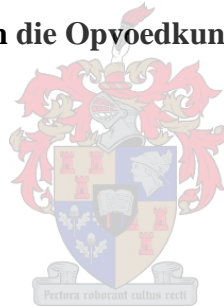


**DIE OPVOEDER AS LEERMEDIATOR EN DIE HAALBAARHEID
VAN DIE NODIGE KOMPETENSIES SOOS OMSKRYF IN DIE
NORME EN STANDAARDE VIR OPVOEDERS**

FRED FROLICKS

**Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die graad van
Magister in die Opvoedkunde (MEd)**



UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH

STUDIELEIER: DR B VAN WYK

DESEMBER 2009

VERKLARING

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die outeursregeienaar daarvan is (behalwe tot die mate uitdruklik anders aangedui) en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Datum: Desember 2009

Kopiereg © 2009 Universiteit van Stellenbosch

Alle regte voorbehou

OPSOMMING

Die beleid van Norme en Standaarde vereis dat sekere kompetensies bereik word. Met ander woorde, die opvoeder as leermediator word bemagtig deur die Norme en Standaarde om sekere kompetensies te bereik. Onder Norme en Standaarde kyk hierdie studie na die verskillende ratio's wat op onderwys betrekking het. Hierdie ratio's vorm 'n sameloop wat Inklusiewe Onderrig tot so 'n mate strem, dat die gewenste kompetensies nie bereik kan word nie. Hoewel Inklusiewe Onderrig nie die enigste faktor is wat Norme en Standaarde bepaal nie, is dit wel 'n belangrike een, en hierdie studie fokus dus daarop. Saam met Norme en Standaarde is daar ook sosio-ekonomiese faktore wat Inklusiewe Onderrig strem, en dit word ondersoek.

In die lig van die probleme ten opsigte van die leerder:opvoeder-ratio, die leerder:m²-ratio, die woonpersele:skoolperseel-ratio, norme- en standarde-toekenning, ongelykhede (ekonomiese, ouderdoms- en emosionele en fisiese ontwikkeling), enkelouerskap en fetale alkoholsindroom (FAS), word daar in die verhandeling gekyk na die haalbaarheid van die realisering van die drie kompetensies naamlik die praktiese, fondasionele en refleksiewe kompetensies.

Die studie bevind dat die bereiking van kompetensies haalbaar is, mits daar aan die ratio's en die sosio-ekonomiese omstandighede gewerk word. Na aanleiding van my navorsing kan die meeste opvoeders verslag doen van hul werksaamhede, maar dit is egter nie die positiewe, progressiewe verslag wat van 'n leermediator verwag word nie. Norme en standarde is na my mening nog haalbaar omdat daar bewys is dat leerders, ondanks die negatiewe effek van die ratio's, asook die ontoereikende voorsiening (geld, menslike hulpbronne en voorrade) en die ekonomiese en ouderdomsverskille en FAS, tog die potensiaal toon om te leer. Die probleem is egter dat te veel leerders onderpresteer, uit die onderwys- en opvoedingstelsel verdwyn en nie deel raak van die ekonomiese hoofstroom nie. Deur dus aandag te gee aan die stremminge wat ek nagevors het, kan verseker word dat Inklusiewe Onderwys tot sy reg kom, kompetensies bereik word en die opvoeder 'n suksesvolle leermediasie fasiliteer.

SLEUTELWOORDE: Opvoeder, leermediator, Norme en Standaard, Inklusiewe Onderwys, konseptuele analiese, ratios, verstedeliking, norme- en standaard-toekenning, trekarbeid, enkelouerskap, en Fetale Alkoholsindroom.

ABSTRACT

The Norms and Standards for Educators policy states that certain competencies must be achieved. To this end the policy empowers the educator as learning mediator. With reference to the Norms and Standards, this study explores the different ratios applicable to education. These ratios form a combination which hamper Inclusive Education to the extent that the competencies cannot be achieved. Although Inclusive Education is not the only aspect which affects Norms and Standards, it is a very important one, and this study thus explores Inclusive Education. Together with Norms and Standards, there are also socio-economic factors that hamper Inclusive Education, which this study also explores.

In the light of the problems with the learner:educator ratio, the learner:m² ratio, the residential erven:school erf ratio, the allocation of norms and standards, unequal economic circumstances, unequal development phases (emotional, physical and age), single parenthood and fetal alcohol syndrome, this thesis explores the feasibility of the realisation of the three competencies namely the practical, foundational and reflexive competencies.

This study finds that, providing that attention is paid to the ratios and socio-economic factors, the achievement of competencies are feasible. My research shows that, while most of the educators can report on their activities, it is not the positive and progressive report which one expects from a learning mediator. Norms and Standards, in my view, is feasible since there is evidence to suggest that learners, despite the negative effect of the ratios and inadequate resources (finances, human resources and supplies), economic and age differences, Fetal Alcohol Syndrome (FAS), still displays the potential to learn. The problem, however, is that too many learners underperform, and then leave the school and education system. They then fail to become part of the main economic system. I conclude that, by giving attention to the hindrances I researched, it can be ensured that Inclusive Education reaches its full potential, that competencies are achieved, and that educators facilitate a successful learning mediation process.

KEY WORDS: Educator, learning mediator, Norms and Standards, Inclusive Education, conceptual analysis, ratios, urbanisation, norms- and standards allocation, migratory labour, single parentwood, migratory labour, urbanisation, and Fetal Alcohol Syndrome.

DANKBETUIGINGS

Graag wil ek my dank en waardering aan die volgende persone en skole betuig:

- Aan my Hemelse Vader vir die geleentheid en die insig en leiding om my studie te kon voltooi.
- Claudette, Ilze, J-C en my familie.
- Miem, Rensia, Charlene, Wilmalene en Nico.
- Dr B van Wyk (my studieleier), Proff. Waghid, Berkhout, Prinsloo, Drr Le Grange, Dr De Klerk, mev Smith, en my medestudente vir die vertroue, ondersteuning, leiding en motivering.

Primêre Skole

- Wes-Eind, L. K. Zeeman, Orleansvale Dalweide, New Orleans, Nederburg, Wagenmakersvallei, Saxonsea, Charleston Hill, Rhônwe en Ebenezer.
- Dr L. De Jager, Me N. Sijaji, Mnr T. Ndzuzo by die Wynland OBOS.

OPGEDRA AAN:

My pa, wyle William Frolicks, wat in sy leeftyd my altyd op sy stil manier aangespoor het. Ek dank God vir sy lewe en sy mooi eienskappe van hulpvaardigheid, mensliewendheid, trots, eerlikheid en hardwerkendheid. Dit het beslis die lewens van ons gesin, en die mense met wie hy kontak gemaak het, aangeraak.

My ma, Magrieta Frolicks, vir haar mooi voorbeeld van dissipline, trots, deursettingsvermoë en geloof in God wat sy in ons kinders se lewens gevestig het. Dit is met dankbaarheid en trots dat ek hierdie werkstuk opdra aan twee wonderlike mense, wie se kind ek bevoorreg is om te wees.

INHOUDSOPGAWE

	<u>Bladsy</u>
VERKLARING	ii
OPSOMMING	iii
ABSTRACT	v
DANKBETUIGINGS	vii
OPGEDRA AAN:	viii

HOOFSTUK 1:

KONSEPTUELE ANALISE EN INKLUSIEWE ONDERRIG	1
1.1 INLEIDING	1
1.2 KONSEPTUELE ANALISE	2
1.3 INKLUSIEWE ONDERRIG	6
1.4 NAVORSINGSPROSEDURE	12
1.4.1 Navorsingsvraag	14
1.4.2 Navorsingsmetodes	14
1.4.3 Navorsings metodologie	16
1.5 SLEUTELKONSEPTE	22
1.5.1 Ratio's	22
1.5.2 Norme- en Standaard-toekennings	22
1.5.3 Verstedeliking	23
1.5.4 Ongelykhede in die klaskamer	23
1.5.5 Enkelouerskap	23
1.5.6 Fetale Alkoholsindroom (FAS)	24
1.6 DOEL VAN DIE STUDIE	24
1.7 SAMEVATTING	24
1.8 PROGRAM VAN STUDIE	25

HOOFSTUK 2:

PERSPEKTIEWE OP INKLUSIEWE ONDERWYS	26
2.1 INLEIDING	26

2.2	PERSPEKTIEWE OP INKLUSIEWE ONDERWYS	26
2.3	FAKTORE WAT INKLUSIEWE ONDERWYS BELEMMER	31
2.3.1	Ratio's en die stremming op leer	31
2.3.2	Norme- en standarde toekenning	35
2.3.3	Prioritiserings van monetêre toekennings	36
2.3.4	Verstedeliking en trekarbeid	36
2.3.5	Omvang van die probleem	38
2.3.6	Ongelykhede in die klaskamer	39
2.3.6.1	Seksuele, Emosionele en Intellektuele Ontwikkeling	39
2.3.6.2	Ekonomiese klas	40
2.3.6.3	Kulturele, taal-, godsdiens en rasse verskille	42
2.3.7	Enkelouerskap	44
2.3.8	Gesagstrukture	45
2.3.8.1	Die strukturele gesagstruktuur	46
2.3.8.2	Die fisiese gesagstruktuur	47
2.3.9	Fetale Alkoholsindroom (FAS)	48
2.3.9.1	Skade wat die kind opdoen	50
2.3.9.2	Die probleemkind	51
2.4	INKLUSIEWE ONDERWYS EN ARMOEDE, SOSIO-EKONOMIESE ONGELYKHEDE, ONGELYKE ONTWIKKELING, ENKELOUERSKAP EN FETALE ALKOHOLSINDROOM (FAS)	52
2.5	SAMEVATTING	56

HOOFSTUK 3:

EMPIRIESE STUDIE	57	
3.1	INLEIDING	57
3.2	DOEL VAN DIE NAVORSING	60
3.3	DIE ONDERSOEKGROEP	60
3.4	DIE ONDERSOEKINSTRUMENTE	62
3.4.1	Gestruktureerde vraelyste vir opvoeders	62
3.4.2	Onderhoude	63
3.4.2	Probleemondersoek	63
3.4.4	Bevindings	64

3.5	SAMEVATTING	71
HOOFSTUK 4:		
	BESPREKING VAN DIE RESULTATE	73
4.1	INLEIDING	73
4.2	BEVINDINGS VAN FAKTORE WAT INKLUSIEWE ONDERWYS BELEMMER	74
4.2.1	Die drie ratio's en stremming op die bereiking van kompetensies	74
4.2.2	Norme- en standarde-toekenning	75
4.2.3	Verstedeliking, trekarbeid en ongelykhede in die klaskamer ...	76
4.2.4	Ekonomiese klas	78
4.2.5	Enkelouers	79
4.2.6	Fetale Alkoholsindroom (FAS)	80
4.3	AANBEVELINGS	80
4.4	GEVOLGTREKKINGS	81
HOOFSTUK 5:		
	NARRATIEWE BESINNING OOR MY STUDIE	83
5.1	INLEIDING	83
5.2	METODE EN METODOLOGIE	84
5.3	AKADEMIESE SKRYFWERK	85
5.4	LEEMTES EN UITDAGINGS	85
5.5	MOONTLIKHEDE VIR VERDERE ONDERSOEK	87
5.6	GEVOLGTREKKING	88
	BIBLIOGRAFIE	89
	BYLAE	97

HOOFSTUK 1

KONSEPTUELE ANALISE EN INKLUSIEWE ONDERRIG

1.1 INLEIDING

In die Witskrif 6 van die Onderwys (Dept. van Onderwys 2001) word erkenning gegee aan die feit dat Inklusiewe Onderwys die proses is waardeur Kurrikulum 2005 onderskryf dat alle kinders kan leer. Ten einde alle kinders te akkommodeer, moet hul persoonlike ontwikkeling (intellektueel, emosioneel en fisies) en hul omstandighede in ag geneem word. Witskrif 6 van die Onderwys (2001) spel dan ook uit dat die leerders ondersteuning nodig het en dat opvoedkundige strukture en metodologieë aangepas moet word om die individuele leerders te pas. Dit bring mee dat leerders moet leer om respek vir mekaar te hê, dat die kurrikulum en die leermetodes so moet geïnterpreteer word dat hindernisse in die leerproses geminimaliseer moet word om so maksimum deelname te verseker.

Dit is egter nie al wat die inklusiewe leerproses kenmerk nie. In die meeste skole waar ek my navorsing gedoen het, voel opvoeders dat hul invloed op die onderrigsituasie deur beleid en voorskrifte beperk word. Waghid (2002:3) gee hulle dit gelyk, maar voeg dan ook onmiddellik by dat die mag om 'n verskil te maak by hulle, die opvoeders, lê. Hieroor druk hy hom as volg uit:

Educators in schools rarely feel they have much of a role to play here, but they often have much influence on the success or failure of policies than they might be aware of.

Arcaro (1995:1) sluit hierby aan; volgens hom moet vandag se opvoeder die proses om kwaliteit onderwys te verseker, dryf. Die waarmerk van Inklusiewe Onderwys lê opgesluit in die kwaliteit van die onderrig, wat op verduidelik tot watter mate kompetensies bereik word. Arcaro gaan verder en sê: "The knowledge to improve our education system already exists within the education community. The major difficulty

education professionals face today is their inability to deal with the ‘systems failure’ that are preventing them from developing or implementing new educational processes that will improve the quality of education.”

My standpunt is dat opvoeders as leermediators nie die voorgelegde kompetensies binne die Inklusiewe Onderrigproses bereik nie. Dit sien ons in die mate waartoe leerders die skool verlaat en die feit dat leerders in hoër grade nie die vorige grade se werk bemeester het nie. In 1995 het 99158 leerders tot Graad 1 toegetree. In 1996 was hulle 84845, in 1997 was hulle 80608, in 1998 was hulle 85188 en in 1999 was hulle 83074. Teen 2006 was daar net 40 531 in die hoofstroom van onderwys (WCED CEMIS 2004).

In hul pogings om die onderrigproses te bedryf, word opvoeders deur beleid en beleidsbesluite en sosio-ekonomiese probleme gekortwiek. Hulle sit met oorvol klasse as gevolg van die leerder:opvoeder-ratio, die leerder:m^a-ratio, die residensiële perseel: skoolperseel ratio, ongelykhede in die klaskamer, enkelouerskap en Fetale Alkoholsindroom (FAS). Waghid en Le Grange (2004:63) verwys na tekortkominge in die klas as “... notions of caring, conversational justice and political reasoning ...” as logies noodsaaklike dinge. My mening is dat die gebrek aan ‘caring’ bydra tot onsuksesvolle klaskamerpraktyk. Die leerder is net ’n leerder vanweë die sitplek wat hy/sy in die klaskamer vol sit. Die huislike en gemeenskapsomstandighede speel in die meeste gevalle nie ’n voldoende rol in die hoeveelheid en gediversiveerde aandag wat die leerder kry nie. In die proses van omgee, bring die opvoeder die huislike probleme en gemeenskap se werkswyse in verband met klaskamerpraktyk. As daar in die klaskamer oor ons sosiale en politieke pligte teenoor mekaar gepraat word, skep ons die ideale situasie waarbinne die leerders met mekaar sal opgroei.

In hierdie hoofstuk sal ek konseptuele analise en ander navorsingsmetodes, navorsingsmetodologie, Inklusiewe Onderrig en ander sleutelkonsepte bespreek.

1.2 KONSEPTUELE ANALISE

Van Wyk (2004:29) beskryf konseptuele analise as ’n analitiese en teoretiese hulpmiddel wat gebruik word in die Filosofie van die Opvoeding, waar konsepte verstaan word in verhouding tot ander konsepte. ’n Konsep is slegs ’n konsep in

samehang met, of vanweë ander konsepte. Verder moet 'n konsep tot 'n spesifieke situasie spreek en moet dit die mense in die situasie se doelwitte vergestalt. Die mense in die situasie is nie so belangrik of bepalend soos diegene wat die konsep formuleer nie. Daar is ook 'n tyd of 'n tydperk waarin die konsep geplaas moet word. Ek is van mening dat, sou al die kenmerke wat ek aan 'n konsep gee, nie daar wees nie, die konsep nie 'n konsep is nie, maar net nog 'n woord. Al hierdie kenmerke gee dus betekenis en funksie aan die konsep.

Wanneer 'n konsep geanaliseer word, word na die betekenis en funksie van elke deel van die konsep gekyk. Nie net elke deel wat die konsep konstitueer nie, maar elke konsep in die onmiddellike en verwyderde verhouding tot die konsep wat geanaliseer word, elke situasie wat op die konsep betrekking het en waarop die konsep betrekking het, die mense vir wie die konsep geformuleer is, of diegene wat die formulering doen en die tyd of era waarbinne die formulering en analise plaasvind, moet onder die vergrootglas kom. Voor die analitiese proses begin, weet die ondersoeker gewoonlik wat die doel van die konsep is en nadat die ondersoek afgehandel is, weet die ondersoeker of die situasie aangespreek is, of die uitkoms bereik is soos wat die formuleerder se intensie was en hoe die mense in die betrokke situasie dit ervaar (Hirst & Peters, 1998:33-36).

As ek die twee konsepte, 'konsep' en 'analise', saamgebruik om 'n filosofiese diskoers oor 'n konsep te voer, besig ek dus konseptuele analise. Konseptuele analise stel my in staat om betekenis en funksie aan konsepte te gee en om die beginsels wat dit rig, bloot te lê. Waghid (2002:1) laat hom as volg hieroor uit:

Any understanding of a particular concept, in this instance, Education Policy, requires that we examine the underlying principle(s) which constitute(s) it. Education policy is what it is because the concept is guided by meanings that make the concept what it is. For example, one can possibly examine the implementation or lack of implementation of the South African Schools Act (SASA) in various schools. This would not necessarily reflect an understanding of the document, neither would it give us sufficient information to what the document is about. One first

needs to know meanings which inform a particular concept, before one can gain some understanding about the effects of such a document.

Om konseptuele analise toe te pas, is om te filosofeer. Beide konsepte is daarop gerig om antwoorde te soek, om toe te lig, om beginsels wat grondliggend tot die werking van die betrokke konsep is te ontdek en die konsep ten opsigte van betekenis en funksie te posisioneer. Enige opvoeder wat besig is om konseptuele analise toe te pas of te filosofeer, is besig om duidelikheid en betekenis aan sy situasie te gee. Hirst en Peters (1998:27) maak gebruik van diskoers oor die veranderende klaskamersituasie en dat die opvoeder hom/haarself aan 'n kant van vernuwing of behoud van die bestaande praktyk moet skaar. Hierop sê hulle die volgende:

It is our conviction that the philosophy of education is an indispensable part of the equipment which the teacher needs in order to form a clearer, better informed and better reasoned opinion about most of the matters under discussion.

Om dus oor uitdagings te kan filosofeer, is om gereedskap te hê en te gebruik om, soos Waghid (2000:4) sê, met uitdagings tred te hou. Sy oortuiging dat Filosofie van die Opvoedkunde onontbeerlik is vir universiteitsakademië ten einde "... a clearer, more informed and better reasoned opinion ..." te vorm, is ook die mening wat Hirst en Peters (1998:29) huldig. Ek stem met beide van hulle saam, want ek glo dat die enigste manier om 'n situasie te verander, is om die konsepte, wat die situasie konstitueer en die beginsels wat dit rig en die betekenis van dit alles, te verstaan. Dit lei noodwendig tot self-refleksie. Die doel van konseptuele analise van beleid in die opvoeding is om verandering teweeg te bring, is drieërlei van aard, en word raak deur Adams (2004:9) beskryf as hy Premfors (in Rubenson, 1994:151) as volg aanhaal:

The first reason has to do with an analysis of government actions and their effects in view of some goals or set of goals. The second motivation for policy analysis is to contribute to the solution of public policy problems. Policy analysis, thirdly, addresses particular policy initiatives and analyses the strategy of planned change and the nature and sources of resistance to it. The role of policy research must not be seen as primarily coming up

with a solution and/or answer to a specific issue, but rather helps develop a broader understanding of the underlying problem. This involves widening the debate, reforming the problem, clarifying goals, and analyzing eventual conflicts between multiple goals (Rubenson, 1994:154).

Met die infasering van Inklusiewe Onderwys was daar opvoeders wat dit heelhartig aangegryp het, ander wat met verloop van tyd die sin daarin gesien het en ook diegene wat vir ewig 'n probleem daarmee sal hê. Ek is van mening dat konseptuele analise op min of meer dieselfde wyse in 'n opvoedkundige gemeenskap manifesteer. Alhoewel elke persoon, gemoeid met die onderrigproses, sy of haar eie idees of konsepte of opinies van konsepte het, is daar gewoonlik een persoon wat die analitiese proses dryf. Waghid (2002:2) stel dit raak:

Soltis sketches contemporary analytical inquiry (which he refers to as philosophy of education) in a compelling manner according to three dimensions: the personal, the public and the professional. To have a personal dimension of inquiry is to possess a set of personal beliefs about what can be considered good, right and worthwhile to do in education. The individual who practices analytical inquiry achieves a satisfying sense of personal meaning, purpose and commitment to guide his or her activities as an educator.

Dit gaan, volgens Waghid (2002:2) oor die verkryging van meer insig in 'n konsep. In die verband haal hy Grant (2000:309) aan wat sê dat beleidstudies by 'n akkurate beskrywing begin en dan progresseer na analise toe wat dan uiteindelik lei tot die manier waarop die onderwerp verstaan en gebruik word. Teenoor die persoonlike dimensie van konseptuele analise is daar, volgens Soltis (1998:196) soos aangehaal deur Waghid (2000:2), die publieke dimensie van konseptuele analise. Dit het te doen met die lei en rig van die vele. Waghid (2000:3) stel dit as volg:

Analytical inquiry in the public dimension aims to guide and direct the practice of 'the many', which may include educators, policy analysts, academics, intellectuals, politicians, journalists or philosophers.

Soltis (1998:197) in Waghid (2002:3) sluit hierby aan met die volgende woorde:

Public philosophy of education (analytical inquiry) is everybody's business and ought to be. The point of being philosophical about education in the public dimension is to articulate public aspirations and educational values, give sense and purpose to cooperative public enterprise of education, and provide the opportunity for thoughtful participation in the direction of education by all who care seriously about it.

My standpunt is dat die meeste opvoeders in die skole waar ek navorsing gedoen het, nog nie by die punt gekom het waar konseptuele analise deel van hul opvoedingspraktyk is nie. Die gevolg, na my mening, is dat Inklusiewe Onderrig, soos uiteengesit in die Witskrif 6 van 2001 nie tot vervulling kom nie. Ek is verder ook van mening dat beleidmakers, in hierdie geval, nie na die wisselwerking tussen die beleid van Inklusiwiteit en ander beleide of beleidsbesluite, soos die beleid wat byvoorbeeld ratios en alle vorme van voorsiening aan skole onderlê, in ag geneem het nie. Insgelyks het probleemsituasies van leerders en leergestremdhede by leerders ook nie 'n beduidende invloed op die proses van beleidvorming gehad nie. Dit is dus nou nodig vir akademici, en diegene wat betrokke is by die onderrigproses, om konseptuele analise toe te pas ten einde Inklusiewe Onderwys te laat werk.

Ek gee vervolgens 'n konseptuele analise van die konsep 'Inklusiewe Onderwys' ten einde die konsep beter te verstaan.

1.3 INKLUSIEWE ONDERWYS

Ons grondwet (Republic of South Africa Act of 1996) poog om 'n menslike en sorgsame gemeenskap vir alle Suid-Afrikaners te help vestig. Dit beteken ook dat ons 'n opvoedkundige en opleidingsomgewing moet vestig waar "Learners, with and without disabilities, pursue their learning potential to the fullest" (bl. 11). Seksie 9 (2) lig die Staat se pogings om gelykheid te vestig uit. Seksie 9 (3), (4) en (5) verbind die Staat verder om nie te diskrimineer nie. Seksie 9 vereis dus 'n Inklusiewe skoolomgewing

waar alle leerders 'n gelyke kans sal kry om tot die volheid van hul potensiaal te ontwikkel.

Farrell en Ainscow (2002:1) verwys na die besprekingsdokument van die Verenigde Koninkryk oor gelykheid binne die onderwys met die volgende woorde:

... the United Kingdom the Government's discussion paper, 'Excellence for all children: Meeting Special Educational Needs (DfEE 1997) and the subsequent 'Programme for Action' (DfEE 1998), referred to the rights of all pupils to be educated in a mainstream school, wherever possible.

Die insluiting van leerders by die hoofstroom onderwys verskil egter van die vroeëre neiging om leerders van alle vlakke van vermoëns en gestremdheid in een skool te hê, maar in verskillende klasse: hierdie praktyk van integrasie het nie werklik inklusiwiteit aan die hand gewerk nie. Ons het liever die verskynsel van onsigbaarheid gehad waarna J. David Smith (1997:7) verwys as hy Ralph Ellison (1952) aanhaal:

Ellison has his character to go on to explain that this is an invisibility created when people lose their humanity because others view them with a perception that has come to be dominated by prejudice, bias, and false assumptions.

As gevolg van oorvol klasse - as gevolg van redes wat ek later in diepte gaan behandel, is daar te veel leerders wat op die rand geskuif word en aan die hand van Ellison se karakter 'invisible' raak. Alhoewel ons dus 'n beleid van inklusiwiteit volg, is baie leerders nog uitgesluit van die hoofstroom. Farrel en Ainscow (2002:3) sê:

Indeed, even pupils placed in a mainstream class may be isolated from the rest of the class and not truly integrated within the group, particularly if they are supported in one-to-one sessions for the majority of the day. Integrated placements, therefore, may still leave the pupil segregated.

Inklusiewe Onderwys gaan egter veel dieper as net die toelaat van 'n leerder tot 'n klaskamer. Daar moet vir elke leerder, en veral vir diegene met leerbehoefte, of

wanneer daar nie vir almal ruimte of bronne is om mee te werk nie, plek en geleentheid gemaak word. Dit gaan daaroor dat die leerder 'n gevoel van 'behoort' aan en 'aanvaarding' moet ervaar. In hier voege haal ek Farrel en Ainscow (2002:3) as volg aan:

Partly for these reasons, the term 'inclusive' has become a more usual way of describing the extent to which a pupil categorized as having SEN (spesiale opvoedingsbehoefte; my omskrywing) is truly integrated. Used in this way the term refers to the extent to which a school or community welcomes pupils as full members of the group and values them for the contribution they make. This implies that, for inclusion to be seen to be 'effective', all pupils must effectively belong to, be welcomed and participate in a mainstream school and community – that is they should be fully included. Their diversity, abilities and attainment should be welcomed and be seen to enrich the life of the school. In this sense, as Ballard (1995) argues, inclusion is about valuing diversity rather than assimilation.

Leerders stap nie net by 'n klas in en aanvaar leerders wat anders as hulle is nie. Nee, dis 'n proses waartydens stigmas en persepsies afgebreek word en nuwe persepsies gevorm word. In die inklusiewe proses word leerders nie van dit waar/wie hulle is, gestroop nie of gemaak soos wat die dominante groep is nie. Die dinge wat leerders anders maak moenie 'n leerstremming raak nie. Farrel en Ainscow (2002:3) sê inklusiwiteit is 'n proses "... in which schools, communities, local authorities and governments strive to reduce barriers to the participation and learning for all citizens." Ofsted (2000) in Farrel en Ainscow (2002:4) voer dit verder as hulle sê dat die vordering in die Inklusiewe proses gereeld gemonitor en geëvalueer moet word.

Inklusiwiteit behels dus baie meer as net die saamvoeg van leerders met verskille in een klaskamer. Die skool moet ruimte skep waarbinne die leerders kan gedy. Dit beteken ook dat skanse wat leer strem, afgebreek moet word sodat elke leerder 'n gelyke kans moet kry. Die owerhede kan nie net aanvaar dat die proses reg gehanteer word nie. Hulle moet dit monitor en evalueer. Alleen dan kan die leemtes ontdek en aangespreek word en die raakpunte beklemtoon word.

Die vestiging van die inklusiewe beleid bring uiteraard mee dat die sterker leerder die swakker leerder moet verdra sonder om self uitgesluit te voel. Die klaskamer en leerstrategieë moet so aangebied word dat alle leerders daardeur gehelp kan word. Jenny Corbet (2001:1) druk haar as volg hieroor uit:

There has been an inference that inclusion meant bringing those outside (the 'special') into the privilege of mainstream without acknowledging that many mainstream learners can feel excluded by a restricted curriculum, inflexible pedagogy and hierarchical ethos.

Die manier waarop Jenny Corbet (2001:1) Inklusiewe Onderrig prakties maak deur 'Connective Pedagogy', is 'n poging om individue te akkommodeer, maar ook 'n poging om individue by groepe in te sluit. Corbet (2001:1) sê: "We saw this as a teaching approach in two stages: the first recognizes and relates to individual learning styles; the second links those individuals into the curriculum, specific tasks and group activities." Anders gestel, inklusiewe onderrig moet nie die individu van sy of haar vermoëns vervreem nie. Daar moenie soveel druk op leerders geplaas word dat hulle nie kan leer nie, mekaar nie sal respekteer nie, hindernisse onoorkombaar word of bemagtiging nie plaasvind nie.

Ten spyte van die progressiewe doelwitte van die Inklusiewe beleid, vind ek juis dat die opvoeders nie die gewenste kompetensies of bekwaamhede bereik nie. Dis 'n kwessie van Inklusiewe beleid teen beleidsbesluite van die leerder:m²-, die leerder:opvoeder- en residensiële persele:skoolperseel-ratio. Omdat die beleidsbesluite wat ratio's reguleer nie reg geïmplimenteer word nie, lei dit tot oorvol klaskamers. Shereen Benjamin (2002:1) verwys na Meera en Ambrine, twee leerders wat as gevolg van die Inklusiewe beleid eksamens moes aflê wat hulle uiteindelik benadeel het. Sy sê: "Its argument is that the standards agenda and its impact on schooling policy is itself one of the most insurmountable barriers to learning for these students."

