

**DIE ROL VAN DIE ONDERWYSLEIER
IN ONDERWYSTRANSFORMASIE MET SPESIFIEKE
VERWYSING NA TOELATINGSBELEID:
'N GEVALLESTUDIE VAN 'N GESTREMDE LEERDER**

PIETER FERREIRA

N.O.D; V.D.O.; BEd



WERKSTUK INGELEWER TER GEDEELTELIKE VOLDOENING AAN DIE
VEREISTES VIR DIE GRAAD VAN MAGISTER IN DIE OPVOEDKUNDE AAN
DIE UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH

STUDIELEIER: PROF. D.R. SCHREUDER

DESEMBER 2002

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

Die voorsiening van onderwys aan alle mense van Suid-Afrika kom met politieke bagasie. Onderwysvoorsiening in die Suid-Afrikaanse geskiedenis is verstrengel met die politieke bestel en word deur finansiële beperkings aan bande gelê.

Hierdie werkstuk fokus op die gefragmenteerde geskiedenis van onderwysvoorsiening aan vyf groepe leerders, naamlik die voormalige vier rassegroepe, maar ook 'n vyfde groep, daardie leerders met spesifieke en/of spesiale onderwysbehoefte.

Die verslag boekstaaf 'n leerder met gestremdheid se aanpassing en vordering in 'n hoofstroomskool. Onderzoek word ingestel na dié leerder se spesifieke onderwysbehoefte, en die rol wat die opvoeders speel. Dit is ongelukkig so dat opvoeders min of selfs geen kennis het van leerders met spesiale onderwysbehoefte nie en hierdie probleem sal dus ook ondersoek en bespreek word. Verder word die rol wat ondersteuningsgroepe ten opsigte van die vordering van leerders met spesiale onderwysbehoefte speel, ook ondersoek en bespreek. Die rol van die skoolbestuurder en die bereidwilligheid van die skool se bestuur om skoolbywoning 'n maksimale ervaring vir die leerder met gestremdheid te maak word teen medeleerders se ervaring en aanvaarding van hierdie leerder opgeweeg.

Hierdie gevallestudie handel oor een leerder met gestremdheid in 'n hoofstroomskool en geen bevindinge of aanbevelings word gemaak nie. Die verhaal word vertel sodat ander opvoeders wat met leerders met spesiale onderwysbehoefte gekonfronteer word, nie onseker hoef te wees oor die invloed wat 'n leerder met gestremdheid op onderrig in 'n klas sal hê nie. Die opvoeders van hierdie leerder het wel ondervind dat die leerder met gestremdheid se onderwysbehoefte in hulle daaglikse beplanning in ag geneem moet word, maar dit was nooit ten koste van enige ander leerder nie. Hierdie opvoeders se ervaring was eerder dat alle leerders voordeel getrek het uit hierdie leerder se insluiting in hierdie betrokke skool.

SUMMARY

Educational provision to all the peoples of South Africa comes with political baggage. Educational provision in South Africa is entangled in the political system and restricted by financial constraints.

This research report shows the fragmented history of educational provision to five groups of learners, namely the previous four racial groupings, but also the fifth grouping, those learners with special and/or specific educational needs.

The research report recounts the adaptation and progress of a disabled pupil in a mainstream school. The specific needs of the learner are researched, but the part that the educators play, who often have very little or even no knowledge of learners with special needs, are also researched and the findings reported. The role that the support teams play in the progress of these learners progress are researched and formulated. The part the school manager plays and the acceptance of the responsibility by the school to provide schooling of maximum quality for the disabled learner are weighed up against the acceptance of the disabled learner by fellow learners of the school.

The case study is about one disabled learner in a mainstream school, and no conclusions or recommendations are made. The story is told so that educators who are confronted with a disabled learner will not feel threatened by the presence of such learner. They should also not be concerned about the influence that a disabled learner could have on learners in an ordinary class. The educators of the learner in this study however found that they had to keep the disabled learners' specific needs in mind when they did their planning. This was never done to the detriment of any of the other learners. These educators rather found that all learners benefited by the inclusion of the disabled learner at this particular school.

Opgedra aan Ouni my Ouni

ERKENNINGS

Ek wil hiermee my opregte dank uitspreek teenoor die volgende persone:

- My studieleier, prof. D.R. Schreuder vir gewaardeerde leiding
- Die ouers van die seun in die gevallestudie vir hulle onvermoeide betrokkenheid by hulle seun se ontwikkeling en stimulasie
- Mevv. J. Rabey, L. Viljoen, W. Kellermann, opvoeders van die seun in die gevallestudie
- Mnr. G. Reddell, skoolhoof by die skool waar die gevallestudie onderneem is
- My vriend Dirk Malan, vir ondersteuning in besige tye
- Jan Barnard en Pierro Louw, vir die deurlees van my aantekeninge
- My kinders, Nando en Nedine, wat my so lojaal ondersteun het en altyd in die studie belanggestel het
- Laastens, my vrou Leonie, vir haar belangstelling, ondersteuning en onderskraging. Sonder haar sou niks moontlik gewees het nie

Aan GOD, die gewer van alle gawes, aan Hom alle eer.

INHOUD

HOOFSTUK 1: ORIËNTERING, PROBLEEMSTELLING EN DOELSTELLING	1
1.1 INLEIDENDE ORIËNTERING	1
1.2 BELANG VAN DIE NAVORSING	2
1.3 REDES VIR DIE NAVORSING	3
1.3.1 Vrae wat in hierdie studie onder die loep geplaas word	4
1.3.2 Agtergrondskets	4
1.4 DATA-GENERERING	4
1.4.1 Onderhoude	5
1.4.2 Waarneming	5
1.4.3 Literatuurstudie	5
1.5 VERWERKING EN INTERPRETASIE VAN DATA	5
1.6 INDELING VAN WERKSTUK	6
HOOFSTUK 2: NAVORSINGSBENADERING	9
2.1 INLEIDING	9
2.2 INTERPRETATIEWE NAVORSING	10
2.2.1 Kwalitatiewe ontleding van data	11

2.2.2	Data-generering	12
2.2.3	Data deur waarneming gegeneer	12
2.2.4	Data deur onderhoude gegeneer	13
2.2.5	Data gegeneer deur die bestudeer van literatuur	14
2.3	GEVALLESTUDIE	15
2.3.1	Faktore wat in ag geneem behoort te word tydens gevallestudies	17
2.4	SAMEVATTING	17
HOOFSTUK 3: INKLUSIEWE ONDERWYS: IMPLIKASIES VIR SKOOLTOELATING		18
3.1	INLEIDING	18
3.2	ENKELE ASPEKTE IN DIE ONTWIKKELING VAN ONDERWYSVOORSIENING IN SUID-AFRIKA	20
3.2.1	Oorsig oor onderwyswetgewing, 1900 tot 1994	21
3.2.2	Departementele beleid ná 1994	22
3.3	INKLUSIEWE ONDERWYS	25
3.3.1	Persoonlike perspektiewe	26
3.3.2	Die skool as inklusiewe instansie	27
3.3.3	Die kurrikulum in 'n inklusiewe skool	29
3.4	LEERDERONDERSTEUNING	30
3.4.1	Die opvoederondersteuningsgroep (OOG)	30
3.4.1.1	Die doel van 'n opvoedersondersteuningsgroep	31
3.4.1.2	Funksies van die opvoedersondersteuningsgroep	31
3.4.1.3	Samestelling van 'n opvoedersondersteuningsgroep	31

3.4.2	Die departement vir leerderondersteuning	32
3.5	KENMERKE VAN 'N INKLUSIEWE SKOOL	33
3.5.1	Holistiese benadering tot die ontwikkeling van 'n inklusiewe skool	33
3.5.2	Die klimaat en kultuur van 'n inklusiewe skool	35
3.6	BESTUUR VAN 'N INKLUSIEWE SKOOL	36
3.7	SAMEVATTING	37
HOOFSTUK 4: GEVALLESTUDIE: 'N SEREBRAALGESTREMDE LEERDER IN 'N HOOFSTROOMSKOOL		39
4.1	INLEIDING	39
4.2	OORSAKE VAN SEREBRALE GESTREMDHEID	41
4.3	SEREBRALE GESTREMDHEID-SINDROOM	41
4.3.1	Spastiese sindroom	41
4.3.2	Atetose	42
4.3.3	Ataksie	42
4.3.4	Gemengde tipe	42
4.4	SPESIFIEKE UITDAGINGS AAN SEREBRAALGESTREMDE PERSONE	43
4.5	GEVALLESTUDIE	43
4.6	PROFESSIONELE ONDERSTEUNING	45

4.6.1	Die fisioterapeut	45
4.6.2	Die arbeidsterapeut	45
4.6.3	Die spraakterapeut en die ouditiewe terapeut	46
4.6.4	Die oogkundige	46
4.7	AANPASSINGS WAT GEMAAK IS	47
4.7.1	Kleredrag en skoolbenodighede	47
4.7.2	Skryfbehoeftes	48
4.7.3	Deelname aan en betrokkenheid by die daaglikse skoollewe	48
4.8	DIE KLASOPVOEDERS EN HULLE AANVANKLIKE REAKSIES	51
4.9	HOE OPVOEDERS LEERDERS GESENSITISEER HET	53
4.10	BEMAGTIGING VAN DIE OPVOEDERS	55
4.11	AANPASSINGS WAT DIE OPVOEDERS MOES MAAK	56
4.11.1	Aanpassings deur die graadeenopvoeder	56
4.11.2	Aanpassings deur die graadtweeopvoeder	57
4.11.3	Aanpassings deur die graaddrieopvoeder	57
4.12	IMPAK VAN MATHYS SE TEENWOORDIGHEID OP SY MEDELEERDERS	58
4.13	AANPASSINGS IN DIE KURRIKULUM EN ONDERRIGSTRATEGIEË	59
4.13.1	Aanpassings deur die opvoeders	60
4.14	DIE LEERDER SE EIE BELEWENIS VAN SKOOLBYWONING	61
4.14.1	Mathys se belewenis van die kurrikulum	61
4.14.2	Mathys se belewenis van sy opvoeders	62

4.14.3	Mathys se belewenis van sy medeleerders	62
4.15	MEDELEERDERS SE BELEWENIS VAN MATHYS	63
4.15.1	Medeleerders se aanvaarding van Mathys	63
4.16	SAMEVATTING	64
HOOFSTUK 5: SAMEVATTENDE PERSPEKTIEWE		67
5.1	INLEIDING	67
5.2	OPVOEDERS MOET BEMAGTIG WORD	68
5.3	DIE IMPAK VAN INKLUSIEWE ONDERRIG	69
5.3.1	Voordele van inklusiewe onderrig	70
5.4	SAMEVATTING	71
BRONNELYS		72

BYLAES

Bylaag A: Verslag van 'n fisioterapeut	78
Bylaag B: Sielkundige se verslag oor skoolgereedheid	80
Bylaag C: Verslag van 'n arbeidsterapeut	83
Bylaag D: Siftingsverslag oor spraak/taal en gehoor	85
Bylaag E: Optometris se verslag	86
Bylaag F: Assesseringsverslag van die remediërende afdeling	87

FOTO'S

Foto 1:	Kunswerk deur Mathys	xiv
Foto 4.1:	Mathys, armskerm aan regterhand	40
Foto 4.2:	Mathys se Velcro-skoolskoene	47
Foto 4.3:	Mathys as sirkusmeester tydens 'n skoolrevue	48
Foto 4.4:	Mathys (graad 1) se kuns wen 'n prys	50

FOTO 1: Kunstwerk deur Mathys



HOOFSTUK 1

ORIËNTERING, PROBLEEMSTELLING

EN

DOELSTELLING

1.1 INLEIDENDE ORIËNTERING

Sedert 1994 het Suid-Afrika, vir die eerste keer in die land se geskiedenis, 'n demokraties-verkose regering. Hierdie demokratiese regering is besig om op verskeie terreine veranderings aan te bring. Onderwys ondergaan tans opwindende en verreikende veranderings. Die kurrikulum, assesseringsmetodes, skole se toelatingsbeleide, en die regering se Nasionale Kwalifikasie-raamwerk is enkele van die onderwysterreine waar daar veranderings plaasvind. Vir onderwysleiers is een van die veranderings wat die skool as instansie die meeste beïnvloed, die toelatingsbeleid.

In die aanhef tot die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet 84 van 1996) word dit duidelik gestel dat ons

“... onderwys van progressief hoë gehalte aan alle leerders sal voorsien en op hierdie wyse 'n hegte fondament vir die ontwikkeling van al ons mense se talente en bekwaamhede sal lê, ...”(Suid-Afrika, 1996b:3).

Die nuwe toelatingsvereistes stel uitdagings aan onderwysleiers om voorsiening te maak vir vyf groepe leerders. Die vyf groepe is volgens Csapo (in Engelbrecht, Kriegler & Booyen (red.), 1996:34) die vier voormalige rassegroepe, en dan ook 'n vyfde groep, naamlik leerders met gestremdhede.

Die onderwyswet waarborg aan elke Suid-Afrikaner gelyke toegang tot 'n skool van sy of haar keuse. Die grondwet maak ook voorsiening daarvoor dat alle mense die reg tot lewenslange kwaliteitonderrig het. In sy inleiding tot die Witskrif oor Onderrig en Opleiding (Suid-Afrika 1995:1) sê minister Bengu: “*Education must change, let us put the learners first.*”

Skoolbestuurders word toenemend gekonfronteer deur versoeke om leerders met gestremdhede in hulle skole – die sogenaamde hoofstroomskole – toe te laat. Daar het talle soortgelyke situasies in skole dwarsdeur die land ontstaan, waar opvoeders wat nie noodwendig professioneel vir sulke situasies voorberei is nie, belangrike besluite moet neem ten opsigte van kurrikulumaanpassings ten einde 'n meer inklusiewe benadering moontlik te maak en gelyke geleenthede te skep vir alle leerders.

1.2 BELANG VAN DIE NAVORSING

Hierdie verslag handel oor een serebraalgestremde leerder en wil die ondervindinge en ervarings van die betrokke opvoeders met ouers, ander opvoeders en leerders deel. Die studie het 'n beperkte, plaaslike en kontekstuele fokus. Die feit dat hierdie verhaal rondom die toelating van een fisies-gestremde leerder in die skool gekonstrueer is, en die feit dat geeneen van die kollegas wat hierdeur geraak is, noodwendig professioneel daarvoor voorberei was nie, maak hierdie studie nie minder werd of ongeldig nie. Die geldigheid van die verhaal lê in die outentiekheid van die gegewens, in die skilder van die dinamiese gebeure wat die blote teenwoordigheid van hierdie leerder in verskillende klasse teweeggebring het. Volgens Denzin (1991:22) is waarde-vrye interpretatiewe navorsing onmoontlik, omdat die navorser vooropgestelde idees en interpretasies saambring na die navorsingsproses. Uiteraard word die besluite, en die aksies wat as gevolg daarvan geneem word, deurgaans afgespieël teen die interpretasie van beskikbare literatuur en beleidsdokumente, tesame met kritiese besinning.

Hierdie klein *vinjette* moet uitgestal en onderwerp word aan deeglike en kritiese ondersoek van ander – akademië én kollegas in soortgelyke situasies – ter wille van werklike onderwystransformasie: transformasie wat nie deur beleidsdokumente, of akademies-teoretiese resepmatigheid op onderwysleiers afgedwing is nie, maar

waarvan eienaarskap deur onderwysleiers aanvaar is, en waarin plaaslike kontekste so outentiek en volledig moontlik in ag geneem is.

Daar is 'n ander kant aan hierdie ervaring wat die boekstaaf daarvan regverdig en wat vir ander opvoeders waardevol kan wees, naamlik die opvoedende en vormende rol wat die teenwoordigheid van hierdie leerder met gestremdheid op leerders sonder gestremdhede rondom hom het. Hierdie studie fokus ook op hoe stereotipes ten opsigte van leerders wat **anders** is, uit die weg geruim is en hoe **normale** leerders vir ander persone se onderwysbehoefte gesensitiseer is.

1.3 REDES VIR DIE NAVORSING

Onderwysbestuurders moet toesien dat die opvoedkundige proses vir alle leerders toeganklik is. Dit is dus die plig van onderwysbestuurders om opvoeders te help bemagtig en hulle te motiveer om so kreatief moontlik te wees in hulle onderrigstrategieë. Om te verseker dat elke individu toegang het tot kwaliteitonderwys, en dus die geleentheid gebied word om sy/haar volle potensiaal te verwezenlik, moet 'n holistiese, allesomvattende benadering in die onderwys prioriteit geniet. So 'n benadering moet alle aspekte van die plaaslike konteks in ag neem: die onderwysbehoefte en belange van die gemeenskap, die professionaliteit van die leerkragskorps, en alle aspekte van alle leerders se skoolervarings. Dit kan slegs gedoen word as die deelnemers hulle eerstehands vergewis van die dinamiek van werklike situasies, en oop, onbevange en besinnend te werk gaan.

Die feit dat die dinamiek van hierdie gevallestudie opgeskryf word, maak dit noodsaaklik dat daar deurgaans op die relevante en tersaaklike gekonsentreer word, dat 'n gepaste en regverdigbare benadering tot navorsing en verhaal noukeurig gevolg word, en dat die gevoelens, emosionele belewenisse, basiese onderwysbehoefte, regte en standpunte van al die figure in hierdie klein tafereel gerespekteer en op onbevange wyse uitgebeeld word. Dit verleen rykheid en **dikte** aan die verhaal.

1.3.1 Vrae wat in hierdie studie onder die loep geplaas word

Ten einde rigting en struktuur aan die ondersoek te verleen, is die volgende vrae gebruik om die gevallestudie te fokus:

- Wat was die vernaamste uitdagings wat aan die onderwysbestuurder gerig is deur die toelating van een leerder met spesiale onderwysbehoefte tot die skool?
- Watter aanpassings moes die opvoeders maak ten opsigte van die kurrikulum en klaskamer-organisasie om die leerder met gestremdheid te akkommodeer?
- Wat was die invloed van die teenwoordigheid van hierdie leerder op die ander leerders in die skool?
- Wat was die vernaamste aanpassings wat die leerder met gestremdheid moes maak om sy probleme in 'n hoofstroomskool te bowe te kom?

1.3.2 Agtergrondskets

Om die verhaal in konteks te verstaan, is dit belangrik om die agtergrond waarteen die gevallestudie gedoen is, te skets.

Die skool wat die seun bywoon is 'n laerskool met 1000 leerders vanaf graad een tot graad sewe. Die skool is in 'n bo-gemiddelde sosio-ekonomiese woonbuurt geleë. Ouerondersteuning is positief en 97% van ouers kom hulle finansiële verpligtinge teenoor die skool na. Die staat voorsien 26 opvoeders en die beheerliggaam het 22 voltydse opvoeders en nege deeltydse opvoeders, wat remediërende opvoeders en terapeute insluit, in diens. Die klasgrootte word beperk tot 'n maksimum van 30 leerders.

1.4 DATA-GENERERING

Aangesien daar slegs een serebraalgestremde seun in die betrokke skool is, het die ondersoek die vorm van 'n gevallestudie aangeneem. Die seun is die eerste serebraalgestremde leerder in hierdie skool. Die ondersoek is in samewerking met vorige en huidige opvoeders gedoen. Die leerder met gestremdheid se storie is in sy eie sosiale opset waargeneem. Dit het meegebring dat ek, as die navorser, self deel moes word van die sosiale situasie en intensief betrokke moes raak.

Die onderstaande metodes is gebruik om data te genereer.

1.4.1 Onderhoude

Tydens die semi-gestruktureerde onderhoude is van aantekeninge en bandopnames gebruik gemaak om data te genereer en is daar ook gelet op die lyftaal van die deelnemers.

1.4.2 Waarneming

Aangesien die data wat in hierdie ondersoek gegenerer is, kwalitatief ontleed is, moes die waarnemings wat gemaak word, geloofwaardig wees vir my, die deelnemers en ander lesers van die ondersoek (Durrheim in Terre Blanche & Durrheim (red.), 1999:46-47).

1.4.3 Literatuurstudie

Tydens 'n interpretatiewe analise van data waar die navorsing sin wil maak uit gevoelens, ondervindings en sosiale interaksies soos dit in die werklikheid plaasvind, is dit nodig om die konteks waarin die data versamel word, in die natuurlike omgewing van die deelnemers te doen (Terre Blanche en Kelly in Terre Blanche & Durrheim (red.), 1999:127).

Die literatuur wat bestudeer is, sluit literatuur oor die verskillende komponente van die navorsing in. Verder is die verslae van die terapeute, sielkundiges en opvoeders wat met die leerder met gestremde gewerk het, ook bestudeer. Hierdie studie is afgespieël teen soortgelyke gevallestudies en literatuur wat handel oor die interpretasie van 'n inklusiewe onderwysbeleid.

