

**DIE INSLUITING VAN 'N LEERDER MET DOWNSINDROOM IN 'N
HOOFSTROOMSKOOL**

MAGRIET VAN DER MERWE

Werkstuk ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die graad van

**MAGISTER IN DIE OPVOEDKUNDE
(SPESIALISERINGSONDERWYS)**



UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH

STUDIELEIERS: PROF. P. ENGELBRECHT

MEV. M.M. OSWALD

April 2005

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.

OPSOMMING

Hierdie studie is onderneem om die kernaspekte ter bevordering van effektiewe insluiting van 'n leerder met Downsindroom in 'n hoofstroomskool te identifiseer en terselfdertyd die implementering van die beginsels van inklusiewe onderwys onder die loep te neem. Die studie is oor 'n tydperk van vier jaar in 'n Afrikaansmedium laerskool op 'n groot plattelandse dorp onderneem. Die Onderwysbestuur- en Ontwikkelingsentrum (OBOS) van die streek waarbinne die betrokke skool geleë is, is besig om inklusiewe onderwys en die voorstelle soos in Onderwys Witskrif 6 uiteengesit aktief te bevorder en te implementeer. Die bevindinge van die studie sal aangewend word ter ondersteuning en bevordering van hierdie proses (ook op voetsoolvlak), sowel as die insluiting van ander leerders met Downsindroom.

Die studie het die vorm van 'n individuele gevallestudie aangeneem en is vanuit 'n interpretatiewe/konstruktivistiese paradigma benader. Kwalitatiewe navorsingsmetodes is aangewend ten einde begrip en insig te ontwikkel omtrent die kernaspekte ter bevordering van effektiewe insluiting van leerders met Downsindroom. Die primêre metode van ondersoek was vier individuele onderhoude en een fokusgroep onderhoud met opvoeders. Die data wat op hierdie wyse gegenereer is, is aan die hand van resente literatuur, observasies en beskikbare dokumente geverifieer.

Die proses van data-analise het die data tot vier temas met betrekking tot die insluiting van 'n leerder met Downsindroom gereduseer, naamlik houdings en sieninge ten opsigte van sodanige insluiting, die aanspreek van spesifieke uitdagings wat aan hoofstroomonderwys gestel word, spesifieke strategieë om insluiting te bevorder en die waarde wat insluiting tot hoofstroomonderwys toevoeg. Die bevindinge dui daarop dat die beginsels van inklusiewe onderwys en onderwyspraktyk daaraan verbonde, voorsiening maak dat die algemene hindernisse tot leer en ontwikkeling wat leerders met Downsindroom ondervind effektief binne hoofstroomonderwys aangespreek kan word. Die kernaspekte

hieraan verbonde berus hoofsaaklik op die houdings en sieninge van die skool- en ouergemeenskap, die aanspreek van die uitdagings wat so 'n leerder stel, die benutting van spesifieke onderwys- en onderrigstrategieë ter bevordering van insluiting en die erkenning van die waarde wat die insluiting van 'n leerder met Downsindroom tot hoofstroomonderwys toevoeg.

ABSTRACT

This study was undertaken to identify key aspects related to the promotion of the effective inclusion of a learner with Down Syndrome in a mainstream school and at the same time to give close attention to the implementation of the principles of inclusive education. The study was done over a period of four years in an Afrikaans medium primary school in a large rural town. The Educational Management and Development Centre (EMDC) in the region in which the school is situated is currently promoting and implementing inclusive education and the proposals set out in the Education White Paper 6. The findings of this study will be used to support and encourage this process (also at grassroots level) as well as the inclusion of learners with Down Syndrome.

The study takes the form of a single case study and falls within an interpretivist/constructivist paradigm. Qualitative research methods were used to develop an understanding and an insight into the key aspects in order to promote the successful inclusion of learners with Down Syndrome. The primary methods of investigation were four individual interviews and one focus group interview with educators. The data generated in this manner was verified by means of recent literature, observations and available documents.

During the process of data analysis the data were reduced to four themes relating to the inclusion of learners with Down Syndrome: attitudes and views with regard to inclusion, the address of specific challenges with which mainstream education is presented, specific strategies for promoting inclusion and the value that inclusion holds for mainstream education. The findings show that the principles of inclusive education and the educational practice associated with it do take into account the barriers to learning and development that learners with Down Syndrome experience: these barriers can be addressed within mainstream education. The key aspects attached to this depend mainly on the attitudes and views of the school and parent community, the address of the challenges such a learner presents, the use of specific educational and teaching strategies to promote inclusion and the acknowledgment of the value that inclusion holds for mainstream education.

DANKBETUIGINGS

Ek wil graag my dank uitspreek teenoor:

- God Drieëinig van wie se genade, liefde en troue sorg ek daagliks bewus is.
- Prof. Petra Engelbrecht en mev. Marietjie Oswald, my studieleiers, sonder wie se begeleiding hierdie navorsingstudie onmoontlik sou wees.
- My familie, vriende en kollegas vir gebede, aanmoediging, ondersteuning en hulpverlening – veral diegene wie se hande deurentyd beskikbaar was.
- Bambie (skuilnaam), haar gesin, skool en opvoeders wat hulleself blootgestel het ter wille van hierdie studie in die geloof dat dit sal bydra tot die insluiting van nog vele leerders met Downsindroom.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1: AKTUALITEIT, PROBLEEMSTELLING EN DOELSTELLING

| | Bladsy |
|--|--------|
| 1.1 AANLEIDING TOT EN AKTUALITEIT VAN ONDERSOEK | 1 |
| 1.2 PROBLEEMSTELLING | 9 |
| 1.3 DOELSTELLING | 10 |
| 1.4 NAVORSINGSONTWERP EN –METODOLOGIE | 12 |
| 1.4.1 Inleiding | 12 |
| 1.4.2 Die gevallestudie | 14 |
| 1.4.3 Data-insamelingsmetodes | 14 |
| 1.4.4 Data-analise | 15 |
| 1.5 BEGRIPSOMSKRYWING | 15 |
| 1.5.1 Inklusiewe Onderwys | 15 |
| 1.5.2 Leerders met Downsindroom | 21 |
| 1.5.3 Hoofstroomonderwys | 22 |
| 1.6 PROGRAM VAN DIE STUDIE | 23 |

HOOFSTUK 2: ONDERWYS AAN DIE LEERDER MET DOWNSINDROOM

| | |
|---|----|
| 2.1 INLEIDING | 24 |
| 2.2 DIE LEERDER MET DOWNSINDROOM | 25 |
| 2.2.1 Historiese agtergrond | 25 |
| 2.2.2 Mediese profiel | 27 |
| 2.2.2.1 Chromosoomversteurings | 27 |
| 2.2.2.2 Fisieke kenmerke | 27 |
| 2.2.2.3 Mediese probleme | 30 |
| 2.2.2.4 Mediese en aanverwante intervensie | 32 |
| 2.2.3 Opvoedkundige profiel | 34 |
| 2.2.4 Samevatting | 40 |
| 2.3 ONDERWYSVOORSIENING AAN LEERDERS MET DOWNSINDROOM | 40 |
| 2.3.1 Agtergrond | 40 |
| 2.3.2 'n Internasionale perspektief met betrekking tot inklusiewe onderwys | 41 |
| 2.3.3 'n Internasionale beeld omtrent die insluiting van leerders met Downsindroom | 50 |
| 2.3.4 Die Suid-Afrikaanse konteks | 53 |
| 2.3.5 Effektiewe insluiting in hoofstroomonderwys van leerders met Downsindroom | 56 |
| 2.3.5.1 Agtergrond en motivering vir die insluiting van leerders met Downsindroom | 56 |
| 2.3.5.2 Die totstandkoming van 'n insluitende skool en klaskamer vir leerders met Downsindroom | 58 |
| 2.3.5.3 Die opvoeder en effektiewe insluiting van 'n leerder met Downsindroom | 62 |
| 2.3.5.4 Die daarstelling van insluitende klaskamer- en kurrikulumpraktyk vir leerders met Downsindroom | 63 |
| 2.4 SAMEVATTING | 68 |

HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN –METODOLOGIE

| | |
|--|-----|
| 3.1 INLEIDING | 71 |
| 3.2 DIE NAVORSINGSPARADIGMA | 72 |
| 3.3 DIE NAVORSINGSVRAAG | 73 |
| 3.4 DIE NAVORSINGSONTWERP | 73 |
| 3.4.1 Inleiding | 73 |
| 3.4.2 Die doel van die navorsingstudie | 75 |
| 3.4.3 Die navorsingsproses | 77 |
| 3.5 NAVORSINGSMETODOLOGIE | 79 |
| 3.5.1 Inleiding | 80 |
| 3.5.2 Navorsingsformaat | 81 |
| 3.5.3 Selekering van deelnemers | 85 |
| 3.5.4 Metodes van data-insameling | 89 |
| 3.5.4.1 Inleiding | 89 |
| 3.5.4.2 Literatuuroorsig | 89 |
| 3.5.4.3 Onderhoude | 90 |
| 3.5.4.4 Observasies | 94 |
| 3.5.4.5 Dokumente | 98 |
| 3.5.5 Die navorsingsprosedure | 98 |
| 3.5.6 Data-analise en –verifikasie | 100 |
| 3.5.6.1 Inleiding | 100 |
| 3.5.6.2 Datareduksie | 101 |
| 3.5.6.3 Datakonsolidasie en –interpretasie | 102 |

| | | |
|------------|---------------------------------|------------|
| 3.5.6.4 | Dataverifikasie | 105 |
| | Interne geldigheid | 106 |
| | Betroubaarheid | 106 |
| | Eksterne geldigheid | 107 |
| 3.6 | DIE ROL VAN DIE NAVORSER | 108 |
| 3.7 | ETIESE OORWEGINGS | 109 |
| 3.8 | SAMEVATTING | 110 |

HOOFSTUK 4: NAVORSINGSBEVINDINGE EN BESPREKING

| | |
|--|-----|
| 4.1 INLEIDING | 111 |
| 4.2 DIE KONTEKS VAN DIE DEELNEMERS | 111 |
| 4.3 NAVORSINGSBEVINDINGE | 113 |
| 4.3.1 Die kernaspekte ter bevordering van die insluiting van 'n leerder met Downsindroom | 113 |
| 4.3.1.1 Houdings en siening ten opsigte van die insluiting van 'n leerder met Downsindroom | 114 |
| Die houdings en siening van die opvoeders | 114 |
| Die houdings en siening van die ouergemeenskap | 116 |
| Die houdings en siening van die leerders | 117 |
| Samevatting | 117 |
| 4.3.1.2 Die aanspreek van spesifieke uitdagings wat die leerder met Downsindroom aan hoofstroomonderwys stel | 118 |
| Leerhindernisse | 118 |
| Emosionele en sosiale ontwikkeling | 121 |
| Algemene aanpassings | 124 |
| Samevatting | 126 |
| 4.3.1.3 Spesifieke strategieë om die insluiting van 'n leerder met Downsindroom te bevorder | 127 |
| Skoolbestuur | 127 |
| Klaskamer en –kurrikulumpraktyk | 129 |
| Samevatting | 133 |
| 4.3.1.4 Erkenning van die waarde wat die insluiting van 'n leerder met Downsindroom tot hoofstroomonderwys toevoeg | 133 |
| Klas- en skoolmaats | 134 |
| Opvoeders | 135 |

| | |
|---|-----|
| Hoofstroomonderwys in die algemeen | 136 |
| Samevatting | 138 |
| 4.3.2 Die mediese en opvoedkundige profiel | 138 |
| 4.4 BESPREKING VAN DIE NAVORSINGSBEVINDINGE | 141 |
| 4.4.1 Inleiding | 141 |
| 4.4.2 Houdings en sieninge ten opsigte van die insluiting van 'n leerder met Downsindroom | 141 |
| 4.4.3 Die aanspreek van spesifieke uitdagings wat die leerder met Downsindroom aan hoofstroomonderwys stel | 142 |
| 4.4.4 Spesifieke strategieë om die insluiting van 'n leerder met Downsindroom te bevorder | 144 |
| 4.4.5 Die waarde wat die insluiting van 'n leerder met Downsindroom tot hoofstroomonderwys toevoeg | 146 |
| 4.4.6 Die mediese en opvoedkundige implikasies vir die leerder met Downsindroom in hoofstroomonderwys | 146 |
| 4.5 SAMEVATTING | 147 |

| | |
|---|-----|
| HOOFSTUK 5: GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS, LEEMTES EN STERKTES | |
| 5.1 INLEIDING | 148 |
| 5.2 BEVINDINGE | 149 |
| 5.3 GEVOLGTREKKINGS | 150 |
| 5.4 AANBEVELINGS | 152 |
| 5.4.1 Opleiding | 152 |
| 5.4.2 Ondersteuning | 154 |
| 5.4.3 Verdere navorsing | 154 |
| 5.4 LEEMTES EN STERKTES VAN HIERDIE STUDIE | 156 |
| 5.5 TEN SLOTTE | 157 |
| BRONNELYS | 160 |
| BYLAAG A SORGPLAN | 172 |
| BYLAAG B ONDERHOUDSRIGLYN | 176 |
| BYLAAG C KONTROLELYS: MEDIESE PROFIEL | 177 |
| BYLAAG D KONTROLELYS: HINDERNISSE TOT LEER EN ONTWIKKELING | 178 |
| BYLAAG E TOESTEMMING VAN DIE SKOOLHOOF | 179 |
| BYLAAG F TOESTEMMING VAN DIE WES-KAAP ONDERWYSDEPARTEMENT | 180 |
| BYLAAG G LYS VAN VOORLOPIGE TEMAS EN KATEGORIEë | 181 |
| BYLAAG H VERSLAG AAN DIE EINDE VAN GRAAD R | 182 |
| BYLAAG I VORDERINGSVERSLAG GRAAD 1 | 183 |

| | | |
|-----------------|---|-----|
| BYLAAG J | VORDERINGSVERSLAG GRAAD 3 | 188 |
| BYLAAG K | VORDERINGSVERSLAG GRAAD 4 | 191 |
| BYLAAG L | INLIGTINGSTUK | 192 |
| BYLAAG M | REDENAARSKOMPETISIE | 196 |
| BYLAAG N | KOERANTKNIPSEL | 197 |
| BYLAAG O | VOORBEELD: INDIWIDUELE ONDERHOUD | 198 |

LYS VAN TABELLE

| | |
|--|-----|
| Tabel 1.1: Die onderskeid tussen integrasie en insluiting | 18 |
| Tabel 1.2: 'n Vergelyking tussen tradisionele onderwys en die benadering van inklusiewe onderwys | 19 |
| Tabel 2.1: Mediese en aanverwante intervensies aan die kind met Downsindroom | 33 |
| Tabel 2.2: Opvoedkundige ondersteuning en intervensie aan die leerder met Downsindroom | 38 |
| Tabel 2.3: Onderwysvoorsiening aan leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling: 'n Internasionale oorsig | 42 |
| Tabel 2.4: Vyf stappe vir die insluiting van 'n leerder met Downsindroom | 61 |
| Tabel 2.5: Riglyne vir insluitende klaskamerpraktyk vir 'n leerder met Downsindroom | 64 |
| Tabel 2.6: Nege-punt besluitnemingsmodel vir die ontwerp van kurrikulum- en Leerprogramaanpassings | 66 |
| Tabel 3.1: 'n Breë profiel van die deelnemers aan die onderhoude | 88 |
| Tabel 3.2: Die kernaspekte ter bevordering van die insluiting van 'n leerder met Downsindroom in hoofstroomonderwys: Temas en Kategorieë | 104 |

LYS VAN FIGURE

| | |
|--|----|
| Figuur 1.1: Die fokus van die studie binne die breër konteks | 12 |
| Figuur 2.1: Inklusiewe onderwys en verwante onderwyskwessies | 69 |
| Figuur 3.1: Oorsig van die navorsingsproses | 78 |

HOOFSTUK 1

AKTUALITEIT, PROBLEEMSTELLING EN DOELSTELLING

1.1 AANLEIDING TOT EN AKTUALITEIT VAN ONDERSOEK

The primary purpose of education from childhood through adolescence is to prepare individuals to function effectively and successfully as adults. Thus, good education provides a combination of basic and specialized skills. To provide this kind of education for children with Down Syndrome, educators must know the challenges and problems these children face and how best to respond to those challenges (Fredericks, 1993:179).

In aansluiting by bogenoemde stel Fredericks (1993:179-180) die volgende doelwitte wat ouers van kinders met Downsindroom vir hulle kinders as volwassenes het:

- Om in staat te wees om effektiewe interaksie met persone sonder, sowel as met gestremdhede (in die breë gemeenskap) te hê.
- Om in staat te wees om in dieselfde omgewing as persone sonder gestremdhede te werk.
- Om aanvaar te word en te deel in die aktiwiteite en fasiliteite van diegene sonder gestremdhede.
- Om 'n onafhanklike bestaan te voer.
- Om gelukkig te wees.

Die uitdaging vir onderwys is hoofsaaklik om die leerder met Downsindroom met inagneming van (of in antwoord op) sy/haar spesifieke hindernisse tot leer en ontwikkeling tot 'n gelukkige, onafhanklike en sosiaal aanvaarbare persoon binne die breër sosiale omgewing te onderrig en op te voed. Die beginsel van 'n insluitende gemeenskap waar verskille erken, gevier en aanvaar word en waar die beginsel van

gelyke geleentheid vir almal geld, sluit hierby aan (Daniels & Garner, 1999:9).

Die wêreldwye beweging ten gunste van mense- en kinderegte het die soeklig opnuut op die regte van persone met gestremdhede en hindernisse tot leer en ontwikkeling geplaas. Die reg van toegang tot effektiewe en kwaliteit onderwys en opleiding aan *alle* leerders het in onderwys en opvoeding begin aandag trek en spesiale onderwys is wêreldwyd onder die loep geneem. Gedurende die laaste helfte van die twintigste eeu het spesiale onderwys stelselmatig in die rigting van 'n insluitende of inklusiewe perspektief begin beweeg. Die rasionaal was dat leerders met gestremdhede voorberei moet word om in die breër sosiale konteks te kan aanpas en dat die breë, sowel as skoolomgewing 'n positiewe of negatiewe rol ten opsigte van die probleme van leerders met gestremdhede kan speel (Du Toit, 1996:6-7). Sedertdien word dit in toenemende mate beklemtoon dat leerder-verskeidenheid as 'n uitdaging in plaas van 'n hindernis binne die konteks van hoofstroomonderwys beskou moet word en word die oopstelling van hoofstroomskole vir leerders met diverse onderwysbehoefte wêreldwyd bepleit (Engelbrecht, 1999:9).

Skandinawië, veral Swede, het onder andere die voortou geneem om momentum aan hierdie ontwikkeling en die gepaardgaande beginsels te verleen deur die implementering van normalisering voor te stel. Hiervolgens het leerders met gestremdhede die reg tot insluiting in "normale" skole en huishoudings en by implikasie ook insluiting in die breër gemeenskap (Du Toit, 1996:7).

Die klem het daadwerklik begin verskuif vanaf voorheen hoofsaaklike uitsluiting (uit die hoofstroom) van persone met gestremdhede vanweë vooroordele, ongemak, vrees of 'n oordrewe simpatieke siening en die latere individualistiese medies gesentreerde model van gestremdheid na 'n meer holistiese en geïntegreerde benadering. Laasgenoemde ag ook die interaksie tussen 'n verskeidenheid aspekte, soos byvoorbeeld die rol van sosio-ekonomiese en psigo-sosiale faktore en gestremdhede in die algemeen by leerders wat hindernisse tot leer en ontwikkeling ondervind van belang. Die kernbeginsel van hierdie benadering ten opsigte van onderwys is die aanpassings wat hoofstroomonderwys moet maak om die leerhindernisse en onderwysbehoefte van alle leerders aan te spreek. Die gevolglike

implikasie is dat 'n groter verskeidenheid leerders as slegs dié sonder probleme by onderwys en onderrig baat, want *kwaliteit onderwys* beteken kwaliteit onderwys aan almal. Ook hierdie perspektief is in ooreenstemming met die huidige, algemene en wêreldwye beklemtoning van gelyke geleenthede vir alle mense (Engelbrecht, 1999:5-7; Green, 2001:4-5; Kisanji, 1998:55-56).

Bogenoemde internasionale ontwikkeling en beweging in die onderwys het 'n herbesinning oor onderwysfilosofie en -praktyk, asook onderwysersopleiding – veral ten opsigte van leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling - tot gevolg gehad.

Die Jomtien Konferensie (Thailand) in 1990 stel die uitdaging aan die internasionale gemeenskap en nasionale regerings om die beginsel van *Education for All* te bevorder. Hiervolgens word die integrasie van persone met gestremdhede in gewone of hoofstroomskole voorgestel. Die Salamanca Verklaring (Spanje) in 1994 verleen verdere momentum aan hierdie ontwikkeling deur *inklusiewe onderwys* te bepleit (Kisanji, 1998:55-56).

Die debat met betrekking tot hervorming ten gunste van inklusiewe onderwys word ook ondersteun deur die huidige denke omtrent menseregte binne 'n demokratiese samelewing en daar word geoordeel dat persepsies omtrent 'n demokratiese samelewing 'n deurslaggewende rol ten opsigte van die aard en praktyk van inklusiewe onderwys speel (Daniels & Garner, 1999:1; Halpin, 1999:225). Engelbrecht (1999:3-10) sluit by hierdie standpunte aan en beklemtoon 'n holistiese benadering in hierdie verband en dat die onderwysontwikkelingsproses nie geïsoleerd van die totale sosiale konteks beskou moet word nie. Kisanji (1998:69) beklemtoon ook die interaksie en wisselwerking tussen die gemeenskap en die skool en bepleit 'n vennootskap tussen gemeenskap en skool ter bevordering van effektiewe inklusiewe onderwys.

Insluiting binne die onderwyskonteks is gevolglik nie 'n geïsoleerde proses nie en bykomende eksterne faktore soos onder andere politieke, sosiale en ekonomiese ontwikkeling kan ook momentum daaraan verleen. Inklusiewe onderwys behels ook veel meer as slegs die herstrukturering van onderwysvoorsiening aan individuele

leerders met geïdentifiseerde gestremdhede of hindernisse tot leer en ontwikkeling. Die fokus is veral op die bevordering en uitbreiding van onderwysgeleenthede en die herstrukturering van skole en onderwyssisteme aan 'n wydverspreide voorheen gemarginaliseerde gemeenskap of groep, wat op grond van gestremdhede en hindernisse tot leer en ontwikkeling van die meeste onderwysvoorregte uitgesluit was (Dyson & Forlin, 1999:32; Green 2001:6).

Dyson en Forlin (1999:24-40) gee 'n internasionale historiese perspektief wat tot die huidige ontwikkeling ten opsigte van inklusiewe onderwys aanleiding gee en kom tot die slotsom dat die volgende twee prosesse 'n beduidende rol in hierdie ontwikkeling speel:

- 'n Herbesinning omtrent gestremdheid, veral binne die konteks van menseregte en sosiale regverdigheid.
- Sosiale, ekonomiese en opvoedkundige ontwikkeling wat die rol van onderwys in die hedendaagse gemeenskappe uitspel.

Tot dusver is op die algemene en internasionale agtergrond en aktualiteit van inklusiewe onderwys gefokus. Hiervolgens is dit duidelik dat insluiting tans as dié onderwysontwikkeling beskou word wat die beginsel van *Education for All* bevorder en implementeer. Dit is egter nodig om ook die Suid-Afrikaanse konteks en realiteit in oënskou te neem.

Die politieke veranderinge, demokratiese bewustheid en sensitiwiteit vir menseregte het sedert 1994 beduidende momentum aan die ontwikkeling tot inklusiewe onderwys in Suid-Afrika verleen. Naicker (1999:22) stel dit duidelik dat inklusiewe onderwys in Suid-Afrika hoofsaaklik polities en grondwetlik gefundeerd is, aangesien dit aansluit by die beginsel van menseregte, wat sedert die demokratiese verkiesing in 1994 sterk op die voorgrond is. Vorige onderwyswetgewing met betrekking tot spesiale onderwys het sterk op die mediese model van gestremdheid gesteun. Hiervolgens moes leerders met gestremdhede by 'n spesiale onderwyssisteem inskakel, aangesien hulle behoeftes slegs deur hoogs gespesialiseerde kundiges aangespreek kon word. Die

praktiese implikasie van hierdie beleid was dat 'n geraamde meer as 50% (en in sommige landelike areas soveel as 90%) leerders met gestremdhede en hindernisse tot leer en ontwikkeling geen toegang tot effektiewe of kwaliteit onderwys gehad het nie (Schoeman, 1997:12-13).

Die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996 (DvO, 1996:7) bevorder inklusiewe onderwys ten opsigte van hoofstroom openbare skole. Een van die kernelemente van die nuwe wetgewing is die versekering dat alle leerders die reg het op gelyke toegang tot basiese en kwaliteit onderwys - sonder diskriminasie van enige aard. Geen leerder kan dus toegang tot 'n openbare skool geweier word op grond van gestremdheid, taal of leerhindernisse nie. Die volgende aspekte van die nuwe wetgewing hou direkte geleenthede vir leerders met Downsindroom in (DvO, 1996:7,9,11,15,17,19,23):

AFDELING 5: Toelating tot openbare skole

- (1) 'n Openbare skool moet leerders toelaat en hul opvoedkundige behoeftes dien sonder om op enige wyse onregverdig te diskrimineer.*
- (2) Die beheerliggaam van 'n openbare skool mag nie enige toets wat verband hou met die toelating van 'n leerder tot 'n openbare skool toepas, of die prinsipaal van die skool of enige ander persoon opdrag gee of magtig om sodanige toets toe te pas nie.*
- (6) In die bepaling van die plasing van 'n leerder met spesiale onderwysbehoefte moet die Departementshoof en die prinsipaal die regte en wense van die ouer van sodanige leerder in ag neem.*

AFDELING 12: Voorsiening van openbare skole

- (2) 'n Openbare skool kan 'n gewone openbare skool of 'n openbare skool vir leerders met spesiale onderwysbehoefte wees.*

- (3) *Die Lid van die Uitvoerende Raad moet, waar redelikerwys uitvoerbaar, onderwys vir leerders met spesiale onderwysbehoefte by gewone openbare skole voorsien, asook toepaslike opvoedkundige ondersteuningsdienste vir sodanige leerders.*
- (4) *Lid van die Uitvoerende Raad tref alle redelike maatreëls om te verseker dat die fisiese geriewe van openbare skole toeganklik is vir gestremde persone.*

AFDELING 20: Werksaamhede van alle beheerliggame

- (1) *Behoudens hierdie Wet moet die beheerliggaam van 'n openbare skool –*
- (a) *die beste belange van die skool bevorder en poog om die ontwikkeling daarvan te verseker deur die voorsiening van onderwys van gehalte aan alle leerders in die skool;*
 - (b) *ouers, leerders, opvoeders en ander personeel van die skool aanmoedig om vrywillige dienste aan die skool te lewer.*

AFDELING 23: Lidmaatskap van beheerliggaam van gewone openbare skool

- (5) *Die beheerliggaam van 'n gewone openbare skool wat onderwys verskaf aan leerders met spesiale onderwysbehoefte moet, waar prakties moontlik, 'n persoon of persone koöpteer met kundigheid ten aansien van die spesiale onderwysbehoefte van sodanige leerders.*

AFDELING 30: Komitees van beheerliggaam

- (2) *Die beheerliggaam van 'n gewone openbare skool wat onderwys verskaf aan leerders met spesiale onderwysbehoefte, moet 'n komitee vir spesiale onderwysbehoefte instel.*

Uit bostaande blyk dit dus duidelik dat leerders met diverse onderwysbehoefte - wat ook gestremdhede en hindernisse tot leer en ontwikkeling insluit, soos byvoorbeeld leerders met Downsindroom, onvoorwaardelik en sonder enige voorbehoud tot 'n

hoofstroomskool toegelaat moet word en daar moet ook toegesien word dat die hindernisse tot leer en ontwikkeling van so 'n leerder aangespreek word.

In aansluiting by, en ter ondersteuning van bogenoemde wetgewing, bepleit die Groenskrif oor 'n Geïntegreerde Nasionale Strategie vir Gestremdheid 'n ontwikkelingsmodel ten opsigte van gestremdhede en die Witskrif vir Onderwys en Opleiding van 1995 plaas die fokus op 'n holistiese en geïntegreerde benadering ten opsigte van ondersteuning en dienste aan leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling (DoE, 1997:43-46). Die verslag van die Nasionale Kommissie vir Spesiale Onderwysbehoefte in Onderwys en Opleiding (NCSNET) en die Nasionale Komitee vir Onderwys Ondersteuningsdienste (NCESS) lê die grondslag vir die implementering van Witskrif 6 (DoE:2001) ten opsigte van inklusiewe onderwys. Hiervolgens word 'n enkele geïntegreerde onderwysstelsel voorgestel wat spesiale en hoofstroomonderwys in 'n enkele stelsel insluit en die volgende praktiese implikasies vir insluiting word onder andere voorgehou (DoE, 1997:55):

- Elke skool moet die beginsels en etos van inklusiewe onderwys reflekteer.
- Skole moet in staat wees om in die unieke onderwysbehoefte van individuele leerders te voorsien.

Inklusiewe onderwys binne die konteks van die huidige Suid-Afrikaanse onderwysopset noodsaak dus 'n radikale paradigmaskuif met betrekking tot die diens wat hoofstroomskole tradisioneel aan leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling bied. Lazarus, Daniels en Engelbrecht (1999:67) beskou hierdie paradigmaskuif as 'n uitdaging ter bevordering van kwaliteit onderwys en beveel aan dat die ontwikkeling van 'n effektiewe en toeganklike ondersteuningstelsel die vertrekpunt vir die aanspreek van hierdie uitdaging is.

Die verskyning van Onderwys Witskrif 6 in 2001 (DoE:2001) verleen verdere momentum aan onderwysontwikkeling in Suid-Afrika, aangesien dit duidelike riglyne met betrekking tot die aanspreek van hindernisse tot leer en ontwikkeling, asook die ontwikkeling van 'n inklusiewe onderwysstelsel verskaf. Hierdie riglyne poog onder andere om die volgende leemtes in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel aan te

spreek (DoE, 2001:5):

- Slegs 'n beduidend klein persentasie leerders met gestremdhede ontvang spesiale onderwys en ondersteuning in spesiale skole en klasse.
- Blanke Suid-Afrikaners trek merkbare voordeel uit die beskikbare bronne vir spesiale onderwys.
- Die meeste leerders met gestremdheid is buite die onderwysstelsel of is slegs in hoofstroomonderwys geplaas, omdat daar nie 'n ander uitweg was nie (sogenaamde *mainstreaming by default*).
- Die kurrikulum en onderwysstelsel faal in die aanspreek van die diverse behoeftes van die leerderbevolking.
- Hindernisse tot leer en ontwikkeling verkry slegs binne verpligte skoolverband aandag, terwyl die ander vlakke van onderwys nog tot dusver nagelaat is.

Dit is dus van wesenlike belang dat die onderwysstelsel die beginsels van *Education for All* en inklusiewe onderwys ten alle koste moet bevorder ten einde alle leerders in staat te stel om as gelyke lede van die gemeenskap te kan deelneem (DoE, 2001:5).

Martin (1995:192-194) stel dit duidelik dat inklusiewe onderwys 'n baie aantreklike filosofie is, maar bepleit voldoende navorsing ten einde nie net 'n aantreklike filosofie wat polities korrek is aan te hang en sodoende leerders aan goed bedoelde eksperimentering bloot te stel nie. Die sukses van inklusiewe onderwys berus nie slegs op (bykans blindelinge) entoesiasme met betrekking tot die filosofie nie, maar op deurlopende en volhoubare evaluering ten opsigte van die effektiewe uitvoerbaarheid daarvan. Ook Thomas, Walker en Webb (1998:7) sluit hierby aan en beklemtoon die feit dat navorsing ook op goeie onderwyspraktyk moet fokus en probleme en probleemareas geïdentifiseer moet word sodat struikelblokke herken en aangespreek kan word.

Tot op hede kon navorsing nog geen duidelike antwoorde met betrekking tot die effektiwiteit van die benaderings en strategieë ten opsigte van leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling verskaf nie (Martin, 1995:193). Kaufman en

Adema (1998:163) sluit hierby aan en beklemtoon die tekort aan modelle wat volledig, omvattend en veelvoudig is ter implementering van inklusiewe onderwys en die totstandkoming van effektiewe insluitende skole.

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel reeds tot inklusiewe onderwys verbind is en dat die toepaslike wetgewing en beleidstukke op die filosofiese en teoretiese beginsels daarvan geskoei is. Die leemtes wat deur verdere navorsing aangespreek behoort te word, kan soos volg saamgevat word:

- Praktiese en uitvoerbare riglyne waarvolgens 'n skool effektiewe insluiting reflekteer.
- Die unieke onderwysbehoefte van leerders met spesifieke gestremdhede en hindernisse tot leer en ontwikkeling en riglyne omtrent die effektiewe aanspreek daarvan binne hoofstroomonderwys.
- Die struktuur en aard van 'n effektiewe en toeganklike ondersteuningstelsel.

1.2 PROBLEEMSTELLING

In Suid-Afrika word talle leerders met gestremdhede en/of hindernisse tot leer en ontwikkeling gevolglik toenemend in hoofstroomklaskamers ingesluit en word die onderwysstelsel gesensitiseer ten opsigte van elke individu se reg tot effektiewe en kwaliteit onderwys. Die insluiting van sodanige leerders geskied egter tans, behalwe vir beleid en wetgewing, sonder duidelike en eenvormige riglyne en 'n volhoubare ondersteuningstelsel. 'n Volhoubare insluitende onderwysstelsel vereis nie slegs 'n verbintenis daartoe en ondersteuning daarvan nie, maar ook die beskikbaarheid van 'n verskeidenheid vlakke en tipes ondersteuning aan leerders en opvoeders (DoE, 2001:16).

Leerders met Downsindroom verteenwoordig 'n betekenisvolle groep wat sedert 1995 in hoofstroomklasse ingesluit word (Engelbrecht, Swart & Eloff, 2001:256). Inligting oor die sukses al dan nie van sodanige plasings en die uitdagings wat dit aan ouers, opvoeders en ander leerders in die algemeen stel, is vaag. Wishart (1998:353) meld

dat alhoewel die lewensverwagting van persone met Downsindroom, asook fisieke gesondheid, danksy intensiewe mediese navorsing dramaties toegeneem het, basiese akademiese (of leer-) en probleemoplossingsvaardighede nog intensiewe navorsing benodig.

Kennis omtrent die kernaspekte wat die effektiewe insluiting van 'n leerder met Downsindroom bevorder, kan 'n bydrae tot die implementering van volhoubare inklusiewe onderwys aan leerders met Downsindroom spesifiek en leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling in die algemeen lewer. Die volgende perspektief van Uditsky (1993:45) is in ooreenstemming met die navorsingsvraag en fokus van hierdie studie, naamlik: *Wat is die kernaspekte wat die effektiewe insluiting van 'n leerder met Downsindroom bevorder?*

Inclusive education may take generations before it is properly understood or practised. Exclusion and segregation were built on centuries of devaluation. Those of us who are parents or teachers have not grown up or been immersed in a culture where inclusion and friendship with persons with a disability is an ordinary and typical life occurrence.

1.3 DOELSTELLING

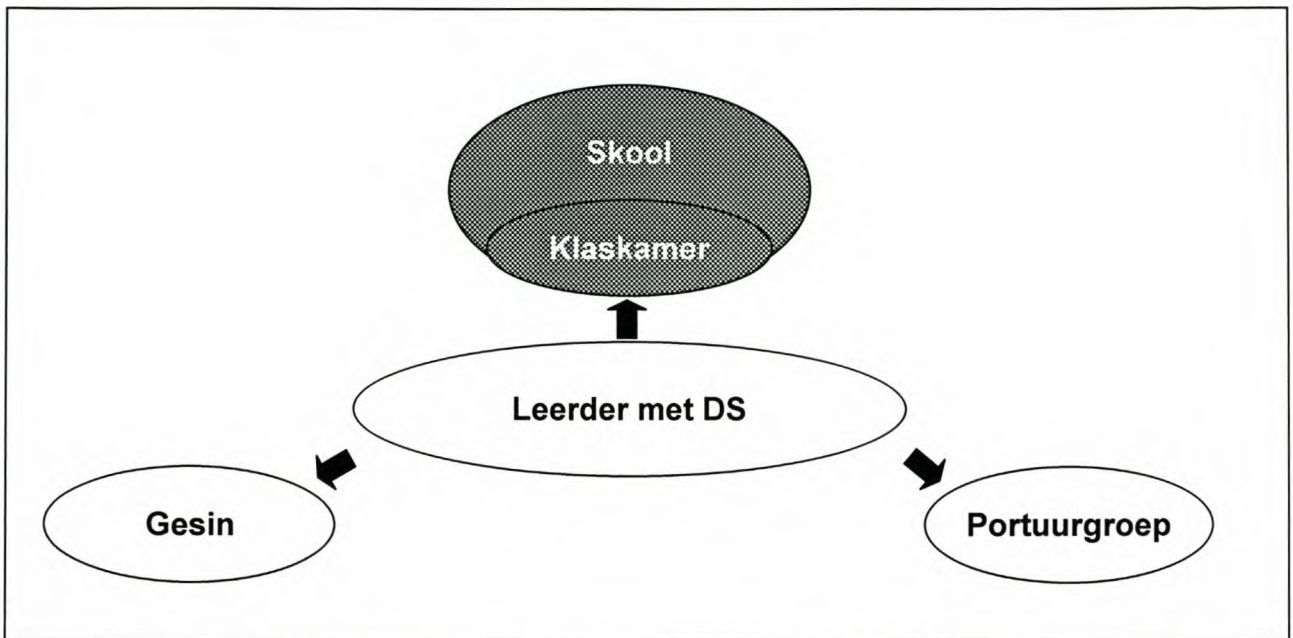
Die Onderwys Witskrif 6 van Suid-Afrika stel die ontwikkeling van inklusiewe onderwys wat leerhindernisse, sowel as 'n diverse spektrum van leerbehoefte sal aanspreek as 'n langtermyn doelstelling. Die ontwikkeling en vestiging van volhoubare ondersteuning aan leerders en opvoeders, asook die ontwikkeling en bevordering van die kapasiteit van opvoeders in 'n insluitende onderwyssisteem, word onder andere as van die kort- tot mediumtermyn doelwitte gestel (DoE, 2001:45-51).

Hierdie studie het bogenoemde doelstelling en doelwitte as vertrekpunt en in aansluiting daarby die uitgangspunt dat beter kennis van, begrip vir en insig omtrent leerders met Downsindroom effektiewe insluiting en ondersteuning in hoofstroomonderwys sal bevorder. Dit word ook veronderstel dat kennis omtrent die kernaspekte wat hierdie proses bevorder het ook 'n bydrae ten opsigte van die

bevordering van insluiting in die algemeen sou kon bevorder. Derhalwe fokus hierdie studie op die volgende vrae:

- Wat dui resente literatuur aan met betrekking tot die spesifieke hindernisse tot leer en ontwikkeling van leerders met Downsindroom en hoe sou dit binne hoofstroomonderwys aangespreek kon word?
- Wat dui resente literatuur aan met betrekking tot die kernaspekte in die skoolsisteem wat die insluitingsproses van 'n leerder met Downsindroom bevorder?
- Watter spesifieke hindernisse tot leer en ontwikkeling ondervind die spesifieke leerder met Downsindroom (soos weerspieël in die gevallestudie)?
- Watter kernaspekte (soos gevind in die gevallestudie) het die insluiting van die spesifieke leerder met Downsindroom bevorder?

Daar sal hoofsaaklik op die leerder met Downsindroom in die skool en klaskamer gefokus word ten einde bogenoemde vrae te beantwoord. Figuur 1.1 toon hierdie fokus skematies binne die breër konteks van die betrokke leerder aan. Die gesinskonteks en portuurgroep word nie noodwendig uitgesluit tydens die verloop van die navorsingstudie nie, maar die hooffokus is deurgaans op die skool- en klaskamerkonteks.



Figuur 1.1: Die fokus van die studie binne die breër konteks

1.4 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

1.4.1 Inleiding

Die identifisering en ontleding van die kernaspekte van die insluitingsproses van 'n spesifieke leerder met Downsindroom sal binne 'n interpretatiewe/konstruktivistiese paradigma aan die hand van kwalitatiewe navorsingsmetodes geskied. Die interpretatiewe/konstruktivistiese paradigma sluit aan by die feit dat die navorser tydens hierdie studie gekonfronteer word met die veelvoudige sosiaal gekonstrueerde realiteite omtrent die insluiting van leerders met gestremdhede in hoofstroomskole in die algemeen, sowel as leerders met Downsindroom in die besonder. 'n Verdere aspek van genoemde paradigma wat ook tydens die navorsingsverloop van hierdie studie na vore kom, is die interaktiewe konneksie tussen die navorser en die deelnemers met betrekking tot die uitspel van toepaslike waardes en die skep van bevindinge (Mertens, 1998:8). Daar is geoordeel dat 'n kwalitatiewe vertrekpunt ten opsigte van die navorsingsmetodologie die mees geskikte is na aanleiding van die volgende kenmerkende eienskappe van kwalitatiewe navorsing (Babbie & Mouton, 2001:273):

- Die fokus is op 'n spesifieke konteks in 'n natuurlike opset.
- 'n Interpreterende begrip of verduidelikende slotsom word aan die hand van ryk, gedetailleerde en in-diepte beskrywings gegee.
- Die navorser neem 'n induktiewe posisie binne die konteks aan.
- Betroubaarheid en geloofwaardigheid word deur middel van die daarstelling van wedersydse vertroue en rapport bewerkstellig.

Die navorsingsontwerp word in besonderhede in Hoofstuk 3 beskryf, maar kan kortliks in die breë as kontekstueel, beskrywend, ondersoekend, verduidelikend, interaktief en induktief omskryf word (Creswell, 1994:145-146; Leedy, 1997:109-110; Maxwell, 1996:7-8; Merriam, 1998:7-16):

- Kontekstueel wat die navorsingsopset of -situasie betref, aangesien 'n individuele gevallestudie binne 'n spesifieke konteks gedoen word.
- Beskrywend, ondersoekend en verduidelikend met betrekking tot die probleem- en doelstelling van die ondersoek, asook die uiteindelijke bevindinge en gevolgtrekkings.
- Interaktief en induktief met betrekking tot die strategiese rol van die navorser met betrekking tot die totale konteks of situasie waarbinne die ondersoek plaasvind, asook die verloop van die navorsingsproses.

Volgens Creswell (1994:145-146), Leedy (1997:109-110), Maxwell (1996:7-8) en Merriam (1998:7-16) kan bogenoemde eienskappe vereenselwig word met die inherente aard van 'n kwalitatiewe benadering - in teenstelling met 'n kwantitatiewe benadering wat 'n bepaalde hipotese empiries ondersoek en uiteindelik aanvaar of verwerp. Babbie en Mouton (2001:273) sluit aan by bogenoemde onderskeidende eienskappe van kwalitatiewe navorsing en beklemtoon ook die intersubjektiewe aard daarvan. Laasgenoemde plaas 'n bykomende verantwoordelikheid op die navorser, naamlik 'n onbevooroordeelde benadering, die vestiging van vertroue en die

bewerkstelling van rapport (of reaksie) ten einde so 'n betroubaar en objektief moontlike weergawe van die konteks te kan gee.

'n Enkele gevallestudie is as die mees geskikte kwalitatiewe ondersoekmetode ter bereiking van die navorsingsdoel gekies, aangesien sodanige studie 'n intensiewe, holistiese beskrywing en analise van 'n spesifieke fenomeen soos byvoorbeeld 'n spesifieke proses, impliseer (Merriam, 1998:16).

1.4.2 Die gevallestudie

Hierdie gevallestudie behels die bestudering van die insluitingskonteks en -proses van 'n individuele leerder met Downsindroom in 'n landelike hoofstroom primêre skool oor 'n tydperk van vier jaar. Hierdie spesifieke geval is gekies omdat die navorser by die betrokke skool diens lewer as lid van die afdeling vir Gespesialiseerde Leerder- en Opvoederondersteuning (GLOO) van die Wes-Kaap Onderwysdepartement. In hierdie hoedanigheid is die navorser baie nou betrokke is by die insluiting van en ondersteuning aan leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling, asook die fasilitering van inklusiewe onderwys en die opvoedkundige begeleiding van opvoeders en ouers.

In die lig van die feit dat die gesin van die betrokke leerder welbekend is binne die gemeenskap, is besluit om hulle identiteit sover as moontlik te beskerm en die skuilnaam *Bambie* aan die leerder toe te ken. Die identiteite van die betrokke dorp, skool en deelnemers word ook beskerm en nie bekend gemaak nie.

1.4.3 Data-insamelingsmetodes

Soos reeds vermeld fokus hierdie studie op die kernaspekte van die insluitingsproses van 'n spesifieke leerder met Downsindroom om sodoende aspekte en faktore te identifiseer wat insluiting bevorder of strem, asook die spesifieke hindernisse tot leer en ontwikkeling en gepaardgaande spesiale onderwysbehoefte van die betrokke leerder te bepaal en sodoende riglyne vir ondersteuning voor te stel. Die dinamiese en ontwikkelende aard van die konteks van die studie vereis 'n verskeidenheid van

data-insamelingsmetodes en is op die volgende besluit:

- 'n Literatuuroorsig ten einde die teoretiese raamwerk met betrekking tot inklusiewe onderwys en onderwys aan die leerder met Downsindroom daar te stel.
- Dokumente, byvoorbeeld departementele stukke – nasionaal, sowel as provinsiaal - rakende inklusiewe onderwys en Bambie se leerderprofile en –portefeuljes.
- Semi-gestruktureerde individuele onderhoude en 'n fokusgroep onderhoud (op band) aan die hand van oop vrae met betrokke opvoeders en die skoolhoof.
- Observasies tydens informele klasbesoeke, buitemuurse en gemeenskapsaktiwiteite en konsultasies met ouers en opvoeders.

1.4.4 Data-analise

Die analisering van die data geskied by wyse van die ontleding van alle beskikbare data-inhoud en word gereduseer tot spesifieke kategorieë vir interpretasie en die uiteindelijke ontwikkeling van temas aan die hand van die konstant vergelykende metode (Merriam, 1998:159). Die data is geïnterpreteer ten einde die kernaspekte en die dinamiek van die insluitingsproses bloot te lê en sodoende riglyne vir die implementering van effektiewe insluiting van leerders met Downsindroom daar te stel.

1.5 BEGRIPSOMSKRYWING

1.5.1 Inklusiewe Onderwys

Volgens Green (2001:4) word die term *inklusiewe onderwys* gebruik om onderwysbeleid en –praktyk te beskryf wat die reg ondersteun van leerders met gestremdhede om onvoorwaardelik in hoofstroomonderwys ingeskakel te word. Dit word ook beklemtoon dat die breë begrip “insluiting” van konteks tot konteks verskillend begryp kan word. Die volgende ooreenkomste kan egter tot op hede geïdentifiseer word en kan insluiting in die breë beskou word as:

- toewyding aan die ontwikkeling van 'n meer regverdige gemeenskap,
- toewyding aan die ontwikkeling van 'n meer regverdige en billike onderwysstelsel en
- die oortuiging dat die sensitisering van hoofstroomskole ten opsigte van leerderdiversiteit hierdie ontwikkeling kan bevorder en laat realiseer (Green, 2001:4).

Die beweging na inklusiewe onderwys moet teen die agtergrond van die breër siening van insluiting, naamlik die beklemtoning van menseregte gesien word en het 'n politieke inslag, waarvolgens gelyke deelname en geleenthede binne die gemeenskap beklemtoon word (Green, 2001:4-5). Onderwys Witskrif 6 beklemtoon die feit dat inklusiewe onderwys 'n morele inslag met betrekking tot menseregte het, wat beteken dat alle opvoeders vir alle leerders verantwoordelik is en dat die kurrikulumvoorsiening moet maak vir leerderdiversiteit (Lomofsky, 2002:3).

Inklusiewe onderwys fokus op die regte van die individu of leerder met gestremdhede, verskille of hindernisse tot leer en ontwikkeling. Onderwysvoorsiening en -ondersteuning in hierdie verband moet (soos reeds vroeër aangetoon) in die lig van kwaliteit onderwys aan almal (*Education for All*) beskou word. Dit impliseer tans die akkommodering van alle leerders - ook dié met diverse hindernisse tot leer en ontwikkeling - binne die gewone (of hoofstroom-) onderwysopset en die dinamiese prosesse van verandering wat dit noodwendig vir onderwys in die breë inhoud. Leerders kan dus nie meer byvoorbeeld op grond van spesifieke gebreke of gestremdhede toelating tot 'n skool geweier en (soos vroeër) sondermeer geïnstansionaliseer of in 'n spesiale skool geplaas word nie (DoE, 1997:55; Engelbrecht, 1999:8).

Engelbrecht (1999:8), sowel as Kisanji (1998:66) beklemtoon dat inklusiewe onderwys veel meer as slegs die fisiese plasing of integrasie van leerders in hoofstroomonderwys is. Laasgenoemde fokus steeds op individue of 'n klein groep leerders vir wie die kurrikulum individueel aangepas en gewysig word, verskillende aktiwiteite beplan of ondersteuningsassistentie voorsien word. Die kurrikulum as

sodanig is dus nie uitgedaag om voorsiening te maak vir *alle* leerders nie en die verskille tussen leerders met en sonder hindernisse tot leer en ontwikkeling word steeds beklemtoon. Hierteenoor impliseer inklusiewe onderwys dat die volle deelname van leerders met gestremdhede of hindernisse tot leer en ontwikkeling bepleit en bevorder word en bring noodwendige verandering en herstrukturering van beleid, kurrikula en skole teweeg, asook persoonlike selfondersoek van opvoeders met betrekking tot aannames, vooroordele en houdings.

Onderwys Witskrif 6 (DoE, 2001:17) onderskei duidelik tussen integrasie (of “*mainstreaming*”) en insluiting, soos aangedui in tabel 1.1.

Tabel 1.1: Die onderskeid tussen integrasie en insluiting

| INTEGRASIE (of <i>mainstreaming</i>) | INSLUITING |
|---|--|
| Leerders moet die aanpassing maak om binne 'n bestaande onderwyssisteem geïntegreer te word. | Die verskille (of diversiteit) van alle leerders word erken en gerespekteer, maar ooreenkomste word beklemtoon en is die vertrekpunt. |
| Kundiges assesser en diagnoseer leerders en skryf intervensieprogramme voor. Leerders ontvang dus ekstra ondersteuning ten einde aan die hoofstroomklaskamer-aktiwiteite te kan deelneem. | Alle leerders, opvoeders en die sisteem as geheel word sodanig ondersteun dat die hele spektrum van leerbehoefte aangespreek word. Die fokus is op onderrig en leer en die ontwikkeling van onderrigstrategieë wat tot voordeel van alle leerders sal strek. |
| Fokus is op die leerder en spesifiek die veranderinge wat die leerder moet ondergaan om in die hoofstroom aan te pas | Fokus is op die aanpassings en ondersteuning wat binne die klaskamer beskikbaar is, ten einde hindernisse en die totale spektrum van leerbehoefte aan te spreek. |

Die daarstelling van 'n inklusiewe onderwyssisteem impliseer 'n doelgerigte proses en vervolgens word die beweging na inklusiewe onderwys (in aansluiting by bogenoemde tabel) op 'n vergelykende wyse in tabel 1.2 geïllustreer (Thomas *et al.*, 1998:13-14).

Tabel 1.2: 'n Vergelyking tussen tradisionele onderwys en die benadering van inklusiewe onderwys

| Tradisionele onderwys | Inklusiewe onderwys |
|---|--|
| Fokus op die leerder. | Fokus op klaskamer. |
| Leerder word formeel en professioneel ondersoek en geassesseer. | Onderrig- en leere faktore word geassesseer. |
| Klaskameraktiwiteite fokus op diagnostiese en voorskriftelike uitkomstes bepaal hulpverlening. | Klaskameraktiwiteite fokus op gesamentlike probleemoplossing. |
| Fokus op leerderprogramme. | Fokus op onderrigstrategieë vir opvoeders. |
| Plasing in toepaslike programme (bv. spesiale skole) van leerders met leerhindernisse. | Aanpasbare en ondersteunende klaskamer vir leerders met leerhindernisse. |
| Fokus op die behoeftes van <i>spesiale</i> leerders. | Fokus op die regte van <i>alle</i> leerders. |
| Fokus op die aanspreek van die probleem/hindernis. | Fokus op verandering/aanpassing van skool om ondersteuning te bied. |
| Fokus op voordele van leerder met leerhindernisse. | Fokus op voordele vir alle leerders. |
| Formele ondersteuning en spesialiskennis van professionele persone word benut. | Informeel ondersteuning en spesialiskennis van hoofstroomopvoeders word benut. |
| Fokus op spesiale onderwys, gespesialiseerde onderrig en terapie aan geïdentifiseerde leerders. | Fokus op goeie onderwys aan alle leerders. |

In aansluiting by bogenoemde uiteensetting impliseer inklusiewe onderwys die noodwendige hervorming van hoofstroomskole tot leerinstellings wat die volgende elemente weerspieël (Thomas *et al.*, 1998:15-17):

- gemeenskapsgebaseerd
- hindernisvry
- samewerking met ander skole
- bevorder gelyke geleentheid, regte en verantwoordelikhede
- demokratiese bestuur

- deursigtige kommunikasie

Lorenz (2002:1-4) vat die kern en aard van inklusiewe onderwys saam deur die volgende vier kernaspekte:

- Die geleentheid vir voltydse toelating tot 'n plaaslike hoofstroomskool aan alle leerders (ongegag vermoëns en/of leerhindernisse).
- Die geleentheid aan alle leerders om op skolastiese, sowel as sosiale vlak by hulle portuurgroep ingeskakel te word.
- Die geleentheid aan alle leerders om by alle skoolaktiwiteite ingeskakel te word – hetsy akademies of buitemuurs.
- Die erkenning van en ondersteuning aan individuele behoeftes; maksimale toegang tot die kurrikulum en skoolaktiwiteite.