As veranderlikes soos verstedeliking en trekarbeid, ongelyke emosionele en seksuele ontwikkeling, verskillende sosio-ekonomiese omstandighede, enkelouerskap en Fetale Alkoholsindroom bykom, kan leermediasie binne die inklusiewe opset nie behoorlik plaasvind nie. Die gewenste kompetensies soos uiteengesit in die Staatskoerant van 4

Februarie 2004, No 20844, 15 naamlik: “where the learner demonstrates the ability, in an authentic context, to consider a range of possibilities for action, make considered decisions about which possibility to follow, and to perform the chosen action” word nie bereik nie.

Thomas en O’Hanlon (in Benjamin 2002:vii) sê: “It is important to stress that Inclusive Education is really about extending the comprehensive ideal in education.” Hierdie vermoë om die ideaal uit te brei, ontbreek in die skole vir sogenaamde Kleurlinge in die Paarl-distrik in die Wes-Kaap, waar ek navorsing gedoen het.

By nadere ondersoek het ek ook gevind dat dit in baie van die skole ’n kwessie is van God’s water oor God’s akker laat loop. Die leerder met dissiplinêre probleme of wat nie na wense presteer nie, kry minder aandag of verrig die los takies in die klas om hulle besig en uit die pad te hou. Daar is nie ’n ingesteldheid om die leerproses meer inklusief te maak nie. Waghid (2003:85) sê: “The democratization of education demands that people engage rationally, imaginative and compassionately in an educational practice that offers space for diversity.” Ek haal die woord ‘compassionate’ uit, want as ons inklusief wil werk, moet ons die belange van elke kind op die hart dra. Die (Namibiese) Ministerie van Onderwys het hulself ten doel gestel om nasionaal ‘equity’ (fairness) en ‘democracy’ (participation) in hul program vir leerdergesentreerdheid te aanvaar (MBEC 1996:60). Saam met die woord ‘compassionate’ is ‘equity’ oftewel ‘fairness’ dus die woorde wat Inklusiewe Onderrig moet reguleer.

Thomas en O’ Hanlon (2002:vii) bewoord die punt wat Shereen Benjamin (2002) ten opsigte van Inklusiewe Onderrig maak as volg :

... inclusion depends less on method and more on sensitivity – sensitivity to difference – and if we want to start thinking of the kinds of changes that will be sustainable in the long term, we need to consider how schools produce ‘insiders’ and ‘outsiders’. Perceived academic competence, gender/ sexuality, ethnicity, social class, access to resources, physical appearance, religion and many other factors shape students’ experience of schooling. If we want to make schooling more inclusive, we cannot afford to write these differences out of the picture.

Juis omdat opvoeders in my navorsingsarea die verskille in leerders wil negeer en vanweë die invloed van faktore soos ratio's, norme en standarde, ongelykhede in die klaskamers, enkelouerskap en Fetale Alkoholsindroom, vind leermediasie binne Inklusiewe Onderrig nie suksesvol plaas nie.

Binne die visie van inklusiwiteit bevestig die Witskrif 6 van die Onderwys dat:

- alle kinders en jongmense kan leer, maar
- alle leerders verskillend is in sekere opsigte en derhalwe ook verskillende leerbehoefte het,
- inklusiwiteit onderrigstrukture, sisteme en leermetodologieë daarstel om alle leerders se behoeftes aan te spreek,
- daar respek moet wees vir die verskille tussen leerders,
- leer plaasvind in huise en gemeenskappe,
- ingesteldhede, gedrag, leermetodologieë, kurrikula en die omgewing so moet verander om die behoeftes van alle leerders te akkommodeer,
- leerderdeelname moet maksimaliseer en dat hindernisse uitgewys en geminimaliseer moet word in soverre deelname in die kurrikula en kultuur ter sprake is, en
- Leerders bemagtig moet word deur hul sterk punte en kritiese deelname in die leerproses te ontwikkel (Dept van Onderwys, 2001:16).

Juis omdat opvoeders in my navorsingsarea die verskille in leerders wil negeer en vanweë die invloed van faktore soos ratio's, norme en standarde, ongelykhede in die klaskamers, enkelouerskap en Fetale Alkoholsindroom, vind leermediasie nie suksesvol plaas nie.

Leermediasie, ten einde die gewenste kompetensies “where the learner demonstrates the ability, in an authentic context, to consider a range of possibilities for action, make considered decisions about which possibility to follow, and perform the chosen action” (Staatskoerant, 4 Februarie, 2002, no. 20844), suksesvol te bereik, is die onderwerp van

my navorsing. Dit is omdat verskillende beleide bots en sosio-ekonomiese veranderlikes die proses beïnvloed. Tilstone, Florian en Rose (1998:14) som dit as volg op:

The acknowledgement of rights embodied in policy and the practical implementation of that policy is confounded by many variables such as other competing policies, the struggle over limited resources, and the prescriptive and centralized nature of special education.

Ek het oor 'n breë spektrum van (Kleurling) Onderwys in die Wes-Kaap skole besoek, uit die gedrukte media, televisie, die radio en uit onderhoude met opvoeders en prinsipale van die probleem kennis geneem. Die beleid van Inklusiwiteit word deur ander beleidsbesluite en sosio-ekonomiese faktore dermate beïnvloed dat dit nie onderrig ten beste dien nie. Sleutelaspekte van die leermediasieproses, soos uiteengesit in die Staatskoerant van 4 Februarie 2000, no. 20844, is:

- Taalgebruik
- Peil trek op verskillende bronne van kennis en vaardighede
- Hoër vlak van vrae, probleembenaderings, groepwerk, hele-klas onderrig
- Aanpassings om hoofstroomonderrig aan te bied
- Interne dissipline
- Kritiese en kreatiewe denke
- Die gebruik van leermiddels wat in die slag bly.

My punt is dat Inklusiewe Onderwys meer insluit as net 'n groep leerders wat in 'n klaskamer gegropeer is. Dit behels ook kennis van die leerder en sy/ haar bagasie en hulpbronne wat beskikbaar is om die onderrigproses te dryf. Insgelyks moet na meer as net die beleid van Inklusiwiteit gekyk word in die opstel van die beleid. Die historiese nalatenskap waarvandaan weg beweeg wil word, ander relevante beleide en beleidsbesluite en die eindproduk, moet ook in ag geneem word.

1.4 NAVORSINGSPROSEDURE

'n Navorsingsprosedure is 'n oorkoepelende konsep wat op 'n proses dui wat 'n hele paar verbandhoudende konsepte met een sentrale tema en een uiteindelijke doel insluit.

Die refleksiewe aktiwiteit en kritiese praktyk is essensiël vir die navorsingsprosedure sodra die probleem en eindproduk geïdentifiseer is. Die kwaliteit van die navorsingsprosedure vind uiting in die groei van die proses in omvang en in diepte. Om van identifikasie tot die refleksiewe proses en tot die kritieke proses te vorder, is op sigself 'n stap in die rigting van goeie navorsingspraktyk. Dit wys dat dieper na die probleem gekyk word en dat op dieper vlakke oor die probleem of situasie gefilosofeer word.

Kevin Durrheim (1999:29) (in Le Grange 2000) verwys na die navorsingsontwerp as “... a strategic framework for action that serves as a bridge between research questions and the execution of the research.” Ek verwys na 'n groep konsepte wat met mekaar verband hou ten einde 'n doel te bereik en Durrheim verwys na aksies. Die verskil, volgens Durrheim (1999:29), tussen die gewone observasies en navorsing, is dat observasie vir navorsingsdoeleindes beplan word. Dit, na my mening, vind plaas sodra die identifikasie van die probleem of situasie gedoen is. In die stadium – na die identifikasie – vind die internalisasie van die observasie plaas. Dit is die feite waarmee die individu intern worstel; hy/sy probeer dan sin maak uit wat hy/sy waargeneem het. Waghid (2000:11) haal vir Soltis aan en verwys na ‘personal, public and professional space’ in die dimensies van die Filosofie van Opvoedkunde. Deur dus deur die beplanning van die navorsingsprosedure te beweeg, is om op beplande wyse persoonlik te ervaar, dit na die publieke domein, wat die teiken van die navorsing is, te beweeg en dan professioneel tot konklusies te kom.

In my navorsingsprosedure is die volgende baie belangrik:

- Die navorsingsvraag,
- Die navorsingsmetode, en
- Die navorsingsmetodologie.

Vervolgens sal ek oor bogenoemde konsepte konseptualiseer ten einde dit meer duidelik te maak.

1.4.1 Navorsingsvraag

Die makrososiale tendense wat ek waargeneem het en die doel en betekenis van die konsep Inklusiewe Onderwys bring my by die volgende vraag:

Kom Inklusiewe Onderrig tot sy reg gegewe die invloed wat ratio's, norme- en standarde-toekennings, verstedeliking, trekarbeid, enkelouerskap, ongelyke ontwikkeling en Fetale Alkoholsindroom daarop het?

1.4.2 Navorsingsmetodes

Navorsingsmetodes word geklassifiseer volgens die doel daarvan. Dit gaan vir my nie soseer om die oplossing van 'n probleem nie (toegepaste navorsing), of om die kennis rondom 'n bepaalde probleem aan te vul nie (basiese navorsing) (Wiseman, 1999:5), maar eerder daaroor dat mense, in die geval opvoeders, binne 'n beleid, naamlik die Inklusiewe beleid, optree en klaaglik misluk om die gewenste kompetensies te behaal. Kwaliteit, kwantiteit, objektiwiteit, regverdiging en eerlikheid moet meehelp om dit oor te dra wat die mense wat die situasie ervaar, van hul situasie dink. In die lig hiervan konseptualiseer ek oor die navorsingsmetodes wat ek in hierdie verhandeling gaan gebruik naamlik: konseptuele analise, gevallestudie, observasie en onderhoude.

In seksie 1.2 brei ek breedvoerig oor konseptuele analise uit; dit kom daarop neer dat 'n konsep, in die geval 'Inklusiewe Onderwys', nie op sy eie betekenisvol is nie. Daar moet ook kennis geneem word van ander konsepte wat dit betekenis en funksie gee. In die geval, waar ons kyk in hoeverre die Inklusiewe Beleid suksesvol is, kyk ek derhalwe ook na die konsepte 'ratio's', 'norme- en standarde-toekennings', 'verstedeliking', 'trekarbeid', 'ongelyke ontwikkeling', 'enkelouerskap' en 'Fetale Alkoholsindroom'. Die wisselwerking tussen die laaste konsepte en Inklusiewe Onderrig is deurslaggewend. Die volgende paragrafe handel oor metodes waardeur inligting bekom is.

In my pogings om data in te samel, maak ek van beide informele en formele navorsingsmetodes gebruik. Paul Nichols (1991:12) beskryf dit as volg:

We will begin with what are usually called informal social research methods: participants' observation; case studies; the use of key informants; group discussions; and individual in-depth interviews. Then we will mention some more formal methods. As well as surveys, these include studies based on observation of behaviour, and controlled experiments.

Gevallestudies maak van beide observasie en onderhoude gebruik. Nadat die probleem geïdentifiseer is, moes ek die karaktereenskappe van deelnemers bepaal. Ek kon toe aandui waar dieselfde omstandighede heers en tot 'n slotsom kom. Die skool wat my die eerste opgeval het, is Wes-Eind Primêr. Hier kon ek met 'n opvoeder 'n onderhoud voer na aanleiding van wat ek geobserveer het. Daarna kon ek gestruktureerde onderhoude met geselekteerde opvoeders voer. Met leerder-observasie kon ek in diepte na die manifestering van die probleme kyk. Ek kon na leerders op die speelterrein en in die klaskamer kyk, informeel met hulle praat en ook met die opvoeder gesels. In baie gevalle het die prinsipaal sleutelpersone aangewys met wie ek onderhoude kon voer of wie my met vraelyste en groepbsprekings kon help. Veral waar die skoolopset aan my vreemd was, en waar ek onmiddellik met die regte persone of die regte situasie moes kontak maak, was dit 'n handige wenk.

Observasie is die proses waardeur inligting bekom word deur na situasies te kyk. Ek het na klaskamers en speelterreine toe gegaan. Douglas C. Wiseman (1999:131) meld ook films as nog 'n moontlikheid. Vir my was daar baie meer betroubaarheid in die feit dat ek eerstehands en met direkte kontak na die gedragssuïting kon kyk. Na die eerste observasie, was ek verplig om dit met 'n ongeskeduleerde, impromptu onderhoud op te volg. Daarna kon ek voorbereid na observasiesessies toe gaan. Soms het ek afsprake gemaak om in 'n klaskamer te gaan observeer en ander tye het ek net ingestap en spontaan deel van die les geraak. Uit my vorige ondervindings kon ek sien wat die neigings of karakteristieke is wat ek moet uitsonder en opvolg. Ek kon myself dus voorberei. In baie gevalle kon die opvoeder meer feite gee omdat hy/sy oor 'n langer tydperk met die probleme te doen gehad het, en in baie gevalle ook 'n opinie gevorm

het. Op die manier kon nuwe dimensies aan my observasie gegee word. Hierdie nuwe feite kon ook by ander situasies geïnkorporeer word.

Ek maak ook gebruik van **Onderhoude**. 'n Dimensie aan onderhoude is dat dit by individue begin het en later in groepverband gedoen is. Wat baie belangrik van groeponderhoude is, is die feit dat opvoeders manifestasies onmiddellik kan bevestig, kan regstel of vooroordele kan uitskakel. Ek kon met 'n voorafopgestelde struktuur na onderhoude toe gaan. In groepsverband was die meeste onderhoude gestruktureer omdat ek spesifieke feite wou verifieer of net sekere onduidelikhede wou opklaar. Individuele onderhoude met opvoeders en persone, gemoeid met die situasies op tersiêre en gemeenskapsvlak, het indiepte ondersoek vergemaklik. In groepbesprekings kon baie van die los gebeure sinvol gekonstrueer word. Dit is 'n breedvoerige bron van baie ervaring waar die een die ander se ervaring kon substantifeer en mekaar kon help. My groepe was nooit groter as die drie of vier opvoeders in 'n graad nie wat baie persoonlike kontak moontlik gemaak het.

My **Vraelyste** was baie spesifiek omdat ek geweet het wat ek wou navors en geweet het hoe die opvoeders by die situasies betrokke is. Deur die vrae kort op die man af te hou, kon ek onduidelikheid, dubbelsinnigheid en twyfel uitskakel. Vir elke onderwerp wat ek wou navors, het ek 'n ander vraelys saamgestel. Ek moes verder diversifiseer omdat ek die vraelyste by die landelike en dorpsituasie wou gebruik, maar tog by dieselfde situasie wou navors en by die regte gevolgtrekking wou kom. My vrae bestaan uit veelvuldige keusevrae, geslote-einde- en oop-einde-vrae. Dit is net 'n manier om vir die deelnemende opvoeder objektief en sonder druk sy/haar ware gevoel te laat weergee. Dieselfde tipe vrae is vir al die vraelyste gebruik. Vraelyste is vir spesifieke opvoeders vir spesifieke situasies gegee. Geen tydsdruk is toegepas nie.

1.4.3 Navorsingsmetodologie

Dit is maklik om metodologie en metode as dieselfde konsep te sien. Vir my is daar egter 'n klinkklare verskil tussen die twee. Navorsingsmetodes het ek onder die vorige opskrif as instrumente vir die verkryging van informasie beskryf. Metodologie moet daar wees om die metodes wat vir navorsing gebruik gaan word betroubaar, voldoende, diepliggend, deeglik en genoegsaam te maak. Terwyl navorsingsmetodes dus gerig is op

die manier van navorsing, byvoorbeeld observasie, onderhoude en vraelyste, moet metodologie sorg dat die effektiëste navorsingsmetode gebruik word om vrae te vra en kwaliteit- en kwantiteit- navorsing te verseker. Om juis hierdie punt te staaf, betoog Noël Gough (2000:3) die volgende:

Many people use the terms ‘method’ and ‘methodology’ as if they were interchangeable.

Gough (2000:3) lig die punt verder toe deur Sandra Harding as volg aan te haal:

... discussions of method (techniques for gathering evidence) and methodology (a theory and analysis of how research should proceed) have been intertwined with each other and with epistemological issues (issues about an adequate theory of knowledge or justificatory strategy) ... method is often used to refer to all of these aspects of research [they are method, methodology and epistemology].

Ek stem verder met Gough (2000:6) saam dat die beginsels waarop die navorsingsproses, oftewel die metodologie, gefundeer word, afhang van hoe ek die probleem verstaan. My verstaan van die probleem mag verskil van hoe ’n ander navorser dit verstaan. Daarom sal my navorsingsproses gedurig aangepas moet word omdat verworwe feite die proses kan beïnvloed.

Nadat ’n teenstrydigheid in ’n leersituasie waargeneem is, moet daar verheldering aan gegee word. As ’n buitestaander kon ek die situasie beter waarneem. My betrokkenheid by baie skole het my in staat gestel om die situasies by meer as een skool waar te neem en om met opvoeders daarvoor in gesprek te tree. Deur gesprekvoering kon betekenis aan die fenomene gegee word. So is die groepe in gunstige omstandighede teenoor die in minder gunstige omstandighede uitgelig. Netso kon ek kennis neem van leerders met afwykings en die daarsonder. In alle omstandighede kon die pogings van opvoeders in die leersituasies gesien word en ook die impak wat dit op die leeruitkomst het. Om geldigheid en betroubaarheid aan elke ondersoek te verleen, moes ek Bruce W. Tuckman se vooroordele vermy. Tuckman (1972:121) sê:

The factors or sources of bias to be described, will be divided into three groups: (1) experience bias – based on what occurs within a research study and at the same time as the study; (2) participant bias – based on the characteristics of the people on whom the study is conducted; (3) instrumentation bias – based on the way the data is collected.

Dit is, na my mening, die eerste manier om kwaliteit-navorsing te verseker. By die identifisering van my navorsingsvraagstukke, wou ek kyk of dit by ander skole ook so voorkom. Tuckman (1972:126) verwys daarna as ‘generalizability’ of ‘representativeness’ wat die eksterne geldigheid van die studie bewys. Tuckman gaan verder en noem vier reaktiewe effekte naamlik: ‘Reactive Effects of Testing, Interactive Effects of Selection Bias, Reactive Effects of Experimental Arrangements en Multiple-Treatment Inference’. Dit is vir my die tweede manier om kwaliteit-navorsing te verseker en kom in kort op die volgende neer:

- If pre-testing that sensitizes the experimental subject to the particular treatment has been used, the effect of the treatment may be partially the result of the pretest,
- If the samples drawn for a study are not representative of the larger population, it will be difficult to generalize findings from the samples to the population,
- The arrangements of the experiment or the experience of participating in it may create sufficient artificiality to limit the generalizability of the results to a nonexperimental test of the treatment,
- When experimental participants are subjected to a number of treatments simultaneously, some of which may be experimental and others not, the treatments often interact in ways that reduce the representativeness of the effects of any one of them (Tuckman 1972:126,127,128).

Ten einde die situasie aan te spreek, maak Bresler en Ardichvili (2002:26) van twee navorsingsbenaderings in die onderhoudstyl gebruik. Dit is naamlik perspektiefneming en erkentelikhedsnavrae. Hieroor sê hy (2002:26):

Perspective taking happens when researchers and their subjects approach each other with a sense of nonjudgemental openness.

Dit het nie die probleem opgelos nie, soos Bresler en Ardichvili tereg ook sê, maar dit het, deur die beter verstaan van die situasie, verligting gebring en gewys daar is ook ander opvoeders met dieselfde probleem. Oor erkentelikeidnavrae sê hulle (2002:6):

Used as a methodology for studying global social change, appreciative inquiry establishes ground rules promoting an uncritical approach to the others' perspectives and calls for understanding the others' points of view without criticizing the claims.

Om die mees betroubare ervaring en voortgesette deelname van die opvoeders te verseker, is respek, geloofwaardigheid en empatie vir dit wat die opvoeder sê en deurmaak baie belangrik. Op die manier kon die huidige stand van sake aan my deurgegee word en kon ook nuwe vraagstukke aangeraak word.

In die proses om situasies duidelik te maak en informasie in te win, is dialoog onontbeerlik. Hierin haal Bresler en Ardichvili vir Bakhtin (2002:26) as volg aan:

The construction of realities for Bakhtin is dialogic. It is through dialogue that space for new realities is created.

So, ongeag die metode van navraag, dialoog bly fundamenteel as medium van kommunikasie om betekenis bloot te lê. Betekenissepping, as deel van metodologie, geskied volgens Wertsch (in Bresler en Ardichvili 2002:27), in vier beginsels naamlik:

- moving from literal meaning toward addressed meaning;
- from isolated toward socio-culturally situated meaning;
- from a univocal toward a dialogic creation of text; and
- from an authoritative toward an internally persuasive discourse.

Dit was ook my ervaring na die gewaarwording van die probleme wat opvoeders ervaar. Deur dialoog kon ek vordering maak van letterlike betekenis na die realiteit, en van 'n geïsoleerde geval tot korrelasie met vele ander skole se ervarings. Waar ek aanvanklik alleen gepraat het, het opvoeders, hoofde, lede van onderwysbestuur en selfs verteenwoordigers in die privaat sektor 'n bydrae gelewer. Algaande het opvoeders tot interne oorreding gekom om aan die navorsing deel te neem.

My navorsing het ontstaan uit wat ek gesien en gehoor het, en dit het my tot kritiese vrae gelei. Die rasonale of beredeneringsproses het eintlik eenvoudig en spontaan gekom. Ek beskou die eerste gewaarwording as die eerste vlak van navorsing. Dit is juis wat kritiese teorie wil teweegbring. Adams (2005:20-21) verduidelik dit as 'n situasie waarin oor probleme gesprek gevoer word en waaruit die betrokkenes uiteindelik bevry word. Dit het probleemoplossing ten grondslag. Hieruit vloei bemagtiging en emansipasie. Deur middel van Kritiese Teorie kon ek dus van die gewone probleemsituasie beweeg na die situasie toe waar opvoeders op hulself kon reflekteer.

Na die eerste fase het meer gefokusde navrae gekom. Dit is die proses waardeur die tendense as eenmalige verskynsels hul onskuld verloor het. Ek kon sien dat meer skole dieselfde probleme ervaar. My proses van observasie het verdiep. Op grond van wat ek gehoor het, het ek gestruktureerde vrae begin vra om die kern van die probleem bloot te lê. Die onderhoude het meer gestruktureerd en intensief geraak. Ek kon nou die probleme identifiseer en die omvang – skole oor 'n wyer area – in meer diepte navors. Teorie en praktyk kon by mekaar uitkom. Met die teorie kon ek situasies ontrafel. Diegene wat deel van die proses was, kon 'n mate van klaarheid ervaar, want sommige karakteristieke van hul situasies is dermate verander dat dit verbeter het. Kritiese teorie het my verder gehelp deurdat ek die behoefte van mense om hul lot te verbeter begin aanspreek het. Hulle kon die sosiale kondisies waaroor hulle min of geen beheer het nie in die kinders voor hulle sien (Adams 2005:21). Deur krities na die situasie te kyk, het ek die weg gebaan om verandering teweeg te bring.

Die derde fase moes alle twyfel uit die weg ruim. Waar my observasie bloot op wat ek spontaan kon sien, berus het, het ek nou klaskamers besoek. Onderhoude het gelei tot vraelyste. Die navorsingsarea het van 'n skool in die dorp uitgebrei tot skole in die Wes-

Kaap. Wat opvoeders gesê het, kon in verhouding gebring word met wat in die media verskyn.

Die oomblik toe ek die situasie sien, het dit die navorsingsdrang in my geprikkel. My metodes was observasie en gesprekvoering. Vanweë my navrae, teorieë en analitiese vrae oor hoe ek verder met die navorsing moet gaan, is die proses van metodologie daargestel. Een van my grootste probleme was of ek genoeg mense en situasies geraadpleeg het.

Dat my navorsing en metodologie wetenskaplik is, lei geen twyfel nie. Neale en Lieben (1986:65) soos aangehaal in Helen Conelle se artikel, *The Research Enterprise* (Le Grange, 2000) sê die volgende:

Generally, science refers to the pursuit of objective knowledge gleaned from observation. Thus the term refers to a method (systematically acquiring and evaluating information) and a goal (identifying the nature of governing principles of what is being studied) rather than to any particular phenomena. Science is not restricted to the consideration of the inanimate physical universe or to test tubes, purified laboratories, or specific apparatus. In principle, it is possible to adopt a scientific approach to even the most complex aspects of human social behavior. What the specific approach does demand, as Bacon noted, is an empirical attitude and a commitment to the empirical approach. Empiricism dictates that one can settle questions about the nature of human thought and action by accepting only assertions and claims that can be probed by direct observation. Discussion, argument, and the opinions of various authorities (the rationale approach) may give rise to important ideas, but proof always requires evidence.

Ek kon opvoeders lei om hul situasies te eien en te verstaan. Hulle kon self hul omstandighede definieer. Ons kon as 'n kollektief daarvoor delibereer. Lungiswa Nxawe (2002:11) sluit haar hierby aan. Sy verwys na Hirst en Peters wat opvoeding sien as 'n poging om onbekende situasie te belig en te verstaan. Waghid (2000:33) huldig ook die mening dat mense hulself moet verstaan as deel van Kritiese Opvoedingsteorie. Die

geloofwaardigheid van my metodologie word verder onderstreep deurdat opvoeders hulself oopgestel vir gesprekvoering en die moontlikheid van gevorglike verandering.

Wat vir my as net 'n interessante verskynsel begin het, het op my verhandeling uitgelooop. Eintlik het ek verward begin, en meer verward geraak soos die studie ontvou het. Om dus aan te sluit by die besorgdheid van epistemologie moet ek erken dat die studieveld ver van uitgeput is en dat daar nog baie ure se navorsing in die onderwerp opgesluit lê.

1.5 SLEUTELKONSEPTE

Hierdie studie fokus op kompetensies, wat binne Inklusiewe Onderrig bereik moet word; hiervolgens is Inklusiewe Onderrig dus 'n hoofkonsep in my verhandeling (hieroor het ek reeds breedvoerig gekonseptualiseer). Vervolgens gee ek 'n beknopte omskrywing van die ander konsepte wat ek gebruik naamlik ratio's, norme- en standaardtoekennings, verstedeliking, trekarbeid, ongelykhede in die klaskamer, enkelouerskap en Fetale Alkoholsindroom.

1.5.1 Ratio's

Ratio's is die verhouding wat die staat gebruik om te bepaal hoe menslike hulpbronne per eenheid leerders toegeken moet word ten einde kwaliteit-onderrig te verseker. Dit dui ook die verhouding aan wat bepaal watter grootte leerspasie 'n leerder nodig het om optimaal te leer ten einde suksesvol te sosialiseer en intellektuele kapasiteit te bou. Die toekenning van ruimte word dan weer gebruik om uiteindelik die grootte van die skool te bepaal. Die laaste ratio het te make met die aantal woonerwe wat die bou van 'n skool regverdig. In 'n normale situasie of samelewing sal 'n woonerf 'n gesin huisves wat dan onder normale omstandighede twee kinders op skool sal hê. Dit is ook belangrik dat die bepaalde aantal woonerwe binne 'n radius van 5 km geleë moet wees.

1.5.2 Norme-en standaardtoekennings

Elke skool ontvang hulpbronne van die staat ten einde die skool suksesvol te bedryf. Dit sluit in 'n monitêre toekenning wat vir die instandhouding en dag-tot-dag bestuur van die skool gebruik moet word. Uit die toekenning moet boeke aangekoop word. 'n

Kommunikasie- en reproduksiesisteme moet dus geïnstalleer word. Die nie-doserende personeel moet ook hieruit vergoed word. Die grootte van die toekenning word bepaal deur die aantal leerders en deesdae ook die armoede-indeks van die skool.

1.5.3 Verstedeliking en trekarbeid

Dit is wêreldwyd die tendens dat mense agter werk en geleenthede aantrek. In die area waar ek my navorsing gedoen het, vind dit binne 'n provinsie of tussen provinsies plaas. In sommige gevalle is dit permanent. Dit gebeur dikwels dat die plaasarbeider terugtrek as die plant- of oesseisoen klaar is. Hulle trek naweke en vakansies na hul tuisdorpe terug. Op die landelike gebiede is dit dikwels die geval dat mense oor geslagte heen agter werk aan trek. Dit is meesal ongeskoolde arbeiders wat hul vaardighede aanbied soos die verskillende seisoene dit vereis. Die res van die familie moet dan noodgedwonge saamtrek. Op die manier word die kinders erg benadeel.

1.5.4 Ongelykhede in die klaskamer

Vanweë die integrasie van gemeenskappe (in die geval die Swart en Bruin of Kleurlinggemeenskappe) is daar baie ongelykhede. Elkeen het 'n bepaalde invloed op die lewering van diens in skole. Die sukses van die Inklusiewe beleid word ook hierdeur beïnvloed. Onder die ongelykhede sorteer ongelyke seksuele, emosionele en intellektuele ontwikkeling. Die rede hiervoor is die groot verskille in ouderdomme van leerders wat in een klas is. Leerders kom uit huise wat verskillend deur die ekonomiese krisis geraak word. Dit is opmerklik aan hul kleredrag, deelname aan aktiwiteite waar geld 'n rol speel, hul leerparaatheid en ondersteuning wat hulle tuis kry. Baie van die leerders word blootgestel aan uiterste weersomstandighede, gesinsgeweld, maatskaplike euwels en ander vorme van misbruik en kriminele bedrywighede. Die saamvoeg van gemeenskappe bring ook taal-, kultuur- godsdiens- en rasseverskille mee wat elk sy eie bevoordeling en benadeling meebring.

1.5.5 Enkelouerskap

Enkelouerskap is 'n snelgroeïende tendens in feitlik alle gemeenskappe. Die grootste redes hiervoor is die afsterwe van die een ouer. In die geval is dissipline en geld nie altyd 'n erge probleem nie. Polisgelde en pensioene betaal soms uit. Die leerders is

dikwels finansiële onafhanklik en die leerder is gewoon aan 'n struktuur waarbinne gesag en dissipline gegeld het. Die probleemgevalle is waar egskeidings vooraf gegaan word deur geweld, uitbuiting - emosioneel en fisies - trauma en verwaarlosing. Ongehude moederskap lewer ook sy kwota probleme. Die gebrek aan 'n gesinsstruktuur, geld, leiding deur beide ouers, kinders wat saam met hul ma's deur hul grootouers grootgemaak word en die wat sonder ouers grootword, dra by tot probleme in die klas.

