

**'N BEROEPSGERIGTE OPLEIDINGSPROGRAM  
VIR ADOLESSENTE LEERDERS MET INTELLEKTUELE  
GESTREMDHEID**

**JOALINE MERLE LACKAY**

**BA BEd MEd**

Proefskrif ingelewer vir die graad  
Doktor in die Wysbegeerte  
(Opvoedkundige Sielkunde)  
aan die  
Universiteit van Stellenbosch

**PROMOTOR: PROF. R. NEWMARK**

**FAKULTEIT OPVOEDKUNDE**

**DEPARTEMENT OPVOEDKUNDIGE**

**SIELKUNDE**

**MAART 2011**

# VERKLARING

Deur hierdie proefskrif elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat die reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit van Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

**Datum:** 22/02/2011

Hierdie proefskrif word opgedra aan:

- my oorlede man, Gerald Frederick Lackay, en seun, Gerald Lotter Lackay, wat my aansporing en inspirasie was;
- my dogter, Louise Lackay-Walters, vir haar volgehoute ondersteuning en geloof in my vermoë;
- my ouers, Jack en Mildred van Wyk, wat van jongs af die belangrikheid van die akademie by my ingeskerp het.

# DANKBETUIGINGS

Ek wil graag my dank betuig aan die volgende persone wat elkeen 'n bydrae gelewer het:

- Ons Hemelse Vader vir Sy krag en genade wat my tydens hierdie studie omvou het
- My promotor, Prof Rona Newmark, vir haar leiding en motivering, veral tydens moeilike oomblikke in my persoonlike lewe
- My medenavorser, Tanya Ernstzen, vir haar ondersteuning, geduld en onbaatsugtige hulp
- Die Beheerraad, personeel en leerders van Ligstraalskool
- Die agt respondente vir hulle bereidwilligheid en samewerking
- My jongste broer, Milton van Wyk, vir die ondersteunende rol wat hy vervul het
- Jolene Adams, Lucretia Adams en Irma Mentoer vir hul bystand
- My skoonmoeder, Louisa Lackay, vir haar liefde en ondersteuning oor die jare

## OPSOMMING

Die doel van die studie is om 'n beroepsgerigte opleidingsprogram vir die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid te ontwikkel. Daar is 'n behoefte vir hierdie leerders om opgelei te word om toegang tot die ope arbeidsmark te verkry. Uit die literatuur is dit duidelik dat Amerikaanse wetgewing vir beroepsgerigte opleiding in plek is vir die genoemde leerders om tot skole, kolleges en universiteite toegang te verkry. Ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid is belangrik in die beplanning en implementering van 'n beroepsgerigte opleidingsprogram.

In antwoord op die navorsingsvraag is 'n kwalitatiewe deelnemendeaksie-navorsingstudie vanuit 'n interpretatiewe paradigma onderneem. Die navorser het van verskeie bronne gebruik gemaak om data te genereer, naamlik semigestruktureerde onderhoude, 'n literatuurondersoek, persoonlike dokumente en veldnotas. Tydens die studie is verskillende maatreëls toegepas om die geloofwaardigheid van die data te verseker. Die etiese aspekte het ook aandag geniet.

Die literatuurstudie strek oor twee hoofstukke. Die eerste behels die Amerikaanse wetgewing op beroepsgerigte opleidingsprogramme, sowel as die Suid-Afrikaanse wetgewing ná 1994 op spesiale onderwys. Tweedens is die drie kurrikulumbenaderings ondersoek, naamlik Uitkomsgebaseerde Onderwys, Kurrikulum 2005 en die Nasionale Kurrikulumverklaring. Die beroepsgerigte opleidingsprogram is ontwikkel volgens die beginsels van die Nasionale Kurrikulumverklaring in die leerarea Lewensoriëntering, Leeruitkomst 5: Die wêreld van werk. Die ontwikkeling van die leerprogramme, werkskedules en lesplanne is aangepas volgens die behoeftes van leerders met intellektuele gestremdhede.

Die bevindings het gelei tot die gevolgtrekking dat leerders op skool opgelei kan word om die ope arbeidsmark te betree. Die opvoeders kan nie die beroepsopleiding op skool alleen vermag nie; hulle benodig die ondersteuning van die ouers en die gemeenskap.

## SUMMARY

The aim of this study is to develop a vocational training programme for the adolescent learner with an intellectual disability. There is a need for these learners to be trained for work in the open labour market. From the literature it is apparent that American legislation is in place for these learners to gain access to schools, colleges and universities. The literature also makes it clear that parent involvement and community involvement are essential for the planning and implementation of a vocational training programme.

To answer the research question, a qualitative participatory action research study was conducted from an interpretive research paradigm. The researcher implemented multiple sources to generate data, namely semistructured interviews, a literature review, personal documents and field notes. In the course of the study a number of steps were taken to ensure the credibility of the data and to pay attention to the ethical aspects that emerged during the research.

The literature review extends over two chapters: Firstly the American legislation on vocational training programmes for the adolescent with intellectual disabilities was studied, as well as the South African Educational legislation after 1994. Secondly the three national curriculum programmes are described, namely Outcomes-based Education, Curriculum 2005 and the National Curriculum Statement. The vocational training programme was developed in accordance with the principles of the National Curriculum Statement, learning area Life orientation, Learning outcome 5: the world of work. The development of the learning programmes, work schedules and the lesson plans were adapted to suit the needs of the learners with intellectual disabilities.

The findings concluded that schools can train learners to prepare them for entering the open labour market. The teachers cannot do the vocational training in school alone; they need the support of the parents and the community.

# INHOUDSOPGAWE

## HOOFSTUK 1

<b>INLEIDENDE ORIËTERING .....</b>	<b>1</b>
1.1 INLEIDING.....	1
1.2 MOTIVERING VIR DIE STUDIE.....	2
1.3 NAVORSINGSVRAAG .....	5
1.4 DOELSTELLING VAN DIE NAVORSING .....	7
1.5 NAVORSINGSONTWERP.....	9
1.6 NAVORSINGSMETODOLOGIE .....	10
1.7 BEGRIPSVERKLARING.....	11
1.8 INDELING VAN HOOFSTUKKE.....	15
1.9 SAMEVATTING .....	15

## HOOFSTUK 2

<b>AMERIKAANSE EN SUID-AFRIKAANSE WETGEWING INSAKE BEROEPSGERIGTE OPLEIDINGSPROGRAMME .....</b>	<b>16</b>
2.1 INLEIDING.....	16
2.2 AGTERGRONDGESKIEDENIS VAN BEROEPSOPLEIDING.....	16
2.3 WETGEWING IN DIE VERENIGDE STATE VAN AMERIKA (VSA).....	18
2.3.1 <i>Vocational Rehabilitation Act</i> van 1973 .....	19
2.3.2 <i>Education for all Handicapped Children Act</i> .....	20
2.3.3 <i>Individuals with Disability Education Act</i> .....	21
2.3.3.1 <i>Geen diskriminasie en geen wegwysings</i> .....	22
2.3.3.2 <i>Geen diskriminerende assessering</i> .....	22
2.3.3.3 <i>Toepaslike onderwys</i> .....	22
2.3.3.4 <i>Omgewing met minimum beperkings</i> .....	22
2.3.3.5 <i>Proses van regte prosedure</i> .....	23
2.3.3.6 <i>Ouerregte</i> .....	23
2.3.4 <i>Die Americans with Disabilities Act</i> .....	23
2.3.4.1 <i>Geen diskriminering</i> .....	24
2.3.4.2 <i>Openbare vervoer</i> .....	25
2.3.4.3 <i>Regstellende aksie</i> .....	25
2.3.4.4 <i>Openbare geriewe</i> .....	25

2.4	DIE INDIVIDUELE OPVOEDKUNDIGEPLAN.....	25
2.4.1	Die span vir die Individuele opvoedkundige plan.....	28
2.5	DIE INDIVIDUELE OORGANGSPLAN.....	29
2.5.1	Inleiding.....	29
2.5.2	Beroepsgerigte oorgangsprogramme.....	30
2.5.3	Oorgangsdienste .....	31
2.5.4	Oorgangselemente wat oorweging geniet .....	32
2.5.5	Individuele Oorgangsplan .....	33
2.5.6	Doelwitte van die Individuele Oorgangsplan.....	34
2.5.7	Oorgangsplanne.....	34
2.6	GEMEENSKAPSGEBASEERDE INSTRUKSIE.....	35
2.6.1	Inleiding.....	35
2.6.2	Loopbaanonderrig .....	36
2.6.3	Loopbaanbewusmaking.....	36
2.6.4	Loopbaanverkenning .....	37
2.6.5	Loopbaanvoorbereiding.....	37
2.6.6	Loopbaanplasing, opvolg en voortgesette onderwys .....	37
2.7	SUID-AFRIKAANSE WETGEWING .....	38
2.7.1	Inleiding.....	38
2.7.2	Die Grondwet van Suid-Afrika .....	39
2.7.3	Die Suid-Afrikaanse Skolewet .....	39
2.7.4	Oorgang na die werksopset .....	41
2.7.5	Arbeidswette.....	42
2.7.5.1	<i>Die Wet op Basiese Diensvoorwaardes .....</i>	42
2.7.5.2	<i>Die Wet op Billike Indiensneming .....</i>	42
2.7.5.3	<i>Die Billikepraktyk-kode.....</i>	43
2.7.5.4	<i>Die Wet op die Ontwikkeling van Vaardighede .....</i>	43
2.8	INKLUSIEWE ONDERWYS.....	44
2.8.1	Inleiding.....	44
2.8.2	Verslag van die NCSNET/NCESS.....	44
2.8.3	Witskrif 6: Spesiale onderwysbehoefte (2001).....	46
2.8.4	Opvoederopleiding .....	48
2.9	SAMEVATTING .....	49



## HOOFSTUK 3

<b>ONDERWYSBENADERINGS NÁ 1994.....</b>	<b>50</b>
3.1	INLEIDING..... 50
3.2	UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS ..... 50
3.2.1	Die beginsels van Uitkomsgebaseerde Onderwys..... 52
3.2.1.1	<i>Duidelikheid van fokus</i> ..... 53
3.2.1.2	<i>Veelvuldige geleenthede</i> ..... 53
3.2.1.3	<i>Hoë verwagtinge</i> ..... 53
3.2.1.4	<i>Afwaartse ontwerp</i> ..... 54
3.3	KURRIKULUM 2005 ..... 54
3.4	HERSIENE NASIONALE KURRIKULUMVERKLARING..... 55
3.4.1	Definisie van Kurrikulum..... 56
3.5	DIE VERSKILLENDE ROLSPELERS..... 58
3.5.1	Die rol van die opvoeder ..... 58
3.5.2	Die rol van die leerder met intellektuele gestremdheid..... 58
3.5.3	Rol van die ouer ..... 60
3.5.4	Die rol van die werkgewer ..... 60
3.6	ALGEMENE ONDERWYS-EN-OPLEIDINGSBAAN (AOO-baan) ..... 61
3.7	LEERAREAS ..... 62
3.8	SLEUTELONTWERPKENMERKE VAN DIE NASIONALE KURRIKULUMVERKLARING ..... 63
3.8.1	Kritieke en ontwikkelende uitkomste..... 64
3.8.2	Leeruitkomste ..... 66
3.8.3	Asseseringstandaarde..... 66
3.8.4	Verskil tussen asseseringstandaarde en leeruitkomste..... 67
3.9	FASES VAN BEPLANNING VIR LEERPROGRAMME ..... 67
3.9.1	Die leerprogram..... 68
3.9.2	Die werkskedules ..... 68
3.9.3	Die lesplan..... 68
3.10	ONTWIKKELING VAN 'N LEERPROGRAM VIR DIE WERKSVERBAND..... 72
3.11	TRADISIONELE BENADERING TOT KURRIKULUM- ONTWIKKELING ..... 73
3.11.1	Die ontwikkelingsmodel..... 74
3.11.2	Basiese akademiesevaardigheidsbenadering ..... 74

3.11.3	Funksionele benadering.....	75
3.11.4	Loopbaanonderwysbenadering.....	75
3.12	AANPASSINGS IN DIE ONTWERP VAN DIE KURRIKULUM.....	76
3.12.1	Deurlopende assessering .....	79
3.12.2	Kenmerke van deurlopende assessering.....	83
3.12.3	Opvoederportefeulje .....	84
3.12.4	Leerderportefeulje .....	85
3.13	BESTUUR VAN SKOOLASSESSERINGSVERSLAE .....	85
3.13.1	Skoolassesseringsprogram.....	85
3.13.2	Vorderingskedule .....	85
3.13.3	Vorderingsverslag .....	86
3.14	SAMEVATTING .....	86

## **HOOFSTUK 4**

### **NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE ..... 87**

4.1	INLEIDING.....	87
4.2	NAVORSINGSVRAAG .....	87
4.3	DOELSTELLING VAN DIE NAVORSING .....	88
4.4	NAVORSINGSONTWERP .....	88
4.4.1	Inleiding.....	88
4.4.2	Navorsingsparadigma .....	89
4.5	NAVORSINGSMETODE.....	90
4.5.1	Deelnemendeaksienavorsing .....	90
4.6	METODOLOGIE .....	99
4.6.1	Steekproef.....	100
4.6.2	Besonderhede van deelnemers .....	101
4.6.3	Data-insamelingstrategieë .....	103
4.6.4	Literatuuroorsig .....	103
4.6.5	Onderhoude .....	104
4.6.6	Deelnemende observasie .....	106
4.6.7	Dokumente en veldnotas .....	107
4.6.8	Dataspoor.....	108
4.6.9	Invloed van die navorser .....	108
4.6.10	Data-analise .....	109
4.7	ETIESE OORWEGINGS.....	111

4.8	DATAVERIFIKASIE .....	116
4.9	SAMEVATTING .....	117

## HOOFSTUK 5

### 'N GEKONTEKSTUALISEERDE SITUASIE-ANALISE ..... 119

5.1	INLEIDING.....	119
5.2	SITUASIE-ANALISE.....	119
5.3	DATA-ANALISE .....	120
5.4	TEMAS VAN DIE DATA-ANALISE.....	121
5.4.1	Die spesiale opvoeder.....	122
5.4.1.1	<i>Kennis van die Nasionale Kurrikulumverklaring.....</i>	<i>124</i>
5.4.1.2	<i>'n Aangepaste Kurrikulum.....</i>	<i>124</i>
5.4.1.3	<i>Leerdersgesentreerde kurrikulum.....</i>	<i>125</i>
5.4.1.4	<i>Gemeenskapsgesentreerde kurrikulum.....</i>	<i>125</i>
5.4.1.5	<i>Werkgewerbetrokkenheid .....</i>	<i>126</i>
5.4.1.6	<i>Ouerbetrokkenheid .....</i>	<i>126</i>
5.4.1.7	<i>Assesseringstegnieke .....</i>	<i>127</i>
5.4.1.8	<i>Beskikbare werksgeleenthede in gemeenskap .....</i>	<i>128</i>
5.4.1.9	<i>Kriteria vir 'n beroepsgerigte program.....</i>	<i>128</i>
5.4.1.10	<i>Samevatting .....</i>	<i>129</i>
5.4.2	Die leerder met intellektuele gestremdheid.....	129
5.4.2.1	<i>Toekomsplanne.....</i>	<i>131</i>
5.4.2.2	<i>Beroepsbelangstellings.....</i>	<i>132</i>
5.4.2.3	<i>Beroepsvaardighede.....</i>	<i>133</i>
5.4.2.4	<i>Sport en rekreasie.....</i>	<i>133</i>
5.4.2.5	<i>Openbare vervoer.....</i>	<i>134</i>
5.4.2.6	<i>Finansiële bestuur .....</i>	<i>134</i>
5.4.2.7	<i>Werkswerkenning .....</i>	<i>135</i>
5.4.2.8	<i>Gemeenskapsdeelname.....</i>	<i>135</i>
5.4.2.9	<i>Entrepreneurskap .....</i>	<i>135</i>
5.4.2.10	<i>Beroepsvoorkeure.....</i>	<i>136</i>
5.4.2.11	<i>Samevatting .....</i>	<i>136</i>
5.4.3	Ouerondersteuning .....	137
5.4.3.1	<i>Beroep van ouer .....</i>	<i>138</i>
5.4.3.2	<i>Toekomsplanne.....</i>	<i>138</i>

5.4.3.3	<i>Moontlike beroepe</i> .....	139
5.4.3.4	<i>Beskikbare werksgeleenthede</i> .....	139
5.4.3.5	<i>Huishoudelike take</i> .....	140
5.4.3.6	<i>Openbare vervoer</i> .....	140
5.4.3.7	<i>Sport en ontspanning</i> .....	141
5.4.3.8	<i>Ondersteuningsbehoefte</i> .....	141
5.4.3.9	<i>Samevatting</i> .....	141
5.4.4	Werkgewerbetrokkenheid.....	142
5.4.4.1	Indiensopleidingmoontlikhede.....	144
5.4.4.2	Verwagtinge van werkgewer.....	145
5.4.4.3	Opleidingsgeleenthede.....	145
5.4.4.4	Veiligheid in die werkplek.....	146
5.4.4.5	Werksvorbereiding.....	147
5.4.4.6	Toeganklikheid.....	147
5.4.4.7	Geen diskriminasie.....	148
5.4.4.8	Vervoer.....	149
5.4.4.9	Toesighouer.....	149
5.4.4.10	Voordele.....	149
5.4.4.11	Samevatting.....	150
5.5	HOOFTEMAS.....	153
5.5.1	Bespreking van temas.....	153
5.5.1.1	<i>Aangepaste kurrikulum</i> .....	154
5.5.1.2	<i>Deelnemerbetrokkenheid</i> .....	154
5.5.1.3	<i>Deurlopende assessering</i> .....	154
5.6	SAMEVATTING.....	155

## **HOOFTUK 6**

### **ONTWIKKELING EN IMPLEMENTERING VAN BEROEPSGERIGTE PROGRAM..... 156**

6.1	INLEIDING.....	156
6.2	DEELNEMENDEAKSIE-NAVORSINGSPLAN VIR BEROEPSGERIGTE OPLEIDING.....	156
6.2.1	Beplanningsfase.....	156
6.2.2	Implementeringsfase.....	157
6.2.3	Observasiefase.....	157
6.2.4	Reflekteringsfase.....	157

6.2.5	Aksie- en observasiefase .....	157
6.2.6	Reflekteer-weer-fase .....	157
6.3	<b>DIE ONTWIKKELING VAN 'N AANGEPASTE BEROEPSGERIGTE OPLEIDINGSPROGRAM</b> .....	158
6.3.1	Verkenning van die Nasionale Kurrikulumverklaring .....	158
6.3.2	Samestelling van program vir beroepsgerigte opleiding.....	158
6.3.2.1	<i>Kurrikuluminhoud</i> .....	161
6.3.2.2	<i>Gemeenskapsgebaseerde instruksie</i> .....	163
6.3.2.3	<i>Aangepaste gewigswaarde</i> .....	165
6.3.3	Opstel van 'n aangepaste werkskedule .....	169
6.3.4	Opstel van 'n lesplan.....	170
6.3.5	Samestelling van 'n individuele onderrigplan .....	174
6.4	<b>IMPLEMENTERING VAN DIE BEROEPSGERIGTE OPLEIDINGSPROGRAM</b> .....	179
6.4.1	Werksverkenning deur besoeke aan die werksplek.....	179
6.4.2	Werksverkenning in die skool.....	180
6.4.3	Werksvoorbereiding in die klas.....	184
6.4.4	Besoeke aan die werksplek.....	184
6.5	<b>OBSERVASIE</b> .....	185
6.5.1	Observasie in die klaskamer.....	185
6.5.2	Observasie in die skool .....	185
6.5.3	Observasie in die werksplek.....	185
6.6	<b>REFLEKTERING</b> .....	189
6.6.1	Opvoedervergaderings.....	189
6.6.2	Ouervergaderings .....	189
6.6.3	Leerder-en-opvoedervergaderings.....	190
6.6.4	Werkgewersgesprekke.....	190
6.7	<b>HERBEPLANNING</b> .....	190
6.8	<b>REFLEKTEER-WEER-FASE</b> .....	191
6.9	<b>DEURLOPENDE ASSESSERING</b> .....	191
6.9.1	Aanvangsassessering .....	191
6.9.2	Formele assessering.....	192
6.9.3	Informele assessering .....	193
6.9.4	Leerderportefeulje .....	194
6.9.5	Skoolassesseringsprogram .....	195
6.9.6	Vorderingskedule .....	195

6.9.7	Vorderingsverslag .....	196
6.10	SAMEVATTING .....	197

## **HOOFSTUK 7**

### **SAMEVATTENDE BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS, IMPLIKASIES EN AANBEVELINGS ..... 198**

7.1	INLEIDING.....	198
7.2	SAMEVATTING VAN ONDERSKEIE HOOFSTUKKE.....	198
7.3	BEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS .....	201
7.3.1	'n Aangepaste kurrikulum.....	202
7.3.2	Deelnemerbetrokkenheid.....	203
7.3.3	Deurlopende assessering .....	206
7.4	REFLEKTERING OMTRENT DEELNEMENDEAKSIE- NAVORSINGSPROSES.....	207
7.4.1	Ontwikkeling van beroepsgerigte program .....	207
7.4.2	Implementering van beroepsgerigte program.....	207
7.4.3	Deelnemers se insette by die studie.....	208
7.5	OORSPRONKLIKE BYDRAE WAT DIE STUDIE MAAK.....	209
7.6	BEPERKINGS VAN DIE STUDIE.....	210
7.7	TOEKOMSTIGE NAVORSING .....	211
7.8	SAMEVATTING .....	211

### **BRONNELYS..... 213**

## LYS VAN TABELLE

Tabel 3.1:	Vlakke van gestremdheid.....	59
Tabel 3.2:	Kritieke uitkomst.....	65
Tabel 3.3:	Lewensoriëntering in seniorfase .....	78
Tabel 4.1:	Deelnemendeaksie-aktiwiteitsplan .....	98
Tabel 4.2:	Deelnemers se inligting .....	102
Tabel 4.3:	Aksienavorsing-insamelingstrategieë .....	103
Tabel 4.4:	Komponente van intensiewe data-analise.....	111
Tabel 5.1:	Temas en aanhalings van die spesiale opvoeders .....	122
Tabel 5.2:	Temas en kategorieë van leerders met intellektuele gestremdheid.....	129
Tabel 5.3:	Temas en kategorieë van ouers .....	137
Tabel 5.4:	Temas en aanhalings van werkgewers .....	142
Tabel 6.1:	Asseseringstandaarde in kleiner stappe opgedeel .....	159
Tabel 6.2:	Aanpassings aan gewigswaarde en tydstoekening.....	166
Tabel 6.3:	Gewigte van leeruitkomst vir beroepsgerigte groep .....	167
Tabel 6.4:	'n Aangepaste werkskedule vir die beroepsgerigte opleidingsprogram .....	169
Tabel 6.5:	Asseseringsplan vir die beroepsgerigte opleidingsprogram.....	193
Tabel 6.6:	Kontrolelys vir beroepsgerigte opleidingsprogram .....	194

## LYS VAN FIGURE

Figuur 1.1:	Skematiese voorstelling van die studiestruktuur .....	14
Figuur 2.1:	Ondersteuningsvlakke in inklusiewe onderwys.....	46
Figuur 3.1:	Beplanning van Lewensvaardigheidsprogram.....	70
Figuur 3.2:	Die spesiale opvoedkundige proses .....	76
Figuur 3.3:	Die verhouding tussen die vorms van assessering.....	81
Figuur 4.1:	Buigbare verhoudinge van sosiale bemiddeling .....	96
Figuur 6.1:	Identifiseringsproses vir kurrikuluminhoud.....	159
Figuur 6.2:	'n Voorbeeld van die lesplan vir die beroepsgerigte groep.....	169
Figuur 6.3:	'n Aangepaste Individuele Onderrigplan vir Leerder 2.....	172



## LYS VAN BYLAE

BYLAAG 1:	Toestemmingsvorms van opvoeders.....	228
BYLAAG 2:	Toestemmingsvorms van leerders.....	230
BYLAAG 3:	Toestemmingsvorms van ouers .....	232
BYLAAG 4:	Toestemmingsvorms van werkgewers.....	234
BYLAAG 5:	Semigestruktureerde onderhoudskedule met opvoeders .....	236
BYLAAG 6:	Semigestruktureerde onderhoudskedule met leerders .....	237
BYLAAG 7:	Semigestruktureerde onderhoudskedule met ouers .....	238
BYLAAG 8:	Semigestruktureerde onderhoudskedule met werkgewers.....	239
BYLAAG 9:	Toestemmingsbrief van skool se beheerraad .....	240
BYLAAG 10:	Toestemmingsbrief van Wes-Kaapse Onderwysdepartement .....	241
BYLAAG 11:	Toestemmingsbrief van medenavorser .....	242
BYLAAG 12:	Toestemmingsbrief van etiese komitee.....	243
BYLAAG 13:	Uittreksel van transkripsie van onderhoud met leerder 2 .....	244
BYLAAG 14:	Dataspoor .....	247
BYLAAG 15:	Kontrolelys vir werkgewers.....	250
BYLAAG 16:	Vorderingsverslag .....	252

# HOOFSTUK 1

## INLEIDENDE ORIËNTERING

### 1.1 INLEIDING

Histories het persone met intellektuele gestremdheid nie die voorreg van toegang tot die kompeterende arbeidsmark geniet nie (Campbell, 2000:146). 'n Persoon met intellektuele gestremdheid word dikwels gekenskets as iemand wat dienste gebruik, teenoor 'n persoon wat 'n bydrae tot die gemeenskap kan lewer. Navorsing toon egter duidelik dat die individu met intellektuele gestremdheid, mits hulle die nodige opleiding en ondersteuning ontvang, 'n bydrae tot die ope arbeidsmark kan maak (Hall, 1986:125).

Die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid se opvoedkundige doelwitte moet gefokus wees op beroepsgerigte geleenthede, asook op voorbereiding vir die lewe van 'n volwassene (Drew en Hardman, 2000:259). Die effektiewe voorbereiding van die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid om 'n sinvolle lewe in die gemeenskap te kan lei, vereis 'n omvangryke beroepsgerigte opleidingsprogram (Drew en Hardman, 2000:268). Die beroepsgerigte program moet rondom die behoeftes, belangstellings en sterkpunte van die leerder ontwikkel word.

Dit is dus nodig om 'n aangepaste kurrikulum te ontwikkel wat nie slegs leerdergesentreerd is nie, maar ook gemeenskapgesentreerd, en dus die behoeftes van die gemeenskap in ag neem. Leerderopleiding moet binne die skool plaasvind, terwyl indiensopleiding by die werksplek, en dus binne die gemeenskap, deur die leerder ontvang word. Die samestelling van 'n beroepsgerigte opleidingsprogram moet in samewerking met insette van die opvoeder, ouers, werkgewers en leerders ontwikkel word. Dit is dus noodsaaklik om deurlopende assessering toe te pas, en sodoende te bepaal of die leerder die nodige uitkomst bereik het om 'n werk in die gemeenskap te kan verrig.

In die Verenigde State van Amerika (VSA) word beroepsgerigte programme in skole, hoërskole en kolleges aangebied vir die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid, omdat wetgewing daarvoor voorsiening maak. In Suid-Afrika ontbreek 'n nasionale beroepsgerigte opleidingsprogram vir die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid.

Daar bestaan slegs een kurrikulum in Suid-Afrika wat deur alle leerders van die land gevolg moet word, naamlik die Uitkomsgebaseerde Nasionale Kurrikulumverklaring, graad R-9 (skole), ongeag hul gestremdheid (Dorfling, 2007).

Daar is geen land in die wêreld, waarvan ek kennis dra, waar die gewone kurrikulum toepaslik is vir alle leerders nie (Loreman, Deppeler en Harvey, 2005:136). Leerders met intellektuele gestremdheid in Suid-Afrika word steeds na spesiale skole verwys, omdat hulle nie die toepassing van die Nasionale Kurrikulumverklaring in hoofstroomskole suksesvol kan behartig nie. Dit is dus vir spesiale skole noodsaaklik om die nodige aanpassings te maak binne die Nasionale Kurrikulumverklaring, en sodoende 'n kurrikulum saam te stel wat wyd en breed genoeg is om in die behoeftes van leerders met intellektuele gestremdhede te voorsien (Loreman, Deppeler en Harvey, 2005:8).

In hierdie studie sal ek Uitkomsgebaseerde Onderwys, Kurrikulum 2005, die Nasionale Kurrikulumverklaring, asook deurlopende assessering bespreek om te bepaal hoe die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid se leerervaring binne die skool sinvol verbeter kan word. Aangesien daar nog nie 'n beroepsgerigte opleidingsprogram van die Nasionale Onderwysdepartement beskikbaar is wat vir die leerder met intellektuele gestremdheid, volgens hul vermoëns, ontwerp is nie, is dit noodsaaklik dat ek in hierdie studie riglyne ondersoek wat gebruik kan word om 'n aangepaste kurrikulum te ontwikkel.

Dit kan dien om leerders met intellektuele gestremdheid se leer en onderrig in die Ligstraal Skool vir leerders met spesiale onderwysbehoefte te verbeter, sodat hulle voorberei word vir die wêreld van werk. Tydens my MEd-navorsingstudie het ek 'n behoefte-analise onderneem oor beroepsgerigte opleiding vir die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid. Hierdie navorsingsondersoek is by Ligstraal Spesiale Skool vir leerders met intellektuele gestremdheid uitgevoer.

In hierdie studie is die primêre doel om 'n beroepsgerigte opleidingsprogram vir die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid te ontwikkel. Dit sal in samewerking met opvoeders, ouers en werkgewers uit die gemeenskap geskied.

## **1.2 MOTIVERING VIR DIE STUDIE**

Ek is reeds langer as 24 jaar hoof van 'n spesiale skool. Ek was twee jaar lank hoof van die spesiale skool in Stellenbosch, en oor die afgelope 22 jaar hoof by my huidige skool in die

Paarl. Dit was my ondervinding dat die skoolverlaters 'n opleidingsprogram gevolg het wat nie daarop gerig was om hulle voor te berei om 'n beroep in die ope arbeidsmark te bekom nie (Lackay, 2003:1).

Die hoofemas wat in my ondersoek geïdentifiseer is, was die volgende: werksgeleenthede van oudleerders, opleiding en ondersteuning, beroepsgerigte opleiding, ouerbetrokkenheid, werkgewerbetrokkenheid en 'n skoolondersteuningspan, asook die kriteria vir 'n beroepsgerigte opleidingsprogram.

My aanbevelings vir verdere navorsing was die volgende:

- Die samestelling van 'n weldeurdagte en beroepsgerigte opleidingsplan wat op die leerders se vermoëns en belangstellingsveld geskoei is. Doeltreffende beroepsgerigte opleiding vir die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid is noodsaaklik (Lackay, 2003:97-98). Dit is nie vir opvoeders moontlik om 'n beroepsgerigte opleidingsprogram in isolasie te ontwikkel nie. Hulle benodig die samewerking van ouers en werkgewers om die beplanning, implementering en assessering van beroepsgerigte program te fasiliteer, sodat die leerder die nodige uitkomste kan bereik wat hom toerus om 'n werk in die ope arbeidsmark te bekom.
- 'n Deelnemendeaksie-navorsingsondersoek om die beroepsgerigte opleidingsprogram in die skool en werksplek te implementeer wat die leerders sal toerus met die nodige vaardighede om 'n werk te bekom. 'n Kollaboratiewe skoolondersteuningspan, wat die opvoeder binne die skool en die werkgewer binne die gemeenskap ondersteun, moet gevorm word. Ouer- en werkgewerbetrokkenheid, sowel as ondersteuning en bemagtiging by die beroepsgerigte program is noodsaaklik om die leerder se vordering tuis en in die werksplek te observeer en evalueer (Lackay, 2003:96-97).

Op internasionale vlak het verskeie lande reeds beroepsgerigte opleidingsprogramme in plek. In Suid-Afrika is daar nog weinig navorsing omtrent beroepsgerigte opleiding vir die leerder met intellektueel gestremde gedoen. Witskrif 6 (2001:21) noem dat spesiale skole se gehalte sal verbeter omdat voorsiening vir omvattende opvoedkundige programme voorsien sal word. Dit sluit lewensvaardighede in, asook opleidingsprogramme wat bande met die werksplek sal hê.

In die verslag wat die Nasionale Komitee vir Spesiale Behoeftes in Onderwys en Opleiding aan die minister voorgelê het, is die oorgang vanaf die skool na die werksopset ondersoek. Van die

aanbevelings was dat strategieë om die suksesvolle oorgang van leerders met gestremdhede na 'n aktiewe werkslewe te verseker, ondersoek moet word. Die band tussen onderwys en werk is vir leerders met gestremdhede belangrik. Hulle moet voorberei, asook aanvaar word binne die werksgemeenskap (Departement van Onderwys, 1997:76-77). Ten spyte van die bogenoemde ondersoek is die huidige kurrikulum nie gerig op spesiale vaardigheidsprogramme wat die leerder met intellektuele gestremdheid in die werksplek kan toepas nie. Departementele opleidingsprogramme wat bande met die werksplek sal hê, ontbreek steeds vir die leerder met intellektuele gestremdheid.