1.5 VERWERKING EN INTERPRETASIE VAN DATA

By die keuse van 'n navorsingsbenadering is dit volgens Best en Kahn (1989 in Hara, 1995:356) nie soseer die geval dat een benadering beter of swakker is as 'n ander nie, maar eerder dat die navorsingsbenadering bepaal sal word deur dit wat die navorsing wil beklemtoon. Aangesien hierdie ondersoek die verhaal van 'n serebraalgestremde leerder vertel, word 'n interpretatiewe benadering gevolg, aangesien 'n kwalitatiewe ontleding van die ondervindings en ervarings van die rolspelers gedoen sal word.

“Because the manner in which each individual comes to understand his or her experiences is a social phenomenon defined by time, place, persons and events, qualitative research seeks to tease apart, understand, and explain all these threads that constitute the social fabrication of meaning” (Morse, 1994:43).

Volgens Frankel en Devers (2000:252) hou kwalitatiewe data-ontleding die volgende voordele in:

- Die logika is induktief eerder as deduktief en word beskryf deur mense se spesifieke omstandighede en ondervindings.
- Hierdie dinamiese benadering ontwikkel en groei voortdurend.
- Die navorsingsproses is nie noodwendig stapsgewys en opeenvolgend nie.

1.6 INDELING VAN WERKSTUK

HOOFSTUK 1

Hierdie hoofstuk skets die konteks en agtergrond waarteen die navorsing gedoen is. Die skool, omgewing, tipe leerders en die sosio-ekonomiese stand van die gemeenskap word bespreek. Die redes waarom die verhaal van ’n regsydige hemiplegiese leerder vertel word, word bespreek.

HOOFSTUK 2

Navorsingsbenaderings word gekenmerk deur die bestudering van data en die geldigheid van die data. Aangesien hierdie navorsing die verhaal van ’n leerder met gestremdheid op ’n humanitêre en onbevange wyse beskryf, is die interpretatiewe benadering volgens Terre Blanche geskik, omdat mense se ervarings werklik is en dit ernstig opgeneem moet word (Terre Blanche in Terre Blanche & Durrheim (red.), 1999:123). Die data is kwalitatief ontleed, omdat dit wat mense doen en hoe hulle dit wat gebeur, interpreteer, ondersoek is (Morse, 1994:43). In hierdie gevallestudie is data deur waarneming, die bestudeer van literatuur en onderhoude gegeneer. Aangesien data kwalitatief ontleed word, vorm my siening en standpunte onlosmaaklik deel van die navorsing.

In hierdie tweede hoofstuk is die gekose navorsingsbenadering gestel en gemotiveer, en verder is die benaderings tot data-insameling en die ontleding daarvan uiteengesit.

HOOFSTUK 3

Die Nasionale Departement van Onderwys en die skool as instansie se beleid ten opsigte van skooltoelating word bespreek. Die onderwyswette van voor 1994 word teenoor die wette van na 1994 gestel. Van die veranderinge in beleid ten opsigte van skooltoelating word bespreek, met spesifieke verwysing na die Suid-Afrikaanse Skolewet, Wet 84 van 1996, die Grondwet van die Republiek van Suid Afrika, Wet 108 van 1996 en die Wes-Kaap Provinsiale Skoolwet, Wet 12 van 1997. Die ou en nuwe beleide ten opsigte van toelating vir alle leerders word bespreek asook die implikasies wat 'n leerder met gestremdheid se toelating het op 'n hoofstroomskool. Die fokus val op die ingesteldheid van ander rolspelers en op die aanpassings wat nodig was om die kurrikulum en die geboue vir die leerder met gestremdheid toeganklik te maak.

Hierdie hoofstuk fokus op die interpretasie van die beleidstukke deur 'n onderwysleier en die kollegas wat by hierdie ondersoek betrokke is, sowel as die vraagstukke wat in die praktyk in 'n bepaalde konteks aangespreek moes word.

HOOFSTUK 4

In hierdie hoofstuk word die gevallestudie beskryf en die verhaal word vertel van 'n skoolbestuurder en sy personeel wat situasies moes hanteer wat ontstaan het deur die toelating van 'n leerder met spesifieke onderwysbehoefte en wat voor spesifieke uitdagings te staan sou kom. Perspektiewe van die leerder, medeleerders, opvoeders en ouers word gegee. Die uitdagings waarvoor die leerder in sy onderrig-ervaring te staan sou kom en die aanpassings wat in die kurrikulum en die fisiese geriewe gemaak moes word, word beskryf. Daar word krities besin oor voor- en nadele vir die leerder en sy medeleerders en opvoeders om die leerder met gestremdheid in 'n hoofstroomskool te akkommodeer.

HOOFSTUK 5

Daar word krities besin oor die lesse wat geleer is uit die insluiting van die leerder met gestremdheid in 'n hoofstroomskool. Aangesien die navorsing die verhaal van een leerder met gestremdheid vertel, kan geen veralgemenings gemaak word en geen (of min) gevolgtrekkings gevorm word nie.

HOOFSTUK 2

NAVORSINGSBENADERING

2.1 INLEIDING

Die rede vir hierdie navorsing is tweeledig: eerstens word die oorsake en gevolge van 'n probleem ondersoek en oplossings gevind of bevindinge gemaak, en tweedens word inligting en materiaal rondom 'n aspek gegeneer om so 'n bydrae tot die uitbreiding van kennis te maak. Verskillende benaderings tot navorsing behoort gevolglik ingespan te word om verskillende doelwitte te bevredig.

Die probleem waarop ek fokus, is waarskynlik nie geïsoleerd nie, maar aangesien onderwys voortdurend evolueer, kan die opskryf van hierdie gevallestudie moontlik 'n bydrae lewer tot die konstruering van 'n nuwe onderwysbedeling.

Tydens die gevallestudie het ek, die klasopvoeders en ouers data binne 'n sosiale konteks gegeneer. Aangesien 'n hele aantal persone deelgeneem het aan die proses en elkeen sy/haar eie perspektiewe het, het dit my metodologie en navorsingsmetodes bepaal.

Volgens Le Grange (2001:70) word die begrippe *metodologie* en *metode* dikwels foutiewelik as sinonieme gebruik tydens navorsingsgeprekke. Hy verwys in sy navorsing na Sandra Harding (1987) wat 'n onderskeid tussen die begrippe tref. Volgens Harding verwys *metode* na tegnieke oor hoe empiriese bewyse verkry word, maar *metodologie* vorm die interpretatiewe raamwerk vir die teorie oor die metode wat gebruik word in 'n navorsingsprojek (Le Grange, 2001:70).

2.2 INTERPRETATIEWE NAVORSING

Elke navorsingsproses word gekenmerk deur die bestudering van inligting en deur die geldigheid van die inligting. Die verhouding tussen die navorser en watter inligting bekom word, bepaal die metode waarvolgens inligting gegeneer sal word (Terre Blanche & Durrheim, 1999:6; Denzin, 1991:12). Die doel van hierdie navorsingsproses is om breedvoerig gedetailleerde (*richly detailed*) (Sudnow, 1978:154 in Denzin, 1991:12) beskrywings en rekenskap van ondervindinge te boekstaaf.

Om hierdie verhaal te boekstaaf, is dit nodig om indringend na die leerder wat die fokus van die gevallestudie is, se onderwysbehoefte te kyk. Hy is regsydig hemiplegies en om in 'n hoofstroomskool opgeneem te word, was dit nodig om sekere aanpassings te maak. Hierdie aanpassings moes ondersoek word om te bepaal of dit tot die voordeel van alle rolspelers sou wees. Inligting is hoofsaaklik deur onderhoude, waarnemings en bestudering van literatuur gegeneer en dit was dus belangrik dat ek empatie sou hê vir Mathys* se situasie en dat die verhaal objektief weergegee sou word. Aangesien die navorsing op die deelname van verskillende rolspelers wat inligting op hulle eie unieke wyse vertolk sou berus, moes daar interaksie tussen my en die rolspelers wees. Die data wat gegeneer is, sou deur my geïnterpreteer word deur van kwalitatiewe metodes gebruik te maak.

In hierdie gevallestudie is mense se persepsies en gevoelens geïnterpreteer en op humanitêre wyse beskryf eerder as om dit te probeer meet en kwantifiseer (Terre Blanche & Durrheim, 1999:123). Om die volgende redes is interpretatiewe navorsingsmetodes gevolg om data te genereer:

- “... *people's subjective experiences are real and should be taken seriously ...*

- ... *we can understand others' experiences by interacting with them and listening to what they tell us ...*

*Skuilnaam

- ... *and that qualitative research techniques are best suited to this task*” (Terre Blance & Kelly in Terre Blanche & Durrheim, 1999:123).

2.2.1 Kwalitatiewe ontleding van data

Data wat tydens navorsing gegenereer word, moet ontleed word en die navorser moet besluit watter benadering tot data-ontleding die beste resultate vir sy/haar navorsing sal gee. Carr en Kemmis (in Hara, 1995:353) bespreek kwantitatiewe en kwalitatiewe ontledingsmetodes en kom tot die gevolgtrekking dat die navorser by data wat kwantitatief ontleed word, ’n buitestander of ’n objektiewe waarnemer van die navorsing is. Carr en Kemmis bevind verder dat die navorser hom/haar by kwalitatiewe ontleding in die binnekring van die navorsing bevind. Hara (1995:353) stel dit dat die navorser se subjektiwiteit die navorsing affekteer en daarom word die navorser se standpunte as ’n kritieke deel van die navorsing aanvaar. Om hierdie rede word kwalitatiewe ontleding van data beskou as die geskikste metode van data-ontleding tydens interpretatiewe navorsing.

Skole en veral klaskamers is sosiale stelsels wat formeel gevorm word. Daar is ’n onderskeid tussen deelnemers en besluitnemers en almal se doelwitte is om sekere uitkomst te bereik (Morse, 1994:45). Mathys is in ’n sosiale konteks waargeneem en data is gegenereer deur die bestudeer van literatuur en onderhoude. Volgens Morse (1994:47-48) is dit dwingend noodsaaklik om daarop te let dat die bande wat mense bind (gesinsbande, opvoeder-en-leerderbande) belangriker is as hoe mense teenoor mekaar optree. Deur die data wat rondom Mathys gegenereer word, kwalitatief te ontleed, kan daar betekenis geheg word aan en bevindinge gemaak word oor sy insluiting in ’n hoofstroomskool. Die betekenis wat aan hierdie bevindinge geheg word, moet in die konteks van tyd, plek, persone en gebeure gesien word. Die data wat gegenereer word, is slegs van toepassing op Mathys se omstandighede en hoe hy hierdie omstandighede ervaar.

2.2.2 Data-generering

In kwalitatiewe navorsing word geloofwaardigheid nie deur statistiese bewerking van massas inligting verleen nie, maar deur data-genereringsmetodes so te kies dat triangulasie (die ondersoek van fenomene op meer as een manier) outentisiteit verleen. Marshall en Rossman (1995:144) vergelyk die triangulasie van data met die wetenskap van navigasie. Rigting word bepaal deur die verhouding tussen verskillende hoeke te meet om sodoende 'n spesifieke posisie te bepaal. In hierdie verslag is data deur waarneming, deur onderhoude en deur die bestudeer van literatuur gegeneer. Die data wat so gegeneer word, word dan vergelyk ten einde die geldigheid daarvan te toets.

2.2.3 Data deur waarneming gegeneer

Enige waarneming is gebaseer op wat werklik gebeur. Aksies en optredes van individue en groepe kan met die blote oog gesien word, maar daar is ook die versteekte aksies en optredes wat waargeneem moet word. Die lyftaal van die deelnemers het ook 'n verhaal om te vertel. 'n Waarnemer moet hiervan bewus wees en dit in gedagte hou by die opskryf van data. Volgens Morse (1994:48) stel waarneming die waarnemer in staat om bekend te raak met die omgewing, die sosiale stelsel en die groepsdinamiek van die deelnemers. Indien die omgewing bekend is en die sosiale stelsel en groepsdinamiek verstaan word, dan is dit moontlik om die gedragpatrone en houdings van die deelnemers waar te neem en te interpreteer.

In Mathys se geval het ek sy deelname aan klasaktiwiteite waargeneem deur self na die klas te gaan en dan onopsigtelik te kyk na wat hy doen. Aangesien ek nie die klas wou steur nie, het hierdie besoeke nie gereeld plaasgevind nie. Ek het my ook op die klasopvoeders verlaat om hulle ondervindinge met my te deel. Ek het hulle versoek om spesifiek op te let na optredes van leerders wat nie deel is van sy intieme vriendekring nie. Tydens pouses was dit maklik om Mathys dop te hou en te kyk hoe hy aan die skoolgrondpolitiek en aktiwiteite deelneem. Dit het my ook die geleentheid gebied om sy

medeleerders dop te hou. Terloopse waarneming het ook met verloop van tyd op die sportveld en in die skoolgebou plaasgevind.

2.2.4 Data deur onderhoude gegeneer

In hulle bespreking oor wat 'n onderhoud is en wat die voordele en nadele van onderhoude is, haal Marshall en Rossman (1995:80) Kahn en Cannell (1957:149) aan en beskryf 'n onderhoud as "... *a conversation with a purpose*".

Die volgende voordele word na die mening van die outeurs aangetref:

- Onderhoude genereer vinnig groot hoeveelhede data.
- 'n Verskeidenheid data word gegeneer.

Onderhoude het volgens hulle die volgende nadele:

- Die rolspelers se moedertale kan verskil.
- Wat gesê word, kan verskillend deur die rolspelers geïnterpreteer word.
- Deelnemers kan onwillig wees of ongemaklik voel om deel te neem.
- Die onderhoudvoerder kan moontlik nie die regte vrae vra nie.

Volgens Marshall en Rossman (1995:81) moet die onderhoudvoerder oor buitengewone luistervaardighede beskik. Vir Morse (1994:50) is dit belangrik dat die vrae wat gevra word, neutraal sal wees. Die onderhoudvoerder moet nie die onderhoud in 'n spesifieke rigting stuur nie, maar moet dit natuurlik laat ontwikkel. Die rol van die onderhoudvoerder behoort nie dié van 'n beoordelaar te wees nie, maar dié van 'n ondersoeker en diagnoseerder. Dit is belangrik dat 'n wedersydse vertrouensverhouding

opgebou word omdat daar moontlik van deelnemers verwag kan word om intieme gedagtes en gevoelens met die onderhoudvoerder te deel.

In Mathys se geval wil ek sy verhaal vertel “... *to make the world of lived experience directly accessible to the reader*” (Denzin, 1991:14). Om Mathys se verhaal te vertel, moet ek sy verhaal hoor by mense wat met hom in sy daaglikse lewe omgaan, sy ouers, opvoeders, medeleeders en van sy terapeute. Dit is ook belangrik om “... *(to) consider...(the) principles of informed consent, confidentiality and anonymity, relationships (between researcher and researched) and the dissemination of data*” (Le Grange, 2001:92).

Die onderhoude met sy opvoeders en ouers is op semi-gestruktureerde gesprekke gebaseer. Ek het begin met ’n lys vooropgestelde vrae, maar het, soos die onderhoude gevorder het, agtergekom dat die vooropgestelde vrae nutteloos geraak het. Nuwe vrae het egter uit die inligting wat met my gedeel is, voortgevloei. Datagenerering het spontaan gegroei en my grootste verantwoordelikheid het daarin gelê om die gesprek op koers te hou met die gevallestudie as einddoel in gedagte.

2.2.5 Data gegeneer deur die bestudeer van literatuur

Gedrukte literatuur verskaf die agtergrond waarteen data wat gegeneer word, getoets moet word. Ander bronne verskaf spesifieke inligting wat ’n direkte invloed op die betrokke navorsing het. Volgens Stake (1995:68) word hierdie bronne bestudeer om inligting te bekom wat nie deur waarneming bekom kon word nie en dit help om inligting wat wel deur waarneming bekom is, te bevestig.

By die bestudeer van literatuur is die doel, volgens Merriam (1988:60), om inligting wat reeds in ’n spesifieke belangstellingsveld nagevors en gepubliseer is, te interpreteer en te ontleed. So kan data wat gegeneer word, geëvalueer en ontleed word. Om literatuur in ’n gevallestudie te bestudeer, behoort daar, afgesien van formeel gepubliseerde literatuur, ook ander bronne bestudeer te word. Volgens Morse (1994:48) sluit hierdie bronne

verskeie dokumente in soos persoonlike leerder-lêers, koerantknipsels, skoolbrosjures, geskrewe kommunikasie en selfs foto-albums wat bestudeer kan word. In die gevallestudie het die verslae van die terapeute, die sielkundiges en die skool se remediërende departement asook vorderingsverslae van die opvoeders en die kommunikasie-lêer (wat deur die klasopvoeders saamgestel word deur aantekeninge te maak van 'n leerder se gedrag en optredes) waardevolle inligting bevat.

Nadat ek Mathys se ouers en die skoolbestuurder se toestemming verkry het, het ek sy skoolleer aangevra en die verslae van die terapeute, sielkundiges en remediërende departement bestudeer. Ek het ook sy vorderingsverslae, gedragslêer en kommunikasie-lêer by die skool bestudeer en met sy opvoeders bespreek. Verder het ek 'n literatuurstudie oor serebrale gestremdheid gedoen, en met 'n sielkundige en 'n mediese dokter gesprekke gevoer.

2.3 GEVALLESTUDIE

“... [A] good case study tells a story, raises a thought-provoking issue, has elements of conflict, promotes empathy with the central characters, lacks an obvious or clear-cut right answer, ...”(Davis, 1993 in Kreber, 2001:6). In 'n gevallestudie word die verhaal vertel met data wat deur onderhoude, die bestudeer van literatuur en veral deur waarneming gegeneer en deur 'n navorser geïnterpreteer word. Dit is 'n volledige beskrywing van wat in die werklikheid plaasvind.

Uit voorafgaande is dit duidelik dat hierdie ondersoek as 'n gevallestudie opgeskryf behoort te word. Regeringsbeleid ten opsigte van die onderwys is die afgelope aantal jare gewysig. Gelyke onderwys word aan alle leerders gewaarborg en skole en klasse vir leerders met spesiale onderwysbehoefte is besig om uit die hoofstroomskole te verdwyn. Alle leerders – ook dié met spesiale of spesifieke onderwysbehoefte – moet dus voortaan in gewone klasse in hoofstroomskole geakkommodeer word.

Die data vir hierdie gevallestudie is deur aksie-navorsingsmetodes gegeneer omdat ek midde-in die onderwysberoep staan. As 'n onderwysbestuurder, is dit deel van my verantwoordelikhede om betrokke te wees by die beplannings-en bestuursprosesse ten opsigte van die akkommodasie van 'n leerder met spesiale onderwysbehoefte in 'n hoofstroomskool.

Aangesien 'n gevallestudie die verhaal van 'n alledaagse gebeurtenis vertel soos dit in die werklike lewe plaasvind, moet dit eerlik en opreg, maar met deernis vertel word. Volgens Stake (1995:91-99) moet die navorser die volgende rolle vertolk om 'n verhaal suksesvol te kan vertel:

➤ 'n Opvoeder

Die opvoeder se taak is om in te lig, om te help om bevoegdheid en volwassenheid te laat ontwikkel, en om te sosialiseer en om te help emansipeer.

➤ 'n Mededeler

Die taak van die medeleerder is om inligting klinies te verskaf; dit moet nie bevooroordeeld weergegee word nie. Interpretasie van die verhaal is die leser se voorreg.

➤ 'n Evalueerder

'n Evalueerder moet inligting binne konteks verskaf en soos gesien vanuit verskillende gesigspunte.

➤ 'n Biograaf

'n Gevallestudie is soms die verhaal van 'n persoon; dus is die navorser soms ook 'n biograaf. 'n Biograaf besef dat die lewe deur fases gaan, patrone volg, vol probleme is, uniek is en tog baie gemeen het met ander persone.

➤ 'n Interpreteerder

Die interpreteerder stel nuwe inligting teenoor oorspronklike inligting en vorm so nuwe interpretasies. So word nuwe kennis geskep.

2.3.1 Faktore wat in ag geneem behoort te word tydens gevallestudies

Volgens Harrison (1990:3) word buitengewone gevallestudies soms geïgnoreer en nie geboekstaaf nie as gevolg van hulle spesiale omstandighede of weens gebrek aan moontlike veralgemening. Hierdie unieke verhale behoort juis vertel te word aangesien dit 'n bydrae kan lewer tot die konstruering van 'n nuwe tradisie.

Tydens die gevallestudie mag die navorser nooit inmeng en die uitkoms manipuleer nie. Hy/sy moet die daaglikse aktiwiteite so min moontlik versteur. Stake is selfs van mening dat, indien voldoende data deur waarneming gegenereer kan word, daar nie onderhoude gevoer behoort te word nie (Stake, 1995:12).

2.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het ek my navorsingsbenadering geskets. Ek het 'n onderskeid getref tussen *metodologie* (die teorie agter navorsing) en *navorsingsmetodes* (die tegniek van data-generering). Ek sal in die navorsing wat volg, hoofsaaklik van interpretatiewe vertolkingsmetodes gebruik maak omdat die gevallestudie 'n verhaal is van 'n individu se omstandighede.