1.5.6 Fetale Alkoholsindroom

Fetale Alkoholsindroom kom voor wanneer die swanger vrou alkohol inneem. Veral in die eerste agt weke, wanneer fetale ontwikkeling begin, word die meeste breinskade aangerig. Die beskadiging van die korpus kallosum lei tot breinskade. Dit het tot gevolg dat die kind kleiner in postuur is as sy of haar tydgenote. 'n Hele klomp simptome word by die leerders gediagnoseer en opgemerk. Om die rede word na sindroom, wat meer as een simptome op 'n slag beteken, verwys. Kinders met Fetale Alkoholsindroom leer moeilik, tree asosiaal op, het gedragsprobleme en is maklik beïnvloedbaar. Dit is maar 'n paar van die eienskappe van so 'n kind.

1.6 DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van my verhandeling is om te kyk of die gelyste skole:

- Die gewenste kompetensies bereik (soos vervat in die Norme en Standaarde),
- Inklusiewe Onderrig suksesvol implimenter, en
- die demokratiese en bemagtigingsaspekte van Inklusiewe Onderrig suksesvol aanleer.

1.7 SAMEVATTING

Inklusiewe Onderrig in 'n toepaslike omgewing blyk die beste opvoedingsmodel te wees. In ons samelewing, waar ons poog om mense in alle opsigte gelyk te behandel en elkeen 'n regverdigde kans te gee, is dit tragies dat inklusiwiteit nie tot sy reg kom nie. In die proses lei demokrasie en regstelling ook daaronder. 'n Mens sou verwag dat beleid en beleidsbesluite mekaar sou aanvul: dit gebeur egter nie. In die lig van die miljoene rande wat die regering gee en die groot aantal nie-regerings organisasies wat almal met

redelike begrotings werk, is dit eintlik ironies dat mense so swaar kry dat die opvoedingsproses daaronder moet ly. My kontensie, dat Inklusiewe Onderrig nie tot sy reg kom nie, sal ek in die loop van my verhandeling staaf.

1.8 PROGRAM VAN STUDIE

Hoofstuk 2 sal 'n konseptuele raamwerk van al die betrokke konsepte gee. Dit sluit in die konsepte wat Inklusiewe Onderwys konstitueer en die konseptualisering van die faktore wat noodwendig deel uitmaak van die inklusiewe klaskamersituasie.

Hoofstuk 3 is die verslag van my empiriese studie. Ek gee volledig verslag van wat ek in klaskamers gesien het; hoe beleid en beleidsbesluite toegepas word en die implikasie daarvan vind beslag in my verslag. Verder gee ek ook die werklike ervarings en sienings van diegene in die betrokke situasies weer.

Hoofstuk 4 is die bespreking van die inligting. Ek sal ook peil trek op die werklikheid en dit meet aan die hand van die teorie. Die fokus is veral op die uitwerking van die beleid. Om Hoofstuk 4 af te sluit, gee ek die gevolgtrekkings waartoe ek kom en die moontlike aanbevelings.

Hoofstuk 5 is die narratiewe besinning op my navorsing. Hierin reflekteer ek op die moontlike uitdagings wat uit my navorsing spruit. Ek sal ook moontlike vraagstukke vir verdere navorsing gee.

HOOFSTUK 2

PERSPEKTIEWE OP INKLUSIEWE ONDERWYS

2.1 INLEIDING

Soos reeds gestel, fokus hierdie studie op kompetensies wat binne Inklusiewe Onderrig bereik moet word. Inklusiewe Onderwys is 'n poging om onderwys vir alle kinders, na aanleiding van die land se Grondwet en die Witskrif 6 van 2001, toeganklik te maak. Omdat ons samelewing so gediversifiseer is, maak dit die begrip soveel meer omvattend en moeilik implementeerbaar. Om dus reg te laat geskied aan die doel van Inklusiewe Onderwys, moet dit die fisies-gestremde, verstandelik-gestremde, finansieel-beperkte, die emosioneel-verwaarloosde, die sosiaal verwerpte en die verontregde kind die geleentheid gee om hom/ haarself te ontwikkel ten einde 'n volwaardige Suid-Afrikaanse burger te wees. Vir die doel van my studie kyk ek in hierdie hoofstuk na literatuurstudie, beleid en beleidsbesluite van ratio's, norme- en standarde-toekenning, prioritisering van monetêre toekennings, verstedeliking en trekarbeid, ongelykhede in die klaskamer (seksueel, emosioneel en intellektueel, ekonomiese klas, kultureel), enkelouerskap en Fetale Alkoholsindroom (FAS).

2.2 PERSPEKTIEWE OP INKLUSIEWE ONDERWYS

In Hoofstuk 1.3 bespreek ek kortliks die konsep van Inklusiewe Onderrig. Vervolgens kyk ek na demokrasie, 'compassion', voortgesette sosiale praktyk, integrasie, behoeftes en hindernisse en fisiese tekorte as perspektiewe wat die breër begrip van Inklusiwiteit konstitueer.

Een van die implikasies van die Inklusiewe benadering tot onderwys is die demokratiese aard daarvan. Hieroor sê Waghid (2003:85):

The democratization of Education demands that people engage rationally, imaginatively and compassionately in an educational practice that offers space for diversity.

Die Witskrif 6 op die Onderwys (2001:10) gaan verder en wil opvoeders vir die demokratiese onderrigproses voorberei. Dit lui as volg: “In this White Paper we outline how the policy will introduce strategies and interventions that will assist educators to cope with a diversity of learning and teaching needs to ensure that transitory learning difficulties are ameliorated.”

Die woord ‘compassionate’ (Waghid 2003:85) is vir my bepalend, want as die opvoeder inklusief wil werk, moet hy alle leerders in ag neem en sorg dra dat leerders mekaar onderling in ag neem. Dit is nie ’n eienskap wat jy uit ’n boek leer om dan toe pas nie. Die opvoeder weet nie instinktief hoe om op te tree of om so ’n situasie te bereedder nie. Die Namibiese Ministerie vir Onderwys het hulle nasionaal ten doel gestel om ‘Equity’ (fairness) en ‘Democracy’ (participation) in hul program vir leerdergesentreerdheid te aanvaar (MBEC 1996:60). Saam met ‘compassionately is’ equity’ of te wel ‘fairness’ die woorde of ingesteldhede wat Inklusiewe Onderrig of leer, reguleer. Dis dié ingesteldheid wat diversiteit tot eenheid bind. Dit toon omgee en empatie.

Die klaskamer moet ’n voortsetting van die gemeenskap se sosiale aktiwiteit wees. Dit beteken dat verstandelikgestremdes, fisies gestremdes – in soverre dit prakties haalbaar is, armes, rykes, oud, jonk binne die groep waarin hulle gedeel is, moet kan leer. Waghid (2003:85) haal vir Hernandez (1997:57) aan as hy sê: ‘... democratising Education has to consider marginalized voices ...’. Dit is presies wat Inklusiewe Onderrig voorstaan. Omdat integrasie steeds aparte strome in skole veroorsaak het, het die term ‘Inklusief’ meer aanvaarbaar geword. Hieroor sê Farrell en Ainscow (2002:3):

... the term inclusion has become a more usual way of describing the extent to which a pupil categorized as having SEN is truly ‘integrated’. Used in this way the term refers to the extent to which a school or community welcomes pupils as full members of the group and values them for the contribution they make. This implies that for Inclusion to be seen to be ‘effective’, all pupils must actively belong to, be welcomed by and participate in a mainstream school and community – that is they should be welcomed and be seen to enrich the life of the school. In this sense, as Ballard (1995) argues, Inclusion is about valuing diversity rather than assimilation.

Die probleem ontstaan egter wanneer die opvoeder geassesseer word ten opsigte van kompetensies wat verweselik moet word. In te veel gevalle word kompetensies nie verweselik nie omdat klasse oorvol is, daar 'n tekort aan geld en leerondersteuningsmateriaal is, disfunksionele gesinne is en baie ongelykhede in klasse is. In 'n poging om skole geïntegreerd te maak, is van integrasie gebruik gemaak.

Die integrasie van leerders by die hoofstroom is 'n poging om die gebruik van fasiliteite normaal te laat voorkom. In werklikheid het dit net segregasie op grond van die verskille van leerders in die hand gewerk. Kritiek hierop is dat die verskille tussen leerders misken word. Tilstone, Florian en Rose haal Peters (1998:15) as volg aan: "Criticisms include the claim that the concept itself has contributed to a devaluing of people who are different. Ook die ander definisies wat hulle aanhaal, gee erkenning aan die feit dat daar wesenlike verskille tussen leerders is wat gerespekteer moet word. In essensie moet skole:

- Aangepas word om 'n groter diversiteit te akkommodeer
- Volgens 'n stel beginsels fungeer wat die gestremde persoon as 'n belangrike en gewaardeerde lid van die gemeenskap voorhou

Behoeftes van leerders is hindernisse wat leer strem. Dit sluit geslag, seksuele oriëntasie, ras, etnisiteit, kultuur en sosio-ekonomiese omstandighede in. Ander hindernisse wat 'n beroep op die opvoeder se 'compassion' doen, sluit in die oorvol klasse, wanvoeding, nie-deelname as gevolg van geld, gestremdheid en akademiese agterstande. Opvoeders moet oor voldoende vakkennis en verskeie grondbeginsels, leerstrategieë en hulpbronne beskik wat geskik is vir die konteks waarbinne leerders onderrig moet word. Kelly (1995:19) sny die probleem met opvoeders in my navorsingsarea lynreg:: "Our knowledge is limited by the extent to which we are courageous in our expectation with alternative constructions of the world". Dit is my mening dat opvoeders in my navorsingsarea ver tekort skiet aan dit wat Kelly (1995) 'courageous in our experimentation' noem. Daar kort nog die medelye vir leerders wat in die hoofstroom vasgevang is omdat hulle nie na wense presteer nie of gestremd is. Andersyds is daar diegene wat op die rand van die onderrigproses uitgestoot is omdat hul behoeftes of leerhindernisse nie aangespreek word nie. Die gebrek aan 'compassion' het 'n

besondere uitwerking op hoe inklusief die klaskamer en die onderrigproses kan wees - Waghid (2003:26) noem dit 'caring'. Dit is nie net dat opvoeders vir leerders moet omgee nie. Leerders moet ook hul maats net soos hul opvoeders in ag neem. Op die manier word almal fisies en emosioneel gehelp om ook op akademiese vlak na binne te reflekteer. So word hy/sy van inhibisies bevry en gebeur dit wat Waghid (2003:26) betoog naamlik:

The learner is cared for if she has received a good education on conceptual analysis as well as having acquired ways to discover her own version of philosophical inquiry. In turn, the learner will act prudently, that is, exercise practical reasoning without being told what to say or what to do.

Die geneigdheid om om te gee sal dus help dat die ekstra myl vir die leerder geloop word. Die verskille wat daar tussen leerders in die inklusiewe klaskamer is, word gelyk gestel omdat die een na die maat van sy/haar behoefte meer 'omgee' as die ander kry; so word almal tot gelykheid bevoordeel.

Opvoeders word gekonfronteer met tekorte aan skryfbehoeftes en per kapita besteding. Rasionalisasie het groter klasse meegebring. Dit het te doen met die hersiening van die leerder:opvoeder-ratio in skole. Die implimentering van die beleidsbesluit is egter na my mening die probleem. Hieroor word meer breedvoerig in Hoofstuk 2 uitgebrei. Tilstone, Florian en Rose praat van "... conflict that arises when policies clash" (1998:2). Dis presies wat gebeur wanneer die Witskrif oor die Onderwys 6, Inklusiwiteit aan die hand werk en kwaliteit-onderrig verswak as gevolg van groot klasse wat ontstaan deur die botsing van die twee beleide, te wete leerder:opvoeder-ratio en residensiële persele:skoolperseel-ratio. Groter klasgroepe het minder klasgroepe tot gevolg. By feitlik elke skool in my navorsingsarea is daar onbenutte klaskamers. Die bou van meer skole word hierdeur genegeer.

Die belangrike gevolgtrekking wat ek maak, is dat Inklusiewe Onderwys swaar steun op genoeg en bekwame opvoeders, voldoende voorsiening, genoeg ruimte en goeie ondersteuningsdienste. Wat verder ook belangrik is, is die feit dat staatsdepartemente saam aan beleide moet werk sodat daar nie botsing tussen beleide kom wat, soos in die geval, Inklusiewe Onderrig-praktyk sal strem nie. Al het ons dus 'n beleid van

Inklusiwiteit, kry ons tog dat leerders uitgesluit word of op die rand van die klaskameraktiwiteite gestoot word. Hieroor sê Farrel en Ainscow (2002:3):

Indeed, even pupils placed in a mainstream class may be isolated from the rest of the class and not truly integrated in the rest of the group, particularly if they are supported in one-to-one sessions for the majority of the day. Integrated placements, therefore, may still leave the pupil segregated.

Die doel van Inklusiewe Onderrig moet juis wees om leerders tuis in die klaskamer te laat voel. Die atmosfeer in die klaskamer en die leerondersteunende materiaal moet 'n leeratmosfeer skep waar alle leerders tuis kan voel. Daar moet 'n kultuur van hulpvaardigheid gekweek word sodat leerders mekaar kan help. Meer bedeelde leerders moet diegene met spesiale leerbehoefte aanneem en na hulle omsien. Hieroor sê Farrel en Ainscow (2002:3) die volgende:

Used in this way the term (Inclusivity) (my invoeging) refers to the extent to which a school or community welcomes pupils as full members of the group and values them for the contributions they make. This implies that for inclusion to be seen to be 'effective', all pupils must effectively belong to, be welcomed and participate in a mainstream school and community – that is they should be fully included. Their diversity, abilities and attainment should be welcomed and be seen to enrich the life of the school. In this sense, as Ballard (1995) argues, inclusion is about valuing diversity rather than assimilation.

Inklusiwiteit is dus meer as net die samevoeging van leerders in een klaskamer. Dit moet kulmineer in die oordra van demokratiese waardes, empatie en aanvaarding. Verder moet daar ook uit mekaar se ervaring en omstandighede geleer word. Uit hierdie verskeidenheid moet daar 'n nuwe soort eenheid gebore word waar verskeidenheid juis die bindmiddel tot eenheid word.

Die genoemde perspektiewe van Inklusiewe Onderwys vind nie werklik gestalte in die klaskamer nie. Dit word gekortwiek deur ander perspektiewe. Ons kyk vervolgens vanuit die perspektiewe van ratio's, norme- en standarde-toekennings, verstedeliking,

trekarbeid, ongelykhede, enkelouerskap en Fetale Alkoholsindroom na die klaskamersituasie.

2.3 FAKTORE WAT INKLUSIEWE ONDERWYS BELEMMER

In die afdeling bespreek ek verskeie faktore wat Inklusiewe Onderwys belemmer.

2.3.1 Ratio's en die stremming op leer

(Die leerder:m^a-ratio, Die leerder:opvoeder-ratio en die residensiële persele: skoolperseel-ratio)

Die opvoedingsituasie waarna ons kyk, is die hoofstroom waar ons algemeen aanvaar dat alle leerders die potensiaal het om te presteer. Hulle word aan dieselfde stimuli blootgestel ten einde dan hul volle potensiaal te bereik. Ek voel dat leerders die beste moet ontvang. Ons behoort besluite oor ratio's te bevraagteken ten einde die beste te verseker. 'n Leesstuk (Outeur onbekend, ongedateerd) sê: "...that he wants to ensure that students get the best education and wondered about the basis for the principal's decision. He believed that they have allowed the deviation from the 20:1 ratio. They should have insisted that the ratio be maintained."

Duidelik gaan dit hier oor die leerder en die kwaliteit-onderrig wat gelewer moet word. Dit is ook die uitgangspunt van die Hopkins School District 270. Wanneer hulle hul leerder: opvoeder-ratio vasstel, sê hulle: "It is the intent of the Board of Education to allocate staff that will be educationally sound, instructionally appropriate, and fiscally responsible." Hulle kyk ook na:

- Classroom, facilities, or supply constraints,
- Funding and financial crises,
- Availability of licensed staff,
- Curriculum and instructional considerations, and
- Student enrolment and demographics.

Hierdie is pogings om die klaskamer inklusief te maak en gehalte-onderrig te verseker. Dit is natuurlik ook die doel van die beleid en beleidsbesluite om inklusiwiteit te bevorder en om gehalte-onderrig te lewer met behulp van ratio's en norme- en

standaarde-toekennings. Die onderwysinstansies sien en ken die belangrikheid van goeie ratio's ten einde gehalte-onderwys te verseker.

Die drie ratio's wat ons gebruik, vorm die formule wat die ruimte uitstip waarbinne onderrigaktiwiteit moet plaasvind. Die een komplementeer die ander sodat daar uiteindelik 'n legitieme klaskamersituasie ontstaan. Die leerder:opvoeder ratio gee aanleiding tot die leerder:m^a ratio wat dan die grootte van die klaskamer bepaal. Uiteindelik sal die skoolperseel waarvandaan die gemeenskap bedien gaan word deur die voorafgaande ratio's bepaal word. Die drie ratio's word binne 'n 5-kilometer radius toegepas. Ons kan getalle hieraan koppel ten einde te sien hoe dit in die praktyk werk.

1.4m is nodig ten einde die leerder in die laerskool in 'n klaskamer te huisves. 'n Klaskamer waarbinne 'n redelike groep leerders sal pas, moet dus ten minste 56m beslaan, want in teorie is die ideale klasgrootte 39 leerders wat deur 1 opvoeder bedien sal word. Op skrif is dit 'n redelike situasie, want uitgesonderd 'pre-fab-klaskamers', voldoen die klaskamers aan die minimum vereistes. Die regverdiging vir 'n skoolterrein word bepaal deur die aantal residensiële woonerwe of wooneenhede binne 'n 5-kilometer radius. Vir laerskole is dit 1 000 wooneenhede (beleidsbesluit WKOD). Daar sal gemiddeld 800 leerders uit so 'n omgewing kom en dit is die getal waarvoor die skool gebou word. Met 'n gesinsgrootte van 4 of 5 kan die verhouding werk, maar daar is ander praktiese faktore wat maak dat die teorie nie bevorderlike omstandighede vir Inklusiewe Onderwys skep nie. Die werklikheid is dat die skole wat vir 800 gebou is met tussen 20% en 30% oorvol is. Dieselfde geld vir die klaskamers, en kwaliteit-onderrig lei uiteindelik daaronder.

Ek vind dat klaskamers in laerskole kan vanaf 40 tot 48 leerders bestaan. In sommige ekstreme gevalle is daar tot 55 leerders in 'n klas. Dit veroorsaak dat die ideale situasie wat in die praktyk ongunstig is, meer ongunstig raak. Hierby bedoel ek dat die 39 leerders, nadat die klas georganiseer is, in werklikheid 4 leerders per 1.8 m is. Dit skep nogtans 'n vriendelike klaskamersituasie wat geskik is vir individuele onderrig en groepwerk. Alle leerders kan op die skryfbord sien, enige plek in die klaskamer leerondersteunende material sien of gebruik en sonder enige erge kompetisie vir leerruimte in die klaskamer beweeg. Selfs die opvoeder kan stresvry in die

omstandighede diens lewer. Twee organisatoriese probleme en een strukturele probleem verhinder egter die skep van die ideale situasie.

In 'n P4-skool met 769 leerders is 20 opvoeders volgens die norm korrek. Die aanvaarding is dat elk van die opvoeders – die prinsipaal en departementshoofde inkluis – in 'n klaskamer sal staan. Elke klasgroep sal dan teoreties uit 38 leerders bestaan. Vanweë hul administratiewe pligte, wat te doen het met die dag-tot-dag bestuur van die skool, is die prinsipaal en adjunk-prinsipaal vir ten minste driekwart van die tyd nie vir onderrig beskikbaar nie. Dit kom neer op minstens 75% van die prinsipaal en 50% van die adjunk se tyd wat onder die res van die personeel ingedeel moet word. Daar is skole waar die prinsipaal glad nie in 'n klaskamer kom nie. In so 'n P4-skool moet drie opvoeders as departementshoofde diens doen. Ten minste 40% van hul onderrigtyd moet onder die oorblywende 15 opvoeders ingedeel word. Tegnies is byna drie opvoeders buite rekening en styg elke klas met ten minste drie leerders. Die onmiddellike gevolg hiervan is organisatoriese en dissiplinêre probleme en die afbreek van kwaliteit onderrig. Sou die skool se rol met ses leerders daal, beteken dit die verlies aan een posvlak-1-opvoeder. Dit bring die werklike ratio tot by 40:1. Oor optimale klasgroottes sê Ivor Davies (1973:131) die volgende :

Optimal class size is also related to a teacher's span of control; in other words, it involves a number of subordinates a teacher-manager can effectively supervise. Graicunas (1937) has analysed subordinate-superior relationships, and has demonstrated the narrow limits within which a manager can effectively work. He has shown that an arithmetical increase in the number of subordinates results in an exponential increase in the number of relationships. It will be seen that a teacher with four students is inside a network of 44 possible relationships, all of which require managerial attention. If a fifth student is added to the class, the number of possible relations for which he is responsible increases by 127% in return for a 25% increase of group size.

Hierdie is net om te wys hoe drasties die invloed van een leerder tot die verhoudings in die klaskamer kan wees. Die effek, wanneer die klasgrootte met ses leerders toeneem, kan natuurlik katastrofies vir die verhoudinge in die klas wees.

Die ideaal is natuurlik klasgroepe van 39. Met alle opvoeders in hul klasse sou dit gebeur het. Dit gebeur egter dat 'n graad uit 70 leerders bestaan. In so 'n geval word twee klasgroepe gevorm. As 'n graad egter uit 65 of 90 leerders bestaan, is dit onmoontlik om klasgroepe van aanvaarbare groottes te vorm. Met die senior personeel uit die klaskamers vererger dit die las op die res van die personeel. Inskrywings is nog 'n struikelblok.

Die residensiële persele:skoolperseel is 1 000:1 vir die laerskool. Vir die doel van my studie gaan ek op die laerskool fokus. Uit 1 000 woonhuise sal min of meer 800 leerders by die skool inskryf. Die inskrywings en afstuderings behoort mekaar dan te komplementeer. Ons gemiddelde gesinstruktuur is 5 mense waarvan 3 of meer kinders is. In ons minder goeie areas is daar die tendens dat meer mense as net die gesin die woning deel. Die woonerwe is ook gemiddeld 60% kleiner as woonerwe in goeie areas. Waar ons dus 1 000 woonerwe moet kry, kry ons, afhangende van die area, 2 000 of 3 000 woonerwe. Dit is gelyk aan dieselfde hoeveelheid gesinne. Hou in gedagte dat dit die areas is waar meer gesinne per woonerf bly en die omvang van potensiële leerders binne die 5 km radius dus ver bo die ideale van die beleidsbesluit is. Ten einde dan alle leerders te akkomodeer, moet die klasgroepe groter gemaak word omdat daar nie genoeg klaskamers beskikbaar is nie. Met die tendens dat gesinne tydelik in deurgangskampe en plakkerskampe bly totdat hul huise klaar is, is daar soms tot 75% meer gesinne binne 'n skool se bedieningsarea. Dit impakteer negatief op die kwantiteit en kwaliteit diens wat die skool lewer.

Dit is duidelik dat die ratio's wat in die praktyk oorvol klasse tot gevolg het, nie help om opvoedkundige doelwitte te bereik nie. As 'n mens na die Nasionale Owerhede se behuisingsinisiatiewe kyk, is die einde van botsende beleid nog lank nie in sig nie. Ek het al klaar bewys dat die verskillende ratio's, as hulle saam gelees word, 'n legitieme, maar opvoedkundig-ongeskikte situasie skep. Voeg hierby dat die plaaslike owerhede opvoedkundige persele vir laerskoolontwikkeling beskikbaar stel teen 'n ratio van 40:1, dan het jy nog druk op beskikbare ruimte om groot genoeg fasiliteite op te rig (Department of Housing). Van die plaaslike owerheid se kant word die situasie verder negatief beïnvloed met hul pogings om van deurgangskampe en plakkerskampe ontslae te raak.

In die Paarl, byvoorbeeld, gaan so 'n deurgangskamp, Fairy Land, opgegradeer word tot permanente wonings. Die opnames toon dat 280 wooneenhede daar opgerig kan word. Die ironie en die probleem waarmee die Drakenstein Munisipaliteit sit, is dat daar op die grond 600 gesinne woon wat op dieselfde grond geakkommodeer wil en moet word. Die Wes- Kaapse Onderwysdepartement sit met 'n enorme probleem as dit by die bou van skole kom en hulle werk volgens bestaande beleid. Die beleid maak nie voorsiening vir die afwyking van die erfgrottes en oorbewoning van woonerwe nie. In die onmiddellike omgewing van Fairy Land en die ander deurgangskampe is daar nie 'n twee-hektaar stuk grond vir 'n laerskool nie.

Na die swak matriekuitslae en uitslae oor die algemeen van die Oos-Kaapse Onderwysdepartement is daar baie vrae gevra. In hul skrywe aan minister Kadar Asmal, Minister van Onderwys, skryf die Oos-Kaapse Onderwysdepartement dat 'n 80% slaagsyfer, nadat 75% van die ingeskrewe leerders oor 'n termyn van 5 jaar skool verlaat het, nie 'n prestasie is nie. Graad 8 klasse het in die reël 55 leerders. Swart skole het in die reël 40 leerders per klas.

Gemeet aan hierdie scenario is daar geen twyfel nie dat die drie ratio's onder bespreking tot groot klasgroepe lei en dissipline en klasorganisasie nadelig beïnvloed. Opvoeders kan nie leer na behore fasiliteer nie en gevolglik bereik hulle nie die gewenste kompetensies nie.

2.3.2 Norme- en standarde-toekenning

Toekennings aan skole is veronderstel om te help om kwaliteit-onderrig te verseker. Leerders kom uit huise met verskillende finansiële omstandighede. Om gehalte-onderrig aan almal te gee, ongeag hoe toegerus die leerder is, moet die staat voldoende voorsien. Wanneer die voorsiening aan K-2-klasse in Hawaii nie is waarop hulle geregtig is nie, ten opsigte van bronne nie, word daar onmiddellik ondersoek ingestel (Board of Education, State of Hawai'i, Department of Education: 2001). Hulle maak onmiddellik werk van die saak, want hulle weet wat die implikasie van ondervoorsiening op gehalte-onderrig is.

Monetêre toekennings is veronderstel om genoegsame handboeke en plaaslike aankope te voorsien. Ook dienste en instandhouding is veronderstel om uit die toekenning betaal te word. Die toekenning van menslike hulpbronne moet ook die hele spektrum van dienslewering dek. In praktyk egter, is daar op alle gebiede tekorte. Skole word verplig om skoolgelde te hef, funksies te hou en om vir donasies aansoek te doen. Dit laat baie vrae ontstaan, maar ek wil fokus op dit wat maak dat beleid en praktyk nie by mekaar uitkom nie. Wat, dan, maak dat ons skole nooit genoeg geld het nie? Hoekom is daar net nooit genoeg opvoeders nie? Na my mening, en soos tydens onderhoude bekend geraak het, is daar vyf redes wat vermeld moet word, naamlik:

- prioritisering;
- die skool se Artikel 21-status;
- senior personeel en hul administratiewe pligte;
- multivaardige opvoeders; en
- armoede in die gemeenskap.

2.3.3 Prioritisering van monetêre toekennings

Die goeie bestuurder sal altyd weet hoeveel die begroting is en wat prioriteit is. In baie gevalle word die geld gebruik om die dag-tot-dag behoeftes van die skool aan te spreek. Hierby moet noodsaaklike instandhouding gevoeg word. Handboeke, dienste en instandhouding wat nie noodsaaklik of dringend is nie moet noodwendig oorstaan. Normaalweg kan tekorte deur opbrengste uit funksies, donasies en skoolfooie aangevul word. Ongelukkig word net 'n fraksie van die begrote finansies geïmplementeerd en moet die skoolbestuur vanaf September innoverend wees om die skool se dag-tot-dag bestuur deur die res van die jaar te sien. Die tekorte word in baie gevalle vererger omdat inskrywings vir die betrokke jaar meer as vir die vorige jaar s'n is en toekennings volgens die vorige jaar se leerdergetalle gedoen word. Monetêre en menslike hulpbrontoekennings word hierdeur geraak. Verstedeliking en trekarbeid dra grootliks by tot die probleem.

2.3.4 Verstedeliking en trekarbeid

Verstedeliking is nie 'n nuwe probleem nie. As ons egter na die grootte van deurgangskampe kyk – na informele nedersettings – wat soos paddastoele verrys en

steeds net voller en voller raak, kry jy 'n idee van die omvang van die probleem. Ongelukkig bring verstedeliking nie noodwendig vaardighede, geld, hoë geletterdheidsvlakke of 'n kind wat maklik by die hoofstroom opgeneem kan word nie. Verstedeliking vind ook nie plaas na waar oop ruimtes en dienste is nie. Nuwe strukture word opgerig waar die wetstoepassers nie betyds kan toeslaan nie, waar mense reeds begin plak het en waar dit maklik is om strukture op te sit. Vanweë die skeiding tussen ouers en hul kinders en hul aanbly by familie – dikwels in oorvol huise en op vol persele – word net tot die probleem van oorvol skole bygedra. Dit werk negatief in op die onderrigproses.

Trekarbeid, alhoewel nie so intens problematies soos verstedeliking nie, lei ook tot swak leer en bemoeilik ook die taak van die opvoeder om kontinuïteit in hul onderrigprogram te verseker. Leerders is gewoonlik vir die groenteseisoen in een deel van die provinsie, maar verhuis na 'n ander deel van die provinsie omdat hul ouers by vrugteverbouing betrokke gaan wees. Weens die tekort aan, of soms afwesigheid van, hostelle of geld om vir losies te betaal, word die leerders gedwing om met die ouers te trek. Die situasie lei dikwels tot vroeë skoolverlating, swak prestasies en ouderdomsverskille, of leerders wat nie saam met hul ouderdomsgroepe studeer nie.

