

Die tegnieke in die onderstaande tabel word in die vorm van ‘n kort lesing met behulp van transparante met prente vir die groep onderwysers aangebied om dit te illustreer (sien bylaag H bl. 6-10). Die doel daarvan is om die onderwysers bekend te stel aan die tegnieke wat hulle kan bemagtig indien leerders nie samewerkende gedrag op ‘n matige vlak openbaar nie. (Onderstaande tabel is slegs ‘n opsomming van die inligting, vir ‘n volledige uiteensetting van die inhoud, sien 3.2.2).

5.5.5.8 Aktiwiteit 8: Selfreflektering

Die fasiliteerder vra dat die onderwysers terwyl die lesing aangebied word na elke subopskrif in die kantlyn moet aandui indien hy of sy al voorheen een van die interaksievorme (effektief of oneffektief) toegepas het. Die doel van hierdie aktiwiteit is om selfinsig by die onderwysers ten opsigte van hul eie interaksiepatrone te fasiliteer.

Tabel 7: Tegnieke om matige wangedrag te hanteer. Saamgestel uit Faber en Mazlish (1982), Faber en Mazlish (1995) (sien tabel 2)

Effektiewe tegnieke om van matige wangedrag te hanteer		

Blameer en beskuldig.	Het al toegepas	Metode:	Gee inligting.	Het al toegepas
Onderwyser: “Hoekom is jou kompakskyf op die vloer. Nou is dit geruïneer; jy is onverantwoordelik.”		Voorbeeld:	Onderwyser: “Billy, kompakskywe werk nie meer as hulle gekrap is nie, dit kan maklik gebeur as dit op die vloer lê.”	
Slegsê/Persoonlike aanvalle.		Metode:	Beskryf eie gevoelens.	
Onderwyser: “Jy is uiters ongeskik, kan jy nie sien ek is besig nie.”		Voorbeeld:	Onderwyser: Dit frustreer my om onderbreek te word wanneer ek besig is om met iemand te praat.”	
Dreig.		Metode:	Sê dit met ‘n woord of gebaar.	
Onderwyser: “As ek nou nog een keer ‘n papiertjie wat gegooi word sien, gooi ek jou so vinnig by die klas uit jou kop sal draai.”		Voorbeeld:	Onderwyser: “Pieter - Papiere!”	
Gee van bevele.		Metode:	Sê dit met ‘n woord of gebaar.	
Onderwyser: “Hou op praat, sit weg daardie boek, loop in ‘n reguit ry, NOU! Maak gou!”		Voorbeeld:	Onderwyser: “Stilte, in ‘n ry.”	
Preek en moralisering.		Metode:	Sê dit met ‘n ander aksent of karakter.	
Onderwyser: “Hoeveel keer moet ek nog vir julle sê om nie so te mors nie. Dink julle ek sê dit net vir my gesondheid."		Voorbeeld:	Onderwyser: Praat soos ‘n Franse skoonmaakdame,‘n opera sanger of ‘n robot. “Alle---papiere---skille---gemors---moet---verdwyn---voor---klok---lui.”	
Waarskuwing.		Metode	Gee inligting.	
Onderwyser: “Pas op vir daardie proefbuis, dit gaan breek en jy gaan gesny word. Wees versigtig vir daardie bunsen-brander – wil jy ‘n ongeluk veroorsaak.”		Voorbeeld	Onderwyser: “Proefbuise kan maklik breek as hulle hardhandig hanteer word en oop vlamme soos ‘n bunsenbrander wat brand moet altyd stewig staan op een plek sodat hulle nie omval nie.”	

Speel martelaar.		Metode:	Beskryf eie gevoelens.	
Onderwyser: ”Ek gaan elke dag met ‘n hoofpyn huis toe oor julle kinders. Sien julle hierdie grys hare elkeen is oor een van julle.”		Voorbeeld:	Onderwyser: “Ek hou nie daarvan as ek wil klas gee en leerders praat nie.”	
Sarkasme.		Metode:	Beskryf die probleem.	
Onderwyser: “Briljant, ons het hier ‘n genie wat nie kan onthou om sy naam op te skryf nie. Nou moet ek seker ruik wie s’n dit is.”		Voorbeeld:	Onderwyser: “Ek het ‘n toets hier sonder ‘n naam.”	
Professering.		Metode:	Beskryf die probleem en GEE ‘N Keuse.	
Onderwyser: “Met jou werkgewoontes sal jy nooit ‘n werk vir lank kan hou nie en jy gaan definitief nie beter punte kry nie. Kolleges aanvaar nie mense met sulke punte nie.”		Voorbeeld:	Onderwyser: “Hier is heelwat werk uitstaande. Jy kan dit gedurende pouse inhaal óf vanmiddag na skool na my klas toe kom. Ek sal jou ouers skakel om te sê jy gaan laat wees.”	
Verbale aggressie: (skree).		Metode:	Alle vorige tegnieke of SKRYF ‘N NOTA.	
Onderwyser: “KOBUS!!! Hou nou dadelik op praat!” Liewe Kobus Ek sukkel as dit raas en ek moet klas gee... Groete Juf. Nel		Voorbeeld:	Onderwyser: “Kobus, ek kan jou duidelik hoor en dan kan ek nie klasgee nie.”	

5.5.5.9 Aktiwiteit 9: Oefening

Lees die volgende situasie deur en reageer daarop deur elke keer ‘n ander respons te gebruik uit die kolom met die effektiewe response wat pas met jou deurgegaan is (kyk na bogenoemde tabel vir idees vir moontlike response). Elke persoon in die groep kan ‘n beurt kry om op ‘n spesifieke wyse te reageer. Bespreek kortliks die

effektiwiteit van die respons en verander dit indien nodig. Skryf die finale respons in die spasie daarvoor neer.

Die doel van hierdie aktiwiteit is om die inoefening van die alternatiewe interaksietegnieke wat daarop gerig is om matige wangedrag van leerders aan te spreek te fasiliteer.

Situasie

Die kinders in jou klas skree voortdurend antwoorde uit wanneer jy werk met hulle behandel en wil almal gelyk praat. Kort voor lank is daar chaos in die klas soos jy probeer om na elkeen te luister en die ander tot bedaring te bring.

1. Beskryf wat jy sien.

_____

2. Gee inligting.

_____

3. Sê dit met ‘n woord.

_____

4. Praat oor jou eie gevoelens.

_____

5. Skryf ‘n nota.

_____

6. Gebruik ‘n ander karakterstem.

_____

5.5.5.10 Aktiwiteit 10: Selfstudie

Hier is ‘n werklike uittreksel uit Faber en Mazlish (1995:91-94; sien bylaag H bl. 11-12) van gevalle waar onderwysers die alternatiewe interaksietegnieke toegepas het. Die fasiliteerder maak melding daarvan en moedig die groep aan om self daardeur te lees wanneer hulle gedurende die volgende week tyd het. Die doel van hierdie aktiwiteit is

om verdere insig in die tegnieke te bewerkstellig en die aanleer en toepassing daarvan te fasiliteer en te bevorder.

5.5.5.11 Aktiwiteit 11: Opsommend

Hierdie bladsy is geperforeerd sodat dit uitgehaal kan word en êrens opgeplak kan word waar die onderwyser dit elke dag kan sien. (In die werklike gids sal dit een volle A4-bladsy beslaan). Die onderwysers word ook versoek om dit so op te plak dat hulle dit kan sien en kan oefen om dit deur die volgende week toe te pas sodat daar in die daaropvolgende sessie terugvoer daaroor gegee kan word. Die doel van hierdie aktiwiteit is om oordrag vanaf die werksessie na die praktyk te fasiliteer. (Aangepas uit Faber en Mazlish 1995:83).

Net om gou te onthou...

SAMEWERKING

Onderwyser: Wie is verantwoordelik vir die gemors op die vloer?

In plaas daarvan om bogenoemde antwoord te gee:

1. BESKRYF DIE PROBLEEM .

"Ek sien nat verf oral op die vloer."

2. GEE INLIGTING.

"Dit is makliker om die verf te verwyder voor dit droog word."

3. BIED 'N KEUSE AAN.

"Jy kan dit skoonmaak met 'n nat lap of 'n klam spons."

4. SÊ DIT MET 'N WOORD OF VOORSTEL.

"Die verf!

5. BESKRYF WAT JY VOEL.

"Ek hou nie daarvan om die vloer vol verfkolle te sien nie."

6. PLAAS DIT OP SKRIF.

AANDAG ALLE KUNSTENAARS:

Herstel die vloer na sy oorspronklike toestand voordat jy die klas verlaat. Dankie – Bestuur

7. **WEES SPELERIG (GEBRUIK 'N ANDER STEM OF AKSENT)**

Sing op 'n ander kultuur se manier

"Ek sien 'n verfkol op die vloer, dit is 'n gesig wat my betreur"

"Kry gou die besem en 'n lap, en help met hierdie klein sleur"

5.5.6 Werksessie 3

Doelwitte vir werksessie 3

- Ontspanning en voorbereiding van die brein vir verandering.
- Selfkennis en reflektering op eie gedrag en denkpatrone.
- Fasilitering van emosionele intelligensie.
- Blootstelling aan tegnieke.
- Blootstelling aan alternatiewe interaksietegnieke met betrekking tot wangedrag.
- Inoefening van toepassing van bogenoemde tegnieke.

Hulpmiddels benodig vir werksessie 3

***Fasiliteerder*:** Skryfbehoeftes, truprojektor/rekenaarprojektor, Kompakskyfspeler, kompakskyf met rustige instrumentale musiek.

5.5.6.1 Aktiwiteit 1: Pretaktiwiteit

Die fasiliteerder vra die onderwysers om diep asem te haal, gemaklik te sit en hulle oë toe te maak. Die fasiliteerder verduidelik dan aan die groep dat hulle 'n gerigte fantasie gaan doen wat as 'n ontspanningsoefening sal dien. Die fasiliteerder lees dan die gerigte fantasie (sien bylaag H bl. 13) in 'n rustige stem voor, terwyl die rustige instrumentale musiek in die agtergrond gespeel word. Die doel van hierdie aktiwiteit is om die onderwysers te laat ontspan en selfvertroue en moed te gee vir die eise wat aan hulle gestel word met betrekking tot die alternatiewe interaksiemetodes.

5.5.6.2 Aktiwiteit 2: Teruggee van vraelyste wat die vorige sessie ingegee is

Die verwerkte resultate van die vraelyste wat die leerders voltooi het word deur die fasiliteerder beskikbaar gestel. Die onderwysers kan die pakke vraelyste met die ooreenkomstige nommer wat hulle die vorige sessie neergeskryf het kry en dit met die vraelys vergelyk wat hulle self ingevul het om te sien of hulle eie perspektief van hul interaksiemetodes met die van die leerders ooreenstem.

Die fasiliteerder kan vra dat die persone wie se vraelys tot groot mate met dié van die leerders ooreenkom opstaan as hulle wil. Hy of sy kan die onderwysers ook aanmoedig om die leemtes te identifiseer en dan daaraan te werk. Hierdie aktiwiteit word gedoen sodat die onderwysers tot ‘n beter insig met betrekking tot hulle eie interaksiepatrone kan kom.

5.5.6 3 Aktiwiteit 3: Terugvoer oor toepassing van tegnieke van werksessie 2

Die onderwysers word nou versoek om van hulle ervaringe die afgelope week met die res van hulle klein groepie te deel. Een persoon kan gekies word om een ervaring met die groot groep te deel terwyl die fasiliteerder deurgaans terugvoer daaroor verskaf.

5.5.6.4 Aktiwiteit 4: My styl van interaksie

Die fasiliteerder vra onderwysers om die volgende vraelys in te vul. Die doel daarvan is om te kyk wat hul styl van interaksie is en of hulle dalk aanpassings daaromtrent kan maak: Die tabel is aangepas uit De Klerk en Le Roux (2003:37).

Interaksiestyl 1		**Interaksiestyl 2**		**Interaksiestyl 3**	
Jy stel ander se behoeftes bo joune ten koste van jouself.		Jy maak jou standpunt duidelik.		Jy stel altyd jou standpunt duidelik en sorg dat sake so verloop dat dit daarby aanpas (soms ten koste van ander).	

Jy gee ander hul sin.		Jy lug jou gevoelens eerlik.		Jy staan op jou regte.	
Soms voel jy hulpeloos en moedeloos.		Jy straal gewoonlik selfvertroue uit.		Jy domineer ander mense gewoonlik.	
Jy sê nie jou sê nie.		Jy soek gedurig na oplossings.		Jy hou daarvan om altyd in beheer te wees.	
Jy vermy konflik.		Jy luister effektief na ander en stel ook hoe jy voel.		Jy ervaar dikwels konfliksituasies met ander.	
Jy praat stadig, sukkel om oogkontak te maak en soms hang jou skouers omdat jy so bekommerd is.		Jy laat mense kalmeer as hulle kwaad is.		Die wat verkeerd is moet volgens jou gestraf word.	
Jy doen wat ander vir jou vra omdat jy nie kan weier nie.		Mense heg hoë waarde aan jou opinie.		Soms vermy mense jou.	
Ander is gewoonlik verantwoordelik vir wat in jou lewe verkeerd gaan.		Jy staan regop, kyk mense in die oë en praat ferm.		Jy praat hard en gebruik jou hande baie.	

	Interaksiestyl 1 Wat is die gevolge vir jouself en ander as jy hoofsaaklik in hierdie kategorie inpas (Passiewe styl)	**Interaksiestyl 2 Wat is die gevolge vir jouself en ander as jy hoofsaaklik in hierdie kategorie inpas (Selfgeldende styl)**	**Interaksiestyl 3 Wat is die gevolge vir jouself en ander as jy hoofsaaklik in hierdie kategorie inpas. (Aggressiewe styl)**
Ander:			
Self:			

Die fasiliteerder moet die boodskap oordra dat dit soms nodig is om ‘n mens se styl van interaksie tot ‘n mate aan te pas om meer positiwiteit, entoesiasme en samewerking by leerders te genereer. Daar word aan hulle oorgedra dat die tegnieke wat in hierdie werksessie gedoen word hulle daarmee kan help.

5.5.6.5 Aktiwiteit 5: Lesing

Die tegnieke in die onderstaande tabel word in die vorm van ‘n kort lesing met behulp van transparante met prente vir die groep onderwysers aangebied om dit te illustreer (sien bylaag H bl. 14-16). Die doel daarvan is om die onderwysers bekend te stel aan die tegnieke wat hulle kan bemagtig indien leerders meer ernstige wangedrag

openbaar. (Onderstaande tabel is slegs ‘n opsomming van die inligting, vir ‘n volledige uiteensetting van die inhoud, sien 3.2.3).

5.5.6.6 Aktiwiteit 6: Selfreflektering

Die fasiliteerder vra dat die onderwysers terwyl die lesing aangebied word na elke subopskrif in die kantlyn moet aandui indien hy of sy al voorheen een van die interaksievorme (effektief of oneffektief) toegepas het. Die doel van hierdie aktiwiteit is om selfinsig by die onderwysers ten opsigte van hul eie interaksiepatrone te fasiliteer.