Mercer en Mercer (1998:570) stel dit duidelik dat beroepsgerigte oorgangsprogramme ontwikkel moet word wat die adolessente leerder doelgerig voorberei om die oorgang van die skool na die lewe van werk doeltreffend te oorbrug. Vir die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid moet die opvoedkundige doelwitte gefokus wees op beroepsgerigte geleenthede, sowel as op die voorbereiding vir die lewe van 'n volwassene (Drew, Logan en Hardman, 1992:253). Die implementering van beroepsgerigte opleiding benodig 'n kollaboratiewe ondersteuningsnetwerk om die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid ekonomies te bemagtig.

McCown, Driscoll en Roop (1996:75) beveel aan dat 'n samewerkingsverhouding tussen die skool, ouerhuis en werksomgewing noodsaaklik is om 'n beroepsgerigte program sinvol te implementeer. My navorsingsprojek vir die MEd-studie is vanuit 'n ekosistemiese perspektief benader (Lackay, 2003:7). Die hoofdoel van die ekosistemiese perspektief is om aan te dui hoe die individu, sowel as groepe, menslike verhoudinge op verskillende vlakke in die gemeenskap beïnvloed – op 'n dinamiese, interafhanklike wyse, asook deur interaksie. Volgens die ekosistemiese perspektief staan die leerder sentraal in die verskillende vlakke van die sisteem wat in die opvoedkundige program vervat is.

In hierdie navorsingsondersoek sal ek dus die verskillende rolspelers, naamlik die leerders, ouers, opvoeders en werkgewers betrek om 'n beroepsgerigte opleidingsprogram volgens die leerders se vermoëns en belangstellingsveld te ontwikkel en implementeer. Al die deelnemers sal aktiewe deelname aan die beplanning en samestelling, implementering, evaluering en assessering van die beroepsgerigte program hê.

### 1.3 NAVORSINGSVRAAG

Vanaf die totstandkoming van Ligstraal Skool in 1986 is leerders opgelei om sekere vaardighede te bemeester wat onder toesig tuis of in beskermende werksinkels uitgevoer kan word. Die skoolverlaters van Ligstraal Skool is dus hoofsaaklik tuis en bestem om die res van hul lewe afhanklik te wees van 'n ongeskiktheidstoelaag sonder enige ander bron van inkomste (Lackay, 2003:1).

Levinson en Palmer (2005:1) stel dit duidelik dat skole leerders behoort voor te berei vir werk. Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is al dikwels gekritiseer omdat leerders swak voorberei word vir die wêreld waarin hy/sy moet werk (NCSNET/NCESS, 1997:77). Oor die jare heen is daar op 'n onbehoorlike wyse teen gestremdes gediskrimineer. Pannel (2001:1) noem dat mense met gestremdhede diegene was wat die meeste binne die gemeenskap benadeel is. In die verlede het hulle geen of weinig onderwys en opleiding ontvang.

In Suid-Afrika is wetgewing rakende beroepsgerigte opleiding nog nie ingestel nie. Hierteenoor bestaan daar in verskeie ander lande wetgewing om die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid se onderwys en opleiding te ondersteun (Lewis en Doorlag, 1999:29). In die VSA is twee belangrike wette, naamlik die *Vocational Rehabilitation Act* en die *Individuals with Disability Education Act* in plek. Dit het 'n aansienlike impak op die ontwikkeling en kwaliteit van beroepsgerigte opleidingsdienste vir die individu met intellektuele gestremdheid gehad (Drew en Harding, 2000:262; Simpson, 1996:183).

In Suid-Afrika, sedert die afskaffing van Apartheid in 1994, het die regering hom verbind om die ongelykhede van die verlede deur wetgewing reg te stel sodat daar nooit weer teen mense gediskrimineer mag word nie. Die Grondwet van Suid-Afrika, 1994, die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996, asook die Wet op Gelyke Indiensneming, No 55 van 1998, is gemik op menseregte. Hierdie wette het egter leemtes getoon sover dit spesiale onderwys aangaan (Lackay, 2003:30).

Dit is om hierdie rede dat die Nasionale Komitee vir spesiale behoeftes in onderwys en opleiding in 1997 in die lewe geroep is. Die doel van die komitee was om die voorsiening en implementering van spesiale onderwys te ondersoek. Die taakspan is versoek om aanbevelings omtrent spesiale onderwysbehoefte aan die minister voor te lê wat vir wetgewing en beleidvorming oorweeg kon word (Departement van Onderwys, 1997:1).

Die volgende aanbevelings van die komitee is relevant vir my studie:

- Kapasiteitsbou met al die rolspelers, naamlik ouers, opvoeders, leerders, werkgewers en beplanners moet gefasiliteer word.
- Die nodige funksionele en beroepsgerigte opleiding moet verskaf word om die oorgang van die skool na die werksopset te fasiliteer.
- Bande met die Departement van Arbeid en die privaatsektor in die vorm van leerlingskappe en werkdienste moet oorweeg word wanneer wetgewing en regulasies omtrent hierdie aangeleenthede opgestel word (Departement van Onderwys, 1997:134-135).

Die Suid-Afrikaanse regering het besluit om 'n relevante en verantwoordbare kurrikulum, wat op uitkomstegebaseer is, te implementeer. Uitkomstegebaseerde onderwys is bedoel om andere irrelevante kurrikulums aan te spreek en op te los. Die kurrikulum moet verseker dat wat in die skool geleer word, relevant is vir die lewe, asook vir die werksopset. Uitkomstegebaseerde onderwys stel hom ten doel om alle leerders toe te rus met die nodige vaardighede, kennis, waardes en houdings (Van der Horst en McDonald, 1995; NCESNET/NCES, 1997:77). Mense met gestremdhede moet met die nodige vaardighede toegerus word om hul taak in die arbeidsmark met gedemonstreerde uitkomsteges te kan verrig.

Die opvoeders sowel as die ouer is medeverantwoordelik vir leerders se vordering sodat die verlangde uitkomsteges bereik kan word. Deurlopende assessering gee leerders die geleentheid om binne 'n buigsame kurrikulum, op hul eie tyd, aktief betrokke te wees by hul eie leerervaringe om kwaliteit-uitkomsteges te bereik (Van der Horst en McDonald, 1997; Departement van Onderwys, 1998:5; Departement van Onderwys, 2002:73-76).

Navorsers soos Siebörger (1998), Freeman en Lewis (1998) en Van der Horst en McDonald (1997) is dit oor die algemeen eens dat assessering 'n proses van inligtingversameling is om 'n waardeoordeel van leerders se vordering en ontwikkeling te vel. Ten spyte van bogenoemde, stel die Departement van Onderwys (2001:32) dit duidelik dat onderwysprogramme in spesiale onderwys ondoeltreffend is en misluk om kostedoeltreffende en omvattende leerondervindinge vir die deelnemende leerders te verskaf. Die minister meld dat onderwysprogramme die nodige vaardighede en program-tot-werkverband moet voorsien.

Dit is dus duidelik dat die regering, deur middel van wetgewing, programme wat betrekking het op die werksverband wil bevorder binne 'n buigsame kurrikulum en 'n assesseringsbeleid

wat vir alle leerders, ongeag die aard van hul leerbehoefes, toeganklik is (Departement van Onderwys, 2001:31). Ongelukkig bestaan daar nog nie definitiewe beroepsgerigte opleidingsprogramme om die intellektueel gestremde leerder voor te berei vir die wêreld van werk nie. Pannell (2003:13) noem dat daar geen spesifieke kurrikulum vir leerders met intellektuele gestremdheid bestaan nie. Sy maak die opmerking dat elke spesiale skool aanvoer dat hulle van 'n aangepaste uitkomsgebaseerde kurrikulum of Kurrikulum 2005 gebruik maak.

Volgens my kennis word elke spesiale skool vir intellektueel gestremdes aan hulself oorgelaat om beroepsgerigte programme saam te stel, sonder definitiewe kriteria en riglyne vanaf die owerhede. Elke skool is self verantwoordelik om beroepsgerigte programme te ontwikkel in die afwesigheid van definitiewe riglyne van die onderwysowerhede in ons land.

Dit is teen hierdie agtergrond dat die volgende navorsingsvraag ondersoek sal word:

**Hoe kan die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid opgelei word om 'n betrekking in die ope arbeidsmark te beklee?**

Die volgende subvrae word in my studie aangespreek:

- Watter aanpassings kan binne die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring gemaak word om 'n beroepsgerigte program vir die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid te ontwikkel?
- Op watter wyse kan die verskillende rolspelers binne die skoolgemeenskap betrek word om die beroepsgerigte oorgangsprogram te fasiliteer?
- Hoe kan deurlopende assessering gedoen word om te bepaal of die nodige uitkomst met betrekking tot beroepsgerigte vaardighede volgens die leerder se pas en vermoëns behaal is?

## **1.4 DOELSTELLING VAN DIE NAVORSING**

Na aanleiding van die gestelde vrae het my navorsingstudie drie doelstellings, naamlik:

Eerstens, om 'n beroepsgerigte opleidingsprogram vir die ouderdomsgroep tussen 16 en 18 jaar te ontwikkel en te implementeer. In my ondersoek sal ek fokus op die adolessente leerder wat matig intellektueel gestremd is. Engelbrecht en Green (2001:198, 201) en Wehman (1993:239,



262) onderskei drie vlakke van intellektueel gestremdheid, naamlik lig gestrem, matig gestrem en erg gestrem.

Tweedens stel die ondersoek hom ook ten doel om die verskillende rolspelers, naamlik die opvoeders, ouers, en werkgewer binne die skoolgemeenskap te betrek om die beroepsgerigte program te fasiliteer. Ek is eens met die skrywers, Hughes en Carter (2000:44), dat **opvoeders** vir leerders die geleentheid moet skep om interaksie met hulle portuurgroep te hê. Volgens die genoemde skrywers moet werkers soos ander opvoeders, terapeute of verpleegkundiges by die oorgangsbeplanning betrek word. Die opvoeder moet hoë verwagtinge van leerders koester omdat die skool die leerder moet voorberei vir die lewe nadat hy/sy die skool verlaat.

Volgens Wehman (1993:83) is dit belangrik dat **ouers** by die oorgangsfasebeplanning van die skool se kurrikulum betrek word. Engelbrecht, Green, Naicker en Engelbrecht (1999:175) noem dat ouers se ervaring met hul kinders dit vir hulle moontlik maak om nuttige inligting omtrent die leerder se fisieke en emosionele toestand te verskaf. Ouers se regte en voorkeure moet in berekening gebring word tydens die plasing, leer en onderrig van leerders in spesiale skole (Integrated Disability Strategy, 1997:40).

Linn, Howard en Miller (2004:3) voer aan dat **werkgewers** voel dat akademiese programme nie die studente voorsien van noodsaaklike vaardighede om hulle vir die werksplek te bekwaam nie. Beplanning vir die oorgang van die skool na volwassenheid moet volgens Wehman (1993:72) binne die konteks van die plaaslike gemeenskap geskied. Oorgangsfaseprogramme kan nie in isolasie ontwikkel word nie.

Derdens is die studie daarop gemik om deur middel van deurlopende assessering te bepaal of die leerder die nodige uitkomst behaal het wat hom toerus om 'n werk in die ope arbeidsmark te verrig. Deurlopende assessering is 'n belangrike assesseringstrategie binne uitkomsgebaseerde assessering. Dit is 'n proses waardeur geldige en betroubare inligting oor die prestasie vir 'n leerder op 'n deurlopende basis ingesamel word, gemeet aan duidelik gedefinieerde kriteria, en met behulp van 'n verskeidenheid metodes, instrumente, tegnieke en kontekste (Wes-Kaapse Onderwysdepartement, 2003:7).

Siebörger (2004:25) verduidelik deurlopende assessering vereis dat opvoeders deurlopend aan assessering moet dink. Onderwysbeplanning moet voortdurend in gedagte gehou word. Dikwels ontvang leerders met spesiale onderwysbehoefte geen loopbaan- of beroepsgerigte

opleiding nie. Effektiewe loopbaanassessering help die hele gesin om die leerder se beroepsgerigte doelwitte en aspirasies beter te verstaan (Hoy en Gregg, 1994).

## 1.5 NAVORSINGSONTWERP

In hierdie studie het ek 'n kwalitatiewe deelnemendeaksie-navorsingsontwerp gebruik. Die navorsingsbenadering wat hiervoor aangewend is, is geleë binne die interpretatiewe navorsingsparadigma. Mertens (2005:7) verwys na 'n paradigma as 'n manier om na die wêreld te kyk. Volgens die genoemde skrywer bestaan 'n paradigma uit sekere filosofiese aannames wat leiding- en rigtinggewend tot die mens se denke en optredes is.

Babbie en Mouton (2001:28-29) en Mertens (2005:12) noem dat hierdie navorsingsparadigma fundamenteel ingestel is op betekenis, en daarop gemik is om die werklikhede van die deelnemers se daaglikse bestaan, hul basiese ervarings en die situasie waarin hulle hul bevind, te verstaan, en die betekenis daarvan te interpreteer. Deur die daarstelling van beskrywende analyses word die klem dus geplaas op 'n indringende, interpretatiewe begrip van die fenomeen wat ondersoek word.

Henning (2004:21) hou voor dat kennis nie slegs deur middel van sigbare fenomene gekonstrueer word nie, maar ook deur beskrywings van mense se intensies, hul geloofsoortuigings, waardes, asook betekenisvorming en verstaan. Babbie en Mouton (2001:278) noem dat 'n kwalitatiewe navorser se studie klem lê op die menslike handelinge binne 'n natuurlike opset, soos deur die akteur self gesien. Die interpretatiewe benadering is afhanklik van persoonlike verslae wat deur die deelnemers gegee word, aldus Terre Blanche en Kelly (1999:124). Die klem val op omvangryke beskrywings en die verstaan van fenomene binne die toepaslike konteks. Die ontwikkeling en implementering van 'n beroepsgerigte opleidingsprogram sal deur middel van die deelnemendeaksie-navorsingsmetode gedoen word.

Patton (2002:183) verduidelik dat deelnemendeaksienavorsing kollaboratiewe deelname aanmoedig, binne 'n aanvaarbare etiese raamwerk, om die gemeenskap se probleme te verstaan. McNiff en Whitehead (2006:7) noem dat aksienavorsing ten doel het om 'n gedissiplineerde, sistemiese proses te wees, wat praktisyns toerus om hul werk enige plek te ondersoek en te evalueer.

Die hoofdoel van deelnemendeaksienavorsing is om al die relevante rolspelers te betrek (Mertens, 2005:57). In my studie sal ek die deelnemers sowel binne as buite die skool

identifiseer om kollaboratiewe deelname aan die navorsingsproses te verkry. McKernan (1991:11) stel dit duidelik dat aksienavorsing deur die kollaboratiewe en interaktiewe navorsingstyle bevorder word. Daarby word deelnemers deur interne sowel as eksterne organisasies betrek. Aksienavorsers is interne navorsers, omdat hulle hulself sien as deel van die situasie wat ondersoek word (Sagor, 2005:1).

## **1.6 NAVORSINGSMETODOLOGIE**

Volgens Mertens (2004:247) is die navorser die instrument van data-insameling tydens 'n kwalitatiewe navorsingsondersoek. Ek sal van 'n deelnemendeaksie-navorsingsproses gebruik maak om beroepsgerigte opleiding te beplan, implementeer, observeer en evalueer. Babbie en Mouton (2001:35) beskryf deelnemendeaksienavorsing as 'n sikliese en refleksiewe proses, terwyl McNiff en Whitehead (2006:9) aksienavorsing as 'n aksie-refleksie-siklus beskou. Denzin en Lincoln (2005:563) voer aan dat deelnemendeaksienavorsing 'n spiraal van selfrefleksiewe siklusse insluit, naamlik beplanning, aksie, observasie en reflektering, herbepanning en weereens aksie en observasie. Ek het op hierdie wyse beroepsgerigte opleiding gedoen.

Die eerste siklus sluit die beplanning van die aangepaste Nasionale Kurrikulumverklaring vir die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid in. Om die beroepsgerigte opleidingsprogram te ontwikkel, het ek saam met die twee senior opvoeders die beplanning van die leerarea Lewensoriëntering, graad 7-9, volgens die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (Departement van Onderwys, 2003:48,49) gedoen, in pas met gemeenskapsgebaseerde beroepsgerigte opleiding (Hughes en Carter, 2000:55) wat gebaseer is op die aangepaste HNKV (Departement van Onderwys, 2005:17).

Die implementering (aksie) van die beroepsgerigte opleidingsprogram het in die skool sowel as in die werksplek (gemeenskap) plaasgevind. Deelnemende observasie is in die klaskamer en werksplek gedoen. Ek en die medenavorser het tydens vergaderings gereflekteer oor die vordering van die program. Deurlopende assessering omtrent die program is gedoen. Herbepanning vir verdere opleiding het hieruit voortgevloei. Die volgende siklus van aksie, observasie, refleksie en assessering het gevolg.

Ek het van 'n nieraarskynlikheidsteekproef, te wete 'n gerieflikheidsteekproef, gebruik gemaak, omdat al die deelnemers geredelik beskikbaar is (Mertens, 1998:246, 266). Die twee opvoeders en twee leerders bevind hulle in die skool. Die twee ouers is ook maklik bereikbaar,

terwyl die twee werkgewers se werksplekke binne twee kilometers van die skool geleë is. Kwalitatiewe data is gegeneer deur middel van onderhoude, observasie, vergaderings, persoonlike en skool-dokumente, asook visuele metodes. (Mason, 2002:54; Patton, 2002:4; Henning, 2004:20).

**Semigestruktureerde onderhoude**, Merriam (1998:81) en Babbie en Mouton (2001:289) is met leerders, opvoeders, ouers en werkgewers gevoer. **Deelnemende observasie** is gedoen om die aksie van mense in die navorsingsondersoek se handeling beter te verstaan (Henning, 2004:82). Tydens klasbesoeke, vergaderings en besoeke aan die werksplek is deelnemende observasie gedoen. **Skool- en persoonlike dokumente** soos mediese en skoolsielkundige verslae, asook leerderportefeuljes, is gebruik (Mouton, 2001:99; Desai en Potter, 2006:144).

**Veldnotas** was tydens onderhoudvoering en deelnemende observasie afgeneem (Babbie en Mouton, 2001:32). 'n **Videokamera en digitale kamera** is in die navorsingsproses gebruik. Die doel met die gebruik van die kameras is om die beeldmateriaal tydens opvoedkundige aanbiedinge en seminare aan te wend. **Data-analise** het deur die hele verloop van die data-insamelingsproses plaasgevind (Henning, 2001:127). Die data wat ingesamel is, is in hanteerbare temas ingedeel (Mouton, 2001:108; Bell, 2000:173).

Tydens **triangulasie** was van veelvuldige databronne en metodes van data-insameling gebruik gemaak naamlik die literatuuroorsig, inskrywings, geskrewe observasies, getranskribeerde onderhoude en dokumente (Mertens, 2005:246). **Datareduksie** was volgens die konstante vergelykende metode gedoen (Merriam, 1998:155-193).

## 1.7 BEGRIPSVERKLARING

Volgens die *American Association on Mental Retardation (AAMR)* se definisie van 1992 is die **leerder met intellektuele gestremdheid** se intellektuele vermoëns ondergemiddeld (Westling en Fox, 2000:3). Intellektuele gestremdheid is omvangryk en ook een van die mees algemene gestremdhede (Mastropieri en Scruggs, 2000:10). Dit beïnvloed nie slegs die leer wat plaasvind nie, maar affekteer ook die gestremdes se taalontwikkeling. Die ontwikkeling van taalvaardighede sowel as sosiale vaardighede word nadelig geraak (Lewis en Doorlag, 1999:476).

Die verskillende akademiese, sosiale en beroepsgerigte vaardighede, afhangende van leerders se gestremdheid, word volgens Sands, Koleski en French (2000:255) ook benadeel. Skrywers

soos Karten (2005:323), asook Sands, Koleski en French (2000:186) is dit eens dat leerders met intellektuele gestremdheid kan leer, maar dat hulle stadiger leer as die leerder met gemiddelde vermoëns. Gevolglik funksioneer hulle op 'n laer vlak as lede van hul portuurgroep.

Vir so 'n leerder is dit moeilik om vinnig te leer, omdat hy/sy 'n kort aandagspan het. Dit is dus noodsaaklik dat hul onderrig op noodsaaklike leerareas fokus, wat hulle sal help om tot selfversorgende volwassenes te ontwikkel. Hulle ondervind oor die algemeen probleme om te leer, te onthou, aandag te gee, probleemoplossings te hanteer, en om akademiese en sosiale vaardighede te bemeester. Dit is om hierdie rede dat Ryndak en Alper (1996:20) noem dat dié leerder langer neem as lede van sy/haar portuurgroep sonder gestremdhede om op relevante stimuli van 'n taak te fokus. Hulle vind dit ook moeilik om aangeleerde vaardighede en kennis te onthou. Daarom is herhaling noodsaaklik vir die aanleer van vaardighede.

Die leerders se sterk- en swakpunte word geïdentifiseer sodat hulle, met die nodige ondersteuning, die basiese vaardighede soos funksionele akademiese vaardighede, huishoudelike vaardighede, kommunikasievaardighede, beroepsvaardighede en gemeenskapsvaardighede kan verbeter (Westling en Fox, 2000:5).

Friend en Cook (1999:298) noem dat **die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid** intellektueel ondergemiddeld funksioneer. Hierdie leerder is in staat om te leer, maar sy vordering is stadiger as dié van leerders met gemiddelde vermoëns. Die persoonlike, sosiale en opvoedkundige lewensprosesse van hierdie leerder word tydens die adolessente fase omsluit. Die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid se opvoedkundige doelwitte moet gefokus wees op beroepsgerigte geleenthede, asook op die voorbereiding vir die lewe van 'n volwassene (Drew, Logan en Hardman, 2000:259).

Lewis en Doorlag (1999:293) verduidelik dat die leerder in **die oorgangsfase** vir **beroepsgerigte opleiding** voorberei word, sowel as vir die volwasse lewe deur middel van instruksie; onderrig in die funksionele akademie; die daaglikse, persoonlike en sosiale lewe; asook vir beroepsgerigte vaardighede. Die oorgang van die skool na die volwasse lewe is vir alle adolessente leerders vol kompleksiteit. Om suksesvol deur die oorgangsfase te beweeg, benodig alle adolessente verskillende grade van ondersteuning van vriende, familie en personeel by die skool.

Die **oorgang** verwys na die verandering in status vanaf die primêre optrede as 'n leerder/student, tot die aanvaarding van hul ontluikende rolle as volwassenes. Mwamwenda (2004:60) noem dat adolessensie uitstaan as 'n fassinerende en uitdagende periode van menslike groei en ontwikkeling. Die adolessente leerder is nóg kind, nóg volwassene, maar bevind hom/haar op die drumpel van volwassenheid.

Die nuwe rolle vir die volwassene sluit in om te werk, om 'n na-sekondêre student te word, 'n huis in stand te hou en om bevredigende persoonlike en sosiale verhoudings te ervaar. Navorsing het egter getoon dat adolessente leerders met leerprobleme nie genoegsame oorgangsbepanning ontvang wat hulle help om 'n werk te vind nie. Dikwels vind hul 'n werk op hul eie, met min hulp van skole of agentskappe (Lerner, 2000:316).

Tydens **werksondervinding** word die leerder opgelei om aan beroepsgerigte aktiwiteite in die gemeenskap deel te neem, en onder die werklike toestande in die werksplek.

**Deurlopende assessering** is skoolgebaseerd en 'n assesseringsmodel wat die integrasie van assessering in onderrig en die ontwikkeling van leerders deur middel van deurlopende terugvoering aanmoedig. Dit behels assesseringsaktiwiteite wat deur die jaar gedoen is, en waarvoor 'n verskeidenheid van assesseringsvorms gebruik word.

**Aanvangsassessering** is die aanvanklike assessering wat aangewend word om vas te stel wat die leerders reeds weet.

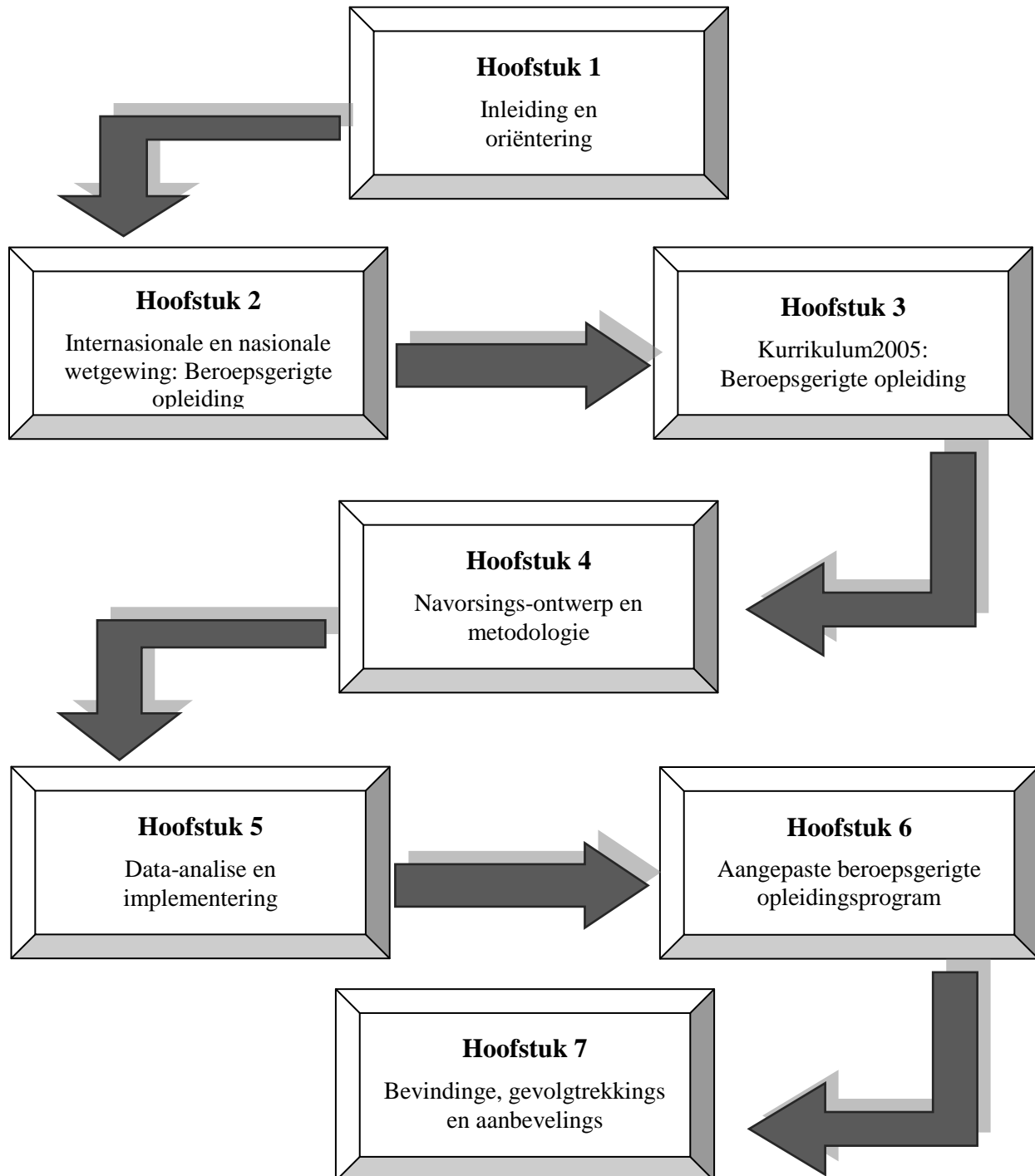
**Leerprogramme** is programme van leeraktiwiteite, insluitende inhoud en onderrigmetodes; hierdie programme word deur die Nasionale Kurrikulumverklaring graad R-9 (Skole) onderlê, maar deur provinsies, skole en opvoeders ontwikkel.

**Kurrikulum 2005** is die eerste weergawe van die Nasionale Kurrikulumverklaring in Suid-Afrika ná Apartheid. Die **Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring** Graad R-9 (Skole) is daarop gerig om Kurrikulum 2005 te versterk.

**Uitkomsgebaseerde Onderwys** is 'n onderwysproses wat prestasie-georiënteerd, aktiwiteitsgebaseerd en leerdergesentreerd is. In die navolging van hierdie benadering is Kurrikulum 2005 en die Nasionale Kurrikulumverklaring graad R-9 (Skole) daarop gerig om lewenslange leer aan te moedig.

**Vorderingskedules** is die instrument vir die aantekening van alle leerders in 'n graad se vordering aan die einde van 'n jaar. Dit sluit kodes in vir die vordering in elke leerprogram of leerarea en graad, sowel as opmerkings oor die nodige ondersteuning.

## 1.8 INDELING VAN HOOFSTUKKE



**Figuur 1.1:** Schematiese voorstelling van die studiestruktuur

Hierdie navorsingsverslag bestaan uit sewe hoofstukke wat soos volg aangebied word:

**Hoofstuk 1** word as die inleidende oriëntering beskou. Die literatuurstudie word binne die bestek van twee hoofstukke bespreek. In **Hoofstuk 2** word 'n literatuurstudie omtrent internasionale en nasionale wetgewing vir beroepsgerigte opleidingsprogramme ondersoek. In **Hoofstuk 3** is die verskillende onderwysbenaderings ná 1994, naamlik Uitkomsgebaseerde Onderwys, Kurrikulum 2005 en die Nasionale Kurrikulumverklaring verken om 'n aangepaste kurrikulum te ontwikkel.

In **Hoofstuk 4** word die navorsingsontwerp en metodologie bespreek. In **Hoofstuk 5** word die data-analise en die implementering van die empiriese ondersoek in diepte bespreek. In **Hoofstuk 6** word die implementering van die aangepaste beroepsgerigte opleidingsprogram volgens die deelnemendeaksie-navorsingsproses bespreek. In **Hoofstuk 7** word die bevindinge, gevolgtrekkings, implikasies en aanbevelings van die studie omskryf.

## 1.9 SAMEVATTING

Die doel van hierdie navorsing is om 'n beroepsgerigte opleidingsprogram vir die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid te ondersoek, ontwikkel, implementeer en te evalueer. In hierdie studie het ek gebruik gemaak van kwalitatiewe navorsingsmetodes om antwoorde op die gestelde navorsingsvraag, sowel as op subvrae te probeer vind.

Ek het van veelvoudige databronne gebruik gemaak om die konsep triangulering gestand te doen. Hierdeur is gepoog om die geloofwaardigheid van die studie te verhoog. In die volgende hoofstuk word 'n literatuurstudie omtrent beroepsgerigte opleidingsprogramme op internasionale sowel as nasionale vlak breedvoerig beskryf.



## HOOFSTUK 2

# AMERIKAANSE EN NASIONALE WETGEWING INSAKE BEROEPSGERIGTE OPLEIDINGSPROGRAMME

### 2.1 INLEIDING

Hoofstuk 1 was die inleidende hoofstuk van hierdie studie. In hierdie hoofstuk het ek die agtergrond verskaf van internasionale sowel as nasionale wetgewing wat beroepsgerigte opleiding vir die leerder met intellektuele gestremdheid aanspreek. Volgens *Education White Paper 6* van 1997 het ander lande die noodsaaklikheid aangespreek vir die bepaling van wetgewing insake beroepsgerigte opleiding vir die leerder met intellektuele gestremdheid. Hierdie wette het ten doel om alle beperkinge ten opsigte van diskriminasie teen persone met gestremdhede in die werksplek te verwyder.

In Suid-Afrika is wetgewing wat beroepsgerigte opleiding vir die leerder met intellektuele gestremdheid aanspreek nog nie ingestel nie. Dit is die verantwoordelikheid van opvoeders in skole om self die programme te ontwikkel volgens die beginsels van uitkomsgebaseerde onderwys, Kurrikulum 2005 en die Nasionale Kurrikulumverklaring. Vervolgens sal ek die agtergrond van beroepsopleiding verduidelik om aan te toon in hoeverre die Amerikaanse en Suid-Afrikaanse regering gevorder het om die behoefte van beroepsgerigte opleiding vir leerders met intellektuele gestremdheid aan te spreek. In hierdie studie fokus ek slegs op Amerikaanse wetgewing omtrent beroepsgerigte opleidingsprogramme omdat die literatuur gereedelik beskikbaar was om 'n in diepte onder onderzoek te bewerkstellig.

### 2.2 AGTERGRONDGESKIEDENIS VAN BEROEPSOPLEIDING

In die vroeë 1950's is die konsep van werk vir persone met intellektuele gestremdheid nie oorweeg nie. Die gevoel was dat daar 'n behoefte bestaan vir 'n hoogs gestruktureerde en beskutte opset waar persone met intellektuele gestremdheid teen hul eie pas en volgens roetine sekere repeterende take kan verrig, teen vergoeding gebaseer op hul individuele vlak van produktiwiteit. Die ontwikkeling van beskutte werkswinkels het nie aan die individuele werker die geleentheid gebied om ekonomies selfversorgend te word nie.

Teen 1970 het dit duidelik geword dat mense met intellektuele gestremdheid nie vanaf die beskutte omgewing na 'n gewone werk kan aanbeweeg nie. Die vaardighede wat in die werkswinkels ontwikkel is, het weinig verband gehou met werk wat in die werklike werksopset gedoen word (Kiernan, 2000:90). Dit is om hierdie rede dat die loopbaanonderwysbeweging in die 1970's geskep is om spesifiek loopbaanontwikkeling, houdings en waardes binne die tradisionele leer in te skerp (Zunker, 2006:7).