Die Onderwys Witskrif 6 (DoE, 2001:5-8) sluit aan by bogenoemde en beklemtoon onder andere die volgende aspekte van inklusiewe onderwys binne die Suid-Afrikaanse konteks:

- Die bemagtiging van onderwysstrukture en –stelsels, asook toepaslike onderwysmetodiek en leerstrategieë om in die behoeftes van alle leerders te voorsien.
- Die erkenning van en respek vir verskille en diversiteit by leerders.
- 'n Breër siening van onderwys as slegs formele skoling en erkenning dat leer ook informeel in die huis, gemeenskap en informele opset plaasvind.
- Die verandering en aanpassing van gesindhede, gedrag, onderrigmetodiek, kurrikula en die omgewing om in die behoeftes van alle leerders te voorsien.
- Die optimalisering van toegang van alle leerders tot opvoedkundige instellings en die identifisering en minimalisering van leerhindernisse.

Samevattend kan gesê word dat inklusiewe onderwys op basiese menseregte gebaseer is, goeie onderwyspraktyk in die algemeen en sosiaal sinvol is. Inklusiewe onderwys streef verder daarna om eksterne, sowel as interne leerhindernisse sover as moontlik te minimaliseer deur die omgewing (gemeenskap, skool en klaskamer), gesindhede en die kurrikulum en onderrig te hervorm en aan te pas ten einde in die onderwysbehoefte van alle leerders te voorsien. Sodoende sal hoofstroomskole ook die hindernisse tot leer en ontwikkeling van die leerder met Downsindroom aanspreek, in spesifieke gepaardgaande behoeftes voorsien en sal so 'n leerder ook toegang tot effektiewe en kwaliteit onderwys hê.

1.5.2 Leerders met Downsindroom

Daar word tans aanvaar dat Downsindroom die mees algemene oorsaak van kongenitale verstandelike gestremdheid in ontwikkelde lande is (Cicchetti & Beeghly, 1990:ix; Turner & Alborz, 2003:563). Downsindroom kom in ongeveer een uit elke 600 lewende geboortes wêreldwyd voor – ongeag ras, kultuur, godsdiens of klimaat. Dit beteken dat bykans 7 000 babas jaarliks in die Verenigde State en 1000 in die Verenigde Koninkryk met Downsindroom gebore word (Cicchetti & Beeghly, 1990:ix; Wishart, 1998:347).

John Langdon Down het in 1866 vir die eerste keer 'n kliniese beskrywing van persone met Downsindroom gegee (Cicchetti & Beeghly, 1990:ix; Rogers & Coleman, 1992:8). Hy het op veral die fisieke kenmerke gekonsentreer en na die spesifieke toestand as “mongolisme” verwys, vanweë die sterk gelaatsooreenkomste met Oosterlinge (Pueschel, 1993:36).

Tans bestaan daar steeds 'n duidelike kliniese beeld van persone met Downsindroom, alhoewel die oorsake nog nooit definitief vasgestel kon word nie. Die mediese wetenskap kan presies beskryf *wat* aanleiding tot Downsindroom gee, maar kon nog nooit verklaar *waarom* nie (Bird & Buckley, 1994:5; Pueschel, 1993:53).

Die volgende algemene feite oor Downsindroom word tans aanvaar:

- Downsindroom is 'n genetiese chromosoomafwyking en ongeveer 95% persone met Downsindroom beskik oor 'n ekstra chromosoom in elke liggaamsel en staan bekend as Trisomie 21 (Bird & Buckley, 1994:5; Lorenz, 1998:1-3).
- Kinders met Downsindroom openbaar spesifieke fisieke kenmerke ten opsigte van hul gesig, kop, oë, ore, mond, nek, borskas, longe, abdomen, genitalieë, vel, hande, tone, hare, spiertonus en liggaamsbou (Bird & Buckley, 1994:5-6; Pueschel, 1993:65-71).
- Downsindroom het ook spesifieke mediese probleme tot gevolg, byvoorbeeld infeksies, hartdefekte, skildklierprobleme, hardlywigheid, lugwegobstruksies, visuele en oudiologiese probleme, ensovoorts (Bird & Buckley, 1994:11-22; Burns & Gunn, 1993:10-14; Cohen, 1999:2-3; 8-16; Lorenz, 1998:4-5; Pueschel, 1993:73-86).
- Die leerder met Downsindroom kan moontlik probleme met byvoorbeeld aandag en konsentrasie, geheue, syfervaardighede, spraak, taal, reaksietyd, motoriek, ensovoorts ondervind (Bird & Buckley, 1994:21-22; Burns & Gunn, 1993:6-10; Eloff, 1997:62,70,76,303-309; Nadel, 1995:32,112; Pueschel, 1993:99-101,234).

1.5.3 Hoofstroomonderwys

Hoofstroomonderwys verwys binne hierdie konteks na die algemene (standaard) en openbare onderwys wat die nasionale en provinsiale regerings aan die oorgrote meerderheid van die Suid-Afrikaanse leerderpopulasie beskikbaar stel. Hierteenoor bestaan daar ook spesiale skole, 'n oorblyfsel van die apartheidsonderwysstelsel, waar leerders met gestremdhede spesiale onderwys ontvang. Laasgenoemde skole voorsien onderwys aan slegs ongeveer 20% van die totale leerdertal met

gestremdhede (DoE, 2001:9).

1.6 PROGRAM VAN DIE STUDIE

Hoofstuk 1 dien as 'n oriëntering ten opsigte van die studie, asook motivering vir die belangrikheid van die ondersoek en die doelstelling daarvan en stel die breë konteks van die navorsing.

Hoofstuk 2 gee 'n literatuuroorsig van die aard van die leerder met Downsindroom, spesifieke hindernisse tot leer en ontwikkeling van so 'n leerder, asook riglyne in hierdie verband. Verder word verwys na die stand van inklusiewe onderwys - internasionaal en nasionaal, asook met spesifieke verwysing na die leerder met Downsindroom. 'n Kortlikse oorsig word ook gegee met betrekking tot die kernaspekte binne die skoolsisteem ter bevordering van die insluiting van 'n leerder met Downsindroom.

Hoofstuk 3 bespreek en behandel die wetenskaplike navorsingsmetodologie van die studie in besonderhede.

Hoofstuk 4 gee 'n volledige uiteensetting van die aard en bevindinge van die gevallestudie en bespreek dit teen die agtergrond van die literatuuroorsig.

Hoofstuk 5 verstrek die gevolgtrekkings, aanbevelings, sterktes en leemtes van hierdie navorsingstudie.

HOOFSTUK 2

ONDERWYS AAN DIE LEERDER MET DOWNSINDROOM

2.1 INLEIDING

Downsindroom kom – soos reeds in Hoofstuk 1 genoem - wêreldwyd in ongeveer een uit elke 600 lewende geboortes voor. Die aantasting van geheue-, taal-, kommunikasie- en hoër-orde denkvaardighede is eie aan die beeld van Downsindroom en die insidensie van neuromotoriese en sensoriese gestremdhede is ook meer as in die nie-gestremde bevolking (Turner & Alborz, 2003:564).

Die literatuur voorsien 'n min of meer duidelike klinies-diagnostiese en opvoedkundige beeld van kinders met Downsindroom. Wishart (1998:348) beklemtoon egter dat daar nie iets soos 'n *tipiese* kind met Downsindroom bestaan nie en dat elkeen van hierdie kinders of leerders as uniek en met individuele en spesifieke hindernisse tot leer en ontwikkeling en gevolglike behoeftes aan intervensie en ondersteuning beskou moet word.

Die lewensverwagting van persone met Downsindroom was in 1929 slegs nege jaar; tans is dit minstens 60 jaar, wat nie veel van die res van die bevolking verskil nie (Cicchetti, 1990:x). Hierdie langer lewensverwagting hou implikasies vir opvoeding en onderwys in - veral in dié sin dat elke individu met Downsindroom se potensiaal sover as moontlik ten volle ontwikkel moet word, ten einde 'n aktiewe bydrae tot die samelewing te kan maak (Wishart, 1998:351-353).

Dit is dus belangrik dat opvoeders kennis sal dra van die aspekte wat eie is aan die fisiese en psigiese ontwikkeling van kinders met Downsindroom ter bevordering van die insluiting van hierdie leerders in hoofstroomonderwys en die optimale ontwikkeling van elkeen se unieke en individuele potensiaal. Die karakteristieke beeld wat van Downsindroom voorgehou word, moet eweneens slegs as riglyn(e) dien om begrip vir

en ondersteuning aan elke individu met Downsindroom binne sy/haar spesifieke konteks en sosiale sisteem te bevorder (Appi, 1998:39). Wishart (1993:47) pleit dat daar gewaak moet word om die biologies aangebore tekortkominge wat kognitiewe ontwikkeling by kinders met Downsindroom kan strem as onoorkomelike leerhindernisse te beskou en beklemtoon die rol wat die komplekse wisselwerking of interaksie tussen genetiese erfenis én omgewingsfaktore ten opsigte van kinderontwikkeling speel.

In hierdie hoofstuk word 'n uiteensetting van die mediese en fisieke beeld, asook 'n opvoedkundige profiel van die kind met Downsindroom, en riglyne vir intervensie opsommenderwys gegee. Voorts word daar ook verwys na wat op internasionale, sowel as nasionale gebied ten opsigte van onderwysontwikkeling ten opsigte van inklusiewe onderwys gebeur – ook met spesifieke verwysing na onderwysvoorsiening aan die leerder met Downsindroom. In aansluiting hierby word 'n oorsig met betrekking tot die kernaspekte binne die skoolsisteem ter bevordering van die insluiting van 'n leerder met Downsindroom gegee.

2.2 DIE LEERDER MET DOWNSINDROOM

2.2.1 Historiese agtergrond

Wetenskaplikes is dit eens dat Downsindroom so oud is soos die mensdom self. 'n Saksiese skedel wat tot die sewende eeu terugdateer, word as die vroegste antropologiese rekord van Downsindroom beskou. Daar word ook gespekuleer dat Downsindroom drieduisend jaar gelede grafies voorgestel is in graverings van die Olmec-kultuur en dat skilderye uit die vyftiende tot sewentiende eeu kinders met soortgelyke fisieke kenmerke as dié van Downsindroom voorstel (Pueschel, 1993:33).

Sedert Down se werk is Downsindroom deurlopend nagevors en is verskeie kenmerke tot die fisieke beeld toegevoeg, byvoorbeeld 'n verkorte nek, kongenitale hartdefekte, die pinkie wat na binne gebuig is, ensovoorts. 'n Verband tussen 'n verhoogde ouderdom by moeders en die geboorte van kinders met Downsindroom word ook aangetoon. Waardenburg het aanvanklik in 1932 gesuggereer dat Downsindroom

moontlik aan 'n chromosoomafwyking te wyte is. Sedertdien het vele teorieë omtrent die oorsaak en aard van Downsindroom die lig gesien. Soveelso dat daar tans heelwat inligting omtrent chromosoomafwykings, genetiese faktore, biochemiese afwykings en 'n verskeidenheid verbandhoudende mediese toestande beskikbaar is (Cicchetti, 1990:ix-xii; Lorenz, 1998:1-5); Rao, 1997:180; Wishart, 1993:47).

Alhoewel navorsing tot op hede 'n min of meer duidelike mediese beeld en opvoedkundige profiel van Downsindroom voorsien, bly die werklike oorsaak of etiologie daarvan nog onduidelik. Dit word egter tans algemeen aanvaar dat daar wel 'n chromosoomversteuring by persone met Downsindroom voorkom en dat verhoogde materne ouderdom die risiko van 'n baba met Downsindroom verhoog (Bird & Buckley, 1994:5; Lorenz,1998:3; Pueschel, 1993:36-39).

Dit word steeds (soos voorheen genoem) algemeen aanvaar dat Downsindroom die mees algemene oorsaak van verstandelike gestremdheid is en dat kinders met Downsindroom relatief maklik geïdentifiseer kan word (Wishart, 1998:347). Bird en Buckley (1994:8) en Wishart (1998:348) vermeld 'n omvattende ondersoek wat in Australië gedoen is wat beklemtoon dat die persoon met Downsindroom nie noodwendig op 'n sekere ouderdom of in 'n spesifieke ontwikkelings stadium, byvoorbeeld adolessensie, 'n "plafon" of "plato" met betrekking tot die ontwikkeling van veral intellektuele en kognitiewe vaardighede bereik nie en dat daar eweneens min bewyse is vir die veralgemening dat persone met Downsindroom eenders ontwikkel. Sommige kinders met Downsindroom het egter fisiese gestremdhede, soos hipotonia, hartdefekte en ouditiewe en visuele hindernisse, wat ooreenstem en hulle algemene ontwikkeling ooreenstemmend kan benadeel (Bird & Buckley, 1994:8-9; Lorenz,1998:3-5).

Wishart (1998:347-348) vermaan ernstig dat daar gewaak moet word teen stereotipering van kinders met Downsindroom en beklemtoon dat hierdie leerders soos elke ander leerder as 'n individu in totaliteit binne 'n bepaalde konteks beskou moet word. Meer opvoedkundige navorsing ten einde die leerder met Downsindroom se behoeftes ten opsigte van vroeë intervensie, stimulasie en onderwys aan te spreek, word ook bepleit (Wishart, 1993:47-48)

2.2.2 Mediese profiel

2.2.2.1 Chromosoomversteurings

'n Normale menslike sel bestaan uit 46 chromosome. Hierdie chromosome kom in pare voor: 22 paar "gewone" chromosome, plus twee geslagschromosome; dus 46 chromosome in totaal (in elke sel). Ongeveer 90% tot 95% persone met Downsindroom beskik oor 'n ekstra chromosoom. Lejeune vind in 1952 dat hierdie 47-ste chromosoom duidelik onderskeibaar is by die 21-ste paar chromosome in elke liggaamsel van die persoon met Downsindroom. In plaas van die normale twee #21 chromosome, is daar drie #21 chromosome in elke sel. Dit verklaar waarom die mees algemene vorm van Downsindroom as **Trisomie 21** bekend staan. Die ander 5 tot 10% vorme van Downsindroom staan bekend as óf **translokasie**, wat 'n ekstra 21q22 segment het wat aan 'n ander chromosoom geheg is, óf **mosaïek**, waarvan nie alle selle aangetas is nie. Die verskillende vorms van Downsindroom affekteer verskillende individue op verskillende wyses en impliseer dat ouers, opvoeders en versorgers elke kind of leerder met Downsindroom as 'n unieke individu met 'n unieke beeld en potensiaal moet beskou (Bird & Buckley, 1994:5; Burns en Gunn, 1993:3-4; Cicchetti & Beeghly, 1990:ix-xi; Lorenz, 1998:1-3; Pueschel, 1993:41-52).

2.2.2.2 Fisieke kenmerke

Kinders met Downsindroom openbaar fisieke kenmerke wat hulle van beide ouers geërf het, byvoorbeeld liggaamsbou, haar- en oogkleur en moontlik groeipatrone. Die aanwesigheid van Downsindroom bring egter mee dat hulle gemeenskaplike fisieke kenmerke het en na mekaar lyk en alhoewel nie al die fisieke kenmerke noodwendig by alle kinders met Downsindroom aangetref word nie, is die volgende kenmerke hoofsaaklik van toepassing by die herkenning van Downsindroom (Bird & Buckley, 1994:5-6; Lorenz, 1998:3-5; Pueschel, 1993:65-71):

Gesig: Die gesigsbene is onderontwikkel, met 'n klein neus en daarom is die gesig van voor beskou gewoonlik rond, terwyl dit van die kant af neig om 'n afgeplatte profiel te openbaar. Die nasale brug is ook afgeplat. Die neus, oë

en mond is relatief naby mekaar gespaseer.

Kop: Die kop is gewoonlik ietwat kleiner as dié van normale kinders en die agterkant is afgeplat (*brachoccephaly*). Die fontanel is dikwels groter as normaalweg, neem langer om te sluit en daar is dikwels 'n ekstra of "vals" fontanel.

Oë: Die oë het meestal 'n normale vorm, terwyl die oogsplete dikwels skuins na bo is. Aan die binnekant van die oë vorm die ooglede 'n epikantiese vou. Die perifere van die iris het dikwels wit kolletjies, wat as "Brushfield spots" bekend staan.

Ore: Die ore is dikwels klein, die heliks omgevou en oorskulpgebreke kom algemeen voor. Die gehoorkanale is dikwels vernou en die oorlobbe is soms afwesig of geheg.

Mond: Die mondholte is relatief klein. Sommige kinders hou hulle monde oop, terwyl die tong dan uitsteek. Die tongoppervlak van die skrotale tong is dikwels met fissure deurkruis. Die onderkaak is onderontwikkel en sommige tande kan afwesig, saamgevoeg of van 'n a-tipiese vorm wees.

Nek: Die nek is dikwels kort en breed. Die nekvel kan - veral by babas - besonder los wees. Laasgenoemde verbeter egter algaande.

Borskas: Die borsbeen kan óf onderdruk wees óf dit kan uitsteek. By 'n kind met 'n kongenitale hartdefek kan die borskas groter aan die kant van die hart vertoon.

Longe: Die longe van kinders met Downsindroom is gewoonlik normaal, maar sommiges word met onderontwikkelde (hipoplastiese) longe gebore. Verhoogde bloeddruk kan ook in die longvate voorkom, wat tot pneumonia aanleiding kan gee.

Abdomen: Die abdominale spiere is dikwels verswak en gee soms aanleiding tot 'n maag wat uitstaan.

Genitalieë: Dit is soms onderontwikkel en die verskyning van sekondêre geslagskenmerke is dikwels vertraag.

Vel: Die vel is gedurende die kinderjare gewoonlik egalig, maar neig tot droogheid gedurende die koue maande en bars ook makliker. Volwassenes met Downsindroom se velle kan soms grof voel.

Hande: Die hande is geneig om kleiner; dog breër te wees, met kort vingers. Die pinkie is na binne gebuig en 'n enkele handpalmlyn, wat van die een kant na die ander strek, word by ongeveer 50% van kinders met Downsindroom aangetref. Dit word ook aanvaar dat vingerafdrukke van dié van ander kinders onderskei kan word.

Tone: Daar is dikwels 'n opmerklik groot spasie tussen die groottoon en sy maat, asook 'n diep velvou in die voetsool. Die tone is ook relatief kort en die voetsole dikwels plat.

Hare: Hare is meestal sag en steil.

Spiertonus: 'n Swak/lae spiertonus (hipotonia), verminderde spierkrag, beperkte koördinasie en hiperbuigbare gewrigte kom algemeen by kinders met Downsindroom voor. Hierdie toestand verbeter egter met ouderdom en kan baat vind by vroeë intervensie.

Liggaamsbou: Hierdie kinders is oor die algemeen kleiner gebou en korter as ander kinders.

Ander afwykings: Kongenitale hartafwykings, 'n geneigdheid tot leukemie, lugweginfeksies en spraakgebreke kom algemeen voor.

Dit is belangrik om in gedagte te hou dat bogenoemde kenmerke en eienskappe van Downsindroom nie noodwendig by alle kinders met Downsindroom voorkom nie en is ook by sommige kinders meer opvallend as by ander. Hierdie eienskappe kan ook met die verloop van tyd verander. Wetenskaplikes beveel dus aan dat die fisieke kenmerke van die kind met Downsindroom nie oorbeklemtoon moet word nie, maar dat daar eerder gekonsentreer word op hierdie kind as 'n menslike wese met die normale, basiese behoeftes aan versorging en liefde (Bird & Buckley, 1994:5; Pueschel, 1993:41-52; Wishart, 1993:47-48).

2.2.2.3 Mediese probleme

Die mediese probleme van die kind met Downsindroom, byvoorbeeld hipotonia (lae spiertonus), infeksies, kongenitale hartdefekte, endokriene versteurings en sensoriese beperkinge, behoort teen die agtergrond van die totale ontwikkeling van die kind met Downsindroom gesien te word en Pueschel (1993:74) beklemtoon dat alle kinders met Downsindroom nie noodwendig deur hierdie toestande geaffekteer is nie en dat die meeste van hulle relatief goeie gesondheid kan geniet - afhangende van vroeë intervensie en die voorsiening van doeltreffende mediese sorg. Dit is egter goed dat ouers van kinders met Downsindroom en onderwyspersoneel kennis neem van die volgende mediese toestande wat met Downsindroom gepaard kan gaan (Bird & Buckley, 1994:11-22; Burns & Gunn, 1993:10-14; Cohen, 1999:2-3,8-16; Pueschel, 1993:73-86):

Kongenitale afwykings: Die pasgebore baba met Downsindroom kan met aangebore afwykings soos katarakte, probleme met maagingewande en hartdefekte (30 tot 60%) presenteer.

Endokriene funksionering: Die insidensie van probleme met die skild- en harsingslymvliesklier is beduidend hoër by individue met Downsindroom.

Infeksies: Respiratoriese en oorinfeksies kom dikwels voor.

Voeding: Voedingsprobleme gaan gewoonlik met 'n kongenitale hartdefek gepaard en word opgelos indien laasgenoemde herstel is. 'n Gesonde dieet is deurgaans belangrik, veral om spysverteringsprobleme soos hardlywigheid en beduidende gewigstoename te vermy.

Tandheelkundig: Behalwe vir die probleme met tande wat reeds genoem is, is kinders met Downsindroom ook meer blootgestel aan tandvleisinfeksies.

Lugwegobstruksies: Die onderontwikkelde gesigstruktuur wat baie kenmerkend by persone met Downsindroom is, het onder andere lugwegobstruksies soos smal lugweë tot gevolg. Simptome soos harde asemhaling (veral by babas), snork, ongewone slaapposisies, slaapapnee en uitputting gedurende die dag word as algemene probleme by persone met Downsindroom beskou en sluit aan by probleme met die lugweë.

Maagderm: Babas met Downsindroom het dikwels aangebore defekte van die maagderm. Kroniese hardlywigheid is dikwels 'n simptoem hiervan en Hirschprung se siekte kan ook voorkom.

Sensoriese gebreke: Oogprobleme soos bysiendheid, versierendheid, strabisme (skeelheid), onegalige oogbewegings en inflammasie van die ooglid kom algemeen voor. Dit word deurgaans in die literatuur vermeld dat 'n beduidende persentasie (60 tot 80%) kinders met Downsindroom die een of ander gehoor- of oudiologieprobleem het wat 'n direkte invloed op spraak- en taalontwikkeling het.

Neuro-ontwikkeling: Persone met Downsindroom toon 'n hoër insidensie van infantiele spasmas en epileptiese aanvalle as die algemene bevolking. Hierdie toestande kan met abnormale neuro-ontwikkeling, sowel as hartdefekte, infeksies en onreëlmatighede van een of meer neurotransmitters verband hou.

Aandaggebrek Hiperaktiwiteit Versteuring: Dit kom meer gereeld voor by persone met Downsindroom as by die algemene bevolking.

Ortopediese probleme: Buitengewone buigbaar- en slapheid van die gewrigte kom algemeen by persone met Downsindroom voor en kan tot ander ortopediese probleme soos rugmurgkompressie lei. Simptome soos nekpyn, ongewone postuur- en loophouding, verlies aan krag in die bolyf en abnormale neurologiese refleksie kan met hierdie probleme verband hou.

Outisme: Die voorkoms van outisme by persone met Downsindroom word tans op 5 tot 10% bereken (teenoor 13 per 10 000 van die algemene bevolking).

Neuropsigiatriese Steurings: Beduidende gedragsveranderinge (veral by die ouer persoon met Downsindroom) soos afname in selfversorging, verlies van lewens-, sosiale- en werksvaardighede, onttrekking, verminderde aktiwiteitsvlakke, paranoïese neigings, toename in selfgesprek, aggressie en selfmishandeling, veranderde slaappatrone, gewigsverandering en volgehoue vergeetagtigheid kan simptome van affektiewe, aanpassings- en angssteurings, asook kompulsiewe gedrag of Alzheimer se siekte wees. Die aanwesigheid van hierdie simptome verg aandag en moet vir verdere diagnose verwys word.

Alhoewel kinders met Downsindroom aan 'n wye verskeidenheid siektetoestande blootgestel is en 'n hoër insidensie daarvan toon, is daar egter baie van hierdie kinders wat goeie gesondheid geniet. Dit is belangrik dat kinders met Downsindroom gereeld mediese ondersoek moet word en sover as moontlik voorkomend opgetree moet word, byvoorbeeld in die geval van visuele, ouditiwe en skeletprobleme (Pueschel, 1993:86).

2.2.2.4 Mediese en aanverwante intervensie

Cohen (1999:2) stel voor dat die mediese profiel van 'n kind met Downsindroom nie slegs vir medici en die betrokke ouers van belang is nie, maar vir almal wat betrokke is by die versorging en opvoeding van die individu met Downsindroom. Dagsorg- en onderwyspersoneel, terapeute, ensovoorts, behoort hierdie profiel dus in terme van

die spesiale mediese en aanverwante intervensies aan die kind met Downsindroom te beskou.

In Tabel 2.1 word die mediese en aanverwante intervensies opsommenderwys weergegee (Cohen, 1999:4-6,12,14).

Tabel 2.1: Mediese en aanverwante intervensies aan die kind met Downsindroom

Ondersoek en evaluering van:

- Skildklier (op ses maande)
- Buikholte (tussen twee en drie jaar)
- Skelet (tussen drie en vyf jaar)
- Gehoor (by geboorte en elke ses maande daarna tot op ouderdom drie jaar)
- Visie (op ses maande en jaarliks daarna)
- Hartfunksies (ook ekokardiogram)
- Neurologiese en neuromotoriese funksionering (binne eerste jaar)
- Tande (vanaf twee jaar)
- Spraak- en taalontwikkeling
- Genetiese faktore, veral in die geval van translokasie

Kontrolering van:

- Voeding en voedingsprobleme
- Spysvertering, bv. hardlywigheid
- Funksionering van lugweë en respiratoriese infeksies
- Slaapstoornisse, byvoorbeeld snork of rustelose slaap
- Gedragsprobleme, byvoorbeeld aandagafleibaarheid en hiperaktiwiteit
- Rugmurgdrukking
- Immuniteitstelsel

Algemene en/of terapeutiese intervensie:

- Fisio- en/of arbeidsterapie
- Spraakterapie en taalstimulasie
- Gesonde eetgewoontes; veselryke dieet
- Gereelde oefening en ontspanning
- Selfversorgingsvaardighede, byvoorbeeld persoonlike higiëne, aantrek, ensovoorts

Bogenoemde tabel beklemtoon eweneens die verantwoordelikheid wat ook onderwyspersoneel het om die nodige intervensies aan 'n leerder met Downsindroom met die betrokke ouers te kontroleer en te monitor.

2.2.3 Opvoedkundige profiel

Eloff (1997:302) sluit by Bird en Buckley (1994:8) en Wishart (1998:347) aan omtrent die wanpersepsie aangaande 'n plafon of plato by kinders met Downsindroom en meld dat die ontwikkelingsmoontlikhede by die kind met Downsindroom net so divers en uniek is as by enige ander kind. Dit is veral biologiese en omgewingsfaktore wat 'n groot rol ten opsigte van hierdie diversiteit speel. Hierdie standpunt beklemtoon die feit dat die fisieke *eendersheid* wat by kinders met Downsindroom waargeneem kan word nie die *andersheid* of uniekheid van elkeen van hierdie kinders moet oorskadue nie.

Wetenskaplikes kon tot op hede nog nie tot 'n vergelyk kom ten opsigte van die kognitiewe ontwikkeling van die kind met Downsindroom nie. Die huidige debat is een van *stadiger* en *verskillend*. Die een standpunt is dat kinders met Downsindroom se kognitiewe ontwikkeling stadiger geskied in terme van *normale* kognitiewe ontwikkeling; die tempo en eindpunt verskil dus van die normale en word dikwels in terme van *agterstande* uitgedruk. Hierteenoor is die standpunt dat kognitiewe ontwikkeling in die geval van Downsindroom kwalitatief *verskil* van normale kognitiewe ontwikkeling. Eloff (1997:298) doen aan die hand dat daar tans 'n dringende behoefte is om begrip ten opsigte van die *aard* van die ontwikkeling van kognitiewe prosesse by kinders met Downsindroom te bevorder. Dit word tans aanbeveel dat 'n gebalanseerde benadering gevolg word, wat die moontlikhede van beide agterstande of verskille tydens interaksie of intervensie met kinders met Downsindroom insluit. Met hierdie benadering is die klem op die kind se huidige vlak van funksionering en kan ondersteuning verleen word om ontwikkeling en vordering te stimuleer en te bevorder (Appi, 1998:41; Lorenz, 1998:5-6).

Die afleiding kan dus gemaak word dat die vroeëre aanname dat alle kinders met

Downsindroom ernstige ontwikkelingsagterstande en leerprobleme sal ervaar en nooit tot onafhanklike volwassenes sal kan ontwikkel nie besig is om te verander namate die insluiting van hierdie kinders in die gewone gesinslewe en sosiale gemeenskap plaasvind en verbeterde gesondheidsorg, vroeë intervensie en stimulasie en kwaliteit onderwys beskikbaar is.

Die opvoedkundige profiel van die kind met Downsindroom moet dus - net soos die mediese - slegs as riglyn ten opsigte van hindernisse tot leer en ontwikkeling en die toepaslike intervensie of bemoeienis dien. Verder moet dit ook binne die totale konteks van die aard van Downsindroom gesien word - met veral in gedagte dat sekere mediese probleme, byvoorbeeld visuele en ouditiwe probleme 'n direkte invloed op hierdie profiel kan hê.

Ten spyte van die feit dat daar steeds debat hieroor gevoer word, kan die volgende aspekte as riglyne - veral ten opsigte van hindernisse tot leer en ontwikkeling en die noodwendige ondersteuning en intervensie - in die onderrigsituasie aan die leerder met Downsindroom dien (Bird & Buckley, 1994:21-22; Broadley, 1994:3-5; Buckley, 1995:6; Burns & Gunn, 1993:6-10; Eloff, 1997:62,70,76,303-309; Jenkins, 1993:10-13; Lorenz, 1998:30-38; Manion, 1995:32; Nadel, 1995:112; Pueschel, 1993:99-101,234; Rao, 1997:180-184; Stores, 1993:29-32; Wishart, 1993:54-55):

Vroeër is geglo dat Downsindroom ernstige **verstandelike gestremdheid** tot gevolg het. Hedendaagse studies dui daarop dat kinders met Downsindroom normaalweg verstandelik lig tot matig gestremd is. Die spontane oordrag van kennis en vaardighede, asook hoër-orde denkvaardighede soos assosiasie en veralgemening is meestal baie moeilik vir hierdie leerders en word die doelbewuste aanleer en inoefening van kennis en vaardighede dikwels vereis. Reaksietyd by kinders met Downsindroom is gewoonlik ook beduidend stadiger as by ander kinders en eersgenoemdes is geneig om eerder op dele as 'n geheel te konsentreer en vaar dus beter met stapsgewyse leer.

Kinders met Downsindroom is hoofsaaklik **passiewe leerders** en is geneig om vermydingstrategieë te gebruik om aktiewe betrokkeheid by die leergebeure

te ontduik. Hierdie leerders benader leerhandelinge ongemotiveerd en is deurgaans afhanklik van aanmoediging, ondersteuning en ekstrinsieke motivering. Nabootsende gedrag kom ook langer by kinders met Downsindroom as by ander kinders voor en presenteer hulle veral met betrekking tot leerhandelinge met gebrekkige selfregulering, interne lokus van kontrole en onafhanklikheid. Die feit dat hierdie leerders meestal ook beperkinge ten opsigte van aandag en konsentrasie ervaar, noodsaak volgehoue ondersteuning en intervensie des te meer.

Kinders met Downsindroom het sekere kenmerkende hindernisse, byvoorbeeld 'n lae spiertonus, stadiger tempo met betrekking tot reaksie en funksionering, verminderde liggaamskrag, verkorte aandagspan, ensovoorts, wat hulle **motoriese vaardighede** nadelig beïnvloed. Stimulasie en ondersteuning ten opsigte van die ontwikkeling en vestiging van grof-, sowel as fynmotoriese vaardighede soos hardloop, spring, skop, vang, knip, legkaartbou, inkleur, skryf, ensovoorts, moet dus so vroeg as moontlik in werking gestel word ten einde skryf- en ander skolastiese vaardighede te bevorder.

Probleme met **taal-**, sowel as **spraakontwikkeling** kom algemeen by kinders met Downsindroom voor en word probleme met aspekte soos auditiewe persepsie, abstrakte taalbegrip en –gebruik, ensovoorts, dikwels waargeneem. Kinders met Downsindroom neig om die konkrete ten opsigte van taalgebruik en hulle leefwêreld te verkies.

Die aanleer van **syfervaardighede** geskied relatief moeiliker as byvoorbeeld leesvaardighede by kinders met Downsindroom en word baie ondersteuning ten opsigte van aspekte soos die nodige taalbegrip en woordeskat vir die aanleer van wiskundige begrippe, die gebruik van visuele en konkrete hulpmiddels, stapsgewyse leer en vereenvoudigde instruksies, 'n multisensoriese benadering, ensovoorts vereis.

Slaapprobleme soos byvoorbeeld rustelose slaap, onwilligheid om te gaan slaap, vrees vir donker, ensovoorts, kom dikwels voor en hou dikwels verband

met gedragsprobleme soos irriteerbaarheid en ooraktiwiteit gedurende die dag.

Leerdere met Downsindroom presenteer met - benewens 'n verskeidenheid hindernisse tot leer - ook met **sterk punte** soos 'n relatief goeie geheue vir visuele stimuli en vorm en 'n geïnteresseerdheid in simmetrie, vorms en patrone. Die meeste van hierdie leerders leer lees en skryf op 'n funksionele vlak. Sosiale vaardighede word dikwels as een van die grootste bates van kinders met Downsindroom beskou. Hulle het onder andere 'n goeie humorsin en besondere sensitiwiteit vir gevoelens van ander.

Vroeë opvoedkundige intervensie en stimulasie beïnvloed ontwikkeling van kinders met Downsindroom positief.

Insluiting in hoofstroomonderwys (met die nodige intervensie en ondersteuning) stimuleer kognitiewe, sowel as sosiale ontwikkeling by kinders met Downsindroom.

Uit bogenoemde blyk dit duidelik dat die leerhindernisse van 'n leerder met Downsindroom 'n wye spektrum van leerhandelinge raak. Ten einde ouers en opvoeders in hierdie opsig te ondersteun, kan Tabel 2.2 as riglyn dien aan opvoeders in hoofstroomonderwys ten opsigte van ondersteuning en intervensie aan die leerder met Downsindroom (Alton, 1998:167-173; Bird & Buckley, 1994:21-80; Buckley, 1993:70-71; 1995:6; Charter, 1994:4-5; Lorenz, 1998:47-65):

Tabel 2.2: Opvoedkundige ondersteuning en intervensie aan die leerder met Downsindroom

Lae spiertonus:

- Let op sitposisie in klaskamer
- Inoefening van fynmotoriese en skryfvaardighede
- Benut multisensoriese aktiwiteite en materiaal
- Bevorder onafhanklike funksionering en selfhelpvaardighede

Ouditiewe vaardighede:

- Let op klaskamerposisie, byvoorbeeld voor in die klaskamer
- Let op aandag van leerder
- Praat direk met leerder; benut gesigsuitdrukings, gebare, ensovoorts

Korttermyngeheue:

- Onderrig herhalingstegnieke
- Benut geheuespeletjies
- Benut visuele stimuli
- Konsentreer op multi-sensoriese aktiwiteite
- Laat tyd toe vir leerder om inligting te verwerk (geduld!)

Spraak- en taalvaardighede:

- Konsentreer op eenvoudige en direkte taal
- Benut alternatiewe strategieë, byvoorbeeld liggaamstaal, gesigsuitdrukings, drama, rolspel, ensovoorts
- Bevorder lees doelbewus
- Benut lees vir taalstimulasie
- Versterk taal voortdurend met visuele materiaal
- Bevorder sinskonstruksie doelbewus
- Stimuleer woordeskatuitbreiding en algemene kennis
- Stimuleer ouditiewe persepsies, byvoorbeeld analise en sintese
- Bevorder sosialisering

Leesvaardighede:

- Stel bloot aan soveel boeke as moontlik
- Onderrig sigwoordeskat van bekende alledaagse, gebruikswordeskat
- Stimuleer luistervaardighede met behulp van sigwoordeskat
- Kombineer lees- en skryfvaardighede so vroeg as moontlik

Getalbegrip:

- Benut konkrete en praktiese materiaal
- Versterk getalbegrip visueel
- Benut herhalingstrategieë en versterking stapsgewys

Konsentrasie en aandagspan:

- Struktureer take en aktiwiteite in kort, duidelike, kernagtige eenhede
- Konsentreer op een taak of aktiwiteit per keer
- Wissel moeilikheidsgraad van take om konsentrasie te behou

Selfregulering en onafhanklike funksionering:

- Voorsien struktuur, roetine en fokus
- Laat ekstra tyd toe om struktuur en roetine te bemeester
- Voorsien rolmodelle (byvoorbeeld ander klasmaats)
- Struktureer daaglikse aktiwiteite duidelik en visueel

Vaslegging:

- Struktureer bemeestering stapsgewys
- Laat voldoende tyd toe vir bemeestering
- Stimuleer herhaling en versterking
- Bevorder bemeestering deur 'n verskeidenheid strategieë (byvoorbeeld konkreet, prakties, visueel, ensovoorts)
- Skep geleentheid vir suksesbeleving
- Bied ekstra hulpverlening en ondersteuning
- Benut rekenaarondersteunde onderrig

Motivering:

- Verleen hulp om met take te begin (teenoor geleentheid tot vermyding)
- Moedig aan om take te voltooi
- Beloon volharding
- Bevorder waagmoed (waak teen pamperlang)
- Stel (bereikbare) uitdagings
- Wees bedag op suksesbeleving
- Konsentreer op en beklemtoon sterk punte

Gedrag:

- Handhaaf konsekwente verwagtings (skool, klaskamer en tuis)
- Ontmoedig spesiale gunste en toegewings
- Beloon goeie gedrag onmiddellik
- Benut visuele materiaal, byvoorbeeld sterkaarte, sketse, foto's, ensovoorts
- Konsentreer op een (gedrags-)doelwit op 'n keer
- Ontwikkel duidelike en konsekwente reëls en grense en hou by roetine
- Vermy frustrasie en bied geleentheid om uit te praat
- Moedig maats aan om te ondersteun
- Wees bedag op teiken vir boelie of misbruik
- Sluit sover as moontlik by alle aktiwiteite in
- Betrek ouers by ondersteuning en aksieplanne

Dit is interessant om daarop te let dat bogenoemde voorgestelde ondersteuning en intervensie aansluit by 'n algemene effektiewe onderrigbenadering en dus meer leerders in die klaskamer as slegs dié met Downsindroom daarby sal baat (Lorenz, 1998:40-43).

2.2.4 Samevatting

Ten spyte van 'n min of meer duidelike mediese en opvoedkundige profiel van die leerder met Downsindroom en die gepaardgaande riglyne vir gesondheidsorg en effektiewe onderrig, ondersteuning en intervensie soos in die voorafgaande uiteengesit, is elke leerder met Downsindroom, sowel as sy/haar sosiale, opvoedkundige en gesinskonteks steeds uniek. Die gevolglike uitdaging vir die insluiting van 'n leerder met Downsindroom in hoofstroomonderwys lê dus juis in die individuele en unieke aard daarvan. Aangesien die beginsels van inklusiewe onderwys algemeen-geldend is, verleen dit 'n vertrekpunt vanwaar, of raamwerk waarbinne sodanige insluiting kan plaasvind.

In die volgende afdeling word 'n oorsig gegee omtrent onderwysvoorsiening aan leerders met Downsindroom binne die konteks van die beweging ten gunste van inklusiewe onderwys aan leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling.

2.3 ONDERWYSVOORSIENING AAN LEERDERS MET DOWNSINDROOM

2.3.1 Agtergrond

Downsindroom word tot op hede steeds as die mees algemene vorm van verstandelike gestremdheid wat oor 'n bekende genetiese oorsaak beskik, beskou (Eloff, 1997:29; Turner & Alborz, 2003:564). Onderwysvoorsiening vir hierdie leerders sluit dus noodwendig aan by onderwysontwikkeling ten opsigte van leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling in die algemeen, asook met spesifieke verwysing na leerders met verstandelike gestremdheid.

In die hieropvolgende gedeelte sal 'n internasionale, sowel as nasionale perspektief op spesiale en gespesialiseerde onderwys aan die eenkant van die kontinuum en inklusiewe onderwys aan die anderkant, gegee word. Onderwysvoorsiening aan leerders met Downsindroom spesifiek vind tans binne die raamwerk van hierdie kontinuum plaas.

2.3.2 'n Internasionale perspektief met betrekking tot inklusiewe onderwys

Onderwysontwikkeling ten opsigte van leerders met gestremdhede het sowat 200 jaar gelede met hoofsaaklik plaaslike en liefdadigheids- of welsynsinisiatiewe in hoofsaaklik ryk, ontwikkelde lande 'n aanvang geneem. Die staat het mettertyd die beheer oorgeneem. Teen die middel van die twintigste eeu het die meeste geïndustrialiseerde lande oor 'n aparte spesiale onderwysstelsel beskik, wat in die onderwysbehoefte van die meerderheid leerders met spesiale onderwysbehoefte voorsien het. Soos reeds genoem, was Skandinawië die eerste om die fokus van aparte voorsiening vir leerders met gestremdhede na 'n model van *integrasie* in die hoofstroom te verskuif. Die VSA en die Verenigde Koninkryk het bykans 'n dekade later gevolg en die idee van *insluiting* het stelselmatig begin posvat (Dyson & Forlin, 1999:24-25).

Die beweging van *integrasie* na *insluiting* illustreer weer eens dat die onderwysontwikkeling ten gunste van inklusiewe onderwys 'n proses is wat deurlopend in terme van 'n kontinuum verduidelik kan word. Hierdie proses het met die akkommodering van en ondersteuning aan leerders met gestremdhede in hoofstroomskole begin. Die hoof doelwit van hierdie aksie is dat skole en die voorgeskrewe kurrikulum sodanig sal ontwikkel, verander en herstruktureer ten einde toeganklik vir *alle* leerders te wees en in hulle behoeftes sal kan voorsien (Arbeiter & Hartley, 2002:62; Dyson & Forlin, 1999:25).

Tabel 2.3 sluit aan by bogenoemde idee van 'n deurlopende ontwikkelingsproses en gee opsommenderwys 'n oorsig van die internasionale stand van sake met betrekking tot onderwysvoorsiening aan leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling. Hierdie tabel illustreer ook die feit dat inklusiewe onderwys 'n wêreldwye (*global*)

onderwyskwessie is, hetsy dit 'n land is met 'n gesofistikeerde onderwysstelsel, wat konsentreer op die herbesinning omtrent leerderbehoefte, bronne en onderwys spesialiste, óf 'n land is met geen sodanige sisteme waar insluiting uitbreiding en ontwikkeling van beperkte onderwysvoorsiening behels, ten einde toegang aan 'n groter verskeidenheid leerders te bied (Dyson & Forlin, 1999:25-26). Voorts toon Tabel 2.3 ook die tweërlei aard van insluitende onderwys in sekere lande aan, naamlik 'n herbesinning omtrent gestremdhede en gevolglike hindernisse tot leer en ontwikkeling aan die eenkant en aan die anderkant 'n poging om onderwysbeleid op die beginsels van sosiale regverdigheid en menseregte te skoei (Dyson & Forlin, 1999:38).

Tabel 2.3: Onderwysvoorsiening aan leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling: 'n Internasionale oorsig

| SOSIO-POLITIEKE KONTEKS | HUIDIGE ONDERWYSSITUASIE |
|---|---|
| Skandinawië (Gustavsson, 1999:92-97) | |
| Die Skandinawiese welsynstate staan in Sweeds ook as " <i>Folkhemmet</i> " (of " <i>people's home</i> ") bekend. Die huidige beginsels van insluitende onderwys, soos byvoorbeeld gelyke geleentheid, samewerking en ondersteuning is reeds gedurende die eerste helfte van die twintigste eeu as bevorderlik vir die staatsbestel aanvaar. | Doelbewuste pogings ter bevordering van insluitende onderwys vind al sedert die laat 1960's plaas en insluiting is tans reeds in 'n gevorderde stadium. |

| | |
|--|---|
| Swede (Roll-Pettersson, 2001:42-53) | |
| | Die Sweedse konsep van normalisering steun die beginsel van insluitende onderwys, waarvolgens persone met gestremdhede op dieselfde regte, voorregte en geleenthede as die res van die gemeenskap geregtig is. Hiervolgens behoort leerders met spesiale onderwysbehoefte sover as moontlik spesiale ondersteuning binne die gewone (hoofstroom-) klaskamer te ontvang. Leerders behoort slegs ondersteuning in 'n spesiale groep te ontvang indien dit in belang van spesifieke spesiale behoeftes is. |
| Finland (Jahnukainen & Korhonen, 2003:169-179) | |
| | Integrasie vind al sedert 1970 plaas, maar leerders met verstandelik erge gestremdhede word egter eers sedert 1997 in hoofstroomskole toegelaat. 'n Stelsel van integrasie word vir laasgenoemde leerders voorgestaan: 'n hoofstroomskool met voltydse of deelydse spesiale klasse waarheen leerders onttrek word. |
| Italië (Cornoldi, Terreni, Scruggs & Mastropieri, 1998:350-355) | |
| | 'n Nasionale beleid ten opsigte van insluitende onderwys is sedert 1977 in werking en insluiting word sedertdien in die wydste sin van die woord geïmplementeer. Bykans alle leerders met gestremdhede is in hoofstroomonderwys ingesluit. 'n Effektiewe ondersteuningstelsel vir hierdie leerders, sowel as die onderwyspersoneel, is reeds in plek. |

| | |
|---|--|
| Spanje (Parrilla, 1999:107-114) | |
| Die daadwerklike proses van demokratisering en desentralisering, soos vervat in die Spaanse Konstitusie van 1978 het die grondslag vir die bevordering van insluitende onderwys gelê. | Die onderwysstelsel verwerp die model geskoei op gestremdhede en konsentreer op spesiale onderwysbehoefte. Insluiting word nie veralgemeen nie; die spesifieke behoeftes en potensiaal van individuele leerders word steeds in ag geneem. Die voorsiening en implementering van 'n effektiewe kurrikulum geniet tans prioriteit aandag. |
| Verenigde State (Blake, 1999:74-81; Murphy, 1996:487) | |
| Liberalisme, sowel as sosiale demokrasie word tans binne die sosio-politieke opset geakkommodeer. Onderwysbeleid word op die beginsel van uitnemendheid geskoei, wat hoofsaaklik deur staatsbeheer en markkragte bepaal word. | Die onderwysstelsel maak tans nie volledig voorsiening vir die verskeidenheid en die ongelykhede binne die Amerikaanse gemeenskap nie en die owerhede beskou insluitende onderwys, met kwaliteitsonderwys aan alle leerders nie as 'n prioriteit nie. Sommige skole ondersteun egter die beginsels van insluitende onderwys en eksperimenteer met die implementering daarvan. Hierdie hervorming vind tans egter sonder eenvormige definisies, riglyne, kontrole en ondersteunende beleid plaas. |
| Kanada (Dworet & Bennett, 2002:22-27; Winzer, 1999:99-105) | |
| Gelyke onderwysvoorsiening en geleentheid aan alle leerders, met spesiale verwysing na minderbevoorregtes, minderheidsgroepe, leerders uit diverse kulturele en taalagtergronde en leerders met gestremdhede, vorm tans 'n kernaspek van die politieke en kulturele debat. Die doel van onderwys-hervorming en -herstrukturering het hoofsaaklik die totstandkoming van sosiaal regverdige en demokratiese gemeenskappe ten doel. | Die insluiting van leerders met gestremdhede in hoofstroomonderwys kom algemeen voor. Onderwysondersteuning en hulpverlening ten opsigte van spesiale onderwysbehoefte geskied op die basis van 'n kontinuum van dienste beskikbaar en individuele onderrigprogramme word algemeen gebruik. Ouers het ook sterk inspraak in hulpverlening en ondersteuning. |

| | |
|--|--|
| Mexiko (Shepherd, Contreras & Brown, 2002:8-10) | |
| Onderwys word nasionaal as 'n reg van alle kinders beskou en die staat is toegewyd aan die bevordering van kwaliteit onderwys aan alle kinders – insluitend kinders met gestremdhede. Gelyke toegang tot onderwys en die reg van toegang tot en aanspreek van basiese onderwys en onderwysbehoefes word as die reg van elke kind beskou. | 'n Beleid van insluitende onderwys met die nodige ondersteuningsdienste word gevolg. Die bestaande spesiale skole se rolle is geherdefinieer en vorm as sulks deel van die ondersteuningstelsel aan leerders met gestremdhede en spesiale onderwysbehoefes. |
| Colorado (McNulty, Connolly, Wilson & Brewer, 1996:158-167) | |
| | Insluitende onderwys is hoofsaaklik op die beleid van “Least Restrictive Environment” (LRE) geskoei, waarvolgens 'n proses in werking gestel is om leerders met spesiale onderwysbehoefes op 'n effektiewe wyse in hoofstroomskole in te sluit. Die fokus met betrekking tot ondersteuning aan hierdie leerders is op spesifieke behoeftes en nie soseer op die diagnose (of “etiket”) van 'n spesifieke gestremdheid nie. |
| Chili (Baez, 1999:148-158) | |
| Sedert die herinstelling van 'n demokratiese regering in 1990 geniet die totstandkoming van 'n regverdige sosiale bestel, met inbegrip van 'n insluitende gemeenskap, hoë prioriteit in regeringskringe. | Die onderwysstelsel is tans sterk verdeel tussen 'n openbare en 'n privaatstelsel. Alhoewel die beginsel van gelyke en kwaliteit onderwys aan almal, met inbegrip van insluiting, as demokratiese reg aanvaar word, word die implementering van die beginsels van inklusiewe onderwys deur die realiteit van die verdeelde onderwysstelsel bemoeilik. |

| | |
|--|--|
| Tjeggiese Republiek (Cerná, 1999:130-137) | |
| <p>Spesiale Onderwys geniet sedert die agtiende eeu aandag en die beginsels ter bevordering van die regte van persone met gestremdhede word in die wydste sin van die woord aanvaar. Die Nasionale Plan konsentreer op die praktiese implementering van hierdie beginsels.</p> | <p>Insluitende onderwys word in die onderwysbeleid ondersteun en preprimêre skole word verplig om insluiting te implementeer; in primêre skole is insluiting nog opsioneel. In laasgenoemde geval speel die ouers, mediese spesialis en die Opvoedkundige en Sielkundige of Spesiale Onderwyssentra 'n belangrike rol en word individuele onderrigprogramme ook aangewend.</p> |
| Bulgarye (Tzokova en Dobrev, 1999:138-146) | |
| <p>Die basiese beginsels van gelykheid en menseregte word konstitusioneel, sowel as in onderwyswetgewing en -beleid erken.</p> | <p>Onderwyspraktyk ten opsigte van spesiale onderwysbehoefte is steeds hoofsaaklik op die mediese model geskoei en word leerders met gestremdhede se toelating tot en deelname aan hoofstroomonderwys in 'n groot mate nog aan bande gelê.</p> |
| Costa Rica (Stough, 2002:34-39) | |
| <p>Onderwys geniet nasionaal hoë prioriteit en daar word gestreef na gelyke geleentheid vir alle inwoners en insgelyks alle leerders.</p> | <p>Die insluiting van leerders met spesiale onderwysbehoefte in hoofstroomskole en – klaskamers word nasionaal bevorder en onderwyspersoneel word dienooreenkomstig bemaatig. Daar bestaan egter ook spesiale skole en spesiale klasse (in hoofstroomskole) waar leerders met ernstige gestremdhede geakkommodeer word.</p> |

| | |
|--|--|
| Israel (Meaden & Gumpel, 2002:16-19) | |
| <p>Israel beskik nie oor 'n formele konstitusie waarop alle ander wetgewing geskoei is nie. Alle wetgewing word op "Basic Laws" en "Israeli Citizenship Laws" gebaseer. Dit is baie moeilik om enige wetgewing en beleid te verander.</p> | <p>Ouergroepe het ongeveer twee dekades gelede vir onderwysvoorsiening aan leerders met spesiale onderwysbehoefte begin beding. Huidige voorsiening is op 'n sterk mediese model van gestremdheid geskoei en is van die huidige beweging na insluitende onderwys min sprake. Ouers het ook weinig inspraak ten opsigte van spesiale hulpverlening en ondersteuning.</p> |
| Palestina (Opdal, Wormnaes & Habayeb, 2001:146-147) | |
| <p>Palestynse owerhede het in 1994 vir die eerste keer in die geskiedenis beheer oor hul onderwys verkry.</p> | <p>Daar is ten opsigte van kinders met gestremdhede op'n komplementêre benadering besluit: met gemeenskapsgesentreerde finansiering en versorging enersyds en insluitende onderwys aan die anderkant. Gedurende 1994 tot 1996 is vasgestel dat 35 tot 55% van die leerders met gestremdhede nie in skole was nie. Tot in laasgenoemde stadium is onderwysers ook nie opgelei in onderwys aan leerders met spesiale onderwysbehoefte nie.</p> |
| Suid-Korea (Park, 2002:28-33) | |
| <p>Die staat ondersteun al vir dekades persone met gestremdhede, leerders met spesiale onderwysbehoefte geniet al sedert 1977 gratis onderwys en die staat bestee steeds baie aan spesiale onderwys. Daar is tans 'n sterk sosiale beweging ten gunste van die regte van persone met gestremdhede.</p> | <p>Insluitende onderwys word daadwerklik bevorder in samewerking met die reeds gevestigde spesiale skole. Ouers het sterk inspraak en leerders kan nie op grond van gestremdheid toelating by openbare skole geweier word nie. Daar word sterk op individuele onderrigprogramme en hulpverlening en ondersteuning gefokus.</p> |

| | |
|---|---|
| Indië (Vakil, Welton & Khanna, 2002:46-49) | |
| | <p>Persone met gestremdhede word hoofsaaklik aan die sorg van hul ouers en/of privaatinstansies oorgelaat. Sedert 1995 is daar wetgewing wat voorsiening maak vir gratis onderwys aan alle kinders onder 18 jaar - insluitend kinders met gestremdhede. Min openbare skole is egter al toeganklik vir leerders met gestremdhede (en spesiale onderwysbehoefte) en voorsien privaat- of nie-regeringsinstansies die toepaslike dienste.</p> |
| Thailand (Fulk, Swerdlik & Kosuwan, 2002:73) | |
| | <p>Die Nasionale Onderwyswet van 1999 verplig alle skole om voorsiening te maak vir leerders met gestremdhede en tot dusver is daar danksy voortgesette opleiding en ondersteuning aan onderwyspersoneel merkbare vordering ten opsigte van insluiting gemaak. Daar bestaan egter steeds spesiale skole vir onder andere leerders met visuele, auditiewe, fisiese en verstandelike gestremdhede, outisme en emosionele steurnisse. Kinders met baie ernstige gestremdhede kan in residensiële hospitale of tuis versorg word.</p> |

| | |
|--|---|
| Taiwan (Kang, Lovett & Haring, 2002:12-15) | |
| In 1997 is 'n spesiale onderwyswet uitgevaardig wat daarop ingestel is om teen 2003 alle kinders met gestremdhede vanaf drie jaar by 'n onderwysprogram in te skakel. | Spesiale onderwys maak tans voorsiening in die vorm van bronesentrums, spesiale klasse, skole en sentrums vir leerders met spesiale onderwysbehoefes. Ondersteuningsdienste word deur onderwys, gesondheid en welsyn verskaf en is meestal ongekoördineerd. Hoofstroomhoërskole bied geleenthede en ondersteuning aan leerders met gestremdhede. Akademiese prestasie geniet egter baie hoë aansien in die gemeenskap en negatiewe houdings teenoor kinders met gestremdhede as gevolg van swak akademiese prestasie kom algemeen (selfs onder ouers) voor. |
| Singapoer (Lim & Tan, 1999:339-349) | |
| | 'n Stelsel van onderwysbemarking word gevolg, ten einde uitnemende onderwys te bevorder. Dit bring mee dat akademiese prestasie hoë prioriteit geniet en, alhoewel die beginsel van insluitende onderwys aanvaar word, benadeel die kompetisiegees en wedywering tussen skole effektiewe insluiting. Leerders met spesiale onderwysbehoefes word dikwels uit hoofstroomskole na 'n spesiale skole verwys. |
| Kenia (Mutua, 2001:148-150) | |
| Daar is tans geen amptelike beleid ten opsigte van onderwys aan leerders met gestremdhede nie en sodanige befondsing geniet ook nie hoë prioriteit in die staatsbegroting nie. | Dit is hoofsaaklik privaatskole wat dienste aan kinders met gestremdhede lewer. |

| | |
|---|---|
| Uganda (Arbeiter & Hartley, 2002:61-63; Okech, 2000:80-87) | |
| Die regering neem tans kennis van die internasionale ontwikkeling en inisiatiewe met betrekking tot insluitende onderwys. Sedert 1996 word die gelyke regte van leerders met gestremdhede erken en geniet hulle ook prioriteit ten opsigte van gratis onderwys. | Die nasionale onderwysfokus is hoofsaaklik op die slaag van akademiese eksamens en die effektiwiteit van skole word aan sodanige slaagsyfers gemeet. Onderwysbeleid maak voorsiening vir leerders met spesiale onderwysbehoefes, maar die implementering daarvan word ernstig gekortwiek deur faktore soos baie groot klasgroepe (tot 100 leerders per groep), gebrekkige bronne en ontoereikende onderwys- en onderrigvaardighede. |

Uit bogenoemde blyk dit duidelik dat die inklusiewe filosofie rigting gee aan onderwysbeleid en –ontwikkeling van ‘n beduidende aantal ontwikkelde, sowel as ontwikkelende lande (Engelbrecht, 1999:8). Die feit dat hierdie beweging en ontwikkeling (soos reeds genoem) op gestremdhede en hindernisse tot leer en ontwikkeling, sosiale regverdigheid en menseregte fokus, dien inklusiewe onderwys in hierdie opsig as ‘n strategie en “voertuig” ter bevordering van ‘n demokratiese en regverdige gemeenskap, waar diversiteit erkenning en waardering geniet. Onderwys en die gemeenskap het dus ‘n gedeelde verantwoordelikheid en belang om inklusiewe onderwys te bevorder (Green, 2001:5).

