

DIE IMPLIKASIES VAN INKLUSIEWE ONDERWYS VIR LEERERS WAT VERSTANDELIK ERG GESTREMD IS

deur

GODFREY HANS McCALLUM

Werkstuk ingelewer ter gedeeltelike voldoening
aan die vereistes vir die graad van Magister in die
Opvoedkunde (Spesialiseringsonderwys)
aan die Universiteit van Stellenbosch

Pectora roboraunt cultus cecit

STUDIELEIER: PROF. P. ENGELBRECHT

Desember 2003

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie werkstuk vervat, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie.

Handtekening

Datum

OPSOMMING

Sedert die totstandkoming van 'n nuwe demokratiese bestel in Suid-Afrika, het daar baie veranderinge plaasgevind op politieke, sosiale, maatskaplike, ekonomiese en opvoedkundige gebied. Onderwys in Suid-Afrika, was voor 1994, gebaseer op 'n politieke filosofie naamlik, apartheid. Onderwysvoorsiening was bedryf deur 'n gefragmenteerde stelsel van verskillende onderwysdepartemente, met diskriminerende praktyke op grond van taal, ras, geloof en gestremdheid. Onderwys vir leerders wat gestremd is, verstandelik gestremdheid ingesluit, is gelever deur middel van aparte spesiale skole.

Die nuwe Grondwet en gepaardgaande beleidsdokumente, asook wetgewing, het die basis gelê vir 'n eenvormige onderwysstelsel waarin die regte van die leerder met gestremdhede erken is. Verskeie aanbevelings en kommentaar deur die onderskeie rolspelers op 'n verskeidenheid van beleidsdokumente, het aanleiding gegee tot die publisering van die Onderwys Witskrif 6 (Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System), in Julie 2001. In hierdie Witskrif, word 'n raamwerk vir die implementering van inklusiewe onderwys gegee. Inklusiewe onderwys, is 'n poging om die hindernisse binne die leerder, asook die onderwysstelsel, te oorkom ten einde kwaliteit onderwys aan alle leerders te bied. Dit beteken dat leerders wat verstandelik erg gestremd is, in hoofstroomskole in die hoofstroomklas opgeneem behoort te word. Dit hou ernstige implikasies in, nie net vir die leerder self nie, maar ook vir alle rolspelers wat by hul opvoeding betrokke is. Die doel van hierdie studie is, om te bepaal watter implikasies inklusiewe onderwys vir hierdie leerders inhou indien hulle in 'n inklusiewe onderwyskool opgeneem word.

Daar is van 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp gebruik gemaak vir die verkryging en ontleding van inligting vir hierdie studie en data insamelingsmetodes, het 'n literatuuroorsig, oop-vraagstelling en

gestruktureerde onderhoude, met 'n verskeidenheid rolspelers ingesluit. Data is geanaliseer met behulp van die konstante vergelykende metode.

Bevindinge toon aan, dat veral onderwysers in spesiale skole, minder positief is oor inklusiewe onderwys vir leerders wat verstandelik erg gestremd is, met spesifieke verwysing na hierdie leerders se komplekse emosionele, fisiese en besondere onderwysbehoefte. Ander deelnemers toon aan, dat inklusiewe onderwys wel vir hierdie leerders haalbaar is mits die hindernisse wat deur die komplekse aard van die leerders se behoeftes veroorsaak word, suksesvol aangespreek word. Dit impliseer dat die opleiding en ondersteuning van onderwysers in 'n inklusiewe onderwyskonteks, asook kollaborasie tussen rolspelers en die voorsiening van bronne, besondere aandag behoort te geniet.

SUMMARY

Since the realization of a new democratic dispensation in South Africa, many changes took place politically, socially, economically and educationally. Before 1994 education in South Africa, was based on a political philosophy namely, apartheid. The provision of education was characterized by a fragmented system of different education departments with discriminatory practices by virtue of language, race, religion and disability. Education for learners with disabilities, which include intellectual disability, was provided by means of separate schools.

The new Constitution and subsequent policy documents and legislation, laid the foundation for a uniform system of education in which the rights of the learner with disabilities, was acknowledged. Several recommendations and comments by role players on various policy documents contributed to the publishing of Education White Paper 6 Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System, in July 2001 in which a framework for the implementation of inclusive education is given. Inclusive education is an effort to overcome the barriers within the learner and education system to provide quality education for all learners. This means that learners with severe intellectual disabilities should be accommodated in mainstream schools within mainstream classes. This has serious implications for these learners and various role players who are involved in the education of these learners. The purpose of this study was therefore to determine what implications inclusive education holds for learners with severe intellectual disabilities in an inclusive educational school.

Information for this study, was obtained and analyzed by means of a qualitative research design and the methods of collecting data, included a review of literature, open-ended question and structured interviews with various role players. Data was analyzed using the constant comparative method.

Findings in this study indicate that teachers in special schools are less positive about inclusive education for learners with intellectual disabilities with specific reference to these learners' complex emotional, physical and educational needs. Other participants indicated that inclusive education for these learners is possible, provided that the barriers caused by the complex nature of their needs, are successfully dealt with. This implies that special attention must be given to the training and support of teachers in an inclusive educational context, as well as the collaboration between role players and the provision of resources.

DANKBETUIGINGS

My opregte dank en waardering aan

- My studieleier, Professor P. Engelbrecht, vir haar positiewe en kundige leiding en inspirasie tydens die afhandeling van hierdie werkstuk. Dit was 'n besondere voorreg om onder so 'n talentvolle persoon te werk,
- My eggenote Desireé en my seun Amré, vir hulle ondersteuning, aansporing, opofferings, geduld en liefde,
- Desireé vir die netjiese tikwerk,
- Avril East vir die keurige taalversorging
- Familie en vriende, spesifiek Dudley, vir hul aanmoediging en ondersteuning,
- Almal wat 'n bydra gelewer het tot die hierdie werkstuk

AAN HOM AL DIE EER EN DANK VIR KRAG EN GENADE

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK EEN

1. KONTEKSTUALISERING EN RELEVANSIE VAN DIE PROBLEEM	1
1.1 PERSOONLIKE MOTIVERING VAN DIE STUDIE.....	1
1.2 AGTERGROND	1
1.3 PROBLEEMSTELLING.....	7
1.4 DOELSTELLING VAN NAVORSING	8
1.5 NAVORSINGSONTWERP EN NAVORSINGSMETODOLOGIE.....	8
1.5.1 Navorsingsontwerp.....	8
1.5.2 Navorsingsmetodologie.....	8
1.5.2.1 Deelnemers.....	8
1.5.2.2 Data-insamelingsmetodes.....	9
1.6 DATA-ANALISE	11
1.7 BEGRIPOMSKRYWINGS.....	11
1.7.1 Inklusiewe onderwys	11
1.7.2 Verstandelik erg gestremdheid.....	14
1.8 STRUKTUUR VAN AANBIEDING.....	17

HOOFSTUK TWEE

2. VERSTANDELIK ERG GESTREMDHEID	18
2.1 INLEIDING	18
2.2 TERMINOLOGIE EN KLASSIFIKASIE.....	18
2.3 KENMERKE	24
2.4 OORSAKE	25
2.5 VOORKOMING	27

2.6	DIAGNOSERING	28
2.7	SPEZIALE ONDERWYSBEHOEFTE VAN LEERDERS MET VERSTANDELIK ERG GESTREMDHEID	29
2.7.1	Kognitiewe ontwikkeling	30
2.7.2	Geheue	30
2.7.3	Taalontwikkeling.....	31
2.7.4	Gedragsgebreke.....	32
2.7.5	Leerondersteuning.....	33
2.8	OPSOMMING	35

HOOFSTUK DRIE

3.	ONDERWYS VIR LEERDERS WAT VERSTANDELIK ERG GESTREMD IS.....	36
3.1	INLEIDING	36
3.2	INTERNASIONALE BENADERING	36
3.2.1	Tradisionele onderwysvoorsiening	36
3.2.2	Inklusiewe onderwys	38
3.2.3	Implikasies van inklusiewe onderwys vir leerders wat verstandelik erg gestremd is.....	43
3.3	SUID-AFRIKAANSE BENADERING TOT ONDERWYS	46
3.3.1	Tradisionele onderwysvoorsiening.....	46
3.3.2	Implementering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika.....	50
3.3.3	Implikasies van inklusiewe onderwys vir leerders wat verstandelik erg gestremd is.....	55
3.3.3.1	Inleiding	55
3.3.3.2	Die rol van onderwysers.....	56
3.3.3.3	Kurrikulumaanpassings	57
3.3.3.4	Assessering.....	59
3.3.3.5	Algemene klasaktiwiteite.....	61
3.3.3.6	Voordele van inklusiewe onderwys	61
3.4	SAMEVATTING	63

HOOFSTUK VIER

4. NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE	66
4.1 INLEIDING	66
4.2 DIE NAVORSINGSONTWERP	66
4.3 NAVORSINGSMETODOLOGIE.....	68
4.3.1 Deelnemers.....	68
4.3.2 Data-insamelingsmetodes.....	69
4.3.2.1 Literaturoorsig	69
4.3.2.2 Oop-vraagstelling	70
4.3.2.3 Gestruktureerde onderhoude	71
4.3.3 Prosedures.....	72
4.3.4 Data-analise en –verifikasie	73
4.3.4.1 Inleiding.....	73
4.3.4.2 Datareduksie	74
4.3.4.3 Datakonsolidasie	74
4.3.4.4 Data-interpretasie.....	74
4.3.4.5 Dataverifikasie.....	75
4.3.4.6 Geloofwaardigheid	76
4.3.4.7 Veralgemeenbaarheid.....	77
4.3.4.8 Betroubaarheid.....	78
4.3.4.9 Bevestiging van die navorsingsproses en –bevindinge.....	78
4.4 DIE ROL VAN DIE NAVORSER	78
4.5 ETIESE OORWEGINGS.....	79
4.6 SAMEVATTING	80

HOOFSTUK 5

5. NAVORSING BEVINDINGE, BESPREKINGE VAN BEVINDINGE EN AANBEVELINGS	
5.1 INLEIDING	81
5.2 NAVORSING BEVINDINGE	81
5.2.1 Onderhoude	81
5.2.2 Oop-vraagstelling.....	82
5.2.3 Data-ontleding.....	82
5.2.4 Oorkoepelende temas.....	84
5.2.4.1 Die leerder in die klaskamer	87

5.2.4.2 Die onderwyser in die hoofstroomskool.....	89
5.2.4.3 Die skoolopset.....	91
5.2.4.4 Gemeenskap.....	93
5.2.4.5 Behoeftes aan ondersteuning	94
5.2.4.6 Algemene argumente vir en teen inklusiewe onderwys.....	95
5.3 BESPREKING VAN BEVINDINGE	96
5.4 IMPLIKASIES VAN INKLUSIEWE ONDERWYS VIR LEERDERS WAT VERSTANDELIK ERG GESTREMD IS	101
5.5 GEVOLGTREKKING	103
5.6 BEPERKINGE EN LEEMTES VAN DIE STUDIE	105
5.7 AANBEVELINGS	106
5.7.1 Bewusmakingsveldtog.....	106
5.7.2 Opleiding van onderwysers	107
5.7.3 Kollaborasie.....	108
5.7.4 Ouerbetrokkenheid.....	108
5.7.5 Kurrikulum.....	108
5.7.6 Skoolopset.....	109
5.8 SAMEVATTING	109
BRONNELYS	110
AANHANGSELS	117

LYS VAN AANHANGSELS

AANHANGSEL A	Respondent A:	1.1	Gekodeerde onderhoud	117
		1.2	Sleutelgedagtes	119
AANHANGSEL B	Respondent B:	1.1	Gekodeerde onderhoud	120
		1.2	Sleutelgedagtes	122
AANHANGSEL C	Respondent C:	1.1	Gekodeerde onderhoud	123
		1.2	Sleutelgedagtes	126
AANHANGSEL D	Respondent D:	1.1	Gekodeerde onderhoud	127
		1.2	Sleutelgedagtes	128
AANHANGSEL E	Respondent E:	1.1	Gekodeerde onderhoud	129
		1.2	Sleutelgedagtes	130
AANHANGSEL F	Respondent F:	1.1	Gekodeerde onderhoud	131
		1.2	Sleutelgedagtes	133
AANHANGSEL G	Respondent G:	1.1	Gekodeerde onderhoud	134
		1.2	Sleutelgedagtes	135
AANHANGSEL H	Respondent H:	1.1	Gekodeerde onderhoud	136
		1.2	Sleutelgedagtes	137
AANHANGSEL I	Respondent I:	1.1	Gekodeerde onderhoud	138
		1.2	Sleutelgedagtes	140
AANHANGSEL J	Respondent J:	1.1	Gekodeerde onderhoud	141
		1.2	Sleutelgedagtes	142
AANHANGSEL K	Respondent K:	1.1	Gekodeerde onderhoud	143
		1.2	Sleutelgedagtes	144
AANHANGSEL L	Respondent L:	1.1	Gekodeerde onderhoud	145
		1.2	Sleutelgedagtes	146
AANHANGSEL M	Respondent M:	1.1	Gekodeerde onderhoud	147
		1.2	Sleutelgedagtes	148
AANHANGSEL N	Respondent N:	1.1	Gekodeerde onderhoud	149
		1.2	Sleutelgedagtes	152
AANHANGSEL O	Onderhoudskedule			153

LYS VAN TABELLE

Tabel 1	Verskille tussen hoofstroming en inklusie	13
Tabel 2	Klassifikasie van intellektuele gestremdheid	21
Tabel 3	Identifisering van sterkpunte ,swakhede en behoeftes van ondersteuning	22
Tabel 4	Vlakke van ondersteuning en intensiteit	23
Tabel 5	Klassifikasiestelsel vir gradering van verstandelik gestremdheid	49
Tabel 6	Lys van toegekende kategorie kodes en oorkoepelende temas	84 - 86

STREEMIN

IM IN THE BOTOM STREME
WHICH MEENS IM NOT BRIGTH
DON'T LIKE READING
CANT HARDLY WRITE

BUT ALL THESE DEVISHNS
ARNT REELY FAIR
LOOK AT THE CEMTRY
NO STREAMING THERE

ROGER McGOUGH

HOOFSTUK EEN

1. KONTEKSTUALISERING EN RELEVANSIE VAN DIE PROBLEEM

1.1 Persoonlike motivering vir die studie

Die navorser was bevoorreg om vir een jaar (in 1996) betrokke te kon wees in die onderrig van leerders met verstandelik erg gestremdhede in 'n spesiale skool. In dié kort tydperk, was dit duidelik dat die aparte onderwys wat aan hierdie leerders gebied word, bydra tot negatiewe sentimente jeens leerders wat verstandelik gestremd is, veral vanuit die breë samelewing. Hierdie persepsies kan moontlik toegeskryf word aan die feit, dat die leerders tradisioneel in alle aspekte van hul bestaan, apart behandel is.

Terme wat aan hierdie leerders toegeken word, sluit onder andere in: mal kinders; gekke; idiote en “nie reg wys nie”. Die gemeenskap se gebrek aan kennis ten opsigte van wie en wat hierdie leerders is, asook die tipe onderwys wat hulle ontvang, dra hoofsaaklik by tot stigmatisering, etikettering en diskriminasie. Daar word gehoop dat hierdie studie sal bydra dat die samelewing, ouers, onderwysers en leerders van gewone skole, asook ander betrokkenes, 'n beter insig en beskouing ten opsigte van leerders met verstandelike gestremdheid te verkry. Asook om bewyse te kan lewer, dat die voorgestelde implementering van inklusiewe onderwys vir leerders, wat verstandelik erg gestremd is en in spesiale skole onderrig ontvang, daarin sal slaag om struikelblokke wat hulle ervaar, uit die weg te ruim en sodoende bydra, tot sosiale aanvaarding en interaksie met hul portuurgroepe en die breë samelewing.

1.2 Agtergrond

Sedert die algemene verkiesing in 1994 en die daarstelling van 'n demokratiese regering, het Suid-Afrika deur 'n proses gegaan van verandering op politieke, sosiale, maatskaplike, ekonomiese en opvoedkundige gebied. McDonald, Belknap en Truran (1996) som die nuwe verandering soos volg op: “.... a new nation is emerging, a nation with a new

and educational service provision is intended to provide equal opportunity for all, regardless of sex, race, socio-economic standing or special educational need" (1996: 3).

Die nuwe Grondwet het die weg gebaan vir 'n nuwe Skolewet en gepaardgaande nuwe Beheerliggame, wat baie van die basiese funksies van skoolsake moes reël. Die herstrukturering van die 19 onderwysdepartemente tot een departement, die poging tot beter onderwysvoorsiening gekoppel aan die Grondwet se basiese reg tot "quality education for all", het die weg gebaan vir die implementering van 'n inklusiewe benadering tot onderwys in Suid-Afrika: 'n Inklusiewe onderwysbenadering wat nie voorsiening maak vir aparte en oneffektiewe onderwys nie, en implikasies inhou vir die voortbestaan van aparte spesiale skole (Bothma, Gravett & Swart, 2000: 200)

Die Grondwet van die Republiek van SA, 1996 (Act No. 200) maak dit imperatief dat die regte van leerders met spesiale onderwysbehoefte, herken moet word (Davis en Green, 1998). Die kwessie van burgerlike regte kom hier te sprake naamlik, dat aparte onderwys inherent ongelyk en diskriminerend van aard is en daarom 'n skending van die regte van kinders wat apart gehou word. Die rasionaal van inklusiewe onderwys is, dat plasing in gewone skole 'n fundamentele mensereg is. Toegepaste apartheid is onderdrukkend. Artikel 29 2 (c) van die Grondwet stipuleer, dat die behoefte om die gevolge van wette en praktyke van die verlede wat op grond van ras gediskrimineer het, reggestel moet word.

Die teikengroep van inklusiewe onderwys is juis alle kinders, veral diegene teen wie in die verlede gediskrimineer is en onderdruk was. Die redes hiervoor is dat inklusiewe onderwys kanselleer aspekte van eksklusiewe spesiale onderwys vir blankes, fragmentasie, duplisering, aparte skole, die mediese fokusmodel, beperkte hulpbronne en onvoldoende onderwysopleiding van leerkrigte.

Leerders met spesiale onderwysbehoefte, wat tradisioneel leerders met gestremdhede insluit, word verder beskerm teen diskriminasie met die volgende stelling in die Grondwet: "Die staat mag nie teen iemand diskrimineer met inbegrip van ras, geslag, kleur, ouderdom, godsdiens, taal, gewete, oortuiging kultuur of gestremdheid nie" (artikel 9 (3)). Waardes en beginsels vir inklusiewe onderwys word ook bevorder in die Witskrif op Onderwys en Opleiding (Departement van Onderwys, 1995). Dié Witskrif het ten doel om die ongelykhede in onderwys van die verlede uit te wis, deur te verseker dat alle leerders toegang behoort te hê tot 'n lewenslange leerproses.

Die Witskrif erken ook die feit dat voorsiening vir leerders met spesiale onderwysbehoefte, nie net ongelyk en diskriminerend van aard was nie, maar dat die verspreiding van materiële en finansiële bronne, veral in die platteland, baie swak was. Volgens Muthukrishna & Schoeman (2000) stipuleer die Witskrif van 1995 hoe die nalatenskap van 'n gefragmenteerde en gesegregerde skoolstelsel in Suid-Afrika effektief aangespreek kan word:

"There must be special emphasis on the redress of educational inequalities among those section of our people who have suffered particular disadvantages, or who are specially vulnerable, including streetchildren, out-of-school youth, the disabled and citizens with special education needs, illiterate women, rural communities, squatter communities and communities damaged by violence" (Muthukrishna & Schoeman, 2000: 319).

Die Witskrif propageer dus, dat leerders met spesiale onderwysbehoefte, 'n toegang tot gelyke onderwys op alle vlakke in 'n enkele inklusiewe onderwysstelsel in Suid-Afrika het. Die Skolewet maak ook voorsiening dat daar geen aparte wette, skole of onderwysstelsel vir leerders met spesiale onderwysbehoefte is nie. Die reg van hierdie leerders tot insluiting by enige skool en wat terselfdertyd uitsluiting, as diskriminerend beskou, word vervat in Afdeling 5 van die Skolewet. Ouers besit nou die reg om 'n skool van hul

keuse vir hul kinders te kies, wat weereens bevestig dat die verpligte uitsluiting van enige leerder tot 'n spesifieke skool, nie meer van krag is nie.

In Oktober 1995 het die South African Federal Council on Disability (hierna verwys as SAFCD) in 'n strategiese dokument, ondersteun deur 28 nasionale organisasies en instellings, 'n beroep op die regering gedoen om 'n enkele inklusiewe onderwysstelsel vir Suid-Afrika te ontwikkel. Die SAFCD het dit soos volg gestel:

“Learners with Special Education Needs (LSEN) have a right to equal access to education at all levels in a single education system that is responsive to the diverse needs of all learners, accomodating both different styles and rates of learning as well as different language needs in the case of Deaf learners where their first language is sign language, and ensuring quality education to all through appropriate curricula, organisational arrangements, technical strategies, resource use and partnerships with their communities”(Engelbrecht. P, Naicker, Engelbrecht. L, 1997: 7).

Die Ministerie van Onderwys het in Oktober 1996, die Nasionale Kommissie op Spesiale Behoeftes en die Nasionale Komitee op Onderwys Ondersteunings Dienste aangestel, om navorsing te doen en aanbevelings te maak, rakende alle aspekte van spesiale behoeftes en ondersteuningsdienste in onderwys en opleiding in Suid-Afrika. Die verslag van die Nasionale Kommissie op Spesiale Behoeftes in Onderwys en Opleiding en die Nasionale Komitee op Onderwys Ondersteunings Dienste: Quality for all (Departement van Onderwys, 1997) verwys na struikelblokke soos binne die leerder, in die onderwysstelsel, asook in die breër sosiale, ekonomiese en politieke konteks. Hierdie struikelblokke of hindernise tot leer en ontwikkeling, moet aangespreek of verwyder word, aangesien dit direk gekoppel kan word aan tekortkominge, binne die leerder self of gebreke binne die stelsel en dat alle leerders oor die reg behoort te beskik, om in 'n skool van keuse opgevoed te word. Die Kommissie het aanbeveel dat die onderwys en opleidingsstelsel behoort onderwys vir almal te bevorder, deur die ontwikkeling van inklusiewe

en ondersteunende leersentrums daar te stel om alle leerders instaat te stel om aktief deel te neem in die opvoedingsproses, sodat hulle hul potensiaal kan ontwikkel, uitbrei en deel te neem as gelyke lede van die samelewing. Ten einde dit te bereik, word onder ander die volgende twee strategieë aanbeveel: die transformering van alle aspekte van die onderwysstelsel en die ontwikkeling van 'n geïntegreerde onderwysstelsel. Dié aanbevelings van die gesamentlike verslag, het daartoe aanleiding gegee dat die Minister van Onderwys 'n Consultative Paper No. 1 on Special Education and Training System: Building an Inclusive Education and Training System, in Augustus 1999 vrygestel het. Die Consultative Paper, ook na verwys as die Groenskrif, beskryf hoe die huidige onderwys en opleidingsstelsel moet verander word om die verskeidenheid leerbehoefte te akkommodeer, insluitende diegene wat voorheen as "spesiaal" gekategoriseer is.

Verskeie aanbevelings en kommentaar deur die onderskeie rolspelers op die Groenskrif, het aanleiding gegee tot die publisering van die Education White Paper 6 Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System, in Julie 2001. Hierdie Witskrif voorsien 'n raamwerk en stappe wat geneem sal word in die vestiging van 'n inklusiewe onderwys en opleidingsstelsel in Suid-Afrika. In die Witskrif word aanbeveel, dat skole en kolleges die basis moet voorsien vir die oorkoming van oorsake en gevolge van hindernisse tot leer en moet fokus op inklusiewe onderwys. Die Witskrif 6 oor Spesiale Onderwysbehoefte, stel dit dat die doel van die daarstelling van 'n inklusiewe onderrig- en opleidingstelsel is te aanvaarding en die feit te respekteer dat alle leerders op die een of ander wyse verskillend is met verskillende leerbehoefte, wat ewe veel na waarde geag moet word en 'n gewone deel van ons mense is. Dit blyk dat leerders met spesiale behoeftes, insluitend leerders wat verstandelik erg gestremd is, in 'n inklusiewe onderwys opset geakkommodeer sal word, waarin opvoedkundige strukture, stelsels en leermetodes aan die behoeftes van leerders sal voldoen. Voorts het inklusiewe onderwys ten doel, om die houdings, optredes en die omgewing

(gemeenskap) teenoor alle leerders met spesiale behoeftes, te verander (Departement van Nasionale Onderwys, 2001: 16). Die herstrukturering van onderwys in Suid-Afrika, bied gevolglik 'n ideale geleentheid vir die instelling van 'n nuwe benadering tot die onderrig van leerders met spesiale onderwysbehoefte. Burden, Singh, Topham en Naidoo (1996: 3) stel dit soos volg: Die aanneming van 'n filosofie van 'n enkele onderwysstelsel, met 'n gepaardgaande beweging tot billikheid, toegang, regstelling en gehalte onderwys vir alle leerders ongeag ras, godsdiens, geslag of spesiale behoeftes.

Met betrekking tot inklusiewe onderwys, vind navorsing dat leerders wat ten volle ingesluit word, meer sosiale interaksies met hul portuurgroepe ervaar, spandeer minder tyd alleen en bereik meer uitkomstes uit hul aangepaste onderrigprogramme, as hulle tydgenote in spesiale skole en dat die teenwoordigheid van leerders met verstandelik erg gestremdhede, nie 'n negatiewe impak op die onderrig van leerders sonder gestremdhede in hoofstroomklaskamers het nie. Bos en Vaughn (1994) is ook van mening dat: ".....students are likely to be viewed as more socially and academically acceptable when they remain in the regular classroom".

Ten spyte van die argumente vir die insluiting van leerders met gestremdhede blyk dit nog steeds kontroversieel te wees. Snell en Brown (2000) stel dit soos volg: "....not everyone agrees with the goals of inclusive schoolingconcerning the difficulty of adapting the general education curriculum to meet the needs of students with disabilities, particular those with severe disabilities (2000:20). 'n Groot debat word ook gevoer oor watter leerders deel van die hoofstroomonderwysklasse moet wees en vir hoe lank (Friend en Bursuck, 1996; Wang, Reynolds en Walberg, 1995). Aan die een ekstrem is daar diegene wat aanvoer, dat alle leerders voltyds in die hoofstroom-onderwysklaskamer hoort, terwyl andere glo dat slegs leerders wat aan sekere standaarde voldoen, in dié klaskamers hoort. Baie deskundiges se siening is tussen die twee uiterstes deurdat hulle besef, dat te min gedoen is

om te verseker dat leerders voldoende onderwys in 'n inklusiewe opset kry en terselfdertyd besef hulle ook, dat vir sommige leerders, die hoofstroom-onderwysklaskamer nie die geskikste plek is, vir die hoogs gespesialiseerde onderwys wat hulle benodig nie.

McDonnell (1993) voer aan dat die insluiting van leerders wat verstandelik erg gestremd is, in 'n hoofstroomonderwysopset, een van die mees kontroversiële kwessies is, wat huidig die veld van spesiale onderwys en insluiting in hoofstroom, in die gesig staar "..... the debate is about whether the educational needs of students with severe disabilities can be met on regular school campuses and in grade-level or content-area classes" (McDonnell 1993:1). Lewis en Doorlag (1999) is ook van mening dat die onderwysbehoefte van leerders wat verstandelik erg gestremd is, meer ingewikkeld is as dié van leerders wat verstandelik lig en matig gestremd is en stel dit soos volg:

"There is a greater degree of retardation and poor intellectual performance which may be accompanied by physical impairments, sensory impairments, or even emotional disturbance" (Lewis en Doorlag, 1999:286).

1.3 Probleemstelling

Die nuwe wetgewing (Onderwys Witskrif no. 6, 2001) vir die daarstelling van 'n inklusiewe onderwys en opleidingstelsel, word beskou as 'n mylpaal in beleidsontwikkeling deur die Departement van Onderwys. Deur hierdie Witskrif is die Departement vasbeslote om spesiale behoeftes in onderwys as 'n integrale komponent van 'n inklusiewe onderwys- en opleidingstelsel te omskep. Onderwysvoorsiening vir leerders wat verstandelik erg gestremd is in Suid-Afrika, is hoofsaaklik binne spesiale skole en inwonende inrigtings. Die implementering van die Witskrif 6 (2001) het spesifieke implikasies vir hierdie leerders en is nog nie deur navorsing in Suid-Afrika verken nie.

1.4 Doelstelling van navorsing

In die konteks van die voorafvermelde relevansie van die probleem en probleemstelling, word die volgende doelstelling gestel: om te bepaal watter implikasies, die implementering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika, moontlik kan inhou vir leerders wat verstandelik erg gestremd is.

1.5 Navorsingsontwerp en navorsingsmetodologie

1.5.1 Navorsingsontwerp

'n Navorsingsontwerp is die uitvoering van 'n navorsingsdoel, in lyn met bepaalde oorwegings en beperkinge (Mouton en Marais, 1992: 34). Die navorsingsontwerp word beskou as 'n uiteensetting of bloudruk van die navorsingsprojek (Babbie en Mouton, 1998: 74; Mouton, 2001: 55). 'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp word ook beskou, as die mees gepaste metode vir die verkryging en ontleding van inligting vir hierdie studie, deurdat dit insig gee in die sieninge, houdings en gevoelens van die deelnemers (Merriam, 1998:1).

1.5.2 Navorsingsmetodologie

1.5.2.1 Deelnemers

Ten einde 'n breë siening en gevoelens te kry van onderwysers se sieninge van inklusiewe onderwys vir leerders wat verstandelik erg gestremd is en gevolglike implikasies daarvan vir hoofstroomonderwys, is 10 onderwysers genader om kommentaar te lewer op die oop-vraagstelling. Die doelbewus geselekteerde groep, (Merriam, 1988) bestaan uit 5 onderwysers wat onderrig gee in (Sekondêre en Primêre) hoofstroomskole en 5 onderwysers wat onderrig gee vir leerders wat verstandelik erg gestremd en in 'n spesiale skool

ingeskryf is. Gestruktureerde individuele onderhoude is ook gevoer met 'n hoof van 'n Sekondêre hoofstroomskool; 'n hoof van 'n Spesiale skool met leerders wat verstandelik erg gestremd is; 'n ouer van 'n leerder wat verstandelik erg gestremd is en met 'n Leerondersteuningsadviseur, verbonde aan die Wes-Kaap Onderwysdepartement. Die onderhoude is gevoer om te bepaal, wat hierdie rolspelers se sieninge is oor die implikasies wat inklusiewe onderwys moontlik kan inhou vir leerders wat verstandelik erg gestremd is.

1.5.2.2 Data - insamelingsmetodes

- **Literatuuroorsig**

Volgens Merriam (1998: 49) is die belangrikheid om die relevante literatuur te bestudeer daarin gesetel, om uit te vind, wat alreeds ontdek of ondersoek is en om dan 'n platform te voorsien om 'n bydra te lewer tot bestaande kennis. 'n Literatuuroorsig het ook aldus Creswell (1994: 20) verskeie doelwitte, naamlik: dit verskaf 'n insig oor die bevindinge van soortgelyke studies, dit verbind die huidige studie met dieselfde onderwerp in die literatuur, vul leemtes aan en brei uit op vorige studies.

Die literatuuroorsig in hierdie studie is eerstens daarop gemik, om 'n breë perspektief te verkry ten opsigte van klassifikasie, terminologie, oorsake, voorkoming, diagnoseering en die onderwysbehoefte van leerders wat verstandelik erg gestremd is. Tweedens, om 'n kort oorsig oor inklusiewe onderwys op internasionale en nasionale vlak te verkry, met spesifieke verwysing na leerders wat verstandelik erg gestremd is. Dit word andersyds gedoen om te bepaal in hoe 'n mate die insluiting van leerders wat verstandelik erg gestremd is, in hoofstroomskole suksesvol, al dan, nie plaasgevind het en andersyds watter argumente daar is teen die insluiting van hierdie leerders in hoofstroomskole.

- **Oop-vraagstelling**

Die onderwysers in hoofstroom- en spesiale skole is gevra om kommentaar te lewer op die volgende oop-vraag:

“Die verslag van die Nasionale Kommissie oor Spesiale Onderwys-behoeftes (1996) asook die Onderwys Witskrif no.6 (2001) beveel aan dat leerders met spesiale onderwysbehoeftes, insluitende leerders wat verstandelik erg gestremd is, in ‘n inklusiewe onderwys opset opgeneem moet word. Lewer asseblief kommentaar oor die implikasies wat inklusiewe onderwys moontlik kan inhou, vir leerders wat verstandelik erg gestremd is.”

Geen ander vrae is vooraf gestel nie en die doel van hierdie oop-vraag is, om so wyd as moontlik reaksie / response te ontlok.

- **Gestruktureerde onderhoude**

Individuele onderhoude is gevoer in die derde kwartaal (Junie – September) van 2002, met die betrokke deelnemers soos vermeld in 1.5.2.1. Die deelnemers is eers genader met die uitsluitlike doel, om toestemming vir die plek en tyd van die onderhoude te bepaal. Die doel van die onderhoud, asook die tema is verduidelik. “The interviewer sets up the interview, is involved in the negotiation of place, purpose and agenda at the initial stages”..... (Scott en Usher, 2000:25). Deelnemers is ook verseker van betroubaarheid en anonimiteit. Die basiese beginsels van onderhoudsvoering soos uiteengesit deur Bogdan and Bilken (in Hall en Engelbrecht, 1999:230) is gevolg:

- Vestig ‘n rapport met deelnemers deur middel van algemene gespreksvoering voordat die onderhoud begin;
- Lig deelnemers in van die doel van die onderhoud;
- Verseker deelnemers dat hul terugvoering / response sal anoniem in die verslag weergee word;

- Kommunikeer met persoonlike belangstelling in wat die persoon te sê het, deur oplettend te wees en met toepaslike gesigsuitdrukkinge;
- Vra vir duidelikheid indien 'n respons onduidelik is;
- Vermy die vra van opvolg-vrae met 'n ja of nee antwoord; en
- Luister aandagtig.

Elke onderhoud wat op band geneem is, is vir data-analise getranskribeer.

1.6 Data - analise

'n Kwalitatiewe metodologie word gebruik om die data te ontleed van die deelnemers se antwoorde op die oop-vraagstelling, sowel as die data van die onderhoude. Die navorser sal die data ontleed vir algemene idees en temas, wat dan gebruik sal word om kategorieë te ontwikkel (konstante vergelykende metode). Kategorieë wat ontwikkel is, word saamgebondel om oorkoepelende temas te vorm. Kwalitatiewe data-analise vereis, dat die navorser gemaklik moet wees om kategorieë te ontwikkel en ook om vergelykings en kontraste te maak (Creswell 1994:153). Data-analise en data-verifikasie word volledig in Hoofstuk 4 behandel.

1.7 Begripomskrywings

1.7.1 Inklusiewe onderwys

Die filosofie van inklusiewe onderwys bevorder die onderrig van leerders met gestremdhede in 'n gewone klaskamer met portuurgroepe. Volgens Forlin (1997) suggereer Wilton (1988) dat inklusiewe onderwys alles is oor "..... enlightenment – developing an awareness of the rights, aspirations, and needs of those with disabilities" (1997: 21). Mitler (1995) in Forlin (1997) is dit eens dat inklusiewe onderwys 'n uitdaging vir hoofstroomskole is, omdat die graad daarvan in elke land bepaal word deur 'n

groot aantal ideologiese, beleids, finansiële en konseptuele faktore. Insluiting of inklusie word ook in 'n mindere mate verwar met begrippe soos integrasie en hoofstroming, terwyl daar ook 'n verskil getref word tussen "full inclusion" en "partial inclusion". Terme soos voltydse insluiting, voltydse integrasie, univormige stelsel en inklusiewe onderwys, word gebruik om 'n populêre beleid te beskryf, waarvolgens alle leerders met gestremdhede, ongeag die aard of graad van gestremdhede en behoefte aan ondersteuning, onderrig ontvang binne die hoofstroomklaskamer in 'n skool, in hul eie omgewing (LDA Newsbrief, 1993: 594).

Volledige insluiting beteken, die voltydse insluiting van alle leerders met gestremdhede in die hoofstroomonderwysklaskamer in 'n gewone skool opset (Wang en Reynolds, 1995; Boss en Vaughn, 1994; Westling en Fox, 2000; Bothma *et al.*, 2000; Snell en Brown, 2000). Die kenmerke van volledige insluiting is soos volg:

"a "home-school" placement; natural proportion of disability at the school site; zero-rejection/heterogenous grouping; age- and grade appropriate school and classroom placements; strong site-based coordination and management; and use of cooperative learning and peer instruction" (Wang en Reynolds, 1995: 286).

Die woord inklusiewe onderwys, word veral in die onderwys gebruik om 'n gevoel van behoort, daar te stel, deurdat skole voorsien in die behoeftes van alle leerders. Insluiting is dus die teenoorgestelde van om leerders met spesiale onderwysbehoefte in aparte skole te plaas. Thomas (1997) beskou die idee van inklusiewe onderwys as 'n filosofie van aanvaarding en die voorsiening van 'n raamwerk waarbinne alle leerders met respek en gelykheid behandel word. Wilson (1999) hou insluiting voor as die wetlike, etiese en opvoedkundige superieure onderwysplasing vir leerders met erge gestremdhede. Farrel (1997) is weer van mening dat die term "full inclusion" impliseer, dat alle kinders met spesiale onderwysbehoefte, in hoofstroom skole onderrig moet word en dit verg 'n toename in ondersteuning en in

bronne proporsioneel tot die graad en kompleksiteit van die spesiale onderwysbehoefte.

Burden (1995) is van mening dat inklusiewe onderwys is nie tradisionele hoofstroming of die aanpassing daarvan, in die vorm van integrasie in 'n nuwe gedaante, wat gestroop is van sy mediese of kliniese oorblyfsels nie, of wat blootweg 'n voortsetting van hoofstroom opsies is nie. Barton 1993 (in Burden, 1995) verduidelik die fundamentele en belangrikste verskil tussen hoofstroming, integrasie en insluiting soos volg: Inklusiewe onderwys verwag van die samelewing, die aanvaarding van diegene wat nie pas nie, maar hulle te aanvaar net soos hulle is – in totaliteit, terwyl hoofstroming asook die gepaardgaande begrip integrasie, die indruk skep, dat ons diegene wat nie pas nie, moet help om uiteindelik in te pas. Insluiting is vir Burden (1995) die onvoorwaardelike aanvaarding en akkommodering van andere op 'n hartlike en omhelsende wyse. Insluiting is onvoorwaardelik en programme moet die kind pas, eerder as om die kind by die program aan te pas (Burden 1995:45).

Tabel 1: Die Witskrif 6 (Departement van Onderwys, 2001: 17) stel dit soos volg:

Hoofstroming of Integrasie	Inklusie
Hoofstroming gaan daarvoor om leerders in 'n spesifieke stelsel in te pas of om leerders in die bestaande stelsel te integreer.	Inklusie gaan daarvoor om die verskille tussen alle leerders te herken en te respekteer en om te bou op ooreenkomste.
Hoofstroming is om sommige leerders ekstra ondersteuning te bied sodat hulle kan inpas of geintegreer kan word binne die "normale" klaskamer roetine. Assessering word deur spesialiste gedoen, wat tegniese ingrypings diagnoseer en voorskryf.	Inklusie gaan oor die ondersteuning van alle leerders, opvoeders en die stelsel as 'n geheel sodat al die leerbehoefte ten volle aangespreek kan word. Die fokus is op onderrig en leer met die klem op die ontwikkeling van goeie onderrigstrategieë.
Hoofstroming en integrasie fokus op verandering wat in die leerder moet plaasvind sodat hulle kan inpas. Hier is die fokus op die leerder.	Inklusie fokus op die oorkoming van hindernisse in die stelsel wat verhoed dat al die leerbehoefte ten volle aangespreek kan word. Die fokus is op die aanpassing van en ondersteuning stelsels beskikbaar in die klaskamer.