Die verskynsels – verstedeliking en trekarbeid – lei tot inskrywings wat maak dat die monetêre toekenning en die allokasie van opvoeders dikwels buite verhouding tot die inskrywings is. Ongelukkig word die huidige jaar se toekennings gegrond op die syfers van die eerste kwartaal wat die vorige jaar aangestuur is. Daarbenewens word die klasse wat reeds aan die einde van die vorige jaar afgehandel is, geraak as nuwe inskrywings ingeskakel word. Die grootskaalse verhuising as gevolg van laekoste behuisingsprojekte, dra ook by tot die ontwinging van skole. Daar is 'n sterk toename in interprovinsiale verhuising. Die tendens is opmerklik tussen die Oos-Kaap en ander provinsies agter werk en behuising aan. Die nuwe leerders neem ook 'n tyd om in te skakel en hul agterstande in te haal. Dit geskied dikwels ten koste van die bemeestering van die nodige kompetensies. Die onus is dus op die opvoeder om op vele vlakke van vordering te werk. Ouderdomsverskille, sosio- ekonomiese verskille en die vlak van dissipline moet in ag geneem word ten einde leer suksesvol te medeer.

2.3.5 Omvang van die probleem

Daar is enorme druk op skole om gehaltdiens te lewer. Dit bring uiteraard die toekennings – monetêr en menslike hulpbronne – in die gedrang. Na 'n omvattende en sistematiese oorsig bevind die Education Portfolio Committee daar is “...pressure related to financing, costs and recourcing of education, which were contributing to present trends” (Berkhout, 2004:1) Dit wys twee waarnemings naamlik:

- Onvoldoende toekennings neig om nasionaal voor te kom instede van net die Wes-Kaap en
- Die implikasie daarvan is so intens en verreikend dat dit die portefeuljekomitee genoop het om te vergader.

My punt is dat skole nie genoeg geld van die Ministerie van Onderwys kry nie. Die rede hiervoor is die beleid ten opsigte van toekennings wat nie tred hou met wat in die praktyk gebeur nie. Behalwe dat die gemeenskap nuwe eise aan die skool stel, is daar die botsing in verskillende beleide. Beleide moet mekaar komplementeer sodat dit situasies effektief kan aanspreek.

Hieroor sê professor Bobby Soobryan in sy voorlegging aan die Parliamentary Monitoring Group (2003) se Education Portfolio Committee dat die fisiese kondisie van die skole, die agterstand in die ontwikkeling en instandhouding van infrastruktuur, onvoldoende toekennings aan sekere skole vir onderrig- en leermateriaal, vervoerkoste en die uitsluiting van leerders, die areas is wat dringend aandag moet kry.

My mening dat nie-Artikel 21-skole benadeel word omdat hul toekennings namens hulle bestuur word, word deur professor Soobryan onderstreep as hy sê: “Non-Section 21 Schools experience a range of problems in translating their allocations into goods and services”. Bestuursvaardighede, sê hy, kan aangeleer word wat dan die skool 'n kans gee om self te prioritiseer. Hulle sal dan net soos Artikel 21-skole hul wins kan oordra op ander dienste en aankope. Alhoewel sommige skole R50.00 en ander skole R400.00 per leerder kry, sê hy, is beide onvoldoende. Norme- en standarde-toekennings bly dus 'n probleem wat op swak-gehalte onderrig uitloop. Die enigste verloorders is die leerder, die gemeenskap, die ekonomie en die regering wat met toelaes moet bystaan.

2.3.6 Ongelykhede in die klaskamer

In hierdie gedeelte bespreek ek verskeie faktore wat ongelykhede in die klaskamer voortbring.

2.3.6.1 Seksuele, Emosionele en Intellektuele Ontwikkeling

Die klaskamer huisves 'n gemeenskap in die klein. Net soos die gemeenskap gekonstitueer word deur wat Ballantine (1983:2) in die sosiologie identifiseer as "...family, religion, education, politics and economics ...". kry ons in die klaskamer ook verteenwoordiging daarvan. Leerders verteenwoordig hul families wat 'n bepaalde leefwyse volg, 'n bepaalde godsdienst uitleef, 'n sekere vlak van opvoeding handhaaf, sekere politieke oortuigings nastreef en tot 'n ekonomiese klas behoort. Dit is die resep vir chaos wat deur die beleid van Inklusiwiteit geskep word.

By die meeste van die skole wat in my navorsingsgebied val, is daar die tendens dat daar 'n ouderdomsverskil van 3 tot 5 jaar tussen die jongste leerder en die oudste in 'n klas. Die redes hiervoor is legio. Wat saak maak, is die uitwerking wat dit op klaskameraktiwiteit het. Dit maak inbreuk op die leermediasieproses. Waar leerders ouer as hul maats is, is hulle ook fisies, emosioneel en seksueel buite die ontwikkelingsvlak van hul klasmaats. Die tendens is veral opmerklik waar Swart en Kleurlingleerders uit een gemeenskap uit na dieselfde skool toe gaan. Normale, gesonde, opvoedkundig-verantwoordbare groepsdruk word vervang met intimidasie en afknouery. Waar groepsdruk help om gedrag te reguleer, word sommige leerders te gou by aktiwiteite en gedragsmanifestasies betrek wat hulle nie kan hanteer nie. Die intensiteit waarmee hulle meedoen pas nie by hul ouderdomsgroepe nie. Daniel en Susan O'Leary (1972:353) sê:

Peers are influential in several ways. First, they serve as models of both appropriate and inappropriate behavior. Children model the dress, language, and social behavior of their peers in varying degrees. A withdrawn child may become more outgoing by observing his social confident friends. Unfortunately, inappropriate behaviour, such as drug abuse, cheating, and aggression may also be increased as a result of modelling a peer.

My probleem is juis dat ouer leerders die jonger leerders sleg beïnvloed. Swak dissipline, klasbywoning en samewerking kom voor en dit impakteer negatief op die bereiking van kompetensies. Daniel en Susan O’Leary (1972:353) sê verder : “... peers influence a child by responding contingently to the child’s behavior”. Die hoop is mos altyd daar dat leerders sal inskakel by goeie gedrag. Die sosio-ekonomiese bagasie van bendebedrywighede, dwelmmisbruik en uitdaging van gesag word van die huis af skool toe gedra. Dit is dan die voorbeeld wat jonger leerders kry om na te volg.

Wat Waghid (2003:85) sê, is kritiek vir die Inklusiewe Onderrigproses en demokratiese organisering van die klaskamer. Hy sê:

Moreover, tolerance resonates with the idea that an educational practice occurs in an atmosphere of mutual respect, thus invoking the integrity of all participants. From this, one deduces that tolerance discourages a situation in which one participant is determined to be ‘right’.

Ek het gevind dat in die meeste gevalle juis die teenoorgestelde gebeur. Die leerder wat die hardste en die meeste raas gee die toon aan. Die een met die meeste geld en ervaring, dikteer.

‘Critical reflection’, waarvan Waghid (2003:85) praat, geskied nie. Daar is liewer die geneigdheid by leerders om in te val by die sterkste gedragsmanifestasie. Die ekonomiese klas waaruit die leerder kom, bepaal ook watter posisie hy of sy in die klas sal vul en tot watter mate hy of sy deur die maats beïnvloed gaan word.

2.3.6.2 Ekonomiese klas

Ons leerders verteenwoordig die breë spektrum van ekonomies-aktiewe gesinne tot by die wat ekonomies onaktief is. Jou ekonomiese klas bepaal waar jy geskool gaan word. In ons samelewing is kapitalisme “...the restriction of access to particular kinds of education, and to the acquisition of academic and professional qualifications ...” (Daniels & Garner, 1992:238). Baie het te doen met wat die ouer kan bydra tot die skoling van die leerder. In baie huise kom daar geen geld in nie as gevolg van werkloosheid. In die Paarl-Stellenbosch areas het die ‘Department of Social Services

and Poverty Alleviation' in Oktober 2006 alleen R42378660.00 aan 129787 begunstigdes in die vorm van 'All Pay' uitbetaal. Dit dek 'n deel van die area waarbinne ek navorsing doen. By al die betaalpunte in die Wes-Kaap is dit dieselfde tendens.

Die ekonomiese dimensies van die Kleurlinggemeenskap dra by tot stremming van onderrig. Die gemeenskappe gaan swaar gebuk onder die implikasies van werkloosheid, ekonomiese eksploitasie en globalisering. In 2001 was die Bruin bevolking 53 % van die totale bevolking van die Wes-Kaap (Provincial Profile 2004; Western Cape; Report No.00-91-01(2004)). Dit is 'n syfer van 4,524,334 mense (Western Cape Population Profile: Department of Social Welfare and Poverty Alleviation Research and Population Development). Volgens statistiek van dieselfde periode was 14% van die Kleurlingmans werkloos. Nog 0.3% was seisoenale werkers wat beteken dat hulle vir 'n gedeelte van die jaar ook werkloos was. Die werkloosheid onder Kleurlingvroue was toe 12.13%. Die persentasie styg as die 0.51% seisoenale werkers bygetel word.

Die situasie van vraag en aanbod maak werkers die prooi van goedkoop arbeid. Dis veral fabrieke en plase waar arbeid meesal deur Kleurlinge verrig word waar die situasie die meeste misbruik word. Vrouearbeid kan goedkoper verkry word. Dit maak baie mans nie meer die broodwinner nie. In die proses het baie huishoudings 'n dubbele knou gekry; die pa is sy inkomste kwyt en die ma werk vir baie minder. In 2001 het 1,553,691 volwasse mans en vroue nie 'n inkomste gehad nie (Western Cape Population Profile). Invoer van klere, elektriese en elektroniese ware teen goedkoper tariewe as waarteen die produkte plaaslik vervaardig word, het verder bygedra tot inkomsteverliese.

Ons sit dus met 'n klaskamer met gegoede leerders teenoor die minder-gegoede leerders wat met hul honger, verwaarlosing, swak kleding en teruggetrokkenheid in dieselfde klaskamer sit. In die oorvol klas moet die opvoeder alles waarneem. Die leerstrategie moet so aangepas word dat leermediasie kan plaasvind. Voordat die opvoeder egter daarby uitkom, moet hy of sy eers aan die ander behoeftes aandag gee.

Geld wat gein word, hou die gesinne netnet in die omgewing van die broodlyn. Dit bring mee dat die leerder in die meeste gevalle tuis nie toegang tot rekenaars, internet of goed-toegeruste biblioteke het nie. Wat in die klaskamer of by die skool gebeur, is dikwels die enigste oefening waaraan die leerder vir die dag sal deelneem. Die huislike opset laat nie

altyd toe dat tuiswerk gedoen kan word nie. Ouers verlaat soggens vroeg die huis en kom weer saans laat terug. Dikwels is hulle self ongeletterd en staan hulle apaties teenoor opvoeding. Ondersteuning is dikwels nie daar nie. Ballantine (1883:300) sê:

“The family is the primary social bond and purveyor of values “. Vir baie leerders is dit nie waar nie.

By die huis word daar nie ’n leeromgewing geskep nie. Dit plaas meer druk op die opvoeder plaas om ’n goeie werkstempo te handhaaf. Verder moet hy maar hoop op goeie invloede. Dikwels is die hele gemeenskap in dieselfde finansiële situasie en het nie die vermoë om die kind wat uitstyg, te help nie. Die leerder is dikwels aan sy/haar eie lot oorgelaat. Diegene wat werk, is heeldag weg en die wat wel tuis is, is nie in ’n gesagsposisie nie. Behalwe dat die leerder dus in die klaskamer ’n agterstand het, word dit dikwels vergroot omdat daar nie die nodige ondersteuning by die huis is nie. Die tekort aan geld strem aktiwiteite wat die leerder se ervaringsveld moet verbreed.

2.3.6.3 Kulturele, taal-, godsdiens en rasseverskille

As gevolg van interprovinsiale verhuising, die demokratisering van onderwys en die integrasie van gemeenskappe - Wit, Kleurling, Swart en Indiër - is die klaskamers ’n ryke potpourri van kulture, tale, godsdienstige gebruike en lewensopvattinge. Die einste potpourri kan egter ’n kookpot raak. In sulke situasies, haal Waghid (2003:85) vir Hernandes (1997:57) aan, moet die demokratiese proses in die opvoeder beslag vind. Waghid sê dat die betrokkenes in so ’n situasie rasionaal, verbeeldingryk en medelydend moet omgaan. Hernandes bou hierop voort deur te sê dat as leerders so saamgegooi word, die gemarginaliseerde stemme in ag geneem moet word. Hulle moenie opgeslurp word in, wat hy noem “... a consensual overarching public sphere ...” nie (Waghid 2003:85).

Ek is ook van mening dat die opvoeder gediversifiseer en akkommoderend moet dink om inklusief te wees. Die leerder wat uit ’n minderheidsgroep kom, of wat uit ’n sterk groep kom, moet met dieselfde passie en waardigheid onderrig word. Nie alle tale het ’n ekonomiese, politieke of internasionale kapasiteit nie. So, alhoewel ons Swart tale ter plaatse invloedryk is, en toenemend in die volksmond posvat, is Afrikaans, wat vir lank die dominante politieke en ekonomiese taal was en nog negatief deur baie Swart mense

ervaar word, geregtig op erkenning. Net so sal dit nie vreemd wees om by skole in klaskamers in te stap en woorde of frases uit Arabies, Hebreeus of 'n ander Oosterse taal te hoor nie. Waghid (2003:86) sê: “ This recognition of diversity as a virtue of Democratic Education opens up possibility for different social groups to work together in the same territory of public sphere”.

Die klaskamer is 'n sameflansing van kulturele aktiwiteite en opvattinge. Seuns het binne 'n bepaalde kultuur 'n bepaalde manier om met dogters om te gaan. Vir buitestaanders lyk dit na disrespek. Leerders uit 'n meer liberale gemeenskap sal met opvoeders of volwassenes praat asof hulle tydgenote is. Leerders uit meer konserwatiewe gemeenskappe sal neig om meer teruggetrokke te wees. In baie Afrika gemeenskappe word een se kind as almal se kind gesien. Dit beteken dat vermaning en tug deur enige ouer persoon gedoen kan word sonder dat daar by die kind weerstand sal wees of die ouers sal protesteer. Die persepsie rondom lyfstraf sal ook uiteraard verskil. In haar essay oor haar en haar gesin se verhuising na 'n Wit woonbuurt sê Thenjiwe Magwaza (2003):

Our neighbours, all Whites, could not believe that I managed to be in a full-time employment, had a two-year old child and did not have a household helper. Everyone wondered how I coped. I was ultimately advised to consider seeking a half-day job and a maid so that I could have 'time for the child'. In Black communities none of our conditions, outlined above, would have raised eyebrows since our situation was typically what contained in the lives of most people in the community.

Gould (1988) word deur Waghid (2003:86) aangehaal wanneer hy na die opvoedkundige praktyk as “... an arena of conflicting groups in society ...” verwys. Die ideaal vir die opvoeder moet dus wees om te keer dat dominante groepe in die klaskamer die situasie oorheers. Wedersydse respek en konsiderasie is nodig om konflik te vermy en opslurping te voorkom. Godsdienstige aktiwiteite sal meebring dat verskillende leerders op verskillende dae afwesig sal wees, dat leerders aan rituele sal deelneem wat nie noodwendig aanklank by hul maats sal vind nie. Nooit mag minderheidsgroepe deur klaskameraktiwiteite geforseer word om by dominante groepe in te skakel nie. Die

essensie van Demokratiese Opvoedingspraktyk, sê Waghid (2003:86), word juis gelei “... by virtues such as tolerance, solidarity and the recognition of diversity.”

2.3.7 ENKELOUERSKAP

Enkelouerskap is besig om toe te neem. Mans en vroue is sonder uitsondering in die bootjie. Daar is vier vorme van enkelouerskap wat vermeld moet word, naamlik:

- Waar kinders ’n ouer ontnem is as gevolg van die dood;
- Waar kinders as gevolg van ’n egskeiding deur een ouer grootgemaak word;
- Waar tienerswangerskappe die oorsaak is; en
- Waar een van, of albei, die ouers min by die huis is as gevolg van werksomstandighede.

Waar enkelouerskap as gevolg van afsterwe is, is die situasie nie so hopeloos nie. Leerders uit so ’n huis is gewoon aan ’n gesagsfiguur. Ballantine (1983:300) sê: “The family is the primary social bond and purveyor of values.” Die waardesisteem leer die kind sy plek in die gemeenskap en die klaskamer. Dit vorm die basis van dissipline. Hulle kan in ’n gesagsstruktuur fungeer en het nie ’n probleem om ondergeskik aan die opvoeder of die eise van klasorganisasie te wees nie. Gewoonlik is daar ook nie erge finansiële probleme of emosionele spanning in so’n huis nie. Dit beteken nie dat daar nie probleme met sulke leerders is nie; hulle pas net makliker in die klas aan. Almal probeer om so ’n leerder tegemoet te kom. Die hele gemeenskap is ondersteunend. Leerders uit ’n huis waar die ouers geskei het, trek in die meeste gevalle aan die kortste end.

In die Wes-Kaap was daar in 2005 ’n total van 5381 egskeidings waarvan 2184 in die Kleurlinggemeenskap was (Statistics South Africa, Statistical Release P0307, Marriages and Divorces, 2005:17). Ongelukkig was dit nie die laaste egskeidings nie. Die aanloop tot egskeidings is gewoonlik ’n pad vol trauma en emosionele kastyding. Kinders is gewoonlik in die middel. Hulle kry die aanslae van albei kante. Dikwels besef ouers nie dat die situasie, waar tougetrek word vir toesig en onderhoud, die kind ontwrig nie. Dis eers wanneer daar probleme oor dissipline en swak prestasie van die skool af kom dat hulle wakker skrik. Egskeidings is ’n baie private en netelige aangeleentheid. Teen die tyd dat die opvoeder daarvan verneem, is die leerder al in die klas oor swak gedrag en swak prestasies geroskam.

In baie gevalle is daar minder simpatie vir leerders uit sulke huise. Grootmense is dikwels geneig om die oorsake van egskedings te vergeet. Die protes teen die situasie word dikwels op die kind geprojekteer omdat hy/ sy die naaste is.

Tienerswangerskappe is nog 'n bron van enkelouerskap. Volgens die statistiek is daar vanaf Januarie tot Augustus 2007 was daar 304 geboortes waar die ma jonger as 18 jaar en ongehu is. Die kinders word saam met hul mammies in hul ouerhuise groot asof hulle suster en broer is. Daar is ook meeste van die tyd spanning tussen ouma en ma omdat die ma nie reg is vir die verantwoordelikheid van die kind nie. Die ouma het 'n dubbele opvoedings- en dissiplinêre taak. Enersyds moet haar dogter nog opgevoed word en andersyds moet sy haar kleinkind grootmaak en die kleinding geniet. Die band wat 'n ma aan haar kind bind, is nie so sterk soos wanneer die ma by al die fasette van die kind betrokke is nie. Die afwesigheid van die vaderfiguur vestig nie die respek vir natuurlike gesag nie. Kinders uit so 'n huishouding is meer geneig om gesag uit te daag of die ma te manipuleer. Hulle wil dan dieselfde in die klaskamer doen en loop hulle dan vas in strukture van dissiplinering.

Die lewe stel baie hoë eise aan ouers. Kinders wil altyd die beste hê. Ouers wil vir hul kinders die goed gee wat hulle nooit kon kry nie. Ten einde die begroting te laat klop, word een of albei ouers verplig om langer ure te werk. In sommige gevalle moet hulle die ure werk omdat daar nie 'n alternatief is as om sonder werk te sit nie. Die situasie is nie net beperk tot die lae inkomstegroepe nie. Korrektiewe beamptes, polisie beamptes, verpleegslui en soms ook opvoeders maak gebruik van die geleenthede om ekstra geld te verdien. Sakepersoonlikhede is altyd besig om die volgende geleentheid te probeer afhandel. Die ma is dikwels vir lang ure of dae 'n enkelouer omdat die pa altyd besig is. Dit raak deesdae algemeen dat dames die korporatiewe mark betree en die mans die fort moet hou.

2.3.8 GESAGSTRUKTURE

Daar is na my mening twee tipes gesagstrukture wat deel vorm van die informele leerfase en later ook die formele leerproses. In die gemeenskap vorm die gesin die nukleus waaruit die individu sal groei. Die kind sal op ordelike, progressiewe wyse deel van die gemeenskap word. Die gesin is dus die eerste struktuur binne die gesagstruktuur. In die gesin is daar die ma en pa, dan volg die familie, die bure en so kring dit uit tot waar globalisering die laaste struktuur vorm. Die tweede gesagstruktuur wat ek

identifiseer is die van die fisiese en emosioneel sterker persoon. In die verband noem ek die vaderfiguur; die manlike element van elke familie. Hy is liggaamlik, emosioneel en intellektueel die kind se meerdere. Die ma is ook, maar die pa beset die fisiese ruimte met meer aggressiewe - ek moet ook bysê passiewe - aggressie. Hieroor sê Ballantine (1983:46):

Some sociologists see discipline problems as representing power struggles between students and adults in a system where students are powerless and often rebel against authoritarian rules and restricting their thoughts and behaviors.

Die bestaan van 'n volledige gesinstruktuur absorbeer 'n groot deel van die spanning uit 'n magstryd. Tot 'n groot mate word keuses van gedrag wat gevolg moet word vir die leerder gemaak. Hieruit word 'n gedragskode gevestig wat die leerder se keuse sal lei en hom/haar spontaan sal laat inskakel waar dieselfde situasie ook al sal voorkom.

2.3.8.1 Die strukturele gesagstruktuur

Die gesinstruktuur is dus 'n gereedskapstuk om die kind mee te bemagtig. As 'n situasie in die klas ontstaan wat ondergeskiktheid verg, moet die leerder vanselfsprekend by die eise van die situasie inskakel. Net so moet hy/sy die nodige leiereienskappe toon na gelang van die eise van die situasie. Binne gesinsverband leer die kind die twee vorme van outoriteit naamlik die kompromiserende en meelewende krag van die ma. Daarby bedoel ek nie dat die ma swak en onderdanig is nie. Mans het ook die feministiese aanslag wat na vore kom as die situasie dit vereis. In enkelouersituasies is die kind geneig om sy of haar sin te kry. Alles draai om hulle en hul behoeftes.

Die goeie dissipline in die klaskamer kan alleen in stand gehou word deurdat daar vryhede en beperkings is. Om dus demokraties te wees, moet 'n humanitêre onderrigproses gevolg word. Die beeld van 'n humanitêre opset wat Ballantine (1983: 46) voorhou, kan egter nie so geredelik met kinders uit enkelouergesinne versoen nie. Ballantine beklemtoon menslikheid, respek vir almal, betrokkenheid in die gemeenskap en in die bestuur van die klaskamer, hulp aan leerders in die besluitnemingsproses, verantwoordelike optrede en reëls wat beperkings stel.

Enkelouerkinders het net hulself om aan te dink. In die meeste gevalle bestuur hulle hul eie tyd en neem hul eie besluite. Daar moet net in hul behoeftes voorsien word. Van menslikheid en meelewendheid is daar weinig sprake nie. Hul gedrag tussen ander leerders sal net so goed wees soos wat hul behoeftes bevredig word. Net soos hulle hul ouers afpers en in skaakmatposisies indwing, sal hulle ook met hul maats en opvoeders probeer doen. Hulle is gewoond daaraan om hul eie limiete te stel en sal reëls buig om hulself te begunstig.

Ten einde dus die leerder deel van die onderrigprogram te maak, moet die opvoeder hom/haar aan die hand neem en maniere vind om hom/haar te help om in die ongeskrewe riglyne van die klas te bly. Die opvoeder boet kosbare tyd in deur die leerder te leer om in te pas. Maniere wat van kleins af by ander leerders aangeleer is, moet in baie gevalle by enkelouerkinders in onderrigtyd aangeleer word.

2.3.8.2 Die fisiese gesagstruktuur

Seuns en dogters word oor die algemeen verskillend grootgemaak. Baie opvatting is besig om te verander, byvoorbeeld die Victoriaanse opvatting dat seuns nie mag huil nie en dat dogters in die kombuis hoort en met watte gehanteer moet word. Ballantine (1983:78) stel dit bietjie anders. Hy sê:

... these early impressions are reinforced in nursery school where girls are found more often in the house – keeping and doll corner (home activities), and boys in the sand box with trucks or in the buildingblock section (world activities).

Soos wat 'n seun dus opgroei, sal hy geneig wees om sy ma of sy suster te intimideer. Dit is nie sy intensie nie, maar sy wêreld bestaan uit ander dinge as hulle sin. Vanweë die tipe blootstelling is dogters geneig om onderdanig te wees en seuns baasspelerig.

In die klaskamer is die opvoeder die leerder se meerdere. Dikwels wil leerders dieselfde gedrag wat hulle by die huis uitoeven, by die skool uitoeven. Hier is egter fisiese strukture – die opvoeder self en die klasorganisasie - wat nie voor hul tipe gedrag swig nie. In die proses om die magsposisie te onderhandel, gaan kosbare onderrigtyd verlore.

As die opvoeder nie oppas nie, rebelleer die hele klas sodat daar van leermediasie nie sprake is nie. Daar is die slagspreuk dat onderrigtyd nie verhandelbaar is nie. Dit is dus moeilik om leerders uit die klas te sit as die opvoeder inklusiwiteit nastreef en die leerder 'n gelyke kans wil gee.

2.3.9 FETALE ALKOHOLSINDROOM (FAS)

Ons kry hulle in feitlik elke klas in Kleurlingskole in die Wes-Kaap; leerders met Fetale Alkohol Sindroom (FAS). Die benaming kan as volg toegelig word:

- Fetus – vanaf die sewende week na bevrugting. In eerste nege weke van ontwikkeling van die sigoot tot fetus word al die organe gevorm (Keet, Shore en Harrison, 1966:15)
- Alkohol – vryelik geïnterpreteer is dit 'n chemiese produk wat ontstaan tydens fermentasie of gisting van 'n wingerd-drink byvoorbeeld wyn
- Sindroom – dit is 'symptom complex' wat verwys na baie simptome as gevolg van 'n siekte of afwyking.

Die invloed van alkohol tydens die ontwikkelingsfases van die embrio en later die fetus, is bepalend ten opsigte van die opvoedbaarheid van die kind. In die eerste 2 weke van swangerskap het die inname van alkohol nie 'n noemenswaardige effek op die opvoedbaarheid van die kind nie. Die probleemfase is die embrionale fase en daarna die fetale fase. Die embrionale fase kenmerk die ontwikkeling van die sentrale senuweestelsel en al die fisiologiese ontwikkelingsprosesse. Die Fetale Fase kenmerk die ontwikkeling van die brein en die voltooiing van die fisiologiese ontwikkeling.

Die webwerf van Alaska se Social Services (Moll, 2002) meld die volgende ten opsigte van die oorsaak van kinders met FAS:

Individuals with FAS are affected by in-utero exposure to alcohol. They are not necessarily the most severely affected individuals; they are simply the subset that can be positively identified because of their characteristic facial appearance (Clarre & Astley, 1993). Other terms are often used to classify individuals who not have FAS but share characteristics

associated with FAS (especially central nervous system dysfunction and other cognitive abnormalities). These terms include Fetal Alcohol Effects (FAE), static encephalopathy, neurobehavioral disorder, alcohol-related birth defects (ARBD).

Die 'FASlink'-webwerf (Moll, 2002) dui die volgende defekte aan wat teenwoordig kan wees by kinders as gevolg van in-utero alkohol:

- loss of intellectual functioning,
- mild to severe vision problems,
- severe loss of intellectual potential,
- mental retardation,
- dyslexia,
- dental abnormalities,
- immune system malfunctioning,
- behavioral problems,
- attention deficit disorder,
- extreme impulsiveness,
- poor judgement,
- little or no retained memory,
- sociopathic behavior, and
- cognitive preservation.

Die uiterlike kenmerke van die leerder met FAS sluit die volgende in:

- klein voorkoppie,
- kort ooglidspalte,
- plat middelgesig,
- gladde bolip,
- dun onderlip,
- kort kennek,
- plat neus,
- mindere oor-abnormaliteite,

- lae neusbrug, en
- epikantale voue by die oë (FASlink webwerf; Moll, 2002)

2.3.9.1 Skade wat die kind opdoen

Ek bespreek nou twee skades (naamlik Fisiologiese en Neurologies) wat die kind met FAS kan opdoen.

a. Fisiologiese skade

Die hart, saam met die sentralestelsel, is die eerste organe wat beskadig word. In die eerste Maand van die swangerskap word die arms, bene en oë gevorm. Maksilo-fasiale deformasie sluit in 'n gesplete verhemelte, dentale abnormaliteite, abnormal-gevormde ore en 'n verswakte immunstelsel. By geboorte is kinders met FAS ondergewig. Hulle bly kleiner as hul portuurgroep en het verstyfde dyspiere. Al die spiere wat hul beslag in die eerste twaalf weke kry, word hierdeur geraak (Keet, Shore en Harrison, 1966:19). Dit het verreikende gevolge vir wanneer die kind skool toe gaan. Nog erger is die implikasies van die skade aan die sentrale senuweestelsel.

b. Neurologiese skade

Die normale brein bevat die frontale lob, die linker en regter hemisfere. Elkeen het sy eie funksie. Die funksies wat in die frontale lob gesetel is, is oordeel, inhibisies, selfbeheersing, die gewete, persoonlikheids- en emosionele vermoë, die geheue, spraak- en bewegingsvaardighede. Skade aan die frontale lob sal dus noodwendig die sosialisering van die leerder affekteer.

Die linkerhemisfeer huisves die taalvaardigheid wat uit die geheue kom, logiese interpretasie van taal, wiskunde, abstrakte redenering en reëls. Met 'n beskadigde kommunikasiesetel is leer feitlik onmoontlik. Die regterhemisfeer prosesseer beelde, klank en tas om sodoende holistiese beelde te vorm. Visuele, auditiewe en spatiale geheue is hier gesentreer. As die korpus kallosum deur alkoholinnome beskadig word, is die skade tweërlei. Eerstens kan dit lei tot epileptiese aanvalle en tweedens versteur dit

die kommunikasie tussen die twee hemisfere. Dit kom daarop neer dat wat deur die regterhemisfeer waargeneem word, nie deur die linkerkant aan reëls onderwerp kan word nie. Daar sal dus nie 'n gepaste reaksie volg nie. Indien die korpus kallosum nie gou genoeg informasie kan ontvou nie, sal die reaksie op stimuli spontaan, impulsief en instinkief wees. Dit is natuurlik nie bevorderlik vir die onderrigproses nie. Waar 'n groot deel van die klasaktiwiteite deur sosialisering geskied, is dit belangrik dat die reëls – soms ongeskrewe – nagekom word anders lei dit tot konflik.