Tabel 8: Tegnieke om ernstige wangedrag te hanteer. Saamgestel uit Faber en Mazlish (1982), Faber en Mazlish (1995) (sien tabel 3)

Oneffektiewe tegnieke om ernstige wangedrag te hanteer		**Effektiewe tegnieke om ernstige wangedrag te hanteer**
Bestrawwende metodes: Uitskryfwerk of ekstra werk, detensie, uit die klas uit jaag, pouses inbly, fisieke straf.	Metode:	Wys op ‘n manier om behulpsaam te wees.
Die leerder openbaar gewoonlik een van die volgende denkpatrone: “Die onderwyser is nie regverdig nie, dit is eintlik iemand anders se fout, kyk net wat het hulle aan my gedoen” of “Ek is regtig ‘n slegte persoon – so sleg dat ek weg van ander mense gestuur moet word.” Die leerder kry die boodskap dat daar iets groot met hom fout is en dat hy vanuit die samelewing verwyder moet word. Uiteindelik lei straf tot gevoelens van haat, wraak, uitdaging, skuldgevoelens, minderwaardigheid en selfbejammering.	Metode:	“Amy, dit sal baie help as jy die tyd wat jy nie hier voor is nie, eerder gebruik om aan jou woorde te leer.”
		Druk eie afkeur sterk uit.
	Voorbeeld:	“Amy ek is baie ontevrede, dit is nie regverdig teenoor die res van die groep as een persoon nie voorbereid is nie.”
	Metode:	Kommunikeer definitiewe verwagtinge.

	Voorbeeld:	"Ek verwag dat wanneer jy sê dat jy jou deel sal doen jy 'n persoon van jou woord sal wees en jou woorde sal ken."
	Metode:	Wys leerder hoe om veranderinge aan te bring.
	Voorbeeld:	"Hier is wat jy kan doen om terug op die spoor te kom: Kom môre terug met die hele stuk reeds gememo-riseer. Jy het twee keuses jy kan jou deel doen en jou woorde leer sodat jy jou plek in die toneelstuk kan behou of jy kan dit aan iemand anders oordra."
	Metode:	Laat leerder die gevolge dra van verkeerde gedrag.
	Voorbeeld:	"Amy, ek het iemand anders gevra om jou deel in die toneelstuk te speel, ek dink jy weet waarom. Jy sal ander kanse kry om weer jou talent te gebruik maar hierdie keer het jy dit deur jou vingers laat glip."

5.5.6.7 Aktiwiteit 7: Rolspel

Die fasiliteerder gee die volgende instruksie aan die groep: Pas bogenoemde tegnieke toe in die vorm van rolspel. Jy kan onderstaande situasie gebruik of jou eie idee vir 'n soortgelyke situasie gebruik. Elke persoon kan 'n kans kry om 'n ander tegniek met betrekking tot die situasie te gebruik. Jy is welkom om jou rolspel vir die groot groep op te voer. Jy kan die response in die spasie daarvoor neerskryf vir latere verwysing. Die doel van hierdie aktiwiteit is die inoefening van die tegnieke waaraan die onderwysers gedurende hierdie sessie bekendgestel is.

Fiktiewe situasie

André is ‘n graad 9-leerder wat dikwels ander persone slegsê wanneer hulle nie volgens sy verwysingsraamwerk optree nie. Hy maak dikwels opmerkings soos “jou moegoe, is jy breindood?”, “Hy is ‘n baba”, “ou vette” of “ag jy is dom”. Die ander leerders reageer hierop deur hom terug sleg te sê en kort voor lank is die klas geheel en al ontwrig.

Wys op ‘n manier om behulpsaam te wees.

Verdere verloop van die fiktiewe situasie: André slaan egter nie veel ag hierop nie, daarom moet jy die volgende tegniek ook probeer.

Druk jou eie afkeur sterk uit sonder om die leerder se karakter aan te val.

Verdere verloop van die fiktiewe situasie: André se gedrag verbeter effens maar kort voor lank verval hy weer in dieselfde patroon. Probeer dus ook maar die volgende tegniek.

Sê presies wat jy verwag.

Verdere verloop van die fiktiewe situasie: André is egter nog nie werklik bereid om sy

gedrag te verander nie. Miskien bring die volgende tegniek hom tot ander insigte.

Wys die leerder hoe om veranderinge aan te bring.

Verdere verloop van die fiktiewe situasie: Dit help ongelukkig net vir die spesifieke dag. Die volgende dag sê André weereens ‘n leerder in jou klas sleg. Hy moet nou voor ‘n definitiewe keuse te staan kom.

Gee ‘n keuse.

Verdere verloop van die fiktiewe situasie: Steeds gaan André voort met sy onaanvaarbare gedrag en dus moet hy nou die logiese gevolg wat daaruit voortspruit ervaar.

Laat die leerder ‘n logiese gevolg van sy gedrag ervaar.

5.5.6.8 Aktiwiteit 8: Verdere tegnieke om ernstige wangedrag deur leerders te hanteer

Die tegnieke in die onderstaande tabel word in die vorm van ‘n kort lesing met behulp van transparante met prente vir die groep onderwysers aangebied om dit te illustreer (sien bylaag H bl. 17-18). Onderstaande is slegs ‘n kort opsomming van die tegnieke aangesien ‘n volledige uiteensetting reeds in die literatuur gegee is (sien 3.2.3.2.1). Die doel van hierdie aktiwiteit is om die onderwysers bekend te stel aan verdere tegnieke wat hulle kan bemagtig om dissipline te handhaaf indien leerders verdere ernstige wangedrag openbaar.

Die fasiliteerder maak die volgende stelling: Wanneer al bogenoemde tegnieke probeer is en daar nog geen positiewe verandering plaasgevind het nie kan die tegniek van probleemoplossing probeer word. Faber en Mazlish (1995:149) stel die volgende stappe voor:

Probleemoplossing
Stap 1: Maak ‘n stelling deur die probleem te beskryf, maak seker die leerder se gevoelens en behoeftes word ook hier beskryf. *Stap 2: Luister wat die klas of leerder te sê het en som hulle gevoel kortliks hardop op.* *Stap 3: Onderwyser stel hoe hy of sy oor die saak voel.* *Stap 4: Nooi dan die klas of leerder uit om met idees vorendag te kom wat hulle dink die probleem*

kan oplos.
Stap 5: Skryf al die idees op die bord neer sonder om enigsins opmerkings daaroor te maak, dit te evalueer of toe te laat dat ander leerders opmerkings daaroor maak.
Stap 6: Besluit saam watter oplossings die beste kan werk en hoe dit geïmplementeer kan word.
Stap 7: Besluit dan ook wat gedoen moet word om die plan uit te voer.
Stap 8: Voer hierdie besluite konsekwent uit.

5.5.6 9 Aktiwiteit 9: Toepassing van probleemoplossing

Kies ‘n probleem wat jy dikwels met jou klas ervaar en hou gedurende die volgende week ‘n probleemoplossingsessie met die betrokke klas (of spesifieke leerders) om die probleem uit te sorteer. Terugvoer oor bogenoemde tydens die volgende werksessie sal waardeer word. Die fasiliteerder kan vra dat onderwysers wat aan so ‘n tipe probleem kan dink dit met die groep deel sodat dit kortliks bespreek kan word. Hy of sy kan ook vra wie bereid is om die probleemoplossingstegniek gedurende die daaropvolgende week toe te pas.

5.5.6.1 Aktiwiteit 10: Ander voorgestelde wyses om wangedrag te voorkom en te hanteer

Die fasiliteerder gee ‘n lesing oor onderstaande voorstelle wat in die literatuur verduidelik word. (Onderstaande is egter ‘n kort opsomming; vir ‘n volledige uiteensetting sien 3.2.3.2.2).

Waardegebaseerde dissipline

Gibbs (2000:46) stel voor dat leerders eers die basiese waardes moet leer waarop ‘n dissipline-program berus. Daar moet tydens klasbesprekings met hulle bespreek word wat die rede is waarom daar op ‘n sekere manier te werk gegaan word. Die volgende drie waardes moet volgens Gibbs (2000:47) intensief met die leerders behandel word.

- *Respek, verantwoordelikheid en empatie*

Aan die begin van die skooljaar moet alle klasbesprekings oor respek handel. Leerders moet bespreek wat dit beteken om respek te betoon en wat dit beteken om die gevoelens van elke persoon in die vertrek te respekteer. Leerders moet ook bespreek wat dit beteken om verantwoordelik te wees. Tydens die klasbesprekings oor empatie moet leerders besef wat die verskil tussen empatie en simpatie is.

- *Verantwoordelikedenke – onderrig*

Die opsie van ‘n verantwoordelikedenke-program word deur Jones (1999:20) voorgestel. Dit beteken dat daar ‘n afsonderlike klaskamer bestaan waarna leerders verwys word indien hulle gedrag openbaar wat die leerproses ontwrig of die veiligheid en vredegerigte genieting van tyd op die speelgrond voorkom (sien 3.2.3.2.3).

- *Verfklas /-werkswinkel*

Magagnini *et al.* (1996:491) stel voor dat daar ‘n werkswinkel wat psigoterapeuties op leerders inwerk beskikbaar is vir leerders wat aggressief is of emosioneel ontsteld is. Hier kan hulle dan kan kalmeer sodat hulle weer kan aangaan met hulle dagtaak. Insig in hulle eie gedrag moet ook hier gefasiliteer word.(sien 3.2.3.2.4).

- *Portuurgroepbemiddelaars*

‘n Program wat voorkomend inwerk op leerders se negatiewe gedrag is die portuurgroepbemiddelaar-program wat deur (Tomczyk 2000:61) voorgestel word. Die program impliseer dat sekere lede van die portuurgroep as bemiddelaars in sekere situasies optree (sien 3.2.3.2.5).

- *Binneskoolskorsing-program*

Leerders wat ernstige gedragsprobleme openbaar word volgens hierdie metode aan ‘n gedragsmodifikasieprogram blootgestel Tomczyk (2000:61). Leerders word nie toegelaat om weg te bly van die skool af indien hulle geskors is nie. Daar word van hulle verwag om na ‘n spesifieke klaskamer te gaan waar hulle die skorsing moet

uitdien. Die leerders kies uit spesifieke doelwitte die doelwitte wat hulle wil of moet bereik om die skorsing uit te dien (sien 3.2.3.2.6).

5.5.6.11 Aktiwiteit 11: Dinksessie

Die fasiliteerder ken een van bogenoemde voorstelle aan elke groep toe en gee die volgende instruksie aan die onderwysers: Hou ‘n dinksessie (dinkskrum) in jou groep oor die onderwerp wat uit bogenoemde literatuur aan jou groep toegeken is. Gee veral aandag aan hoe toepasbaar die idee is en of jy so ‘n program in jou skool kan implementeer. Die doel van die sessie is om die voorstelle van die werksessie na die praktyk oor te dra.

Skryf jou plan in hooftrekke in die onderstaande spasie neer.

_____

_____

_____

5.5.6.12 Aktiwiteit 12: Selfstudie

Hier is ‘n werklike uittreksel uit Faber en Mazlish (1995:125; sien bylaag H bl. 22) van gevalle waar onderwysers die alternatiewe interaksietegnieke toegepas het. Die fasiliteerder maak melding daarvan en moedig die groep aan om self daardeur te lees wanneer hulle tyd het gedurende die volgende week. Die doel van hierdie aktiwiteit is om verdere insig in die tegnieke te bewerkstellig en die aanleer en toepassing daarvan te fasiliteer en te bevorder.

5.5.6.13 Aktiwiteit 13: Opsommend

Hierdie bladsy is geperforeerd sodat dit uitgehaal kan word en êrens opgeplak kan word waar die onderwyser dit elke dag kan sien. (In die werklike gids sal dit een volle A4-bladsy beslaan). Die onderwysers word ook versoek om dit so op te plak dat hulle dit kan sien en kan oefen om dit deur die volgende week toe te pas sodat daar in die daaropvolgende sessie terugvoer daaroor gegee kan word. Die doel van hierdie

aktiwiteit is om oordrag vanaf die werksessie na die praktyk te fasiliteer. (Aangepas uit Faber en Mazlish 1995:113, 149).

Net om gou te onthou...

ALTERNATIEWE VIR STRAF

Kind: !@#$%&*!!! Ek kan nie die wiskunde doen nie!

Onderwyser: Ek het jou oor en oor gewaarsku om nie kru taal te gebruik nie. Nou gaan jy gestraf word.

In plaas daarvan om bogenoemde antwoord te gee:

1. WYS DIE WEG AAN OM HULPVAARDIG TE WEES.

"Ek hoor jou frustrasie, maar dit sal beter gewees het as jy dit sagkens kon sê."

2. BENADRUK JOU STERK TEENKANTING (SONDER OM SY KARAKTER AAN TE VAL).

"Daardie soort taal ontstel my."

3. STEL JOU VERWAGTINGS.

"Ek verwag van jou om 'n ander manier te vind om vir my te wys hoe kwaad jy is."

4. MAAK 'N VOORSTEL OOR HOE OM HULPVAARDIG TE WEES

"Wat ek graag sou wou sien is 'n lys van sterk woorde wat jy kan gebruik in plaas van die wat jy so pas geuiter het. Kyk in die woordeboek as jy hulp nodig het."

5. BIED 'N KEUSE AAN..

"Jy kan in jou gedagtes swets – of jy kan woorde gebruik wat niemand sal benadeel nie."

(En as die kind aanhou om onwelvoeglike taal te gebruik?)

6. LAAT DIE KIND DIE GEVOLGE VAN SY DADE ONDERVIND.

"Wanneer ek daardie woorde hoor, sal ek alle hulp laat vaar – met wiskunde of met enige iets anders."

Net om gou te onthou...

PROBLEEMOPLOSSING

1. LUISTER NA DIE KIND SE GEVOELENS EN BEHOEFTES.

Onderwyser: Jy lyk baie ontsteld omdat jy jou Afrikaanse toets gedruip het.

Kind: Ek is! Nadat ek vir 'n uur en 'n half gisteraand geleer het, het ek net twaalf uit twintig woorde reg gekry!

2. GEE ‘N OPSOMMING VAN KIND SE UITGANGSPUNT.

Onderwyser: Jy klink baie teleurgesteld. Jy het probeer om ‘n klomp nuwe woorde te onthou en toe het net ‘n paar vasgesteek.

3. SPREEK JOU GEVOELENS EN BEHOEFTES UIT.

Onderwyser: Ek is net bekommerd dat indien jy nie die basiese woordeskat onthou nie, jy net al hoe meer agter gaan raak.

4. NOOI DIE KIND UIT OM MET JOU TE REDENEER.

Onderwyser: Ek wonder, as ons koppe bymekaar sit, mag ons ‘n meer effektiewe manier vind om die woorde te onthou.

5. SKRYF ALLE IDEES NEER – SONDER EVALUERING

Kind: Laat almal pouse werk

Onderwyser: (Skryf op bord en sê): Ek het dit. Wat nog.

Kind: Miskien kan ons...

5. BESLUIT NOU SAAM WATTER IDEES JULLE NIE VAN HOU NIE, WATTER SAL WERK EN BEPLAN HOE OM DIT IN AKSIE TE STEL.

Onderwyser: Wat dink jy daarvan om flitskaarte te gebruik en om elke aand net ‘n paar woorde te leer?

Kind: Dit is goed. Maar in plaas van flitskaarte, wat van woorde op ‘n bandmasjien plaas en myself te toets totdat ek die woorde ken?