2.3.3 ‘n Internasionale beeld omtrent die insluiting van leerders met Downsindroom

Navorsingsdata toon dat daar die afgelope drie dekades internasionaal ‘n beduidende tendens ten gunste van die insluiting van leerders met Downsindroom in hoofstroomonderwys waargeneem kan word (Laws, 2001:210). Volgens Lorenz (1998:10) is dit veral die Verenigde Koninkryk, Spanje en Nederland wat die insluiting van leerders met Downsindroom aktief bevorder.

In die Verenigde Koninkryk het die insluiting van leerders met Downsindroom in

hoofstroomskole deur middel van onderwyswetgewing in die sewentiger- en tagtigtigerjare momentum begin kry. Tot in daardie stadium is bykans wêreldwyd aangeneem dat kinders met Downsindroom verstandelik erg gestremd is en is hulle óf tuis afgesonder óf in inrigtings of opleidingsentrums versorg (Lorenz, 1998:7-8; Mepsted, 1988:5).

Tans is die heersende politieke klimaat in Brittanje sterk ten gunste van sosiale regverdigheid en word insluitende onderwys doelbewus deur middel van onderwysbeleid en –wetgewing bevorder. Soveelso dat die fokus en nodige finansiële ondersteuning eerder op die skep van geleenthede vir insluiting in hoofstroomskole is as die ontwikkeling van gespesialiseerde instellings vir spesifieke gestremdhede en hindernisse. Sodanige insluiting van leerders met Downsindroom spesifiek word tans doelbewus deur onderwysowerhede bevorder en toon die mees onlangse opnames dat tot 83% van die vyfjarige leerders met Downsindroom in sekere onderwysdistrikte hoofstroomskole bywoon. Die grondslag vir die insluiting van leerders met Downsindroom in primêre skole is gelê en die getal leerders wat ingesluit word, neem jaarliks toe. Die dilemma is egter tans die insluiting van hierdie leerders in sekondêre skole (Bines, 2000:22-31; Cuckle, 1997:175-179; Lorenz, 1998:8-9; Shepperdson, 1995:1-8; Thomas & Davies, 1999:64-72).

Die implementering van insluitende onderwys word in Australië grotendeels deur die state afsonderlik bestuur. Australië beskik nie oor 'n handves vir menseregte nie, maar daar is sedert 1992 wetgewing wat diskriminasie teen persone met gestremdhede teenstaan. Inklusiewe onderwys as sulks berus op algemene beginsels soos byvoorbeeld dat alle kinders kan leer, individualisering, die toeganklikheid van hoofstroomskole en die sensitiwiteit vir die behoeftes van alle leerders (Dempsey, Foreman & Jenkinson, 2002:31-34). 'n Onlangse studie wat in Queensland gedoen is, het aangetoon dat beide die gemeenskap en ervare onderwyspersoneel positief is oor die voordele ten opsigte van opvoedkundige, sosiale en emosionele aspekte wat insluiting vir beide leerders met Downsindroom én hulle klasmaats inhou. Die persepsie is dat laasgenoemde belangrike eienskappe soos veral verdraagsaamheid en waardering vir diversiteit leer. Ten spyte van hierdie positiewe siening omtrent die insluiting van leerders met Downsindroom het die

meerderheid respondente (ongeveer 70%) geoordeel dat die onderwysbehoefte van hierdie leerders die beste in 'n afsonderlike of spesiale opset aangespreek kan word. Hierdie ondersoek bevind ook dat voldoende inligting omtrent Downsindroom, asook onderwyservaring in hierdie verband en gevorderde onderwysopleiding die gesindheid ten opsigte van inklusiewe onderwys positief beïnvloed. Opvoeders in voorskoolse klasse was ook beduidend meer gemaklik met die insluiting van leerders met Downsindroom (Gillmore, Campbell & Cuskelly, 2003:73-75).

In Nederland berus spesiale onderwys op 'n goed gevestigde gesegregeerde onderwysstelsel en word leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling hoofsaaklik na spesiale skole verwys. Die debat oor 'n meer inklusiewe onderwysstelsel het egter 'n aanvang geneem. Hoofstroomskole word aangemoedig om inklusiewe onderwys toe te pas en 'n beduidende aantal leerders met Downsindroom in hoofstroomskole het reeds die weg gebaan tot inklusiewe onderwys in die algemeen (Pijl & Meijer, 1999:82-90; Scheepstra, Pijl & Nakken, 1996:134-138).

Die Japannese gemeenskap is in vergelyking met die Westerse beskouings relatief geslote en demp spesifieke kulturele en sosiale beskouings die bevordering van inklusiewe onderwys. Die waarde van die individu word sterk beklemtoon en leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling ontvang gespesialiseerde hulp in aparte, klein (hoogstens 15 leerders) spesiale klasse in hoofstroomskole, of in spesiale skole (vir gevalle van ernstige gestremdhede). Leerders met Downsindroom word in spesiale klasse geakkommodeer (LeTrende & Shimizu, 1999:115-128).

Gaad (2001:195-203) het die stand van inklusiewe onderwys, met spesifieke verwysing na die insluiting van leerders met Downsindroom, in die Verenigde Arabiese Emirate ondersoek. Openbare staatskole maak wel voorsiening vir inklusiewe onderwys, maar leerders met Downsindroom is outomaties kandidate vir spesiale onderwysinrigtings. Die staat ondersteun sodanige leerders van nasionale burgers wel finansieel ter verkryging van mediese en spesialisdienste (selfs tot in die buiteland), maar alhoewel daar al leerders met 'n verskeidenheid hindernisse tot leer en ontwikkeling op sporadiese wyse ingesluit word, kon daar ten tyde van hierdie ondersoek nie 'n enkele leerder met Downsindroom in 'n hoofstroomskool gevind

word nie.

Dit blyk dus uit die voorafgaande eweneens duidelik dat ook die insluiting van leerders met Downsindroom internasionaal tans op 'n kontinuum voorgestel kan word. Hierdie kontinuum wissel van lande waar leerders met Downsindroom volgens wetgewing ingesluit word, tot lande waar daar nog geen poging aangewend word om leerders met Downsindroom in hoofstroomskole in te sluit nie. Lorenz (1998:10) wys daarop dat alhoewel menseregte, die daarstelling van meer verdraagsame gemeenskappe en die bevordering van inklusiewe onderwys internasionaal aanhang en ondersteuning geniet, daar wêreldwyd steeds 'n beduidende groep opvoedkundiges en ouers is wat nog oortuig moet word dat kinders met Downsindroom opvoedkundig en sosiaal baat by insluiting in hoofstroomonderwys.

2.3.4 Die Suid-Afrikaanse konteks

Soos reeds in Hoofstuk 1 vermeld, bevorder die Nasionale Departement van Onderwys insluitende onderwys doelbewus en aktief en word die volgende strategieë vir die totstandkoming van 'n effektiewe insluitende onderwys- en opleidingsstelsel voorgestel (DoE, 2001:21-23):

- Die herstrukturering van spesiale skole tot bronsesentrums.
- Die mobilisering van ongeveer 280,000 kinders met gestremdhede wat tans van 'n skoolsistelsel uitgesluit is.
- Die totstandkoming en ontwikkeling van ongeveer 500 geïdentifiseerde primêre skole tot voldiensskole.
- Die aktiewe bevordering van die inklusiewe onderwysmodel en die fokus op vroeë identifisering van en intervensie aan leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling.
- Die vestiging en ontwikkeling van distriksgebaseerde ondersteuningspanne in alle provinsies wat 'n gekoördineerde professionele ondersteuningsdiens – ook aan instellings vir voortgesette en hoër onderwys - lewer.
- Die daarstelling van 'n nasionale aksie ter bevordering van inklusiewe onderwys en

die rol, verantwoordelikheid en regte van alle onderwysinstellings, ouers en gemeenskappe in hierdie verband.

Die Departement van Onderwys stel dit duidelik dat die totstandkoming van 'n inklusiewe onderwysstelsel 'n ontwikkelingsproses is en stel 'n tydperk van 20 jaar vir die implementeringsproses voor (DoE, 2001:42). Die eerste fase sluit 'n agjaarplan in wat –behalwe vir bogenoemde ook op die volgende strategiese veranderinge ten opsigte van die vestiging van 'n inklusiewe onderwys- en opleidingsstelsel fokus (DoE, 2001:46-50):

- Die bevordering en vestiging van bekwaamheid en effektiwiteit in alle onderwysdepartemente.
- Die rol van adviserende rade soos die Raad van Hoër Onderwys, die Nasionale Raad vir Voortgesette Onderwys en Opleiding, die Nasionale Raad vir Onderwys en Opleiding en die Suid-Afrikaanse Sertifiseringsraad word ter bevordering van inklusiewe onderwys uitgebou en versterk.
- Ondersteuning aan gemeenskappe ter bevordering van vroeë identifisering van ernstige leerhindernisse.
- Die ontwikkeling van professionele bekwaamhede van alle opvoeders ten opsigte van kurrikulumontwikkeling en assessering.
- Die versekering en bevordering van kwaliteit onderwys aan leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling.
- Die mobilisering van en vennootskap met openbare (of gemeenskaps-) ondersteuning ter bevordering van inklusiewe onderwys.

Huidige onderwysvoorsiening aan leerders met Downsindroom sluit eweneens aan by bogenoemde hervorming en ontwikkeling. Kragtens die Suid-Afrikaanse Skolewet word openbare skole (soos reeds in Hoofstuk 1 aangetoon) verplig om die regte en wense van ouers van leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling in ag te neem, sodanige leerders toe te laat en hulle opvoedkundige behoeftes onvoorwaardelik te dien (DvO, 1996:7).

Die historiese verloop van onderwysvoorsiening aan leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling het egter 'n gesofistikeerde stelsel vir spesiale onderwys - vir veral blankes - tot stand gebring (Christie, 1999:161). Die gevolglike ongelykhede, ontoeganklikheid, uitsluiting, etikettering, duplisering van dienste en beperkte toegang tot hulpbronne is sedert 1994 aktief aangespreek en word daar doelbewus na 'n inklusiewe onderwysstelsel beweeg.

In die geval van leerders met Downsindroom is die realiteit tans dat 'n beduidende aantal leerders steeds in spesiale skole of sentrums vir verstandelik erg gestremdes onderrig word en dat die minderheid in hoofstroomonderwys ingesluit is. In die geval van laasgenoemde word die insluiting van 'n aantal leerders met Downsindroom deur middel van verskeie navorsingsprojekte gemonitor. Die Downsindroomvereniging speel 'n aktiewe rol in hierdie insluitingsproses - veral ten opsigte van ondersteuning (Engelbrecht *et al.*, 2001:256, 259).

Die Nasionale Onderwysdepartement se Witskrif 6 oor Spesiale Onderwysbehoefte (DoE, 2001), asook die ontwerpriglyne ten opsigte van die implementering van inklusiewe onderwys (DoE, 2002) verleen verdere momentum aan inklusiewe onderwys in Suid-Afrika in die daarstelling van 'n raamwerk en strategieë ter implementering van insluiting oor 'n tydperk van twintig jaar. Die kern van hierdie plan en proses fokus op die wegbeweeg van die kategorisering van gestremdhede na die vlak van ondersteuning wat benodig word (DoE, 2002:18-21).

Benewens die fokus op die hervorming van hoofstroomskole tot toeganklike inrigtings vir *alle* leerders – die wye spektrum van diversiteit ingesluit – ter bevordering van inklusiewe onderwys, het die paradigma in onderwys in Suid-Afrika sedert 1994 na dié van uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) verskuif. Die beginsels van UGO is hoogs versoenbaar met die benadering van inklusiewe onderwys. UGO konsentreer op sekere uitkomst wat geskoei is op die aanname dat alle leerders sekere uitkomstes kan bereik; egter nie noodwendig teen dieselfde pas en op dieselfde wyse nie. Die uitdaging en verantwoordelikheid vir skole is geleë in die ontwerp en daarstelling van omstandighede (met inbegrip van 'n kurrikulum toepaslike leerprogramme) waarin alle leerders – ook diegene met hindernisse tot leer en ontwikkeling – sukses sal kan

ervaar met betrekking tot die bereiking van sekere uitkomstes (Green, 2001:12).

'n Verdere uitdaging lê op die vlak van ondersteuning. In hierdie verband word die totstandkoming en ontwikkeling van distriksgebaseerde ondersteuningspanne voorgestel (DoE, 2002:86-127).

Die Wes-Kaap Onderwysdepartement is met verskeie inisiatiewe besig ter bevordering en implementering van inklusiewe onderwys. 'n Inklusiewe Kurrikulum Bronnelêer (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2003a) is beskikbaar gestel, waarin 'n visie vir inklusiewe onderwys, sowel as inligting omtrent hindernisse tot leer en ontwikkeling, assessering en ondersteuning, uiteengesit is. 'n Handleiding met riglyne vir die effektiewe implementering van onderwysondersteuningspanne in skole het ook die lig gesien (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 2003b).

Dit is uit die voorafgaande duidelik dat onderwys in Suid-Afrika onlosmaaklik tot inklusiewe onderwys verbind is en dat die nasionale, sowel as provinsiale onderwysdepartemente verskeie inisiatiewe loods ter bevordering en implementering van effektiewe insluitende onderwys binne die Suid-Afrikaanse konteks.

Vervolgens 'n uiteensetting ten opsigte van die insluiting van leerders met Downsindroom spesifiek.

2.3.5 Effektiewe insluiting in hoofstroomonderwys van leerders met Downsindroom

2.3.5.1 Agtergrond en motivering vir die insluiting van leerders met Downsindroom

Wishart (1998:344) meld dat navorsing rakende Downsindroom die afgelope twee dekades wegbeweeg van die formele en gekontroleerde assessering van kognitiewe, perseptuele en motoriese hindernisse tot leer en ontwikkeling wat kinders met Downsindroom ondervind en fokus in 'n toenemende mate op die stimulasie van sosiale, kognitiewe en motoriese vaardighede om optimale leer en ontwikkeling te

bevorder. Hierdie meer kind- en ontwikkelingsgesentreerde benadering gee erkenning aan die feit dat daar meer ontwikkelingspotensiaal in kinders met Downsindroom opgesluit is as wat voorheen algemeen aanvaar is. Die nuutste bevindinge op mediese, genetiese en sielkundige gebied toon aan dat die gemiddelde lewensverwagting van persone met Downsindroom (soos reeds genoem) tans veel hoër is as vroeër en is dit des te meer belangrik om hulle kognitiewe en sosiale vaardighede optimaal te ontwikkel (Wishart, 1998:351-352).

Lorenz (2002:6-9) meld dat daar in die Verenigde Koninkryk verskeie studies gedoen is om te probeer aantoon dat leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling in die algemeen meer by hoofstroom as spesiale onderwys baat, maar dat daar nog nie tot 'n algemene bevredigende gevolgtrekking in hierdie verband gekom kon word nie. Daar is egter sterk aanduidings dat leerders met Downsindroom ten minste wat primêre skoolopleiding betref, beduidend baat by insluiting in hoofstroomskole (Lorenz, 1998:16-17). Turner en Alborz (2003:573-575) meld onlangse studies wat aantoon dat leerders met Downsindroom in hoofstroomklasse hul maats in spesiale skole veral ten opsigte van akademiese vaardighede soos geletterdheid en gesyferdheid uitstof.

Friend en Bursuck (2002:159-160) bespreek kortliks 'n leerder met Downsindroom wat in die Verenigde State van Amerika haar skoolloopbaan (tot aan die einde van hoërskool) in hoofstroomonderwys voltooi het. Hierdie spesifieke gevallestudie beveel die volgende ten opsigte van effektiewe insluiting van leerders met Downsindroom aan:

- 'n Funksionele (of toegepaste) kurrikulum wat op lewensvaardighede fokus.
- Gemeenskapsgebaseerde onderwys wat op die verband tussen die skolastiese vaardighede en die eise vir funksionering binne die gemeenskap fokus.
- Onderrig- en leermateriaal moet sover as moontlik ouderdomstoepaslik ten opsigte van kronologiese ouderdom wees (ter bevordering van sosiale aanpassing en lewensvaardighede).

In Suid-Afrika is die fokus van die debat nie noodwendig vir of teen nie, maar veel eerder op die wyse waarop effektiewe inklusiewe onderwys in die algemeen, asook vir leerders met spesifieke hindernisse tot leer en ontwikkeling, bevorder kan word. Hierdie studie fokus spesifiek op die effektiewe insluiting van 'n leerder met Downsindroom.

Dit is reeds genoem dat, alhoewel leerders met Downsindroom ten spyte van 'n duidelike mediese en fisiese beeld en opvoedkundige profiel, elkeen nogtans 'n individu in eie reg is en dat verstandelike gestremdheid 'n beduidende en betekenisvolle rol met betrekking tot die leerhindernisse en gepaardgaande onderwysbehoefte van hierdie leerders speel. Appi (1998:39-43) beklemtoon dat die "lees" van elke leerder met Downsindroom se unieke behoeftes en die gevolglike opvoedings- en onderrigwyses en intervensie dié grootste uitdaging ten opsigte van suksesvolle insluiting van leerders met Downsindroom is. Bird en Buckley (1994:83) motiveer die insluiting van leerders met Downsindroom in hoofstroomonderwys aan die hand van die volgende twee beginsels:

- Alle kinders het die onvoorwaardelike reg om in die gewone wêreld en gemeenskap tydens hulle kinderjare aanvaar te word – veral ter stimulasie van alle ontwikkelingsaspekte.
- Kinders moet die geleentheid gegun word om saam op te groei en te leer om mekaar te respekteer en te waardeer ongeag verskille (byvoorbeeld kleur, geloof, vermoëns, gestremdhede, ensovoorts) ten einde vooroordele waaraan kinders en volwassenes met gestremdhede blootgestel word, af te breek.

2.3.5.2 Die totstandkoming van 'n insluitende skool en klaskamer vir leerders met Downsindroom

Effektiewe insluiting is 'n aktiewe en dinamiese proses wat normaalweg nie lukraak in plek val nie, maar doelgerig bestuur en geïmplementeer moet word. Die volgende is 'n samevatting van strategieë en riglyne wat Lomofsky en Skuy (2001:202-204) aan

die hand doen om effektiewe insluiting van leerders met verstandelike gestremdheid te bevorder en dié van Walenn (1997:9-11) wat spesifiek op die insluiting van 'n leerder met Downsindroom konsentreer:

- Die etos en missie van die skool moet die beginsels van inklusiewe onderwys en demokratiese deelname reflekteer.
- Positiewe leiding en ondersteuning deur die skoolhoof.
- Wedersydse kollegiale ondersteuning.
- Voldoende kennis omtrent Downsindroom ten einde wanpersepsies en vooroordele uit die weg te ruim. Die skoolhoof en personeel, sowel as ouergemeenskap en ander leerders in die skool (veral klasmaats) moet voldoende gesensitiseer en ingelig word.
- 'n Algemene positiewe ingesteldheid en oortuiging dat alle kinders kan leer – ook dié met Downsindroom.
- Die nodige begrip vir insluiting as 'n proses en die aanpassings wat dit ten opsigte van klaskamerpraktyk, sowel as leerinhoude (kurrikulum) verg.
- Maak voorsiening vir buigsaamheid ten opsigte van die kurrikulum ten einde diversiteit met betrekking tot die pas en leerstyle van leerders te akkommodeer.
- Handhaaf die didaktiese beginsel van individualisering, soos nodig.
- Eksperimenteer met onderwysmetodiek, multi-modale aktiwiteite, responsverskeidenheid, ensovoorts.
- Maak gebruik van 'n Onderwysondersteuningspan (OOS) om byvoorbeeld kurrikulum- en ondersteuningsaangeleenthede en -strategieë te bespreek en uit te klaar.
- Vestig samewerking met die gemeenskap, byvoorbeeld kerk-, nie-regerings- en sportorganisasies, asook ondersteuningsgroepe, byvoorbeeld die Downsindroomvereniging.
- Bring 'n bronneseentrum met nuttige literatuur, hulpmiddels, ensovoorts, tot stand.
- Konsentreer op realistiese akademiese verwagtings, wat uitdagings sowel as suksesbelewing insluit.

- Eksperimenteer met onderrigstrategieë soos portuurtutors, *buddy*-sisteme en klaskamerassistente.
- Maak voorsiening vir deelname aan sosiale, sport en ander ko-kurrikulêre aktiwiteite en bevorder portuurverhoudings en –interaksie doelbewus.
- Konsentreer doelbewus op die ontwikkeling van positiewe selfkonsepte deur byvoorbeeld aanvaarding, respek en waardering vir pogings aangewend en uitkomstes bereik.
- Onderrig en versterk basiese sosiale, lewens- en persoonsvaardighede doelbewus.
- Ondersoek en onderrig kognitiewe intervensies en strategieë soos byvoorbeeld programme vir die stimulasie en ontwikkeling van denk- en taalvaardighede.

Bogenoemde strategieë en riglyne fokus hoofsaaklik op insluitende skool- en klaskamerbeginsels in die algemeen en maak terselfdertyd voorsiening vir die verstandelike of intellektuele gestremdheid van die leerder met Downsindroom.

Fox, Farrell en Davis (2003:2-15) rapporteer 'n ondersoek wat oor 'n tydperk van twee jaar in Engeland uitgevoer is en agtien leerders met Downsindroom in primêre hoofstroomskole ingesluit het. Die resultate van hierdie ondersoek bring aan die lig dat suksesvolle insluiting nie deur enkele losstaande faktore soos byvoorbeeld die hoeveelheid of vlak van ondersteuning bepaal word nie, maar dat dit veel eerder die interaksie van sekere kernaspekte is wat suksesvolle insluiting bevorder. Die volgende kernaspekte van suksesvolle insluiting van leerders met Downsindroom word in hierdie studie uitgesonder:

- Die klasopvoeder neem 'n sentrale posisie in en tree op as bestuurder van die leerder en die insluitingsproses.
- Ondersteuning word as komplementêr tot klaskamergebeure beskou (en nie as kompenserend nie).
- Die toeganklikheid van die hoofstroomkurrikulum vir die leerder.
- Die kwaliteit van kommunikasie tussen alle rolspelers; insluitend die

opvoeder, leerder, ondersteuningspersoneel, ouers, ensovoorts.

Lorenz (1998:68-70) oordeel dat die leerder met Downsindroom die meeste baat by insluiting in die plaaslike of nabygeleë hoofstroomskool. Sodoende word insluiting in die aktiwiteite van die gemeenskap en skool wedersyds bevorder. Sy stel ook vyf stappe voor, soos aangepas en uiteengesit in Tabel 2.4, om 'n leerder met Downsindroom in te sluit.

Tabel 2.4: Vyf stappe ter bevordering van die insluiting van 'n leerder met Downsindroom

- 1 Ouers se motivering vir insluiting word uitgeklaar.
 - Kry duidelikheid oor visie, verwagtinge, samewerking, ondersteuning, ens.
- 2 Byeenkoms met skoolhoof en ouers.
 - Bespreek verwagtings, hindernisse, samewerking, ens.
 - Gee voldoende inligting omtrent bates en behoeftes van leerder.
- 3 Konsulteer met klasopvoeder en reël 'n inligtingsessie met hele personeel.
 - Gee geleentheid vir vrae en ontlont vrese en vooroordele.
- 4 Berei klasmaats voor om leerder te verwelkom en te leer ken.
 - Gee inligting omtrent Downsindroom en bevorder sensitiwiteit vir gestremdhede.
- 5 Bring rolspelers byeen om 'n aksieplan te ontwikkel vir die deurlopende aanpassing van die kurrikulum en klasgebeure.

Dit is interessant om op die belangrike en sentrale rol van kommunikasie in bogenoemde voorgestelde insluitingsproses te let. Benewens 'n duidelike plan om die insluitingsproses in die skool te ondersteun en te bevorder, stel die effektiewe insluiting van leerders met Downsindroom ook spesifieke eise aan opvoeders as sulks. Die volgende gedeelte gee 'n kortlikse blik in hierdie verband.

2.3.5.3 Die opvoeder en effektiewe insluiting van 'n leerder met Downsindroom

Stanovich (1999:54-55) en Arbeiter en Hartley (2002:63) rapporteer dat opvoeders die volgende bronne en ondersteuning as van kardinale belang vir suksesvolle insluiting beskou:

- Toepaslike opleiding
- Besikbaarheid van professionele konsultante en verwysingsbronne
- Voldoende tyd vir die nodige voorbereiding en konsultasie
- Die beskikbaarstelling van geskrewe materiaal vir klaskamergebruik
- Die beskikbaarheid van klaskamerassistente
- Die aanpassing van leerdertalle per klaskamer
- Ondersteuning van die skool se bestuurspan, byvoorbeeld met betrekking tot werkverdeling en –skedules en ondersteuning van en goedkeuring aan aanpassings ter bevordering van insluiting
- Amptelike gesaghebbende erkenning, supervisie en ondersteuning (veral met betrekking tot kurrikulumaangeleenthede)
- Deurlopende en volgehoue ouerbetrokkenheid
- Finansiële ondersteuning vir byvoorbeeld addisionele hulpmiddele, materiaal, ensovoorts.

Benewens voldoende bronne en ondersteuning, blyk dit dat die ingesteldheid en houdings van opvoeders die grondslag lê vir effektiewe insluitende onderwys in die algemeen en dus ook vir die insluiting van leerders met Downsindroom. Hierdie ingesteldheid is tweërlei van aard, naamlik eerstens die houding ten opsigte van verandering en tweedens die houding ten opsigte van die vermoëns van leerders (Lomofsky, 1999:70-71).

Engelbrecht *et al.* (2001:258) beklemtoon die stres wat opvoeders ten opsigte van die paradigmaskuif na inklusiewe onderwys en die implementering daarvan ervaar en doen die volgende strategieë vir opvoeders aan die hand:

- Fokus op die probleem en maak aksieplanne en voer dit uit, genereer verskillende oplossings vir moeilike kwessies en pak probleme en oplossings stapsgewys aan.
- Bevorder samewerking en betrek ander klasmaats vir hulp/ondersteuning, hou samesprekings met kollegas, betrek kollegas vir hulp en as bronne, betrek ouers en hou die skoolhoof op hoogte.
- Fokus op emosionele welwees en behou humorsin, konsentreer op die positiewe en benut geestelike en godsdienstige ondersteuning.

Die implementering van inklusiewe onderwys vereis dat - behalwe vir 'n duidelike visie en gepaardgaande motivering van skole en opvoeders - effektiewe klaskamer- en kurrikulumpraktyk ook op die beginsels van inklusiewe onderwys moet fokus. Vervolgens klaskamer- en kurrikulumpraktyk wat spesifiek fokus op die insluiting van leerders met Downsindroom.

2.3.5.3 Die daarstelling van insluitende klaskamer- en kurrikulumpraktyk vir leerders met Downsindroom

Lomofsky (1999:72-75) sonder die erkenning van en waardering vir leerderdiversiteit, die klaskamer as psigososiale omgewing en klaskamerorganisasie as kernaspekte van effektiewe inklusiewe klaskamerpraktyk uit. Dit impliseer dat die opvoeder van 'n leerder met Downsindroom doelbewus klaskamerpraktyke sal beoefen om effektiewe insluiting te bevorder. Tabel 2.5, soos aangepas uit Lorenz (1998:20) kan as riglyn en/of kontrole in hierdie verband dien.

Tabel 2.5: Riglyne vir insluitende klaskamerpraktyk vir 'n leerder met Downsindroom

1. Plaas leerder sover as moontlik by ouderdomsgroep.
 - Hoogstens een jaar meer as klasouderdomsgroep word aanbeveel.
 - Herhaling van graad R kan oorweeg word, maar verdere *Meer Tyd* in Grondslagfase word nie aanbeveel nie.
2. Betrek leerder by alle skoolaktiwiteite.
 - Waak teen uitsluiting van byvoorbeeld saalbyeenkomste, aantree in rye, ens.
3. Gee daagliks geleentheid om sonder volwasse toesig te funksioneer.
 - Gun leerder die geleentheid om spontaan te meng, vriende te maak en ook deur middel van foute te leer.
4. Klasopvoeder moet moeite doen om 'n verhouding met leerder te vestig.
5. Bevorder deelname aan die meeste klasaktiwiteite.
 - Maak gebruik van portuurtutors ("buddies"), portuurgroepleer, ens.
6. Beplan deeglik vir insluiting aan die hand van leerprogramme, werkskedules en Lesplanne.
 - Integreer leerder se Individuele Onderrig- en Ontwikkelingsplan (IOOP) met die res van die klas se program.
7. Verminder die hoeveelheid en intensiteit van ondersteuning geleidelik.
 - Bevorder leerder se vermoë om onafhanklik te werk doelbewus.
 - Moedig onafhanklike probleemoplossing aan.
8. Onderrig basiese klas- en skoolreëls en onderwerp leerder daaraan.
 - Waak teen spesiale behandeling en tree konsekwent (soos teenoor ander leerders) op.
9. Handhaaf realistiese verwagtings.
 - Kom op hoogte van die feite omtrent Downsindroom en die effek daarvan op die spesifieke leerder.
 - Waak teen skuldgevoelens indien leerder stadiger as die res van die klas ontwikkel; geen onderwys kan die gevolge of konsekwensies van Downsindroom uitskakel nie.
10. Maak kennis met ouers en hulle ingesteldheid.
 - Leer ken leerder en gesin en bevorder 'n positiewe verhouding en vennootskap.
 - Kom op hoogte met leerder se unieke aard, tekortkominge en sterk punte.

Deurlopende en volhoubare ondersteuning vorm die kern van inklusiewe klaskamerpraktyk. Volgens Lorenz (1998:21,26-27) is klasassistentie onontbeerlik in hierdie verband. Verder is dit ook belangrik om 'n gesonde balans met betrekking tot ondersteuning te handhaaf om byvoorbeeld deurentyd onafhanklikheid te bevorder en terselfdertyd ook reg aan elke ander leerder in die klas te laat geskied (Lorenz, 1998:21). Die vraag kan in hierdie verband met reg gevra word of die huidige klaskamersituasie in Suid-Afrikaanse hoofstroomskole werklik in staat is om leerders met Downsindroom effektief in te sluit. Die uitdaging is dus des te groter dat Suid-Afrikaanse opvoeders effektiewe onderrigstrategieë maksimaal sal benut. Lorenz (1998:41) merk in hierdie verband op dat die meeste leerders in die klas by sodanige strategieë sal baat en dat effektiewe onderrig dus in die algemeen bevorder word.

Een van die hoofdoelstellings van die insluiting van leerders met verstandelike gestremdhede (soos ook van toepassing by leerders met Downsindroom) is om aan hulle die nodige omstandighede en stimulasie te bied ten einde sover as moontlik konteks- en ouderdomstoepaslik te kan dink, redeneer en leer. Lomofsky en Skuy (2001:188) tref 'n onderskeid tussen verstandelike of intellektuele vaardighede en vermoëns (wat tradisioneel ook as intelligensie bekend staan) en kognitiewe prosesse. Laasgenoemde sluit onder andere aspekte soos onderrig en leer, houdings, strategieë, motivering, ensovoorts in. Die leerder met Downsindroom kan dus – ten spyte van intellektuele gestremdhede - by die doelbewuste bevordering en onderrig van hierdie prosesse baat. Om 'n leerder met Downsindroom dus effektief in te sluit, sou impliseer dat daar erkenning verleen word aan die belangrikheid van die onderrig van kognitiewe prosesse in aansluiting by spesifieke leerhindernisse en gepaardgaande onderwysbehoefte. Udvari-Solner (1995:170-180) beklemtoon die belangrike rol wat die kurrikulum in hierdie verband speel. Die kurrikulum moet sensitief wees vir die leerhindernisse en onderwysbehoefte van 'n verskeidenheid leerders wat in hoofstroomklasse ingesluit word en buigsaam genoeg wees om sodanig aangepas te kan word. Tabel 2.6 kan as 'n riglyn dien om sekere aanpassings ten opsigte van die kurrikulum binne die klaskamer te maak (Udvari-Solner, 1995:179-180).

Tabel 2.6: Nege-punt besluitnemingsmodel vir die ontwerp van kurrikulum- en leerprogramaanpassings

| | |
|--|---|
| Ondersoek die Aard van Onderrig | <ol style="list-style-type: none"> 1. Kan die leerder aktief deelneem aan die les en dieselfde kritieke uitkoms(-te) bereik? 2. Kan die leerder se deelname verhoog word deur gebruik te maak van: <ul style="list-style-type: none"> • Koöperatiewe groepe? • Kleingroepe? • Portuurgroepleer (<i>partner learning</i>)? • Portuur- of ander tutors? 3. Kan die leerder se deelname verhoog word deur die aard of formaat van die les te verander? <ul style="list-style-type: none"> • Aksiegeoriënteerde lesse, speletjies, simulاسies, rollespel • Ervaringslesse 4. Kan die leerder se deelname en begrip verhoog word deur 'n verandering van lesaanbieding en/of onderrigstyl? |
| Verander die Vereistes van die Taak | <ol style="list-style-type: none"> 5. Sal die leerder aangepaste kurrikulumdoelwitte benodig? <ul style="list-style-type: none"> • Pas funksioneringstandaarde (<i>performance standards</i>) aan • Pas die pas (of spoed) aan • Vereenvoudig die inhoud • Onderrig soortgelyke inhoud met funksionele of direkte toepassings • Pas assessering aan • Pas werkwyse aan |
| Ondersoek die Leeromgewing | <ol style="list-style-type: none"> 6. Kan deelname bevorder word deur die klaskameromgewing te verander? <ul style="list-style-type: none"> • Omgewings- of fisiese aanpassings • Sosiale aanpassings • Plek van lesaanbieding |
| Verander die Wyse waarop die Taak of Opdragte uitgevoer word | <ol style="list-style-type: none"> 7. Moet daar van ander apparaat of middele gebruik gemaak word ten einde deelname te verseker? Byvoorbeeld: <ul style="list-style-type: none"> • Dieselfde inhoud of middele, maar verskillend in grootte, hoeveelheid, formaat • Bykomende of verskillende apparaat of middele |
| Verander die Ondersteuningstelsel | <ol style="list-style-type: none"> 8. Word persoonlike ondersteuning verlang ten einde deelname te verseker? Byvoorbeeld: <ul style="list-style-type: none"> • Portuurgroep, klasassistent, leerondersteuner, ens. |

| | |
|---|---|
| Organiseer Alternatiewe Aktiwiteite wat Deelname en Interaksie bevorder | <p>9. Moet 'n alternatiewe aktiwiteit vir die leerder (en 'n klein portuurgroep) beplan word?</p> <ul style="list-style-type: none"> • In die klaskamer • In die skool • In die gemeenskap |
|---|---|

Die inhoud van bogenoemde tabel sluit aan by die gedagte van 'n Sorgplan wat die Wes-Kaap Onderwysdepartement (2003b) in 'n handleiding vir ondersteuningspanne voorstel (Bylaag A).

Die implementering van insluiting in die klaskamer bring mee dat die tradisionele rol van opvoeders en onderwyspraktyk, met die kurrikulum as riglyn, noodwendig moet aanpas en verander ten einde deurgaans effektiewe en kwaliteit onderwys te verseker. Hierdie aanpassings geskied nie binne 'n vaste struktuur nie, maar vind binne die raamwerk van samewerking tussen ouers, die portuurgroep, opvoeders en ander professionele betrokkenes plaas. Bogenoemde model soos uiteengesit in Tabel 2.6 kan dus as riglyn dien ten einde die nodige aanpassings ten opsigte van die kurrikulum vir die leerder met Downsindroom te maak (Udvari-Solner, 1995:178).

Laastens moet 'n toeganklike nasionale kurrikulum die effektiewe insluiting van 'n leerder met Downsindroom bevorder en ondersteun. Die huidige nasionale onderwyskurrikulum in Suid-Afrika is op die beginsels van uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) gebaseer. Die raamwerk en beginsels van UGO is juis gemik op die kerndoelwit dat alle leerders sukses kan behaal in terme van voorbereiding vir die lewe (Lomofsky, 1999:75). Lorenz (1998:39-44) bepleit ook differensiasie ten opsigte van die kurrikulum ten einde leerders met Downsindroom effektief in te sluit, asook die benutting van rekenaar- en inligtingstegnologie.

Uit die voorafgaande blyk die enorme uitdagings wat die insluiting van leerders met

Downsindroom aan die onderwysstelsel, sowel as opvoeders stel, duidelik. Walenn (1997:10), 'n Suid-Afrikaanse opvoeder met eerstehandse ervaring met betrekking tot 'n leerder met Downsindroom in 'n hoofstroomklaskamer, merk treffend op:

There has been a cost (the greater the value, the greater the cost). The teachers had to sacrifice the easy route for an unknown path, but we are all so enriched by the experience. It was worth the cost!

2.4 SAMEVATTING

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat effektiewe en suksesvolle inklusiewe onderwys spesifieke uitdagings aan onderwysstelsel stel. Lorenz (2002:8) oordeel dat hierdie uitdagings (of vereistes) tot die volgende drie kernaspekte gereduseer kan word:

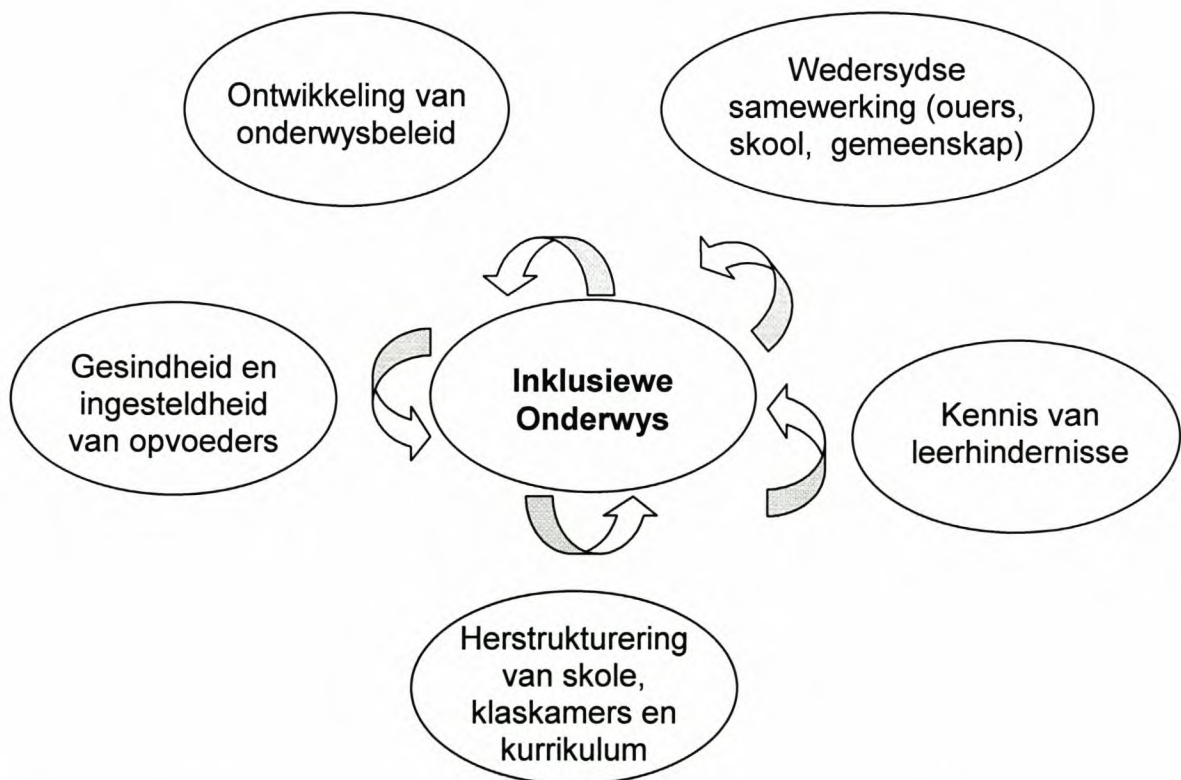
die positiewe etos van 'n skool,
die toewyding van ouers om saam te werk en
'n volhoubare ondersteuningsstelsel (wat toegewyde opvoeders en 'n toeganklike kurrikulum en leerprogramme insluit).

Die Suid-Afrikaanse Skolewet (DvO, 1996), sowel as die Hersiene Nasionale Kurrikulum Verklaring (HNKV) (DoE, 2003) wat nasionaal voorgeskryf word, dui die riglyne en beginsels van onderwysvorming tot 'n inklusiewe en geïntegreerde onderwysstelsel aan. Die implementering van hierdie riglyne en beginsels word egter nie duidelik uitgespel nie en word die onderwysstelsel tans met 'n verskeidenheid eksterne hindernisse gekonfronteer, byvoorbeeld die aard en kapasiteit van die onderwysstelsel op sigself, ekonomiese en sosiale kwessies soos armoede, geweld, misdaad, middelmisbruik, die voorkoms en verspreiding van MIV-Vigs en die gemeenskap se houding en gesindheid omtrent leer en gestremdhede. 'n Verdere uitdaging is die voorkoms van intrinsieke hindernisse, wat in die vorm van matig tot ernstige gestremdhede presenteer (Green, 2001:13).

Hierdie hoofstuk toon aan dat leerders met Downsindroom met spesifieke hindernisse

tot leer en ontwikkeling presenteer en dat hulle effektiewe insluiting in hoofstroomskole doelgerigte verandering en hervorming van sodanige skole vereis. 'n Beeld van die internasionale, sowel as nasionale stand van sake ten opsigte van inklusiewe onderwys word ook gegee. Hieruit blyk dit duidelik dat insluiting 'n ontwikkelings- en hervormingsproses in onderwys impliseer en laat die vraag ontstaan waar die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel homself ten opsigte hiervan bevind. Hierdie hoofstuk verwys ook kortliks na die huidige stand omtrent die implementering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika.

Die onderwyskwessies wat volgens die voorafgaande literatuuroorsig die kern van bogenoemde ontwikkeling en hervorming vorm, word in Figuur 2.1 skematies aangetoon.



Figuur 2.1 Inklusiewe onderwys en verwante onderwyskwessies

Hierdie navorsingstudie poog om 'n bydrae te lewer ter implementering van die

beginsels van inklusiewe onderwys en in Hoofstuk 3 word 'n navorsingsprojek omtrent die insluiting van 'n leerder met Downsindroom volledig beskryf. Die kernaspekte en implikasies vir die hoofstroomskool en -klaskamer ten opsigte van insluiting van leerders met Downsindroom sal breedvoerig in Hoofstuk 4 aan die hand van die bevindinge bespreek word.

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

3.1 INLEIDING

... research is a process of trying to gain a better understanding of the complexities of human interactions. Through systematic means, the researcher gathers information about actions and interactions, reflects on their meaning, arrives at and evaluates conclusions, and eventually puts forward an interpretation. (Marshall & Rossman, 1995:15).

Navorsing het dus ten doel om op 'n sistematiese en gefundeerde wyse begrip ten opsigte van 'n spesifieke saak te bevorder en Babbie en Mouton (2001:13) beklemtoon die belangrikheid van geloofwaardigheid en betroubaarheid in die navorsingsproses. Die aanwending van 'n geloofwaardige navorsingsontwerp, sowel as die toepassing van noudesette navorsingsmetodologie bevorder die geloofwaardigheid – en insgelyks die betroubaarheid en geldigheid - van die navorsing.

In die vorige hoofstuk is 'n breedvoerige literatuuroorsig gegee. In hierdie hoofstuk sal die rol van die literatuuroorsig in die daarstelling van 'n teoretiese raamwerk enersyds en as 'n metode van data-insameling andersyds bespreek word. Marshall en Rossman (1995:37) stel die logiese konneksies tussen die navorsingsprobleem, -vraag, -ontwerp en -metodologie as dié uitdaging aan die navorser. Derhalwe sal die navorsingsparadigma van die studie in samehang met, en met betrekking tot die navorsingsdoel, die navorsingsontwerp en -proses, die formaat, metodes van data-insameling en data-analise, -interpretasie en –verifiëring in hierdie hoofstuk weergegee word. Die rol van die navorser, sowel as die etiese oorwegings wat ten opsigte van hierdie studie ter sprake is, sal ook bespreek word.

3.2 DIE NAVORSINGSPARADIGMA

Volgens Mouton en Marais (1990:148) kan die term *paradigma* in die moderne sin van die woord teruggevoer word na die werk van Thomas Kuhn in 1962 en verwys dit na 'n *versameling gemeenskaplik aanvaarde prestasies (teorieë, modeloplossings, voorspellings, wette, ensovoorts)* en verskaf die paradigma primêr 'n model vir navorsing (Mouton & Marais, 1990:149). Die paradigma sluit volgens Mouton (1996:203) binne die sosiale wetenskappe teorieë, modelle en metodologieë van 'n spesifieke tradisie in. Die navorsingsparadigma dien dus vir navorsers as riglyn om fokus te behou in dié sin dat dit die grense vir gefundeerde navorsing bepaal.

In Hoofstuk 1 is reeds aangetoon dat hierdie navorsingstudie binne die interpretatiewe/konstruktivistiese paradigma plaasvind. Paradigmas omsluit drie aannames, naamlik die ontologiese (wat vra na die aard van die realiteit), die epistemologiese (wat geïnteresseerd is in die oorsprong en aard van kennis, asook die verhouding tussen die navorser (*knower*) en die proses van begripsvorming (*would-be-known*)) en die metodologiese (wat op die benadering ten opsigte van sistematiese soeke na kennis fokus) (Guba & Lincoln, 1998:201). Terre Blanche en Durrheim (1999:123) merk die volgende ten opsigte van die interpretatiewe/konstruktivistiese paradigma op:

Researchers working in this tradition assume that people's subjective experiences are real and should be taken seriously (ontologiese), that we can understand other's experiences by interacting with them and listening to what they tell us (epistemologiese) and that qualitative research techniques are best suited to this task (metodologiese).

Hierdie navorsingstudie sluit voorts by die interpretatiewe/konstruktivistiese paradigma aan in soverre dit van die standpunt uitgaan dat die deelnemers se realiteite of subjektiewe ervarings geldig, veelvoudig en sosiaal gekonstrueer is en in 'n ernstige lig beskou behoort te word (die ontologiese). Die navorser glo ook dat persone se realiteite of ervarings verstaan kan word deur daarna te luister (die epistemologiese) en dat kwalitatiewe navorsingsmetodes die mees gepaste is om te benut (die

metodologiese) (Mertens, 1998:8).

3.3 DIE NAVORSINGSVRAAG

In Hoofstuk 1 is reeds aangetoon dat hierdie navorsingstudie onderneem is teen die agtergrond van die Suid-Afrikaanse regering se aanvaarding van die beginsel van inklusiewe onderwys, die Suid-Afrikaanse onderwysbeleid en -wetgewing hieromtrent en die noodwendige implementering van 'n inklusiewe onderwysstelsel in Suid-Afrika. Die doel van die studie is dus om 'n bydrae te lewer tot meer begrip omtrent enkele kernaspekte van suksesvolle inklusiewe onderwys en die uitdagings wat dit bied ten opsigte van die insluiting van 'n leerder met Downsindroom in 'n hoofstroomskool.

Die literatuuroorsig in Hoofstuk 2 toon aan dat leerders met Downsindroom met spesifieke hindernisse tot leer en ontwikkeling presenteer, dat die beginsels van inklusiewe onderwys 'n proses van hervorming en herstrukturering van onderwys en skole veronderstel en dat leerders met Downsindroom wel effektief in hoofstroomonderwys ingesluit kan word. Effektiewe insluiting is egter nie 'n lukraak proses nie en fokus hierdie studie dus deurgaans op die vraag na die kernaspekte wat die effektiewe insluiting van 'n leerder met Downsindroom bevorder.

3.4 DIE NAVORSINGSONTWERP

3.4.1 Inleiding

Die navorsingsontwerp is 'n poging om die logiese kernelemente van 'n navorsingsprojek vas te vang en te begryp (Babbie & Mouton, 2001:104) en sluit noodwendig aan by die navorsingsprobleem, -proses en uiteindelijke bevindinge en gevolgtrekkings. 'n Navorsingsontwerp is dus 'n gestruktureerde raamwerk met riglyne omtrent die proses wat gevolg (gaan) word om die navorsingsprobleem aan te spreek. Die navorsingsmetodologie sluit ook aan by die proses van navorsing, maar fokus op die metodes, tegnieke en prosedures wat aangewend (gaan) word tydens die implementering van die navorsingsontwerp (Babbie & Mouton, 2001:104).

Die navorsingsontwerp het die navorsingsvraag as vertrekpunt en fokus enersyds op die eindproduk (met ander woorde watter tipe navorsing word beplan en wat is die aard van die resultate wat in die vooruitsig gestel word) en andersyds op die logiese verloop van die navorsing (op soek na die tipe bewyse om die navorsingsvraag doeltreffend aan te spreek) (Babbie & Mouton, 2001:75).

Babbie en Mouton (2001:75-79) klassifiseer navorsingsontwerpe aan die hand van die volgende vier beginsels:

- Empiriese en nie-empiriese studies: Empiriese studies fokus op vrae en/of probleme in die werklike lewe (*real life problems*) en nuwe data word ingesamel of bestaande data word geanaliseer ten einde die vraag te beantwoord. Die doel met hierdie studie is om 'n duidelike beeld te verkry met betrekking tot die kernaspekte wat effektiewe insluiting van 'n leerder met Downsindroom bevorder. Hierdie studie kan aan die hand van die feit dat daar kernaspekte (of sleutelfaktore) ter sprake is as empiriese navorsing geklassifiseer word (Babbie & Mouton, 2001:76).
- Primêre en sekondêre data: Primêre data verwys na data wat die navorser self insamel (teenoor sekondêre data wat na reeds bestaande data verwys wanneer die navorsing 'n aanvang neem). In hierdie navorsing samel die navorser self die data met behulp van onderhoude en observasies in, wat as primêre data geklassifiseer kan word (Babbie & Mouton, 2001:76).
- Numeriese en tekstuele databronne: Numeriese data maak gebruik van byvoorbeeld getalle, statistiek, toetstellings, ensovoorts en tekstuele data word deur middel van dokumente, geskrifte, gesprekke, transkripsies, ensovoorts ingesamel. Die onderskeid tussen numeriese en tekstuele data is nie rigied nie en daar word dikwels in een navorsingstudie van beide gebruik gemaak. Tekstuele data (soos response verkry uit onderhoude) kan byvoorbeeld in numeriese kategorieë verander word (Babbie & Mouton, 2001:76-77). Hierdie studie is hoofsaaklik tekstueel van aard, aangesien dit van onderhoude en observasienotas gebruik maak.