Ek maak gebruik van Davis (1993:163, in Kreber, 2001:222) se definisie van wat 'n gevallestudie is en bespreek aan die hand daarvan die rolle wat die navorser moet vertolk. Die metodes van datagenerering (literatuurstudie, waarneming en onderhoude) en die wyse waarop triangulasie die geldigheid van data evalueer, word ook bespreek.

In die volgende hoofstuk bespreek ek die beleid ten opsigte van skooltoelating en die rol wat skoolbestuurders moet speel.

HOOFSTUK 3

INKLUSIEWE ONDERWYS: IMPLIKASIES VIR SKOOLTOELATING

3.1 INLEIDING

Om die huidige posisie in Suid-Afrika ten opsigte van skoolvoorsiening en skooltoelating vir leerders te verstaan, moet die politieke geskiedenis van die land deeglik verreken word. As gevolg van ons politieke verlede, waar segregasie van groepe die norm was, was daar betekenisvolle verskille in die standaard van onderwys en opleiding tussen die verskillende groepe. Ek gebruik die begrip *groepe* aangesien ek 'n indeling wil maak wat nie net ras, geslag en/of geloof berus nie, maar wat ook persone met spesiale en/of spesifieke onderwysbehoefte sal insluit.

Die hoeksteen van die Nasionale Partyregering se beleid tydens die apartheids-era, 1948 tot 1994, was volgens Du Toit (Engelbrecht *et al.*, 1996:7-11) die Bevolkingsregisterwet van 1950, waarvolgens Suid-Afrikaners in vier rassegroepe verdeel is, naamlik Blankes, Indiërs, Swartes en Kleurlinge. Om afsonderlike ontwikkeling te bevorder, het die regering die Wet op Afsonderlike Woongebiede saam met die Bevolkingsregisterwet ingestel en ter ondersteuning hiervan is die Wet op Gemengde Huwelike en die Ontugwet op die wetboeke geplaas (Boucher, 1992:105).

Onderwyswetgewing in Suid-Afrika het vir baie jare die politieke bestel en ideologieë van die dag weerspieël. Die regering se beleid was een van aparte ontwikkeling en dit, saam met onderdrukkende en diskriminerende wetgewing, soos die Bantoe-onderwyswet, het daartoe bygedra dat per capita-befondsing in onderwys verskillend was vir verskillende rasse-groepe (Du Toit in Engelbrecht *et al.*, 1996:9). Onderwysvoorsiening gedurende hierdie tydperk in die Suid-Afrikaanse onderwysgeskiedenis was, volgens Boucher (1992:96) ongelyk aangesien skoolbywoning vir swart leerders nie verpligtend was nie, maar alle blanke leerders was skoolpligtig. Volgens Boucher (1992:97) was per capita-besteding aan blanke leerders vyftien keer hoër as aan swart leerders en die leerder-opvoederverhouding in swart skole beduidend swakker as by blanke skole. Opvoederopleiding was nie dieselfde vir alle bevolkingsgroepe nie en volgens Kader Asmal, minister van onderwys, is dit die rede waarom sowat een derde van die land se opvoeders tans nog ondergekwalfiseerd is (Nuusmaker, 2001:1).

Nadat die eerste demokraties-verkose regering in 1994 aan bewind gekom het, het die nuwe Grondwet van Suid-Afrika die regte van alle mense duidelik uitgespel. In die aanhef van die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996 sien ons dat ons

*”... onderwys van progressief hoë gehalte aan alle **leerders** sal voorsien en op hierdie wyse ’n hegte fondament vir die ontwikkeling van al ons mense se talente en bekwaamhede sal lê, ...”* (Suid-Afrika, 1996b:3).

Die nuwe grondwet stel uitdagings aan onderwysleiers om voorsiening te maak vir vyf groepe leerders. Die vyf groepe is volgens Csapo (in Engelbrecht *et al.*, 1996:34) die voormalige vier rasse-groepe en ’n vyfde groep leerders, naamlik leerders met spesiale onderwysbehoefte. Al hierdie groepe leerders – m.a.w. ook leerders met spesiale onderwysbehoefte – moet voorts in skole geakkommodeer word wat binne ’n enkele onderwysstelsel ressorteer en waar almal gelyke toegang tot kwaliteit-onderwys kan hê. By die beplanning van die nuwe onderwysstelsel, wat gelyke geleentheid vir alle leerders moet skep, staan die erkenning van hierdie vyfde groep – die leerders met spesiale en/of spesifieke onderwysbehoefte – sentraal (Engelbrecht *et al.*, 1996:34).

3.2 ENKELE ASPEKTE IN DIE ONTWIKKELING VAN ONDERWYSVOORSIENING IN SUID-AFRIKA

Die eerste skole in Suid Afrika is op 'n beperkte skaal deur die Nederlandse kolonialiste en onder direkte beheer van die kerk gevestig (Behr & McMillan, 1971 in Engelbrecht *et al.*, 1996:8). Selfs in daardie tyd het die kinders van blankes en dié van slawe afsonderlike skole bygewoon. “*Hoewel daar in Kaapland reeds voor 1714 'n hele aantal openbare sowel as private skole bestaan het, was daar nog geen besondere liggaam verantwoordelik vir onderwysbeheer nie, asook geen algemeen-geldende onderwyswet nie*” (Raubenheimer, 1981:258).

Met die Britse oorname is 'n formele skoolstelsel ingevoer met Engels as die amptelike taal (Hofmeyer, 1982 in Engelbrecht *et al.*, 1996:8). “*Die beleid van verengelsing het sterk teenkanting by die bevolking uitgelok en aanleiding gegee tot die kwyning van openbare Engelse skole sowel as die geweldige oplewing van privaatskole*” (Raubenheimer, 1981:261). Een van die belangrikste mylpale in die onderwysgeskiedenis word op 23 Mei 1839 tydens goewerneur Napier se ampstermyn, met die instelling van 'n sentrale onderwysdepartement, bereik (Raubenheimer, 1981:261-263).

Die eerste skole vir leerders met gestremdhede word tydens Langham Dale se dienstermyn as superintendent-generaal van Onderwys gevestig. Die Onderwyswet (wet 13 van 1865), wat die basis van die onderwysstelsel vir die volgende jare sou vorm, word tydens Dale se dienstermyn van krag (Raubenheimer, 1981:268).

Met Uniewording is staatskole met verpligte skoolbywoning vir blanke kinders gevestig, maar daar is nie amptelik vir ander kinders (dié van verskillende rasse-groepe en dié met spesiale onderwysbehoefte) voorsiening gemaak nie (Engelbrecht *et al.*, 1996:8). Na 1948, nádat die Nasionale Party aan bewind gekom het in Suid-Afrika, het politieke oorwegings 'n groot rol in die voorsiening van onderwysbehoefte aan Suid-Afrikaners gespeel.

3.2.1 Oorsig oor onderwyswetgewing, 1900 tot 1994

Vanuit die staanspoor is Suid-Afrikaanse leerders verskillend behandel as dit by skooltoelating kom. Uit die voorafgaande paragrawe is dit duidelik dat velkleur en status 'n invloed op skooltoelating gehad het en soos onderwysvoorsiening ontwikkel het, sien ons ook dat hierdie tendens in die beleid ten opsigte van leerders met spesiale onderwysbehoefte weerspieël word. So is leerders met verskillende tipes gestremdhede in afsonderlike skole gehuisves en het dit meegebring dat hierdie leerders uit die hoofstroomskole gekanaliseer is (Skuy & Partington, 1990 in Du Toit in Engelbrecht *et al.*, 1996:12).

Voorsiening aan leerders sonder spesiale onderwysbehoefte is volgens rasseklassifikasie gedoen, maar voorsiening aan leerders met spesiale onderwysbehoefte was 'n probleem en daar is verder onderskeid getref tussen verskillende tipes spesiale onderwysbehoefte. Opleidingsentrums vir blindes, dowes, serebraalgestremdes en so meer is gebou om voorsiening te maak vir elke groep leerders se spesifieke onderwysbehoefte.

Enkele wette wat gebruik is om onderwys aan verskillende groepe leerders te reguleer was

Wet 29 van 1928, die Wet op Beroepsonderwys en Spesiale skole,
Wet 41 van 1976, die Wet op Onderwysdienste,
Wet 63 van 1974, die Wet op Opleiding van Geestelik Vertraagde Kinders
(Raubenheimer, 1981:46-63).

Indien na die verskillende wette gekyk word, kan gesien word dat daar pogings was om onderwysvoorsiening aan leerders met verskillende onderwysbehoefte te reguleer. Sommige leerders kan as gevolg van hulle spesifieke spesiale onderwysbehoefte nie in bestaande kategorieë ingedeel word nie. Die **tekort-model** (*deficit model*), of soos deur

McLeod en Makins (1994:293) gestel word: "... *there is something lacking ...*" en elders as "... *lack something that is required but is absent or in short supply ...*" (McLeod & Makins, 1994:631) word gebruik om hierdie leerders saam te groepeer. "*Radulov (1996) argues that the categorical approach and labelling of children within the medical model hinders the development of positive attitudes, ...*" (Tzokova and Dobrev in Daniels & Garner, 1999:143). Aangesien Suid-Afrikaanse wette nie voorheen vir alle kategorieë leerders voorsiening gemaak het nie, word die Wet op Onderwysaangeleenthede van 1988 afgekondig. Hierin word vir alle kategorieë leerders met gestremdhede voorsiening gemaak. Onder hierdie wet is opleidingsentrums ook as skole erken (Du Toit in Engelbrecht *et al.*, 1996:11).

Hierdie wet beskryf hoe daar voorsiening gemaak moet word vir die mediese versorging van hierdie leerders, asook vir die verskaffing van spesiale toerusting vir hulle verblyf, hulle vervoer en ook vir voorligting aan hulle ouers. Volgens Du Toit word daar in teenstelling met wat daar in ontwikkelde lande ten opsigte van onderwys in die algemeen gedoen word, geen melding of voorsiening gemaak vir leerders met spesiale onderwysbehoefte in hoofstroomonderwys nie (Engelbrecht *et al.*, 1996:11)

3.2.2 Departementele beleid ná 1994

Politieke veranderinge in die vroeë negentigerjare van die vorige eeu het die onderwysbeleid onvermydelik beïnvloed. Die strewe, ná jare van apartheid, na volle demokrasie het uiteraard ook in die onderwys neerslag gevind. In die skolewet van 1996 het die kwessie van inklusiewe onderwys aandag gekry.

In die aanhef tot die grondwet erken Suid-Afrikaners dat daar in die verlede onregte teenoor mede-burgers gepleeg is. Ons verbind ons daarin om 'n gemeenskap te vestig wat op demokratiese waardes, maatskaplike geregtigheid en basiese menseregte gebaseer is. Die verbetering van elke landsburger se lewensgehalte en die ontsluiting van elke burger se potensiaal, om sodoende deel te kan hê aan 'n demokratiese en oop samelewing word deur die Grondwet beskerm (Suid-Afrika, 1996a:1).

In die nuwe skolewet van 1996 word elke leerder se demokratiese reg tot gelykwaardige hoë kwaliteit onderwys pertinent beskerm. Die volgende bepalings, soos in hoofstuk 2 van die Skolewet vermeld, is in die besonder hier van toepassing en lui 'n nuwe era in ons skole in:

Artikel 5(1) 'n *Openbare skool* moet *leerders* toelaat en hul opvoedkundige behoeftes dien sonder om op enige wyse onregverdig te diskrimineer.

Artikel 5(6) In die bepaling van die plasing van 'n *leerder* met spesiale onderwysbehoefte moet die *Departementshoof* en die *prinsipaal* die regte en die wense van die *ouer* van sodanige *leerder* in ag neem (kursivering in die oorspronklike teks) (Suid-Afrika, 1996b:7)

Die tyd het dus aangebreek om 'n nuwe onderwysstelsel ingestel te kry wat aan alle leerders in Suid Afrika 'n gelyke reg tot onderwys sal waarborg, maar om beleid praktyk te maak, het gou geblyk nie so eenvoudig te wees nie: skole en opvoeders was nie voorbereid op wat gou geblyk het 'n absoluut grondige aanpassing sou verg nie. Soos Murphy dit tereg stel: "*The past is rapidly fading; the future is not yet in place*" (Murphy, 1987:2 soos aangehaal deur Csapo in Engelbrecht *et al.*, 1996:36). Sommige opvoeders is onwillig om met leerders met spesiale onderwysbehoefte te werk, veral as sodanige onderwysbehoefte spruit uit een of ander fisiese tekortkoming, en die nasionale kommissaris (gestremdes) van die menseregtekommissie, Jerry Nkeli, het opgemerk: "*Nou kry jy weer onderwysers (sic) wat sê: 'Dis 'n skool, nie 'n hospitaal nie.' Mense dink altyd aan uiterstes, asof alle gestremdes siek mense is!*" (Gouws, 2001:33). Leerders met spesiale onderwysbehoefte is net so deel van die gemeenskap as leerders sonder spesiale onderwysbehoefte en behoort dus die geleentheid gegun te word om na 'n skool van hulle keuse te gaan.

Die afgelope 50 jaar egter het toenemende spesialisasie in die onderwys daartoe gelei dat gedifferensieerde spesialiteitsaandag aan leerders met spesiale leergestremdhede verleen kon word. Rondom hierdie konsepte het 'n hele opvoedingsrigting beslag gekry. Spesiale tipes skole is opgerig en 'n geslag opvoeders wat spesifiek op sodanige leerders se onderwysbehoefte gekonsentreer het, is gevestig. Om hierdie leerders, al is dit geleidelik, terug te plaas in hoofstroom, is nie vir die spesiale skole so 'n groot paradigmaskuif as vir die sogenaamde **gewone** hoofstroomskole nie. Opvoeders in hoofstroomskole is oor 'n periode van langer as vyf dekades as't ware gekondisioneer dat leerders met probleme, wat vordering in die hoofstroom feitlik onmoontlik maak, geplaas moet word.

Daar moet dus radikaal uit 'n ander hoek herbedink word. Gedagtes en moontlikhede moet opnuut gegenerer word om begrippe soos *reg op gewone onderwys* weer deel van die onderwys-woordeskat te maak. Dit verg 'n totale ommekeer van bestaande houdings, ongeag of dit vooroordele en/of filosofieë is.

Finansiële implikasies maak dit vir die staat baie moeilik om gelyke en gratis onderrig vir alle leerders in te voer. Die nuwe kurrikulum (Kurrikulum 2005) is reeds in werking, maar opvoederopleiding laat nog veel te wense oor. Emilia Potenza, 'n kurrikulumadviseur, het tydens indiensopleiding van opvoeders gesê dat "... *[it] would take at least two more years for teachers (sic) to be trained in this new policy...*" (Potenza, 2001:20). Die oopstel van skole en die verandering van die toelatingsbeleide verseker nog nie dat alle leerders gelyke geleentheid kry nie. Skole wat finansiëel sterk is, kan dit bekostig om nuwe onderrig-materiaal en handboeke aan te koop, maar daar is talle skole, veral in voorheen benadeelde gemeenskappe, wat nog uit handboeke werk wat uit die apartheids-era kom. "*Some children use a 1987 text [book], History in Action, written specifically for black schools*" (McGreal, 2001:20). Die inligting in hierdie handboeke gee die geskiedenis van ons land vanuit 'n blanke oogpunt. Dit veroorsaak dat dit vir gekleurde persone moeilik is om 'n positiewe ingesteldheid teenoor die onderwys te ervaar.

'n Verdere faktor wat implementering van die nuwe onderwysbeleid bemoeilik, is die afwesigheid van 'n leerkultuur by sommige skole. By party van hierdie skole is tot 'n tiende van die leerders per dag afwesig en selfs opvoeders maak hulle skuldig aan oormatige afwesigheid. In die meeste gevalle is die ouergemeenskap ook onbetrokke by die skool se bedrywighede (Bonthuys, J. 2001a:13). Aspekte wat 'n invloed het op skole se leerkultuur, is swak sosiaal-ekonomiese omstandighede, swak bywoning en gebrekkige onderrigmetodes (Bonthuys, J. 2001b:13).

3.3 INKLUSIEWE ONDERWYS

Volgens Corbett is inklusiewe onderwys 'n aktiewe eerder as 'n passiewe proses. Sy en Roger Slee is verder van mening dat:

“Inclusive education is an unabashed announcement, a public and political declaration of difference. It requires continual proactive responsiveness to foster an inclusive educational culture (Corbett & Slee, in Corbett, 2001:55).

Inklusiewe onderrig het onder andere ten doel om onderwys te transformeer sodat die onderrigproses individue se deelname aan die leerproses sal aanmoedig, na waarde sal ag en sal ondersteun (Thousand, Diaz-Greenberg, Nevin, Cardelle-Elawar, Bekett & Reese, 1999:323).

Volgens Lazarus, Daniels en Engelbrecht (in Engelbrecht, Green, Naicker & Engelbrecht (red.), 1999:47-48) bestaan daar 'n tendens in Suid-Afrikaanse onderwyskringe om die internasionale inklusiewe onderrigmodel te interpreteer as 'n model wat voorsiening maak vir die voorsiening van hoofstroomonderwys aan leerders met sekere onvermoëns. Peter Farrell plaas dit egter in perspektief wanneer hy sê dat om ingesluit te word, beteken om ten volle en aktief deel te neem aan hoofstroomonderwys en alle leerders – ook dié met spesiale onderwysbehoefte – moet geïntegreerde en gewaardeerde lede van die skoolgemeenskap wees (Farrell, 2000:154).

Wat nie vermeld word nie, is dat daar, veral in die Westerse bestel, voorsiening gemaak word vir gespesialiseerde en geïndividualiseerde aandag aan leerders met spesiale onderrigbehoefes.

Wat wel opval, is dat inklusiewe onderwys 'n model is wat alle soorte groepe insluit omdat die finansies ontbreek om aan **almal** gespesialiseerde onderwys te voorsien. By inklusiewe onderwys word nou van gewone opvoeders, met min of geen opleiding ten opsigte van die leerder met gestremdhede, verwag om onderwys te bied wat enersyds demokraties en nie-bevooroordeel en nie-diskriminerend is en andersyds genoeg empatie en leiding bied sodat die leerder tot volle verwesenliking kan kom.

Dit is belangrik dat daar teen die agtergrond van Suid-Afrika se geskiedenis van diskriminasie, op alle terreine aandag gegee sal word aan die uitdagings wat deur inklusiewe onderwys gestel word. (Engelbrecht *et al.*, 1999:47-48). Regstellings moet gemaak word ten opsigte van verpligte skoolbywoning, daar moet herbesin word oor die grootte van klasgroepe en opvoederopleiding behoort dieselfde te wees vir alle opvoeders (Christie in Daniels & Garner, 1999:161). Barton merk tereg op dat onderwys nie in 'n vakuum funksioneer nie en hy haal Sultana aan, wat die standpunt inneem dat onderwys onlosmaaklik deel is van die groter gemeenskap. Hierdie perspektiewe bevestig die standpunt dat opvoedkundige debatte sosiale aangeleenthede soos billikheid en regverdigheid móét aanspreek (Barton in Daniels & Garner, 1999:54).

3.3.1 Persoonlike perspektiewe

Vir my het die begrip *inklusiewe onderwys* tydens my navorsing redelike groot betekenisveranderinge ondergaan. Voordat ek met nagraadse studie begin het, het die begrip *inklusiewe onderwys* in die **nuwe** Suid-Afrika vir my beteken dat leerders van alle rasse en gelowe in dieselfde skole geakkommodeer moet word. Die Grondwet beskerm immers die regte van alle inwoners en alle leerders is dus geregtig op gelyke behandeling.

Tydens my studie het dit vir my duidelik geword dat inklusiewe onderwys baie meer as dit behels. Ek het uitgevind dat *inklusie* beteken dat alle leerders – met inbegrip van daardie leerders met spesiale onderwysbehoefte – in hoofstroomskole ingesluit moet word. Engelbrecht (1998:43) maak dit baie duidelik dat inklusie meer is as bloot die plaas van 'n leerder met spesiale onderwysbehoefte in 'n hoofstroomskool en dat daar dan van die leerder verwag word om in die gewone klas aan te pas. Die fokus by inklusiewe onderwys is daarop om na die skoolkurrikulum te kyk en om dit, volgens Lipsky en Gartner, aan te pas sodat alle leerders voordeel kan trek uit die gesamentlike kurrikulum (in Daniels & Garner, 1999:18).

3.3.2 Die skool as inklusiewe instansie

Om binne die raamwerk van die grondwet wat aan elke kind die reg tot lewenslange leer waarborg, die skool se ingesteldheid teenoor inklusiewe onderwys te bepaal, moet daar na die toeganklikheid van die onderwysstelsel gekyk word.