5.5.7 Werksessie 4

Doelwitte vir werksessie 4

- Die bewusmaking van die effek van tonnelvisie en negatiewe denke.
- Selfkennis en reflektering op eie gedrag en denkpatrone.
- Fasilitering van emosionele intelligensie.
- Blootstelling aan tegnieke.
- Blootstelling aan alternatiewe interaksietegnieke met betrekking aanmoediging en generering van positiwiteit.
- Inoefening van toepassing van bogenoemde tegnieke.

Hulpmiddels benodig vir werksessie 4

***Fasiliteerder*:** Skryfbehoeftes, truprojektor/rekenaarprojektor**,** blou en rooi voorwerpe, Ek-boodskap-kaartjies.

5.5.7.1 Aktiwiteit 1: Pretaktiwiteit

Wanneer die onderwysers by die vertrek instap kry elkeen ‘n kaartjie in hul hand wat as volg lyk:

Wanneer jy by die vertrek instap probeer asseblief om al die rooi voorwerpe te onthou.

Daar moet ‘n aantal rooi voorwerpe in die vertrek neergesit wees asook ‘n aantal blou voorwerpe (De Klerk en Le Roux 2003:72). Wanneer die sessie ‘n aanvang neem word al die blou en rooi voorwerpe verwyder en die fasiliteerder vra dan wie kan sê hoeveel blou voorwerpe daar was.

Die fasiliteerder verduidelik dan dat die doel van die aktiwiteit is om te demonstreer dat mense geneig is om belangrike inligting mis te kyk as hulle net op ‘n spesifieke saak fokus. So kan mense dikwels in ‘n negatiewe denkpatroon vasgevang word en vir ‘n lang periode aanhou om op ‘n negatiewe wyse te dink. Dit lei tot negatiewe

optrede wat veroorsaak dat ‘n negatiewe kommunikasiepatroon en leefwyse gekweek word.

5.5.7.2 Aktiwiteit 2: Terugvoer oor toepassing van tegnieke van werksessie 3

Die onderwysers word nou versoek om van hulle ervaringe die afgelope week met die res van hulle klein groepie te deel. Een persoon kan gekies word om een ervaring met die groot groep te deel terwyl die fasiliteerder deurgaans terugvoer daaroor verskaf.

Die doel van hierdie aktiwiteit is om meer kredietwaardigheid aan die alternatiewe interaksiemetodes te verleen, aangesien daar dan werklike gevalle weergegee kan word waar die toepassing van die alternatiewe interaksietegnieke effektief gewerk het.

5.5.7.3 Aktiwiteit 3: Lesing

Die tegnieke in onderstaande tabel word in die vorm van ‘n kort lesing met behulp van transparante met prente vir die groep onderwysers aangebied om dit te illustreer (sien bylaag H bl. 21). Die doel daarvan is om die onderwysers bekend te stel aan die tegnieke wat hulle kan bemagtig om leerders aan te moedig. (Onderstaande tabel is slegs ‘n opsomming van die inligting, vir ‘n volledige uiteensetting van die inhoud, sien 3.2.4).

5.5.7.4 Aktiwiteit 4: Selfreflektering

Die fasiliteerder vra dat die onderwysers terwyl die lesing aangebied word na elke subopskrif in die kantlyn moet aandui indien hy of sy al voorheen een van die interaksievorme (effektief of oneffektief) toegepas het. Die doel van hierdie aktiwiteit is om selfinsig by die onderwysers ten opsigte van hul eie interaksiepatrone te fasiliteer.

Tabel 9: Tegnieke met betrekking tot aanmoediging. Saamgestel uit Faber en Mazlish (1982), Faber en Mazlish (1995) (sien tabel 4)

Oneffektiewe tegnieke met betrekking tot aanmoediging			**Effektiewe tegnieke met betrekking tot aanmoediging**	
Wys uit wat nie gedoen is nie.	**Het al toegepas**	Metode:	Wys uit wat gedoen is en wat nog gedoen moet word.	**Het al toegepas**
Onderwyser: “Jy het nog steeds nie die laaste twee somme gedoen nie, jy gaan nie klaarkry nie.”		Voorbeeld:	Onderwyser: “Jy is al meer as halfpad klaar. Drie somme klaar en nog twee om te doen.”	

Wys uit wat verkeerd is.			Wys uit wat reg is en wat nog gedoen moet word.	
Onderwyser: “Kyk net na jouself, jou das sit skeef en jou hemp hang uit.”		*Effek op leerder:*	Onderwyser: “Jou broek is netjies, jou sokkies pas by jou skoene en jou hemp is mooi skoon gewas. Al wat nou nog nodig is, is dat jou hemp ingesteek word en jou das netjies sit dan lyk jy sommer spoggerig.”	
Maak leerder se stryd as onbelangrik af.		Metode:	Toon respek vir die kind se stryd.	
Onderwyser: “Breuke is maklik man. Kom ek help jou.”		Voorbeeld:	Onderwyser: “Breuke optel is soms nogal moeilik, dit is nogal ‘n ding om die gemene deler te kry.”	
Gee slegs een oplossing vir die probleem.			Moedig leerder aan om ander bronne te gebruik.	
Onderwyser: “Kom pouse dan help ek jou.”		Voorbeeld:	Onderwyser: “Dink jy daar is nog iemand wat jou kan help om jou agterstallige werk in te haal – ‘n broer of ‘n ouer leerder miskien.”	
Neem hoop weg.			Moet nie die leerder se hoop weg neem nie.	
Onderwyser: “Miskien moet jy eers vir ‘n kleiner rol probeer aangesien jy nog geen ervaring in toneelspel het nie.”		Voorbeeld:	Onderwyser: “Sjoe, jy pak ‘n groot taak aan, dit behoort nogal ‘n ervaring te wees.”	
Etiketteer leerder.		Metode:	Plaas die leerder in ‘n situasie waar hy homself anders kan sien.	
Onderwyser laat hom nooit iets in die verband doen nie.		Voorbeeld:	Onderwyser: “Tommie verdeel hierdie lekkers tussen julle sodat elkeen ewe veel kry.”	

5.5.7.5 Aktiwiteit 5: Formulering van response

Lees die volgende situasies deur en formuleer ‘n respons daarop wat aanmoediging van die leerders kan reflekteer. Skryf jou respons in die spasie wat voorsien is neer. Die doel van hierdie aktiwiteit is om die tegnieke met betrekking tot aanmoediging in te oefen.

Situasie 1

Leerder skryf ‘n opstel maar kom nie op dreef nie. Hy het nog net die opskrif en drie sinne geskryf.

Wys uit wat gedoen is en wat nog gedoen moet word: _____

Situasie 2

Leerder teken ‘n kaart maar sukkel daarmee.

Wys uit wat reg is en wat nog gedoen moet word. _____

Situasie 3

Leerder sê “Dit is so moeilik om hierdie Rekeningkunde te verstaan – ek sal dit nooit regkry nie.”

Toon respek vir die kind se stryd: _____

Situasie 4

Hierdie werk is simpel. Hoe moet ek nou weet wat hulle in ander lande eet.

Moedig leerder aan om ander bronne te gebruik: _____

Situasie 5

Ek wil vir die wiskunde-olimpiade inskryf, Juffrou. (Leerder presteer nie werklik goed in wiskunde nie.)

Moet nie die leerder se hoop weg neem nie: _____

Situasie 6

Leerder kom altyd laaste in klas, soek vir sy boeke in sy tas, pak sy boeke laaste weg en die onderwyseres moet altyd vir hom sê om vinniger te maak.

Plaas die leerder in ‘n situasie waar hy homself anders kan sien: _____

5.5.7.6 Aktiwiteit 6: Lesing

Die tegnieke in onderstaande tabel word in die vorm van ‘n kort lesing met behulp van transparante met prente vir die groep onderwysers aangebied om dit te illustreer (sien bylaag H bl. 22-25). Die doel daarvan is om die onderwysers bekend te stel aan die tegnieke wat hulle kan bemagtig om leerders uit negatiewe rolle te bevry. (Onderstaande tabel is slegs ‘n opsomming van die inligting, vir ‘n volledige uiteensetting van die inhoud, sien 3.2.4).

5.5.7.7 Aktiwiteit 7: Selfreflektering

Die fasiliteerder vra dat die onderwysers terwyl die lesing aangebied word na elke subopskrif in die kantlyn moet aandui indien hy of sy al voorheen een van die interaksievorme (effektief of oneffektief) toegepas het. Die doel van hierdie aktiwiteit is om selfinsig by die onderwysers ten opsigte van hul eie interaksiepatrone te fasiliteer.

Tabel 10: Tegnieke om leerders uit negatiewe rolle te bevry. Saamgestel uit Faber en Mazlish (1982), Faber en Mazlish (1995) (sien tabel 4)

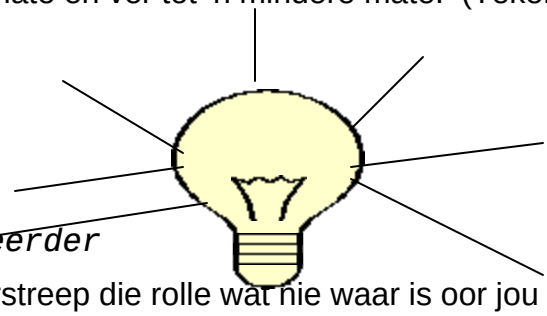
Effektiewe tegnieke om leerders uit negatiewe rolle te bevry			
Leerdergedrag:	Metode:	Kyk uit vir geleenthede om vir leerder ‘n nuwe prent van homself te wys.	**Het al toegepas**
Leerder luister dikwels nie goed nie.	Voorbeeld:	Onderwyser: “Mary-Ann, jy moes deeglik aandag gegee het. Jy het al die instruksies korrek uitgevoer.”	
Leerdergedrag:	Metode:	Plaas leerders in situasies waar hulle hulself anders kan sien.	

Leerder neig daartoe om oneerlik te wees.	Voorbeeld:	Onderwyser: “Geluk julle ons het R215-00 ingesamel vandag. Angie sal jy dit vir ons kantoor toe vat asseblief.”	
Leerdergedrag:	Metode:	Laat iemand anders hoor wanneer jy iets positiefs sê.	
Leerder leer stadig.	Voorbeeld:	Onderwyser 1: Een onderwyser aan ander onderwyser terwyl leerder hulle kan hoor: “Jy’s gelukkig om vir Joe in jou klas te hê, hy is ‘n harde werker.” Onderwyser 2: “Ja hy was so geïnteresseerd in die respira-toriese sisteem hy het meer daaroor op die Internet uitgevind. ”	
Leerdergedrag:	Metode:	Herinner leerders aan vorige prestasies.	
Leerder is verstrooid.	Voorbeeld:	Onderwyser: “Ek wonder hoekom sy so gesê het, jy het tog verlede week onthou om al jou huiswerk te doen en jou projek voor die sperdatum in gegee. Vir my lyk dit of jou gedagtes agtermekaar is.	
	Metode:	Modelleer die gedrag wat jy wil sien.	
Leerder wat kru taal gebruik.	Voorbeeld:	Onderwyser: “Weet jy, ek het toe maar kalm gebly en gesê: “Ek weet ons is nou altwee ontsteld, maar ek beplan om met respek teenoor jou op te tree en ek sal graag dieselfde van jou wil hê.”	
Leerdergedrag:	Metode:	Spreek eie gevoel en verwagtinge uit.	

Leerder is onsensitief teenoor ander leerders se gevoelens.	Voorbeeld:	Onderwyser: “Roy, ek hou nie daarvan om te hoor hoe kinders spog nie. Al het jy beter punte behaal verwag ek van jou om, om te gee vir ander mense se gevoelens.”	

5.5.7.8 Aktiwiteit 8: Die rolle wat jy speel

a) Kyk na die gloeilamp – skryf aan die einde van elke straal die rolle wat al aan jou as mens toegedig is neer– dit kan positiewe en negatiewe rolle wees. Die lengte van die strale moet weerspieël tot hoe mate jy al hierdie rolle in jou lewe gespeel het - naby vir tot ‘n groot mate en ver tot ‘n mindere mate. (Teken nog strale in, indien nodig.)



Voorbeeld: Die presteerder

b) Wanneer jy klaar is onderstreep die rolle wat nie waar is oor jou nie maar wat jy uiteindelik begin speel het.

c) Omkring die rolle wat jy graag sou wou hê moet verander.

d) Kies een rol en noem dit aan jou groepie.

e) Maak ‘n opmerking wat jy dikwels maak of doen iets wat jy dikwels doen wanneer jy daardie rol speel.

f) ‘n Ander groeplid moet dan een van die voorgestelde tegnieke met betrekking tot die bevryding uit negatiewe rolle gebruik om jou uit jou rol te bevry.

5.5.7.9 Aktiwiteit 9: Lesing

Die tegnieke in onderstaande tabel word in die vorm van ‘n kort lesing aangebied. Die doel daarvan is om die onderwysers bekend te stel aan die tegnieke wat hulle kan bemagtig om die woord *nee* uit hulle interaksie met leerders te sny. (Onderstaande tabel is slegs ‘n opsomming van die inligting, vir ‘n volledige uiteensetting van die inhoud raadpleeg Hoofstuk 3, 3.2.4).

5.5.7.10 Aktiwiteit 10: Selfreflektering

Die fasiliteerder vra dat die onderwysers terwyl die lesing aangebied word na elke subopskrif in die kantlyn moet aandui indien hy of sy al voorheen een van die interaksievorme (effektief of oneffektief) toegepas het. Die doel van hierdie aktiwiteit is om selfinsig by die onderwysers ten opsigte van hul eie interaksiepatrone te fasiliteer.

Tabel 11: Tegnieke met betrekking tot alternatiewe vir nee. Saamgestel uit Faber en Mazlish (1982), Faber en Mazlish (1995) (sien tabel 4)

Alternatiewe vir nee				
Gebruik die woord *nee.*	**Het al toegepas**	Metode:	Gee slegs die inligting en laat die nee weg uit die sin.	**Het al toegepas**
Onderwyser: "Nee, julle kan nie ons moet werk."		Voorbeeld:	Onderwyser: "Ons **moet** vandag klaar maak met die hoofstuk oor die asemhalingstelsel."	
Gebruik die woord *nee.*		Metode:	Aanvaar gevoelens en kombineer dit met 'n nieverbale optrede.	
Onderwyser: "Nee jy kan nie, jy moet nou die brief skryf."		Voorbeeld:	Onderwyser: *Skuif die papier reg voor leerder, gee pen in die hand terwyl daar gesê word:* "Dit is partykeer moeilik om 'n mens se gedagtes agter mekaar te kry om iets te skryf maar probeer is die beste geweer."	
Gebruik die woord *nee.*		Metode:	Beskryf die probleem.	
Onderwyser: "Nee julle sal maar moet wag."		Voorbeeld:	Onderwyser: "Ek wil graag hê julle moet verf maar ons moet eers die teorie daaragter leer."	
Gebruik die woord *nee.*		Metode	Vervang die *nee* met 'n *ja.*	
Onderwyser: "Nee dit is nog nie pouse nie."		Voorbeeld:	Onderwyser: "Ja, sodra die klok lui vir pouse is dit rustyd."	
Gebruik die woord *nee.*		Metode	Gee jouself tyd om te dink.	

Onderwyser: “Nee ons kan nie.”		Voorbeeld:	Onderwyser: “Laat ek net eers dink wanneer dit ‘n goeie tyd sal wees om die video te kyk.”	