- Die graad van kontrole inherent aan die navorsingsontwerp: Studies wissel van hoogs gestruktureerd (soos in die geval van laboratoriumomstandighede, die gebruik van eksperimentele en kontrolegroepe, voor- en na-toetsmetings, ensovoorts) tot minder gestruktureerd (wat minder formele kontrolemaatreëls insluit). Laasgenoemde is veral op kwalitatiewe studies van toepassing. Hierdie studie word vanuit 'n kwalitatiewe metodologiese vertrekpunt benader en maak van 'n minder gestruktureerde ontwerp gebruik, met minder formele kontrolemaatreëls (Babbie & Mouton, 2001:77).

Opsommenderwys kan die navorsingsontwerp soos gebruik in hierdie studie geklassifiseer word as empiriese navorsing wat primêre databronne benut, hoofsaaklik tekstuele data genereer en van 'n minder gestruktureerde ontwerp, sowel as minder formele kontrolemaatreëls gebruik maak.

3.4.2 Die doel van die navorsingstudie

Babbie en Mouton (2001:79) stel dit duidelik dat navorsing verskeie doelwitte kan hê, maar dat die mees algemene en bruikbare doel van navorsing in die sosiale wetenskappe ondersoekend, beskrywend en verduidelikend van aard is. Dit word ook gemeld dat 'n navorsingstudie nie noodwendig slegs een van bogenoemde doelwitte hoef te hê nie en dat die onderskeie doelwitte soos vervolgens bespreek sal word, dikwels ineen geweef is. Miles en Huberman (1984:2, 36-37) bevestig bogenoemde en beklemtoon die ondersoekende aard van kwalitatiewe navorsing en die feit dat dit dikwels geneig is om op die kleiner navorsingsgroep of -sisteem te fokus en data hoofsaaklik in woorde, eerder as in getalle of statistiek, weergegee word. Vandaar die fokus op in-diepte ("ryk" of breedvoerige) beskrywings ten einde begrip binne 'n spesifieke konteks te bevorder (Babbie & Mouton, 2001:270).

Die aanvaarding van inklusiewe onderwys as nasionale onderwysbeleid vir Suid-Afrika het 'n nuwe dimensie aan onderwysontwikkeling verleen en die opvoederskorps genoodsaak om 'n relatief onbekende terrein te betree en te verken. Die ondersoekende aard van hierdie studie sluit aan by laasgenoemde, aangesien

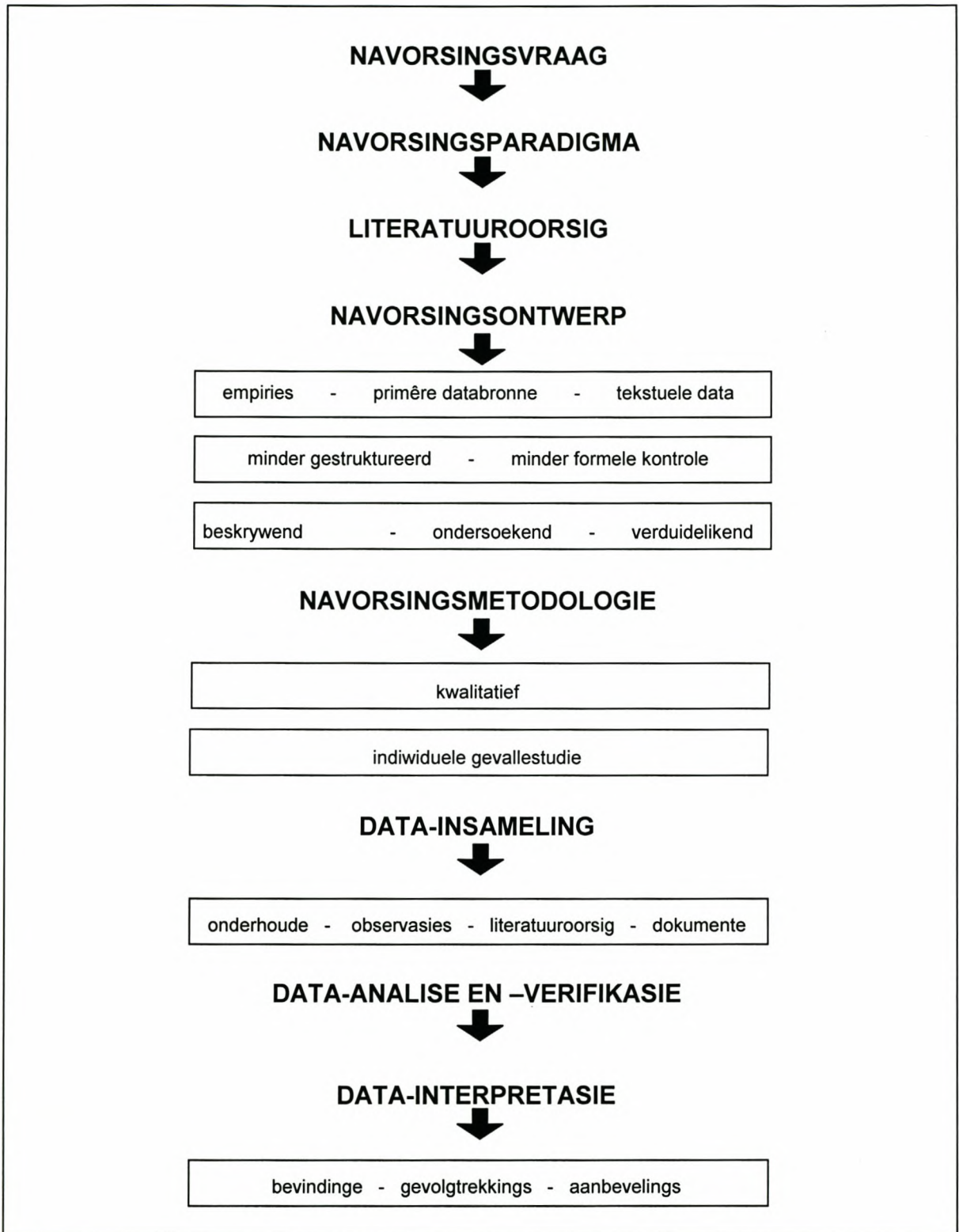
deurgaans gefokus word om lig te werp op die onbekende aspekte van inklusiewe onderwys ten einde kennis daaromtrent te verbreed en begrip en effektiewe onderwyspraktyk te bevorder. Hierdie ondersoek is hoofsaaklik aan die hand van toepaslike literatuur, die bestudering van 'n spesifieke toepaslike geval ('n leerder met Downsindroom in 'n hoofstroomskool) en 'n analise van die toepaslike "insig bevorderlike" data gedoen (Babbie & Mouton, 2001:70-80). Die navorsing het op die bevordering van insig en begrip met betrekking tot insluitende onderwys gefokus en is daar derhalwe van 'n gevallestudie, in-diepte onderhoude en informante (wat observasies en dokumente insluit) as metodes van data-insameling gebruik gemaak en is daar deurgaans 'n oop en buigsame strategie gevolg (Babbie & Mouton, 2001:80). Die feit dat hierdie studie nie definitiewe en klinkklare antwoorde met betrekking tot die navorsingsvraag verleen nie, maar eerder die rigting of weg ten opsigte van moontlike antwoorde en oplossings aandui, is eweneens in ooreenstemming met die ondersoekende aard daarvan (Babbie & Mouton, 2001:80).

Hierdie betrokke gevallestudie is beskrywend van aard, aangesien dit poog om basiese inligting omtrent die implementering van die filosofie en beleid van inklusiewe onderwys aan die hand van 'n gevallestudie weer te gee en in besonderhede te beskryf (Babbie & Mouton, 2001:271, Merriam, 1998:38). Hierdie beskrywings fokus op die prosesse, met inbegrip van toepaslike gedrag, houdings en oortuigings, binne die konteks onder observasie (Marshall & Rossman, 1995:41) en is hoofsaaklik in-diepte en soms ook retrospektief van aard, aangesien op 'n individuele gevallestudie gekonsentreer word (Babbie & Mouton, 2001:81). 'n Verdere eienskap van beskrywings in kwalitatiewe navorsing is dat dit "ryk" is, besonderhede in detail weergee en toeganklik (of verstaanbaar) vir die deelnemers onder observasie is (Babbie & Mouton, 2001:272). In hierdie studie is dus deurgaans gepoog om veral die teoretiese agtergrond (soos uiteengesit in die literatuuroorsig) en bevindinge sodanig te beskryf en voor te stel dat dit vir die spesifieke konteks waarbinne die navorsing onderneem is, asook die breër opvoederskorps verstaanbaar sal wees. Die verduidelikende aard van die studie sluit aan by die feit dat daar deurgaans gepoog word om verbande tussen verskillende aspekte en bevindinge aan te toon en te verduidelik (Babbie & Mouton, 2001:81,105). Laasgenoemde stelling word bevestig deur die feit dat hierdie studie hoofsaaklik 'n beskrywing van 'n individuele

gevallstudie is, maar terselfdertyd ook die implikasies van en vir inklusiewe onderwys binne die Suid-Afrikaanse konteks ondersoek en verduidelik.

3.4.3 Die navorsingsproses

Dit is reeds genoem dat die navorsingsontwerp ook die navorsingsproses in die vooruitsig stel. Figuur 3.1 illustreer die geheelraamwerk van hierdie studie. Die navorser het dit nodig gevind om die navorsingsproses aan die hand van onderstaande hoof- en subopskrifte aan te toon ten einde 'n mate van struktuur aan die rekordgewing van die proses te verleen. Dit moet egter ook beklemtoon word dat dit nie 'n afgebakende proses is nie en dat daar wel oorvleueling ten opsigte van die hoofmomente van die proses voorkom en dat die analisering van data 'n deurlopende proses is.



Figuur 3.1: Oorsig van die navorsingsproses

3.5 NAVORSINGSMETODOLOGIE

3.5.1 Inleiding

Die begrip vir en verstaan van die ware betekenis van 'n natuurlike of oorspronklike situasie of konteks is volgens Merriam (1998:1-2) en Denzin en Lincoln (1998:3) die oorheersende of belangrikste doelwit van kwalitatiewe navorsing en daarom is die kwalitatiewe navorser se benadering hoofsaaklik vanuit 'n ingewyde ("*insider*") perspektief (Babbie & Mouton, 2001:53). Die navorsing is dus 'n in-diepte poging om begrip vir die betrokke konteks te bevorder en 'n verskeidenheid navorsingsmetodes of -tegnieke word aangewend ten einde hierdie doelwit te bereik. In kwalitatiewe navorsing word gevolglik op prosesse en betekenis gekonsentreer wat streng gesproke nie normaalweg in terme van hoeveelheid, intensiteit of frekwensie ondersoek of gemeet kan word nie (Denzin & Lincoln, 1998:4,8). Die uitsluitlike doel van die kwalitatiewe navorsingsbenadering is om eerder die konteks te beskryf, te verstaan en te verduidelik as om dit te verklaar (Babbie & Mouton, 2001:270). Babbie en Mouton (2001:271) kom tot die verdere slotsom:

The qualitative researcher, then, should attempt to become more than just a participant observer in the natural setting that is being investigated. He or she also has to make a deliberate attempt to put themselves in the shoes of the people they are observing and studying and try and understand their actions, decisions, behaviour, practices, rituals and so on, from their perspective.

Derhalwe is hierdie individuele gevallestudie binne die natuurlike konteks van 'n hoofstroomskool gedoen ten einde 'n geheelbeeld (betekenis) te verkry en insig te bevorder ten opsigte van die implementering van 'n inklusiewe onderwysbeleid met spesifieke verwysing na 'n leerder met Downsindroom. Insgelyks is in hierdie studie deurgaans op die toepaslike prosesse en betekenis en die begrip daarvoor en daarvan gefokus (Babbie & Mouton, 2001:270; Merriam, 1998:6-9) met die uitsluitlike doel om eerder insig te optimaliseer as om veralgemenings verder as die konteks te probeer maak (Stake, 2000:436).

Die navorser staan neutraal binne bogenoemde konteks slegs in dié sin dat die unieke aard van die konteks en die insluitingsproses nie gemanipuleer kon word nie, maar 'n sentrale posisie word ingeneem ten opsigte van data-insameling en –analise (Merriam, 1998:6-9). Patton (in Merriam, 1998:6) beklemtoon die volgende in hierdie verband:

(Qualitative research) is an effort to understand situations in their uniqueness as part of a particular context and the interactions there. 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 their lives are like, what's going on for them, 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 who are interested in that setting. ... The analysis strives for depth of understanding.

Opsommenderwys kan by Merriam (1998:9) aangesluit word dat kwalitatiewe navorsing weg beweeg van aspekte soos kwantiteit (hoeveelheid), eksperimenteel, empiries, statisties, voorspelling, struktuur, kontrole, toets van hipoteses, groot en verteenwoordigende monsters, gestandaardiseerde meetinstrumente (soos toetse, vraelyste en skale) en presiese en numeriese bevindinge, soos wat in kwantitatiewe navorsing aangetref word. Hierdie studie het deurgaans gepoog om sonder enige vooropgestelde idees en doelbewuste intervensie 'n ware weergawe en beskrywing van die konteks op sigself te gee en betroubare betekenis daaraan te heg. Die navorser was deurlopend daarop ingestel om ook buigsaam genoeg te wees ten einde voorsiening te maak vir (moontlike) onvoorsiene uitkomst (Marshall & Rossman, 1995:11-12).

Kwalitatiewe navorsing is voorts ook in ooreenstemming met die perspektief dat onderwys - behalwe 'n sisteem wat sekere uitkomst moet bereik of 'n sosiale instelling is - ook 'n proses is en dat die skoolopset in hierdie sin 'n lewende ervaringsveld is. Kwalitatiewe navorsing word dus ook benut om - afgesien van die ondersoek, beskrywing en verduideliking van 'n spesifieke konteks – op spesifieke

prosesse te fokus (Merriam, 1998:4).

Dit is reeds genoem dat die navorser 'n sentrale rol ten opsigte van data-insameling en -analiseringspeel en dus die spesifieke situasie of konteks ten volle moet benut ten einde waardevolle inligting te bekom. Die (feilbare) menslikheid van die navorser kan egter tot foute, verlore geleenthede en persoonlike vooroordele lei (Merriam, 1998:20). Ten einde die feilbare menslikheidsfaktor te beperk, is bewustelik op die volgende persoonlikheidsienskappe gekonsentreer, wat volgens Merriam (1998:20-24), noodsaaklik is vir die navorser wat kwalitatiewe navorsing doen:

- 'n verdraagsaamheid ten opsigte van die onbekende en 'n vermoë om data binne 'n relatief ongestruktureerde opset in te samel en te analiseer,
- sensitiwiteit met betrekking tot die waarneming van die konteks en die analiseringspeel van die data en
- goeie kommunikasievaardighede, byvoorbeeld 'n empatiese ingesteldheid en effektiewe luistervaardighede.

Gedurende die aanvangstadium van die navorsing, wat die literatuuroorsig en verskeie gesprekke met rolspelers ingesluit het, het dit algaande duidelik geblyk dat 'n kwalitatiewe benadering om die volgende redes die mees aangewese is:

- Inklusiewe onderwys is 'n proses.
- Die doel van die studie is om die kernaspekte wat bogenoemde proses bevorder te ondersoek, te beskryf en te verduidelik.
- Die geleentheid van vrye toegang tot die natuurlike konteks wat die navorser (as amptenaar van die Wes-Kaap Onderwysdepartement) het.
- Die reeds gevestigde verhouding en deursigtige kommunikasiekanaal tussen die navorser en die konteks van die studie.

3.5.2 Navorsingsformaat

'n Individuele kwalitatiewe gevallestudie is as formaat vir hierdie navorsing gekies,

aangesien dit voorsiening maak vir die intensiewe ondersoek van 'n enkele eenheid, asook die bestudering van 'n verskeidenheid aspekte daarbinne (Babbie & Mouton, 2001:281). Hierdie enkele eenheid (of geval) word hoofsaaklik aan die hand van 'n in-diepte en intensiewe beskrywing en analise nagevors (Merriam, 1998:19).

Merriam (1998:27) is verder van mening dat die afbakening van die sisteem of fenomeen onder bespreking 'n voorvereiste vir 'n gevallestudie is. Daar moet dus duidelike grense gestel word met betrekking tot byvoorbeeld getal persone wat ondervra word en tyd bestee aan observasies.

In die geval van hierdie studie was die navorser geïnteresseerd in die insluiting van leerders met Downsindroom in hoofstroomonderwys en die aspekte wat hierdie insluiting bevorder of strem. Daar is besluit om die insluitingsproses van 'n spesifieke leerder met Downsindroom in 'n spesifieke hoofstroomskool tot aan die begin van die intermediêre fase te bestudeer ten einde data in te samel. Duidelike grense in terme van die deelnemers en 'n konteks is dus gestel en Stake (2000:436) bevestig in hierdie verband dat 'n gevallestudie beide die proses van die ondersoek en die bevindinge en gevolgtrekkings (of produk) insluit.

Vervolgens 'n samevatting van die kenmerkende aard van 'n individuele gevallestudie (Merriam, 1998:29-32):

- Partikularisties, aangesien op 'n spesifieke situasie, gebeure, program of fenomeen gefokus word. Die resultate van 'n betrokke gevallestudie kan moontlik ook in die geval van soortgelyke situasies benut word en aan die anderkant kan dit lig werp op 'n meer algemene probleem.
- Beskrywend, aangesien die eindproduk 'n ryk, volledige en holistiese beskrywing van die betrokke fenomeen behels ten einde die komplekse aard daarvan aan die hand van 'n verskeidenheid bronne te illustreer.
- Ontdekkend (of heuristies), aangesien dit lig werp op 'n spesifieke fenomeen en

'n wye spektrum van die aard daarvan, sowel as die bevindinge, dek en verduidelik.

Merriam (1998:32-34) beveel die gebruik van 'n individuele gevallestudie in die volgende gevalle aan:

- Indien antwoorde op hoe- en waarom-vrae gesoek word.
- Indien die navorser 'n mindere mate van kontrole oor die spesifieke situasie het en aspekte so nou in die situasie verweef is dat dit aanvanklik moeilik identifiseerbaar is.
- Indien die navorser in 'n posisie is om 'n situasie in die normale of natuurlike verloop van sake so wyd as moontlik te bestudeer.
- Indien die navorser geïnteresseerd is in die verloop van 'n proses.
- Indien die inligting wat verlang word nie maklik op ander wyses as juis met behulp van 'n gevallestudie verkry kan word nie.

Die keuse van 'n individuele gevallestudie vir hierdie navorsingstudie is veral gemaak op grond van die feit dat dit geleentheid aan die navorser bied om 'n holistiese perspektief van 'n spesifieke geval en konteks te verkry en dat die bevindinge insig behoort te bevorder. Die navorser is in ooreenstemming met bogenoemde ook uit 'n beroepsoogpunt geïnteresseerd in die kernaspekte wat effektiewe insluiting van leerders met Downsindroom bevorder. Stake (2000:437) beskou hierdie tipe individuele gevallestudie as *instrumenteel*, aangesien die geval *per se* van sekondêre belang is en 'n ondersteunende rol speel ten opsigte van die fasilitering van insig van iets anders as die geval self - in hierdie geval effektiewe insluiting van leerders met Downsindroom.

Gevallestudies het spesifieke voordele, maar gaan ook mank aan gebreke (Feagin, Orum en Sjoberg, 1991:6-17 en Merriam, 1998:40-42). Die volgende word as voordele van gevallestudies voorgehou:

- Dit bied geleentheid om 'n komplekse situasie en 'n verskeidenheid aspekte

daaraan verbonde te ondersoek.

- Lewensgetroue en natuurlike situasies kan ondersoek word.
- Verslaggewing kan in-diepte en holisties geskied.
- Bevorder begrip en insig vir die dinamiek van 'n spesifieke konteks.
- Die resultate bied begrip en bevorder insig en betekenis wat in ander soortgelyke situasies en verdere navorsing benut kan word.
- Dit is veral geskik vir psigo-sosiale en opvoedkundige prosesse, probleme en programme.
- Dit kan nuttig aangewend word vir die ontwikkeling en evaluering van beleidskwessies.

Bogenoemde skrywers hou die volgende beperkinge van gevallestudies voor:

- Dit kan tydrowend en duur wees.
- Die moontlikheid bestaan dat 'n situasie oorvereenvoudig of oordryf kan word.
- Die vaardighede, sensitiwiteit en integriteit van die navorser speel 'n beduidende rol.
- Geloofwaardigheid, betroubaarheid en veralgemeenbaarheid word dikwels bevraagteken.
- Die wisselwerking en verband tussen bevindinge kan slegs gesuggereer word en nie kwantitatief bewys word nie.

Die feit dat hierdie studie binne 'n natuurlike situasie kon plaasvind, dit moontlik was om 'n in-diepte en holistiese verslag van die bevindinge daar te stel, van die bevindinge en gevolgtrekkings ook op ander leerders met Downsindroom en in verdere navorsing van toepassing sou kon wees, begrip en insig vir die dinamiek van die spesifieke konteks bevorder kon word en dat onderwysbeleid ten opsigte van inklusiewe onderwys onder die loep geneem is, kan as spesifieke voordele van hierdie navorsingstudie beskou word. Stake (2000:450) ondersteun veral laasgenoemde aspek en beklemtoon die waarde van gevallestudies ten opsigte van die kwessies wat dit na die oppervlak ter verryking van data kan filtreer.

Die beperkings van hierdie studie lê hoofsaaklik opgesluit in die eise wat gestel word met betrekking tot vaardighede en integriteit van die navorser, asook die geloofwaardigheid en betroubaarheid van die bevindinge. Daar is gepoog om hierdie moontlike beperkinge in die data-analise en –verifikasie aan te spreek deur byvoorbeeld die deelnemers en 'n kollega te betrek by die kategorisering en tematisering van die data. Die veralgemeenbaarheid van die bevindinge en gevolgtrekkings van 'n gevallestudie word ook dikwels bevraagteken en gedebatteer. Die feit dat 'n individuele gevallestudie daarop ingestel is om soveel as moontlik insig te ontwikkel met betrekking tot die geval, asook die fenomeen daaraan verbonde (die epistemologiese vraag), vergoed in 'n ruim mate vir die gebrek aan veralgemeenbaarheid (Stake, 2000:450).

Die navorsingsformaat van 'n gevallestudie kan ook in terme van die algemene doelstelling van die studie beskryf word en as beskrywend, interpreterend of evaluerend geklassifiseer word (Merriam, 1998:38-39). Hierdie betrokke gevallestudie is hoofsaaklik beskrywend van aard, aangesien dit die implementering van die filosofie van insluitende onderwys aan die hand van 'n gevallestudie in besonderhede beskryf. Die ryk en volledige beskrywing van die data en die voortvloeiende konseptuele kategorieë en temas lei tot die interpretasie van die bevindinge. Hierdie interpretasie geskied teen die agtergrond van die bestaande teorie ten opsigte van die insluiting van leerders met Downsindroom, soos in die literatuuroorsig uiteengesit.

3.5.3 Seleksie van deelnemers

Die seleksie van deelnemers gaan hand-aan-hand met die navorsingsprobleem en -doel. In die geval van 'n gevallestudie moet op 'n gepaste "geval" of fenomeen besluit word. Die deelnemers in die geval van kwalitatiewe navorsing is - in teenstelling met kwantitatiewe navorsing - dikwels doelgerig en spesifiek geselekteer en is ook 'n relatiewe klein groep. Dit kan ook (soos in hierdie studie) gebeur dat die keuse van deelnemers só voor-die-hand-liggend is dat daar eintlik geen keuse is nie, aangesien die verloop van 'n spesifieke proses die kern van die navorsing vorm (Merriam, 1998:65).

Benewens die selektering van deelnemers vind verdere selektering tydens die verloop van navorsing plaas, byvoorbeeld ten opsigte van hoeveel en watter onderhoude, observasies en dokumente benut word (Merriam, 1998:60-65). Die volgende riglyne is in hierdie verband in ag geneem:

- die verband tussen die geval en die teoretiese raamwerk van inklusiewe onderwys
- die verband tussen huidige onderwyspraktyk en die teoretiese raamwerk van inklusiewe onderwyspraktyk
- die verband tussen huidige onderwyspraktyk, -beleid en –wetgewing
- die verhouding tussen die gemeenskap en onderwyspraktyk, -beleid en -wetgewing

Met bogenoemde in gedagte is Bambie ('n skuilnaam, soos reeds aangetoon), 'n leerder met Downsindroom wat reeds in 'n hoofstroomskool ingesluit is, as fokus en afgebakende eenheid (of geval) vir die studie geselekteer. Bambie is op sewejarige ouderdom (het vroeg Januarie verjaar) tot die graad R-klas van die betrokke hoofstroomskool toegelaat. Sy was die vorige jaar op 'n informele wyse in die graad R-groep van 'n huisvriendin van haar ouers by 'n ander hoofstroomskool op dieselfde dorp ingesluit. Sedert eersgenoemde insluiting het sy jaarliks met hierdie groep leerders gevorder. Die klasgroottes waarin sy ingesluit was, het tot graad vier van 25 tot 28 leerders gewissel. Die betrokke skoolhoof en klasopvoeders in die grondslagfase is vir die individuele onderhoude geselekteer en die klasopvoeder van graad vier en ander opvoeders wat verskillende leerareas, asook buitemuurse aktiwiteite en leerondersteuning in die intermediêre fase aanbied, het aan die fokusgroep onderhoud deelgeneem. Een van die opvoeders het aan beide onderhoude deelgeneem. Observasies is in klasse in die grondslag-, sowel as intermediêre fase (graad vier), asook op 'n informele wyse tydens deelname aan skool-, gemeenskaps- en sosiale aktiwiteite gedoen.

Tabel 3.1 gee 'n breë profiel van die deelnemers aan die onderhoude weer. Daar is besluit om inligting omtrent die deelnemers aan die onderhoude slegs in breë trekke

bekend te maak, aangesien die studie by 'n baie bekende skool op 'n spesifieke dorp onderneem is, die meeste van die opvoeders bekendes binne die gemeenskap is en die navorser onnodige blootstelling wou vermy. Alle name en inligting wat tot enige moontlike identifisering kan lei, is ook om hierdie rede in die aangehegte bylaes uitgewis.

Tabel 3.1: 'n Breë profiel van die deelnemers aan die onderhoude

| Deelnemers | Onderhoude | Onderrig | Opmerkings |
|-------------------|---|--------------------|--|
| I tot III | 1 tot 3 (Individuele onderhoude gedurende die laaste kwartaal van elke jaar gevoer; 1999 tot 2001) | Grade 1 tot 3 | Almal vroulik. Ouderdomme wissel tussen 30+ en 50+ jaar. Onderwyservaring wissel tussen 10 en 35 jaar. Goed opgelei (minstens 'n Hoër Onderwysdiploma), maar geen kwalifikasies in spesialiseringsonderwys nie. Een departementshoof. |
| Skoolhoof | 4 (Individuele onderhoud aan die einde van grondslagfase gevoer; 2001) | Graad 7 | Manlik. Ouderdom 40+. Onderwyservaring 20+ jaar. Hoër Onderwysdiploma en B.Ed. |
| II en V tot X | 5 (Fokusgroep onderhoud gedurende die laaste kwartaal van graad 4 gevoer; 2002) | Grade 2 en 4 tot 7 | Ses vroulik en een manlik. Ouderdomme wissel tussen 25 en 50 jaar. Onderwyservaring wissel tussen 3 en 25 jaar. Goed opgelei (minstens 'n Hoër Onderwysdiploma); twee opvoeders beskik oor diplomas in spesialiseringsonderwys. Twee departementshoofde. Onderrig verskeie leerareas in grade 4-7. Bied buitemuurse aktiwiteite aan soos mini-tennis en drama. |

Uit bostaande blyk dit duidelik dat die selektering van deelnemers voldoen aan die vereistes wat Spradley (in Babbie & Mouton, 2001:288) voorstel, naamlik voldoende (onderwys-)ondervinding (*thorough enculturation*), noue betrokkenheid by die konteks en bereidwilligheid om voldoende tyd vir die navorser beskikbaar te stel.

3.5.4 Metodes van data-insameling

3.5.4.1 Inleiding

Merriam (1998:28) stel dit duidelik dat 'n gevallestudie nie spesifieke metodes van data-insameling en -analise voorveronderstel nie. Vir die doel van hierdie studie is op 'n kwalitatiewe metodologie besluit en data is hoofsaaklik in terme van die ervarings, menings, gevoelens en kennis van persone tydens onderhoude en observasies ingesamel. Die navorser staan eweneens sentraal in hierdie insamelingsproses en die data word op grond van die teoretiese raamwerk, navorsingsvraag en -doel geselekteer en aangewend (Merriam, 1998:69-70). Faegin, Orum en Sjoberg (1991:36) beskou die navorser in hierdie opsig as 'n veranderlike in die navorsingsontwerp en doen aan die hand dat daar ruim gebruik gemaak word van kritiese reflektoring ter wille van die behoud van objektiwiteit.

Vervolgens 'n bondige beskrywing van die kwalitatiewe metodes van data-insameling wat in hierdie studie ter sprake is.

3.5.4.2 Literatuuroorsig

In Hoofstuk 1 is reeds aangetoon dat die literatuuroorsig – behalwe vir die daarstelling van 'n grondige teoretiese raamwerk en agtergrond vir hierdie navorsingstudie – ook dien as metode van data-insameling. In laasgenoemde verband is die kennis met betrekking tot die hindernisse tot leer en ontwikkeling van die leerder met Downsindroom, asook die kernaspekte rakende inklusiewe onderwys benut ten opsigte van die onderhoudsvoering, sowel as die observasies en die bestudering van dokumente. Die navorser was deurentyd bewus van die interaksie tussen die

literatuuoroorsig en die navorsingsproses as sulks (Merriam, 1998:49-50). Die literatuuoroorsig het dus 'n waardevolle bydrae gelewer ten opsigte van die fokus tydens die data-insamelingsproses, asook die sinvolle verwerking van die data (Merriam, 1998:52,55).

3.5.4.3 Onderhoude

Volgens Marshall en Rossman (1995:80) is onderhoude, wat as 'n *gesprek met 'n doel* (Dexter, in Merriam, 1998:71 en Kahn & Cannel, in Marshall & Rossman, 1995:80) beskryf kan word, 'n primêre bron in kwalitatiewe navorsing. Die aard en struktuur van die onderhoud sluit direk aan by die doel daarvan en word aan die hand van drie tipes onderskei: gestruktureerd, semi-gestruktureerd en ongestruktureerd en dit kan individueel of in 'n groep gevoer word (Merriam, 1998:71-75).

Vir die doel van hierdie studie is individuele onderhoude met opvoeders in die grondslagfase en die skoolhoof en een fokusgroep onderhoud gevoer. Die deelnemers aan die fokusgroep was die klasopvoeder in graad vier en opvoeders wat spesifieke leerareas in graad vier aan Bambie onderrig het en by wie sy vir buitemuurse aktiwiteite ingeskakel was (sien Tabel 3.1). Die doel van die onderhoude was om lig te werp op spesifieke aspekte van 'n spesifieke geval en proses binne 'n spesifieke konteks en is in ooreenstemming met die volgende:

We interview people to find out from them those things we cannot directly observe ... We cannot observe feelings, thoughts, and intentions. We cannot observe behaviours that took place at some previous point in time. We cannot observe situations that preclude the presence of an observer. We cannot observe how people have organized the world and the meanings they attach to what goes on in the world. We have to ask people questions about those things. The purpose of interviewing, then, is to allow us to enter into the other person's perspective (Patton, in Merriam, 1998:72).

Die vrae in die onderhoude het hoofsaaklik op die gevoelens, gedagtes en ervarings van die deelnemers gefokus ten einde kernaspekte te identifiseer wat die betrokke

insluitingsproses bevorder het. Elke onderhoud is ingelei deur 'n aantal geslote vrae ten einde die nodige biografiese gegewens van elke deelnemer te bekom, soos byvoorbeeld ouderdomsgroep, getal jare onderwyservaring, opleiding en vorige ervaring met leerders met gestremdhede in die algemeen en Downsindroom spesifiek. Die res van elke onderhoud kan as semi-gestruktureerd met 'n onderhoudsriglyn (Bylaag B) en oop vrae beskryf word. Die doel van hierdie onderhoude was om sover as moontlik die deelnemer se perspektief te verken (Merriam, 1998:74-75) en Babbie en Mouton (2001:289) se definisie van 'n kwalitatiewe onderhoud ondersteun hierdie werkwyse in dié sin dat die onderhoudsvoerder 'n algemene onderhoudsriglyn (Bylaag B) met 'n aantal oop vrae gebruik het.

Merriam (1998:91) beklemtoon die persoonlike aard van die data soos verkry uit onderhoude en dat dit altyd in die lig van 'n deelnemer se persoonlike persepsie beskou moet word en maan dat die moontlikheid van verdraaide inligting wel bestaan. Sy stel voor dat die betroubaarheid van data verhoog kan word deur dit te vergelyk met dié van ander deelnemers, sowel as inligting soos verkry uit beskikbare dokumente en direkte observasies. Die feit dat die navorser op 'n professionele vlak baie goed bekend is met die deelnemers en die konteks die deelnemers (soos reeds aangetoon) by data-analise betrek het, asook die benutting van dokumente en observasies het die kanse met betrekking tot verdraaide inligting in hierdie studie in 'n groot mate beperk.

Goeie vraagstelling lê die grondslag vir die verkryging van betekenisvolle data. Die onderhoudsriglyn (soos voorheen aangedui) is as hulpmiddel in hierdie verband benut (Merriam, 1998:93). 'n Onderhoud, as tegniek om data-insameling te doen het bepaalde voordele, byvoorbeeld om 'n groot hoeveelheid inligting in 'n kort tydperk in te samel, die verkryging van 'n wye verskeidenheid inligting (in die geval van meerdere deelnemers), onmiddellike opvolg en verheldering van onsekerhede is moontlik en bied aan die navorser geleentheid om, in kombinasie met observasie, begrip vir die bepaalde konteks te ontwikkel. Onderhoude het ook bepaalde beperkings wat die data-insamelingsproses kan strem, soos die moontlikheid van ontoereikende samewerking van die deelnemer(-s), gebrekkige onderhoudstegniek van die onderhoudsvoerder en die feit dat die analisering van die ingesamelde data

uiters tydrowend is (Marshall & Rossman, 1995:81).

Tydens die onderhoude was die navorser baie bewus van die eise wat volgens Babbie en Mouton (2001:289-290) en Marshall en Rossman (1995:81) aan die onderhoudsvoerder gestel word, naamlik hoogs effektiewe luistervaardighede, goeie persoonlike interaksievaardighede, die vermoë om goeie (nie-bedreigende) vrae te formuleer en op 'n sensitiewe wyse na meer inligting te delf.

Dit is belangrik dat die onderhoudsvoerder die deelnemer met 'n houding van onvoorwaardelike aanvaarding benader ten einde die bes moontlike rapport te bewerkstellig (Marshall & Rossman, 1995:80). Dit is met hierdie aspek in gedagte dat daar vir die doel van hierdie studie op semi- gestruktureerde onderhoude besluit is.

Volgens Merriam (1998:83) kan die selektering van deelnemers vir die onderhoude ook 'n ingewikkelde proses wees en Ely (1991:59) dat wedersydse samewerking en vertroue tussen die navorser en deelnemers besondere uitdagings aan die navorser kan stel. Vir die doel van hierdie studie is hoofsaaklik op deelnemers gekonsentreer wat direk betrokke is binne die situasie en by die geval onder observasie. Daar is gepoog om 'n holistiese beeld van die konteks te verkry en daarom is deelnemers vanuit die grondslag-, sowel as intermediêre fases verkry. Wedersydse samewerking en vertroue was (soos vroeër aangetoon) van meet af aan 'n baie sterk pluspunt in die totale verloop van die navorsingsproses.

Vir die doel van hierdie ondersoek is onderhoude op band geneem en woordeliks getranskribeer. Die navorser het ook deurgaans nie-verbale gedrag van die deelnemers tydens onderhoude aangeteken en dit in die transkripsies gereflekteer (Merriam,1998:87-88).

Babbie en Mouton (2001:290) beklemtoon dat die voer van onderhoude 'n deurlopende proses is met die volgende hoofmomente (Kvale in Babbie & Mouton, 2001:290):

- Die daarstelling van die spesifieke doelwitte met die onderhoude en die

aspekte wat ondersoek wil word.

- Die daarstelling van 'n raamwerk vir die verloop van die proses met inagneming van etiese oorwegings.
- Die werklike onderhoudsvoering.
- Die transkripsie van die onderhoude.
- Die analisering, verifiëring en rapportering van data.

Dit is reeds genoem dat daar in hierdie navorsingstudie van individuele onderhoude, sowel as 'n (enkele) fokusgroep onderhoud gebruik gemaak is. Babbie en Mouton (2001:292) beklemtoon die sterk ooreenkoms tussen genoemde twee tipes onderhoude. Die verskille is hoofsaaklik geleë in die feit dat die onderhoudsvoerder in die geval van die fokusgroep onderhoud 'n onderhoud, sowel as 'n proses met 'n groep deelnemers moet fasiliteer. Die fokusgroep onderhoud is in hierdie geval as bykomend en opvolgend tot die individuele onderhoude gevoer – hoofsaaklik om ook die perspektief van die intermediêre fase by die data en bevindinge te betrek. Die genoemde twee onderhoude staan dus as't ware in vennootskap met mekaar in terme van die data wat onderskeidelik gegenerereer is (Morgan, 1997:2-3, 23). Die aard van die fokusgroep onderhoud was in ooreenstemming met dié van die individuele onderhoude, naamlik semi-gestruktureerd met oop vrae en dieselfde onderhoudsriglyn (Bylaag B) is benut. Die fokusgroep onderhoud het sewe deelnemers betrek, wat almal óf opvoeders in die intermediêre fase was óf opvoeders wat by die buitemuurse aktiwiteite in die intermediêre fase betrokke was. Die motivering vir die gebruik van 'n fokusgroep onderhoud was hoofsaaklik vanweë die hoeveelheid data wat in 'n relatief kort tydperk (in vergelyking met individuele onderhoude) ingesamel kon word (Morgan, 1997:13-14) en die feit dat die navorser ook 'n blik op Bambie se insluiting in die intermediêre fase wou gee ten einde die geloofwaardigheid van die studie verder te verhoog.

Die doel van beide bogenoemde twee tipes onderhoude was hoofsaaklik om in die lig van die navorsingsdoel en –vraag in die deelnemers se ervarings en persepsies te delf na die kernaspekte omtrent Bambie se insluiting.

3.5.4.4 Observasies

Observasies word ook (soos onderhoude) as 'n primêre databron in kwalitatiewe navorsing beskou en verskil van onderhoude hoofsaaklik in dié sin dat dit in 'n natuurlike opset of konteks plaasvind en dat die interaksie tussen die observeerder en die data eerstehands en direk van aard is. Informele onderhoude en gesprekke is ook dikwels verweef met observasies (Angrosino & Mays de Pérez, 2000:673-674; Merriam, 1998:94). Volgens Babbie en Mouton (2001:295) kan die inligting wat verkry word met behulp van die observasie van 'n persoon se doen en late in 'n natuurlike konteks baie waardevol wees – veral wanneer dit in kombinasie met ander metodes van data-insameling, soos byvoorbeeld onderhoude, benut word. Volgens Angrosino en Mays de Pérez (2000:674) kan hierdie tipe observasie bydra tot die geloofwaardigheid en betroubaarheid van 'n studie.

Observasie kan wissel van hoogs gestruktureerde waarneming met gedetailleerde beskrywings en volledige kontrolelyste tot 'n meer holistiese en algemene waarneming en beskrywing van gebeure en gedrag. Die navorser as observeerder neem tydens observasies ook 'n bepaalde plek en rol in, wat van 'n deelnemende lid aan dit wat geobserveer word tot 'n algehele, nie-deelnemende buitestaander kan wissel. Die navorser verkry deur middel van observasie 'n geleentheid tot eerstehandse waarneming van sekere aspekte van die konteks wat bestudeer word en kan sodoende, wanneer dit met onderhoude en toepaslike dokumente gekombineer word, 'n meer holistiese interpretasie aan data verleen (Marshall & Rossman, 1995:79 en Merriam, 1998:111).

Wolcott (in Ely, 1991:45) se siening omtrent die navorser as observeerder sluit aan by bogenoemde en onderskei tussen drie verskillende style van betrokkenheid as observeerder, naamlik die aktiewe deelnemer, die bevoorregte en die ingeperkte (*limited*) observeerder. Hiervolgens het die aktiewe deelnemer – behalwe die navorsing – ook 'n spesifieke taak binne en betrokkenheid by die spesifieke konteks, die bevoorregte observeerder is bekend aan die konteks, word vertrou en het vrye toegang tot inligting en die ingeperkte observeerder het geen ander rol as dié van navorser nie. In laasgenoemde geval moet 'n vertrouensverhouding ontwikkel en

gevestig word.

Die observasies in hierdie navorsingstudie kan as minder gestruktureerd en meer holisties en algemeen beskryf word, aangesien dit op 'n spontane wyse tydens klasbesoeke en onderhoudsvoering geskied het. Die navorser se posisie tydens observasie kan as nie-deelnemend en bevoorreg beskryf word.

Observasie vir navorsingsdoeleindes verskil van observasie in die alledaagse handel en wandel in dié sin dat dit:

- gemik is op 'n spesifieke en gedefinieerde navorsingsdoel
- doelbewus beplan is/word
- sistematies opgeskryf word
- slegs 'n deel van data-insameling en die geheel vorm
- onderwerp is aan kontrole in terme van geldigheid en betroubaarheid (Merriam, 1998:94-95, 111).

Observasies beskik dus oor die volgende kenmerkende eienskappe:

- data word binne die natuurlike (en nie 'n vooropgestelde) konteks gegenereer
- data verteenwoordig 'n eerstehandse kontak met die konteks (Merriam, 1998:94).

Alhoewel observasies hoofsaaklik teen die agtergrond van die navorsingsprobleem en -doel geskied en die insameling van geskikte data ten doel het, kan dit ook aangewend word ter verkenning van en begrip vir die betrokke konteks en om 'n verwysingsraamwerk vir onderhoude te verleen. Die navorser kan ook ten opsigte van die struktuur van die observasies besluit. Hierdie struktuur kan (soos in die geval van onderhoude) van informeel en dus minder gestruktureerd tot formeel en dus meer gestruktureerd wissel (Merriam, 1998:95-97).

Gedurende die aanvangstadium van hierdie studie is van observasie gebruik gemaak. Aanvanklik is daar slegs in breë trekke en met 'n breë belangstelling op 'n hoofsaaklik algemene en ongestruktureerde wyse waargeneem. Daar was geen vooropgestelde fokus, raamwerk of kontrolelyst ter sprake nie. Die doel van aanvanklike observasie was slegs verkenning van die konteks en die spesifieke individuele geval en het ook saamgeval met die konsultasies in die professionele kapasiteit van die navorser.

Na die aanvanklike aantal observasies in die klaskamer en tuis is besluit om in samewerking met die ouers en onderwyseres en aan die hand van kontrolelyste 'n beeld ten opsigte van Bambie se mediese, fisieke en opvoedkundige situasie te verkry (Bylaes C en D). Die doel van hierdie kontrolelyste was tweërlei van aard, naamlik om begrip vir haar as leerder in hoofstroomonderwys te bevorder en insig omtrent haar spesifieke hindernisse tot leer en ontwikkeling en gevolglike intervensie- en onderwysbehoefte te bevorder.

Hierdie werkwyse sluit aan by Marshall en Rossman (1995:79) wat oordeel dat dit aan die navorser die geleentheid bied om kontrolelyste te ontwikkel wat meer toepaslik en "konteks-sensitief" is en is ook van mening dat latere observasies meer gefokus kan wees. Merriam (1998:95) meld ook dat die subjektiwiteit 'n beduidende rol ten opsigte van deelnemende observasie kan speel en dat die geloofwaardigheid en betroubaarheid van data wat sodoende verkry is dikwels bevraagteken word. Die benutting van bogenoemde kontrolelyste het ook gedien as 'n poging om laasgenoemde struikelblokke te oorkom.

Tydens en ná afloop van observasies het die navorser kommentaar oor algemene indrukke neergeskryf, wat hoofsaaklik aspekte omtrent eie gevoelens, reaksies, vermoedens en gedagtes ingesluit het. Hierdie notas is tydens data-insameling as veldnotas en tydens data-analise as observasienotas hanteer en in terme van die navorser se persoonlike reflektoring beoordeel (Merriam, 1998:105-111).

Observasie kan ook tydens onderhoude benut word deurdat daar byvoorbeeld op deelnemers se lyftaal, stemtoon en taalgebruik gelet word (Angrosino & Maysde Pérez, 2000:673 en Marshall & Rossman, 1995:80). Hierdie tipe waarnemings is in

die transkripsies van die onderhoude aangedui en as observasienotas benut.

Die objektiviteit van die observeerder word dikwels bevraagteken. Angrosino en Mays de Pérez (2000:676, 690, 683) en Ely (1991:53-57) stel dit onomwonde dat observasie nooit objektief in die ware sin van die woord kan wees nie, aangesien die observeerder deurentyd selektief waarneem en weergee. Die sensitiwiteit van die navorser se selfbewussyn word beklemtoon ten einde voortdurend tydens die observasieproses en die optekening en interpretasie van data na objektiviteit te streef. Die feit dat die navorser byvoorbeeld ook in die onderwys is, sou kon bydra tot subjektiviteit. Die navorser het egter doelbewus besluit dat die navorsingsvraag in die lig van onderwysbeleid en die literatuuoroorsig die fokus van die observasies en die weergee daarvan sal wees ten einde objektiviteit te bevorder. Objektiviteit is ook bevorder en vooroordele beperk deurdat die navorser die geleentheid gehad het om vir bykans vyf jaar te observeer.

Ely (1991:69-81) maak melding van die waarde wat 'n joernaal of veldnotas kan inhou in die data-insamelingsproses. Hierdie inligting is bykomend tot dit wat in die transkripsies en dokumente vervat is en reflekteer dikwels ook, benewens die gevoelens, gedagtes, insigte, idees, ensovoorts van die deelnemer, ook dié van die navorser. Aangesien daar tydens die verloop van hierdie studie dikwels algemene en ongestruktureerde observasies plaasgevind het uit die aard van die navorser se betrokkenheid as skoolsielkundige, is gebruik gemaak van sodanige veldnotas – hoofsaaklik in die vorm van observasienotas (*analitiese memo's*) (Ely, 1991:80), direkte aanhalings en kommentaar (Merriam, 1998:111).

Angrosino en Mays de Pérez (2000:678-680) beklemtoon dat die navorser as observeerder nie 'n totaal passiewe of identiteitlose rol tydens die observasieproses kan speel nie en as't ware 'n definitiewe rol of posisie in hierdie opsig behoort aan te neem ter wille van die "gemeenskap" wat geobserveer word. Duidelikheid met betrekking tot die rol van die navorser as observeerder dra byvoorbeeld by tot openhartigheid, deursigtigheid, ensovoorts en insgelyks tot geloofwaardigheid en betroubaarheid. In hierdie studie was daar in die lig van die navorser se betrokkenheid as skoolsielkundige en die reeds gevestigde positiewe verhoudings by die deelnemers

geen twyfel oor die rol en bedoelings van die navorser, die doel van die studie en die wyse waarop moontlik sensitiewe data hanteer sou word nie.

3.5.4.5 Dokumente

Die bestudering van dokumente is 'n onopsigtelike wyse van data-insameling en kan 'n waardevolle bron van inligting wees. Hierdie wyse van data-insameling sluit dikwels die gelyktydige analisering van inhoud in, wat op 'n sistematiese wyse die betrokke dokumente bestudeer ten einde spesifieke patrone of tendense objektief te ondersoek en te evalueer. Die mees waardevolle voordeel van hierdie wyse van data-insameling lê in die feit dat dit op geen wyse die konteks onder observasie versteur nie (Marshall & Rossman, 1995:85-86).

Vir die doel van hierdie studie is die volgende dokumente benut:

- Beleidstukke, wetgewing en omsendbriewe van die nasionale en provinsiale onderwysdepartemente.
- Voorbeelde uit die leerder se klasportefeulje en deurlopende profiele van haar klaswerk.

3.5.5 Die navorsingsprosedure

Die navorser is, soos reeds aangetoon, as lid van die gespesialiseerde ondersteuningsdienste van die Wes-Kaap onderwysdepartement betrokke by die betrokke laerskool waar Bambie ingesluit sou word. Die navorser het op 'n informele wyse kennis geneem dat haar aansoek om toelating reeds goedgekeur was en dat sy tot graad R toegelaat sou word en vir alle praktiese doeleindes die res van haar laerskoolloopbaan in die betrokke hoofstroomskool sou voltooi.

Die betrokke skool is 'n Afrikaansmedium laerskool op 'n plattelandse dorp met 'n leerdertal tussen ses- en sewehonderd en die leerdertal per klas wissel tussen 25-35 leerders, danksy 'n aantal beheerliggaamposte. Die skool beskik oor 'n permanente

opvoeder vir leerondersteuning wat, benewens leerondersteuning aan leerders met leerhindernisse in die hoofstroom, ook 'n kerngroep leerders met ernstige hindernisse tot leer en ontwikkeling akkommodeer. Wat verdere leerondersteuning betref, beskik die skool ook oor die dienste van 'n privaat opvoeder vir individuele leerondersteuning. Die ouers van die betrokke leerder met Downsindroom het op hierdie skool besluit, aangesien dit die naaste skool aan haar ouerhuis is en daar ook 'n ouer sussie skoolgaan. 'n Ouer broer was ook daar op skool.

Die navorser het as amptenaar van die Wes-Kaap onderwysdepartement gesprekke met die skoolhoof, ouers en voornemende opvoeder gehad ten einde ondersteuning aan te bied. Gedurende Bambie se graad R-jaar was die navorser aktief betrokke by die insluitingsproses – hoofsaaklik in 'n konsulerende en ondersteunende hoedanigheid. Daar is veral op ondersteunende netwerking gefokus en was daar deurlopende kontak met die Departement Opvoedkundige Sielkunde binne die Fakulteit Opvoedkunde van die Universiteit van Stellenbosch en die Cheré Botha sentrum. Laasgenoemde is 'n voorskoolse sentrum vir kinders met verstandelik erge gestremdhede, met baie ondervinding ten opsigte van kinders met Downsindroom – soveelso dat hulle stimulasieprogramme, wat ook tuisprogramme insluit, vir hierdie kinders beskikbaar stel. Die skool beskik ook oor 'n baie effektiewe ondersteuningsgroep vir ouers en opvoeders in hoofstroomonderwys van leerders met Downsindroom. Hierdie verkennende fase het die betrokke navorsingstudie gestimuleer. Ten tye van die besluit op 'n formele navorsingstudie was daar reeds goeie verhoudings en kommunikasie met die ouers, skoolhoof en betrokke opvoeders gevestig. Hierdie rolspelers was baie opgewonde oor die voornemende studie en het hulle sonder enige teenspraak tot onvoorwaardelike samewerking verbind. Die skoolhoof se toestemming vir die studie is skriftelik verkry (Bylaag E). Die Wes-Kaap Onderwysdepartement het ook goedkeuring aan die studie verleen (Bylaag F).

Die aanvangsfase van die studie het hoofsaaklik op die bestudering van toepaslike literatuur berus. Die skoolbestuur, ouers en onderskeie klasopvoeders is aan die hand van veral onderwysbeleid en spesifieke inligting omtrent Downsindroom op 'n deurlopende basis ondersteun en aangemoedig. Hierdie inligting is ook tydens oueraande by die skool benut om die ouergemeenskap op hoogte van sake te hou.

Die spesifieke inligting omtrent Downsindroom is, soos reeds aangetoon, in die vorm van kontrolelyste (Bylae C en D) benut tydens klaskamerobservasies, asook gevallebesprekings met betrokke opvoeders en ouers om Bambie se hindernisse tot leer en ontwikkeling en die gepaardgaande intervensie- en onderwysbehoefte te identifiseer.

Die res van die studie het, soos reeds in Tabel 3.1 aangetoon, op individuele onderhoude en 'n fokusgroep onderhoud met Bambie se opvoeders en haar skoolhoof berus. Bylaag F toon die aspekte aan wat die navorser deurlopend in hierdie onderhoude wou aanraak.

Die keuse van die tyd en plek vir die onderhoude is aan die deelnemers oorgelaat. Drie onderhoude is by die kantoor van die navorser afgeneem en die res by die betrokke skool. Die onderhoude het almal ongeveer 60 minute geduur en is verbatim vir data-analise getranskribeer.

3.5.6 Data-analise en –verifikasie

3.5.6.1 Inleiding

Data-analise is die proses waarvolgens betekenis aan roudata gegee word en behels hoofsaaklik datareduksie, -konsolidasie en –interpretasie om ten einde laaste betekenis of sin aan data te verleen en dit te kommunikeer (Merriam, 1998:178,192-193).

Merriam (1998:151,155) beklemtoon ook dat kwalitatiewe navorsing geensins 'n liniêre, stapsgewyse proses is nie, maar dat data-insameling en -analise 'n gelyktydige, herhalende en dinamiese aksie is. Miles en Huberman (1994:22,25) sluit hierby aan en beklemtoon ook die interaktiewe aard van data-analise en dat die navorsingsvraag hierdie proses in 'n beduidende mate rig en stuur. Aanvanklik weet die navorser wat die navorsingsprobleem en –vraag is en is op navorsingsontwerp en –metodologie besluit om die probleem en vraag aan te spreek. Data-analise is egter deurlopend belangrik ten einde 'n werkbare eindproduk daar te stel (Merriam,

1998:162).