Dyson (1998) is van mening dat daar nie slegs een algemene aanvaarbare begrip van die term “insluiting” bestaan nie, maar wel ‘n reeks verskeidenheid naamlik, insluiting-vir-plasing; insluiting-vir-onderwys-aan-almal; insluiting-vir-deelname en insluiting-vir-sosiale-interaksie (Dyson, 1998:1). Vir dié doel van die studie, word gefokus op insluiting-vir-deelname. Inklusiewe onderwys vanuit hierdie oogpunt, beteken die volgende: Insluiting in onderwys behels die eskalاسie van prosesse vir die deelname van alle leerders en ‘n vermindering in die uitsluiting van, die kulture, kurrikula en gemeenskappe van plaaslike skole. Dit behels die herstrukturering van kulture, beleide en praktyke in skole, sodat skole kan reageer op die diversiteit van leerders in hul omgewing. Insluiting vir leer en deelname van alle leerders wat kwesbaar is om ingesluit te word, nie slegs diegene met gebreke of diegene wat gekategoriseer word met spesiale onderwysbehoefte nie (Dyson, 1997: 6).

Insluiting-vir-deelname teiken alle leerders, veral diegene wat in skole gemarginaliseer word, met die doel om minimale struikelblokke/ hindernisse tot leer te bied en deelname te ervaar asook dit wat gebaseer is op die regte van die leerders. Dit impliseer dat skole in staat moet wees om hul huidige praktyke krities te ondersoek vir die identifisering en verwydering van struikelblokke tot leer. Dit sluit nou aan by die Witskrif 6 wat ten doel het die daarstelling van stelsels en prosedures vir die tydige identifikasie en regstelling van hindernisse vir leerders in die Grondslagfase, binne Primêre skoolonderrig en op ‘n progressiewe grondslag (Departement van Nasionale Onderwys 2001: 43).

1.7.2 Verstandelik erg gestremdheid

Sedert die eerste helfte van die twintigste eeu, is verskeie definisies van verstandelik gestremdheid ontwikkel, onder andere dié van Tredgold (1937), Edgar Doll (1941), Heber (1959 en 1961) en Grossman (1973). Hierdie definisies van verstandelik gestremdheid, reflekteer verskillende perspektiewe en persepsies daarvan in verskillende tydperke.

Beirne-Smith, Patton en Ittenbach (1994) voer aan dat Blatt (1987) hierdie gedagte baie goed omskryf:

“Because mental retardation is in the most fundamental and important way a metaphor (people make of it what they want to, people interpret it in the light of their understanding and prejudices), the definition “mental retardation” and the terms used to denote the condition represent a hodgepodge of (sometimes irreconcilable) values, words and ideas” (Beirne-Smith *et al.*, 1994: 138).

Die American Association on Mental Retardation (AAMR) het in 1992 die volgende definisie van verstandelik erg getremdheid gepubliseer: Verstandelik erg gestremdheid, verwys na aansienlike beperkinge in huidige funksionering. Dit word gekenmerk deur beduidende ondergemiddelde intellektuele funksionering, met gepaardgaande beperkinge in twee of meer van die volgende toepaslik aangenome vaardigheidsareas: kommunikasie, selfsorg, huislewe, sosiale vaardighede, gemeenskapsbenutting, selfleiding, gesondheid en veiligheid, funksionele akademies, vryetydbesteding en werk. Verstandelik erg gestremdheid manifesteer voor die ouderdom van agtien jaar. (Hallahan en Kauffman, 1994; Beirne-Smith *et al.*, 1994; Smith, 1997 en Polloway, Smith, Chamberlain, Denning, 1999).

Die nuwe definisie benadruk die interaksie tussen drie hoof dimensies, naamlik, 'n persoon se vermoëns; die omgewing waarin 'n persoon funksioneer, en die behoefte aan afwisselende vlakke van ondersteuning. Die AAMR beskou ook die volgende veronderstellings as essensieel in die aanwending van die definisie: Geldige assessering wat kulturele en linguïstiese diversiteit in aanmerking neem, asook verskille in kommunikasie en gedragsfaktore. Die bestaan van beperkinge in aanpassingsvaardighede, vind plaas binne die konteks van gemeenskapsomgewing, tipies van die individu se ouderdomsgroep en is onafhanklik van die persoon se individuele behoeftes vir ondersteuning. Spesifieke aanpassingsbeperkinge bestaan soms gelyktydig, met sterkpunte in ander aanpassingsvaardighede of ander persoonlike bekwaamhede. Met geskikte ondersteuning oor 'n volgehoue

periode, kan die lewensfunksies van persone wat verstandelik erg gestremd is, in die algemeen verbeter word (Beirne-Smith *et al.*, 1994 en Smith, 1997).

Vir dié doel van hierdie studie is dit belangrik om te begryp wat 'n definisie van die term, verstandelik erg gestremdheid behels en wat dit omskryf. Sodoende kan persepsies en vooroordele uit die weg geruim word, veral wanneer dit kom oor inklusiewe onderwysbesprekings vir leerders wat verstandelik erg gestremd is, aangesien die gemeenskap geneig is om subjektiewe gevolgtrekkings te maak, indien hulle nie ingelig is nie. Schalock (1994) in Smith (1997) verklaar dat die definisie van verstandelik gestremdheid 'n paradigmaskuif ondergaan het en hy voer die volgende redes aan: eerstens word gestremdheid nie meer langer gesien as 'n geïsoleerde karaktereienskap van 'n individu nie, maar eerder 'n produk van die interaksie of wisselwerking tussen 'n persoon, die aard en eise van sy omgewing, met 'n fokus op die patroon van 'n persoon se behoeftes, eerder as 'n fokus op sy/haar gebreke. Reiss (1994) voer aan dat 'n belangrike doel van die nuwe definisie is om die omgewing verantwoordelik te hou, om die nodige ondersteuning te voorsien wat groter insluiting, van leerders met gestremdhede, teweeg te bring.

Hierdie definisie is 'n poging om groter sensitiwiteit ten opsigte van die behoeftes van leerders wat verstandelik erg gestremd is, te bevorder, sodat die regte besluite geneem kan word om die verskeie behoeftes, insluitende onderwys, ten volle aan te spreek. Verstandelik gestremdheid was en sal nog steeds op verskeie en verskillende maniere gedefinieer word. Vir die individu en die familie, hou dit praktiese besorgdhede in. Vir die gemeenskap, die regering en die nasie, bied dit opvoedkundige, sosiale, ekonomiese en politieke uitdagings.

1. 8 Struktuur van aanbieding

Hoofstuk 2 fokus op 'n literaturoorsig oor verstandelike gestremdheid om sodoende 'n beter insig te verkry oor wie die leerder is, wat as verstandelik erg gestremd geklassifiseer word. Daar word in diepte gekyk na aspekte soos die verskillende terme, klassifisering, oorsake, kenmerke, voorkoming en diagnosering vir geskik plasing in 'n onderwyssisteem. Die spesiale onderwysbehoefte van leerders wat verstandelik erg gestremd is word ook bespreek.

Hoofstuk 3 verskaf 'n kort oorsig van die relevante en resente literatuur na tradisionele onderwys voorsiening vir leerders wat verstandelik erg gestremd is op internasionale en nasionale vlak asook die beweegredes na 'n inklusiewe onderwysstelsel in die algemeen vir leerders wat verstandelik erg gestremd is. Verskillende teoretiese beskouings, argumente vir en teen inklusie en filosofiese denkrigtings oor inklusiewe onderwys word bespreek.

Hoofstuk 4 beskryf die navorsingsontwerp en –metodologie en die ontleding van inligting wat deur middel van kwalitatiewe metodes verkry is.

Hoofstuk 5 bespreek die data wat ingesamel is met gevolgtrekkings en aanbevelings, asook die implikasie wat inklusiewe onderwys moontlik inhou vir leerders wat verstandelik erg gestremd is.

HOOFSTUK TWEE

VERSTANDELIK ERG GESTREMDHEID

2.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk fokus op verstandelik erg gestremdheid met spesifieke verwysing na terminologie en klassifikasies, kenmerke, die oorsake, voorkoming en diagnoseer van leerders vir plasing in skole. Die spesiale onderwysbehoefte van leerders wat verstandelik erg gestremd is, word ook bespreek.

Verstandelik erg gestremdheid, het oor 'n periode van baie jare die fokuspunt van verskeie professionele intervensies geword. Belangstelling in en besorgdheid oor die probleem van verstandelik erg gestremdheid, het begin toeneem. Ouers van leerders wat verstandelik erg gestremd is, was vasberade om hul probleme openlik aan te spreek in 'n poging om bevredigende oplossings te bereik. Internasionaal is pogings aangewend vir meer toepaslike wetgewing, ontwikkeling van gemeenskapsfasiliteite vir opvoeding en rekreasie, verbetering van ondersteuningsprogramme, asook ondersteuning vir navorsing- en onderwysopleidingsprogramme. Opvoeders, sielkundiges en maatskaplike werkers het terselfdertyd meer aandag begin skenk aan die ondersteuning van leerders wat verstandelik erg gestremd is (Polloway, Smith, Patton & Smith, 1995).

2.2 Terminologie en klassifikasie

Vir die doel van hierdie studie word die verskillende terminologie en klassifikasie bespreek om wanopvattinge rakende die stigmatisering en etikettering van leerders wat by spesiale skole ingeskryf is, uit die weg te ruim. Hierdie leerders word te dikwels deur die gemeenskap met terme wat in die verlede gebruik is, gebrandmerk, wat daartoe lei dat daar teen hulle gediskrimineer word ten opsigte

van die bevrediging van hul leer en onderwysbehoefte. Etikettering veroorsaak dat hierdie leerders se leerbehoefte as minder geag word, dat hulle verwerp word en apart (eksklusief) gehanteer word. Persone met gestremdhede, is dikwels in die verlede onderwerp aan diskriminasie en openlike afkeuring. Die term idioot of imbesiel is gebruik om na persone te verwys wat verstandelik erg gestremd is (Sandieson, 1998; Beime-Smith *et al.*, 1994).

Hierdie terme is later vervang deur die term verstandelike gebrek en daarna met verstandelike gestremdheid. Persone wat verstandelik erg gestremd is, is ook dom; onnosel; onvolwasse; gebrekkig; swaksinnig; subnormaal; onbevoegd; dof; bot en sotte genoem. Ashman en Elkins (1994: 437) voer aan dat die terme verstandelik erg gestremdheid; swaksinnigheid en verstandelike subnormaliteit gebruik is om persone te beskryf, wat sukkel met probleemoplossings asook met ingewikkelde idees en konsepte in akademiese leervaardighede soos lees, skryf en syferkundigheid. Sandieson (1998) is van mening dat die gebruik van beskrywende terminologie in die veld van verstandelik erg gestremdheid, 'n kontroversiële en soms verwarrende kwessie is.

Klassifikasie in die veld van verstandelik erg gestremdheid, het 'n lang geskiedenis in die gebruik van 'n tekortmodel (Polloway *et al.*, 1999). Hierdie skrywers voer aan dat so vroeg as die 19de eeu kon daar 'n onderskeid getref word in gestremdheid volgens graad van gebrek, veral by persone wat as swaksinnig, imbesiel en idiote geklassifiseer is. Hierdie klassifikasie-model reflekteer die siening van die samelewing oor verstandelik erg gestremdheid as gebrekkig of as swaksinnige persone. Die ontwikkeling van intelligensie toetse en spesifiek die Intelligensie Kwosiënt (IK) toets, was 'n eenvoudige klassifikasiesistelsel wat relatiewe vlakke van verstandelik erg gestremdheid kon identifiseer.

Hierdie benadering het volgens Polloway *et al.* (1999) gelei tot die gebruik van terme soos opvoedbaar, opleibaar, en toesighoudende gestremdheid. Persone met intellektuele of verstandelik gestremdhede word volgens IK- tellings verdeel in verskillende groepe naamlik, verstandelik lig-, matig-, erg- en uiteraars swak gestremd (sien tabel 2).

Tabel 2: Klassifikasie van intellektuele gestremdheid volgens IK-tellings.

Vlakke van gestremdheid	Gebaseer op Binet tellings	Gebaseer op Wechsler tellings
Lig	68 – 52	69 – 55
Matig	51 – 36	54 – 40
Erg	35 – 20	39 – 25 ge-ekstrapoleer
Uiteraars swak	19 >	24 > ge-ekstrapoleer

Ashman en Elkins (1994: 440)

Ashmans en Elkins (1994) voer aan, dat die ontwikkeling en gewilde gebruik van 'n IK- telling as aanduider van intellektuele vermoëns, positiewe en negatiewe gevolge, kan inhou. Volgens dié skrywers, verskaf 'n IK toets nie net waardevolle inligting van 'n leerder se intellektuele potensiaal nie, maar help ook om vergelykings te tref met ander leerders van dieselfde ouderdom. Die mees ernstige wanopvatting van IK is, die geloof in die almag of mag daarvan om "alles" van 'n leerder te ontbloot, of om voorspellings te gee oor hoé die leerder in die toekoms sal presteer.

Die AAMR het in 1992 'n nuwe handboek oor klassifikasie en terminologie (Luckasson, 1992) bekend gestel, met die doel om 'n paradigmaskuif te bewerkstellig vanaf 'n gebrek- of tekortmodel na 'n ondersteuningsmodel vir verstandelike gestremdheid (Reiss, 1994). Smith, Polloway, Patton en Dowdy (1998) is van mening, dat dit 'n alternatiewe klassifikasiesistelsel is, met besonderse meriete vir 'n inklusiewe onderwysopset, omdat hierdie klassifikasie dit nie ontleen aan vlakke van

gestremdhede nie, maar aan vlakke van ondersteuning en dat die sisteem die behoeftes eerder as die gestremdhede van die individu aanspreek. Die vier vlakke van verstandelikgestremdheid sou vervang word met 'n stelsel, wat die intensiteit en patrone van ondersteuning by 'n individu klassifiseer. Die vier vlakke van ondersteuning behels die volgende: Onderbroke (periodieke ondersteuning); Beperkte (ondersteuning vir aangewese tydperke); Uitgebreide (ondersteuning vir 'n verlengde tydperk) en Deurlopende (lewenslange en intensiewe ondersteuning) (Polloway *et al.*, 1999; Smith *et al.*, 1998; Smith, 1997; Macmillan, Sipperstein en Gresham, 1996; Smith, 1994).

Die 1992 hersiening van die AAMR se definisie van verstandelik erg gestremdheid, het ook terselfdertyd 'n verandering in die gebruik van IK- tellings tydens die diagnosering van verstandelik gestremdheid beklemtoon. Beirne- Smith *et al.* (1994) beskou die nuwe klassifikasie as deel van 'n drie-stap-proses ten einde leerders te klassifiseer in terme van die nodige vlakke van ondersteuning. Hierdie stappe word in die volgende tabel uitgebeeld.

Tabel 3: Klassifisering en beskrywing: Identifiseer sterkpunte, swakhede en Behoefte aan ondersteuning.

Dimensie II: Sielkundige/ Emosionele Oorwegings	1. Beskryf die individu se sterk- en swakpunte met verwysing tot sielkundige /emosionele oorwegings.
Dimensie III: Fisiese/Gesondheid/ Etiologiese Oorwegings	2. Beskryf die individu se algehele fisiese gesondheid en dui toestand etiologie aan.
Dimensie IV: Omgewings Oorwegings	3. Beskryf die individu se huidige omgewings plasing en die optimale omgewing wat sy aanhoudende groei ontwikkeling sal fasiliteer .

Beirne-Smith *et al.*, 1994: 3

Die ondersteuningsklassifikasiesetel van die AAMR handboek, is in 1996 verder verbreed in onlangse publikasies deur Luckasson, Schalock, Snell en Spitalnik. Die tabel verteenwoordig die verskillende vlakke van intensiteit van ondersteuning en illustreer in hoe 'n mate die klassifikasiesetel prakties haalbaar is.

Tabel 4: Vlakke van Ondersteuning en Intensiteitrooster

	Onderbroke	Beperkte	Uitgebreide	Deurlopende
TYD: Duur	Soos benodig	Tyd gebonde, af en toe, aanhoudend	Gewoonlik Aanhoudend	Moontlik lewenslank
TYD: Frekwensie	Ongereeld, lae verspreiding	Gereeld, antisiperend Kan hoë frekwensie wees		Hoë tempo, aaneen- Lopend, konstant
SETTINGE: Leef, Werk, Rekreasie, Vryetyd, Gesondheid, ens.	Min settinge, Tipies een of twee	Dwars deur baie settinge Tipies nie al die settinge		Alle of amper alle settinge
BRONNE: Professionele/ Tegnologiese Bystand	Nou en dan konsultasie of bespreking, gewone afspraak skedule, Af en toe monitering	Af en toe kontak of tydsgebonde, maar frekwente gereelde kontak	Gereelde of aanhoudende monitering deur deskundiges, Tipies gewoonlik weekliks	Konstante kontak en monitering deur deskundiges
INDRINGENDHEID	Hoofsaaklik alle natuurlike ondersteuning, hoë graad van keuse en outonomie	Mengsel van diens gebaseerde ondersteuning, Lae graad van keuse en outonomie		Hoofsaaklik diens gebaseerde ondersteuning, Gekontroleer deur ander persone

Smith et al., 1998:193

Soos reeds vermeld in Hoofstuk 1 (1.7.2), was daar 'n paradigmaskuif in die siening van verstandelik erg gestremdheid met die fokus op die wisselwerking of interaksie tussen 'n persoon met beperkte intellektuele en aanpasbare vaardighede en sy

omgewing. Tweedens is die klem op die patroon van die persoon se behoeftes eerder as op sy/haar tekortkominge.

2.3 Kenmerke

Die volgende sielkundige- en gedragskenmerke van persone wat verstandelik erg gestremd is, geïdentifiseer.

- Swak aandag wat lei tot leerprobleme.
- Vind dit moeilik om inligting te onthou (geheue probleem).
- Ondervind 'n geheue probleem omdat hulle sukkel met self- regulering (hul vermoë om hul eie gedrag te reguleer). Gekoppel hieraan, is die probleem van metakognisie, met ander woorde die gebrek aan 'n strategie wat benodig word om 'n taak uit te voer.
- Taalontwikkel – vertraagde of afwykende ontwikkeling kom voor by alle persone met verstandelik erg gestremdheid. Spraakprobleme soos foutiewe artikulasie is 'n algemene kenmerk.
- Wat akademiese prestasie betref, is hulle baie agter.
- Sosiale ontwikkeling – persone wat verstandelik erg gestremd is, is kandidate vir 'n verskeidenheid van sosiale probleme. Hulle ondervind probleme om vriende te maak en beskik oor 'n swak self-begrip.

(Hallahan en Kauffman, 1994: 37)

Probleme wat direk verband hou met aandag, geheue, self-regulering, taal-ontwikkeling, akademiese prestasie en sosiale ontwikkeling, is bydraende faktore wat hierdie persone probleme mee ondervind met voldoende motivering. Dit kan verder aanleiding gee dat hulle die risiko loop om aan te leer om hulpeloos te wees. Aangeleerde hulpeloosheid, verwys na 'n toestand waarin die persoon glo dat ongeag hoe hard hy/ sy probeer, hul pogings tot mislukking sal lei.

Polloway *et al.* (1999) fokus op beduidende probleme in terme van leerdomeine as kenmerke vir leerders met verstandelik gestremdheid, asook aspekte soos kognitiewe-, taal- en sosiogedragsontwikkeling. Leerdomeine sluit in byvoorbeeld aandag, geheue, algemene leer, motiverende oorwegings en gebruikmaking van strategieë.

2.4 Oorsake

Die breë samelewing se persepsies van die oorsake van verstandelik erg gestremdheid, is dikwels misplaas en dit spreek gewoonlik van onkunde. Hierdie siening grens aan bygelowigheid, byvoorbeeld die geloof dat hierdie leerders met die duivel besete is. 'n Kort fokus op die oorsake van verstandelik erg gestremdheid vir die doel van hierdie studie, is tweeledig. Eerstens om 'n einde te bring aan enige bygelowigheid ten opsigte van leerders wat verstandelik erg gestremd is, wat mág bestaan en tweedens om 'n verandering in die houding jeens hierdie leerders teweeg te bring. Kennis van die werklike oorsake van verstandelik erg gestremdheid, kan ook die samelewing bemagtig om te fokus op voorkoming deur proaktief op te tree.

Kinders uit sosio-ekonomiese benadeelde omgewings, kan volgens resente siening, verstandelik erg gestremd word, as gevolg van wanopvoeding, siekte produserende toestande, ontoereikende mediese sorg en omgewingsgesondheidsgevaar. Kinders kan ook in sosio-ekonomiese benadeelde gebiede, 'n agterstand toon weens 'n gebrek aan algemene kulturele dag-tot-dag ervaringe. Navorsing toon dat hierdie onder-stimulasie, kan lei tot onomkeerbare skade wat kan dien as 'n oorsaak van verstandelik erg gestremdheid (<http://thearc.org/faqs/mrqa.html>, 1998; De la Rey, 1997).

Volgens Ashman en Elkins (1994) vorm kulturele en familie verwante, asook ander onbekende oorsake, tagtig persent van die gevalle van verstandelik erg

gestremdheid. Die oorblywende twintig persent, verteenwoordig biologiese of mediese oorsake. Bekende en spesifieke biologiese oorsake kan dikwels geklassifiseer word as patologies, organies of klinies van aard (Beirne-Smith *et al.*, 1994). Verstandelik erg gestremdheid, kan veroorsaak word deur enige toestand wat die ontwikkeling van die brein benadeel voor en gedurende geboorte of tydens vroeë kinderjare. Breinskade kan die gevolg wees van 'n verskeidenheid faktore wat in twee algemene kategorieë val, naamlik infeksies en omgewingsgevaare (Hallahan en Kauffman, 1994). Oorsake van verstandelik erg gestremdheid kan soos volg uiteengesit word:

- Genetiese kondisie : abnormaliteite van oorerflike gene, genetiese siektes byvoorbeeld Phenylketonuria wat steuring in metabolisme veroorsaak as gevolg van 'n defektiewe ensiem en chromosonale versteurings byvoorbeeld Trisomie 21, dit is wanneer daar drie paar chromosome op 'n paar voorkom wat lei tot Down Sindrown. Fragile X sindroom verwys na 'n "swak plekkie" op die X-chromosoom wat tipies oorgedra word vanaf moeder na seun.
- Probleme deur swangerskap: die gebruik van alkohol veral deur verwagte moeders verhoog die risiko van verstandelik erg gestremdheid. Die toksiese uitwerking van alkohol, kan lei tot Fetale alkohol sindroom (FAS).
- Ander risiko faktore sluit in wanvoeding, sekere ontsmettingsmiddels, siektes van moeders soos Duitse masels, toksoplasmosis, Cytomegalovirus en sifilis. Die HIV virus kan ook na die kind oorgedra word, wat weer lei tot neurologiese skade.
- Probleme by geboorte: Buitengewone stres tydens geboorte, kan lei tot breinskade. Prematuriteit en lae gewig voorspel ook ernstige probleme. Beserings mag ook voorkom as gevolg van 'n suurstofgebrek veroorsaak deur maternale asfiksie, maternale anemie of hipotensie.
- Probleme na geboorte: Kindersiektes soos kinkhoes, masels, rooivonk, waterpokkies en Hib siektes kan lei tot meningitis en ensefalitis; kan

breinskade veroorsaak; so ook ongelukke byvoorbeeld harde stampe teen die kop.

- Lood, kwik en ander omgewingstoksines kan onherstelbare skade aan die brein en senuweestelsel veroorsaak.

(Smith *et al.*, 1998:194)

2.5 Voorkoming

Volgens Lea en Foster (1990) kan voorkoming opverdeel word in primêre, sekondêre en tersiêre aspekte, volgens mediese terme. Primêre voorkomende maatreëls is redelik ontwikkel in Suid-Afrika. Dit kan insluit genetiese raadgewing na die beëindiging van 'n swangerskap wanneer 'n fetus met 'n toestand geassosieer met verstandelike gestremdheid, ontdek word. Dit kan ook insluit rubella immunisering, verbeterde voor- en na geboorte sorg, vermyding van alkohol inname gedurende swangerskap en die voorkoming van ongelukke.

Sekondêre voorkoming, behels die vroeë uitkenning en behandeling van verstandelik erg gestremdheid. Dit kan onder andere behels die behandeling van PKU, galaktosemie en hipotiroidisme. Tersiêre voorkoming, verwys na die rehabilitasie en voorkoming van addisonale gestremdheid wat sekondêr mag voortspruit uit die bestaande toestand. Ander intervensies sluit in die verwydering van lood, veral in speelgoed van kinders en die gebruik van kinder- veiligheidsitplekke en fietshelms om die risiko van breinskade en beserings te verminder. Vroeë intervensieprogramme toon merkbare resultate in die vermindering van subnormale intellektuele funksionering by hoë risiko kleuters.

Beirne-Smith *et al.* (1994) stel maatreëls vir die voorkoming van verstandelik erg gestremdheid soos volg:

Voorkoming voor swangerskap

Maatreëls om oorerflike en aangebore afwykings te voorkom, sluit in: genetiese berading om die risiko's van spesifieke gene of chromosome te bepaal (dit word gedoen deur 'n studie van 'n persoon se genetiese en algemene mediese geskiedenis). Ander spesifieke metodes van voorkoming is: immunisering vir maternale rubella; voldoende maternale voeding en gesinsbeplanning.

Voorkoming gedurende swangerskap

Dit sluit in twee benaderings naamlik prenatale sorg en ontleding van genetiese afwykings. Prenatale voorsorg sluit in voldoende voeding; fetale monitering; beskerming teen siektes; verwydering van teratogeniese stowwe (bestraling; alkohol en dwelms).

Voorkoming tydens die geboorteproses

Die mees algemene meting is die APGAR toets vir hartklop; asemhaling; spiertoen; velkleur en refleksreaksie.

Voorkoming gedurende vroeë kinderjare

Die belangrikste voorkomende maatreëls is: voldoende voeding veral gedurende die eerste ses maande; verwydering van gevare in die kind se omgewing, kan besering van breinskade voorkom en vermyding van blootstelling aan stowwe soos lood.

2.6 Diagnostisering

Die AAMR klassifikasie- en terminologiehandboek van Luckasson *et al.* (1992) vereis dat die diagnostisering van verstandelik erg gestremdheid, gedoen moet word deur 'n interdisiplinêre span, wat alle relevante inligting moet oorweeg, insluitende toetse, onderhoud, data, ouersverslag, onderwysersverslag, gedragsobservering, funksionele ontleding, ensovoorts (Reiss, 1994).

Die AAMR se proses vir die diagnostisering van verstandelik erg gestremdheid, bevat drie stappe. Eerstens die toediening van een of meer gestandaardiseerde

intelligensie toetse en 'n individuele gestandaardiseerde aanpassingsvaardigheidstoets, toegeken deur 'n professionele persoon. Tweedens, die beskrywing van 'n persoon se swak en sterk punte oor vier dimensies, naamlik: intellektuele en aanpassings-gedragvaardighede; sielkundige/ emosionele oorwegings; liggaamlik / gesondheids / etiologiese oorwegings en omgewings oorwegings. Sterk en swak punte word bepaal deur formele toetsing, waarneming, onderhoude met sleutelpersone in die individu se lewe, onderhoud met die individu self en interaksie met die individu in sy of haar daaglikse lewenswyse. Derdens, die bepaling van die nodige ondersteuning met betrekking tot die vier dimensies deur 'n interdisiplinêre span wat aan elke geïdentifiseerde ondersteuning een van vier vlakke van intensiteit toewys, naamlik onderbroke; beperkte; uitgebreide of deurdringend.

Slone, Durheim, Lachman en Kaminer (1998) voer aan dat dit algemeen aanvaarbaar is, dat twee kriteria oorweeg moet word in die diagnosering van verstandelik erg gestremdheid, naamlik intellektuele en sosiale funksionering van die individu.

2.7 Spesiale onderwysbehoefte van leerders wat verstandelik erg gestremd is

Probleme wat gedurende skooljare ervaar word, is 'n werklikheid vir leerders wat verstandelik erg gestremd is. 'n Gebrekkige intellektuele en sosiale funksionering, is alreeds prominent by leerders wat matig tot verstandelik erg gestremd is, nog voordat hulle skool toe gaan (Drew, Logan en Hardman, 1992: 234).

Drew *et al.* (1992) is ook van mening dat vir leerders wat verstandelik erg gestremd is, is die klem nie op akademiese leer nie, maar op die ontwikkeling van vaardighede, sodat leerders onafhanklik in die skool, by die huis en in die

gemeenskap kan funksioneer. Dit sluit onder andere in, vaardighede vir selfhelp, beweeglikheid en kommunikasie. Leerders wat verstandelik erg gestremd is, benodig ook hoogs intensiewe onderrig vir die aanleer van kommunikasie, motoriese vaardighede en daaglikse lewenstake. Dit vereis kreatiewe strategieë (Snell en Brown, 2000:20).

2.7.1 Kognitiewe ontwikkeling

Piaget beskryf die kognitiewe ontwikkeling van enige kind in terme van stadia of periodes van intellektuele groei, soos volg:

Sensories - motoriese intelligensie (1 - 2 jaar)

Pre-operasionele denke (2 – 7 jaar)

Konkrete handeling (7 – 11 jaar)

Formele handeling (11 – 12 en meer jare)

(Polloway et al., 1995: 137 en Drew *et al.*, 1992: 234)

Leerders wat verstandelik erg gestremd is, beweeg deur dieselfde stadia van ontwikkeling, maar teen 'n stadiger tempo as leerders, wat nie verstandelik gestremd is nie. Leerders wat verstandelik erg gestremd is, haak vas by die sensories-motoriese vlak en by die pre-operasionele stadium en bereik derhalwe nie die gevorderde stadia nie (Drew *et al.*, 1992).

2.7.2 Geheue

Die kort- en langtermyn geheuevermoëns van leerders wat verstandelik erg gestremd is, is baie gebrekkig in vergeleke met hul maats wat nie gestremd is nie. Hoe groter die graad van verstandelik erg gestremdheid, hoe groter is die gebrek aan 'n effektiewe geheue.

Geheue probleme gee aanleiding tot ander probleme, soos:

- Die onvermoë om te fokus op relevante stimuli binne 'n leersituasie.
- 'n Gebrek aan die ontwikkeling van leerstelses.
- Die besit van oneffektiewe strategieë om inligting/ kennis te herhaal
- Die onvermoë om kennis effektief oor te dra na nuwe take of situasies.
- Hoë vlak van aandag wat afgelei word deur eksterne en ontoepaslike stimuli.
- Lang tydsduur om die aard van 'n opdrag te verstaan.

(Drew *et al.*, 1992: 238)

Volgens Hallahan en Kauffman (1994) ondervind leerders wat verstandelik erg gestremd is probleme, omdat hulle sukkel met self-regulering. Self-regulering is die vermoë om gedrag te reguleer. Gekoppel hieraan, is die probleem van metakognisie, met ander woorde die gebrek aan 'n strategie wat benodig word om 'n taak uit te voer.

2.7.3 Taalontwikkeling

Taalprobleme sluit in 'n vertraging in ontwikkeling, sowel as wanorde wat gereflekteer mag word deur ongewone kommunikatiewe patrone. Die volgende is kenmerkend van die taal van leerders wat verstandelik erg gestremd is in vergelyke met hul maats wat nie verstandelik gestremd is nie:

- Spraakdefekte (wanordelike uitspraak)
- Konkrete taalvoorstellings
- Gevorderde taalreëls is problematies
- Die tempo van taalverwerwing is baie stadig
- Beperkte verbale kommunikatiewe vaardighede

(Tilstone, 1995:137)

McLean, Brady en McLean (1996) in Westling en Fox, (2000) het bevind dat leerders wat verstandelik erg gestremd is, gebruik maak van 'n simboliese manier om te kommunikeer, met ander woorde, die leerders maak gebruik van tekens, gebare en simbole om te kommunikeer, eerder as op 'n verbale wyse.

2.7.4 Gedrag

Gedragstekenmerke by leerders wat verstandelik erg gestremd is, sluit in verbale en fisiese aggressiewe optredes, selfbesering, weiering om opdragte uit te voer en self-stimulerende gedrag soos rukkewegings van die liggaam met gepaardgaande uitering van woorde (Beirne-Smith *et al.*, 1994:168). Voorts openbaar leerders wat verstandelik erg gestremd is, ook die volgende gedragsprobleme:

- Gebreke in aanpassingsgedrag in die skoolopset word geassosieer met sosiale vaardighede, taalontwikkeling, emosioneleontwikkeling, self-versorging en toegepaste kognitiewe en akademiese vaardighede.
- Gebreke om skool te hanteer, wat verband hou met aandag gee aan leeropdragte, organisatoriese vaardighede, die volg van aanwysings en benutting van tyd
- Swak sosiale vaardighede, wat verband hou met koöperatiewe samewerking met maats, sosiale persepsies, reaksie op sosiale wenke, die gebruik van sosiaal aanvaarbare taal en aanvaarbare reaksie op die onderwyser.
- Swak emosionele ontwikkeling wat verband hou met die vermyding van skoolwerk en sosiale ondervindinge, soos toegelig deur traagheid, kroniese klagtes van siekte, volhoubare of herhaalde luiheid, onderdrukte aggressiewe, klaskamer ontwrigting en sosiale onttrekking.
- Swak selfsorgvaardighede wat verband hou met persoonlike higiëne, kleredrag, behoud van persoonlike besittings en beweeglikheid in en rondom die skool.

- Beperkte suksesse in toegepaste kognitiewe vaardighede wat verband hou met die uitvoer van ouderdom gepaste take, die oplos van nie-akademiese probleme, om gevolgtrekkings te maak en die beplanning van aktiwiteite.
- Vertraagde akademiese ontwikkeling wat verband hou met die vermoë om letters te vorm, letterklanke te vermeng, inhoud vanaf lees en luister te herroep, die uitvoer van wiskundige bewerkings en die herhaling van inligting in logiese volgorde.

(Drew *et al.*, 1992: 243)

2.7.5 Leerondersteuning

Kognitiewe ontwikkeling, probleme met aandag en geheue, taalontwikkeling en gedragsprobleme hou die volgende implikasies in, wat betref onderrig- en leerondersteuningsprogramme vir leerders wat verstandelik erg gestremd is:

- Interaksie tussen die leerder en sy omgewing moet aangemoedig word, want dit help om 'n verhouding te vestig en om te reageer op die behoeftes van die leerder.
- Voorsien leerders met ondervindinge wat al hul sintuie sal stimuleer. 'n Multi-sensoriese benadering tot onderrig, kan help om betekenisvolle leer te fasiliteer.
- Aangesien die leerder probleme mag ervaar om sy wêreld te organiseer, behoort die onderwyser die leeromgewing so te orden, dat dit stimulasie aanmoedig en dus voorsien vir indirekte leer.
- 'n Konstante daaglikse roetine, sal help dat die leerder behoorlik funksioneer in 'n oënskynde chaotiese wêreld. Kognitiewe doelstellings moet gestel word en aktiwiteite moet so saamgestel word met 'n konsep in gedagte. Aksie georiënteerde aktiwiteite fasiliteer die verkryging van doelwitte.

- Die onderrig van vaardighede waarmee die leerder nie na ander areas kan veralgemeen nie, moet liefers verniy word –dus word tyd nie vernors met die onderrig van aktiwiteite wat nie die leerder help om beheer oor sy omgewing te verkry nie.

(Smith, Polloway, Patton, Dowdy, 1995: 137).

'n Omgewing moet deur die onderwyser geskep waarin taalontwikkeling gefasiliteer kan word. Riglyne sluit in die vestiging van 'n fisiese opset waarin gesprek aangemoedig word, die voorsiening van geleenthede vir leerders om met taal in interaksie te verkeer, die voorsiening van geleenthede vir die leerder om taal te gebruik vir 'n verskeidenheid van doelstellings en met verskillende toehoorders, en om die leerder aan te moedig tot spraak. Die probleem van onvoldoende aandag, kan aangespreek word deur die relevante stimuli uit te lig en deur leerders te leer om hul eie aandag te monitor. Onderwysers moet nie net inhoud onderrig nie, maar ook bemiddelende strategieë wat leer fasiliteer soos repitisie, klassifikasie, visuele beeldspraak, verbale herhaling, assosiasie, ensovoorts. Die kwessie van die gebrek aan motivering, kan opgelos word, deur klem te lê op suksesvolle ervarings en deur positiewe aanmoediging vir werk wat onafhanklik afgehandel is (Smith *et al.*, 1995:138 en 151).

Uit die voorafgaande aspekte blyk dit, dat die opvoedkundige behoeftes van leerders wat verstandelik erg gestremd is, baie kompleks is. Volgens Lomofsky en Skuy (2001: 200-201) het die meeste leerders wat verstandelik erg gestremd is, ook veelvuldige gestremdhede wat hindernisse tot leer veroorsaak. Die onderwys- en skoolverwagtinge van hierdie leerders is, dat hulle beperkte selfsorg kan verkry, en opleiding benodig in selfsorgvaardighede soos voeding, toilet gebruik, klere aantrek, ensovoorts.

2.8 Opsomming

Deur in diepte te kyk na die verskillende aspekte van verstandelik erg gestremdheid, is bepalend om te verstaan hoe die profiel van so 'n leerder daar uitsien en ook wat die spesiale onderwysbehoefte is. Sekere inligting kan in ag geneem word om objektiewe besluite te neem, wanneer geargumenteer word vir inklusiewe onderwys vir hierdie leerders, al dan nie. In 'n inklusiewe onderwysopset, is dit belangrik vir die onderwysers, mede-leerders, ouers en die breë gemeenskap om 'n geheelbeeld van leerders wat verstandelik erg gestremd is te verstaan, ten einde 'n beter begrip te kan hê vir die leerbehoefte en probleme wat hulle mag ervaar. Dit kan ook daartoe bydra dat struikelblokke wat hinderlik is vir leer, meer doeltreffend uit die weg geruim kan word.

HOOFSTUK DRIE

3. ONDERWYS VIR LEERDERS WAT VERSTANDELIK ERG GESTREMD IS

3.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word daar eerstens gefokus op die internasionale benadering tot onderwys vir leerders wat verstandelik erg gestremd is. Daarna word gefokus op die tradisionele onderwysvoorsiening en die implementering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika. Die moontlike implikasies van inklusiewe onderwys sal ook bespreek word.

3.2 Internasionale benadering

3.2.1 Tradisionele onderwysvoorsiening vir leerders wat verstandelik erg gestremd is

Vanaf die begin tot en met die middel van die 19de, eeu het die mensdom verkies om persone wat verstandelik erg gestremd was, weg te steek, dood te maak of in inrigtings te plaas. Deur hulle in inrigtings te laat woon (inwonende inrigtings), was 'n manier van die gemeenskap om hulle te isoleer en te verstoot. In veral ontwikkelde lande is hierdie persone geïnstusionaliseer. Hierdie benadering het veroorsaak dat persone wat gestremd is, totaal van die samelewing uitgesluit was. Met verloop van tyd, is gestremdes in so 'n mate aanvaar dat hulle in gesegregeerde skole of klasse geplaas is omdat die gemeenskap geglo het dat hulle gespesialiseerde aandag nodig het (Du Toit, 1996).