5.5.7.11 Aktiwiteit 11: Speletjie

Speel ‘n speletjie in die groep waar almal moet probeer om ander woorde as *nee* te gebruik. Elke persoon teken ‘n prentjie. Die ander groeplede gesels dan met hierdie persoon oor sy prentjie en probeer hom of haar uitlok om die woord “nee” te sê. Die gesprek hoef nie alleenlik oor die prentjie te gaan nie, dit word slegs as basis gebruik (enige vrae kan in werklikheid gebruik word). Die persoon wat die langste geneem het om nie die woord *nee* te gebruik nie, is die wenner (maksimum van 5 minute per persoon). Die doel van hierdie aktiwiteit is om die onderwysers te laat agterkom hoe maklik *nee* gebruik kan word wanneer daar met leerders in interaksie getree word.

5.5.7.12 Aktiwiteit 12: Die ek-boodskap

Die fasiliteerder verduidelik vervolgens die tegniek van die ek-boodskap aan die onderwysers, naamlik dat die woord jy of jou nie in die sin mag voorkom nie en dat dit ‘n beskrywing van die onderwyser se eie gevoel of ervaring moet wees. Die fasiliteerder moet aan hulle oordra dat hulle moet besef dat al bedoel hulle dit glad nie so nie, ‘n boodskap baie maklik beskuldigend kan klink.

Oefening

Onderwysers moet ook die geleentheid kry om die ek-boodskap in te oefen sodat dit deel van hulle responsrepertoire word. Die volgende instruksie word aan die onderwysers gegee.

Stel jouself in die volgende twee situasies voor:
Jou departementshoof sê:
“Susan, jy het nog nie die werk getik nie, wat het jy daarmee gemaak?”
Wat is die primêre gevoel/ervaring/gedagte wat by jou opkom?_____

Of

Jou departementshoof sê:

“Susan, Ek het nog nie daardie tikwerk gekry nie, ek wil dit graag so voor pouse hê asseblief”

Wat is die primêre gevoel/ervaring/gedagte wat by jou opkom?_____

Die fasiliteerder kan hier vra watter respons die onderwysers die minste op die verdediging geplaas het en die minste negatiewe emosies ontlok het. Daar word dan ‘n kaartjie aan hulle uitgedeel wat hulle op hulle lessenaar kan neersit sodat hulle dit elke dag kan sien. Die kaartjie sien soos volg daaruit:

Ek voel _____ (emosie) wanneer daar _____ (gedrag) omdat ek_____ (hoe dit my beïnvloed) Ek verkies_____(opsies)

5.5.7.13 Aktiwiteit 13: Selfstudie

Hier is ‘n werklike uittreksel uit Faber en Mazlish (1995:224-228; sien bylaag H: bl. 26-28) van gevalle waar onderwysers die alternatiewe interaksietegnieke toegepas het. Die fasiliteerder maak melding daarvan en moedig die groep aan om self daardeur te lees wanneer hulle tyd het gedurende die volgende week. Die doel van hierdie aktiwiteit is om verdere insig in die tegnieke te bewerkstellig en die aanleer en toepassing daarvan te fasiliteer en te bevorder.

5.5.7.14 Aktiwiteit 14: Opsommend

Hierdie bladsy is geperforeerd sodat dit uitgehaal kan word en êrens opgeplak kan word waar die onderwyser dit elke dag kan sien. (In die werklike gids sal dit een volle A4-bladsy beslaan). Die onderwysers word ook versoek om dit so op te plak dat hulle dit kan sien en kan oefen om dit deur die volgende week toe te pas sodat daar in die daaropvolgende sessie terugvoer daaroor gegee kan word. Die doel van hierdie aktiwiteit is om oordrag vanaf die werksessie na die praktyk te fasiliteer. (Aangepas uit Faber en Mazlish 1995:214).

Net om gou te onthou...

OM 'N KIND TE BEVRY UIT DIE ROL WAT HY/SY SPEEL

Onderwyser: Nicole, jy is 'n babbelbek. Niemand kan 'n woord inkry nie.

In plaas van bogenoemde:

1. KYK VIR GELEENTHEDE OM DIE KIND 'N NUWE PRENTJIE VAN HAARSELF TE WYS.

" Watter selfbeheersing! Selfs al het jy meer te sê gehad, het jy besef ander het 'n kans nodig om te praat."

2. PLAAS DIE KIND IN 'N SITUASIE WAAR SY HAARSELF KAN SIEN.

" Nicole, ek wil graag hê dat jy die voorsitter van 'n bespreking moet wees (klas/familie) en seker maak dat almal 'n kans kry om te praat."

3. LAAT DIE KIND HOOR WANNEER JY IETS POSITIEFS VAN HAAR Sê..

"Nicole het so baie wonderlike idees dat dit moeilik vir haar is om haarself terug te hou. Nogtans het ek haar dit sien doen."

4. STEL 'N MODEL VOOR VAN DIE GEDRAG WAT JY GRAAG WIL SIEN.

"Ek is jammer. Ek het nie bedoel om in te meng nie. Maak asseblief klaar waarmee jy besig was. Ek sal stilbly."

6. HERINNER DIE KIND AAN HAAR VORIGE PRESTASIES.

"Ek onthou die bespreking wat ons gehad het oor rekenaars. Jy het stil geluister en toe jy iets sê het van die ander hul siening verander."

6. STEL JOU GEVOELENS EN VERWAGTINGS:

"Nicole, wanneer ander mense hulle spreekbeurt afwag, wil ek graag hê dat jy jou kommentaar kort hou."

5.5.8. Werksessie 5

Doelwitte vir werksessie 5

- Die bewusmaking van die effek van taal op gedrag.
- Aanpassing by kognitiewe funksionering.
- Fasilitering van emosionele intelligensie.
- Blootstelling aan tegnieke.
- Blootstelling aan alternatiewe interaksietegnieke met betrekking tot positiewe gedrag.
- Inoefening van toepassing van bogenoemde tegnieke.

Hulpmiddels benodig vir Werksessie 5

***Fasiliteerder*:** Skryfbehoeftes, truprojektor/rekenaar en rekenaarprojektor, skoon A4 bladsye sonder waterlyne.

5.5.8.1 Aktiwiteit 1: Pretaktiwiteit

Die fasiliteerder vra die onderwysers om in pare saam te werk. Een persoon sê tien maal hardop: “Ek is swak en magteloos” terwyl hy of sy een arm horisontaal op hou. Die ander persoon druk dan die arm grondwaarts. Daarna sê dieselfde persoon tien maal vir haarself: “Ek is sterk en magtig.”, terwyl die ander persoon weer die arm probeer afdruk.

Daar behoort ‘n merkbare verskil te wees aangesien dit die tweede maal baie moeiliker sal wees om die ander persoon se arm grondwaarts te druk. Die instruksies verskyn egter nie in die werkboek van die onderwysers nie. Dit staan net in die fasiliteerdersgids sodat die resultaat nie geantisipeer kan word nie. In die werkboek van die onderwysers staan daar net – volg asseblief die instruksies van die fasiliteerder (aangepas uit De Klerk en Le Roux 2003: 5).

5.5.8 2 Aktiwiteit 2: Terugvoer oor toepassing van tegnieke van werksessie 4

Die onderwysers word nou versoek om van hulle ervaringe die afgelope week met die res van hulle klein groepie te deel. Een persoon kan gekies word om een ervaring met die groot groep te deel terwyl die fasiliteerder deurgaans terugvoer daaroor verskaf. Die doel van hierdie aktiwiteit is om meer kredietwaardigheid aan die alternatiewe interaksiemetodes te verleen, aangesien daar dan werklike gevalle weergegee kan word waar die toepassing van die alternatiewe interaksietegnieke effektief gewerk het.

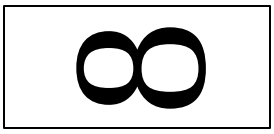
5.5.8.3 Aktiwiteit 3: Aanpassing by kognitiewe verskille – (onderstaande is slegs ‘n kort opsomming vir ‘n volledige uiteensetting sien 3.2.6)

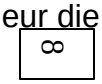
Om positief teenoor leerders te reageer beteken om soos in Burden (1999:18) gestel leerders se verskille as ‘n uitdaging te sien en nie as ‘n probleem nie. Dit is uiters belangrik volgens Levine (2002:2) dat leerders wat op ‘n sekere gebied sukkel – in hierdie geval met sekere aspekte van akademiese leertake - nie te laat voel asof hulle die volwassene teleurstel nie aangesien dit tot ‘n verskeidenheid negatiewe gevolge kan lei. Dit is dan ook elke onderwyser se verantwoordelikheid om uit te vind hoe die leerder voor hom of haar kognitief funksioneer ten einde effektiewe onderrig te verskaf.

Onderwysers kan die basiese toets in aktiwiteit 4 ook met hulle leerders doen en sodoende uitvind wat hul sterker kognitiewe en perseptuele funksionering is. Hulle kan dan hulle interaksie rig deur op die sterker perseptuele vaardigheid van die kind te fokus en sodoende beter, vinniger en makliker tot die leerder deur te dring.

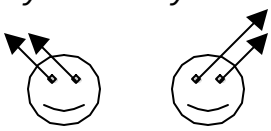
5.5.8.4 Aktiwiteit 4: Jou dominante perseptuele vaardigheid

- Draai ‘n bladsy (deur fasiliteerder voorsien) dwars en teken ‘n groot, vloeiende 8 wat horisontaal op sy sy lê.

  Voorbeeld: 

- Trek ‘n horisontale lyn deur die se kruispunt
- Kyk na die vorm van jou  . Is die boonste gedeelte die grootste, of die onderste, of is dit breër as wat dit hoog is?
- As jou se boonste gedeelte die grootste is, beteken dit jy is meer visueel ingestel en jy leer die beste deur te sien. Jy verkies om van aangesig tot aangesig met iemand te gesels.

- *Dié kind moet verkieslik voor in die klas sit waar hy of sy te alle tye die onderwyser en die skryfbord kan sien.*



- Indien jou se onderste gedeelte die grootste is, beteken dit jy is meer geneig om op jou tassintuig staat te maak, om emosioneel te wees en met jouself te praat. Jy leer die beste deur praktiese ervaring, eerder as om te luister of te kyk hoe iets gedoen moet word. Jy moet kan beweeg om te leer.

- *Hierdie kind kan agter in die klas sit met papier om krabbels te maak of klei om tydens leer te gebruik.*

- As jou ∞ breër is of die bladsy van links na regs vul en die sye afgesny is, beteken dit jy leer die beste deur te luister. Jy kan luister en onthou wat jy gehoor het. WAT en HOE mense kommunikeer, is vir jou belangrik. Jy verkies moontlik gesprekke.

- *Laat hierdie kinders agter in die klas in plaas van voor die visuele leerders sit. Hulle hoef nie deurgaans na die onderwyser te kyk nie.*

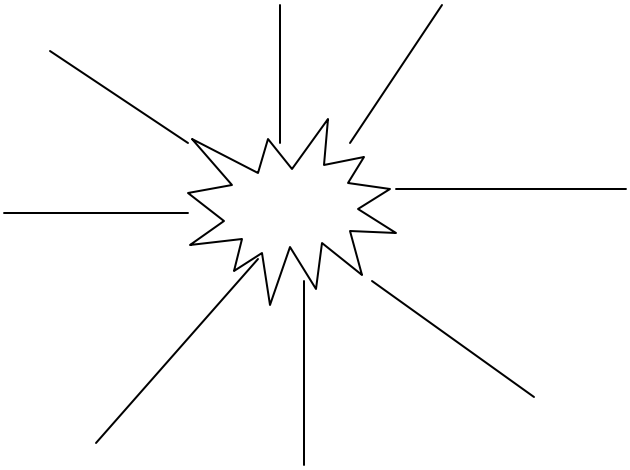
5.5.8.5 Aktiwiteit 5: Gevallestudie

Kies ‘n leerder in jou klas wat jy weet sekere kognitiewe en perseptuele agterstande ervaar. Skryf sy sterk punte neer en ook sy probleemareas. Gee dan kortliks ‘n uiteensetting in die vorm van ‘n geheuekaart oor hoe jy deur middel van bogenoemde tegnieke en ander metodes wat tot dusver behandel is, met hom in interaksie sal tree. Die doel van hierdie aktiwiteit is om ‘n sensitiwiteit te kweek en om die korrekte wyse van interaksie met betrekking tot unieke kognitiewe funksionering van leerders te fasiliteer.

Opsomming van sterkpunte en probleemareas van: _____ (gee skuilnaam)

Sterkpunte	Probleemareas

Geheuekaart:



5.5.8.6 Aktiwiteit 6: Lesing

Die tegnieke in onderstaande tabel word in die vorm van ‘n kort lesing met behulp van transparante met prente vir die groep onderwysers aangebied om dit te illustreer (sien bylaag H bl. 29). Die doel daarvan is om die onderwysers bekend te stel aan die tegnieke wat hulle kan bemagtig om positiewe terugvoer aan leerders te gee. (Onderstaande tabel is slegs ‘n opsomming van die inligting. Vir ‘n volledige uiteensetting van die inhoud, sien 3.2.5)

5.5.8.7 Aktiwiteit 7: Selfreflektering

Die fasiliteerder vra dat die onderwysers terwyl die lesing aangebied word na elke subopskrif in die kantlyn moet aandui indien hy of sy al voorheen een van die interaksievorme (effektief of oneffektief) toegepas het. Die doel van hierdie aktiwiteit is om selfinsig by die onderwysers ten opsigte van hul eie interaksiepatrone te fasiliteer.

Tabel 12: Tegnieke met betrekking tot die hantering van positiewe gedrag. Saamgestel uit Faber en Mazlish (1982), Faber en Mazlish (1995) (sien tabel 5)

Oneffektiewe tegnieke met betrekking tot die hantering van positiewe gedrag			**Effektiewe tegnieke met betrekking tot die hantering van positiewe gedrag**	
Evaluerende goedkeuring.	**Het al toegepas**	Metode:	Beskrywende goedkeuring.	**Het al toegepas**
Onderwyser: "Goed so, dit is oulik van jou."		Voorbeeld:	Onderwyser: "Jy het die hele tyd gekonsentreer en aangehou werk totdat jy klaar was."	
Evaluerende goedkeuring.		Metode:	Som dit op in een woord.	
Onderwyser: "Sjoe, jy leer woordeskat mooi, jy is 'n goeie kind."		Voorbeeld:	Onderwyser: "Jy het hard gewerk om al jou woorde-skat te leer vir die hele periode. Dit is nou wat ek uithouvermoë noem."	
Evaluerende goedkeuring.		Metode:	Beskryf wat jy self voel.	
Onderwyser: "Jou boek is altyd so mooi."		Voorbeeld:	Onderwyser: "Dit is 'n plesier om hierdie boek na te sien."	

5.5.8.8 Aktiwiteit 8: Oefening

Kyk na die strokiesprent hieronder. Reageer op die leerder se woorde deur die beginsels van evaluerende goedkeuring te gebruik (aangepas uit Faber en Mazlish 1995:211). Die doel van hierdie aktiwiteit is die inoefening van die tegnieke met betrekking tot die gee van positiewe terugvoer.

5.5.8.9 Aktiwiteit 9: Beloningstelsels

Die fasiliteerder verduidelik die volgende beloningstelsels wat in ‘n klaskamer toegepas kan word. Dit is egter van groot belang dat die onderwysers verstaan dat dit nie werklik om ‘n tasbare beloning moet gaan nie. Nie-evaluerende goedkeuring vorm ‘n integrale deel van positiewe terugvoer en moet vir die leerder gegee word wanneer hy of sy die tasbare beloning ontvang. Die leerder ontwikkel sodoende interne motivering eerder as eksterne motivering.