Tydens hierdie studie is deurlopende data-analise aan die hand van die konstantvergelende metode wat oorspronklik deur Glaser en Strauss gebruik is en verder deur Merriam (1998) beskryf word. Die volgende aspekte soos deur Merriam (1998:162-163) voorgestel, is tydens hierdie proses toegepas:

- Daar is deurlopend besluite ten opsigte van die grense van die studie geneem, byvoorbeeld dat op veral die klaskamersituasie gefokus sal word.
- Spesifieke oop vrae is, op grond van die navorsingsvraag, benut ten einde data-insameling te begrens en te organiseer en byvoorbeeld die onderhoude in 'n mate te struktureer.
- Data-insameling is voortdurend geherstruktureer op grond van dit wat reeds gedoen en gevind is.
- Notas is deurlopend in oënskou geneem om kritiese denke en reflektering te stimuleer.
- Data-insameling het met die literatuuroorsig in gedagte geskied.
- Die getranskribeerde data is deurlopend in oënskou geneem ten einde meer abstrakte afleidings en gevolgtrekkings te maak en konsepte te vorm.

3.5.6.2 Datareduksie

Die transkripsies van die onderhoude was die grootste hoeveelheid roudata wat die navorser moes verwerk. Soos reeds in Hoofstuk 1 aangetoon, is dataverwerking aan die hand van die konstant vergelykende metode, soos beskryf deur Merriam (1998:156-193) gedoen. Hiervolgens vergelyk die navorser spesifieke inligting of data-eenhede (byvoorbeeld die betekenis van insidente, opmerkings, ensovoorts) soos verkry uit onderhoude, observasies en dokumente konstant met mekaar. Die proses behels dus die redusering van data tot data-eenhede, die konstante vergelyking van een data-eenheid met 'n volgende ten einde herhalende reëlmatighede te identifiseer en sodoende data-eenhede in betekenisvolle kategorieë te groepeer. Die daarstelling en benoeming van die kategorieë sluit direk aan by die

navorsingsvraag (Merriam, 1998:183).

Miles en Huberman (1994:56) en Merriam (1998:185-186) stel voor dat data-eenhede gekodeer word ten einde momentum te gee aan die groepering, kategorisering en konseptualisering van die data in terme van temas en die uiteindelijke bevindinge en gevolgtrekkings.

Ten aanvang van die proses van kodering, kategorisering en tematisering het die navorser elke deelnemer se data afsonderlik geanaliseer en moontlike betekenisvolle inligting vir data-eenhede in die tekste gemerk en moontlike data-eenhede in die kantruimtes geïdentifiseer. Daar is 'n tweede keer deur die data gewerk, herhalende en deurlopende inligting, gedagtes en temas is geïdentifiseer en sodoende kon kodes aan die data-eenhede toegeken word. Hierdie kodes is ook in die kantruimtes aangedui. Hierna kon kategorieë en temas geïdentifiseer word (Ely, 1991:87-88). Hierdie proses is herhaal en volgehou totdat die navorser geoordeel het dat al die beskikbare data deurgewerk en geanaliseer is (Miles & Huberman, 1994:56). Die volgende aspekte is tydens hierdie proses in gedagte gehou ten einde die relevantheid en geloofwaardigheid van die resultate en bevindinge te bevorder (Miles & Huberman, 1994:263-269):

- Die kontrolering van toepaslikheid van die kategorieë en temas,
- sensitiwiteit vir moontlike vooroordele van die navorser,
- triangulering,
- kritiese oorweging, heroorweging en sifting van data,
- sensitiwiteit vir subjektiwiteit en die
- terugvoer van die deelnemers.

Bogenoemde proses is herhaal totdat alle beskikbare data in terme van die voorlopige kategorieë en temas geanaliseer is. (Sien Bylaag H in hierdie verband).

3.5.6.3 Datakonsolidasie en -interpretasie

Die proses soos gevolg tydens datareduksie verkry 'n verdere dimensie in dié sin dat

die voorlopige kategorieë en temas in samehang met die literaturoorsig tot 'n samehangende geheel geïntegreer word. Miles en Hubermann (1994:261) beskryf hierdie proses as ... *moving up from the empirical trenches to a more conceptual overview of the landscape. We're no longer just dealing with observables, but also with unobservables, and are connecting the two with successive layers of inferential glue.*

Die finale kategorieë en temas is aan die hand van die volgende voorgestelde riglyne ontwikkel (Merriam, 1998: 183-185):

- Kategorieë moet die navorsingsvraag en –doel reflekteer.
- Kategorieë moet volledig en allesomvattend wees (en dus alle relevante data reflekteer).
- Kategorieë moet mekaar onderling uitsluit en impliseer dat 'n data-eenheid nie in meer as een kategorie geplaas kan word nie.
- Kategorieë moet sensitief wees ten opsigte van die data en dit so akkuraat as moontlik reflekteer, byvoorbeeld ten opsigte van woordkeuse en terminologie soos gebruik deur respondente en verkry in die literatuur.
- Kategorieë moet konseptueel kongruent wees wat impliseer dat alle kategorieë dieselfde vlak van abstraksie weerspieël.

Die navorser het gepoog om op 'n deurlopende wyse seker te maak dat bogenoemde riglyne nagevolg word alvorens op die finale temas besluit is. Tabel 3.2 illustreer die finale kategorieë en temas.

Tabel 3.2: Die kernaspekte ter bevordering van die insluiting van 'n leerder met Downsindroom in hoofstroomonderwys: Temas en Kategorieë

| Temas | Kategorieë |
|--|---|
| Houdings en sieninge ten opsigte van die insluiting van 'n leerder met Downsindroom | <ul style="list-style-type: none"> • Opvoeders • Ouergemeenskap • Leerders |
| Die aanspreek van spesifieke uitdagings wat die leerder met Downsindroom aan hoofstroomonderwys stel | <ul style="list-style-type: none"> • Leerhindernisse • Emosionele en sosiale ontwikkeling • Algemene aanpassings |
| Spesifieke strategieë om die insluiting van 'n leerder met Downsindroom te bevorder | <ul style="list-style-type: none"> • Skoolbestuur • Klaskamer- en kurrikulumpraktyk |
| Die waarde wat die insluiting van die leerder met Downsindroom tot hoofstroomonderwys toevoeg | <ul style="list-style-type: none"> • Klas- en skoolmaats • Opvoeders • Hoofstroomonderwys in die algemeen |

Data-interpretasie hou verband met die feit dat die finale kategorieë dikwels verdere analise en interpretasie vereis ten einde 'n meer volledige verduideliking en holistiese perspektief van die fenomeen daar te stel. Dit is 'n komplekse taak en hou ook risiko's ten opsigte van waninterpretasie vir die navorser in (Merriam, 1998:188-192). Merriam (1998:190) stel voor dat die navorser die data meer spekulatief hanteer ten opsigte van die hede en die moontlike toekomstige betekenis of impak daarvan. Sodoende word die interafhanklikheid en die verwantskap van die komplekse fenomeen belig ten einde 'n vertrekpunt vir verdere aksie te voorsien. In die geval van hierdie studie word 'n basis ten opsigte van die insluiting van leerders met Downsindroom in hoofstroomonderwys daargestel.

3.5.6.4 Dataverifikasie

Die vraag na die geloofwaardigheid van die navorsingstudie vorm die kern van kwalitatiewe dataverifikasie (Miles & Huberman, 1994:245). Ely (1991:93) definieer geloofwaardigheid binne die konteks van kwalitatiewe navorsing in terme van 'n regverdige en geloofwaardige proses, resultate wat 'n ware weergawe van die opset bied en dat die totale navorsing binne 'n eties aanvaarbare raamwerk geskied het. Die feit dat die navorser as't ware langdurig by die bestudeerde proses betrokke was, waarneming op 'n volhardende wyse kon doen en gevolgtrekkings deurentyd kon trianguleer, dra by tot die geloofwaardigheid en aanneemlikheid van die navorsingsresultate (Ely, 1991:95-96).

Eerstens is dit belangrik om te verseker dat die betekenis(-se) wat aan die navorsingsresultate verleen word geloofwaardig en betroubaar is en is dit belangrik dat daar deurentyd op die lê van betekenisvolle verbande, die integrering en differensiëring van (dikwels 'n magdom) data gekonsentreer word ten einde geloofwaardige en betroubare betekenis te ontwikkel (Miles & Huberman, 1994:245). Die volgende tegnieke soos beskryf deur Miles en Huberman (1994:245-262) is in hierdie studie benut om geloofwaardige en betroubare betekenis te ontwikkel:

- Die vasstelling van spesifieke patrone of temas.
- Die aanvanklike aanneemlikheid van 'n spesifieke interpretasie of betekenis is deurentyd krities geëvalueer ten einde ware betroubaarheid en geldigheid daaraan te verleen.
- Die sortering, groepering en kategorisering van data is benut om die vasstelling van kernaspekte en die maak van meer abstrakte gevolgtrekkings te bevorder.
- Herhalende gedagtes, uitsprake, ensovoorts is sensitief hanteer aangesien dit soms nodig is om ook in kwalitatiewe navorsing te tel, ten einde byvoorbeeld vas te stel hoe belangrik, beduidend of herhalend aspekte is en vooroordele grotendeels uit te skakel.
- Sinvolle gevolgtrekkings en die uiteindelijke integrering van data is met behulp van aanvanklike onderskeiding en differensiëring van data-eenhede bevorder.

Merriam (1998:199-200) beklemtoon dat die konseptualisering van die studie, die wyse waarop die data ingesamel, geanaliseer en geïnterpreteer is, asook die aanbieding of voorstelling daarvan die grondslag van die geloofwaardigheid van sodanige weergawe vorm. Merriam (1998:2001) stel voor dat – in die lig van die feit dat die geloofwaardigheid van kwalitatiewe studies steeds gedebatteer word – geloofwaardigheid aan die hand van interne geldigheid, betroubaarheid en eksterne geldigheid geverifieer word.

Interne geldigheid

Interne geldigheid fokus op die kongruensie tussen die navorsingsresultate en die werklikheid of realiteit – gegee dat hierdie realiteit in kwalitatiewe navorsing holisties, multi-dimensioneel en dinamies of veranderend van aard is (Merriam, 1998:201-202).

Die volgende strategieë is in hierdie studie aan die hand van die riglyne van Merriam (1998:204-205) toegepas om interne geldigheid te verhoog:

- Triangulering deur middel van die benutting van verskillende databronne, asook verskeie metodes van data-insameling.
- Deelnemers het die geleentheid tot insae in die data-analise gehad en 'n kollega het op 'n onafhanklike en deurlopende wyse tydens die totale navorsingsverloop veral met betrekking tot eie gevolgtrekkings leiding verleen.
- Data-insameling en –prosessering het gedurende 'n relatief lang tydperk (vier jaar) verloop.
- 'n Uiteensetting van die navorser se teoretiese vertrekpunt is volledig in die literatuuroorsig uiteengesit.

Betroubaarheid

Betroubaarheid van navorsing en navorsingsresultate impliseer tradisioneel dat dieselfde resultate by herhaling van dieselfde navorsingsinstrumente verkry sal word

(Merriam, 1998:205). Die beskrywende en verduidelikende aard van kwalitatiewe navorsing bemoeilik die toepassing van hierdie definisie van betroubaarheid en stel Merriam (1998:206) voor dat data en gevolgtrekkings liewer aan die hand van konsekwentheid en afhanklikheid geverifieer word. Die fokus is dus nie soseer op die feit dat dieselfde resultate by herhaling gevind word nie, maar eerder op die vraag of die (ingesamelde) data konsekwent tot die resultate of bevindinge lei (Merriam,1998:206). Tegnieke soos die teoretiese vertrekpunt van die navorser, die navorser se rol ten opsigte van die konteks wat bestudeer word, die basis waarop deelnemers geselekteer is en 'n volledige beskrywing van deelnemers en die konteks waarbinne data ingesamel is, triangulering met betrekking tot 'n verskeidenheid metodes van data-insameling en –analise en 'n gedetailleerde beskrywing van data-insameling, die vasstelling van kategorieë en die gevolgtrekkings wat gemaak is dra by tot die betroubaarheid van die navorsingsresultate.

Die metodes van data-insameling en –analise van hierdie navorsing is reeds beskryf en die feit dat daar deurlopend op 'n wetenskaplik gefundeerde wyse te werk gegaan is, verhoog die betroubaarheid van die studie.

Eksterne geldigheid

Eksterne geldigheid hou tradisioneel binne kwalitatiewe navorsing verband met die mate waarin die bevindinge van 'n studie veralgemeen en in ander situasies toegepas kan word (Merriam,1998:207). Die aard van 'n kwalitatiewe gevallestudie noodsaak die volgende strategieë ter bevordering van eksterne geldigheid (Merriam, 1998:211-212):

- Ryk en volledige beskrywing sodat lesers kan vasstel in watter mate daar ooreenkoms met 'n volgende situasie is en watter bevindinge oorgedra sou kon word.
- 'n Beskrywing van die kenmerkende aard van die studie en verteenwoordigende kategorieë, sodat lesers die nodige vergelykings kan tref.
- Doelbewuste pogings om diversiteit van die konteks te optimaliseer, ten einde

breër toepaslikheid te bevorder.

Die konteks van die studie is reeds volledig beskryf ten einde moontlike ooreenkomste te identifiseer en die toepaslike kategorieë en temas word ook volledig uiteengesit sodat moontlike vergelykings getref kan word. Die diversiteit van die konteks is in terme van langtermyn observasie en verskeie deelnemers geoptimaliseer.

3.6 DIE ROL VAN DIE NAVORSER

Die navorser speel in kwalitatiewe navorsing die primêre rol ten opsigte van data-insameling en –analise (Merriam, 1998:20) ten einde 'n holistiese oorsig van die navorsingskonteks weer te gee (Miles & Huberman, 1994:6). Hierdie sentrale posisie aan die eenkant en die relatief neutrale posisie aan die anderkant is reeds in 3.5.6.1 aangedui. In 3.5.4.3 is ook opmerkings in hierdie verband gemaak en die volgende bespreking sluit by die reeds genoemde besprekings aan.

Die feit dat die navorser nie net as navorser betrokke is by hierdie spesifieke konteks nie, maar ook as skoolsielkundige in 'n ondersteunende en konsulerende rol by die breër konteks van die spesifieke skool was goeie samewerkings-, sowel as vertrouensverhoudings ten aanvang van die studie reeds gevestig. 'n Verdere voordeel van hierdie werksverhouding is die vrye toegang wat die navorser tot die skool het, maar die navorser moes ook deurentyd waak om nie die belange van die navorsing bó die van die skool as kliënt te stel nie en sensitief te wees vir die behoeftes van die skool as geheel.

Die navorser het ook, soos die navorsing gevorder het, nouer betrokke geraak by die gesin van die spesifieke leerder met Downsindroom – weer eens hoofsaaklik in 'n ondersteunende en konsulerende hoedanigheid. Hierdie verhouding het hoofsaaklik op die behoeftes en verwagtings van die ouers en die aanspreek daarvan binne die onderwyskonteks gefokus.

Babbie en Mouton (2001:273) stel die induktiewe rol van die navorser in kwalitatiewe navorsing onomwonde. Hiervolgens speel die navorser 'n sentrale rol ten opsigte van

observasie en interpretasie en het dus 'n definitiewe verantwoordelikheid ten opsigte van onbevooroordeeldheid en objektiwiteit. Aspekte soos wedersydse vertroue en die daarstelling van effektiewe rapport is dus van kardinale belang (Babbie & Mouton, 2001:273).

Die navorser het in hierdie studie deurgaans gepoog om as primêre "instrument" van data-insameling en –analise betrokke genoeg te wees by die navorsingskonteks ten einde betroubare data op 'n etiese wyse te bekom, maar ook 'n mate van afstand te handhaaf ten einde wanpersepsies en vooroordele tydens data-analise tot die minimum te beperk (Babbie & Mouton, 2001:273).

3.6 ETIESE OORWEGINGS

In kwalitatiewe navorsing is etiese oorwegings volgens Merriam (1998:213) by veral die insameling, sowel as bekendmaking van data ter sprake en speel die verhouding tussen die navorser en die deelnemers 'n sleutelrol. Die volgende etiese oorwegings soos voorgestel deur Merriam (1998:212-218) is in hierdie navorsingstudie in ag geneem:

- Die deelnemers se reg tot privaatheid is gerespekteer deur byvoorbeeld nie persoonlike en (moontlike) sensitiewe vrae te vra nie.
- Elkeen van die deelnemers ontvang 'n syferkode en die spesifieke leerder wat bestudeer word 'n skuilnaam, ten einde aan die vereiste van reg tot anonimiteit te voldoen. Sodoende is deelnemers nooit geïdentifiseer nie.
- Die reg op vertroulikheid is in ag geneem deur aan alle versoeke van deelnemers hieromtrent te voldoen.
- Die deelnemers se reg tot vrywillige deelname is in ag geneem en elkeen is volledig ingelig omtrent die oogmerke van die navorsing, data-insameling en – bekendmaking en deelnemers het 'n vrye keuse gehad tot deelname.
- Die verhouding tussen die navorser en die deelnemers was deurgaans dié van vertroue, eerlikheid en deursigtigheid.

3.7 SAMEVATTING

Die navorsingsontwerp en –metodologie is volledig in hierdie hoofstuk bespreek. Daar is aangedui dat dit 'n kwalitatiewe studie binne die interpretatiewe/konstruktivistiese navorsingsparadigma is met 'n individuele gevallestudie as navorsingsformaat. Die metodes van data-insameling, asook die prosesse van data-analise en –verifikasie is bespreek en uiteengesit. Die rol van die navorser is uitgespel en die etiese oorwegings wat toegepas is, is aangedui. Die navorsingsbevindinge sal in die volgende hoofstuk uiteengesit en bespreek word.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSBEVINDINGE EN BESPREKING

4.1 INLEIDING

Die navorsingsbevindinge van die ondersoek na die kernaspekte wat die insluiting van 'n leerder met Downsindroom in 'n hoofstroomskool bevorder, sal in hierdie hoofstuk uiteengesit en bespreek word. Die uiteensetting van die bevindinge geskied aan die hand van onderhoude wat met opvoeders gevoer is, kontrolelyste wat tydens observasies en konsultasies benut is, observasienotas en toepaslike dokumente soos leerderprofile en –verslae. Die bespreking van die bevindinge sal teen die agtergrond van die literatuuroorsig soos in hoofstuk 2 uiteengesit, geskied.

4.2 DIE KONTEKS VAN DIE DEELNEMERS

In Hoofstuk 3 is reeds 'n breë profiel van die deelnemers van die navorsingstudie, asook breë tydraamwerke van die onderhoude gegee (sien Tabel 3.1). Observasies het reeds in haar graad R-jaar (1998) op 'n informele wyse in die klaskamer en tuis 'n aanvang geneem. Sedert haar toelating tot graad een (1999) het observasies deurlopend (steeds op 'n relatief informele wyse) plaasgevind in die klasopset, tydens buitemuurse aktiwiteite soos sport en skoolkonserte, gemeenskapsaktiwiteite soos die kerk se kerkspeel en die plaaslike kunswedstryd en tuis tydens besoeke aan die gesin. Die navorser is steeds (2004) in 'n amptelike hoedanigheid baie nou betrokke by Bambie se insluiting en kwartaallikse gevallebesprekings en konsultasies met haar opvoeders en ouers.

Die aard van die skool waaraan al die deelnemers verbonde was, is reeds kortliks in Hoofstuk 3 aangetoon. In aansluiting by dit wat reeds genoem is, kan gemeld word dat die skool in 'n middelklas woonbuurt geleë is, maar dat die bedieningsgebied ook 'n meer goeie woonbuurt insluit. Daar is slegs 'n klein aantal leerders uit die voorheen agtergeblewe buurte van die dorp ingeskryf. Die skool word in die betrokke streek van die Onderwysbestuur- en Ontwikkelingsentrum (OBOS) as een van die

mees toonaangewende skole ten opsigte van die implementering van inklusiewe onderwys beskou en was daar ten tye van die betrokke gevallestudie 'n beduidende aantal leerders met 'n verskeidenheid hindernisse tot leer en ontwikkeling ingesluit. Hierdie leerders sluit onder andere leerders met verstandelike, fisieke en sensoriese gestremdhede in. Alle opvoeders is ingeskakel by ondersteuningsprogramme aan leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling. Hierdie programme word namiddae ná skool aangebied. Enkele opvoeders is ook opgelei om 'n visueel-motoriese stimulasieprogram vir leerders aan te bied, wat voorsiening maak vir leerders wie se ouers nie arbeidsterapie kan bekostig nie. Die personeelontwikkelingsprogram van die skool maak ook voorsiening vir indiensopleiding aan opvoeders en die aard en implementering van inklusiewe onderwys word ook in die program ingesluit. Wat die bevordering van die insluiting van leerders met Downsindroom betref, is ook gassprekers by hierdie program ingesluit.

Bambie is die derde van drie kinders. Haar ouers het sedert haar geboorte geen moeite ontsien om toe te sien dat sy die bes moontlike mediese sorg en stimulasie ontvang nie. Sy het op ses maande 'n opehartoperasie ondergaan en daarna relatief goeie gesondheid geniet (Bylaag N) en is op 'n baie vroeë ouderdom by die stimulasieprogramme van die Cheré Botha sentrum (soos reeds in Hoofstuk 3 beskryf) ingeskakel. Bambie was ook in die graad R-klas van die betrokke hoofstroomskool waar sy graad een begin het, ingesluit. Sy het voorskools spraak- en fisioterapie ontvang en het tydens graad R ook ballet geneem. Ten tye van skooltoetrede was sy reeds ag jaar oud (het gedurende Januarie verjaar), relatief gesond en goed aangepas in die skoolopset (Bylaag H). In daardie stadium was dit duidelik dat sy met fynmotoriese vaardighede, soos skryftake gesukkel het en dit dikwels probeer vermy het en dat haar spraakontwikkeling en taalvaardighede, byvoorbeeld onduidelike uitspraak en om in volsinne te praat nog baie aandag nodig gehad het (Observasienotas). Origen was haar skolastiese gereedheidsvaardighede redelik gevestig soos blyk uit haar Leerverslag in graad een (Bylaag I).

Bambie kan voorts as 'n liefdevolle, goedaangepaste, gehoorsame en gelukkige kind met 'n sterk wil beskryf word. Hierdie stelling word bevestig deur die feit dat haar klasmaats haar spontaan ondersteun en insluit – in die klaskamer en tydens

buitemuurse aktiwiteite, sowel as op sosiale gebied (Observasienotas). Haar besondere persoonlikheid en humorsin word deurgaans in die onderhoude met die skoolhoof en opvoeders as dié uitsonderlike bate uitgesonder. Bambie het ook geleer om tussen reg en verkeerd en aanvaarbare en onaanvaarbare gedrag te onderskei en toon berou wanneer sy tereggewys word. Eerlikheid kan ook as een van haar bates uitgesonder word. Bambie woon sedert haar skooltoetrede die skool op 'n spontane wyse baie getrou by en is ook baie getrou in die bywoning van buitemuurse aktiwiteite en die afhandeling van skooltake en tuiswerkopdragte.

4.3 NAVORSINGSBEVINDINGE

4.3.1 Die kernaspekte ter bevordering van die insluiting van 'n leerder met Downsindroom

Hierdie gedeelte van die navorsing is met behulp van semi-gestruktureerde onderhoude, klaskamerobservasies en die bestudering van toepaslike dokumente gedoen. Die resultate van hierdie gedeelte word vervolgens bespreek aan die hand van die volgende temas soos tydens die kwalitatiewe data-analise geïdentifiseer:

- Houdings en sieninge ten opsigte van die insluiting van 'n leerder met Downsindroom
- Die aanspreek van spesifieke uitdagings wat die leerder met Downsindroom aan hoofstroomonderwys stel
- Spesifieke strategieë om insluiting van die leerder met Downsindroom te bevorder
- Die waarde wat die insluiting van die leerder met Downsindroom tot hoofstroomonderwys toevoeg
(Sien tabel 3.2 in hierdie verband).

4.3.1.1 Houdings en sieninge ten opsigte van die insluiting van 'n leerder met Downsindroom

Die kwalitatiewe data-analise het bogenoemde tema aan die hand van die volgende kategorieë geïdentifiseer (soos in tabel 3.2 uiteengesit):

- Die houdings en sieninge van die opvoeders
- Die houdings en sieninge van die ouergemeenskap
- Die houdings en sieninge van die leerders

Die houdings en sieninge van die opvoeders

Die opvoeders in die grondslagfase het die baanbrekerswerk ten opsigte van Bambië se insluiting gedoen. Ten tye van haar aanvanklike insluiting was dit sover bekend die eerste sodanige insluiting in die betrokke streek van die Onderwysbestuur- en Ontwikkelingsentrum. Die opvoeder wat haar in graad een onderrig het, was aanvanklik baie skepties, het later gedink om die kans te neem en het haar insluiting – net soos die opvoeder in graad twee - as 'n onvoorwaardelike uitdaging aanvaar. Hierdie opvoeders was ook bereid om met aanvanklik beperkte bronne en ondersteuning die uitdaging wat hulle aanvaar het in die praktyk tot uitvoer te bring.

“Ek het daardie dag gesê: ‘Ag, dis nou malligheid.’ En toe dit nou op my pad kom, het ek gedink, ... ek gaan die kans vat.” “ ... dit klink vir my na ‘n uitdaging. Ek het glad nie geweet wat dit gaan behels nie, maar ek het daarvoor ingegaan” (Deelnemer I).

“ ... en ek het besluit ek gaan die uitdaging aanvaar.” “ ... maar ek het maar begin – deurgedruk; gaan kers opsteek by die graad 1-juffrou” (Deelnemer II).

Die opvoeder wat haar in graad drie onderrig het, was aanvanklik geïnteresseerd in die wyse waarop 'n leerder met Downsindroom in 'n hoofstroomskool kan funksioneer, het algaande meer belang gestel, later geoordeel dat dit 'n baie verrykende ervaring kan wees en vrywillig aangebied om haar in graad drie te onderrig.

“ ... het ek gedink dit kan verskriklik verrykend wees om so ‘n kind te hê in jou klas. En ek het gesê ek sou haar graag wou hê” (Deelnemer III).

Bogenoemde opvoeders maak deurgaans melding dat die ander kollegas in die grondslagfase baie ondersteunend was, maar dat kollegas in die intermediêre en senior fases aanvanklik nie aktief belangstelling getoon het en ondersteuning aangebied het nie. Hierdie houding het egter mettertyd verander.

“... nou begin hulle ook belang stel. Dis ongelooflik hoe hulle ook nou uitvra na haar aanpassings en goeters noudat hulle sien dit kom na hulle kant toe ook” (Deelnemer I).

Die deelnemers in die grondslagfase oordeel deurgaans dat hulle kollegas se aanvanklike skeptisisme en (passiewe) teenkating gepaardgaan met onsekerhede en vrese vir die onbekende, asook vooroordele. Die skoolhoof sluit hierby aan en meld ook dat alle opvoeders nie geneë is vir verandering nie.

“... ek glo dis ‘n kwessie van hulle is bang. Dis onbekend. Hulle weet nie regtig hoe om dit te hanteer nie.” “So ek dink hulle het definitief vooropgestelde idees en jy gaan dit nie sommer verander nie” (Deelnemer III).

“Die mense is nie altyd seker doen hulle die regte ding nie. ... maar altyd onseker ... doen ons die regte ding?” (Skoolhoof).

Deelnemers erken bogenoemde sieninge omtrent hulle eie minder positiewe houdings en sieninge onomwonde.

“Omdat ek nog nie so baie ondervinding in die onderwys het nie, was ek in die begin bang en half onseker. Ek het mos ook nog nooit met ‘n Downsindroom-kind gewerk nie” (Deelnemer V).

“... aanvanklik was ek baie negatief teenoor haar insluiting in ons skool ...” “... my hele uitgangspunt het verander ... ek ervaar dit nou baie positief ...” (Deelnemer VIII).

Die deelnemers wat aanvanklik meer skepties was, meld dat die positiewe kollegas hulle (eersgenoemde) persoonlike positiewe groei en ontwikkeling ten opsigte van hulle houdings en sieninge omtrent Bambie se insluiting aktief gestimuleer en bevorder het.

“... en die kollegas wat haar in die klas gehad het – hoe hulle positief was en hoe hulle my eintlik ook – my siening gedraai het van negatief na positief toe” (Deelnemer VIII).

Die houdings en sieninge van die ouergemeenskap

Die skoolhoof het aanvanklik die beheerliggaam ingelig omtrent Bambie se toelating. Dit was slegs vir kennisname en nie oop vir bespreking nie (Observasienota).

Die insluiting van Bambie het rugbaar geword in die gemeenskap en daar was wel enkele ouers wat aanvanklik spesifiek versoek het dat hulle kinders nie by haar in die klas moet wees nie. Die motivering was dat hulle bang was hulle kinders kry nie genoeg aandag nie.

“... wat gevrá het dat hulle kinders nie saam met ... moet wees nie. Ouers wat gevoel het ... gaan hulle kinders se tyd steel” (Deelnemer III).

Bogenoemde houding en siening was egter die uitsondering. Die ouers van Bambie se klasmaats het haar baie goed as hulle kinders se klasmaat aanvaar en haar op sosiale gebied by hulle kinders ingeskakel deur na partytjies te nooi, saam te laat speel en selfs vir oorslaap genooi.

“Nee, en die ouers het lekker saamgewerk en ek dink nou net hulle het selfs moeite gedoen om vir haar ook na die partytjies te nooi al was dit miskien vir hulle nie altyd so maklik nie, want ... het maar daar by die partytjie ook moes spesiale aandag kry. Sy moes opgepas word, maar hulle het vir haar ook ingesluit” (Deelnemer I).

Die houdings en sieninge van leerders

Deelnemers rapporteer deurgaans dat haar klas- en skoolmaats Bambie onvoorwaardelik as een van hulle aanvaar, baie simpatiek is en hulle oor haar ontferm en haar ondersteun en selfs opofferinge (ook ten koste van hulself) maak.

“... en hulle (klasmaats) is vir my ‘n ongelooflike bron van hulp.” “... dat ek al ooit gehoor het dat ‘n kind vir haar spot of lelik is met haar of ‘fun’ van haar maak ... - bespotting van haar maak of so nie” (Deelnemer V).

“.. ons klap vir haar hande en sê dis mooi net soos wat ons vir die ander doen” (Deelnemer VI).

“Hulle wil nie eers terugspoeg as jy sê ‘spoeg haar terug’ nie” (Deelnemer II).

Bambie is tans ook baie bewus van die feit dat sy op haar maats kan steun vir hulpverlening en maak byvoorbeeld haar ouers attent daarop indien laasgenoemde onseker is oor ‘n situasie (Observasienota).

Samevatting

Bogenoemde bevindinge ten opsigte van die houdings en sieninge van opvoeders, die ouergemeenskap en leerders ten opsigte van Bambie se insluiting reflekteer uiters positiewe houdings en sieninge, asook positiewe groei en ontwikkeling by veral opvoeders. Die eerlikheid wat die deelnemers openbaar het deur ook van die struikelblokke en minder aangename aspekte aan te raak dra by tot die geloofwaardigheid van hierdie bevindinge.

“n Mens wonder partykeer waarheen en wat nog?” “... die manier waarop sy die neus afgevee het en gemors het op die tafel aan ... aangegaan het. Dit was nogal vir my sleg” (Deelnemer II).

4.3.1.2 Die aanspreek van spesifieke uitdagings wat die leerder met Downsindroom aan hoofstroomonderwys stel

Die kwalitatiewe data-analise het bogenoemde tema aan die hand van die volgende kategorieë geïdentifiseer (soos in tabel 3.2 uiteengesit):

- Leerhindernisse
- Emosionele en sosiale ontwikkeling
- Algemene aanpassings

Leerhindernisse

Bambie se leerhindernisse sluit aan by die opvoedkundige beeld van leerders met Downsindroom soos in Hoofstuk 2 aangetoon is. 'n Kontrolelys vir hindernisse tot leer en ontwikkeling is aan die hand van laasgenoemde beeld saamgestel en tydens klaskamerobservasies, sowel as konsultasiesessies met opvoeders benut (Bylaag D). Die hieropvolgende bevindinge sal op die deelnemers se algemene hantering en aanspreek van sodanige leerhindernisse fokus, aangesien Bambie se spesifieke leerhindernisse in 4.3.2 aangeraak word en vanweë die dinamiese aard van sodanige hindernisse. Laasgenoemde sluit aan by die feit dat die aard en manifestering van leerhindernisse nie in yster gegiet is nie en bykans van dag tot dag hanteer moet word. Die deelnemers het ook deurgaans aangedui dat hulle in staat was om die leerhindernisse aan te spreek.

Eerstens het deelnemers besef dat daar daaglik van alternatiewe onderrigstrategieë en assesseringstake gebruik gemaak moet word en dat gewone klas- en onderrigtyd dikwels te min was vir die nodige vaslegging.

“As ons op 'n stadium gekom het dat ons vasgehaak het, dan moes ek 'n ander plan maak hoe om dit vir haar duidelik te maak.” “Nuwe planne maak” (Deelnemer I).

Die leerder het egter ook in graad twee selfbewus geword indien haar take verskil het van die res van die klas, wat nuwe uitdagings aan die opvoeder gestel het.

“So ek het vir haar sover moontlik probeer laat doen wat hulle (die res van die klas) doen en aanpassings daarvandaan af gemaak” (Deelnemer II).

Aanvanklik kon die opvoeder dus alternatiewe assesseringstake voorberei, maar mettertyd het sy selfbewus hierop gereageer en wou nie uitgesonder word in die klassituasie nie. Opvoeders moes dus noodgedwonge dieselfde assesseringstake vir haar gebruik, maar alternatiewe assesseringskriteria benut.

“So die werk was dieselfde, maar dit wat ek van haar verwag het ... ek was tevrede met minder gewees” (Deelnemer III).

Benewens vir die aanpassings wat dus ten opsigte van klaskamerpraktyk gemaak moes word, was die nodige inskakeling by leerondersteuning ook onontbeerlik. Die opvoeders het haar by ekstra klasse ná skool ingeskakel vir individuele aandag en sy is ook vir geletterdheid en gesyferdheid by privaat leerondersteuning ingeskakel. Laasgenoemde leerondersteuning is tydens skoolure gedoen. Benewens leerondersteuning het die moeder ook die opvoeders se hande gesterk deur byvoorbeeld tuis verdere vaslegging te doen en te help om klastake te voltooi.

“Dan sal haar ma vir haar by die huis help of as sy nou nie klaar gekry het nie, want sy werk mos nou heelwat stadiger, dan sal haar ma vir haar by die huis help om dit klaar te maak” (Deelnemer V).

Sy is reeds vroeg geleer om 'n sakrekenaar vir gesyferdheidsvaardighede te benut en kan sodoende in 'n groot mate by die take van klasmaats ingesluit word (Observasienota).

Ten opsigte van skolastiese vaardighede het die beginsels van uitkomsgebaseerde onderwys die insluitingsproses bevorder, aangesien dit voorsiening maak vir aanpassings om by die behoeftes van leerders aan te sluit.

“... kon byvoorbeeld nie skryf, goed skryf nie, maar ek kon met haar op die rekenaar en goed en ek het geweet daar is ‘n ander manier. Daar is nie net een regte manier nie. Die evalueer- en assesseringstelsel het vir my vir haar meer ruimte gegee dink ek” (Deelnemer I).

Die ouers van die betrokke leerder se aanvanklike doel met insluiting was hoofsaaklik die ontwikkeling en verwerwing van sosiale vaardighede. Die deelnemers was dit deurgaans eens dat dit baie druk van hulle afgeneem het en die proses positief bevorder het.

“... groot verwagting was mos dat sy sosiaal net by ons sal goed inskakel. Hulle het nooit klem gelê op die akademiese nie. ... jy’t nie daardie druk gehad nie. So as ... sekere goedjies nie kon doen nie, dan het ek ook daardie gerusstelling gehad – ek kan maar op haar tyd die goed doen” (Deelnemer I).

Die onderwys- en onderrigbeginsels wat die kurrikulum voorstaan, het ook die aanspreek van die uitdagings wat die betrokke leerder se leerhindernisse stel en die verwagtinge van die ouers vir die deelnemers vergemaklik.

“... die hele kurrikulum lê juis klem op kennis, vaardighede en waardes en ek kon baie aan waardes en houdings met haar werk. Daar was ook verskillende ander vaardighede wat ek met haar kon doen, behalwe die kennisaspekte” (Deelnemer I).

Aan die einde van graad vier was Bambie vir vier jaar (graad R uitgesluit) voltyds by hoofstroomonderwys ingeskakel. Indien ‘n mens in ag neem dat haar ouers aanvanklik hoofstroomonderwys ter wille van emosionele en sosiale ontwikkeling verkies het en enige akademiese of skolastiese ontwikkeling as ‘n bonus beskou het, blyk die resultate soos weerspieël in haar vorderingsverslag (Bylaag K) ‘n besondere bonus te wees.

Emosionele en sosiale ontwikkeling

Die deelnemers het die uitdaging met betrekking tot die ontwikkeling en aanleer van psigo-sosiale vaardighede vir Bambie aanvaar. Die inskakeling by klasdisipline en – reëls het aanvanklik aanpassings van die opvoeders geverg, aangesien sy baie duidelike grense en deurlopende konsekwente optrede benodig het. Die feit dat die ouerhuis die gedragskode van die skool onderskryf het en dieselfde riglyne vir aanvaarbare gedrag gehandhaaf het, het bygedra om sodanige gedrag te vestig. Dit was egter 'n moeisame proses wat besondere eise aan opvoeders gestel het.

“... die vaardigheid om die kinders en vir haar gelyk te hanteer, om hulle te laat verstaan sy is ons maatjie, maar ons moet haar help en om dan weer vir hulle te straf op hulle vlak – dit was vir my die moeilikste van die hele proses” (Deelnemer II).

“Ek dink rêrigwaar soos wat sy nou aangaan, as sy eendag moet gaan werk of op haar eie moet wees, gaan sy baie sterk ... sy sal baie sterk staan. En ek dink sy sal goed kan funksioneer, omdat sy al hierdie 'social skills' ... ek dink sy't dit goed” (Deelnemer III).

Bambie het tydens skooltoetrede met ontoepaslike gedrag vir haar ouderdom gepresenteer, byvoorbeeld vloekery, skoppery, spoeg op maats en impulsiewe en ongekontroleerde aggressie. Haar ouers was baie bewus van hierdie gedrag, het dit ten strengste afgekeur en aan opvoeders leiding gegee oor die konsekwente hantering daarvan.

“... en hoe konsekwent sy (moeder) met haar is ... ook baie lelik gevloek en haar ma het vir my gesê daar is net een ding en dis mond uitwas met seep” (Deelnemer I).

Aanvanklik het die aanspreek van onaanvaarbare gedrag baie herhaling en deursettingsvermoë, die voortdurende stel van definitiewe grense en uiters konsekwente optrede geverg. Sy moes ook op 'n konsekwente wyse leer dat optrede en gedrag konsekwensies het en dat geen toegewings in hierdie verband gemaak word nie. Onaanvaarbare gedrag en optrede is deurgaans met uitsluiting (*time out*)

gestraf – wat meestal die gewenste uitwerking gehad het. Dit blyk dat sy teen graad vier meestal goeie gedrag gehandhaaf het en dus positief ontwikkel het in hierdie verband en selfs 'n spogkaart verwerf en die skoolhoof se dogterstrofee verower het – alles belonings vir konsekwente goeie gedrag.

“... ek hoef regtig nooit met haar hard te praat in die klas nie. ... As jy nou vir haar een keer gewaarsku het ... dan luister sy ... dis maar soos al die ander kinders is” (Deelnemer V).

Die hantering van haar vermydingsaksies wat hoofsaaklik in koppigheid en “steeksheid” gemanifesteer het, was vir die opvoeders in grondslagfase 'n baie groot uitdaging en het ervare opvoeders soms moedeloos en radeloos gehad – veral om 'n gesonde balans te handhaaf met inagneming van die emosies van die klasmaats.

“Sy was koppig. ... ek het geweet sy kan, maar die dag as sy nie wou nie, dan kon ek niks doen met haar nie, dan het ek haar maar gelos” (Deelnemer I).

“... en dan moes ek die regte stap neem om daardie situasies op die ingewing van die oomblik reg te hanteer. Dit was nie vir my lekker nie” (Deelnemer II).

Bambie se wisselende gemoedstoestande was 'n verdere uitdaging vir die opvoeders en was moeilik om reg te “lees,” want soms was dit vanweë 'n ongesteldheid of uitputting en sy het nie altyd die verbale vaardighede om gevoelens en emosies uit te druk nie.

“Ek wil amper sê haar gemoed, of haar buie alleen, vra baie van jou, ... sy vat 'n groot hap uit jou. ... het sy gou moeg geraak en dan het sy baie emosioneel geraak. Dan het sy jou soms geklap” (Deelnemer III).

Ignorering was een van die strategieë wat gewerk het om enige onaanvaarbare optrede aan te spreek.

“Sy wou nie gehad het mens moet haar soort van ignoreer of nie aandag gee nie, dan het sy self teruggekom” (Deenemer I).

Aanvanklik was sosiale inskakeling soos byvoorbeeld by sportaktiwiteite baie moeilik. Bambie wou baie graag deelneem aan sport en wanneer sy nie die vaardighede kon bemeester nie was sy baie gefrustreerd en het dan aggressie openbaar, wat sy dikwels op maats uitgehaal het.

“Sy wou hokkie speel. Sy wou tennis speel, dan kan sy dit nie doen nie. Dan raak sy gefrustreerd. Dan slaan sy die een met die hokkiestok oor die kop” (Deelnemer II).

Sosiale en sportvaardighede het mettertyd só verbeter dat sy teen graad vier gereeld aan mini-tennis en netbal deelgeneem het. Sy verg steeds volgehoue ondersteuning wat sosiale inskakeling betref, maar opvoeders is dit eens dat sy baie getrou is in die bywoning van oefeninge, haar selfvertroue merkwaardig verbeter het en dat sy oorwegend bevredigend inskakel. Sy neem ook al aan netbalwedstryde deel en handhaaf haarself goed in die wedstrydsituasie – veral met die ondersteuning en aanmoediging van haar maats.

Maats klap en juig langs die veld indien sy raakvang en goed gooi (Observasienota).

Een van die opvoeders het dit goed gedink om ‘n toneelstuk te skryf waarin Bambie ook ‘n rol sou kon vertolk, aangesien sy baie lief vir toneelspel is. Haar rol is sodanig aangepas om haar onduidelike spraak te akkommodeer. Die toneelstuk is vir die plaaslike eisteddfod ingeskryf en het ‘n silwer medalje verwerf. Die betrokke opvoeder rapporteer dat haar spraak verbeter het met die nodige oefening en dat sy deurentyd afhanklik was van ondersteuning, aanmoediging en ferm dissipline. Sy het egter die ondersteuning van haar maats en die sukses van die toneelstuk baie positief ervaar – weer eens ‘n geleentheid tot die ontwikkeling van sosiale vaardighede en ‘n positiewe selfbeeld.

“En op die ou end het sy dit verskriklik geniet en die maats het dit vreeslik geniet” (Deelnemer II).

Die leerder word ook by die skool en kerk se kultuur- en toneelaande betrek en tree met selfvertroue op die verhoog op – meestal in mimiekrolle (Observasienotas).

Opvoeders meld ook dat hulle bedag moet wees op die feit dat Bombie geneig is om trane te gebruik om te probeer manipuleer. Hulle beveel aan dat ook hierdie gedrag baie ferm hanteer moet word ten einde emosionele ontwikkeling te bevorder.

“Ja, sy druk haar kraantjie oop en natuurlik ‘n mens raak ... ag ‘shame’, arme ..., ... sy weet, sy weet hoe om dit te doen” (Deelnemer IX).

Teen graad vier was Bombie se emosionele en sosiale ontwikkeling sodanig gevestig dat sy op die jaarlikse buitelugopvoedingskamp, wat ook uitslaap in tente behels het, kon gaan.

“Sy het hierdie uitstappie terdeë geniet” (Deelnemer V).

Bombie het ‘n jaar vrystelling van skoolplig gehad en was dus ongeveer ‘n jaar ouer as die meeste van haar klasmaats. Alhoewel sy skolasties, emosioneel en sosiaal in die breë geoordeel benede haar kronologiese ouderdom gefunksioneer het, is sy in die klaskamer, sowel as by buitemuurse aktiwiteite, sover as moontlik by die betrokke jaargroep van haar klasmaats ingeskakel (Observasienotas). Hierdie praktyk het noodwendig met betrekking tot veral emosionele en sosiale ontwikkeling uitdagings aan haar gestel.

Algemene aanpassings

Die feit dat daar geen definitiewe en amptelike riglyne vir opvoeders in die hoofstroom beskikbaar was nie het opvoeders aanvanklik baie onseker gestem. Die positiewe en samewerkende gesindheid van die ouers, asook die vertroue wat hulle in die opvoeders gestel het en die begrip wat hulle vir die situasie openbaar het, was ‘n

onmisbare bron van ondersteuning in hierdie verband. Die ouers het deurentyd positiewe ondersteuning gebied en deursigtig gekommunikeer, wat baie gehelp het.

“... en die ondersteuning van haar ma het my natuurlik ook baie gehelp” (Deelnemer II).

Aangesien Bambie se insluiting nie aan die hand van definitiewe riglyne geskied het nie, is die nodige aanpassings gemaak soos wat behoeftes ontwikkel het. Openhartige en deursigtige kommunikasie – veral tussen die opvoeder(-s) en die ouerhuis – was dus deurlopend baie belangrik, ten einde oor aksieplanne, hanteringswyses, ensovoorts te besin en ooreen te kom.

“... definitief is dit nie net ‘n gladde pad nie. Daar is maar baie aanpassinkies wat gemaak moet word. ... dit gaan oor kommunikasie. Die klasjuffrou en die ouers en almal wat belang het” (Skoolhoof).

Die skool se veiligheid en sekuriteit is aangepas, aangesien sy aanvanklik geneig was om van die skoolterrein weg te loop. Sy het as voorsorgmaatreeël ook ‘n armbandjie met alle nodige inligting op gedra (Observasienota). Die nodige aanpassings ten opsigte van verskerpte veiligheid moes ook tydens alle uitstappies waarby Bambie ingesluit was, gemaak word.

“... soos u weet raak van die Downsindroom kindertjies partykeer weg of raak aan die loop” (Skoolhoof).

Opvoeders moes ook algemene aanpassings in die klaskamer maak soos wat spesifieke behoeftes en die gepaardgaande uitdagings ontwikkel het. Die volgende aanpassings is tydens klasobservasies en konsultasiesessies opgemerk (Observasienotas):

- Daar is bykans deurlopend van portuurgroepleer gebruikgemaak. Dit het baie druk om individuele aandag aan Bambie te verleen van opvoeders afgeneem. Opvoeders laat leerders deurgaans beurte neem om die nodige ondersteuning aan

haar te verleen en sodoende word voorkom dat sy óf te geheg raak aan een spesifieke maat óf dat daar druk op 'n spesifieke maat geplaas word.

- Bambie is meestal so na as moontlik aan die opvoeder geplaas ten einde moontlike leerhindernisse met betrekking tot luister- en konsentrasievaardighede tot die minimum te beperk. Sy het van tyd tot tyd ook uit vrye wil verkies om alleen by 'n tafeltjie te werk as om by die groep (wat om ronde tafels gerangskik was) in te skakel. Laasgenoemde het byvoorbeeld konsentrasie en luisteraksies verbeter en het ook portuurgroepleer en ekstrasieke motivering (deur die opvoeder) vergemaklik.
- Opvoeders was ook bedag daarop om haar nie baie lank by dieselfde groep of dieselfde “buddy” in te skakel nie – enersyds om nie onnodige druk op maats te plaas nie en andersyds om onafhanklike funksionering by die leerder te bevorder.

Die opvoeders was bereid om deurlopend die nodige aanpassings te maak ten einde Bambie te akkommodeer, maar was ook sensitief vir die feit dat haar geluk die belangrikste prioriteit is en nie noodwendig dit wat sosiaal en skolasties vir haar beoog word nie.

“ ... uiteraard wil ons ook 'n gelukkige kind in die sisteem hê. Ons moet net oppas dat ons nie soveel eise begin stel, alhoewel daar aanpassings gemaak word, dat ons dan op die einde van die dag met 'n ongelukkige kind hier sit. Dan het ons definitief ook nie in ons doel geslaag nie” (Skoolhoof).

Samevatting

Die bevindinge soos in die voorafgaande gedeelte uiteengesit, toon dat Bambie veral uitdagings ten opsigte van spesifieke hindernisse tot leer en emosionele en sosiale ontwikkeling aan hoofstroomonderwys stel, asook noodwendige aanpassings wat in die algemeen gemaak moet word ten einde effektiewe insluiting te bevorder. Die deelnemers toon duidelik aan dat die aanspreek van hierdie uitdagings harde werk en

toewyding verg – soveelso dat van die deelnemers hulle duidelik uitgespreek het ten opsigte van klasgroottes en meer as een leerder met Downsindroom in 'n klas.

“Maar wat ek wel sal aanbeveel, hulle moet beslis 'n onderwyseres met 'n Downsindroomkindjie 'n bietjie minder kinders in die klas gee” (Deelnemer II).

“Ek weet rêrig nie of dit prakties moontlik is ... die situasie as daar meer as een kind van haar soort in 'n klas is nie” (Deelnemer IX).

Die deelnemers was dit eens dat die uitdagings ten opsigte van emosionele en sosiale ontwikkeling die mees uitdagende is om van dag tot dag aan te spreek.

“Miskien die manier hoe jy vir haar sekere sosiale dinge leer. Ek dink dis miskien vir my die grootste deel – hoe jy vir haar moet leer die interaksie tussen jou en jou maats” (Deelnemer III).

4.3.1.3 Spesifieke strategieë om die insluiting van 'n leerder met Downsindroom te bevorder

Die kwalitatiewe data-analise het bogenoemde tema aan die hand van die volgende kategorieë geïdentifiseer (soos in tabel 3.2 uiteengesit):

- Skoolbestuur
- Klaskamer- en kurrikulumpraktyk

Skoolbestuur

'n Skool se algemene stand ten opsigte van insluiting word in 'n groot mate in die toelatingsbeleid weerspieël. Indien sodanige beleid gehoor gee aan nasionale en provinsiale onderwysbeleid behoort die ouers van 'n leerder met Downsindroom nie probleme te ondervind met toelating tot 'n hoofstroomskool nie.

“ ... soos die skolewet dit vereis en ons voer dit letter vir letter uit. Die skool is toeganklik vir enige leerder, net solank dit in die leerder se ... se voordeel is ... is die skool beskikbaar vir enige leerder” (Skoolhoof in gesprek oor die skool se toelatingsbeleid).

Benewens toelatingsbeleid, speel die etos van 'n skool 'n verdere rol ten opsigte van die bevordering van insluiting van 'n leerder met Downsindroom.

“En ... ons glo aan geleenthede en as ons kan geleenthede bied vir enige leerder, dan sal ons alles binne ons vermoë doen” (Skoolhoof).

Die skoolhoof van die skool waar Bambie ingesluit is, gaan van die standpunt uit dat die insluitingsproses bevorder word indien vooraf met opvoeders gekonsulteer word en aan hulle 'n keuse gebied kan word indien dit moontlik is.

“ ... haar ouers het haar ingeskryf om graad een in die hoofstroom te doen. En ons skoolhoof het vir ons vertel daarvan. Hy het gesê hy gaan die keuse aan ons drie (opvoeders verantwoordelik vir graad een) oorlaat ... om self te besluit” (Deelnemer I).

'n Verdere strategie ter bevordering van Bambie se insluiting is dat die betrokke klas waarby sy ingesluit word enkele leerders minder as die ander klasse het.

“..., maar my skoolhoof het ook gesê hy sal vir my 'n bietjie minder kinders gee” (Deelnemer I).

Die feit dat opvoeders elke jaar lank voor die tyd geweet het dat hulle Bambie in hulle klas gaan hê, het aan hulle die geleentheid gebied om hulle daarop in te stel en as't ware voor te berei. Sommige deelnemers het begin navraag doen oor leerders met Downsindroom of begin naslaan daaroor en deelnemers het deurgaans met die ouers gaan kennis maak.

“ ... het ek baie gaan kers opsteek by ander mense en so. ... maar ek het ‘n ... ‘n boek gehad wat ek by ... by die kantore (plaaslike skoolkliniek) en wat ek bietjie deurgelees het. Dit het my baie insig gegee” (Deelnemer I)

“Ek het die vakansie voor sy gekom het by hulle gaan kuier, daar gebraai” (Deelnemer II).

Die skoolhoof moedig ook wedersydse kommunikasie tussen die betrokke opvoeders en die ouers aan en beskou dit as een van die redes waarom Bambie se insluiting soveel sukses beleef.

“Die klasjuffrou en ... en die ouers en almal wat belang het in ... kom maar van tyd tot tyd bymekaar en gesels oor wat haak en wat ons kan saamwerk” (Deelnemer IV).

Die bevordering van die insluiting van leerders met Downsindroom kry ook verdere aandag tydens sessies vir personeelontwikkeling, asook die feit dat die skool deelneem aan Downsindroomweek en –dag en Bambie se werk word ook tydens uitstallings by die skool en plaaslike skou vertoon.

“ ... maar gelukkig het ons heelwat sessies al gehad tydens personeelontwikkeling waar ons oor hierdie goedjies gesels” (Skoolhoof).

“Op die ou end, toe sy op die verhoog staan op Downsindroomdag en uit die Bybel lees, en ons bietjie gesels het daaroor, het ek agtergekom hierdie mense (kollegas) besef hier is ‘n verandering, hier gebeur iets” (Deelnemer II).

Klaskamer- en kurrikulumpraktyk

Bambie se ouers en die opvoeders wat by haar betrokke was, het (soos reeds genoem) moeite gedoen om mekaar en vir haar en haar spesifieke behoeftes te leer ken en deurentyd goeie wedersydse kommunikasie te hê. Die opvoeders was deurgaans bewus van die ouerhuis se uitsonderlike ondersteuning – ook met betrekking tot wat in die klaskamer plaasvind. Die ouers het ‘n verdere buitengewone

bydrae tot ondersteuning gelewer deur sedert haar toetrede tot die pre-primêre klas in die betrokke hoofstroomskool die personeel na sessies by die Cheré Botha sentrum te neem. Opvoeders kon hier kennismaak met ander kollegas wat ook leerders met Downsindroom insluit, kennis en ervarings uitruil, 'n ondersteuningsnetwerk tot stand bring en as't ware indiensopleiding ontvang.