Wresling en Fox (2000:20) noem dat dit bewys is dat baie persone met erge gestremdheid verskillende werke kan doen en daarvoor 'n minimum salaris kan verdien. Hulle het nie nodig om staat te maak op beskutte arbeid wat van publieke befondsing afhanklik is nie.

Sommige studente bereik die einde van hul openbare skoolloopbaan, maar is swak toegerus vir kompeterende werk of om 'n onafhanklike lewe te lei. Namate leerders die einde van hul formele skoollewe nader, word daar gedurig aan hulle gevra wat hulle gaan doen as hul die skool verlaat. Ongelukkig, as ons terugkyk na watter voorbereiding getref is vir leerders om in die gemeenskap te kan lewe en werk, sien ons dikwels dat 'n reeks onsamehangende pogings aangewend is vir leerders om die nuwe uitdagings en eise van die volwasse lewe te konfronteer (Ysseldyke, Algozzine en Thurlow, 2000:242).

Wanneer die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid die Ligstraal Skool vir leerders met spesiale onderwysbehoefte verlaat, kom hulle voor enorme uitdagings te staan. Die oorgang van die skool na die lewe in die gemeenskap is dikwels vir hierdie leerders 'n traumatiese ervaring. Die kans dat hulle 'n werkseleentheid in 'n inklusiewe werksopset sal kry, is skraal (Lackay, 2003:13).

Sabbatino en Macrine (2007:33) stel dit duidelik dat leerders met gestremdhede ondervind dat hul onderwyservarings in die hedendaagse skole hulle nie toerus met die nodige vaardighede om onafhanklike lewens te lei nie. Hoofstroom- of spesiale skole kan baie doen om leerders voor te berei vir die wêreld van werk. Die primêre doel van onderwys vir alle leerders is om 'n suksesvolle oorgang van die skool tot die werksomgewing te maak.

Die oorgang na volwassenheid behoort vir die leerder met intellektuele gestremdheid so glad as moontlik te verloop. Voordat leerders met gestremdheid die skool verlaat, moet hulle leer om probleme te hanteer. Drew en Hardman (2001:259) is van mening dat die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid se opvoedkundige doelwitte op beroepsgerigte geleentede gerig moet wees, asook op hul voorbereiding vir die lewe as volwassene. Vervolgens verwys

ek na Amerikaanse wetgewing en beroepsgerigte opleidingsprogramme wat reeds sedert 1944 in plek is.

### **2.3 WETGEWING IN DIE VERENIGDE STATE VAN AMERIKA (VSA)**

Openbare skole was nie altyd betrokke by die onderrig van leerders met spesiale onderwysbehoefte nie. Dit was eers teen die einde van die 19de eeu dat spesiale klasse in publieke skole beskikbaar gekom het. Ouers van leerders met gestremdhede het drukgroepe gevorm om wetgewing ingestel te kry om spesiale klasse in openbare skole te vestig vir die onderrig en leer van dié bepaalde leerders.

Volgens Drew, Logan en Hardman (1992:252) was persone met intellektuele gestremdheid reeds sedert 1943 geregtig op beroepsgerigte dienste onder die *Border La Follet*-wet. Tot in die sestigerjare het baie min leerders met spesiale behoeftes egter sodanige dienste geniet. Een van die mees ingrypende gebeurtenisse in die geskiedenis van beroepsgerigte onderwys was die deurgang van die *Public Law 98-524* van die *Carl Perkins Vocational Education Act* van 1984. Die genoemde wet het die fokus vanaf die onderrig van spesifieke werksvaardighede in aparte beroepsgerigte programme verskuif en skole aangemoedig om beroepsgerigte met akademiese onderwys te integreer.

Mastropieri en Scruggs (2000:558) noem dat hierdie wet loopbaandienste uitgebrei het om die behoeftes van beroepsgerigte programme en aktiwiteite vir die individu met gestremdheid te ontwerp. Hierdie wet is gedurende 1990 verder uitgebrei om dienste te ondersteun (Zunker, 2006:7). Die *Carl Perkins Act* het kriteria vir dienste en aktiwiteite vir gestremdes en minderbevoorregtes verskaf. Dit het die volgende ingesluit:

- Gelyke toegang sal voorsien word aan die individu met gestremdheid of minderbevoorregtes tydens werwing, inskrywing en plasing.
- Gelyke toegang sal voorsien word in alle vlakke van beroepsgerigte programme.
- Beroepsgerigte dienste sal verskaf word aan leerders wanneer toepaslik, as deel van 'n Individuele Opvoedkundige Plan (I.O.P.), wat gesamentlik deur die spesiale opvoeder en beroepsgerigte opvoeder ontwikkel word.

Deur middel van Federale wetgewing het verskillende state ondersteuningsprogramme tot stand gebring om leerders met spesiale onderwysbehoefte in beroepsgerigte programme te

ondersteun. Sommige leerders met gestremdhede nodig geleenthede om die oorgang van formele onderwysgeleenthede na die aanleer van beroepsgerigte vaardighede te maak. Federale wetgewing het gelei tot omvattende werksvoorbereiding wat toegang tot werk vir alle persone met intellektuele gestremdheid gesteun het.

Ysseldyke et al. (1995:83) noem vier belangrike wette wat gelei het tot die uitbreiding en ontwikkeling van onderwysprogramme vir leerders met spesiale onderwysbehoefte. Hierdie vier wette, wat 'n geweldige impak op die ontwikkeling en kwaliteit van werksopleidingsdienste vir die individu met intellektuele gestremdheid gehad het, was die *Vocational Rehabilitation Act*, die *Education for All Handicapped Children Act*, die *Individuals with Disability Act* en die *Americans with Disability Act*.

### **2.3.1 *Vocational Rehabilitation Act van 1973***

Die *Vocational Rehabilitation Act* het voorgestel dat beroepsgerigte dienste vir mense met gestremdhede voorsien moet word. Die hoofdoel van die *Vocational Rehabilitation Act* was die beplanning en voorbereiding van beroepsgerigte rehabilitasiedienste (Seligman, 2000:200). Deur middel van hierdie wet is beroepsgerigte opleiding verpligtend gemaak vir alle persone wat gekwalifiseer het as persone met gestremdhede (Friend en Bursuck, 1999:13).

Afdeling 504 van die *Vocational Rehabilitation Act* bevat wetgewing wat die basiese regte van persone met gestremdheid met betrekking tot verskeie aspekte aanspreek. Beroeps- en loopbaangerigte onderwys vir die individu met intellektuele gestremdheid het belangrik geword. Hierdie wet is op beide die skole en die werkerskorps van toepassing. Afdeling 504 voorsien gelyke geleenthede in alle fasette van onderwys (Mastropieri en Scruggs, 2000:13). Afdeling 503 van dieselfde wet het regstellende aksie vir indienseneming van gestremdes beklemtoon. Volgens die bogenoemde wetgewing word diskriminasie in die werksplek op die basis van fisieke, kognitiewe of sensoriese gestremdhede verbied.

Indien 'n individu met intellektuele gestremdheid behoorlik opgelei is om kompetend vir 'n werk mee te ding, ondersteun die federale regering regstellende aksie. Dit is ook onwettig om toegang tot beroepsgerigte opleiding en werksgeleenthede vir gestremdes te weier (Lewis en Doorlag, 1999:10; Seligman, 2000:201). In pas met die gees van die wet sluit die *Vocational Rehabilitation Act* die volgende doelstellings in:

- Die bevordering van uitgebreide werkseleenthede vir persone met gestremdhede in alle areas van maatskappye en industrieë
- Die daarstelling van staatsplanne vir beroepsrehabilitasiedienste wat in die behoeftes van persone met gestremdhede voorsien
- Die evaluering van die potensiële rehabilitasie van persone met gestremdhede, asook diegene wat geen rehabilitasiedienste ontvang het nie
- Die verhoging van die aantal rehabilitasiepersoneel, asook die ontwikkeling van hulle vermoëns deur die verbetering van heropleiding en ondersteuning.

Die genoemde wetgewing het egter nie beteken dat gevestigde negatiewe houdings teenoor persone met gestremdhede skielik verdwyn het nie. Navorsing gedurende die sewentigerjare het getoon dat alle mense met gestremdhede steeds uitgesluit was van beroepsgerigte rehabilitasiedienste. Baie nuwe deure het egter danksy die wetgewing vir gestremdes oor die algemeen oop gegaan. Loopbaan- en beroepsgerigte opleiding in die onderwys het dus belangrik geword vir die leerder met intellektuele gestremdheid.

### **2.3.2 *Education for all Handicapped Children Act***

Gedurende 1974, met die instelling van die *Education for all Handicapped Children Act*, is bevind dat meer as eenmiljoen leerders met gestremdhede geen onderwys ontvang nie. Volgens Bigge en Stump (1999:5) en Seligman (2000:199) het skole in die verlede leerders met gestremdhede van alle onderwys uitgesluit, totdat die *Education for all handicapped children Act* (PL 94-142) in die lewe geroep is. Hierdie wet is geskryf om te verseker dat die individu met gestremdheid vrye en toepaslike openbare onderwys kan ontvang, op publieke onkoste en onder openbare toesig.

Ungo, Campbell en McMahon (2005:146) beweer dat die leerder met intellektuele gestremdheid nie toegang gehad het tot of voordeel getrek uit deelname in die kompeterende arbeidsmark nie. Volgens die bogenoemde skrywers is beroepsgerigte dienste slegs in beskermde werksinkels verskaf. Die *Education for All Handicapped Children Act* (PL 94-142) was wetgewing van historiese belang, omdat die opvoeders se houdings omtrent die individu met gestremdhede verander het en baie openbare skole hul deure vir die eerste keer vir individue met gestremdhede oopgemaak het (Bigge en Stump, 2000:5).

Die *Education for All Handicapped Children Act* (PL 94-142) behels die volgende:

Voorsien definisies vir verskillende gestremdhede.

- Bepaal riglyne vir spesiale onderwysprogramme en die aanbieding daarvan vir leerders.
- Dit sluit die proses van veiligheidsmaatreëls in vir ouers, leerders, en diensverskaffers wat saamwerk om dienste vir leerders wat spesiale onderwysdienste benodig, te verskaf.
- Die wet vereis dat individuele onderwysprogramme vir elke kind, wat dit volgens wet benodig, geskryf moet word.

Wresling en Fox (2000:42) voer aan dat die *Education for All Handicapped Children Act* in 1990 deur die *Individuals with Disability Act* (PL 101-476) vervang is. Die genoemde wet het verreikende implikasies vir die leerder met intellektuele gestremdhede ingehou en word hierna verduidelik.

### **2.3.3 *Individuals with Disability Education Act***

Die *Individuals with Disability Education Act (IDEA)* is reeds in 1975 as wet aanvaar, maar eers in 1977 geïmplementeer (Snell en Brown, 2000:330). Die genoemde wet was volgens Simpson (1996:183) die mees omvattende en deurslaggewende wet wat ingestel is om die opvoedkundige behoeftes van spesiale onderwys aan te spreek.

In 1990 was die *Education for All Handicapped Children Act* herbenoem tot die *Individual with Disabilities Education Act* (PL 101-476) (Bigge en Stump, 1999:5). Westling en Fox (2000:42-44) noem dat die *Individuals with Disability Act*, wat deur president Bush onderteken is, die taal van die vorige *Education for all handicapped Childrens Act* verander het.

Die fokus was nou op die individu in plaas van op sy unieke gestremdheid. Gedurende 2004 is verskeie veranderinge aan die *Individuals with Disability Education Act* met betrekking tot die oorgangsvereistes aangebring. Dit het bepaal dat oorgangsdienste op akademiese en funksionele suksesse moet berus om die oorgang van die skool na die sekondêre opset te fasiliteer.

Hierdie dienste moet op leerders se sterkpunte, voorkeure en belangstellings gebaseer word en resultaat-geïntereerd wees. Ná die leerder se sestiende verjaarsdag moet die leerder se Individuele Opvoedkundige Plan (I.O.P) oorgangsdienste insluit. Dit moet haalbare doelwitte

insluit, sowel as 'n plan hoe om dit te bereik. Die skool moet 'n opsomming van die leerder se werksverrigtinge verskaf, asook akademiese en funksionele suksesse en aanbevelings in plek hê van hoe om die leerder te ondersteun (McNamana, 2007).

Vervolgens word die sleutelbeginsels van die *Individual with Disability Act* deur skrywers soos Bigge en Stump (1999:6), Snell en Brown (2000:33-43) en Karten (2005:5-7) as volg verduidelik:

### **2.3.3.1 Geen diskriminasie en geen wegwysings**

Geen diskriminasie en wegwysings beteken dat geen leerder van 'n openbare skool weggewys mag word nie. Alle leerders word ingesluit by 'n vrye en toepaslike openbare onderwysstelsel. Inklusiewe onderwys word bevorder waar gestremdes sonder uitsondering in 'n gewone klaskamer, saam met sy/haar portuurgroep, onderrig word.

### **2.3.3.2 Geen diskriminerende assessering**

Die wet vereis dat diversiteit in ag geneem moet word met die opstel van assesseringsmateriaal, asook tydens evalueringsprosedures. Alle vorme van diskriminasie teen ras en kultuur moet vermy word wanneer evalueringinstrumente gebruik word. Ouers het die reg om deel te wees van die evalueringspan en moet 'n afskrif van die evalueringsverslag ontvang.

### **2.3.3.3 Toepaslike onderwys**

Elke leerder moet toepaslike onderwys ontvang, asook 'n individuele onderwysplan wat in samewerking met die ouers ontwikkel word. Die individuele onderwysplan moet toepaslike onderwys vir die leerder met gestremdheid verseker. Dit sluit die geskrewe verklarings van die huidige vlakke van onderwys in, asook toepaslike dienste, akkommodasie en evalueringskriteria wat vir elke kind ontwikkel moet word. Vroeë intervensieprogramme vir leerders vanaf geboorte tot drie jaar moet in samewerking met die ouers gevolg word.

### **2.3.3.4 Omgewing met minimum beperkings**

Volgens die *Individuals with Disability Education Act* is elke leerder daarop geregtig om van 'n vrye en toepaslike onderwysstelsel gebruik te maak, wat voorsien moet word in 'n omgewing met die minimum beperkings. Leerders met gestremdhede het die reg om saam met niegestremde leerders in 'n gewone klaskameropset onderrig te word.

Onder hierdie wet word veronderstel dat elke leerder met gestremdheid in 'n gewone klaskamer onderwys moet ontvang. Indien dit nie die geval is nie, moet die skoordistrik gedokumenteerde bewyse verskaf waarom dit nie kan gebeur nie. Slegs wanneer die erns van hierdie leerders se gestremdheid vereis dat hulle 'n meer beperkte omgewing benodig, mag plasing buite die gewone klaskamer versoek word.

### **2.3.3.5 *Proses van regte procedure***

Hierdeur word die leerder met gestremdheid teen foutiewe klassifikasie en wegwysing van gelyke onderwys beskerm. Om aanspreeklikheid te verseker, moet ouers skriftelik in kennis gestel word wanneer hul kind geëvalueer sal word om in spesiale onderwys geplaas te word. Hierdie skrywe moet in die moedertaal van die ouer wees. Ouers het die reg om toestemming te gee of te weier om hul kind in spesiale onderwys te plaas.

### **2.3.3.6 *Ouerregte***

Ouers het die reg tot toegang tot hul leerders se skoolverslae, asook tot verslae van die skoordistrik. Hulle mag in die adviesraad van spesiale onderwys dien. Ouer- en leerderdeelname in gedeelde besluitneming word ook belangrik geag. Die rol en verantwoordelikheid van die ouer word hierdeur versterk. Die *Individuals with Disabilities Education Act* bied aan ouers betekenisvolle geleenthede om aan hul kinders se onderwys in die skool, sowel as tuis, deel te neem.

### **2.3.4 *Die Americans with Disabilities Act***

Die deurvoer van die *Americans with Disabilities Act* van 1990 (Publieke Wet 101-336) het 'n groot bydrae gelewer tot die openbare bewusmaking van die burgerregte van persone met gestremdheid in die VSA (Kiernan, 2000:90). Die bedoeling daarvan was om diskriminasie teen persone met gestremdhede te verhoed en gelyke geleenthede in die volgende areas te verskaf: Openbare akkommodasie, werk, vervoer en telekommunikasie in die state en plaaslike regerings (Karten, 2006:12).

Die doel van die *Americans with Disabilities Act* (1992) was om die burgerregte van persone met gestremdhede uit te brei (Ysseldyke et al. 1995:76). Die genoemde wet is volgens Westling en Fox (2000:42-44) 'n mylpaal in wetgewing vir persone met gestremdhede en het vir hulle baie regte ingehou. Dit is juis ingestel om elke individu met gestremdheid se potensiaal te optimaliseer vir 'n beter lewe en 'n werk in die 21ste eeu (Zunker, 2006:340).



### 2.3.4.1 *Geen diskriminering*

Die *Americans with Disabilities Act* (A.D.A) bevorder inklusiwiteit in plaas van eksklusiwiteit. Die genoemde wet beskerm mense met gestremdhede in die werksplek. Zunker (2006:343) noem dat werkgewers oor die algemeen negatiewe stereotipiese sienings omtrent die individu met gestremdhede gehad het. Dit het gelei tot diskriminasie in die werksplek, by behuising, in die skool, asook tydens sosiale interaksie.

Werkgewers was ook huiwerig om gestremdes aan te stel, vanweë ondeurdagte aannames soos dat:

- gestremdes baie siekteverlof sal benodig
- versekeringstariewe verhoog sal word
- veiligheid in die werksplek bedreig word
- aanpassings in die werksplek verpligtend sal wees
- leerders 'n onvermoë het om te leer.

Al hierdie veralgemenings het dus werksgeleenthede vir persone met gestremdhede geïnhibeer.

Skrywers soos Lerner en Kline (2006:76) en Zunker (2006:7) voer aan dat werkgewers nie teen individue met gestremdhede mag diskrimineer tydens indiensneming, bevordering of ontslag nie. Ysseldyke et al. (2000:76) noem dat werkgewers persone met gestremdhede moet toelaat om volgens werksprosedures vir 'n werk aansoek te doen. Werkgewers mag ook nie diskrimineer teen gestremdes indien die persoon vir die werk kwalifiseer nie.

Werkgewers mag navraag doen oor 'n persoon se vermoë om die werk te verrig, maar nie of die persoon 'n gestremdheid het, of 'n toets laat aflê op die basis van gestremdheid nie. Individue met gestremdheid moet dieselfde betaal word as ander mense vir dienste gelewer, en nie anders nie. Hulle het dieselfde regte op werksopleiding en werksvoorregte, net soos andere. Zunker (2006:342) noem dat werkgewers tegemoetkomend teenoor die individu met gestremdheid moet wees. Dit sluit maatreëls soos werkstrukturering en die modifikasie van toerusting in. Die wet maak ook voorsiening vir groter toegang tot werk en deelname aan daaglikse aktiwiteite (Smith, 1998:31-32).

### **2.3.4.2 Openbare vervoer**

Alle openbare vervoer soos busse en treine moes teen 1990 toeganklik wees vir persone met gestremdhede. Vervoerdienste moes beskikbaar gemaak word vir persone met gestremdhede wat nie van vasgestelde roetes gebruik kan maak nie. Alle openbare busse wat ná 26 Augustus 1990 bestel is, moes vir gestremdes toeganklik wees. Teen Julie 1990 moes elke bestaande trein een toeganklike treinwa vir gestremdes gehad het, terwyl nuwe bus- en treinstasies teen 2010 vir alle gestremdes ten volle toeganklik moes wees.

### **2.3.4.3 Regstellende aksie**

Seligman (2001:201) en Zunker (2006:342) verwys na nog 'n belangrike aspek van die *Americans with Disabilities Act*. Die komponent van regstellende aksie het verseker dat persone met gestremdhede gelyke geleenthede tot werk het, indien hul daarvoor gekwalifiseerd was. Teen 26 Julie 1992 moes werkgewers wat meer as 25 werknemers in diens het, voldoen het aan hierdie vereistes. Alle werkgewers met 15-24 werknemers moes effektief vanaf 26 Julie 1994 aan die vereistes voldoen.

### **2.3.4.4 Openbare geriewe**

Dit is onwettig om persone met gestremdhede uit te sluit van dienste wat die gewone burger gebruik, soos byvoorbeeld skole en parke. Openbare geriewe soos restaurante, hotels en kettingwinkels, asook plaaslike en regeringsgeboue, moes vir persone met 'n gestremdheid toeganklik wees. Die genoemde wet het vereis dat maatskappye hul argitektoniese skeidings soos sypaadjies, nou gange, rakke en lessenaars wat toegang vir gestremdes beperk, moes verwyder (Seligman, 2001:201).

## **2.4 DIE INDIVIDUELE OPVOEDKUNDIGE PLAN**

Die Amerikaanse wet vereis dat 'n individuele opvoedkundige plan, sowel as 'n individuele oorgangsplan, vir die adolessente leerder met gestremdheid ontwikkel moet word. Die *Individuals with Disability Education Act* (IDEA, PL 101-476) vereis ook dat alle leerders met gestremdhede 'n Individuele Opvoedkundige Plan moet hê (Browder, 2001:31). Mastropieri en Scruggs (2000:16-17) noem dat die *Individuals with Disability Act* sedert 1975 verskeie kere hersien is. Een van die vereistes was dat 'n Individuele Opvoedkundige Plan vir elke leerder opgestel moes word. Gedurende 1997 is verskeie toevoegings tot die genoemde wet gemaak (Gibson en Blandford, 2005:108; Mittler, 2000:93).

Vir alle leerders bo die ouderdom van 14 jaar was oorgangsdienste vanaf daardie stadium 'n vereiste. Die beplanning van die oorgangsdienste moes by die Individuele Opvoedkundige Plan ingesluit wees. Hierdie dienste is bedoel om die leerder met gestremdheid se oorgang van die skool na die gemeenskap, beroepsgerigte programme, kolleges en werk te fasiliteer. Die individuele oorgangsplan maak voorsiening vir oorgangsdienste vir die leerder met spesiale onderwysbehoefte wanneer hulle vanaf openbare skole na gemeenskapsagente of na die werksomgewing gaan (Hoy en Gregg, 1994:488).

Die Individuele Opvoedkundige Plan is 'n geskrewe plan wat ontwikkel word vir die leerder wat geregtig is op spesiale onderwysdienste. Dit is gebaseer op die leerder se individuele behoeftes en word ontwikkel vir spesiale instruksie en dienste vir hersiening. Die plan beskryf die opvoedkundige en verwante dienste wat volgens die leerder met gestremdheid se behoeftes ontwerp moet word (Seligman, 2000:206).

Die ouers se insette is belangrik met betrekking tot hul kind se ontwikkelingsgeskiedenis. Alle tuis- en skoolverslae word geïntegreer. Die huidige vlak van funksionering is belangrik. Sielkundige evaluering, insluitende observasie en besprekings met leerders, opvoeders en ouers, moet in berekening gebring word. Besluite oor plasing wat op die leerder se huidige funksioneringsvlak gebaseer is, asook noodsaaklike toerusting en ondersteuningsmateriaal wat benodig sal word, is noodsaaklike inligting wat by die Individuele Opvoedkundige Plan ingesluit moet word.

Die Individuele Opvoedkundige Plan word deur Hoy en Gregg (1994:484) soos volg verduidelik:

*Individuele* spreek die behoefte van 'n enkele individu aan, terwyl *onderwys* spesifiek na spesiale onderwys en verwante dienste verwys. Die woord *program* beteken 'n verklaring van dienste wat verskaf sal word aan die individu wat die dienste gaan ontvang.

Die Individuele Opvoedkundige Plan is 'n plan vir die onderwyser, ouers en leerders, asook vir alle ander personeel wat as bondgenote moet optree om die geskrewe, ooreenstemmende, realistiese skooldoelwitte te bereik. Die beplanning van die Individuele Opvoedkundige Plan moet ook ondersteun word deur die byhou van 'n duidelike verslagstelsel.

Gibson en Blandford (2005:108) verwys as volg na die stappe vir die voorbereiding van 'n Individuele Opvoedkundige Plan

- Die opvoeder of skoolspan identifiseer die probleem.
- Die leerder, asook die opvoeders se behoeftes, word geïdentifiseer.
- Onderhandel 'n haalbare strategie in ooreenstemming met 'n span praktisyns.
- Skep 'n tydsraamwerk vir optrede.
- Bepaal gewenste uitkomst en evalueer werklike uitkomst.
- Monitor vordering wat gemaak word.

Bogenoemde stappe het meegehelp dat ek die konsep van 'n individuele opvoedkundige plan beter verstaan het. Met hierdie nodige kennis was dit moontlik om aan die opvoeders leiding en ondersteuning te bied omtrent haalbare strategieë, tydsraamwerke asook die evaluering van werklike uitkomst wat bereik kan word.

Skrywers soos Friend en Bursuck (1999:17), Gibson en Blandford (2005:108-109), asook Snell en Brown (2000:129) verwys na al die noodsaaklike items wat by die Individuele Onderrigplan ingesluit moet word:

- 'n Verklaring van die leerders se huidige vlak van opvoedkundige prestasies.
- 'n Lys van jaarlikse doelwitte in meetbare terme. Korttermyn-doelwitte wat elk van die leerder se geïdentifiseerde behoeftes aanspreek, en wat dit vir die leerder moontlik maak om betrokke te raak by die algemene kurrikulum. Dit is belangrik dat alle doelwitte positief en betekenisvol moet wees.
- 'n Verklaring van die nodige dienste (relevante dienste vir spesiale onderwys, soos ondersteunende hulpmiddels en programaanpassings, asook ondersteuning van die skool en personeel) wat aan die leerder beskikbaar gestel sal word.
- 'n Verduideliking, indien van toepassing, waarom die leerder met gestremdheid nie in 'n gewone klaskamer aan die opvoedkundige aktiwiteite sal kan deelneem nie.
- 'n Verklaring van individuele aanpassings, indien van toepassing, tydens regerings- of distriksassessering wat benodig word vir die leerder se deelname aan assessering. Indien die span bepaal dat die leerder nie sal kan deelneem nie, moet 'n verklaring afgelê word waarom deelname nie toepaslik is nie, asook die wyse hoe en waarom die leerder geassesseer moet word.

- Die geprojekteerde datum waarop die nodige dienste en aanpassings 'n aanvang moet neem, asook die verwagte frekwensie, plek en duur van dienste en aanpassings.
- 'n Verklaring omtrent die leerder se vordering tot die jaarlikse individuele Opvoedkundige Plan, asook die wyse (verslae/skoolrapporte) waarop inligting op 'n gereelde basis na die ouers deurgestuurd word.
- 'n Verklaring van oorgang vir leerders vanaf die ouderdom van 16 jaar, asook 'n verklaring van die behoefte aan oorgangsdienste indien die leerder 14 jaar of ouer is.
- 'n Lys van spanlede wat die Individuele Opvoedkundige Plan sal ontwikkel.
- Die handtekening van die ouers om toestemming vir die leerder se Individuele Opvoedkundige Plan te gee. Ouers kry ook die geleentheid om te help om doelwitte te stel.
- Die Individuele Opvoedkundige Plan moet bondig geskryf word en slegs op drie of vier teikens fokus.
- Die individuele teikens moet uit verwante sleutelareas, naamlik kommunikasie, geletterdheid, wiskunde, gedrag en sosiale vaardighede gekies word, wat by die leerder se behoeftes pas.

Volgens my mening is dit noodsaaklik dat die komitee wat verantwoordelik is vir die ontwikkeling van die Individuele Opvoedkundige Plan die leerder goed ken om 'n weldeurdagte plan saam te stel wat die leerder se onderrig en leer in die skool sal verbeter. Vervolgens word die lede wat ingesluit word in die span vir die Individuele Opvoedkundige Plan bespreek.

### **Die span vir die Individuele Opvoedkundige Plan**

'n Individuele Opvoedkundige Plan wat vir 'n leerder geskryf word, moet deur 'n komitee ontwikkel word, waar die ouers ook by die proses ingesluit word (Lambi, 2000:308). Die span, volgens Browder (2001:34) en Karten (2005:97), verwys na die persone wat moet vergader om die Individuele Opvoedkundige Plan vir elke leerder en adolessente leerder met gestremdheid te ontwikkel en te monitor. Kollaboratiewe samewerking tussen die volgende persone is nodig om die Individuele Opvoedkundige Plan te ontwikkel:

- Die spesiale opvoeder
- Algemene of hoofstroom-opvoeder
- Die ouers of voog van die leerder
- Administratiewe personeel
- Maatskaplike werker, skoolsielkundige
- Spraakterapeut of enige spesialis wat met die leerder werk
- Die leerder (indien ouderdom en insette toepaslik is)

Elke lid van die span speel 'n belangrike rol in die beplanning en uitvoering van die leerder se opvoedkundige plan (Friend en Bursuck, 1999:17-32). Die senior opvoeder en spesialis-opvoeder moet aan al die opvoeders en ondersteunende personeel leiding verskaf in die voorbereiding en implementering van die Individuele Opvoedkundige Plan (Gibson en Blandford, 2005:108). In werklikheid was daar min geleenthede om aan opvoeders opleiding te verskaf in die skryf en implementering van die Individuele Opvoedkundige Plan (Mittler, 2000:92).

In Hoofstuk 5 word 'n aangepaste voorbeeld in figuur 5.1 gegee van 'n Individuele Opvoedkundige Plan (Lewis en Doorlag, 1999:15-17), soos ontwikkel ná die data-analise ten opsigte van die onderhoude.

## **2.5 DIE INDIVIDUELE OORGANGSPLAN**

### **2.5.1 Inleiding**

Volgens McNamara (2007:185) is die oorgang van die skool na die volwasse lewe vir die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid baie ingewikkeld. So ook is die oorgang van die skool na die werksomgewing besonder moeilik. Alle adolessente leerders benodig 'n eiesoortige mate van ondersteuning deur vriende, familie en die skoolpersoneel. Die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid benodig dus meer ondersteuning en bystand om al die uitdagings waarmee hy in die oorgangsfase gekonfronteer word, suksesvol te voltooi (Lerner en Kline, 2006:278).

Oorgangsdienste sluit 'n gekoördineerde stel aktiwiteite vir leerders met gestremdhede in, wat binne 'n uitkoms-georiënteerde proses plaasvind. Dit moet die beweging van die skool tot

naskoolse aktiwiteite insluit. Die aktiwiteite is gebaseer op die leerder se behoeftes, met inagneming van sy/haar voorkeure en belangstellings, en word ontwerp om die leerder voor te berei vir die jare ná sekondêre onderwys. Oorgangsdienste sluit ook onderrig, verwante dienste, gemeenskapsondervinding, ontwikkeling van werk en ander naskoolse lewensdoelwitte vir volwassenes in. Wanneer toepaslik, sluit dit ook die verkryging van daaglikse lewensvaardighede en funksionele beroepsevaluering in (Bigge en Stump, 1999:70).

Die behoeftes van jong leerders met gestremdhede is kompleks en veelvuldig. Om al die behoeftes aan te spreek, word die betrokkenheid en ondersteuning van mense in die gemeenskap benodig. Ouers kan dit nie alleen doen nie, en so ook nie opvoeders, dokters of terapeute nie (Wilson, 2003:185). Sommige studente bereik die einde van hul skoolloopbaan en is swak voorberei vir 'n kompeterende werk of om onafhanklik te kan lewe (Ysseldyke, Algozzine en Thurlow, 2000:243).

### **2.5.2 Beroepsgerigte oorgangsplanne**

Volgens die nuutste aanpassings tot die *Individuals with Disability Act* (PL 105-17) beteken die term oorgangsdienste 'n gekoördineerde stel aktiwiteite wat vir die leerder met gestremdhede binne 'n uitkoms-georiënteerde proses ontwerp moet word om die beweging van die skool tot naskoolse aktiwiteite te bevorder. Dit sluit post-sekondêre onderwys, beroepsgerigte opleiding, geïntegreerde werk (ingelyfde ondersteunende werk), voortgesette en volwassene onderwys, volwasse dienste, 'n onafhanklike lewe en gemeenskapsdeelname in.

Die *Individuals with Disability Education Act* van 1997 het verskeie nuwe vereistes omtrent oorgangsdienste aangespreek (Lerner, 2000: 316). Dit vereis die insluiting van 'n verklaring wat die nodige oorgangsdienste en die individuele onderrigplan van alle leerders beskryf. Dit moet op die ouderdom van 14 jaar begin, en daarna jaarliks hersien word (Ysseldyke, Algozzine et al., 2000:242-251).

Om 'n toepaslike verklaring te skryf, moet opvoeders die leerders se behoeftes tydens oorgangsdienste assesser. Oorgangsdienste sluit beroepsevaluering, funksionele assessering vir loopbaanopleiding, asook evaluering in. Spesiale opvoeders gebruik funksionele assessering om leerders in die werklike lewe, onder natuurlike omstandighede, die praktiese, toegepaste vaardighede te laat uitvoer. Die oorgangsuitkomste ten opsigte van skool-tot-werk sal op hierdie wyse behaal word. Vir die hoërskoolleerders beteken dit dat daar tuis, by die skool, by die werk en in die gemeenskap daaraan uitvoering gegee word.