Groepe of spanne

- Die proses word in beginsel aan die leerders verduidelik en hul insette word gevra oor die kriteria vir die toeken en aftrek van punte.
- Die klas word in groepe ingedeel (nie meer as vier groepe nie aangesien dit te veel administrasie meebring).
- Die onderwyser hou ‘n boek aan waarin die punte van die groepe aangeteken word (twee A4-bladsye per klas per kwartaal behoort genoeg te wees).
- Die groepe ontvang punte vir byvoorbeeld, eerste sit en hul boeke uithaal of eerste met klaswerk klaar is en een punt vir elke leerder wat sy huiswerk gedoen het – die diskresie van die onderwyser kan hier gebruik word.
- Die groepe verloor punte indien lede van die groep matig ontwrigtend optree, byvoorbeeld ontydig gesels, nie hulle boeke daar het nie, nie hulle huiswerk gedoen het nie, vloek, mors in die klas of nie wil saamwerk nie (sabotering van die groep of ernstige ontwrigtende gedrag moet op ‘n ander wyse hanteer word).

- Aan die einde van die week of maand kry die groep wat wen ‘n beloning. (Verkieslik aan die einde van die week aangesien ‘n maand te lank is vir leerders en die bevrediging van die ontvang van ‘n beloning dan te vaag is).
- Belonings kan onder andere die volgende wees:

* Leerders mag iets kleins kry om te eet (suigstokkie/ klein sjokolade/ koekies).

* Leerders mag ‘n bordspeletjie tydens klastyd speel (Indien moontlik ‘n bordspeletjie wat die betrokke leerarea sal aanvul).

* Leerders mag na die mediasentrum gaan om na ‘n oulike (verkieslik opvoedkundige) program of video te kyk. (Indien fasiliteit beskikbaar is).

* Leerders mag een periode lank tydskrifte lees (aktuele/opvoedkundig-stimulerende tydskrifte wat in die klaskamer aangehou kan word).

* Leerders mag na die rekenaarlaboratorium gaan om speletjies te speel (verkieslik opvoedkundige speletjies wat deur die skool goedgekeur word).

Kaarte

- Die proses word in beginsel aan die leerders verduidelik en hul insette word gevra oor die kriteria vir die toeken van kaarte.
- Daar word ‘n plakkaat gemaak met sakkies van ongeveer 5cm x 10cm vir elke leerder in die klas.
- Daar word ‘n groen, geel en rooi kaart vir elke leerder gemaak met plek vir ongeveer 30 datumstempels op elke kaart. Die leerder se naam word ook op elkeen van die kaarte aangebring.
- Die stel kaarte van elke leerder word in ‘n sakkie geplaas op die plakkaat met sy of haar naam op. Die plakkaat word op ‘n sekere plek in die klas teenaan die muur aangebring.
- Die kaarte is in die sakkies in die volgorde van groen, geel en rooi.
- Elke leerder begin met ‘n groen kaart voor in die pakkie
- Die kaart wat voor in die pakkie is word elke dag gestempel met die betrokke dag se datum wanneer die periode vir daardie betrokke klas verby is. Sodoende kan daar rekord gehou word van die aantal kere wat die leerder aanvaarbare of onaanvaarbare gedrag openbaar.

- Indien ‘n periode vlot verloop vir ‘n leerder (die leerder het byvoorbeeld sy of haar huiswerk gedoen en saamgewerk in die klas) - bly sy of haar groen kaart voor.
- Indien ‘n leerder om een of ander rede nie by die kriteria waarop daar vooraf besluit is hou nie word sy of haar groen kaart agter die geel kaart ingeskuif en indien hy of sy voortgaan met verdere onaanvaarbare gedrag word die geel kaart agter die rooi kaart ingeskuif sodat die rooi kaart voor is.
- ‘n Leerder kan een kleurkaart terugskuif indien hy of sy die onaanvaarbare gedrag regstel en vir die res van die betrokke periode en nog een periode geen onaanvaarbare gedrag toon nie
- Indien ‘n leerder aan die einde van die week op ‘n rooi kaart wat voor is eindig word sy of haar ouers gebel.
- Indien ‘n leerder aan die einde van die week op ‘n groen kaart wat voor is eindig kwalifiseer hy of sy vir ‘n beloning wat byvoorbeeld die volgende kan insluit:

* Iets kleins om te eet vir leerders (suigstokkie/ klein sjokolade/ koekies).
* ‘n Briefie aan elkeen se ouers wat stel dat die leerder gedurende die week positiewe gedrag openbaar het of saamgewerk het en ‘n plesier was om in die klas te hê.
* ‘n Blaaskans-bewys (leerder mag vir vyftien minute gedurende enige periode van sy keuse by die betrokke onderwyser rus).
* ‘n Huiswerkbewys (leerder mag op enige dag van sy keuse die bewys in die plek van die huiswerk wat hy of sy moes doen inplak en die onderwyser teken daarop dat dit gebruik is).

Voorbeeld van plakkaat met kaarte

GRAAD 9 A

Bertus Kruger 2005/05/06 2005/05/07 2005/05/08 2005/05/09	**Stefan Burger** 2005/05/06 2005/05/07
Sakkie vir: Bertus Kruger	**Sakkie vir: Stefan Burger**

5.5.8.10 Aktiwiteit 10: Selfstudie

Hier is ‘n werklike uittreksel uit Faber en Mazlish (1995:191-193; sien bylaag H bl. 30-31) van gevalle waar onderwysers die alternatiewe interaksietegnieke toegepas het. Die fasiliteerder maak melding daarvan en moedig die groep aan om self daardeur te lees wanneer hulle tyd het gedurende die volgende week. Die doel van hierdie

aktiwiteit is om verdere insig in die tegnieke te bewerkstellig en die aanleer en toepassing daarvan te fasiliteer en te bevorder.

5.5.8.11 Aktiwiteit 11: Opsommend

Hierdie bladsy is geperforeerd sodat dit uitgehaal kan word en êrens opgeplak kan word waar die onderwyser dit elke dag kan sien. (In die werklike gids sal dit een volle A4-bladsy beslaan). Die onderwysers word ook versoek om dit so op te plak dat hulle dit kan sien en kan oefen om dit deur die volgende week toe te pas sodat daar in die daaropvolgende sessie terugvoer daaroor gegee kan word. Die doel van hierdie aktiwiteit is om oordrag vanaf die werksessie na die praktyk te fasiliteer. (Aangepas uit Faber en Mazlish 1995:179).

Net om gou te onthou...

NIE- EVALUERENDE GOEDKEURING

Leerder: Luister na my gedig van ‘n trein. Sê my wat Juffrou dink.
Onderwyser: Pragtig! jy is ‘n goeie digter.

In plaas van evaluering:

1. BESKRYF WAT JY SIEN OF HOOR..
“ Jy het die “ tjoeke-paf-paf” ritme van ‘n trein vasgevang en jy het ‘n manier gevind om die ‘spoor’ met ‘klik-klak’ te laat rym.”

2. BESKRYF WAT JY VOEL.
“ Dit gee my ‘n gevoel van asof ek binne ‘n trein se kompartement sit en deur die landskap spoed.”
Onderwyser: Kyk na daardie verkeerd gespelde woorde – jy kan beter as dit doen.

In plaas van kritiek te lewer:

3. WYS WAT KAN GEDOEN WORD

" Al wat hierdie gedig nou nodig het, is die korrekte spelling van die woorde 'ritsel' en 'vrag' en dit is gereed om gepubliseer te word."

5.5.9 Werksessie 6

Doelwitte vir werksessie 6

- Die uitbreiding van emosionele woordeskat.
- Fasilitering van emosionele intelligensie.
- Integrasie van tegnieke.
- Inoefening van die toepassing van tegnieke.
- Terugvoer oor opleidingsprogram.

Hulpmiddels benodig vir Werksessie 6

***Fasiliteerder*:** Skryfbehoeftes, truprojektor/rekenaarprojektor**,** bandopnemer**,** ballonne.

5.5.9.1 Aktiwiteit 1: Pretaktiwiteit

Elke groep kry 'n opgeblaasde ballon. Die groeplede moet die ballon in die lug probeer hou terwyl elkeen wat aan die ballon raak, 'n gevoelswoord moet sê. Dit sal hulle help om hulle woordeskat met betrekking tot emosies uit te brei.

NS. Daar word 'n bladsy in die werkboek ingesluit met gesiggies en bypassende emosies wat hulle vir hierdie aktiwiteit kan gebruik asook vir latere verwysing (sien bylaag H bl. 32).

5.5.9.2 Aktiwiteit 2: Terugvoer oor toepassing van tegnieke van werksessie 5

Die onderwysers word nou versoek om van hulle ervaringe die afgelope week met die res van hulle klein groepie te deel. Een persoon kan gekies word om een ervaring met die groot groep te deel terwyl die fasiliteerder deurgaans terugvoer daaroor

verskaf. Die doel van hierdie aktiwiteit is om meer kredietwaardigheid aan die alternatiewe interaksiemetodes te verleen, aangesien daar dan werklike gevalle weergegee kan word waar die toepassing van die alternatiewe interaksietegnieke effektief gewerk het.

5.5.9.3 Aktiwiteit 3: Gevallestudie

Lees deur die volgende gesprek tussen die onderwyseres, Mevrou Pieterse en ‘n leerder in haar klas Werner. Onderstreep asseblief die interaksievorme waarvoor daar ‘n alternatief (soos gesien in die werksessies) bestaan. Skryf ‘n voorbeeld van ‘n alternatiewe respons in die spasie langsaan neer. Die doel van hierdie aktiwiteit is die integrering van al die alternatiewe interaksietegnieke as ‘n geheel asook om die tegnieke in te oefen sodat oordrag na die praktyk kan plaasvind. Dit is ook belangrik vir die onderwysers om te weet wanneer om die gepaste alternatiewe interaksie-tegniek toe te pas – wat ‘n verdere doelwit van die aktiwiteit is.

Gesprek	**Voorgestelde alternatiewe**
O: More almal, julle kan maar sit en julle boeke uithaal.	
W: *(Ignoreer onderwyseres en kom al dansend en vrolik in die klas - hy is laat).*	
O: Werner, hou dadelik op dans ek het gesê sit en haal julle boeke uit.	
W. Maar, Juffrou!	
O: Geen maars nie – sit *(harde stemtoon)*.	
W: Val neer op sy stoel, maar haal nog steeds nie sy boeke uit nie.	
O: Ignoreer hom en gaan aan met die werk.	
W: *(Val onderwyseres in die rede)* Wie het vir my ‘n pen?	
O Werner, ag nee man jy is uiters ongeskik. Ek is besig om te praat en	

O: *(Uit radeloosheid)* Ja, gaan tog maar anders kerm jy weer my ore van my kop af.

(Die volgende dag is Werner se huiswerk nie klaar gedoen nie.)

O: Jy het nie jou huiswerk gedoen nie.

W: Maar Juffrou ek het hierdie gedoen en toe verstaan ek nie verder nie.

O: Jy jok, Werner, jy was net te lui om jou huiswerk klaar te maak.

W: *(Praat hard en is ontevrede)* Is nie Juffrou, dit is nie so nie.

O: Jy praat nie so met my nie, man-netjie. Ek gaan in elk geval vir jou ‘n detensie gee want jy verdien een omdat jy het nie jou huiswerk

5.5.9.4 Aktiwiteit 4: Oefen van ek-boodskappe

Die fasiliteerder oorhandig ‘n bol wol aan een van die persone in die groep en vra dat hy of sy dit vir enige ander persoon gooi. Die een wat dit gooi skets ‘n kort situasie wat hom sal leen tot die gee van ‘n ek-boodskap. Die persoon wat die bol wol vang moet dan reageer met ‘n toepaslike ek-boodskap . Hy moet sy stukkie wol vashou. So word ‘n droomvangerweb voorgestel wat aansluit by die volgende aktiwiteit.

5.5.9.5 Aktiwiteit 5: Verhaal

Lees die verhaal van die droomvanger as inspirasie: (sien bylaag H bl. 33-34) om mee af te sluit. Wys daarop dat die web wat deur die wol voorgestel word ook

simbolies is van die feit dat onderwysers droomvangers is wat die drome van kinders kan vang en vorm afhangende van hoe hulle met daardie leerders in interaksie tree.

5.5.9.6 Aktiwiteit 6: Terugvoer oor program

Laat onderwysers op ‘n skoon papier hul ervaringe neerskryf oor die opleidings-program:

- waarvan hulle gehou het.
- waarvan hulle nie gehou het nie.
- wat hulle voorstel ter verbetering van die program.
- opmerkings oor die aanbieding deur die fasiliteerder.

5.6 Samevatting

In hoofstuk 5 is daar indringend gekyk na die toepassing van die alternatiewe interaksiemetodes deur onderwysers. Daar is eerstens gekyk na hoe die leerders reageer het wanneer die alternatiewe interaksietegnieke op hulle toegepas is. Daar is gesien dat hulle positief gereageer het op die meerderheid van die tegnieke.

Daar is ook deur middel van die inligting wat by die onderwysers verkry is gesien dat die algemene gesindheid omtrent die alternatiewe interaksie positief was en dat die onderwysers van mening was dat die tegnieke met sukses in die praktyk toegepas kon word. Dit het verder geblyk dat daar ‘n behoefte was aan ondersteuning vir onderwysers asook aan verdere onderrig en opleiding met betrekking tot die alternatiewe interaksietegnieke. Nadat die inligting deur middel van die empiriese ondersoek ingesamel is, is die alternatiewe tegnieke as opvolgproses vervat in ‘n opleidingsprogram wat so saamgestel is dat onderwysers dit in die toekoms kan gebruik om die alternatiewe interaksiemetodes te bemeester.

Vervolgens gaan daar in hoofstuk 6 ‘n samevatting gegee word van die navorsingsverslag en die resultate wat verkry is uit die literatuur- en empiriese studie asook die leemtes en aanbevelings wat daaruit voortgespruit het.

HOOFSTUK 6 SAMEVATTING, GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS

6.1 Inleiding

In hoofstuk 6 word daar gefokus op die navorsing in geheel. ‘n Oorsig van die studie word gegee en daar word gelet op die interpretasie van gekonsolideerde data asook die gevolgtrekkings wat daaruit gemaak kan word. Die studie word vervolgens ook krities bespreek, leemtes met betrekking tot die studie word uitgelig en aanbevelings wat moontlik deur ander onderwysers en sielkundiges benut kan word, word voorgehou.

6.2 Samevatting van die literatuurstudie

In die literatuurstudie is daar aandag gegee aan van die probleme wat onderwysers tans ervaar. Daar is gesien dat positiewe interaksie met leerders vir onderwysers dikwels baie moeilik is weens verskeie faktore, soos dat leerders volgens onderwysers te veel vryheid geniet, vir niks meer skrik nie en ‘n gebrek aan die aanvaarding van verantwoordelikheid openbaar (sien 2.2). Die dissiplinêre probleme word versterk as gevolg van ‘n gebrek aan ondersteuning deur die owerhede (sien 2.2).