2.3.9.2 Die Probleemkind

Wanneer 'n leerder die klaskamer betree, raak hy/sy deel van 'n sosiale opset. Deur handelinge en verbale kommunikasie deel hy/sy die ruimte met ander leerders. Net so raak hy/sy deel van ander leerders se ruimte. Johnson en Johnson (1991:3) sê: “The interaction that most influences students’ performance in instructional situations is that student interaction.” Dit beklemtoon die feit dat hulle mekaar moet verdra. Ek stem saam met Johnson en Johnson dat interafhanklikheid, soos die opvoeder dit organiseer, bepalend is in hoe leerders gaan meng ten einde die opvoedkundige doelwitte te bereik:

A learning goal is a desired future state of demonstrating competence or mastery in the subject area being studied (Johnson & Johnson, 1991:3).

Vanweë die stremminge by die FAS-leerder, kan die bemeestering nie plaasvind nie. In die meeste gevalle word hulle nie reg by die klas ingeskakel nie en beïnvloed dit die klas negatief.

Johnson en Johnson identifiseer twee vorme van interafhanklikheid. Eerstens, gaan dit oor kompetisie en tweedens, oor samewerking. Die opvoeder moet die lesse so voorberei dat leerders mekaar die stryd sal aansê. Hulle moet mekaar kan aanvul en ook hul individuele vaardighede ontwikkel. In hierdie situasie is die FAS-leerder een wat onderrig vertraag. Die leerder se skedelruim is klein en die onderontwikkelde brein lei tot die inboet van intellektuele kapasiteit en vaardighede. Die opvoeder moet dus die verstandelik-vertraagde leerder akkommodeer. Disleksia, swak kognitiewe perservasie of kort aandagspan, swak taalvaardighede, swak sig en doofheid strem kommunikasie en leer. Gewoonlik het die FAS-leerder 'n lae I.K. Om een so 'n leerder in die klas te hê, is

soms hanteerbaar. As daar egter meer in die klas is, is dit geneig om die onderrigproses te vertraag.

As gevolg van sy/haar swak ontwikkelde ledemate, probleme met oog-hand-koördinasie en motoriese gestremdheid, kan die FAS-leerder nie aan alle aktiwiteite wat motoriese vaardighede vereis, deelneem nie. Hy/ sy sukkel om die pen vas te hou, om te knip en om oefeninge te doen. 'n Swak kardiaale sisteem en skelet dra ook by tot die uitsluiting uit fisiese aktiwiteite. Hy/sy het meer tyd en aandag nodig en moet op individuele basis gehelp word. Dit geskied dikwels ten koste van die res van die klas se onderrigtempo. Uitsluiting en afwesigheid dra by tot die swak vordering. Die verswakte immuunstelsel maak die leerder meer vatbaar vir siektes wat hom/haar baie afwesig maak. Oor die algemeen sosialiseer hulle nie maklik nie.

FAS-leerders is geneig om impulsief op te tree. Vanweë die swak kommunikasie tussen die hemisfere, as gevolg van die geaffekteerde korpus kallosum, word insette en waarnemings van die regter hemisfeer nie deur die linkerhemisfeer uitgesorteer en georden nie. Die boodskap wat die reaksie moet voorstel, ontbreek. Hulle neig om kort van humeur te wees, kry emosionele uitbarstings en het geen empatie met die om hulle nie. Hulle tree gewetenloos op. Die situasie word vererger deurdat hulle nie oor goeie oordeel beskik nie en maklik verlei kan word. Slaapversteurings lei tot hiper-aktiwiteit.

Die eienskappe maak hulle nie goeie spanspelers nie. Die opvoeder moet meer aandag aan die bewaring van vrede gee. Dit neem kosbare onderrigtyd in beslag. Sy/haar gedrag maak ook die ander leerders geïrriteerd en onverdraagsaam. Slaan help nie omdat hy/sy 'n hoë pyndrempel het. Vloek en skel help nie omdat hy/sy min gewetenswroeging het. Die opvoeder sit dus met 'n enorme taak as hy inklusief wil werk. Uitkomstes en kompetensies kom in die gedrang, want die leerprogram kan nie gevolg word nie.

2.4 INKLUSIEWE ONDERWYS EN ARMOEDE, SOSIO-EKONOMIESE ONGELYKHEDE, ONGELYKE ONTWIKKELING, ENKELOUERSKAP EN FETALE ALKOHOLSINDROOM (FAS)

Elke kind het die reg op gelyke onderwysgeleenthede. Die leerprobleem waarmee die kind gebore is of die swak ekonomiese klas waarin die kind is, moenie 'n maatstaf wees vir toelating tot of uitsluiting uit gehalte-onderwys nie. Netso moet die ouers se

geletterdheidsvlak of kerkverband nie bepalend wees vir in- of uitsluiting by 'n onderrigprogram wat hom of haar 'n aanwys vir die gemeenskap, die land of internasionale gemeenskap sal maak nie. Dit bring onmiddelik twee terme na vore naamlik: Demokratiese en Inklusiewe Onderwys.

Leerders moet mekaar in die klaskamer en op die speelterrein verdra. Waghid (2003: 82) sê dat Demokratiese Onderwys 'n geskikte vorm van morele aksie is wat goeie dinge wat inherent aan gesonde opvoedkundige praktyk is, na vore bring. In die verband noem hy praktiese beredenering en empatie of medelye. Nog 'n interessante punt wat hy maak, is dat – en ek sal sê die leerder – mense kan leer om sinvolle, ingeligte besluite te maak wat geko-ordineer word deur interaksie met mekaar. Waghid sê ook dat kritiese refleksie en verbeelding die goeie resep vir demokratiese opvoeding is. 'n Demokratiese aanslag in onderwys is nodig om kinders te leer om vir die res van hul lewens met mekaar se agterstande en gebreke te kan saamleef. Ek stem hier met hom saam, want die sosialiseringproses hou nie op na skool of as die kind klaar is met sy of haar onderwysloopbaan nie. Verder, ook, omdat dit juis ook my standpunt is dat verskillende sosiale strome in die klaskamer gestig en onbewustelik aangemoedig word. Sy aanhaling van Walker (1998:21) bevestig die punt (Waghid 2003:82). Hy noem sewe karakteristieke van demokratiese onderwys:

- a well-educated population,
- reasonably democratic,
- tolerant in their social attitudes,
- willingness to participate in matters that interest them,
- placing a premium on diversity,
- openmindedness, and
- rational thinking.

In lyn met wat Waghid vir demokratiese onderrig propageer, is dit wat Inklusiewe Onderrig nastrewe, naamlik :

- Alle kinders kan leer; hulle het net ondersteuning nodig,
- Alle leerders is verskillend en het verskillende leerbehoefes,

- Opvoedkundige strukture, sisteme en leermetodologieë moet die behoeftes van al die leerders aanspreek,
- Verskille in leerders moet gerespekteer word,
- Leer vind by die huis en in die gemeenskap op formele in informele wyse plaas,
- Dit gaan oor die verandering van ingesteldhede, gedrag, leermetodologieë, kurrikula en die omgewing wat die leerder se behoeftes moet aanspreek,
- Die maksimalisering van deelname en die afbreek van hindernisse vir leer; en
- Die bemagtiging van leerders.

Dit is wat nodig is om leerders op te voed om eendag buite die vier mure van die skool met ander saam te kan leef, ongeag die verskille in fisiese, geestelike en ekonomiese voorkomste. 'n Mens kan ook nie anders nie as om die noue verband tussen demokratisering en Inklusiewe Onderwys raak te sien nie. Die verband tussen wat Waghid propageer en wat die Witskrif van die Opvoeding 6 van 2001 nastreef, word verder onderstreep deur die inisiatiewe van UNESCO (1994:viii, section 2) (sien Daniels, 2000:7). Dit lees as volg:

Every child has a fundamental right to education and must be given the opportunity to achieve and maintain an acceptable level of learning; Every child has unique characteristics, interests, abilities and learning needs; Educational systems should be designed and educational programmes implemented to take account of the wide diversity of these characteristics and needs; Those with special educational needs must have access to regular schools which should accommodate them within a child-centered pedagogy capable of meeting their needs; Regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combatting discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all, moreover they provide effective education for the majority of children and ultimately the effectiveness of the entire system (Daniels, 2000:7).

Die beste manier om te verseker dat kinders mekaar sal aanvaar, ondanks hulle verskille, is om hulle saam te laat grootword. Dit is moeilik om te sê wie die meeste sukkel om by

'n normale samelewing in te skakel; die gestremde by die normale persoon se lewe of die normale persoon by die beperkende wêreld van die gestremde persoon. Leerders moet dus leer om met mekaar saam te leef. In so 'n situasie word leerders aangemoedig om deur kompetisie en groepwerk die beste in hulle na vore te bring. Normale leerders moenie as gevolg van hul maats se gestremdhede swakker vaar nie.

Die insluiting van leerders met gestremdhede by hoofstroom-onderwys moet positiewe resultate verseker. Hieroor sê Daniels en Garner (1999:15): “Inclusive Education is not a reform of special education.” Spesiale onderrig het misluk of nie die gewenste resultate gelewer nie. Gevolglik is daar, soos hulle dit stel “...the convergence of the need to restructure the public education system ...” om te voorsien in “ ... a quality education for all children .”

Elke kind is geregtig op die beste onderrig en daarom moet Inklusiwiteit voorkeur geniet. Die opvoeder wat spesiale onderrig aanbied, is by spesiale skole en nie deel van die hoofstroom-onderwys nie. Te veel leerders met gebreke is by kerk- of privaat skole of by privaat organisasies. As ons inklusief werk, sê Daniels en Garner (1999:20) sal ons onderwys “...richer, more diverse and more stimulating education, and a more appropriate preparation for post-school life in an egalitarian community, not for those students who are disadvantaged by the current agreement, but for all students ...” wees. Ek stem saam met hul aanhaling van Ramsey (1993). Aan die einde van die leerproses moet die leerder 'n aanwinst vir die ekonomie en die gemeenskap wees. Dit is my mening dat die opvoeder in die hoofstroom van onderwys nie opgelei is om die ‘richer, more diversified and more stimulating education’ aan te bied nie en gevolglik nie die gewenste kompetensies of uitkomst realiseer nie. Daar is 'n tekort aan wat Hensch Schoeman (ongedateerd) van die Optima College noem:

Flexibility in teaching practices, and styles through training, capacity building and support to learners and educators in these schools.

Op die stadium is leerders met gebreke en probleemsituasies 'n las. Die eerste wat moet gebeur, is die ontwikkeling van empatie by opvoeders vir sulke leerders. Hieroor sê Kunc (1992) soos aangehaal deur Daniels en Garner (1999:20): “When inclusive education is fully embraced, we abandon the idea that children have to become normal

in order to contribute to the world.” Natuurlik moet opvoeder en leerder mekaar halfpad ontmoet. Ongelukkig is diegene in die hoofstroom altyd geneig om ’n probleem te hê om gestremdes of diegene met probleemsituasies te aanvaar. Schoeman (ongedateerd) sê verder in sy verslag:

This is of absolute necessity since the highest degree of resistance against inclusion comes from people in the mainstream settings and not from special schools, as some people would like to believe.

Eers wanneer ons die vrese omtrent die situasie aangespreek het, kan ons, volgens Schoeman, Inklusiewe Onderwys effektief implimenteer.

2.5 SAMEVATTING

Vanweë die implikasie van demokrasie en die realiteit van die post-1994-neiging tot Inklusiewe Onderwys moet ons opvoeders meer as net ’n naweekkursus ondergaan ten einde positiewe resultate te lewer. Leerders met FAS, die uit enkelouergesinne, die met sosio-ekonomiese probleme, ouderdoms- en ontwikkelingsongelykhede, in oorvol klasse en met niks om by te dra tot die finansiële eise van die onderrig- en leerprogram nie, is enkele van die geringste van die redes waarom Inklusiewe Onderwys die bereiking van die gewenste uitkomst en kompetensies bemoeilik. As ons na die skoolverlatings kyk, na die druipefers, die hoeveelheid leerders wat na graad 12 nie tot die hoofstroom van die ekonomie toetree nie en die moraal van die opvoeders, is dit duidelik dat iets drasties gedoen moet word om positiewe resultate te verseker. Die werklike situasie is meer onrusbarend veral omdat skole in die platteland se probleme vererger word deur swak kommunikasie, minder goed- opgeleide opvoeders, groot vlakke van volwasse ongeletterdheid, armoede en gebrekkige toegang tot leerondersteuning.

HOOFSTUK 3

EMPIRIESE STUDIE

3.1 INLEIDING

Brian Fay (1975:71) onderskei tussen dit wat ons doen en dit wat gebeur. Ons het min beheer oor dit wat gebeur, maar dit affekteer noodwendig ons lewens. Wat ons egter doen, dra betekenis en affekteer noodwendig ander se lewens. Fay (1975:71) sê:

Action concepts are employed to describe behaviour, which is done with a purpose such that one ask, what is the point, or aim or intent, or what is the person trying to do, desiring or meaning.

My empiriese studie gaan juis oor aksie-konsepte soos observasies, onderhoude en opnames, sodat ek aan die einde kan vra wat die opvoeder doen, en belangrik, wat dit alles beteken. Wanneer betekenis gesoek word, moet daar geëvalueer word. Dit wat gedoen word, of dit wat gebeur, moet geëvalueer word aan die hand van 'n bepaalde visie.

Gay (1985:6) gee die volgende definisies van evaluasie:

1. Evaluation is the systematic process of collecting and analyzing data in order to determine whether, and to what degree, objectives have been, or are being achieved.
2. Evaluation is the systematic process of collecting and analyzing data in order to make decisions.”

Hoofstuk 3 behels die kollekteer van data oor konsepte waaroor ek in Hoofstuk 2 konseptualiseer met die doel om tot 'n besluit te kom. Aan die hand van die eerste definisie wil ek kyk of die gewenste objektiewe bereik is en natuurlik tot watter mate dit bereik is. Dit is ook belangrik om na die verkryging en analisering van data besluite te kan neem. Besluite sal berus op of die objektiewe bereik is al dan nie. Gay sê verder:

Perhaps, ideally, the sole purpose of evaluation should be to provide feedback in order to improve the object of the evaluation, as the first definition suggests. If that were the case, evaluation would involve determining the difference (if any) between where we are and where we would like to be (our objectives) and, if necessary, devising ways to eliminate or lessen the difference (1985:6).

Voordat die beleid van Inklusiewe Onderrig geformuleer is, is daar ook navorsing gedoen en wetenskaplik na die ontwikkelings- en implimenteringsprosesse gekyk. Dit het klinkklaar en reg gelyk sodat die proses met uitkomstes en tydraamwerke geïmplimenteer is. Shipman (1972:1) betoog die volgende:

Science has not resulted in the steady accumulation of proven facts, giving an increasingly complete and true picture of the natural world. The history of science has consisted of apparently watertight theories being punctured and replaced by others which satisfactorily incorporated the cause of the puncture.

Dit is dus duidelik dat die versamelde feite en die waterdigte teorieë nie op 'n wetenskaplike wyse, soos in die geval van my navorsing, 'n versekerde grondslag vir Inklusiewe Onderrig kon verseker nie. Shipman (1972:2) sê: "The constant element has been the exposure of new evidence and new scientists to the judgement of established members of the relevant community." Dit plaas my natuurlik in die posisie waar ek nuwe getuienis waargeneem het en deur vrae te vra die beleid van Inklusiwiteit ge- 'puncture' het. Shipman gee ook die stappe waarvolgens die herbesinning van die bestaande feite bevraagteken en ondersoek kan word. Die stappe sluit aan by die definisies wat Gay (1985:6) gee. Shipman noem eerstens die kreatiewe fase waartydens die probleem waargeneem word, 'n hipotese gevorm word en afleidings van die hipotese af gemaak word. Tweedens noem hy die tegniese fase waartydens die ondersoek beplan word en data gekollekteer word. Derdens is daar die teoretiese fase waartydens die data geanaliseer word en tot 'n slotsom gekom word.

Die doel van my navorsing is juis om te kyk waar ons staan ten opsigte van die implimentering van die beleid van Inklusiwiteit, wat die probleme is wat ervaar word en

om te kyk wat gedoen kan word om sukses te verseker. Dit lei, soos wat Gay (1985) na die woordeboek verwys, tot die volgende vrae:

- Hoe kry Inklusiewe Onderrig eintlik beslag?
- Is daar 'n verband tussen Inklusiewe Onderrig en demokratiese onderrig?
- Slaag die opvoeder daarin om Inklusiewe Onderrig suksesvol toe te pas?
- Wat is die probleme wat hy/ sy ervaar?

Antwoorde op die vrae en ander vrae soos hierdie sal in die hoofstuk na gekyk word. Die twee maniere waarop ek informasie gaan bekom, is meningsopnames en observasies. Onder meningsopnames plaas ek vraelyste en onderhoude. Weisberg en Bowen (1977:6) sê:

In general, academic surveys are aimed at collecting data about attitudes related to some social phenomenon, such as elections, in order to understand better the underlying social processes.

My navorsingsarea is die opvoedkunde, maar uiteindelik versamel ek ook net data ten einde 'n teorie te vorm, om gedrag te verduidelik en om teorieë te toets. Dit was baie belangrik om te weet wie ek gaan ondervra, hoe om die vrae te bewoord, namens wie ek die vrae vra en hoe die vrae geïnterpreteer sou word. Weisberg en Bowen (1977:4) sê verder:

We can divide the information that is obtained by surveys into three general categories: (1) opinions on questions of the day, (2) attitudes toward more basic topics, and (3) facts about the people being interviewed.

Vanweë die akademiese aard van my navorsing en die feitlikheid van my data fokus ek op feite oor die mense wat ek ondervra. My vrae in beide onderhoude en vraelyste is gerig op houdings eerder as op opinies. My modus operandi is in ooreenstemming met hoe Shipman (1972), en Weisberg en Bowen (1977:4) dit sien naamlik:

- Die opstel van my doelwitte,
- Konstruksie van my hipotese, en

- Die operasionalisasie, of soos ek dit het, konseptuele analise van die konsepte.

3.2 DOEL VAN DIE NAVORSING

Die doel van my navorsing is:

- Om vas te stel of die opvoeder bewus is van die Inklusiewe Beleid en beleidsbesluite, sosio-ekonomiese veranderinge en sosiaal-maatskaplike aktiwiteite wat direk en of indirek op die klaskamerpraktyk – dit is onderrig en leer – inwerk tot die mate dat dit vir die opvoeder moeilik en soms onmoontlik is om gestalte te gee aan die drie kompetensies (praktiese, fondasionele en refleksiewe kompetensies);
- Om vas te stel of Norme- en Standaarde-toekennings relevant is, en meer spesifiek die rol van die opvoeder as leermediator gemeet teen die agtergrond van die probleme waarmee die opvoeder te kampe het;
- Om te bewys dat die probleme werklik bestaan en oor 'n wye area in die sogenaamde Kleurlinggemeenskap van die Wes-Kaap voorkom, en
- Om te kyk of die volgende beleid, beleidsbesluite en sosio-ekonomiese omstandighede teweete die Inklusiewe Beleid, norme- en standarde-toekennings, leerder:opvoeder-ratio, Leerder:m^a-ratio, en die residensiële persele:skoolperseel-ratio, enlekuerskap, ouderdomsverskille, ongelyke emosionele en intellektuele ontwikkeling en Fetale Alkoholsindroom negatief op die bereiking van die gewenste kompetensies impakteer.

3.3 DIE ONDERSOEKGROEP

Die faktore wat ek uitwys as stremmend op onderrig en leer, is deel van feitlik elke klas in ons Bruin (Kleurling) skole in die Wes-Kaap. Alhoewel ek oor die grootste deel van die Wes-Kaap navorsing gedoen het, fokus ek op die skole in die Drakenstein Vallei. Ek moes seker maak wat die omvang van die probleem is, daarom het ek formele en informele onderhoude met bestuurders en opvoeders oor 'n wye area gedoen. Dit sluit skole in Grabouw, Stellenbosch, Franschhoek, Paarl, Wellington, Piketberg, Malmesbury, Atlantis, Saldanabaai, Swellendam, Bonnievale, Robertson en Worcester in. Tussen hierdie groot sentra is daar ook die kleiner plekkies soos Pniel, Saron en

Gouda. 'n Groot deel van die Wes-Kaap word hierdeur geraak wat maak dat ek met vrymoedigheid kan sê dat die probleemsituasies redelik algemeen is.

My formele navorsing het ek tot 10 skole beperk. Vir die navorsing oor Fetale Alkoholsindroom (FAS) het ek Wes-Eind Primêr in Franschhoek gebruik. Dit is een van die eerste skole waar ek gesien het hoe die tipiese kenmerke – fisies en gedrag – voorkom en hoe die leerkrag verskillend opdragte formuleer en deurgee sodat die hele klas ordelik kan werk. Dit verteenwoordig die landelike skole waar die probleem van FAS die ergste is en in die ergste graad voorkom. My ander landelike skool is Wamakersvallei Primêr in Wellington. Die eerste internasionaal-gekonnekteerde studies is hier gedoen. Die skole word ook deur baie instansies, insluitende die Wynland en Weskus OBOS, vir ko-ordinering gebruik. Ronwe Primêr is in Drakenstein-Suid geleë. 'n Gedeelte van die plaas waarop dit geleë is, gaan gebruik word om 'n sentrum vir die studie en beheer van die probleem te vestig.

Nie net kinders nie, maar ook volwassenes is met die sindroom gediagnoseer. Die dorpskole, Primêre Skole L.K. Zeeman, Orleansvale en Dalweide bedien meer gegoede areas in die Paarl. Wat kenmerkend is aan die skole se bedieningsarea, is die hoë werkloosheidsyfer. Die gevolg is dat dit armer en gegoede mense se kinders huisves. Daar is min instroming vanaf die plase. Tienerswangerskappe en bendegegeweld, alhoewel nie oral nie, kom hier voor. Ek kies juis die skole so om te wys dat dit nie net die dopstelsel is wat tot die probleem van FAS bydra nie, maar ook sosiale gebruik, misbruik en eksperimentele gebruik van alkohol in dorpsgebiede. Hierdie skole huisves ook 'n onbeduidende getal plaaskinders sodat daar 'n duidelike onderskeid tussen die twee bedieningsareas is. Vir die ander monsters is die skole op 'n ander basis ingesluit.

Om die probleme van die ratio's, enkelouerskap en ontwikkelingsfases aan te spreek, het ek die Primêre Skole Saxonsea in Atlantis, Orleansvale in die Paarl, Ebenezer, en Nederburg, ook in die Paarl, gebruik. Die skole is normale Kleurlingskole, soos oral in die Wes-Kaap, wat met min of meer dieselfde probleme sukkel. Die fondse is net genoeg, ouers is net-net betrokke sodat die skool kan fungeer, die opvoeders werk baie hard, maar kry in die meeste gevalle 'n kompensasië en die leermateriaal is min. Soos by die ander skole is hierdie opvoeders die akademici, die administratiewe beamptes, die sportinstrukteurs en administrateurs, die logistieke beamptes, die fondsinsamelaars, die

welsynwerkers, die beraders, ens. Wanneer ek hierdie skole uitsoek, probeer ek dus iets van elke ander skool in hulle vasvang.

3.4 DIE ONDERSOEKINSTRUMENTE

In die seksie bespreek ek vraelyste en onderhoude.

3.4.1 Gestruktureerde vraelyste vir opvoeders

Ek het twee stelle vraelyste saamgestel naamlik een vir FAS en een om die voorkoms van enkelouerskap, ratio's en verskille in ontwikkeling by leerders na te vors. Die rede vir die twee stelle vraelyste is omdat ek in my navorsing oor FAS beide dorpskole en landelike skole wou insluit. Vir my ander navorsing – enkelouerskap, ratio's en verskille – wou ek gevestigde woonbuurte (ook deel van die Paarl- en Atlantis-areas) insluit. In die Paarl het ons meer te doen met mense wat agter behuising aan trek soos dit beskikbaar raak in nuwe woonbuurte. Atlantis, daarenteen, bestaan uit mense wat uit verskillende dele van die Wes-Kaap groepeer om die nuwe woonbuurte te vorm. Hiermee bewys ek dat mense hul bagasie van oral af saamdra en dat dit uit alle oorde dieselfde lyk. Wat sorgwekkend is, is die feit dat die bagasie binne geslagte uitbrei en dat die volgende geslag deur dieselfde prosesse gaan. Die groot probleem is dat dit al meer die norm raak. Ek probeer dus 'n wye area met die vraelyste dek. Ook wat die struktuur betref, probeer ek die veld so volledig moontlik dek.

Die vraelyste is so saamgestel dat dit 'n wye reeks informasie insamel. Dit dui aan waar die skool geleë is, die doel van die vraelys en wie die opvoeder is wat die vraelys invul. Verder gee dit die totale onderwyservaring van die betrokke opvoeder in die huidige graad. Ook die opvoeder se kwalifikasies word aangedui. Dit is belangrik omdat dit die diepte van die ervaring gee en die mate van gesag waarmee die opvoeder oor die probleem kan praat. Informasie oor die geboue en die terrein en nie-doserende personeel word gegee. Die vraelys toon hoeveel leerders deel van die probleemsituasie is. Al die stelle vraelyste het ten doel om uit te vind of die opvoeder bewus is van die probleem, waar en waaruit die probleem ontstaan en hoe dit in die klaskamer manifesteer. Dan wil die vraelys ook bepaal hoe die leerders geraak word en hoe die opvoeder dit hanteer. Dit is ook belangrik wat die implikasie op onderrig en leer is en hoe die leerders binne die

situasie dit hanteer. Die onderhoude kan meer opvoeders uit meer areas en opvoeders uit meer posvlakke insluit.

3.4.2 Onderhoude

Onderhoude is oor 'n tydperk – die afgelope drie jaar – met opvoeders, bestuurders en area-bestuurders gevoer. Dit is hoe ek die probleem geïdentifiseer het en daarvoor begin konseptualiseer het. Baie van hulle kon ek op informele wyse by die skool of tuis spreek, sonder 'n afspraak of voorafkennis van vroe. In sommige gevalle was ek om die een of ander rede in die klaskamer wanneer die situasie voorgekom het. Behalwe dat ek kon observeer, kon ek ook oor die situasie gesprek voer en so eerstehands die probleem, die oorsaak, die implikasie en moontlike oplossing bespreek. Hierdie oopheid kon ek uit die aard van die geloofwaardigheid van my studie en die posisie van my verhouding tot die betrokkenes nie oral kry nie.

Prinsipale of bestuurders, departementshoofde, vakadviseurs en areabestuurders fungeer binne 'n hiërargie van protokol. Hulle praat nie lukraak oor onderwysaangeleenthede nie, omdat dit maklik tot vertrouensbreuk lei. In sulke gevalle moes ek vooraf 'n afspraak reël en die doel van my besoek uitstip. Gelukkig was dit nooit vir my nodig om vroe vooraf te formuleer en aan te stuur nie. Die areabestuurders en vakadviseurs moes meer oor die aanloop en agtergrond en rasionaal van beleidsbesluite en regulasies praat. Bestuurders en departementshoofde kon die topbestuur van die burokrasie en die assistant-opvoeder in 'n werkende eenheid saamtrek. In die meeste gevalle kon ek by hulle instap en gesels. Dikwels kon hulle – omdat hulle die personeel en die leerders ken – my na die beste opvoeder vir sekere vroe verwys. Tussen die formele en informele onderhoude kon ek dus uitvind waar die probleem vandaan kom, hoe dit manifesteer, hoe die betrokkenes daarvoor voel en wat die implikasie en oplossing is. Alles moes en het volgens prosedures geskied.

3.4.3 Probleemondersoek

My eerste ervaring met die probleemsituasies was uit eie ervaring in die onderwys. Vir baie van die sosio-ekonomiese probleme moes ek self oplossings vind. Op die manier het ek bewus geraak van die impak wat die probleme op die onderrig- en leersituasies het. Die werklike omvang van die probleem en die onvermoë van die opvoeders om dit

suksevol te hanteer, het ek eers gesien nadat ek die onderwys verlaat het. Uit die aard van my werk het ek by baie skole in die Wes-Kaap aangedoen. Omdat baie van die opvoeders my kliënte is, was daar die geleentheid om met hulle oor die probleem te gesels en die tendense by al die skole te sien. Al my gesprekke met die betrokkenes het ek persoonlik gedoen. Wanneer ek my werk gedoen het, was daar altyd die geleentheid om 'n informele gesprek te voer. As die tyd ongeleë was, het ek 'n afspraak gemaak. Die enigste tyd wat ek telefonies kontak gemaak het, was as daar 'n kansellasië of verandering ten opsigte van die afspraak was of as ek die afspraak wou bevestig.

Ek het myself voorberei om sekere vrae te vra en my vrae sou altyd 'n bepaalde area dek. Dit was nooit nodig om vrae vooraf te gee nie. As ek 'n opsomming van my opvoedkundige agtergrond gegee het, het die opvoeder spontaan sy/ haar ervaring met my gedeel. Die enigste tye dat afsprake streng formeel en in persoon gemaak was, was wanneer ek die personeel of 'n deel van die personeel wou inlig oor my navorsing en hul mening oor 'n aangeleentheid wou hê. Dit was belangrik omdat dit inbreuk sou maak op hul onderrigtyd en omdat hulle nie persoonlik of direk baat by my navorsing sou vind nie. Die informele aard van die gesprekvoering – veral omdat baie van die opvoeders my persoonlik ken en die probleme eerstehands ervaar, het baie informasie opgelewer. Ek glo dat my bevindings met my idee van die probleem strook en dat daar met my konsultasie uitkomst sal wees.