Spesiale onderwys, vir leerders wat verstandelik erg gestremd is, het tradisioneel afgesonderde onderwys beteken. Leerders wat verstandelik erg gestremd is, is heeltemal weggehou van leerders wat nie verstandelik gestremd was nie. Segregasie is beskou as die beste metode om hierdie leerders te beskerm teen die ongenaakbaarheid van die lewe (Schoeman, 1996: 2).

Slegs leerders wat verstandelik lig gestremd was en wat as onderrigbaar beskou was, is toegelaat tot die tradisionele akademiese kurrikulum en leerders met laer vlakke van funksionering (gegrond op IK-toetsings) is uitgesluit, omdat hulle opleiding in selfsorg, taalontwikkeling, motoriese vaardighede en akademiese gereedheid benodig het. Die uitsluiting van leerders wat verstandelik erg gestremd was, is universeel en word deur die volgende skrywers soos volg gestel "...they need habitation, not education, often labelled "custodial", implying their minimum functioning level and need to be watched over" (Drew *et al.*, 1992: 249; Westling en Fox, 2000: 286). Dit was slegs met die aanvang van die sewentiger jare dat die reg van persone wat verstandelik gestremd is, erken sou word om 'n normale lewe te lei en om ten volle deel van die samelewing te word (Beirne-Smith *et al.*, 1994; Ashman en Elkins, 1994; Snell en Brown, 2000).

Volgens Dyson (2001) het onderwys in spesiale skole as 'n gespesialiseerde program, apart van hoofstroomonderwys, ontwikkel. Onderwys in spesiale skole is onder andere ook beskou as die beste metode om konflik te vermy tussen leerders wat verstandelik erg gestremd is en hul maats wat nie gestremd is nie. Spesiale skole het ook die volgende voordele gehad: lae onderwyser-leerder ratio, spesiale opgeleide onderwysers, groter individualisering van onderrig in 'n homogene klaskamer en toenemende klem op sosiale en beroepsvaardighede (Dyson, 2001: 280). Ten spyte van hierdie voordele, is tradisionele onderwyspraktyke soos die identifisering en kategorisering van hierdie leerders en gepaardgaande aparte dienslewering, oneffektief in die voorsiening van die spesiale behoeftes van leerders wat verstandelik erg gestremd is. Met betrekking tot tradisionele plasing in spesiale skole, is daar toenemend geredeneer dat spesiale skole, sekere nadele inhou vir leerders wat verstandelik erg gestremd is naamlik, daar is 'n gebrek aan kontak met portuurgroepe wat nie gestremd is nie en spesiale skole reflekteer 'n onrealistiese prent van die werklikheid.

3.2.2 Inklusiewe onderwys

Alhoewel inklusiewe onderwys reeds in Hoofstuk 1 (1.7.1) kortliks bespreek en gedefinieer is, sal die ontwikkeling daarvan nou in meer diepte bespreek word. In baie lande, spesifiek in die Verenigde State van Amerika (VSA), het beleid en wetgewing bygedra tot die integrasie van leerders met gestremdhede in veral hoofstroomskole. In 1973 is wysigings aan die *Vocational Rehabilitation Act* (*Public Law 93 – 112*) aangebring. Dit het gedien as 'n Handves van Regte vir persone met gestremdhede – seksie 504 van die wet verseker dat: “ the handicapped of America should have access to education and jobs, and should not be denied anything that any other citizen is entitled to or already receives” (Beirne-Smith *et al.*, 1994: 47).

Forlin (1997) voer aan dat daar vir die afgelope twee dekades 'n merkbare verandering was in denke, rakende die opvoeding van leerders met gestremdhede. Baie lande het, veral na die bekendstelling van die normaliseringsbeginsel in die Skandinawiese lande, begin fokus op die moontlikheid van onderrig vir leerders met gestremdhede in 'n hoofstroomklaskameropset. Normalisering beteken vir Thurman en Fiorelli (1979) die fisiese en sosiale insluiting van leerders met gestremdhede in die hoofstroom van skole en gemeenskappe (Forlin, 1997: 8). Die beweging om 'n eenvormige onderwysstelsel vir alle leerders daar te stel, het bekend geword as die inisiatief vir gewone onderwys (Murphy, 1996 en Forlin, 1997). Die inklusiewe onderwysbeweging kan beskou word as 'n verlenging van dié inisiatief met ietwat minder klem op die stelsel en meer klem op die leerders en programme. Die Vereniging vir Persone met Erge Gestremdhede, in die VSA, het 'n beroep gedoen vir die beëindiging van aparte onderwysprogramme in spesiale skole en die insluiting van alle spesiale onderwys in hoofstroomonderwys (Palmer, Borthwick-Duffy, en Widaman, 1998: 271-281).

In 1975 is die *Education for All Handicapped Children Act (EHA) (Public Law 94 – 142)* in die VSA, as wet aanvaar. Hierdie wet het bepaal, dat elke kind met 'n gestremdheid tussen die ouderdom van 3 en 21 jaar geregtig is op 'n vrye, toepaslike hoofstroomonderwys in die minste beperkte omgewing. Die wet waarborg gespesialiseerde onderwys vir onder andere, leerders wat verstandelik erg gestremd is en beskerm ook die reg van leerders en hul ouers. Bogenoemde wette en ander wette wat sedert 1975 aanvaar is, is in 1990 saamgevat in die *Individuals with Disabilities Act (IDEA)* om sensitiewe verandering in terminologie te reflekteer (Murphy, 1996: 15).

Sedert 1990 is daar 'n merkbare neiging van nuwe denkrigtings rakende dienslewering ten opsigte van gespesialiseerde onderwys. Sebba en Ainscow (1996) voer aan, dat die veld van spesiale onderwysbehoefte vir die afgelope paar jare gekenmerk is met verskeie debatte oor wat die beste metode sou wees om voorsiening te maak vir die onderwysbehoefte van persone. "Indeed, it has been noted that there is a crisis of thinking within the field" (Sebba en Ainscow, 1996: 5). Wilson (1999: 119) is weer van mening dat die debat rakende onderwys vir leerders wat verstandelik erg gestremd is, in die hoofstroomonderwysklaskamer, onopgelos blyk te wees en beskou word as die "hottest question in special education circles". Freeman en Alkin (2000: 86) stel dit soos volg: "The most appropriate environment for the education of children with disabilities has been a question at the forefront of public debate for a number of years." Rolspelers soos gemeenskapswerkers, ouers, algemene opvoeders, spesiale opvoeders en skooladministrateurs het begin om hul onderskeie menings uit te spreek rakende die onderrig van leerders met spesiale onderwysbehoefte.

Alhoewel inklusiewe onderwys betrekking het op alle leerders met spesiale onderwysbehoefte, het dit veral momentum verkry, spesifiek vanaf voorstanders vir individue wat verstandelik erg gestremd is. In Europese lande soos Italië, Spanje, Denemarke en Swede word 'n volle inklusiewe

onderwysbenadering gevolg, in Frankryk en Brittanje word 'n geleidelike benadering tot inklusiewe onderwys gevolg, terwyl Duitsland en Nederland 'n konserwatiewe gesegregeerde benadering met betrekking tot inklusiewe onderwys inneem (Forlin, 1997:22). In Australië reflekteer spesiale onderwysbeleid die onderliggende beginsel van plasing in die minste beperkte omgewing. Hulle erken ook die kind se vermoë om te leer en fokus op sterk aspekte asook behoeftes eerder as swakhede.

Engeland en Wallis se onderwys is gedeeltelik inklusief, omdat die stelsel gebaseer is op 'n Kontinuum van voorsiening vir leerders met spesiale behoeftes. Spesiale behoeftes word geïdentifiseer, geassesseer en deur 'n wetlike gereguleerde proses nagekom. Gewone skole mag ook nie weier om leerders te aanvaar op grond van hul spesiale behoeftes nie. In Nieu-Zeeland beteken inklusiewe onderwys die beëindiging van diskriminasie, erkenning van diversiteite en dat alle leerders saam opvoeding ontvang. Ongeag die verskillende beklemtoning en implementering van inklusiewe onderwys in die verskeie lande, is daar alreeds 'n beweging na die erkenning en akkommodering van leerders met spesiale behoeftes in hoofstroomskole (Forlin, 1997; Sebba en Ainscow, 1996 en Murphy, 1996).

Die regte van die leerder met gestremdhede tot gelyke onderwysgeleentheid, word ook beklemtoon. Die regte van alle leerders is by die "Jomtien World Conference on Education for All" (1990) benadruk. Die volgende beginsels was by hierdie konferensie bevestig:

- Die verbintenis tot 'n leerdergesentreerde konsep van onderwys waarvolgens individuele verskille aanvaar word as 'n bron van diversiteit – 'n uitdaging – nie 'n probleem nie;
- Herkenning van die wye diversiteit van behoeftes en patrone van ontwikkeling van leerders, wat 'n breër en buigsamer vlak van reaksie vereis; en
- Die verbintenis tot 'n ontwikkelende, intersektoriese en holistiese benadering tot die onderwys (Schoeman, 1996:1).

Volgens Sebba & Ainscow (1996) is die beginsel tot inklusiewe onderwys 'n sterk kenmerk van die Salamanca Statement on Policy, Principles and Practice in Special Needs Education, wat aanvaar is deur verteenwoordigers van 92 regerings en 25 internasionale organisasies in Junie 1994, tydens 'n UNESCO kongres, oor spesiale behoeftes. Die Salamanca Verslag reflekteer die argument dat hoofstroomskole met 'n inklusiewe onderwysoriëntasie, die mees effektiewe manier is om diskriminerende houdings teen te werk; gelukkige gemeenskappe te skep; inklusiewe samelewings te bou en om onderwys vir almal te bewerkstellig. Hoofstroomskole met 'n inklusiewe onderwysopset, voorsien ook effektiewe onderwys aan die meerderheid van leerders en verbeter daardeur die doeltreffendheid van die hele onderwysstelsel (Sebba and Ainscow, 1996:7).

Die Salamanca stelling van 1994, het die volgende vyf beginsels ten opsigte van inklusiewe onderwys geproklameer:

- Elke kind het 'n fundamentele reg tot onderwys en moet die geleentheid gegun word om 'n aanvaarbare vlak van leer te bereik en te handhaaf;
- Elke kind het unieke karaktereienskappe, belangstellings, vermoëns en leerbehoefte;
- Skole en opvoedkundigeprogramme moet hierdie wye diversiteit van behoeftes en kenmerke in berekening hou;
- Diegene met spesiale onderwysbehoefte, moet toegang tot gewone skole het, wat hierdie leerders in 'n gepaste sisteem moet akkommodeer, sodat hulle spesifieke behoeftes bevredig moet word; en
- Gewone skole met 'n inklusiewe oriëntasie is die mees effektiewe manier om diskriminerende houdings te beveg en om gelukkige gemeenskappe te skep.

(UNESCO, 1994)

Baie lande sou die Salamanca Statement en die Framework for Action (UNESCO, 1994) gebruik om strategieë te formuleer wat die beweging na inklusiewe onderwys sou rugsteun (Kisanji, 1998:56).

Daar is baie argumente aangevoer om die inklusiewe onderwysmodel te ondersteun. Cole (1999) plaas hierdie argumente in vier basiese kategorieë, naamlik:

- Die logiese (consequentialist) argument wat 'n empiriese benadering bevorder en fokus op pogings om die positiewe en negatiewe uitkomstes van die inklusiewe beleid te meet:
- Die geregtigheid (justice) argument wat gelykheid en regverdigheid beklemtoon, met die lewering van diens aan leerders wat verstandelik gestremd en nie gestremd is nie;
- Die regte (rights) argument wat gebaseer is op die siening dat leerders met gestremdhede, regte het ten opsigte van 'n sekere vorm van dienslewering; en
- Die behoeftes (needs) argument wat fokus op die bepaalde behoeftes van individue met gestremdhede.

Dokumente oor menseregte in die Verenigde Nasies, propageer dat leerders met verstandelik erg gestremdheid, moet beskou word om die reg te hê tot onderwys, op die basis van gelyke geleentheid en tot die ontwikkeling van hul volle potensiaal. Die beweging vanaf gesegregeerde tot inklusiewe onderwys, het onteenseglik gelei tot 'n verandering in die aard van spesiale en gewone onderwyspraktyke. Daar is hoofsaaklik twee argumente binne die inklusiewe onderwysbeweging. Eerstens, die menseregte argument dat aparte onderwys, inherent ongelyk en dus 'n skending is van die regte van leerders wat apart gehou word. Die tweede argument, word gegrond op bewyse van empiriese ontleding van die uitkomste vanaf gevestigde spesiale onderwysprogramme wat aandui dat dit nie effektief is nie (Farrel, 2000; Forlin, 1997; Forlin, Hattie en Douglas, 1996).

3.2.3 Implikasies van inklusiewe onderwys vir leerders wat verstandelik erg gestremd is.

Navorsing onderstreep die voordele wat inklusiewe onderwys inhou vir beide leerders wat verstandelik erg gestremd is en hul portuurgroep sonder gestremdhede (Lewis & Doorlag, 1999; McDonnell, 1993 en Murphy, 1996).

“Recently, Halvorsen en Sailor (1990) reviewed over 100 quantitative and qualitative studies focusing on the outcomes on inclusive programs for individuals with severe disabilities. They concluded that the overwhelming majority of these studies, provide clear support for such programs”

(Mc Donnell,1993:1).

Positiewe interaksie ontstaan tussen leerders wat verstandelik erg gestremd is en tipiese leerders, laasgenoemde, ontwikkel ook 'n meer positiewe houding teenoor leerders wat verstandelik erg gestremd is.

Edmiaston en Fritzgerald (1998:16) stel die voordele van inklusiewe onderwys vir hierdie leerders soos volg:

“Through participation in general education classrooms, fully integrated children demonstrate better social behaviors such as adjustments, interactions, maturity, and general social competence”).

Freeman en Alkin (2000) verklaar dat empiriese studies wat gedoen is deur Salisbury, Galluci, Palombaro, & Peck, 1995; Sharpe, York, & Knight, 1994; York, Vandercook, Mcdonald, & Heise-Neff, 1992 geen bewyse toon dat die tipiese ontwikkelende kind benadeel word as gevolg van die insluiting van leerders wat verstandelik erg gestremd is, in die gewone klaskamer nie.

“Indeed, both children with disabilities and typically developing children can benefit from better instructional practice” (Freeman en Alkin, 2000: 16).

Volgens Lewis & Doorlag (1999) toon ouers van leerders wat verstandelik erg gestremd is, ook hul tevredenheid met inklusiewe onderwys. Opponente van inklusiewe onderwysprogramme argumenteer dat die huidige stelsel van spesiale onderwys voldoende is om aan die behoeftes te voorsien van leerders wat verstandelik erg gestremd is. Wagner (1992) (in McDonnell, 1993) het in 'n vyf jaar longitudinale studie bewys, dat gradueerdes van

spesiale onderwysprogramme, ondervind 'n hoër werkloosheidsyfer, meer gereelde skoolverlating en meer afhanklik is van sosiale diensprogramme vir daaglikse ondersteuning. 'n Beweging genaamd "full inclusion" is egter ten gunste van voltydse hoofstroom onderwysplasing vir leerders met verstandelik erg gestremdheid. Wanneer 'n leerder wat verstandelik erg gestremd is ten volle ingesluit word, sal gewone en spesiale onderwys kollaboreer om te verseker dat die volgende plaasvind:

- Die leerder se natuurlike deelname as 'n gereelde lid van die klas;
- Die sistemiese onderrig van die leerder se onafhanklike onderrigprogramdoelstellings; en
- Die aanpassing van die kern kurrikulum en of materiale ten einde leerder deelname en leer te fasiliteer (Lewis & Doorlag, 1999: 287).

Volgens Lewis & Doorlag (1999) is die hoofdoel van volledige inklusiewe onderwys, die ontwikkeling van vriendskap tussen leerders wat verstandelik erg gestremd is en leerders sonder gestremdhede. Meer geleenthede vir sosiale interaksie word geskep indien leerders wat verstandelik erg gestremd is voltydse lede word van die hoofstroom klaskamer. In 'n resente navorsing word die volgende gevolgtrekkings gemaak oor die effek van volledige inklusiewe onderwys op leerders met erge gestremdhede, hul families, portuurgroepe en onderwysers:

- Ouerbetrokkenheid is 'n essensiële komponent van effektiewe inklusiewe onderrig;
- Leerders wat verstandelik erg gestremd is, kan positiewe akademiese en leeruitkomstes bereik in 'n akademiese opset;
- Leerders wat verstandelik erg gestremd is, ervaar aanvaarding, interaksies, en vriendskap in 'n inklusiewe opset;
- Leerders sonder gestremdhede, ondervind positiewe uitkomstes wanneer leerders wat verstandelik erg gestremd is, hul klasmaats is;

- Kollaboratiewe aanpassings tussen skoolpersoneel is essensieël om suksesvolle inklusiewe onderrig te verkry; en
- Kurrikulêre aanpassings is 'n noodsaaklike komponent in pogings tot inklusiewe onderwys (Lewis & Doorlag, 1999:292).

Dit is belangrik om in gedagte te hou, dat baie min navorsing nog gefokus het op die akademiese suksesse van leerders wat ten volle ingesluit is of selfs die wyse waarop die kurrikulum vir die leerders aangepas behoort te word. Ten einde volledige inklusiewe onderrigprogramme suksesvol te laat geskied, is Werts, Wolery, Snyder en Caldwell (1996) van mening dat die volgende tipe ondersteuning kritiek is:

“..... sufficient training, support from a team of professionals, and additional personnel to provide assistance in the general education classroom” (In Lewis & Doorlag, 1999: 292).

Die sleutel tot suksesvolle insluiting vir leerders wat verstandelik erg gestremd is, is die voorsiening van nodige en toepaslike ondersteuning, naamlik: persoonlike ondersteuning; natuurlike ondersteuning (ouers en vriende); ondersteuningsdienste (terapeute) en tegniese ondersteuning. Daar moet gewaak word teen die neiging om slegs leerders wat verstandelik erg gestremd is, in hoofstroomklaskamer fisies te plaas en dit volledige inklusiewe onderwys te noem. Insluiting behels ondersteunende onderwys en fokus op die verwelkoming en aktiewe deelname en betrokkenheid van leerders wat verstandelik erg gestremd is. Die blote plasing van leerders wat verstandelik erg gestremd is in die hoofstroomklaskamer, sonder sosiale integrasie en aktiewe deelname in die klaskamer, is nie die doel van inklusiewe onderwys nie en sal gevolglik nie tot voordeel van die leerders wees nie (Smith *et al.*, 1998: 201 - 202).

3.3 Die Suid-Afrikaanse benadering tot onderwys vir leerders wat verstandelik erg gestremd is

3.3.1 Tradisionele onderwysvoorsiening

Die politieke filosofie vanaf 1948, naamlik Apartheid, het gelei tot erge ongelykheid wat betref die lewering van onderwysdienste. Die onderwysstelsel het bestaan uit 19 verskillende onderwysdepartemente wat onderwys geadministreer het op grond van etniese apartheid en diskriminasie volgens ras, kleur en gestremdheid. In die hele proses was slegs die wit leerders bevoordeel deur goeie fasiliteite en hulpmiddels op die gebied van gespesialiseerde onderwys. Leerders met spesiale behoeftes, is nie net hierdeur gemarginaliseer nie, maar dit het ook aanleiding gegee tot leerprobleme, onder- en swak presteerders, gedrags- en emosionele- asook ontwikkelingsprobleme (Engelbrecht, 1997; Engelbrecht *et al.*, 1997).

Die tradisionele wyses waarop leerders met spesiale onderwysbehoefte benader is, was gegrond op die volgende veronderstellings: die plasing van leerders in spesiale skole of spesiale klasse, omdat hulle individuele aandag benodig om enige vordering te maak en die oplos van probleme deur soort by soort te voeg. Hierdie mening van die voorsiening van gespesialiseerde onderwys in Suid-Afrika, word ook deur Engelbrecht *et al.* (1997) beklemtoon. Dit word soos volg gestipuleer: 'n fragmenteerde gespesialiseerde onderwys stelsel gekenmerk deur ongelykhede wat bestaan tussen die verskillende ras aparte departemente en skole. Hierdie feit word bevestig deur die volgende statistieke:

:In 1990, for example, 37% of all special schools were in white education departments (serving 9,6% of the 1990 school-going population), while only 29,6% were in black education departments (serving 79,2% of the 1990 school-going population" (Engelbrecht *et al.*, 1997:5)

Die politieke filosofie waarop die aparte onderwysstelsel gebaseer is, het ook in die wetboeke weerklank gevind. Die *Vocational Education and Schools Act no 29 of 1928* was die eerste wetgewing in Suid-Afrika wat voorsiening gemaak het vir 'n tipe onderwys vir leerders wat verstandelik gestremd is (Lea en Foster, 1990). Die wet is in 1948 vervang met die *Special Schools Act no 9* wat gemik was op leerders wat matig gestremd is. Die term *special education* became synonymous with education for mildly handicapped people as well as those with various forms of physical handicap" (Lea en Foster, 1990:117).

In 1967 is daar 'n Kommissie van Onderzoek ingestel, rakende die sorg van persone wat verstandelik gestremd is. Dit het gelei tot wetgewing in die vorm van die *Mentally Retarded Children's Training Act no. 1963 of 1974* (slegs vir blankes). Persone wat verstandelik erg gestremd is, is beskou as opleibaar in teenstelling met opvoedbaar. Daar was geen voorsiening gemaak vir swart kinders in die tydperk voor 1948 nie. Wetlike voorsiening vir swart kinders is eers in 1979 gedoen met die *Education and Training Act no 90*. Die *Coloured Person Education Act (1963)* en die *Indian Education Act (1965)* het voorsiening gemaak vir die volgende tipe persone:

- diegene wat nie voldoende voordeel kon put uit 'n normale situasie wat deur die normale verloop van onderwys voorsien word nie .
- diegene wat onderwys van 'n gespesialiseerde aard benodig ten einde hul aanpassing in die gemeenskap te fasiliteer.
- hulle wat nie in 'n normale klas in 'n normale skool moet bywoon nie, wat as gevolg van hul teenwoordigheid nadelig of skadelik vir hulself en ander leerders kan wees (Lea en Foster, 1990: 119).

Wat "kleurling" persone betref, het leerders wat verstandelik erg gestremd is, opvoeding ontvang in spesiale of aanpasklasse by Primêre skole. Wat Indiër persone betref, is dieselfde patroon van die blankes hier behou, deurdat opvoedbare leerders wat verstandelik gestremd is, opvoeding ontvang het in

aanpasklasse gekoppel aan hoofstroomskole. Die Departement van Indiër Sake, het die opleiding van opleibare leerders wat verstandelik gestremd is, behartig. Dit is gedoen by privaat sentra wat staatsubsidies ontvang het. *Die Wet op Buitengewone Onderwys, 1948*, het gedifferensieerde onderwys aan die gewone leerling bevorder, maar het terselfdertyd ook die noodsaaklikheid van andersoortige onderwys vir die leerder wat gestremd is, beklemtoon. *Wet nr. 41 van 1969* het voorsiening gemaak vir verskillende kategorieë vir leerlinge met gestremdhede: dowes; hardhorendes; blindes; swaksiendes; epileptiese leerlinge; serebraal verlamdes en liggaamlik gestremd (Marais, 1998).

Voor 1998 was onderwys vir blankes gereguleer deur die *Educational Services Act no 41 of 1967* en die *Mentally Retarded Children's Act no 63 of 1974*. Eersgenoemde wet het verpligte onderwys daargestel vir leerders met spesiale behoeftes (doof, hardhorend, blind, epilepties, serebraal verlam) in staat- of staatsgesubsidieerde skole. Laasgenoemde wet het ook voorsiening gemaak vir die opleiding van leerders wat verstandelik gestremd is in staats-, staatsondersteunde en geregistreerde privaat opleidingsentra. In albei bogenoemde wette is ook voorsiening gemaak vir verpligte ondersoek, indien vermoed word, dat 'n leerder fisies of verstandelik gestremd is. In 1998 is beide wette herroep en vervang met die *Education Affairs Act (House of Assembly) no 70 of 1988* (Lea en Foster, 1990: 124).

Plasing van persone met verstandelike gestremdheid in Suid-Afrika, word beheer op die basis van Intelligensie Kwosiënt (IK) tellings. Hierdie IK geörienteerde stelsel verskaf die raamwerk vir die gradering van persone wat verstandelik gestremd is. Burden *et al.* (1996) voer aan dat intelligensie toetsing bepaal het of leerders as "educable" of "trainable" beskou is. Leerders is dan toegelaat tot spesiale- of aanpassingsklasse opleidingsentra, spesiale sorgfasiliteite of sale in staatsinrigtings.

“.... the majority of learners considered educable were essentially maintained in the general education system, although they were often given no support, or were recieved inappropriate or discriminatory support. Learners considered trainable were removed from the ordinary process and placed in specialised schools for the Severely Mentally Handicapped” (SMH) (Burden *et al.*,1996: 112).

Die volgende tabel illustreer die klassifisering van verstandelik gestremdheid op grond van IK-tellings en die gepaardgaande plasing van die persone (Lea en Foster, 1990: 164).

Tabel 5: Klassifikasie stelsel in SA vir die gradering van verstandelik gestremdheid

IK Telling	Graad	Kategorie	Plasing
50 - 70	Lig	Opvoedbaar	Spesiale/Aanpassingklasse en spesiale sekondêre skole
35 - 49	Matig	(b) Nie opvoedbaar, Opleibaar	(b) Opleiding sentrums
20 - 34	Erg	(b) or (c)	(b) or (c)
0 - 19	Uiters	(c) Nie opleibaar	(c) Spesiale sorg, residensiele of dagsentrums

(Lea en Foster, 1990:164)

Kriteria vir die toelating tot skole vir leerders wat verstandelik erg gestremd is, is soos volg:

- Diegene met 'n IK van tussen 30 – 60.
- Het alreeds hul skolastiese limiet bereik in gewone skole of in 'n ander skool vir gespesialiseerde opvoeding.
- Het 'n IK van meer as 60 maar het alreeds hul skolastiese limiet in hoofstroomonderwys bereik en kan nie enige verdere voordeel daaruit put nie, en dus geskik is vir gespesialiseerde onderrig.

- Beskik oor sekere motoriese vaardighede wat hulle in staat stel om betekenisvol deel te neem aan gespesialiseerde onderwys.
- By toelating, oor die vermoë beskik, om of verstaanbaar te kan kommunikeer of, na observasie en ondersoek, tekens te toon van verborge vermoëns om intelligent te kommunikeer met die hulp van gespesialiseerde onderrigprogramme, om sodoende hul behoeftes bekend te maak en om bevele te verstaan en uit te voer.
- Is verkieslik nie meer as 12 jaar oud by toelating nie.

(Engelbrecht, 1997: 12)

3.3.2 Implementering van inklusiewe onderwys in Suid - Afrika

Die veld van opvoedkundige teorie en praktyke, het die afgelope dekades baie veranderings ondergaan en dit word weerspieël in die opvoedkundige denke betreffende leerders wat verstandelik gestremd is. Programme in inrigtings het as gevolg van sosiale isolasie begin stagneer en sodoende agtergeraak by hoofstroomskoolprogramme. Gillespie en Johnson het alreeds in 1974 voorgestel dat 'n gesonde opvoedkundige plan vir die opvoedbare gestremde meer aandag moet gee aan liggaamlike gesondheid; sosialisering en veelvoudige leerondervindinge.

Volgens Davis en Green (1998) is die kwessie betreffende normalisering en die plasing van leerders met gestremdhede in gewone skole en klaskamers in die Suid-Afrikaanse konteks, reeds gevestig deur skrywers soos Skuy & Partington (1990), Green (1991), en Kriegler & Farman (1994). Hierdie skrywers argumenteer dat die plasing van leerders met spesiale behoeftes in hoofstroomskole, hul integrasie in die samelewing bevorder en ook die ontwikkeling van vaardighede fasiliteer. Voorstanders van inklusiewe onderwys vir leerders met gestremdhede in Suid-Afrika, is in ooreenstemming met die internasionale beweging na inklusiewe onderwys, van mening dat:

- Alle leerders 'n basiese reg het om skool te gaan met hul portuurgroep in 'n enkele skoolstelsel.
- Alle leerders kan met ondersteuning, voordeel trek uit onderwys in 'n inklusiewe opset.
- Inklusie bevoordeel leerders wat nie gestremd is nie, deur hulle te leer wat aanvaarding is.
- Leerders word gestigmatiseer wanneer hulle die hoofstroomklaskamer verlaat om na 'n spesiale onderwysopset te gaan; of terwyl hulle onderrig word in 'n aparte spesiale klaskamer, mis hulle gewoonlik belangrike kwessies wat in die gewone klas bespreek word.
- 'n Onttrekkingsmodel lei tot fragmentasie. Die leerders ervaar moeite (raak verward) omdat die inligting wat hulle in die spesiale klaskamer kry, afsonderlik aangebied word. Dit vorm nie 'n integrale deel van die leerder se skoolaktiwiteite nie.
- Leerders met gestremdhede behoort nie onttrek te word uit algemene onderwysklaskamers om spesiale onderwys te ontvang nie.
- Leerders met gestremdhede, behoort ten alle tye onderrig te ontvang in hoofstroomonderwysklaskamers.
- Die voordele vir die plasing van leerders met gestremdhede in spesiale klasse vir akademiese en sosiale groei, is nog nie bewys nie.
- Alle leerders met gestremdhede, het die reg tot onderwys in die mees genormaliseerde opset – die hoofstroomklaskamer

(Friend en Bursuck, 1996: 122; Boss en Vaughn, 1994: 8).

Argumente wat internasionaal en ook in Suid-Afrika aangevoer word, waarom inklusiewe onderwys nie as geskik geag word vir leerders met gestremdhede nie, sluit onder andere in:

- Om aan te voer dat alle leerders in 'n algemene onderwysopset behoort, is om die unieke eienskappe van leerders met gestremdhede te ontken;
- Hulle benodig wel die gespesialiseerde en gestruktureerde omgewings en die hoogs geïndividualiseerde dienste wat 'n

- spesiale klas kan bied – hulle leer meer en teen 'n vinniger tempo as in 'n algemene onderwysklaskamer;
- Die algemene onderwysklaskamer is nie altyd die minste beperkte omgewing nie;
- Algemene onderwysklasse en die onderwysers wat daarin werk, is nie noodwendig bevoegd om die leerbehoefte van sommige leerders met gestremdhede te hanteer nie;
- Leerder diversiteit in baie skole is alreeds enorm; die byvoeging van leerders met gestremdhede, mag nadelig wees vir die onderwys van die ander leerders; en
- Leerders in inklusiewe situasies en hul klaskameronderwyser behoort voldoende ondersteuningsdienste te ontvang.

(Friend en Bursack, 1996:123)

Snell and Brown (2000) is egter van mening dat leerders wat verstandelik erg gestremd is, wel hoogs intensiewe onderrig benodig om kommunikatiewe, sosiale- en motoriese vaardighede, asook daaglikse lewenstake aan te leer, maar dat dit binne die algemene klaskurrikulum bereik kan word waar die geleentheid daarvoor bestaan. Die skrywers stel dit soos volg:

“..... research on inclusive schooling demonstrated that students with severe disabilities can and do learn important functional, academic, and life skills when the instruction of these skills are embedded within general education activities of their nondisabled peers in general education classrooms” (Snell en Brown, 2000:21).

In die Witskrif 6 (2001) word die volgende veranderings in die huidige onderwys opset voorgedra, wat deur nuwe beleid tot stand sal kom, vir die implementering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika:

- Om stelselmatig weg te beweeg van die gebruik van segregasie volgens kategorieë van gestremdheid as 'n organiseringsbeleid vir instellings.

- Om die verskaffing van onderwys vir leerders te baseer op die intensiteit van ondersteuning wat nodig is om die belemmerde uitwerking van daardie gestremdheid te oorkom.
- Die klem op ondersteuning aan leerders deur middel van volledige diensskole.

(Departement van Onderwys, 2001: 10)

Die onderskeie beleid, wetgewing en raamwerke van skole, moet die basis voorsien wat die oorsake en gevolge van hindernisse tot leer uit die weg sal ruim. In die Witskrif 6 (Departement van Onderwys, 2001: 27) word dit duidelik gestel dat skole se toelatingsbeleid, spesifiek hersien moet word om ook leerders wat verstandelik erg gestremd is, te akkommodeer. Die Ministerie van Onderwys, sal ook nou saamwerk met die Ministeries van Gesondheid en Sosiale Ontwikkeling in die ontwerp en implementering van vroeë identifisering en assessering van onderrigprogramme vir leerders in die ouderdomgroep 0 – 9 jaar.

Die Ministerie van Onderwys, aanvaar ook dat daar 'n verskeidenheid van leerbehoefte onder leerders voorkom. Verskillende behoeftes kan ontstaan as gevolg van verskeie faktore, insluitend ligamlike-, verstandelike-, sensoriese-, neurologiese-, en ontwikkeling gestremdhede, asook sielkundig –sosiale versteurings en verskille in intellektuele vermoëns (Departement van Onderwys, 2001: 17). Dit is ook duidelik dat sommige leerders meer intensiewe en gespesialiseerde vorme van ondersteuning benodig ten einde hul volle potensiaal te ontwikkel. In 'n inklusiewe onderwysopset, sal breë ondersteuningsdienste geskep word in lyn met die behoeftes van leerders wat gestrem is. Dit beteken dat leerders wat lae intensiewe ondersteuning benodig, dit sal ontvang in hoofstroomskole. Diegene wat matige ondersteuning benodig, sal dit ontvang in volledige diensskole, terwyl dié wat hoë intensiewe onderwysbehoefte benodig, soos leerders, wat verstandelik

erg gestremd is, ondersteuning sal ontvang in spesiale skole (Departement van Onderwys, 2001: 15).

Die Ministerie van Onderwys, sal ook, in samewerking met provinsiale onderwysdepartemente en die Departement van Gesondheid en Welsyn, ondersoek instel hoe leerders wat erge hindernisse/ stoornisse tot leer ondervind, gedurende die voorskoolse jare, geïdentifiseer en ondersteun kan word. Meganismes en maatreëls sal insluit, die rol van gemeenskap-gebaseerde klinieke en die vroeë toelating van leerders tot spesiale skole en/ of bronnensentrums of volledige diensskole (Departement van Onderwys, 2001: 49).

Implementering van inklusiewe onderwys sal ook bevorder word, deur aanpassings in die kurrikulum ontwikkeling en assessering te maak.

“The most important way of addressing barriers arising from the curriculum is to make sure that the process of learning and teaching is flexible enough to accommodate different learning needs and styles. The curriculum must therefore be made more flexible across all bands of education so that is accessible to all learners, irrespective of their learning needs” (Departement van Onderwys, 2001: 20)

In hoofstroomonderwys sal prioriteite insluit, veelvlakkige klaskameronderrig sodat die onderwyser 'n verskeidenheid van lesse kan voorberei om die individuele behoeftes van leerders aan te spreek; vir koöperatiewe leer, kurrikulum verryking en die hantering van leerders met gedragsprobleme. Prioriteite in spesiale skole of bronnensentrums, behels die nuwe rolle wat distriksondersteuningsdienste aan plaaslike skole bied, asook 'n nuwe benadering wat sal fokus op probleemoplossing en die ontwikkeling van die leerders se sterkpunte en bevoegdhede, eerder as op hul tekortkominge. In volledige diensskole sal die prioriteite behels die oriëntering tot en opleiding van nuwe rolle wat fokus op meervlakkige klaskameronderrig, koöperatiewe leer en probleemoplossing. Onderrigstrategieë sal aangepas word om leerbehoefte aan te spreek. Die benadering om leerhindernisse aan te

spreek, sal gepaard gaan met 'n leerdergesentreerde benadering tot leer en onderrig. (Departement van Onderwys, 2001: 18).

Die Witskrif 6 (2001) stel dit duidelik dat om 'n inklusiewe onderwysstelsel daar te stel, beteken 'n verandering in hoofstroomonderwys sodat hindernisse geïdentifiseer word en die nodige ondersteuning voorsien kan word. Dit beteken ook veranderinge aan spesiale skole en gespesialiseerde instellings, sodat leerders wat lig en matig verstandelik gestremd is, in die hoofstroomonderwys geakkommodeer kan word met die nodige ondersteuning van distriks-gebaseerde ondersteuningsspanne. Die gehalte van onderwysvoorsiening wat tans deur spesiale skole en gespesialiseerde instellings aangebied word, sal opgegradeer word, sodat 'n hoë gehalte diens gelewer kan word aan leerders wat verstandelik erg gestremd is (Departement van Onderwys, 2001:24).

3.3.3 Implikasie van inklusiewe onderwys vir leerders wat verstandelik erg gestremd is.

3.3.3.1 Inleiding

Die onderwysbehoefte van leerders wat verstandelik erg gestremd is, is baie meer kompleks in vergelyking met die onderwysbehoefte van leerders wat verstandelik lig of matig gestremd is. Daar is, soos bespreek in Hoofstuk 2 (2.7), 'n groter graad van gestremdheid en swak intellektuele funksionering wat dikwels gepaard gaan met liggaamlike en sensoriese aantasting of selfs emosionele steurings (Lewis en Doorlag, 2000: 286). Die gebrekkige intellektuele en sosiale funksionering lei daartoe dat die ontwikkeling van vaardighede eerder as akademiese leer, belangrik is. Hierdie spesiale onderwysbehoefte is hoofsaaklik die rede waarom hierdie leerders in spesiale skole onderrig word. Die voorgestelde inklusiewe onderwysstelsel soos vervat in die Witskrif 6 van 2001 wat voorsiening maak vir alle leerders met gestremdhede, insluitende leerders wat verstandelik erg gestremd is, hou

sekere implikasies in vir alle rolspelers soos die gemeenskap, ouers, hoofde van skole, hoofstroomonderwysers, spesiale skoolonderwysers en die onderwysbeampies. Dit hou ook implikasies in ten opsigte van aspekte soos die huidige kurrikulum, assessering, ondersteuningsdienste, die opleiding, onderrigstrategieë en die houding van veral hoofstroomonderwysers teenoor die konsep van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika. Die suksesvolle insluiting van leerders wat verstandelik erg gestremd is, vereis meer as net die blote plasing van 'n leerder in die hoofstroomklaskamer. Dit vereis die herstrukturering van die rolle en verantwoordelikhede van elkeen betrokke, dit vereis ook individuele onderwysbeplanning – nie net vir die leerder wat verstandelik erg gestremd is nie, maar ook vir families, onderwysowerhede, onderwysers en hoofstroomleerders (Engelbrecht, Eloff, Newmark en Kachellhoffer, 1997: 216).