"... ek het nie baie geskakel nie, maar ek het net geweet daar is iemand na wie toe ek kan gaan" (Deelnemer I).

Opvoeders het ook spesiale skole genader vir hulp.

"Ek het ook skrif van die ...skool gekry wat dikker lyne gehad het, en ek het gedink omdat sy so van die lyn af skryf dit haar dalk kan help" (Deelnemer II).

Een van die deelnemers maak ook melding dat sy doelbewus uitdagings op 'n deurlopende wyse aan Bambie gestel het en ontwikkeling en vordering daar en dan aangeprys het. Die positiewe reaksie op en resultate met hierdie strategie het daartoe gelei dat die opvoeder dit vir alle leerders begin benut het.

"Sy't op die stoel gestaan en haar boek vir almal gewys en almal het hande geklap. En ek doen dit vandag nog en dit werk nog steeds" (Deelnemer II).

Die deelnemers maak deurgaans melding dat klasmaats aan die begin van elke jaar ingelig is oor die klasmaat met Downsindroom. Die toepaslike feite is deurgegee, asook hoedat sy gehelp en ondersteun moet word. Verdere inligting is deur die loop van die jaar gegee soos wat dit nodig was. Bambie het dikwels aan hierdie besprekings deelgeneem; sy het geweet sy is anders, maar wou in die klassituasie nie regtig anders behandel word nie. Die nodige inligting is ook aan maats gegee wat saam met haar aan sport- en ander skoolaktiwiteite deelneem. Die saak van Downsindroom is nooit beklemtoon nie en die doel van hierdie gesprekke was slegs om begrip aan die hand van korrekte inligting te bevorder.

“Sy’t geweet sy’s anders, maar sy wou so min as moontlik anders wees. En hulle (klasmaats) het dit so aanvaar. Hulle’t nooit kom kla oor haar nie. Dit was vir my wonderlik” (Deelnemer II).

“Ons het nie gehamer op Downsindroom nie, maar haar klasmaats het besef hierdie is ‘n spesiale outjie” (Deelnemer III).

Bambie se ouers het ook per geleentheid hulle dankbaarheid teenoor haar klasmaats betoon deur byvoorbeeld kaartjies en iets lekkers vir die hele klas te stuur. Hierdie tasbare blyke van waardering het positiewe kommunikasie tussen Bambie en haar maats en sosiale insluiting en ondersteuning bevorder.

Benewens die feit dat klasmaats en van tyd tot tyd ook skoolmaats ingelig is oor Downsindroom, is die klasmaats se ouers ook tot op hede elke jaar ingelig. Hierdie ouers is ook omtrent inklusiewe onderwys ingelig. Die betrokke skool stuur weeklikse briewe aan die ouergemeenskap uit en dit bevat ook soms inligting oor Downsindroom. Sodoende word gepoog om die totale ouergemeenskap in te lig en op hoogte van sake te hou.

Die feit dat Bambie se ouers veel eerder emosionele en sosiale ontwikkeling en die bevordering van lewensvaardighede as akademiese vaardighede beklemtoon, bring verligting aan opvoeders wat klaskamer- en kurrikulumpraktyk betref.

“So die groot ding was die ouers het gesê sosialisering is hulle eerste prioriteit. Akademie is bonus. En dit het vir ons almal op ons gemak gestel” (Deelnemer II).

’n Verdere strategiese pluspunt ter bevordering van die insluitingsproses ten opsigte van klaskamer- en kurrikulumpraktyk is die nie-bedreigende en ondersteunende ingesteldheid van die ouers.

“Ek dink dit hang baie af van die ouers se ingesteldheid. Met ...-hulle (ouers) sal jy ‘n baie ver pad stap, want hulle het vir jou ondersteuning gegee van die huis af. Hulle het nooit vir jou laat voel jy word getoets nie” (Deelnemer III).

Behalwe vir enkele aanpassings, het die deelnemers die klaskamerorganisasie en –roetine hoofsaaklik gehou soos wat elkeen spesifiek daaraan gewoond was. Bambie is sedert skooltoetreding by 'n privaatonderwyseres vir individuele leerondersteuning ingeskakel. Dit het meegebring dat sy gedurende klastyd onttrek word vir leerondersteuningsessies. Hierdie reëling het aan opvoeders die geleentheid gebied om per geleentheid ook meer intensief met ander leerders wat ondersteuning benodig het, te werk.

“En wat ek toe gedoen het, is as sy dan uit was, ... En dan't ek met my swakker leerders eintlik meer gewerk” (Deelnemer II).

Dit is reeds genoem dat opvoeders, benewens individuele ekstra klasse ná skool, ook van portuurgroepleer (“buddies”) gebruik maak soos wat individuele ondersteuning in die klassituasie nodig is (Observasienota).

Een van die deelnemers noem pertinent dat sy nie die klassituasie baie verander of gewysig het om Bambie te akkommodeer nie.

“Ek het maar gekyk, hoe kan ek met dit wat ek het vir haar 'n plekkie maak of vir haar geleentheid gee” (Deelnemer III).

Wat kurrikulumpraktyk betref, word Bambie sover as moontlik by dit wat die res van die leerders doen, ingeskakel. Die feit dat sy baie moeilik abstraher vereis egter dat sy van tyd tot tyd, behalwe vir portuurgroepleer, ook van meer konkrete hulpmiddels gebruik moet maak, byvoorbeeld 'n sakrekenaar vir gesyferdheid (Observasienota).

Deelnemers het verder geoordeel dat spesifieke riglyne ten opsigte van leerprogram- en kurrikulumaanpassings die insluiting van leerders met Downsindroom 'n definitiewe hupstoot sal gee.

“Ek dink dit kan dan miskien ook die vrese by baie ander skole goed besweer” (Skoolhoof).

Een van die deelnemers merk ook op dat die insluiting van 'n leerder met Downsindroom 'n spanpoging is, aangesien kollegas afhanklik is van mekaar se onderlinge ondersteuning.

"... maar ek dink wat 'n mens nog moet sê vir mense wat kinders (met Downsindroom) in 'n skool wil sit: dis 'n spanpoging" (Deelnemer II).

Samevatting

Die bevindinge omtrent die strategieë wat gevolg is om effektiewe insluiting van Bambie te bevorder, fokus op skoolbestuur en klaskamer- en kurrikulumpraktyk. Die bevindinge weerspieël duidelik die positiewe siening van die skoolbestuur omtrent haar insluiting en gevolglike effektiewe bestuur van die proses. Wat klaskamer- en kurrikulumpraktyk betref, word onteenseglik bevind dat effektiewe insluiting van 'n leerder met Downsindroom uiters afhanklik is van openhartige en deursigtige kommunikasie tussen alle rolspelers, toepaslike inligting omtrent die aard van die onderwysbehoefte wat aangespreek moet word en die noodwendige aanpassings wat gemaak en ondersteuning wat gebied moet word. Bambie sou sonder veral die nodige kommunikasie en samewerking tussen haar onderskeie opvoeders en haar ouers verlore wees ten opsigte van die aard, sowel as volume leer materiaal wat daaglik hanteer moet word. Die feit dat haar ouers realistiese verwagtings koester met betrekking tot die verwerwing van akademiese vaardighede en leemtes tuis heronderrig, dra by tot die feit dat Bambie daaglik blootstelling aan die hoofstroomkurrikulum kon kry.

4.3.1.4 Erkenning van die waarde wat die insluiting van 'n leerder met Downsindroom tot hoofstroomonderwys toevoeg

Die kwalitatiewe data-analise het bogenoemde tema aan die hand van die volgende kategorieë geïdentifiseer (soos in tabel 3.2 uiteengesit):

- Klas- en skoolmaats

- Opvoeders
- Hoofstroomonderwys in die algemeen

Klas- en skoolmaats

Die deelnemers was dit deurgaans eens dat klas- en skoolmaats onteenseglik gebaat het by die betrokke insluitingsproses – veral met betrekking tot onvoorwaardelike aanvaarding, onselfsugtigheid, verantwoordelikhede ten op sigte van ondersteuning en persoonlikheids groei en -ontwikkeling. Hierdie maats het ook 'n merkbare begrip en die nodige empatie vir die situasie van Bambi, haar gestremdheid en die gepaardgaande behoeftes ontwikkel.

“Die kinders is ongelooflik. Die lewenslesse wat hulle hieruit leer, die aanvaarding ... die verantwoordelikhedsin om toe te sien dat ... veilig is, dat sy nie iets onverantwoordeliks doen ... Ek dink dis vir ons almal net 'n groot voorbeeld” (Skoolhoof).

“ ... aan die einde van die jaar was hulle baie ryper mensies as van die ander klasse wat sonder ... moes klaarkom. ... Hulle het 'n deernis vir haar ontwikkel. So mooi vir hulle ontferm ... al daardie mooi eienskappe wat 'n mens vir 'n kind wil leer, kon hulle prakties toepas” (Deelnemer I).

“Ek dink beslis was hulle minder selfsugtig. Ek dink hulle't geleer van deel. Ook baie meer simpatiek, dis miskien nie die regte woord nie, maar hulle was meer empaties. Ek dink dis miskien die grootste invloed op hulle” (Deelnemer III).

“Ek was baie kwaai met haar ... Toe sê die maatjie langsam: ‘Ja, maar Juffrou moet dit doen, want sy moet leer.’ En dit het nogal vir my gehelp dat hulle dit so insien” (Deelnemer II).

Opvoeders

Bambie se insluiting het aan (ook baie ervare) opvoeders die geleentheid gebied om blootstelling aan 'n nuwe leerervaring te kry. Hierdie ervaring is deurgaans positief beleef.

“Almal sê die ervaring – baie mense het jare ervaring – en het gesê dis amper die kersie op die koek ... vir die geleentheid wat hulle gehad het om ook deel te hê in hierdie proses” (Skoolhoof).

Die deelnemers meld ook telkens dat Bambie bygedra het tot opwinding in die onderwys, aangesien sy hulle telkens verras het met haar ontwikkeling en vordering en dat dit 'n baie positiewe bydrae ter bevordering van inklusiewe onderwys gelewer het. Dit is veral vooroordele ten opsigte van leerders met Downsindroom spesifiek en leerders met gestremdhede in die algemeen wat 'n nekslag toegedien is.

“Toe ... eers begin soort van presteer en ons kan bewys dat sy kan lees en toe het almal se monde oopgehang en hulle kon dit nie glo nie. ... het (skolasties) bo verwagting presteer” (Deelnemer I).

“Ja, dit maak vir jou oper miskien teenoor hierdie kinders. Maar dit het beslis 'n baie groot invloed op jou. Ek dink jy kyk altyd anders na ander kinders daarna” (Deelnemer III).

Die deelnemers meld dat hulle veral ekstra geduld leer ontwikkel het om die betrokke leerder effektief te kan insluit – 'n verdere positiewe bydrae tot die onderwysmondering van opvoeders.

“Jy kry soveel terug uit ... uit dat dit opgemaak het vir die bietjie ekstra geduld wat jy moes gehad het” (Deelnemer V).

Die deelnemers het noodwendig ook gebaat by hierdie insluitingsproses, aangesien hulle baie kennis omtrent Downsindroom opgedoen het. Hierdie kennis en ervaring

(by implikasie) kon ook met kollegas en opvoeders in ander skole gedeel word en netwerking ter bevordering van inklusiewe onderwys kon 'n aanvang neem.

“Ek weet nou baie meer van Downsindroom. ... Dis vir my lekker om ook die bietjie kennis wat ek opgedoen het , die ervaring, met ander te deel” (Deelnemer I).

Hoofstroomonderwys in die algemeen

Die deelnemers maak melding van die feit dat hulle hul ervaring met kollegas in ander skole kan deel, hulle met die insluitingsproses van ander leerders met Downsindroom kan ondersteun en dat hul visie ten opsigte van inklusiewe onderwys in die algemeen verbreed het. Deelnemers het ook geleer om geduldig te wees met insluiting as proses en om die nodige deursettingsvermoë in hierdie verband aan die dag te lê. Die betrokke opvoeders se ervaring van en begrip vir hierdie proses het meegebring dat die betrokke skool as hulp- en ondersteuningsbron vir ander soortgelyke prosesse geword het.

“Ons het al 'n paar navrae gekry van benoude skoolhoofde ... Ek het my bes gedoen en dit alles positief oorgedra. Ek glo dit het positiewe resultate tot gevolg gehad” (Skoolhoof).

“Ja, ek dink ek het nou gesien 'n mens kan vir ... elkeen het sy spesiale plekkie en 'n mens kan spesiaal aanpassings maak” (Deelnemer I).

“En ek dink wat jy vir daardie kind (leerder met gestremdhede) kan beteken en dat dit op die ou einde nie gaan oor wat jy vir die kind léér nie, maar die geleentheid wat jy vir die kind gee om saam met maats te wees. Ek dink dis maar eintlik die grootste ding wat jy maar kan ... vir iemand kan sê om half gerus te stel en te sê: ‘Weet jy, dit gaan hier oor 'n groter saak’ ” (Deelnemer III).

“Ek sal dit beskryf as die mees verrykendste jaar in my onderwysloopbaan. Ek het besef dat 'n mens nie 'n kind sommer net afskryf nie. Jy moet aanhou. Dis 'n kwessie van jy moet die meeste uithaal” (Deelnemer II).

Die feit dat die betrokke skool begin inskakel het by Downsindroomweek en –dag en selfs fondse vir die Downsindroomvereniging insamel, is 'n verdere bewys van die blywende waarde wat die insluiting van die Bambie tot die skoolgemeenskap in die geheel toegevoeg het.

“Ek dink net, behalwe my klas se kinders, ek dink net ons skool het baie moeite gedoen vir ... en ons het baie van Downsindroomdag gemaak. En die hele skool help vir ... en is lief vir ... en ons is baie trots op haar, want sy's regtig baie spesiaal” (Deelnemer I).

Een van die deelnemers meld die blywende waarde wat die insluiting van die betrokke leerder tot haar klaskamerpraktyk en haar onderwysmondering in die algemeen bygedra het.

“Nuwe planne maak ... en ek wil amper sê dis planne wat ek nou weer nog verder in my onderwys kan gebruik, want ek kan dit nou vir my swakker leerlinge ook gebruik in die toekoms.” “ ... het ek gedink sjoe, ek sal seker die jaar omwens, maar toe die jaar regtig om was, 'n mens was moeg, maar ek was regtig spyt toe sy moet verder gaan. ... dit was 'n hoogtepunt in my lewe” (Deelnemer I).

'n Verdere bydrae tot hoofstroomonderwys in die algemeen is dat die betrokke skool in die geheel gesensitiseer is om Bambie soveel as moontlik in te sluit, soos byvoorbeeld by buitemuurse aktiwiteite soos sport, entrepreneursdae, skoolkonserte, klasuitstappies, ensovoorts. Die deelnemers maak deurgaans melding van die begrip en empatie wat die skool se leerders in die algemeen vir persone met gestremdhede begin ontwikkel het.

“Ek dink hulle het baie empatie vir mense met gebreke ontwikkel. ... En hier het hierdie kinders die geleentheid gehad om iemand met gebreke te leer ken en hanteer” (Deelnemer II).

“Dit het vir mens ... ander ingesteldheid gegee en ek dink dis goed vir ‘n skool om homself bloot te stel en te sê: ‘Ons gaan ruimte maak vir Downsindroom ‘ ... of dan nou watter gebrek dan ook. ... Ek dink baie anders oor spesiale kinders. En sy’t my oë oopgemaak” (Deelnemer III).

Drie van die deelnemers maak pertinent melding van die humor wat die betrokke leerder openbaar en dat dit ‘n besondere bydrae tot klaskamerklimaat lewer.

“En sy het ons so gekyk met ‘n blink in haar oog” (Deelnemer X).

“ ... met haar strekies en al” (Skoolhoof).

“Toe lag ons maar almal in die klas” (Deelnemer II).

Samevatting

Die bevindinge soos in die voorafgaande gedeelte uiteengesit, toon aan dat, benewens die uitdagings wat die insluiting van ‘n leerder met Downsindroom aan leerders, opvoeders en hoofstroomonderwys in die algemeen stel, die proses onteenseglik ook waarde tot die totale onderwyskonteks toevoeg – veral in terme van kapasiteitsontwikkeling.

4.3.2 Die mediese en opvoedkundige profiel

Hierdie gedeelte van die navorsing is hoofsaaklik aan die hand van kontrolelyste (Bylae C en D) wat op die beskikbare literatuur geskoei is, gedoen. Die onderhoude met die deelnemers en dokumente soos vorderingsverslae is egter ook ter aanvulling van data benut. Die kontrolelys ten opsigte van mediese probleme (Bylaag C) is verskeie kere tydens konsultasiesessies met die moeder en betrokke opvoeders bespreek en daar is gefokus op die mediese probleme soos van toepassing vir onderwys. Die volgende is bevind:

- Die leerder ondervind van tyd tot tyd respiratoriese en oorinfeksies.

- Daar word gelet op haar dieet ten einde spysverteringsprobleme soos hardlywigheid te vermy en ook om 'n gesonde liggaamsmassa te handhaaf.
- Sy ondervind soms probleme met haar lugweë en het dikwels 'n toe neus.
- Sy is dikwels hardlywig en sal dan van maagpyn kla.
- Sy ondervind probleme met haar oë en dra bril.
- Haar spraak- en taalontwikkeling is aangetas vanweë ouditiewe probleme.
- Sy presenteer met 'n beduidend lae spiertonus, 'n kort aandagspan en ondervind probleme om lank stil te sit en raak fisies gouer moeg en uitgeput as die meeste kinders van haar portuur.

Van die deelnemers aan die semi-gestruktureerde onderhoude ondersteun bogenoemde bevindinge en meld byvoorbeeld dat Bambie voor skooltoetredende spraak- en fisioterapie ontvang het, maar dit is gestaak ten einde liever aan buitemuurse aktiwiteite van die skool deel te neem. Haar lae fisiese uithouvermoë en geneigdheid tot moegheid, asook probleme met 'n toe neus word ook telkens in die onderhoude genoem.

“Ook tye wat sy siek was, was nogal moeiliker om te hanteer, want dan het sy nie lekker asemgehaal nie, want dan's haar neus toe. Dan was sy omgekrap. Dit was vir my sleg gewees om te hanteer” (Deelnemer III).

Bambie se fisieke gesteldheid het dus ook aanpassings van opvoeders in die hoofstroomklas geverg.

“Dit was nogal vir my nie 'n lekker ondervinding nie – die manier waarop sy die neus afgevee het en gemors het op die tafel en aangegaan het. Dit was nogal vir my sleg” (Deelnemer II).

Die kontrolelyns ten opsigte van die opvoedkundige profiel van 'n leerder met Downsindroom (Bylaag D) is tydens skooltoetredende met die moeder en die preprimêre opvoeder van die betrokke leerder bespreek. Die volgende is as van belang vir die opvoeder in graad een beskou:

- Sy leer stadig, vind dit moeilik om te abstraher en leer hoofsaaklik stapsgewys en met baie inoefening.
- Sy sukkel met selfbeheersing en interne lokus van kontrole en moet deurlopend aangemoedig en ondersteun word om leer te bevorder; vermydingstrategieë kom ook dikwels voor.
- Sy ervaar beperkinge ten opsigte van aandag en konsentrasie.
- Fynmotoriese vaardighede soos teken, inkleur en skryf, is vir haar baie moeilik.
- Haar taalvaardighede is hoofsaaklik konkreet en sinskonstruksie vereis nog baie aandag.
- Sy herken al klanke en sal moontlik saam met die ander leerders leer lees, maar syfervaardighede is nog beperk en op 'n baie konkrete vlak.
- Sy sosialiseer maklik, maar praktiese sosiale vaardighede en verantwoordelikhede moet nog baie ingeoefen word.
- Sy is uiters afhanklik van goeie struktuur en konsekwente dissipline.

Die inligting soos uiteengesit is in Tabel 2.2 is van tyd tot tyd benut om die nodige ondersteuning aan opvoeders te gee. Die moeder het ook 'n inligtingstuk (Bylaag L) beskikbaar gestel om opvoeders te probeer help.

Die inligting soos vervat in Bambie se vorderingsverslag aan die einde van graad vier (Bylaag K) toon dat sy met die uitsondering van een leerarea (kuns en kultuur) voldoen het aan die minimum vereiste assesseringstandaarde om op meriete na graad vyf te vorder. Bylaag M toon haar deelname aan die skool se redenaarskompetisie en lewer bewys van haar vordering en ontwikkeling ten opsigte van spraak- en taalvaardighede. Wat geletterdheidsvaardighede betref, maak twee van die deelnemers in die intermediêre fase spesifiek melding van haar leesvaardighede in Afrikaans, sowel as Engels.

“Sy lees baie oulik. ... Dit gaan partykeer baie beter met haar as wat dit met gewone ... gewone kinders gaan” (Deelnemer IX).

“ ... maar sy geniet dit (lees) en sy kom sê sy het gehou van die boek of nie gehou van die boek nie” (Deelnemer X).

4.4 BESPREKING VAN DIE NAVORSINGSBEVINDINGE

4.4.1 Inleiding

Die hieropvolgende bespreking geskied, soos reeds aangedui, teen die agtergrond van die literatuuroorsig in Hoofstuk 2 en hoofsaaklik met die fokus op die kernaspekte wat die insluiting van 'n leerder met Downsindroom bevorder. In die bostaande gedeelte is die navorsingsbevindinge in terme van die temas soos tydens die kwalitatiewe data-analise geïdentifiseer, uiteengesit. Die bespreking sal ook die verband tussen hierdie temas en dit wat die literatuuroorsig aan die lig gebring het, aantoon.

4.4.2 Houdings en sieninge ten opsigte van die insluiting van 'n leerder met Downsindroom

In Hoofstuk 2 is aangetoon dat inklusiewe onderwys in die breedste sin van die woord aanspraak maak op die reg van leerders met gestremdhede om onvoorwaardelik in hoofstroomonderwys ingesluit te word (Green, 2001:4). Die navorsingsbevindinge toon dat die skoolhoof, opvoeders (veral in grondslagfase), ouergemeenskap en leerders van die betrokke skool, Bambie se insluiting met 'n houding van onvoorwaardelike insluiting en aanvaarding bejeën en hierdie houding in 'n ruim mate demonstreer. Die bevindinge toon ook aan dat opvoeders wat aanvanklik skepties was omtrent haar insluiting se houdings en sieninge en ook mettertyd meer positief ontwikkel het. Newmark (2002:292) beklemtoon dat 'n positiewe houding en die wyse waarop met die leerder met Downsindroom omgegaan word veel belangriker is ter bevordering van insluiting as die identifisering van sogenaamde etikette van gestremdheid.

Die bevindinge weerspieël die onvoorwaardelike aanvaarding van en ondersteuning aan Bambie duidelik en sluit aan by Bird en Buckley (1994:83) wat die insluiting van

leerders met Downsindroom spesifiek bepleit ter wille van onder andere die geleentheid wat aan kinders gebied word om saam op te groei en te leer om mekaar te respekteer en te waardeer ongeag verskille. In die geval van hierdie spesifieke geval was dit werklik 'n geval van wedersydse respek. In graad drie het Bambie 'n klasmaat met net een arm gehad. Die opvoeder het rapporteer dat sy hom, en ook ander maats gehelp en ondersteun het en dikwels na haar maats uitgereik het. Sy het ook geleer om te erken wanneer sy verkeerd opgetree het teenoor maats en om om verskoning te vra.

4.4.3 Die aanspreek van spesifieke uitdagings wat die leerder met Downsindroom aan hoofstroomonderwys stel

Inklusiewe onderwys het 'n sterk morele inslag ten opsigte van menseregte en vereis dat die kurrikulum sodanig voorsiening moet maak om ook aan leerders met gestremdhede kwaliteit onderwys te verleen (Lomofsky, 2002:3). Die navorsingsbevindinge van hierdie studie dui aan dat opvoeders van meet af aan die kurrikulum as't ware uitgedaag het om Bambie in te sluit en nie andersom nie. Aanvanklik (veral in graad een) is leerprogramme en assesseringstake aangepas om haar te pas en het dit dikwels verskil van dit wat die res van die klas doen. Hierdie praktyk sluit aan by die begrip integrasie, wat wel 'n tree in die rigting van inklusiewe onderwys is, maar volgens Engelbrecht (1999:8) en Kisanji (1998:66), impliseer insluiting in die ware sin van die woord dat die kurrikulum en leerprogramme volle deelname van alle leerders verseker. Bambie het teen graad twee selfbewus gereageer op leermateriaal wat van dié van die res van die klas verskil het, wat die bevordering van meer inklusiewe klaskamer- en kurrikulumpraktyke gestimuleer het. Die opvoeder in graad twee het dan ook spesifiek melding gemaak van die feit dat die strategieë wat sodoende ontwikkel is algemene klaskamerpraktyk by haar geword het – insluiting in die ware sin van die woord (sien Tabelle 1.1 en 1.2 in hierdie verband).

Die bevindinge toon aan dat die betrokke opvoeders deurgaans gefokus het op die aanpassings en ondersteuning binne die klaskamer ten einde die uitdagings ten opsigte van leerhindernisse van die leerder met Downsindroom aan te spreek. Daar

is dus nie eise aan die leerder gestel om sodanig te verander ten einde in die hoofstroomopset aan te pas nie. Hierdie bevindinge dui ook op goeie insluitingspraktyk, soos aangetoon in Tabele 1.1 en 1.2, en dat die skool in staat was om in die unieke onderwysbehoefte van 'n individuele leerder te voorsien (DoE, 1997:55).

Bambie se spesifieke hindernisse tot leer en ontwikkeling is aan die hand van 'n informele kontrolelys, klaskamerobservasies en assesseringstake vasgestel en nie aan die hand van formele en gestandaardiseerde toetse nie. Hierdie praktyk word sterk ondersteun deur Newmark (2002:290-292), wat 'n omvattende studie omtrent die insluiting van leerders met Downsindroom gedoen het. Alhoewel daar 'n spesialis opvoeder in leerondersteuning by die leerder betrokke was, is leerondersteuning hoofsaaklik op 'n informele wyse deur hoofstroomopvoeders aangebied. Hierdie werkwyses dui aan dat die betrokke skool op 'n aktiewe wyse in die rigting van inklusiewe onderwys beweeg (soos aangetoon in Tabel 1.2). Gedurende graad vier, die begin van die intermediêre fase, moes die hoeveelheid en intensiteit van ondersteuning in die klaskamer noodgedwonge verminder, aangesien die leerareas vermeerder het en die klasopvoeder nie alles aangebied het nie. Ekstra klasse vir addisionele vaslegging het byvoorbeeld ook verminder. Die betrokke leerder se vermoë om onafhanklik te werk en probleme selfstandig op te los is dus in 'n toenemende mate uitgedaag en insgelyks gestimuleer – wat aansluit by wenke om inklusiewe klaskamerpraktyk vir leerders met Downsindroom te bevorder (sien Tabel 2.5).

Die feit dat die Bambie voltyds by die hoofstroomskool en so ver as moontlik by haar portuurgroep ingesluit word – skolasties, sowel as buitemuurs en sosiaal – en die geleentheid gebied word om aan alle skoolaktiwiteite van haar keuse deel te neem, word ondersteun deur die kernaspekte wat Lorenz (2002:1-4) as die grondslag van inklusiewe onderwys bestempel. Friend en Bursuck (2002:159-160) sluit hierby aan ten opsigte van leerders met Downsindroom en bepleit kronologies ouderdomstoepaslike insluiting in die klaskamer ten einde sosialisering en die ontwikkeling van lewensvaardighede te stimuleer en te bevorder. Hierdie aspekte vind verdere bevestiging in die riglyne wat in Tabel 2.5 vir inklusiewe

klaskamerpraktyk voorgehou word. Die bevindinge toon ook aan dat sy teen graad vier in 'n toenemende mate in staat was om sonder volwasse toesig te funksioneer en byvoorbeeld goed ingeskakel het by klasuitstappies en kampe. Laasgenoemde is eweneens in ooreenstemming met die riglyne soos uiteengesit in Tabel 2.5. Selfs die feit dat sy 'n jaar vrystelling van skoolplig gehad het en daar geen verdere herhaling van 'n graad in grondslagfase voorgekom het nie, word in die genoemde riglyne aanbeveel.

Die bevindinge toon ook aan dat opvoeders vereis het dat die betrokke leerder by skool- en klasreëls inskakel, dat daar geen spesiale vergunnings vir haar gemaak is nie en dat opvoeders moeite gedoen het om konsekwent op te tree. Hierdie praktyk word ook sterk aanbeveel ten opsigte van die insluiting van leerder met Downsindroom (Lorenz, 1998:20). Die ouers se deurlopende en aktiewe betrokkenheid by en ondersteuning aan die insluitingsproses, soos deurgaans weerspieël in die bevindinge, word ook in die aanbevelings van Lorenz (1998:20) voorgehou.

4.4.4 Spesifieke strategieë om die insluiting van 'n leerder met Downsindroom te bevorder

Die bevindinge toon aan dat die betrokke skool se toelatingsbeleid in ooreenstemming met onderwyswetgewing en -beleid is en geen leerder – ook nie 'n leerder met Downsindroom – toelating op grond van gestremdhede geweier word nie (DvO, 1996:7). Die toelatingsbeleid reflekteer ook terselfdertyd die beginsels en etos van inklusiewe onderwys (DoE, 1997:55). Die feit dat Bombie se insluiting met opvoeders en ouers bespreek is, dui op 'n demokratiese bestuurstyl en deursigtige kommunikasie en weerspieël volgens Thomas *et al.* (1998:15-17) belangrike elemente van insluitende hoofstroomskole.

In Hoofstuk 2 is 'n uiteensetting gegee ten opsigte van die totstandkoming van 'n insluitende skool en klaskamer vir leerders met Downsindroom. Die etos en missie van die skool, die skoolhoof se positiewe leiding en ondersteuning, wedersydse kollegiale ondersteuning, kurrikulumaanpassings, die implementering van 'n

verskeidenheid onderrigstrategieë, die insluiting by sosiale en buitemuurse aktiwiteite, inskakeling by ondersteuningsgroepe en personeelontwikkeling word pertinent aangedui. Die bevindinge van hierdie studie weerspieël hierdie aspekte duidelik en kan die afleiding met reg gemaak word dat die betrokke skool die implementering van inklusiewe onderwys in die algemeen en die insluiting van leerders met Downsindroom spesifiek aktief bevorder.

In aansluiting by bogenoemde beklemtoon Fox, Farrell en Davis (2003:2-15) ten opsigte van die insluiting van leerders met Downsindroom ook die sentrale posisie wat die klasopvoeder as bestuurder van die betrokke leerder inneem en die effektiewe kommunikasie tussen rolspelers. Newmark (2002:296-297) ondersteun hierdie siening en beklemtoon wedersydse samewerking tussen rolspelers. Uit die bevindinge blyk die prominente rol duidelik wat die klasopvoeders jaarliks ingeneem het as bestuurders van die Bambie, sowel as die insluitingsproses en die openhartige en deursigtige kommunikasie en effektiewe samewerking met alle rolspelers word as een van die sterk punte van hierdie spesifieke geval beskou.

Die bevindinge ten opsigte van kurrikulum- en klaskamerpraktyk is in ooreenstemming met die riglyne soos uiteengesit in Tabel 2.5 – veral ook ten opsigte van die verhouding wat opvoeders met Bambie bewerkstellig het en die insluiting by klasaktiwiteite, leerprogramme en lesplanne (Lorenz, 1998:20). Lorenz (1998:21, 26-27) bepleit die aanstelling van klasassistentie om reg te laat geskied aan inklusiewe klaskamerpraktyk. Die Wes-Kaap Onderwysdepartement maak tans geen voorsiening hiervoor nie. Die feit dat die klasgroottes van die klasse waarin Bambie ingesluit was ietwat kleiner (ongeveer drie leerders minder) as die res was, het in 'n mate verligting gebring, maar die vraag ten opsigte van klasgroottes in Suid-Afrika en effektiewe insluitingspraktyk bly steeds 'n debatteerbare punt.

Die aard van die onderrig in die klaskamer, die aanpassings en wysigings ten opsigte van leerinhoud en assesseringstandaarde en die ondersteuning wat deurlopend deur die klasopvoeder, -maats en privaat leerondersteuningsopvoeder aan die betrokke leerder gebied is (soos in die bevindinge aangedui) word ondersteun deur die

besluitnemingsmodel wat Udvari-Solner (1995:170-180) ter bevordering van 'n insluitende kurrikulum voorstel (Tabel 2.6).

4.4.5 Die waarde wat die insluiting van die leerder met Downsindroom tot hoofstroomonderwys toevoeg

Die bevindinge in hierdie verband is in ooreenstemming met die filosofie wat as motivering vir inklusiewe onderwys dien, naamlik onder andere dat leerderverskeidenheid as 'n uitdaging vir hoofstroomonderwys beskou behoort te word (Engelbrecht, 1999:9). Die aard en waarde van hierdie uitdaging word in die navorsingsbevindinge met betrekking tot veral opvoeders en leerders duidelik uitgespel. 'n Verdere aspek van die bevindinge bevestig die feit dat die waarde wat tot opvoeders, leerders en hoofstroomonderwys in die algemeen toegevoeg word, as motivering kan dien ter bevordering van insluiting, asook die idee van kapasiteitsbou in onderwys wat die Onderwys Witskrif 6 (DoE, 2001:45-51) voorstel. Die veranderinge en ontwikkeling ten opsigte van houdings en sieninge, klaskamer- en kurrikulumpraktyk en die skool en gemeenskap in die breë (soos in die bevindinge angetoon) sluit eweneens aan by die aspekte wat die Nasionale Departement van Onderwys (DoE, 2001:5-8) vir inklusiewe onderwys beklemtoon.

Die bevindinge toon verder aan dat die betrokke leerder benewens die feit dat sy met velerlei leer- en ontwikkelingshindernisse presenteer, ook 'n besondere humorsin openbaar. Dit is interessant dat Engelbrecht *et al.* (2001:258) spesifiek van die behoud van humorsin as strategie melding maak ten opsigte van die emosionele welwees van opvoeders ter bevordering van inklusiewe onderwys.

4.4.6 Die mediese en opvoedkundige implikasies vir die leerder met Downsindroom in hoofstroomonderwys

Die bevindinge toon aan dat Bambie se ouers moeite gedoen het om die skoolhoof en opvoeders in te lig omtrent die feite en behoeftes soos van toepassing op hulle dogter, asook hulle verwagtings ten opsigte van haar insluiting. Hierdie verwagtings kan uit

die staanspoor as nugter en realisties beskryf word en het bygedra om realistiese verwagtings by die betrokke opvoeders te bevorder en skuldgevoelens met betrekking tot stadige leer en ontwikkeling te verminder. Hierdie bevindinge is in ooreenstemming met die riglyne vir insluitende klaskamerpraktyk soos aangetoon in Tabel 2.5.

4.5 SAMEVATTING

Die bevindinge van hierdie studie soos hierbo uiteengesit en bespreek, word bevestig deur die kernaspekte wat Lorenz (1998:68-70) as belangrik beskou ten opsigte van die insluiting van 'n leerder met Downsindroom. Sy staan byvoorbeeld insluiting in die plaaslike of nabygeleë skool voor. Hierdie betrokke leerder is in die primêre skool naaste aan die ouerhuis ingesluit. Verder stel sy ook spesifieke stappe vir sodanige insluiting voor (sien Tabel 2.4). Die bevindinge van hierdie studie toon sterk ooreenkomste hiermee, byvoorbeeld die feit dat Bambi se ouers haar insluiting en hulle verwagtinge daaromtrent duidelik uitgeklaar het met die skoolhoof, daar deurlopend met klasopvoeders gekonsulteer is, klasmaats ingelig is omtrent Downsindroom en sensitiwiteit vir gestremdhede sodoende deurlopend bevorder is in die klassituasie en rolspelers gereeld byeengekom het om ten opsigte van behoeftes en aanpassings te besin. Die betrokke skool het sekere aspekte ook 'n stap verder geneem. Nie net die betrokke klasmaats is oor Downsindroom ingelig nie, maar alle leerders in die skool deurdat Downsindroomweek en –dag 'n prominente plek op die skoolkalender het en die ouergemeenskap is ook ingelig deur middel van ouerbyeenkomste en die skool se weeklikse brief aan ouers.

Die bevindinge in die voorafgaande gedeelte is teen die agtergrond van die kernaspekte met betrekking tot effektiewe insluiting van 'n leerder met Downsindroom spesifiek, uiteengesit en daar is ook gepoog om hierdie bevindinge aan die hand van effektiewe insluiting in die algemeen (soos weerspieël in die literatuuroorsig) te bespreek. Die kernaspekte soos bevind, behels hoofsaaklik houdings en sieninge omtrent die insluiting van 'n leerder met Downsindroom, die aanspreek van uitdagings wat die leerder met Downsindroom stel, spesifieke strategieë om die insluiting van 'n leerder met Downsindroom te bevorder en die waarde wat die insluiting van sodanige leerder tot hoofstroomonderwys toevoeg.

HOOFSTUK 5

GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS, LEEMTES EN STERKTES

5.1 INLEIDING

In Hoofstuk 1 is aangetoon dat die bevordering van inklusiewe onderwys in Suid-Afrika veral sedert demokratisering in 1994 momentum begin kry het en dat die implementering daarvan sterk steun op die beginsels van menseregte. Die nasionale, sowel as provinsiale departemente van onderwys het hulle verbind tot die implementering van inklusiewe onderwys op voetsoolvlak. Onderwys Witskrif 6 (DoE, 2001), wat op spesiale onderwysbehoefte van leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling en die totstandkoming van 'n insluitende onderwys- en opleidingsstelsel fokus, is die amptelike beleidsdokument van die nasionale departement van onderwys ter bevordering van inklusiewe onderwys. Tans is daar op nasionale vlak slegs 'n voorlopige dokument beskikbaar (DoE, 2002), wat op die praktiese implementering van die beginsels soos uiteengesit in genoemde Onderwys Witskrif 6, fokus. Die Wes-Kaap Onderwysdepartement het teen hierdie agtergrond 'n Inklusiewe Kurrikulum Bronnelêer (WKOD, 2003a) en 'n Handleiding vir Ondersteuningspanne (WKOD, 2003b) die lig laat sien. Die tendens is egter dat skoolhoofde en opvoeders steeds op soek is na praktiese riglyne en strategieë vir die implementering van insluiting in veral die klaskamer en ook spesifieke riglyne en strategieë vir die insluiting van leerders met spesifieke gestremdhede.

Die doel met hierdie studie was hoofsaaklik om spesifieke kernaspekte (wat riglyne en strategieë insluit) ter bevordering van die effektiewe insluiting van 'n leerder met Downsindroom te identifiseer. Hierdie kernaspekte is aan die een kant teen die agtergrond van so 'n leerder se spesifieke hindernisse tot leer en ontwikkeling en aan die anderkant in die lig van goeie insluitende onderwyspraktyk in die algemeen bespreek.

Hierdie ondersoek is aan die hand van 'n individuele gevallestudie en kwalitatiewe navorsingsmetodologie gedoen. Die literatuuroorsig het 'n teoretiese raamwerk vir die bestudering van inklusiewe onderwys, asook die leerder met Downsindroom gebied. Daar is op laasgenoemde gekonsentreer, aangesien daar in Suid-Afrika nog relatief min navorsing in hierdie verband gedoen is en die navorser bevoorreg was om die insluiting van Bambie binne hoofstroomonderwys oor 'n tydperk van vier jaar te bestudeer. Die navorsingsbevindinge het veral lig gewerp op die kernaspekte wat die effektiewe insluiting van 'n leerder met Downsindroom bevorder.

5.2 BEVINDINGE

Die bevordering van effektiewe inklusiewe onderwys in die algemeen en die effektiewe insluiting van 'n leerder met Downsindroom spesifiek, was die aanvanklike probleemstelling wat aanleiding tot die studie gegee het. Hierdie breë probleemstelling is in hoofstuk 1 in terme van die volgende vrae saamgevat ten einde struktuur en fokus aan die navorsing te verleen:

- Wat dui resente literatuur aan met betrekking tot die spesifieke hindernisse tot leer en ontwikkeling van leerders met Downsindroom en hoe sou dit binne hoofstroomonderwys aangespreek kon word?
- Wat dui resente literatuur aan met betrekking tot die kernaspekte in die skoolsisteem wat die insluitingsproses van 'n leerder met Downsindroom bevorder?
- Watter spesifieke hindernisse tot leer en ontwikkeling ondervind die spesifieke leerder met Downsindroom (soos weerspieël in die gevallestudie)?
- Watter kernaspekte (soos gevind in die gevallestudie) het die insluiting van die spesifieke leerder met Downsindroom bevorder?

Die bevindinge van die studie kan in die lig van die bogenoemde navorsingsvrae soos volg opgesom word:

- Volgens die literatuuroorsig (soos uiteengesit in hoofstuk 2) maak die beginsels van inklusiewe onderwys en onderwyspraktyk daaraan verbonde wel voorsiening dat die algemene hindernisse tot leer en ontwikkeling wat leerders met Downsindroom ondervind effektief binne hoofstroomonderwys aangespreek kan word.
- Daar is in die studie bevind dat die kernaspekte van die effektiewe insluiting van 'n spesifieke leerder met Downsindroom in 'n hoofstroomskool hoofsaaklik berus op die houdings en sieninge van die skool- en ouergemeenskap, die aanspreek van die uitdagings wat 'n leerder met Downsindroom stel, die benutting van spesifieke onderwys- en onderrigstrategieë om so 'n leerder in te sluit en die erkenning van die waarde wat die insluiting van 'n leerder met Downsindroom tot hoofstroomonderwys toevoeg.

5.3 GEVOLGTREKKINGS

Die volgende gevolgtrekkings kan opsommenderwys gemaak word op grond van die aanvanklike probleemstelling en die doelstelling van die studie, resente literatuur omtrent die onderwerp en die navorsingsbevindinge:

- Die beginsels en onderwyspraktyk wat inklusiewe onderwys voorstaan, maak voorsiening vir die effektiewe insluiting van leerders met Downsindroom. Die onderwysbehoefte van die leerder met Downsindroom sluit aan by die spektrum van onderwysbehoefte van leerders in hoofstroomonderwys en hierdie behoeftes kan binne klaskamerverband met behulp van deurlopende ondersteuning aangespreek word. Die skool en klaskamer wat 'n leerder met Downsindroom insluit, maak dus aanpassings vir en bied ondersteuning aan alle leerders met hindernisse tot leer en ontwikkeling.

- 'n Leerder met Downsindroom kan op sosiale en buitemuurse vlak by die portuurgroep ingesluit word en sodanige insluiting bevorder die ontwikkeling of internalisering van lewensvaardighede wedersyds. Insluiting op hierdie vlak stimuleer en bevorder die ontwikkeling tot onafhanklikheid en aanvaarding van die leerder met Downsindroom binne die breë gemeenskap.
- Die positiewe houdings en sieninge van opvoeders, ouers en leerders ten opsigte van die insluiting van 'n leerder met Downsindroom bevorder die effektiwiteit van sodanige insluiting. Die feit dat die insluitingsproses as sulks die ontwikkeling en groei van genoemde houdings en sieninge ook positief stimuleer, bied insgelyks die moontlikheid tot ontwikkeling en groei ten opsigte van die effektiwiteit van insluiting van 'n leerder met Downsindroom spesifiek, asook insluiting in die algemeen. Opvoeders (veral in die intermediêre en senior fases) wat aanvanklik skepties of negatief teenoor hierdie spesifieke insluitingsproses gestaan het se houdings en sieninge het met die verloop van tyd en soos wat hulle eerstehandse ervaring opgedoen het, opmerklik meer positief geword
- Die effektiwiteit van die insluiting van 'n leerder met Downsindroom baat by die bereidwilligheid van opvoeders om die uitdagings wat so 'n leerder stel, te aanvaar en aan te spreek. Die bevindinge toon in hierdie opsig ook dat kleiner klasgroepe en die ondersteuning van ouers die effektiwiteit van insluiting verhoog.
- Die strategieë wat effektiewe insluiting van 'n leerder met Downsindroom bevorder, berus hoofsaaklik op effektiewe skoolbestuur en doeltreffende kurrikulum- en klaskamerpraktyk. Die belangrikheid van openhartige en deursigtige kommunikasie tussen alle rolspelers moet ook in hierdie verband beklemtoon word.
- Daar bestaan geen twyfel dat die insluiting van 'n leerder met Downsindroom waarde tot hoofstroomonderwys toevoeg nie en die erkenning van hierdie feit bevorder effektiewe insluiting – veral ten opsigte van motivering tot insluiting in

die algemeen en gevolglike kapasiteitsbou van opvoeders.

- Die feit dat die spesifieke leerder onteenseglik by haar insluiting in hoofstroomonderwys gebaat het (en nog steeds baat), is nie 'n kernaspek van effektiewe insluiting as sulks nie, maar kan dien as motivering tot die insluiting van leerders met Downsindroom. Die betrokke leerder het veral (in sekere opsigte verstommend) gebaat ten opsigte van die verwerwing van geletterdheids- en gesyferdheidsvaardighede, die bevordering van selfstandigheid, die ontwikkeling van ouderdomstoepaslike gedrag en sosiale vaardighede. Die insluiting van leerders met Downsindroom kan waarskynlik ook 'n bydrae tot hulle latere onafhanklike en gelukkige inskakeling en funksionering in die "hoofstroom" gemeenskap lewer.

5.4 AANBEVELINGS

Die volgende aanbevelings word gemaak ter bevordering van inklusiewe onderwys in die algemeen, asook ter bevordering van die insluiting van leerders met Downsindroom spesifiek en is gegrond op die bevindinge en gevolgtrekkings van hierdie navorsingstudie. Die versoeking was groot om 'n magdom aanbevelings te genereer, maar daar is besluit om op die mees kritiese (volgens die navorser) te fokus, naamlik opleiding, ondersteuning en verdere navorsing. Die gedagte is ook dat die aanbevelings as vertrekpunt vir die ontwikkeling van deurlopende en volhoubare opleiding en ondersteuning ter bevordering van insluiting moet dien en word daarom in die vorm van algemene riglyne aangebied.

5.4.1 Opleiding

- Opleidingsessies aan ouers en opvoeders wat op inligting omtrent die aard van inklusiewe onderwys en suksesverhale met betrekking tot insluiting fokus, behoort geleentheid te bied tot positiewe ontwikkeling en groei ten opsigte van houdings en sieninge omtrent inklusiewe onderwys en terselfdertyd insluiting te bevorder.

- Die bevordering van inklusiewe onderwys dwing as't ware geheelskool betrokkenheid af en is opleidingsessies aan skoolbestuurspanne wat fokus op die bestuur van inklusiewe onderwys van kardinale belang. Kennis omtrent die prosesse en stappe verbonde aan insluiting kan 'n verdere sinvolle bydrae tot effektiewe insluitingspraktyk lewer en inklusiewe onderwys op geheelskoolvlak bevorder.
- Intensiewe opleidingsessies ten opsigte van insluitende klaskamer- en kurrikulumpraktyk en toepaslike onderwysstrategieë behoort kapasiteitsbou by opvoeders te bevorder.
- Die beskikbaarstelling van opleidingsprogramme wat op die insluiting van leerders met spesifieke gestremdhede fokus en op 'n deurlopende basis vir indiensopleiding en personeelontwikkeling benut kan word, kan 'n positiewe bydrae lewer tot die bemagtiging van opvoeders in hoofstroomonderwys – veral ten opsigte van die aanspreek van spesifieke hindernisse tot leer en ontwikkeling by leerders.
- Opleiding aan opvoeders in die beplanning van effektiewe strategieë met betrekking tot die implementering van die kurrikulum, leerprogramme, assessering, ensovoorts vir byvoorbeeld leerders met Downsindroom behoort ernstige aandag te geniet ten einde die praktiese uitvoerbaarheid van insluiting te bevorder.
- Ouers van leerders met gestremdhede behoort te baat by opleidingsessies wat fokus op die rol van die ouer ter bevordering van effektiewe insluiting.
- Deurlopende en volhoubare opleiding aan onderwysbestuur op streeksvlak met die fokus op die aard van en motivering vir inklusiewe onderwys is noodsaaklik om kwaliteit en effektiewe insluiting te bevorder. Die aanstelling van

streekskoördineerders vir inklusiewe onderwys kan verdere momentum aan die proses verleen.

5.4.2 Ondersteuning

- Die daarstelling van deurlopende en volhoubare ondersteuning aan die ouers van leerders met gestremdhede en opvoeders in hoofstroomonderwys is 'n kernaspekter bevordering van effektiewe insluiting.
- Die totstandkoming van ondersteuningsgroepe vir ouers en opvoeders behoort die behoefte aan ondersteuning by genoemde groepe sinvol aan te spreek.
- Die daarstelling van 'n databasis vir inklusiewe onderwys kan netwerking vir hoofstroomskole vergemaklik en ondersteuning aan ouers en opvoeders dienooreenkomstig bevorder.
- Die uitbreiding van ondersteuningsisteme in hoofstroomskole is krities belangrik ten opsigte van die bevordering van volhoubare insluiting, soos byvoorbeeld die beskikbaarstelling van onderwysassistente in klaskamers.
- Die ondersteuningsdienste wat op streeksvlak aan hoofstroomskole gebied word, behoort uitgebrei te word ten einde die volhoubaarheid van ondersteuning te bevorder.

5.4.3 Verdere navorsing

Die implementering van effektiewe en volhoubare inklusiewe onderwys is 'n moeisame en tydsame proses. Verdere navorsing ten opsigte van die volgende aspekte ten opsigte van die insluiting van leerders met Downsindroom kan egter as motivering tot aksie dien en sodoende momentum aan die proses verleen. Tydens hierdie studie het die volgende aspekte vir verdere navorsing die navorser

geïnteresseer:

- Die ontwikkeling van voorskoolse stimulasieprogramme vir leerders met Downsindroom ter bevordering van insluiting in hoofstroomskole.
- Die vraag of 'n leerder met Downsindroom by 'n program vir gedragsmodifikasie sou kon baat ten einde effektiewe insluiting te bevorder.
- Die bydrae wat die portuurgroep lewer ten opsigte van die effektiewe insluiting van 'n leerder met Downsindroom.
- Die houdings en sieninge van die ouergemeenskap ten opsigte van die insluiting van leerders met Downsindroom.
- Die vraag of 'n leerder met Downsindroom ten opsigte van insluiting kan baat by 'n stimulasieprogram vir die ontwikkeling van emosionele intelligensie.
- Die vraag of opleiding in emosionele intelligensie aan opvoeders inklusiewe onderwys kan bevorder, behoort ondersoek te word.
- Die ontwikkeling van opleidingsprogramme aan ouers, opvoeders en leerders om die insluiting van leerders met Downsindroom te bevorder.
- Verdere ondersoek na die kernaspekte wat effektiewe insluiting van leerders met Downsindroom in die intermediêre en senior fases bevorder.
- Die kurrikulum behoort onder die loep geneem te word ten einde vas te stel in watter opsigte dit die insluiting van leerders met Downsindroom bevorder of strem.
- Ondersoek na verdere onderwys- en opleidingsmoontlikhede vir leerders met Downsindroom, asook beroepsmoontlikhede.

- 'n Vergelyking tussen leerders met Downsindroom wat in hoofstroomskole is en dié in spesiale skole met die fokus op die verwerwing van geletterdheids-, gesyferdheids- en lewensvaardighede.
- Verdere ondersoek na die impak wat die insluiting van leerders met Downsindroom op die houdings en sieninge van opvoeders ten opsigte van inklusiewe onderwys in die algemeen het.

5.5 LEEMTES EN STERKTES VAN HIERDIE STUDIE

Die feit dat hierdie studie aan die hand van 'n individuele gevallestudie van beperkte omvang onderneem is, skep ooglopende geleentheid vir die identifisering van leemtes. Die uitbreiding van die studie deur byvoorbeeld 'n paar gevallestudies sou moontlik 'n meer geldige en betroubare beeld weergee ten opsigte van die kernaspekte wat die effektiewe insluiting van leerders met Downsindroom bevorder. Kwalitatiewe navorsing gee egter erkenning aan die in-diepte bestudering van 'n individuele geval met die fokus op 'n spesifieke fenomeen ten einde 'n rykdom data te genereer. Binnie se stem ten opsigte van haar insluiting sou waarskynlik 'n waardevolle bydrae tot die verryking van die data kon lewer en die afwesigheid daarvan is 'n ooglopende leemte van die studie. Die feit dat hierdie studie oor 'n tydperk van vier jaar onderneem is en die benutting van 'n fokusgroep onderhoud en observasies as aanvullende metodes van data-insameling spreek hierdie leemte in 'n mate aan. Sodoende kon 'n wye spektrum van insluiting gedek en meer deelnemers op verskillende wyses betrek word en geloofwaardigheid en betroubaarheid dienooreenkomstig verhoog word.

Die benutting van 'n interpretatiewe/konstruktivistiese navorsingsparadigma het aan die navorser toegang tot 'n rykdom van data vir verdere analise en verifikasie verleen en kan as 'n sterk punt van die studie beskou word. Kwalitatiewe navorsingsmetodologie is verkies aangesien dit 'n minder gestruktureerde navorsingsformaat met minder formele kontrole veronderstel en lewer 'n verdere

bydrae tot die sterkte van die studie. Sodoende kon 'n kwalitatiewe databasis aan die hand van 'n verskeidenheid data-insamelingsmetodes daargestel word, wat die rykheid van die navorsingsbevindinge bevorder het. 'n Verdere sterkte van die studie lê waarskynlik ook in die feit dat die navorsingsproses die insluitingsproses reeds ten tye van die navorsing positief beïnvloed het. Die navorser kon byvoorbeeld vanuit die posisie as skoolsielkundige meer volhoubare ondersteuning aan die betrokke skool en ouers bied, die betrokke skool tot 'n betroubare bron vir ander skole help ontwikkel en 'n ouerondersteuningsforum en 'n inklusiewe databasis in die betrokke onderwysstreek tot stand bring. Die goeie verhouding tussen die navorser en die navorsingskonteks in die geheel, asook effektiewe kommunikasie, het bygedra daartoe dat die deelnemers hulle volle samewerking verleen het en deurgaans openlik en eerlik was tydens die onderhoude. Laasgenoemde dra dus na alle waarskynlikheid ook by tot die geldigheid en betroubaarheid van die navorsingsbevindinge.