Funksionele assessering erken nie slegs die belangrikheid van akademiese en spesifieke werksbekwaamhede nie, maar sluit ook daaglikse lewensvaardighede, persoonlike ontwikkeling, sosiale ontwikkeling en gemeenskapsgebaseerde vaardighede as ewe belangrike leerareas in.

### 2.5.3 Oorgangsdienste

Die *Individuals with Disability Education Act* definieer oorgangsdienste as 'n stel gekoördineerde aktiwiteite wat ontwerp word om die beweging van die skool tot naskoolse aktiwiteite te koördineer, en die leerder voor te berei vir die jare ná sekondêre onderwys (Lerner en Kline, 2006:279). Dit sluit na-sekondêre onderwys, beroepsgerigte opleiding, geïntegreerde werk, voortgesette en volwassene onderwys, volwasse dienste, onafhanklike lewe en gemeenskapsdeelname in. Om 'n toepaslike verklaring te kan skryf, moet opvoeders leerders se behoeftes ken (Venn, 2000:381).

Oorgangsbepanning fokus op 'n reeks besluite wat geneem moet word omtrent die volwasse lewe. Karten (2005:7) noem dat oorgangsdienste, binne 'n resultaat-georiënteerde proses, die beweging van die skool tot naskoolse aktiwiteite, verdere aanbevelings vir voortgesette onderwys, 'n onafhanklike lewe en gemeenskapsdeelname moet insluit. Browder (2001:362) beveel aan dat daar met die oorgangsbepanning op die volgende areas gefokus moet word:

- Beroepsbepanning
- Werksgeleentheid
- Akkommodasie
- Finansiële behoeftes
- Ontspannings- en rekreasiebehoeftes
- Mediese behoeftes
- Berading
- Vervoerbehoeftes
- Regsbehoeftes
- Bestuur van persoonlike lewe wat die huishouding en finansies insluit



Bogenoemde fokus areas is volgens my belangrike komponente wat nodig is om die leerder voor te berei om in 'n inklusiewe gemeenskap werksaam te wees. In Ligstraal skool is ek reeds besig om beroepsbeplanning te doen wat die werkgeleenthede in die plaaslike gemeenskap insluit. Die skool beskik oor 'n vervoerstelsel wat die leerders daagliks na en van die skool vervoer. Leerders se persoonlike netheid sowel as sport en ontspanning geniet aandag by die skool. Berading en mediese behoeftes is die verantwoordheid van ons skoolverpleegkundige. Die uitdaging is om die akkommodasie en regsbehoefte van die leerder in die kurrikulum aan te spreek.

Die *Individuals with Disabilities Educational Improvement Act* (IDEA-2004) bevat die vereistes met betrekking tot oorgang. Dit begin wanneer die leerder 16 jaar oud is en word jaarliks aangepas (Lerner en Kline, 2006:279). Die volgende is van belang:

- Funksionele assessering vir loopbaan- en beroepsgerigte evaluering.
- Spesiale opvoeders gebruik funksionele assessering om leerders se praktiese, toegepaste vaardighede in die werklike lewe, onder natuurlike omstandighede, te evalueer.
- Vir hoërskoolleerders beteken dit dat daar tuis, by die skool, in die werk en in die gemeenskap uitvoering daaraan gegee word.

Funksionele assessering erken nie slegs die belangrikheid van akademiese en spesifieke werksbekwaamhede nie, maar sluit ook daaglikse lewensvaardighede, persoonlike ontwikkeling en gemeenskapsgebaseerde vaardighede as ewe belangrike leerareas in.

#### **2.5.4 Oorgangselemente wat oorweging geniet**

Tydens oorgangsbeplanning word die leerder gehelp om besluite te neem wat tot 'n suksesvolle lewe as produktiewe lid van hul gemeenskap kan lei. Karten (2005:112) verwys na die volgende elemente wat tydens oorgangsbeplanning oorweging moet geniet, naamlik:

- Huidige akademiese en toepaslike voorbereidingsklasse
- Beroepsgerigte opleiding
- Verwante agentskappe
- Gemeenskapsintegrasie/sosiale vaardighede
- Hoe om selfbeskikking te ontwikkel

- Voorkeure, afkeure, sterker en swakker intelligensievermoëns
- Uitgebreide familiebetrokkenheid
- Toekomstige opvoedkundige beplanning
- Beskikbare tegnologiese dienste
- Vervoermoontlikhede
- Geld/finansiële bestuur
- Gesondheidsorg, onder andere die tandarts en dokter
- Onafhanklike lewensvaardighede
- Werksetiek
- Voorkoms/higiëne
- Hoe om beter interpersoonlike en intrapersoonlike vaardighede te ontwikkel
- Om wat in die klaskamer geleer word, na die buitewêreld oor te dra

Vir my is dit belangrik om die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid se leer en onderrig in die klaskamer en skool te verbeter. Bogenoemde elemente kan ek mee vereenselwig omdat ek in die klaskamer reeds konsentreer op voorkeure en afkeure van die leerders asook hoe om beter interpersoonlike en intrapersoonlike vaardighede te ontwikkel. Die uitdaging is om dit wat in die klaskamer geleer word in die gemeenskap oor te dra omdat leerders met intellektuele gestremdheid dit moeilik vind om dit wat aangeleer is in een situasie oor te dra na die volgende vlak.

Dit is baie belangrik dat die spesiale opvoeder 'n stelsel van verslaghouding ontwerp wat die data, wat tuis of in die klaskamer versamel is, effektief voorstel. Alle data word sistematies opgeteken, beide kwalitatief en kwantitatief, en so ook tydens observasie van die leerder.

### **2.5.5 Individuele Oorgangsplan**

Die Individuele Onderrigplan is 'n formele dokument en word gebruik om doelwitte en objekte op te teken vir die leerder met spesiale onderwysbehoefte wat spesifieke oorgangsdienste benodig. Die Individuele Oorgangsplan word ontwikkel gedurende 'n student se sekondêre skoolloopbaan en voorsien hom/haar van die nodige vaardighede om die oorgang van die skool na die werksomgewing te maak.

Die Individuele Oorgangsplan maak voorsiening vir oorgangsdienste vir die leerder met spesiale onderwysbehoefte as hulle vanaf die openbare skool na gemeenskapsagente of na die werksomgewing moet beweeg. Vir die samestelling van die span wat vir die oorgangsplan verantwoordelik is, word verskeie rolspelers betrek om die adolessente leerder met gestremdeheid se onderrigplan te ontwikkel.

### **2.5.6 Doelwitte van die Individuele Oorgangsplan**

Oorgangsplanne behoort die volgende doelwitte in te sluit:

- Korttermyn-doelwitte wat die vaardighede insluit om by die huis, in die gemeenskap en by die werk te funksioneer.
- Langtermyn-doelwitte sluit die nodige vaardighede in om tuis, in die gemeenskap en by die werk te funksioneer.
- Oorgangsdienste benodig ook toepaslike agentskappe, werksplasing of opvolging by die werk.

Oorgangsplanne moet die huidige vlakke van prestasies insluit, asook belangstellings en aanleg vir sekondêre doelwitte, oorgangsaktiwiteite, verantwoordelike persone en prosedure vir hersieningsprosesse. Die doelwitte van die oorgangsprogramme moet leerdergesentreerd wees om selfbeskikking te bevorder. Leerders moet ondersteun word om deel te neem aan die ontwikkeling van hul eie oorgangsplanne. Hulle moet die geleentheid kry om hul eie kursusse te kies, asook om beroepsgerigte opsies te identifiseer (Butler in Wong, 2004:564-565).

### **2.5.7 Oorgangsplanne**

Die oorgangsproses is 'n stadige proses wat by Graad 9 begin. Die *1990 Amendments of DL 94-142* vereis dat oorgangsdooelwitte by die Individuele Opvoedkundige Plan van elke student, teen die ouderdom van 16 jaar en ouer, ingesluit word. Die oorgangsplan moet spesifiek melding maak van oorgangsdienste, en die verantwoordelikheid van interagentskappe insluit. Ouerbetrokkenheid by die ontwikkeling van 'n Individuele Oorgangsplan word deur die Federale wetgewing vereis (Lerner, 2000:316).

Daar word deur Federale wetgewing verwag dat die spesiale opvoeder vir elke leerder wat in spesiale onderwys geplaas word, 'n Individuele Onderwysplan moet ontwikkel, soos gebaseer

op spesifieke assesseringsdokumentasie. Die Individuele Oorgangsplan is 'n sleutelkomponent van Publieke Wet 94-142.

## **2.6 GEMEENSKAPSGEBASEERDE INSTRUKSIE**

### **2.6.1 Inleiding**

Gemeenskapsgebaseerde instruksie verskaf onderrig in die funksionele akademiese lewensvaardighede in die gemeenskap. Die opleiding fokus direk op aktiwiteite en vaardighede wat in die gemeenskap bemeester moet word, in plaas van in die klaskamer. Leerders word dus voorberei om in vier basiese lewensomgewings te funksioneer: binne die huishouding, in die gemeenskap, tydens ontspanning en rekreasie en in die beroepsgerigte omgewing (Smith, 1998:257).

Navorsing het duidelik getoon dat die individu met gestremdheid, met die nodige opleiding en ondersteuning, in die gemeenskap werksaam kan wees. Die doeltreffende voorbereiding vir die adolessent om in die gemeenskap te kan werk, vereis 'n omvattende werksopleidingsprogram in die hoërskool. Ariel (1992:166-172) verwys na al die eienskappe van 'n beroepsgerigte opleidingsprogram wat gebaseer is op gemeenskapsinstruksie. Dit sluit die volgende in:

- 'n Kurrikulum wat die werksgeleenthede wat in die plaaslike gemeenskap beskikbaar is, reflekteer
- 'n Beroepsgerigte opleidingsprogram wat in die werklike werksplek plaasvind
- Deurlopende geleenthede vir leerders om met niegestremde lede van hulle portuurgroep in die werksplek interaksie te hê
- Opleiding wat kulmineer in spesifieke werksopleiding en -plasing

Werksplasing moet gekoppel word aan omvattende oorgangsbeplanning. Die fokus moet val op ooreenkomste tussen agentskappe wat die leerder se volle deelname in die gemeenskap steun. In hierdie studie is dit vir my noodsaaklik om 'n onderwysmodel te ondersoek wat gebaseer is op 'n kurrikulum wat die skool-, huis en gemeenskapsaktiwiteite koördineer om die leerder voor te berei vir die wêreld van werk. Die loopbaanonderwysmodel wat ek geskik gevind het sluit in loopbaanbewusmaking, loopbaanverkenning, loopbaanvoorbereiding, loopbaanplasing, opvolg- en voortgesette onderwys. Hierdie model word vervolgens hier onder bespreek.

### **2.6.2 Loopbaanonderrig**

Loopbaanonderrig as 'n fenomeen het gedurende die laat 1960's in baie lande van die wêreld voorgekom en wortel geskiet. Dit het egter teen 1980 momentum verloor, omdat dit as 'n "*superior gateway*" gesien is. Verskeie pogings is aangewend om loopbaanonderrig weer tot sy reg te laat kom deur dit 'n integrale deel van die kurrikulum te maak. In baie skole word loopbaanonderrig gesien as iets wat addisioneel tot die leerder se kurrikulum moet wees. Dit is vandag duidelik dat mense met gestremdhede nie voldoende deur loopbaanopvoeders bedien is nie (Pagliano in Irvan en Malik, 2005:114-115).

Loopbaanonderrig is 'n totale opvoedkundige konsep wat op 'n sistemiese manier alle skool-, familie- en gemeenskapskomponente koördineer. Die verantwoordelikheid vir hierdie opvoedkundige program word deur al die rolspelers gedeel. Hierdie model vereis gereelde kommunikasie tussen die rolspelers.

Skrywer soos Cronin en Patton (1993:4), Friend en Bursuck (1999:308) en Venn (2000:380) verwys na vier stappe van die loopbaanonderwysmodel, naamlik loopbaanbewusmaking, loopbaanverkenning, loopbaanvoorbereiding, loopbaanplasing, opvolg- en voortgesette onderwys. Die skrywers is van mening dat 'n skoolgebaseerde loopbaanonderrigmodel by die laerskool begin en voortgesit moet word tot in die volwasse lewe. Ter verduideliking van die bogenoemde stappe omtrent loopbaanontwikkeling, hou ek graag die volgende vier stappe aan u voor soos uiteengesit in Drew en Hardman (2001:264-265), Hughes en Carter (2000:70), Irvan en Malik (2005:115-118) en Venn (2000:380).

### **2.6.3 Loopbaanbewusmaking**

Vanaf die laerskooljare is dit nodig om die leerder loopbaanbewus te maak. Goeie houdings en gesindhede ontwikkel wanneer leerders weet dat mense om verskeie redes werk, byvoorbeeld vir ekonomiese, sielkundige, asook sosialiseringdoeleindes. Jonger leerders benodig hierdie inligting omtrent die verskillende maniere waarop mense 'n inkomste kan verdien. Die leerders moet die waarde van werk aanleer. Dit is belangrik dat hulle die akademiese en sosiale vaardighede verwerf wat noodsaaklik is vir 'n suksesvolle loopbaan. Hulle moet ook kan visualiseer in watter werksituasies hulle eendag as volwassenes wil staan.

#### **2.6.4 Loopbaanverkenning**

Gedurende die Intermediêre fase moet loopbaanverkenning beklemtoon word. Die doel van hierdie stadium is om die leerder te lei om deur middel van selfondersoek sy/haar unieke vermoëns, belangstellings en behoeftes te bepaal. Tydens hierdie fase fokus die leerder op ervarings van spesifieke soorte werk. Hier word oorweging gegee aan hul belangstellings en houdings teenoor bepaalde betrekkings, beroepe en professies.

Persoonlike en sosiale verkenning, wat ondersteun word deur toetsing, leiding en berading, moet leerders help om 'n realistiese selfbeeld te vorm sodat hulle ook weet hoe om ander mense te verstaan. Loopbaanverkenning bied aan leerders die geleentheid om verskeie loopbaaneenhede te ondersoek. Leerders moet die geleentheid kry om werksplekke te besoek, asook om met werkgewers en werknemers te gesels. Gedurende hierdie stadium kry leerders die geleentheid om hul loopbaankeuses te oorweeg.

#### **2.6.5 Loopbaanvoorbereiding**

Loopbaanvoorbereiding moet gedurende die hoërskooljare begin. Die kurrikulum moet daarvolgens ontwerp word. Daaglikse onderrig in lewensvaardighede kan huishoudkunde, familiegeskiedenis en motorbestuur insluit. Die leerder kan reeds voor of tydens hul hoërskooljare die genoemde vaardighede bemeester. Individuele programme vir berading, rolspel of uitsluitels omtrent waardes kan geïmplementeer word om gedragsprobleme te remedieer.

Die ontwikkeling van beroepsgerigte vaardighede moet op 'n spesifieke loopbaaneenheid gerig wees. Die leerder kry die geleentheid om 'n werk as loopbaandoelwit te kies. Hulle begin die nodige vaardighede aanleer wat hul sukses in daardie werk sal bepaal. Beroepsgerigte kursusse en ondervinding in gemeenskapswerk moet aangebied word. Onderrig in vaardighede soos om 'n werk te soek, te kry en te behou, moet deel vorm van die kurrikulum.

#### **2.6.6 Loopbaanplasing, opvolg en voortgesette onderwys**

Loopbaanplasing, opvolg en voortgesette onderwys is die finale stap. Loopbaanplasing kan gedurende die senior-hoërskooljare begin. Deeltydse betaalde werk en klaskamerinstruksie moet gekombineer word. Wanneer die leerder 'n deeltydse beroep beoefen, word geleentede geskep om sy/haar bevoegdhede in al die hoofareas van die kurrikulum te assesser. Probleme

in die daaglikse lewe of beroepsgerigte vaardighede wat na vore kom, kan rigtinggewend wees en opgevolg of geremedieer word.

Loopbaanopleiding vereis dat die skool noue samewerking met die familie en gemeenskap moet hê. Alle bronne tot beskikking van die skool, die familie en die gemeenskap moet benut word. Tydens loopbaanvoorbereiding, loopbaanplasing, opvolg en voortgesette onderwys kry die leerder die geleentheid om deel te neem aan werksplasing by die skool, sowel as in die gemeenskap. Opvoeders of koördineerders moet met agentskappe saamwerk om die suksesvolle oorgang van onderwys na die volwasse lewe en die werksomgewing in die gemeenskap te bewerkstellig.

Uit die beskikbare Amerikaanse literatuur het dit duidelik na vore gekom dat Amerikaanse wetgewing omtrent beroepsgerigte opleiding reeds in plek is. 'n Verskeidenheid van beroepsgerigte opleidings programme vir leerders met intellektuele gestremdheid is ontwikkel en word in skole, kolleges en universiteite aangebied. Hieronder sal ek Suid-Afrikaanse wetgewing ondersoek wat fokus op die behoefte van beroepsgerigte opleiding vir leerders met intellektuele gestremdheid.

## **2.7 SUID-AFRIKAANSE WETGEWING**

### **2.7.1 Inleiding**

Oor die jare heen is daar ook in Suid-Afrika op 'n hoogs onaanvaarbare wyse teen gestremdes gediskrimineer. Suid-Afrika was tydens die apartheidsjare wêreldwyd bekend vir sy diskriminerende wette wat op rasseverdeling geskoei was. Spesiale onderwys was volgens twee afsonderlike kriteria georganiseer, naamlik ras en gestremdheid.

Ná die afskaffing van Apartheid het Suid-Afrikaners hoë verwagtinge gekoester om in 'n vrye, demokratiese land hulle regmatige plek in die besluitnemingsproses op nasionale, provinsiale en plaaslike vlak in te neem. Op internasionale sowel as nasionale vlak het die geskiedenis bewys dat die regerende party hoofsaaklik van die onderwys gebruik maak om sy filosofie, visie en doelstellings te verwesenlik (Lackay, 2003:28).

Sedert die afskaffing van die apartheidsbeleid in 1994 het die regering hom daartoe verbind om die ongelykhede van die verlede deur wetgewing reg te stel, sodat daar nooit weer teen mense gediskrimineer mag word nie. Die herstrukturering van die onderwys- en opleidingstelsel was een van die hoogste prioriteite van die onderwysowerhede (Mda en Mothata, 2000:2). Die

volgende wette, naamlik die Grondwet van Suid-Afrika en die Suid-Afrikaanse Skolewet, het nuwe hoop en vooruitsigte vir die leerder met gestremdhede ingehou, en het direk en indirek beroepsopleiding vir die gestremde aangespreek, bevorder en geïmpliseer.

### **2.7.2 Die Grondwet van Suid-Afrika**

Die reg op basiese onderwys en gelyke toegang is vervat in die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, Wet no. 108 van 1996. Vir die doel van hierdie studie is die beginsel van geen diskriminasie teen persone met gestremdheid baie belangrik. Leerders met intellektuele gestremdheid kan hulle beroep op die Grondwet van Suid-Afrika waarin die basiese menseregte van alle burgers beklemtoon word.

Die Staat mag nie regstreeks of onregstreeks onbillik teen iemand diskrimineer op een of meer van die volgende gronde nie: ras, geslagsgelykheid, geslag, swangerskap, huwelikstatus, etniese of sosiale afkoms, seksuele oriëntasie, ouderdom, *gestremdheid*, godsdiens, gewete, oortuiging, kultuur, taal en geboorte. Elkeen het die reg op basiese onderwys, met inbegrip van basiese onderwys vir volwassenes, of verdere onderwys wat die staat deur middel van redelike maatreëls in 'n toenemende mate beskikbaar en toeganklik moet maak.

Elkeen het die reg om in 'n openbare onderwysinstelling onderwys te ontvang in die amptelike taal of tale van eie keuse. Die Grondwet van Suid-Afrika stel dit duidelik dat alle persone die reg het op basiese onderwys en dat geen diskriminasie teen mense met gestremdhede mag plaasvind nie (Grondwet van Suid-Afrika, 1996:7-15; Engelbrecht, Green, Naiker en Engelbrecht, 1999:15; Gous en Mfazwe, 2003:5).

### **2.7.3 Die Suid-Afrikaanse Skolewet**

Die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996) het 'n nuwe era ten opsigte van die algemene onderwys in Suid-Afrika ingelui. Al die beginsels soos uiteengesit in die Grondwet en die Witskrif oor Onderwys en Opleiding word in hierdie wet vervat, asook in die Departement van Onderwys, 1999:33) verslag van die *National Commission and Special Needs in Education and Training* (NCSNET), *National Committee for Education Support Services* (NCESS, 1997:33).

Volgens die Suid-Afrikaanse Skolewet mag geen leerder toelating tot 'n gewone skool op grond van sy/haar gestremdheid, taal, leerprobleme of swangerskap geweier word nie. Die opvoeding van leerders met gestremdhede en leerprobleme word dus gesien as 'n stap in die



rigting van 'n inklusiewe onderwysstelsel waar die leerder sonder, sowel as met, gestremdheid in een klaskamer onderrig sal ontvang.

Die wet maak ook voorsiening vir ondersteuningsdienste en stipuleer die regte van ouers. Ouers kan die toelatingsbeleid wat die beheerliggaam van die skool opstel, nietig verklaar indien dit strydig is met die Grondwet van Suid-Afrika. Die wet gee ouers die reg om self te besluit waar hulle kinders geplaas mag word en ook die reg om aan te dring op ondersteuning vir hulle kind in die hoofstroomskool. Alle fisiese fasiliteite moet toeganklik gemaak word vir die leerder met gestremdheid.

Die ouers word ook betrek by die samestelling van die skool se beheerliggaam. By hoofstroomskole moet kundiges op die gebied van spesiale onderwysbehoefte in die beheerliggaam dien. By spesiale skole vorm ouers die meerderheid van die lede in die beheerliggaam. Opvoeders, nie-opvoeders, sowel as die prinsipaal van die skool dien in die beheerliggaam. Persone uit die gemeenskap wat gestremd is, verteenwoordigers van die organisasie vir persone met gestremdhede, en deskundiges in die veld van spesiale onderwysbehoefte kan ook in die beheerliggaam dien (Suid-Afrikaanse Skolewet no. 84, 1996:19-20).

Die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996 bemagtig die skoolbeheerraad om na 'n verbetering van die gehalte van onderrig en leer in die skool te streef (*Education African Forum*, 1998:51). Daar moet dus 'n vennootskap tussen die onderwysbestuurders, opvoeders, ouers en leerders gesluit word om gehalte-onderwys in 'n spesiale skool te verseker.

Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, asook die Suid-Afrikaanse Skolewet, toon leemtes sover dit spesiale onderwys aangaan. Daarom is die Nasionale Komitee vir Spesiale Behoeftes in Onderwys en Opleiding (NKSSBO) in die lewe geroep. Die doel van die komitee was om die voorsiening en implementering van spesiale onderwys te ondersoek. Die Nasionale Taakspan is versoek om aanbevelings omtrent spesiale onderwysbehoefte aan die minister voor te lê wat oorweeg kon word vir wetgewing en beleidvorming (Departement van Onderwys, 1997:1).

Ek noem kortliks sommige van die komitee se aanbevelings wat relevant is vir my studieveld:

- Die Suid-Afrikaanse Skolewet moet hersien word om 'n geïntegreerde, inklusiewe onderwysstelsel tot stand te bring. Hierdie enkele onderwysstelsel moet toegang tot onderwys vir leerders met gestremdhede verseker.
- Die onderwysstelsel moet daarop gerig wees om die behoeftes van leerders met gestremdhede aan te spreek.
- Die minister moet 'n aankondiging omtrent inklusiewe onderwys in die Staatskoerant maak.
- Die minister moet die ouderdom van verpligte skoolbywoning vir leerders met gestremdhede bepaal en in die Staatskoerant aankondig.
- Leerders met spesiale onderwysbehoefte moet vanaf die ouderdom van drie jaar reeds toegang tot onderwys verkry.
- Leerders met gestremdhede mag wettiglik tot die ouderdom van 21 jaar skool bywoon. Sulke leerders moet nog kan baat vind by die skoolprogramme.
- Kapasiteitsbou met die rolspelers, naamlik die ouers, opvoeders, leerders en beplanners, moet gefasiliteer word.
- Die nodige funksionele en beroepsgerigte opleiding moet verskaf word om die oorgang van die skool na die werksopset te fasiliteer.
- Bande met die Departement van Arbeid en die privaatsektor in die vorm van leerlingskappe en werksdienste moet oorweeg word wanneer wetgewing en regulasies omtrent hierdie aangeleenthede opgestel word (Departement van Onderwys, 1997:134-135).

#### **2.7.4 Oorgang na die werksopset**

Die verslag bespreek ook die oorgang na die werksopset (Departement van Onderwys, 1997:76-77). Strategieë om die suksesvolle oorgang van leerders met gestremdhede na 'n aktiewe werkslewe te verseker, moet ondersoek word. Die band tussen onderwys en werk is vir leerders met gestremdhede belangrik.

Hulle moet voorberei word, asook aanvaar word binne die werkgemeenskap. Terwyl leerders nog op skool is of aan 'n hoërsonderwysinrigting studeer, speel die privaatsektor 'n belangrike

rol in die werksplasing van leerders met gestremdhede. Ook die lewensvaardigheidsopvoeder speel 'n belangrike rol tydens die leerders se oorgang van skool na die werksopset.

Skoolprogramme moet loopbaanonderwys en beroepsgerigte leiding en berading binne die konteks van lewensvaardigheidsonderwys insluit. Tydens Lewensoriëntering moet leerders met gestremdhede die geleentheid kry om deel te neem aan sport en ontspanning. Lewensvaardigheidsonderwys moet in alle bande van die onderwys voorsien word.

### **2.7.5 Arbeidswette**

Die nuwe Wet op Arbeidsverhoudinge het belangrike veranderinge in die area van werkspraktyke ingestel. In hierdie studie is dit belangrik dat die verandering in arbeidswetgewing ondersoek word om sodoende mense met gestremdhede se reg om 'n werk in die ope arbeidsmark te bekom, uit te lig. Ek noem slegs enkele wette wat 'n invloed het op die werker met gestremdheid in 'n inklusiewe werksopset.

#### ***2.7.5.1 Die Wet op Basiese Diensvoorwaardes***

Die Wet op Basiese Diensvoorwaardes, Wet no. 7 van 1997, sluit beskrywings van onder andere die volgende in: werkstyd, verlof, besonderhede van diens en besoldiging, diensbeëindiging, verbod op indiensneming van kinders en dwangarbeid, wysiging van basiese diensvoorwaardes, monitering, afdwinging en geregtelike verrigtinge. Die doel van die wet is om ekonomiese ontwikkeling en maatskaplike geregtigheid te bevorder deur die primêre oogmerke van hierdie wet te bereik.

Die genoemde wet maak nie voorsiening vir persone met gestremdhede nie. Volgens die Gestremdheidstrategie is die swakpunt van die Wet op Arbeidsverhoudinge dat dit nie die voorsiening in die behoeftes van werknemers met gestremdhede kan afdwing nie, maar slegs aan die werkgever en die howe riglyne verskaf oor hoe om die wette in die praktyk toe te pas.

#### ***2.7.5.2 Die Wet op Billike Indiensneming***

Die Wet op Arbeidsverhoudinge, Wet no. 66 van 1995, word deur die Wet op Billike Indiensneming, Wet no. 55 van 1998, vervang. Die doel van die wet is om gelykheid in die werksplek te bewerkstellig. Gelyke geleenthede en regverdigde behandeling word bevorder deur diskriminasie te elimineer.

Om die ongelykhede van die verlede reg te stel, is Wet no. 55 van 1998 geïmplementeer. Regstellende Aksie-maatreëls vir toegewysde groepe word in die bogenoemde wet aangespreek. Hierdie toegewysde groepe verwys na swart mense, vroue en mense met gestremdhede. Die wet verseker ook gelyke verteenwoordiging in alle beroepskategorieë en vlakke in die werksplek. Hierdie wet is spesifiek daarop gerig om mense met gestremdhede ekonomies te bemagtig.

### **2.7.5.3 Die Billikepraktyk-kode**

Deur die eeue heen is mense onregverdig van werk ontsê. Hulle dienste is dikwels as gevolg van hulle gestremdheid beëindig. Daarom is die Billikepraktyk-kode (*Code of Good Practice*) onder die Wet op Billike Indiensneming uitgevaardig.

Hierdie Kode beskryf al die regte wat mense met gestremdhede geniet. Dit verseker gelyke geleenthede in die werksopset deur goeiepraktyk-riglyne aan werkgewers te verskaf. Die doel is om die werkgewer te bemagtig om mense met gestremdhede in die volgende areas te help:

- die aanspreek van onregverdig diskriminasie in alle beleidvorming en praktyke om vir die werklose toegang te fasiliteer en diegene in die werksomgewing te beskerm
- die bevordering van regstellende aksie om gelyke geleenthede en regverdig behandeling van mense met gestremdhede te bevorder
- hulp aan werksoekers en werkers om hulle regte te verstaan

### **2.7.5.4 Die Wet op die Ontwikkeling van Vaardighede**

Die doel van Wet no.97 van 1998 is om die vaardighede van die Suid-Afrikaanse werkerskorps te ontwikkel. Hierdie wet vervang die Wet op Mannekragopleiding (no. 56 van 1981) sowel as die Wet op Voorligting en Indiensplasing (no. 62 van 1981). Die wet sluit die volgende doelstellings in:

- om spesiale onderwys- en opleidingsprogramme te begin
- om projekte te begin om inkomste te genereer
- deelname aan spesiale werksprogramme
- om werkgewers aan te moedig om werk te verskaf aan mense wat dit moeilik vind om werk te kry.

Die implementering van die wet word deur die Nasionale Bevoegdheidsgesag bewerkstellig. Hierdie liggaam adviseer die minister omtrent alle sake rakende die Vaardigheidsontwikkelingstrategieë.

## **2.8 INKLUSIEWE ONDERWYS**

### **2.8.1 Inleiding**

Oor die dekades heen was leerders met spesiale onderwysbehoefte uitgesluit van hoofstroomskole. Hulle het onderrig in spesiale skole ontvang of glad nie skool bygewoon nie. Spesiale skole was gedurende die apartheidsera georganiseer in twee gesegregeerde kategorieë, naamlik ras en gestremdheid (Witskrif 6, 2001:9).

Leerders is in groepe gekategoriseer en in verskeie spesiale skole geplaas, naamlik dié vir dowes, blindes, verstandelik gestremdes, serebraal gestremdes, epilepsieërs, ensovoorts. Daar is geglo dat elke groep hulle eie kenmerke het en dat hulle leerprobleme direk verband hou met hul spesifieke gebreke en tekortkominge. Hierdie persone is uitgesluit van die hoofstroom se sosiale en ekonomiese lewe as gevolg van 'n gestremdheid "*that is thought to be a natural and irremedial characteristic of the person*" (Engelbrecht et al., 1999:13).

Op internasionale vlak het verskeie forums en organisasies bymekaargekom om besprekings oor die regte van gestremdes te voer. Die filosofie van inklusiewe onderwys waar elke leerder, ongeag sy gestremdheid, toegang tot 'n enkele onderwysstelsel moet hê, het sy neerslag in die Salamanca-verslag van 1994 gevind. Die waardes en beginsels van inklusiewe onderwys word in die Grondwet van Suid-Afrika en die Witskrif oor Onderwys en Opleiding vervat.

### **2.8.2 Verslag van die *National Commission and Special Needs in Education and Training* (NCSNET), *National Committee for Education Support Services* (NCESS, 1997)**

In die verslag van die *NCSNET/NCESS* (1997:53) word inklusiewe onderwys soos volg voorgestel:

*"The NCNET/NCESS envisage an education and training system that promotes education for all and fosters the development of inclusive and supportive centers of learning that enable all learners to participate actively in the education process so that they can develop and extend their potential and participate as equal members of society."*

Die kommissie het aanbeveel dat 'n eenvormige onderwysstelsel ingestel word. Alle leerders in spesiale skole moet met hoofstroomskole integreer en daar geakkommodeer word, met die nodige ondersteuning (Departement van Onderwys, 1997:1). Dit was noodsaaklik om Suid-Afrika se nasionale beleid te formuleer vir die rekonstruksie en ontwikkeling van onderwys ná die afskaffing van die apartheidsstelsel in 1994.

Die volgende waardes en beginsels vir inklusiewe onderwys word volgens Engelbrecht et al. (1996:14), *Department of Education* (1997:53-54), Witskrif 6 van 2001 (2001:11) en die Witskrif rakende die Geïntegreerde Nasionale Gestremdheidstrategie (1997:38-39) soos volg voorgestel:

- Inklusiewe onderwys is gebaseer op menseregte en sosiale geregtigheid wat vir almal – ongeag die leerder se ras, klas, geslag of ouderdom – die basiese reg tot onderwys beteken.
- Deelname en sosiale integrasie vereis dat die geleentheid aan alle leerders gebied moet word om in hulle onderskeie gemeenskappe aktief te wees. Die sosiale integrasie van leerders met gestremdhede moet deur die skole bevorder word om respek vir diversiteit te bevorder.
- Vrye toegang tot 'n enkele, inklusiewe onderwysstelsel waar geen toegang geweier mag word as gevolg van die leerder se fisieke, intellektuele, sosiale, emosionele, taal- of ander moontlike verskille nie. Alle leerders is dus welkom vir deelname in die gemeenskap.
- Onderwys moet relevant en betekenisvol vir die lewens van alle leerders wees. Dit beteken dat onderwys leerders moet voorberei vir die lewe, asook om te werk. Dit sal verseker dat alle leerders suksesvol in die gemeenskap geïntegreer word.
- Toegang tot lewenslange leer vir leerders met gestremdheid in minder bevoorregte en plattelandse gebiede, veral diegene wat vroeër uitgesluit was van onderwys en opleiding.
- Die totale ontwikkeling van alle leerders wat akademiese en beroepsgerigte, sowel as die breër sielkundige, gesondheids- en sosiale behoeftes omsluit.