3.3.3.2 Die rol van onderwysers

Met betrekking tot die rol van **onderwysers**, word daar algemeen aanvaar dat die effektiwiteit van inklusiewe onderwys, grootliks afhang van die personeel wat direk verantwoordelik gaan wees vir die sukses daarvan, naamlik die hoofstroomonderwysers wat ontvanklik moet wees vir die beginsels van inklusiewe onderwys. Suksesvolle insluiting, vereis ook dat hoofstroomonderwysers gewillig moet wees om onderrig- en omgewings veranderinge te moet maak om die behoeftes van die leerder te akkommodeer (Engelbrecht *et al.*, 1997; Cook, Tankersley, Cook en Landrum, 2000). Die houding van hoofstroomonderwysers en skoolhoofde is ook bepalend vir suksesvolle onderwys vir leerders wat verstandelik erg gestremd is. In die algemeen toon onderwysers in spesiale skole, 'n meer positiewe houding teenoor die insluiting van leerders wat verstandelik erg gestremd is, as hoofstroomonderwysers en hoofde (Cook, Semmel en Gerber, 1994; Barnett en Monda-Amaya, 1998; Buell *et al.*, 1999; Cook *et al.*, 2000; Forlin *et al.*, 1996; Downing en Williams, 1997; Doyle, 2000). Tilstone (2001) en Forlin *et al.* (1996) beklemtoon ook die verhoging van spanning by hoofstroom-

onderwysers wat veroorsaak word deur die implementering van inklusiewe onderwys vir leerders wat verstandelik erg gestremd is. Die volgende skrywers stel dit soos volg:

“ **inclusive practices will make teaching more difficult and will promote even more stress**” (Forlin *et al.*, 1996: 203) en “..... **it can cause distress and anxiety**” (Tilstone, 2001: 131).

In Suid-Afrika is daar vyf areas wat die meeste spanning by onderwysers teweegbring, wanneer 'n leerder wat verstandelik erg gestremd is, in die klaskamer opgeneem word, dit is: administratiewe kwessies; ondersteuning; die gedrag van die leerder; die opvoeder se eie beskouing van sy/haar bevoegdheid; en die gebrek aan interaksie met die ouer van die leerder (Engelbrecht, Oswald, Swart en Eloff, 2003: 293).

3.3.3.3 Kurrikulumaanpassings

Literatuur toon dat wanneer leerders wat verstandelik erg gestremd is, in 'n inklusiewe onderwysopset opgeneem word, dit nodig is om **onderrig en spesifiek die kurrikulum**, aan te pas (Snell en Brown, 2000; Downing en Williams, 1997; Tilstone, 2001; Forlin *et al.*, 1996; Lewis en Doorlag, 2000). Soos reeds vermeld in Hoofstuk 2 (2.7) moet die volgende aspekte in berekening gebring word ten opsigte van die onderrig van die kurrikulum, naamlik die kognitiewe stadium van die leerder; probleme met kort -en langtermyn geheue; probleme met self-regulering en meta-kognisie; swak taal- en kommunikatiewe vaardighede en gedragsprobleme wat hierdie leerders openbaar. Volgens Snell en Brown (2000: 20-21) behoort die aanpassing van die kurrikulum nie te moeilik te wees, om in die spesifieke behoeftes van leerders te voorsien nie, aangesien leerders wat verstandelik erg gestremd, is belangrike funksionele-, akademiese- en lewensvaardighede kan bemeester. Tilstone (2001: 58) is weer van mening dat die manier waarop die kurrikulum gestruktureer word, sal afhang van die prioriteite wat onderwysers vir hul leerders kies, maar wat inpas by die geheelskool-ontwikkelingsplan.

Suid-Afrika beskik huidig oor 'n nasionale kurrikulum wat bekend is as Kurrikulum 2005 (K2005) en die Hersiene Nasionale Kurrikulum Verklaring (HNKV) wat in 2004 in die Grondslagfase in skole geïmplementeer gaan word. K2005 en die HNKV voorsien die basis vir 'n buigsame kurrikulum, aangesien een van die sleutelpilare van Uitkomsgebaseerde Onderwys, (UGO) is die geloof dat alle leerders kan leer, elkeen op sy of haar eie manier en teen hul eie pas. UGO is 'n leerdergesentreerde benadering, ontwerp om te voldoen aan die fisiese, emosionele, intellektuele, sosiale en sielkundige behoeftes van die leerder en waarvolgens die leerder se patroon van groei en ontwikkeling die stelsel dikteer. Die beginsels van K2005 en HNKV behoort die leerbehoefte en hindernisse tot leer aan te spreek. Dit kan bereik word deur die ontwerp en implementering van leerprogramme wat relevant tot die konteks en leer – vriendelik is (Departement van Onderwys, 2003: 30).

Hindernisse tot leer kan ook ontstaan vanuit verskillende aspekte van die kurrikulum, onder andere:

- Die inhoud
- Die taal van onderrig
- Die organisering van die klaskamer
- Metodes en prosesse tydens onderrig
- Die tempo van onderrig en rigiede tydraamwerke
- Leerondersteuningsmateriaal en;
- Die wyse hoe leer geassesseer word

(Departement van Onderwys, 2003: 31)

Ten einde bogenoemde hindernisse tot leer aan te spreek, behoort die volgende vrae gevra te word:

- Hoe kan skole en onderwysers verseker dat leerders toegang het tot die kurrikulum ten opsigte van taal?
- Hoe kan die onderwysers verseker dat die aanbieding van kurrikulum-inhoud sensitief en verantwoordbaar tot leerder diversiteit is en dat die

- leerders se agtergronde, verskillende leerstyle en leertempo, belangstelling en aspirasies in berekening gebring word?
- Hoe kan leeraktiwiteite op so 'n manier gewysig word, sodat alle leerders, ongeag die hindernis wat hulle mag ervaar, suksesvol kan wees?

In 'n poging om hindernisse tot leer aan te spreek, fokus die Nasionale Kurrikulum in Suid-Afrika op die volgende beginsels van UGO, naamlik: relevante konteks en inhoud, 'n leerder-gesentreerde benadering, verskillende assesseringsmetodes en –tegnieke, veelvuldige geleentheid aan leerders om hul leeruitkomstes te bereik, asook 'n holistiese benadering, wat fokus op kennis, vaardighede, houdings en waardes.

3.3.3.4 Assessering

Die **metode en tipe van assessering** van leerders wat verstandelik erg gestremd is, is ook belangrik. Onderwysers is dikwels baie bekommerd oor die buitensporige tyd wat assessering in beslag neem, veral in klasse waar daar baie leerders is. Assessering moet egter beskou word as 'n gesamentlike onderneming tussen leerders, ouers, onderwysers en ander professionele persone, om die aard van 'n leerder se probleme en behoeftes te identifiseer en te verstaan (Tilstone, 2000: 71). D'Arienzo, Moracco en Krajewski (1982) dui aan dat die insluiting van leerders wat verstandelik erg gestremd is, in die hoofstroomklaskamer, die hoofstroomonderwyser forseer om dié leerders te onderrig en om probleme te hanteer waarvoor hulle nie voldoende opgelei is nie. Studies bevind dat hoofstroomonderwysers benodig opleiding, in samewerking met onderwysers in spesiale skole, om sodoende onderrigmetodes aan te pas om die insluiting van leerders te akkommodeer (In Downing en Williams, 1997; Buell *et al.*, 1999).

In Suid-Afrika word daar gebruik gemaak van Deurlopende Assessering (DASS) binne die K2005 en HNKV raamwerk. Dit sluit in formatiewe en summatiewe assesseringsmetodes. Formatiewe assessering, verwys na assessering wat plaasvind gedurende die proses van leer en onderrig. Summatiewe assessering, is assessering met die doel om 'n oordeel uit te spreek oor 'n leerder se prestasie. Assessering volgens UGO, is gebaseer op die volgende beginsels, naamlik: afwaartse ontwerp, duidelikheid van fokus, hoë verwagtinge en uitgebreide geleentheid. Uitkomsgebaseerde assessering behoort daarom:

- Leerders by te staan om hul volle potensiaal te bereik
- Deelnemend, demokraties en deursigtig te wees
- Leerders aktief te betrek met relevante kennis in ware lewensituasies
- Regdeur die onderrig en leerproses geïntegreerd te wees
- Die demonstrering van kennis op veelvuldige maniere toe te laat
- Aan 'n individuele prestasie gebaseerde assessering gekoppel te wees
- Verskillende metodes aanbied om veelvuldige sieninge van intelligensie en leerstyle te assesser
- Minder kultureel-bevooroordeel te wees teenoor leerders wat nie so behendig is met die taal van onderrig en leer of met enige ander intellektuele, fisiese of emosionele kapasiteit nie.

(Departement van Onderwys, 2003:43)

In die dokument: *Kurrikulum 2005 – Assessment Guidelines for Inclusion* van 2002 word ook voorsiening gemaak vir aangepaste en alternatiewe metodes van assessering om leerders te akkommodeer, wat hindernisse tot leer ervaar. Hierdie alternatiewe metodes van assessering sluit in:

- Addisionele tyd om opdragte te voltooi
- Die gebruik van 'n Gebaretaal tolk
- Video-opname van opdragte of vrae deur middel van Gebaretaal en/ of die gesproke woord (lippetaal)

- Assesseringsopdragte moet beskikbaar wees in Braille of vergrote teks
- Die gebruik van diktafone
- Rekenaars met skerm sintetiseerders
- Die gebruik van 'n skribeerder
- Die gebruik van 'n leser

(Departement van Onderwys, 2002: 9)

Die doel van alternatiewe of aangepaste metodes van assessering, is ook om die impak van 'n verskeidenheid van intrinsieke, sowel as eksentrieke, hindernisse op die assesserings-prestasie van die leerder te verminder.

3.3.3.5 Algemene klasaktiwiteite

Hoofstroomonderwysers vind dit ook moeilik om leerders wat verstandelik erg gestremd, is in **klasaktiwiteite** te laat deelneem. Logistieke faktore soos skedules, voldoende tyd, gedragsprobleme en inmenging van spesialiste wat leerders vir terapie-sessies verwyder, word as problematies beskou (Downing en Williams, 1997: 2). 'n Gebrek aan vaardighede en bevoegdhede by hoofstroomonderwysers, onvoldoende opleiding en deskundigheid, voldoende tyd, personeel- en materiële bronne, ongewensde klasgrootte, 'n gebrek aan voorbereiding vir beplanning en implementering van onderrigaanpassings, asook 'n gebrek aan kolleboratiewe beplanning met onderwysers in spesiale skole, is faktore wat 'n groot rol speel tydens die onderrig van leerders wat verstandelik erg gestremd is (Buell *et al.*, 1999: 72).

3.3.3.6 Voordele vir leerders wat verstandelik erg gestremd is

Inklusiewe onderwys hou egter ook **voordele in vir leerders wat verstandelik erg gestremd is**. Studies toon positiewe uitwerking van inklusiewe onderwys in areas soos die bereiking van individuele leerprogramdoelstellings, verbetering in kommunikasie, verbetering in sosiale

vaardighede, verhoogde interaksie met portuurgrope, bereiking van verskeie onderriguitkomstes en aanpassings by skole (Bennett, Da Luca, Bruns, 1997: 115-131; Farrel, 2000 en Tilstone, 2001: 160).

In Downing en Williams (1997: 2) dui verskeie skrywers voordele aan wat inklusiewe onderwys inhou vir leerders wat verstandelik erg gestremd is soos, 'n toename in bewustheid/ deelnemendheid en verkryging van vaardighede (Giangreco et al., (1983); leerders is meer sigbaar in die skoolgemeenskap en groei ervaar as gevolg van inklusiewe onderwys (York et al., 1992); ouers, van leerders wat verstandelik erg gestremd is, het aangedui dat hul kinders verbeter in akademiese en kommunikatiewe vaardighede, sowel as ontwikkeling van vriendskapsbande en 'n gevoel dat hulle aan iemand behoort (Ryndak *et al.*, 1995). Voordele van inklusiewe onderwys vir leerders wat nie gestremd is nie, sluit in toename in aanvaarding, begrip en die erkenning van ooreenkomste met leerders wat gestremd is.

Ander bevindinge is 'n meer bewustheid van leerders wat gestremd is, se behoeftes, meer gemaklikheid rondom hierdie leerders, aanvaarding van verskille, verbeterde sosiale en emosionele ontwikkeling en meer buigsaamheid (Downing en Williams, 1997: 1). In 'n studie oor inklusiewe onderwys vir leerders wat verstandelik erg gestremd is, is die volgende struikelblokke tot suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys vir hierdie leerders geïdentifiseer naamlik, negatiewe houding van hoofstroom-onderwysers, ouers en onderwysers in spesiale skole; vrese dat die behoeftes van alle leerders (met of sonder gestremdhede) nie bevredig sal word nie; ontwrigtings; gebrek aan voldoende aandag deur die hoofstroom-onderwyser; die gevoel dat die hoofstroomklaskamer nie die beste leeromgewing vir leerders wat verstandelik erg gestremd is, is nie; dat individuele onderwysdoelstellings nie in die hoofstroomklaskamer bereik sal word nie en dat die leerder nie sal kan leer nie (Downing en Williams, 1997: 6).

3.4 Samevatting

Die implikasies van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika, is kompleks en kontensieus en argumente teen die implementering daarvan, word veral geopper in tradisionele onderwyskringe deur mense wat die status quo wil handhaaf.

Negatiewe houding teenoor leerders wat gestremd is, deur leerders sonder gestremdhede en hoofstroomonderwysers kan lei tot isolasie en stigmatisering. Dit is egter duidelik dat onderwys in Suid-Afrika, besig is om te beweeg na 'n inklusiewe stelsel. "..... the Government is determined to create special needs education as a non-racial and integrated component of our education system" Professor Kader Asmal, Minister van Onderwys (Departement van Onderwys, 2001: 4). 'n Nuwe benadering tot leerders met spesiale behoeftes, moet aangepak word. Die Salamanca Verslag som dit die beste op:

"Regular schools with an inclusive orientation are the most effective means of combatting discriminatory attitudes, building an inclusive society and achieving education for all; they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system" (Schoeman, 1996: 1).

Volgens die United Nations Convention on the Rights of the Child (1989) moet 'n verstandelik- of fisies gestremde kind 'n vol en ordentlike lewe geniet in omstandighede wat menswaardigheid en self-ondersteuning verseker.

Gesien in die lig van bogenoemde, sal inklusiewe onderwys 'n verandering in denke en 'n paradigmatuif by baie rolspelers vereis. Leerders met spesiale behoeftes, word gekategoriseer, gebrandmerk en verskillend behandel in aparte skole. Alle mense is gelyk, alhoewel verskillend, en vorm deel van een normale samelewing. Leerders met spesiale behoeftes, moet deur die samelewing ondersteun word, deur hulle in te sluit en nie uit te sluit nie. Dit is

duidelik dat inklusiewe onderwys in Suid-Afrika, wel moontlik is om die ongelykhede van die verlede, uit te skakel en om kwaliteit onderwys vir alle leerders te verseker. Marais (1998) som dit die beste op deur Donald (1996) aan te haal wat verklaar, dat die internasionaal aanvaarde beginsel van die normalisering van gestremdheid, deur middel van inklusiewe (insluitende) onderwys is, en dat hoofstroomonderwys op sigself die plek is vir gespesialiseerde opvoedkundige inisiatiewe.

Inklusiewe onderwys vir leerders wat verstandelik erg gestremd is, hou ernstige implikasies in vir alle rolspelers wat by die opvoeding van hierdie leerders betrokke is. Wat betref die **toeganklikheid van hoofstroomskole**, beteken dit dat leerders wat verstandelik erg gestremd is, 'n skool wat die naaste aan hul wonings is, moet bywoon en wel saam met hul portuurgroep. Die skool moet beide fisies en sosiaal toeganklik wees vir die leerders. Sosiale toeganklikheid, verwys na die geleenthede om vrylik met leerders wat nie verstandelik erg gestremd is nie, te meng. Byvoorbeeld deelname in alle skoolfunksies, sport, uitstappies, samesyn by saalbyeenkomste, meng gedurende pouses, ensovoorts.

Met spesifieke verwysing na die **kurrikulum**, is dit duidelik dat die kern kurrikulum en of materiale/bronne asook onderrigmetodes en onderrigprosedures, aangepas moet word om die leerder se deelname en leer te fasiliteer. Ten einde leerders wat verstandelik erg gestremd is, se deelname in die klaskamer te verhoog, sal daar gebruik gemaak moet word van aktiwiteitsgebaseerde en praktiese aktiwiteite soos huishoudkunde, industriële kuns, liggaamlike opvoedkunde, gewone kuns, ensovoorts. Dit kan bereik word deur die implementering van verskillende metodes byvoorbeeld koöperatiewe leer, portuurgroepleer, paradeskundiges, aangepaste kurrikula en materiale en kollaboratiewe probleemoplossings. Die kurrikulum moet daardie vaardighede aanspreek wat nodig is vir die ontwikkeling van 'n jong leerder, tot volwassenheid. Alle aktiwiteite moet fokus op die verkryging van onafhanklikheid, asook 'n toename in klasdeelname,

sodat die leerder minder afhanklik en geïsoleerd binne sy huis, skool en gemeenskap kan word.

Ten opsigte van **ondersteuning**, is dit noodsaaklik dat hoofstroomopvoeders voldoende opleiding moet ontvang en die nodige ondersteuning kry vanaf 'n span deskundiges (multi-dissiplinêr), asook bykomende personeel vir bystand in die klaskamer. Opvoeders van spesiale skole en ondersteuningspersoneel, moet ook beskikbaar wees, om leerders wat verstandelik erg gestremd is, te voorsien van gepaste onderrigprogramme.

Wat betref **ondersteuning aan die leerder wat verstandelik erg gestremd** is in die hoofstroomklaskamer, moet die hoofstroomonderwyser en onderwysers in spesiale skole, seker maak van die leerder se natuurlike deelname as 'n volwaardige lid van die klas. Betekenisvolle deelname moet geleidelik ontwikkel word. Leerders mag nie van onderrigaktiwiteite uitgesluit word, bloot omdat hulle nie 'n vaardigheid kan aanleer nie. Die sistematiese onderrig van die leerder se individuele opvoedkundige doelwitte, kan bereik word, deur onderrigprogramme vir elke leerder se spesifieke doelwitte op te stel, met 'n volledige beskrywing van sy opset, watter bronne gebruik word, verwagte gedrag, korrekte prestasie, toepassing van korrektiewe prosedures vir verkeerde prestasies, asook hoé inligting ingewin en rekord daarvan gehou sal word.

HOOFSTUK VIER

4. NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

4.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk sal die navorsingsontwerp en gepaardgaande metodologie van die studie, in besonderhede bespreek word. Die ondersoekproses, ten opsigte van die navorsingsparadigma, -ontwerp en metodologie word uiteengesit. Metodes van data-insameling word behandel, asook die verduideliking van data-reduksie, -konsolidasie, -interpretasie en -verifiëring. Die betroubaarheid en geldigheid van die studie, die rol van die navorser en die etiese oorwegings, sal uiteengesit en bespreek word.

4.2 Die navorsingsontwerp

Mouton (2001:55) en Babbie & Mouton (1998:74) stel dit, dat daar heelwat verwarring by navorsers bestaan oor die verskil tussen die navorsingsontwerp en navorsingsmetodologie. Mouton en Marais (1992:34) dui aan dat die navorsingsontwerp, die uitvoering van 'n navorsingsdoel is, in lyn met bepaalde oorwegings en beperkinge. Verskeie navorsers stem ooreen met die gebruik van die term navorsingsontwerp as 'n uiteensetting of bloudruk van die navorsingsprojek wat volg (Babbie & Mouton, 1998:74; Mouton, 2001:55; Mouton & Marais, 1992:34). 'n Navorsingsontwerp is 'n strategiese raamwerk, wat dien as 'n brug tussen die navorsingsvrae en implementering van die navorsing (Terre Blanche & Durrheim, 1999:29).

Soos reeds bespreek in Hoofstuk 1, is die doel van hierdie studie, om deur middel van 'n kwalitatiewe navorsingsmetodologie te bepaal, watter implikasies, inklusiewe onderwys, moontlik kan inhou vir leerders wat verstandelik erg gestremd is. 'n Kwalitatiewe ontwerp word beskou as die mees gepaste metode vir die verkryging en ontleding van inligting, deurdat dit insig gee in die sieninge, houdings en gevoelens van die respondente (Merriam, 1998:1).

Volgens Leedy (in Blauw, 1998:5) handel kwalitatiewe navorsing (KN) oor interpersoonlike verhoudings, persoonlike waardes, betekenis, geloof, gedagtes en gevoelens van mense. Hierdie is 'n kwalitatiewe studie met die doel om die emosies van die deelnemers te verkry, vanweë die aard van die tema van die ondersoek. Patton (1988) (in Merriam: 1998:6) is van mening dat KN 'n poging is om situasies in hul uniekheid, as deel van 'n bepaalde konteks en die interaksies wat daar plaasvind, te verstaan.

“This understanding is an end in itself, so that it is not attempting to predict what may happen in the future necessarily, but to understand the nature of that setting, what it means for participants to be in that setting, what their lives are like, what their meanings are, what the world looks like in that particular setting – and in the analysis to be able to communicate that faithfully to others” (Merriam, 1998:6).

Die doel van kwalitatiewe navorsing is, om ontdekkings te maak wat tot nuwe insigte lei en nie om vooropgestelde idees te vestig nie (Slavin, 1984: 38). Aangesien die kwalitatiewe navorser belangstel in die betekenis van menslike gedrag en ervaring, verteenwoordig kwalitatiewe navorsing 'n paradigmaverskuiwing weg van die positivistiese navorsingsbenadering na die konstruktivistiese benadering (Leedy, 1997: 104). Die sleutelgedagte is om die verskynsel van belang te verstaan, vanuit die deelnemer se persektief en nie dié van die navorser nie. Merriam (1998:6) verwys na dit, as die “emic” of “insider’s perspective”. Indien daar op kwalitatiewe navorsing besluit word, is dit nodig dat die rasionaal van die studie in 'n uiteensetting van die kenmerke van kwalitatiewe navorsing ingebed word.

Kenmerke van 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp en –strategieë kan soos volg omsluit word:

- Die fokus op betekenis en die poging om die kultuur te verstaan van diegene wat bestudeer word, motiveer navorsers om so ver as moontlik te werk in 'n natuurlike opset;
- Deur te fokus op die proses van sosiale interaksie, behels kwalitatiewe navorsing, die aaneenlopende insameling van data;

- Kwalitatiewe navorsing is holisties, omdat dit poog om 'n kontekstuele begrip van menslike gedrag te verskaf;
- Die navorser is die primêre instrument van data-insameling en data-analise en is aktief en reflekerend betrokke in beide die insameling, betekenisgewing en verwerking van die data (Blauw, 1998:38; Merriam, 1998: 6-8; Creswell, 1994: 162).

4.3 Navorsingsmetodologie

Volgens Merriam (1998:2) behels basiese kwalitatiewe navorsing, dat data verkry word deur middel van onderhoude, observering en dokument-ontleding. Dit word gedoen om betekenis te verkry in transformatiewe leer. Die tema van die studie is gebaseer op dit wat Patton (in Tuckman, 1994) na verwys as, kwalitatiewe data: “.....detailed thick description; inquiry in depth; direct quotations capturing people’s personal perspectives and experiences” (Tuckman, 1994: 367).

4.3.1 Deelnemers

Die keuse van deelnemers in kwalitatiewe navorsing, is gewoonlik (maar nie altyd) nie-ewekansig, doelgerig en klein. Wat benodig word, is 'n voldoende getal deelnemers, plekke of aktiwiteite om die vraag te beantwoord wat betrekking het op die studie. Lincoln and Guba (1985) is van mening dat die getal deelnemers genoegsaam is wanneer 'n versadigingspunt bereik is, terwyl Patton (1990) aanbeveel dat die keuse van deelnemers voldoende is, wanneer die verskynsel, wat ondersoek word, gegewe die doel van die ondersoek, redelik gedek is (Merriam, 1998: 60 - 64).

In hierdie studie word gebruik gemaak van doelbewuste (purposive) steekproewe – gebaseer op die veronderstelling dat die navorser wil ontdek, om begrip te kry, en om insig te bekom en daarom 'n steekproef te kies waaruit die meeste geleer kan word (Merriam, 1998:61).

Patton (1990) in Merriam (1998:61) argumenteer dat:

“... the logic and power of purposeful sampling lies in selecting information rich cases for study in depth. Info-rich cases are those from which one can learn a great deal about issues of central importance to the purpose of the research, thus the term “purposeful sampling”.

Tien onderwysers, waarvan vyf onderrig gee in (sekondêre en primêre) hoofstroomskole en die ander vyf, onderrig gee aan leerders wat verstandelik erg gestremd is, in spesiale skole, is as deelnemers gekies. 'n Hoof van 'n Sekondêre hoofstroomskool, 'n hoof van 'n Spesiale skool met leerders wat verstandelik erg gestrem is, 'n ouer van 'n leerder wat verstandelik erg gestremd is, en 'n Leerondersteuningsadviseur, verbonde aan die Wes-Kaap Onderwysdepartement, is doelbewus gekies om gestruktureerde onderhoude mee te voer. Die rede vir die keuse van hierdie deelnemers was, om 'n breë siening en gevoelens te probeer verkry van persone se sieninge, van inklusiewe onderwys vir leerders wat verstandelik erg gestremd is, in die omgewing waar hierdie navorsing gedoen is.

4.3.2 Data - insamelingsmetodes

4.3.2.1 Literatuuroorsig

Die belangrikheid om 'n oorsig van relevante literatuur te doen, word deur Merriam (1998:50) soos volg gestel – “... *to find out what has already been thought or researched and to provide the foundation for contributing to the knowledge base*”. Die bestudering van die relevante literatuur, is volgens Merriam (1998:49) ook 'n metode om die teoretiese struktuur van 'n kwalitatiewe studie, te identifiseer en te vestig. 'n Literatuuroorsig kan ook demonstreer, hoe die huidige studie verloop en om dit wat alreeds bekend is, te verfyn en te hersien. Geen probleem in die onderwys staan verwyderd van ander areas van menslike gedrag nie, derhalwe beskou Creswell (1994:20-23) die doelwitte van 'n literatuuroorsig soos volg:

- Dit deel die resultate van vorige studies wat met die huidige studie verband hou, en
- Dit verbind die huidige studie met die groter geheelbeeld oor 'n sekere onderwerp en vul dus gapings aan.
- Dit voorsien 'n raamwerk om die belangrikheid van die studie aan te dui en is ook 'n beginpunt vir 'n vergelyking tussen die resultate van die betrokke studie en ander relevante studies.

Soos genoem in Hoofstuk 1 is die literatuuroorsig in hierdie studie, eerstens daarop gemik om 'n breë perspektief van verstandelik erg gestremdheid te verkry ten opsigte van klassifikasie, terminologie, oorsake, voorkoming, diagnoseering en onderwysbehoefte en tweedens, om 'n kort oorsig oor inklusiewe onderwys op internasionale en nasionale vlak te verkry met spesifieke verwysing na leerders wat verstandelik erg gestremd is. Dit word eensyds gedoen om te bepaal in hoe 'n mate die insluiting van leerders wat verstandelik erg gestremd is, in hoofstroomskole suksesvol, al dan nie, plaasgevind het en andersyds, watter argumente daar is teen die insluiting van hierdie leerders in hoofstroomskole.

4.3.2.2 Oop – vraagstelling

Die oop-vraag ook genoem “ongestruktureerde respons” laat die deelnemers toe om sy / haar eie response te gee in watter vorm hy verkies (Tuckman, 1994:216). Oop-vrae en geslote-vrae kan identies wees. Die verskil tussen die ongestruktureerde (oop-vraag) en die gestruktureerde vraag, is die tipe respons wat deelnemers toegelaat word om te maak. Volgens Tuckman (1994:218) beoog die navorser om met 'n ongestruktureerde respons min beheer uit te oefen, anders as die vraag wat gestel word en die hoeveelheid tyd om te reageer.

In hierdie studie is vyf onderwysers wat in spesiale skole onderrig gee, aan leerders wat verstandelik erg gestremd is, asook vyf onderwysers wat in

hoofdstroomskole onderrig gee, persoonlik genader om die vraag soos vermeld in Hoofstuk 1, (1.5.2.2) te beantwoord. Hierdie oop-vraag is aan die onderwysers gegee voordat die onderhoude afgehandel is. Die doel van die ondersoek en die tema van die navorsing, is eers verduidelik. Die onderwysers is toegelaat om binne 'n ooreengekome tyd die vraag in sy / haar privaatheid, in geskrewe vorm, te beantwoord "..... allowing the respondent such control over the response ensures that the respondent will give his or her own answers rather than simply agree with one of yours" (Tuckman,1994:219). Oop-vraagstelling laat deelnemers toe om hul ervarings en menings rakende 'n spesifieke kwessie in hul eie woorde weer te gee sonder enige beperkinge. Antwoorde kan 'n paar reëls of 'n opstel van een of meer bladsye wees (Terre Blanche & Durrheim, 1999:295).

4.3.2.3 Gestruktureerde onderhoude

Onderhoude kan gedefinieer word as 'n gesprek – 'n gesprek met 'n doel, om spesiale soort inligting in te win. Die navorser wil uitvind wat "*...is in and on someone else's mind*" (Merriam, 1998:71). 'n Gestruktureerde onderhoud is met 'n onderhoudskedule gedoen. Die navorser het die spesifieke vrae vooraf opgestel, wat tydens die onderhoud aan die deelnemers gestel is (sien addendum).

"In a structured interview the interviewer puts a collection of questions from a previously compiled questionnaire, known as a interview schedule, to a respondent face to face and records the latter's responses" (Huysamen, 1995:144).

Onderhoude is gevoer in die derde kwartaal (Junie – September) van 2002, met die betrokke deelnemers soos vermeld in 4.5.1. Die deelnemers is eers genader met die uitsluitlike doel om toestemming vir, die plek en tyd van die onderhoude te bepaal. Die doel van die onderhoud, asook die tema, is verduidelik.

"The interviewer sets up the interview, is involved in the negotiation of place, purpose and agenda at the initial stages" (Scott and Usher, 2000:25).

Deelnemers is ook verseker van betroubaarheid en anonimiteit.

Toestemming is vooraf verkry om die onderhoud op band te neem. Slavin (1984) stel die voordeel vir die gebruik van 'n bandopnemer tydens 'n onderhoud soos volg:

“..... taping is preferable, because it gives a permanent record of what was actually said instead of what the interviewer thought was said” (1984:92).

Walker (1990); Good (1966) en Behr (1988) in (Blauw, 1998:37) dui die volgende voordele van die gebruik van 'n bandopnemer, tydens 'n onderhoud aan, as volg, dit:

- Monitor alle gesprekke suksesvol;
- Voorsien genoegsame materiaal met groot gemak;
- Verseker dat geen verbale insette verlore gaan nie;
- Skakel in 'n groot mate die vooroordele van die onderhoudvoerder uit;
- Skakel uit nie nét weglatings, verdraaiing, uitweiding, samevatting en ander wysigings van data nie, maar verskaf ook 'n objektiewe basis vir die evaluering van die onderhoud data;
- Stel die onderhoudvoerder in staat om sy volle aandag aan die respondent te gee;
- Is die mees geskikte metode om 'n onderhoud aan te teken; en
- Verskaf 'n volledige en akkurate rekord van die onderhoud, tesame met behoud van die emosionele en vokale karakter van die response.

Elke individuele onderhoud wat op band geneem is, is vir data-analise getranskribeer.

4.3.3 Procedure

Toestemming is via die Kringbestuurder van die Wes-kaap Onderwysdepartement verkry om die betrokke onderhoude te voer en om die oop-vraagstelling te beantwoord. Die aard van die studie, asook die doel, is eers vooraf aan hulle verduidelik. Soos reeds vermeld, is die onderwysers toegelaat om die vraag in hul eie tyd te voltooi en geen voorgeskrewe lengte van hul response is bepaal nie.

Die deelnemers met wie die onderhoud gevoer is, is ook vooraf persoonlik genader om toestemming te verkry, om deel te neem aan die studie. Die tema en doel van die studie, is weergegee en die datum, tyd en plek van die onderhoud is bepaal. Onderhoude met die betrokke skoolhoofde, is by hul onderskeie skole gedoen, die onderhoud met die ouer by haar huis, omdat dit gerieflik is en by 'n sentrale plek met die leerondersteuningsadviseur. Die onderhoudskedule is vir inspeksie aan die deelnemers beskikbaar gestel. Die skoolhoof by die spesiale skool, het voor die onderhoud eers leerders wat verstandelik erg gestremd is, aan my voorgestel.

Elke deelnemer het toestemming verleen om die onderhoud op band te neem, nadat ek die versekering van anonimiteit en betroubaarheid beklemtoon het. Elke onderhoud, het tussen 15 – 20 minute geduur. Tydens elke onderhoud is die vraelyste as onderhoudriglyne gebruik. Elke onderhoud is volledig vir data-analise getranskribeer.

4.3.4 Data-analise en dataverifikasie

4.3.4.1 Inleiding

Kwalitatiewe data-analise is die proses om betekenis uit data te maak. Dit behels redusering, konsolidering en interpretering van wat persone sê en wat die navorser waargeneem en ook gelees het. Voorts vereis kwalitatiewe data-analise, dat die navorser gemaklik moet wees om kategorieë te ontwikkel en ook om vergelykings en kontraste te maak (Creswell 1994:153).

“Data-analysis involves reading through your data repeatedly, and engaging in activities of breaking the data down (thematizing and categorising) and building it up again in novel ways (elaborating and interpreting)”(Terre Blanche & Durrheim, 1999:140).

4.3.4.2 Datareduksie

Die data wat ingewin is, het bestaan uit die tien response van die oopvraagstelling en die getranskribeerde inligting van die vier onderhoude wat gevoer is. Dataverwerking is gedoen aan die hand van die metodes soos uiteengesit in Merriam (1998:161-193). Die konstante vergelykende metode is in hierdie studie gebruik as die bes moontlike metode om die data te verwerk.

4.3.4.3 Datakonsolidasie

“While much work in the analysis process consists of “taking part” (for instance, into smaller pieces), the final goal is the emergence of a larger, consolidated picture” (Creswell, 1994:154).

Data wat gedurende die proses van datareduksie uiteengesit is, is weereens sorgvuldig bestudeer. Temas, verbande en kategorieë is tot 'n samehangende geheel geïntegreer. Die uitdaging was, om die herhalende patrone vas te lê wat oor gevalle heen sny. Om kategorieë te ontwerp en uiteindelik temas te ontwikkel, wat die herhalende patrone vaslê, ten einde 'n groter samehangende geheel of 'n gekonsolideerde prentjie te verkry, is grotendeels 'n intuïtiewe proses. Dit is ook sistematies en word bepaal deur die studie se vraagstelling en newevraagstellings, deur die navorser se ingesteldheid kennis en óók deur die deelnemers se antwoorde (Creswell, 1994:154; Merriam, 1998:179).

4.3.4.4 Data-interpretasie

“Interpretation refers to the stage in the research process where the researcher tries to “bring it all together”, either by relating the various findings to an existing theory or hypothesis” (Mouton, 2001:161).

'n Sleutelbeginsel om data te interpreteer, is om dit te interpreteer vanuit 'n posisie van empatiese begrip.

“The purpose of interpretive analysis is to provide “thick description” such description is more than a mere copy of the original phenomenon being studied but to place real-life and phenomena into some kind of perspective” (Terre Blanche & Durrheim, 1999:139).

Na die proses van datakonsolidasie, is die data fyn bestudeer met die doel om dit te interpreteer. Interpretasie behels, dat verby die fase van beskrywende data beweeg moet word. Betekenis is aan bevindings geheg, afleidings gemaak, gevolgtrekkings is geformuleer, verbande is gelê en daar is effektief met teenstrydighede en onreëlmatighede in die data gehandel ten einde deurentyd die lewensvatbaarheid van die interpretasie te toets. Die interpretasie van data, behels in werklikheid ‘n poging om die vanselfsprekende te bevestig, die twyfelagtige bloot te lê en die verborge deursigtig te maak.

“Through the processes involved in developing themes, determining codes van integrating these into general accounts, knowledge is created” (Terre Blanche & Durrheim, 1999:422).

Die finale doelwit van die interpretering van data is die formulering van ‘n holistiese perspektief. Dit is in hoe ‘n mate die navorsingbevindinge (data) antwoord op die doel en vrae van die studie, in hierdie geval die implikasies wat inklusiewe onderwys moontlik kan inhou vir leerders wat verstandelik erg gestremd is.

4.3.4.5 Dataverifikasie

Alle navorsing poog om geldige en betroubare kennis op ‘n etiese wyse te weergee. “Ensuring validity and reliability in qualitative research involves conducting the investigation in an ethical manner” (Merriam, 1998:198). Verskeie skrywers verskil oor die kwessie van geldigheid en betroubaarheid (Mertens, (1998); Neuman, (2000); Terre Blanche & Durrheim, (1999); Babbie en Mouton, (1998).

Perfekte betroubaarheid en geldigheid, is bykans onmoontlik om te bereik, dit is egter die ideale waartoe navorsers streef. Beide is belangrik in die vestiging van “truthfulness”, “credibility” of “believability” van bevindinge (Neuman, 2000:164).

Merriam (1998:206) is van mening, dat daar baie strategieë gebruik kan word om die geldigheid en betroubaarheid van kwalitatiewe studies te verhoog. Die metodes wat in hierdie studie gebruik is om die geldigheid en betroubaarheid te verseker, sal nou bespreek word.

4.3.4.6 Geloofwaardigheid

Geloofwaardigheid is die mate of daar 'n ooreenkoms bestaan tussen die manier of wyse hoe die deelnemers sosiale konstrakte ervaar (percieve) en hoe die navorser hierdie sieninge weergee (Mertens, 1998:181; Babbie & Mouton, 1998:277). Geloofwaardigheid kan bereik word deur die gebruik van verskeie strategieë of prosedures. Vir dié doel van hierdie studie, is van die volgende strategieë gebruik gemaak, naamlik triangulering en konsultasie met 'n onafhanklike navorser.

- Triangulering

Dit behels die kontroliering van inligting wat deur middel van verskillende gestaafde databronne of metodes ingewin is (Terre Blanche & Durrheim, 1999:183). In hierdie studie is gebruik gemaak van twee tipes triangulering, eerstens data -triangulering, dit is data, verkry van verskillende bronne, ('n ouer, twee hoofde; onderwysers (in hoofstroom en spesiale skole) en 'n leerondersteuningsadviseur). Tweedens van metodologiese triangulering, dit is data wat verkry is deur verskillende insamelingsmetodes, ('n literatuuroorsig, onderhoud en oop-vraagstelling).

- Konsultasie met 'n onafhanklike navorser (peer debriefing).

Daar is tydens die proses van data-analise op 'n deurlopende basis met 'n onafhanklike navorser gekonsulteer om sy opinies, insigte en persepsies te verkry. Die navorser behoort in 'n uitgebreide gesprek te tree met 'n kollega, wat buite die konteks van die studie staan, en wat 'n algemene kennis van die aard van die studie oor die bevindinge, persepsies, insigte, analise en hipoteses het (Terre Blanche & Durrheim, 1999:182; Babbie & Mouton, 1998:277).

4.3.4.7 Veralgemeenbaarheid

“A crucial question in generalising studies is whether the results obtained from the sample data are representative of population characteristics” (Mouton, 1996:169).

Veralgemeenbaarheid verwys na die omvang waarmee navorsingsbevindinge op ander kontekste en met ander deelnemers van toepassing gemaak kan word. Die kwalitatiewe navorser maak egter nie daarop aanspraak dat kennis wat van een konteks verkry is, noodwendig van toepassing is op ander kontekste of dieselfde konteks, in 'n ander tydgleuf nie (Babbie & Mouton, 1998:277).