5.6 TEN SLOTTE

Hierdie navorsingstudie was 'n wedersydse verrykende ervaring: verrykend vir die deelnemers en navorsingskonteks – veral ten opsigte van die verrassingselemente wat die insluiting van Bambie ingehou het en die opwinding wat die proses ook aan baie ervare opvoeders verskaf het. Die navorser is deurentyd verryk deur veral die blootstelling aan die dinamika en positiewe energie binne die betrokke skool, asook die, tot in daardie stadium, onontginde en onderbenutte vaardighede van uitnemendheid van die opvoeders. Die bevindinge en gevolgtrekkings van die studie sal tydens 'n personeelontwikkelingsessie aan die personeel deurgegee word in die vertroue dat hierdie suksesverhaal ten opsigte van inklusiewe onderwys verdere positiewe energie sal genereer ter bevordering van die insluiting van leerders met Downsindroom spesifiek en leerders met gestremdhede in die algemeen.

Die studie word afgesluit met 'n gedig wat Bambie se graad twee-opvoeder oor haar geskryf het. Die navorser oordeel dat dit veral die rol en waarde wat opvoeders se direkte betrokkenheid by en bemoeienis met leerders met gestremdhede uitspel. Die ontwikkeling en groei ten opsigte van positiewe houdings en sieninge omtrent die spesifieke leerder met Downsindroom blyk veral duidelik, asook die ontwikkeling van

insig en sensitiviteit ten opsigte van leerderdiversiteit. Die realiteit van die uitdagings wat inklusiewe onderwys stel, word ook aangeraak en die belangrikheid van 'n opvoeder se geestelike ingesteldheid en roepingsbewustheid ten einde hierdie uitdagings aan te spreek, word uitgespel. Die mees verrassende (vir die navorser) is dat dit die openingsaanhaling van hierdie navorsingstudie ondersteun met betrekking tot die uitdagings en probleme wat kinders met Downsindroom ondervind en gee die opvoeder ook haar insig omtrent die aanspreek daarvan.

BAMBIE

(Opedra aan 'n Downs-kindjie in die hoofstroom)

*Saam met almal was ek verstom
oor hierdie nuwe ding wat in die onderwys kom.
Hoe kan hul dit van ons verwag
om hierdie taak te verrig dag na dag?
Hoe is dit moontlik om aan almal reg te laat geskied?
Elkeen met sy spesifieke probleem hoort tog in sy eie gebied.*

*Met verwondering hou ek die geduld van haar ouers en eerste onderwyseresse
dop.*

*Hoe hou hul met hierdie mensie in hul lewens kop?
Skielik op 'n dag tref dit my –
haar plek in die lewe moet sy ook kry.
Wie is ek om te sif en te keur?
Dit is mos Hy wat alles met 'n doel laat gebeur.*

*Op 'n dag hoor ek die Heer sê:
“Wie is jy om te kies wie jy in jou klas wil hê?”
Spontaan het die behoefte ontstaan
om hierdie Engelkindjie beter te verstaan.
As leek, onseker en bang
het ek op my knieë gevra: “Wat word van my verlang?”*

*Die antwoord het geleidelik gekom,
om myself te probeer bewys is baie dom.
Die wenresep is liefde en aanvaarding,
ook haar gesin en maats se ondersteuning.
Gou het sy aan my gewys –
“Juffrou moet aan my, my grense wys.”*

*Nukke, grille, baie giere,
sonder inhibisies en vreemde maniere.
So moes ons kopstamp en mekaar leer ken.
Met haar terggees en liefde het sy my hart gewen.
Foute het ek beslis gemaak,
maar opreg was my gevoelens vir hierdie saak.*

*Bambie, hoe kon ek jou aanvanklik so vrees?
Dit is so maklik om vir jou lief te wees.
Jaarliks sal jy by 'n ander groep moet aanpas.
Onthou die Heer en Mamma is altyd daar, hou net styf aan hulle vas.*

BRONNELYS

- Ainscow, M. (1995). *Education for All: Making it happen*. Keynote address presented at the International Special Education Congress, Birmingham, England.
- Ainscow, M. (1998). Exploring links between special needs and school improvement. *Support for Learning*, 13(2), 70-75.
- Alton, S. (1998). Differentiation not discrimination: Delivering the curriculum for children with Down's syndrome in mainstream schools. *Support for Learning*, 13(2), 167-173.
- Angrosino, M.V. & Mays de Pérez, K.A. (2000). Rethinking Observation. From method to context. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Second Edition. (pp. 673-702). London: SAGE Publications.
- Appi, D.J. (1998). Children with Down Syndrome: Implications for adult-child interactions in inclusive settings. *Childhood Education*, Fall 1998, 39-43.
- Arbeiter, S. & Hartley, S. (2002). Teachers' and pupils' experiences of integrated education in Uganda. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(1), 61-76.
- Asamani, C.A. (2000). Ghana and special educational needs (SEN) policy: A race for survival in the new millennium. *African Journal of Special Needs Education*, 5(2), 103-107.
- Babbie, E. & Mouton, J. (2001). *The Practice of Social Research*. London: Oxford University Press.
- Baez, M. (1999). Developing inclusive education in Chile: private versus public systems. In H. Daniels & P. Garner (Eds.). *World Yearbook of Education 1999. Inclusive Education* (pp. 148-158). London: Kogan Page.

- Beninghof, A.M. (1997). Inclusion of students with disabilities: a handout for teachers. *Modifications for students with disabilities*, 1-3.
- Berkow, R., Fletcher, A.J. & Beers, M.H. (1992). *The Merck Manual of Diagnosis and Therapy*. New Jersey: Merck & Co.
- Bines, H. (2000). Inclusive Standards? Current developments in policy for special educational needs in England and Wales. *Oxford Review of Education*, 26(1), 21-33.
- Bird, G. & Buckley, S. (1994). *Meeting the Educational Needs of Children with Down's Syndrome. A Handbook for Teachers*. Portsmouth: University of Portsmouth.
- Blake, C. (1999). Deficit ideology and educational reform in the United States. In H. Daniels & P. Garner (Eds.). *World Yearbook of Education 1999. Inclusive Education* (pp.74-81). London: Kogan Page.
- Broadley, I. (1994). Teaching short-term memory skills to children with Down's Syndrome. *Portsmouth Down's Syndrome Trust Newsletter*, 4(4), 3-5.
- Buckley, S. (1995). Teaching reading to teach talking. Important new evidence. *Portsmouth Down's Syndrome Trust Newsletter*. 5(5), 1-6.
- Buckley, S. (1993). Developing the speech and language skills of teenagers with Down's syndrome. *Down's Syndrome: Research and Practice*, 1(2), 63-71.
- Burns, Y. & Gunn, P. (Eds.). (1993). *Down Syndrome. Moving through life*. London: Chapman & Hall.
- Cerná, M. (1999). Issues of inclusive education in the Czech Republic – a system in change. In H. Daniels & P. Garner (Eds.). *World Yearbook of Education 1999. Inclusive Education* (pp. 130-137). London: Kogan Page.
- Christie, P. (1999). Inclusive education in South Africa: achieving equity and majority rights. In H. Daniels & P. Garner (Eds.). *World Yearbook of Education 1999. Inclusive Education*. London: Kogan Page.

- Cicchetti, D. & Beeghly, M. (Eds.). (1990). *Children with Down syndrome: a developmental perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Cohen, W.I. (Ed.). (1999). Health Care Guidelines for individuals with Down Syndrome. *Down Syndrome Quarterly*, 4(3), 1-20.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(6), 350-356.
- Creswell, J.W. (1994). *Research Design. Qualitative and Quantitative Approaches*. London: SAGE Publications.
- Cuckle, P. (1997). The school placement of pupils with Down's syndrome in England and Wales. *British Journal of Special Education*, 24(4), 175-179.
- Daniels, H. & Garner, P. (Eds.). (1999). *World Yearbook of Education 1999. Inclusive Education*. London: Kogan Page.
- Dempsey, I., Foreman, P. & Jenkinson, J. (2002). Educational enrolment of students with a disability in New South Wales and Victoria. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(1), 31-44.
- Department van Onderwys (DvO). (1996). Suid-Afrikaanse Skolewet, Staatskoerant No. 84 van 1996.
- Department of Education (DoE). (1997). *Quality Education for all: Overcoming barriers to learning*. Report of the National Commission on Special Education Needs in Education and Training (NCSNET) and the National Committee on Education Support Services (NCESS). Pretoria: Government Printer.
- Department of Education (DoE). (2000). Draft Education White Paper 5: Special Needs Education. *Building an Inclusive Education and Training System*. Pretoria: Government Printer.

- Department of Education (DoE). (2001). Education White Paper 6: Special Needs Education. *Building an Inclusive Education and Training System*. Pretoria: Government Printer.
- Department of Education (DoE). (2002). Draft Guidelines for the Implementation of Inclusive Education (Second Draft). *Draft Conceptual and Operational Guidelines for the Implementation of Inclusive Education*. Pretoria: Government Printer.
- Department of Education (DoE). (2003). Revised National Curriculum Statement (RNCS) Grades R-9 (Schools). Pretoria: Government Printer.
- Du Toit, L. (1996). An introduction to specialised education. In P. Engelbrecht, S. Kriegler, M. Booyesen (Eds.), *Perspectives on learning difficulties. International concerns and South African realities*. (pp. 5-20). Pretoria: J.L. van Schaik.
- Dworet, D. & Bennett, S. (2002). A view from the north. Special education in Canada. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), 22-27.
- Dyson, A. & Forlin, C. (1999). An international perspective on inclusion. In P. Engelbrecht, L. Green, S. Naicker, L. Engelbrecht (Eds.), *Inclusive Education in Action in South Africa*. (pp.24-42). Pretoria: J.L. van Schaik.
- Eloff, I. (1997). *'n Program vir die kognitiewe ontwikkeling van Downsindroom-leerlinge*. Ph.D.-proefskrif. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Ely, M. (1991). *Doing Qualitative Research: Circles within Circles*. London: The Falmer Press.
- Engelbrecht, P. (1999). A theoretical framework for inclusive education. In P. Engelbrecht, L. Green, S. Naicker, L. Engelbrecht (Eds.), *Inclusive Education in Action in South Africa*. (pp. 3-11). Pretoria: J.L. van Schaik.
- Engelbrecht, P., Swart, E. & Eloff, I. (2001). Stress and coping skills of teachers with a learner with Down Syndrome in inclusive classrooms. *South African Journal of Education*, 21(4), 256-260.

- Feagin, J.R., Orum, A.M. & Sjoberg, G. (Eds.). (1991). *A Case for the Case Study*. London: The University of North Carolina Press.
- Forlin, C. (1997). Inclusive education in Australia. *Special Education Perspectives*, 6(1), 21-26.
- Fox, S., Farrell, P. en Davis, P. (2003). Factors associated with the effective inclusion of primary aged pupils with Down's Syndrome.
- Fredericks, B. (1993). Education of the child and adolescent. In S.M. Pueschel, A *Parent's guide to Down Syndrome*. (pp. 179-202). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Friend, M. & Bursuck, W. (2002). *Including Students with Special Needs. A practical Guide for Classroom Teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Fulk, B.M., Swerdlik, P.A. & Kosuwan, K. (2002). Special education in Thailand. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), 73.
- Gaad, E.E.N. (2001). Educating children with Down's syndrome in the United Arab Emirates. *British Journal of Special Education*, 28(4), 195-203.
- Gilmore, L., Campbell, J. & Cuskelly, M. (2003). Developmental expectations, personality, stereotypes, and attitudes towards inclusive education: community and teacher views of Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 65-75.
- Green, L. (2001). Theoretical and contextual background. In P. Engelbrecht, L. Green (Eds.), *Promoting Learner Development. Preventing and working with barriers to learning* (pp. 3-14). Pretoria: Van Schaik.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues* (pp. 195-220). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

- Gustavsson, A. (1999). Integration in the changing Scandinavian welfare states. In H. Daniels & P. Garner (Eds.). (1999). *World Yearbook of Education 1999. Inclusive Education* (pp. 92-97). London: Kogan Page.
- Halpin, D. (1999). Democracy, inclusive schooling and the politics of education. *International Journal of Inclusive education*, 3(3), 225-236.
- Henderson, R.A. (1995). Worldwide school reform movements and students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 22(4), 148-151.
- Idol, L. (1997). Key questions related to building collaborative and inclusive schools. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 384-394.
- Jenkins, C. (1993). Expressive language delay in children with Down Syndrome. A specific cause for concern. *Down's Syndrome: Research and Practice*, 1(1), 10-13.
- Jorgensen, C.M. (1994/95). Essential questions - inclusive answers. *Educational Leadership*, 52(4), 52-55.
- Kang, Y-S., Lovett, D. & Haring, K. (2002). Culture and Special Education in Taiwan. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), 12-15.
- Kaufman, T.U. & Adema, J.L. (1998). The Learning Support Center: A systems approach to special needs. *Intervention in School and Clinic*, 33(3), 163-168.
- Keet, M.P., Harrison, V.C. & Shore, S.C.L. (1987). *Die Pasgebore Baba*. Kaapstad: Juta.
- Kisanji, J. (1998). The march towards inclusive education in non-Western countries: retracing the steps. *International Journal of Inclusive Education*, 2(1), 55-72.
- Lazarus, S., Daniels, B. & Engelbrecht, L. (1999). The inclusive school. In P. Engelbrecht, L. Green, S. Naicker, L. Engelbrecht (Eds.), *Inclusive Education in Action in South Africa*. (pp.45-68). Pretoria: Van Schaik.

- Leedy, P.D. (1997). *Practical Research. Planning and Design*. New Jersey: Prentice-Hall.
- LeTrende, G.K. & Shimizu, H. (1999). Towards a healing society: perspectives from Japanese special education. In H. Daniels & P. Garner (Eds.). (1999). *World Yearbook of Education 1999. Inclusive Education*. London: Kogan Page.
- Lim L. & Tan, J. (1999). The marketization of education in Singapore: prospects for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 3(4), 339-351.
- Lomofsky, L. (1999). The inclusive classroom. In P. Engelbrecht, L. Green, S. Naicker, L. Engelbrecht (Eds.), *Inclusive Education in Action in South Africa*. (pp. 69-95). Pretoria: Van Schaik.
- Lomofsky, L. & Skuy, M. (2001). Educational needs related to intellectual and cognitive difference. In P. Engelbrecht, L. Green (Eds.), *Promoting Learner Development. Preventing and working with barriers to learning*. (pp. 188-210). Pretoria: Van Schaik.
- Lomofsky, L. (2002). A summary of Education White Paper 6: Building an inclusive education and training system. *Newsletter. The Southern African Association for Learning and Educational Difficulties*, 21(2), 3-5.
- Lorenz, S. (1998). *Children with Down's Syndrome*. London: David Fulton Publishers.
- Lorenz, S. (2002). *First Steps in Inclusion. A handbook for parents, teachers, governors and LEAs*. London: David Fulton Publishers.
- Manion, I.G. Understanding Behavior in its Developmental Context. In L. Nadel & D. Rosenthal (Eds.), *Down Syndrome. Living and Learning in the Community*. (pp. 29-35). New York: Wiley-Liss.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. (1995). *Desingning Qualitative Research*. Second Edition. London: SAGE Publications.

- Martin, E.W. (1995). Case studies on inclusion: worst fears realized. *Journal of Special Education*, 29(2), 192-199.
- Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative Research Design. An interactive approach*. London: SAGE Publications.
- McNulty, B.A., Connolly, T.R., Wilson, P.G. & Brewer, R.D. (1996). LRE Policy. The leadership challenge. *Remedial and Special Education*, 17(3), 158-167.
- Meadan, H. & Gumpel, T.P. (2002). Special education in Israel. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), 16-20.
- Mepsted, J. (1988). *Your Child Needs You. A Positive Approach to Down's Syndrome*. Plymouth: Northcote House.
- Merriam, S.B. (1998). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mertens, D.M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis*. Second Edition. London: SAGE Publications.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. Second Edition. London: SAGE Publications.
- Mouton, J. (1996). *Understanding Social Research*. Pretoria: Van Schaik.
- Mutua, N.K. (2001). Importance of parents' expectations and beliefs in the educational participation of children with mental retardation in Kenya. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(2), 148-159.

- Naicker, S. (1999). Inclusive education in South Africa. In P. Engelbrecht, L. Green, S. Naicker, L. Engelbrecht (Eds.), *Inclusive Education in Action in South Africa*. (pp.12-23). Pretoria: Van Schaik.
- Nadel, L. (1995). Neural and Cognitive Development in Down Syndrome. In L. Nadel & D. Rosenthal (Eds.), *Down Syndrome. Living and Learning in the Community* (pp. 107-114). New York: Wiley-Liss.
- Newmark, R. (2002). *Inclusive Education for Learners with Down Syndrome: The Role of the Educational Psychologist*. Ph.D. Dissertation. Stellenbosch: University of Stellenbosch.
- Okech, J.B. (2000). Teachers and teaching approaches for children with mental retardation under inclusive setting in Uganda. *African Journal of Special Needs Education*, 5(2), 79-88.
- Park, J. (2002). Special education in South Korea. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), 28-33.
- Parrilla, A. (1999). Spain: responses to inclusion in autonomous regions. In H. Daniels & P. Garner (Eds.). *World Yearbook of Education 1999. Inclusive Education* (pp. 107-114). London: Kogan Page.
- Pijl, S.J. & Meijer, J.W. (1999). The Netherlands: supporting integration by re-directing cash-flows. In H. Daniels & P. Garner (Eds.). *World Yearbook of Education 1999. Inclusive Education*. London: Kogan Page.
- Pueschel, S.M. (1993). *A parent's guide to Down Syndrome*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Rao, N. (1997). Facilitating development in preschoolers with Down's Syndrome in Hong Kong: A controlled evaluation study of the effects of centre-based intervention and regular preschool attendance. *British Journal of Special Education*, 24(4), 180-184.
- Rogers, P.T. & Coleman, M. (1992). *Medical Care in Down Syndrome: A Preventive Medical Approach*. New York: Marcel Dekker.

- Roll-Pettersson, L. (2001). Teacher perceptions of supports and resources needed in regard to pupils with special educational needs in Sweden. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(1), 42-54.
- RSA (Republiek van Suid-Afrika). (1996). *Suid-Afrikaanse Skolewetsontwerp*.
- Saleh, L. (1996). From inclusive education to inclusive communities. UNESCO.
- Scheepstra, A.J.M., Pijl, S.J. & Nakken, H. (1996). 'Knocking on the school door': pupils in the Netherlands with Down's Syndrome enter regular education. *British Journal of Special Education*, 23(3), 134-138.
- Schoeman, M. (1997). The role of parents in bringing about educational reform: A South African perspective. *Down Syndrome in South Africa*, July, 12-17.
- Stake, R.E. (2000). Case Studies. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.). (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Second Edition. (pp. 435-454). London: SAGE Publications.
- Stanovich, P.J. (1999). Conversations about inclusion. *Teaching Exceptional Children*, July/August, 54-55.
- Stores, R. (1993). A preliminary study of sleep disorders and daytime behaviour problems in children with Down's Syndrome. *Down's Syndrome: Research and Practice*, 1(1), 29-33.
- Stough, L.M. (2002). Teaching special education in Costa Rica. Using a learning strategy in an inclusive classroom. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), 34-39.
- Terre Blanche, M. & Durrheim, K. (1999). *Research in Practice: Applied Methods for the Social Sciences*. Cape Town: University of Cape Town Press.
- Thomas, G. & Davies, J.D. (1999). England and Wales: competition and control – or stakeholding and inclusion. In H. Daniels & P. Garner (Eds.). *World Yearbook*

of Education 1999. Inclusive Education. London: Kogan Page.

Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school.* London: Routledge.

Turner, S. & Alborz, A. (2003). Academic attainments of children with Down's syndrome: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 563-583.

Tzokova, D. & Dobrev, Z. (1999). Bulgaria: gypsy children and changing social concepts of special education. In H. Daniels & P. Garner (Eds.). *World Yearbook of Education 1999. Inclusive Education* (pp. 138-146). London: Kogan Page.

Uditsky, B. (1993). From integration to inclusion: The Canadian Experience. In R. Slee (Ed.). *Is there a desk with my name on it: The politics of Integration.* London: The Falmer Press.

Udvari-Solner, A. (1995). Curricular Adaptations: Reconfiguring teaching practice to support students with disabilities in general education classrooms. In L. Nadel, D. Rosenthal (Eds.), *Down Syndrome. Living and Learning in the Community.* (pp. 170-180). New York: Wiley-Liss.

Vakil, S., Welton, E. & Khanna, R. (2002). Special education in India. The success of a model program. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), 46-50.

Viljoen, C.T. (1998). Facing the educational challenges in South Africa: an educo-philosophical reflection. *Koers*, 63(1&2), 5-20.

Walenn, C. (1997). An inclusion success story. *Down Syndrome in South Africa*, July, 9-11.

Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD). (2003a). Inklusiewe Kurrikulum Bronnelêer. *Besing Ooreenkomste en Aanvaar Andersheid.* Kaapstad.

- Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD). (2003b). Gespesialiseerde Onderwysondersteuning en -ontwikkeling. *Handleiding vir Onderwysondersteuningspanne*. Kaapstad.
- Winzer, M.A. (1999). The inclusion movement in Canada: philosophies, promises and practice. In H. Daniels & P. Garner (Eds.). *World Yearbook of Education 1999. Inclusive Education* (pp. 99-105). London: Kogan Page.
- Wishart, J.G. (1993). Learning the hard way: Avoidance strategies in young children with Down's syndrome. *Down's Syndrome: Research and Practice*, 1(2),47-55.
- Wishart, J.G. (1998). Development in Children with Down Syndrome: Facts, Findings, the Future. *International Journal of Disability, Development and education*, 45(3), 343-363.

BYLAAG A



WES-KAAP ONDERWYSDEPARTEMENT

SORGPLAN

(Voltooi vir hoë-risiko leerders)

Die formulering van 'n visie en 'n individuele aksieplan om die leerder die geleentheid te bied om te ontwikkel en om by hom/haar 'n gevoel van hoop en geborgenheid te vestig, is die belangrikste doel van die sorgplan. Die proses betrek die leerder se ouers of voogde.

Die sorgplan moet (a) die aksieplan en program, (b) die tydraamwerk vir die implementering van die plan en (c) die plasingbesonderhede aandui.

LEERDER:

GEBOORTEDATUM: GESLAG:

SKOOL: GRAAD:

HUISADRES

..... TEL:

OUER/VOOG:

ADRES:

.....

..... TEL:

LEERDERBESTUURDER:

KONTAKBESONDERHEDE:

ADRES:

.....

..... TEL:

1. VISIE

.....

.....

.....

.....

2. SORGPLAN

- Bly in huidige plasingposisie met ondersteuning.
- Plasing in volediensskool
- Plasing in spesiale skool
- Plasing in spesiale skool met residensiële versorging
- Plasing in opvoedkundige en terapeutiese program by jeugsentrum/organisasie
- Plasing in opvoedkundige, terapeutiese en residensiële versorgingsprogram by jeugsentrum
- Ander

3. REDE(S) VIR BESLUIT

.....

.....

.....

4. STAPPE EN KEERDATUMS

.....

.....

.....

5. ALTERNATIEWE GEBEURLIKHEIDSPAN INDIEN BEPLANNING (PAR. 2) NIE SUKSESVOL BLYK TE WEES NIE

.....

.....

.....

6. OOREENKOMS MET OUERS/VOOGDE T. O. V. DIE BĒINDIGING VAN DIE SORGPLAN

.....

.....

.....

7. AANPASSING VAN DIE SORGPLAN

.....

.....

.....

8. HERSIENING VAN DIE SORGPLAN SAL PLAASVIND OP ...

DATUM:

| | DATUM | TEKENING | DATUM | TEKENING | DATUM | TEKENING |
|----------------------------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|
| LEERDERBESTUURDER Naam: | | | | | | |
| OUER/VOOG Naam: | | | | | | |
| LEERDER Naam: | | | | | | |
| HOOF: GLOO Naam: | | | | | | |

.....
LEERDERBESTUURDER
.....
Datum:

.....
LEERDER
.....
Datum:

.....
HOOF: GLOO
.....
Datum:

.....
OUER/VOOG
.....
Datum:

INDIVIDUELE ONDERWYS- EN ONTWIKKELINGSPLAN (IOOP) INDIVIDUAL EDUCATION AND DEVELOPMENT PLAN (IEDP)

Die doel van die IOOP is om die leerder se leer-en ontwikkelingstoornisse aan te spreek deur die formulering van probleemoplossingstrategieë. Die IOOP word vir elke leerder saamgestel deur die multifunksionele span. Die leerder en sy/haar ouers/voogde is deel van die beplanningsproses. Die MFS moet die plan gereeld hersien.

The purpose of the IEDP is to provide the learner who experiences learning and developmental barriers with problem-solving strategies. The MFT develops an IEDP for the learner. The learner's parents or guardians are part of the planning process. The IEDP should be reviewed regularly.

Naam/Name: Ouderdom/Age: Datum/Date:

| ONTWIKKELINGSTOORNISSE DEVELOPMENTAL BARRIERS | STERKTES STRENGTHS | ONTWIKKELINGSUITKOMSTE DEVELOPMENTAL OUTCOMES | PROGRAMME PROGRAMMES | TAKE TASKS | VERANTW. PERSOON RESPONS. PERSON | DATUM DATE |
|--|-----------------------|--|-------------------------|---------------|-------------------------------------|---------------|
| | | | | | | |

BYLAAG B

ONDERHOUDSRIGLYN: SEMI-GESTRUKTUREERDE INDIWIDUELE ONDEROUD MET OOP VRAE

1. Vertel hoe dit gekom het dat Bambie by u in die klas beland het.
2. Het u uself (en moontlik ook vir haar) op enige wyse vooraf voorberei?
 - Kennis / inligting m.b.t. Downsindroom
 - Leiding / ondersteuning ontvang
 - Kontak met ouers
3. Beskryf die impak van Bambie se teenwoordigheid op u as opvoeder.
 - Klaskamerorganisasie
 - Aanpassings: onderrigstyl / -benadering
 - kurrikulum
 - assessering
 - dissipline
 - Professionele ontwikkeling
4. Beskryf die invloed van Bambie se teenwoordigheid op die res van die klasmaats.
5. Vertel van die res van die personeel se reaksie op Bambie se insluiting.
6. Hoe het die ouergemeenskap teenoor Bambie se insluiting gereageer?
7. Watter aspekte rondom Bambie se insluiting was vir u moeilik om te hanteer?
8. Hoe voel u in die geheel gesien oor Bambie se insluiting?
9. Watter uitdagings sou u sê stel die insluiting van 'n leerder met Downsindroom aan opvoeders?

BYLAAG C

KONTROLELYS: MEDIESE PROFIEL

1. Fisieke ontwikkeling

- Been- en liggaamstruktuur (bv. kop, borskas, hande, ens.)
- Gesigstruktuur (bv. mond, tong, ore, ens.)
- Asemhalingskanale / lugweë
- Gehoorkanale
- Oë
- Spiertonus
- Skild- en harsingslymvliesklier
- Hart
- Longe
- Gewrigte / ligamente
- Neurologies / neuromotories

2. Sensoriese aspekte

- Visie en sig
- Gehoor

3. Infeksies

4. Voeding / dieet en spysvertering

5. Slaapstoornisse

6. Immuniteitstelsel

7. Gedrag

- Aandagafleibaarheid / hiperaktiwiteit

8. Inskakeling by terapie

9. Die gebruik van medikasie

BYLAAG D

KONTROLELYS: HINDERNISSE TOT LEER EN ONTWIKKELING

1. Spiertonus
2. Ouditiewe vaardighede
3. Geheue
4. Spraak- en taalvaardighede
5. Leesvaardighede
6. Getalbegrip
7. Konsentrasie- en aandagspan
8. Selfstandigheid / onafhanklikheid
9. Bemeestering
10. Motivering
11. Gedrag

BYLAAG E

TOESTEMMING VAN DIE SKOOLHOOF

17 Oktober 2000

Mej. M. van der Merwe

Mej. van der Merwe

M. ED. (SPESIALISERINGSONDERWYS): BESKIKBAARSTELLING VAN INLIGTING

Hiermee word aan u toestemming verleen om alle beskikbare en toepaslike inligting van hierdie skool vir die voltooiing van u studies vir bogenoemde graad te benut.

U is veral welkom om alle inligting omtrent die **insluitingsproses van 'n leerder met Downsindroom** te benut en te beskryf.

Baie dankie dat ons deel kan wees van hierdie baanbrekerswerk.

Die uwe

SKOOLHOOF

BYLAAG F

Navrae
Enquiries Dr RS Cornelissen
IMibuzo
Telefoon
Telephone (021) 467-2286
IFoni
Faks
Fax (021) 425-7445
IFeksi
Verwysing
Reference 20041207-0066
ISalathiso



Wes-Kaap Onderwysdepartement

Western Cape Education Department

ISebe leMfundo leNtshona Koloni



Miss Margaretha Van Der Merwe

Dear Miss M. Van Der Merwe

RESEARCH PROPOSAL: DIE INSLUITING VAN 'N LEERDER MET DOWNSINDROOM IN 'N HOOFSTROOMSKOOL.

Your application to conduct the above-mentioned research in schools in the Western Cape was approved subject to the following conditions:

1. Principals, educators and learners are under no obligation to assist you in your investigation.
2. Principals, educators, learners and schools should not be identifiable in any way from the results of the investigation.
3. You make all the arrangements concerning your investigation.
4. Educators' programmes were not to be interrupted.
5. The Study was conducted from **February 1998 to September 2002.**
6. No research must be conducted during the fourth term as schools are preparing and finalizing syllabi for examinations (October to December).
7. A photocopy of this letter is submitted to the Principal where the intended research is to be conducted.
8. Your research was limited to the following school:
9. A brief summary of the content, findings and recommendations is provided to the Director: Education Research.
10. The Department receives a copy of the completed report/dissertation/thesis addressed to:

**The Director: Education Research
Western Cape Education Department
Private Bag X9114
CAPE TOWN
8000**

We wish you success in your research.

Kind regards.

Signed: Ronald S. Cornelissen
for: **HEAD: EDUCATION**
DATE: 15th December 2004

BYLAAG G

LYS VAN VOORLOPIGE TEMAS EN KATEGORIEë

| TEMAS | KATEGORIEë |
|---|---|
| Houdings, gesindhede en persepsies ten opsigte van die insluiting van 'n leerder met Downsindroom | <ul style="list-style-type: none"> • Opvoeders • Maats • Ouergemeenskap |
| Behoeftes met betrekking tot die leerder met Downsindroom in die hoofstroom | <ul style="list-style-type: none"> • Aanpassing Leerder met Downsindroom Maats Klaskamer Kurrikulum Breër skoolgemeenskap • Kommunikasie Skool Ouerhuis OBOS Ouergemeenskap • Ondersteuning Ouers Skool Maats OBOS |
| Strategieë wat die insluiting van 'n leerder met Downsindroom bevorder | <ul style="list-style-type: none"> • Klaskamer • Kurrikulum • Sosiaal |
| Die waarde van insluiting | <ul style="list-style-type: none"> • Opvoeders • Maats • Leerder |

BYLAAG H

VERSLAG AAN DIE EINDE VAN GRAAD R

(Down Sindroom)

Ouderdom: 7 jaar

Preprimêr (2de jaar)

Hierdie is net 'n kort samevatting. Deurlopende evaluasie asook aantekeninge gemaak tot op datum is beskikbaar.

Alhoewel [redacted] steeds wisselvallig is wat samewerking betref veral wanneer dit by skryf-aktiwiteite kom, is sy beslis meer inskiklik. Sy verras my steeds met dinge wat sy regkry. Ek skryf haar positiewe optrede hoofsaaklik toe aan die feit dat sy op 'n natuurlike wyse positiewe terugvoer uit die groep ontvang. [redacted] sosialiseer baie beter en is werklik deel van die groep. Sy word ten volle aanvaar. Sy het steeds haar voorkeur as dit by maats kom, maar sy is nie meer net afhanklik van een spesifieke maat nie.

[redacted] aanvaar my gesag, maar raak "stout" as die roetine vir 'n lang ruk versteur word soos bv. met die proefstudent se besoek.

Sy was ook kwaad en huilerig tydens die aandoptrede van die konsert - gelukkig nie op die verhoog nie. Haar ouers was egter oorsee en ouma was by hulle.

Ek het vandag met mev. [redacted] gesels en sy sê sy het hierdie jaar min spesifieke stimulasie tuis gedoen. Sy wou net kyk hoe [redacted] alleen regkom veral aangesien dit haar tweede jaar is. Sy gaan egter nou tuis naskryfaktiwiteite doen asook haar lees weer begin opknop. Haar getalbegrip het ook verbeter.

Net soos enige ander kleuter verdien [redacted] hierdie geleentheid om Gr.1 toe te gaan.

Dalk vaar sy beter in meer formele onderrig waar die keuses minder is as in die Preprimêr.

Dit is vir my en die kleuters in die klas 'n voorreg om haar by ons te hê aangesien die leerproses wedersyds is.

MEV.

ONDERWYSERES PREPRIMÊR (Gr.R)

BYLAAG I

LEERVERSLAG GRAAD 1

PRIMÊRE SKOOL

NAAM: _____ GR.: 1b JAAR: 1999

VORDERINGSVERSLAG

LEERPROGRAM: LEWENVAARDIGHEID

HOUDINGS EN WAARDES:

JUNIE

SEPTEMBER

Selfvertroue
Verantwoordelikeidsin
Gedrag / Respek

| | <u>JUNIE</u> | <u>SEPTEMBER</u> |
|---|--------------|--|
| <u>Opmerkings:</u> | | |
| Toon waagmoed. <u>Wil aan alles deelneem.</u> | | Vol waagmoed. |
| <u> baie wisselvallig. Wil / Wil nie.</u> | | Meet baie aangemoedig word. |
| Koppig, maar aanvaar gesag. | | Baie liefdevol. Leer ook nog gedrag aan. |
| | | |
| Ward aanvaar. <u>Maak ook soms seer wies.</u> | | Leer nog sosiaal aanvaarbaar |
| <u>Ontwikkel nog.</u> | | Steeds mooi vordering. |
| <u>Kan vir 'n rukkie op 'n taak konsentreer en besig bly.</u> | | Voltooi take makliker met ondersteuning. |
| Het haar eie idees, en hou daarby. | | Volg haar eie kop. |
| Neem deel. | | Neem deel. |
| Neem deel. | | Neem deel. |
| Neem waar. Gee terugvoering. | | Wil graag 'n bydrae lewer. |
| Werk nog konkreet. | | Dink konkreet. |

VAARDIGHEDE:

Sosiaal (verhouding / leierskap)
Fisies (groot motories / fyn spierbeheer)
Leervaardighede (konsentrasie / afhanklikheid voltooiing van take)
Kreatiwiteit
Probleemoplossing
Tegnologie
Navorsingsvaardighede
Denkvaardighede

BUITEMUURSE SKOOLAKTIWITEITE

Balspele: Netbal / Rugby
Minitennis
Minikrieket
Atletiek
Koor
Trompoppies
Visieterapie

| <u>JUNIE</u> | <u>SEPTEMBER</u> |
|--------------|------------------|
| ✓ | ✓ |
| ✓ | ✓ |
| - | - |
| ✓ | - |
| - | - |
| - | - |
| - | - |

EKSPRESSIEWE ONTWIKKELING

Kuns
Liggaamlike Opvoeding
Sang en Musiek

| <u>Toon talent</u> | <u>Vordering</u> | <u>Neem deel</u> |
|--------------------|------------------|------------------|
| | | ✓ |
| | | ✓ |
| | | ✓ |

LEERPROGRAM: SYFERKUNDIGHEID

JUNIE

SEPTEMBER

Tel:

- Uitstekende telbegrip word funksioneel aangewend
- Goeie telbegrip
- Tel ontwikkel stadig
- Tel sonder begrip

| | |
|---|---|
| | |
| | |
| ✓ | ✓ |
| | |
| | |
| | |
| | |
| ✓ | ✓ |
| | |
| | |
| | |
| ✓ | ✓ |

Getalbegrip:

- Uitstekende getalbegrip
- Goeie getalbegrip
- Redelike getalbegrip
- Beperkte getalbegrip

Wiskundige woordprobleme:

- Los probleme maklik en logies op
- Kan meeste probleme oplos
- Los sommige probleme op
- Sukkel om probleme op te los / onvermoë

JUNIE: ... kan voorwerpe een vir een aftel. Tel moeilik en sonder begrip in veelvoude. Sy vaar redelik goed met getalbegrippe meer/minder en verdubbeling. Sy ken al haar syfers en getalname 1-10 mooi.
 SEPTEMBER: Sy begin om "veelvoude" aan te tel. Kan syfers benoem.

Sy kan klein tellers by getalle 11-20 optel en aftrek. Sy vaar beter as sy net optel of net aftreksomme op 'n keer moet doen. Sy verwar + en - as dit gemeng word. Sy werk nog baie konkreet en tel op haar vingers aan.

SKRIF

JUNIE

SEPTEMBER

Spasiëring, Letterformasie, Helling:

- Uitstekende werk
- Goeie werk
- Redelike werk
- Onvoldoende vordering

| | |
|---|---|
| | |
| | |
| ✓ | ✓ |
| | |
| | |
| | |
| ✓ | ✓ |

Netheid:

- Uitstekend
- Baie goed
- Redelik
- Swak

JUNIE: ... se skrif tussen die lyne vorder pragtig. Raak altyd bo en onder aan die lyne.

SEPTEMBER: Lettervoms word al meer korrek gedoen. Sy skryf moeilik tussen die lyne. Soms kry sy dit pragtig reg. Sy raak gou moeg. Sy is vaardig met die rekenaar en kan op haar eie sit en werk.

JUNIE: ... werk nog steeds mooi saam. Sy hou van die onderlig op die mat. Sy verkies mondelinge werk bo skriftelike opdragte. Sy vaar beter met individuele aandag. Soms voltooi sy 'n taak saam met die leerders klassikaal. Dit is verbasend wat sy al baasgeraak het. Mooi slinkop!

AH van Wyk
ONDERWYSERES

15 Junie 1999
DATUM

... werk nog steeds!

SKOOLHOOF

HANDTEKENING VAN OUER

SEPTEMBER: ... se werk teen steeds vordering. Dankie vir jou volgehare leergierigheid en ywer. Juffrou is trots op jou!

...
ONDERWYSERES

15 September 1999
DATUM

... is by my mailem is deel van ons skool!

SKOOLHOOF

HANDTEKENING VAN OUER

SKOLE HEROPEN: 19 Julie 1999
4 Oktober 1999

BEVORDERINGSERTIFIKAAT

Baie geluk! _____ word bevorder na _____
_____ sal ongelukkig volgende jaar moet herhaal.
_____ word oorgeplaas na _____.

ONDERWYSERES

DATUM

SKOOLHOOF

BYLAAG J

VORDERINGSVERSLAG GRAAD 3

VORDERINGSVERSLAG GRAAD 3

- Let daarop dat dit die laaste volledige verslag van die kwartaal is.

Naam: _____ Datum: 14 November 2001

- | | |
|---|--|
| 1 | Het die taak aangepak/daaraan gewerk. Het nog tyd nodig. |
| 2 | In staat daartoe op 'n basiese vlak. |
| 3 | Is daartoe in staat. Benodig nog oefening. |
| 4 | Voldoen aan die kriteria en kan na die volgende vlak beweeg. |
| 5 | Presteer bo verwagting/doen meer as wat verwag word. |

WISKUNDE Getalgebied: _____

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-----------------------------|---|---|---|---|
| Tel: Aantel | | ✓ | | | |
| Terugtel | ✓ | | | | |
| Kleiner- en Groter as: | | ✓ | | | |
| Afronding: Tot naaste 10 | | ✓ | | | |
| Tot naaste 100 | ✓ | | | | |
| Getalbegrip: Verdubbel | | | ✓ | | |
| Halveer | | | ✓ | | |
| Getalle opbrek | | ✓ | | | |
| Getalname en syfers | | | | ✓ | |
| Getalwaarde | | | | ✓ | |
| Bewerkings: + | | | | ✓ | |
| - | | | | ✓ | |
| x | | | | ✓ | |
| ÷ | | | | ✓ | |
| | | | | ✓ | |
| Woordsomme: Lees die som met nodige begrip | | ✓ | | | |
| | Bereken die som selfstandig | ✓ | | | |

ENGELS

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Lees Lees vloeiend | | | ✓ | | |
| Praat Vrymoedigheid om te praat | | | | ✓ | |
| Korrekte gebruik van woordeskat | | ✓ | | | |
| Woordbou Woorde wat begin met twee medeklinkers | | ✓ | | | |
| Woorde wat eindig met twee medeklinkers | | ✓ | | | |
| (u-e) (a-e) (o-e) (-oe) (-oo) | ✓ | | | | |
| Skryf Skryf eie sinne | | ✓ | | | |
| Sinskonstruksie (Word die woorde in die regte volgorde gebruik?) | ✓ | | | | |

AFRIKAANS

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Praat: Ordening van gedagtes | | | ✓ | | |
| Korrekte taalgebruik en orde | | | ✓ | | |
| Lees : Vlotheid en Frasering | | | ✓ | | |
| Leesbegrip | | ✓ | | | |
| Skryf : Kan ek my gedagtes verwoord? | | | ✓ | | |
| Taalvaardigheid (spelfoute, hoofletters en leestekens) | | ✓ | | | |
| Klanke : Verkleinwoorde | | | | | |
| Dae van die week en maande van die jaar | | | | | |

LEWENSVAARDIGHEDE

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Navorsingsvaardighede | ✓ | | | | |
| Aanbiedingsvaardighede | ✓ | | | | |
| Rekenaarvaardigheid: Sy het mooi gevorder en met leiding bemeester sy die vaardighede mooi so! | | | | | |

SKRIF

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Letterformasie (Word die letters reg tussen die lyne gevorm?) | ✓ | | | | |
| Kan hy al sy werk in lopende skrif doen? | ✓ | | | | |

ALGEMEEN:

toen nog altyd vordering. Op gebieck soos navorsing en selfstudie val sy uit, maar probeer nog altyd. Sy is maar in ou veertertjie. Dit gaan nog baie tot haar voordeel kom. Ek het die storieskryf afgeskep, die kwartaal. Ek sal die laaste rukkies ekstra aandag gee daaraan.

ONDERWYSERES:

KOMMENTAAR VAN OUER:

Ous is onsestig dankbaar vir al Moesikea se twee werkers en verduing deur die jaar. Beside dankie vir al juffrou se liefdelike hulp ondersteuning en aanvaarding deur die jaar! Ous het groot waardering daarvoor.

HANDTEKENING VAN OUER: _____ 15/11/2021

MY EIE EVALUERING VAN MY WERKIES:

Skryf 'n sin hoe voel jy oor:

Wiskunde: _____

Engels : _____

Afrikaans: _____

Skrif: _____

Vorderingsverslag: Desember 2002

Naam van leerder: _____ graad: 4B

| LEERAREA | FORMATIEF | | | | | | Summatiewe punt: 10 |
|------------------------------------|-----------|---|---|---|---|---|------------------------|
| | NN | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| AFRIKAANS | | | | | ✓ | | 6 |
| ENGLISH | | | | | ✓ | | 7 |
| WISKUNDE | | | | | | ✓ | 9 |
| NAT. WETENSKAP | | | | | | ✓ | 8 |
| TEGNOLOGIE | | | | | ✓ | | 8 |
| SOSIALE WETENSKAP | | | | | ✓ | | 9 |
| KUNS EN KULTUUR | | | | ✓ | | | |
| LEWENSORIËNTERING | | | | | | ✓ | |
| EKONOMIESE EN BESTUURSWETENSKAP | | | | | ✓ | | 5 |

Vertolking van resultate:

- NN Is nog nie hieraan blootgestel nie
- 1 Het die taak aangepak, maar is nie in staat daartoe
 - 2 Slegs op basiese vlak in staat met ondersteuning
 - 3 In staat - nie konsekwent - benodig nog oefening
 - 4 Valdoen aan kriteria vir hierdie vak
 - 5 Presteer bo verwagting

Kommentaar van opvoeder:

vorder na Graad 5. Baie geluk!
Baie dankie vir die wonderlike voorreg wat ek gehad het om haar in my klas te kon hê! Sy het my lewe baie verryk! Sterkte met 2003.

Handtekening: _____

Handtekening: Prinsipaal: _____

Datum: 6 Desember 2002

Skole heropen 22 Januarie 2003 om 07:20
'n Geseënde Feestyd en ry asb. veilig!

VORDERINGSVERSLAG GRAAD 4

BYLAAG K

BYLAAG L
INLIGTINGSTUK

Hoe moet ek in kind met Down
Sindroom in my klas behandel? ----

- * So normaal as moontlik.
- * Moenie dat die Sindroom jou pla nie, sien haar as ^{nie} "nog 'n kind met 'n probleem".
- * Lees op oor die Sindroom of vra inligting aan by die D.S. Vereniging v.d. Stelst. 73, Caldale Bellville.
- * Onthou, dit is nie ^{nie} "ag sieslag" kinders nie, verwag dieselfde gedrag as ^{van} jou ander kinders.
- * Dinge om in ag te neem:
Persone met D.S. het baie lae spier-tonus, gevolglik:
 - word gou moeg (bou gou tonus op)
 - sit graag kruisbene (Contmoedig - sit op regte hoogte stoel), haar voete moet altyd grond raak.
 - aandagspan is kort.
 - het oor die algemeen probleme met sit (kan nie ver sien nie.) moet dus nie verwag dat sy iets v.d. bord af moet slyf nie - gee werkkaarte of plakwerk in haar boek
 - is visueel sterk (gebruik dit), maar

- ouditief swak! Klankwerk is wag!
- Skouerbandel is swak, dus fyn motoriese swak, as skrif funksioneel is, is dit goed genoeg.
 - Laat toe om af te kyk - kinders leer die beste by mekaar.
 - Redenasie is swak, dus wiskunde is swak, gee 'n sakrekenaar (calculator of tel op vingers)
 - visueel sterk, kan dus leer lees met kyk-en-sê metode.
 - gee kognitiewe werk op die kind se ontwikkelingsvlak.

* lig alle ander kinders in oor D/S, maar moenie al die fisiese eienskappe uitwys nie - net sy is stadig, almal moet haar help. Stel 'n "buddy-system" in. Beloon die "buddy".

* Balans is swak - a.g.v. baie redes ook swak diepteperspektief, is dus bang vir hoogtes.

* kan baie goed geroutineer word lees die beste deur roetine.

- moenie geterg word nie, a.g.v. swak taal e redenasie vermoë kan jy aggressiewe gedrag verwag as sy geterg word.

- * D/S persone se weerstand is laag, is vatbaar vir siektes, ontmoedig ennodige soenery.
- * Swem is baie goeie oefening. hulle kan geleer word om te swem. Goed vir postuur, figuur en longe!
- * Meedig aan om baie te stap.
- * Straf ^{maar} indien ongehoorsaam:
 - "praat" hard /
 - 'time out'
 - 'ontneem 'n voorreg br.
 - al speel buite, maak eers klaar dan j kan jy ook gaan.
- * Persone met D/S kan baie hard-koppig wees - ignoreer op so 'n dag, verwag net dat sy nie jou klas ontwrig nie.
- * "Praat" word sinnig - kort en duidelik.
- * D/S ---- is verstandsgestrem, werk op kd. se vlak
 - is baie goeie manipuleerders.
 - is oor die algemeen gelukkig en liefdevol.
 - 'koudster diaktrop.'

Al sit die kind net in jou klas e
jy het nie die tyd om indivi-
duel met die kind te werk nie,
is dit nog beter vir die kind
in die normaal as in 'n skool
vir verstandsgestremdes, — al die
rolmodelle is normaal en D/s persone
boots graag na, (ook die
verkeerde dinge ongelukkig).

* Persone met D/s is geneig om 'n
onderaktiewe skildkier te hê of te
ontwikkel — werking moet jaarliks
getoets word. —

let op : vest verdieping v. stem
gewigsopname
moeg, lusteloos.
let op die dieet !

BYLAAG M

REDENAARSKOMPETISIE

REDENAARSKOMPETISIE - GR.4+5

Naam:

Onderwerp:

| Item vir beoordeling | Uitstaande | Baie goed | Goed | Redelik | Swak | Spreker: Punt |
|---|------------|-----------|------|---------|------|---------------|
| Inleiding: doelwit bereik, treffend | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| Slot: trefkrag, gepaste samevatting | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| Bronne: relevant, goeie balans, korrekte verwysings | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| Inhoud: genoegsaam met logiese redenering en ordening | 10 | 9-8 | 7-6 | 5-4 | 3-1 | |
| Stem en spraak: hoorbaar, verstaanbaar en natuurlik | 10 | 9-8 | 7-6 | 5-4 | 3-1 | |
| Notahantering en oogkontak | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| Taalgebruik: verstaanbaar, gepas, skeppend | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| Gebare, gesigsuitdrukking en selfvertroue | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| TOTAAL UIT 50 | | | | | | |
| KOMMENTAAR: | | | | | | |
| Baie dankie vir al | | | | | | |
| die moeite en opofferings. | | | | | | |
| Ons het haar onsympatibele | | | | | | |
| aanwysing. | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

Down kindjie staan sterk in hoofstroom

SY wil eendag, wanneer sy groot is, 'n juffrou word. Sy is nege jaar oud, het 'n wil van haar eie en een van haar stories, 'n dialoog wat sy geskryf het, is al in haar skool se nuusbrief gepubliseer.

Maar haar ideaal sal in alle waarskynlikheid altyd maar net 'n droom bly, want **Bambie** is met Down se sindroom gebore.

Nie dat dit dié lewendige klein meisie daarvan weerhou om soos ander kinders van haar ouderdom skool te gaan nie. Sy is al sedert haar pre-primêre jaar in 'n hoofstroomskool waar sy uitstekend aanpas. Sy is nou in gr. 2 by (skool).

Bambie se ouers, het haar sedert baie vroeg in haar lewe soveel moontlik gestimuleer. Sy word op gereelde grondslag geëvalueer en aanpassings word gemaak om haar wisselende vaardighede te verbeter en haar te help om aan te pas.

Die (ouers) het besluit om haar in 'n hoofstroomskool te plaas om haar op 'n jong ouderdom groter blootstelling aan 'n normale omgewing te gee.

"Sy's 'n uitstekende nabootser, hoewel haar redenasievermoë beperk is," sê mev.

Bambie se sterk punt is haar visuele waarneming waarop hulle vroeg in haar lewe begin konsentreer het. Sy kon al eenvoudige woordjies lees voordat sy begin skoolgaan het. Sy woon drie keer per week remediërende klasse by en het vanjaar tot die tweede kwartaal baie goed by haar klasmaats bygebly.

Engels en wiskunde is 'n probleem. Haar ouers het vir haar 'n sakrekenaartjie aangeskaf om haar met die basiese berekenings te help. "Ek sal tevrede wees as sy vaardig genoeg raak om eendag met geld te kan werk om haarself hierin te kan handhaaf," sê mev.

Mnr. skoolhoof, sê hy het nie vir 'n oomblik gehuiwer om **Bambie** in die skool op te neem nie. "Ons glo elke kind is geregtig op geleentheid. Die kind se belange kom eerste. Volgens haar vermoë, benut **Bambie** haar geleentheid baie goed. Sy is een van ons. Ons leer saam en ons almal het pragtige lewenslesse geleer."

Bambie se onderwyseres, mev. bestempel haar as 'n intelligente Down sindroom-kind. "Danksy die uitstekende fondament wat haar ouers by haar gelê het en die stimulasie van die gesin, kon **Bambie** goed vorder. Sy lees en spel fantasties en haar woorderkenning is baie goed."

Bambie is baie ritmies

en het pas met musiek begin, waarvoor sy baie lief is. Sy wil graag met blokfluit begin. Sy hou ook van tennis en hokkie.

Haar klasmaats aanvaar haar onvoorwaardelik en is baie beskermend en ondersteunend teenoor haar, soos ook haar twee sussies en ouer broer. (Opvoeder) sê aanvanklik moes heelwat aanpassings gemaak word, maar hulle het geweldig van mekaar geleer.

"Ek kan dit net as 'n verrykende ervaring beskryf. Ons het verwag dat **Bambie** teen die tweede kwartaal haar plafon sou bereik, maar sy het ons almal verras en verder bo verwagting. Die feit dat haar ouers nie akade-

Foto van **Bambie**,
haar graad 2-opvoeder
en twee klasmaats

miese prestasies verwag nie, maak dit soveel makliker. **Bambie** se sosialisering en alles wat bykom, is 'n bonus vir almal. Mens moet maar net op jou knieë bly, want dis waar die krag vandaan kom," sê (opvoeder) (Moeder) sê die skool doen ontsettend baie vir **Bambie**. "Ons sal nooit die onderwysers, die kinders en ook hul ouers genoeg kan bedank vir hul ondersteuning nie. Ek glo die sukses wat behaal is, is te danke aan die onderwysers en haar maats se hantering van haar. Ons haal ons hoed vir hulle af." **Bambie** is, tipies van kinders met Down sindroom, baie liefdevol met 'n pragtige geaardheid. Tog

beleef sy tydperke van aggressie, gebore uit hoë frustrasie-vlakke as gevolg van haar beperkte vermoëns. Die situasie is stremmend vir hulle as gesin en daar moet baie opgeoffer word. "Ek glo egter dat ons almal daardeur groei," sê. (moeder) **Bambie** het op die ouderdom van ses maande 'n ope-hartoperasie ondergaan. "Sy het daarná eers werklik begin lewe. Ons wens vir haar is om 'n sinvolle, bruikbare lewe, hoe gering ookal, in eie reg te hê deur haar soveel moontlik te stimuleer en bloot te stel aan die normale gang van die lewe." * Vandeesweek is nasionale bewusmakingsweek vir Down sindroom.