Om inklusiewe onderwys in Suid-Afrika te implementeer, is dit noodsaaklik dat ouers, onderwysers, leerders, ensovoorts 'n paradigmaskuif sal maak. Engelbrecht en Green (2001:12) noem "*The radical restructuring of Education after the demise of the apartheid regime offered*

*the ideal opportunity to propose a different paradigm and a new way of understanding in not only special, but also mainstream education."*

Volgens Naicker (1999:92-93) is dit nodig om die begrippe "paradigma" en "paradigmaskuif" te verstaan om sodoende die ou en nuwe geskiedkundige ontwikkeling van spesiale onderwys op internasionale en nasionale gebied te begryp. 'n Paradigma kan verstaan word as die manier of wyse waarop mense die wêreld sien.

Gewoonlik verstaan mense die wêreld afhangende hoe hulle geleer en opgelei is om dit te doen. 'n Paradigmaskuif is 'n radikale verandering in die manier hoe 'n mens die wêreld sien. Alle Suid-Afrikaners moet in die proses van transformasie 'n paradigmaterskuif maak om sodoende, as agente van verandering, van inklusiewe onderwys 'n realiteit te maak.

### **2.8.3 Witskrif 6: Spesiale Onderwysbehoefte (2001)**

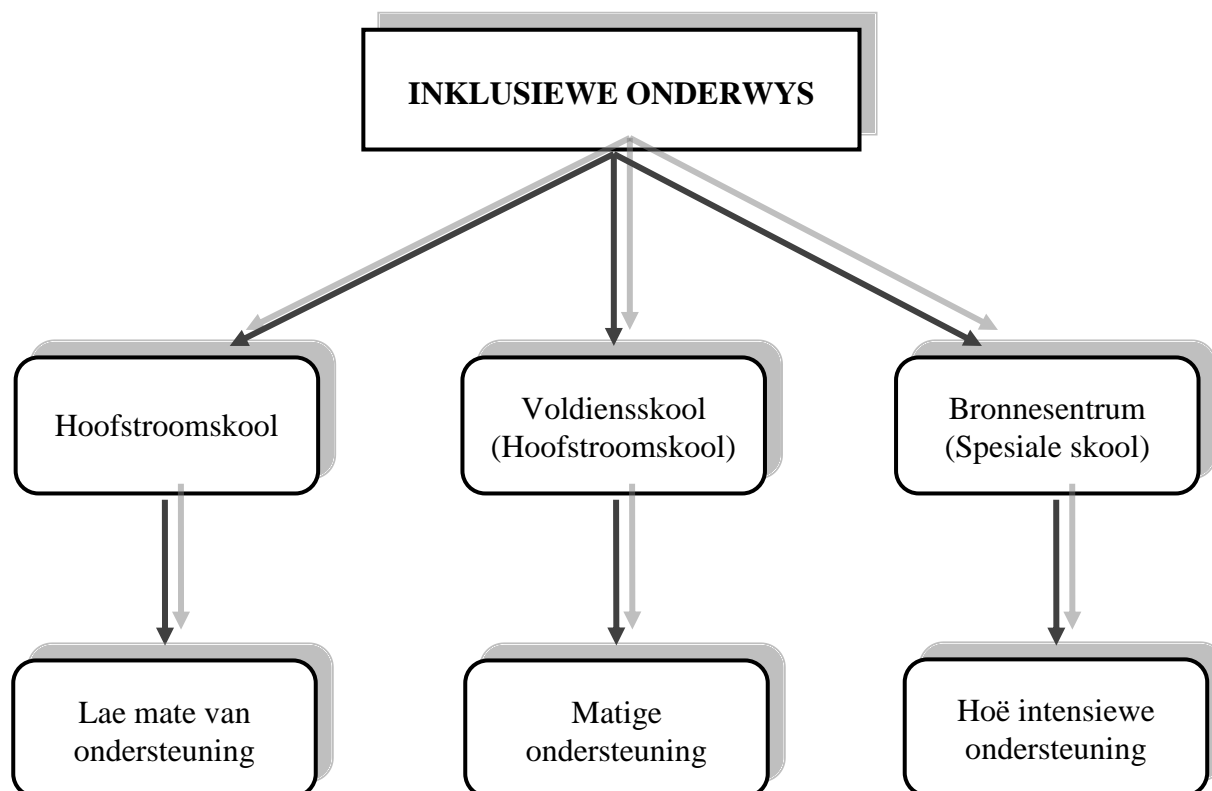
In reaksie op die verslag en aanbevelings van NCSNET/NCESS wat in *Department of Education* (1997) verskyn, asook die *Consultative Paper No. 1 on Special Education* (30 Augustus, 1999) word inklusiewe onderwys in Witskrif 6 van 2001 verduidelik, asook die wyse waarop dit geïmplementeer sal word. Dit is die regering se plig om basiese onderwys aan alle leerders te voorsien.

Witskrif 6 is verbind tot die sentrale beginsels van die grondwet wat 'n eenvoudige onderwys- en opleidingstelsel erken wat gebaseer is op gelykheid, die regstelling van ongelykhede van die verlede, asook 'n progressiewe verhoging van die kwaliteit van onderwys en opleiding (Witskrif 6, 2001:11). Om Inklusiewe onderwys te implementeer het die Suid Afrikaanse regering besluit om binne 20 jaar die onderwysstelsel so te verander dat alle leerders met gestremdhede toegang tot onderwys en opleiding sal hê.

'n Inklusiewe onderwys- en opleidingstelsel word so georganiseer dat dit voorsiening maak vir verskeie vlakke en soorte van ondersteuning aan leerders, sowel as aan opvoeders. Volgens Witskrif 6:18 sal opvoeders opleiding ontvang om hul vaardighede en kennis uit te brei en nuwes te ontwikkel met die ondersteuning van distrikondersteuningsspanne.

Leerders sal ondersteun word om hulself te bemagtig deur hul individuele sterkpunte te ontwikkel om hul sodoende te bemagtig om kritiese deelname in die leerproses te hê. Volgens Witskrif 6 (2001) sal skole verdeel word in hoofstroom skole, voldiens skole en bronne sentrums.

Figuur 2.1 verduidelik die ondersteuning vir leerders met spesiale onderwysbehoefte in skole soos aangepas uit Lackay (2003:37).



**Figuur 2.1: Ondersteuningsvlakke in Inklusiewe Onderwys**

Die transformasieproses van inklusiewe onderwys en opleiding, met 'n meer omvattende ondersteuningsdiens, sal in pas wees met die behoeftes van leerders met gestremdhede, om te verseker dat hulle volle potensiaal ontwikkel word.

Dit beteken dat leerders wat nie intensiewe ondersteuning benodig nie, 'n lae mate van ondersteuning in gewone hoofstroom skole sal ontvang. Die leerders wat matige ondersteuning benodig, sal dit in voldiens- (hoofstroom-) skole ontvang. Leerders wat hoë intensiewe opvoedkundige ondersteuning benodig, sal dit in bronnesentrums (spesiale skole) ontvang.

Die vrese en bekommernisse wat baie ouers, onderwysers, lektore en spesialiste, asook leerders, omtrent die toekoms van spesiale skole se bestaansreg in 'n inklusiewe onderwysstelsel gedeel het, word deur Witskrif 6 besweer. Spesiale skole sal versterk en verander word in plaas van afgeskaf word (Departement van Onderwys, 2002:19).



Die kundigheid en bronne waaroor die spesiale skole beskik, sal tot voordeel van ten volle toegeruste skole en kolleges gebruik word. Die nuwe rol van die spesiale skole as bronneseentrums sal wees om ten volle toegeruste skole te ondersteun deur hulle kundigheid en ervaring te deel. Professionele ondersteuning in sake soos die kurrikulum, assessering en instruksie vir opvoeders en leerders in hoofstroomskole, asook in voldiensskole en kolleges, sal van die regering ontvang word.

Die personeel van spesiale skole sal ook steun op die distriksondersteuningspan (van die onderwysbestuur- en ontwikkelingsentrums) van die hoofstroomskole binne die gemeenskap, en veral dié van voldiensskole. Volgens Witskrif 6 (2001:21) sal spesiale skole se dienste opgegradeer word. Die kwaliteit van spesiale skole sal verbeter word. Kwalitatiewe verbetering beteken ook dat die kurrikulum hersien moet word om te verseker dat alle skole Kurrikulum 2005 in skole toepas (Departement van Onderwys, 2002:19). Dit sluit 'n lewensvaardigheidsprogram in, asook opleidingsprogramme wat bande met die werksplek sal hê.

Die opgradering van dienste binne spesiale skole is belangrik. Die fokus sal veral val op die opleiding van opvoeders in hul nuwe rolle binne die veranderde opset vanaf 'n spesiale skool na 'n bronneseentrum (Departement van Onderwys 2001:49). Dit is 'n vereiste dat alle kurrikulumontwikkeling, assessering en onderrigprogramme 'n spesiale poging sal aanwend om die volgende aan te spreek: leer- en onderrigbehoefte van die diverse reeks leerbehoefte, tydsraamwerk vir die voltooiing van die kurrikulum, leerondersteuningsmateriaal en toerusting, en assesseringsmetodes en -tegnieke (Departement van Onderwys, 2001:49).

#### **2.8.4 Opvoederopleiding**

Volgens Loreman, Deppeler en Harvey (2005:6) het inklusiewe onderwys gefaal, omdat onderwysers onsuksesvol was om aan die eise van die ontwerp van 'n toepaslike kurrikulum vir leerders met gestremdhede te beantwoord deur die nodige aanpassings te maak en dit te implementeer. Die genoemde skrywers verwys daarna dat opvoederopleiding die oplossing vir hierdie probleem is.

Tydens gesprekke tussen opvoeders en navorsers het dit aan die lig gekom dat hulle dikwels bekommerd is oor opvoederopleiding en hul onvermoë om leerders met verskillende behoeftes in hul klaskamers te akkommodeer. Die opvoeders benodig verdere opleiding om hulle te bemagtig vir hulle nuwe rolle in die transformasieproses vanaf 'n eksklusiewe na 'n inklusiewe

onderwysstelsel. Dit is noodsaaklik dat opvoeders hulle vaardighede en kennis moet verbeter om sodoende nuwes te ontwikkel (Departement van Onderwys, 2002:65).

In die hoofstroomonderwys moet opvoeders multivlak-klaskamerinstruksie aanleer om hulle lesse voor te berei ten einde die verskillende vlakke van die individuele leerder te akkommodeer. Ander nuwe vaardighede wat opvoeders moet bemeester, is koöperatiewe leer en kurrikulumverryking, asook hoe om gedragsprobleme in 'n inklusiewe klaskamer te hanteer (Witskrif 6, 2001:18-19).

Spesiale skole moet 'n nuwe benadering volg wat fokus op die ontwikkeling van die leerder se sterkpunte in plaas van sy/haar tekortkominge. Hierdie leerdergesentreerde benadering is in ooreenstemming met 'n sistematiese en ontwikkelende benadering om 'n probleem te verstaan en 'n plan van aksie daar te stel. Die opvoeder word dus deur wetgewing verplig om weg te beweeg van tradisionele onderrigstrategieë. Elke leerder moet toegerus word met vaardighede, kennis, houdings en waardes om in 'n inklusiewe gemeenskap te kan funksioneer.

## 2.9 SAMEVATTING

Uit die literatuur het dit duidelik na vore gekom dat beroepsgerigte programme in die Amerikaanse onderwysstelsel in gebruik is. Verskeie wette soos die *Individuals with Disability Education Act* maak dit vir die leerder, opvoeder en ouer moontlik om beroepsgerigte oorgangsprogramme by skole, kolleges en universiteite te beplan, implementeer en koördineer.

Op nasionale vlak is die invloed van nuwe wetgewing op spesiale onderwys bespreek. Suid-Afrikaanse wetgewing wat ek in hierdie hoofstuk bespreek het, sluit in die Grondwet van Suid-Afrika, die Suid-Afrikaanse Skolewet, Inklusiewe Onderwys en die verskeie arbeidswette wat 'n invloed op beroepsgerigte opleiding het.

Beroepsgerigte opleidingsprogramme vir die adollesente leerder in Suid-Afrika is nog nie op nasionale vlak ontwikkel nie. Die Suid Afrikaanse regering sal spesifieke wetgewing, soos in die Verenigde state van Amerika, in plek moet stel en beroepsgerigte opleidingprogramme beskikbaar te stel wat as riglyn kan dien om leerders met intellektuele gestremdheid voor te berei om in 'n inklusiewe gemeenskap 'n werk te kan verrig.

In Hoofstuk 3 word Uitkomsgebaseerde Onderwys, Kurrikulum 2005 en die Nasionale kurrikulumverklaring verken om te bepaal hoe om 'n aangepaste kurrikulum vir die leerder met intellektuele gestremdheid te ontwikkel.

## **HOOFSTUK 3**

# **NASIONALE ONDERWYSBENADERINGS NÁ 1994**

### **3.1 INLEIDING**

In Hoofstuk 2 van hierdie navorsingstudie is Amerikaanse beroepsgerigte opleidingsprogramme vir die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid verken. Ek het ook Suid-Afrikaanse wetgewing ondersoek wat relevant is tot my studie omtrent beroepsgerigte opleiding vir die leerder met intellektuele gestremdhede. In hierdie hoofstuk sal ek die drie verskillende onderwysbenaderings ná die afskaffing van Apartheid (1994) bespreek, naamlik Uitkomsgebaseerde Onderwys, Kurrikulum 2005 en die Nasionale Kurrikulumverklaring. Volgens Pudi (2006:100) verstaan nie almal die interverhouding tussen Uitkomsgebaseerde Onderwys, Kurrikulum 2005 en die Nasionale Kurrikulumverklaring nie.

In hierdie studie word die bogenoemde konsepte aangespreek. Dit is vir my nodig om die verband tussen die drie konsepte te verstaan, sodat ek kan bepaal hoe dit die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid se leerervaring binne die skool sinvol kan verbeter. Aangesien daar nog nie 'n beroepsgerigte opleidingsprogram van die Nasionale Onderwysdepartement beskikbaar is wat vir die leerder met intellektuele gestremdheid, volgens hulle intellektuele vermoëns, ontwerp is nie, is dit noodsaaklik dat ek in hierdie hoofstuk riglyne ondersoek wat gebruik kan word om 'n aangepaste kurrikulum vir die betrokke leerders te ontwikkel. Die aangepaste kurrikulum stel hom ten doel om sodoende die leerders se leer en onderrig in die Ligstraal Skool te verbeter, asook om hulle voor te berei vir die werksomgewing.

### **3.2 UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS**

'n Groot aantal mense is tydens die apartheidsjare geleenthede misgun, soos die toegang tot inligting, vaardighede en ondervinding wat noodsaaklik is vir die ontwikkeling van hierdie land se inwoners en vir sy ekonomiese groei. Leerders is nie aangemoedig om self nuwe idees

te vorm en beheer te neem van hul eie leersituasies nie. Dit wat op skool geleer is, het leerders nie altyd voorberei vir die arbeidsmark, die lewe of verdere studie nie (Hall, 1998:57).

Uitkomsgebaseerde onderwys is gerig op die bereiking van hoë vlakke van kennis, vaardighede, waardes en houdings deur hoë standaarde te stel. Die genoemde onderwysbenadering is dus 'n unieke vermenging van kennis, vaardighede en waardes in Suid-Afrika, Afrika en die res van die wêreld. Die basis daarvan is die realisering van die volle potensiaal van elke leerder as 'n burger van 'n demokratiese Suid-Afrika. Uitkomsgebaseerde onderwys stel hom ten doel om alle leerders toe te rus met kennis, vaardighede, waardes en houdings en om hul maksimum potensiaal te bereik (Lemmer, Meier en Van Wyk, 2005:95). Dit steun op sorgsame, vaardige en toegewyde onderwysers. Uitkomsgebaseerde Onderwys is toegespits op Suid-Afrikaanse omstandighede, en die benadering is wêreldwyd bekend.

Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is dikwels gekritiseer omdat dit leerders swak voorberei vir die lewe, sowel as vir die wêreld waarin hulle moet werk (*Department of education, 1997:77*). In die konteks van transformasie is een van die primêre verantwoordelikhede van die Suid-Afrikaanse regering om voorsiening te maak vir die ontwikkeling en instandhouding van kwaliteitsonderwys vir al sy burgers. Dit is om hierdie rede dat die Suid-Afrikaanse Skolewet no. 84 van 1996 voorsiening maak vir 'n radikale benadering en implementering van 'n alternatiewe onderwysstelsel om in die behoeftes van al sy mense te voorsien.

Die Grondwet van Suid-Afrika (Wet 108 van 1996) het 'n groot invloed gehad op die nuwe rigting van kurrikulumtransformasie en -ontwikkeling in Suid-Afrika (Lemmer et al., 2006:95). Kurrikulumverandering is die hart van transformasie ten opsigte van wat geleer en onderrig moet word, asook hoe leer en onderrig sal plaasvind. Kurrikulumverandering is nie beperk tot inhoud nie, maar sluit die konteks in waarbinne dit moet plaasvind (*Education African Forum, 1998:19*). Die regering het besluit om 'n onderwysstelsel met 'n relevante en verantwoordbare kurrikulum wat op uitkomstegabaseer is, te implementeer. Die kurrikulum moet verseker dat wat in die skool geleer word relevant is tot die lewe, asook tot die werksopset.

Hierdie kurrikulum word Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) genoem en is bedoel om die probleme van byvoorbeeld gelyke toegang tot skole, gelyke onderwysgeleenthede, irrelevante kurrikulums, onvoldoende finansies, onvoldoende fasiliteite en 'n tekort aan opvoedkundige materiaal aan te spreek en op te los (Van der Horst en McDonald, 1997; Department of education, 1997:77).

Die filosofiese basis van uitkomsgebaseerde onderwys is dat alle leerders kan en wil leer, en dus ook sukses kan behaal. Verder is dit 'n onderwysstelsel wat alle leerders insluit – dié wat leerstoornisse ervaar, sowel as dié wat as begaafd beskou word (Naiker, 1999:87; Engelbrecht, Green, Naiker en Engelbrecht, 1999:21). Alle leerders sal nie op dieselfde manier aanpas of vordering toon nie. Sommige leerders het dus meer tyd nodig om sukses te behaal. Elke leerder het talent, en dit is elke skool se verantwoordelikheid om daardie talent te ontwikkel (*Education African Forum, 1998:37*). Caine, Caine, McClintic en Klimek (2004:225) noem dat alle leerders meer effektief kan leer as hul unieke en individuele talente, vermoëns en kapasiteite in ag geneem word. Die denkrigting is dat elke leerder sy/haar volle potensiaal op sy/haar eie tyd en volgens sy/haar unieke leerstyl kan bereik.

Uitkomsgebaseerde onderwys vereis dat akademië die vaardighede, kennis en denkvermoëns moet bepaal wat leerders volgens hulle vermoëns benodig om in die wêreld te funksioneer. Die kurrikulum en onderrigmetodes moet daarby aangepas word. Mense met gestremdhede moet met die nodige vaardighede toegerus word om gedemonstreerde uitkomst in die arbeidsmark te bereik. Om lewenslange leer te bevorder, word die leerder gemotiveer om volgens die beginsel van hoë verwagtinge aktief by die leerproses betrokke te wees.

Kritiese denke word te alle tye aangemoedig in terme van redenering, oorweging, refleksie en handeling om sodoende oorwoë besluite te neem. Die opvoeder sowel as die ouer is medeverantwoordelik vir elke leerder se vordering, sodat die verlangde uitkomst suksesvol bereik kan word. Deurlopende assessering gee aan leerders die geleentheid om binne 'n buigsame kurrikulum en op hulle eie tyd aktief betrokke te wees by hulle eie leerervaringe, en om kwaliteituitkomst te behaal (Engelbrecht et al., 1999; Departement van Onderwys, 1997; Van der Horst en McDonald, 1997; *Integrated National Strategy, 1997*; Departement van Onderwys, 2002:73-76).

### **3.2.1 Die beginsels van Uitkomsgebaseerde Onderwys**

William Spady word beskou as die vader van Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO). Volgens hom is dit belangrik om te onthou dat alle leerders kan leer, maar nie teen dieselfde pas sal vorder nie. Suksesvolle leer bevorder meer suksesvolle leer, en skole behoort die toestande wat 'n direkte invloed het op wat in die skool geleer word, te beheer.

Volgens Spady is daar nie slegs een model vir UGO nie. Maree en Fraser (2004:4), Du Plessis et al. (2007:59-60), asook Spady en Schlebusch (1999:31-34) verwys na die vier basiese

beginsels van UGO wat bereik sal word indien opvoeders die beginsels sistematies, kreatief en gelyktydig toepas. Die genoemde skrywers verwys na die volgende vier beginsels:

- duidelikheid van fokus
- veelvuldige geleenthede en ondersteuning vir suksesvolle leer
- hoë verwagtinge en beplanning vir sukses
- afwaartse ontwerp

Du Plessis et al. (2007:59), Maree en Fraser (2004:4), asook Spady en Schlebusch (1999:31-35) verduidelik die vier basiese beginsels soos hieronder aangedui:

### ***3.2.1.1 Duidelikheid van fokus***

Alhoewel al vier beginsels krities is vir die sukses van 'n uitkomsgebaseerde stelsel, is duidelikheid van fokus die mees belangrike en fundamentele van die vier. Volgens hierdie beginsel is die hele kurrikulum gerig op wat leerders teen die einde van hul skoolloopbaan moet demonstreer, dit wil sê, voordat hul uitgaan om hul werklike lewensrolle in die wêreld te gaan vervul. Almal wat by die leerproses betrokke is, behoort te alle tye 'n duidelike beeld te hê van wat aan die einde bereik moet word.

### ***3.2.1.2 Veelvuldige geleenthede***

Die toepassing van hierdie beginsel vereis dat opvoeders hul onderrigmetodes moet verander om te verseker dat alle leerders sukses behaal. Opvoeders moet aan leerders meer as een geleentheid bied om sukses te behaal. Hulle moenie slegs een kans gegun word om belangrike leeraktiwiteite te demonstreer nie. Rigiede tydskedules moet geensins dit wat geleer word, beperk nie. Daar is egter geen beperkings op uitgebreide leergeleenthede nie.

Veelvuldige geleenthede impliseer ook dat dieselfde standaard vir alle leerders geld en dat daar nie beperkings op die aantal suksesvolle leerders geplaas sal word nie. Alle leerders moet dus die geleentheid kry om blootgestel te word aan 'n betekenisvolle kurrikulum, kwaliteitlerondervindinge en 'n verskeidenheid van bronne.

### ***3.2.1.3 Hoë verwagtinge***

Leerders moet die geleentheid kry om blootgestel te word aan hoër vlakke van leer wat hul die geleentheid bied om die verwagte vlak van werksprestasies vir suksesvolle leer te verhoog.

Hoër verwagtinge vereis dat daar nie 'n beperking op die aantal leerders geplaas sal word wat suksesvol kan wees nie. Norm-assessering moet vervang word deur kriteria-assessering, dit wil sê leerders moenie met die groep se uitkomste vergelyk word nie, maar hul prestasies moet eerder teen vooropgestelde kriteria gemeet word.

#### ***3.2.1.4 Afwaartse ontwerp***

In Suid-Afrika begin die afwaartse-ontwerp-proses met die kritieke uitkomste wat wyd, generies en kruis-kurrikulêr is, en verwys na die werklike lewensrolle wat hulle in die gemeenskap moet vervul. Die ontwerp na onder begin met wat die leerder teen die einde van hul leerondervinding behoort te kan doen.

Met enige beplanning begin 'n mens met dit wat aan die einde bereik moet word. Wanneer 'n duidelike beeld daarvan gevorm is, word die stappe geformuleer om dit te bereik. Tydens die ontwerp en beplanning van 'n leerprogram moet die opvoeder met die kritieke uitkomste begin, omdat dit die fokus van die stelsel is. Die kurrikulum, onderrig en assessering word van hierdie uitkomste afgelei. Daarna word daar terug ontwerp na die kritieke uitkomste.

### **3.3 KURRIKULUM 2005**

Ná die verkiesing van 1994 het Suid-Afrika 'n periode van radikale verandering beleef (Mda en Mothata, 2000:22). Kurrikulumverandering in post-apartheid Suid-Afrika het onmiddellik ná die verkiesing 'n aanvang geneem toe die Nasionale Onderwys-en-opleidingforum met 'n proses van sillabushersiening en vakrasionalisering begin het. Die doel van hierdie proses was hoofsaaklik om die fondament vir 'n enkele nasionale kernsillabus te lê (Departement van Onderwys, 2002:4).

Met die toenemende beweging na inklusiwiteit (Naiker, 1999:42-49) wat in die internasionale arena groot veld gewen het, het Suid-Afrikaanse onderwysbeplanners en -beleidmakers in 1997 'n gesamentlike verslag aan die Minister van Nasionale Onderwys voorgelê waarin 'n enkele kurrikulum vir alle Suid-Afrikaanse leerders aanbeveel word. Die naam van die nuwe kurrikulum word verbind aan die datum wanneer die nuwe stelsel, naamlik Kurrikulum 2005, in die skole ingestel word (Spady en Schlebusch, 1999:54). Die ontwikkeling van 'n nuwe kurrikulum is as noodsaaklik beskou om die onderwys-en-opleidingstelsel, die nalatenskap van rassisme, sowel as dié van dogmatiese en uitgediende onderwyspraktyke, te rekonstrueer (Mda en Mothata, 2000:22).

Hierdie kurrikulum stel as voorvereiste dat al die rolspelers dieselfde vertrekpunt sal hê en dat almal deur dieselfde waardes, doelstellings en doelwitte gerig sal word (Carl en Hatting, 1999:155). Die nuwe Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum, naamlik Kurrikulum 2005, is 'n komplekse, verrykende inisiatief om die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel fundamenteel te verander (Mda en Mothata, 2000:22). Een van die uitdagings vir die ontwerpers van Kurrikulum 2005 was hoe om die groot gaping tussen die werksplek en die skool te oorbrug (Spady en Schlebusch, 1999:55). Volgens Carl (2002:25) het Suid-Afrika 'n behoefte om 'n dinamiese kurrikulum te ontwikkel sodat 'n relevante onderwysprogram die leerder kan voorberei vir die wêreld van werk.

Die implementering van Kurrikulum 2005 het voor 'n aantal nuwe uitdagings binne die stelsel te staan gekom. 'n Komitee is in 2000 deur die Minister van Onderwys aangestel om die struktuur en ontwerp van Kurrikulum 2005 te hersien (Du Plessis et al., 2007:52-53). Volgens die genoemde skrywers het die hersieningskomitee aanbeveel dat die kurrikulum versterk en vereenvoudig word met betrekking tot die ontwerp en taal om dit in ooreenstemming te bring met kurrikulum en assessering, verbetering van opvoeder-oriëntasie en -opleiding, asook ten opsigte van leerondersteuningsmateriaal en provinsiale ondersteuning. Die nuwe kurrikulum naamlik die Hersiene Nasionale Kurrikulum het dus vir Kurrikulum 2005 vervang en word hieronder bespreek.

### **3.4 HERSIENE NASIONALE KURRIKULUMVERKLARING**

Die Hersiene Nasionale Kurrikulum het Kurrikulum 2005 versterk en vereenvoudig. Dit bou op die visie en waardes van die Grondwet en Kurrikulum 2005 (Firm Foundations, 2003). Volgens Lemmer et al. (2006:96) handel die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring oor kurrikulumvereistes op verskillende vlakke en fases, en gee dit 'n duidelike beskrywing van die soort leerder wat teen die einde van die Algemene Onderwys-en-Opleidingsband in terme van kennis, vaardighede, waardes en houdings verwag word.

Die uitdagings vir die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring behels die integrasie van die doelstellings en waardes van sosiale geregtigheid, gelykheid en demokrasie oor die hele kurrikulum heen. Die bevordering van waardes is nie slegs belangrik vir persoonlike ontwikkeling nie, maar ook om te verseker dat 'n nasionale Suid-Afrikaanse identiteit gebou word, op waardes wat verskil van dié wat apartheidsonderwys onderlê het.



Die Nasionale Kurrikulumverklaring vir graad 1-9 het as doelwit die realisering van die doelstellings, soos uiteengesit in die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, naamlik die ontwikkeling van die volle potensiaal van elke leerder as 'n burger van 'n demokratiese Suid-Afrika. Die volgende tien fundamentele waardes van die Grondwet word deur Du Plessis, Conley en Du Plessis (2007:53) geïdentifiseer:

- Sosiale geregtigheid en gelykheid
- Deursigtigheid en toeganklikheid
- Progressie en integrasie
- Demokrasie
- Ubuntu (Menswaardigheid)
- Aanspreeklikheid (verantwoordelikheid)
- Respek
- Die oppergesag van die reg
- Nie-rassisme en nie-seksisme
- 'n Oop gemeenskap

Die onderliggende beginsels van die Nasionale Kurrikulumverklaring is gegrond op sosiale geregtigheid, menseregte, inklusiwiteit en 'n gesonde omgewing. Dit is noodsaaklik dat opvoeders verstaan wat 'n kurrikulum is, en hoe die beginsels van die kurrikulum leidinggewend kan wees vir die ontwerp van 'n aangepaste kurrikulum vir die adolessente leerder met beperkte intellektuele vermoëns. Dit is om hierdie rede dat ek die definisie van 'n kurrikulum hieronder toelig.

### **3.4.1 Definisie van 'n kurrikulum**

Kurrikulum word beskou as 'n proses waardeur verandering of vernuwing moet plaasvind. Die dinamiese proses moet die behoeftes van die leerders aanspreek deur relevante inhoude en betekenisvolle leerervarings, sodat leerders sosiaal en ekonomies vaardig kan word. Kurrikulum dui aan wat geleer gaan word, bied doelstellings op grond waarvan geleer word, en 'n onderwysplan om aan te dui hoe leer gefasiliteer word (Rogers, 2003:9-10). Kurrikulum word ook gesien as 'n proses waardeur verandering of vernuwing kan plaasvind. Die dinamiese prosesse moet die behoeftes van die leerders aanspreek deur middel van relevante inhoud en

betekenisvolle leerervarings sodat leerders sosiaal en ekonomies bevoeg kan word. 'n Kurrikulum kan slegs effektief wees indien dit vormend en rigtinggewend op leerders inwerk (Carl, 2002:36).

Kurrikulumontwikkeling is meer effektief as dit op 'n sistematiese wyse aangepak word. Die benutting van 'n kurrikulummodel kan sistematiek en organisasie bevorder en sinvolle rigting aan die proses gee, hoewel daar baie faktore is wat 'n rol kan speel om sukses te ondermyn.

Kurrikulum is die hart van onderwys en opleiding (Mda en Mothata, 2000:22). Die kurrikulum is sentraal tot onderrig en leer wat in die skool plaasvind. Kurrikulum is 'n sambreel-konsep wat omvattend is in terme van geleenthede, en kompleks in die praktyk. In breë trekke het dit te doen met die onderrig en leer van kennis, vaardighede en houdings. Dit omsluit aangeleenthede soos vakgebied, pedagogie, assessering/evaluering, asook verwante bronne betrokke by die organisering, lewering en artikulering van onderwysprogramme wat onderrig moet word, en hoe onderrig moet plaasvind (Loreman et al., 2005:135).

Kurrikulum dui dus aan wat geleer gaan word, bied doelstellings waarom dit geleer word, en ontwikkel daarvolgens 'n onderrigplan om aan te dui hoe leer gefasiliteer word. Dit is belangrik dat die opvoeders, as kurrikulumbepanners, ook kundiges op hul gebied is. Dit is noodsaaklik dat opvoeders hulself moet vergewis van die belangrike rol wat hulle moet vervul om die uitdagings wat die nuwe kurrikulum aan hul gaan stel die hoof te kan bied. Om die kurrikulum te ontwerp en effektiewe besluite te neem, is dit noodsaaklik dat opvoeders sal weet hoe om vrae en antwoorde te stel om leer en onderrig te verbeter (Reid en Valle in Wong, 2004:519).

Dit is noodsaaklik dat opvoeders fokus op 'n leerdergesentreerde sowel as 'n gemeenskapgesentreerde kurrikulum tydens die ontwikkeling van 'n beroepsgerigte opleidingsprogram vir die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid. Rogers (2003:12-13) stel dit duidelik dat 'n leerdergesentreerde kurrikulum daarop dui dat daar op die behoeftes van die individuele leerders gefokus word. Hierdie kurrikulum verg 'n holistiese benadering om die leerder tot sy volle potensiaal te laat ontwikkel. Dieselfde skrywer noem verder dat 'n gemeenskapgesentreerde kurrikulum so ontwerp is dat dit die behoeftes van die gemeenskap eerste stel. In hierdie kurrikulum gaan dit oor die ontwikkeling van bevoegdheids om te kan voorsien in die behoeftes van die gemeenskap.