Mertens (1998:183) is ook van mening dat die taak van veralgemeenbaarheid berus op die leser, om die graad van ooreenkomste tussen die plek van studie en konteks te bepaal. Die navorser se verantwoordelikheid is, om genoegsame besonderhede te voorsien, wat die leser instaat sal stel om so 'n oordeel van veralgemeenbaarheid te maak. Dit kan eerstens bereik word met 'n uitgebreide en 'n versigtige beskrywing van die tyd, plek, konteks en kultuur ook bekend as, “ryk” beskrywing. Dit behels 'n gedetailleerde beskrywing van data in konteks en rapportering, met genoegsame besonderhede en presiesheid. Tweedens met die doelbewuste selektering van deelnemers, soos volledig bespreek in 4.3.1.

4.3.4.8 Betroubaarheid

Betroubaarheid behels om bewyse te voorsien dat indien die studie herhaal sou word met dieselfde of soortgelyke deelnemers in dieselfde konteks, die bevindinge eenders moet wees (Babbie & Mouton, 1998: 278). Mertens beskryf betroubaarheid as die manier om die gehalte en toepaslikheid van die ondersoekproses te bewys (Mertens, 1998: 184).

4.3.4.9 Die bevestiging van die navorsingsproses en –bevindinge

In kwalitatiewe navorsing beteken dit, dat die data en die interpretering daarvan, nie dele van die navorser se verbeelding behoort te wees nie. Kwalitatiewe data behoort nagespoor te word, tot by die bron en logika wat gebruik is om die data te interpreteer (Mertens, 1998: 184; Guba en Lincoln in Mertens, 1998:184). Yin (1994) verwys na betroubaarheid as die voorsiening van 'n "spoor van bewyse". Hierdie spoor van bewyse, kan die volgende insluit: die rou data, datareduksie en –analise verslag, data-rekonstruksie, ensovoorts. Navorsers plaas gewoonlik agter in die studie, in die vorm van bylae, as bewyse van hul rou data of bewyse van datareduksie as maniere om 'n spoor van bewyse na te laat, om sodoende betroubaarheid te verhoog.

4.4 Die rol van die navorser

In kwalitatiewe navorsing, is die navorser die primêre instrument wat data insamel en analiseer, derhalwe is identifisering van persoonlike waardes, aannames en vooroordele belangrik (Creswell, 1994:163).

My persoonlike motivering vir hierdie studie is alreeds in Hoofstuk 1 uitgelig. Ek het aanvanklik vir tien jaar in 'n hoofstroomskool onderrig gegee, voordat ek 'n betrekking by 'n skool vir leerders wat verstandelik erg gestremd is, aanvaar het.

My eerste kennismaking met hierdie leerders, is gedoen met persoonlike en ander mense se vooropgestelde idees, vooroordele, persepsies en opvattinge van hoe hierdie leerders daar uitsien, ten opsigte van fisiese voorkoms, verstandelike vermoëns en onderwysbehoefte. In die kort tyd waarin ek die betrekking beklee het, (een jaar) het dit vir my duidelik geword dat my siening teenoor die leerders ongegrond was. Ek het ook toenemend bewus geword van die gemeenskap se negatiewe siening en houding ten opsigte van hierdie leerders.

In Julie 2001 is die Witskrif 6 gepubliseer, wat maatreëls daarstel vir die implementering van 'n inklusiewe onderwys en opleidingstelsel. Dit beteken dat hindernisse of stornisse uit die weg geruim moet word, sodat hierdie leerders in die hoofstroomskole opgeneem kan word. Vir my het dit beteken dat stigmatisering, etikettering en negatiewe houding van die breë gemeenskap teenoor hierdie leerders, aangespreek sou word en dat hierdie leerders ook die reg het om in enige hoofstroomskool van hom/haar keuse onderrig te kan ontvang. Dit het ook vir my beteken dat diskriminasie teenoor hierdie leerders nie meer toegelaat sou word nie. Die aard van die tema van dié studie is in 'n mate vir my 'n emosionele saak. Gesien in die lig van bogenoemde, bring ek sekere vooroordele na hierdie studie. Pogings is aangewend om objektiwiteit te verseker, maar hierdie vooroordele kon moontlik die wyse van my interpretasie van data, beïnvloed het. Ten spyte hiervan kon ek redelik daarin slaag om 'n afstand tussen myself en die studie te hou.

4.5 Etiese oorwegings

Die volgende etiese oorwegings soos aanbeveel deur Babbie & Mouton (1998:520-525) en Creswell (1994:165) is in ag geneem ten einde nie die regte van die deelnemers te skaad nie.

- Deelnemers se privaatheid is erken, deurdat die navorser nie onnodige vrae gevra het en hulle ook met die grootste moontlike sensitiwiteit benader het.
- Deelnemers se reg tot anonimiteit is gerespekteer. Met die opteken van die navorsingsondersoek en die navorsingsbevindinge is deelnemers nooit geïdentifiseer nie.
- Deelnemers se reg op vertroulikheid is ook deurgaans gerespekteer. Hulle het alle reg om daarop aan te dring dat data wat met hulle hulp ingesamel is, as vertroulik hanteer word.
- Deelnemers is ingelig oor wat die studie behels en het vrywillig tot deelname ingestem.
- 'n Verhouding van vertroue en eerlikheid, het tussen die navorser en deelnemers bestaan.

4.6 Samevatting

Die navorser is oortuig dat die keuse van die kwalitatiewe navorsingsmetodes aan die navorsingsdoel sal beantwoord. Die doel is juis om ontdekkings te maak wat tot nuwe insigte sal lei en nie om vooropgestelde idees te bevestig nie. Kwalitatiewe navorsing begin gewoonlik nie met 'n hipotese soos kwantitatiewe navorsing nie. Daar word vanaf algemene tot breë vrae gewerk, 'n verskeidenheid data word versamel en beskryf; en dan kan die studie saamgevat word met tentatiewe antwoorde, hipoteses of teorieë oor wat waargeneem is.

HOOFSTUK VYF

5. NAVORSINGBEVINDINGE, BESPREKING VAN BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

5.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk fokus op die bevindinge van die studie, gevolg deur 'n bespreking van die navorsingsbevindinge. Die hoofstuk word afgesluit met 'n bespreking van die implikasies van inklusiewe onderwys vir leerders wat verstandelik erg gestremd is, asook die beperkinge en leemtes van die studie.

5.2 Navorsingbevindinge

5.2.1 Onderhoude

Vier onderhoude is gevoer, eerstens met 'n Leerondersteuningsbeampte van die WKOD (Deelnemer A). In hiërdie geval, fokus die vrae op die rol van 'n ondersteuningsbeampte binne 'n inklusiewe onderwysopset en die algemene gevoelens oor die implikasies van inklusiewe onderwys vir leerders wat verstandelik erg gestremd is. Die tweede onderhoud is gevoer met 'n Hoof van 'n hoofstroomskool (Deelnemer B). Die vrae in dié onderhoud fokus op die paraatheid van hoofstroomskole om leerders wat verstandelik erg gestremd is, te akkommodeer en die hoof se algemene gevoel oor inklusiewe onderwys.

Die derde onderhoud is gevoer met 'n Hoof van 'n spesiale skool (Deelnemer C) wat onderwys aanbied vir leerders wat verstandelik erg gestremd is. Die vrae in dié onderhoud fokus op die rol van spesiale skole asook dié van spesiale opvoeders wat tans onderrig aanbied vir leerders wat verstandelik erg gestremd is, in 'n inklusiewe onderwys opset en die implikasies van inklusiewe onderwys vir hierdie leerders. 'n Vierde onderhoud is gevoer met 'n ouer (Deelnemer D) van 'n leerder wat verstandelik erg gestremd is, en wat tans in 'n spesiale skool onderrig ontvang.

Vrae in die onderhoud fokus op die keuse van 'n leerder se plasing in 'n skool en die gemeenskap se houding jeens leerders wat verstandelik erg gestremd is. Al die onderhoude is op band geneem en woord vir woord getranskribeer.

5.2.2 Oop - vraagstelling

Vyf onderwysers wat onderrig bied aan leerders wat verstandelik erg gestremd is, in 'n spesiale skool en vyf onderwysers in 'n hoofstroomskool, is genader om te reageer op die oop-vraag (soos vermeld in 1.5.2.3). Die response van die vyf opvoeders in die hoofstroomskole is gemerk: Deelnemers E, F, G, H en I terwyl die response van die opvoeders in spesiale skole gemerk is: Deelnemers J, K, L, M en N onderskeidelik.

5.2.3 Data - ontleding

Die getranskribeerde data van die onderskeie onderhoude en response van die opvoeders is ontleed, deur gebruik te maak van die konstante vergelykende metode van data-ontleding soos beskryf deur Maykut en Morehouse (1994). "The constant comparative method is one way to conduct an inductive analysis of qualitative data", 1994:127). Hierdie ondersoek is benader vanuit 'n vertolkende posisie (interpretative stance) (Merriam, 1998) ten einde insig te verkry omtrent die betekenis, wat die deelnemers heg aan inklusiewe onderwys vir leerders wat verstandelik erg gestremd is en hoe hulle daarvoor voel.

Die kwalitatiewe data is gereduseer tot temas of kategorieë om betekenis te kry. Gudmundsdottir (1996) stel vier vlakke van luister voor ten einde betekenis te kry van response, naamlik: (a) konteks, (b) die woorde wat geselekteer is, (c) die betekenis wat daaraan geheg word, en (d) die navorser se eksplisiete en implisiete begrip van die materiaal. Ten einde sin te maak van die data wat ingewin is, is verwerking gedoen deur induktiewe ontleding. Die proses bevat twee sub-prosesse, naamlik die identifisering van eenhede

(unitising), wat verwys na 'n kodering wat eenhede van betekenis vanuit die teks identifiseer. Tweedens, kategorisering, wat verwys na informasie eenhede, wat 'n uitvloeisel is van die "unitising" fase wat georganiseer word in kategorieë op die basis van ooreenkoms in betekenis. "Units of meaning are identified by carefully reading through transcripts, field notes and documents (Maykut and Morehouse, 1994:129).

Die volgende stappe is gevolg: Die data van elke deelnemer is herhaaldelik en deeglik gelees om 'n holistiese begrip te verkry. Hoof gedagtes is op die data geskryf en gebruik om voorlopige kategorieë te identifiseer. Eenhede van betekenis is geïdentifiseer en op die verskillende data aangebring. Elke eenheid van betekenis, is gekodeer byvoorbeeld Ae10 beteken A is deelnemer A en e10 is die tiende eenheid van deelnemer A se respons (sien aanhangsel A1.1). Woorde of frases van die eenhede van betekenis, is in 'n tabel opgeteken (sien aanhangsel A1.2). Dit word beskryf as sleutelgedagtes. Hierdie sleutelgedagtes is opgeteken met al hul gekodeerde eenhede. Elke sleutelgedagte is vergelyk met die voorlopige kategorieë om te kyk of dit inpas. Hierdie proses is met al die data herhaal. Indien 'n sleutelgedagte nie in 'n bestaande kategorie pas nie, is nuwe kategorieë ontwikkel. Die aantal kategorieë is gebondel (clustered) in oorkoepelende temas. In hierdie ondersoek is ses oorkoepelende temas geïdentifiseer, naamlik: die Leerders in die klaskamer; Opvoeder in hoofstroomskool; Skoolopset; Gemeenskap; Behoeftes; en Algemene Argumente vir en teen inklusiewe onderwys (sien Tabel 6 vir lys van kategorieë).

Die bevindinge van hierdie studie, word aangebied in die vorm van die ses oorkoepelende temas wat geïdentifiseer is, uit die gebondelde (clustered) kategorieë. Die verwysings tussen hakies, dui die kodes aan wat gebruik is in die getranskribeerde data (byvoorbeeld Le1 verwys na Deelnemer L eenheid 1). Daar moet kennis geneem word dat die oorkoepelende temas nie aparte entiteite is nie, maar mekaar wedersyds beïnvloed, sowel as die onderskeie kategorieë binne die oorkoepelende temas.

5.2.4 Oorkoepelende temas

Tabel 6: Toegekende kategorie kodes, kategorie inligting en samevoeging van kategorieë in oorkoepelende temas

Katogorie Kode	Katogorie	Oorkoepelende temas
L1	Leerder wat verstandelik erg gestremd is	Leerder in die klaskamer
1.1	Spesiale onderwysbehoefes	
1.2	Nie akademies georiënteerd	
1.3	Plasing	
1.4	Werkstempo	
1.5	Viktimisering	
1.6	Sosiale diskriminasie	
1.7	Etikettering	
1.8	Portuurgroepsdruk	
1.9	Self-afsondering weens aanpassingsprobleme	
1.10	Word as probleem-leerder beskou	
1.11	Minderwaardigheidsgevoel	
1.12	Lae selfbeeld	
1.13	Swak geheue	
1.14	Kort aandagspan	
1.15	Afgeskeep	
L2	Leerder wat nie verstandelik erg gestremd is nie	
2.1	Geleenthede om te presteer word ontnem.	
2.2	Lewensomstandighede traumaties	
2.3	Afgeskeep	
2.4	Selfvoldaan, venynig en meerderwaardig	
2.5	Onsensitief	
2.6	Aanvaarding van maats	
2.7	Verantwoordelikheid om te help	

01	Nie gereed en geen opleiding	Onderwyser in hoofstroom
02	Spanning	
03	Hantering van meervoudige gestremdhede	
04	Sukkel met Kurrikulum 2005	
05	Frustrasies	
06	Onsekerheid	
07	Verdeelde aandag	

S1	Onvoldoende geriewe	Skoolopset
S2	Hulpbronne	
S3	Ontoeganklikheid	
S4	Oorvol klasse	
S5	Leerder-Opvoeder ratio	
S6	Akademies gedrewe kurrikulum	
S7	Dissiplinêre probleme in klas	
S8	Ondersteunende netwerke ontbreek	
S9	Administrasie van hulpmiddels en hulpopvoeders	
S10	Spesiale sorg ontbreek	
S11	Sport en buitemuurse aktiwiteite	

G1	Ouerbetrokkenheid	Gemeenskap
G2	Hindernisse tot leer en ontwikkeling	
G3	Bystand en Ondersteuning	
G4	Nie-aanvaarding van gestremdes	
G5	Etikettering	
G6	Viktimisering	

A.1	Vir inklusiewe onderwys	Algemene Argumente vir en teen inklusiewe onderwys
1.1	Grondwetlike reg	
1.2	Skolewet	
1.3	Geen diskriminasie: grondwet	
1.4	Gelykwaardig behandel	
1.5	Aparte onderwys beteken diskriminasie	
1.6	Nuwe demokrasie en gelyke regte	
1.7	Gelyke geleenthede	
1.8	Godsdiens beginsel van gelykheid	
1.9	Witskrif no. 6	
1.10	Internasionale perspektief	
1.11	Menseregte en sosiale geregtigheid	
1.12	Ouers se keuse	
1.13	Gefragmenteerde skoolopset	
1.14	Alle kinders kan leer en benodig ondersteuning	
A 2	Teen inklusiewe onderwys	
2.1	Negatiewe sentimente	
2.2	Samehorigheid sonder mededinging	

2.3	Gedy spontaan in spesiale skole	
2.4	Leerders voel veilig in spesiale skole	
2.5	Toegewyde onderwysers	
2.6	Aparte skole is nie diskriminasie nie	
2.7	Klem is op sosiale voordele	
2.8	Vernietiging van uitgebreide kapasiteit	
2.9	Ekstra lading vir onderwysers	
2.10	Beter begrip van leerders se behoeftes in spesiale skole	
2.11	Voordeliger leerder-onderwyser ratio	

B1	Onderwyser en Leerder	Behoeftes aan Ondersteuning
1.1	Aanpassings	
1.2	Kennis van huislike omstandighede	
1.3	Deeglike kennis van K2005	
1.4	Nuwe onderwysbenadering	
1.5	Self-bemagtiging deur studie	
1.6	Geduld en omsigtigheid	
1.7	Toewyding, liefde, verdraagsaam	
1.8	Paradigmaskuif in denke en gesindhede	
B2	Onderwysdepartement	
2.1	Menslike en fisiese hulpbronne	
2.2	Beplanning, organisering en leiding	
2.3	Motivering en besoldiging	
2.4	Konsultasie en deursigtigheid	
2.5	Ondersteuning en opleiding	
2.6	Geleidelike implementering	
2.7	Kurrikulum, klasopset en omgewing	

5.2.4.1 Die **Leerder** in die klaskamer

- Die leerder wat verstandelik erg gestremd is.

Die deelnemers se grootste bekommernisse, lê by die leerders en spesifiek die negatiewe impak wat inklusiewe onderwys vir die leerder inhou. Die gevoel is dat die leerder afgeskeep sal word. Dit kan die gevolg wees van verskeie faktore, soos die tekort aan geriewe in die klaskamer; of die onderwyser bestee al sy aandag aan vinnige leerders of oorvolklasse: “..... die VEG-leerder wie ten koste van die begaafde leerder afgeskeep gaan word “(Ke14). Nog ‘n bekommernis, is die kwessies van viktimisering, sosiale diskriminasie en etikettering. Leerders sal blootgestel word aan verkleinerings, vernedering, bespotting of selfs geïgnoreer word. Dit word gereflekteer in stellings soos: “Hierdie leerders word ook by die hoofstroomleerders as *mal mense geklassifiseer*” (Le10); en “..... hierdie VEG-leerders gaan gebuk onder vernederings en verkleinerings” (Ke8). Die leerder ontwikkel ‘n lae selfbeeld en dit word toegeskryf aan die volgende redes: leerders word bewus van hul eie tekortkominge en behoeftes; hulle word nie deur medeleerders aanvaar nie; en geskikplasing volgens hul verstandelike vermoëns of ouderdom, is problematies. Dit word soos volg gestel: “..... hoe gaan hulle geplaas word?.....volgens hul vermoëns dan sal hulle te groot wees tussen die kleintjies – dit kan hulle selfbeeld afkraak “ (Je13/Je14). Die persepsie is dat hierdie leerders gevaarlik en aggressief is: “.....om nie te praat van die gevaar wat daarmee gepaardgaan nie; gestremde leerders is baie meer aggressief” (Ge6); en “..... hulle sal aggressief raak / boelies raak” (Me5).

Al hierdie bekommernisse word saamgevat in die beskouing dat die leerders nie skolasties georiënteerd is nie; spesiale onderwysbehoefte het en daarom hul eie kurrikulum benodig: “..... dat hierdie leerders in hul eie skool onderrig moet ontvang sodat hulle daar kan gedy en ontwikkel tot die maksimum van hulle vermoëns” (Me10).

Inklusiewe onderwys hou ook bepaalde voordele in vir leerders wat verstandelik erg gestremd is. Die aspek wat die meeste genoem is, is toelating tot die naaste skool. Die feit dat leerders by hul naaste skool ingeskryf kan word, hou twee voordele in. Eerstens, skakel dit vervoerontkoste vir die ouer uit, wat dit in die meeste gevalle nie weens armoede kan bekostig nie, asook besnoeiing vir die Onderwysdepartement wat baie geld spandeer vir die vervoer van leerders van en na spesiale skole. Tweedens, bly die leerders in 'n bekende omgewing en verminder daardeur die traumatiese ervaring wat beide ouer en leerder ervaar, met die inskrywing van die leerder by spesiale skole wat in die meeste gevalle ver van hul omgewing geleë is. Die volgende stellings staaf die voorafgaande: *“Die kind word uit die bekende omgewing geruk. Soms tot meer as 600 km van sy tuiste af, sommige kom vanuit baie geslote gemeenskappe”* (Ae19 / Ae20); asook *“..... hy was mos baie weg van die huis af en die aanpassing was 'n bietjie groot vir hom”* (De3); en *“..... kon hy dit self nie verwerk hoekom hy na 'n ander skool toe gaan”* (De5); sowel as *“.....dit was 'n lang proses. Ons het baie gehuil en baie opdraande en afdraande gehad, en dit was baie traumaties in my geval.....”* (De6).

Hoofstroomonderwys word ook as 'n positiewe, aangename en 'n normale omgewing beskryf, waarin die leerder kwaliteit onderrig kan ontvang wat maksimale deelname van die leerder in die klas verseker. In 'n inklusiewe opset, is daar minder stigmatisering en etikettering wat sosialisering en selfontwaking aanhelp, sodat die leerder nie minderwaardig hoef te voel nie. Skoolopleiding in 'n spesiale skool, word as minderwaardig beskou, vanweë die stigma wat daaraan gekoppel is en kansen om werk te kry, beïnvloed. Inklusiewe onderwys kan beter werkvooruitsigte vir die leerder inhou. Een deelnemer stel dit soos volg: *“.....weens hul agtergrond, het hierdie leerders gesukkel om werk te kry na hul skoolopleiding”* (Fe2); en *“.....spesiale skole vir verstandelik erg gestremde leerders, word geassosieer met mal kinders”* (Ce20).

- Die **Leerder** wat nie verstandelik erg gestremd is nie

'n Onsensitiewe houding jeens leerders wat verstandelik erg gestremd is, is opvallend. Die leerder wat nie verstandelik gestremd is nie, toon geen begrip vir die leerder wat verstandelik erg gestremd is, se behoeftes nie en maak gewoonlik kwetsende aanmerkings omtrent hul beperkte verstandelike vermoëns. Dit word gereflekteer in die volgende stelling: *“Daar word meer aandag gegee aan leerders wat “kan” as aan hulle wat stadig of gestremd is. Die intelligenter leerder kom gou agter watter groep “spesiaal” is en neem meestal 'n selfvoldane, meerderwaardige of venynige houding in”* (Ke15 / Ke16). Volgens die deelnemers word die leerder wat nie verstandelik erg gestremd is, nie ook deur inklusiewe onderwys benadeel. Die begaafde of hardwerkende leerder word afgeskeep en van ekstra kanse ontnem om beter te presteer.

Die opvoeder sal ook van hulle verwag om die leerder wat verstandelik erg gestremd is, te help: *“..... die opvatting dat leerders mekaar moet help, is onaanvaarbaar, want die verantwoordelikheid word nou op die mede-leerders geplaas en nie meer op die persoon wat vergoed word nie”* (Ne30). 'n inklusiewe onderwysopset hou ook positiewe lewenslesse in van verdraagsaamheid en dankbaarheid: *“.....normale Suid-Afrikaanse leerders kan moontlik leer om meer verdraagsaam te wees teenoor gestremdheid en hulle tot dankbaarheid stem, omdat hulle geseënd is met normaliteit”* (He9 / He10).

5.2.4.2 Die **Onderwyser** in die hoofstroomskool

Die grootste bekommernis, is die kategorie dat opvoeders nie gereed of voldoende opgelei is, om in 'n inklusiewe opset onderrig te bied aan leerders wat verstandelik erg gestremd is nie. Redes hiervoor is onder andere dat kundigheid ontbreek; minimale kennis van verstandelik gestremdheid het; en dat hulle spesifiek opgelei is vir hoofstroomonderwys.

Dit word soos volg gestel: *“.....’n mens wonder of dit nie ‘n groter diskriminasie gaan wees om leerders in klasse te plaas met ‘n opvoeder wat nie na behore opgelei, nie die wil het om die leerder te help of eenvoudig net nie weet hoe om dit te doen nie”* (Ne7). Gelyktydige opleiding en implementering van inklusiewe onderwys, word ook as ‘n probleem uitgesonder.

‘n Tweede groot bekommernis, is die feit dat opvoeders onder geweldige spanning gaan verkeer. Spanning word veroorsaak deur druk, hoë verwagtinge of eise wat gestel word vanweë oorvol klasse, hoë opvoeder-leerder ratio, ‘n verskeidenheid van verstandelik vermoëns in een klas, tydgebonde is om akademiese werk af te handel en as gevolg daarvan, geen kwaliteit tyd sal bestee aan leerders wat verstandelik erg gestremd is nie: *“.....die opvoeder wie op ‘n vroeë leeftyd met stresverwante probleme die onderwys moet verlaat.....”* (Ke15). Opvoeders sukkel ook op die stadium met Kurrikulum 2005 wat verder bydra tot sy / haar frustasie: *“..... op hierdie stadium het ons nog nie eens werklik ons voete gevind met die K2005 nie, daar is nog so ‘n klomp los drade, opvoeders kla nog oor ‘n magdom van goed wat nie in plek is nie, wat hulle nie weet watter kant toe nie”* (Be15). Die nuwe rol van onderwysers in ‘n nuwe opset, kan lei tot onsekerheid en selfs vrees.

Die feit dat sommige leerders meervoudig gestremd is, dra verder by tot die noodsaaklikheid van heropleiding. Dit word soos volg gestel: *“.....meervoudige gestremdhede by leerders bemoeilik opleiding en heropleiding”* (Fe14); en *“.....nie net op akademiese vlak nie, maar ook op mediese gebied. Wanneer die leerder epileptiese toevale kry, sal die opvoeder hom kan help”* (Je6). Bepaalde voordele is ook uitgewys waarvan die meer doeltreffender aanwending van onderwysers se opleiding die meeste genoem is. Dit het veral betrekking op onderwysers in spesiale skole wat opgelei is om hoofstroomonderwys te onderrig en nie spesiale onderwys nie.

Dit word weerspieël in die volgende stelling: “.....meeste van die opvoeders wat tans by spesiale skole onderrig gee, is nie opgelei nie, en kan in die hoofstroom geplaas word waar hy / sy kan uiting uitgee, waarvoor hy / sy werklik opleiding ontvang het” (Ee28 / Ee29).

Nog ‘n voordeel van ‘n inklusiewe opset, is dat onderwysers in die hoofstroom en onderwysers in spesiale skole, kundigheid kan uitruil. Samewerking en ondersteuning ten opsigte van verskeie aspekte is moontlik, soos met die kurrikulum en die hantering van leerders met gedragsprobleme. Die volgende aanhalings illustreer die moontlikheid van samewerking en ondersteuning: “.....is dat ons ‘n hand moet uitreik na hulle en hulle moenie sleg voel om na ons toe te kom om te kom kers opsteek by die “expertise” wat ons mag hê nie” (Ce10); en “.....ons kan weer ‘n bietjie by die hoofstroom kers opsteek om te sien wat kan ‘n ou alles in die kurrikulum inbou” (Ce13).

5.2.4.3 Die Skoolopset

Die algemene gevoel is dat hoofstroomonderwys nie gereed is vir nuwe uitdagings nie (Ie13) en die regte atmosfeer vir leer ontbreek (Ie18). ‘n Uitstaande kategorie is onvoldoende geriewe in die klaskamer en skool: “.....die geriewe ontbreek huidiglik – in die klaskamer, sowel as by die skole. Klasse is nog nie ingerig vir leerders met spesiale behoeftes nie” (Ee9/ Ee10).

Hulpbronne (fisies en menslik), hulpmiddels en toerusting ontbreek ook by skole. Die verskaffing van hulpbronne word gekoppel aan finansies waarvan daar ‘n tekort is. Deelnemers stel dit soos volg: “.....die onderrig van gestremdes verg spesiale toerusting en hulpmiddels.....die regering het nie geld.....” (Ne11); en “..... hulpbronne ontbreek – asook hulpopvoeders, terapeute” (Ee15); asook “.....”finansies ontbreek, want om die verstandelik erg gestremde leerder in die hoofstroom te plaas, is baie geld verbonde by hulpbronne, klaskamers inrig....” (Ee16 / 17 / 18).

Skoolterreine en fasiliteite is ontoeganklik vir sommige leerders met verstandelik erg gestremdhede omdat hulle soms ook fisies gestremd is en van rolstoele gebruik maak: “.....selfs die terreine van die skole is foutief” (Ee11); en “.....baie van ons leerders is nie net verstandelik gestremd nie, maar ook fisies. Baie van ons skole het ‘n tweede verdieping. Dit sal ‘n gesukkel afgee met die rolstoele” (Je18).

Klasse in hoofstroomskole is gewoonlik oorvol. Kommer word uitgespreek oor die min aandag wat leerders wat verstandelik erg gestremd is, van die opvoeder sal kry en verlore sal raak. Een deelnemer stel dit soos volg: “.....maar soos die situasies in die klasse van die hoofstroom huidiglik is, is ek baie jammer vir ons gestremde leerders, want dan gaan ons leerders nie die nodige aandag kry nie. Hulle gaan dan wees as ‘n vyfde wiel aan die wa” (Le18 / Le19). Nog ‘n netelige kwessie is die leerder - opvoeder ratio in hoofstroomskole. Dit skep dissiplinêre probleme en kan lei dat klasse ontwrig word. Dit is ook nadelig vir die leerder wat verstandelik erg gestremd is, soos aangedui in die volgende stelling: “.....in ‘n klas van 40 kan so outjies nie funksioneer nie” (Ce6); en “uit gesprek met opvoeders te X-Primêre skool, is bevind dat die ratio 1:100 is” (He8); asook “.....die ideale situasie is om een-tot-een verhouding te hê, met ander woorde ‘n opvoeder met een so ‘n kind is die ideaal” (Ce31).

Die kurrikulum van hoofstroomskole is akademies gedrewe en strek tot nadeel vir die leerder. Die onderwyser werk teen ‘n vinnige tempo om sy/haar werk af te handel. Leerders wat verstandelik erg gestremd is, is nie skolasties georiënteerd nie en bepaal dikwels hul eie tempo waarteen hulle werk. ‘n Oplossing vir hierdie probleem word soos volg gestel: “.....sodanige leerders moet ‘n ander kurrikulum volg, wat by sy / haar behoeftes aanpas” (Ee7). Hoofstroomonderwys bied ook geen spesiale sorg vir leerders wat verstandelik erg gestremd is, omdat daar geen toegewyde en opgeleide werkers is nie.

In spesiale skole is die situasie die volgende: *“.....ons mense is opgelei en ons werkers wat hier is, is toegewyde mense wat bereid is om doeke skoon te maak....”* (Ce4). Eiesoortige sport en buitemuurse aktiwiteite vir leerders wat verstandelik erg gestremd is, is nie moontlik nie en word soos volg verwoord: *“.....waar gestremde leerders in redelike getalle bymekaar is, kan eiesoortige sport of buitemuurse aktiwiteite vir hulle gereël word, wat nie die geval is by hoofstroomskole nie”* (Ne 20).

5.2.4.4 Gemeenskap

Die breë gemeenskap aanvaar nie maklik persone wat gestremd en spesifiek leerders wat verstandelik erg gestremd is nie. Daardeur word hindernisse tot leer en ontwikkeling geskep. Twee van die uitstaande aspekte is etikettering en viktimisering van leerders. Dit word weerspieël in die volgende stellings: *“.....die gemeenskap is glad nie sensitief met 'n gestremde kind nie, hulle is amper asof daai kind 'n opgetelde ding is wat ingedra is”* (De16); en *“.....ek moes maar so gedurentyd vir my eie kinders sê, sê vir daai kinders dis nie 'n mal skool nie”* (De13).

Min of geen ouerbetrokkenheid kan ook problematies wees. Een deelnemer verwoord dit soos volg: *“.....ons weet dat ons gemeenskappe nie altyd nou betrokke by die onderrig en ondersteuning van kinders is nie”* (Ae8), terwyl 'n ander respondent dit so stel: *“.....ouers is nie normaalweg so maklik beskikbaar of bereikbaar nie”* (Fe18). Gekoppel aan die kwessie van ouerbetrokkenheid, is die onvermoë van ouers om leerders te kan help: *“.....dit is ook baie moeilik vir ouers wat nie oor enige noemenswaardige kwalifikasies beskik om inligting te verstaan, te onthou en te implimenteer nie”* (Fe19); en *“.....eerste wêreld lande se ouers is gewoonlik skolasties ontwikkel en kan hulle kinders help. Ons ouers kan nie”* (Ne28).

5.2.4.5 Behoeftte aan ondersteuning

Met betrekking tot onderwysers en hoofstroomleerders, sal die volgende aspekte in ag geneem moet word, indien inklusiewe onderwys vir leerders wat verstandelik erg gestremd is suksesvol geïmplementeer wil word. Die uitstaande gedagte hier is, dat leerders en opvoeders geweldige aanpassings sal moet maak. Dit sluit in, aanpassings wat betref onderrigmetodes, toewyding, liefde, geduld, verdraagsaamheid, begrip en selfverloëning. Inklusiewe onderwys vereis ook geduld, omsigtigheid en inklusiwiteit. Opvoeders sal hulself moet vergewis van leerders se huislike omstandighede, omdat dit noodsaaklik is, om hul probleme te verstaan. Voldoende kennis van Kurrikulum 2005 is nodig om leerders se spesiale onderwysbehoefte daardeur aan te spreek. Self-bemagtiging deur middel van verdere studie, word ook aanbeveel. Die hoofstroomleerders se gesindhede teenoor leerders wat verstandelik gestremd is, sal ook aangespreek moet word. 'n Nuwe onderwysbenadering en paradigmaskuif ten opsigte van denke, sal 'n noodsaaklikheid wees. Dit word gereflekteer in die volgende stellings: “.....eers moet daardie bepaalde paradigmaskuif kry by die opvoeders dat dit in plek is” (Be19); en “.....ons sal moet gaan kyk na die leerders by die skole in die hoofstroom, hoe gaan hulle hierdie kinders ervaar, hoe gaan hulle hul hanteer, en ook die kinders daarop voorberei daarop” (Be20).

Die rol van die onderwysdepartement is bepalend vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys vir leerders wat verstandelik erg gestremd is. Die volgende ondersteuning word as noodsaaklik beskou:

- goeie en deeglike beplanning, organisering, voorbereiding en leiding.
- die verskaffing van voldoende fisiese en menslike hulpbronne.
- die opleiding en heropleiding van alle rolspelers, byvoorbeeld prinsipaal, opvoeders, skoolbestuurspanne, leerders en ouers.
- konsultasie en deursigtigheid is nodig voordat inklusiewe onderwys geïmplementeer kan word, want: “..... ongelukkig het ons die tendens

die afgelope tyd in ons land ervaar waar nuwe “aanbeveling” of wetgewing ter tafel gelê word, voordat die nodige voorbereidings of “grondwerk” gedoen is” (le19).

- geleidelike implementering van inklusiewe onderwys.
- leerders wat verstandelik erg gestremd is, moet nie in ‘n inklusiewe opset gedwing word nie.
- die regte kurrikulum, klasopset en omgewing (atmosfeer) moet geskep word.
- lede van die gemeenskap sal moet saam hande vat om inklusiewe onderwys ‘n werklikheid te maak.
- baie geld is nodig om inklusiewe onderwys suksesvol te implementeer.

5.2.4.6 Algemene argumente vir en teen inklusiewe onderwys

Die volgende aanduiders in die studie het sterk na vore gekom oor waarom die leerder wat verstandelik erg gestremd is, die reg het om deel te wees van ‘n inklusiewe onderwysopset. Leerders het ‘n grondwetlike reg om skool te gaan en mag volgens die Skolewet nie toelating tot ‘n hoofstroomskool geweier word nie. Dit is ook die ouers se keuse om sy / haar kind in te skryf by enige spesiale skool of hoofstroomskool. Volgens die land se wette, mag daar nie teen leerders wat verstandelik erg gestremd is, gediskrimineer word nie. Dit gaan dus oor menseregte en sosiale geregtigheid.

Die huidige skoolopset is gefragmenteerd en kunsmatig en daarom word aparte onderwys as diskriminerend beskou. Die nuwe demokratiese bestel beteken gelyke regte en gelykwaardige behandeling vir almal. Dit beteken ook gelyke geleentheid tot onderwys. Vanuit ‘n Bybelse oogpunt is almal ook gelyk geskape. Inklusiewe onderwys is ‘n internasionale perspektief en is ‘n beleid van die Onderwysdepartement soos vervat in die Witskrif 6 van 2001. Die uitgangspunt is dat alle kinders kan leer en ondersteuning nodig het.

Positiewe kommentaar wissel van : “.....leerders kan baat vind.” (Be8) tot “.....ek is opgewonde oor inklusiewe onderwys.” (Ae6)

Negatiewe sentimente jeens inklusiewe onderwys word gereflekteer in die volgende stellings: “.....nie ‘n goeie idee nie” (Ge1); “.....sal nie baat vind by hoofstroming nie” (Le1); “.....dit gaan gepaard met probleme” (Ne2); “.....ernstige bedenkinge aangaande hierdie saak” (Ne21); en “.....alles omtrent inklusiewe onderwys is nie positief nie” (E337/44). In spesiale skole is daar ‘n samehorigheidsgevoel onder leerders met geen kompetisie nie, derhalwe gedy en ontwikkel hulle spontaan. Die feit dat leerders in aparte skole is, beteken nie dat daar teen hulle gediskrimineer word nie. Inklusiewe onderwys hou sosiale voordele in eerder as akademiese voordele. Uitgebreide kapasiteit soos menslike en fisiese hulpbronne, sal vernietig word. Opvoeders in spesiale skole toon beter begrip vir leerders se spesiale behoeftes as wat dit die geval sou wees met hoofstroomopvoeders. Daar is ook ‘n beter leerder-opvoeder ratio in spesiale skole, as hoofstroomskole, wat tot voordeel vir die leerder wat verstandelik erg gestremd is, strek.

5.3 Bespreking van bevindinge

Die doel van hierdie studie was om ondersoek in te stel na die implikasies wat inklusiewe onderwys moontlik kan inhou vir leerders met verstandelik erg gestremdheid. Om dit te kan bereik, is dit noodsaaklik om die sieninge van die hoofstroomonderwyser, spesiale onderwyser, prinsipale, ouer en ‘n leerondersteuningsbeampte te kry om te kan bepaal watter hindernisse/struikelblokke, of voordele inklusiewe onderwys moontlik vir hulle kan inhou. Die bevindinge van hierdie studie, toon ‘n behoefte aan ondersteuning en argumente teén en vór inklusiewe onderwys.

Die studie toon dat van die hoofstroomonderwysers positief is oor die algemene konsep van inklusiewe onderwys, terwyl diegene in spesiale skole, minder positief is oor inklusiewe onderwys vir leerders wat verstandelik erg

gestremd is. Dit stem ooreen met die bevindinge van Hall en Engelbrecht (1999:231) en Farrel (2000) “..... that inclusion seems to be unacceptable at present for a large number of special school educators” en die bevindinge van Cook *et al.* (2000:115-135) “.....general teachers expressed positive attitudes towards the inclusion of students with moderate and severe disabilities.” Die algemene negatiewe sentimente jeens inklusiewe onderwys vir leerders wat verstandelik erg gestremd is, kan toegeskryf word aan ‘n gebrek aan werklike kennis oor die voordele wat inklusiewe onderwys inhou. Die bevindinge toon dat onderwysers min kennis dra van inklusiewe onderwys en dat die implikasies van die Witskrif 6 van 2001 nie in skole bespreek is nie.

Die bevindinge van hierdie studie ten opsigte van faktore wat bydra tot negatiewe houdings van onderwysers jeens inklusiewe onderwys stem ooreen met soortgelyke studies (Bothma *et al.*, 2000; Downing en Williams, 1997; Hall en Engelbrecht, 1999 en Engelbrecht, Eloff & Newmark, 1997). Dit sluit faktore in soos:

- Onderwysers voel dat die behoeftes van leerders beter aangespreek kan word in spesiale skole waar onderwysers opgelei is om na leerders se behoeftes om te sien, waar die nodige fasiliteite is.
- Onderwysers voel bedreig om hul beproefde onderrigmetodes te verander, om verskillende diverse vermoëns in die klaskamer te hanteer. Verder voel hulle onvoldoende voorbereid en derhalwe hul onvermoë om met leerders met spesiale onderwysbehoeftes in die klaskamer oor die weg te kom.
- Onderwysers het die persepsie dat leerders met spesiale onderwysbehoeftes in hoofstroomonderwys geëtiketteer word, geen maats het om hulself mee te identifiseer nie, en gevolglik emosionele probleme ontwikkel.
- Onderwysers voel gegrief op die manier hoe nuwe beleid ontwikkel en afgedwing word. Hulle voel dat hulle geen keuse of insette in die saak

gelewer het nie, en dat hul ondervinding en professionalisme misken word.