Drie aspekte is volgens Lazarus *et al.* belangrik wanneer die toeganklikheid van 'n skool bepaal moet word. Eerstens moet alle aspekte van die kurrikulum suksesvolle leer ondersteun en die kurrikulum moet voortdurend ontwikkel word. Tweedens moet die sosiale ingesteldheid van die omgewing ontwikkeling en leer ondersteun. Die skool moet 'n positiewe etos hê sodat die klimaat en kultuur in die skool leer vir alle leerders sal bevorder. Derdens moet die skool fisies toeganklik wees vir alle leerders sodat hulle die fasiliteite gemaklik kan gebruik om so deel te hê aan die totale opvoedkundige proses (Engelbrecht *et al.*, 1999:47).

“Inclusive education is a process by which a school attempts to respond to all learners as individuals by reconsidering its learning provision. Through this process, the school builds its capacity to accept all learners from the local community who wish to attend, and in so doing, reduces the need to exclude learners” (Sebba & Ainscow, 1996 in Engelbrecht, 1998:17).

Indien 'n skool daarop aanspraak wil maak dat dit inklusief is, moet dit volgens Engelbrecht (1998:54), aan die volgende vereistes voldoen:

- Alle leerders moet die skool in hulle woonbuurt kan bywoon.
- Die skool moet die opvatting hê dat, ongeag verskille, geen leerder toelating geweier sal word as gevolg van 'n spesifieke of spesiale onderwysbehoefte nie.
- Leerders met spesiale onderwysbehoefes en leerders sonder spesiale onderwysbehoefes moet op 'n deurlopende basis op akademiese sowel as sosiale gebied met mekaar kontak hê.
- Leerders moet in ouderdoms-toepaslike klasse geplaas word.
- Die samestelling van onderriggroepe moet buigsaam wees sodat leerders op grond van hulle vermoëns maklik tussen groepe kan beweeg.
- Die leerders in 'n inklusiewe klas moet bemagtig word om deur deurlopende deelname deel te hê aan ko-operatiewe leer en besluitneming.
- Opvoeders moet op leerders se sterkpunte eerder as op hulle swakpunte konsentreer.
- Samewerking tussen die opvoeders en opvoeder-ondersteuningsgroepe is nodig.
- Die verwerwing van sosiale vaardighede en die verbetering van akademiese vaardighede word as ewe belangrik beskou. Die skoolreëls getuig van billikheid en gelykheid.

Dit is die skoolbestuurder se plig om eenstemmigheid onder die opvoeders by daardie skool ten opsigte van inklusie te verkry. Om 'n skool 'n suksesvolle inklusiewe skool te

maak, het ek uit ondervinding geleer dat daar aan hierdie aspekte aandag gegee moet word.

3.3.3 Die kurrikulum in 'n inklusiewe skool

In die verslag *Winning Ways: Creating Inclusive Schools, Classrooms, and Communities* word die gesamentlike bevindinge van opvoedkundiges en die *National Association of State Boards of Education* gerapporteer:

“Teachers in successful inclusive settings used the general curriculum as the basis of instruction, making adjustments as needed, rather than starting with the deficit model of special education and trying to teach skills and objectives isolated from their environment” (Winning ways for inclusive schools, 1995:29).

Ek stem saam met die bevindinge van dié verslag en ondersteun ook Lazarus *et al.* se siening dat die kurrikulum in 'n inklusiewe skool op die beginsels van diversiteit en integrasie gebaseer moet word. Dit is belangrik dat voor die hand liggende aspekte soos leerprogramme, klaskamerbestuur en taalbeleid van die kurrikulum ontwikkel moet word, maar ewe belangrik is die ontwikkeling van die **verskuilde** kurrikulum wat die waardes en norme van die skool weerspieël (Engelbrecht *et al.*, 1999:46-51).

Dit is die verantwoordelikheid van die onderwysbestuurder om te verseker dat 'n kurrikulum, wat alle leerders in ag neem, vir die skool ontwikkel word. Alhoewel die skoolbestuurder verantwoordelik is vir die ontwikkeling van 'n inklusiewe kurrikulum en die fase-organiseerders verantwoordelik is vir die monitering van die dag tot dag bestuur van die kurrikulum, is dit die klasopvoeder se plig om die kurrikulum te implimenteer en te bestuur. Dit is die plig van die klasopvoeder om die tempo en balans waarteen gewerk word te bepaal, verder moet leerder-terugvoer en tyd vir assessering en monitering van vordering, ook betuur word (Bell & Rhodes, 1996:87-88).

'n Inklusiewe kurrikulum sluit leerders met en sonder spesifieke onderwysbehoefte in en maak voorsiening vir elkeen se onderwysbehoefte binne ouderdom-toepaslike klasse

(Fisher, Sax, Rodifer & Pumpian, 1999:256-257). Aangesien 'n suksesvolle inklusiewe kurrikulum-gebaseer is op die beginsels dat alle leerders kan leer en sukses kan bereik, moet die klasopvoeder wat 'n leerder met spesiale onderwysbehoefte in die klas het, se beplanning met begrip en met inagneming van daardie leerder se onderwysbehoefte gedoen word.

3.4 LEERDERONDERSTEUNING

In die *Report of the National Commission on special Needs in Education and Training, and the National Committee for Education Support Services (NCSNET and NCESS)* val die klem op die hindernisse wat deur 'n leerder in sy/haar ontwikkelingsproses aanvaar kan word en hoe dit aangespreek kan word, eerder as om die klem te laat val op wat **fout** is met die leerder (Lazarus *et al.* in Engelbrecht *et al.*, 1999:53). Die voordele van ondersteuningsgroepe wat aan die spesifieke onderwysbehoefte van leerders aandag gee, lê daarin dat leerders se probleme vanuit verskillende hoeke bekyk word.

“A team can be described as a group of people, each of whom possesses particular expertise; each of whom is responsible for making individual decisions; who together hold a common purpose; who meet together to communicate, collaborate, and consolidate knowledge, from which plans are made, actions determined and future decisions influenced” (Brill in Gulliford & Upton, 1994:142 in Campher, 1997:7).

3.4.1 Die opvoederondersteuningsgroep (OOG)

Daar is twee redes waarom 'n opvoederondersteuningsgroep (OOG) nodig is. Eerstens dien dit om die opvoeder te ondersteun en op 'n persoonlike vlak by te staan en tweedens om op 'n professionele vlak hulp te verleen.

Dit is nodig dat die opvoeder van 'n leerder met spesiale onderwysbehoefte op persoonlike vlak die morele ondersteuning van medeopvoeders sal geniet. Die ondersteuning op 'n professionele vlak moet beroepsgerig wees, en is op akademiese sowel as ko-kurrikulêre gebied noodsaaklik.

3.4.1.1 Die doel van 'n opvoedersondersteuningsgroep

Die doel van die OOG is om spesifieke onderwysbehoefte en probleme van opvoeders, leerders en ouers te bespreek en om idees vir ondersteuning en voorkoming van probleme te genereer. Dit is belangrik om daarop te let dat “... [*l*]earners with special educational needs refers to all learners who require any modification or adaptation of the curriculum and/or specially adapted teaching-learning strategies in order to be educated effectively ...” (Havenga, 1994 in Campher, 1997:9).

3.4.1.2 Funksies van die opvoedersondersteuninggroep

Volgens Ryndak en Alper (1996:88-94) is een van die OOG se funksies om onderrigprogramme, wat deur die klasopvoeder uitgewerk is, te verwerk en aan te pas vir leerders met spesiale onderwysbehoefte. “*The team can, through collaborative consultation that is problem solving orientated, bring about changes to the curriculum, create a positive and caring educational environment*” (Campher, 1997:48). Hierdie aanpassings kan óf in samewerking met die klasopvoeder gedoen word óf dit kan deur 'n opvoeder wat in die OOG dien en wat ondervinding het van leerders met spesiale onderwysbehoefte, gedoen word. Hier word veral verwys na die aanpas van akademiese materiaal soos werkvelle, werksopdragte en so meer. Dit sluit egter ook die aanpas van fisiese toerusting in, soos die aanbring van 'n glyvaste bedekking op 'n gladde lessenaar.

3.4.1.3 Samestelling van 'n opvoedersondersteuningsgroep

Die samestelling van 'n OOG moet nie met die samestelling van 'n multidissiplinêre span verwar word nie. 'n OOG bestaan uit persone verbonde aan die skool en 'n multidissiplinêre span bestaan gewoonlik uit persone van verskillende dissiplines soos sielkundiges, terapeute, dokters, voorligtingsbeamptes en so meer.

Vir maksimum doeltreffendheid is die samestelling van die OOG baie belangrik. Volgens Engelbrecht (1998:67) kan die samestelling soos volg wees:

- 'n Klein groepie opvoeders van die skool met inbegrip van 'n opvoeder met ondervinding van leerders met spesiale onderwysbehoefes.
- Per geleentheid kan leerders met spesiale onderwysbehoefes en hulle ouers ook ingesluit word.
- Klasmaats van leerders met spesiale onderwysbehoefes kan per geleentheid in die OOG opgeneem word aangesien hulle oor waardevolle inligting kan beskik. *“Classmates and learners can provide the TST [OOG] with practical suggestions on how a learner with special needs can be made feel welcome, safe and successful in the classroom. Learners have a better understanding of the needs, desires and interests of their classmates than adults”* (Engelbrecht, 1998:67).

3.4.2 Die departement vir leerderondersteuning

Alle leerders is individue met individuele onderwysbehoefes. In die 1981-verslag van die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing word 'n leerder met spesiale onderwysbehoefes in die *Report of the Work Committee: Education for Children with Special Educational Needs* beskryf as “... [being] identified by his (sic) need for a modification or adjustment to regular teaching” (Du Toit in Kapp (red.), 1991a:25). Daarom vind ons dat nie alle leerders ewe veel baat vind by onderwys wat nie vir leerders wat addisionele hulp nodig het voorsiening maak nie. Sommige leerders ervaar 'n gedeeltelike agterstand of tydelike gebrek wat tydens sy/haar leerervaring ontstaan het en wat gewoonlik nie sonder hulp ingehaal of reggestel kan word nie (Barnard, Cronje, Van der Merwe, Hauptfleisch, Grove & Du Preez, 1973:1-3).

Grove (in Barnard *et al*, 1973:106) is van mening dat, indien 'n leerder 'n leesprobleem het, hy/sy ook 'n leerprobleem sal ondervind aangesien elke leerarea besondere leeseise

aan die leerder stel en daarom is lees met begrip 'n voorvereiste vir vordering op skool. Die rol van die departement vir leerderondersteuning moet spesifiek daarop gefokus wees om op akademiese gebied hulp te verleen en behoort spesifiek op Eerste Taal en Wiskunde gefokus te wees. 'n Leerder se behendigheid in sy/haar eerste taal of onderrigtaal se lees, begrip, spel, skryf en praat dra direk by tot die leerder se akademiese sukses al dan nie.

Algemene foute wat leerders in hulle skoolwerk maak weens agtelosigheid of moegheid of spanning, kan volgens Avenant (1988:322-328) deur die betrokke leerder self of deur sy/haar portuurgroep of die ouers van die leerder of deur die klasopvoeder reggestel word.

Spesifieke foute wat gemaak word, waar die rede vir die begaan van die foute nie so voor die hand liggend is nie en wat dan aanleiding gee tot die oorsake van foutiewe leer, moet opgespoor en reggestel word. Die departement vir leerderondersteuning is saam met die klasopvoeder daarvoor verantwoordelik om die probleem te diagnoseer en die nodige korrigerende van die probleem deur 'n beplande en sistematiese proses te bewerkstellig.

3.5 KENMERKE VAN 'N INKLUSIEWE SKOOL

Morrow haal Young (1990:47) aan om te beklemtoon dat onderwys meer is as kennis-oordraging, want "... [s]ocial justice ... requires not the melting away of differences, but institutions that promote reproduction of and respect for group differences without oppression ..." (Morrow & King, 1998:232). Die skool as instansie moet dus die etos van inklusie op alle gebiede uitdra.

3.5.1 Holistiese benadering tot die ontwikkeling van 'n inklusiewe skool

In die vorige onderwysbedeling in Suid-Afrika het die klem ten opsigte van onderrig dikwels op die verwerwing van kennis berus. Volgens Jansen (1998:323) was "... only the content of the course and what the teacher or the textbook had to say (was)

important". Aan die einde van 'n kwartaal of semester of na afhandeling van 'n stuk werk, het leerders toetse of eksamens afgelê en volgens Jansen (1998:323) "... [m]ost of their learning was memory based. It was important that learners remembered and repeated everything they learned, ...". Volgens Muller en Roberts (2000:2) was assessering "[g]raded exam-driven" en "exclusionary" en leerders wat nie aan die slaagvereistes voldoen het nie, moes óf die jaar herhaal óf is in sommige gevalle uit hoofstroomonderwys verwyder.

Ek stem saam met Adam (1995:21) wat meen dat die onderrig van die "... *three r's (reading, writing and arithmetic ...)*" en die "... *three l's (logic, language and linearity)*" (Holdstock, 1987:41 in Adam, 1995:21) hoofsaaklik op die kognitiewe konsentreer en dat die geheelontwikkeling van die hele mens en sy/haar volle potensiaal afgeskeep word. Soos Adam is Sonnier (1982:11) ook van mening dat sekere onderwysstrategieë die verskille tussen leerders beklemtoon en so word onderskeid tussen leerders getref eerder as om samewerking te bevorder. Volgens Sonnier sal 'n holistiese onderrigstrategie onderskeid tussen individue verminder en eenheid en samewerking bevorder tot voordeel van die individue.

'n Holistiese benadering tot onderrig en opvoeding fokus op die ontwikkeling van die individu in sy/haar totaliteit. Elke leerder se waardigheid en integriteit moet deur die opvoeders erken word (Sonnier, 1982:11). "*Die doel van [n] holistiese opvoeding is dus kortliks om die unieke potensiaal van die individu as 'n integrale deel van haar (sic) totale omgewing te ontwikkel*" (Adam, 1995:23). Die klemverskuiwing na die holistiese benadering tot onderrig en opvoeding in Suid-Afrika maak dit nou moontlik om ook weg te doen met gespesialiseerde skole. Skole word nou bemagtig om hulle eie toelatingvereistes (binne die wetlike voorskrifte) op te stel en om leerders vanuit 'n breë agtergrond ongeag hulle kulturele en/of akademiese en/of fisiese verskille te akkommodeer.

Enige kurrikulum, klaskamer-metodologie of organisatoriese struktuur wat die beginsel dat alles met mekaar ineengeskakel is, reflekteer volgens Clark (1990:48) die beginsel

van holistiese onderwys. Sonnier (1982:14) neem die standpunt in dat onderrigstrategieë 'n holistiese benadering van samebinding, heling en ontwikkeling moet ondersteun om so die gemeenskap te dien.

'n Skool met 'n inklusiewe benadering sal 'n kurrikulum ontwerp wat die onderwysbehoefte van leerders respekteer. Kompromieë sal aangegaan word om die individu se spesifieke onderwysbehoefte te bevredig (Sonnier, 1982:12).

3.5.2 Die klimaat en kultuur van 'n inklusiewe skool

'n Skool se kultuur is dit wat nuwelinge en buitelanders ervaar oor die wyse waarop die skool se bedrywighede plaasvind en oor hoe dinge in die skool gedoen word (Schreuder, 2001:26). Dit is volgens Karpicke en Murphy (1996:2) – wat Lambert (1988) en Rosenholtz (1989) aanhaal – nodig dat al die rolspelers die doelstellings en doelwitte van die skool verstaan en ondersteun. Die organisatoriese kultuur is die spil waarom 'n suksesvolle en effektiewe skool draai. Gultig, NdHlovu en Bertram (red.) (1999:52-53) is van mening dat, indien 'n skool se organisatoriese strukture in orde is, kan die skool se kultuur ook positief wees. Vir Peterson en Deal (1998:28) is kultuur die onderliggende norme, waardes, tradisies en rituele wat met verloop van tyd deur die rolspelers opgebou is. 'n Positiewe kultuur ontwikkel wanneer die rolspelers saamwerk, probleme oplos en uitdagings konfronteer.

Davidoff en Lazarus (1997:41-42) vergelyk die kultuur van 'n skool met padkaarte wat 'n mens kan gebruik om rigting tussen die strukture en gebruike in die skool te vind. Indien die skool beskik oor die nodige strukture, kan individue hulle met die skool se algemene werkswyse vereenselwig en so in die skool se werkskultuur opgeneem word (Karpicke & Murphy, 1996:26).

Gultig *et al.* (1999:52-53) is van mening dat die kultuur in 'n skool deur die deelnemers geskep word en daarom kan dit ook deur die deelnemers verander en aangepas word. *“Culture is the way the social relations of a group are structured and shaped; but it is*

also the way these shapes are experienced, understood and interpreted” (Davidoff & Lazarus, 1997:42). Volgens Sterling en Davidoff (2000:47) beskryf ’n skool se kultuur die norme en waardes wat in die skool geld en dit dui weer die aanvaarbare denkwysse en gedrag in die skool aan.

Onderskeid moet getref word tussen die kultuur en klimaat van ’n skool. Schreuder (2001:26) ondersteun Smith en Piele (1997) se beskrywing van skoolklimaat as: “... *peoples’ shared perceptions of the organisation ...*”. Schreuder gaan voort en beweer die klimaat van ’n skool het ’n direkte invloed op die kwaliteit van onderrig. “*A positive climate is characterized by a comfortable, orderly, and safe environment*” (Karpicke & Murphy, 1996:27). ’n Skool se klimaat kan dus ’n leerkultuur ondersteun en geleentehede skep sodat positiewe leerervarings moontlik is of dit kan dit teenwerk.

3.6 BESTUUR VAN ’N INKLUSIEWE SKOOL

In Junie 1994 is die Wêreldkonferensie oor Spesiale Onderwysbehoefte deur verteenwoordigers van 92 regerings en 25 internasionale organisasies gehou. ’n Nuwe verdrag oor onderwys aan leerders met spesiale onderwysbehoefte, en waarin inklusie as die norm voorgestaan word, is tydens hierdie konferensie wat in Salamanca, Spanje, gehou is, aanvaar. Die verdrag begin met ’n verbintenis tot onderwys vir almal en erken die behoefte aan onderrig vir almal in een onderwysstelsel. In die verdrag word die toegang van leerders met spesiale onderwysbehoefte se toegang tot hoofstroomskole bevestig en:

“Regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all: moreover, they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost effectiveness of the entire education system” (Anon, s.a.:ongepagineer).

In die Suid-Afrikaanse Grondwet en in ooreenstemming met die Salamanca-verdrag word gelyke onderwys aan alle leerders gewaarborg. Om die omvang van inklusiewe onderwys te beskryf, haal Dyson en Forlin soos volg uit die Unesco-verslag aan (Dyson en Forlin in Engelbrecht *et al.*, 1999:32; Unesco, 1994:59):

“The guiding principle that informs this framework is that schools should accommodate all learners regardless of their physical, intellectual, social, linguistic or other conditions.”

Volgens Adam vind ons in Suid-Afrika dat “... [i]n die tradisionele onderwysstelsel word onderwys in ’n groot mate bepaal deur tradisie en konvensies en nie noodwendig deur die behoeftes van die persone wat daarby betrokke is nie ...” (Adam, 1995:76). Dit is die plig van die skoolbestuur om aan elke leerder die geleentheid te bied om ’n leerervaring van optimale aard te ervaar. Ek stem saam met Kaufman *et al.* (1975) “... that an individualized educational plan should be carefully developed for each student with a disability placed in mainstream ...” (Kaufman *et al.* in Ryndak & Alper, 1996:11). Die rol wat die skoolbestuurder speel, is volgens Engelbrecht (1998:64) uiters belangrik, aangesien ’n skool effektief sal wees indien “... the principal believes that all learners can learn, and the principal has a commitment to provide all learners equal access to his/her school ...” (Engelbrecht, 1998:64).

Om te bestuur is om te beplan, te begroot, personeel te organiseer, kontrole uit te oefen en om probleme op te los (Kotter, 1990:1). ’n Onderwysbestuurder sal oor hierdie vermoëns moet beskik om binne die raamwerk van die grondwet van Suid-Afrika alle leerders die geleentheid te bied om teen hulle eie tempo en in ’n skool van hulle eie keuse ’n maksimale onderwyservaring te ervaar.

3.7 SAMEVATTING

Soos die regerings in Suid-Afrika verander het, het daar ook veranderinge in die onderwystoelatingsbeleid gekom. Die nuwe grondwet verseker dat daar nie teen mense gediskrimineer word nie en volgens Csapo (in Engelbrecht *et al.*, 1996:34) moet al vyf

die groepe leerders gelyke toegang tot onderwys hê. Aangesien die Suid-Afrikaanse grondwet alle leerders, op alle gebiede as gelykes beskou, behoort leerders glad nie in verskillende groepe geplaas te word nie. Du Toit (in Kapp (red.), 1991a:25) haal Gripp *et al.* aan wat sê “...*that there are very few children who will not benefit from additional help, ...*”. Die plasing van leerders in verskillende groepe, volgens watter kriteria ook al, kan dus neerkom op eksklusie. “*To paraphrase Bilken and Knoll, inclusion survives as an issue only so long as someone is excluded ...*” (Bilken & Knoll in Giangreco, 1997:194).