### **3.5 DIE VERSKILLENDE ROLSPELERS**

Die verskillende rolspelers wat by die ontwikkeling van die beroepsgerigte program betrokke behoort te wees, is die opvoeder, die leerder, die ouer en die werkgewer uit die gemeenskap. Vervolgens word die funksies van die verskillende rolspelers aangetoon.

#### **3.5.1 Die rol van die opvoeder**

Opvoeders op alle vlakke lewer 'n kernbydrae tot die transformasie van onderwys in Suid-Afrika. Opvoeders in die besonder het 'n belangrike rol om te vervul. Die HNKV stel opvoeders in die vooruitsig wat gekwalifiseerd, bekwaam, toegewyd en deernisvol is, en wat in staat sal wees om aan die verskeie rolle te voldoen wat in die Norme en Standaard vir Opvoeders van 2000 (Departement van Onderwys, 2002:3) beskryf word.

Hiervolgens word die opvoeders beskou as fasiliteerders van leer, vertolkers en ontwerpers van leerprogramme en leerstof (Du Plessis et al., 2007:55), leiers, administrateurs en bestuurders, vakkundiges, navorsers en lewenslange leerders, gemeenskapslede, burgers en beraders, assessors en deskundiges oor leerareas/fases (Killen, 2001:190-191). Navorsers soos Carl (2002:14) noem dat opvoeders hulself op verskeie gebiede, soos die ontwikkeling van die kurrikulum, die evaluering van leerders en die selektering van onderrigmateriaal, moet bemagtig.

Opvoeders moet bewus wees van die beskikbare beroepsinligting om die beroepsgerigte kurrikulum beter te verstaan (Deshler, Ellis en Lenz, 1996:459). In hierdie studie word spesifiek verwys na die spesiale opvoeder wat verantwoordelik is vir die ontwerp van leerprogramme, werkskedules en lesplanne, asook vir die onderrig en leer van leerders met intellektuele gestremdheid.

#### **3.5.2 Die rol van die leerder met intellektuele gestremdheid**

Die soort leerder wat in vooruitsig gestel word, is een wat met hierdie waardes besiel sal wees en wat in die belang van die samelewing sal optree, gegrond op respek vir demokrasie, gelykheid, menswaardigheid, lewe en sosiale geregtigheid. Die kurrikulum stel 'n lewenslange leerder in die vooruitsig wat vrymoedig en onafhanklik, geletterd, gesyferd, multivaardig en deernisvol is, met respek vir die omgewing en met die vermoë om as 'n kritiese en aktiewe burger aan die samelewing deel te neem (Best Books-paneel, 2003:vii; Departement van Onderwys, 2002:3).

Vir die doel van hierdie studie word daar gekonsentreer op die leerder met intellektuele gestremdheid, en dit is dus noodsaaklik om hierdie leerder se algemene karaktertrekke uit te sonder en sodoende beter te verstaan waarom hulle onderwysbehoefte meer gekompliseerd is as dié van 'n hoofstroomleerder.

Leerders met intellektuele gestremdheid het 'n IK van laer as 70 en hulle vind dit moeilik om aanpassings in die alledaagse lewe te maak. Hul onvermoë om te veralgemeen, en om dit wat hul leer in ander situasies toe te pas, is 'n uitstaande kenmerk van leerders met intellektuele gestremdhede.

Dit hang ook af van die vlakke van gestremdheid waarop die leerder funksioneer. Karten (2005:323) en Mwamwenda (2004:336-337) verwys na vier vlakke en karaktertrekke van intellektuele gestremdheid, naamlik: lig gestemd, matig gestremd, ernstig gestremd en uiters gestremd. Die bogenoemde skrywers illustreer hierdie vier vlakke van intellektuele gestremdheid, wat soos volg in tabel 3.1 aangepas is:

**Tabel. 3.1: Vlakke van gestremdheid**

<b>Kategorie van gestremdheid</b>	<b>Moontlike onderwys</b>	<b>Moontlike lewensaanpassings</b>
Lig gestremd 50 – 70 IK Gelykstaande aan 8-12 jaar	Kan tot Graad 6 vorder. Spesiale onderwys sal help.	Kan selfonderhoudend op 'n byna normale manier wees, omgewing moet stabiel en ondersteunend wees.
Matig gestremd 35 – 50 IK Gelykstaande aan 6-8 jaar	Kan tot Graad 2-4 vorder. Benodig spesiale onderwys.	Kan semi-onafhanklik in beskermende omgewing wees. Benodig hulp om matige stres te hanteer.
Ernstig gestremd 20 – 35 IK Gelykstaande aan 3-6 jaar	Beperkte spraak en toiletgewoontes. Benodig sistemiese opleiding.	Selfondersteunend, met hulp.
Uiters gestremd 20 IK en laer Gelykstaande aan 0–3 jaar	Min of geen spraak, geen toiletopleiding, geen reaksie op opleiding.	Vereis totale sorg.

Leerders met intellektuele gestremdheid ondervind intellektuele behoeftes in intellektuele funksionering wat kommunikasie, selfsorg, sosiale vaardighede, funksionele akademiese,

ontspanning, gesondheid en veiligheid, werk, huislike lewe en sosiale vaardighede insluit. Hulle mag individuele ondersteuning van spesiale opvoeders in verskeie van die genoemde areas benodig.

Dwarsdeur hul skooljare fokus die onderrig van leerders met intellektuele gestremdheid op die ontwikkeling van basiese akademiese vaardighede en die toepassing van hierdie en ander vaardighede vir loopbaanvoorbereiding. Gedurende hul skooljare kan leerders met intellektuele gestremdheid die basiese akademiese vaardighede tot Graad 6 bekom. As volwassenes kan hulle die nodige sosiale en beroepsgerigte vaardighede bereik om ten minste selfonderhoudend te word (Mastropiere en Scruggs, 2000:10; Lewis en Doorlag, 1999:268-272). Vir die doel van hierdie studie sal ek fokus op die leerder met matige intellektuele gestremdheid.

### **3.5.3 Die rol van die ouer**

Samewerking moet tussen die skool en ouer bevorder word. Ouers kan hul adolessente leerders ondersteun in die verkenning van hul loopbaan- en werkskeuses, en ook die leerder help om realistiese doelwitte te stel. Ouers kan help om die adolessente leerder se verantwoordelikhedsin te ontwikkel deur die leerder skool- en huishoudelike take by die huis te laat doen.

Volgens Wilson (2003) het ouers baie om aan te bied, sowel as baie om te leer tydens die oorgangsfaseproses. Ouers kan waardevolle inligting omtrent hul kinders verskaf. Tydens onderhoudvoering met die ouers kon hulle die leerder se voorkeure, sowel as huishoudelike take wat tuis uitgevoer word, aan my verduidelik (Hughes en Carter, 2000:93). Die ouers het onderneem om hulle kinders te help om die aangeleerde vaardighede tuis verder te versterk sodat hulle die beroepsgerigte opleidingsprogram suksesvol kan voltooi (Wilson, 2003).

### **3.5.4 Die rol van die werkgewer**

Werkgewers speel 'n belangrike rol in die lewe van die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid tydens die ontwikkeling en implementering van die beroepsgerigte opleidingsprogram van die spesiale skool. Die werkgewer moet toestemming verleen dat die leerder indiensopleiding by sy onderneming mag ondergaan. In die meeste gevalle is die werkgewer die toesighouer van die leerder. Dit is egter belangrik dat die werkgewer 'n mentor aanwys wat die leerder in die werksplek sal ondersteun in die afwesigheid van die werkgewer.

Die skool moet aan werkgewers die versekering gee dat leerders die opleidingsperiode van begin tot einde sal voltooi (Levinson, 1993:142).

Vir hierdie studie is dit belangrik om bekend te wees met die Algemene Onderwys-en-Ontwikkelingsbaan vir skole wat vir alle leerders van die land voorgeskryf word. Van spesiale skole word verwag om binne die Algemene Onderwys-en-Ontwikkelingsbaan vir skole die leerprogramme saam te stel vir leerders met intellektuele gestremdheid. Vervolgens word die Algemene Onderwys-en-Ontwikkelingsbaan bespreek.

### **3.6 ALGEMENE ONDERWYS-EN-OPLEIDINGSBAAN (AOO-baan)**

Die AOO-baan bestaan uit die volgende:

- Grondslagfase (Graad R tot Graad 3)
- Intermediêre fase (Graad 4 tot Graad 6)
- Seniorfase (Graad 7 tot Graad 9)

Kurrikulum 2005 se uitgangspunt is om aan elke leerder 'n geleentheid (binne hierdie fase) te bied om tot sy/haar volle potensiaal te ontwikkel. Hierdie ontwikkeling berus op die aanname van opvoeding van die leerder in sy totaliteit, naamlik dat elke leerder as totale mens sal ontwikkel wat oor die nodige vaardighede, kennis, waardes en houdings beskik. De Bruin (2003:94) verwys na enkele beginsels wat in elke fase belangrik is en dui dit soos volg aan:

#### **Grondslagfase (Gr. 1-3)**

Onderrig en leer is baie konteksgebonde aan die hand van drie (3) leerprogramme, naamlik Gesyferdheid, Geletterdheid en Lewensoriëntering.

#### **Intermediêre Fase (Gr. 4-6)**

- Onderrig en leer is baie konteksgebonde en geïntegreer aan die hand van vyf (5) leerprogramme.
- Tentatiewe pogings word in hierdie fase aangewend in die rigting van individuele leerareas.
- Leerders begin om gedetailleerde verwantskappe tussen materiale, gebeure, omstandighede en mense te verstaan.

- Inhoudelikhede is redelik konkreet, maar doelbewuste pogings tot abstrakte werkswyse begin vorm aanneem (na aanleiding van behoeftes en omstandighede).
- Groepwerk, projekwerk en groepassessering fungeer sterk in onderrig.

### **Seniorfase (Gr. 7-9)**

- Laaste fase van die AOO-band.
- Selfwerkzaamheid, 'n onafhanklike werkswyse en kritiese denke word aangemoedig.
- Leerinhoud minder in konteks; meer abstrak en meer area-gespesifiseerd.
- Doelbewuste pogings om leerders voor te berei vir die beroepswêreld.
- Sterk klem op toekomsverwagtinge en verantwoordelikhede as landsburgers in 'n demokratiese en multikulturele bestel.
- Integrasie tussen inhoudelike, teorie en praktyk word aangemoedig.

Vir leerders met intellektuele gestremdheid word daar aanbeveel dat hul leer en onderrig binne die Grondslagfase, Graad R tot Graad 3, sal plaasvind. Hierdie spesiale leerders se kognitiewe vermoëns is beperk. Die leerprogramme word volgens die leerareas gesyferdheid, geletterdheid en lewensoriëntering opgestel vir die ontwikkeling van leerprogramme, werkskedules en lesplanne. Die intermediêre en seniorfase fokus op agt leerareas (Du Plessis et al., 2007:58) soos hierna verduidelik word.

### **3.7 LEERAREAS**

Vir die skoolstelsel van die Algemene Onderwys-en-Opleidingsbaan (AOO-baan), wat Grade 1-9 insluit, is op agt leerareas besluit (Pretorius, 1999:30). Volgens die Departement van Onderwys (2002:10) en Nelson (1999:31) vorm die agt geïntegreerde leerareas die kern vir die ontwerp van leerprogramme. Elke leerarea het 'n rasionaal wat verklaar waarom die leerarea vir die kurrikulum belangrik is, asook wat die kernelement van die kurrikulum is en hoe die leerarea bydra tot 'n leerder se demonstrasies van die kritieke uitkomst (Nelson, 1999:31). Die agt leerareas is:

1. Tale
2. Wiskunde
3. Lewensoriëntering
4. Natuurwetenskappe
5. Tegnologie
6. Sosiale Wetenskappe
7. Kuns en Kultuur
8. Ekonomiese en Bestuurswetenskappe

'n Leerarea is 'n veld van kennis, vaardighede en waardes wat unieke kenmerke het, sowel as bande met ander velde van kennis en leerareas. Elke leerarea se verklaring identifiseer die hoof-leeruitkomste wat aan die einde van Graad 9 bereik moet word. Elke leerarea-verklaring spesifiseer die assesseringstandaarde wat bepaal watter leeruitkomste bereik moet word.

Vir elke graad word die assesseringstandaarde gedefinieer, en dit beskryf die diepte en breedte van wat leerders moet weet en kan doen. Elke leerarea se assesseringstandaard toon aan hoe konseptuele en vaardighede-ontwikkeling oor tyd kan plaasvind. Assesseringstandaarde kan binne, sowel as oor grade heen geïntegreer word (Du Plessis et al., 2007:58). Uitkomsgebaseerde Onderwys beskou die leerproses as net so belangrik soos die inhoud. Sowel die inhoud van die proses as die inhoud van onderwys word beklemtoon deur die beskrywing van die uitkomste wat aan die einde van die proses bereik moet word. In die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring is leeruitkomste en assesseringstandaarde na onder uit die kritieke en ontwikkelingsuitkomste ontwerp (Departement van Onderwys, 2002:12).

### **3.8 SLEUTELONTWERPKENMERKE VAN DIE NASIONALE KURRIKULUMVERKLARING**

Die Nasionale kurrikulumverklaring het drie sleutelontwerpkenmerke wat deurlopend vanaf Graad R tot Graad 12 toegepas word naamlik Kritieke en ontwikkelende uitkomste, Leeruitkomste en Assesseringstandaarde (Du Plessis et al., 2007:55).



### 3.8.1 Kritieke en ontwikkelende uitkomste

Die twaalf kritieke uitkomste wat deur die Suid-Afrikaanse Kwalifikasieraamwerk voorgestel word, is juis 'n doelbewuste poging om die Suid-Afrikaanse leerder vir die uitdagings van die 21ste eeu voor te berei. Daar is sewe kritieke uitkomste en vyf ontwikkelende uitkomste wat die eersgenoemde uitkomste ondersteun (Departement van Onderwys, 2002:12; Du Plessis et al., 2007:56; Killen, 2000:187). Hulle is:

- Identifiseer en los probleme op en neem besluite deur kritiese en kreatiewe denke.
- Werk doeltreffend saam met ander lede van 'n span, groep, organisasie en gemeenskap.
- Organiseer en bestuur hulself en hul aktiwiteite verantwoordelik en doeltreffend.
- Versamel, ontleed en organiseer inligting en evalueer dit krities.
- Kommunikeer doeltreffend deur middel van visuele, simboliese en/of taalvaardighede in verskillende vorme.
- Gebruik wetenskap en tegnologie doeltreffend en krities deur verantwoordelikheid teenoor die omgewing en die gesondheid van andere te toon.
- Begryp dat die wêreld 'n stel van verwante stelsels is waarin probleme nie in isolasie opgelos word nie.

Die ontwikkelingsuitkomste stel leerders in die vooruitsig wat ook tot die volgende in staat sal wees:

- Dink na oor, en ondersoek 'n verskeidenheid strategieë om doeltreffender te leer.
- Neem as verantwoordelike burger aan die lewe van die plaaslike, nasionale en wêreldgemeenskap deel.
- Is kultureel en esteties sensitief in verskeie sosiale kontekste.
- Ondersoek opleidings- en beroepsmoontlikhede.
- Ontwikkel entrepreneursgeleenthede.

Die bogenoemde vyf addisionele verklarings is nie oorspronklik as uitkomst geskryf nie, maar om 'n bydrae te lewer tot die volle persoonlike ontwikkeling van elke leerder, en tot die sosiale en ekonomiese ontwikkeling van die breë gemeenskap. Dit is onderliggend aan elke leerprogram om die individu van die belangrikheid daarvan bewus te maak (Killen, 2000:187; Pretorius, 1999:31).

Volgens Spady en Schlebusch (1999:61) pas die 12 kritieke uitkomst min of meer in drie hoofeenhede van uitkomst, naamlik: Toepassing van lewensrolle, Onderliggende vermoëns en Prosesversterkers. Die bogenoemde skrywers plaas die 12 kritieke uitkomst binne die volgende raamwerk:

**Tabel 3.2: Kritieke uitkomst** (soos aangepas uit Spady en Schlebusch, 1999:61)

<b>Toepassing van lewensrolle</b>	
3.	Verantwoordelike selfbestuur
6 en 9.	Verantwoordelike gemeenskapsaksie
11.	Ondersoek beroeps-/loopbaangeleenthede
12.	Ontwikkel entrepreneursgeleenthede
<b>Onderliggende vermoëns</b>	
1 en 4.	Probleem-/inligtinggebaseerde besluitneming
2.	Effektiewe span/samewerking
5.	Effektiewe kommunikasie
<b>Prosesversterkers</b>	
7.	Breë sisteme van denke
8.	Effektiewe leerstrategieë
10.	Kulturele/estetiese sensitiwiteit

Die Suid-Afrikaanse weergawe van Uitkomsgebaseerde Onderwys is daarop gerig om jongmense verstandelik te stimuleer sodat hulle in staat is om ten volle aan die ekonomiese en sosiale lewe deel te neem. Die doel is om te verseker dat alle leerders in staat is om tot hul volle potensiaal te ontwikkel, en toegerus word vir lewenslange leer (Departement van Onderwys, 2002:13).

### **3.8.2 Leeruitkomste**

'n Leeruitkoms is afkomstig vanuit die kritieke en ontwikkelende uitkomste. Volgens Maree en Frazer (2004:16) is dit 'n beskrywing van wat (kennis, vaardighede en waardes) leerders moet weet, demonstreeer en kan doen teen die einde van 'n spesifieke fase, en dit kan as 'n ontwikkelende uitkoms gesien word. 'n Stel leeruitkomste behoort, met behulp van assesseringstandaarde, die integrasie en progressie in die ontwikkeling van begrippe, vaardighede en waardes te verseker. Leeruitkomste skryf nie inhoud of metode voor nie (Departement van Onderwys, 2002:15; Maree en Frazer, 2004:16) en word op nasionale vlak geformuleer. Die leeruitkomste van die leerarea Lewensoriëntering is afgelei uit die sewe kritieke en vyf ontwikkelende uitkomste, soos genoem in 3.11.1.

### **3.8.3 Assesseringstandaarde**

'n Assesseringstandaard beskryf die vlak waarop leerders hul bereiking van die leeruitkomste toon. Dit is graadspesifiek en toon hoe konseptuele progressie in 'n leerarea plaasvind. Dit beliggaam die nodige kennis, vaardighede en waardes om leeruitkomste te bereik. Dit skryf nie 'n metode voor nie (Departement van Onderwys, 2002:15). Die assesseringstandaarde van alle leeruitkomste is die minimum vereistes per graad wat teen die einde gedemonstreeer word. Vir leerders met leergestremdhede moet die strategie van afwaartse ontwerp gebruik word om dit in hanteerbare eenhede te verdeel. Die proses moet praktiese demonstrasies van vaardighede, kennis en waardes insluit (Departement van Onderwys, 2005:24).

'n Aantal verskillende groeperings van assesseringstandaarde per graad is moontlik. Dit sal die onderwyser in staat stel om die gebruik van onderrigtyd tot die maksimum te benut. Groeperings word gegrond op die verwantskappe tussen assesseringstandaarde, wat bydra tot geïntegreerde onderrig. Dit staan onderwysers vry om assesseringstandaarde te groepeer om by hul eie, unieke kontekstuele en leerderbehoefte te pas (Departement van Onderwys, 2003:23). Die enigste kriterium wat in ag geneem moet word, is dat die kombinasie van assesseringstandaarde tot doeltreffende, gestruktureerde en sinvolle onderrig en leer in die klaskamer moet lei. Daar is egter 'n verskil tussen die assesseringstandaarde en die leeruitkomste.

### 3.8.4 Verskil tussen assesseringstandaarde en leeruitkomste

Leeruitkomste beskryf wat leerders behoort te weet en kan doen. Assesseringstandaarde beskryf die minimum vlak van diepte en breedte van wat geleer word. In die praktyk beteken dit dat leeruitkomste in die meeste gevalle van graad tot graad dieselfde kan en sal bly, terwyl assesseringstandaarde van graad tot graad verander.

Die assesseringstandaarde dra ook tot die kwalifikasie by. In die geval van die Algemene Onderwys-en-Opleidingsband beteken dit die Algemene Onderwys-en-Opleidingsertifikaat. Leerondersteuningsmateriaal en ontwikkelingsprogramme vir onderwysers sal 'n belangrike rol in die interpretasie en verwesenliking van die leeruitkomste en assesseringstandaarde vervul (Departement van Onderwys, 2002:15).

## 3.9 FASES VAN BEPLANNING VIR LEERPROGRAMME

Skrywers soos Spady en Schlebusch (1999:59) noem dat leer sal plaasvind deur middel van leerprogramme. Soos gemeld in die Nasionale Kurrikulumverklaring, moet die kurrikulum deur middel van leerprogramme in skole geïmplementeer word (Departement van Onderwys, 2003:1-2). Volgens die Departement van Onderwys (2003:2), Departement van Onderwys (2005:2) en Du Toit et al. (2007:62) bestaan leerprogramme uit drie fases van beplanning en behoort dit soos volg georganiseer te word:

- Beplanning vir die hele fase. Dit word 'n **leerprogram** genoem.
- Beplanning vir 'n jaar en 'n graad in 'n fase. Dit word 'n **werkskedule** genoem.
- Beplanning vir groepe aktiwiteite wat met mekaar verband hou, of afsonderlike aktiwiteite. Dit word **lesplanne** genoem.

Leerprogramme is gestruktureerde en sistematiese groeperings van aktiwiteite wat die bereiking van leeruitkomste en assesseringstandaarde vir die fase bevorder. Terwyl die Hersiene Nasionale Verklaring die begrippe, vaardighede en waardes per graad stipuleer, spesifiseer leerprogramme die omvang van leer- en assesseringsaktiwiteite per fase. 'n Fase-lange plan is 'n raamwerk vir die beplanning, organisering en bestuur van klaskamerpraktyk vir elke fase (Departement van Onderwys, 2003:2). Volgens Du Plessis et al. (2007:62-63) behels die fase-lange leerprogramme die beplanning van 'n leerprogram, werkskedule en lesplan. Vervolgens word 'n verduideliking van 'n leerprogram, werkskedule en lesplan gegee.

### 3.9.1 Die leerprogram

- Die volgorde van leeruitkomste en assesseringstandaarde oor die fase
- Die kernkennis en -konsepte
- Die konteks van die behoeftes wat binne die gemeenskap, skool en klaskamer bestaan, wat verseker dat leer en onderrig toepaslik is
- Die tydstoekenning en gewigte wat aan die verskillende uitkomste en assesseringstandaarde in die fase toegeken word
- Hoe integrasie binne en oor leerareas plaasvind
- Die bronne wat benodig word om die leeraktiwiteite te bepaal
- Enige spesiale of nasionale gebeurtenisse wat op die skoolkalender ingesluit is

### 3.9.2 Die werkskedules

'n Werkskedule is 'n jaar-lange program wat aandui in watter volgorde en teen watter pas onderrig, leer en assessering in 'n bepaalde graad gaan plaasvind, en is gebaseer op die leerprogram. Dit ontwikkel die konteks, kernkennis en konsepkeuses wat op die leerprogramvlak gemaak is. In die ontwikkeling van 'n werkskedule sal opvoeders ook die volgende in gedagte hou:

- Die assesseringsprogram vir die jaar
- Die bronne wat benodig word vir gebruik
- Integrasie binne en oor leerareas

### 3.9.3 Die lesplan

'n Lesplan is die volgende vlak van beplanning, en word regstreeks uit die werkskedule gehaal (Departement van Onderwys, 2005:2). Dit bevat 'n gedetailleerde struktuur vir onderrig wat die dag-tot-dag-besonderhede verskaf.

'n Lesplan bevat die volgende elemente:

- Die elemente wat reeds in die leerprogram en werkskedule vasgestel is
- Die werklike datum wanneer die lesse sal plaasvind
- Die konseptuele verbande met vorige en toekomstige lesplanne
- Besonderhede en volgorde van die onderrig-leer- en assesseringsaktiwiteite
- Enige onderwysbenadering wat gebruik is
- Spesiale en belangrike notas omtrent die behoeftes van die leerders

Die twee opvoeders het saam met my die beroepsgerigte opleidingsprogram volgens die Lewensoriëntering-leerarea, opgestel. Dit behels die ontwikkeling van vaardighede, kennis, waardes en houdings wat leerders bemagtig om ingeligte besluite te neem en gepas op te tree ten opsigte van die volgende:

- **Gesondheidsbevordering:** Aspekte wat gedek word, sluit voeding, siektes (insluitende MIV/Vigs en seksueel oordraagbare siektes) veiligheid, geweld, misbruik en omgewingsgesondheid in.
- **Sosiale ontwikkeling:** Vraagstukke soos menseregte, soos vervat in die Suid-Afrikaanse Grondwet, sosiale verhoudings en diverse kulture en godsdienste word gedek.
- **Persoonlike ontwikkeling:** Aspekte om op te fokus sluit die ontwikkeling van lewensvaardighede, emosionele ontwikkeling, selfbeeldvorming en selfbemagtiging in.
- **Liggaamlike ontwikkeling en beweging:** Gebiede waarop gefokus word, sluit perseptuele motoriese ontwikkeling, sport, gimnastiek, liggaamlike groei en ontwikkeling, ontspanning en speletjies in.
- **Oriëntering ten opsigte van die wêreld van werk:** Aspekte waarop gefokus word, sluit loopbane, inligtingsversameling, beplanningsvaardighede, selfkennis, algemene werk, verdere studie en werksetiek in (slegs in seniorfase toepaslik).

Hierdie vyf fokusgebiede in die Lewensoriëntering-leerarea het almal betrekking op die mense- en omgewingsregte soos uiteengesit in die Grondwet. Die Lewensoriëntering-leerarea sal leerders verder in staat stel om ingeligte, moreel verantwoordelike en verantwoordbare besluite oor hul gesondheid en die omgewing te neem. Leerders sal aangemoedig word om die nodige lewensvaardighede te verwerf en te beoefen om op die uitdagings te reageer, en om 'n aktiewe

en verantwoordelike rol in die ekonomie en in die samelewing te speel (Departement van Onderwys, 2002:4; Departement van Onderwys, 2003:20).

Om 'n aktiewe en verantwoordelike rol in die gemeenskap te kan speel, is dit belangrik dat leerders met intellektuele gestremdheid ook oor die nodige waardes en houdings beskik wat noodsaaklik is om hulself in enige werksituasie te laat geld. Dit beteken dat opvoeders die belangrike rol wat hulle as fasiliteerders van waardes speel, moet besef. Dit is dus belangrik dat opvoeders opgelei moet word om hulle toe te rus met die nodige vaardighede om as fasiliteerders van waardes op te tree (Rhodes en Roux, 2004:25).

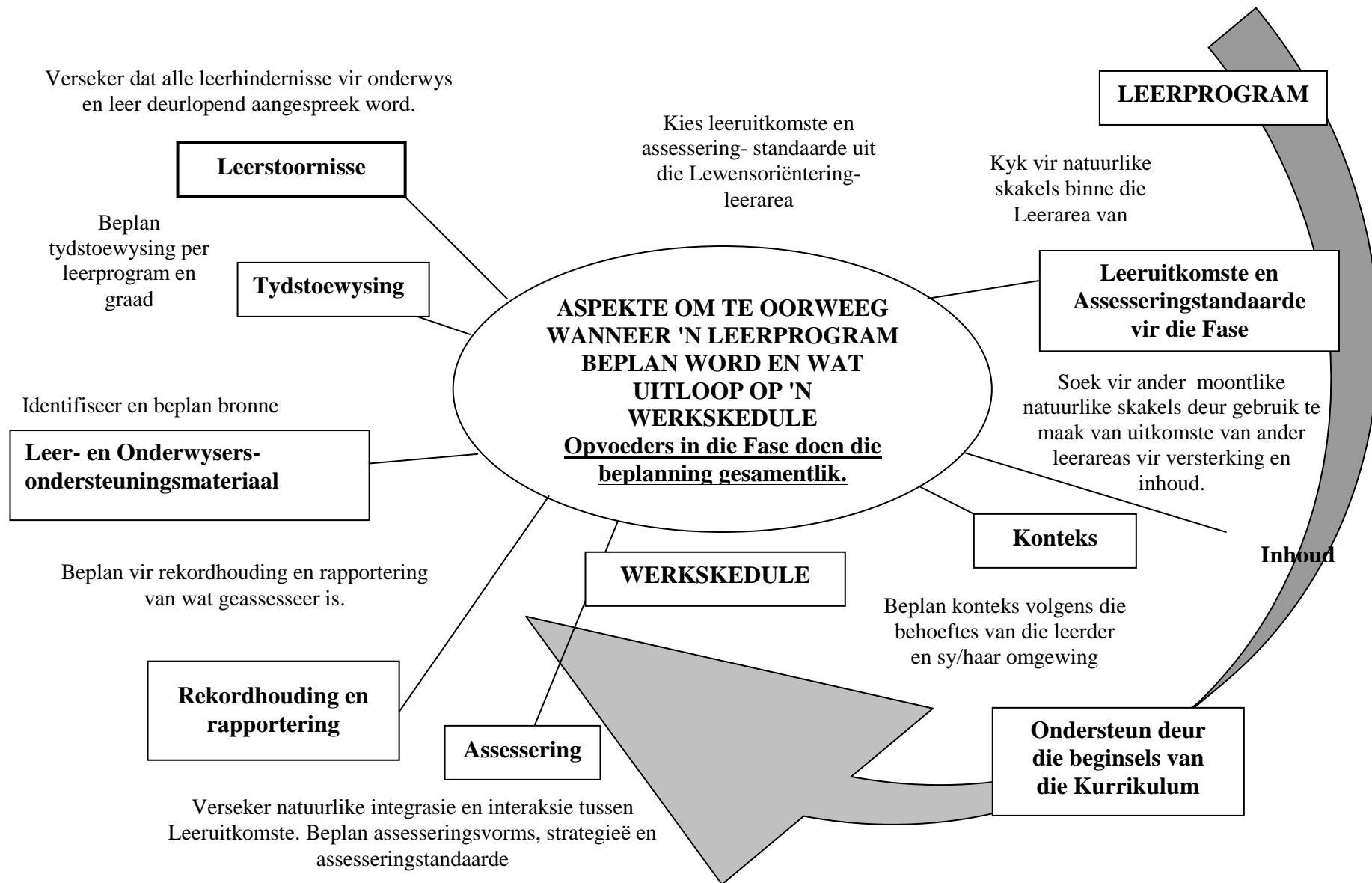
Ek is dit eens met genoemde skrywers dat opvoeders die beginsels van uitkomsgebaseerde onderwys moet verstaan, asook oor 'n grondige kennis omtrent die beginsels en doelstellings van die uitkomsgebaseerde kurrikulum moet beskik. Hulle moet ook sensitief wees teenoor die waardes wat leerders belangrik ag, en nie bevooroordeelde wees teenoor leerders nie.

Gibson en Blandford (2005:1190) verwys na die volgende waardes wat as rigsgaande vir mense se lewe behoort te dien:

- Vertel die waarheid en hou by jou beloftes.
- Respekteer andere se eiendom en regte.
- Help minderbevoorregtes en andere swakker as jy.
- Neem verantwoordelikheid vir eie optrede.
- Tree bedagsaam teenoor andere op.

Ek ek huldig dieselfde mening as skrywers soos Loreman et al. (2005:40) dat houdings baie belangrik is, omdat dit ons gedagtes, gevoelens en dade affekteer. Anders gestel, kan ons sê dit bepaal wat ons dink, voel en doen. Skole moet dus die ontwikkeling van verlangde houdings en persoonlike kwaliteite aanmoedig wat verband hou met kennis, vaardighede en vermoëns van lede van hul onderskeie gemeenskappe.

Figuur 3.1, soos aangepas uit 'n dokument van die Departement van Onderwys (2003:82), kan as gids dien vir die beplanning van 'n lewensvaardigheidsprogram.



**Figuur 3.1: Beplanning van 'n lewensvaardigheidsprogram**



### **3.10 ONTWIKKELING VAN 'N LEERPROGRAM VIR DIE WERKS- VERBAND**

Die opvoeders sal verantwoordelik wees vir die ontwikkeling van leerprogramme. Die Departement van Onderwys sal beleidsriglyne vir die ontwikkeling van leerprogramme ontwikkel ten einde hierdie proses te ondersteun. Provinsies sal, waar nodig, verdere riglyne ontwikkel om voorsiening vir diversiteit te maak. Opvoeder-opleidingsprogramme sal die kapasiteit van opvoeders, skoolbestuurspanne en departementele ondersteuningspersoneel bou om die ontwikkeling van leerprogramme te ontwikkel, implementeer, bestuur en ondersteun (Departement van Onderwys, 2002:16).

Opvoeders in spesiale skole word gekonfronteer met verskillende uitdagings tydens die ontwikkeling van beroepsgerigte leerprogramme vir die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid. Dit is dus nodig om die hindernisse wat aanleiding gegee het tot onvoldoende programme binne die werksverband in ag te neem (Departement van Onderwys, 2005:17). Volgens my mening is dit vir spesiale opvoeders belangrik om die volgende in gedagte te hou tydens die ontwikkeling van 'n leerprogram:

- Dit is onwaarskynlik dat leerders met kognitiewe, sosiale hindernisse, asook leerders wat as gevolg van ouderdomsbeperkings 'n volle Algemene Onderwys-en-Opleidingsertifikaat sal ontvang. Hulle benodig spesifieke werksvoorbereidingsprogramme.
- Toepaslike akkreditasie en sertifikate vir die vorderingsvlakke wat bereik is om lewenslange leer te bevorder.
- 'n Tekort aan deelname/vennootskappe tussen onderwys en industrieë wat werkstoeganklikheid vir die leerder belemmer.