Daar word algemeen aanvaar dat effektiewe en suksesvolle inklusiewe onderwys daarvan afhang in hoe 'n mate hoofstroomonderwysers ontvanklik is vir die beginsels van insluiting (Cook *et al.*, 2000; Cook, Semmel en Gerber, 1994). In hierdie studie dui beide die hoof en onderwyser van 'n hoofstroomskool, dat nuwe aanbevelings of wetgewing ter tafel gelê is, voordat vooraf gekonsulteer is en sonder dat die nodige voorbereidings of "grondwerk" gedoen is. Dié feit word beaam deur Hall en Engelbrecht (1999) wat verklaar dat die aanvaarding van inklusiewe onderwys hand aan hand gaan met die manier in hoe 'n mate die beleid van inklusiewe onderwys aan onderwysers voorgestel word. "Educators who experience the policy as being forced onto them appear to reject it totally (1999:231).

Bothma *et al.* (2000) voer ook aan dat die negatiewe houding van onderwysers toegeskryf kan word aan die verpligting, om beleid (in die geval inklusiewe onderwys) te implementeer waarmee hulle nie gekonsulteer is nie. Verder het onderwysers geen begrip van die eise van veranderings wat geïmplementeer moet word nie en het ook 'n gebrek aan voldoende tyd om voor te berei vir implementering. Een van die bekommernisse wat in hierdie studie uitgespreek is, is juis die gevoel dat opleiding van onderwysers en implementering van beleid, gelyktydig plaasvind.

Die onderrig van leerders wat verstandelik erg gestremd is, in 'n inklusiewe onderwysopset stel baie vereistes aan die hoofstroomonderwysers. Vorige studies toon dat daar baie hindernisse is wat suksesvolle insluiting kortwiek en wat hoofstroomonderwysers tot bekommernis strek. Hierdie faktore sluit in samewerking tussen onderwysers in spesiale- en hoofstroomskole; gebrek aan vaardighede en bevoegdhede; onvoldoende opleiding en kundigheid; tyd;

hulpbronne; voldoende klasgrootte; voorbereiding en beplanning; onderrigmetodes; houding; gebrek aan ondersteuning en finansies; spanning; werksdruk en kurrikulum (Buell, Hallam, en Scheer, 1999, Schumm en Vaughn (1995); Meijer, Pijl, Heggarty, 1994; Cook *et al.*, 1994; Farrel, 2000; Tilstone, 2001)

Die behoefte aan ondersteuning en samewerking tussen hoofstroomonderwysers en onderwysers in spesiale skole, is ook 'n bron van bekommernis vir onderwysers, aangesien hulle voel dat voldoende opleiding ontbreek. Samewerking en die deel van kennis en kundigheid tussen onderwysers, sal baie vrese besweer ten opsigte van die kurrikulum, onderrigmetodes, hantering van leerders met gedragsprobleme (dissipline), en andere. Die studie toon ook dat onderwysers in spesiale skole bevrees is, dat die uitgebreide kapasiteit in terme van fisiese en menslike hulpbronne en kundigheid vernietig sal word, indien inklusiewe onderwys geïmplementeer word.

Die Witskrif 6 (2001) asook (Hall en Engelbrecht, 1999: 233) stel dit egter duidelik dat spesiale skole bronneseentrums ter ondersteuning van onderwysers in hoofstroomskole en behoort die volgende in te sluit:

- Beplanning en koördinasie vir spesiale onderwys waar van toepassing;
- Ondersteuning vir hoofstroomonderwysers in die ontwikkeling van die kurrikulum, om te verseker dat die diverse behoeftes van die leerders in die hoofstroom aangespreek word;
- Indiensopleiding vir deskundiges, para-deskundiges, ensovoorts;
- Leiding en berading vir ouers en versorgers;
- Assessering van hindernisse tot leer;
- Gespesialiseerde ondersteuning deur terapeute, sielkundiges; en
- Plaaslike openbare bewusmaking en opvoeding.

Een van die uitstaande voordele wat inklusiewe onderwys vir leerders met verstandelik gestremde inhou, is dié van sosialisering met die hoofstroomleerders en in 'n mindere mate ook akademiese voordele. Die bevindinge van soortgelyke studies, dui ook hierdie voordele aan (Bennett *et al.*, 1997; Downing en Williams, 1997; Farrel, 2000). Een van die argumente in hierdie studie teen inklusiewe onderwys, is dat leerders wat verstandelik erg gestremd is, nog nooit deel van die groter skoolopset word nie, dat hulle uitgeskuif word en nooit met ander kinders sosialiseer nie. Lewis en Doorlag (2000) is dit eens dat skole sosiaal toeganklik vir hierdie leerders moet word, met ander woorde, leerders moet geleenthede gegun word om deel te wees van alle buitemuurse- en sportaktiwiteite en kulturele bedrywighede soos konserte, opvoerings, byeenkomste, ensovoorts.

Uit die data-ontleding van hierdie studie, blyk dit dat sommige hoofstroomonderwysers, beide die hoofde van die hoofstroom- en spesiale skole, die leerondersteuningsadviseur en die ouer van mening is, dat inklusiewe onderwys vir leerders wat verstandelik erg gestremd is, wel kan werk, mits die hindernisse / stoornisse soos uitgewys deur die onderskeie rolspelers, opgelos word. Die redes wat aangevoer is vir die regverdiging van inklusiewe onderwys, sluit onder andere in die reg van die leerder tot gelyke onderwys, die nie-diskriminasie beginsel soos vervat in die Grondwet van die land en die negatiewe aspekte wat met aparte spesiale onderwys geassosieer word.

Die argumente in hierdie studie ten opsigte van die regte van die leerder wat verstandelik erg gestremd is, om in 'n inklusiewe onderwysopset opgeneem te word, stem ook ooreen met die studie van Cole (1999). Volgens Cole word hierdie argumente in kategorieë verdeel naamlik, die logiese argument (positiewe en negatiewe uitkomstes van inklusie); die geregtigheid argument (gelykheid en regverdigheid); die regte argument (regte van leerders) en die behoefte argument (behoefte van leerders).

5.4 Die implikasies van inklusiewe onderwys vir leerders wat verstandelik erg gestremd is

Die volgende oorwegings moet in ag geneem word om die behoeftes van onderwysers aan te spreek en ook om hindernisse uit die weg te ruim vir moontlike suksesvolle insluiting van leerders wat verstandelik erg gestremd is, in die hoofstroomonderwys.

Die rol wat die onderwyser speel vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys, kan nie genoeg beklemtoon word nie. Dit is noodsaaklik dat die emosionele behoeftes van die hoofstroomonderwyser en in 'n mindere mate die spesiale skoolonderwyser aangespreek word. Geleenthede moet geskep word om gevoelens, vrese, onsekerheid, verwarring, spanning, werksbevreëdiging en houdings te hanteer, wat noodsaaklik is, om 'n paradigmaskuif te maak. Hoofstroomonderwysers moet hul vrese en besorgdhede aanspreek deur hulself vertrou te maak met die leerder, hul talente, vaardighede, vermoëns en behoeftes deur direkte aangesig-tot-aangesig interaksie (Doyle, 2000:158).

Opleiding en heropleiding van onderwysers in hoofstroomskole, veral intensiewe opleiding, wat fokus op die leerder-gesentreerde aard van akademiese, sosiale en emosionele ondersteuning van leerders wat verstandelik erg gestremd is, sal in 'n groot mate verhoed, dat die onderwyser die leerder afskeep of ignoreer en voorkom dat die leerder "verlore" gaan. Hoofstroomonderwysers voel dat wetgewing en besluite op hulle afgedwing word derhalwe, behoort die onderwysdepartement inligting aan alle rolspelers te verskaf, omtrent die redes vir en praktiese implementering van inklusiewe onderwys. Die lae moraal van onderwysers moet deur middel van aansporing opgehef word, sodat die onderwysers se status verhoog kan word, wat weer tot beter gemotiveerde personeel lei.

Kollaborasie tussen die verskillende rolspelers is van die grootste belang ten einde sukses te bereik. Die onderrig van leerders wat verstandelik erg gestremd is, behels 'n multi-professionele span soos die hulponderwyser, spraakterapeute, arbeids-, skoolsielkundiges, ensovoorts. Onderwysers in spesiale skole en hoofstroomskole moet nou saamwerk, ten einde geleenthede vir kollaboratiewe beplanning en hulp aan onderwysers in aspekte soos die hantering van gedragsprobleme en die uitruil van kundigheid daar te stel. Onderwysers in spesiale skole, is in 'n unieke posisie om houdings te verander, gegewe hul spesiale onderwysvaardighede en opleiding/ondervinding (Cook *et al.*, 1994:199-207). Gedragsprobleme wat bydra tot aggressiewe optrede en ontwrigting van die klas, vereis stappe wat lei tot emosionele en sosiale ondersteuning aan individuele onderwysers deur middel van geheelskoolontwikkeling. Inklusiewe onderwys vereis ook groter betrokkenheid van ouers se deelname aan die leerders se opvoeding en besluitneming rakende onderwysaangeleenthede, asook die gemeenskap om negatiewe houdings en wanopvattinge teenoor leerders wat verstandelik erg gestremd is, uit te skakel. Spesiale skole kan effektief benut word as bronneseentrums waar leerders, ouers, onderwysers en ander rolspelers, advies en ondersteuning kan kry. Tersiere onderwysinstellings en nie-regerings organisasies, behoort groter deelname te toon om onderwysers en leerders te ondersteun, sowel as indiensopleiding en personeelontwikkeling.

Inklusiewe onderwys impliseer 'n wysiging van die bestaande **kurrikulum** wat relevant is vir en gebaseer is op die spesifieke behoeftes van die leerder wat verstandelik erg gestremd is. 'n Verandering in die struktuur van die kurrikulum' beteken dat onderwysers hul onderrigstrategieë en –metodes sal moet aanpas wat in voor- en indiensopleiding aangespreek behoort te word. Dit beteken ook dat die **assessering** beskou moet word as 'n gesamentlike onderneming tussen leerders, ouers, onderwysers en ander deskundiges, om die aard van die leerder se probleme en behoeftes te identifiseer en te verstaan (Tilstone, 2001:71).

Met verwysing na **geriewe en bronne soos spesiale hulpmiddels en –toerusting**, moet skole voldoende voorsien word om die spesifieke behoeftes van die leerder te akkommodeer. Die instelling van 'n gewensde ratio (onderwyser – leerder verhouding) om vol klasse te vermy, kan bydra om 'n aangename leeromgewing vir die leerder te skep. Die aanbieding van programme en inligting aan hoofstroomleerders is essensieel, om negatiewe gesindhede en sosiale diskriminasie teenoor leerders wat verstandelik erg gestremd is, te bekamp.

5.5 Gevolgtrekking

Die debat oor die wenslikheid en haalbaarheid van inklusiewe onderwys vir leerders wat verstandelik erg gestremd is, mag voortduur, maar volgens die Witskrif 6 (2001) is 'n inklusiewe onderwysopset egter 'n gegewe en kan nie weg geredeneer word nie.

Uit die ontleding van data in hierdie studie, is baie bekommernisse en voorwaardes uitgespreek wat eers aan aandag gegee moet word, voordat leerders wat verstandelik erg gestremd is, suksesvol in die hoofstroom opgeneem kan word. Suksesvolle insluiting, vereis dat hoofstroom-onderwysers gewillig moet wees om onderrigs- en omgewingwysigings te maak, om die behoeftes van die leerders in die klaskamer te akkommodeer. Aanvanklik is onderwysers minder gretig om aanpassings te maak wat verandering sou beteken, in terme van individuele beplanning, onderrig, assesseringsprosedures en wysigings aan die omgewing. Voorts vereis suksesvolle insluiting meer as net die plasing van 'n leerder met gestremdheid, in 'n hoofstroomklas. Dit vereis die herstrukturering van die rolle en verantwoordelikhede van elkeen betrokke, nie slegs vir die leerder wat verstandelik erg gestremd is nie, maar ook vir families, onderwysowerhede, onderwysers en hoofstroomleerders wat ook implikasies vir voor- en indiensopleiding van onderwysers inhou (Engelbrecht, Eloff, Newmark en Kachelhoffer, 1997).

/104/

Baie van hierdie hindernisse of struikelblokke tot suksesvolle insluiting, word alreeds in die Witskrif 6 (2001) aangespreek en soos volg daarin gereflekteer, naamlik dat:

- Alle leerders kan leer.
- Alle leerders en die jeug benodig ondersteuning.
- 'n Verandering in houding, gedrag, onderrigmetodes, kurrikulum en die omgewing om aan die behoeftes van alle leerders te voorsien.
- Erkenning en respek vir verskille in leerders (ouderdom, geslag, etnisiteit, taal, klas en gestremdheid).
- Identifiseer en minimaliseer hindernisse tot leer.

Dit word ook gereflekteer in die identifisering van soorte hindernisse tot leer. Hindernisse tot leer, word veroorsaak deur negatiewe houdings, stereotipering van verskille, onbuigsame kurrikulum, onveilige omgewings, onvoldoende ondersteuningsdienste en onbetrokke ouers. Die hindernisse tot leer wat in die kurrikulum voorkom, sluit in: die inhoud, onderrigmetodes en tempo van leer, tyd beskikbaar om die kurrikulum (leerplan) af te handel, leermateriale en –toerusting en die wyse hoe leer geassesseer word (Departement van Onderwys, 2001: 6 -7).

Dit is duidelik dat leerders wat verstandelik erg gestremd is, hoë intensiewe ondersteuning benodig vanweë hul eiesoortige behoeftes. Indien hierdie leerders toenemend in hoofstroomskole / -klaskamers geplaas word, is dit duidelik dat die implikasies vir skole, onderwys en ondersteuningsstrukture verreikend is. In 'n inklusiewe onderwysopset sal spesiale skole, met hul gespesialiseerde hulpbronne en personeel, nie net leerders wat verstandelik erg gestremd is, binne hul eie skole ondersteun nie, maar sal hulle ook 'n ondersteunende rol in hoofstroomskole moet speel. Die verskil met die vorige bedeling, is dat spesiale skole nié soos in die verlede voorsiening sal maak vir eksklusiewe onderwys nie, maar wel deel wees van 'n kollaboratiewe

inklusiewe onderwysopset , waarin leerders wat verstandelik erg gestremd is, deel is van die gemeenskap, vry van sosiale diskriminasie, stigmatisering, etikettering en negatiewe persepsies.

5.6 Beperkinge en leemtes van die studie

Die relatiewe klein getal van deelnemers, bemoeilik enige veralgemening tot 'n groter populاسie. Die hoofstroomonderwysers wat in hierdie studie genader is is feitlik almal (80 %) betrokke in landelike primêre skole, terwyl die ander deelnemer in die dorp by 'n sekondêre skool onderrig gee en slegs een geografiese gebied verteenwoordig. Al die deelnemers in die hoofstroom, is bewus of het gehoor van inklusiewe onderwys, omdat hulle Witskrif no. 6 (2001) al ontvang het en dus kon meedeel wat die navorser moontlik graag wou hoor. Versigtigheid omtrent vergelykings van die studie met soortgelyke studies, moet ook in gedagte gehou word. Ander variante soos geslag, ras, jare van ervaring en grade van onderrig, is nie in aanmerking geneem nie. Persepsies van inklusiewe onderwys op sekondêre skoolvlak, mag dalk verskillend wees en benodig verdere ondersoek.

Die respondente wat onderrig gee aan 'n spesiale skool, is verteenwoordigend van slegs een uit twee skole wat beskikbaar is in die geografiese gebied. Hulle is ook bekend met die navorser wat kon aanleiding gee dat hulle mekaar kon beïnvloed ten opsigte van die beantwoording van die oop-vraagstelling en ook kon aandui wat die navorser graag wou weet. Gegewe die feit dat al die deelnemers vrywillig aan die studie deelgeneem het, kon aanleiding gee dat relatiewe sterk menings gehuldig is oor die insluiting van leerders met verstandelik erg gestremdhede (sterk negatief of sterk positief).

5.7 Aanbevelings

Suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys vir leerders wat verstandelik erg gestremd is, sal afhang van verskeie faktore, soos die rol van onderwysers in hoofstroom en spesiale skole; samewerking tussen onderwysers en ander rolspelers (multi-dissiplinêre span) onderskeidelik; die bevrediging van die fisiese- en emosionele behoeftes van onderwysers en leerders in die hoofstroomskool; samewerking en groter betrokkenheid van die ouers en die breë gemeenskap; die daarstelling van die nodige hulpbronne en geriewe in hoofstroomskole; die nodige ondersteuning vanaf die onderwysdepartement aan skole; asook 'n aanpassing van die kurrikulum om voorsiening te maak vir die spesiale onderwysbehoeftes van hierdie leerders.

5.7.1 Bewusmakingsveldtog

Die implementering van inklusiewe onderwys moet voorafgegaan word met 'n deursigtige proses van deeglike konsultasie met alle rolspelers. Kommer is juis uitgespreek oor die tendens waarvolgens nuwe beleid of wetgewing afgedwing word. Die onderskeie rolspelers kan bereik word deur 'n bewusmakingsveldtog van stapel te stuur, deur gebruik te maak van die elektroniese- en gedrukte media; die hou van seminare, kongresse en werksinkels met nie-regeringsorganisasies, tersiêre instellings, paradkundiges, hoofde, onderwysers, beheerliggame van skole, leerders in hoofstroomskole, ouers en gemeenskappe; die verspreiding van relevante inligting deur middel van departementele omsendskrywes, pamflette en strooibiljette. Die sukses van so 'n veldtog, (advocacy campaign) kan bepalend wees, indien die onderskeie rolspelers 'n paradigmaskuif moet maak wat noodsaaklik is vir inklusiewe onderwys vir leerders wat verstandelik erg gestremd is.

5.7.2 Opleiding van onderwysers

Die implementering van die Witskrif 6 (2001) beteken dat onderwysers in hoofstroomskole uitgedaag word om diversiteit te akkommodeer en om struikelblokke / hindernisse tot leer en ontwikkeling aan te spreek. Vrese om leerders wat verstandelik erg gestremd is, in 'n inklusiewe onderwysopset te onderrig, word onder andere toegeskryf aan 'n gebrek aan kundigheid en opleiding. Onvoldoende opleiding kan weer lei tot spanning as gevolg van 'n gebrek aan kennis en hoë verwagtinge / eise wat aan onderwysers gestel word. Gekoppel hieraan, is die kwessies van meervoudige gestremdhede en die aard van spesiale onderwysbehoefte wat kenmerkend is by leerders wat verstandelik erg gestremd is. Die opleiding van onderwysers moet op tersiêre vlak (voordiensopleiding) en op 'n deurlopende basis in die geval van indiensopleiding geskied en behoort as 'n prioriteit beskou te word. Intensiewe opleiding is nodig wat leerdergesentreerd is en wat fokus hoe om leerders emosioneel te ondersteun en terselfdertyd ook vaardighede vir leerders aan te leer. Onderwysers moet voorsien word van intensiewe opleiding, ten einde emosionele en gedragsprobleme van leerders in die klaskamer te kan hanteer (Engelbrecht *et al.*, 2003: 305).

Indiensopleiding sal aan die onderwyser kennis, vaardighede en waardes verskaf om die diverse behoeftes van leerders in die klaskamer te kan hanteer. Dit is ook nodig dat tersiêre instellings gepaste onderrigprogramme moet ontwerp en aanbied om die student onderwyser so volledig as moontlik toe te rus. Indiensopleiding van onderwysers en implementering van inklusiewe onderwys, behoort nie gelyktydig plaas te vind nie. Opleiding vir inklusiewe onderwys in Suid-Afrika, behoort weg te beweeg vanaf 'n fokus op uitsluiting, individualisme, en isolasie en eerder verskuif na 'n beklemtoning van eko-sistemiese waardes soos die bevordering van volhoubaarheid, samewerking en wedersydse ondersteuning (Engelbrecht *et al.*, 2003: 305).

5.7.3 Kollaborasie

Die onderrig van leerders wat verstandelik erg gestremd is, vereis ook kollaborasie binne 'n multi-dissiplinêre raamwerk. 'n Multi-dissiplinêre span sluit rolspelers in soos, terapeute, sielkundiges, hulp-onderwysers, deskundiges, para-deskundiges, ouers en versorgers. Kollaborasie is nodig vir individuele en groep behandelingsessies; assessering van individuele behoeftes; klasaktiwiteite; gereelde skakeling met onderwysers; gesamentlike beplanning en evaluasie; bydrae tot indiensopleiding; en die aankoop en instandhouding van toerusting vir gebruik in die klaskamer (Steel, 2001:108). Samewerking tussen onderwysers in hoofstroom- en spesiale skole is imperatief vir wedersydse ondersteuning, die uitruiling van kennis en ervaring; die deel van hulpbronne en advies oor die hantering van leerders met gedragsprobleme.

5.7.4 Ouerbetrokkenheid

Die lae vlakke van ouerbetrokkenheid by die opvoeding van hul leerders, is ook 'n bron van kommer wat aangespreek moet word. Groter ouerbetrokkenheid kan bereik word met ouer-tot-ouer skemas (berading); ouer-groepprogramme (onderwys); daaglikse / weeklikse verslaggewing (ouer-onderwyser vergadering); nuusbriewe (kommunikasie); inskerping van klaskamerprogramme tuis (ondersteuning); hulpbronne (klaskamer-hulp); en leierskap (skoolbeheerliggame). Beter gemeenskap betrokkenheid, kan lei tot 'n verbetering in die vooropgestelde persepsie van en houding teenoor leerders wat verstandelik erg gestremd is.

5.7.5 Kurrikulum

Kurrikulêre aanpassings is noodsaaklik, as gevolg van die spesiale onderwysbehoefte van leerders, weens aspekte soos kognitiewe ontwikkeling, probleme wat hulle ondervind met aandag en geheue (kort- en

langtermyn); vlakke van taalontwikkeling; kommunikatiewe vaardighede en gedragsprobleme. In die Witskrif 6 van 2001 word die aanpassing van die bestaande kurrikulum en assessering volledig behandel.

5.7.6 Skoolopset

Hoofstroomskole moet van voldoende toerusting, hulpmiddels en geriewe voorsien word. Die nodige fasiliteite moet aangebring word om skole meer toeganklik te maak. 'n Aanpassing in die huidige leerder-onderwyser ratio in die klas, is nodig vir die effektiewe onderrig van leerders wat verstandelik erg gestremd is.

5.8 Samevatting

Die voorgestelde implementering van inklusiewe onderwys, soos omskryf in die Witskrif van 2001, hou verreikende implikasies in vir die onderwysstelsel in Suid-Afrika. Die onderwyser in die hoofstroomklaskamer staan sentraal in die hele proses, aangesien hy/sy 'n baie belangrike rol speel. Dit is daarom noodsaaklik dat die fisiese en emosionele behoeftes van die hoofstroomonderwyser, en in 'n mindere mate die behoeftes van die onderwyser in spesiale skole, voor en gedurende die proses van implementering op 'n deurlopende basis bevredig moet word. 'n Opvolg studie behoort te konsentreer op moontlike aksieplanne van ondersteuning aan onderwysers, ten opsigte van bepaalde aspekte en knelpunte, soos uitgelig in hierdie studie. Dit kan lei tot gemotiveerde onderwysers, wat een van die vereistes is, vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys.

Hierdie aanbevelings, asook ander voorwaardes / vereistes wat in die studie vermeld is, kan dien as riglyne om hindernisse tot leer en ontwikkeling aan te spreek, wat kan lei tot die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys vir leerders wat verstandelik erg gestremd is.

BRONNELYS

- Ashman, A.; Elkins, J. 1994. Educating children with special needs. Sydney: Prentice Hall
- Babbie, E. ; Mouton, J. 1998. The Practice of Social Research. South African edition. Cape Town: Oxford University Press.
- Barnett, C.; Monda-Amaya, L.E. 1998. Principal's Knowledge of and Attitudes Towards Inclusion. *Remedial and Special Education*. Vol. 19, No.3. pp.181 - 192
- Bender, W.N. 1995. Learning disabilities: Characteristics, Identification and Teaching Strategies. 3rd edition. California: Sage publication
- Beirne – Smith, M.; Patton, J.; Ittenbach, R. 1994. Mental Retardation. Fourth Edition. New York: Macmillan College Publishing Company
- Bennett, T.; De Luca,D.; Bruns, D. 1997. Putting inclusion into practice: Perspectives of Teachers and Parents. *Exceptional Children*. Vol. 64, No. 1 pp. 115 - 131
- Blauw, W.A. 1998. Strategic planning for the implementation of a culture of learning and teaching in a school. New York: Basic Books
- Boss.C.S.; Vaughn, S. 1994. Strategies for teaching students with learning and behavior problems. 4th edition. New Jersey: Prentice Hall
- Bothma, M.; Gravett, S.; Swart, E. 2000. The attitudes of primary school teachers towards inclusive education. *South African Journal of Education*. Vol 20. No. 3 pp. 200 – 204
- Brucker, P.O. 1994. The advantages of Inclusion for Students with Learning Disabilities.*Journal of Learning Disabilities*. Vol 27. No. 9. pp. 581 - 582
- Buckley, S.; Bird, G. 1992. Mainstream or Special school. How do we decide? *Portsmouth Down's Syndrome Trust Newsletter*. Vol.2, No.2 pp.3 - 6
- Buell, M.J.; Hallam, R.; Gamel-McCormick, M.; Scheer, S. 1999. A Survey of General and Special Education Teachers' Perceptions and Inservice Needs Concerning Inclusion. *International Journal of Disabilities, Development and Education*. Vol. 46. No.2 pp. 230 - 243
- Burden, A. 1995. Inclusion as an educational approach in assisting people with disabilities. *Educare*. Vol. 24, No.2 pp. 44 - 55
- Burden, A.; Singh, M.; Topham, P.; Naidoo, V. 1996. Inclusion. A policy for meeting the needs of learners with special needs and context, issues and condition i.r.o. a framework for an implementation plan. Discussion document: Gauteng Department of Education and Culture.
- Cole, P.G. 1999. The structure of arguments used to support or oppose inclusion policies For students with disabilities. *Journal of intellectual and Developmental Disabilities*. Vol. 24, No.3. pp. 215 - 225
- Cook, B.G.; Semmel, M.I.; Gerber, M.M. 1994. Attitudes of Principals and Special Education Teachers Toward the Inclusion of Students with Mild Disabilities. *Remedial and Special Education*. Vol. 20 No.4 pp. 199 – 207
- Cook, B.G.; Tankersley, M.; Cook, L.; Landrum, T.J. 2000. Teachers' Attitude Towards Their Included Students with Disabilities. *Exceptional Children*. Vol. 67. No.1 pp.115 - 135
- Creswell, J.W. 1994. Research design. Qaulitative and quantitative approaches. London: Sage publications.

- Davis, J.; Green, L. 1998. Mainstream teachers' attitude to the mainstreaming of learners with special educational needs in primary classroom: A Western Cape study. *South African Journal of Education*. Vol. 18. No.2 pp. 97 - 101
- De la Rey, C.; Duncan, D; van Niekerk, A. 1997. Contemporary Issues In Human Development: A South-African Focus. South Africa: International Thomson Publishing Southern Africa (Pty) Ltd.
- Department of Education.1995. White Paper on Education and Training. Pretoria
- Department of Education. 1997. Report of the NCSNETT and NCESS: Quality education For all. Overcoming barriers to learning and development. Pretoria
- Department of Education. 1999. Consultative Paper on Special Education: Building an Inclusive Education and Training System, First Steps. Pretoria
- Department of Education. 2001. Education White Paper 6 Special Needs Education – Building an Inclusive and Training System. Pretoria.
- Department of Education: Curriculum 2005 – Assessment Guidelines for Inclusion, May 2002
- Department of Education Module One: Addressing an Inclusive Curriculum, March 2003
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders. (DSM – IV). 1994 Washington DC: Published by the American Psychiatric Association.
- Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika. 1996. Wet 108 van 1996. Pretoria: Government Printer
- Die Suid-Afrikaanse Skolewet. 1996. Wet 84 van 1996. Pretoria: Government Printer
- Downing, J.E.; Williams, L.J. 1997. Inclusive education for Students with Severe Disabilities. *Remedial and Special Education, May/June*. Vol.18. No. 3 pp. 133 - 144
- Doyle, M.B. 2000. Transition plans for Students with Disabilities. *Educational Leadership*. Vol. 58, No.1 pp. 99 - 105
- Drew, C.J.; Logan, D.R.; Hardman, M.L. 1992. Mental RetardationA Life Cycle Approach. Fifth edition. USA: MacMillan Publishing Company.
- Du Toit, L. 1996. An Introduction to specialised education. In Engelbrecht. P; Kriegler, S.M en Booyesen, M.I. Perspectives on learning difficulties. International concerns and South-African realities. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Dyson, D. 2001. Varieties of Inclusion: Paper presented to the conference, Salamanca, Spain
- Dyson, D. 1998. Inclusive Education: A theoretical and comparative framework. Paper presented at a workshop on Inclusive Education, University of Stellenbosch.
- Edmiaston, R.K.; Fitzgerald, L.M. 1998. How Reggio Emilia encourages inclusion. *Remedial And Special Education*. Vol 20, No.4. pp. 79 - 84
- Emanuelsson, I. 1998. Integration and Segregation – inclusion and exclusion. *International Journal of Educational Research*. No.29 pp. 95 - 105
- Engelbrecht, P. 1997. Identification and assessment in SA: a Research Report. Pretoria: Department of Education.

Engelbrecht, P.; Eloff, I.; Newmark, R.; Kachelhoffer, A. 1997. Support in Inclusive Education: The Down's Syndrome Projects. *South African Journal of Education*. Vol.17. No.2 pp. 81-84

Engelbrecht, P.; Forlin, C. 1997. Training of Teachers in Inclusive education: A South African Perspective. Paper presented at Inclusive Education: Inclusive Society – First International Conference on Special Education, Brunei, Darussalam.

Engelbrecht, P.; Naicker, S.M.; Engelbrecht, L. 1997. Inclusive Schooling: The South African Experience. *International Journal of Disability, Development and Education*. Vol. 13 pp. 1 - 13 South Africa: Department of Educational Psychology and Special Education.

Engelbrecht, P.; Green, L. 2001. Promoting Learner Development. Preventing and working with barriers to learning. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Engelbrecht, P.; Oswald, M.; Swart, E.; Eloff, I. 2003. Including Learners with Intellectual Disabilities: stressful for teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*. Vol. 50 pp. 293 – 307

Farrel, M. 2000. Educational Inclusion and raising standerds. *British Journal of Special Education*. Vol. 27, No. 1 pp. 170 - 177

Farrel, P. 2000. The Impact of research on development in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 4, No.2 pp. 158 -159

Feiler, A.; Gibson, H. 1999. Threats to the Inclusive Movement. *British Journal of Special Education*. Vol. 26. NO.3 pp. 201 - 210

Forlin, C. 1997. Inclusive Education in Australia. *Special Education Perspectives* Vol. 6, No.1. pp. 21 - 25

Forlin, C.; Hattie, J.; Douglas, G. 1996. Inclusion: Is it stressful for teachers? *Journal of Intellectual Developmental Disability*. Vol.21, No.3. pp. 199 - 217

Friend, M.; Bursuck, W.D. 1996. Including students with special needs. A practical guide for Classroom Teachers. Needham Heights: Allyn & Bacon.

Fritzgerald, L.M. 2000. Academic and social attainments of children with mental retardation in General education settings. *Remedial and Special Education*. Vol. 21. No. 1 pp. 38 - 49

Gudmundsdottir, S. 1996. The teller, the tale, and the one being told: The narrative nature of the research interview. *Curriculum Inquiry*, 26 (3), 283 – 306

Fuchs, D.; Fuchs, L. 1994. Sometimes Seperate is Better. *Educational Leadership*. Vol. 52. No.4 pp. 22 – 24

Hallahan, D.P.; Kauffman, J.M. 1994. Exceptional Children: Introduction to Special Education. Boston: Allyn & Bacon.

Hall, R.; Engelbrecht, P. 1999. The possible role of special schools in inclusive education. *South African Journal of Education*. Vol. 19 No.3 pp 230-233

Hickson, L.; Golden, H.; Khemka, I.S. 1998. A closer look at interpersonal decision-making In mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*. Vol. 103, No. 3 66 - 68

[Http://thearc.org/faqs/mrqa.html](http://thearc.org/faqs/mrqa.html). 1998. Introduction to mental retardation. Texas: Publication

Huysamen, G.K. 1995. Methodology for the social and behavioural sciences. Cape Town: Southern Book Publishers (PTY) LTD.

- Idol, L. 1997. Key questions related to building collaborative and inclusive schools. *Journal Of learning disabilities*. Vol. 30, No.4 pp. 384 - 394
- Kisanji, J. 1998. The March towards inclusive education in non – Western countries: Retracing the steps. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 2, No. 1 pp. 55 - 72
- Klingner, J.K.; Vaughn, S.; Schumm, J.S.; Cohen, P.; Forgan, J.W. 1998. Inclusion or Pull-out: Which Do Students Prefer? *Journal of Learning Disabilities*. Vol 31. No.2 March/April. pp.148 – 158
- Lea en Foster. 1990. Perspectives on Mental Handicap in South Africa. Pretoria: Butterworth Publishers.
- Learning Disabilities Association of America. 1993. Position paper on full inclusion of all Students with learning disabilities in the regular classroom. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 26, No.9 pp. 594
- Leedy, P.D. 1997. Practical research: Planning and design. Sixth edition. California: Prentice Hall
- Lewis, R.B.; Doorlag, D.H. 1999. Teaching Special Students in General Education Classrooms. Fifth Edition. New Jersey: Prentice Hall
- Lipsky, D.K.; Gartner, A. 1999. Inclusive Education: a requirement for a democratic society. In Daniels, H.; Gartner, P. 1999. Inclusive Education. World Year Book of Education. London: Kagan Page
- Marais, J. L. 1998. Onderwysstudente se houdings oor leerlinge met spesiale opvoedkundige Behoeftes. *South African Journal of Education*. Vol. 18, No.2 pp. 102 - 103
- MacMillan, D.L.; Siperstein, G.N.; Gresham, F.M. 1996. A challenge to the Viability of Mild Mental Retardation as a Diagnostic Category. *Exceptional Children*, Vol. 62, No. 4, pp. 356 – 371
- Maloney, J. 1994. A Call for Placements Options. *Educational Leadership*. Vol. 52. No.4 pp. 25 – 26
- Maykut, P.; Morehouse, R. 1994. Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical Guide. London: The Falmer Press
- Mc Cracken, G. 1988. The Long Interview. Newbury Park, California: Sage Publication
- McDonald, S.; Belknap, M.; Truran, G. 1996. Draft proposal for inclusive education. Resource Centre. Western Cape Forum for Education
- McDonnell, J. 1993. Reflections on supported inclusion programmes for students with severe Disabilities. *The Utah Special Educator*. Vol. 14, No.1 pp. 1 - 6
- Mc Lesky, J.; Waldron, N. 2002. Professional Development and Inclusive Schools: Reflections on Effective Practice. *The Teacher Educator*. Vol 37 No. 3 pp. 159 – 171 Ball State University. A Teachers College Publication
- Merriam, S.B. 1998. Qualitative Research and Case study: Applications in Education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mertens, D. M. 1998. Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches. London: Sage Publications.

- Mitler, P. 2002. Educating Pupils with Intellectual Disabilities in England: Thirty years on. *International Journal of Disability, Development and Education*. Vol. 49. No.2 pp. 145 – 159
- Mock, D.; Kauffman, J. 2002. Preparing Teachers for Full Inclusion: Is it Possible? *The Teacher Educator*. Vol. 37. No. 3 pp. 202 – 213. A Teachers College Publication
- Mouton, J. 2001. How to succeed in your Master's and Doctoral Studies: A South African Guide and Resource Book. First edition. Pretoria: Van Schaik Publishers
- Mouton, J.; Marais, H.C. 1992. Basiese Begrippe: Metodologie van die Geesteswetenskappe. Pretoria: RGN – uitgewers
- Murphy, D. M. 1996. Implications of inclusion for general and special education. *The Elementary School Journal*. Vol. 96, No. 5 pp. 470 - 487
- Muthukrishna, N.; Schoeman, M. 2000. From "special needs" to "Quality education for All": A participatory, problem-centred approach to policy development in South Africa. *International Journal Of Inclusive Education*. Vol. 4, No. 4 pp. 315 - 335
- National Joint Committee on Learning Disabilities:1993. A reaction to full inclusion: A reaffirmation of the right of students with learning disabilities to a continuum of services. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 26, No. 9 pp. 58 - 69
- Neuman, W.L. 2000. Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches. Fourth edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Palmer, D. S.; Borthwick-Duffy, S. A.; Widaman, K. 1998. Parent perceptions of inclusive Practices for their children with significant cognitive Disabilities. *Exceptional Children*. Vol 64, No. 2 pp. 271 - 282
- Palmer, D.S.; Fuller, K.; Arora, T.; Nelson, M. 2001. Taking Sides. Parents Views on Inclusion for Their Children with Severe Disabilities. *Exceptional children*. Vol. 67. No. 4 pp. 467 – 484.
- Patton, M.Q. 1990. Qualitative education and research methods. Newbury Park, California: Sage Publications
- Polloway, E.A.; Smith, J.D.; Chamberlain, J. en Denning, C.B.; Smith, T.E.C. 1999. Levels of deficits or supports in the Classification of Mental Retardation: Implementation Practices. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 34 (2) pp. 200- 206
- Polloway, E. A.; Smith, T. E. C.; Patton, J. R.; Buck, G.H. 1995. Mental Retardation and Learning Disabilities: Conceptual and Applied Issues. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 30. No. 3 pp. 297 – 308
- Reiss, S. 1994. Issues in Defining Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*. Vol. 99, No.1 pp. 1 – 7
- Sandieson, R. 1998. A survey on the terminology that refers to people with mental retardation/ developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. Vol .33 (3) pp. 290 – 295
- Sayed, Y.; Carrim, N. 1998. Inclusiveness and participation in discourse of educational Governance in South Africa. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 2, No.1 pp. 29 - 43
- Schoeman, M. 1996. Schools for all: a New approach to what schools are all about. Unpublished notes.