Situasies waarmee onderwysers dikwels te kampe het, is probleme soos dwelmmisbruik, afwesighede uit klasse sonder grondige verskonings, aggressie van leerders teenoor medeleerders en soms ook teenoor onderwysers asook passiwiteit (sien 2.2). As gevolg van ‘n groot aantal probleme waarmee onderwysers elke dag te kampe het, daal onderwysers se moraal en ervaar hulle min werksbevrediging. Die gevolg is dat onderwyser-leerder-verhoudinge ernstig negatief beïnvloed word aangesien onderwysers se betrokkenheid en entoesiasme ten opsigte van hulle werk daal (sien 2.2).

Daar is gesien dat as gevolg van die interaksie wat daar tussen die onderwysers en leerders plaasvind daar dikwels negatiwiteit genereer kan word (sien 2.3). Onderwysers is egter geneig om meer te fokus op dissipline as op interpersoonlike verhoudinge en gebruik konvensionele interaksiemetodes om bogenoemde te implementeer. Omdat lyfstraf nie meer ‘n opsie is nie, gebruik die onderwysers nou metodes wat nie werklik effektief werk nie, soos uitsluiting uit klasse, detensie, skorsing, tydelike skorsing en verbale aggressie. Hierdie metodes blyk egter slegs tydelik effektief te wees en is onafdwingbaar op die lange duur (sien 2.3.1, 2.3.2 en 2.3.3). Deur middel van studies wat gedoen is, is daar bevind dat onderwysers wat skree ‘n groot negatiewe impak op leerders maak. Dit is ‘n vernietigende proses wat ‘n negatiewe invloed op leerders se samewerking en entoesiasme het. Dit verhoog ook dikwels onderwysers se frustrasievlakke aangesien probleme nie werklik blywend opgelos word nie (sien 2.3.2).

Kommunikasie is ‘n magtige instrument in die skoolomgewing en die wyse waarop ’n onderwyser met leerders praat, kan óf ‘n positiewe impak óf ‘n negatiewe impak op leerders maak (sien 2.3.5). Onderwysers het dikwels ‘n negatiewe kommunikasie-patroon wat onder andere vernedering, verwerping, te veel outoriteit, sarkasme en ander dissiplinêre tegnieke wat gebaseer is op vrees en intimidasie insluit. Dit kan dikwels lei tot onbetrokkenheid, apatie en ander gedragsprobleme by leerders (sien 2.3.5). Die emosionele klimaat in die klas is uiters belangrik, indien onderwysers wil hê dat optimale leer moet plaasvind. Leerders wat egter in konstante emosionele ontsteldheid verkeer, kan nie effektief leer nie. Bogenoemde interaksiemetodes is almal metodes wat sodanige emosionele ontsteldheid tot gevolg kan hê (sien 2.3.5).

Volgens ‘n studie wat Weinstein (1998:155) gedoen het is daar bevind dat onderwysers soms heelwat wanpersepsies oor beheer oor leerders het. Hulle voel onder andere dat indien hulle enige vorm van buigsaamheid in die hantering van reëls en dissipline toelaat dit ‘n teken van swakheid is. Die gevolg van hierdie vorm van beheer is egter slegs dat leerders op die korttermyn onderdanig is (sien 2.3.6).

Wanneer onderwysers swak klaskamerbestuur en instruksionele tegnieke openbaar lei dit ook tot probleme in die klaskamer. Bogenoemde is frustrerende aspekte vir

leerders en lei tot negatiewe gedrag (sien 2.3.7). Dit is vir leerders belangrik dat daar orde in die klaskamer heers maar hulle wil egter deel wees van besluite oor dissipline en toon ‘n behoefte dat daar dikwels gesprekke oor orde en dissipline sal plaasvind (sien 2.3.7).

Alternatiewe interaksie is ‘n omvattende begrip wat op verskeie wyses ‘n impak op die skoolsisteem kan maak. Die belangrikheid van effektiewe onderwyser-leerderinteraksie is volgens studies wat gedoen is, in die verlede verwaarloos (sien 2.4.2). Dit is dus uiters belangrik dat daar eers ‘n paradigmaskuif in die hart en verstand van elke onderwyser moet plaasvind voordat positiewe alternatiewe interaksie werklik effektief in werking sal kan tree (sien 2.4.2). Dit is veral belangrik dat interaksie tussen onderwysers en leerders so plaasvind dat dit effektief kan bydra tot verbeterde samewerking en entoesiasme deur leerders en uiteindelik die onderwyser se onderrigtaak aangenamer sal maak (sien 2.4.3).

Emosies is van kardinale belang wanneer onderwysers in interaksie tree met leerders. Hierdie emosies moet in die klaskamer geakkommodeer word en dit impliseer dat emosies deel uitmaak van die opvoedingsproses, aangesien studies bewys het dat onderwysers tot groot mate verantwoordelik is vir leerders se persepsies oor skoolverwante aangeleenthede (sien 2.4.4.1).

Elke persoon prosesseer inligting op ‘n unieke wyse en dit is baie belangrik dat onderwysers weet hoe hierdie prosessering plaasvind sodat hulle korrek daarop kan reageer. Onderwysers van byvoorbeeld leerders wat leerprobleme openbaar kan daarby baat om meer omtrent die werking van hierdie leerders se unieke kognitiewe prosessering te verstaan. Hulle kan dan as gevolg van hulle voorkennis die leerders korrek hanteer en só baie probleme uitskakel (sien 2.4.4.2).

Een van die belangrikste doelwitte van alternatiewe interaksie is dat dit gedrag kan verander. Deur middel van ‘n alternatiewe interaksie-benadering kan moeilikheid nie slegs beheer word nie, maar kan baie dissiplinêre probleme voorkom word (sien 2.4.4.3). Wanneer onderwysers se interaksiemetodes effektief is, kan hulle die

belangstelling van leerders beter vasvang en hulle opgewonde maak oor dit wat in die skool gebeur, hetsy dit ‘n gebeurtenis, ‘n leertaak of ’n skoolvak is (sien 2.4.4.4).

Indien onderwysers ‘n klaskameromgewing skep wat goed-georganiseerd en voorspelbaar is, waar verwagtinge duidelik uitgedruk word, waar daar reëls en roetines is, asook vaste skedules voel die leerders veilig. ’n Positiewe klaskamerklimaat lei dan daartoe dat leerders ‘n positiewe gesindheid ontwikkel (sien 2.4.4.5). Deur middel van die gebruik van goedkeurende stellings is daar gevind dat daar bo en behalwe ‘n vermindering in ontwrigtende gedrag ook beter samewerking deur leerders geopenbaar is en dat leerders en onderwysers meer positiewe gevoelens ervaar het (sien 2.4.4.5).

Alternatiewe interaksiemetodes stel definitiewe en uitdagende eise aan onderwysers. Dit sluit in die vorm van verhoudings wat vertrouenswaardig, oop en veilig is, minimum kontrole insluit, samewerkend is en ‘n wederkerige interaktiwiteit impliseer (sien 2.5). Onderwysers moet verder leerders betrokke kan maak in die neem van besluite oor sekere dissiplinêre- en leeraangeleenthede (sien 2.5). Die verbale versterking van gepaste gedrag en prestasies, respekvolle verbale en nieverbale kommunikasie, selfbeheer, regverdigheid en beleefdheid asook goeie maniere is baie belangrike vaardighede wat onderwysers in hierdie proses moet bemeester (sien 2.5). ‘n Onderwyser speel ‘n diversiteit van rolle waarmee hy of sy met effektiwiteit en verantwoordelikheid moet omgaan. Deur middel van die korrekte interaksiemetodes moet daar dan ‘n balans gehandhaaf word tussen al hierdie rolle (sien 2.5).

Indien onderwysers doeltreffend in interaksie wil tree met leerders moet hulle ook insig hê in die redes waarom leerders se gedrag nie altyd na wense is nie (sien 2.6). Wanneer hulle oor daardie insig beskik, kan dit hulle help om korrek en positief met leerders in interaksie te tree. Aangesien aggressie baie probleme in die skool veroorsaak is dit belangrik dat onderwysers moet verstaan wat kognitief en affektief gebeur wanneer aggressie geopenbaar word (sien 2.6).

Die wyse waarop daar met leerders gepraat word speel ‘n belangrike rol in die mate van samewerking en entoesiasme wat in die klaskamer verkry kan word. Dit verg

egter ‘n aantal spesifieke vaardighede wat onderwysers kan aanleer. Deur middel van inoefening kan dit deel gemaak word van hulle verbale en nieverbale responsrepertoire, asook deel van die dissiplinesisteem in die skool.

In een van die studies waarvan daar in Weinstein (1998:154) melding gemaak word is daar bevind dat onderwysers wat werklik omgee vir leerders en daarvan hou om met kinders te werk moeite doen om na leerders te luister, hulle gevoelens te erken en sensitief ten opsigte van die leerders se sienings is. Die onderwyser hoef egter nie die verkeerde gedrag te aanvaar nie. Dit beteken dat wanneer ‘n leerder ‘n reël oortree hy of sy op ‘n positiewe wyse in kennis gestel moet word dat dit wat hy of sy gedoen het nie aanvaarbaar is nie. Sodoende word daar meer hoop geskep, beter aandagtoespitsing verkry en emosionele intelligensie verbeter. Uiteindelik behoort die samewerking en entoesiasme van leerders ook effektief deur hierdie proses aangespreek te word (sien 3.2.1).

Gedurende die proses van alternatiewe interaksie word daar wegbeweeg van ‘n stelsel wat te veel bestrawwend van aard is en word daar na oplossings gesoek waar leerders deur konflikhantering leer hoe om probleme op te los (sien 3.2.1). Onderwysers kan dikwels sekere vorme van gedrag deur leerders wat nie werklik as ernstige oortredings geklassifiseer kan word nie ondervang voordat dit op ernstige wangedrag uitloop deur alternatiewe interaksiemetodes toe te pas. Dit kan gedoen word sonder om bestrawwend op te tree en sodoende kan groter positiwiteit by leerders gegenereer word (sien 3.2.2.1). Leerders moet ook deel gemaak word van die besluitnemingsproses in die klaskamer aangesien hulle deur hierdie proses voel dat daar na hulle geluister word (sien 3.2.3).

Konflik tussen leerders en onderwysers wat nie konstruktief hanteer word nie asook ander vorme van wangedrag deur leerders wat deur bestrawwende metodes hanteer word, kan dikwels negatiewe gevolge hê. “Punishment does not deter misconduct. It merely makes the offender more cautious in committing his crime, more adroit in concealing his traces, more skillful in escaping detection (Ginott 1971:10). When a child is punished he resolves to be more careful, not more honest and responsible” (Ginott 1971:122). Reëls alleen kan nie leerders se gedrag vorm nie en onderwysers

het meer tegnieke nodig om leerders se wangedrag te voorkom of aan te spreek. Wanneer leerders ernstige wangedrag openbaar, is dit van kardinale belang dat onderwysers die gedrag korrek en effektief deur alternatiewe interaksiemetodes hanteer, om die herhaling daarvan te voorkom (sien 3.2.2).

Gibbs (2000:46) stel voor dat leerders eers die basiese waardes moet leer waarop ‘n dissipline-program berus. Aangesien die meeste leerders volgens hom, moontlik hoofsaaklik by hul ouerhuise aan lyfstraf as dissipline maatreël blootgestel word, is daar nie konkreet en bewustelik aan hulle verduidelik wat waardes soos respek, verantwoordelikheid en empatie impliseer nie. Daar moet dus by die skool deur middel van ‘n formele kurrikulum rasionele besprekings of gesprekke ten opsigte van hierdie waardes plaasvind (sien 3.2.3.2.2).

Daar is voorgestel dat ‘n werkswinkel wat psigoterapeuties op leerders inwerk gehou word vir leerders wat aggressief is of emosioneel ontsteld is. Hier kan hulle dan tot ‘n beter begrip kom waarom hulle so ontsteld is. Hulle leer dan om hulle aggressie eerder in die vorm van simbole uit te druk wat met verbale uitdrukking gepaard kan gaan (sien 3.2.3.2.6).

Die portuurgroepbemiddelaar-program wat voorkomend inwerk op leerders se negatiewe gedrag is voorgestel. Die program behels dat sekere lede van die portuurgroep in sekere situasies as bemiddelaars optree (sien 3.2.3.2.6). Leerders wat ernstige gedragsprobleme openbaar word volgens hierdie metode aan ‘n binneskoolskorsing-program blootgestel. Leerders word nie toegelaat om weg te bly van die skool indien hulle geskors is nie. Daar word van hulle verwag om na ‘n spesifieke klaskamer te gaan waar hulle die skorsing moet uitdien (sien 3.2.3.2.8).

Die leerders kies uit ‘n lys spesifieke doelwitte, die doelwitte wat hulle wil of moet bereik terwyl hulle die skorsing uitdien. Leerders kry dan punte as hulle sekere doelwitte bereik het. Deur ‘n sekere aantal punte te behaal kan leerders die tydperk van hul skorsing verkort. Hierdie leerders moet baie min tot geen geleentheid gebied word tot portuurgroepinteraksie. Beperkte toiletgeleenthede word toegelaat. Klasopdragte moet vanaf onderwysers verkry word en leerders moet daardie opdragte

voltooi in die tyd wat hulle in isolasie deurbring. Ekstra klasse moet ook voorsien word indien leerders agter is met akademiese werk. Berading speel ‘n uiters belangrike rol tydens hierdie proses en leerders moet genoegsame geleentheid daarvoor ontvang. Aktiwiteite moet van so aard wees dat dit vir die leerder belangrik is om uit die skorsing ontslaan te wil word en nie wéér daarin geplaas te wil word nie (sien 3.2.3.2.8). Studies en die jongste navorsing het ook getoon dat ouerbetrokkenheid as essensiële maatreël met betrekking tot die handhawing van dissipline kan dien en skole kan dit met sukses toepas om die probleemgedrag van leerders aan te spreek (sien 3.2.3.2.9).

Leerders moet die geleentheid kry om produktief en kreatief te wees. Daar moet verder ‘n afwesigheid van vrees wees sodat die onderwysers goeie verhoudings met die leerders kan handhaaf. Die wyse waarop onderwysers met leerders praat, is die primêre bron waardeur hierdie boodskap van omgee oorgedra word (sien 3.2.4). Onderwysers moet egter die korrekte alternatiewe interaksietegnieke toepas sodat leerders sukses kan behaal. Daar moet positiewe en voorkomende programme in plek wees om veral leerders met leergeremdhede met hulle probleme te help. Sodoende kan dié leerders daardie probleme oorkom en ook sukses beleef (sien 3.2.4). Leerders openbaar soms gedrag wat nie noodwendig geklassifiseer kan word as die oortreding van reëls nie, maar tog het hierdie gedrag ‘n negatiewe invloed op die leerproses. Onderwysers moet hierdie gedrag op ‘n kundige wyse kan hanteer om groter entoesiasme en samewerking by leerders te kweek (sien 3.2.4).

Goeie en etiese waardes en deugde moet deur middel van die onderwys versterk word. ‘n Studie het bevind dat leerders se negatiewe gedrag grootliks afgeneem het en gepaste gedrag by leerders toegeneem het toe onderwysers eerder goedkeuring ten opsigte van leerders se positiewe gedrag getoon het en dit kombineer het met die ignorering van sommige onvanpaste gedrag (sien 3.2.5). Wanneer onderwysers positiewe terugvoer aan leerders oor hulle gedrag gee is leerders geneig om vol te hou met daardie positiewe gedrag. Dit is belangrik dat onderwysers hierdie terugvoer so moet uitvoer dat leerders geïnspireerd voel om ‘n volgende keer weer dieselfde of selfs beter gedrag te openbaar (sien 3.2.5).