Dit is dus nodig om maatreëls in te stel om onvoldoende programme met betrekking tot die werksverband te voorkom. Die Departement van Onderwys (2005:17) maak die volgende aanbevelings:

- Die gewigte van leerareas en tydstoekenning kan aangepas word.

- Bande oor leerareas heen sal toelaat dat assesseringstandaarde van verskeie leerareas van verskillende grade, behaal kan word, binne die vaardigheidsleerprogramme wat werksverband toelaat.
- Dit is belangrik dat daar noue samewerking tussen opvoeders oor grade en fases heen geskied vir die beplanning van leerprogramme vir spesifieke leerders, of groepe leerders, om effektiewe programme vir die werksverband te verseker.
- Skole mag 'n sertifikaat van bevoegdheid uitreik aan leerders wat nie 'n Algemene Onderwysertifikaat behaal het nie, met spesifieke verwysings na die leerprogramme wat die werkprogramme insluit.
- Op plaaslike vlak moet vennootskappe met industrieë gesluit word om die opvoedkundige vereistes van toekomstige werkgewers te assessee en ook om indiensopleidingsmoontlikhede te fasiliteer.

In hierdie studie is dit belangrik om die tradisionele benaderings tot kurrikulumontwikkeling te ondersoek om te bepaal watter benadering die beste aan die behoeftes van die adolessente leerder met intellektuele gestremdhede sal voldoen. Vervolgens verwys ek na die verskillende tradisionele benaderings tot kurrikulumontwikkeling.

### **3.11 TRADISIONELE BENADERINGS TOT KURRIKULUM-ONTWIKKELING**

Ryndak en Alper (1996:22) en Sands, Kozleski en French (2000:288-289) noem dat 'n mens tradisioneel kan onderskei tussen verskillende benaderings tot die ontwikkeling van die kurrikuluminhoud in die samestelling van opvoedkundige programme vir persone met matige en erge gestremdhede. Ek verwys slegs na vier van die verskillende benaderings in hierdie studie, naamlik:

- 'n Ontwikkelingsmodelbenadering
- 'n Basiese akademiesevaardigheidsbenadering
- 'n Funksionele kurrikulumbenadering
- 'n Loopbaanonderwysbenadering

### **3.11.1 Die ontwikkelingsmodel**

Die ontwikkelingsmodel van die kurrikulum was gebaseer op die teorie van die normale kind se ontwikkeling. Normale kinders verwerf motoriese ontwikkeling, perseptuele, fyn motoriese, kognitiewe, sosiale en kommunikasievaardighede in 'n redelik voorspelbare volgorde (die meeste kinders brabbel voordat hulle woorde praat; rol en kruip voordat hulle stap). Die gedagte was dat leerders met gestremdhede dieselfde ontwikkelingsmylpale sou demonstreer.

Op grond van hierdie model is die volgorde waarin leerders met gestremdhede sekere vaardighede aanleer dienooreenkomstiglik gebruik. Leerders met gestremdhede ontwikkel egter nie volgens dieselfde volgorde of op dieselfde wyse as leerders sonder gestremdhede nie. In hierdie model val die fokus op die leerder se swakpunte in kognitiewe, affektiewe, kommunikasie- en fisiese vaardighede

### **3.11.2 Basiese akademiesevaardigheidsbenadering**

Die bogenoemde model het 'n noue band met die ontwikkelingsmodel-benadering tot die kurrikulum as ontwikkelingsmodel. Die aanname word gemaak dat normale gedrag en ontwikkeling gebaseer is op 'n groep kernvaardighede. Hierdie vaardighede word in die vroeë kinderjare aan leerders sonder gestremdhede geleer, en staan bekend as die 3 R's: lees, skryf en wiskunde. Doelstellings, soos die gebruik van geld, tyd, lees en skryf word geanaliseer in hul komponente van akademiese vaardighede.

Onderrig in akademiese vaardighede word in isolasie gedoen. Lees, skryf en wiskunde word dikwels in afsonderlike periodes van die skooldag aangebied. Vaardighede soos inkopies doen vereis egter dat leerders verskillende vaardighede binne dieselfde taak kan uitvoer. Daarbenewens is daar geen versekering dat leerders met matige en erge gestremdhede bevoeg sal wees om die vaardighede wat in isolasie aangeleer is, te kan veralgemeen na die funksionele konteks waarin dit in die daaglikse lewe uitgevoer word nie.

Die basiese akademiese vaardighede wat aangeleer word verskil van die vaardighede wat die leerders benodig om 'n funksionele taak in die natuurlike konteks uit te voer, byvoorbeeld: leerders word geleer om 1-5 te tel, maar in die winkel moet hulle met R10-note kan tel wanneer hulle aankope doen.

### **3.11.3 Funksionele benadering**

Verskeie opvoeders gebruik 'n funksionele vaardigheidsbenadering om 'n kurrikulum vir leerders met erge gestremdhede te ontwikkel. In hierdie benadering word funksionele vaardighede, wat in die daaglikse lewe uitgevoer word, in sigbare en meetbare response geanaliseer. Dit geld vir take soos opwas, om in 'n bus te ry, bestellings vir 'n maaltyd in die restaurant te plaas en huishoudelike take te verrig. In die werk, in die skool en in die gemeenskapsopset word die taak geanaliseer en onderrig.

'n Funksionele vaardigheidsbenadering bied vir leerders met erge en matig gestremdhede verskeie voordele, in teenstelling tot die ontwikkelingsbenaderings. Die kurrikulum is gebaseer op funksionele en ouderdomsgepaste vaardighede. Baie van die aangeleerde vaardighede word deur niegestremdes uitgevoer. Die funksionele vaardigheidsbenadering bevorder ook sosiale interaksie.

Tydens taakanalise word 'n taak in 'n aantal kleiner stappe verdeel, wat gebaseer is op die unieke sterk- en swakpunte van die leerder. Daar moet egter in ag geneem word dat die funksionele vaardigheidsbenadering 'n swakpunt het, in dié sin dat 'n duidelike organisatoriese raamwerk ontbreek. Die rede hiervoor is dat daar nie universele kriteria bestaan wat bepaal watter vaardighede vir 'n spesifieke individu funksioneel en relevant is nie.

### **3.11.4 Loopbaanonderwysbenadering**

Die fokus is op beroeps- en volwasse uitkomst om sodoende die leerders voor te berei om die rolle en verantwoordelikhede van 'n volwassene te aanvaar. Hierdie verantwoordelikhede sluit die lewe in die huis, skool, werksplek en die gemeenskap in. Die kurrikulum sluit daaglikse lewensvaardighede, beroepsbewusmaking, spesifieke werksgewoontes en toegang tot gemeenskapsvaardighede in. Daar bestaan 'n besorgdheid dat 'n groot aantal leerders met spesiale onderwysbehoefte nie blootgestel word aan 'n loopbaanonderwys-kurrikulum nie. Loopbaanonderwys is slegs een komponent van 'n volwaardige kurrikulum en leerders benodig meer as loopbaanonderwys om al die uitkomst van 'n inklusiewe skoolgemeenskap te behaal.

Verskeie pogings is al aangewend om 'n kurrikulum in die funksionele lewensareas te ontwikkel en te integreer binne die algemene onderwys en kurrikulum, en oor grade heen, maar min is daarvoor gedokumenteer, omdat opvoeders nie van hierdie tegnieke gebruik gemaak het nie. In hierdie studie sal die nodige aanpassings aan die algemene onderwys oor grade heen

voorgestel word om 'n beroepsgerigte opleidingsprogram vir die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid te ontwikkel. Dit is noodsaaklik vir my om aanpassings te maak in die ontwerp van die kurrikulum vir die leerder met intellektuele gestremdheid.

### **3.12 AANPASSINGS IN DIE ONTWERP VAN DIE KURRIKULUM**

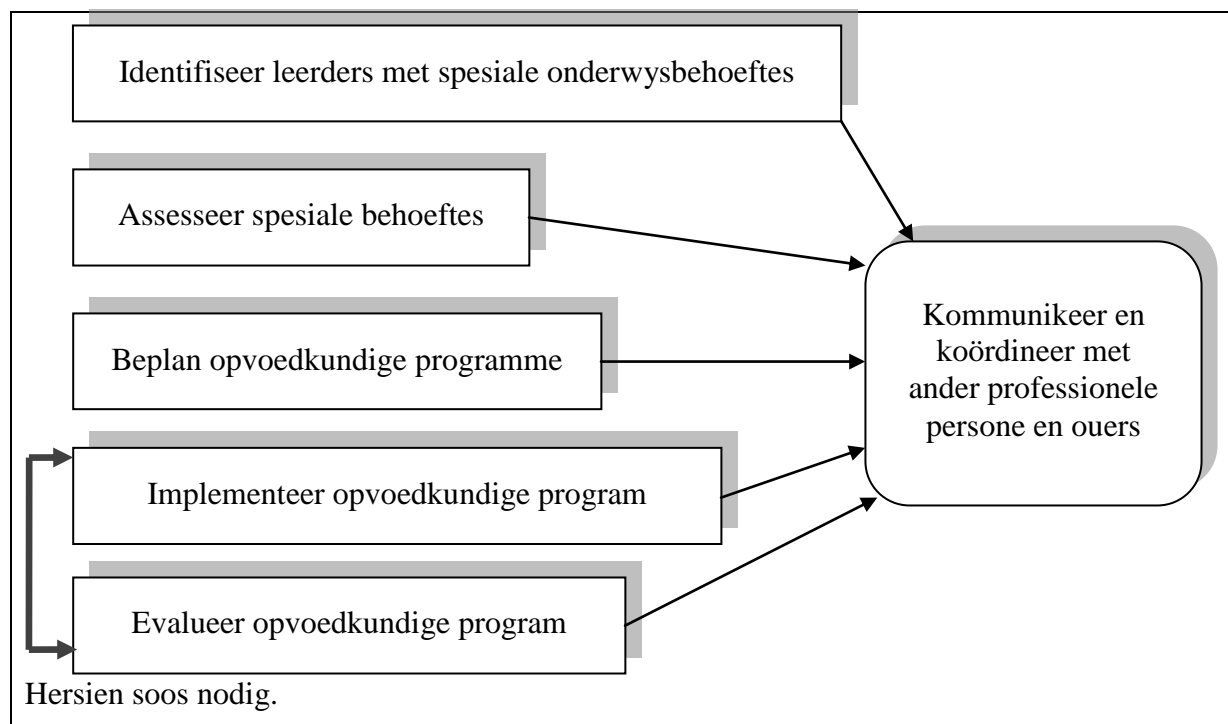
Tydens die ontwerp van leerprogramme vir leerders met intellektuele gestremdheid is dit nodig om aanpassings te maak om in die behoeftes, sterk- en swakpunte en belangstellings van die leerders te voorsien, asook om in ag te neem hoe dit hul leer beïnvloed. Loreman et al. (2005:7) noem dat die paradigma om die algemene kurrikulum aan te pas gebaseer is op 'n aantal aannames omtrent leerders met gestremdhede wat die volgende insluit:

- Leerders met gestremdhede leer teen 'n stadiger pas.
- Die leerders is onbevoeg om die vereiste assesseringstake uit te voer.
- Dit vereis dikwels meer oefening en herhaling om leer vas te lê.

Leerders met intellektuele gestremdheid pas nie gemaklik in by 'n spesifieke graad of fase nie. Wanneer leerprogramme ontwerp word, kan daar dus gebruik gemaak word van leeruitkomste en assesseringstandaarde oor grade en leerareas heen. Ongeag die finale aantal leerprogramme wat aangebied word, is dit nodig om die agt leerareas in die verskillende leerprogramme aan te spreek. Sands et al. (2000:289) is van mening dat spesiale onderwyskurrikulum-strategieë, asook kennis van leerders se karaktertrekke, met die algemene onderwyskurrikulum saamgevoeg moet word, sodat duidelike instruksie- en kurrikulumbesluite geneem kan word. Leerders moet kan kies uit 'n verskeidenheid leerprogramme wat prakties of akademies georiënteerd moet wees. Dit moet gebaseer wees op spesifieke program-tot-werksbande om die leeruitkomste en assesseringstandaarde te behaal.

Skrywers soos Lewis en Doorlag (1999:23) verwys daarna dat opvoeders 'n belangrike rol speel in die implementering van die algemene onderwysprogram. Die ontwikkelingsproses wat beplanning en implementering van die kurrikulum insluit, vereis dikwels dat aanpassings gedurig gemaak moet word om suksesvolle leer vir die leerder met gestremdhede te verseker. Volgens die genoemde skrywers is kommunikasie tussen ouers en professionele persone uiters belangrik. Die evaluering van die opvoedkundige program is 'n kritiese stap in die onderwysproses, omdat dit baie help om die nodige aanpassings aan die program te maak. In

figuur 5.4 is die spesiale opvoedkundige proses aangepas, soos deur Lewis en Doorlag (1999:23) voorgestel.



**Figuur 3.2: Die spesiale opvoedkundige proses**

Daar sal volgens Witskrif 6 (2001:7) gekyk word na die proses van identifisering, assessering en toelating van leerders tot spesiale skole. Dit sal vervang word deur 'n onderwys- en opleidingstelsel wat die sentrale rol wat opvoeders, dosente en ouers speel, erken. Witskrif 6 (2001:32) erken dat leerprogramme in spesiale skole ontoepaslik is en hersien behoort te word om lewensvaardighedsprogramme en programme-tot-die-werksverband te voorsien.

Die algemene onderwyskurrikulum vir Lewensoriëntering, Grade 7-9: leeruitkomste 5, sluit al die nodige assesseringstandaarde in wat benodig word om vir die leerder met intellektuele gestremdheid die nodige lewensvaardighede en programme-tot-die-werksverband, volgens hul behoeftes, te ontwerp. Dit is dus vir hierdie studie nodig dat ek leeruitkomste 5 identifiseer, soos voorgeskryf deur die Nasionale Onderwysdepartement vir alle leerders in Suid-Afrika (Departement van Onderwys, 2002:48-49), voordat enige aanpassings gemaak is. In figuur 3.3 word dit soos volg aangedui:

**Tabel 3.3: Lewensoriëntering: Seniorfase**

## Leeruitkoms 5: ORIËNTERING TEN OPSIGTE VAN DIE WÊRELD VAN WERK

Die leerder is in staat om ingeligte besluite oor verdere studie- en beroepskeuses te neem.

<b>GRAAD 7</b>	<b>GRAAD 8</b>	<b>GRAAD 9</b>
<b>ASSESSERINGSTANDAARDE</b>	<b>ASSESSERINGSTANDAARDE</b>	<b>ASSESSERINGSTANDAARDE</b>
Dit is duidelik wanneer die leerder die volgende doen:	Dit is duidelik wanneer die leerder die volgende doen:	Dit is duidelik wanneer die leerder die volgende doen:
7.5.1 Bespreek belangstellings en vermoëns met betrekking tot beroeps- en studiegeleenthede.	8.5.1 Identifiseer en bespreek beroeps- en studiekeuses en die meegaande vereistes.	9.5.1 Doen navorsing oor verskaffers van studie- en beroepsbefondsing.
7.5.2 Verduidelik die waarde en belangrikheid van werk in die verwesenliking van persoonlike potensiaal.	8.5.2 Ondersoek beroeps- en studiegeleenthede met betrekking tot eie belangstellings en vermoëns.	9.5.2 Motiveer eie beroeps- en studiekeuses.
7.5.3 Identifiseer dienste en hulpbronne vir inligting oor beroepe en studie.	8.5.3 Evalueer eie vermoëns en belangstellings met betrekking tot beroeps- en studiekeuses.	9.5.3 Besin krities en doen verslag oor geleenthede in die werkplek.
7.5.4 Doen verslag oor 'n werklike of gesimuleerde aktiwiteit wat verband hou met beroepe.	8.5.4 Bespreek die rol van werk met betrekking tot behoeftes in Suid-Afrika.	9.5.4 Bespreek regte en verantwoordelikhede in die werkplek.
7.5.5 Toon tydsbestuurvaardighede en aanspreeklikheid in die uitvoer van verantwoordelikhede.	8.5.5 Evalueer 'n verskeidenheid verskaffers van verdere onderwys en opleiding.	9.5.5 Beskryf 'n plan vir eie lewenslange leer.

Ten spyte van die feit dat die Ligstraal Spesiale Skool hoofsaaklik van die Grondslagfase-kurrikulum gebruik maak, is dit noodsaaklik om leeruitkoms 5, wat die wêreld van werk aanspreek, te verken vir die ontwikkeling van 'n beroepsgerigte kurrikulum vir die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid. Die aanpassings binne die Nasionale Kurrikulumverklaring word breedvoerig in Hoofstuk 5 bespreek. Die beroepsgerigte opleidingsprogram word binne die leerarea Lewensoriëntering, leeruitkomste 5, oor fases, grade en leerareas heen ontwikkel om in die unieke behoeftes van die adolessente leerder met gestremdheid te pas.

### 3.12.1 Deurlopende assessering

Assessering is nie 'n afsonderlike aspek van onderrig en leer nie, maar 'n integrale deel van onderrig en leer in die skool. Dit is duidelik dat assessering deel van die kurrikulum vorm, en nie iets afsonderliks is wat plaasvind nadat onderrig reeds afgehandel is nie (Van Wyk, 2007:9). Vervolgens het ek spesifiek op deurlopende assessering gefokus, omdat dit belangrik is om leerders met gestremdhede in die beplanning van assessering in te sluit (Departement van Onderwys, 2003:15).

Volgens die Departement van Onderwys (2002:73-76) gee deurlopende assessering die leerder die geleentheid om binne 'n buigsame kurrikulum, op hul eie tyd, aktief betrokke te wees by hul eie leerervaringe om kwaliteituitkomste te behaal. Deurlopende assessering word beskou as die beste model om leeruitkomste deur die stelsel heen te assesser en om dit moontlik te maak dat verbeterings kan plaasvind (Wes-Kaapse Onderwysdepartement, 2003:19).

Volgens die Departement van Onderwys (2005:5) en die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (2003:8) word assessering gesien as die breër proses van versameling van inligting om onderwysers en ander belanghebbendes te help om die vordering van leerders te beoordeel. Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (2003:8) het die konsep verder ontwikkel deur te noem dat assessering nie slegs die proses van evaluering van bewyse van leerderprestasie teen die uitkomste behels nie, maar ook die optekening van hierdie evaluering, sowel as die refleksie en rapportering oor die vlak van prestasie insluit.

In uitkomsgebaseerde onderwys word die onderrig-en-leerprosesse, en veral assessering, anders gesien as in die tradisionele benadering. Die verskuiwing na uitkomsgebaseerde onderwys het 'n verandering van assesseringstrategieë tot gevolg gehad. Assessering is deel van onderrig en leer (Loreman et al., 2005:50). Die leerproses sowel as die leerprodukte van die leerder word op 'n deurlopende wyse geassesseer. Assessering in uitkomsgebaseerde onderwys, wat op 'n leerdergesentreerde en uitslaggeoriënteerde benadering tot onderwys en opleiding gebaseer is (Wes-Kaapse Onderwysdepartement, 2003:19), assesser nie slegs die kennis van die inhoud nie, maar ook die leerder se medewerkende, ondersoekende en probleemoplossende vaardighede.

Binne uitkomsgebaseerde onderwys is assessering meestal aan ontwikkeling gekoppel, en deurlopend van aard. Deurlopende assessering, wat op leeruitkomste en assesseringstandaarde gebaseer word, beteken eenvoudig dat assessering van tyd tot tyd en gereeld binne 'n kursus of



leerperiode plaasvind (Siebörger, 1998:24). In breë trekke bepaal assessering of leer plaasgevind het en of verdere onderrig benodig word. In die geval van leerders met gestremdhede is dit waarskynlik nodig om formele assessering van intelligensie, taal en neurologiese of motoriese ontwikkeling in te sluit (Loreman et al., 2005:50).

Mense met gestremdhede moet met die nodige vaardighede toegerus word om hul taak in die arbeidsmark met gedemonstreerde uitkomst te kan verrig. Opvoeders sowel as ouers is verantwoordelik vir die leerders se vordering sodat die verlangde uitkomst bereik kan word. Volgens die Departement van Onderwys (2002:73-76) gee deurlopende assessering aan die leerder die geleentheid om binne 'n buigsame kurrikulum, op hul eie tyd, aktief betrokke te wees by hul eie leerervaringe om kwaliteituitkomst te bereik.

Deurlopende assessering word beskou as die beste model om leeruitkomst deur die stelsel heen te assesser en om dit moontlik te maak dat verbeterings kan plaasvind (Wes-Kaapse Onderwysdepartement, 2003:19). Assessering is nie 'n afsonderlike aspek van onderrig en leer nie, maar 'n integrale deel van onderrig en leer in die skool. Dit is duidelik dat assessering deel van die kurrikulum vorm, en nie iets afsonderliks is wat plaasvind nadat onderrig reeds afgehandel is nie (Van Wyk, 2007:9).

Venn (2000:381) verwys daarna dat die spesiale opvoeder moet gebruik maak van funksionele assessering om die leerder se leeruitkomst in die werklike, natuurlike opsette te evalueer tydens die uitvoering van toegepaste, praktiese vaardighede. Dorfling (2007:52) het tydens sy navorsing die volgende assesseringstrategieë in sy studie geïdentifiseer: Toetse, onderhoude, vraelyste, gestruktureerde vrae, take, gevallestudies, praktiese oefeninge, projekte, rolspel, mondelinge vrae, waarnemings en selfassessering.

Deurlopende assessering vereis dat leerders dwarsdeur die jaar sal werk en ontwikkel. Dit is nodig dat hulle 'n verskeidenheid vaardighede bemeester, sekere houdings en waardes ontwikkel, en dit demonstreer (Nelson, 1999:25). In antwoord op die vraag hoe deurlopende assessering gedoen kan word om te bepaal of die nodige uitkomst omtrent beroepsgerigte vaardighede volgens die leerder se pas en vermoëns behaal is, was dit duidelik dat deurlopende assessering tydens beroepsgerigte opleiding nie slegs die verantwoordelikheid van die opvoeder is nie.

Nelson (1999:25) verwys daarna dat ouers ook hulle kinders kan assesser. Ouers en werkgewers moet onderskeidelik tuis en in die werksplek die leerder se vordering observeer, en

'n tweeweklikse vorderingsverslag voltooi wat aan die skool besorg moet word vir verdere beplanning en opleiding. Dit is belangrik dat die opvoeder die assesseringsproses gebruik om die sukses van hul leerprogramme te monitor en voortdurend aan te pas volgens die behoeftes van die leerders (Nelson, 1999:25). Die ouers moet tuis, en die werkgewers in die werkplek, vorderingsverslae voltooi om die leerder se vordering by die huis en die werkplek te evalueer. My bevinding was dat die werkgewers en ouers graag behulpsaam wil wees deur die skool te help om die assesseringsverslae te voltooi.

Die professionele taak van opvoeders is om verskillende tipes assessering op verskillende tye vir verskillende doelwitte te gebruik. Die doel van die verskillende vorms van assessering in die leerproses is om inligting te bekom om die leer-en-onderrigproses te versterk. Volgens Grondlund (1998:10), Van der Horst en McDonald (1997:127), Jacobs, Gawe en Vakalisa (2002:280), Reddy (2004:34), die Departement van Onderwys (2002:52-53) en die Departement van Onderwys (2009:2) kan die volgende tipes assesseringsmetodes in die skool gebruik word: Aanvangsassessering, Formatiewe assessering, Summatiewe assessering, en Diagnostiese assessering.

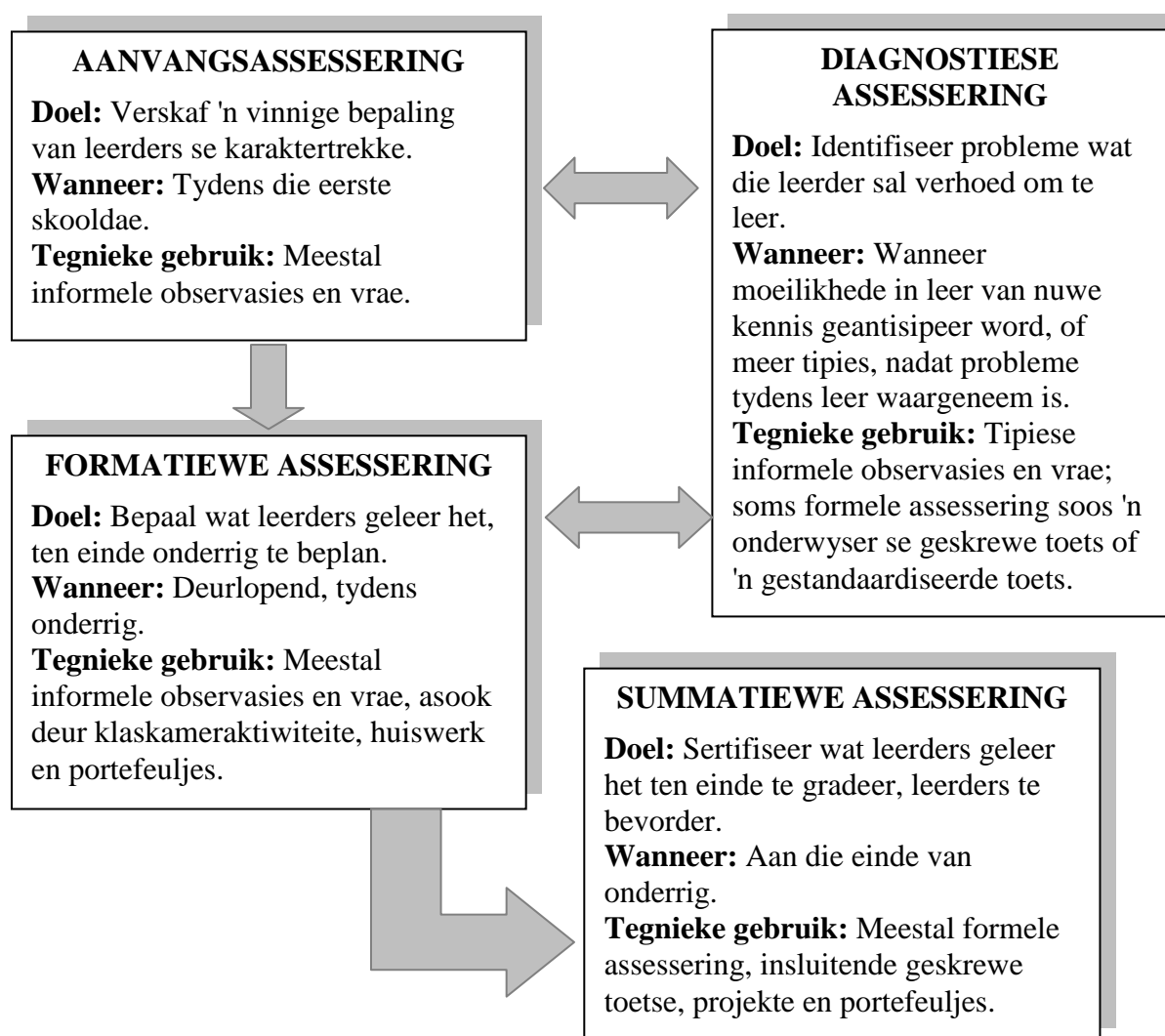
**Aanvangsassessering** vind plaas voordat leer begin, ten einde kennis- en kundigheidsvlakke by toetreding te bepaal. Dit is dus evaluering wat plaasvind aan die begin van 'n fase of graad om te bepaal wat 'n leerder reeds weet. Voordat die leer- en onderrigaktiwiteite beplan word, moet die opvoeder eers vasstel wat die leerders reeds weet. Die eerste assessering van hul behoeftes sal die basis van die opvoeder se beplanning vorm.

**Formatiewe assessering** verwys na die assesseringswyse wat deurlopend tydens die onderrig-en-leerproses of die leeraktiwiteit geskied. Hierdie vorm van assessering word soms as die teenoorgestelde van summatiewe assessering gesien. Formatiewe assessering word ook die assessering van leer genoem. Dit het ten doel om leerders se vermoë om te leer te verbeter. Opvoeders wil weet of die leerders die verwagte uitkomst bereik het. Dit is ook belangrik om te bepaal of die leerders die kennis en vaardighede wat aangeleer is, bemeester het.

**Summatiewe assessering** word normaalweg aan die einde van die onderrig-en-leergebeure gebruik om algemene prestasie te beoordeel. Hierdie vorm van assessering bestaan grootliks daaruit dat 'n finale opsomming van die leerders se werk gedoen word om inligting te verskaf oor hoe suksesvol die leerproses oor 'n bepaalde tydperk verloop het. Summatiewe assessering meet prestasie nadat onderrig plaasgevind het om die leerder se prestasie aan die einde van 'n bepaalde periode te bepaal. Summatiewe assessering verskaf dus 'n geheelbeeld van die leerder

se vordering aan die einde van die kwartaal of jaar, of wanneer 'n leerder na 'n ander skool vertrek.

**Diagnostiese assessering** kan enige tyd plaasvind. Dit kan voor of, soos meer algemeen, tydens die onderrig plaasvind. Hierdie vorm van assessering bepaal of 'n leerder hindernisse in die leerproses ondervind. Diagnostiese assessering dui aan of daar enige leerprobleme teenwoordig is wat spesiale aandag vereis. Dit bied aan die onderwysers inligting wat benodig word om hul onderrigmetodes aan te pas. In die praktyk bestaan daar 'n noue verband tussen aanvangs-, summatiewe, formatiewe en diagnostiese assessering.



**Figuur 3.3: Die verhouding tussen die vorms van assessering**

(Aangepas uit Oosterhof, 1999:6)

Loopbaanontwikkeling is 'n dinamiese proses wat vereis dat die individu betrokke sal wees by die deurlopende proses van assessering, analise en die sintese van inligting omtrent die wêreld

van werk en die individu self. Die kenmerke van deurlopende assessering word vervolgens bespreek.

### 3.12.2 Kenmerke van deurlopende assessering

Die Departement van Onderwys (2002:53) en Dada, Francis en Zinn (2003:ix) verwys na deurlopende assessering as die belangrikste metode waarvolgens assessering in die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring plaasvind. Dit dek die assesseringsbeginsels van uitkomsgebaseerde onderwys en verseker dat assessering aan die volgende vereistes voldoen:

- Vind oor 'n tydperk en voortdurend plaas: Leer word gereeld geassesseer en rekords van leerders se vordering word regdeur die jaar bygehou.
- Ondersteun leerders se groei en ontwikkeling: Leerders word aktiewe deelnemers aan die leer- en assesseringsproses, verstaan die kriteria wat vir assesseringsaktiwiteit gebruik word, is betrokke by selfevaluering, stel hul eie individuele doelwitte, besin oor hul leerproses en ervaar sodoende 'n verbetering in hul selfbeeld.
- Verskaf terugvoering oor leer en onderrig: Terugvoering is 'n kernelement in formatiewe assessering. Metodes van terugvoering sluit in: gepaste vraagstelling, mondelinge of skriftelike kommentaar deur die opvoeder wat fokus op dit wat deur 'n assesseringaktiwiteit bereik moes word, en aanmoediging van leerders.
- *Maak voorsiening vir geïntegreerde assessering*: Dit kan beteken dat etlike verwante leeruitkomstes in 'n enkele aktiwiteit gebruik word en dat verskeie assesseringsmetodes gekombineer word. Bevoegdheid in spesifieke leeruitkomstes kan op talle verskillende maniere getoon word; dus moet 'n verskeidenheid assesseringsmetodes en geleenthede waartydens leerders hul vermoë kan toon, gebruik en verskaf word.
- *Gebruik strategieë wat vir 'n verskeidenheid van leerderbehoefte voorsiening maak (taal, fisiek, sielkundig, emosioneel en kultureel)*: Deurlopende assessering gee opvoeders die geleentheid om sensitief te wees vir leerders met spesiale onderwysbehoefte en om leerstruikelblokke met hulp van 'n buigsame benadering te oorkom. Leerders het almal hul eie leerstyle, en leer teen hul eie tempo. Alle leerders hoef nie terselfdertyd en op dieselfde manier geassesseer te word nie.

- *Maak voorsiening vir summatiewe assessering*: Die akkumulاسie van die resultate van deurlopende assesseringsaktiwiteite verskaf 'n geheelbeeld van 'n leerder se vordering op 'n gegewe tydstop. Summatiewe assessering moet van die begin van die jaar af sorgvuldig beplan word ten einde 'n verskeidenheid assesseringstrategieë in te sluit – byvoorbeeld oefeninge, take, projekte en klastoetse – wat aan leerders 'n verskeidenheid geleenthede sal verskaf om te wys wat hul geleer het.

In Lewensoriëntering is deurlopende en voortdurende assessering 'n integrale deel van leer en onderrig. Beplanning, rekordhouding en verslaggewing is onlosmaaklik deel van assessering. Tydens die beplanning van die leerprogram word reeds vir assessering beplan. Die Lewensoriëntering-opvoeder moet met die opstel van die werkskiedule en lesplan vir assessering beplan (Departement van Onderwys, 2009:6). Vir leerders met spesiale onderwysbehoefte moet aanpassings gemaak word aan die assesseringstake. Assesseringsprosesse, strategie, vorms en besluite oor watter assesseringstake opgeteken word, moet deel vorm van die leerprogram, werkskiedule en lesplan (Departement van Onderwys, 2009:7).