Onderwys het ’n plig om gelyke kanse aan alle mense te gee en so word die inklusie van leerders, eerder as die uitsluiting van leerders, die norm. Aangesien alle leerders geakkommodeer moet word, moet die kurrikulum aangepas word om in alle leerders se onderwysbehoefte te voorsien.

Skoolbestuurders moet noodwendig aanpassings maak om alle leerders in hoofstroomskole te akkommodeer. Die skoolbestuur moet seker maak dat die skoolkurrikulum holisties ontwikkel word en dat ’n positiewe kultuur en klimaat in die skool geskep word om inklusie te bevorder. ’n Skool met ’n effektiewe kultuur van inklusie sal volgens Lazarus *et al.* (in Engelbrecht *et al.*, 1999:53) inklusie reflekteer in die mate waartoe die skool die proses administratief en finansieel ondersteun.

Ook leerders wat voorheen **spesiale skole** moes bywoon, moet deur spanne ondersteun word om hulle op dié manier te help om tot hulle maksimum potensiaal te ontwikkel. Daarom is dit noodsaaklik dat opvoedersondersteuningsgroepe gestig sal word en dat die departement vir leerderondersteuning van die skool verdere steun moet bied. Opvoeders wat leerders met spesiale onderwysbehoefte onderrig, het ook ondersteuning nodig en dit is dus ewe belangrik dat ondersteuningsgroepe vir hierdie opvoeders in die lewe geroep sal word.

HOOFSTUK 4

GEVALLESTUDIE:

'N SEREBRAALGESTREMDE LEERDER IN 'N

HOOFSTROOMSKOOL

4.1 INLEIDING

Leerders met spesiale opvoedkundige behoeftes is 'n realiteit in Suid-Afrikaanse skole. Die term *spesiale opvoedkundige behoeftes* verwys na

- Leerders met gestremdhede,
- leerders met leerprobleme,
- leerders wat as gevolg van onderontwikkelde skole met geen hulpmiddels om die geboue of die standaard van onderrig te verbeter nie, probleme ontwikkel,
- leerders wie se opvoeders onvoldoende opgelei is (Engelbrecht, 1998:i).

Volgens Kirk en Gallagher (1983:4) is 'n leerder met spesiale onderwysbehoefte, 'n *leerder wat afwyk van die gemiddelde normale leerder*. Van Niekerk (1986:3) weer, gebruik die term *andersheid* om 'n leerder se uniekheid, en dit wat hom/haar onderskei van ander se *normaal wees* of *gewoon wees* of *aanvaarbaar wees*, te beskryf (Du Toit in Kapp (red.), 1991b:23). Volgens Du Toit (in Kapp (red.),

1991b:33) manifesteer alle leerders se behoeftes op verskillende maniere en kom die behoeftes op verskillende ouderdomme voor.

Ek stem saam met Du Toit, wat na Gripp *et al.* verwys en sê (Du Toit in Kapp (red.), 1991a:25) dat, alhoewel alle leerders nie van bykomende onderrig afhanklik is nie, daar min leerders is wat nie by bykomende onderrig sal baatvind nie. By leerders wat wel spesiale onderwysbehoefte het en wat aan intervensie blootgestel word, sal die intensiteit van die intervensie van elke individu se spesifieke onderwysbehoefte afhang. Dit sal wissel van intense en volgehoue bystand tot minimale bystand.



FOTO: 4.1

Mathys, armskerm aan regterhand.

Ek het besluit om Mathys as gevallestudie te bestudeer om sodoende vas te stel tot watter mate sy spesifieke behoefte – regssydige serebrale gestremdheid – in die hoofstroomskool wat hy bywoon, geakkommodeer word. Die verhaal van Mathys moet vertel word sodat persone, wat met serebraalgestremde leerders in hoofstroomskole gekonfronteer word, se vrese vir die onbekende besweer kan word.

Om Mathys se verhaal te vertel, is dit belangrik dat agtergrondinligting oor wat serebrale gestremdheid is, gegee word.

4.2 OORSAKE VAN SEREBRALE GESTREMDHEID

“*This term describes disorders apparent at birth or in childhood due to brain damage in the neonatal period leading to non-progressive deficits*” (Kumar & Clark, 1999:1089).

Dit kan moeilik wees om die oorsake van breinskade in 'n spesifieke individu vas te stel, aldus Kumar en Clark (1999:1089). Moontlike oorsake van breinskade, is volgens Kumar en Clark (1999:1089), 'n suurstoftekort voor of tydens geboorte, voorgeboortelike breinbloeding of besering, trauma tydens geboorte, 'n koma of volgehoue stuiptrekkings in die vroeë kinderdae.

'n Persoon wat serebraal gestremd is as gevolg van breinskade, se denkprosesse en die vermoë om akademies te presteer word nie noodwendig nadelig geaffekteer nie. Serebraal-gestremde persone beskik gewoonlik oor die vermoëns om onafhanklik te wees en om sosiaal goed aan te pas.

4.3 SEREBRALE GESTREMDHEID-SINDROOM

Volgens Berkow, Fletcher en Beers (red.), (1992:2263-2264), is *serebrale gestremdheid* 'n breë, omvattende term wat gebruik word om 'n aantal motoriese steurings, wat voorkom as gevolg van óf 'n voorgeboortelike ontwikkelingsafwyking óf breinbeserings tydens geboorte óf breinskade wat voorkom voor die ouderdom van vyf jaar, te beskryf. Berkow *et al.* gaan verder en verduidelik dat die term nie 'n diagnose is nie, maar 'n manier om kinders wat aan spastisiteit of aan onwillekeurige liggaamsbewegings ly, te groepeer.

Serebrale gestremdheid-sindroom word in vier hoof kategorieë ingedeel.

4.3.1 Spastiese sindroom

Hierdie sindroom word, op grond van hoe die liggaam geaffekteer word, in vier tipes verdeel:

- *Hemiplegie*: die arm en been aan dieselfde kant van die liggaam word geaffekteer met die arm wat gewoonlik die meeste geaffekteer word.
- *Paraplegie*: die bene word hoofsaaklik geaffekteer, met die arms wat gewoonlik nie geaffekteer word nie.
- *Kwadruplegie en tetraplegie*: die arms en bene word gewoonlik tot dieselfde mate geaffekteer.
- *Diplegie*: dit is tussen para-en kwadruplegie, met die bene wat gewoonlik die meeste geaffekteer word.

4.3.2 Atetose

Die persoon ly aan 'n bewegingsgebrek met ongekontroleerde liggaamsbewegings, waar die bewegings onbeheersd en spontaan is.

4.3.3 Ataksie

Die besering is aan die serebellum. Die persoon het 'n swak sin vir balans en loop met moeite. Verder word probleme met fyn motoriese bewegings ondervind.

4.3.4 Gemengde tipes

Die voorkoms van gemengde sindroom is algemeen en die algemeenste kombinasie is die voorkoms van spastiese sindroom saam met atetose.

“Serebraal gestremdheid is dus geen enkelvoudige belemmering nie; dit is 'n hele groep belemmerings, wat verskillende dele van die liggaam kan aantast en in verskillende grade van hewigheid kan voorkom, lig of straf” (Kapp (red.), 1991b:286).

4.4 SPESIFIEKE UITDAGINGS AAN SEREBRAALGESTREMDE PERSONE

Die fisiese skoolomgewing waarin 'n serebraalgestremde persoon beweeg, bied verskeie potensiële hindernisse soos

- probleme met toegang tot geboue,
- toiletgeriewe wat nie vir gestremde persone gebruikersvriendelik is nie,
- trappe binne en buite geboue,
- behoefte aan meer ruimte in klaskamers,
- spesifieke meubels wat benodig word om die persoon gemaklik in die klas te huisves.

Sommige leerders ondervind, as gevolg van fisiese beperkings, frustrasies en daarmee saam leerprobleme. Baie van hierdie leerders het 'n kort konsentrasie-en geheuespan. Koördinasie, visie en ruimtelike oriëntering kan 'n probleem wees. Sommige leerders kan spesifieke probleme ondervind met skryf, lees of Wiskunde.

4.5 GEVALLESTUDIE

Die gevallestudie handel oor 'n seun, Mathys, wat in September 1991 gebore is. Hy is ná 'n normale swangerskap en 'n lang kraamtyd met 'n noodkeisersnee verlos. Op agt maande is hy met regsydige hemiplegiese serebrale gestremdheid gediagnoseer, wat beteken dat hy verhoogde tonus in die spiere van sy regterledemate ervaar. Die spiere in sy regterarm en regterbeen trek onwillekeurig saam. Die kommunikasiekanale tussen die brein en die regterledemate funksioneer nie behoorlik nie, met die gevolg dat die spiere nie onwillekeurig kan ontspan nie. Daar is onmiddellik met fisioterapeutiese behandeling begin en hy ontvang dit sedertdien. Hy het op ses maande gesit, maar as gevolg van sy gestremdheid het hy nooit gekruip nie en het op sestiende maande begin loop. Sy regterbeen funksioneer goed en word as gevolg van sy vermoë om te stap, verder gestimuleer. Sy regterhand het nie so goed ontwikkel nie en hy het 'n onderontwikkelde gevoelsensasie in

die hand. Mathys is van nature regshandig, maar as gevolg van sy gestremdheid moes sy linkerhand alle funksies oorneem (Bylae A).

Aangesien serebraalgestremde persone spesifieke probleme het, word Mathys op 'n gereelde basis getoets om eerstens vordering te monitor, maar tweedens om moontlike regressie so gou moontlik te ontdek en óf reg te stel óf te behandel. Vanaf 'n vroeë ouderdom word Mathys se ouditiewe persepsie, visuele persepsie, ruimtelike en motoriese vaardighede en intellektuele ontwikkeling gemonitor. Hierdie toetsing word op 'n deurlopende basis deur terapeute, remediërende opvoeders en sielkundiges gedoen.

Op die ouderdom van ses jaar en een maand is hy deur 'n sielkundige vir skoolgereedheid getoets, aangesien hy die volgende jaar skoolpligtig was. Op aanbeveling van die sielkundige het hy egter nog 'n jaar voorskoolse-opleiding ondergaan. Die redes hiervoor was dat sy wiskundige denke nog nie voldoende ontwikkel was nie en dat sy beperkte visuele persepsie, saam met sy fisiese gebrek, sy vordering in 'n hoofstroomskool nadelig sou beïnvloed (Bylae B).

Uit onderhoude met sy opvoeders blyk dit duidelik dat Mathys 'n goed aangepaste leerder is. Hy neem aan alle binne-en buite-kurrikulêre aktiwiteite deel, alhoewel hy in sekere gevalle 'n mate van ondersteuning moet kry.

Aangesien sy balans nie so goed ontwikkel is nie, verkies hy om tydens pouses aan rustiger aktiwiteite op die skoolterrein deel te neem. Dit blyk dat hy eerder saam met van die dogters en rustiger seuns speel as met die rowwe seuns. Hy neem ook langer om te eet; dus is sy tyd om te speel ook meer beperk as dié van die ander leerders.

Hy is 'n onafhanklike seun wat graag op sy eie regkom. Sy opvoeders het sy klasmaats oor sy probleme ingelig en van hulle is gewoonlik byderhand om hulp te verleen, sou hy dit nodig hê.

4.6 PROFESSIONELE ONDERSTEUNING

4.6.1 Die fisioterapeut

Soos reeds gemeld, is daar op die ouderdom van agt maande met Mathys se fisioterapie begin. Volgens die verslag van die fisioterapeut is hy op twee jaar en nege maande weer getoets en die volgende bevindinge is gemaak (Bylae A):

- Aangesien hy verhoogde spiertonus in die geaffekteerde ledemate het wat onder spanningsvolle tye en tydens speletjies wat opgewondenheid meebring, vererger, is dit noodsaaklik om op gereelde tye strekoefeninge te doen. Met terapie verbeter sy motoriese vaardighede en daar word nie regressie bespeur nie.
- Daar moet op gelet word dat Mathys liggaamlik so simmetries moontlik ontwikkel. Hy moet aangemoedig word om met sy maats te speel en om deel te neem aan 'n verskeidenheid speletjies, veral balspele.
- Indien sy spiere te erg saamtrek, moet hy **uitgeskud** word. Sy geaffekteerde ledemate moet letterlik geskud word, soos in 'n hewige handskud. Dit behoort die spiere te laat ontspan en meer beweging in die ledemate te bring.

Hy ontvang steeds een keer per week fisioterapie en, alhoewel dit nie sy toestand sal genees nie, word regressie vertraag. Die aanbeveling is dat hy aanhou met sy fisioterapeutiese behandeling.

4.6.2 Die arbeidsterapeut

Mathys het op die ouderdom van vier jaar en drie maande 'n arbeidsterapeut begin besoek en ontvang sedertdien een maal per week arbeidsterapie. Die belangrikste probleemareas was liggaamshouding, swak balans en selfvertroue in sy liggaamsbalans,

sy bewegingsstelsel, motoriese beplanning en visuele integrasie, hand-oog-koördinasie, konsentrasie, rangskikking en mobiliteit van die regterledemate.

Mathys is vier jaar later weer geëvalueer en die volgende bevindinge is gemaak (Bylae C):

- Hy toon goeie vordering in
visuele diskriminasie, visuele geheue, visuele ruimtelike oriëntering,
visuele vormherkenning, visuele rangskikking en retensie, visuele figuur-
herkenning en sluiting.
- Mathys beskik oor 'n ywerige verbeelding en gebruik 'n groot woordeskat.
- Hy toon goeie vordering in sy motoriese vaardighede.

Die aanbeveling is dat hy met arbeidsterapie sal voortgaan.

4.6.3 Die spraakterapeut en die ouditiewe terapeut

Na aanleiding van die sielkundige se bevindinge tydens die skoolgereedheidstoets en die aanbevelings wat daarna gemaak is, het Mathys spraak-en-gehoorterapie ondergaan. Ná ses maande het Mathys se taal en gehoor positief gereageer op die terapie, maar hy ondervind nog probleme met spraak, veral artikulasie van die s-klank (Bylae D).

Die aanbeveling is dat hy verdere spraakterapie ontvang.

4.6.4 Die oogkundige

Tydens sy ekstra voorskoolse jaar, is Mathys se oë getoets. Sy sig was goed, maar sy oogbewegings, wat 'n voorwerp moes volg, was onderontwikkeld en beheer oor die oë was swak. Verder het die oë nie as 'n eenheid saam gewerk nie, wat tot gevolg gehad het

dat dit sy aandagspan beïnvloed het. Oefeninge is voorgeskryf in 'n poging om hierdie probleme te korrigeer (Bylae E).

4.7 AANPASSINGS WAT GEMAAK IS

Aangesien Mathys se regterarm en regterbeen geaffekteer is, moet sekere aanpassings gemaak word om sy skool ervaring vir hom makliker te maak.

4.7.1 Kleredrag en skoolbenodighede

Verstellings aan Mathys se klere is nodig sodat hy homself gemaklik met een hand kan aan-en uittrek. Sy skoenrieme, hemsknoppe en broek se ritssluiters is byvoorbeeld met Velcro vervang vir maklike los-en vasmaak.



FOTO: 4.2

Mathys se Velcro-skoolskoene

Die knippe van sy skoolrugsak en kosblik is vervang met 'n gespe wat met een hand oop- en toegemaak kan word. Die koeldrankbottel se prop is gewysig van 'n afskroefprop na 'n opwipprop wat in posisie bly en maklik oop- en toegemaak kan word.

4.7.2 Skryfbehoeftes

Aangesien sy regterhand nie sy boeke kan vashou wanneer hy skryf nie, moet sy boeke altyd op 'n glyvaste matjie geplaas word. Daar moet ook seker gemaak word dat sy skryfgereedskap dikker is as die gewone, want dit verseker 'n beter greep. Hy het ook 'n linkerhandskêr, maar, omdat hy nie met sy regterhand kan vashou nie, sukkel hy met fyn uitknipwerk.

4.7.3 Deelname aan en betrokkenheid by die daaglikse skoollewe

Mathys neem binne sy vermoë deel aan skoolaktiwiteite. Hy het 'n wye vriendekring en word spontaan deur sy medeleerders by aktiwiteite en speletjies betrek.



FOTO 4.3

Mathys as sirkusmeester tydens 'n skoolrevue.

Mathys het waarskynlik tydens geboorte 'n suurstoftekort ervaar wat moontlik die oorsaak van sy serebrale gestremdheid is. Volgens Kumar en Clark (1999:1012) en Berkow *et al.* (1992:1454) is die ledemate – in die geval van 'n breinbesering – aan die teenoorgestelde kant van die besering geaffekteer. Dit is moontlik dat Mathys 'n besering

aan die linkerkant van sy brein opgedoen het, aangesien sy regterledemate geaffekteer is. Volgens Crossman en Neary (1996) veroorsaak 'n besering aan die linker-breinlob 'n "... [s]ensory/motor deficit: ... on the opposite side to the lesion (contralateral hemiplegia) ..." (Crossman & Neary, 1996:110). Verder bevind Crossman en Neary (1996) dat 'n besering aan die linker-breinlob kan lei tot 'n "... inability to read (alexia), to write (agraphia) and to calculate (acalculia) ..." (Crossman & Neary, 1996:112). Ook Dryden en Vos (1994) is van mening dat, "... [i]n general terms the left-hand side of your brain plays a major part in processing language, logic, mathematics, and sequence – the so-called academic parts of learning ..." (Dryden & Vos, 1994:118). Bogenoemde is dus 'n moontlike verklaring waarom Mathys probleme met Wiskunde ondervind.

Die breinbesering wat Mathys tydens sy geboorte opgedoen het, het dus 'n uitwerking op sy daaglikse deelname aan die skoollewe op akademiese sowel as fisiese gebied en voorsiening moet gemaak word om hom ten volle in te sluit.

➤ **Kurrikulumdeelname**

Mathys is 'n gemiddelde leerder wat die vaardighede van sy graad bevredigend baasraak. Sy taalvaardighede is bo-gemiddeld en sy wiskundige vaardighede is gemiddeld tot ondergemiddeld. Wiskundige vaardighede neem langer om gevestig en verstaan te word (Aanhangsel B paragraaf 5.3). Hy vergeet soms wiskundige begrippe wat afgehandel is, maar ná hersiening onthou hy dit weer. Sy probleme met Wiskunde is moontlik 'n gevolg van die besering aan die linkerkant van sy brein. Die redes vir sy goeie prestasie in taal kan moontlik daaraan toegeskryf word dat hy meer as die gewone leerder van sy ouderdom aan boeke en lees blootgestel word. Hy is van jongs af 'n aktiewe lid van die munisipale biblioteek en sy ouers neem aktief leiding in sy lees-en kulturele opvoedingsprogram.

➤ **Kulturele deelname**

Op kulturele gebied blink Mathys uit en hy is deel van die skool se juniorkoor. Hy het 'n aanleg vir kuns en een van sy kunswerke het 'n toekenning verower. Dié kunswerk is beoordeel deur 'n buitestander wat onbewus was van Mathys se gestremdheid.



FOTO 4.4

Mathys (graad 1) se kuns wen 'n prys

Sien ook die kunswerk op bladsy xiv wat hy in graad 4 gemaak het.

➤ **Sportdeelname**

Tydens die liggaamsoefeninge-klas neem hy ywerig deel aan alle aktiwiteite, van gimnastiek en balspele tot swem. Die aktiwiteite waaraan hy deelneem, word vooraf deeglik beplan en al die leerders in die klas neem aan dieselfde of soortgelyke aktiwiteite deel. Tydens die skool se jaarlikse kleuresport neem hy aan die massa-atletiekbyeenkoms en massa-gala deel.

4.8 DIE KLASOPVOEDERS EN HULLE AANVANKLIKE REAKSIES

“Examining the historical treatment towards persons with disabilities contributes insight into the origins of our current common attitudes, particularly fear, rejection, fascination, ridicule and pity” (Shapiro, 1999:145). Shapiro maak die punt dat ons met vooropgestelde idees oor gestremde persone grootword, soos dat ’n dwerg byvoorbeeld altyd vol grappe is en in ’n sirkus werk. Opvoeders moet doelbewus wegbeweeg van tradisionele vooropgestelde idees om sodoende die mens agter die gestremdheid raak te sien.

Dit blyk duidelik uit die onderhoude met Mathys se opvoeders dat hulle aanvanklik onseker was oor wat vir hulle voorgelê het. Sodra hulle egter vir Mathys ontmoet het en agtergrondkennis ingewin het oor sy spesifieke gestremdheid, het hulle aanvanklike bekommernisse verdwyn en het hulle slegs ’n leerder gesien wat op ’n gelykwaardige opvoeding en onderrigprogram geregtig was. (Persoonlike mededelings, 2001).

Mathys se opvoeders, soos alle ander *“... mense se daaglikse bestaan word gekenmerk deur verhoudings met ander mense ...”* (Wessels, 1997:67). Hierdie ervare opvoeders, wat nie spesifieke opleiding gekry het in die hantering van leerders met gestremdhede nie, word nou vir die eerste keer in hulle onderwysloopbane gekonfronteer met ’n leerder wie se liggaam nie soos dié van die ander leerders in die klas funksioneer nie.