Om positief teenoor leerders te reageer beteken om leerders se verskille as ‘n uitdaging te sien en nie as ‘n probleem nie. Tydens die toepassing van alternatiewe interaksiemetodes word daar groot klem geplaas op die aanpasbaarheid en buigsaamheid van onderwysers en die uitbreiding van die wyses waarop hulle deur middel van hulle response teenoor die leerders reageer (sien 3.2.6).

Die toepassing van die alternatiewe interaksiemetodes kan eers plaasvind indien die onderwysers genoegsaam opgelei is om dit uit te voer. Onderwysers moet deurlopend professioneel ontwikkel om positiewe leerdergedrag te bevorder. Onderwysers kan selde voorberei word op elke situasie of probleem wat hulle in die loop van hul onderwysloopbaan sal moet hanteer. Hulle moet dus voortdurend hulle kennis uitbrei en ondersteun word deur middel van relevante kursusse en opleidingsprogramme (sien 3.3.1). Dit is ook belangrik dat hul emosionele intelligensievaardighede gestimuleer word om hulle met hierdie take te help (sien 3.3.2). Emosionele intelligensie verwys volgens Goleman (1999:317) na die kapasiteit om jou eie gevoel en ook dié van ander te herken asook om die self te motiveer en om emosies effektief te bestuur in die self en in ander verhoudinge waarin die self betrokke is. Die ontwikkeling en ontginning van kreatiwiteit is ‘n verdere komponent wat onderwysers kan help in hul taak om in interaksie met leerders te tree. Bogenoemde sal dus ‘n groot deel van die opleiding met betrekking tot emosionele intelligensie uitmaak (sien 3.3.2).

Die proses van evaluering met betrekking tot die bereiking van doelwitte is uiters belangrik vir onderwysers (sien 3.4.4). Deur middel van selfevaluering neem onderwysers eienaarskap van dit waarmee hulle besig is (sien 3.4.4). ‘n Ander effektiewe wyse om onderwysers te stimuleer en geïnteresseerd te hou in onderrig is deur middel van video-opnames. Onderwysers kan videogroepe stig om na die video-opnames te kyk en dit dan te bespreek om sodoende nuwe onderwystegnieke vir klaskamerinteraksie aan te leer. Daar moet ook ‘n kundige fasiliteerder wees. Deur hierdie proses kry die onderwyser kans om te reflekteer op dit wat in die klaskamer gebeur en kan daar per sessie op een aspek van klaskamerinteraksie gefokus word (sien 3.4.5).

Uit bogenoemde inligting kan daar dus afgelei word dat problematiese gedrag aangespreek **kan** word en dat onderwysers die beheer het oor hoe hulle met leerders in interaksie tree. Hierdie wyses van interaksie beïnvloed leerdergedrag. Daar is gesien dat indien leerders se gedrag deur middel van alternatiewe interaksiemetodes aangespreek word, die moontlikheid bestaan dat daar ‘n verskeidenheid positiewe uitkomste in die opvoedingsituasie kan wees.

6.3 Bevindinge uit die empiriese studie

Die spesifieke doelstelling van hierdie kwalitatiewe navorsing was om deur middel van ‘n kwalitatiewe studie te bepaal in watter mate alternatiewe interaksiemetodes probleme met leerders in ‘n remediërende skool kan aanspreek (sien 1.3.2). Aangesien konvensionele metodes van interaksie nie altyd effektief is nie is dit nodig dat daar weg beweeg word daarvan na meer onkonvensionele en alternatiewe wyses van interaksie (sien 2.3 en 2.4). *Die vraag wat ontstaan het was, of alternatiewe interaksiemetodes effektief is om onderwysers te help om van die probleme wat hulle met betrekking tot leerdergedrag ervaar te hanteer?* Die navorsing was gerig op die geordende onthulling en openbaarmaking van die verskynsel van *alternatiewe interaksiemetodes wat onderwysers kan gebruik om in interaksie met leerders te tree.*

Aandag is gegee aan internalisering, insameling van inligting, toepassing van alternatiewe interaksietegnieke deur die navorser self, geskrewe dokumente, observasie, ‘n vraelys, fokusgroepe (blootstelling aan tegnieke) en individuele onderhoude na afloop van die blootstelling aan tegnieke. Laastens is daar ‘n opleidingsprogram opgestel om in die toekoms deur onderwysers gebruik te word om die alternatiewe interaksiemetodes wat voorgestel is te bemeester.

Uit die empiriese studie het dit geblyk dat die gebruik van alternatiewe interaksiemetodes effektief kan werk om leerders se vlakke van samewerking en entoesiasme te verhoog asook om positiewe gesindhede te weeg te bring (sien 5.3.2.2.1). Die navorser het self die tegnieke op leerders vir wie sy klas gegee het toegepas en uit die resultate wat uit die geskrewe dokumente, die vraelyste en waarneming van leerders se reaksie gespruit het, het dit geblyk dat leerders se gedrag verander het nadat alternatiewe interaksiemetodes gebruik is. Uit die

opstelle wat die leerders geskryf het kon daar afgelei word dat die leerders die wyse van interaksie as aangenaam beleef het. Die leerders het die klas onder andere as kalm, rustig, prettig en interessant beskryf (sien 5.3.2.1.1 en 5.3.2.1.3).

Die leerders het ook die hantering van dissipline deur middel van die alternatiewe interaksiemetodes as effektief ervaar. Dit het voorgekom asof hulle die dissipline aanvaar het en nie as oormatig bestrawwend beleef het nie (sien 5.3.2.1.2). Die leerders het die wyse van interaksie as positief ervaar. Dit het geblyk of hulle ervaar het dat hulle met respek hanteer is (sien 5.3.2.1.3).

Deur middel van die reflekterende notas wat die navorser gemaak het oor die reaksie van die leerders wanneer sy die alternatiewe interaksiemetodes op hulle toegepas het kon daar gesien word dat hierdie metodes sekere gedrag effektief aanspreek (sien 5.3.2.2). Die erkenning van emosies as tegniek is dikwels deur die navorser gebruik en het ‘n positiewe invloed op die leerders gehad. Samewerking en entoesiasme by die leerders is deur die toepassing van hierdie tegniek bevorder (sien 5.3.2.2.1). Daar is gesien dat leerders se emosies in intensiteit afneem en dat hulle beter kan fokus op die leertaak, indien die emosies wat inbreuk maak op die leerproses eerder erken as ontken word (sien 5.3.2.2.1).

Die gee van keuses het dikwels die gewenste gedrag by die leerders tot gevolg gehad deurdat die leerders die meer aanvaarbare alternatief gekies het of dat hulle meer verantwoordelikheid vir hul dade aanvaar het aangesien hulle gevoel het dat hulle ‘n keuse gehad het ten opsigte van dit wat gebeur het. Die gee van ek-boodskappe het ook dikwels die verlangde effek op die leerders gehad naamlik dat hulle die onaanvaarbare gedrag wat hulle openbaar het gestaak het (sien 5.3.2.2.2).

Wanneer die onderwyseres (die navorser self) ‘n beskrywing gegee het van die situasie of haar eie gevoelens, het die leerders dikwels hulle gedrag positief verander. Dit toon aan dat ook hierdie alternatiewe interaksietegnieke effektief kan werk (sien 5.3.2.2.2). Die skryf van ‘n vriendelike dog ernstige nota vir die leerders wat aanhoudend probleemgedrag openbaar het en die leerproses daadwerklik

ontwrig het, het by uitstek effektief gewerk aangesien die leerders wat die nota ontvang het se problematiese gedrag opmerklik verbeter het (sien 5.3.2.2.2).

Die leerders het ook uiters gunstig op die beloningstelsel gereageer. Hulle was meer positief en entoesiasties oor hulle leertake aangesien hulle daarvoor op ‘n verbale en nieverbale wyse beloon is (sien 5.3.2.2.3). Hulle het ook gehou van die wyse waarop probleme in die klas hanteer is aangesien hulle gevoel het dat die probleme effektief aangespreek is (sien 5.3.2.2.3). Daar was uiteindelik minder konflik in die klas aangesien probleme sistematies en effektief hanteer is. Deurdat nie-evaluerende goedkeuring en aanmoediging gebruik is, is daar dikwels ‘n groot mate van positiwiteit gegenereer wat veroorsaak het dat die leerders meer taakgeoriënteerd opgetree het (sien 5.3.2.3.4).

Uit die vraelys het dit ook geblyk dat die leerders die onderwyseres se klas meestal as aangenaam en positief ervaar het. Dit is deur die resultate wat in die reflekterende notas en opstelle verkry is bevestig (sien 5.3.3.2). Die leerders het die onderwyseres se interaksiemetode hoofsaaklik as nie-aggressief en respekterend beleef. Daar is ook aangedui dat hulle die gevoel gekry het dat daar vir hulle omgegee word en dat hulle van waarde is. Die onderwyseres is as ondersteunend beleef wat hulle veilig laat voel het (sien 5.3.3.2). Uit die vraelys het dit geblyk asof die leerders se persepsie was dat dissipline nie altyd ten volle effektief hanteer is nie, maar dat die leerproses oor die algemeen na wense verloop het en dat die aktiwiteite gerig was op die leerproses (sien 5.3.3.2). Die beloningstelsel wat die onderwyseres toegepas het was uiters effektief en het ‘n groot bydra gelewer tot die mate van samewerking wat die leerders openbaar het. Die beloningstelsel het ook daartoe bygedra dat die leerders slegs geringe dissiplineprobleme in die klaskamer openbaar het en dat die leerders hulle huis- en klaswerk getrou gedoen het.

Dit blyk dus asof die reaksie van die leerders op die alternatiewe interaksiemetodes effektief was om die problematiese gedrag van leerders te hanteer. Dit het veroorsaak dat hulle meer entoesiasties saamgewerk het en hulle gesindheid meer positief was.

Uit die inligting wat daar by die onderwysers vanuit die vraelys verkry is het dit geblyk dat ‘n groot persentasie onderwysers by die skool waar die navorsing gedoen is gefrustreerd is met dit wat tans in skole gebeur (sien 5.4.2.2). Hulle het veral gemeld dat hulle gefrustreerd is omdat die leerders ongemotiveerd en negatief-gesind is (sien 5.4.2.2.). Die onderwysers het hulle frustrasies uiteengesit en daaruit kon afgelei word dat veral die gebrek aan respek en dissipline, sake was wat tot groot frustrasie gelei het (sien 5.4.3.1.1). Hulle het magteloos gevoel en het nie werklik oplossings vir sekere vorme van wangedrag deur leerders gehad nie (sien 5.4.3.1.1). Hulle was ook gefrustreerd as gevolg van die onbetrokkenheid van die ouers (sien 5.4.3.1.4 en 5.4.3.1.5).

Nadat die onderwysers in die fokusgroepe aan die alternatiewe interaksietegnieke, soos uiteengesit in hoofstuk 3, bekendgestel is, was hulle aanvanklik skepties en het hulle van die alternatiewe interaksietegnieke as te idealisties beskryf (sien 5.4.4.3.1). Namate die onderwysers meer aan die tegnieke blootgestel is en die geleentheid gehad het om van die tegnieke in hul klaskamers te gaan toepas, was die gesindheid ten opsigte van die werkbaarheid en effektiwiteit van die tegniek meer positief (sien 5.4.4.3.2). Die onderwysers wat van die tegnieke toegepas het, het gesien dat dit effektief gewerk het en was bereid om die ander voorgestelde tegnieke ook te probeer (sien 5.4.4.3.2 en 5.4.4.3.3). Die onderwysers se mening was ook dat daar te min aandag aan die positiewe gedrag van leerders gegee word in die skool en dat dit nodig is om meer daarop te fokus (sien 5.4.4.3.4).

Van die onderwysers was verras oor die idee dat hulle die woord *nee* uit hulle gesprekke moet sny, maar het nie weerstand teen die idee gebied nie – dit het voorgekom asof hulle net nog nooit daaraan gedink het nie en dat niemand hulle nog daarop gewys het nie (sien 5.4.4.3.4). Na afloop van die fokusgroepsessies was die onderwysers heelwat meer positief-gesind teenoor die alternatiewe interaksie-metodes. Hulle was ook bereid om die interaksiewyses wat hulle nog nie toegepas het nie te gaan toepas om te kyk of dit effektief werk. Met betrekking tot die beloningstelsel was die meeste van die onderwysers baie beïndruk met die sisteem en het daaroor uitgevra. Die gevoel was weereens dat dit nie te veel administrasie

moet behels nie en dat dit prakties uitvoerbaar moes wees indien baie klasse ter sprake was (sien 5.4.4.3.4).

Die algemene mening oor die tegnieke was dat alhoewel dit moeilik is om aanvanklik die verandering en aanpassing te maak daar ‘n wil moet wees om te verander en dat dit intensiewe indiensopleiding gaan verg om al die tegnieke korrek uit te voer. Die klem het ook dan sterk geval op die skuif in denke wat gemaak moet word (sien 5.4.4.3.5).

Uit die inligting wat in die individuele onderhoude verkry is het dit voorgekom asof die onderwysers met wie die onderhoude gevoer is hoofsaaklik die mening gehuldig het dat die tegnieke wat bespreek is, effektief kan wees wanneer dit op die leerders toegepas word. Dit het voorgekom asof die voorgestelde tegnieke vir hulle sin gemaak het en dat dit vir hulle op opvoedkundige vlak iets beteken het. Die mening is ook uitgespreek dat wanneer onderwysers die alternatiewe interaksiemetodes op die regte wyse toepas hulle nie soveel probleme met die leerders sal ervaar nie (sien 5.4.5.1.1). Dit het verder geblyk asof dit vir die onderwysers ‘n besliste aanpassing impliseer. Volgens hulle moet ‘n verskuiwing in denke en gesindheid van onderwysers plaasvind (sien 5.4.5.1.1). Daar is ook genoem dat onderwysers ‘n groot gebrek toon aan die vaardigheid om te luister en dit ‘n area is waar daadwerklike verandering sal moet plaasvind (sien 5.4.5.1.1). Dit blyk verder dat die mening gehuldig word dat die tegnieke die onderwyser kan bemagtig. Dit is asof dit die onderwysers ‘n groter gevoel van hoop gegee het dat daar tog iets is wat gedoen kan word wat werklik kan help om die probleme wat ten opsigte van leerdergedrag ervaar word aan te spreek (sien 5.4.5.1.1). Daar is afgelei dat daar ‘n gevoel van moedeloosheid onder die onderwysers is en dat daar ‘n behoefte bestaan dat onderwysers se moraal deur middel van effektiewe ondersteuning opgebou moet word (sien 5.4.5.1.1).

Die kwessie van verbale aggressie (skree) het ook na vore gekom en dit het geblyk dat die meerderheid van die onderwysers met wie daar gepraat is dit nie werklik goedkeur nie en van mening is dat dit nie ‘n effektiewe tegniek is om toe te pas indien daar met leerders gewerk word nie. Die negatiwiteit van die proses is dus ingesien

(sien 5.4.5.1.1). Die bewustheid van die positiwiteit van die proses en die belangrikheid daarvan het op die meerderheid van onderwysers ‘n indruk gemaak. Dit wil voorkom asof daar ‘n besef is van die belangrikheid van positiwiteit en hoe ‘n groot invloed dit op die effektiwiteit van die leerproses het (sien 5.4.5.1.1).