3.4.4 Bevindings

Gedurende die verloop van my navorsing het ek verseker dat kwantiteit en kwaliteit die proses kenmerk. Ek het ook 'n hoë premie op betroubaarheid en eerlikheid geplaas. Met navorsing wat aan hoë standaarde onderhewig was, kon ek verseker wees dat my bevindinge juis en betroubaar is.

a. Fetale Alkoholsindroom (FAS)

Vir my opname oor FAS het ek 14 vraelyste aan 14 opvoeders by sewe skole gebruik. Dit verteenwoordig 134 opvoeders en 4 686 leerders. Daar is gemiddeld 41 leerders per klas met 51 die hoogste. Die skole is so gekies dat dit verteenwoordigend is van die breë spektrum van opvoedkundige diens. Die eerste kategorie skole is die landelike skole

waar die dopstelsel die grootste skade gedoen het. In hierdie kategorie val plase waar werkers – en soms hul kinders ook – die dag met ’n maat wyn begin en end. Hulle kry ook hul maat wyn vir die naweek. Dit vorm deel van hul weeklikse betaling. By sommige plase is daar weggedoen met die Dopstelsel en word werkers monetêr vergoed. Die neem van wyn is in hierdie geval die werker se keuse. Dit – na my mening – verklaar hoekom die manifestasie van FAS in een gebied vergelyk met die van dorpskole en in ander gebiede astronomies hoog is.

Die tweede kategorie skole is die skole in dorpe waar diens gelewer word aan om en by 70% leerders uit huise wat geen invloed hoegenaamd van die Dopstelsel ervaar nie, maar waar die ander om en by 30% van die leerders van plase af kom waar die Dopstelsel nog in gebruik is of uitgefaseer is.

Die derde kategorie is skole in dorpe waar die Dopstelsel geen rol speel nie. Die ontstellende werklikheid is egter dat FAS ook in die gebiede voorkom. Die verskillende vorme en grade van sosiale drinkery onder volwassenes, eksperimentering deur tieners en die mate waartoe kinders en tieners, vanweë hul FAS-status, sonder dat hulle ’n keuse het, by alkoholgebruik en -misbruik betrokke raak, vorm saam met die dopstelsel die grootste bydraende faktore tot die voorkoms van FAS.

Opvoeders is op hoogte van FAS. Vanweë inisiatiewe vanaf die Wynland en Weskus OBOS en uit die gemeenskap en sakesektor is informasie baie geredelik beskikbaar. Opvoeders is bewus van ander rolspelers se geneigdheid om verantwoordelikheid vir die dilemma te aanvaar en ook hul deel by te dra om die probleem aan te spreek. Baie opvoeders werk vir jare al met FAS-leerders, het nie geweet wat die omvang of naam van die toestand is nie, maar het die leerders geakkommodeer. Daar is ’n groter bewustheid oor die fisiologiese prosesse tydens swangerskap wat uitloop op die fisiese, emosionele en intellektuele skade en afwykings by leerders.

Groter skakeling, vanweë gekoördineerde pogings van die Wynland en Weskus OBOS se kant af en hoë mediadekking wat aan die probleem gegee word, maak dat opvoeders die voorkoms by hul skole ken en sien hoe dit by die statistieke van die dorp, streek en nasionaal inpas. Pogings en betrokkenheid uit die buiteland – Washington, Amerika – plaas die probleem vir opvoeders in internasionale perspektief. Daar is groot kommer

oor die feit dat die Wes-Kaap so swaar getref word. Ek het agtergekom dat daar 'n bewustheid is rondom die historiese aard van die probleem. In die opsig is daar baie empatie vir leerders uit landelike huise.

Dit voel asof daar vir die ouers en hul kinders versagtende omstandighede is. In die dorpskole is daar net soveel empatie vir FAS-leerders, maar ek bemerk ook dat daar 'n gevoel is dat leerders in dorpskole bejammer moet word. Ek lei hieruit af dat opvoeders – en ek het dit ook in 'n paar onderhoude so ervaar – sien dat die dopstelsel verantwoordelik is vir die toestand en dat die leerder nie verder gepenaliseer moet word nie. Die plaasarbeiders se deelname aan die dopstelsel is besig om af te neem. Sosiale drinkery is besig om toe te neem. Veral tieners is betrokke omdat smokkelhuise en sjebeens en 'n meer liberale houding jeens alkoholgebruik, wyn meer toeganklik maak.

In die meeste gevalle kon die opvoeder al die eienskappe – dit is die fisiese trekke, sosiale gedrag, emosionele onbeheersdheid en intellektuele gestremdheid – van FAS-leerders identifiseer. Daar is een geval waar 'n opvoeder met baie ondervinding bygevoeg het dat sy opgemerk het dat FAS-leerders kleiner as normale neusopeninge het. Die feit dat leerders oor die algemeen suksesvol in die klaskamer geakkommodeer word, wys dat die opvoeder suksesvol vanaf die probleem na die onderrigssituasie toe werk. In al die gevalle is die opvoeder bewus van die leerder se agterstande en rede daarvoor. Die opvoeders is dit egter eens dat die leerders kan leer en opvoedbaar is; hulle het egter baie ondersteuning nodig.

Ondersteuning in die ouerhuis gaan oor die stabiliteit wat beide ouers bewerkstellig. Nutrisie is saam met stabiliteit nodig om op die langtermyn die leerder op te voed en te sorg dat hy/sy nie self in alkoholisme verval nie. Dit is egter sorgwekkend om te sien dat enkelouers, kinders wat by familie grootword en 'n swak gesins- en familiestruktuur het, 'n groot deel van die agtergrond vorm waaruit die meeste van die leerders kom. Daar is ook gevalle waar kinders deur mense grootgemaak word wat geen verwantskap met hulle het nie.

b. Enkelouerskap

'n Soms ongelukkige situasie waarin leerders vasgevang is, is die van enkelouerskap. Ek noem dit ongelukkig, omdat die kind nie 'n keuse daarvoor het nie, in die meeste gevalle nie daaraan kan ontsnap nie, in die meeste gevalle nie daardeur bevoordeel word nie en dikwels deur 'n asosiale proses van groei gaan. Die afwesigheid van die ander ouerfiguur laat beslis 'n leemte (emosioneel, sosiaal en geestelik). Rolmodelle versterk dikwels die asosiale gedrag wat die leerder as 'n gewoonte en later as leefwyse aanvaar. My navorsing het 'n verbasende ander persepsie van die hantering van die voorkoms van enkelouerskap en die implikasies daarvan gegee.

Vir die doel van my navorsing het ek 10 Vraelyste by 10 skole afgegee. Dit verteenwoordig 84 opvoeders en 3 487 leerders met 'n gemiddelde van 40 leerders per klas. Van hulle is gemiddeld 18 per klas uit enkelouergesinne. Die skole verteenwoordig arm en goeie gesinne. Dieselfde ondersoek is in skole in die Paarl en Atlantis gedoen omdat die dorpe verteenwoordigend is van die skole in die Kleurlingskole in die Wes-Kaap; die fokus van my navorsing.

Die klaskamer is die plek waar die implikasies van enkelouerskap deurslaggewend is. Dit is deurslaggewend ten opsigte van dissipline, leer, sosialisering en die verwagting wat die leerder met hom/ haar by die klaskamer inbring. Daar is drie kategorieë van redes vir enkelouerskap naamlik:

- Waar die een ouer deur die dood weggenem is;
- Waar egskeiding plaasgevind het; en
- Tienerswangerskap.

Dit beïnvloed grootliks die leerder se deelname aan klaskameraktiwiteite en die ondersteuning van die breë familie. Enkelouerskap, waar die leerder in 'n ongunstige posisie is, is as gevolg van tienerswangerskap. Dit gebeur dikwels as gevolg van groepsdruk en die onvermoë om seksualiteit binne die regte konteks te plaas. Netso is egskeidings en professionalisme die oorsaak van ongunstige omstandighede waarbinne leerders moet ontwikkel. Die situasie wat minder ontwrigtend is, is waar 'n ouer deur die

dood uit die familiesisteem weggeneem is. Die drie kategorieë is deur die opvoeders op vraelyste aangedui.

Opvoeders vind dat leerders uit tienerswangerskappe en egskeidings meer geneig is om nie kwaliteit-aandag te kry nie. Die ouma en oupa is die funksionele ouers terwyl die biologiese ma met die kind soos 'n suster groot raak. Kwaliteit ontbreek omdat daar nie roetine gevestig word nie, en daar nie 'n ma-en-kind- emosionele band vorm. Die kind word te lank toegelaat om te oortree voordat stappe gedoen word om hom/haar te stop. Binne 'n egskeidingsituasie is daar ook die aanslag op kwaliteit aandag. Vanweë die feminiteit van dissiplinering en kommunikasie ontbreek die nodige fermheid en passiewe aggressie sodat response nie altyd tydig en gewens is nie. Egskeidings beteken gewoonlik emosionele trauma, finansiële nood en sosiale ontwrigting. Dit is die bagasie wat die leerder na die klaskamer bring. In baie gevalle lei dit tot die nie-bereiking van kompetensies. Leerders in enkelouersituasies, as gevolg van sterfte, is in 'n beter situasie.

Waar die een ouer die gesin ontval, is die hele gemeenskap gewoonlik betrokke in die helingsproses wat die gesin moet deurmaak. Gewoonlik is die leerder binne 'n gesinsroetine en -struktuur opgevoed. Die leerder pas dan maklik binne die roetine en struktuur van die klaskamer aan, sosialiseer maklik en is emosioneel meer beheersd. Die situasie is ook nie so stigmaties soos by egskeidings en enkelouerskap nie sodat die leerders baie simpatie, empatie en geduld ervaar. Die algemene gevoel onder opvoeders is dat enkelouerskap meer geredelik aanvaar word en dat daar pogings is om dit selfs te regverdig en te verdedig tot waar dit die norm is. So word professionele dames wat enkelouers is, geadmireer en ervaar hulle nie die venyn soos wat vroeër die geval was nie.

Die neiging is deesdae al meer dat vroue ook professionele loopbane het. Hulle wil dan 'n kind of kinders van hul eie hê, maar nie noodwendig trou of die mansfiguur in die gesin hê nie. Dit het beperkte sukses omdat daar dinge is wat geld nie kan koop nie of wat nie ingeplant kan word nie. Daar is roetines en gedragsuitinge wat deur die interpretiewe aard van ons samelewing bepaal word. As een ouer ontbreek, is die eindproduk nie dieselfde nie. Die kind het invloed van beide ouers nodig om in totaliteit te ontwikkel. Wat 'n gesin in sewe uur as kwaliteit-tyd doen, kan nie in vier uur

ingedruk word nie. Die tendens is dat ouers lang ure moet werk ten einde by al hul verpligtinge te kom. Dikwels gaan opvoedingsdoelwitte in die proses verlore sodat daar in die klaskamer gedragsprobleme voorkom wat die bereik van kompetensies bemoeilik. Daar is 'n algemene persepsie dat dames goeie enkelouers is. Die prentjie verander as die enkelouer 'n tiener is.

Alhoewel enkelouerskap meer geredelik aanvaar word, is die tradisionele gesin – en familiestruktuur – nog die norm sodat die ondersteuningstelsel tydens die afsterwe van een ouer die beste vir enkelouerskap is.

Om die leersituasie te red en die bepaalde kompetensies te bereik, moet opvoeders proaktief wees. Dit behels dat hulle die leerder binne die sosiale struktuur van die klaskamer moet inlyf. Dissipline en sosialisering kry baie aandag om die magsituasie ten gunste van die opvoeder te vestig, manipulasie uit te skakel en gesonde verhoudings te kweek. Opvoeders is bewus van die probleme rondom enkelouerskap. Hulle ken die kinders en probeer om hulle te akkommodeer sonder om te kompromiseer. Saam met die probleme van ratio's vorm enkelouerskap 'n onhoudbare situasie vir die onervare, onkreatiewe, innovasielose opvoeder.

c. Die drie ratio's

Lojaliteit, werksywer, 'n gees van samewerking en innovasie word grootliks bepaal deur die billike en regverdigte werksopset. Nie die drie ratio's nie, maar die toepassing daarvan en die onwilligheid van die bestuurspanne om prakties in plaas van van burokrasies te wees, maak die ratio's ongewild. Vier uitstaande waarnemings kom na vore:

- Opvoeders is nie ingelig t.o.v. die rasionaal agter die ratio's nie;
- Dit maak dat werksindeling onbillik en onregverdig is, maar nie bevraagteken word nie;
- In woongebiede waar die geletterdheidsvlak, inkomstevlak en gesinsgrootte meer na eerste-wêreld standaarde neig, verskil die opvoeder se werksomstandighede van die van hul eweknieë wat in derde-wêreld omstandighede werk; en

- Leerders uit armer woongebiede gaan na skole in die beter areas toe.

Oor die algemeen is opvoeders nie op hoogte van beleidsbesluite of die rasionaal daaragter nie. Daar is min kennis van hoe hul werklike situasie met die teoretiese situasie ooreenkom. Hier verwys ek na die algemene persepsie dat die leerder: opvoeder ratio 40:1 is terwyl dit 39:1 is. Daar is geen kennis van die leerder:m^a ratio nie of van die residensiële persele: skoolperseel ratio nie. Die implikasie daarvan is met 'n mate van verontwaardiging en antagonisme ervaar. Die uitbrei van aktiwiteite, waar dit weens 'n gebrek aan fasiliteite gestrem word, kan nie plaasvind nie. Die ideaal wat deur die beleidsbesluit voorgestel word, naamlik dat fasiliteite in die gemeenskap gebruik word, is nie haalbaar nie. In die gemeenskap is daar, soos in my navorsingsareas, nie opvoedkundige fasiliteite nie. Fasiliteite wat wel beskikbaar is, is gewoonlik ontoeganklik as gevolg van misdaad en toesig. Gevolglik is die algemene gevoel dat die kurrikulum aangepas word om die beskikbare hulpbronne optimaal te benut. Dit is 'n haalbare, maar nie altyd die beste werkbare opsie nie. Hoe opvoeders die uitwerking van die ratio's ervaar, verskil ook hemelsbreed.

Skole in gegoede woonbuurte neig om die letter van die ratio's te weerspieël. Gesinsgroottes is in lyn met die verwagting. Elke woonperseel huisves 'n gesin. Binne die werksradius van 5 km is daar 1000 woonhuise wat die gewenste getal leerders oplewer. Die enigste rede waarom die klaskamers dan nog oorvol is, is omdat daar meer leerders in 'n graad ingeskryf is om die indeling binne die ratio van 39:1 te hou.

Terugvoering by skole is meer positief. Bywoning, dissipline, die balans tussen groepwerk en individuele aandag is nader aan die verwagting. Beschikbaarheid van fasiliteite en hulpbronne plaas 'n groot stremming op die afhandel van die kurrikulum. Opvoeders se innoverende gees, passie en roepingsbewustheid is egter deurslaggewend. Skole waar woonstelle, kleiner woonpersele en deurgangskampe of informele nedersettings die bedieningsarea vorm, het egter erge probleme.

Vanweë die kleiner woonpersele is daar tot vier keer meer woonpersele binne 'n 5 km radius. Gesinne is so uitgebrei dat daar in baie gevalle meer as een gesin 'n perseel beset. Dit is die gesinne waar daar normaalweg meer as drie kinders per gesin is. Meer kinders uit die informele behuisingsarea vererger die probleem. Die gesinne in hierdie

areas is die jonger gesinne waar werkloosheid baie voorkom. Omdat leerders wat binne die bedieningsarea bly nie van die skool in hul omgewing weggewys mag word nie, word die fasiliteite bo die kapasiteit benut. Oorvol klaskamers is die uiteinde. In die opnames is daar skole wat tot dubbel die aantal leerders huisves as waarvoor dit gebou is. Hierdie ongunstige situasie spoel oor na die speelgrond toe. Die situasie op die speelterrein en in die klas is stremmend op die leerproses en dissipline.

Die skool is 'n replika van die woonbuurt. Geld is skraps, ander hulpbronne is ontoereikend en daar is gedurige kompetisie vir die beste leefruimte. In die klaskamer loop dit uit op swak dissipline wat beteken dat onderrigtyd aan dissiplinêre probleme afgestaan moet word. Improvisasie en innovasie het ook limiete waartoe dit gerek kan word ten einde op te maak vir die gebrek aan hulpmiddels. Hulpmiddels, veral elektroniese toerusting, is nodig om vaardighede oor te dra. Die veronderstelling is dat dienste na die fasiliteite in die gemeenskap toe gedentraliseer moet word. Gemeenskapsfasiliteite is skaars, in slegte toestande of bestaan in sommige gevalle nie. Die skool kan nie na die gemeenskap toe uitreik nie en die gemeenskap kan ook nie by die skool se programme ingesluit word nie. Die druk is dus op die opvoeder om die gewenste kompetensies te verwesenlik. Daar is egter verslae wat toon dat 'n verskil gemaak kan word.

3.5 SAMEVATTING

Baie leerders – eintlik te veel – in die skole waar ek my navorsing gedoen het, gaan deur die onderrigfases sonder dat hulle werklik vaardighede bemeester het. Of dit in skole in goeie areas is, of in skole in meer ongunstige sosio-ekonomiese omstandighede is, die feit bly dat die basiese vaardighede – lees, skryf en reken – nie beslag in hul lewens kry nie. Die menslike hulpbron wat ons in die mark wil hê, skiet dus ver tekort. Die vraag by my is dus nie hoekom die leerder nie kan presteer nie, maar eerder wat die ouer gedoen het om die opvoeder en die skool in die breë te help om die gewenste kompetensies te realiseer.

In die volgende hoofstuk gaan ek die verhouding tussen die konseptualisering van die probleme, die ideaal wat die beleidmakers wil bereik en die werklike omvang van die

probleem met mekaar beredeneer. Ek wil dan betoog dat die Inklusiewe Beleid onder druk van die genoemde faktore nie tot sy reg kom nie.

HOOFSTUK 4

BESPREKING VAN DIE RESULTATE

4.1 INLEIDING

Durrheim (1999:47) (in Le Grange 2000) is van mening dat “Data analysis issues should be carefully considered when designing a study, since the aim of data is to transform information (data) into an answer to the original research question. Data of informasie is die kennis omtrent die situasie wat ek navors. Waghid (2001:29) verwys ook daarna as kennis van ’n situasie en sê: “... knowledge and knowledge construction remain central to any understanding and approach to classroom pedagogy.” Dit kom voor asof die opvoeder die situasie as normaal aanvaar en nie krities daarop reflekteer nie. Die kritiese beskouing van en refleksie op die situasie word oorgelaat aan akademici en mense buite die situasie.

Tydens my refleksie op die situasie, waar die opvoeder vanweë faktore buite sy/haar beheer, nie konstant die ideale praktyk van die Inklusiewe Beleid kan realiseer nie, het ek vanoor ’n breë spektrum na die probleme gekyk ten einde daarvoor te teoretiseer. Durrheim (1999:46) sê: “Positivist researchers prefer to use quantitative measures that predefine the objects to be studied.” Ek het my navorsing binne die kritiese benadering begin en gaan binne dieselfde raamwerk die verkreeë data interpreteer. Oor my konseptualisering van die situasie en uiteindelijke interpretasie sê Durrheim (1999: 46) die volgende:

Positivist research generates predefined observational measures through a twofold deductive process: **conceptualization**, that is, defining a construct (e.g. alienation) in abstract terms according to its theoretical meaning; and **operationalisation**, that is, translating this theoretical meaning into observable indicators of the construct. Validity is defined by the extent to which the operational definition is a true reflection of the conceptual definition.

Saam hiermee noem Durrheim (1999:46) (in Le Grange 2000) ook die betroubaarheid van die informasie. In my navorsing is dit juis die feit dat ek in soveel skole en in soveel

verskillende areas dieselfde goed geobserveer het wat die konklusie waartoe ek geraak het, betroubaar maak. Dit gaan nie vir my oor beheer van die situasie of manipulering daarvan nie. Ek het my observasie gedoen, gekonseptualiseer en nou wil ek kyk hoe die werklikheid daarby inpas.

4.2 BEVINDINGS VAN FAKTORE WAT DIE BEREIKING VAN KOMPETENSIES BELEMMER

In die vorige hoofstukke het ek oor my observasies gekonseptualiseer en veldwerk daarvoor gedoen. Ek kon ook die teorie en praktyk teen mekaar afspeel. In hierdie hoofstuk wil ek die resultate van my navorsing bespreek.

4.2.1 Die drie ratio's en stremming op die bereiking van kompetensies

Volgens Waghid (2001:29) staan kennis en die konstruksie van kennis sentraal in die benadering tot klaskamerpedagogiek. In die geval van die ratio's is daar 'n mate van onkunde. Opvoeders ken nie die inhoud van die ratio's nie en aanvaar die implikasie daarvan, naamlik oorvol klaskamers, as normaal. Daar is na my mening 'n te groot gebrek aan kritiese refleksie by opvoeders oor beleid en beleidsbesluite. Die grootste nadeel is dat hulle ook nie krities op die gevolg van die implimentering daarvan oftewel die oorvol klaskamers en die stremming daarvan op leer, reflekteer nie.

As senior personeel uit die stelsel geneem word, moet opvoeders daarteen kan protesteer. Dit sal verseker dat die senior personeel meer betrokke by die onderrigproses sal raak of sal help om meer tydelike hulp te bekom om sodoende hul las te help dra. Die geneigdheid by die opvoeder om ter wille van die kind maar aan te gaan, resulteer in die afname in kwaliteit onderrig. Dit is egter nie genoeg rede vir opvoeders om nie op hoogte te wees van faktore wat aanleiding gee tot die negatiewe implikasies van beleidstoepassing nie.

Die ideaal van 1.4 m^a vir leerders in 'n klaskamer word uitgeskakel deur die 1000 woonpersele:1 skoolperseel-ratio. Uit my navorsing is dit slegs korrek in die goeie woonbuurte. Die oorgrote meerderheid skole word egter negatief geaffekteer deur die kleiner woonpersele in die minder goeie woonbuurte. Daar is noodwendig meer persele binne die 5 km-radius. In baie gevalle word die persele met twee tot drie gesinne

gedeelte wat die bedieningsarea van die skool verdubbel. As daar, soos ek bevind het, informele behuising betrokke is, verhoog dit die aantal gesinne wat die skool moet bedien. Dit beïnvloed weer die aantal leerders per klaskamer.

Die aantal leerders wat na die skool toe kom, is as gevolg van die woonperseel:skoolperseel-ratio. Omdat daar meer woonpersele in die afgebakende gebied is, is die toevloei na die skool toe ook meer. Dit maak dat die klaskamers voller is en dat die veronderstelde 1.4 m² per leerder deur meer leerders beset word. Hieruit spruit dan die dissiplinêre probleme. Eintlik is leerders net in kompetisie vir die beskikbare ruimte. Die groot volume werk wat die opvoeder moet afhandel, plaas die fokus op die afhandel van werk. Eers aan die einde van die kwartaal of tydens formele toetsing, sien die opvoeder eers wie die swakker leerder is. Teen daardie tyd is daar ongelukkig al vier maande verby. Die groot klasgroepe van 48 tot 51 is dus 'n werklikheid en die gehalte van dienslewering is erg onder verdenking. In baie gevalle voel opvoeders dat die swak omstandighede om behoorlik dissipline te handhaaf die aanwesigheid van bendebedrywighede versterk en 'n kind wat nog nie die basiese vaardighede bemeester het nie 'n maklike teiken daarvoor maak.

4.2.2 Norme- en standarde-toekenning

Monitêre toekennings en menslike hulpbrontoekennings en die Artikel 21-status van skole is nie genoeg om die skool deur die jaar te sien nie. Toekennings is gebaseer op die inskrywings van die vorige jaar. Dit lei tot tekorte omdat leerders gewoonlik in die volgende jaar meer is. Trekarbeid en verstedeliking dra ook by tot die probleem. Tesame hiemee is daar die eskalاسie in tariewe van dienste en pryse wat nie altyd deur die projeksies gedek word nie.

Artikel-21 skole het al gewys dat hulle met die toekenning so kan werk dat daar 'n surplus is. Nie-Artikel-21 skole kan nie dieselfde sê nie omdat hul surplus, as daar enige is, nie aangewend kan word nie as net vir die doel waarvoor dit gegee is nie. Dit is dan ook die skole wat min of geen geld van die gemeenskap af kry nie. Funksies bring net genoeg geld in om die skool sonder skuld te bedryf. Daar is dus geen ekstra geld om addisionele werk of aankope mee te doen nie. Die meer goeie skool se inkomste maak dat hulle meer opvoeders kan aanstel sodat gekompenseer kan word vir die senior

personeel wat uit die stelsel geneem word. Daar is ook meer geld beskikbaar vir die aankoop van leerondersteunende materiaal.

In die praktyk is dit so dat graadgroepe nie werklik 39:1 reflekteer nie. Leerders word in of te klein of te groot groepe ingedeel. Kleiner groepe is nie lewensvatbaar nie daarom word klasgroepe liever groter gemaak. Praktiese klasgroepe en waar seuns en dogters skei of waar spesialisonderrig ter sprake is, resulteer ook in kleiner klasgroepe, terwyl, as hulle saamgegroepeer word, dit weer tot uitermate groot klasgroepe lei. Die uiteinde is, na my mening, dat die praktyk in die gekonseptualiseerde situasie, gestalte kry.

Ek is geneig om met Berkhout (2004) saam te stem dat “The unequal student:teacher ratio...” en “ The unequal per capita expenditure...” wat in die swak fisiese leeromgewing resulteer, aanleiding gee tot “ ... intransigence, unwillingness to cooperate, the entrenchment of long held beliefs and attitudes and fearfulness” . Dit is deel van die ingesteldheid by opvoeders wanneer hulle leermediasie doen. Gegewe die omstandighede van ongelykheid is ek ook die mening toegedaan dat die leerder nie verantwoordelikheid vir sy/haar leer kan aanvaar nie. Insgelyks kan ook nie van die opvoeder verwag word om die gewenste kompetensies of uitkomst in die mediasieproses te bereik nie. Wat ingesit is in hul omstandighede verskil van skool tot skool. Al hierdie faktore maak die onderrigsituasie ’n komplekse proses. Berkhout (2004:2) druk haar as volg hieroor uit:

Prominent to these, are the notions that indicate the complexity (high level of professional teacher competence) and resource intensive requirements for the design and development of learning opportunities that should enable learners to take responsibility for their own learning.

4.2.3 Verstedeliking, trekarbeid en ongelykhede in die klaskamer

Verstedeliking en trekarbeid vorm deel van die oorsake van swak onderrig en leer. Kwaliteit onderrig vereis bestendigheid ten opsigte van skoolbywoning, permanente verblyf en vordering. Leerders wie se ouers tot hierdie ekonomiese uiterste gedwing word, loop die risiko om daardeur benadeel te word. Verstedeliking en trekarbeid

verhoog en verlaag getalle sodat toekennings – monetêr en menslike hulpbronne – onder druk kom. Ek wil deurgee wat opvoeders ervaar waar die twee probleme voorkom.

Uit die onderhoude is dit duidelik dat intellektuele en emosionele ontwikkeling hierdeur beïnvloed word. Huidiglik is taal een van die grootste probleme. Gemeenskappe raak vanweë behuisingsnood al meer geïntegreerd. Die reël is dat 'n leerder nie meer as twee keer 'n fase mag herhaal nie. Die beslommernis met en gevolglike nie-uitvoer van intervensies en administrasie maak dat minder leerders druipe. Dit skakel die probleem van ouderdomsverskille in klasgroepe uit, maar vanweë die intellektuele onderprestasie, skep dit vir die opvoeder 'n nuwe probleem. Leerders bly nou min of meer in hul ouderdomsgroepe. Hul emosionele ontwikkeling is nou min of meer dieselfde. Opvoeders is egter besorgd oor hul onderontwikkelde vaardighede en intellektuele ontwrigting.

Hoewel die probleem in die minderheid is, is dit steeds vir die opvoeder wat kwaliteit onderrig wil lewer 'n lastigheid. Die onus het slegs van emosionele wanbalanse na intellektuele en vaardigheidsverskille verskuif. Die ontydige druk op ruimte ontwrig klaskamerorganisasie en kontinuiteit in die werkprogramme. Nuwelinge het dikwels nie modules nie, modules is nie op datum nie of die temas verskil. Wanneer werk op datum gebring moet word, word die res van die klas gewoonlik afgeskeep. Interprovinsiale beweging bring dikwels ook taalverskille mee. Dit beteken dat vordering stadiger is.

Die familie, godsdiens, onderwyspolitiek en die ekonomie waarna Ballentine (1983:2) verwys, is dus wat deesdae in die klaskamer 'n werklikheid is. Dit plaas druk op die opvoeder om na mekaar se verskille te luister (Waghid, 2003:83). Die familie in die klaskamer word egter met groot moeite en opoffering suksesvol tot sukses gelei. Dikwels word kwaliteit ingeboet. Diversiteit as gevolg van verstedeliking en trekarbeid neem toe terwyl seksuele en emosionele ontwikkeling al meer 'n probleem raak. Dis 'n interessante verwickeling, gegewe die feit dat die opvoeder steeds sukkel om leermediasie ongekompliseerd na te strew.

4.2.4 Ekonomiese klas

Die skool vereis al meer van die ouer om betrokke te wees by die kind se opvoeding. Ouerbetrokkenheid, vandag, is nie net om huiswerk te kontroleer nie. Dis 'n Inklusiewe Proses waar die klaskamer en die skool se fasiliteite by die huis gedupliseer moet word. Ons skole in die gemeenskappe waar ek my navorsing gedoen het, huisves leerders van altwee uiterstes van die ekonomiese pendulum en ook alles tussen-in. Dit maak dit vir die opvoeder moeilik om werk terug te eis.

In 'n gemeenskap waar tussen 40% en 60% van die leerders nie hul skoolfooie kan betaal of funksies kan ondersteun nie en waar skooldrag die beste is wat ouers kan doen, is rekenaargeletterdheid by die huis 'n mite. Toegang tot 'n mediasentrum na skool is ook buite die meeste leerders se bereik. So, alhoewel die opvoeders entoesiasies is met tuiswerk wat die elektroniese media insluit, word die aktiwiteite tot die skool beperk. Waar skole staatmaak op funksies en skoolfooie om rekenaarlokale toe te rus, neem druk op die opvoeders toe om self skouer aan die wiel te sit.