Alhoewel nie een van Mathys se opvoeders spesifiek opgelei is om met leerders met gestremdhede te werk nie, is hulle egter almal ervare grondslagfase-opvoeders met wye ervaring van grondslagfase-onderrig. Die opvoeders is persone wat probleme as uitdagings sien en wat ook nie huiwer om uitdagings te aanvaar nie.

Mathys se opvoeders het instinktief besef dat hulle voor transformasie staan in die onderwys-en onderrigproses en dat hulle rolle as opvoeders sou verander. Adam (1995:68) bevind dat die opvoeder se rol van ’n onderriggewer na ’n fasiliteerder

verander, met die klem wat verskuif vanaf eensydige onderrig en leer na onderrigleer (wat wedersydse interaksie impliseer).

Voordat Mathys tot die skool toegelaat is, het die skoolbestuurder me. Rabe*, die graad 1-leerkrag, genader en Mathys se onderwysbehoefte met haar bespreek.

Sy is toe voor die keuse gestel of sy bereid was om Mathys in die klas te aanvaar, al dan nie. Sonder om te huiwer het me. Rabe ingestem om Mathys te neem. Sy het onmiddellik met verskillende terapeute, sielkundiges, Mathys se ouers en sy voorskoolse-opvoeder in verbinding getree en inligting rondom sy gestremdeheid ingesamel. Sy het verder ook inligting rondom sy potensiële vermoëns ingesamel. Sy het literatuur bestudeer om haar so deeglik moontlik voor te berei.

Om haar ten opsigte van sy agtergrond te posisioneer het sy, voordat die skool begin het, twee onderhoude met Mathys en sy ouers gevoer.

Mathys het ook, voordat die skooljaar begin het, skool toe gekom om te kyk waar sy sitplek is en om die ander fisiese geriewe te besigtig. Dit het verseker dat hy nie op die eerste dag sy sitplek en ander geriewe tussen al die nuwe leerders moes soek nie. Tydens die onderhoude het dit ook duidelik geblyk dat Mathys so onafhanklik moontlik wil optree en dat daar geen of so min moontlik uitsonderings vir hom gemaak moet word.

Aan die einde van Mathys se graadeenjaar, het me. Rabe me. Linde*, die graad 2-leerkrag, genader met die versoek om Mathys die volgende jaar in haar klas te neem. Me. Rabe het me. Linde spesifiek uitgesoek omdat sy gevoel het dat sy oor die beste vaardighede beskik om met hom te werk. Me. Linde het sonder om te huiwer die uitdaging aanvaar. Nadat die saak met die skoolbestuurder uitgeklaar is, is Mathys vir sy graadtweejaar by me. Linde geplaas.

*Skuilname

Me. Linde het net soos me. Rabe ook voor die tyd soveel inligting moontlik oor Mathys se gestremdheid en sy agtergrond ingesamel. Sy het ook voor die aanvang van die graadtweejaar onderhoude met die ouers en Mathys gevoer, waartydens sy spesifiek inligting rondom hulle verwagtinge vir graad twee ingesamel het. So is verseker dat die oorgang van graad een na graad twee met so min moontlik stres of trauma sou plaasvind.

Soos met die oorgang van graad een na graad twee, is die leerders vir hulle graaddriejaar in nuwe klaseenhede ingedeel. Me. Linde het me. Keller*, die graad 3-leerkrager, genader om Mathys in haar klas te neem. Me. Keller het ondervinding van die onderrig van leerders in spesiale skole en sy het geen oomblik gehuiwer om hom te aanvaar nie. Me. Keller het egter, ondanks haar vorige ervaring, ook min vorige kennis oor serebrale gestremdheid gehad, maar het met die hulp van die twee vorige opvoeders die nodige inligting ingewin. Aangesien Mathys reeds twee jaar in die skool was en dit teen daardie tyd bekend was dat hy aktief aan die skoollewe wou deelneem, het die betrokke opvoeders hom reeds geken en was die aanvanklike onsekerheid, as gevolg van sy **andersheid**, reeds oorbrug.

Na 'n onderhoud met die ouers, het Mathys se oorskakeling na graad drie glad en sonder haakplekke afgeloop.

4.9 HOE OPVOEDERS LEERDERS GESENSITISEER HET

Die meeste leerders in graad een het drie dae nadat die skool reeds begin het, nog nie agtergekom dat Mathys se hand anders werk as hulle s'n nie. Me. Rabe het toe aan die klas gevra of hulle iets omtrent Mathys agtergekom het. Sommige het gesien dat sy skooltas, kosblik en koeldrankbottel anders was en sommige van hulle het gesien dat sy skoene anders as hulle skoene vasmaak.

*Skuilnaam

Van die leerders het ook gesien dat sy hand anders is. Me. Rabe skryf dit daaraan toe dat al die graadeenleerders nuut en vreemd is en so besig is om hulle eie voete te vind dat hulle hulle nie juis aan hulle klasmaats steur nie. Dit blyk dus dat graadeenleerders so ingestel is op selfoorlewing dat selfbeskikking belangriker is as enige iets anders.

Me. Rabe het toe met Mathys gepraat oor hoe die ander leerders ingelig moet word oor sy **andersheid**. Mathys het verkies om die inligting self aan sy klasmaats oor te dra.

Hy het toe verduidelik wat met hom gebeur het en hoekom hy 'n bietjie **anders** is as hulle. Hy het die klas meegedeel dat sy brein tydens sy geboorte nie genoeg suurstof gekry het nie en die deel wat sy regterkant moet beheer, beskadig is. Die ander leerders se reaksie was eerder om uit te vra oor wat suurstof is. Mathys het dit met gemak verduidelik. Dit is interessant om daarop te let dat hulle nie vrae oor die ledemate en of die ledemate kan regkom, gevra het nie.

Me. Rabe het toe al die leerders aangesê om hulle een hand agter hulle rug te hou en dan te probeer om hulle skooltasse, kosblikke en koelrankbottels oop te maak. Ná 'n aanvanklike gesukkel en gelag het sy hulle weer toegelaat om albei hulle hande te gebruik.

Die punt is toe gemaak dat Mathys **altyd** net een hand tot sy beskikking het om dit te doen. So het sy begrip vir Mathys se fisiese probleme op 'n praktiese wyse aan graadeenleerders oorgedra. Die leerders se aandag is toe daarop gevestig dat hy soms hulle hulp nodig mag hê, maar dat hulle altyd eers moet vra of hulle kan help, omdat hy die meeste dinge self kan en wil doen.

Nadat die leerders vir hulle graadtweejaar heringedeel is, het me. Linde weer, op 'n terloopse wyse, die leerders van Mathys se onderwysbehoefte bewus gemaak. Aangesien die meerderheid leerders hom teen daardie tyd geken het, was aanvaarding nie 'n probleem nie. Omdat die werktempo in graad twee vinniger is as dié in graad een, het me.

Linde seker gemaak dat 'n dogter wat haar oor Mathys ontferm het en uit haar eie uit gehelp het, langs hom sit.

Me. Keller het gevind dat dit nie nodig was om met die leerders oor Mathys se **andersheid** te praat nie, aangesien hulle hom reeds twee jaar geken het en as 'n gewone leerder aanvaar het. Sy het wel gevind dat van die leerders te veel hulp wou aanbied. Sy moes op 'n mooi manier aan hulle verduidelik dat hulle slegs moet hulp aanbied wanneer Mathys dit regtig nodig gehad het.

4.10 BEMAGTIGING VAN DIE OPVOEDERS

Die opvoeders wat nog nooit tevore met serebraalgestremde leerders in die hoofstroom gewerk het nie, het aanvanklik 'n mate van onsekerheid beleef. Volgens Lewis en Doorlag is dit 'n normale reaksie, want 'n tekort aan relevante inligting ten opsigte van leerders met spesiale onderwysbehoefte, kan aanleiding gee tot die ontstaan van vrese en vooroordele (Lewis en Doorlag, in Wessels, 1997:72).

Aangesien die opvoeders geen formele opleiding gehad het om met leerders met gestremdhede te werk nie, was hulle aanvanklik onseker oor wat om te verwag. Nadat hulle met Mathys se terapeute en die skoolsielkundige gesels het, die Internet besoek en literatuur bestudeer het, was hulle meer gerus oor wat om te verwag. Die skoolbestuurder het ook verseker dat die opvoeders soveel inligting moontlik oor die leerder beskikbaar het, voordat die leerder in hulle klasse geplaas is. Die opvoeders is dit eens dat hulle nie onseker was oor die leerder se gestremdheid nie, maar dat hulle onseker was oor wat hulle te doen sou staan indien 'n leerder 'n lewensbedreigende aanval sou hê, of indien 'n leerder aan 'n toestand ly wat lewensgevaarlik kan wees en iets gaan verkeerd. Dit is dus duidelik dat die toestand nie die probleem is nie, maar eerder of die opvoeder korrek sal optree in 'n noodgeval.

4.11 AANPASSINGS WAT DIE OPVOEDERS MOES MAAK

Volgens Wessels (1997:68) is alle leerders verskillend van mekaar. Terwyl sommige leerders skaam en onseker en teruggetrokke is, is ander leerders weer selfversekerd en georganiseerd. So vind ons ook leerders wat liggaamlik verskil. Sommige leerders het die vermoë om fyn motoriese bewegings met hulle hande uit te voer, soos om 'n legkaart te bou of om prentjies met 'n skêr uit te knip. Sommige leerders kan met oorgawe aan speletjies deelneem waar die grootspiergroepe ingespan word, soos om te hardloop en om 'n bal te skop. Daar is egter leerders wat met fyn motoriese bewegings en/of grootspierbewegings probleme het. Wat die geval ook al mag wees, die kern van inklusiewe skoolbeleid is juis dat daar voorsiening gemaak moet word vir hierdie diversiteit. Alle leerders moet by alle aktiwiteite betrek word.

Mathys moet altyd so geëposisioneer word dat die opvoeder en skryfbord te alle tye reg voor hom is. Hy moet aangemoedig word om sy liggaam gebalanseerd te ontwikkel en om nie die regterkant te ignoreer sodat dit **lui** word nie. Die opvoeders moet dus te alle tye op hulle hoede wees om te verseker dat Mathys sy liggaam maksimaal benut.

4.11.1 Aanpassings deur die graadeenopvoeder

Me. Rabe moes, soos met alle graadeenleerders, op haar hoede wees en probleemareas so gou moontlik identifiseer. Indien sy, in die leerder met gestremdheid se geval, 'n probleem sou waarneem, moes sy so gou moontlik die hulp van die ouers, terapeute en die opvoeder-ondersteuninggroep inroep. Dit het ekstra stremming op die opvoeder geplaas, maar dit was 'n uitdaging wat met entoesiasme aanvaar is. Die opvoeder moes seker maak dat die seun se lessenaar so geëposisioneer is dat dit die minste moontlike stremming op sy liggaam sou plaas om die opvoeder en die swartbord te sien. Die seun se posisie by sy lessenaar moes voortdurend gemonitor word om te verseker dat die ledemate aan die geëffekteerde regterkant nie geïgnoreer word nie, want dit sou verdere regressie meebring. Tydens lesse op die mat, moes die seun se sitposisie gemonitor word om onnodige vermoeidheid te voorkom.

Op akademiese gebied het die opvoeder geringe aanpassings gemaak, aangesien die seun baie min probleme ervaar het. Met Wiskunde was dit wel soms nodig vir die ouers om ekstra tyd tuis in te ruim vir die vaslegging van sekere begrippe en vaardighede.

Mathys se ouers is ten volle betrokke by hulle seun se skoolloopbaan en sorg dat enige toerusting of apparaat wat hy nodig het, aangepas word vir sy behoeftes en daar gaan dus min tyd verlore om apparaat baas te raak.

4.11.2 Aanpassings deur die graadtweeopvoeder

In die graadtweeklas het die opvoeder ook die klas so ingerig en opgestel dat die seun die opvoeder en swartbord met die minste verwisseling van liggaamsposisie kon sien. Die leerder se sitposisie by sy lessenaar en op die mat word deurlopend gemonitor en, indien nodig, gekorrigeer.

Me. Linde het ondervind dat Mathys se deelname in tale, lees en skryf op dieselfde vlak was as dié van die gemiddelde leerder in die klas. Wiskunde het soms probleme opgelewer, maar, indien dit gou geïdentifiseer kon word en die nodige versterking en hulp aangebied is, het dit weer beter gegaan. Dit blyk dat wiskundige redenasies en retensie van wiskundige vaardighede 'n probleem is wat deurlopend aandag moet kry.

Groepwerk-indelings word so gedoen dat die seun by aktiwiteite ingedeel word waaraan hy sonder probleme kan deelneem. Sy groep of hy sou, byvoorbeeld, 'n opdrag kry om iets op te soek en 'n verslag te skryf, eerder as om iets met 'n skêr uit te knip. Hy het wel ook beurte gekry om te knip, maar dit was beperkte en spesifiek uitgesoekte opdragte. Die opvoeder was bedag daarop om hom aan alle leerfasette van graad twee bloot te stel.

4.11.3 Aanpassings deur die graaddrieopvoeder

Me. Keller het min aanpassings ten opsigte van haar klaskamerorganisasie en onderrigstrategieë gemaak. Mathys het geweet wat van hom verwag word en hy het seker

gemaak dat sy sitposisie reg was. Van sy medeleerders was aanvanklik geneig om hom met sekere opdragte te help en me. Keller moes hulle toe aanspreek en ontmoedig om Mathys te veel te wil help. Eerstens wil Mathys onafhanklik wees en tweedens is dit ook die versoek van die ouers dat hy nie te veel gehelp word nie, aangesien hy so selfstandig en onafhanklik moontlik moet werk.

Me. Keller vind dat die tempo waarteen sekere take gedoen moet word, soms vir Mathys te vinnig is. Veral tydens opdragte wat fisiese deelname verg en waar spoed 'n rol speel in die voltooiing van 'n taak, word Mathys se vordering soms nadelig beïnvloed. Die tyd wat toegelaat word vir roetine-take, soos uitknip en plak, is minder as in die vorige grade en omdat Mathys net sy linkerhand kan gebruik, is hy stadiger as sy medeleerders. Uit die aard van die saak moet me. Keller aanpassings in haar onderrig-strategieë hiervoor maak.

4.12 IMPAK VAN MATHYS SE TEENWOORDIGHEID OP SY MEDELEERDERS

Die mens kan op 'n baie jong ouderdom aanleer om 'n negatiewe houding teenoor mense met gebreke te hê. Volgens Shapiro (1999:3-5) word die mens van jongs af gekondisioneer om gestremdheid in 'n negatiewe lig te sien, soos die **bose** reus in *Jan en die boontjierank*, die **skelm dwerg** in *Repelsteeltjie* en die **lelike boggelrugheks** in *Sneeuwitjie*. Sulke veralgemenings vorm onbewustelik ons denke teenoor gestremde persone. Ons jong kinders hoor en sien hierdie verhale met gereelde tussenposes van jongs af. Dit is dus nie snaaks nie dat hulle gestremdheid as iets buitengewoons ervaar. *“Youngsters learn to assume that people with disabilities are more **different from than similar** to persons without them, and those differences lessen them and set them apart”* (Shapiro, 1999:4). Die jong kind leer dus dat mense verskillend is, maar dat mense wat anders lyk as die kind self, meer negatiewe eienskappe het as ander mense sonder gebreke. Selde word die gestremde as die held of die goeie persoon uitgebeeld. Die andersheid word deur negatiewe eienskappe beklemtoon, maar die positiewe en goeie eienskappe word selde uitgebeeld.

Die leerders wat saam met Mathys in die klas is, en tot 'n mate die res van die leerders in die skool, is in 'n bevoorregte posisie, want hulle kan sien en ervaar dat 'n gestremde persoon nie **nie-normaal** hoef te wees nie, maar bloot net anders. "*Non-disabled children tend to be less cruel and more receptive when they understand another's problem*" (Shapiro, 1999:268). So word al die leerders die geleentheid gebied om te besef dat almal nie dieselfde is nie, en dat om verskillend te wees, nie 'n negatiewe konnotasie hoef te hê nie. Op hierdie manier leer hulle dan ook dat daar vir elkeen 'n plek is. Leerders kan selfs die ervaring hê dat dit nodig is om verskillende mense met verskillende vermoëns te hê en dat elkeen 'n unieke rol het om te vervul.

Die leerders in Mathys se klas het die voordeel dat hulle reeds op 'n vroeë ouderdom die geleentheid kry om van 'n gestremde persoon te leer. Hulle leer hoe om bedag te wees, hoe om hulp te verleen, hoe om die persoon as 'n individu te aanvaar en nie om die gestremde as 'n frats te sien nie.

Al Mathys se opvoeders wys daarop dat sy medeleerders voordeel trek uit sy insluiting in die skool, aangesien die leerders minder selfgesentreer is en meer empatie met ander toon. Skole het ook leerders met minder opsigtelike gestremdhede, soos leerders wat byvoorbeeld gesiggestrem is en 'n bril moet dra en leerders wat gehoorgestrem is en gehoorstukke moet dra. So is daar vele ander leerders met minder opsigtelike probleme, maar met inklusiewe onderwys word die leerdergemeenskap nou bewus van hierdie leerders en word hulle as gewone burgers van die skool aanvaar.

4.13 AANPASSINGS IN DIE KURRIKULUM EN ONDERRIGSTRATEGIEË

Die opvoeder moet die aard van 'n leerder se probleme vasstel voordat die leerder onderrig kan word, want eers dan is dit moontlik om 'n onderrigprogram op te stel wat aan al die leerders in die klas die geleentheid sal bied om maksimum voordele uit die onderrigontmoeting te kry.

4.13.1 Aanpassings deur die opvoeders

Me. Rabe het nie beduidende aanpassings in haar onderrigstrategieë gemaak nie, aangesien Mathys op akademiese vlak net so vaardig as sy klasmaats was. Die akademiese program kon dus met geringe aanpassings voortgaan. Daar moes egter groter aanpassings gemaak word om hom tydens bewegingsaktiwiteite maksimaal te betrek. Sy deelname aan hierdie aktiwiteite is deeglik beplan en daar is gekonsentreer op dit wat hy kán doen, eerder as op wat hy nie kan doen nie, en so is volle deelname te alle tye verseker.

In sy graadtweejaar was Mathys reeds goed ingeburger. Hy ontvang gereeld terapie en sy ondersteuningstelsels funksioneer goed. Me. Linde het dit nie nodig gevind om grootskaalse aanpassings in haar onderrigstrategie te maak nie. Sy maak op 'n gereelde basis van die ouers se hulp gebruik om sy wiskunde-vaardighede in te skerp. 'n Volgehoue hersieningsprogram stel hom in staat om sy wiskunde-retensieprobleme te oorbrug. Tydens akademiese beplanningssessies word daar voorkeur gegee aan aktiwiteite waaraan Mathys makliker kan deelneem en sy teenwoordigheid veroorsaak dat die opvoeders se beplanning en keuse van aktiwiteite tot 'n mate beperk is, maar beslis nie minderwaardig nie.

Vir 'n graaddrieleerder is Mathys se taalvermoë, skryfvermoë, leesvermoë, storievertelvaardigheid en verbeelding verder as dié van die gemiddelde graaddrieleerder ontwikkel. Hy lewer veral ten opsigte van taalonderrig en inhoudsleerareas werk van bo-gemiddelde gehalte. Dit blyk dus dat die fisio-en arbeidsterapie wat hy ondergaan, beslis 'n positiewe impak het. Dit maak me. Keller se taak makliker aangesien sy geen aanpassings in hierdie leerareas hoef te maak nie. Wiskunde en wiskundige redenasies lewer soms probleme. Me. Keller is bedag daarop en maak seker dat sy gereeld hersiening doen van afgehandelde begrippe en sy beplan ook haar Wiskundelesse met Mathys se probleem in gedagte. Dit maak nie die werk minderwaardig nie, maar maak voorsiening vir sy unieke behoeftes.

Die navorsing wys dat daar wel geringe aanpassings nodig is in die kurrikulum om in Mathys se onderwysbehoefte te voorsien, maar dit is nie tot nadeel van die onderrigproses of die ander leerders nie.

4.14 DIE LEERDER SE EIE BELEWENIS VAN SKOOLBYWONING

“The greatest loss that we all have to deal with is the loss of the image of ourself as a perfect person” (Roger in Shapiro, 1999:268). Aangesien geen individu perfek is nie, is dit belangrik dat ’n gestremde persoon die geleentehede gebied sal word om ten volle aan alle aktiwiteite deel te neem. Die leerder met gestremdheid, net soos die ander leerders, moet voor uitdagings gestel word om so sy/haar limiete en beperkings te ontdek.

Soos reeds genoem, het Mathys ’n bykomende jaar voorskoolse onderrig ontvang en het hy die volgende jaar, toe hy sewe jaar oud was, skool toe gegaan. Mathys het tydens hierdie jaar intensiewe spraak-, taal- en gehoorterapie ondergaan. Hy het ook ’n program, wat spesifiek gerig op oog-oefeninge was, gevolg om so sy visuele probleme te oorkom.