Die moontlikheid is ook uitgespreek dat leerders vasgevang voel deur konvensionele metodes in ‘n sisteem waaraan hulle nie kan ontsnap nie en waar hulle geen sê het nie. Hierdie ervaringe van die leerders veroorsaak uiteindelik ‘n verskeidenheid van negatiewe gevoelens. Die toepassing van alternatiewe interaksiemetodes kan dalk ‘n meer positiewe effek op die leerders hê wat uiteindelik meer bevrydend op hulle kan inwerk terwyl dit tot beter samewerking lei (sien 5.4.5.1.1).

Daar is genoem dat leerders moontlik so aggressief is omdat sommige onderwysers hulle dikwels op ‘n aggressiewe wyse hanteer. Dit is nie noodwendig vyandige aggressiewe interaksie nie maar die gevoel wat gekry word en die boodskap wat sommige onderwysers uitstuur spreek van aggressiwiteit en intimidasie. Dit kan tot groot negatiwiteit in die gemoedere van die leerders lei (sien 5.4.5.1.1).

Alhoewel die onderwysers sekere tegnieke nog nie in werklike situasies uitgeoefen en toegepas het nie was daar ‘n paar wat definitief gereken het dat die tegnieke tog sou kon werk (sien 5.4.5.1.1). Die persone met wie daar oor die beloningstelsels en die

kompetisie in die klaskamers gepraat is, het gedink dat dit baie potensiaal het om effektief te kan werk. Tog is daar genoem dat onderwysers moet seker maak dat ‘n balans gehandhaaf word (sien 5.4.5.1.1). Dit kom voor asof die meerderheid van die onderwysers met wie daar gepraat is die mening huldig dat die instelling van detensie steeds kan werk. Soms word daar gevoel dat dit slegs op ‘n ander wyse gedoen moet word as wat tans by die skool die geval is, maar hulle is in beginsel ten gunste daarvan (sien 5.4.5.1.1).

Die gevoel was dat die ouers meer betrokke gemaak moet word wanneer die leerders ongewenste gedrag openbaar en dat die ouers ook meer verantwoordelikheid moes aanvaar vir die probleme wat hulle kinders in die skool veroorsaak (sien 5.4.5.1.1).

Die onderwysers met wie daar gepraat is oor die binneskoolskorsing-program het die wyse waarop leerders hanteer kan word verwelkom (sien 5.4.5.1.1).

Die onderwysers was oor die algemeen gewillig om die tegnieke toe te pas maar dit het voorgekom asof hulle nog meer blootstelling en oefening daarin nodig gehad het om werklik al die tegnieke te kon toepas (sien 5.4.5.1.2). Van die onderwysers het sekere tegnieke probeer en het daardeur die gewenste reaksie vanaf die leerders verkry. Die drie tegnieke wat die duidelikste deur die onderwysers gebruik is, was die gee van ek-boodskappe, die erkenning van emosies asook die gee van positiewe terugvoer (sien 5.4.5.1.2). Die onderwysers wat dit toegepas het kon sê dat dit effektief gewerk het en dat hulle dit weer sal doen. Daar is genoem dat wanneer die tegnieke op die leerders toegepas is dit ‘n verandering in gesindheid teweeg gebring het (sien 5.4.5.1.2). Daar is verder genoem dat die erkenning van emosies werklik effektief werk en dat dit ‘n aangenamer werksatmosfeer skep sodat die leerders en onderwysers uiteindelik die leersituasie as aangenaam kan beleef. Dit het ook geblyk dat weerstand deur die leerders op hierdie wyse uitgeskakel is en dat die leerders meer positief teenoor die onderwysers ingestel was (sien 5.4.5.1.2).

Van die onderwysers wat sommige van die tegnieke al bemeester en effektief toegepas het, was van mening dat dit uiteindelik minder eise aan die onderwysers stel, aangesien die prosesse in die klaskamer en by die skool waar die leerders betrokke is dan rustiger en met minder probleme verloop (sien 5.4.5.1.2). Die onderwysers was positief oor die verandering en sien die potensiaal daarvan in. Hulle sou graag so wil verander dat hulle die tegnieke effektief sal kan toepas (sien 5.4.5.1.2).

Die onderwysers met wie daar gepraat is, was van mening dat die aanleer van die tegnieke lank sal neem om te bemeester en dat daar dikwels aan die inoefening van die tegnieke gewerk sal moet word om dit uiteindelik effektief te bemeester (sien 5.4.5.1.3). Bogenoemde dui ook aan dat dit toewyding deur onderwysers gaan vereis en dat hulle werklik ‘n doelbewuste poging sal moet aanwend om die tegnieke te bemeester, maar dat hulle tog oortuig is dat dit uiteindelik die moeite werd sal wees en hulle die beloning daarvan sal ervaar (sien 5.4.5.1.3). Die onderwysers het ook

gevoel dat deursettingsvermoë nodig was en dat daar aangehou moet word om die tegnieke toe te pas al neem dit lank om dit te bemeester of resultate te sien, aangesien daar uiteindelik positiewe gevolge behoort te wees (sien 5.4.5.1.3).

Die mening word ook gehuldig dat dit moeilik sal wees om die tegnieke so aan te leer dat dit werklik op ‘n daaglikse basis toegepas kan word en deel word van die onderwyser se responsrepertoire. Daar sal volgens hulle dikwels opvolg opleidingsessies gehou moet word om seker te maak dat die inligting en die vaardighede om die tegnieke toe te pas nie met die tyd vervaag nie (sien 5.4.5.1.3). Dit het voorgekom asof daar ‘n definitiewe behoefte was aan meer inligting en groter bemagtiging van onderwysers asook meer navorsing oor positiewe dissipline sodat daar tasbare tegnieke en metodes kan wees wat onderwysers kan uitvoer (sien 5.4.5.1.3).

Uiteindelik was daar ‘n definitiewe entoesiasme oor die hele proses van alternatiewe interaksie onder sekere van die onderwysers, een onderwyseres het tydens haar weeklikse graadvergadering begin om die ander onderwysers van die alternatiewe interaksietegnieke te laat inoefen en daar is tydens ‘n algemene bestuurswerksessie vir die verbetering van die skoolfunksionering ‘n werkswinkel aangevra met betrekking tot alternatiewe interaksiemetodes. Daar is ook begin om positiewe briefies aan gemiddelde en stil leerders uit te deel om hulle aan te moedig. Die terugvoer was dat die leerders dit baie positief beleef het (sien 5.4.5.1.3).

6.4 Gevolgtrekking

Die navorsingsvraag vir hierdie studie was om uit te vind of ***alternatiewe interaksiemetodes effektief*** *is wanneer dit deur* ***onderwysers op leerders toegepas*** *word om van die* ***probleme*** *wat hulle met betrekking tot* ***leerdergedrag*** *ervaar te* ***hanteer en of die alternatiewe interaksiemetodes*** *in ‘n* ***opleidingsprogram vir onderwysers vervat kan word*** *om dit vir onderwysers beskikbaar te stel om in die toekoms aan te leer?*

Die gevolgtrekking wat uit hierdie navorsing gemaak kan word is dat die toepassing van alternatiewe interaksiemetodes effektief op leerders gebruik kan word om

leerders se problematiese gedrag wat die leerproses ontwrig aan te spreek. Dit kan as alternatief gebruik word vir konvensionele metodes van interaksie met leerders en die samewerking en entoesiasme van leerders verhoog. Die effektiwiteit van die proses kan toegeskryf word aan die nie-bedreigende en nie-bestrawwende aard daarvan. Dit lei tot groter positiwiteit by die leerders asook by die onderwysers se doen en late. Die leerders se wangedrag gaan ook nie ongesiens verby nie en daar word definitiewe onaangename gevolge ervaar. Die leerders is egter nie so opstandig of opponerend wanneer die alternatiewe interaksiemetodes toegepas word nie, al is die gevolge vir hulle problematiese gedrag onaangenaam. Dit blyk asof die alternatiewe interaksiemetodes groter taakgeoriënteerdheid by leerders fasiliteer en onderwysers ervaar dan ‘n groter mate van werksbevrediging. Die afleiding kan dus gemaak word dat die proses positief van aard is en ‘n groot aantal struikelblokke vir die onderwyser en die leerder uit die weg kan ruim.

‘n Verdere gevolgtrekking wat gemaak kan word, is dat daar ‘n groot behoefte by onderwysers bestaan aan tegnieke om leerders effektief te laat saamwerk en om leerders se probleemgedrag aan te spreek. Onderwysers ervaar ‘n magteloosheid in hierdie opsig en het ‘n behoefte aan bemagtiging om effektief met die leerders te kan werk. Die alternatiewe interaksiemetodes blyk die potensiaal te hê om hierdie behoeftes van die onderwysers aan te spreek. Die aanleer en toepassing daarvan neem egter ‘n geruime tyd om aan te leer en praktiese inoefening daarvan word vereis. Daarom is ‘n opleidingsprogram opgestel waarin die alternatiewe interaksiemetodes uiteengesit word en geleenthede geskep word om die tegnieke en vaardighede wat nodig is om te bemeester in te oefen. Onderwysers kan dus in die toekoms die opleidings-program gebruik om die alternatiewe interaksiemetodes aan te leer.

6.5 Bydrae tot die vakgebied Opvoedkundige Sielkunde

Daar is in die literatuur- en empiriese studie gesien dat onderwysers dikwels sukkel om problematiese leerdergedrag effektief aan te spreek en dat onderwysers tans te kampe het met komplekse probleme. Daar is gesien dat die gebrek aan dissipline en respek onder andere ‘n daadwerklike probleem vir

onderwysers is. Leerders se negatiwiteit en gebrek aan taakoriëntering het uit beide die literatuurstudie en die empiriese studie as ‘n verdere bron van kommer na vore getree.

Die bydrae wat hierdie studie tot die vakgebied Opvoedkundige Sielkunde gemaak het, is om ‘n verskeidenheid alternatiewe tegnieke wat soms as onkonvensioneel beskou word, aan te bied as wyses om problematiese leerdergedrag aan te spreek. ‘n Verdere bydrae is die bevinding dat die tegnieke die potensiaal het om problematiese leerdergedrag effektief aan te spreek en werklike positiewe gesindhede by leerders te kweek. Aangesien onderwysers soos gesien in die literatuurstudie en die empiriese studie ‘n gevoel van moedeloosheid en magteloosheid ervaar met betrekking tot problematiese leerdergedrag blyk die voorsiening van ‘n opleidingsprogram vir onderwysers in alternatiewe interaksiemetodes ‘n bydrae te lewer tot groter werksbevrediging van onderwysers, aangesien dit tegnieke voorstel wat onderwysers kan inoefen en konkreet kan uitvoer. Leerders én onderwysers baat dus daarby wanneer onderwysers hierdie metodes op leerders toepas.

6.6 Leemtes

‘n Probleem wat in hierdie navorsing ervaar is, was dat die onderwysers baie besig was en min tyd gehad het om aan die navorsingsproses af te staan. ‘n Verdere probleem wat ervaar is was dat van die onderwysers by die skool negatief ingestel was teenoor die program en dus nie blootgestel kon word aan die tegnieke om dit te gaan toepas nie. Die resultate wat verkry is was dus beperk tot die enkele onderwysers wat deel was van die fokusgroepe. Daar kon dus geen opmerkings gemaak word oor die skool in geheel nie.

Die navorser self wat die tegnieke op die leerders uitgevoer het kon nie *altyd* al die tegnieke 100 persent korrek uitvoer nie aangesien dit ook ‘n leerproses was. Die alternatiewe interaksie wat in die klaskamer plaasgevind het was dus nie *ten volle* op ‘n konstante basis uitgevoer nie. Daar is egter probeer om die tegnieke so dikwels moontlik te gebruik.

‘n Verdere leemte was die gebrek aan werklike voorbeelde waar onderwysers die tegnieke toegepas het. Daar kon dus slegs afleidings gemaak word uit die beperkte voorbeelde waar die tegnieke toegepas is. Die besprekings in die fokusgroepe het hul egter nie tot die inoefening van die tegnieke geleen nie aangesien die doel daarvan slegs was om die menings van die onderwysers met betrekking tot die alternatiewe interaksiemetodes te verkry. Hulle is egter aangemoedig om waar hulle kon die tegnieke te gaan toepas.

6.7 Aanbevelings

Aanbevelings word gegee oor die toepassing van alternatiewe interaksiemetodes deur onderwysers op leerders. Uit die empiriese navorsing het dit geblyk dat die metodes effektief is om die gedrag van leerders aan te spreek. Daar word sterk aanbeveel dat studente in Opvoedkunde blootgestel word aan die alternatiewe interaksiemetodes en dat dit deel uitmaak van hulle interaksiepatrone wanneer hulle met leerders in interaksie tree. Die inhoud van die opleidingsprogram kan dus daarvoor gebruik word.

Daar word ook aanbeveel dat onderwysers wat tans met leerders werk aan die tegnieke bekendgestel word en dit deur middel van werkswinkels as verryking inoefen en implementeer. ‘n Verdere uitbreiding van die opleidingsprogram sou opleiding in emosionele intelligensie vir onderwysers wees, aangesien die toepassing van ‘n groot aantal van die alternatiewe interaksietegnieke op vaardighede wat verband hou met emosionele intelligensie berus. Onderwysers kan ook meer van videokameras gebruik maak om hulle eie response en interaksie met leerders te bestudeer, insig daarin te verkry en hul interaksiepatrone te verander.

Om seker te maak dat die toepassing van alternatiewe interaksiemetodes werklik ‘n sukses is, is dit belangrik dat al die onderwysers by ‘n skool die tegnieke konsekwent en korrek uitvoer om ‘n werklike verandering in die hele skool te weeg te bring.

Dit is uiters belangrik dat die topbestuur van skole waar die alternatiewe interaksiebenadering gevolg word, die program met entoesiasme ondersteun en dat die verskuiwing in denke wat moet plaasvind deur hulle aangemoedig word.

6.8 Ten slotte

In hierdie hoofstuk is daar aandag gegee aan die bevindinge wat gekry is uit die literatuurstudie met betrekking tot die toepassing van alternatiewe interaksiemetodes. Daar is aandag gegee aan die inligting wat verkry is uit die literatuurstudie en die empiriese navorsing. Daar is ook gekyk na die leemtes wat daar in die navorsing ondervind is. Laastens is daar aandag gegee aan enkele aanbevelings wat na aanleiding van die navorsing gemaak kan word.

Die navorsing het die besef laat ontstaan dat alternatiewe interaksiemetodes ‘n intense proses van verandering in onderwysers kan meebring alhoewel dit hoë eise aan hulle kan stel om dit aanvanklik aan te leer. Die resultate kan uiters positief wees aangesien die alternatiewe interaksiemetodes die potensiaal het om leerders se gesindhede positief te verander. Deur middel van hierdie proses kan onderwysers dan ook ‘n groter mate van werksbevrediging ervaar aangesien hulle meer bemagtig is om probleme wat hulle ervaar ten opsigte van leerders se gedrag aan te spreek en ook groter positiwiteit in hulself en in die leerders kan genereer. Sodoende kan die onderwyssisteem uiteindelik beter funksioneer.