'n Beduidende groep leerders se ouers is ongeletterd en verrig arbeid wat hulle die grootste deel van die dag weg van die huis af hou. Om dus te verwag dat ouers met tuiswerk moet help, is nie altyd billik nie. Daar is ook baie van die opvoeders wat voel dat dit soms diesulke ouers is wat tyd met hul kinders spandeer. Die verwagting is egter dat die leerder sy/ haar eie werk in die loop van die middag sal doen. Vanweë ekonomiese druk en gevaar, is dit dikwels vir die leerder nie moontlik om biblioteek toe te gaan nie. Veral ontwikkelende gebiede, wat die laer-inkomste groepe huisves, het die probleem van ongeletterdheid, geen mediasentrum, geen biblioteke of fondse om die skool kompetend te maak.

Die opvoeder moet dus sy modules so aanpas dat die nodige vaardighede en informasie oorgedra kan word. Die leerder is vir die grootste deel van die dag aan sy/haar eie lot oorgelaat. Hoewel in die minderheid, ontwig hulle die akademiese program sodat die afhandeling van die kurrikulum daaronder ly. Dit is vir die opvoeder moeilik om kort-kort, tydens 'n les, individuele aandag aan stadige leerders te gee. Die algemene opvatting is dat die leerders gebrekkige visie het ten opsigte van die werk wat hulle

eendag wil doen. Hul fokus is op die dinge wat vinnige plesier verskaf en waar intellektuele inspanning nie nodig is nie. Leerders is ook in die groef vasgevang waar hulle wil wees wat die ouer persoon is en wat hul maats is. Daar is diegene wat meer insit omdat daar van hul ouers se kant af die belangstelling in hul werk is. Dit is ook meer die gegoele leerder en enkeles uit die armer areas wat vorder.

4.2.5 Enkelouers

My konseptualisering van die effek van enkelouerskap en die bevindinge na die empiriese ondersoek is rede tot kommer. Die feit dat so baie leerders uit enkelkouders se sorg kom, sou nie so onrusbarend gewees het nie, maar die trauma en die verfynde vorm van verwaarlosing waarmee dit gepaard gaan, is sorgwekkend. Wat ek in my konseptualisering nie mee rekening gehou het nie, is die skade as gevolg van tienerswangerskappe. Dit, saam met die trauma van egskeidings, maak ons klaskamers die teiken vir berading in plaas van onderrig en leer.

Dit wil voorkom asof daar 'n verband is tussen die drie oorsake vir enkelouerskap in die vraelys en die drie sferes van klaskameraktiwiteitre waar gesag 'n rol speel. Uit gesprekke met opvoeders sukkel leerders uit tienerswangerskappe tot 'n groot mate om gesag te aanvaar. Hoewel ek sien dat opvoeders proaktief optree, is daar tog 'n mate van druk om die leerprogram af te handel. Leerders moet eers in lyn gebring word met wat die opvoeder van hom/haar verwag.

Leerders uit verbrokkelde gesinne sukkel ook om gesag te aanvaar. Daar is die geneigdheid om teen gesag en dissipline te rebelleer. Dit wil voorkom asof hulle teen die strukture wat hulle in die steek gelaat het, protesteer. Andersins kan dit ook geïnterpreteer word as 'n manier om die verwarring en pyn en vernedering te verwerk. In die proses is die aandag nie op hul seerkry nie, maar op die dissipline. Effektiewe leer en onderrig ly daaronder. Net soos leerders uit gesinne waar sterftes tot enkelouerskap gelei het, pas hulle moeilik aan binne die strukturele en fisiese gesagstrukture. My bevinding is dat leerders uit huise waar daar sterfte was, baie beter vaar en nie noodwendig stremmend op die onderrigproses inwerk nie. Met die nodige emosionele ondersteuning vorder sulke leerders goed. Die ouer is dikwels finansieel en emosioneel sterker. Die leerder het dan 'n sterker ondersteuningsstelsel. Dieselfde kan egter nie van

leerders uit tienerswangerskappe gesê word nie. Alhoewel oumas en oupas betrokke is in hul lewens, kry hulle nie die sterk, omvattende steun nie.

4.2.6 Fetale Alkoholsindroom (FAS)

Fetale Alkoholsindroom (FAS) is in die Wes-Kaap en veral onder die Kleurlinge 'n ernstige probleem. Om oor die probleem te konseptualiseer, is een ding, maar as opvoeders tot tien sulke leerders in sy/haar klas identifiseer, is dit rede tot kommer. In die landelike skole is die probleem natuurlik die ergste. Die positiewe ingesteldheid van die opvoeders verdien egter 'n pluimpie. Informasie ten opsigte van FAS is slegs die laaste vyf jaar vrylik en in diepte in omloop. Die probleem was egter altyd daar, maar het nie die nodige aandag gekry nie. Die toestand was maar net as vanselfsprekend aanvaar.

Bevindinge wat spruit uit my konseptualisering van die probleem, hou egter nou verband met wat ek in werklikheid bevind het. Leerders toon verskillende grade van sielkundige, fisiese en intellektuele skade. Hiermee saam is daar ook die emosionele onstabiele van die leerder. Seksuele wanaanpassings open 'n debat op 'n vlak waar leerders as tieners nie normaal fungeer nie. Leerders is gewetenloos, het swak selfbeheersing, swak motoriese vaardighede en is maklik beïnvloedbaar. Hul lae pyndrempel maak dat slaan nie help nie. Swak of geen kommunikasie tussen die twee hemisfere as gevolg van die beskadigde korpus kolossum en frontale lob, strem leer, korrelasie en memorisering. Alhoewel pogings aangewend word om die leerders te akkommodeer, geskied dit ten koste van die afhandeling van die leerprogram.

4.3 AANBEVELINGS

Die aanbevelings van hierdie navorsing is:

- Skole benodig die dienste van gekwalifiseerde maatskaplike werkers/sters,
- Die diens van 'n taal- en of spraakterapeut is onontbeerlik,
- Demokrasie in die klaskamer met die doel om Inklusiewe Onderwys te bevorder moet met opvoeders uitgeklaar word,

- Ratio's moet aangepas word ten einde 'n meer regverdigde bedeling te skep,
- Toekennings aan skole (monitêr, voorrade, leerondersteunende material en menslike hulpbronne) moet volgens die mees onlangse inligting bepaal word,
- Die residensiële perseel:skoolperseel-ratio moet hersien word of na gelang van die beskikbare skoolperseelgrootte aangepas word,
- Inklusiewe Onderwys moet deel van die studente se opleidingsprogram word,
- Klaskamerruimte en toegang tot inrigtings moet gestremdes akkommodeer; en
- Om die eskalasië en impak van FAS hok te slaan, moet daar effektiewe beleid wees. Beleid moet deur die Departemente van Onderwys, Gesondheid en Sosiale Welsyn en Armoedeverligting opgestel word. Die FAS-bewusmakingsveldtog moet deur die staat gedryf word.

4.4 GEVOLGTREKKING

Die studie bevind dat die bereiking van kompetensies haalbaar is, mits daar aan die ratio's en die sosio-ekonomiese omstandighede gewerk word. Na aanleiding van my navorsing kan die meeste opvoeders verslag doen van hul werksaamhede. Dit is egter nie die positiewe, progressiewe verslag wat van 'n leermediator verwag word nie. Norme en standaarde is na my mening nog haalbaar omdat daar bewys is dat leerders, ondanks die negatiewe effek van die ratio's tog leer, ondanks die ontoereikende voorsiening (geld, menslike hulpbronne en voorrade) tog leer, ondanks die ekonomiese en ouderdomsverskille en FAS tog die potensiaal toon om te leer. Die probleem is egter dat te veel leerders onderpresteer, uit die onderwys- en opleidingstelsel verdwyn en nie deel raak van die ekonomiese hoofstroom nie. Deur dus aandag te gee aan die stremminge wat ek nagevors het, kan verseker word dat Inklusiewe Onderwys tot sy reg kom, kompetensies bereik word en die opvoeder 'n suksesvolle leermediasie.

Daar is beslis faktore wat veroorsaak dat die opvoeder nie ten volle die Inklusiewe Onderrigproses kan dryf nie. Dit is egter duidelik dat deliberasie baie bydra tot begrip vir die betrokke leerders en die aanpassing van die onderrigprogram om hulle te

akkommodeer. Dit gaan natuurlik ook gepaard met opoffering. Die opvoeder moet 'n keuse maak tussen die spoedige afhandeling van die onderrigprogram, die afskeep van die skrande leerder of groep en ekstra hulp vir die swakke leerder. Die maak die Witskrif vir Inklusiewe Onderwys so relevant. As in gedagte gehou word dat Kurrikulum 2005 die leerder as individu sien, moet die hele situasie, naamlik die stremminge wat leermediasie in die wiede ry, weer in oënskoue geneem word.

HOOFSTUK 5

NARRATIEWE BESINNING OOR MY STUDIE

5.1 INLEIDING

Aan die einde van my verhandeling wil ek graag besin oor wat my na tien jaar in die onderwys nog die passie daarvoor gee. Dit is op hierdie punt dat ek redes aanvoer vir die gebruik van die spesifieke metodes en metologieë. Ek noem ook die leemtes, probleme en uitdagings wat ek ondervind het. My navorsing het ook ander aspekte rondom Inklusiewe Onderrig uitgelig. Ek raak dit ook aan in die vorm van moontlikhede vir verdere studie.

Na ek uit die onderwys bedank het, was ek uit die aard van my betrokkenheid by my vakgebied nooit werklik losgemaak van die skool nie. My nuwe beroep het my nog steeds by skole, opvoeders en klaskamersituasies gebring. Dit was dus vanselfsprekend dat ek kennis sou neem van wat in die onderwys gebeur en die probleme waarmee opvoeders sit. In die proses het ek op hoogte gebly met die infasering van Kurrikulum 2005, en later ook die Hersiene Nasionale Kurrikulum-verryking (HNKV). Ek was so betrokke dat ek die HNKV-kursus bygewoon het. Dit is verbasend hoe negatief en gedemoraliseerd 'n groot deel van die opvoeders is. Ook sommige se onvermoë om klaskamerpraktyk suksesvol aan te pas by die eise van die nuwe benadering, was opvallend.

Ek het op 'n heel spontane manier van die spesifieke probleem van FAS bewus geraak. Namate ek dit meer nagevors het, het ek uitgevind dat daar ook ander klagtes is. Die grootste probleem het by die toepassing van beleid en beleidsbesluite gelê. Baie van die probleme wat opvoeders ervaar, het ek gevind, bestaan regtig. Hul moraal en ingesteldheid om verandering teweeg te bring, is net baie laag. Ek hou daarvan dat sake reg verloop en om te help dat dit reg is. Ek het dus spontaan deel geword van die probleem en saam met opvoeders na die oorsake en oplossings begin soek. Gelukkig het ek baie steun en samewerking van al die betrokkenes gekry. Alles het nie altyd volgens plan verloop nie.

5.2 METODE EN METODOLOGIE

Die navorsingsmetodes was grootliks bepaal deur die situasie, betroubaarheid en kwaliteit van navorsing. Die uitvoerbaarheid van die metodes is bepaal deur die beskikbaarheid van die respondente en die toeganklikheid van die skole. 'n Verdere bepalende oorweging vir die spesifieke metodes is die doel van die verhandeling en diepte van die studie. Ek maak van konseptuele analise, onderhoud, vraelyste en observasie gebruik. Al hierdie metodes het ek op formele en informele wyse gebruik. Formele metodes behels dat die doel van die navrae vooraf gestipuleer word. Die vrae word ook vooraf opgestel. Daar word gereël vir die onderhoud of na spesifieke boeke of leer materiaal gesoek. In hierdie geval het ek presies geweet wat om te verwag en hoe om daarby uit te kom. Die informele metodes is onbeplan. Ek laat my uit-en-uit lei deur die situasie en wie of wat ook al beskikbaar is. Soms skryf ek informasie neer en verwerk dit agterna. Alles geskied spontaan en onvoorbereid. Soms wil ek hê die respondent moet weet wat ek soek en soms wil ek spontane reaksie hê om innerlike waarheid te kry.

Konseptuele analise het op twee maniere waarde tot my navorsing toegevoeg. Ek kon oplees om duidelikheid oor konsepte te kry. Ek het ook gevind dat daar duidelikheid verkry kan word deur met mense te praat. Baie van die konsepte was onbekend aan die respondente. In ander gevalle was die betrokkenes meer ingelig oor die konsepte. Om te weet hoe hulle die saak sien en verstaan, het gehelp met die korrektheid en betroubaarheid van die terugvoering. Miskien was die groot probleem vir die opvoeders die feit dat die manifestasies daar was, maar hulle nooit dit kon verwoord en interpreteer nie. Interpretivisme, gesien vanuit 'n hermeneutieke oogpunt, behels drie betekenis. Eerstens moet uitdrukking gegee word aan die situasie en dan moet dit verduidelik word en laastens moet dit geïnterpreteer word (Van Wyk, 2004:26). My navorsingsmetodes het gehelp om gestalte hieraan te gee.

Op beide formele en informele wyse het ek onderhoud, observasie en gevallestudies gedoen. Ek moes egter in beide gevalle voorbereid wees in soverre dit oor kontak met die situasie gegaan het. Al het ek soms nie omgee wat die informasie gaan wees nie, was daar altyd die wete dat ek na sekere goed moet kyk. Op formele wyse was vrae altyd vooraf saamgestel. Dit was ook op so 'n formele wyse dat daar gerespondeer was. Daar was nooit noemenswaardige probleme om reaksie te kry nie. Net die vraelyste

moes formeel gedoen word. Die opvoeders het dit by hulle gehou en voltooi. Ek kon geen invloed daarop uitoefen nie. Ek glo dat die feit dat die opvoeders dit rustig, op hulle eie tyd, voltooi het, tot die geloofwaardigheid daarvan bygedra het.

Kwantiteit en kwaliteit is deur navorsingsmetodologie verseker. Dit behels die kontrolering van die proses. Ek moes altyd weet wat ek vra en wat ek terugkry. Hoe ek informasie kry en watter bron ek gebruik is belangrik. Om baie bronne te gebruik is goed, maar is dit altyd betroubaar en relevant? Metodologie is die manier waarop ek kon verseker dat ek altyd op die regte spoor is. Ek maak heel gepas van kritiese teorie gebruik om seker te maak ek vra altyd die regte vrae. Kritiese teorie moes ook verseker dat ek reg na verkreeë informasie kyk. Deur altyd die regte vrae te vra, het ek my fokus op my navorsingsvraag behou. Ek het nooit van die onderwerp afgedwaal nie. Dit het my gehelp om direk op die situasie en ter- saaklike konsepte te fokus.

5.3 AKADEMIESE SKRYFWERK

Toe ek die probleme wat opvoeders mee te kampe het, geïdentifiseer het, was ek spreekwoordelik soos 'a bull in a china shop'. Ek wou net neerpen en lesings gee en almal beïndruk. Alles was feitelik korrek, maar dit was nie die werk van 'n akademikus nie. Ek het opvoeders in die proses bereik, maar dit was nie op konstruktiewe wyse nie. Na my eerste indiening het dit my etlike maande gevat om weer aan die gang te kom. My kontak met proff Waghid en Berkhout het my vlam aan die brand gehou. Dit was eers toe dr van Wyk na my werk gekyk het, dat ek weer konstruktief begin werk het.

Deur te kyk na Van Wyk se werk, en ook die van Yusef Waghid, Noël Adams en Mercia Marthinus het ek weer akademies begin werk. Dit was anders as die werk wat ek die eerste keer ingedien het. Dr van Wyk het die hele struktuur van my tesis verander met invoegings om die kwaliteit en betroubaarheid in my werk te verseker. Die belangrikste instrumente wat hy my laat gebruik het, is konseptuele analise, navorsingsmetodologie en kritiese analise. Eers toe het die hele tesis as 'n akademiese werkstuk begin.

5.4 LEEMTES EN UITDAGINGS

Dit is die eerste keer dat ek 'n tesis skryf. Ek het baie foute gemaak tydens die insamel van informasie en met die skryfwerk. Die jaarlange kursus het baie gehelp om my voor

te berei vir die insamel van informasie en ordening daarvan. Nietemin is daar nog altyd 'n groot gaping om te oorbrug tussen teorie en praktyk. Dit was die leemte in my wat ek baie keer moes verwoord. Selfmotivering en om op my eie vir baie studie-eise verantwoordelik te wees, was verantwoordelik vir groot druk. Gelukkig was dit 'n leemte van my wat deur my laaste begeleier as 'n uitdaging gesien is. In die loop van die afhandeling van my tesis het hy dit effektief aangespreek. Die voltooide tesis is bewys daarvan.

Groot verwarring het geheers toe al die informasie daar was en die tesis begin moes word. Daar was binne-in my 'n vakuum waarin alles rondgewaai het. Ek het na ander tesse gekyk, maar dit het nie gehelp dat ek my eie werk kon begin nie. Dit was afgehandelde werk waarheen ek oppad was. Die probleem was om die klomp kennis tot op daardie vlak te bring. Net die leiding van 'n bekwame studieleier kon die verskil teweeg bring.

Die afbakening van 'n area van studie en die keuse van studie-objekte is 'n groot uitdaging. Ek weet nie hoeveel gevallestudies genoeg is om die studie te geloofwaardig te maak nie. Die vraag is ook hoeveel mense betrek moet word. Niemand gee klinkklare afbakenings ten opsigte van area en respondente nie. In baie gevalle is daar nie by die opvoeders of leerders genoeg kennis van hul eie situasie nie. Baie van hulle leef in ontkenning uit vrees vir die negatiewe refleksie op hul werk en skool. Dit het gemaak dat teenstrydige opinies oor dieselfde situasie deurgegee is. Hulle weet ook nie hoe om interpretief en krities na hul situasie te kyk nie. 'n Mens sou dit kon interpreteer as onwilligheid om saam te werk, terwyl hulle slegs uit onkunde gehandel het.

Om van niks tot die gestruktureerde tesis te vorder was 'n groot uitdaging. Groter uitdagings lê egter voor. Die Departement sal moet kennis neem dat elke provinsie en streek in die land sy eie probleme het. Elkeen van hierdie probleme strem Inklusiewe Onderwys op sy eie manier. Sommige is opmerklik in alle areas. Daar moet gekyk word na 'n kursus oor probleemhantering waar algemene probleme behandel word. Studente moet ook diepgrondig onderrig word om die provinsiale of streeksprobleme te hanteer. Saam daarmee moet daar departementele riglyne wees om probleme te identifiseer, aanhangig te maak en aan te spreek.

Daar is baie beleide en beleidsbesluite wat, as dit reg verstaan en toegepas word, die inklusiewe proses meer effektief sal bevorder. Tans word die dokumente geliasseer, maar niks word gedoen om die begrip en implimentering daarvan aan te help nie. Bestuurders moet dit 'n prioriteit maak om beleid te implimenteer en terugvoering op deurlopende grondslag kry. Die uitdaging sal dan wees om inklusiwiteit te laat slaag.

5.5 MOONTLIKHEDE VIR VERDERE ONDERSOEK

Tydens my ondersoek na Inklusiewe Onderwys het ander vraagstukke opgeduik. Sommige hou nou verband met my navorsing en ander is ver verwyder daarvan. Vervolgens noem ek die aangeleenthede wat ek voel werd is om na te kyk:

- Demokrasie en regstellende aksie as oogmerke van Inklusiewe Onderwys. Daar sal eerstens oor gekonseptualiseer moet word ten einde presies te weet waarmee ons te doen het. Tweedens sal gekonseptualiseer en nagevors moet word oor wat die Onderwysdepartement in plek en beskikbaar het daarvoor. Derdens sal gekyk moet word na die opvoeders se paraatheid om die nodige waardes en vaardighede oor te dra.
- Die gebrek aan kommunikasie tussen die Departement van Onderwys en plaaslike owerhede oor die beskikbaarheid en benutting van grond vir opvoedkundige doeleindes. Gebruik hulle dieselfde ratio's om toekennings te regverdig? Neem hulle die invloed van tydelike huisvesting en deurgangskampe in ag in die berekening van die radius waarbinne skole opgerig word?
- Die dienste van maatskaplike werkers, spraak-, taal- en beroepsterapeute is onontbeerlik. Die vraag is net watter skole voor in die program moet staan.
- Die kriteria waarvolgens voorsiening tans geskied moet dermate aangepas word dat syfers van die dag meer bepalend kan wees. So ook moet die armoede-indeks van die skool se bedieningsarea, en nie 'n nasionale veralgemening nie, gebruik word om voorsiening aan die skool te bepaal.
- Probleme soos FAS, wat grootliks in die Wes-Kaap voorkom, moet in elke provinsie geïdentifiseer word en as 'n prioriteit aangespreek word.
- Is fasiliteite werklik toeganklik vir gestremde leerders sodat hulle saam met hul eweknieë hul lewensideale kan nastrewe?

5.6 GEVOLGTREKKING

My doel met die studie is om te kyk of Inklusiewe Onderrig tot sy reg kom as in ag geneem word die stremende invloed wat faktore soos ratio's, norme- en standaardtoekennings, verstedeliking, trekarbeid, ongelykhede, enkelouerskap en Fetale Alkoholsindroom daarop het. Die slotkom waartoe ek geraak, is dat dit effektiewe Inklusiewe Onderrig strem. Dit kan gesien word in die feit dat die opvoeder met baie groot klasse sit. Hieruit spruit natuurlik die dissiplinêre probleme waarmee die opvoeders te kampe het. Sekerlik die ergste uitwerking wat dit het, is dat opvoeders nie die gewenste kompetensies bereik nie. Dit is ook opmerklik dat demokrasie in die klaskamer nie regtig vergestalt nie. Vele leerders het fisiese gebreke wat dit vir hulle moeilik maak om voordeel te trek uit die inklusiewe benadering wat opvoeders moet volg. Ek is van mening dat die situasie omgekeer kan word as die betrokke owerhede krities na die situasie kyk en daadwerklike pogings aanwend om veranderinge aan te bring.

BIBLIOGRAFIE

Adams, ND 2004. *A Conceptual Analysis of the Teacher Education in South Africa in relation to the Norms and Standards for Educators*. Unpublished dissertation. University of Stellenbosch.

Andreyka, RE; Blank, WE & Thompson, MJ 1976. *Exemplary Competency-Based Vocational Teacher Training Project: Cooperative Vocational Education Component*. US Department of Health, Education & Welfare: National Institute of Education. Tallahassee, Florida.

Arcaro, JS 1995. *Quality in Education – An Implimentation Handbook*. Delray Beach, Fl.: St. Lucie Press.

Ballantine, Jeanne H 1983. *The Sociology Of Education: A Systematic Analysis*. New Jersey: Prentice-Hall,Inc., Englewood Cliffs..

Benjamin, S 2002. *The Micropolitics of Inclusive Education: An Ethnography*. Buckingham: Open University Press.

Berkhout, SJ 2004. *Outcomes-Based Education: Learners' responsibility, teachers; accountability – whose liability?* Paper presented at the Annual Conference of the Education Association of South Africa, University of Port Elizabeth, 16-19 January.

Bresler, L & Ardichvili, A 2002. *Research in International Education: Experience, Theory & Practice*. New York, Washington: Peter Lang.

Bronson, PO 2006. *Single parent demographics*. Available from: <http://www.pobronson.com/factbook/pages/43.html> [Accessed 31 January 2006]

Cheminais, R 2003. *Closing the Inclusion Gap; Special and Mainstream Schools Working in Partnership*. London: David Fulton Publishers Ltd.

Chin, C-y; Salili, F & Hong Y-y 2001. *Multiple Competencies and Self-Regulated Learning; Implications for Multicultural Education*. Connecticut: Information Age Publishing.

Connole, H 1993 (1990). 'The Research Enterprise'. In: *Issues and Methods in Research: Study Guide*. H Connole, B Smith & R Wiseman (Eds). Distance Education Centre, University of South Australia, Underdale, S.A.

Corbett, J 2001. *Supporting Inclusive Education*. London: TJ International Ltd.

Daniels, H 2000. *Special Education Reformed; Beyond Rhetoric?* London: Falmer Press.

Daniels, H & Garner, P 1999. *Inclusive Education*. London: Biddles Ltd, Guildford and King's Lynn.

Davidoff, S & Lazarus, S 1997. *The Learning School: An Organization Development Approach*. Cape Town: Juta & Co.

Davies, IK 1973. *Competency-based Learning: Technology, Management, and Design*. New York: McGraw Book Company (UK) Limited.

Department of Education 2001. *Education White Paper 6: Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System*. Pretoria: Department of Education, July 2001.

Department of Housing Date unknown. *Guidelines for Human Settlement Planning and Design*. Compiled under the Patronage of the Department of Housing, by CSIR Building and Construction Technology: Drakenstein Municipality.

Departement Sosiale Dienste en Armoedeverligting 2006. *Pay Point Grant Payments: October 2006*, Region: 151 – Paarl. Wes-Kaap, All Pay.

Die Burger 1998. *Alkoholsindroom is die ergste in W-Kaap*. Elsa Wessels. 20 Oktober.

Die Burger 1999. *Skok-syfers oor swanger vroue wat swaar drink en die harde feite oor FAS en ander defekte*. 13 Oktober.

Engelbrecht, P & Green, L 2007. *Responding to the challenges of inclusive education in Southern Africa*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Engelbrecht P, Swart E & Eloff E. Date unknown. *Inclusive Education in South Africa: Redefining the Scope of Practice of Educational Psychologists*. Available from: <http://www.ispaweb.org/en/colloquium/nyborg/Nyborg%20Presentations/Swart%20&%20Engelbrecht:htm> [Accessed 26 May 2004]

Fay, B 1975. *Social Theory and Political Practice*. London: Allen and Unwin.

Farrell, P & Ainscow M 2002. *Making Special Education Inclusive*. London: David Fulton Publishers Ltd.

Gay, LR 1985. *Educational Evaluation and Measurement: Competencies for Analysis and Application* (2nd Ed.). Columbus, Ohio: Charles E Merrill Publishing Co.

Gough, N 2000. *Methodologies under the microscope; Notes for a presentation to a doctoral research students' conference 8 October 2000*. MEd Notes: Stellenbosch University.

Hirst, PH & White, P (Eds.) 1998. *Philosophy of Education. Major Themes in the Analytic Tradition, Volume I, Philosophy and Education*. London: Routledge.

Hirst, PH & White, P (Eds.) 1998. *Philosophy of Education, Major Themes in the Analytic Tradition. Volume III, Society and Education*. London: Routledge.

Hirst, PH & White, P (Eds.) 1998. *Philosophy of Education, Major Themes in the Analytic Tradition. Volume IV, Problems of Educational Content and Practices*. London: Routledge.

Hirst, PH & White, P (Eds.) 1998. *Philosophy of Education. Major Themes in the Analytic Tradition, Volume III, Education and Human Being*. London: Routledge.

Hopkins School District 2001. Learner to Teacher Ratios. Available from: <http://www.hopkins.k12.mn.us/Pages/District/IPlcy/ihb.html> [Accessed 17 April 2004]

Johnson, DW & Johnson, RT 1991. *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning* (3rd Edition). Boston, London: Allen & Bacon.

Keet, MP; Shore, SCL & Harrison, VC 1966. *Die Pasgebore Baba*. Kenwyn: Juta en Kie Beperk.

Kingdon G & Knight J 2005. *Unemployment in South Africa: A Microscopic Approach*. Available from: <http://www.csae.ox.ac.uk/resprogs/usam/default.html> [Accessed: 19 January 2006]

Le Grange, LL 2000. Is qualitative research a meaningful term for describing the cross-fertilisation of ideas which characterizes contemporary educational research? *South African Journal of Education*, 20(3): 192-195.

Lockwood, R 2003. *Post-Apartheid Inclusive Education in South Africa*. <http://www.cec-ohio.org/SouthAfricaTrip.htm> [Accessed 26 May 2004]

Magwaza, T 2003. Perceptions and experiences of motherhood: A study of Black and White Mothers of Durban, South Africa. *Jenda: A Journal of Culture and African Women Studies* (2003).

Manning, ML & Baruth, LG 1995. *Students - at Risk*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

Marthins, JH 2005. *Total Household cash expenditure in South Africa by Living Standards Measure (LSM) group and produc*. Bureau of Market Research of the University of South Africa. Report 347. Pretoria.

Marthinus, M 2005. *Morele Opvoeding aan Leerders binne die Konteks van Veiligheid in die Wes-Kaap*. Ongepubliseerde tesis. Universiteit van Stellenbosch.

Moll, M 2002. Keur van artikels. Opgestel 14/9/200. Cape Technikon: Wellington Campus.

National Institute for Educational Development (NIED) 1999. *How learner-centered are you?* Ministry of Education and Culture: Okahandja, Namibia.

New Jersey Department of Education 2004. *New Jersey Professional Standards for Teachers and School Leaders*. Trenton: New Jersey 08625.

Nichols, P 1991. *Social Survey Methods: A fieldguide for Development Workers*. Oxford: Oxfam Publications.

Nieman, NN & Monyai, RB 2006. *The Educator as Mediator of Learning*. Pretoria: Van Schaik.

Nxawe, L 2002. *Can critical theory contribute towards enacting democrating policy implementation in schools?* Unpublished PhD Dissertation. Stellenbosch University.

O'Leary, KD & O'Leary, SG 1972. *Classroom Management: The Successful use of Behavior Modification*. New York: Pergamon Press Inc.

Paarl Post, 2000. *Kommer oor geweld teen ongeborenes*. Lynn Prins. 29 June, p. 4.

Schoeman H Date unknown. *South Africa: Moving from a Centralised and Segregated Education System to a Decentralised and Inclusive Education Approach*. Pretoria: South African National Council for the Blind. Available from: <http://www.icevi.org/publications.CEVI-WC2002/papers/01-topic/01-schoeman.htm>
[Accessed 26 May 2004]

Seymann, MR 1997. *The Bilingual Teacher Aid: Competencies and Training*. Dissemination and Assessment Center for Bilingual Education: Austin, TX. 78752.

Shipman, MD 1972. *The Limitations of Social Research*. London: Longman Group Limited.

Silberman, CE 1970. *Crisis in the Classroom: The Remaking of American Education*. New York: Random House Inc.

Smith, Clive 2003. *Ethnographic Research*. MEd Notes: Stellenbosch University.