- Scott, D.; Usher, R. 2000. *Researching Education; Data, Methods and Theory in Educational Enquiry*. California: Sage publication
- Sebba, J.; Ainscow, M. 1996. International developments in inclusive schooling: Mapping The issues. *Cambridge Journal of Education*. Vol. 26, No.1 pp. 5 - 16
- Silverman, D. 1993. *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage Publication
- Slavin, R.E. 1984. *Research Methods in Education: a Practical Guide*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Slone, M.; Durheim, K.; Lachman, P; Kaminer, D. 1998. Association between the diagnosis of mental retardation and socioeconomic factors. *American Journal on Mental Retardation*. Vol. 102, No.6 pp. 535 – 546
- Smith, D.D. 1998. *Introduction to Special Education. Teaching in an Age of Challenge*. Third Edition. Boston: Allyn and Bacon
- Smith, J.D. 1994. The revised AAMR definition of mental retardation: The MRRD position. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. September, pp.179 – 183
- Smith, J.D. 1997. Mental Retardation as an educational construct: Time for a shared view? *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. September, pp.167 – 173
- Smith, M.K.; Smith, K.E. 2000. "I believe in Inclusion, but": Regular Education Early Childhood Teachers' Perceptions of Successful Inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*. Vol 14. No.2 pp. 178 - 180
- Smith, T. E. C.; Polloway, E. A.; Patton, J. R.; Dowdy, C. A. 1995. *Teaching students with Special Needs In inclusive settings*. United States of America: Allyn Bacon
- Smith, T. E. C.; Polloway, E. A.; Patton, J. R.; Dowdy, C. A. 1998. *Teaching students with Special Needs In inclusive settings*. Second Edition. United States of America: Allyn Bacon
- Snell, M. E.; Brown, F. 2000. *Instructions of students with severe disabilities*. 5th edition. New Jersey, Ohio: Prentice Hall
- Stanovich, P; Jordan, A. 2002. Preparing General Educators to Teach in Inclusive Classrooms: *Some Food for thought*. *The Teacher Educator*. Vol. 37 No.3 pp. 173 -184
- Switzki, H.N. 1997. Mental retardation and the neglected construct of motivation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. September. pp. 94 – 196
- Steel, F. 2001. Working Collaboratively within a Multidisciplinary Framework. In Tilstone, C. 2001. *Teaching Pupils with Severe Learning Difficulties: Practical Approaches*. London: David Fulton Publishers
- Taylor, B. R. 1994. Inclusion: Time for a change – A response to Margaret N. Carr. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 27, No.9 pp. 579 - 580
- Terre Blanche, M.; Durrheim, K. 1999. *Research in Practice: Applied Methods for the Social Sciences*. Cape Town: UCT Press.
- Thomas, G. 1997. Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*. Vol. 24, No. 3 pp. 103 - 106

Tilstone, C. 1995. Teaching pupils with severe learning difficulties: Practical approaches. London: David Fulton Publishers.

Tilstone, C. 2001. Teaching Pupils with Severe Learning Difficulties: Practical Approaches. London: David Fulton Publishers.

Tuckman, B.W. 1994. Conducting Educational Research. Fourth Edition. California: Sage Publication

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Paris: UNESCO

Vaughn, S.; Bos, C.S.; Schumm, J.S. 2000. Teaching exceptional, diverse and at-risk students in the general classroom. 2nd Edition. Prentice Hall

Wang, M.; Reynolds, M. C.; Walberg, J.H. 1995. Handbook of special and remedial education: Research and Practice. Second Edition. New York: Elsevier Science Ltd.

Westling, D. L; Fox, L. 2000. Teaching Students with Severe Disabilities. Second Edition New Jersey, Columbus; Prentice Hall

Wilson, B. A.. 1999. Inclusion: Empirical Guidelines and Unanswered Questions. *Education and training in Mental Retardation and Development disabilities*. Vol. 34, No.2 pp. 119 - 133

/117/

AANHANGSELS

Aanhangsel A

1.1 Gekodeerde Onderhoud: Deelnemer A

Ja. Ons hoor deesdae baie van inklusiewe onderwys. Dit is die beleid van die WKOD. Die skoolhoofde het Witskrif 6 gekry en dit gaan heeltemal oor inklusiewe onderwys. Dit is ook volgens die land se waardestelsel en ons konstitusie en inklusiewe onderwys is deesdae 'n internasionale perspektief en dit word prominent in Engeland en in Nederland gepropageer en gebruik en dit beantwoord aan die konsensie van die regte van kinders, menseregte asook sosiale geregtigheid.

Ek is so opgewonde as ek dink aan inklusiewe onderwys, want dit gaan oor die bewusmaking dat alle kinders kan leer en dat alle kinders en jeugdige ondersteuning nodig het, sommige meer as ander. Dit is meer as formele onderrig en erken dat 'n meer goeie huis en die gemeenskap binne formele informele strukture plaasvind, ons weet dat ons se gemeenskappe nie altyd nou betrokke by die onderrig en ondersteuning van kinders is nie, dit gaan oor die verandering van houding, gedrag, metodiek, die kurrikulum en omgewing om die behoeftes van alle leerders te voorsien en dit gaan oor die maksimale deelname van alle leerders en kultuur en die kurrikulum van opvoedkundige instellings en die ontmaskering en minimalisering van leerhindernisse en ons almal, alle onderwysinstellings en die gemeenskap moet saam handevat om inklusiewe onderwys 'n werklikheid te maak. Ons kan nie net ondersteuning gee nie, ons moet daaraan werk om leer behoeftes aan te spreek waarvan daar baie is.

Huidiglik is daar nog slegs 85 persent van skoolpligtige leerders by die skole. In Pretoria en omgewing het hulle opname gemaak, is 22 spesiale skole, maar baie kinders het nie toegang tot hierdie skole nie, as gevolg van armoede, vervoerprobleme, ens. Sommige kinders moet ver reis om by die skole uit te kom met verloop van tyd, ouers kan dit nie bekostig nie. Deur kinders in 'n instituut te plaas, is nie altyd die beste oplossing nie. Die kind word uit die bekende omgewing geruk. Soms tot meer as 600 km van sy tuiste af, sommige kom van uit baie geslote gemeenskappe om 'n voorbeeld te noem van Zoar hierander kant, en nou moet die kind uit daardie hy was nog nooit buite die grense van Zoar nie, en nou moet hy na Oudtshoorn kom na 'n spesiale skool. Nommer een, sy ouers kan dit nie bekostig nie,

/118/

//Ae21 nommer twee, wie gaan die kind bring. Daar is nie vervoer om die kind gereeld by die huis te kry nie//Ae22 en met inklusiewe onderwys kan kinders na hul naaste skool gaan, //Ae23 want die probleem sal dan in plek wees byvoorbeeld die gesindhede van die onderwysers, //Ae24 daar sal kwaliteit onderrig wees in die skole vir alle leerders met opsommender verstandelike gebreke, //Ae25 metodieke sal aangepas word volgens die kinders se behoeftes, //Ae26 ouers sal meer betrokke wees//Ae27 en ... ja alles sal in plek wees en skole sal meer toeganklik wees vir kinders. //Ae28 Ons het alreeds begin in 1999 om leerders wat in die ou spesiale klasse was, terug te plaas in die hoofstroom en daar was skole wat nie gereed was om die kinders te ontvang in die hoofstroom nie, //Ae29 maar hier en daar is nog probleme maar dis 'n proses maar in die breë terugvoering is dat die kinders wat vir jare in die spesiale klas was, veral die met verstandelike beperking, daardie kinders is uitblinkers in die hoofstroom, //Ae30 so wat vir my die ideë gee kinders is al die jare benadeel.

1.2 SLEUTELGEDAGTES: DEELNEMER A

1.	Dra kennis van Inklusiewe Onderwys want dit is 'n beleid van die WKOD: Witskrif no.6.	Ae1
3.	Inklusiewe Onderwys is volgens die land se waardestelsel en grondwet.	Ae3
4.	Dit is 'n internasionale perspektief.	Ae4
5.	Dit gaan oor die regte van kinders, menseregte en sosiale geregtigheid.	Ae5
6.	Opgewonde oor Inklusiewe Onderwys.	Ae6
7.	Alle kinders kan leer en almal het ondersteuning nodig.	Ae7/30
8.	Gemeenskappe is nie altyd betrokke by onderrig en ondersteuning van leerders nie.	Ae8/13/27
9.	Inklusiewe Onderwys gaan oor die verandering van houding, gedrag, metodiek, kurrikulum en omgewing om aan leerders se behoeftes te voorsien.	
10.	Maksimale deelname van alle leerders is belangrik.	Ae10
11.	Baie leerders met verstandelik erg gestremdheid het nie toegang tot spesiale skole nie.	Ae15
12.	Armoede en vervoerprobleme speel 'n beduidende rol waarom leerders nie in spesiale skool is nie.	Ae16/17 Ae21/22
13.	Inklusiewe onderwys beteken dat leerders kan na hul naaste skool gaan.	Ae23/28 Ae29
14.	Die gesindhede van opvoeders in hoofstroomskole, teenoor leerders met verstandelik erg gestremdheid sal moet verander.	Ae24
15.	Leerders sal kwaliteit onderrig ontvang in hoofstroomskole.	Ae25

Aanhangsel B

1.1 Gekodeerde Onderhoud: Respondent B

Ek is in die gelukkige posisie dat ek kan sê, ja. Ek het formele studies waar ek besig was om 'n Meestersgraad te verwerf het ek spesifiek oor inklusiewe onderwys navorsing gedoen en natuurlik ook gelees oor inklusiewe onderwys in bepaalde stukke wat ons van ons onderwysdepartement ontvang het.//Be1 So ja, ek dra kennis van inklusiewe onderwys en wat dit behels.

Meneer, ek moet seker op hierdie vraag antwoord ja en nee. //Be2 As ek sê ja dan bedoel ek dat 'n baie groot persentasie, na my mening, van die leerders wat nou is die hoofstroomonderwys is, seker ook onder hierdie kategorie kan val van verstandelik gestremd, miskien nie heeltemal so erg gestremd nie, maar as 'n mens kyk na dit wat jy van die leerders terug kry, die manier waarop hulle goed doen en sê, dan kan 'n mens daardie afleiding maak. So in daardie opsig sal ek sê, ja ons akkommodeer hulle alreeds. //Be3 Maar as ons nou gaan kyk na 'n definisie van VEG, leerders wat ons sou verwag wat in spesiale skole op hierdie stadium is, dan moet ek sê nee. //Be4 Daar word natuurlik bepaalde eise aan onderwysers gestel//Be5 om hierdie tipe leerder te kan hanteer en ek dink nie dat die deursnee onderwyser in die hoofstroomonderwys het die nodige opleiding ontvang nie, //Be6 en daar sal seker nog moet baie gedoen moet word om net daardie "mindshift" eers te maak. //Be7 Wat die onderwysers betref en daar is seker nog hele ander klomp faktore en goed wat daar nog gekyk moet word, voordat ek kan sê ja ons is gereed om hierdie kinders te akkommodeer.

Meneer weereens hy sny weer na altwee kante toe. Dat die leerders wat nou gespesialiseerde onderwys ontvang om hulle in die hoofstroom te akkommodeer is daar weer 'n bepaalde aantal faktore waarna gekyk moet word. My gevoel is dat die leerders kan baat vind daarby//Be8 maar hulle kan ook indien dit nie met die nodige omsigtigheid hanteer word en die nodige vooraf voorbereiding en lyding en begeleiding, as dit nie in plek is nie, dan kan die leerders erg benadeel word. //Be9 'n Mens moet seker in die eerste plek moet gaan kyk na wat is die houding van onderwysers teenoor leerder met gestremdhede, //Be10 'n mens sal moet gaan kyk na wat is die houding of gevoel van leerders wat nou spesifiek in die hoofstroom is, hoe gaan hulle daardie kinders akkommodeer//Be11 en jy sal ook moet gaan kyk na hoe voel die gestremde leerder se ouers oor sy toelating by 'n gewone hoofstroom. //Be12 Gaan hy nie voel dat sy kind

/121/

gaan geëttiketeer word en dat sy kind gaan benadeel word//Be13 omdat mense sy kind verstaan nie. So na my mening is daar 'n magdom van vooraf werk, wat gedoen sal moet word, voordat ek kan met 'n sonder teenkanting kan sê dat daardie kinders gaan baatvind by hoofstroomonderwys. Maar op hierdie stadium het ek nie 'n keuse as om te sê dat ek sit met gemengde gevoelens daaromtrent nie, //Be14 en ek het netnou grappenderwys vir een van ons leerkragte genoem dat op hierdie stadium het ons nog nie eers werklik ons voete gevind met die K2005 nie, daar is nog so 'n klomp los drade, onderwysers kla nog oor 'n magdom van goed wat nie in plek is nie, //Be15 wat hulle nie weet watter kant toe nie. Toe noem ek vir hulle van ook op die tafel is daar nou weer inklusiewe onderwys. 75 % Van hierdie mense met wie ek gepraat het, weet nie eers wat is inklusiewe onderwys nie, //Be16 en om nou onderwysers in die diep kant te gaan ingooi nou om te sê daar is nou nog 'n lading op jou skouers, //Be17 dink ek gaan die verkeerdste ding wees.

So ek sou wou sien dat die departement eers onderwysers oplei, al is dit indiensopleiding, //Be18 eers moet daardie bepaalde paradigma skuif kry by die onderwysers dat dit in plek is, //Be19 ons sal moet gaan kyk na bepaalde geriewe by skole, //Be20 ons sal moet gaan kyk na die leerders by die skole in die hoofstroom, hoe gaan hulle daardie kinders ervaar, hoe gaan hulle hul hanteer, en ook die kinders daarop voorberei daarop, //Be21 en ek hoop nie dat dit gaan wees so 'n vinnige proses soos met K2005 nie, //Be22 en ook ek met dit is vir my lewensnoodsaaklik dat daar met die ouers gekommunikeer moet word//Be23 en met die leerders self om ook miskien by hulle idees te kry van hoe voel hulle daaromtrent. //Be24 So ek sou sê dat daar sal regtig 'n ernstige poging aangewend word deur onder onderwysdepartement om mense op te lei, //Be25 om mense voor te berei, dat hulle 'n deeglike prentjie van wat wag op ons. //Be26 En as al daai goed in plek is, dan sal ek sê ja'n inklusiewe onderwys, maar hy kan net tot sy reg kom, as die grondwerk reg gedoen gaan word, anderste gaan ons weer sit met die situasie van mens gedemoraliseerd is, mense wat nie weet watter kant toe nie, mense wat vir jare en jare gesoute onderwysers was, mense wat in beheer was van hul vak, mense wat presies geweet het wat om te doen, mense wat model onderwysers was, wat nou sukkel met 'n selfbeeld probleem, want hy weet nie waarheen is hy oppad nie, wat word van hom verwag nie, en as daar nie na daai soort van goed gekyk word nie, dan is ek bevrees dat ons nog 'n verlore geslag kweek, meneer. //Be27

/122/

1.2 SLEUTELGEDAGTES: DEELNEMER B

1.	Dra kennis van Inklusiewe Onderwys vanweë inligtingstukke ontvang vanaf die WKOD.	Be1
2.	Hoofstroomskole is gedeeltelik gereed vir Inklusiewe Onderwys.	Be2
3.	Skole akkommodeer alreeds leerders wat verstandelik lig of matig gestrem is (by default).	Be3
4.	Leerders wat verstandelik erg gestrem is, word nog nie in hoofstroomskole aangetref nie.	Be4
5.	Bepaalde eise word aan opvoeders gestel om leerders wat verstandelik erg gestrem is te hanteer.	Be5
6.	Opvoeders is nie opgelei nie.	Be6/18/25
7.	Inklusiewe Onderwys beteken dat 'n paradigma skuif ten opsigte van denke teenoor leerders wat verstandelik erg gestrem is, gedoen moet word.	Be7/10/11/12/19
8.	Leerders kan baat vind met Inklusiewe Onderwys.	Be8/14
9.	Voorbereiding, leiding en begeleiding is nodig om te verhoed dat leerders nie benadeel word nie.	Be9/13/21/ Be23/24/26
10.	Opvoeders sukkel op hierdie stadium met K2005.	Be15
11.	75 % van opvoederpersoneel weet nie wat Inklusiewe Onderwys behels nie.	Be16
12.	Inklusiewe Onderwys sal beskou word as nog 'n lading.	Be17
13.	Bepaalde geriewe by skole is nodig.	Be20
14.	Inklusiewe Onderwys moet nie vinnig geïmplementeer word nie.	Be22

Aanhangsel C

1.1 Gekodeerde Onderhoud: Respondent C

Ja dit hang nou af van wat 'n ou bedoel. Elkeen het sy eie opvatting van wat inklusiewe onderwys is. As u kyk na die omgekeerde driehoek, wat die WKOD ingedagte het, //Ce1 dat daar vier vlakke van ondersteuning is, is dit ook my seining van IO – dit is hoe hulle wil hê ons moet dit aanpak. Dit is tog duidelik al die skole nie bymekaar nie, jy hoef nie in een gebou te sit om reg te laat geskied aan IO nie. My skool is 'n skool vir verstandelik erg gestremde leerders maar ek sien hom as net soveel deel, van die mainstream en omdat ons besondere diens lewer, so ek sien ons..... die opvatting is dat ons is deel van IO. //Ce2 Ons kinders kry baie blootstelling aan die gemeenskap en dit is ek het nou pas vir jou kinders gewys wat regtig aangewese is op spesiale sorg wat 'n gewone skool hogenaamd nie vir hulle kan bied nie. //Ce3 Dit kan ons vir hulle hier bied want ons mense //Ce4 is opgelei en ons werkers wat hier is, is toegewyde mense wat bereid is om doeke skoon te maak en kinders te bad, in die bed te sit. Dit is waaroor dit vir ons gaan. Die kind staan sentraal en hy't al hierdie hulp nodig //Ce5 en in die hoofstroom in 'n klas van 40 kan so outjie nie funksioneer nie. //Ce6

Ja, baie beslis. //Ce7 As jy nou gaan kyk na wat alles hier in Witskrif 6 is, dan word die rol van ons skole of wat hulle moet word, word duidelik uitgespel en ons skool se rol is om 'n "resourcecentre" te wees. //Ce8 Die beteken ons moet ons plek vol staan in die hele spektrum van die onderwys en ons moet dan nou eindelijk hoofstroom mense nooi na ons toe of ons na hulle toe gaan en ons vir hulle hand gee oor hoe benader jy 'n kind met probleme. //Ce9 Dit is dan ook ons taak soos ek dit kan sien, is dat ons 'n hand moet uitrek na hulle en hulle moenie sleg voel om na ons toe te kom om te kom kers opsteek by die "expertise" wat ons mag hê nie. //Ce10

Die vraag sluit eintlik baie aan by vraag 2. Ja, miskien nie soseer met die inhoud van die kurrikulum nie, //Ce11 maar met leerders wat gedragsprobleme openbaar kan ons dalk miskien 'n bietjie gesels, met hulle oor gedrags modifikasie, met ander woorde, met 'n kind wat gedrags moeilik is, wat kan jy doen om sy gedrag te verander. //Ce12 Daar is tog sekere dinge wat jy kan probeer 'n mens dink aan dinge soos "Time out" waar die kind 'n tydjie uit die klas verwyder kan word, of beloning, vir goeie gedrag word beloon maar slegte gedrag word oor 'n tydperk geignoreer en dat jy agterkom dat as hy hom nie wil gedra nie daar sekere voorregte van hom ontnem kan word veral op daai gesien kan ons redelik aanvul by onderwysers in die hoofstroom. Maar ek wil bysê dat

/124/

wat betref die inklusiewe onderwys kan ons ook leer. Ons was vir jare afgesny van die hoofstroom, ons kan weer 'n bietjie by hoofstroom kers opsteek om te sien wat kan 'n ou alles in die kurrikulum inbou. //Ce13 Ons het miskien dalk al 'n bietjie afgestomp geraak sodat 'n mens kan kyk wat kan 'n mens hierdie kinders nog leer wat in die hoofstroom se kurrikulum is//Ce14 bv. wat daarvan kan 'n mens gebruik hier by ons en hulle mag dalk verbaas wees om te sien watter goed is dalk deel van ons kurrikulum wat hulle weer in die hoofstroom kan gebruik. //Ce15 Ons onderwys was nog oor al die jare uitkomsgebaseerd gewees, nog voordat K2005 nog ingekom het is ons al besig met uitkomsgebaseerde onderwys, en ons uitkomst is praktiese haalbaarheid//Ce16 dit was bv. vir 'n kind dis was eenvoudige goed om baie van ons kinders het loopneuse om vir jou 'n baie eenvoudige voorbeeld te noem, om vir hom te kan leer om sy neus self te snuit om daarna wanneer hy sy neus klaar skoongemaak het, om die sneespapier weg te gooi is alles uitkomst, dit is alles goed wat prakties geevalueer en assessee kan word. Kinders funksioneer teen 'n elementêre verstandelike vlak//Ce17 en as hulle praktiese dinge kan doen soos hoe om met 'n grasmasjien te werk of kar was kan dit vir hulle 'n werk beteken sodat hulle hul plek in die samelewing kan volstaan. //Ce18 Wanneer hulle hierdie eenvoudige uitkomst bereik het, is dit vir ons net so belangrik as die hoeveelheid A-simbole wat hoofstroomskole byvoorbeeld behaal.

Dis 'n vraag wat 'n ou baie lank kan oor gesels. Party ouers van die staanspoor af wil nie hulle kinders in skole soos Kairos of Eljada hê nie. //Ce19 Hulle wil eers nie van die skole weet nie omdat dinge word gesê soos die kinders is mal en so aan, //Ce20 maar 'n mens moet aan die einde van die dag gaan sit en besluit wat is in werklike belang van die kind. //Ce21 As dit vir die kind belangrik is om in so 'n skool te wees, dan moet hy in so skool wees, maar as die ouer nie wil hê die kind moet in die skool wees nie om ander rede soos dat dit sy status sal aantast//Ce22 of die ouer wil nie geassosieer word met ander verstandelik gestremdes, omdat hulle snaaks en anders lyk miskien//Ce23 dan is die besluit nie altyd in die beste belang van die kind nie. //Ce24 Dit is ook ons uitgangspunte – ons wil kyk wat is in die beste belang van die kind, as die kind in die hoofstroom kan funksioneer dan gee ons hom altyd die geleentheid. Ons het nooit 'n geleentheid van 'n kind af weggehou om wel na 'n hoofstroom skool toe te gaan, indien hy daar kan funksioneer nie. //Ce25 Maar as hy nie kan funksioneer nie is die alternatief dat hy na ons toe kom, maar soos ek gesê het die uitgangspunt van die WKOD is nog steeds dat 'n kind kan op-en-af beweeg in die vlakke met ander woord as hy so 'n bietjie uitstyg kan hy na 'n hoër vlak toe gaan, maar indien hy nou so laag funksioneer dat hy wel in 'n skool soos Eljada moet wees dan is dit die aangewese plek vir hom, //Ce26 dan help dit nie jy probeer hom dwing in 'n inklusiewe stelsel nie//Ce27 waar daar nie spesifiek vir hom, jy kan nou dink as daar 40 kinders in 'n klas is en jy het een outjie wat hogenaamd nie kan kers vashou nie//Ce28 dan gaan die juffrou heelyd

/125/

net na sy behoeftes kyk of sy gaan hom heeltemal ignoreer en met die ander werk want hulle kan bybly. //Ce29 Hierdie outjies vereis geweldig baie aandag. //Ce30 Jy moet vir hom..... die ideale situasie is 'n een-tot-een verhouding te hê, met ander woorde 'n onderwyser met een so kind, dit sou die ideale . Dit kan egter nie so werk nie, ons klas is so 13 / 15 in 'n klas, maar dit is darem 'n beter verhouding as wat jy in die hoofstroom sal kry. //Ce31 En natuurlik daar is begrip, ons onderwysers het baie begrip vir hierdie kinders se probleme. //Ce32 So wat ek vir u wil sê oor inklusiewe onderwys is ja, party kan hoofstroom toe gaan as indien daar vir hulle baie goeie voorsiening gemaak sal word, //Ce33 maar is sekere gevalle is dit nie wenslik dat hierdie ouens in hoofstroom moet sit nie, want hulle gaan óf die kinders in die klas se aandag so trek dat hulle nie hul bepaal by wat die onderwyser vir hulle wil leer nie//Ce34 óf die onderwyser gaan geweldig gefrustreer wees//Ce35 en ons wil tog hê almal moet wen in die situasie. Terwyl ander kan baat vind deur Inklusiewe onderwys kan ander op vlak 4 wees dit wil sê 'n Elsen-skool.

Ons as personeel is oop vir enige oortuiging. As ons oortuig kan word dat 'n kind by Inklusiewe Onderwys, soos dit my idee daarvan dat ons hom wil blootstel wat in hoofstroom gedoen word, is dit in 'n sekere positief ding, maar alles is nie net positief nie. //Ce36 'n Mens wil graag weet watter kurrikulum of watter klasopset of omgewing is in die beste belang vir die kind//Ce37 sodat hy hom ten volle kan uitleef of die beste tot sy reg kom. Ek is nou 20 jaar in die onderwys, by buitengewone onderwys, by verstandelik gestremdheid, spesifiek, en ek het al gesien kinders in die hoofstroom wat so uitgeskuif is, //Ce38 hulle kom by my aan dan weet hulle bv. nie eers hoe hou jy 'n krieketkolf vas nie, want hulle was nog nooit deel van die groter skoolopset nie, //Ce39 hulle was altyd uitgeskuif, hulle het nooit met ander kinders gesosialiseer nie, //Ce40 hulle is gespot, //Ce41 hulle het aanvanklik nooit sukses beleef nie. //Ce42 By ons skool probeer ons 'n omgewing skep, //Ce43 want hierdie kinders kom by ons aan en kan nie eens lees of skryf nie en is alreeds 16 jaar oud. Ek sê altyd dis 'n aanklag teen ons stelsel dat kinders so deur die onderwys kan gaan en as hulle nie kan verder gaan nie, word hulle verstandelik gestremd verklaar. Dit is eintlik lagwekkend. Ons is baie positief oor Inklusiewe onderwys maar dan moet dit die beste in belang van die kind wees. //Ce44

1.2 SLEUTELGEDAGTES: DEELNEMER C

1.	Dra kennis van Inklusiewe Onderwys in terme van die beleid van die WKOD.	Ce1
2.	Inklusiewe Onderwys gaan oor ondersteuning en samewerking tussen spesiale skole en hoofstroomskole.	Ce2/9/10
3.	Spesiale skole bied spesiale sorg aan leerders wat hoofstroomskole nie kan bied nie.	Ce3
4.	Mense in spesiale skole is opgelei en toegewyd teenoor leerders wat verstandelik erg gestremd is.	Ce4
5.	Die kind staan sentraal en het al die hulp nodig.	Ce5
6.	Leerders met verstandelik erg gestremdheid kan nie in die hoofstroomklas funksioneer nie.	Ce6/28/42
7.	Spesiale skole het 'n groot rol te speel in 'n inklusiewe onderwysopset.	Ce7
8.	Volgens Witskrif no.6 sal spesiale skole 'n bronnensentrum vir hoofstroomskole wees.	Ce8
9.	Wedersydse hulp tussen opvoeders in hoofstroom- en spesiale skole met die inhoud van die kurrikulum.	Ce11/13/14
10.	Spesiale skole opvoeders kan leiding gee ten opsigte van die hantering van leerders met gedragsprobleme.	Ce12
11.	Kurrikulum in spesiale skole is alreeds uitkomsgebaseerd.	Ce16
12.	Uitkomstes moet prakties geëvalueer en geassesseer word omdat leerders met verstandelik erg gestremdheid funksioneer teen 'n elementêre verstandelike vlak.	Ce17
13.	Die aanleer van praktiese en eenvoudige dinge is noodsaaklik sodat leerders hul plek in die samelewing kan volstaan.	Ce18
14.	Ouers wil aanvanklik nie hul kinders in spesiale skole inskryf nie.	Ce19/22/23
15.	Spesiale skole vir verstandelik erg gestremdheid word geassosieer met mal kinders.	Ce20
16.	Ouers moet besluit / keuses maak oor watter skool die beste vir hul kinders is.	Ce21/24
17.	Leerders in spesiale skole word nie die geleentheid ontse om na 'n hoofstroomskool te gaan nie.	Ce25
18.	Die is die beleid van die WKOD dat leerders wel tussen vlakke van ondersteuning kan beweeg.	Ce26
19.	Leerders wat op 'n lae vlak funksioneer moet nie in 'n inklusiewe stelsel gedwing word nie.	Ce27
21.	Onderwyser in hoofstroom sal aan so 'n leerder of baie aandag gee of ignoreer tot voordeel van ander leerders.	Ce29/30
22.	Daar is 'n beter leerder-onderwyser ratio in spesiale skole as in hoofstroomskole.	Ce31
23.	Spesiale opvoeder het beter begrip vir 'n leerder met verstandelik erg gestremdheid.	Ce32

24.	Sommige leerders met verstandelik erg gestremdheid kan hoofstroomskole bywoon indien daar goeie voorsiening gemaak word.	Ce33
25.	Vir ander is dit nie wenslik nie omdat leerders met verstandelik erg gestremdheid, die aandag en konsentrasie van ander leerders kan versteur.	Ce34
26.	Opvoeders kan geweldig gefrustreerd word.	Ce35
27.	Alles omtrent Inklusiewe Onderwys is nie net positief nie.	Ce37/44
28.	Watter kurrikulum, klasopset, omgewing is in die beste belang van die leerders?	Ce38/43
29.	Baie leerders met verstandelik erg gestremdheid, is voorheen uit die hoofstroomopset uitgeskuif.	Ce38/39
30.	Hulle kon nie met ander leerders sosialiseer nie.	Ce40
31.	Leerders word gespot.	Ce41

Aanhangsel D

1.1 Gekodeerde Onderhoud: Respondent D

As ek jou kan antwoord, ek is dolgelukkig op hierdie stadium, //De1 maar heel aan die begin kon ek dit nie aanvaar dat ek hom na 'n spesiale skool toe moes stuur nie, //De2 want hy was mos baie weg van die huis af en die aanpassing was 'n bietjie groot vir hom //De3 ook, omdat my ander kinders normaal is, en hy was alleen gestremd, //De4 kon hy dit self nie verwerk hoekom hy na 'n ander skool toe gaan en hulle na 'n ander skool toe nie, hy kon nie dit aanvaar nie //De5 en dit het lank geneem ± ¾ jaar voor hy nou rereg besef het maar dit is sy rigting – hy moet soontoe. Dit was 'n lange proses ons het baie gehuil en baie opdraande en afdraande gehad, maar en dit was baie traumaties in my geval //De6 – verskriklik ons kon dit nie aanvaar nie, want my ander kinders was hier by Bergsig Primêr en hy moes heeltemal na 'n ander skool toe gaan. //De7 Dit was heeltemal vir my ... vir myself omdat ek in die gemeenskap baie betrokke was, kon ek dit nie aanvaar dat hy moes soontoe gaan nie. //De8

Op dié stadium omdat ek nou al so lank pad met 'n hoofstroomskool geloop het en met 'n spesiale skool, fisies sou ek hom by 'n spesiale skool ingeskryf het, maar hy is nie so gestremd dat 'n mens sou sê hy moet na 'n spesiale skool moet gaan nie. Ek sou nou amper sê ek sou hom na 'n normale skool toe gestuur het, want sy brein is 'n bietjie stadig maar hy is nie so gestremd dat hy nie na 'n gewone skool toe kan gaan nie. As ek nou moet kies sal ek hom na 'n volstroom toe stuur. //De9

Heel aan die begin het hulle hom verskriklik geterg. //De10 As die bussie hom kom optel en as die bussie hom kom aflaai het hulle hom verskriklik uitgetart. //De11 Hy het tot so ver gegaan dat hy die kinders fisies aangerand het. //De12 Ek moes maar so geduretyd vir my eie kinders sê, sê vir daai kinders dis nie 'n mal skool nie, //De13 dis maar net dat hy gestremd en dat hy moet soontoe gaan, en hulle het hom verskriklik gehinder //De14 en tot nou nog toe, dis nou al so lank en tog is daar nog kinders wat hom uittart en vir hom sê hy is Kairos, as hy aankom sê hulle daar kom Kairos aan. //De15 Die gemeenskap is glad nie sensitief met 'n gestremde kind nie, //De16 hulle is amper asof daai kind 'n opgetelde ding is wat ingedra is. //De17 Die gemeenskap wil nie aanvaar as daar 'n gestremde kind in die gemeenskap is nie. //De18 Omdat die kind nie in 'n volstroom skool is nie en hy moet na 'n spesiale skool toe gaan nou het hulle daai ding wat hulle die kind in 'n kokon wil sit – hulle stigmatiseer die kind. //De19

1.2 SLEUTELGEDAGTES: DEELNEMER D

1.	Op hierdie stadium gelukkig dat leerder in 'n spesiale skool ingeskryf is.	De1
2.	Kon dit aanvanklik nie aanvaar dat leerder na spesiale skool gestuur moes word nie.	De2
3.	Aanpassing vir ouers en kind was groot.	De3
4.	Leerders kan nie sy anderheid aanvaar en begryp waarom hy na 'n ander skool moes gaan nie.	De4/5
5.	Traumatiese ervaring.	De6
6.	As dit van my afhang sal ek dit nou oorweeg om hom in 'n hoofstroomskool in te skryf.	De9
7.	Gemeenskap terg, tart en pla leerder baie.	De10/11 De14/15
8.	Diegene wat hom spot word fisies aangerand.	De12
9.	Gemeenskap aanvaar nie maklik gestremde persone nie.	De18
10.	Kind word geetiketteer met terme soos "mal" en "opgetelde ding" en met 'n spesiale skool geassosieer.	De13/16 De17/19

Aanhangsel E

1.1 Gekodeerde Oop-vraag: Deelnemer E

Volgens onderwys- Landswet//Ee1 het geen onderwyser die reg om enige leerder te ontsê van skoolgaan nie//Ee2 – om te weier dat enige leerder in 'n hoofstroom geplaas mag word nie, //Ee3 maar ongelukkig is daar baie implikasies verbonde. //Ee4

Die onderwysers is nog nie gereed en opgelei//Ee5 om in die kind se spesiale behoeftes te voorsien nie. //Ee6 Die kurrikulum is nog nie so opgestel nie, want sodanige leerlinge – moet 'n ander kurrikulum volg, wat by sy / haar behoeftes aanpas. //Ee7 Aanpassings is noodsaaklik vir beide die leerling en die opvoeder. //Ee8

Die geriewe ontbreek huidiglik – in die klaskamer sowel as by die skole. //Ee9 Klasse is nog nie ingerig vir leerlinge met spesiale behoeftes nie. //Ee10 Selfs die terreine van die skole is foutief. //Ee11 Die klaskamers is te oorvol, //Ee12 kleiner getal en klasse is noodsaaklik. //Ee13 Hulpbronne ontbreek//Ee14 – asook hulpleerkragte, terapeute is noodsaaklik en daar sal baie van menslike hulpbronne gebruik gemaak moet word. //Ee15

Finansies – ontbreek, want om die verstandelik erg gestremde leerder in die hoofstroom te plaas is, baie geld verbonde//Ee16 bv. hulpbronne, //Ee17 klaskamers inrig, //Ee18 stoepe, toilette, ens. //Ee19

Indien daar nie voorsiening gemaak word vir bogenoemde dinge nie, sal die staat diskrimineer teen sodandige leerlinge, //Ee20 en dit is teen die landswet om teen enige persoon te diskrimineer//Ee21 op grond van geslag, ras, ens. My kommentaar is: Dit is nie verkeerd of onmoontlik om 'n verstandelik erg gestremde leerder in die hoofstroom te plaas nie, maar die onderwys moet eers sy "huis in orde kry". //Ee22

Daar is ook voordele verbonde aan so 'n saak..

Die kind kan vanaf die huis na 'n openbare skool gaan, //Ee23 waar hy tussen sy hoofstroom leerlinge kan meng. //Ee24 Mettertyd sal hy self ontwaak en homself moet aanpas om in te pas//Ee25 – sodat hy nie minderwaardig hoef te voel nie. //Ee26 Tweedens – die staat sal kan besnoei deurdat die spesiale leerders daagliks vervoer moet word, tussen skool en huis. //Ee27 Meeste van die leerkrigte wat tans by spesiale skole onderig gee is nie opgelei nie, //Ee28 en kan in die hoofstroom geplaas word waar hy / sy kan uiting gee, waarvoor hy / sy werklik opleiding ontvang het. //Ee29

1.2 SLEUTELGDAGTES: DEELNEMER E

1.	Leerders het grondwetlike reg.	Ee1/Ee2
2.	Mag nie toelating in hoofstroomskool geweier word nie.	Ee3
3.	Baie implikasies verbonde aan inklusiewe onderwys.	Ee4
4.	Hoofstroomopvoeders is nog nie gereed en opgelei nie.	Ee5
5.	Leerders het spesiale behoeftes	Ee6
6.	Hulle moet 'n eie kurrikulum volg volgens hul behoeftes.	Ee7
7.	Leerders en opvoeders sal moet aanpassings maak.	Ee8
8.	Geriewe in klaskamers ontbreek.	Ee9/10/17/18
9.	Hulpbronne tekort.	Ee14
10.	Skoolterreine is ontoeganklik.	Ee11/19
11.	Oorvol klasse.	Ee12
12.	Leerder - opvoeder ratio moet reg wees.	Ee13
13.	Hulpopvoeders, terapeute en ander menslike hulpbronne is noodsaaklik.	Ee15
14.	Finansies ontbreek – Inklusiewe onderwys gaan gepaard met baie geld.	Ee16
15.	Inklusiewe onderwys is moontlik, indien opvoeders goed beplan en organiseer.	Ee22
16.	Leerder kan vanaf sy huis na die naaste openbare skool gaan.	Ee23
17.	Leerder kan tussen ander leerders meng.	Ee24
18.	Selfontwaking en sosiale aanpassing is moontlik.	Ee25
19.	Hoef nie meer minderwaardig te voel nie.	Ee26
20.	Teen die Landswet om teen verstandelik erg gestremde leerder te diskrimineer.	Ee20
21.	Onkostas met vervoer van leerders kan besnoei word.	Ee27
22.	Opvoeders by spesiale skole is nie behoorlik opgelei nie.	Ee28
23.	Hul kundigheid kan beter benut word in hoofstroomskole.	Ee29

/131/

Aanhangsel F

1.1 Gekodeerde Oop-vraag: Deelnemer F

Inklusiewe onderwys vir leerders wat verstandelik erg gestremd is, verhoed dat hierdie leerders soos in die verlede, geetiketeer en gestigmatiseer word. //Fe1 Weens hul agtergrond het hierdie leerders ook gesukkel om werk te kry na hul skoolopleiding. //Fe2

Blootstelling aan 'n normale skoolomgewing plaas van uitsluiting daarvan mag die leerder tot voordeel strek. //Fe3 Die gelykwaardige behandeling van alle mense (in dié geval leerders) moet in die skool begin. //Fe4 Gebreke kom oral in die normale samelewing voor. //Fe5 As hierdie gebreke nie as normal bestempel word nie, en daar word probeer om dit te genees //Fe6 word die leerders wat hieraan onderwerp word, nie as gelykwaardig behandel nie. //Fe7 Om leerders en hul probleme te probeer verstaan moet leerkrigte vertrouwd wees met hul huislike en gesinsagtergrond. //Fe8 Al die mense in die skool en tuis wat met die leerders gemoeid is, sal hulle moet vergewis van Kurrikulum 2005. //Fe9 Die skolewet beklemtoon die belangrikheid van die ouers in hierdie verband. //Fe10

Die nuwe beleidsdokumente verwys na "hindernisse in die pad van leer en ontwikkeling" wat deur die samelewing veroorsaak word. //Fe11 Die nuwe denkrigting het gelei tot nuwe onderwysbenaderings. //Fe12 Alle betrokkenes sal dus opleiding of heropleiding moet ondergaan. //Fe13 Dit is natuurlik alles makliker gesê as gedoen as die lang lys van gestremdhede in aanmerking geneem word.

Meervoudige gestremdheid: //Fe14 Dit beteken meer as een vorm van gestremdheid is teenwoordig. Geleerders sê die volgende algemene kombinasies kom voor.