Uit gesprekke met Mathys se klasopvoeders is dit duidelik dat hy ’n seun is met ’n sterk persoonlikheid. Mathys is vasberade om soveel moontlik vir homself te doen en ook om aan soveel moontlik skoolbedrywighede deel te neem. Aangesien hy daarop ingestel is om so onafhanklik moontlik op te tree, irriteer dit hom soms as te veel goedbedoelde hulp aangebied word.

4.14.1 Mathys se belewenis van die kurrikulum

Oor die algemeen ervaar Mathys nie veel akademiese probleme nie, maar sommige fisiese aktiwiteite lewer wel soms probleme op. Hy was egter die enigste graaddrieleerder wat tydens die massa-atletiekbyeenkoms vir die 800 meter wedloop aangemeld het. Hy het wel laaste gekom, maar het die wedloop voltooi.

Soos vroeër gemeld, ondervind Mathys probleme met wiskundige begrippe. Sodra 'n wiskundige begrip vir 'n tyd lank nie gedoen is nie, en daar weer daarmee begin word, het hy hulp nodig om weer te fokus. Sy vermoë om getalle te rangskik en patrone te vorm, is nie goed nie.

4.14.2 Mathys se belewenis van sy opvoeders

Mathys beleef sy opvoeders in 'n positiewe lig. Sy interaksie met die opvoeders is spontaan en ongedwonge. Hy neem ywerig aan klasbesprekings deel en skroom ook nie om met sy opvoeders te gesels nie.

Hy gaan ook gereeld terug na sy vorige opvoeders om nuus oor sy vordering met hulle te deel of om dankie te sê vir iets wat in die verlede gebeur het. Hy het, byvoorbeeld, na die graadeenopvoeder, me. Rabe, gegaan toe hy reeds in graad drie was en haar gaan bedank: "Mrs Rabe, I don't know if I ever thanked you for introducing me to Roald Dahl. I've read most of his books and find them very interesting. Thank you very much." ('n Persoonlike mededeling).

4.14.3 Mathys se belewenis van sy medeleerders

Mathys het 'n wye vriendekring. Tydens klastyd is sy interaksie met sy medeleerders dieselfde as die interaksie met die ander leerders in die skool. Soms moet Mathys 'n armskerm oor sy regterhand en gewrig dra om die gewrig te strek (Foto 4.1). Indien die klasmaats dan te veel uitvra oor die skerm, laat dit hom soms ongemaklik voel.

Tydens speelyd is dit duidelik dat hy ook maats buite sy klasgroep het en hy meng gereedelik met leerders uit verskillende klasse en grade.

4.15 MEDELEERDERS SE BELEWENIS VAN MATHYS

“My friend with a disability is still my friend.”

(Tleane, 2001:7)

Tleane skryf in ’n berig, *Redefining normal*, dat Jill Cutler, verbonde aan die Departement van Onderwys in die Noordwesprovinsie, meen die grootste uitdaging vir die aanvaarding van leerders met gestremdhede in gewone skole is om mense se vooropgestelde idees te verander. Volwassenes is die grootste struikelblokke in die transformasieproses. Sommige ouers is geneig om vooroordele te koester, oningelig te wees en om bygelowig te wees.

“Children are not born biased, but they notice differences at a young age. By age five, children begin to absorb society’s messages and fears.” (Brodkin in Shapiro, 1999:5). Toe Mathys skool toe gegaan het, was sy klasmaats tussen ses en sewe jaar oud. Sommige van die leerders was saam met hom by dieselfde preprimêre skool en ander het hom in graad een vir die eerste keer ontmoet. Indien ons na Brodkin (in Shapiro 1999:5) se werk kyk, sien ons daarin dat kinders stelselmatig volwassenes se vooroordele en vrese teenoor gestremde kinders aanleer. Mathys se medeleerders is egter in die bevoorregte posisie dat hulle saam met hom, as gestremde, skoolgaan en dus die geleentheid het om hom te leer ken as ’n leerder. Hulle is dus minder geneig om vooroordele teenoor hom as gestremde te ontwikkel.

4.15.1 Medeleerders se aanvaarding van Mathys

Oor die algemeen kan jong kinders nog nie hulle lyftaal manipuleer om die waarheid te verdraai nie. Sy klasopvoeders se belewenis is dat die ander leerders se optrede teenoor Mathys nie verskillend is van dié teenoor die res van die leerders nie. Kinders het egter definitiewe maats met wie hulle verkies om te speel. Wat wel opmerklik is, is dat Mathys verkies om met die dogters te speel. Die opvoeders skryf dit daaraan toe dat die dogters rustiger speletjies speel as die seuns.

Ek kom van tyd tot tyd toevallig in Mathys se klas. Tydens dié besoeke het ek waargeneem hoe die leerders teenoor mekaar optree. Met lees- en storietyd meng die leerders vrylik op die mat. Mathys kry nie voorkeurbehandeling deur die ander leerders nie, maar hy word ook nie deur die ander uitgestoot nie. Mat-tyd is dit nodig dat elkeen vir hom-/haarself 'n lekker plek op die mat sal kry.

Tydens onderrigtyd tree die ander leerders binne die ouderdomsverwagte norm teenoor Mathys op. Die opvoeders het wel gevind dat die ander leerders tydens Kuns en Liggaamlike Opvoeding redelik onopsigtelik hulp aanbied, soos byvoorbeeld met die gaan haal van iets wat met twee hande gedra moet word. Ek maak die afleiding dat hulle bewus is van Mathys se probleme, maar dat dit nie hulle optrede teenoor hom negatief beïnvloed nie.

4.16 SAMEVATTING

Serebrale gestremdheid is 'n lewenslange toestand. Dit is nie 'n siekte nie, dit is ook nie aansteeklik nie en dit kan nie genees word nie. Elke serebraalgestremde persoon se toestand is uniek, met verskillende liggaamsdele en kognitiewe vermoëns wat geaffekteer word. Dit is dus belangrik dat elke individu se spesifieke onderwysbehoefte bepaal sal word en dat daar dan dienooreenkomstig opgetree sal word.

Opvoeders moet soveel agtergrondinligting moontlik van leerders met spesifieke gestremdhede, en oor die gestremdheid self kry voordat die leerder na hulle klasse kom. Dit maak die beplanning van kurrikulum-aktiwiteite makliker. Aangesien opvoeders die voorbeeld stel vir die leerders in hulle klasse, is dit noodsaaklik dat opvoeders die volgende in gedagte hou. “*‘Sameness’ should be emphasized over differentness*” (Shapiro, 1999:268). Die gemak waarmee die opvoeder met die verskillende leerders in sy/haar sorg omgaan, behoort 'n patroon te vestig wat die leerders kan volg.

Vir 'n leerder met gestremdheid om in 'n skool vir nie-gestremdes tot sy/haar volle potensiaal te ontwikkel, verg aanpassings en deursettingsvermoë. In Mathys se geval

word die aanpassings gemaak. Sy ouers het sy toerusting aangepas, sy opvoeders maak waar nodig kurrikulum-aanpassings en sy medeleerders maak onbewustelik aanpassings om hom by hulle aktiwiteite in te sluit.

Mathys se bywoning van hierdie skool strek alle rolspelers, soos sy medeleerders, sy ouers, sy opvoeders en homself, tot voordeel. Giangreco (1997) vat die voordele wat gestremdes daaruit kry om 'n skool by te woon waar alle leerders gelyke toegang het, soos volg saam:

- Nuwe vriendskappe word gesmee.
- Dit bied aan die leerder met gestremdheid die geleentheid om te sien en te ervaar hoe die portuurgroep optree.
- Dit bied aan die leerder met die gestremdheid die geleentheid om op gelyke voet met nie-gestremdes te verkeer.
- Gestremdes word aan dieselfde eise en verwagtinge as hulle portuurgroep blootgestel.
- Gestremdes se eie verwagtinge van wat bereik kan word en hulle mikpunte is ook hoër in 'n inklusiewe situasie.
- Aangesien hulle mikpunte hoër is, moet daarmee saam noodwendig verhoogde vaardigheidsontwikkeling plaasvind.
- Die leerders met gestremdhede word aan die algemene omgewing blootgestel en op 'n natuurlike wyse daarin opgeneem.
- Die leerders met gestremdhede word ook blootgestel aan aktiwiteite wat in die gemeenskap plaasvind en het dan ook die geleentheid om daaraan deel te neem (Giangreco, 1997:194-206).

Dat Mathys se teenwoordigheid in die klas 'n impak het, is gewis. Hoe die opvoeders leerders met gestremdhede hanteer, sal die voorbeeld vir die ander leerders stel. Opvoeders se eerste reaksie, indien hulle met die onbekende gekonfronteer word, is een van huiwering. Dié huiwering het nie soseer met die leerder se gestremdheid te make nie, maar is eerder die gevolg van die besef van die ekstra verantwoordelikhied wat met die

onderrig van sodanige leerder gepaardgaan. Hulle is bang dat hulle meer tyd aan die leerder met gestremdheid sal bestee en die ander leerders sal afskeep. Mathys se opvoeders het egter in die praktyk ervaar dat dit nie gebeur nie en het gevind dat alle leerders hulle regmatige aandag kry.

HOOFSTUK 5

SAMEVATTENDE PERSPEKTIEWE

5.1 INLEIDING

“Educators are fallible and make mistakes when educating children. For this reason it may be expected that, to a greater or lesser extent, the majority of children will struggle with problems with regard to their education and their growth towards adulthood” (Kapp in Kapp (red.), 1991a:35).

As ’n mens Kapp se opmerking hierbo in gedagte hou, is dit verstaanbaar waarom daar in die verlede foute in die onderwys en onderrig gemaak is. Wat volgens Ryndak en Alper (1996:14) belangrik is, is om nie die foute van die verlede te herhaal nie. Volgens Lipsky en Gartner (aanghaal in Ryndak & Alper) sal ’n skool betekenisvolle verandering in onderrig bereik indien die leerders se leerervaring verbeter: “... [s]uccessful school outcomes, according to these authors, are more accurately reflected by what students learn rather than by what teachers teach ...” (Ryndak & Alper, 1996:14) (par. 3.3.3 hierbo).

Inklusiewe onderwys kan verskillend gedefinieer word. Die *Centre for studies on inclusive education (CSIE)* in Bristol definieer dit soos volg:

“... inclusive education is children – with and without disabilities or difficulties – learning together in pre-school provision, schools, colleges and universities with appropriate networks of support. Inclusion means enabling pupils to participate in life and work of mainstream institutions to the best of their abilities, whatever their needs ...” (Notes for students on inclusive education).

Die gebruik van die term *inklusiewe onderwys* impliseer dat daar **uitsluiting** van een of ander vorm is. Dit is egter belangrik vir ons in Suid-Afrika dat *inklusiewe onderwys* vertolk moet word as “... *meaning one educational system for all students* ...” (Project Choices).

Die skool moet fisies toeganklik wees vir alle leerders, en die skoolbestuur en opvoeders behoort elke leerder se potensiaal, ongeag sy/haar omstandighede, te erken (par. 3.3.2 hierbo). “*Every child is entitled to expect that the education system will recognise him or her as an individual and will help him or her to develop that potential to the full*” (Education through inclusive schooling, 2001:2).

Mathys se verhaal is, net soos alle ander leerders s’n, uniek. Hierdie navorsing vertel die verhaal van sy deelname aan die lewe en werk binne ’n hoofstroominstansie (par. 4.5 hierbo). Interpretatiewe navorsingmetodes is gebruik om breedvoerig gedetailleerde (*richly detailed*) data te genereer (Sudnow in Denzin, 1991:12). Omdat my subjektiwiteit inwerk op die navorsing, vorm my mening ’n kritieke deel van die navorsing. Om die geloofwaardigheid van die verhaal in die gevallestudie te verseker, is data deur waarneming, onderhoud en die bestudeer van literatuur, gegenereer. Hierdie triangulasie van data ondersteun die outentisiteit van die verhaal.

Die geskiedkundige agtergrond van onderwysontwikkeling in Suid-Afrika is vlugtig geskets. Vanaf afsonderlike onafhanklike kerkskole na staatsondersteunde skole, met ’n beleid van segregasie gegrond op ras en/of fisiese en/of kognitiewe gebreke het die onderwys geëvolueer tot die huidige stelsel van skole wat ’n inklusiewe beleid waar alle leerders die reg tot toelating van ’n skool van hulle eie keuse het. Hierdie agtergrond was nodig sodat die noodsaaklikheid om Mathys se verhaal te boekstaaf, duidelik sou wees (par. 3.2 hierbo).

5.2 OPVOEDERS MOET BEMAGTIG WORD

Opvoeders in Suid-Afrika moet bemagtig word om so te onderrig dat dit volgens Giangreco (1997:194) nie meer nodig sal wees om die term *inklusie* saam met skool, klaskamer of student te gebruik nie. Hy ondersteun Biklen en Knoll (in Giangreco, 1997:194) se siening dat “... *inclusion survives as an issue only so long as someone is*

excluded ...”. Opvoeders word gekonfronteer met die werklikheid van leerders uit verskillende agtergronde en/of van leerders met uiteenlopende vermoëns wat binne in een klas saamgegroepeer word (par. 4.6 hierbo). Oor die algemeen is opvoeders nie spesifiek hiervoor opgelei nie en het dus die reg tot indiensopleiding (par. 4.10 hierbo).

Die suksesvolle implementering van inklusiewe onderrig hang af van hoe suksesvol opvoeders as bemagtigde probleemoplossers ontwikkel (par. 4.11 hierbo). In hierdie verband sê Engelbrecht die volgende:

*“In some ways teachers about to include learners with disabilities are the same as parents who have given birth to a child with a disability. They are asked to make a leap of faith, to believe that what they are about to undertake will be good for them and the learners. Like parents, they are worried and anxious. Yet, by working together, however difficult the experience, schools have the chance of discovering, as many parents have, that a commitment to working with and becoming friends with learners with disabilities, is good both for the person with a disability and his/her family, classmates and teachers, and **that the problems experienced can be solved**”* (Bilben (1989) in Engelbrecht, 1998:74).

Inglis voel so sterk oor inklusiewe onderwys dat sy sê *“... the empowerment of educators is the most important challenge in education facing South Africa today ...”* (Inglis, 2001:2). Die bemagtiging van *klasopvoeders* is nie-onderhandelbaar nie, want dit is *hulle* wat met die werklikheid van inklusiewe onderwys te doen kry. Mathys was gelukkig om ervare, maar ook gewillige opvoeders te hê wat bereid was om hulle te bemagtig om in sy spesifieke onderwysbehoefte te voorsien (par. 4.13 hierbo).

5.3 DIE IMPAK VAN INKLUSIEWE ONDERRIG

“Children are not born biased, but they notice differences at a young age. By age five, children begin to absorb society’s messages and fears.” (Brodkin in Shapiro, 1999:5).

Inklusiewe onderrig het ’n impak op verskeie groepe in ’n skool: op leerders met gestremdhede, op leerders sonder gestremdhede, op die opvoeders, op die professionele persone wat met die leerders werk en op die gesinne wat betrokke is by die skool (par. 4.12 hierbo).

Maree (1995:87) is van mening dat opvoeders 'n sentrale rol moet speel in die ontwikkeling van 'n menseregtekultuur in Suid Afrika, omdat al die groeperinge wat in 'n skool verteenwoordig word, deur inklusiewe onderrig geraak word.

5.3.1 Voordele van inklusiewe onderrig

Histories beskou is die onderwysstelsel in Suid-Afrika in die verlede gekenmerk deur 'n voorskriftelike, herhalende, didaktiese, "... *exam driven approach to teaching and learning*: ..." (Inglis, 2001:1). Verder is leerders met verskillende opvoedkundige behoeftes en leerders van verskillende rasse tot onlangs ook gesegregeer. Sedert 1994 maak hierdie eksklusiewe hantering van leerders plek vir 'n benadering van inklusiewe hantering, waar leerders toegelaat word tot 'n skool van hulle eie keuse. In sy studies oor inklusiewe onderrig het Giangreco (1997) bevind dat die onderstaande kenmerke van inklusiewe onderwys 'n impak het op die opvoeders:

- Kommunikasie binne die opvoederskorps en groep funksionering verbeter.
- Professionele isolasie verminder en opvoeders deel hulle deskundigheid makliker.
- Opvoeders besin oor wat in die klaskamers gebeur.
- Opvoeders aanvaar leerders met gestremdhede makliker en aanvaar ook die verantwoordelikheid wat die onderwys van sodanige leerders meebring, makliker.
- Opvoeders word aangemoedig om self weer leerders te word.
- Opvoeders erken die belangrikheid daarvan dat alle leerders mekaar moet aanvaar.
- Opvoeders ontwikkel 'n gevoel van trots oor hulle bereidheid om te verander.
- Selfvertroue ontwikkel en opvoeders is bereid om met enige leerder te werk.
- Inklusiewe onderwys lei tot beter 'n werksverhouding met leerders se gesinne.
- Opvoeders leer vaardighede aan waarby alle leerders baat vind.
- Opvoeders ervaar verhoogde werksatisfaksie.

(Verwerk uit Giangreco, 1997:203-204).

Die skoolbestuurder en skoolbestuur moet die strukture skep sodat die opvoeders bemaatig sal voel om met selfvertroue verder te kan ontwikkel (par. 3.4.1 hierbo).

Volgens Inglis (2001:4) is onderwys in Suid-Afrika 'n eensame beroep. Sy is van mening dat onderrig nie 'n spanpoging is nie en dat opvoeders 'n alleenbestaan voer in hulle klasse, "... *facing all problems of the classroom alone ...*".

5.4 SAMEVATTING

'n Skool moet volgens Hopkins, Ainscow en West in Gultig *et al.* (1999:56) 'n Lewende organisasie word, met 'n gesonde balans tussen verandering en stabiliteit aan die een kant en ontwikkeling en behoud aan die ander kant. Die skoolstelsel moet voortdurend groei om so vir alle leerders se unieke onderwysbehoefte voorsiening te maak. Nagevorsde en deurdagte verandering kan suksesvol wees indien dit deursigtig en bemagtigend gedoen word. Indien alle rolspelers die geleentheid gebied was om deel te neem aan die besluitnemingsproses en hulle die nut en die voordele van die verandering insien, kan verandering suksesvol bereik word. Inklusiewe onderrig kan slegs suksesvol wees indien die betrokke opvoeders deel vorm van die beplannings- en implementeringsproses. So sal hulle deel voel van die proses en die voordele daarvan vir alle rolspelers insien.

Lipsky en Gartner gebruik die term *full membership* om inklusiewe onderwys te beskryf (Daniels en Garner, 1999:13). Die verhaal van Mathys is vertel sodat ander leerders wat ook spesifieke probleme het, *full membership* van hulle skole kan kry. So sal persone wat **anders** is, ook verstaan en gerespekteer kan word, sodat hulle deel kan word van hulle skoolgemeenskappe. Dit sal dan uiteindelik meehelp dat hulle volwaardige lede word van die gemeenskappe waarin hulle woon.

BRONNELYS

- ADAM, H. 1995. 'n Holistiese benadering tot opvoeding en onderwys: 'n teoretiese ondersoek na die moontlikhede vir die transformasie van opvoeding en onderwys in 'n veranderende Suid-Afrika. Ongepubliseerde MEd-tesis, Universiteit van Stellenbosch: Stellenbosch.
- ANON., s.a. The child with hemiplegia in the primary school. Guidelines for teachers. *Hemi-help leaflet for teachers No 1*. London: Charity no. 1005727.
- AVENANT, P.J. 1988. *Guidelines for successful teaching*. 2de uitgawe. Durban: Butterworths.
- BANDOPNAMES. 2001. Semigestruktureerde onderhoue met die opvoeders van die leerder in die gevallestudie, die graadeenopvoeder, me. Rabe, die graadtweeopvoeder, me. Linde, die graaddrieopvoeder, me. Keller.
- BARNARD, J.S., CRONJE, A.P., VAN DER MERWE, E.A., HAUPTFLEISCH, H.M.A.M., GROVE, M.C. & DU PREEZ, J.G.S. 1973. *Remediërende onderwys in die praktyk*. Johannesburg: Perskor.
- BELL, L. & RHODES, C. 1996. *The skills of primary school management*. Londen: Routledge.
- BERKOW, R., FLETCHER, A.J. & BEERS, M.H. (red.). 1992. *The Merck manual of diagnosis and therapy*. Rahway: Merck.
- BONTHUYS, J. 2001a. Geen klinkklare suksesresep vir gehalte-onderwys. *Die Burger*, 31 Januarie:13.
- BONTHUYS, J. 2001b. Herken só goeie skole. *Die Burger*, 31 Januarie:13.
- BOSMAN, D.B., VAN DER MERWE, I.W. & HIEMSTRA, L.W. 1972. *Tweetalige Woordeboek, Afrikaans-Engels*. Kaapstad: Tafelberg.
- BOUCHER, H. 1992. Die Suid-Afrikaanse samelewing in transformasie: enkele implikasies vir die onderwys en opvoedkunde. Ongepubliseerde MEd-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch: Stellenbosch.