Smith, JD 1997. *Inclusion Schools for all Students*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Statistics South Africa 2006. *Marriages and Divorces, 2004*. Report No. 03-07-01 (2004). Statistics South Africa: Pretoria.

Statistics South Africa 2006. *Marriages and Divorces 2005, Embargoed until 19 December 2006 11:00*. Statistics South Africa: Pretoria.

Statistics South Africa 2006. *Provincial Profile 2004: Western Cape*. Report no. 00-91-01 (2004). Statistics South Africa: Pretoria.

Terre Blanche, M & Durheim, K 1999. *Research in Practice: Applied Methods for Social Sciences*. Cape Town: University of Cape Town Press.

The Parliamentary Monitoring Group 2003. *Education Portfolio Committee: Financial, Resourcing and Costs of Education in Public Schools: Briefing*. 4 March March 2003.

The Western Cape Forum for Inclusive Education in South Africa 2002. *Enabling Education Network*. Available from:

http://www.eenet.org.uk/keyissues/communication/west_cape_forum.shtml. Accessed: 26/05/2004.

Tilstone, C Florian, L Rose, R 1998. *Promoting Inclusive Practice*. Oxon: Routledge.

Tribus M Date unknown. *TQM in Education: The Theory and How to put it to work*. Exergy Inc, Hayward: Hayward, CA.

Tuckman, BW 1972. *Conducting Educational Research* (4th Edition). Fort Worth, Tokyo: Harcourt Brace College Publishers.

Van Wyk, B 2004. *A Conceptual Analysis of Transformation at Three South African Universities in Relation to the National Plan for Higher Education*. Unpublished PhD dissertation: University of Stellenbosch.

Waghid, Y 2000. *A Conceptual Analysis of a Reflexive Democratic Praxis Related to Higher Education Transformation in South Africa*. Unpublished dissertation. University of Stellenbosch.

Waghid, Y 2001. Reflexivity, Democracy and Praxis: Reflecting on a Critical Moment in Classroom Pedagogy. *Perspectives in Education*, 19(1): 29-37.

Waghid, Y 2002. *Democratic Education: Policy and Praxis*. Stellenbosch: Stellenbosch University Printers.

Waghid, Y 2003. *Education as a Virtue: Cultivating Practical Reasoning and Compassion*. Stellenbosch: Stellenbosch University Press.

Waghid, Y & Le Grange, LL (Eds.) 2004. *Imaginaries on Democratic Education and Change*. Pretoria: SAARDHE.

Weisberg, HF & Bowen, BC 1977. *An Introduction to Survey Research and Data Analysis*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.

Western Cape Education Department 2004. *Norms and Standards*. CEMIS: Western Cape Education Department.

Western Cape Education Department 2006. *School Dropouts, Enrollments 1995 – 2005*.
CEMIS: Western Cape Education Department.

Wolfendale, Shiela 1997. *Working with Parents of SEN Children After the Code of Practice*. London: Cromwell Press Ltd, Melksham.

Wiseman, DC 1999. *Research Strategies for Education*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Youngman, MB 1979. *Analysing Social and Educational Research Data*. London: McGraw-Hill Book Company Limited.

Zionts, P; Zionts, L & Simpson, RL 2002. *Emotional and Behavioral Problems A Handbook for Understanding and Handling Students*. California: Corwin Press, Inc.

BYLAE A

VRAELYS OOR RATIO'S

DOEL VAN DIE VRAELYS IS OM VAS TE STEL OF DIE OPVOEDERS BEWUS IS VAN:

1. Norme- en standarde-toekennings,
2. Die leerder:opvoeder-ratio,
3. Die woonhuis:skool-ratio,
4. Hoeveel m² departementeel per leerder toegeskryf word,
5. Hoe die leerder/opvoeder ratio in werklikheid voorkom,
6. Hoe die woonhuis/skool ratio op die leerder:opvoeder-ratio impakteer en
7. Voortspruitend hieruit hoe (i) dissipline (klasverband);
(ii) leer; en
(iii) onderrig geaffekteer word?

PROFIELE

1. DEELNEMENDE SKOOL :

1.1 NAAM VAN DIE SKOOL

1.2 LIGGING VAN DIE SKOOL

1.3 AANTAL DOSERENDE PERSONEELLEDE

1.4 AANTAL LEERDERS IN DIE SKOOL

1.5 AANTAL NIE-DOSERENDE PERSONEELLEDE

1.6 LEERDERTAL WAARVOOR DIE SKOOL GEBOU IS

1.7 OPPERVLAK VAN DIE KLASKAMERS WAT VIR DIE
DOEL VAN DIE STUDIE GEBRUIK WORD.

1.8 OPPERVLAK VAN DIE TERREIN

1.9 OPPERVLAK VAN DIE

- | | | |
|-------|-------------------|-------|
| (i) | ADMINISTRASIEBLOK | _____ |
| (ii) | KLEEDKAMERS | _____ |
| (iii) | STOORGERIEWE | _____ |
| (iv) | ONDERRIGLOKALE | _____ |
| (v) | ABLUSIEGERIEWE | _____ |

1.10 WATTER ANDER OPVOEDKUNDIGE OF GEMEENSKAPS-
AKTIWITEITE VIND IN SKOOLTYD OP DIE TERREIN OF IN
ONDERRIGLOKALE PLAAS?

- (i)
- (ii)
- (iii)

2. DEELNEMENDE OPVOEDER :

2.1 NAAM (NET VIR REKORDDOELEINDES)

2.2 KWALIFIKASIES

2.3 ERVARING (IN JARE) AS OPVOEDER _____

2.4 ERVARING (IN JARE) IN HUIDIGE GRAAD _____

3. DEELNEMENDE LEERDER :

3.1 GRAAD

3.2 SEUN DOGTER

3.3 WOONBUURT : ARM

GEGOED

RYK

3.4 ENKELOUER OUERPAAR

3.5 WERK BEIDE OUERS VIR DIE HUISHOUDING: **JA NEE**

3.6 BETAAL HULLE DIE VOORGESTELDE SKOOL-
GELDE: **JA NEE**

3.7 DRA HY/SY DIE VOORGESTELDE SKOOLDRAG: **JA NEE**

3.8 NEEM HY/SY DEEL AAN DIE SKOOL SE AKTIWITEITE:
JA NEE

3.9 IS DIE OUERS GELETTERD: **JA NEE**

4. **TIPES VRAE:**
- (i) GESLOTE-EINDE EN OOP-EINDE VRAE
 - (ii) JA/NEE VRAE
 - (iii) KEUSEVRAE

5. **ONDERHOUDE**

BYLAE B

VRAELYS OOR NORME- EN STANDAARDE-TOEKENNINGS

MERK DIE REGTE ANTWOORDE MET 'N KRUISIE

1. FONDSE OM DIE SKOOL MEE TE BEDRYF, WORD DEUR DIE VOLGENDE INSTANSIE VOORSIEN:
 - (a) PLAASLIKE OWERHEID
 - (b) DIE MINISTER VAN ONDERWYS
 - (c) WES-KAAPSE ONDERWYSDEPARTEMENT
 - (d) NASIONALE REGERING

2. FONDSE WORD
 - (a) GEGEE SOOS HOOFDE DIT VRA
 - (b) VOLGENS 'N VASTE FORMULE
 - (c) SOOS DIE MINISTER VAN ONDERWYS DIT GOEDDINK
 - (d) AS DIE BEHEERLIGGAAM 'N BEHOEFTE IDENTIFISEER

3. DIE FONDSE IS GENOEG OM ALLE
 - (a) OPVOEDERS SE SALARISSE
 - (b) PLAASVERVANGER OPVOEDERS SE SALARISSE
 - (c) AANKOPE EN DIENSTE
 - (d) VERVOER TE BETAAL.

4. AS DIE SKOOL ADDISIONELE FONDSE MAKEER, KOM DIT UIT DIE VOLGENDE BRONNE:
 - (a) LENINGS BY DIE WES-KAAPSE ONDERWYSDEPARTEMENT
 - (b) FUNKSIES EN SKOOLFOOIE
 - (c) ANDER SKOLE EN DEPARTEMENTE SE OORSKOTTE
 - (d) BEHEERLIGGAAM EN HOOFDEVERENIGING SE FONDSE

5. WATTER KOMBINASIE WORD NIE DEUR DIE TOEGEKENDE FONDSE GEDEK NIE:
 - (a) TEGNIESE DIENSTE EN MUNISIPALE DIENSTE
 - (b) HANDBOEKE EN INSTANDHOUDING
 - (c) PLAASLIKE AANKOPE EN TELEFOONDIENTE
 - (d) VERVOERKONTRAKTEURS EN VOEDINGSKEMA

SÊ WATTER VAN DIE VOLGENDE STELLINGS WAAR OF ONWAAR IS DEUR IN DIE KOLOM LANGSAAN AF TE MERK:

	<u>W</u>	<u>O</u>
<ul style="list-style-type: none"> • OUERS WORD, VOLGENS WET, VERPLIG OM SKOOL FOOIE TE BETAAL. 		
<ul style="list-style-type: none"> • SKOOLFOOIE VORM 'n BELANGRIKE DEEL VAN DIE SKOOL SE BEGROTING. 		
<ul style="list-style-type: none"> • OOR DIE ALGEMEEN KRY U SKOOL ALLE FOOIE IN 		
<ul style="list-style-type: none"> • GEEN SKOOL HET NODIG OM FUNKSIES TE HOU OM HUL TOEKENNINGS VAN DIE WES-KAAP ONDERWYS-DEPARTEMENT AAN TE VUL NIE. 		
<ul style="list-style-type: none"> • DIE DEPARTEMENTELE TOEKENNING EN SKOOLFOOIE SOOS DIT NOU GE-IN WORD, IS GENOEG OM KLAS-KAMERS GOED TOE TE RUS. 		
<ul style="list-style-type: none"> • OUERS HET NOOIT NODIG OM IN DIE LOOP VAN DIE JAAR UIT HUL SAKKE SKOOLBENODIGHEDE AAN TE KOOP NIE. 		
<ul style="list-style-type: none"> • OPVOEDERS HOEF NOOIT GOED UIT HUL EIE SAKKE VIR DIE KLASKAMER OF LEERDERS TE KOOP NIE OMDAT OUERS EN DIE SKOOL RUIM DAARVOOR BEGROOT. 		

Sê OF DIE VOLGENDE STELLINGS KORREK IS DEUR JA OF NEE IN DIE KOLOM LANGSAAN AF TE MERK:

	<u>JA</u>	<u>NEE</u>
<ul style="list-style-type: none"> • OPVOEDERS MOET SELF BAIE LEERMATERIAAL AANKOOP. 		
<ul style="list-style-type: none"> • ONVOLDOENDE LEERMATERIAAL, GELD VIR PROJEKTE, EN GEBREK AAN FASILITEITE STREM DIE ONDERRIG-PROSES. 		
<ul style="list-style-type: none"> • OPVOEDERS SE INNOVERENDE VERMOë VERSAG DIE NEGATIEWE EFFEK VAN BEGROTINGSTEKORTE. 		
<ul style="list-style-type: none"> • DIE REël EN HOU VAN FUNKSIES OM FONDSE TE IN KAN NADELIG OP DIE SKOOL- EN LEERPROGRAM INWERK. 		
<ul style="list-style-type: none"> • OPVOEDERS WORD NEGATIEF GESTEM AS HULLE NA SKOOL, NAWEKE EN VAKANSIES MOET WERK OM FONDSE IN TE SAMEL. 		
<ul style="list-style-type: none"> • DIT LYK OF DIE BEHEERLIGGAME EN OUERS ALLES WAT GEDOEN OF GEKOOP MOET WORD VIR DIE OPVOEDER LOS 		

	<u>JA</u>	<u>NEE</u>
• OPVOEDERS MOET SELF BAIE LEERMATERIAAL AANKOOP.		
• PRINSIPALE EN BEHEERLIGGAME IS BAIE HULPVAARDIG AS DIT BY KLASKAMERUITGAWES KOM.		
• OPVOEDERS BEHOORT FINANSIEËL VERGOED TE WORD VIR TYD NA URE EN GELD WAT HULLE EKSTRA INSIT.		

BYLAE C

VRAELYS OOR ONGELYKHEDE IN DIE KLASKAMER

PROFIELE

1. DEELNEMENDE SKOOL:

1.1 NAAM VAN DIE SKOOL

.....

1.2 WAAR IS DIE SKOOL GELEë

.....

1.3 AANTAL DOSERENDE PERSONEELLEDE

.....

1.4 AANTAL NIE-DOSERENDE PERSONEELLEDE

.....

1.5 AANTAL LEERDERS IN DIE SKOOL

.....

1.6 AANTAL LEERDERS IN DEELNEMENDE KLAS:

NORMAAL

.....

VERMOEDELIK F.A.S

.....

2. DEELNEMENDE OPVOEDER:

2.1 NAAM (NET VIR REKORDDOELEINDES)

.....

2.2 KWALIFIKASIE

.....

2.3 ERVARING (IN JARE) AS OPVOEDER

2.4 ERVARING (IN JARE) IN HUIDIGE GRAAD

3. **DEELNEMENDE LEERDER:**3.1 GRAAD 3.2 SEUN DOGTER 3.3 WOONBUURT: ARM GEGOED RYK 3.4 ENKELOUER OUERPAAR

3.5 WERK BEIDE OUERS VIR DIE HUISHOUDING:

JA **NEE**

3.6 BETAAL HULLE DIE VOORGESTELDE SKOOLFOOIE:

JA **NEE**

3.7 DRA HY/SY DIE VOORGESTELDE SKOOLDRAG:

JA **NEE**

3.8 NEEM HY/SY DEEL AAN DIE SKOOL SE

AKTIWITEITE: **JA** **NEE**

3.9 IS DIE OUERS GELETTERD:

JA **NEE**

4. **TIPES VRAE:**
- (i) TOE END EN OOP END VRAE
 - (ii) JA/NEE VRAE
 - (iii) KEUSE VRAE

5. **ONDERHOUDE**

BYLAE D

VRAELYS OOR ENKELOUERSKAP

DIE DOEL VAN DIE VRAELYS IS OM VAS TE STEL OF DIE OPVOEDER BEWUS IS VAN:

- (1) ENKELOUERSKAP
- (2) REDES DAARVOOR
- (3) DIE UITWERKING DAARVAN OP EN HANDHAWING VAN
 - (3.1) Die emosionele groei
 - (3.2) Sosiale ontwikkeling, en
 - (3.3) Ingesteldheid op leer

BY DIE LAERSKOOLLEERDER

PROFIELE

1. DEELNEMENDE SKOOL:

- 1.1 NAAM VAN DIE SKOOL
- 1.2 LIGGING VAN DIE SKOOL
- 1.3 AANTAL DOSERENDE PERSONEELLEDE
- 1.4 AANTAL LEERDERS
- 1.5 AANTAL NIE-DOSERENDE PERSONEELLEDE
- 1.6 AANTAL LEERDERS VAN ENKELOUERS IN DIE KLAS

2. DEELNEMENDE OPVOEDER:

- 2.1 NAAM (NET VIR REKORDDOELEINDES)
.....
- 2.2 KWALIFIKASIES
- 2.3 ERVARING (IN JARE) AS OPVOEDER
- 2.4 ERVARING (IN JARE) IN HUIDIGE GRAAD

3. DEELNEMENDE LEERDER:

3.1 GRAAD

3.2 SEUN DOGTER

3.3 WOONBUURT: ARM

GEGOED

RYK

MERK DIE REGTE ANTWOORD MET 'N KRUISIE

1. ENKELOUERSKAP IS DIE GEVOLG VAN:
 - (a) BEPLANNING EN SEKURITEIT
 - (b) GROEPSDRUK EN SEKSUALITEIT
 - (c) EGSKEIDING, DOOD EN/OF PROFESSIONALISME
 - (d) TRADISIE EN OORERWING

2. ENKELOUERSKAP WORD DEESDAE
 - (a) WYD VEROORDEEL
 - (b) MEER GEREDELIK AANVAAR
 - (c) AS DIE NORM AANVAAR

3. ENKELOUERSKAP KOM VOOR IN
 - (a) ARM HUISHOUDINGS
 - (b) WELGESTELDE FAMILIES
 - (c) ALLE GEMEENSKAPPE
 - (d) AL 3 BOGENOEMDE

4. DIT IS BETER OM ENKELOUERSKAP
 - (a) UIT TE ROEI
 - (b) STELSELMATIG UIT TE FASEER
 - (c) TE AKKOMMODEER
 - (d) GEENEEN VAN BOGENOEMDE

5. 'n ENKELOUER
 - (a) VERKIES DIT SO,
 - (b) HET SOMS NIE 'N KEUSE NIE
 - (c) WORD DEUR FAMILIES DAARTOE GEDWING

(d) BEIDE a EN b

SÊ OF DIE VOLGENDE WAAR OF ONWAAR IS:

	<u>W</u>	<u>O</u>
6. ENKELOUERS IS MEESTAL VROUE		
7. ENKELMAMMAS VAAR DIKWELS BETER AS ENKELPAPPAS		
8. ENKELOUERS IS FINANSIEEL ONAFHANKLIK		
9. KINDERS IN ENKELOUERSITUASIES HET DIKWELS OOK NIE 'N STERK FAMILIESTRUKTUUR NIE		
10. ENKELOUERS WORD EMOSIONEEL ONDER BAIE DRUK GEPLAAS.		
11. ENKELOUERSKAP AS GEVOLG VAN DOOD IS MEER VEILIG AS ENKELOUERSKAP AS GEVOLG VAN EGSKEIDING OF PROFESSIONELE REDES		
12. ENKELOUERS WORD DIKWELS DEUR HUL KINDERS GEMANIPULEER		

SÊ OF DIE VOLGENDE KORREK IS DEUR JA OF NEE TE ANTWOORD:

	<u>JA</u>	<u>NEE</u>
13. KINDERS UIT ENKELOUERGESINNE IS GENEIG OM EMOSIONEEL ONSTABIEL TE WEES.		
14. SULKE LEERDERS IS BAIE GEDULDIG		
15. SULKE LEERDERS IS NOOIT DIE MIDDELPUNT VAN DIE HUISHOUDINGS NIE.		
16. HULLE ONDERWERP HULSELF MAKLIK AAN GESAG,		
17. HANDHAAF GOEIE DISSCIPLINE EN SELFDISSCIPLINE		
18. HULLE IS 'N PLESIER OM IN DIE KLAS TE Hê		
19. HULLE FUNKSIONEER GOED IN 'N SOSIALE STRUKTUUR		
20. HUL HUISWERK IS GEWOONLIK BETYDS EN NETJIES		
21. HULLE HET BAIE VRYE TYD		
22. HULLE KRY NIE SOMMER HUL SIN NIE		

	<u>JA</u>	<u>NEE</u>
23. HULLE IS GEWOONLIK NEGATIEF BEDORWE		

	<u>JA</u>	<u>NEE</u>
24. HULLE IS GEWOONLIK BETROKKE BY KLASKAMER- RELLETJIES		
25. HULLE MANIPULEER GEWOONLIK HUL MAATS		

BYLAE E

VRAELYS OOR FETALE ALKOHOLSINDROOM

DIE VRAELYS ONDERSOEK DIE VOLGENDE:

- (i) IS DIE OPVOEDER BEWUS VAN FAS?
- (ii) WEET HY/SY WAARVOOR DIE AFKORTING “FAS” STAAN?
- (iii) WEET HY/SY WAT DIT IS?
- (iv) WEET DIE OPVOEDER OF DIT BY SY/HAAR SKOOL VOORKOM?
- (v) IS HY/SY VERTROUD MET DIE SITUASIE IN DIE DORP, STREEK, PROVINSIE, DIE LAND v/s DIE Wêreld?
- (vi) KAN HY/SY ‘N KIND OP SIGWAARDE UITKEN:
 - (a) FISIEKE TREKKE
 - (b) SOSIALE GEDRAG
 - (c) EMOSIONEEL
 - (d) INTELLEKTUEEL?
- (vii) WEET DIE OPVOEDER VAN DIE IMPLIKASIES OP DIE KIND SE GROEI EN ONTWIKKELING?
- (viii) HOE AFFEKTEER DIT DIE KIND SE VORDERING?
- (ix) HOE BEREIK DIE OPVOEDER SY UITKOMSTE?
- (x) HOE AFFEKTEER DIT DIE RES VAN DIE KLAS?
- (xi) IS DIE KIND LEERBAAR?
- (xii) KAN DIE OUERHUIS EN BREë GEMEENSKAP BYDRA TOT DIE ONTWIKKELINGSGROEI EN SOSIALISERINGSPROSES?

TIPES VRAE: (i) GESLOTE-EINDE EN OOP-EINDE VRAE
(ii) JA/NEE VRAE

(iii) KEUSEVRAE**ONDERHOUDE****DUI AAN OF DIE VOLGENDE WAAR OF ONWAAR IS**

	<u>W</u>	<u>O</u>
• Fetale Alkoholsindroom het in die jare 80 in Amerika ontstaan en na Suid-Afrika oorgewaai.		
• Fetale Alkoholsindroom en Downsindroom is beide as gevolg van Genetiese afwykings.		
• Fetale Alkoholsindroom kan voorkom in enige gemeenskap waar veral vroue toegang tot alkohol het.		
• Fetale Alkoholsindroom kan voorkom in stedelike en landelike gebiede.		
• Net kinders uit arm huishoudings loop die gevaar om die sindroom ten slagoffer te val.		
• Fetale Alkoholsindroom is beperk tot derde-wêreldlande.		
• In Suid-Afrika word leerders met Fetale Alkoholsindroom in spesiale skole onderrig.		
• Die Suid-Afrikaanse Opvoedingstelsel het 'n welgeformuleerde beleid en onderrigprogram vir leerders met die sindroom.		
• Om kinders met Fetale Alkoholsindroom te onderrig word opvoeders tydens hul opleiding in effektiewe, alternatiewe onderrigmetodes opgelei.		
• Kinders ontgroeï Fetale Alkoholsindroom in puberteit		

MERK DIE REGTE ANTWOORD MET 'N X

1. Fetale Alkoholsindroom ontstaan as gevolg van:
 - (a) Genetiese afwykings,
 - (b) Gebruik en oormatige gebruik van alkoholiese drank.
 - (c) Gebruik van alkohol tydens swangerskap.

2. Fetale Alkoholsindroom word so genoem omdat
 - (a) Die fetus reeds by konsepsie die sindroom ontwikkel,
 - (b) Die swanger vrou in die eerste week na konsepsie alkohol inneem,

- (c) Die swanger vrou tydens haar swangerskap alkohol inneem.
3. Kinders word (a) Dieselfde,
(b) Verskillend,
(c) Glad nie, deur alkoholinnamie geraak nie.
4. Die graad van skade word bepaal deur:
- (a) Die tyd van die dag dat alkohol ingeneem word,
(b) Die stadium van ontwikkeling van die swangerskap,
(c) Die hoeveelheid alkohol wat tydens swangerskap ingeneem word.
5. In die Wes-Kaap Provinsie kom Fetale Alkoholsindroom
- (a) Algemeen voor
(b) Net by laerskole voor
(c) Sporadies voor
6. Van al die provinsies het
- (a) Die Oos-Kaap Provinsie,
(b) Gauteng
(c) Die Wes-Kaap, die meeste kinders met Alkoholsindroom.
7. In die dorp of streek is daar:
- (a) Vaste riglyne by identifikasie
(b) Geen riglyne by identifikasie van leerders met Alkoholsindroom.
(c) Pogings om werkswyse vir identifikasie te ontwikkel.
8. Landelike skole het
- (a) meer
(b) minder
(c) net soveel leerders met Fetale Alkoholsindroom as dorpskole.
9. Opvoeders by landelike skole moet
- (a) meer
(b) minder
(c) net soveel vir hul leerders doen as opvoeders in dorpskole.
10. Individue met Fetale Alkoholsindroom word in die
- (a) Uterus
(b) Huis
(c) Op skool aan alkohol blootgestel.
11. Die (a) ouers
(b) opvoeders
(c) dokters met spesialisagtergrond diagnoseer 'n leerder.

12. Watter kenmerke is tipies aan Fetale Alkoholsindroomkinders se fisiese voorkoms?

[merk met 'n !]

- | | | |
|----------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| (a) Dun bolip | (f) Lang wenkbrou | (k) Lae neusbrug |
| (b) Onduidelike filtrum | (g) Afgeplatte wangbeen | (l) Baie hare in die gesig |
| (c) Groot tande | (h) Verkorte ooglidvou | (m) Vergrote adamsappel |
| (d) Kort neus | (i) Epikantiese voue by die oë | (n) Ingeduikte slape |
| (e) Geringe afwykings by die ore | (j) Dun onderlip | (o) Onderontwikkelde kakebeen |

ANTWOORD JA OF NEE

	<u>JA</u>	<u>NEE</u>
1. Die volgende is waar omtrent leerders met Fetale Alkoholsindroom:		
(a) Goed in Wiskunde		
(b) Werk goed met geld		
(c) Swak persepsie van tyd		
(d) Leer feite as los entiteite		
(e) Leer maklik nuwe vaardighede aan		
(f) Kan moeilik nuwe vaardighede by bestaande vaardighede integreer.		

2. Watter van die volgende is waar omtrent leerders met Fetale Alkoholsindroom?

	<u>W</u>	<u>O</u>
(a) Sukkel om van praat in aksie oor te skakel		
(b) Skakel maklik van woorde oor in emosies		
(c) Sukkel om van gehoor in aksie oor te skakel		
(d) Het groot tydsverloop van leer tot verstaan		

	<u>W</u>	<u>O</u>
(e) Sukkel om bv. gesprek te volg en notas af te neem		
(f) Het nie nodig om baie te hersien om vas te lê nie		
(g) Onthou take		
(h) Leer werk as 'n geheel		
(i) Het nie 'n betroubare geheue nie		
(j) Weet hulle doen iets verkeerd, maar weet nie wat nie.		

3. Kinders met Fetale Alkoholsindroom kan maklik praat, maar verstaan nie maklik as daar met hulle gepraat word nie.
4. Watter van die volgende is waar omtrent leerders met Fetale Alkoholsindroom?
 - (a) Kan nie gedrag en gevolg of oorsaak en effek koppel nie.
 - (b) Kan moeilik reflekteer, integreer, korreleer, vergelyk ten einde vooruit te dink.
 - (c) Het geen impulsiewe gedrag.
 - (d) Het beperkte beplannings- en probleemoplossende vaardighede.
 - (e) Kan onderskei tussen werklikheid en fantasie.
 - (f) Handel take binne toegelate tyd af.
 - (g) Weet nie altyd wanneer om te stop as hulle werk, praat of rondloop nie.
5. 'n Leerder met Fetale Alkoholsindroom is:
 - (a) Hulpvaardig
 - (b) Sukkel om stres en frustrasie te hanteer.
 - (c) Reageer afgestomp op pynlike stimuli.
 - (d) Geneig tot uitbarstings sonder groot provokasie.
 - (e) Nie baie gesteld op skoolbywoning nie.
 - (f) Nie altyd deel van sy portuurgroep nie.
6. Die volgende gedrag is tipies aan leerders met Fetale Alkoholsindroom:
 - (a) Teruggetrokke by tye
 - (b) Soms passief
 - (c) Werk rustig
 - (d) Weerspanning
 - (e) Jok
 - (f) Aggressief
 - (g) Neem maats in ag
7. Leerders met Fetale Alkoholsindroom
 - (a) Pligsgetrou skool by te woon.

- (b) Vorder nie soos by portuurgroep nie.
 (c) Toon 'n weersin in skoolgaan.
8. Dit is kenmerkend van 'n leerder met Fetale Alkoholsindroom:
- (a) Word gedryf deur met sy portuurgroep te identifiseer,
 (b) Probeer om rondom behoeftes van assosiasie met portuurgroep te sosialiseer.
 (c) Sal enigiets doen om verhoudinge binne sy/haar ouderdomsgroep te behou.
9. Die Adolossent met Fetale Alkoholsindroom
- (a) Aanvaar gelate as sy/haar verhouding binne 'n groep bedreig word.
 (b) Is bereid om te onderhandel as hy/sy bedreigd voel.
10. Watter is waar omtrent leerders met Fetale Alkoholsindroom?
- (a) Hulle is impulsief en voortvarend.
 (b) Buierig.
 (c) Kan sonder toesig werk.
11. Leerders met Fetale Alkoholsindroom
- (a) Aanvaar verantwoordelikheid vir hul dade.
 (b) Verdraai die waarheid om hulle te pas.
 (c) Verwag onmiddellike aandag.
 (d) Gee nie om of hulle hul sin kry nie.
12. Leerders met Fetale Alkoholsindroom
- (a) Is maklik beïnvloedbaar
 (b) Fokus op hul take.
 (c) Toon verantwoordelikheid ten opsigte van seksuele gedrag.
 (d) Hiperaktief
13. Die leerder met Fetale Alkoholsindroom:

	<u>W</u>	<u>O</u>
(a) Het 'n hoë IK		
(b) Se Immuunstelsel neig om te verswak		
(c) Se geheue is goed		
(d) Se hoogte en lengte is soos sy portuurgroep sin		
(e) Kry nie sommer hartprobleme nie		
(f) Is nie geneig tot depressie en selfmoord nie		
(g) Is geneig om tourette-se karaktertrekke te toon		

	<u>W</u>	<u>O</u>
(h) Toon goeie gehoor en visie		
(i) Is verstandelik vertraag		
(j) Se oog/hand koördinasie is onderontwikkel		

ANTWOORD JA OF NEE OP DIE VOLGENDE VRAE:

1. Die Leerder met Alkoholsindroom

	<u>JA</u>	<u>NEE</u>
(a) Kan met boodskappe en take vertrou word		
(b) Vind hul weg binne strukture wat die klaskameraktiwiteite Reguleer		
(c) Gee vir lang tye aandag		
(d) Sosialiseer gemaklik met sy/haar klasmaats		
(e) Het groot respek vir gesag		
(f) Gee sy/haar samewerking sodat beoogde uitkomst bereik kan word		
(g) Leer vinnig vaardighede aan		
(h) Se motoriese vaardighede is normal		
(i) Help graag sy/haar maats en is hulpvaardig		
(j) Kan onderrig word		
(k) Het nie die ondersteuning van 'n stabiele ouerhuis nodig nie		