Intellektueel gestremd en serebraal gestremd.

Intelektueel gestremd en gehoorgestremd. Intellektueel gestremd en ernstige gedragsprobleme.

Oorsake van gestremdheid:

Die onderwyser sal die kind beter verstaan as hy weet wat die oorsake van gestremdheid is. //Fe15

OPSOMMING

Onderwysers kan deur middel van studie, //Fe16 opleiding, werksinkels en inligtingstukke bemagtig word om probleme aan te spreek, //Fe17 maar ouers is nie normaalweg so maklik beskikbaar of bereikbaar nie. //Fe18 Dit is ook baie moeilik vir ouers, veral in die sogenaamde agtergeblewe gemeenskappe wat nie oor enige noemenswaardige kwalifikasies beskik om inligting te verstaan, te onthou of te implimenteer nie. //Fe19

As Inklusiewe onderwys 'n werklikheid word, sal onderwysers baie hulp van buite nodig hê. //Fe20 Hulpmiddels sal verskaf moet word. //Fe21 Die gewone skool is nie ingerig vir leerders wat verstandelik erg gestremd is nie. //Fe22

EVALUERING

Dit is uiters noodsaaklik dat die evalueerders van onderwyser kennis moet dra van al bogenoemde faktore en of omstandighede voordat daar tot 'n gevolgtrekking gekom word. As dit nie die geval gaan wees nie, gaan dit nog meer druk plaas op die onderwyser en veral leerders wat verstandelik erg gestremd is, ernstig benadeel. //Fe23

1.2 SLEUTELGEDAGTE: DEELNEMER F

1.	Inklusiese onderwys verhoed dat leerders geëtiketteer en gestigmatiseer word.	Fe1
2.	Leerders wat verstandelik erg gestrem is, sukkel om na skoolopleiding werk te kry.	Fe2
3.	Inklusiewe onderwys beteken dat leerders aan 'n normale skoolomgewing blootgestel word.	Fe3
4.	Gelykwaardige behandeling ongeag gebrek, moet in die skool begin.	Fe4/7
5.	Gebreke kom oral in die samelewing voor.	Fe5
6.	Gebreke moet as normaal bestempel word en nie probeer om genees te word nie.	Fe5
7.	Om leerders se probleme te verstaan moet opvoeders hulself vertrouwd maak met leerders se huislike omstandighede.	Fe8
8.	Alle rolspelers moet hulself vergewis met K2005.	Fe9
9.	Skolewet beklemtoon ouerbetrokkenheid.	Fe10/18
10.	Hindernisse tot leer en ontwikkeling word deur die samelewing veroorsaak.	Fe11
11.	Nuwe onderwysbenaderings is nodig.	Fe12
12.	Alle rolspelers benodig opleiding en heropleiding.	Fe13/17
13.	Meervoudige gestremdhede by leerders bemoeilik heropleiding van opvoeders.	Fe14
14.	Opvoeders sal leerders beter verstaan indien hy / sy kennis dra van die oorsake van die gestremdheid.	Fe15
15.	Opvoeders moet hulself deur middel van studie bemagtig om probleme aan te spreek.	Fe16
16.	Ouers beskik nie oor kwalifikasies om inligting te verstaan, te onthou of te implementeer nie.	Fe19
17.	Vir Inklusiewe Onderwys om 'n werklikheid te word, sal opvoeders baie eksterne hulp nodig hê.	Fe20
18.	Hulpmiddels sal verskaf moet word.	Fe21
19.	Hoofstroomskole is nie ingerig vir onderrig aan leerders wat verstandelik erg gestrem is nie.	Fe22
20.	Druk op opvoeders kan leerders met verstandelik erg gestremdheid ernstig benadeel.	Fe23

Aanhangsel G

1.1 Gekodeerde Oop-vraag: Deelnemer G

Dit sal nie 'n goeie idee wees om leerders met spesiale onderwysbehoefte asook leerders wat verstandelik erg gestremd is, in die hoofstroomskool in te sluit nie. //Ge1

Alhoewel daar die siening bestaan dat daar teen sulke leerders gediskrimineer word, //Ge2 moet daar tog in ag geneem word dat daardie leerders wel spesiale onderwysbehoefte het //Ge3 en dat daar spesiale opvoeders opgelei is om diesulke leerders te onderrig. //Ge4

Dit sal ook beteken dat daar totale ontwrigting sal wees in die klasse, //Ge5 om nie te praat van die gevaar wat daarmee gepaard gaan nie; gestremde leerders is baie meer aggressief. //Ge6

'n Ander aspek wat in gedagte gehou word, is dat die opvoeders wat vir sulke onderrig opgelei is, hulle daartoe verbind het om net met sulke leerders te werk. Hulle sal dan in 'n heel ander situasie verkeer wat hulle te doen sal hê met leerders "wat nie voorgesê wil word nie". //Ge7

Inklusiewe onderwys sal dan ook beteken dat "gewone" leerders ontnem sal word op 'n kans om hul beste te lewer //Ge8 omdat meer aandag aan die ander leerders bestee sal word. //Ge9

1.2 SLEUTELGEDAGTES: DEELNEMER G

1.	Inklusiewe onderwys is nie 'n goeie idee nie.	Ge1
2.	Siening bestaan dat daar teen leerders wat verstandelik erg gestrem is, gediskrimineer word.	Ge2
3.	Leerders het egter spesiale onderwysbehoefes.	Ge3
4.	Spesiale opvoeders is opgelei om leerders te onderrig en nie hoofstroomonderwysers nie.	Ge4/ Ge7
5.	Klasse kan ontwig word.	Ge5
6.	Leerders met verstandelik erg gestremdheid, is gevaarlik aangesien hulle aggressief is.	Ge6
7.	Gewone leerders se kanse sal ontnem word om hul beste te lewer.	Ge8
8.	Meer aandag sal aan leerders wat verstandelik erg gestremd is, gespandeer word.	Ge9

Aanhangsel H

1.1 Gekodeerde Oop-vraag: Deelnemer H

Inklusiewe onderwys vir leerders wie erg verstandelik gestremd is, het voordele, maar daar is bepaalde nadele//He1 waarop gelet sal moet word. Suid-Afrika met sy groot verskeidenheid, kan tot groot voordeel van sy bevolking aangewend word. 'n Positiewe skoolopset, met 'n aangename skoolomgewing kan net tot voordeel van die verstandelik erg gestremde strek. //He2

Die spanning waaronder leerkrigte dikwels moet werk, //He3 wat betref hoë ratio's, //He4 'n nuwe kurrikulum wat geimplimenteer moet word//He5 en normale leerlinge wie se lewensomstandighede van so 'n aard is, dat ook hulle getraumatiseer is. //He6 Hierdie omstandighede sal verskriklik teenproduktief wees vir erg verstandelik gestremde leerlinge. //He7 Ter illustrasie van bogenoemde stelling die volgende: Uit gesprek met leerkrigte te Thembalethu Primêr, is bevind dat die ratio 1 : 100 is. Een leerkrig het dit duidelik gemaak dat dit 'n uitmergelende taak is, net om hierdie leerlinge stil te hou. //He8

Tot voordeel van so 'n inklusiwiteit kan gesê word dat normale Suid-Afrikaanse leerlinge kan moontlik leer om meer verdraagsaam te wees teenoor gestremdheid//He9 en hulle tot dankbaarheid stem, omdat hulle geseënd is met normaliteit. //He10

Die feit dat erg gestremde leerlinge apart skool gaan, maak die skoolopset in Suid-Afrika gelokaliseer, gefragmenteer en kunsmatig. //He11 Hierdie erg gestremde leerlinge se werkopset sal tog saam met normale volwassenes, in die normale werkplek wees. //He12

Ter samevatting is ek van mening dat hierdie inklusiewe onderwys tog suksesvol kan wees, indien die nodige hulpbronne, //He13 gewenste ratio//He14 en gemotiveerde, goedbesoldige leerkrigte voorsien word. //He15

/137/

1.2 SLEUTELGEDAGTES: DEELNEMER H

1.	Inklusiewe Onderwys hou voordele en nadele vir leerders met verstandelik erg gestremdhede in.	He1
2.	Positiewe skoolopset en aangename skoolomgewing is voordelig vir leerders met verstandelik erg gestremdhede.	He2
3.	Opvoeders werk dikwels onder spanning.	He3
5.	Hoë leerder - opvoeder ratio's in skole is nadelig.	He4/8/14
6.	'n Nuwe kurrikulum (K2005) moet geïmplementeer word.	He5
7.	Normale leerders se lewensomstandighede is ook erg getraumatiseerd.	He6
9.	Inklusiewe Onderwys kan bydra dat gewone leerders leer om meer verdraagsaam te wees teenoor leerders met gestremdhede.	He9
10.	Dit kan hulle tot dankbaarheid stem omdat hulle normaal is.	He10
11.	Skoolopset in S.A is gelokaliseerd, gefragmenteerd en kunsmatig omdat leerders met verstandelik erg gestremdhede na aparte skole gaan.	He11
12.	Aparte onderwys opset is teenstrydig met 'n normale werksopset.	He12
13.	Inklusiewe Onderwys is moontlik met behulp van die nodige hulpbronne.	He13
14.	Goed gemotiveerde en goed besoldigde opvoeders is ook noodsaaklik.	He15

Aanhangsel I

1.1 Gekodeerde Oop-vraag: Respondent I

Suid-Afrika, met sy groot diversiteit van mense, kulture en behoeftes is 'n unieke, miskien wat 'n interessante agtergrond van gelyke regte en 'n nuwe demokratiese skets.//le1 Die nuwe land verwag van elke burger om as ware Suid-Afrikaners 'n algehele gees van welwillendheid en samehorigheid te skep.//le2 – 'n samelewing waar die euwels van diskriminasie en ongelyke regverdiging heeltemal agtergelaat word. //le3

Die onderwys as een van die belangrikste ontwikkelingsentiteite in ons land word nou blootgestel aan nuwe uitdagings. Die afgelope ses jaar is pionierswerk gedoen om die onderwys 'n gelyke geleentheid vir al die kinders van ons land te maak. //le4 Groot moeite is ook gedoen om onderwysers indiensopleiding te gee, ten opsigte van die nuwe werksuitdaging. //le5

Derdens word die term “Hoofstroom” in ons land heeltemal verskillend beskryf, en gesien. Aan die een kant word dit gesien as die vervangende term vir die openbare of staatskool. Die staatsgesubsidieerde onderwys wat toeganklik is vir elke kind en waar die kurrikulum saamgestel is vir die grootste deel van die leerders se behoeftes en studierigtings. //le6 Die voordeel hier is toeganklikheid en gelyke bevoorregting. //le7 Die nadeel hier is dat die kind met spesiale leer- en / of ander behoeftes die gevaar loop om in die stroom “verlore” te raak. //le8 Die “hoofstroom” word gewoonlik gedryf en bedryf deur onderwysers wie onder druk is om sillabusse te voltooi//le9 en 'n werkbare dissipline in al groter wordende klasse te vestig. //le10 Aan die een kant word daar min geleentheid verskaf vir begaafde of hardwerkende leerders om ekstra blootstelling en stimulerende blootstelling te kry. //le11 Aan die ander kant word die stadige leerder of leerder met spesiale onderwysbehoefte soms blootgestel aan 'n “te vinnige” pas waarby hulle nie kan byhou nie. //le12

Ek dink nie dat die onderwys nie gewillig is om die leerder met spesiale onderwysbehoefte te akkommodeer nie. Ek sou eerder sê dat die “hoofstroom” onderwys nie heeltemal gereed is vir hierdie nuwe uitdaging. //le13 Die vraag ontstaan onmiddellik of onderwysers oor die nodige kundigheid beskik. //le14 Spesiale onderwysbehoefte noodsaak spesiale aanbiedmetodes//le15 en –toerusting. //le16 Hierdie kinders behoort natuurlik nie “eksklusiewe” behandeling te ontvang. //le17 Die onderwysdepartement behoort met die nuwe aanbeveling die nuwe atmosfeer eers reg skep vir die tipe kind. //le18

Ongelukkig het ons die tendens die afgelope tyd in ons land ervaar waar nuwe “aanbeveling” of wetgewing ter tafel gelê word voordat die nodige voorbereidings of “grondwerk” gedoen is. //le19 Dit veroorsaak dat daar soms voortgeploeter word om ‘n nuwe saak te láát werk, terwyl opleiding ook in die “stroom” geakkommodeer moet word. //le20

Die leerder met spesiale onderwysbehoefte, en spesifiek die verstandelik erg gestremde kind is ‘n besprekings- of studieveld op sy eie. //le21 Hierdie leerder het meer ‘n mentor as onderwyser nodig. //le22 In die agtergrond wat vooraf geskep is, is dit moeilik om die tipe leerder in die huidige milieu binne die onderwys te plaas. Onderwysers, mede-leerders en self skoolbestuurspanne behoort beter voorberei te word vir hierdie uitdaging. //le23 Die gesindhede van mede-leerders behoort baie goed in konsiderasie geneem te word. //le24 Viktimisering kan natuurlik nie uitgesluit word. //le 25

Die splinternuwe land met sy groot drumpels en paradigmas behoort ‘n plekkie te hê vir hierdie spesiale leerders. Dit moet egter met die nodige geduld, omsigtigheid//le26 en inklusiwiteit gedoen te word.

1.2 SLEUTELGEDAGTES: DEELNEMER I

1.	Suid-Afrika is 'n land van gelyke regte en 'n nuwe demokrasie.	le1
2.	Nuwe demokratiese beginsels van welwillendheid en samehorigheid.	le2
3.	Diskriminasie en ongelykheid in die samelewing is onaanvaarbaar.	le3
4.	Onderwys met sy nuwe uitdagings skep gelyke geleenthede vir alle kinders.	le4
5.	Groot moeite is gedoen om opvoeders indiensopleiding te gee vir nuwe uitdagings.	le5
6.	Hoofstroomonderwys bedryf 'n eie kurrikulum volgens die leerders se behoeftes en studierigtings.	le6
7.	Onderwys is toeganklik en almal word gelyk behandel.	le7
8.	Leerders met spesiale onderwysbehoefte raak verlore.	le8
9.	Onderwys is onder druk om sillabusse te voltooi.	le9
10.	Dissipline in groot klasse is problematies.	le10
11.	Begaafde en hardwerkende leerders kry min geleenthede vir ekstra blootstelling en stimulasie.	le11
12.	Leerders met spesiale onderwysbehoefte word blootgestel aan 'n vinnige werktempo.	le12
13.	Hoofstroomonderwys is nie gereed vir nuwe uitdagings nie.	le13
14.	Opvoeders beskik nie oor nodige kundigheid nie.	le14
15.	Spesiale onderrigmetodes is nodig.	le15
16.	Spesiale onderrig hulpmiddels is nodig.	le16
17.	Leerders met verstandelike erg gestremdhede behoort nie eksklusiewe behandeling te kry nie.	le17
18.	Die onderwysdepartement moet die regte atmosfeer vir leerders skep.	le18
19.	Nuwe aanbevelings of wetgewing word eensydig toegepas sonder deeglike voorbereiding.	le19
20.	Implementering en opleiding van onderwysers word gelyktydig gedoen.	le20
21.	Verstandelik erg gestremdheid is 'n veld op sy eie.	le21
22.	Leerders benodig 'n mentor eerder as 'n opvoeder.	le22
23.	Alle rolspelers behoort eers beter voorberei te word vir Inklusiewe Onderwys.	le23
24.	Gesindhede van hoofstroomleerders moet in aanmerking geneem word.	le24
25.	Viktimisering kan plaasvind.	le25
26.	Inklusiewe Onderwys vereis geduld, omsigtigheid en inklusiwiteit.	le26

/141/

Aanhangsel J

1.1 Gekodeerde Oop-vraag: Respondent J

Omdat die opvoeder geleer het om meer doeltreffende onderrig (Hoofstroom onderwys) te gee, //Je1 skeep die rol wat hulle sal moet spreek dié van vrees en onsekerheid. //Je2

Daar sal meer van opvoeders verwag word, omdat daar 'n verskeidenheid vermoëns saam in een klas sal wees. //Je3 Sal die opvoeders die nodige ondersteuning kry. //Je4

Werkswinkels sal beplan moet word om opvoeders weer op te lei. //Je5 Nie net op akademiese vlak nie, maar ook op mediese gebied. //Je6 Wanneer die leerder epileptiese toevale kry, sal die opvoeder hom kan help.

Is die hoofstroom skole ingerig vir die leerders. //Je7 Baie van ons leerders is nie net verstandelik gestremd nie, maar ook fisies. Baie van ons skole het 'n tweede verdieping. Dit sal 'n gesukkel afgee met die rolstoele. //Je//Je8

Sosiale diskriminasie kan voorkom. //Je9 Baie leerders het 'n verkeerde begrip van ons leerders. Volgens hulle is die leerders "mal". Dit sal veroorsaak dat hulle nie maklik sal sosialiseer nie. //Je10 Ons leerders kan gespot of geignoreer word. //Je11

Hoe gaan hulle geplaas word in die hoofstroom, sal dit wees

- Volgens hulle ouderdom dan gaan hulle nie die mas opkom nie. //Je12
- Volgens hulle vermoëns dan sal hulle te groot wees tussen die kleintjies //Je13 – dit kan hulle selfbeeld afkraak. //Je14

1.2 SLEUTELGEDAGTES: DEELNEMER J

1.	Opvoeders is geleer om onderrig te gee in hoofstroomonderwys.	Je1
2.	'n Nuwe rol in 'n inklusiewe opset word geassosieer met vrees en onsekerheid.	Je2
3.	Daar sal meer van onderwysers verwag word as gevolg van 'n verskeidenheid van vermoëns in een klas.	Je3
4.	Opvoeders benodig ondersteuning.	Je4
5.	Werkswinkels sal beplan moet word.	Je5
6.	Opleiding op akademiese sowel as mediese gebied is nodig ingeval van noodhulp.	Je6
7.	Hoofstroomskole is onvoldoende ingerig en ontoeganklik vanweë meervoudige gestremdhede by leerders wat verstandelik erg gestremd is.	Je7
8.	Sosiale diskriminasie kan voorkom.	Je9
9.	Verkeerde begrip van verstandelik erg gestremde leerder lei tot etikettering.	Je10
10.	Leerders word gespot of geignoreer.	Je11
11.	Die plasing van leerders volgens ouderdom en vermoëns is problematies.	Je12/ Je13
12.	Hul selfbeeld word afgekraak.	Je14

/143/

Aanhangsel K

1.1 Gekodeerde Oop-vraag: Deelnemer K

God het mens gemaak na Sy beeld en Sy gelykenis. Dus glo ek dat Hy van elkeen verwag, vir wie dit moontlik is, om ook die beste en mooiste wat in 'n verstandelik erg gestremde kind is na vore te bring, - dat ook daardie "agter-die-toe-deur-kind" hom / haarself op 'n beskaafde wyse in die samelewing kan handhaaf. //Ke1 Om hierdie handhawing egter moontlik te maak moet die opvoeder spesiale toegewydheid, matelose liefde en tonne geduld, verdraagsaamheid, begrip en selfverloëning openbaar. //Ke2

Die hoofstroom-opvoeder het 'n spesifieke program wat na 'n spesifieke tyd voltooi moet wees. //Ke3 Daarvan word daar jaarliks verslag gegee. Hy / sy het dus nie genoeg tyd om kwaliteit tyd aan leerders met spesiale behoeftes (verstandelik erg gestremdes) te bestee nie. //Ke4 Daar word meer aandag gegee aan leerders wat "kan" as aan hulle wat stadig of gestremd is. //Ke5 Die intelligenter leerder kom gou agter watter groep "spesiaal" is en neem meestal 'n selfvoldane, meerderwaardige of venynige houding in. //Ke6 Hulle begryp en verstaan nie die VEG-leerder se tekortkominge of behoeftes nie. //Ke7 Hierdie VEG-leerder gaan gebuk onder vernederings en verkleining. //Ke8 Om hom / haarself te laat geld moet hy / sy dikwels gewildheid "koop". Selfs om in die groep te wees word hy / sy misbruik deur bv. ander af te knou en dinge te neem sonder toestemming. Hierdie kind ry aan die pen en kry 'n etiket, //Ke9 terwyl die belhammels skotvry daarvan afkom.

Leerders wie met hul eie spesifieke leerbehoefte gegroep is, voel nie bedreig nie //Ke10 en het 'n meer saamhorige gevoel – hier is nie soveel kompetisie nie, maar hulle kan meer kommunikeer. //Ke11 Leerders het 'n verpligte skoolbywoning tot 18 jaar. Tot dan word van die hoofstroom opvoeder verwag om genoeg akademiese in die leerder te kry om 'n matrieksertifikaat te verwerf. //Ke12 Tot op hierdie ouderdom gaan die oorgrote meerderheid nog sukkel om hul naam te skryf, hulself in 'n verstaanbare sin uit te druk, norme en standaarde te handhaaf en basiese etiketreëls aan te leer. //Ke13 Hoeveel hiervan gaan die hoofstroom opvoeder suksesvol afgehandel kry met 'n klas waar beide hoofstroom en VEG-leerders is? Iemand gaan deur inklusiewe onderwys aan die kortste end trek: óf die begaafde leerder wie nie tot sy volle akademiese potensiaal ontwikkel word nie, óf die VEG-leerder wie ten koste van die begaafde leerder afgeskeep gaan //Ke14 word óf die opvoeder wie op 'n vroeë leeftyd met stresverwante probleme die onderwys moet verlaat a.g.v 'n te hoë werkslading met 'n boonop oorvol klas. //Ke15

As opvoeder, wil ek dus persoonlik 'n beroep doen: Kom ons gee asseblief aan die VEG-leerder 'n regverdigde kans om op 'n kompeteerbare vlak vir hom / haarself ook 'n plekkie in die son te kry.

1.2 SLEUTELGEDAGTES: DEELNEMER K

1.	God verwag van ons om die leerder wat verstandelik erg gestremd is, te help om homself te kan handhaaf in die samelewing.	Ke1
2.	Opvoeder moet toegewydheid, liefde, geduld, verdraagsaamheid, begrip en selfverloëning openbaar.	Ke2
3.	Hoofstroomopvoeder het 'n spesifieke akademiese program om in 'n spesifieke tyd af te handel.	Ke3
4.	Opvoeder het nie genoeg tyd om aan leerders met verstandelik erg gestremdhede te spandeer nie.	Ke4/ Ke13
5.	Meer tyd word aan die vinnige leerders afgestaan.	Ke5
6.	Intelligenter leerders kweek 'n selfvoldane, meerderwaardige of venynige houding in.	Ke6
7.	Hoofstroomleerders begryp of verstaan nie die behoeftes van die leerders wat verstandelik erg gestremd is nie.	Ke7
8.	Leerders wat verstandelik erg gestremd is, gaan gebuk onder verkleinerings en vernederings.	Ke8
9.	Portuurgroepsdruk lei tot negatiewe gedrag en etikettering.	Ke9
10.	Leerders wat volgens spesifieke leerbehoefte gegroepeer is, voel nie bedreig nie.	Ke10
11.	'n Samehorige gevoel sonder wedersydse mededinging en voldoende kommunikasie is aanwesig by homogene groepe.	Ke11
12.	Leerders met verstandelik erg gestremdheid gaan tot voordeel van die begaafde leerder afgeskeep word.	Ke14
13.	Opvoeder gaan vroeg uittree as gevolg van stresverwante probleme soos hoë werkslading en 'n oorvol klas.	Ke15

/145/

Aanhangsel L

1.1 Gekodeerde Oop-vraag: Deelnemer L

My ondervinding in die spesiale onderwys is dat ons leerders van Kairos Skool nie baat gaan vind in die hoofstroom nie. //Le1

Die rede is dat die leerders 'n kort aandagspan het. //Le2 Hierdie leerders kan jy iets die betrokke dag leer, maar die volgende dag kan hulle nie die werk onthou nie. //Le3 Daar is nog voorbeelde wat jy kan noem bv. as die kind nie die dag sy / haar samewerking wil gee nie, dan moet jy hom / haar los. //Le4 Hulle dui aan teen watter tempo jy as onderwyser/es werk. //Le5

Miskien kan hulle ook ingelyf word slegs as die hoofstroom klasse nie so oorvol is nie. //Le6 Dan kan die onderwyser individuele aandag aan die gestremde leerders gee. //Le7 Maar soos die situasies in die klasse van die hoofstroom huidiglik is, is ek baie jammer vir ons gestremde leerders, want dan gaan ons leerders nie die nodige aandag kry nie. //Le8 Hulle gaan dan wees as 'n vyfde wiel aan die wa. //Le9

Hierdie leerders word ook by die hoofstroom leerders as mal mense geklassifiseer. //Le10 Hulle gaan dan ook weer 'n lae selfbeeld kweek //Le11 omdat die ander leerders hulle nie aanvaar nie. //Le12

Ons gaan dan weer met leerders sit wat in sy eie hoekie gaan wees, //Le13 want die gestremde gaan uit voel tussen die hoofstroom leerders. //Le14 Ons leerders is nie skolasties georiënteerd nie, //Le 15 maar meer om eendag haar / homself te kan help om sy plek in die samelewing vol te kan staan.

1.2 SLEUTELGEDAGTES: DEELNEMER L

1.	Leerdere met verstandelik erg gestremdheid sal nie baat vind met hoofstroomonderwys nie.	Le1
2.	Leerdere het 'n kort aandagspan.	Le2
3.	Leerdere met verstandelik erg gestremdheid se samewerking is gewoonlik wisselvallig en hulle is temperamenteel van aard.	Le3
4.	Swak geheue.	Le4
5.	Hulle bepaal self teen watter tempo hulle wil werk.	Le5
6.	Hoofstroom klasse is oorvol.	Le6
7.	Onderwyser kan nie individuele aandag gee nie.	Le7
8.	Onderwyser sal hulle as 'n las beskou.	Le9
9.	Leerdere met verstandelik erg gestremdheid word deur hoofstroom leerders as mal geëtiketteer.	Le10
10.	Ontwikkel 'n lae selfbeeld.	Le11
11.	Hoofstroom leerders aanvaar nie leerders met verstandelik erg gestremd is nie.	Le12
12.	Leerdere met verstandelik erg gestremdheid sluit hulself af van ander leerders omdat hulle dit moeilik vind om aan te pas.	Le13
13.	Leerdere met verstandelik erg gestremdheid is nie skolasties georiënteerd nie.	Le14

/147/

Aanhangsel M

1.1 Gekodeerde Oop-vraag: Deelnemer M

Dis moeilik vir leerders met spesiale onderwysbehoefte om spontaan te gedy binne die atmosfeer van die hoofstroomskool, //Me1 veral in terme van die verstandelike vermoë van ouderdom- en standerdgenote.

Daar word van opvoeders verwag om 'n terapeutiese klimaat te skep vir sy / haar leerders, waar almal veilig en geborge sal voel, //Me2 maar met die oorvol klasse, sal die onderpresteerders (VEG-kind) uitgestoot word of geignoreer word. //Me3 Hulle sal ook gesien word as die probleem leerder. //Me4

Hierdie leerders sal dus op een van twee maniere reageer. Hulle sal aggressief raak / boelies raak of die skool verlaat. //Me5

Waar daar so 'n wye gaping tussen leerders se verstandelike vermoëns in dieselfde klasgroep gaan voorkom, sal daar definitief kwetsende aanmerkings gemaak word tussen leerder en leerder. //Me6 Betekenisvolle glimlagte en self subtiele lyftaal mag lei tot 'n minderwaardigheidsgevoel //Me7 by ons leerders (of liefs by die swakker leerder). Dit sal beslis die VEG kind se selfbeeld afkraak //Me8 en hulle pynlik bewus maak van hulle tekorte en of behoeftes. //Me9

My eerlike en persoonlike gevoel is dus, dat hierdie leerders in hulle eie skool onderrig moet ontvang sodat hulle daar kan gedy en ontwikkel tot die maksimum van hulle vermoëns. //Me10

Tussen hulle is daar gewoonlik 'n sterk eenheidsgevoel, wat stimulasie bevorder sonder enige kompetisie. //Me11

1.2 SLEUTELGEDAGTES: DEELNEMER M

1.	Atmosfeer in hoofstroomskool nie bevorderlik vir die ontwikkeling van leerders met verstandelik erg gestremdheid nie.	Me1
2.	Opvoeders moet 'n terapeutiese klimaat skep sodat die leerder veilig en verborge kan voel.	Me2
3.	Oorvol klasse beteken dat leerders met verstandelik erg gestremdheid uitgestoot of geignoreer word.	Me3
4.	Leerders sal as probleem-leerders beskou word.	Me4/ Me7
5.	Leerders met getremdheid word aggressief, boelie leerders of verlaat die skool.	Me5
6.	Kwetsende aanmerkings tussen leerders kan voorkom.	Me6
7.	Hulle kan 'n minderwaardigheidsgevoel ontwikkel.	Me7
8.	Leerders met verstandelik erg gestremdheid se selfbeeld word afgekraak.	Me8
9.	Word bewus van hul eie tekorte en behoeftes.	Me9
10.	Leerders moet in hul eie skool onderrig ontvang waar hulle spontaan gedy.	Me10
11.	In spesiale skole is daar 'n sterk eenheidsgevoel sonder kompetisie.	Me11

Aanhangsel N

1.1 Gekodeerde Oop-vraag: Deelnemer N

Ofskoon die voorgestelde hoofstroming van VEG leerlinge 'n briljante idee blyk te wees – en die idee van geen diskriminasie soos vervat in die S.A Konstitusie onderskryf//Ne1 – is daar duidelik heelwat probleme wat daarmee gepaard gaan. //Ne2

Eerstens is daar 'n algemene opvatting onder onderwysbestuur dat die meeste onderwysers by OLSO skole nie by aanstelling spesialiste in die betrokke veld was nie. //Ne3 Hierdie onderwysers moes leer hoe om die kinders te onderrig, so sal dit ook wees wanneer kinders gehooftroom word.

Die probleem met die argument is dat onderwysers die kind se terrein (spesiale skool) betree het en genoodsaak was om aanpassings te maak. Daarby was die hele skool gerat om in dié leerlinge se behoeftes te voorsien. //Ne4 Die prinsipaal en senior personeel het 'n ondersteunende netwerk gevorm om sodanige onderwysers touwys te maak. In die hoofstroom sal dit nie die geval wees nie.//Ne5

Die argument dat daar teen gestremde leerlinge gediskrimineer word deur hulle in aparte skole te onderrig//Ne6 laat 'n mens wonder of dit nie 'n groter diskriminasie gaan wees om leerders in klasse te plaas met 'n onderwyser wat nie na behore opgelei, nie die wil het om die leerder te help of eenvoudig net nie weet hoe om dit te doen nie. //Ne7 So 'n leerder wat misluk sal eenvoudig verdwerg word deur die sukses van ander leerders en nooit sal dit bekend wees hoeveel leerders nie die mas opgekrom het nie. //Ne8 Dit vir my is 'n groter onreg as om kinders in spesiale skole te plaas.

Indien die WKOD daarop aanspraak maak dat hulle onderwysers van die nodige opleiding gaan voorsien, //Ne9 wil ek vra waarom sukkel dit dan so om UGO van die grond af te bring; onderwysers kry nie eens nou behoorlike opleiding nie. //Ne10

Die onderrig van gestremdes verg spesiale toerusting en hulpmiddels. //Ne11 Sal dit van die onderwyser verwag word om dit te voorsien? Die regering het nie geld om salarisverhogings van onderwysers of plaasvervangers vir onderwysers wat op verlof is te gee nie. //Ne12

Die administrasie van hulpmiddels en "itinerant teachers" sal 'n amorfe taak wees. //Ne13 Of sal elke skool waar daar 'n gestremde leerder is van

/150/

die nodige hulpmiddels voorsien word? //Ne14 Wat gebeur met die hulpmiddels as die leerder afstudeer het. Wat gebeur met die kapasiteit in terme van menslike kapitaal wat by die betrokke skool opgebou is? //Ne15 Dit mag wees dat vir die volgende tien jaar daar geen VEG leerlinge by die skool ingeskryf word nie. Is dit die moeite werd om al die opofferinge te maak vir een kind? //Ne16 Is dit nie dalk 'n poging van die regering om hul verpligtinge teenoor gestremdes te vernalaat onder die dekmantel van geen diskriminasie nie?

“Itinerant teachers” gaan ongelukkig baie van hul tyd op die pad deurbring wat vir die staat geld gaan kos in terme van voertuie, petrol, slytasie en geleentheid. //Ne17 Die kinders gaan ook nie baat daarby vind as onderwysers hul tyd op die pad deurbring nie. Dit verhoog ook die risiko van 'n ongeluk wat dan sal beteken – dood aan diens – en die staat sal die naasbestaandes moet vergoed. //Ne18

Indien die staat sou besluit hoofstroming beteken leerders by 'n hoofstroom skool in 'n aparte klas kan die kwessie van diskriminasie weer geopper word. //Ne19

Waar gestremde leerders in redelike getalle bymekaar is kan eiesoortige sport of buitemuurse aktiwiteite vir hulle gereël word, wat nie die geval is by hoofstroomskole nie. //Ne20

As onderwyser van gestremdes – vir die afgelope 15 jaar wat my loopbaan in die hoofstroom begin het – het ek ernstige bedenkinge aangaande hierdie saak. //Ne21

Dit is vir my duidelik dat mense pro-hoofstroming sosiale eerder as opvoedkundige eise beklemtoon. //Ne22 Dit is so dat vir baie jare was leerders geïnstitusioneel en eers as chronologiese volwassenes uit sulke inrigtings gestuur. Dikwels het hulle nog beskermende arbeid gaan doen. My vraag is net is dit moreel verkeerd om gestremdes beskermde arbeid aan te bied? //Ne23 Dit is ook waar dat gestremde leerders die een of ander tyd in die hoofstroom van die samelewing teruggeplaas moet word. My vraag is presies op watter stadium is dit die beste? //Ne24 Gestremde kollegas van my is van mening dat vir hulle was dit die beste toe hulle universiteit toe moes gaan. Natuurlik is daar ander wat van mening is dat hulle as kinders geïntegreer wou wees.

Eerste wêreld lande het die geld om hul hoofstromingsbeleid te implementeer met die nodige ondersteuning //Ne25 en opleiding. //Ne26 Hulle het ook die nodige infrastruktuur om “itinerant teachers” te akkommodeer. //Ne27 Eerste wêreld lande se ouers is gewoonlik skolasties ontwikkel en kan hulle kinders help. Ons ouers kan nie. //Ne28

/151/

Derde wêreld, ou term (LACAAP, nuwe – Latin-America, Caribbean, Asia, Africa, Pacific) lande se hoofstroom beleid is pragmaties van aard met 'n houding van 'n halwe eier is beter as 'n leë dop.

Suid-Afrika daarenteen het uitgebreide kapasiteit by spesiale skole, waarom dit vernietig? //Ne29

NB. Hoofstroom onderwysers werk met die gemiddelde leerling. Slimmes slaag vanself, sukkelaars moet maar drui om die onderskoolde mark te vul. Dit was altyd so hoeveel te meer nou met die vergrote klasse. Die opvatting dat leerders mekaar moet help is onaanvaarbaar want die verantwoordelikheid word nou op die mede leerlinge geplaas en nie meer op die persoon wat vergoed word nie. //Ne30

1.2 SLEUTELGEDAGTES: DEELNEMER N

1.	Inklusiewe onderwys 'n briljante idee in terme van geen diskriminasie soos vervat in die grondwet van S.A.	Ne1
2.	Dit gaan gepaard met heelwat probleme.	Ne2
3.	Opvatting bestaan dat onderwyser by spesiale skole nie oor opleiding beskik nie.	Ne3
4.	Onderwyser in spesiale skole is bereid om aanpassing te maak om in leerders se behoeftes te voorsien.	Ne4
5.	Ondersteunende netwerke in spesiale skole , sal in hoofstroomskole ontbreek.	Ne5
6.	Leerders in aparte skole is nie diskriminasie nie.	Ne6/ Ne19
7.	Groter diskriminasie om leerders te laat onderrig deur onderwyser wat nie behoorlik opgelei is nie, nie die wil het of nie weet hoe nie.	Ne7/ Ne9/ Ne10
8.	Leerders sal in die proses verlore word.	Ne8
9.	Onderrig van leerders met verstandelik erg gestremdheid vereis spesiale toerusting en hulpmiddels.	Ne11/ Ne14
10.	Regering het nie geld nie – en Inklusiewe Onderwys vereis baie geld.	Ne12/Ne17 Ne18/Ne25
11.	Die administrasie van hulpmiddels en hulponderwysers sal enorm wees.	Ne13
12.	Wisselvallige inskrywing van leerders met verstandelik erg gestremdheid by skole	Ne15
13.	Is dit die moeite werd om opofferinge te maak?	Ne16
14.	Eiesoortige sport of buitemuurse aktiwiteite is nie moontlik in hoofstroomskole nie.	Ne20
15.	Ernstige bedenkinge aangaande Inklusiewe Onderwys.	Ne21
16.	Met Inklusiewe Onderwys val die klem op sosiale voordele eerder as opvoedkundige voordele.	Ne22
17.	Is beskermende arbeid wat persone met verstandelik erg gestremdheid doen, moreel verkeerd?	Ne23
18.	Wanneer is dit die regte stadium om leerders met verstandelik erg gestremdheid in die samelewing te integreer?	Ne24
19.	Eerste wêreld lande beskik oor nodige infrastruktuur om hulponderwysers te akkommodeer.	Ne27
20.	Eerste wêreld lande se ouers is skolasties ontwikkel en kan hulle leerders help – ons ouers kan nie.	Ne28
21.	Uitgebreide kapasiteit by spesiale skol gaan vernietig word.	Ne29
22.	Die opvatting dat leerders mekaar moet help, beteken dat verantwoordelikheid op mede-leerders afgeskuif word.	Ne30

/153/

Aanhangsel O

Onderhoudskedule **Gestruktureerde onderhoude**

A: Leerondersteunings-beampte verbonde aan die Wes-Kaap Onderwysdepartement

1. Dra u kennis van Inklusiewe onderwys?
2. Wat is u standpunt ten opsigte van u rol in 'n inklusiewe onderwys opset?
3. Wat is, dink u, die implikasies van inklusiewe onderwys vir leerders wat verstandelik erg gestremd is?

B: Hoof: Hoofstroom skool

1. Dra u kennis van inklusiewe onderwys?
2. Dink u dat u skool in die algemeen gereed is om leerders wat verstandelik erg gestremd is te akkommodeer?
3. Wat is u algemene gevoel oor inklusiewe onderwys vir hierdie leerders by u skool?

C: Hoof: Skool met leerders wat Verstandelik erg gestrem is.

1. Dra u kennis van inklusiewe onderwys?
2. Dink u dat spesiale skole in die algemeen, en u skool in die besonder 'n rol te speel het in 'n inklusiewe onderwys opset?

/154/

3. Bespreek watter rol onderwysers in 'n inklusiewe onderwys opset kan speel wat tans leerders met verstandelik erg gestremdheid onderrig.
4. Watter implikasies, dink u, hou inklusiewe onderwys in vir leerders wat verstandelik erg gestrem is?
5. Wat is u algemene gevoel oor inklusiewe onderwys vir dié leerders by u skool?

D: Ouer van leerder wat verstandelik erg gestremd is.

1. Is u gelukkig dat u kind by 'n spesiale skool ingeskryf is?
2. As u 'n vrye keuse gegee sou word om u kind by enige skool in te skryf. Waar sal dit wees en hoekom?
3. Wat is die gemeenskap se houding teenoor u en u kind?