KOERANTKNIPSEL (GRAAD 2)

BYLAAG N

BYLAAG O

VOORBEELD VAN 'N INDIWIDUELE ONDERHOUD

1 Dis 'n onderhoud met ~~ou~~ se
2 graad 2-juffrou.

3
4 , vertel vir ons 'n bietjie hoe dit gekom het dat
5 by jou in die klas geland het.
6

7 Ons het die beleid by die skool dat die personeel moet
8 maar self die keuse maak en hulle moet self na vore kom
9 en sê: "Goed, ek sal die Down Sindroom in die klas
10 neem of nie." Sodat dit nie gedwonge is nie. Ons het
11 byvoorbeeld, iemand het gesê... as jy gekies het dan kan
12 jy nie sê nou sien ek nie meer kans nie. So ons was drie
13 kollegas. Een het dadelik gesê sy sien nie kans nie, die
14 tweede een het die skool verlaat so ek het baie gewroeg
15 en besluit maar wie is ek nou om te besluit, keuses te
16 maak en ek het besluit ek gaan die uitdaging aanvaar.

17
18 Goed, en dan het jy jousef en ook vir haar, op een of
19 ander manier voorberei voordat sy by jou in die klas
20 gekom het?

21
22 Dit was vir my baie maklik, want ... se sussie was
23 in Gr. 7 op daardie stadium, die jaar wat sy by my sou
24 wees. Ek het baie met haar gewerk met konsertwerk en
25 het my geassosieer as die konsertjuffrou. Sy
26 was altyd by met die oefenry en so aan en sy het my in 'n
27 mate geken. So ons het 'n bietjie kontak gehad. Ek het
28 die vakansie voor sy gekom het by hulle gaan kuier, daar
29 gebraai. Vir haar ietsietjie saamgevat, want sy het toe
30 ook in die vakansie verjaar. So ... was baie positief
31 om na my klas toe te kom, want sy het my geken.

32
33 En het jy byvoorbeeld ook kennis ingewin rondom Down
34 Sindroom. 'n Bietjie naslaanwerk oor Down Sindroom
35 gedoen?

36
37 Ek het so 'n bietjie met ... gesels en met haar
38 preprimêre juffrou kontak gemaak en ook met graad 1-
39 juffrouens gesels en dan het ek gegaan na die Cherie
40 Botha-skool toe saam met hulle, maar dit was terwyl ek
41 opleiding... nie vooraf vreeslik nie, dit het bietjie vinnig op
42 my afgekom.

43
44 En in die proses van ... , jy't gekies dat ... na
45 jou toe gaan, jy't jou kop half begin instel en sy't by jou
46 gekom, in so 'n proses is die kans goed dat 'n mens
47 begin vrae vra en onsekerhede het. Was dit in jou geval
48 so en indien, het jy bietjie hulp gekry van buite?

49
50 Wel, dit was beslis so. Die eerste dag het sy ingekom,
51 sy't verkoue gekom. Dit was nogal vir my nie 'n lekker

*Uitdaging my keuse;
word nie gedwing nie*

*Besluit om uitdaging
te aanvaar.*

*Behend met gesins;
het ook ouer sussie
oudering en afgerig
vir konsert.
Sy. altyd by oefeninge
en leer so maklik
ken. Ook tuis gaan
besoek; sosiaal verkeer
pos. om na mywe jn
te gaan.*

*Besprek met vorige
kollegas. Gabel
in by Cherie Botha.*

52 ondervinding nie – die manier waarop sy die neus
53 afgegee het en gemors het op die tafel en aangegaan het.
54 Dit was nogal vir my sleg. Die werkies wat ek vir haar
55 beplan het, vooraf beplan ek gaan met haar dit doen en
56 met die ander dit, dit het nie gewerk nie, want sy wou nie
57 anders wees nie. Toe't ek besluit ek gaan my deur haar
58 laat lei. Ek het partydae moedeloos geraak en gedink,
59 maar hoekom moet dit so wees, dis nie reg teenoor die
60 ander kinders nie, tyd gaan verlore, maar ek het maar
61 begin ... deurgedruk, gaan kers opsteek by die graad 1-
62 juffrou. Dit het nie altyd gewerk nie, want sy het intussen
63 ook ontwikkel, ook groter geword en sy wou nie meer
64 doen wat hulle in graad 1 gedoen het wat gewerk het nie.
65 So my beplanning het ek heeltemal gelos, want ek het
66 besef ek beplan vandag dit en Marileen wil môre dat. Met
67 die gevolg is, wat 'n pluspunt was, sy wou doen wat die
68 ander doen. So ek het vir haar sover moontlik probeer
69 laat doen wat hulle doen en aanpassings dan daarvan af
70 maak.

71
72 *So jy jou sê, in hierdie proses van wonder en twyfel en*
73 *aanpassings maak, is 'n paadjie wat jy maar eintlik vir*
74 *jouself uitgekap het.*

75
76 Ja, 'n mens moet dit maar uitkap. Mens wonder
77 partykeer waarheen en wat nog? Maar as ek gekom het
78 by Cherie Botha – in die tyd wat ek daardie kursusse
79 bygewoon het, het ek weer besef sy is eintlik baie
80 besonders in vergelyking met dit wat ons daar gesien en
81 gehoor het. En dit het nogal vir my baie gehelp en die
82 ondersteuning van haar ma het my natuurlik ook baie
83 gehelp.

84 Jy sien, mens kan met haar praat oor 'n probleem. Die
85 kere wat ons sosiale konflikte gehad het, ek weet nie of
86 ek altyd reg opgetree het nie, maar dit wat ek gedoen het,
87 het ek oorgedra na haar ma en vir haar gesê dit en dit het
88 gebeur totdat sy gesê het: "Maar jy hoef nie altyd vir my
89 te sê presies wat gebeur het nie." So, ek het, ja, baie
90 keer moedeloos geraak, maar soos die jaar gevorder het,
91 was dit vir my baie bevredigend gewees. So dit is net die
92 aanpassing in die begin wat vir my bietjie gevang het.

93
94 *Maar jy't ook nie van buite ooit terugvoer gekry dat jy op*
95 *verkeerde pad is en dinge verkeerd doen nie.*

96
97 Nee, nooit nie. Ek kan net... eendag het 'n kind gesê
98 Ek was baie kwaai met haar oor sy gevloek het of iets.
99 Ek kan nie meer lekker onthou nie, en toe't ek vir, toe
100 hoor ek een dogtertjie sê: "Ai, ek kry vir
101 jammer." Toe sê die maatjie langsaan: "Ja, maar Juffrou
102 moet dit doen, want sy moet leer." En dit het nogal vir my
103 gehelp dat hulle dit so insien.

Persoonlike versorging =
nie lekker nie.
Alternatiewe take bepla
werk nie; wou nie
uitgesonder word nie.
Dok moedeloos; deursett
vermoë geveg.
laat lei deur hr.

Jr. 2 verg myne
daryp^s; "resepte". n. g
werk nie meer nie
Wou doen wat and
doen; sover as moont
ingesluit.

Bereid uitd. te
implementeer al is
dit moeilik.

✓ Hanteer maar sake
self: probeer + tref.
Kry moed by Cherie
Botha.
Besef sy's besonders
@ ander hr.'s met DS
gee moed; ook anders
van moeder.

✓ Ouers vertrou opvoeder
100%; goeie komin.
met ouerhuis → toon
begrip → vergemaklike
moeilike taak. Opvoeder
openlik oor haar beper-
kinge. Aanwanklike
aanpassing baie moeil-
onseker; algaande
verbeter.

✓ Mooit enige neg.
komin. geveg met.
Maats simpatiek

en
begrip vir opvoeder
se optrede.

104
105
106
107
108
109
110
111
112
113
114
115
116
117
118
119
120
121
122
123
124
125
126
127
128
129
130
131
132
133
134
135
136
137
138
139
140
141
142
143
144
145
146
147
148
149
150
151
152
153
154
155

En so, en jy het deurgaans goeie kontak met die ouers gehad.

Ja, ja, ag... ek het nou nog goeie kontak met hulle.

En dan, as ons dink hier kom, ek wil amper sê, iets vreemds in my klas aan, jy't nog nooit voorheen met Down Sindroom so noue kontak gehad nie. As ons dink aan Marileen in die klas, op watter manier het jy vanjaar anders gehanteer. As ons dink byvoorbeeld jou klaskamerorganisasie, was dit soos al die ander jare of het Marileen se teenwoordigheid dinge verander in jou klas?

Ek het dit probeer hou soos wat dit was. Ons werk mos in groepe op die mat. Wat ek wel, die aanpassing wat ons wel gemaak het, is dat sy het ons twee maal 'n week laat gaan vir RO in Wiskunde en Taal. Nie regtig Taal nie, maar bietjie Engels. En wat ek toe gedoen het, is as sy dan uit was, kon ek al my aandag aan die kinders in die Wiskundeperiode, want ek het gevoel daar kan ek nie vir hulle afskeep nie. Ek het vir hulle....ja, wat sal ek nou..... ek het byvoorbeeld hulle in die groep gevat as sy uitgaan. En dan't ek met my swakker leerders eintlik meer gewerk. En dan het ons, al die ander klasse, het sy bygesit en as sy die dag in die Wiskundeperiode in die klas was, het sy haar teël op die mat gehad en sy't saamgewerk. Die maatjie wat langs haar sit, het maar bietjie gehelp of nie gehelp nie. Of ons het maar gesê, ja, probeer dit. Ek kon haar nie heeltemal ignoreer nie, maar ek het nie baie aandag dan aan haar gegee nie. En dan, as hulle met hulle takies besig was, dan het ek 'n tydjie afgeknyp om met haar alleen te werk. En wat ek wel gedoen, moes doen, is ek moes van die ander leerders en vir haar na skool neem om daai, want ek het 'n ander seuntjie gehad wat definitief die jaar nie sou gemaak het as ek dit nie gedoen het nie. Hy het baie probleme in Wiskunde gehad en ek het toe vir hom een maal 'n week 'n uur ekstra klas saam met sy ma gegee. So, dit was 'n opoffering wat ek moes maak. Ek moes vir haar en vir hom. So dit was twee uur na skool wat ek gewerk het met hulle altwee. En dan't ek nog ander kinders ook vir RO geneem, maar nie individueel nie.

Kom ons dink aan jou onderrigstyl en jou benadering. Sou jy sê jy moes groot aanpassings maak?

Nee, ek het nie baie.. ek is nie 'n baie gestruktureerde mens nie. So ek kan nogal op my voete dink en soos die situasie ontstaan, aanpas daarby. Ek dink miskien vir 'n persoon wat vreeslik punt 1, punt 2, punt 3 werk, kan dit

Klaskamerorg. hoofsaaklik gehou soos wat dit was.

Aanpassings:
- Leeronderst. → Wisk + Eng.
Wanneer sy uit is, kan meer intensief werk met ander stadiger lrs.^s

Werk meestal saam in groepe met 'n "buddy".

→ Opoffering

Neem lrs.^s na skool vir ekstra klas (ind + in gr.^e).

Opoffering: na skool ekstra klas (ind.)

Pers.^e sterk pt.!
kan op voete dink - nie rigied → dink dis NB vir lrs. met DS.

156 baie frustrerend wees, maar nee dit het nie vir my baie
 157 gehinder nie. Ek het ... ek het nogal Dit het vir my
 158 heel goed... Soos wat sy ontwikkel het, soos wat
 159 situasies ontstaan het, het ek dit probeer gebruik as 'n
 160 leerproses vir die ander kinders ook. Ek voel hulle het
 161 almal gebaat daarby, want soos iemand eendag gesê
 162 het: "Wie sê een van hulle het nie ook eendag 'n Down
 163 Sindroomkind nie?"

164
 165 *So jy voel jy hoef nie oorgemaak te word het nie. Jy't
 166 genoeg dinge gehad soos wat jy... met die ervaring wat jy
 167 kon en jy kon op daardie fondament bou.*

168
 169 Ja-nee, definitief. Ek het so hier en daar vir haar bietjie
 170 ander apparaat en goed gemaak, maar vooraf, maar ek
 171 het net.. sy was nie ontvanklik daarvoor nie. Sy wou nie
 172 doen wat die ander nie doen nie. Baie van dit het later...
 173 die kinders het met die goed begin speel en dan het sy
 174 belangstelling getoon as hulle dit gebruik het. Maar sy
 175 wou nie alleen daarmee ...

176
 177 *Sy wou nie anders wees nie.*

178
 179 E-e nee.

180
 181 *En moes jy rondom die kurrikulum aanpassings maak
 182 spesiaal vir haar?*

183
 184 Effens ja, in Wiskunde het ons vir haar laat 'n
 185 sakrekenaar gebruik in graad 2- werk. Want die
 186 sakrekenaar, sekere bewerkings, soos byvoorbeeld die
 187 opbreek van getalle sinvol. Sy kon op haar vingers tel en
 188 sy kon op tellers tel. Sy kon alle apparaat gebruik, maar
 189 die rêrige ...soos die opbreek van getalle en die abstrakte
 190 goed, soos storiesomme, dit was vir haar moeilik. So ek
 191 het daar maar baie keer prentjies geteken of goedjies
 192 gebruik, maar dit was maar net omdat ek myself wil
 193 oortuig dat sy dit nie kan doen nie. En selfs party van
 194 daardie storiesomme, gewone optel- en
 195 aftrekstoriesomme, dié het sy nogal die begrip getoon en
 196 partykeer met prentjies dit... En selfs by die RO het die
 197 juffrou dit ook gedoen. So ja, ek dink dit is...

198
 199 *So jy moes dit wat die kurrikulum gevra het, moes jy
 200 miskien baie meer daaraan dink om dit konkreet te maak.*

201
 202 Ja. En dan wat ook gebeur het aanvanklik waar ons nou
 203 byvoorbeeld klanktake gedoen het, het sy eers net die
 204 klank op 'n afgerolde papier ingeskryf waar die ander die
 205 hele takie moes skryf. En toe't sy later self gekom en
 206 gesê, nee, sy wil dit ook skryf. En toe't sy later dubbel
 207 soveel as die ander geskryf. Nie mooi nie. Ek het ook

*Hanteer situasie:
 situasie + skep
 leersituasies; KIMAL
 baat → ook vir verd
 lewe.*

*Soms ander apparaat
 en take → wêl nie;
 wil nie uitgesluit/ans
 wees nie.*

*Aanpassings → kurr.
 - Wisk. → konkreet
 (tel op vingers | teken
 & storiesomme | konkreet
 hulpmiddels)
 - Sakrekenaar*

*- Klankvaardigh.^c outw.
 stadig, maar wel.*

208 skrif van die Pionierskool gekry wat dikker lyne gehad het,
 209 en ek het gedink omdat sy so van die lyn af skryf dit kan
 210 haar dalk help. En sy het in die boek geskryf, maar sy
 211 was nie baie lief daarvoor nie, want sy wou nie 'n ander
 212 boek hê nie. Maar ek het dit gebruik om haar 'n bietjie af
 213 te pers. As sy gesê het nee, maar sy wil nie in die boek
 214 werk nie, dan sê ek maar... of 'n taak voltooi nie, dan sê
 215 ek dan gaan jy nie 'n nuwe boek kry soos die ander nie.
 216 Sy't daai boek vol gewerk en toe het ek vir haar die boek
 217 met die ligter lyne gegee. Toe was sy in haar element.
 218 So ek het hom rêrig gebruik om haar af te pers.

220 *Sê my, en rondom die assesseringskriteria, moes jy daar*
 221 *aanpassings maak vir haar spesifiek?*

223 Sy't klanke geskryf saam met ons as ons klanketoets
 224 geskryf het. Ek het langs haar gestaan en dan't ek die
 225 woord net vir haar so twee keer herhaal. En ek het
 226 dopgehou of sy by is. Maar.... dit kan ek nou spesifiek
 227 onthou, moes ek direk langs haar staan. Haar lees was
 228 heeltal in lyn gewees. Die Wiskunde het ek baie
 229 prakties probeer. Ons het maar gedink....ek en haar ma
 230 het gesels dit wat sy nodig het soos geld en die meting
 231 van goed. Dit het ons nou aan aandag gegee en dan het
 232 ek haar so bietjie getoets wat dit aanbetref. Sy kon geld
 233 herken. Sy't gesukkel om kleingeld uit te deel omdat sy..
 234 die abstrakte werk vir haar moeilik was. Maar sy kon die
 235 geld herken. Sy't nogal in 'n mate kon... sy werk nou... of
 236 het... sy kon koop en verkoop, maar jy moes 'n bietjie
 237 hulp gee. By entrepreneursdae het dit nogal gelol - 'n
 238 bietjie, maar sy het haar ding gedoen. Haar stelwerk het
 239 sy ook geskryf – soos die ander. Korter stukkie en jy
 240 moes byvoorbeeld vir haar sê:” Wat gaan jy sê,” en dan
 241 sê sy die sin en dan sê ek.” Skryf dit.” So dit was baie
 242 soos 'n klasgesprek – soos 'n gesprek wat jy met haar
 243 voer. Maar sy het dit later self begin skryf.

245 *So 'n mens moes hier en daar aanpassings maak, maar*
 246 *dis nie dat jy totaal ander goed hoef te doen het nie.*

248 Nee nee. Ek het byvoorbeeld die kinders aan die werk
 249 gesit en dan het ek met haar aangegaan. En hulle het
 250 geweet hulle kan kom vra, maar hulle was baie sensitief
 251 wat dit aanbetref. Hulle het agtergekom wanneer ek nou
 252 in 'n krisissituasie was en het gewag tot dit verby is, as
 253 daar iets was. Dit was natuurlik baie oulike kinders.

255 *En as ons na die literatuur kyk rondom Down Sindroom,*
 256 *dan kom die woord gedrag baie keer ter sprake.*
 257 *Klaskamerdisipline – sou jy sê sy kon aanpas en inpas?*

Kry hulp by Pioniers
 om skryfvaardigh. te
 verbeter

Moeilik → wil nie
 ander boek as ander
 br. s hê nie.

Ondw. stel uitdaging

Ondersteem mbt.
 seker take in
 klas (klanke skryf)
 Lees 100% by.

Wisk. → prakties →
 handreik → fokus
 op lewensvaardigh. t.o.
 getalbegrip, bv. geld.
 Ouer werk saam.

Neem deel aan
 entrepreneursdae.

Bevlopende ondersteun
 in klas.

↓
 veral wanneer klas-
 maats onafh. moet
 werk.

Maats begryp opv.
 se situasie; oulike
 kinders.

259 Ek weet nie, ek dink ek het nogal... ek weet nie hoe dit in
260 graad 1 gegaan het nie, maar ons het baie... daar moes
261 baie aanpassings gemaak word. Vir haar en vir my. Party
262 dae was dit maar 'n bietjie dol, want sy het maar
263 gesukkel. As ons nou byvoorbeeld ... ek sal nooit
264 vergeet nie, as ons in die ry staan en ons moet nou na
265 pouse inkom, en sy't nog nie haar brood geëet nie, wou
266 sy klaar eet. En ek het eendag na haar toe gestap en
267 gesê: "Gee daai kosblik hier." Toe druk sy die hele sny
268 brood in haar mond, want sy wou eers klaar eet. So
269 sulke goedjies het maar gebeur. En dan moes jy maar
270 kwaai en hard wees en die kosblik vat en sy't geweet die
271 kosblik staan op die kas tot huis toe gaan as sy nie wou
272 luister nie. Lelik praat het gebeur. Dan moes ons maar
273 straf. Moet ek sê wat ek gedoen het?

274
275 Ja-a ...

276
277 Ons moes die mond met seep was. Dit was op
278 aanbeveling van haar ma. Ek moes swartpeper gooi.
279 Sy't gesê sy sal die peper stuur, maar sy't dit nooit
280 gestuur nie en ek was bang sy verstik so ek het dit nooit
281 gedoen nie. Sy't baie lelik gepraat. Woorde –
282 drieletterwoord vir my dikwels gesê en dan moes ek maar
283 optree. Sy't 'n maat se uitveër opgeëet en dan was dit
284 weer 'n konfliktsituasie om...dan vat ek haar uitveër en
285 gee dit vir haar maat en dan is sy daarvoor kwaad, want sy
286 wil haar pienk uitveër terug hê. Dan sê ek: "Jy kan hom
287 terugkry as jy vir haar 'n ander een bring." Dan moet sy
288 'n ander een bring. Dan't sy hom gebring en dan sê sy
289 dadelik: "Waar's my pienk uitveër?" So op dié manier
290 het ek nou aangegaan. Eendag het sy die maat... ook
291 nie eendag nie...sy't baie gespoeg. Toe't ek haar
292 eendag teruggespoeg en sy't nog so gesê: "Jig!", toe sê
293 ek: "Gaan jy weer spoeg?" Toe sê sy "Ja". Toe vat ek
294 sommer 'n handvol water en spat haar nat en toe sê ek: "Gaan jy weer spoeg?" Toe sê sy: "Nee." En sy't nie daai jaar weer gespoeg nie. So, die kinders het ek vooraf mee gepraat en hulle het die situasie verstaan. En ek moes baie hard wees met haar. En konsekwent. Ek het besef as ek omdraai dan gaan dit nie werk nie. Ek weet daar was 'n situasie in die saal eendag. Vroeg in die jaar wat haar sussie op die verhoog was en toe sy afgaan toe wil sy by haar gaan sit en ek het gesê: "Nee jy mag nie." Toe sê sy sy sal, want dis háár sussie en sy't begin huil en gil. Toe't ek haar uitgevat en sy't vir my geskree: "Sy is my sussie ek sal by haar sit!" Toe sê ek: "Jy kan teruggaan saal toe, maar jy kan gaan sit by my. Dan kan jy sit. Almal sit by my." En sy wou niks weet nie. Toe's ons klas toe. Gelukkig is sy mos lief vir lees. Toe sit ek die boek voor haar neer en sê: "Jy gaan nie nou terug saal toe nie. Ons gaan nou hier sit en ons gaan lees."

Dissipliene verg baie aanpassings.

✓ Konsekwente diss.

Stel duidelike grense

✓ Moek | lelik praat

↓
ouers versoek seep was.

✓ Erge lelike taal → baie streng optrede.

Baie duidelike grense en optredes het konsekwensies (word konsekwent toegepas).

Ook spurg → streng optrede.

Dr.'s het begrip → op lig hulle in. Konsekwent.

Baie duidelike grense → geen toegenings; word onttrek | uitgesluit indien gedrag dit verg.

311 Sy't die boek gevat en gelees. Dan kyk sy op en dan sê
312 sy vir my: "Ek wil nou teruggaan." Dan sê ek: "Ja, ons
313 kan gaan, maar gaan jy by my sit?" Dan sê sy: "Nee."
314 Dan sê ek: "Goed, lees!" Dan gaan ons weer aan. So
315 was dit vier, vyf keer. Die laaste keer toe sê sy vir my: "Ek
316 wil saal toe gaan." Toe sê ek: "Gaan jy by my sit?"
317 Toe sê sy: "Ja." Toe sê ek: "Onthou net, as jy daar kom
318 en jy sit nie by my nie, dan kom ons weer klas toe." Sy't
319 ingegaan en sy't by my gesit. Nie by my nie. In die ry by
320 die maats en dit was die einde van die storie.

321
322 *So mens moes maar duidelike grense stel?*

323
324 Ja nee. Daar was baie duidelike.... Ek het baie wreed en
325 sadisties gevoel partykeer, maar ek het altyd vir haar
326 weer gesê: "Ek is baie lief vir jou, maar Juffrou moet vir
327 jou reg leer." En wat ek ook by die graad 1-juffrou geleer
328 het, as sy in die klas ook moeilik was, het ek gesê: "Goed,
329 gaan staan daar eenkant. As ons in ons skool is, maak
330 ons nie so nie. Eers as jy vir jou gedra soos ons, mag jy
331 by ons sit." Daarvan het sy niks gehou nie. Sy het
332 eenkant gaan staan en dan was sy baie hartseer. En na
333 'n rukkie het ek gesê: "Wil jy terugkom?" Dan sê sy: "Ja."
334 Dan sê ek vir haar: "Gaan jy maak soos ons maak?"
335 Dan sê sy: "Ja." En dan kom sit sy. En dan het sy
336 gemaak soos ons maak. Sy was... dit was nogal 'n
337 aanpassing om gewoon te raak aan die idee van - sy
338 kon jou hand vat en dan so streel en vroetel en vryf en
339 vreeslik vir jou "cuddle". Ek het dit in die begin
340 geïgnoreer en gelos dat sy dit maar doen - my arm vryf,
341 haar wang vryf teen jou arm. Maar so geleidelik het ek
342 haar gespeen en gesê: "Nee, nou moet ons werk." En op
343 dié manier het dit minder geraak. Maar sy het gewet sy
344 kry haar drukkies soos ek maar met almal maak. En dit
345 was nogal 'n aanpassing. As sy lus was om op jou skoot
346 te sit, maar soos ek weer sê, die kinders het dit
347 verstaan. Ek het van tyd tot tyd ander wat hartseer en
348 ongelukkig was, op my skoot getel. Die een dag as sy
349 nou weer kwaai is, het ons almal haar geïgnoreer. Dit
350 was baie moeilik om te weet wanneer voel sy nie lekker
351 nie, wanneer is sy vol draadwerk, wanneer kan sy en
352 wanneer is sy moedswillig.

353
354 *As ons dink aan jou professionele ontwikkeling en*
355 *Marileen se insluiting by jou. Sou jy sê daar het in jou as*
356 *opvoeder... het Marileen 'n sekere mate van*
357 *ontwikkeling/ groei geprikkel of bevorder?*

358
359 Ja, beslis. Ek sal dit beskryf as die mees verrykendste
360 jaar in my onderwysloopbaan. Ek het besef dat 'n mens
361 nie 'n kind sommer net afskryf nie. Jy moet aanhou. Dis
362 'n kwessie van jy moet die meeste uithaal. Ek weet hulle

Daag gesag/ grense
mit.

✓ Jy gehoor wanneer
sy sien daar's geen
alternatief nie.

Dis. stel eise aan
opv.

✓ Jy onaanvaarbare
gedrag word gedul
nie; ~~met~~ my
time out." Reageer
goed.

✓ Baie liefdevol; aanp
vir opv.; stel ook
grense.

✓ Moelik om emosies
te "lees." → verbaliseer
gevoelens moeilik; ∴
moet gedrag "gelees"
word

✓ Verrykende ervaring.
Moenie kinders
afskryf; aanhou;
meeste uithaal

363 het altyd gesê as jy die minste van 'n kind verwag, kry jy
 364 die minste. Toe sy vir my een keer gewys het sy kan 'n
 365 bietjie moeiliker werk doen, toe't ek besluit ek gaan nooit
 366 weer vir haar haar sin gee as sy sê sy kan nie, dis
 367 moeilik. Ek was nou realisties wat dit aanbetref, maar ek
 368 sien nou ook vandag met kinders wat ek staan vas by
 369 wat ek dink 'n kind kan doen. En ek probeer nog meer
 370 aanmoedig. En baie positief ook aanmoedig. Ek bedoel
 371 nie om kwaai te wees nie. Dan sê ek: "Ja jy kan." Met
 372 het ons ook so gemaak. Sy't op die stoel
 373 gestaan en haar boek vir almal gewys en almal het hande
 374 geklap. En ek doen dit vandag nog en dit werk nog
 375 steeds.

377 *So jy sou sê een van die goed wat jy geleer het, is, om*
 378 *versigtig te wees om te sê leerders het plafonne.*

380 Ja, beslis.

382 *Kom ons dink aan die res van haar maats. Haar*
 383 *klasmaats. Hoe sou jy sê, of wat was die invloed, sou jy*
 384 *sê, van haar teenwoordigheid op haar klasmaats?*

386 Ek dink hulle het baie empatie vir mense met gebreke
 387 ontwikkel. Hulle het ook hul eie... daar was een dogtertjie
 388 wat rîrig nie lekker omstandighede gehad het nie ook nie
 389 baie slim was nie, maar sy het vir my haar volle
 390 potensiaal... sy't ontsettend ontwikkel wat haar
 391 selfvertroue aanbetref, want sy't soort van vir
 392 onder haar vlerk geneem. Maar ongelukkig was
 393 se selfbeeld baie sterk – sterk persoonlikheid - en
 394 het haar later oordonder dat 'n mens moes
 395 ingryp. So dis 'n kwessie van elkeen het op sy manier vir
 396 haar ondersteun so goed hulle kon en ek dink hulle as
 397 mensies wat moet grootword en ouers wees, gaan hulle
 398 kinders eendag baie beter kan hanteer. En hulle het baie
 399 mededeelsaam gewees. As sy iets van hulle gevat het,
 400 het hulle gesê: "Nee, toemaar Juffrou." Ek moes eintlik
 401 kwaai wees om te sê: "Nee, sy moet leer." So hulle was
 402 dalk miskien te sag teenoor haar. Maar hulle het
 403 definitief... ek bedoel ek het 'n blinde vir die eerste keer in
 404 my lewe gesien nadat ek 10 jaar skoolgehou het. En hier
 405 het hierdie kinders die geleentheid gehad om iemand met
 406 gebreke te leer ken en hanteer. Wat ek na 30 jaar in
 407 onderwys eers kon doen.

409 *Het julle in enige stadium of van tyd-tot-tyd Down*
 410 *Sindroom bespreek in die klas?*

412 Ja, beslis. Vroeg in die jaar het ek hulle eers gelos 'n
 413 bietjie, maar toe kom ek agter daar's twee dogtertjies wat
 414 van ander skole af gekom het en die enetjie het die

Stel uitdaging →
aan leerder

leer om ingestel
te wees op uitdaging
aanmoediging.

leer om meer aan
te prys.

Klasmaats leer
empatie.

✓ Ontwikkel selfbeeld.

Alleen ondersteun op
unieke wyse.

Baat vir hele lewe.

Mededeelsaam.

Maak baie toegerin
vir haar.

leer ken + hanteer
persone met gestren
mede.

lig klasmaats in → DS

415 aanmerking gemaak toe sy knipwerk doen wat hulle nie
416 doen nie." Sy doen lekker werk. Hoekom kan ons dit nie
417 doen nie?" Dit het 'n paar keer gebeur en toe't ek vir die
418 regte geleentheid gewag. Toe't ek eendag langs haar
419 gaan staan. Toe sê ek vir haar:" Kom ons gesels 'n
420 bietjie." Ons het gepraat van hoe ons anders is, elkeen
421 wat anders is, gepraat een se pappa was dood en die
422 ander een was geskei en ek sê vir hulle:" Ek is ook
423 geskei, want ek is ook anders." So het ons nou by die
424 andersheid gekom en toe't ons verduidelik van Down
425 Sindroom. ... net daar begin, nog voor ek Down
426 Sindroom gesê het, het sy vir my langs my in my oor
427 gesê:" Ek is Down Sindroom." Toe sê ek:" Vertel bietjie
428 vir hulle." Toe sê sy dit weer. Toe wil hulle nou weet en
429 ons het daarvoor gesels. En gesê daar is nou sekere goed
430 wat ons sal moet doen en vir haar moet leer. Dit is
431 moeiliker en dat sy baie spesiaal is in ons skool. Daar
432 was nog nie baie kinders in ons ...of sy is die eerste in
433 ons skool, so op die manier... sy't geweet sy's anders,
434 maar sy wou so min as moontlik anders wees. En hulle
435 het dit so aanvaar. Hulle't nooit kom kla oor haar nie. Dit
436 was vir my wonderlik. Hulle't nooit gekla nie. Ander een
437 sou gesê het:" Juffrou, Marileen het dit en dit aan daai ou
438 gedoen." Dan moes ek intree, want hulle het dit maar so
439 aanvaar.

441 *So die slagoffer het nie kom kla nie.*

442
443 Nee, nee. Hulle't nie kom kla nie. Tot ek eendag met
444 haar ma gesels het en gesê het:" Weet jy, die kinders
445 moet darem baie verdra van haar." Dan skop hulle, dan
446 stamp hulle en dan dit en dan dat... en toe sê ek:" Miskien
447 moet mens vir hulle net bietjie erkenning gee." Toe het sy
448 die inisiatief geneem, ek het eintlik sleg gevoel daarna,
449 maar dit het eintlik goed gewerk. Sy het vir elkeen 'n groot
450 stuk koek gebring en ek het 'n bos blomme gekry. En
451 daarna het sy elke kwartaal, al was dit net 'n
452 rekenaarkaartjie met een lekkertjie aan wat vir die kinders
453 gesê het, " Dankie dat jy my maatjie is" en " Dankie dat jy
454 vir my lief is," asof dit van Marileen af kom. Ek weet nie
455 of dit getroos het en of dit gemotiveer het nie, maar

457 *Ten minste erkenning gekry.*

458
459 Ja. Ek het nooit klagtes gehad, nêrens nie. Daar was
460 een dag 'n maatjie wat by 'n motor ingeklim het en haar
461 op die sypaadjie gelos het... wat weggeroep het. Dit was 'n
462 probleem gewees, maar verder was daar nie ander nie.

464 *Die res van die personeel se reaksie op*
465 *insluiting. Hoe ervaar jy dit?*



Hoedat ons anders
is



Lr. weet sy's DS +
neem aan klasgespr.
deel

Weet sy's anders, maar
wil nie anders behandel
word nie.

Nooit oor haar gekla
nie; ond.w. moet sensitief
wees vir ander se
behoefes.

Ouer dankbaar vir
klasmaats + ond.w.



Koek + blomme.

Blyk v. waardering.

Nooit klagtes.

467 Daar was van die personeel se kinders wat saam met
 468 haar in die klas moet wees en die organisasie het vinnig
 469 aan die gang gesprong as hulle gehoor het sy is saam in
 470 die klas ingedeel. Hulle het nie beseft ons weet dit nie,
 471 maar ons het dit opgetel. In graad 1 was dit so en in
 472 graad 2 was dit ook so. Ek het die gevoel gekry die ouers
 473 is bang hulle kinders kry nie die aandag wat hulle moet
 474 kry nie. En baie negatief gewees. Nie gesê nie, maar
 475 gedrag.

476
 477 *Die personeel?*

478
 479 Ja, van die personeel. Hoër op het hulle gedink, ag nee
 480 wat, sy gaan nie by ons uitkom nie. By die sport was
 481 daar krisisse, baie konflik. Sy wou hokkie speel. Sy wou
 482 tennis speel, dan kan sy dit nie doen nie. Dan raak sy
 483 gefrustreerd dan slaan sy die een met die hokkiestok oor
 484 die kop. So het sy van die personeel se kinders ook
 485 bygekom wat dit gesien het. Dit was sulke tipe van
 486 situasies wat ontstaan het. Op die ou end, toe sy op die
 487 verhoog staan op Down Sindroomdag en uit die Bybel
 488 lees, en ons 'n bietjie gesels het daarvoor, het ek
 489 agtergekom hierdie mense beseft hier is 'n verandering,
 490 hier gebeur iets. So het ons 'n uitstalling met Down
 491 Sindroomdag gemaak met goedjies wat sy geskryf het,
 492 foto'tjies, werkies. Goed - haar werk was baie slordig en
 493 baie lelik, maar dit was sinvol. Ek dink, geleidelik het die
 494 gesindheid begin verander. Eendag het ek met die een
 495 juffrou gesels oor moontlike insluiting volgende jaar in die
 496 klas. Almal was negatief. Een juffrou het ek gedink sal
 497 werk, en sy't gesê.... Later het ek gesien sy trek
 498 kleinkoppie. Ons het soort van begin om hulle te "brain-
 499 wash" en bietjie te gesels oor haar. Toe het ek met die
 500 een juffrou gesels pouse. Ons het speelgronddiens
 501 gedoen en ek het gesê: "Kom ons gaan na my klas toe."
 502 Toe val haar mond oop toe sy sien wat sy al doen. Die
 503 groot bonus was natuurlik dat ons vir hulle gesê het die
 504 ouers sê dit is akademies 'n plus. Dit gaan vir hulle oor
 505 sosialisering. So geleidelik soos wat sy ingesluit is in
 506 dinge wat ons gedoen het en hoe sy reageer het, het
 507 verandering gebring. Maar ek dink haar groot (nie oor ek
 508 dit self sê nie) maar ek dink haar groot inbreek, soos jy
 509 kan praat van haar soos jy 'n perd inbreek, was maar in
 510 graad 2, want daar was maar baie... ek en sy het maar
 511 baie moeilikheid gehad... wat dit aanbetref, maar aan die
 512 einde van die jaar kon ek terugkyk en sien ek dink dit het
 513 gewerk.

514
 515 *Die ouergemeenskap? Hoe sou jy hulle ervaring rondom*
 516 *hulle kinders by haar in die klas beskryf?*

517

✓ *Komnige koll.^s
 negatief; wil selfs nie
 eie kds. in klas by DS
 hê nie; bang word
 afgehoep.*

✓ *Interm.^e + senior fase →
 dink sy sal nie by
 hulle uitkom nie.
 Sport → krisisse / konflik-
 nie hokkie / tennis +
 kan nie; frustrasie-
 aggressief (ook koll. se
 kinders loop deur).
 DS-dag → lees Bybel
 op verhoog; uitstalling
 → lyk of gesindh.^e
 verander.*

✓ *Koll. negatief totdat
 hulle sien wat sy
 kan doen (vooroordele)*

*Ouers beklemtoon
 sosialisering / lewensv.^e;
 akademie = bonus →
 bring verligting vir opr.^s*

Gpr. 2 : → groot deurbraak

518 Ek het met die oueraand met die ouers gesels en vir hulle
 519 gesê – hoe dit wat dit alles behels en ek ek hulle ook
 520 bedank, want dit was na 'n rukkie al vir hulle kinders se
 521 opvoeding en die manier waarop die kinders optree in die
 522 klas teenoor haar. En dat dit net tot hulle voordeel is. Ek
 523 het gesê hulle kan my enige tyd kontak as daar 'n
 524 probleem is. Ek weet in graad 1 was daar moontlik 'n
 525 probleem of wat met ouers. Ek het die een dogtertjie in
 526 my klas gehad, soos ek gesê het, die ma het weggeroep en
 527 haar net op die sypaadjie gelos. En die dag het sy amper
 528 oor die N1 gestap. Gelukkig het iemand haar daar gekry.
 529 So jy kom later agter, maar daar was maats. Hulle het
 530 haar altyd genooi na partytjies toe, sy't uitgeslaap,
 531 maatjies het by haar kom slaap en kom speel. Hulle
 532 speel graag met haar. Ek dink selfs dié wat se ouers
 533 negatief was, was die kinders meer positief. Ek dink
 534 geleidelik, die hele gemeenskap, want sy was by die
 535 kinderkrans, sy was by Sondagskool. Sy't aan daai
 536 konserte deelgeneem. Ek dink die hele gemeenskap het
 537 gegroei saam met hierdie proses.

538
 539 *Dis wonderlik. En as jy moet sê oor die jaar wat ...*
 540 *by jou was, watter aspekte rondom haar insluiting sou jy*
 541 *identifiseer as was vir jou moeilik?*

542
 543 Dit was vir my moeilik as sy 'n nuk gekry het. Die
 544 moeilikste van die hele proses was om nou te besluit,
 545 want ek moes dink aan wat is nou die regte proses vir
 546 haar en wat is nou die regte proses dat ek nie my kinders
 547 in die klas benadeel nie in die sin dat hulle dalk kan
 548 getraumatiseer word, want ek moes baie sterk standpunt
 549 inneem. En dit klink dalk nou baie hard gestel, maar dit is
 550 ek wou nie hulle ontstel nie – traumatiseer nie. Ek wou
 551 hulle nie ontstel nie en dan wou ek hê hulle moes
 552 verstaan en dan moes ek die regte stap neem om
 553 daardie situasies op die ingewing van die oomblik reg te
 554 hanteer. Dit was vir my nie lekker nie. Nie die akademiese
 555 deel nie. Daai bevestigings wat sy kon kry, om op daai
 556 oomblik konsekwent te wees.

557
 558 *Sou jy sê dit het in die jaar, soos die jaar gevorder het,*
 559 *daar was groei/verbetering?*

560
 561 Definitief.

562
 563 *Of was dit 'n stryd tot op die einde?*

564
 565 Nee, nee. Dit was nie 'n stryd tot op die einde nie. Daar
 566 was tye wat ek moes gesê het ... tot op die einde sou sy
 567 gesê het." Ek's moeg. Ek gaan nie skryf nie." Dan sê
 568 ek:" Nee, jy gaan skryf." Dan sê sy : "Dis moeilik." Dan
 569 sê ek : "Jy sal." Dan sê sy:" Ek gaan nie!" Dan sê ek:"

Klasmaats se ouers
 word ingelig +
 voordele v. mid. wor
 uitgespel.

✓ Slees! moet sluit uit.

✓ goeie maats, speel
 oor + wees, slaap uit
 partytjies. Sommige
 ouers moontlik weg,
 maar hul kinders pos
 gemeensk. Het met
 proses gegroei → ingesluit
 by kinderkrans, Sonda
 skool

Mitdagings:

- emosioneel (hard-
 koppigh.) → moet balans
 handhaaf → te streng
 standpunt ontstel was

- akademiese nie so
 vereisend.

✓ - Vermiddingsaksies →
 maats werk saam |
 emos. uitputtend vir
 opvoeder

570 Maar jy sal!" En dan het sy geskryf. Na een woord sê
 571 sy:" Ek gaan nie. Ek's moeg." Dan sê ek:" Jy moet."
 572 Dit was later so dat die kinders het later begin giggel,
 573 want hulle het gesit en wag vir my om te kyk, gaan sy nou
 574 skryf. Skryf sy, dan knik ek vir hulle. Dan kyk sy op, dan
 575 sê sy:" Ek's nou moeg." Dan sê ek:" Nou gaan jy skryf."
 576 As dit lyk of ek gaan kwaai wees of iets 'n voorreggie wil
 577 wegvat of so, dan vat sy die potlood dan skryf sy. Ek het
 578 haar so met die plathand op die hand partykeer bygeloop,
 579 dan gee ek so 'n houtjie en sê:" Skryf. Jy kan!" Dan
 580 giggel die klomp weer. En op die ou end sê die een:"
 581 Juffrou, sy's amper klaar." Dan sê ek:" Ja, sy's amper
 582 klaar." Eendag het sy by die deur uitgeloop sy moes RO
 583 toe gaan. Sy't so by die deur ingeloer en 'n lelike woord
 584 gesê. Gesê:"Koebaai" en hier kom die woord.... Ek het
 585 net aangegaan waarmee ek besig was en sy't weer
 586 gesê:" Koebaai!" en die woord kom. Toe begin die
 587 kinders ook giggel. Ek staan op en sê vir haar:"
 588 !!" Sy spring om en ruk die deur toe en weg is sy.
 589 Toe lag ons maar almal in die klas. Toe sê ek vir hulle 'n
 590 mens praat nie eintlik so nie. "Ja nee Juffrou, dis reg."
 591 Maar so het hulle dit, jy weet, ek het nooit rêrig probleme
 592 met lelik praat en dié dinge in die klas gehad nie, maar dit
 593 het van haar kant af gekom. Wat ek eintlik wou sê is,
 594 die vaardigheid om die kinders en vir haar gelyk te
 595 hanteer, om hulle te laat verstaan, sy is ons maatjie, maar
 596 ons moet haar help en om dan ook weer vir hulle te straf
 597 op hulle vlak, dit was vir my die moeilikste van die hele
 598 proses.

599
 600 *Maar jy sou sê dit het al beter gegaan.*

601
 602 Dit het definitief beter gegaan ja, soos die jaar gegroei
 603 het. Soos die jaar gevorder het, het dit definitief al beter
 604 en beter gegaan. Sy't geleer – as hierdie juffrou 'n ding
 605 sê, moet sy hom doen. Ek dink dit het sy geleer.

606
 607 *So sy het begin inval by die grense wat jy vir haar stel.*

608
 609 Ja, baie beslis ja.

610
 611 *As ons dink aan, ons het eintlik al daaraan geraak, maar*
 612 *as jy in die breë moet kyk, jy as opvoeder, op watter wyse*
 613 *sou jy sê het jy as opvoeder gebaat by . . . se*
 614 *insluiting? Op watter manier, indien so, sou 'n mens sê,*
 615 *was jy méér bevoorreg dalk as jou ander twee kollegas?*

616
 617 Daar was elke dag iets nuuts. Sy't vir my geleer dat jy
 618 moet empatie hê, jy moet liefde gee, maar jy moet beslis
 619 die grense gee. En die dag wat dié drie dinge nie
 620 bymekaar uitgekom het nie, het sy óf nie lekker gevoel
 621 nie óf sy was moeg óf iemand anders het haar dalk

*Moet deurentyd
 konsekwent wees →
 maats ondersteun.*

*Daag opv. uit vir
 realisie.*

*grootste uitdaging:
 L.S + DS gelyk te
 hanteer + konsekwent
 regverdigte diso.*

*Beste wat sy ge-
 leer het: voer opdrag
 te uit (geen verby-
 komkans).*

*Sy het grense begin
 aanvaar.*

*lycei
 elke dag nuut
 empatie | liefde →
 grense*

*Voel dikwels onlekker
 moeg | emos. getap*

622 onregverdig behandel. Dit het my geleer 'n mens moet vir
 623 elke kind 'n regverdige kans gee. Selfs 'n ander ou wat
 624 verkeerd gemaak het, het ek ook meer kere na geluister
 625 waar ek 'n vorige keer miskien gesê het." Nee jong, ek
 626 glo nie jou storie nie." So wat dit aan menslikheid...

627
 628 *So jy sou sê . . . se insluiting het miskien aan jou*
 629 *hart ook verander?*

630
 631 Ja. Ja nee beslis.

632
 633 *As ons dan nou by die laaste vraag... vir ons bietjie sê,*
 634 *as ons dink aan die insluiting van Down Sindroom in*
 635 *hoofstroom. Watter uitdagings sou jy sê stel dit aan*
 636 *opvoeders?*

637
 638 Heel eerste die geduld is 'n groot ding. En dan Ek wil
 639 sê met haar ouers sien mens kans vir dit. Die agtergrond
 640 wat sy gehad het toe sy hier gekom het. Kyk, sy's van
 641 dag een af gestimuleer... kan 'n mens, sal ek dit weer
 642 doen. Maar ek is baie bang, as ek dink jy kry dalk 'n
 643 minderbevoorregte een en hoe jy dit dan gaan hanteer.
 644 Dit kan dalk baie moeiliker wees.

645
 646 *Sou jy sê 'n mens moet op grond van die outjie se*
 647 *agtergrond besluit ons sluit die leerder in in hoofstroom?*

648
 649 Nee, ek gaan nie dit sê nie. 'n Mens kan hom insluit,
 650 maar ek sou sê mens moet die ouers oplei. Eers in
 651 gesprek gaan met die ouers. Dan moet jy selfs die
 652 grootouers. En dan daarvanaf moet jy dalk die gesin ook
 653 betrek. En dan moet jy die groep wat saam met haar
 654 gaan wees, se ouers mee gesels voor jy kan dink aan
 655 akademies. En dan moet jy eers kyk wat is haar
 656 potensiaal en dan daarby aansluit. Ek dink jou gedrag, die
 657 leerder se gedrag moet jy eers kry op 'n vlak sodat dit vir
 658 die ander makliker is om met haar te sosialiseer.

659
 660 *So jy sou sê in . . . se geval is miskien 'n*
 661 *uitsonderlike geval dat sy maklik, relatief maklik hier kon*
 662 *inskakel omdat ons wonderlike ondersteuning van die*
 663 *ouers gekry het. In die volgende outjie met Down*
 664 *Sindroom wat hier kom aanklop om toelating, sou mens*
 665 *net moet beseef daar is dalk ander aspekte rondom*
 666 *insluiting soos om die gesin baie meer of baie meer*
 667 *ouerleiding te gee, gesinsleiding te gee. Ook*
 668 *gemeenskapsleiding te gee.*

669
 670 Dis hy ...

671
 672 *Dat hierdie, . . . se geval, is miskien baie meer*
 673 *uniek. Die volgende outjie gaan dalk, sal ons van die*

Sin vir
regverdigheid verbeter
luister meer na
hr.^s

Uitdagings
 - *geduld*
 - *ouers*
 - *stimulasie*

→ gesin
Ouers (v. DS) moet
opleiding kry vir
hr.
Elke DS in ind. +
hele konteks moet
betrek word m.b.t.
ind.

674 skool se kant af dalk baie meer moet doen. Wyer moet
675 werk.

676
677 Ek dink so ja. Stimulering van dag een af is natuurlik,
678 dink ek, die groot ding. 'n Mens weet nie hoe die ander
679 gestimuleer is nie. As ek dink van die ander outjie wat
680 ons nou anderdag gesels het van die bruin skool af, dis 'n
681 mamma wat baie jonk was, sonder 'n pa en net 'n ouma
682 en daar's konflik tussen die ouma en die ma. Die kind het
683 geen stimulasie gehad nie. Met die gevolg is,
684 kon al amper lees, of het gelees toe sy in die skool gekom
685 het. So ek weet nie. 'n Mens weet nie eens of die ma
686 kon gelees het in die geval waarvan ek nou gepraat het
687 nie. Ek dink dit gaan moeiliker wees. Gemiddelde
688 omstandighede is... dink ek, die groot ding is mens sal
689 die hand van die mense moet vat. Maar wat ek wel sal
690 aanbeveel, hulle moet beslis 'n onderwyseres met 'n
691 Down Sindroom 'n bietjie minder kinders in die klas gee.
692 En dat die ander liever 'n bietjie meer neem .. as dit
693 moontlik is.

694
695 *Sou jy sê met die ervaring wat jy gehad het, soos hier*
696 *was al klaar 'n ander skool wat kom aanklop het om raad*
697 *en leiding, sou jy sê hierdie ervaring is 'n ervaring wat 'n*
698 *mens eintlik weer kan help om ander kollegas in ander*
699 *skole te ondersteun?*

700
701 Ja, ek dink nogal so. Hulle... hier was 'n paar mense
702 gewees en ons hele... almal wat met... te doen
703 gehad het, was by. Daar het vir hulle 'n groot... hulle het
704 gesê hulle't baie geleer. Uit die feit dat ons nie klem op
705 die akademie gelê het nie, maar dat ons die sosialisering
706 eerste gestel het. Hulle het 'n seuntjie, hulle het hom in
707 graad 1 gesit en verwag die kind moet nou begin leer.
708 Gelukkig het hulle hom reeds teruggesit in preprimêr. En
709 dit lyk asof hulle nou beter begryp waarom dit gaan, want
710 hulle het gevoel hulle werk nou vir hierdie inspektrise en
711 akademie en assessering en die goed, maar ek dink
712 mens moet van die begin af vir die ouers sê dit gaan 'n
713 lang proses wees en ons moet kyk waar ons uitkom. So
714 ek dink sosialisering is punt nommer een. Vir die gesin
715 en omgewing is dit ook belangrik dat daai kind hom
716 normaal gedra en nie al die dinge doen wat hulle wil doen
717 nie.

718
719 *So dit lyk dan nou ook vir my dat jy vir ons sê, met die*
720 *ervaring rondom... se insluiting, het ons eintlik 'n*
721 *storie om vir onderwys te vertel?*

722
723 Ek dink beslis so. My seun was tweede jaar op
724 universiteit, sielkunde gedoen, en hy't in koflik gegaan
725 met die dosent daar, want hy't gesê dis onmoontlik. Nou

Stimulasie voor
skool vergemaklik
insl.

Skool sal kr. +
ouers se hand
moet vat;
minder kr.^s) in klas

Onderst. / begeleiding
→ ander skole.

Perspektief → balans
tussen akademie +
sosialisering → verbrees
Realistiese verwagtings

Proses NB; onvoorspel
baar (uitkomstes);
kurr. plaas dink op
opr.^s

726 hy het toe navraag gedoen oor my en gesê hy wil kom
 727 gesels en hy sou hier uitkom, maar hy't nooit hier
 728 uitgekom nie. Nou's hy nie meer op universiteit nie.
 729 Maar dit was nogal, die mense daar, of die persoon, ek
 730 weet nie eens wie was hy of wat was sy naam nie, hy was
 731 'n dosent wat sielkunde gegee het en Down Sindroom het
 732 op die tafel gekom, toe't hy nogal gesê nee, hy glo dit
 733 nie. Heinrich wou dit soort van vir hom bewys. So daar't
 734 hy ook 'n bietjie werk gedoen. Ek dink nogal, ja, ons kan
 735 iets vertel. Maar 'n mens sal moet aanvaar as jy jou
 736 plafon gouer bereik as wat jy gehoop het.
 737 Maar jy gaan nooit weet nie, want met _____ is daar
 738 nog altyd vordering.

739
 740 *So dis wat ons aan die begin gesê het, mens moet net*
 741 *versigtig wees om te sê waar's plafonne. Ek dink jy't dit*
 742 *ook beklemtoon dat ons sê ons kind lei vir ons. Behalwe*
 743 *die storie wat ons vir onderwys kan vertel, sou jy sê*
 744 *hierdie ervaring help ook vir jou om onderwys in die breë,*
 745 *rondom spesifiek dan die insluiting van Down Sindroom,*
 746 *julle sou ook kon ondersteun. Dat ons ook hierdie storie,*
 747 *nie net die storie kan vertel nie, maar soos wat julle gaan*
 748 *kers opsteek het by Cherie Botha, dat skole sou ook hier*
 749 *kon kers opsteek.*

750
 751 Ja, ek dink so. Ek dink hulle sal kan. Daar was vir my
 752 net een frustrasie ná alles. En dis om weer 'n klas te vat
 753 met sogenaamde normale kinders en dan te sien,
 754 kinders wat die potensiaal het, maar ouers is nie bereid
 755 om die kind te bring vir 'n eenvoudige lesjie soos die
 756 visieterapie wat ons het of motoriek nie, want dis te veel
 757 moeite en hulle kan nie tyd maak daarvoor nie. Die
 758 ondersteuning by die huis is net nie daar nie. Met 'n
 759 normale kind wat die ouers net nie kans sien nie. Dit was
 760 my frustrasie.

761
 762 *Ja, as 'n mens dink hulle is eintlik so bevoorreg.*
 763 *_____, baie dankie.*

764
 765
 766
 767
 768
 769
 770
 771
 772
 773
 774
 775
 776

Breër gemeensk.
 (ook akademiese) moet
 pos. verhale hoor
 om vooroordele te
 beseer + paradigma
 te skrif.

Word in bron
 in ander skole.
 Besef waarde van
 ondersteuning.