- CAMPHER, E. 1997. Establishing teacher support teams (TST) to facilitate inclusive education for learners with special educational needs (LSEN). Ongepubliseerde MEd-tesis, Universiteit van Stellenbosch: Stellenbosch.
- CLARK, E.T. Jr. 1990. Search for Wholeness in education. *Education Digest*, 56 (4): 47-51.
- CORBETT, J. 2001. Teaching approaches which support inclusive education: a connective pedagogy. *British Journal of Special Education*, 28 (2):55-59.
- CROSSMAN, A.R. & NEARY, D. 1996. *Neuroanatomy – an illustrated colour text*. Edinburg: Churchill Livingstone.
- DANIELS, H. & GARNER, P. 1999. *Inclusive Education*. Londen: Kogan Page.
- DAVIDOFF, S. & LAZARUS, S. 1997. *The Learning school: An organisation development approach*. Kaapstad: Juta.
- DENZIN, N.K. 1991. *Interpretive interactionism*. Newbury Park: Sage.
- DRYDEN, G. & VOS, J. 1994. *The learning revolution*. Ashton Clinton: Accelerated Learning Systems.
- EDUCATION THROUGH INCLUSIVE SCHOOLING. 2001. Scottish executive public policy seminars: Report on the public policy seminar. Referaat aangebied by die Britse vereniging van Edenburg: Edinburg.
- ENGELBRECHT, P. 1998. Mainstream education 114. Studiegids. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- ENGELBRECHT, P., GREEN. L., NAICKER. S. & ENGELBRECHT, L. (red.) 1999. *Inclusive Education in action in South Africa*. Pretoria: J.L.van Schaik.
- ENGELBRECHT, P., KRIEGLER, S.M. & BOOYSEN, M.I. (red.). 1996. *Perspectives on learning difficulties, International concerns and South African realities*. Pretoria: J.L.van Schaik.
- FARRELL, P. 2000. The impact of reasearch on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (2):153-162.

- FISHER, D., SAX, C., RODIFER, K. & PUMPIAN, I. 1999. Teachers' Perspectives of Curriculum and Climate Changes: Benefits of Inclusive Education. *Journal for a Just & Caring Education*, 5 (3):256-266.
- FRANKEL, R.M. & DEVERS, K.J. 2000. Study in Qualitative Research – 1: Developing and Assessing Resource Needs. *Education for Health: Change in Learning & Practice*, 13 (2):251-262.
- GIANGRECO, M.F. 1997. Key lessons learned about inclusive education: summary of the 1996 Schonell memorial lecture. *International Journal of disability, development and education*, 44 (3):193-206.
- GOUWS, P. 2001. Dié skoolmodel vir gestremdes stel eise. *Rapport*, 21 Oktober: 33.
- GULTIG, J., NDHLOVU, T. & BERTRAM, C. (red.). 1999. *Creating People-centred Schools, School Organization and change in South Africa*. Kaapstad: Oxford.
- HARA, K. 1995. Quantitative and Qualitative approaches in education. *Education*, 115 (3):351-356.
- HARBER, K. & PAYTON, G. (Hoof red.). 1988. *Heineman English Dictionary*. Oxford: HEB.
- HARRISON, C.J. 1990. Concepts, operational definitions and case studies in instruction, *Education*, 110 (4):502.
- INGLIS, J. 2001. Inclusive Education as an Emerging Educational Scenario in South Africa: Challenges in Education. SEAMEO Onderwyskongres.
- JANSEN, J.D. 1998. Curriculum reform in South Africa: A critical analysis of Outcomes-Based Education [1]. *Cambridge Journal of Education*, 28 (3):321-332.
- KAPP, J.A. (red.). 1991a. *Children with Problems, An orthopedagogical perspective*. Pretoria: J.L.van Schaik.
- KAPP, J.A. (red.). 1991b. *Kinders met Probleme, 'n Ortopedagogiese Perspektief*. 2de uitgawe. Pretoria: J.L. van Schaik.

- KARPICKE, H. & MURPHY, M.E. 1996. Productive School Culture: Principals working from the inside. *Bulletin*, Januarie.
- KIRK, S.A. & GALLAGHER, J.J. 1983. *Educating exceptional children*. 4de uitgawe. Boston: Houghton Mifflin.
- KOTTER, J.P. 1990. What Leaders really do. *Harvard Business Review*, Mei/Junie:1-4.
- KREBER, C. 2001. Learning experientially through case studies? A conceptual analysis. *Teaching in higher education*, 6 (2):217.
- KUMAR, P. & CLARK, C. (red.). 1999. *Clinical Medicine. A textbook for medical students and doctors*. 4de uitgawe. Edinburg: Saunders.
- Le GRANGE, L.L.L. 2001. Pedagogical practices in a higher education context: case studies in environmental and science education. Ongepubliseerde PhD-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch: Stellenbosch.
- MAREE, L.M. 1995. *Die onderwys onder 'n nuwe grondwet. 'n Inleiding*. Pretoria: Via Afrika.
- MARSHALL, C. & ROSSMAN, G.B. 1995. *Designing qualitative research*. 2de uitgawe. Londen: Sage.
- McGREAL, C. 2001. Struggling over a new history. *The Teacher*, Junie: 20.
- McLEOD, W.T. & MAKINS, M. (Besturende redakteur.). 1994. *Collins Shorter English Dictionary*. Glasgow: HarperCollins.
- MERRIAM, S.B. 1988. *Case study research in education, A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MORROW, W. & KING, K. (red.). 1998. *Vision and Reality. Changing education and training in South Africa*. Kaapstad: UCT Drukkery.
- MORSE, M.T. 1994. Just what is qualitative research?. One practitioner's experience. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88 (1):43-53.
- MULLER, J. & ROBERTS, J. 2000. The sound and fury of international school reform: A critical review. *Joint Education Trust*, Februarie.

- NATIONAL COMMISSION ON SPECIAL NEEDS IN EDUCATION AND TRAINING. 1997. (NCSNET)/National Committee on Education Support Services (NCESS). *Vision, Principles and Strategies Framework for the NCSNET and NCESS*. Besprekingsdokument, Maart.
- NATIONAL COMMISSION ON SPECIAL NEEDS IN EDUCATION AND TRAINING (NCSNET). 1997. Education for all from “special needs and Support” to Developing Quality Education for All Learners. Openbare besprekingsdokument, Augustus.
- Notes for students on inclusive education*. (s.a.), Bristol: Centre for studies on inclusive education (CSIE). [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.inclusion.uwe.ac.uk/csie/students.htm>. [2001, 11 Desember].
- NUUSMAKER. 2001. *Die Burger Nuusoorisig*, 6 Januarie:1.
- PETERSON, K.D. & DEAL, T.E. 1998. How leaders influence the culture of schools. *Educational leadership*, September, 28-30.
- POTENZA, E. 2001. What teachers want from the National Curriculum Statement. *The Teacher*, Junie, 20.
- Project choices*. (s.a.), [Intyds]. <http://www.projectchoices.org/faq-definitions.htm>. [2001, 11 Desember].
- RAUBENHEIMER, L.J. 1981. Die ontwikkeling van onderwys aan kinders met epilepsie in die Republiek van Suid-Afrika, binne die raamwerk van die onderwysvoorsiening vir kinders met spesiale onderwysbehoefes. Ongepubliseerde DEd-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch: Stellenbosch.
- RYNDAK, D.L. & ALPER, S. 1996. *Curriculum content for students with moderate and severe disabilities in inclusive settings*. Boston: Allyn & Bacon.
- SCHREUDER, J. 2001. Organisational culture and climate. Klasnotas (M Phil: Leierskap in die Onderwys, Leierskap in opvoedkundige bestuur), Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- SHAPIRO, A.H. 1999. *Everybody Belongs. Changing Negative Attitudes Toward Classmates with Disabilities*. New York: Garland.
- SONNIER, I.L. 1982. Holistic education: Teaching in the affective domain. *Education*, 103 (1):11-14.

- SUID-AFRIKA. 1995. White paper on Education and Training. Kaapstad: Staatsdrukker.
- SUID-AFRIKA. 1996a. Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, Wet 108 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker.
- SUID-AFRIKA. 1996b. Suid-Afrikaanse Skolewet, Wet 84 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker.
- STAKE, R.E. 1995. *The art of Case Study research*. Londen: Sage.
- STERLING, L. & DAVIDOFF, S. 2000. *The Courage to lead: A Whole school development approach*. Kenwyn: Juta.
- TERRE BLANCHE, M. & DURRHEIM, K. (red.). 1999. *Research in practice. Applied methods for the social sciences*. Kaapstad: Universiteit van Kaapstad.
- THOUSAND, J., DIAZ-GREENBERG, R., NEVIN, A., CARDELLE-ELAWAR, M., BEKETT, C. & REESE, R. 1999. Perspectives on a Freirean Dialectic to promote inclusive education. *Remedial & Special Education*, 20 (6):323-327.
- TLEANE, C. 2001. Redefining normal. *The Teacher*, Junie, 7.
- UNESCO. 1994. Parys: The Salamanca Statement and Framework For Action on Special Needs Education. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.ied.edu.hk/csnsie/salamanca.htm>. [2001, 26 Oktober].
- WESSELS, D. 1997. Die gesindheid van onderwysers in gewone skole teenoor leerders met spesiale onderwysbehoefte. Ongepubliseerde MEd-tesis, Unisa: Pretoria.
- WINNING WAYS FOR INCLUSIVE SCHOOLS, 1995. *Education digest*. 61 (4):28-31.

BYLAE A

This is the report I
requested from M
Physiotherapist.

Registered Physiotherapist

P.O. Box .

Tel: '

Fax:

9/4/99

Progress Report

Name:

Initial assessment: 13/6/94

Number of treatments: once a week since initial assessment.

Diagnosis: right hemiplegic.

Brief history: Long labour then an emergency Caesar. Diagnosed as cerebral palsy at 8 months. Started physiotherapy immediately and has had ever since. Sat at 6 months, did not crawl and walked at 16 months.

Present Status:

- 1) has always been a pleasure to treat. He is co-operative though he does get bored with therapy.
- 2) right arm and leg have increased tone which means that they get tight. They need regular stretching out of the spastic pattern they pull into. A large part of his therapy consists of this stretching.
- 3) Due to this increased tone and also the poor communication lines between his brain and his right side he does not have good control over his hand and leg. Walking has ensured that his foot is stimulated and has experienced function. His balance is remarkably good considering his disability.
- 4) His hand has however not had this as he never crawled, and has never developed functionally. He has a very poor sense of feel in this hand and cannot distinguish a pen from a ball placed in his hand. This is largely due to lack of experience of manipulating objects. Weight bearing on his arm helps to improve sensation and also to reduce the increased tone.
- 5) Certain activities tend to increase tone, such as jumping, running or any activity where he really exerts himself. I would not want to stop him joining in with his peers as it is more important that he can be as 'normal' as possible but to be aware of activities that make his arm pull up and perhaps limit them or give his arm a shake or a stretch afterwards. (To shake hold his hand in your hands and literally shake his arm).
- 6) Anxiety and stress will also tend to increase tone.
- 7) It is important for to be as symmetrical as possible. He should always sit and stand straight rather than letting his right side retract or stay behind. He should preferably use his right hand as a support or assisting hand as much as possible, and should not be back out of sight.
- 8) ball skills are still poor and should be encouraged.

I have tried to inform and advise rather than just give a progress report. If I can help further please contact me. I could possibly give literature on his type of condition or just further information. I would be happy to help [redacted] to cope in mainstream schooling.

B.Sc Physio (Rand)

BYLAE B

<p>MA SOD</p> <p>Psychologist</p> <p>Reg S A Medical and Dental Council No 570 Pr NR</p>
Tel

CONFIDENTIAL REPORT

1. IDENTIFICATION DETAILS

Name:

School: Pre-School

Date of assessment: 97/10/18

Date of Birth: 91/09/14

Chronological age: 6 years 1 month

Address: P.O. Box

Telephone: (h)

2. REFERRED BY (Occupational Therapist)

3. REASON FOR REFERRAL School readiness

4. BACKGROUND HISTORY

was born after a normal pregnancy and emergency Caesar. He was diagnosed as a moderate right hemiplegic at the age of eight months. His arm is more affected than his leg.

grows up in a secure environment and is generally well stimulated. He loves books and is an active member of the library.

Due to his physical handicap is less often involved in active play with boys of his age. He loves drawing.

5. EVALUATION

5.1 Sensory development

- Eye sight: normal (not formally tested)
- Hearing: normal (not formally tested)

5.2 Visual motor integration

Test applied: Beery-Buktenica
Age equivalent score: 5 years 3 months

5.3 Intellectual development

Test applied: Goodenough draw a person test
Mental age: 7 years 6 months
The general quality of drawing was above age expectancy and relates to his drawing skills and imagination.

Test applied: Junior South.African Individual Scales - 8 subtests

<u>Subtests</u>	<u>Scaled scores</u> (out of 20)	<u>Test ages</u>
Vocabulary	15	8:0*
Picture riddles	14	7:10
Word association	9	5:9
Form board	7	4:7
Absurdities:A	11	6:9
Absurdities:B	8	5:1
Number and quantity concepts	9	6:0
Memory for digits	11	6:4

<u>Composite Scales</u>	<u>Stanine</u> (out of 9)	<u>Description</u>
Verbal scale	6	High average
Performance scale	4	Average
Global scale	5	Average

verbal scale performance is a reflection of his ability to comprehend as well as process verbal stimuli and to express his thoughts vocally.

The performance scale gives an indication of his ability to reason non-verbally

through the manipulation of concrete materials, of visual-motor co-ordination and of visual concept formation. Visual-perceptual ability is essential for success in the tests of this scale, as is the ability to respond non-verbally to a variety of stimuli.

Test ages provides a meaningful definition of the level of comprehension at which the child can be expected to function at school and in other life situations.

The lower subtest scores FORM BOARD and ABSURDITIES: B were the major reasons for the significantly lower performance scale score. physical handicap in his right hand does however rule out the validity of the low score that he obtained in form board.

numerical reasoning ability is not on par if compared with children of his own age group.

6. CONCLUSION

Visual perceptual limitations together with his physical handicap will put in an adverse position should he start school next year.

Another year of pre-primary education with occupational therapy is strongly recommended for 1998.

Counselling and Educational Psychologist

BYLAE C

30/8/99

B Arb (Stell)

OCCUPATIONAL THERAPIST
Reg S A Medical and Dental Council Nr
Pr Nr

SOMERSET-WEST
7130
Tel:

PROGRESS REPORT

Right Hemiplegic

Birth date: 91.09.14

was referred to me by Dr and I evaluated him on 95.12.01 at the age of 4 years and three months.

Therapy started on 95.12.05 which he received once a week.

Main areas of concern at that time were:

- Movement system and proprioception
- Postural control and balance
- Somatosensory perception
- Bilateral Integration and Sequencing
- Motor Planning
- Form and Space Perception
- Eye-hand coordination
- Visual motor integration and grip
- Concentration
- Mobility and stretching of right arm and leg
- Awareness of right hand
- Postural security

improved steadily but slowly in the different areas and at the end of 1998 his visual motor integration could be considered as on par. Design copying, grip and pencil control remained an area of concern.

On the Test of Visual-Perceptual skills (non-motor), he showed good improvement and concentration and functioned above average on all the given subtests, i.e.

- Visual Discrimination
- Visual Memory
- Visual Spatial Relationships

- Visual Form Constancy
- Visual Sequential Memory
- Visual Figure Ground
- Visual Closure

_____ has a vivid imagination and uses a good vocabulary. He applies great determination when he sets himself a goal i.e. mastering a motor challenge to the best of his ability.

I have great admiration for _____ who, in spite of his physical disability is able to apply and develop his skills within main stream education.

Therapy will be continued to help _____ to further his development on a physical, mental, perceptual and emotional level.

Please contact me should you need any further information.

Kind regards.

OCCUPATIONAL THERAPIST

BYLAE D

SPEECH THERAPY AND AUDIOLOGY GROUP

Speech/Language and Hearing Screening Report

This is to inform you that your child _____ was screened for speech, language and hearing on _____. Results were as follows:

	SATISFACTORY	NEEDS ATTENTION
Articulation	✓ * S sound	
Voice	✓	
Fluency	✓	
Auditory Discrimination	✓	
Auditory Memory	✓	
Receptive Language	✓	
Expressive Language	✓	

HEARING	✓	
---------	---	--

* If this was ^{not} corrected by the time permanent teeth have grown, contact a speech therapist.

Recommendations:

- ▶ None
- ▶ Needs further speech/language testing, contact speech therapist.*
- ▶ Hearing screening needs to be repeated in two weeks time. This will be done at the school at no extra cost and parents will be notified of the results.
- ▶ Further hearing testing required; contact an audiologist (René Visagie: 852-7404)
- ▶ Age-appropriate errors were noted, but there is no cause for concern at this stage.
- ▶ Other

Screening done by: _____ (Speech/Language)

_____ (Hearing)

Enquiries:

*Contact your child's school for a complete list of speech therapists and audiologists in the area.

BYLAE E



P.O. Box/Posbus



Tel.
Fax/Faks
Practice No./Praktyk Nr.

Dear Mr & Mrs

Fortunately most infants are born with normal sight. Because vision is the dominant sense in the development of the total action system of the child, the eyes develop to a high degree of efficiency at a very early stage. But, although we are born with perfect sight there are visual skills like tracking, fixating, focus change and eye teaming which have either to be learned or perfected. Inefficiency in any of these skill areas leads to stress and underachievement which in turn can affect the emotional development and the self-image of the child.

During the screening done on 23rd April for " ", all of these skills were addressed. But even if found satisfactory, we must realise that the start of formal schooling will produce tension and stress and it will depend on the quality of the visual functions whether the visual system will be able to withstand this stress without suffering damage. Like any other biological system, the visual system can alter and adapt in answer to continuing stress. Considering that up to 80% of learning is done through the sense of sight it is, therefore, important that the impact this stress might have, is monitored.

At the screening showed the following visual abilities:
SIGHT is normal (6/6) both right and left.

EYE MOVEMENTS when following a moving target and when moving from one point of fixation to the next, are poorly controlled and should be improved by exercises.

EYE TEAMING, the ability of the brain to use the two eyes as one single unit, is below the expected level. This reduces the attention span when studying or working in near space and should be improved by exercises which you can do at home. You are welcome to contact our rooms at and let our therapists explain the exercises. This will be done as a service for " " and is free of charge.

COLOUR PERCEPTION is normal

The LEFT eye is the preferred eye.

Yours sincerely

SRN (Zim) SCM (SA)
Dip Optom FOA (SA)
MCOVD (USA)

BYLAE F

**REMEDIAL DEPARTMENT
EVALUATION REPORT**

NAME :
D.O.B.:
C.A. : 7y6
M.A. : 6y7
D.O.A.: 15.03.99
GRADE : I

1 REASON FOR REFERRAL:

Mrs , class teacher, wished to establish the level at which is currently operating within the classroom situation.

2 ASSESSMENTS COMPLETED:

- 2.1 Pendulum and informal (auditory perception)
- 2.2 Informal (visual perception)
- 2.3 Informal (spatial and motor skills)

3 BACKGROUND:

has cerebral palsy. The Audiblox screening identified the following areas of concern: memory for position in space, eye span, auditory memory and memory for sequence. is attending occupational therapy.

4 CONCLUSIONS WITH REGARD TO ASSESSMENTS:**4.1 Auditory Perception**

- (a) Discrimination : good
- (b) analysis and synthesis : fair
- (c) memory : below standard
- (d) sequencing : below standard
- (e) closure : fair
- (f) association : fair
- (g) language : good

4.2 Visual Perception

- (a) Discrimination : good
- (b) memory : below standard
- (c) analysis and synthesis : good
- (d) figure ground discrimination : fair
- (e) closure : below standard

- 4.3 Spatial and motor skills** :
- (a) body image : good
- (b) directionality : left/right confusion otherwise good
- (c) laterality : mirror image not established
(2 = ζ / 3 = ξ)
left/right confusion
midline crossing difficulty
- (d) dominance : left hand (as can't use right hand)
otherwise right dominant (eye/foot/ear)
- (e) spatial orientation : good
spatial planning poor (can't use right hand to hold page)
- (f) fine motor movements : awkward grip (pencil)
difficult to cut pencil (can't use right hand to hold paper)
- (g) gross motor movements : limited movements/control due to right arm; loses balance easily
struggles to skip
- (h) visual motor movements : blinks – check eye movements
difficulty in copying a pattern
- (i) time : fair

5 RECOMMENDATIONS:

is a friendly boy who gave his full co-operation throughout the assessment. I am confident that his motor skills are being addressed through occupational therapy. Furthermore he seems to be making good progress. Mrs will arrange an interview shortly to discuss this report.

REMEDIAL TEACHER

HEADMASTER

TST-CO-ORDINATOR