Deurlopende assessering bestaan uit twee verskillende, maar tog verwante aktiwiteite, naamlik: informele en formele assessering. Beide formele en informele assessering word tydens deurlopende assessering gebruik. Formele assessering word vir progressie- en promosiedoeleinde opgeteken. Die formele assesseringstake moet fokus op die integrasie van leeruitkomste en assesseringstandaarde. Voorbeelde van formele assessering sluit projekte, mondelinge aanbiedings, demonstrasies, geskrewe toetse, opvoerings, eksamens, praktiese demonstrasies, die maak en ontwerp van artikels en aksienavorsing in Wes-Kaapse Onderwysdepartement (2002:18) en Departement van Onderwys (2009:6).

Informele assessering is ook belangrik, maar word nie gebruik vir formele verslaghouding nie. Daar word ook na informele assessering verwys as daaglikse assessering om die leerder se vordering te monitor. Informele assessering word deur observasies, besprekings, leerder-opvoedergesprekke en informele klaskamerinteraksie gedoen.

### **3.12.3 Opvoederportefeulje**

Dit word van elke opvoeder verwag om 'n opvoederportefeulje saam te stel wat alle dokumente omtrent assessering bevat. Dit kan in 'n lêer, doos of enige ander houër geberg word. In die opvoederportefeulje moet die take vir assessering, sowel as die beplanning van die

ontwikkeling van die take en die verslae van die formele take, ingesluit wees. In elke taak moet die opvoeder die leeruitkomste en die assesseringstandaarde aandui (Onderwysdepartement, 2009:15).

### **3.12.4 Leerderportefeulje**

'n Leerderportefeulje is 'n assesseringsmetode wat aan die leerder en opvoeder saam die geleentheid bied om werk wat vir etlike assesseringsaktiwiteite gedoen is, in ag te neem (Departement van Onderwys, 2002:57). 'n Leerderportefeulje moet vir elke leerder bygehou word. Dit is 'n verslag wat deurlopend aangevul word ten opsigte van 'n leerder se vordering. Dit is 'n doelgerigte versameling van leerders se werk wat die verhaal van leerderprestasie en -groei verbeeld. Die versameling van bewyse kan in 'n lêer, omslag, koevert of ander houer geberg word. Opvoeders moet leerders betrokke maak by die selektering van die inhoud van take wat ingesluit word in die leerder se portefeulje. Wanneer leerders die geleentheid kry om te verduidelik waarom sekere werkstukke in die portefeulje geplaas moet word, moet hulle trots wees op hul werk sodat hul eienaarskap kan neem van die assesseringsproses.

## **3.13 BESTUUR VAN SKOOLASSESSERINGSVERSLAE**

### **3.13.1 Skoolassesseringsprogram**

Elke skool is daarvoor verantwoordelik om 'n assesseringsprogram te ontwikkel wat op nasionale en provinsiale assesseringsriglyne geskoei is. Verteenwoordigers van elke fase en leerarea moet 'n span vorm om die implementering daarvan te fasiliteer. Die skoolassesseringsplan moet duidelike riglyne verskaf. Van opvoeders word verwag om 'n geldige, betroubare en geloofwaardige proses te volg wat gebaseer is op die skoolassesseringsprogram (Dada et al., 2003:xi; Departement van Onderwys, 2002:54). In Hoofstuk 6 word die assesseringsprogram, soos opgestel deur die assesseringspan van Ligstraal Skool, verduidelik.

### **3.13.2 Vorderingskedere**

Aan die einde van elke jaar moet 'n vorderingskedere voltooi, en deur die hoof en 'n departementele beampte onderteken word. Die vorderingskedere is 'n verslag/rekord met 'n opsomming van inligting rakende al die leerders in daardie graad van 'n betrokke skool.

### 3.13.3 Vorderingsverslag

Opvoeders moet aanspreeklik wees teenoor leerders, ouers, die onderwysstelsel en die gemeenskap as 'n geheel wanneer hul leerders assessee. Dit vind deur rapportering plaas. Benewens skriftelike rapporte kan mondelinge of praktiese aanbiedinge en uitstallings van leerders se werk ook gebruik word (Departement van Onderwys, 2002:58). Die leerder se sterkpunte en behoeftes moet beskryf word. Die nasionale koderingstelsel moet gebruik word. Opvoeders moet aan die einde van elke kwartaal formele rapporte aan ouers voorsien. Kommentaar moet op elke leerarea of leerprogram gelewer word. Hierdie kommentaar sal ouers, leerders en ander opvoeders in staat stel om te begryp watter ondersteuning die leerder benodig (Departement van Onderwys, 2002:58).

### 3.14 SAMEVATTING

Sedert 1994 is die onderwys gekenmerk deur belangrike en deurlopende veranderings wat besondere uitdagings aan onderwysers stel. In hierdie hoofstuk was die fokus op die drie verskillende onderwysbenaderings van kurrikulumontwikkeling ná die afskaffing van die Apartheidsbeleid (1994), naamlik: Uitkomsgebaseerde onderwys, Kurrikulum 2005 en die Nasionale Kurrikulumverklaring.

Die regering het besluit om 'n onderwysstelsel met 'n relevante en verantwoordbare kurrikulum, wat op uitkomste gebaseer is, te implementeer. Uitkomsgebaseerde onderwys is leerdergesentreerd, asook gemeenskapsgebaseer. Die kurrikulum moes verseker dat dit wat in die skool geleer word relevant is tot die lewe, asook tot die werksplek. Vir die leerder met intellektuele gestremdheid is die beginsels van uitkomsgebaseerde onderwys in ooreenstemming met hul behoeftes.

In hierdie hoofstuk het ek gefokus op die ontwikkeling van 'n aangepaste kurrikulum vir die leerder met intellektuele gestremdheid. Die verskillende benaderings tot kurrikulumontwikkeling sowel as die fases van beplanning vir leerprogramme is ondersoek. Deurlopende assessering is in diepte bespreek asook die bestuur van skoolassesseringsverslae. In die volgende hoofstuk word die navorsingsontwerp en die metodologie van die studie bespreek.

## HOOFSTUK 4

# NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

### 4.1 INLEIDING

In Hoofstuk 2 en Hoofstuk 3 van hierdie studie is die literatuur oor onderskeidelik Amerikaanse wetgewing omtrent beroepsgerigte opleidingsprogramme, sowel as Suid-Afrikaanse wetgewing ná 1994, bespreek. Uitkomsgebaseerde Onderwys, Kurrikulum 2005 en die Nasionale Kurrikulumverklaring wat deurlopende assessering insluit, is ook aangespreek. Die ontwikkeling van 'n aangepaste beroepsgerigte opleidingsprogram is binne die Nasionale Kurrikulumverklaring ondersoek om die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid se leer en onderrig in 'n spesiale skool te verbeter, en hul sodoende voor te berei vir die wêreld van werk.

In hierdie hoofstuk word die navorsingsontwerp en die metodologie van die studie bespreek, insluitende die eenhede van analise, 'n steekproef, en metodes wat aangewend is vir die data-insameling en data-analise. Daar word ook aandag gegee aan aspekte soos etiese oorwegings en dataverifikasie.

### 4.2 NAVORSINGSVRAAG

In Hoofstuk 2 van hierdie ondersoek is reeds gemeld dat beroepsgerigte opleiding vir die leerder met intellektuele gestremdheid in die Verenigde State van Amerika deur wetgewing in plek is. Verskillende beroepsgerigte programme is volgens definitiewe riglyne ontwikkel om by die individuele leerder se belangstellings, vermoëns en sterk- en swakpunte in te pas. In Suid-Afrika ontbreek definitiewe riglyne waarvolgens beroepsgerigte programme vir leerders met intellektuele gestremdheid ontwikkel en geïmplementeer kan word.

In Hoofstuk 1 van hierdie studie is die volgende navorsingsvraag geïdentifiseer: *Hoe kan die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid opgelei word om 'n betrekking in die ope arbeidsmark te beklee?*

Die volgende subvrae sal in my studie aangespreek word:



- Watter aanpassings kan binne die Nasionale Kurrikulumverklaring gemaak word om 'n beroepsgerigte program vir die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid te ontwikkel?
- Op watter wyse kan die verskillende rolspelers binne die ekosistemiese benadering betrek word om die beroepsgerigte oorgangsprogram te fasiliteer?

Hoe kan deurlopende assessering gedoen word om te bepaal of die nodige leeruitkomste omtrent beroepsgerigte vaardighede volgens die leerder se belangstellings en vermoëns behaal word?

### **4.3 DOELSTELLING VAN DIE NAVORSING**

Die doel van die studie is om 'n beroepsgerigte program vir die ouderdomsgroep tussen 16 en 18 jaar te ontwikkel en te implementeer deur die verskillende rolspelers, naamlik die ouers, opvoeders en werkgewers, te betrek, en om deur middel van deurlopende assessering te bepaal of die leerders die nodige uitkomste sal behaal wat hulle sal toerus om 'n werk in die ope arbeidsmark te kan verrig.

## **4.4 NAVORSINGSONTWERP**

### **4.4.1 Inleiding**

Die navorsingsontwerp kan gesien word as die stap-vir-stap-plan van wetenskaplike navorsing (Bless en Higson-Smith, 1995:63). Op hierdie wyse word die navorsing geleidelik tydens insameling, analise en interpretasie van data. Die navorsingsontwerp is die oorhoofse plan in 'n navorsingstudie wat verwys na die strategie, die konseptuele raamwerk, die vraag van wie of wat bestudeer sal word, asook die instrumente wat gebruik word tydens data-insameling en -analise (Punch, 2005:142).

Durrheim, in Terre Blanche, Durrheim en Painter (2006:34) definieer die navorsingsontwerp as 'n strategiese raamwerk wat as 'n brug dien tussen die navorsing en die uitvoering of implementering van die navorsing, en verseker dat die finale verslag die oorspronklike navorsingsvraag beantwoord. Die genoemde skrywers toon aan dat die navorsingsontwerp 'n proses is wat uit die volgende vyf stappe bestaan:

- Stap 1: Definieer die navorsingsvraag
- Stap 2: Ontwerp die navorsing
- Stap 3: Data-insameling
- Stap 4: Data-analise
- Stap 5: Skryf van navorsingsverslag

Addisioneel tot die navorsingsontwerp het ek my werksplan aangedui. Dit bevat die basiese formaat wat die navorser volg, die data wat die navorser insamel en die analise wat die navorser uitvoer (Hemming, Gravett en Van Rensburg, 2005:104).

#### **4.4.2 Navorsingsparadigma**

Mertens (2005:7) noem dat 'n paradigma 'n manier is om na die wêreld te kyk. Volgens Mertens bestaan 'n paradigma uit sekere filosofiese aannames wat rigtinggewend is vir ons denke en handeling. Hierdie studie, soos gemeld in Hoofstuk Een, is uitgevoer binne die interpretatiewe paradigma. Schram (2006:44) noem dat die interpretatiewe navorser se doel moet wees om die komplekse en gekonstrueerde werklikheid van diegene wat dit beleef, te verstaan. Hierdie paradigma poog om menslike ervarings te beskryf en te interpreteer, eerder as om dit te meet.

Die interpretatiewe benadering is afhanklik van persoonlike verslae wat deur deelnemers gegee word, aldus Kelly (1999:124). Hierdie benadering is gebruik sodat die opvoeders, ouers, leerders en werkgewers wat by die studie betrokke is, persoonlike insette kon lewer ten einde 'n beroepsgerigte opleidingsprogram saam te stel, te implementeer en te evalueer.

Ten einde die navorsingsvraag te beantwoord en om logies by die doel van die studie in te skakel, is 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp gekies wat onderneem word vanuit 'n interpretatiewe navorsingsparadigma (Holstein en Gubrium in Denzin en Lincoln, 2005:500). Mertens (2005:15) noem dat kwalitatiewe metodes, soos onderhoude, observasie en dokumente, in hierdie paradigma belangrik is.

Merriam (1998:5) verwys na kwalitatiewe navorsing as 'n sambreel-konsep wat verskillende vorms van ondersoek dek, of help om die betekenis van sosiale fenomene, sover as moontlik, deur die natuurlike opset te verstaan. Babbie en Mouton (2001:278) wys daarop dat 'n kwalitatiewe navorser se studie klem lê op menslike optredes binne 'n natuurlike opset, soos

deur die akteur self gesien. Mertens (2005:14) noem dat kennis sosiaal gekonstrueer word deur mense aktief by die navorsingsproses te betrek.

Die werklike wêreld van organisasies word betree om naby mense in hul omstandighede te wees en te ervaar wat gebeur, deur die deelnemers op 'n persoonlike vlak te leer ken, aldus Patton (2005). Kwalitatiewe navorsing is dus gebaseer op die uitgangspunt dat die werklikheid gekonstrueer word deur die individu wat met die sosiale wêreld interaksie het –interaksie tussen mense en die ekologiese sisteme (Merriam, 1998:5).

Die klem in hierdie studie val op omvangryke beskrywings en die verstaan van fenomene binne die toepaslike konteks (Babbie en Mouton, 2001:278). Dit is om hierdie rede dat ek die navorsingsondersoek as 'n "ingeligte" (Sagor, 2005:1) onderneem. Ek beskou myself as deel van die situasie wat ondersoek word, en nie as 'n buitestander wat van buite na binne kyk nie.

In hierdie navorsingsondersoek is ek 'n lid van die skoolorganisasie waar die ondersoek gedoen word. Nie alleen is ek reeds 25 jaar hoof van 'n spesiale skool vir leerders met intellektuele gestremdhede nie, maar ook 'n opvoeder in die seniorfase vir die beroepsgerigte groep leerders. Daarby was ek 21 jaar lank die biologiese moeder van 'n seun met intellektuele gestremtheid.

## **4.5 NAVORSINGSMETODOLOGIE**

### **4.5.1 Deelnemendeaksienavorsing**

Dit was vir my belangrik om 'n gepaste navorsingstrategie te kies wat die beste by hierdie spesifieke navorsingsondersoek sou pas. Die aard van hierdie studie leen hom daartoe dat 'n deelnemendeaksie-navorsingsproses geskik is om binne die kwalitatiewe, interpretatiewe raamwerk te pas. Die essensiële praktiese, probleemoplossende aard van aksienavorsing maak hierdie benadering geskik vir praktiserende navorsers wat die probleem deur die loop van hul werk identifiseer (Bell, 2002:9). Tydens die literatuurondersoek het dit duidelik geword dat die navorsingsvraag verband hou met deelnemendeaksienavorsing.

Deelnemendeaksienavorsing is 'n geldige navorsingsbenadering wat poog om geldige verslae te produseer en terselfdertyd ook 'n verandering teweeg te bring. Dit is 'n navorsingsmetodologie wat magswanbalanse en verdrukkende sosiale strukture wil aanspreek (Grant, Nelson en Mitchell in Reason en Bradbury, 2008:589). Willis (2007:229) noem ook dat deelnemendeaksienavorsing 'n gewilde navorsingsmetodologie is om die probleme van die werklike wêreld aan te spreek.

Volgens Kemmis en McTaggart in Denzin en Lincoln (2005:559) en Henning, Van Rensburg en Smit (2004:47) is deelnemendeaksienavorsing 'n alternatiewe filosofie van sosiale navorsing wat dikwels geassosieer word met sosiale transformasie in Derdewêreldlande. Dit is ook 'n opvoedkundige instelling. Deelnemendeaksienavorsers poog om hul eie praktyke te verstaan. Deur hierdie navorsingsmetodologie kry mense die geleentheid om te verstaan hoe hul sosiale en opvoedkundige praktyke werk (Henning et al., 2004:47).

Aksienavorsing word geïmplementeer deur die deelname van mense met wie se hulp die ondersoek ontwerp is, en is gerig op hul bevryding (die emansipasie van die deelnemers). Aksienavorsing steun sterk op kwalitatiewe metodes en die oorspronklike metodologie is in die interpretatiewe en kritiese/emansipasie-ondersoek geleë. Hierdie navorsingsmetodologie is 'n sikliese proses, en in die meeste verhandelinge kan die navorser slegs een siklus voltooi.

Volgens Kemmis en McTaggart in Denzin en Lincoln (2005:564-565) is deelnemendeaksienavorsing 'n leerproses. Materiële veranderinge kan in die volgende ervaar word:

- Wat mense doen
- Hoe mense met andere en die wêreld interaksie het
- Wat mense bedoel en wat hulle waardeer
- Die diskoers oor hoe mense hul wêreld verstaan en interpreteer

Grant, Nelson en Mitchell in Reason en Bradbury (2008:589) beskryf deelnemendeaksienavorsing as 'n navorsingsmetodologie wat poog om die magswanbalanse en verdrukkende sosiale strukture aan te spreek. Die genoemde navorsers noem verder dat die navorsingsgemeenskap gesien word as 'n gewaardeerde groep, en die lede as kundiges van hul eie ervarings, wat as sodanig 'n belangrike deel van die navorsingsprojek vorm.

Deelnemendeaksienavorsing is in die besonder besorg oor verdrukte families, en skep aksie om as katalisator vir sosiale verandering te dien. Albei leerders wat gekies is om aan die studie deel te neem se moeders was enkelouers uit die minderbevoorregte sektor van ons gemeenskap. Albei se ouers het op plase grootgeword en was ten tyde van die studie onderskeidelik 'n fabriekswerker en 'n kok by 'n gastehuis. Deelnemendeaksienavorsing het ten doel om die deelnemers te bemagtig, hul emansipasie te bewerkstellig, deelnemende demokrasie te vestig en die verwydering van sosiale probleme te bewerkstellig. Dit is ook 'n sikliese proses van

navorsing, leer en aksie. Ons verstaan die siklusse as herhalend teenoor mekaar, terwyl elkeen voortbou op die ander.

Ek verwys na Mertens (2005:244) wat met die volgende vrae bepaal of die navorser met deelnemendeaksiënavorsing besig is.

1. Is die oorspronklike probleem deur die gemeenskap wat dit ervaar, aangespreek?
2. Was die navorsingsdoel om fundamentele verandering en verbetering in die lewens van mense met gestremdhede teweeg te bring?
3. Het die navorsingsproses deelnemers bemagtig?
4. Behoort die navorsingsdeelnemers tot die gemarginaliseerde groep wat die probleem ervaar?
5. Sal die deelnemers toenemende bewustheid ervaar, vaardighede ontwikkel en bronne kan gebruik?
6. Deel die navorser en die deelnemers 'n portuurverhouding?
7. Kan die deelnemers baat vind by, en gebruik maak van die resultate?

In hierdie studie is die probleem deur die navorser sowel as die deelnemers geïdentifiseer. Die doel van die navorsing is om fundamentele verandering en verbetering in die lewe van die adolessente leerder met intellektuele gestremdhede teweeg te bring deur hul aan 'n beroepsgerigte opleidingsprogram te onderwerp wat prakties in die werksplek en die klaskamer geïmplementeer word, en waardeur hulle vaardighede aanleer wat hul toerus om 'n werk in die gemeenskap te bekom.

Die studie stel hom ten doel om die deelnemers te bemagtig sodat hulle 'n ekonomiese bydrae tot die land kan maak. Oor die jare heen is daar teen gestremdes gediskrimineer deurdat hulle min of geen beroepsgerigte opleiding in skole ontvang het nie, sodat die kans skraal was dat hul 'n werk in die ope arbeidsmark sou bekom. Dit is om hierdie rede dat ek die leerders as 'n gemarginaliseerde groep beskou. Die deelnemers sal nuwe vaardighede ontwikkel wat op 'n toepaslike wyse in die werksplek gebruik kan word. Hulle sal baat vind by die resultate en behoort dit lewenslank te gebruik.

Teen hierdie agtergrond verwys ek na deelnemendeaksienavorsing se sewe sleutelkenmerke wat vir my studie belangrik is, soos uiteengesit in Kemmis en McTaggard in Denzin en Lincoln (2006:566-568).

1. Deelnemendeaksienavorsing is 'n sosiale en opvoedkundige proses
2. Deelnemendeaksienavorsing is 'n deelnemende proses
3. Deelnemendeaksienavorsing is prakties en kollaboratief
4. Deelnemendeaksienavorsing is emansipatories
5. Deelnemendeaksienavorsing is krities
6. Deelnemende aksienavorsing is refleksief
7. Deelnemendeaksienavorsing is 'n transformerende teoretiese praktyk

Om die beginsels van deelnemendeaksienavorsing verder toe te lig, bespreek ek dit soos volg aan die hand van verskillende navorsers se menings:

#### → 'n Sosiale en opvoedkundige proses

Somekh en Levin (2005:91) noem dat deelnemendeaksienavorsing 'n **sosiale en opvoedkundige proses** is. Daarom is deelnemendeaksienavorsing direk gerig op die studie, hervorming en herstrukturering van sosiale praktyke. Dieselfde outeurs voer verder aan dat deelnemendeaksienavorsing sy oorsprong gedurende 1960's in die menseregtebeweging in die Verenigde State van Amerika gehad het.

Dit het 'n groot bydra gelewer om sosiale geregtigheid te bevorder. In Suid-Afrika het aksienavorsing sy oorsprong tydens die apartheidsjare in die stryd teen Apartheid gehad. Aksienavorsing in Suid-Afrika was dus polities georiënteerd, met 'n sterk klem op sosiale geregtigheid.

#### → 'n Deelnemende proses

Volgens Mertens (2005:57) is die hoofdoel van deelnemende navorsing om relevante rolspelers te betrek. In hierdie navorsingstudie het ek deelnemers binne sowel as buite die skool betrek om kollaboratiewe deelname te bevorder. Reason en Bradbury (2008:8) noem dat aksienavorsing in **deelname** gesetel is. Dit is om hierdie rede dat Koch en Kralik (2006:11) dit

duidelik stel dat deelnemendeaksienavorsing deelname in die navorsingsonderzoek beklemtoon.

### → 'n Praktiese en kollaboratiewe proses

Navorsing met mense beteken dat hulle as volwaardige persone betrokke sal wees en dat die ondersoek daarop gebaseer was dat hulle hul eie optrede en ervarings verstaan en dit nie uit iemand anders se perspektief sien nie. Reason en Bradbury (2008:9) noem dat aksienavorsing deur die **kollaboratiewe** en interaktiewe style van navorsing bevorder word, en dat dit deelnemers vanaf interne sowel as eksterne organisasies betrek.

Deelname aan hierdie ondersoek beteken dus dat mense nie meer gesien word as objekte nie, omdat navorsing met mense beteken dat hulle as volwaardige persone betrokke sal wees. Deur hul betrokkenheid in die ondersoek sal hulle die geleentheid kry om hul eie aksies en ervarings te verstaan, en nie deur iemand anders se perspektief nie (Reason en Bradbury, 2008:9).

In hierdie navorsingsonderzoek sal ek deelnemers binne sowel as buite die skool identifiseer vir kollaboratiewe deelname aan die navorsingsproses. Die deelnemers binne die skool wat ek betrek het, is twee adolessente leerders met intellektuele gestremdheid, en twee opvoeders wat gemoeid is met onderrig en leer in die seniorfase, naamlik die beroepsgerigte groep. Daarby het ek buite die skool twee deelnemers vanuit die gemeenskap, asook die ouers van die twee leerders by die ondersoek betrek.

Die twee werkgewers is gekies omdat hulle bande met die skool het. Hulle is betrokke by die skool se fondsinsamelingsfunksies en staan empaties teenoor die lewe van leerders met intellektuele gestremdhede. Die twee werkgewers identifiseer met die navorsingsprobleem wat ondersoek word. Hulle is gemotiveerd om die probleem te help aanspreek en 'n verskil in die lewe van leerders met intellektuele gestremdhede te help maak.

Die twee ouers van die leerders is betrek, omdat hulle besorg is oor hul kinders se toekoms nadat hulle die skool verlaat het. Ouerbetrokkenheid in die navorsingsproses is belangrik, omdat ouers ideale en drome vir hul kinders koester. Hul deelname aan die navorsingstudie is eweneens belangrik daar hul betrokkenheid aan die navorsingsprojek sal meehelp om die twee leerders tuis en in die gemeenskap te ondersteun.

Patton (2002:183) noem dat deelnemendeaksienavorsing **kollaboratiewe** deelname aanmoedig binne 'n aanvaarbare etiese raamwerk met die doel om die gemeenskap se probleme te

verstaan. Volgens McNiff en Whitehead (2006:7) stel aksienavorsing hom ten doel het om 'n gedissiplineerde, sistemiese proses te wees wat praktisyns toerus om hul werk op enige plek te ondersoek en te evalueer. In aksienavorsing ondersoek praktisyns hul eie praktyke; hulle observeer, beskryf en verduidelik wat hulle doen in die teenwoordigheid van andere, en hulle produseer hul eie verduidelikings waarom hulle dinge doen (Whitehead en McNiff, 2006:13).

### → **Emansipatories**

Deelnemendeaksienavorsing is ook **emansipatories**, omdat dit mense help om hulself te bevry van onregverdigde en onbevredigende sosiale strukture wat hul selfontwikkeling en selfbelange beperk. Dit is 'n proses waar hulle self die verskillende maniere kan verken om te verstaan hoe hulle 'n bydrae kan maak om hul omstandighede te verander (Kemmis en McTaggart in Denzin en Lincoln, 2005:567).

### → **Krities**

Deelnemendeaksienavorsing is **krities**, want die doel is om mense te help om te herstel en hulself te bevry van hindernisse wat hulle ervaar in die sosiale media waarmee hulle interaksie het. Dit is 'n proses waar ander mense doelbewus hul leefwêreld beskryf as 'n onproduktiewe en onbevredigende werkswyse, en waarin hulle verwys na maniere waarop onderlinge interaksie plaasvind (Kemmis en McTaggart in Denzin en Lincoln, 2005:567).

### → **Refleksief**

Deelnemendeaksienavorsing is **refleksief** van aard. Volgens Taylor, Rudolph en Foldy in Reason en Bradbury (2008:656) is dit 'n proses waar 'n mens die geleentheid kry om jou eie handelinge te ondersoek en sodoende omtrent jouself leer. Dit help mense om te herstel en hul vry te maak van die '*constraints embedded in the social media through which they interact*' – ten opsigte van hul taal, hul manier van werk en die sosiale verhoudings van mag.

### → **Transformerend**

Deelnemendeaksienavorsing stel hom ten doel om teorie en praktyk te **transformeer**. Hierdie tipe navorsing reik dus uit vanaf die spesifieke situasies, soos dit verstaan word deur die mense wat hul daarin bevind, om die potensiaal van verskillende perspektiewe, teorieë en diskoerse te ontgin. Dit mag help om sekere praktyke en praktiese opsette as 'n basis vir kritiese insigte, idees en moontlike verandering te ontwikkel.

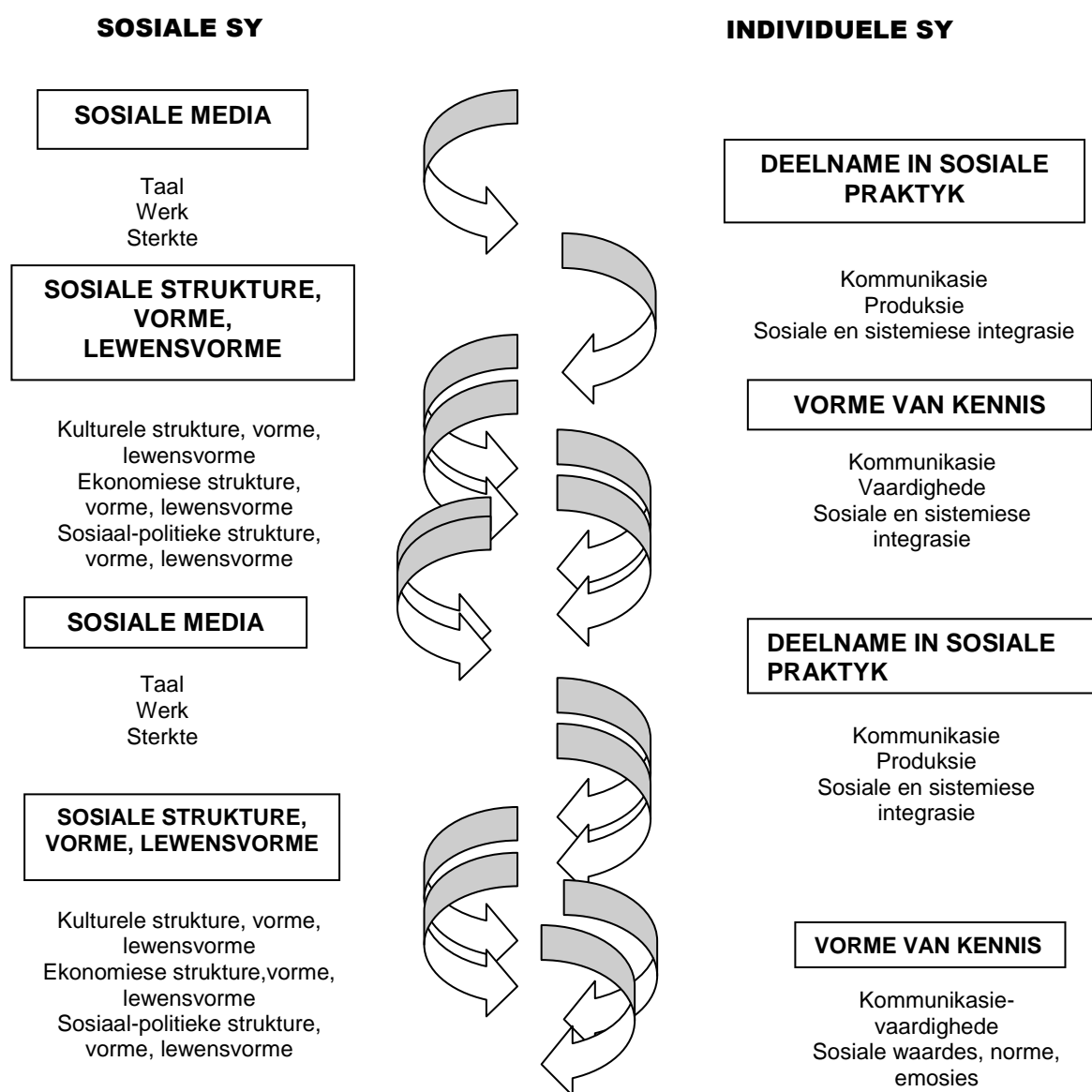


Deelnemendeaksienavorsing is daarop gerig om mense te help om die realiteite te ondersoek, met die doel om verandering teweeg te bring. Meer spesifiek, is dit 'n doelbewuste proses waardeur mense poog om hul praktyke te verander deur middel van 'n spiraal van siklusse van kritiese en selfkritiese aksies en refleksies (Kemmis en McTaggart in Denzin en Lincoln, 2005:566).

Figuur 3.1 dui 'n doelbewuste sosiale proses aan wat ontwerp is om groepe mense te help om hul wêreld te verander en sodoende meer te leer van die herhalende (*recursive*) verhouding tussen die volgende:

- Hul (sosiale en individuele) praktyke (die werk)
- Hul kennis van die praktyk (die werker)
- Die sosiale strukture wat hul praktyke vorm en terughou (die werksplek)
- Die sosiale media waarin hulle verduidelik word (die diskoers waarin hul werk aangebied word en nieverteenvoordigend is)

Hierdie studie is gerig om adolessente leerders met intellektuele gestremdheid se kennis en sosiale vaardighede uit te brei wat hulle as werkers in 'n inklusiewe werksplek kan toepas. Hulle deelname in die sosiale praktyk van die gemeenskap vereis dat hul kommunikasie vaardighede ontwikkel moet word. Dit is ook belangrik dat die leerders verstaan die kulturele- en ekonomiese strukture wat hulle in die werkplek sal beleef. In figuur 4.1 word die buigbare verhoudinge van die sosiale bemiddeling aangedui.



**Figuur 4.1: Buigbare verhoudinge van sosiale bemiddeling**

Babbie en Mouton (2001:35) beskryf deelnemendeaksienavorsing as 'n **sikliese en refleksiewe proses**. Kemmis en McTaggart in Denzin en Lincoln (2005:563) wys daarop dat deelnemendeaksienavorsing 'n spiraal van selfrefleksiewe siklusse betrek, wat die volgende insluit:

- Beplanning van 'n verandering
- Aksie en observasie van die proses en gevolge van die verandering
- Reflektering oor die prosesse en gevolge
- Herbepanning
- Herhaling van die aksie en observasie
- Reflektering vind weer plaas

Aksienavorsing is dus 'n refleksiewe proses waar 'n gegewe probleemarea verbeter kan word. Eerstens moet die probleem duidelik geïdentifiseer word. Tweedens moet 'n plan van aksie gespesifiseer word wat die toetsing van 'n hipotese deur die toepassing van handeling met betrekking tot die probleem behels. Evaluering van die proses is nodig om te bepaal of die handeling effektief plaasgevind het. Die deelnemers reflekteer oor die prosesse en gevolge wat plaasgevind het.

Deelnemendeaksienavorsing se doel is ook om teorie en praktyk te verander. Die hoofprobleem, soos in 4.3 gestel, is:

Hoe kan adolessente leerders met intellektuele gestremdheid opgelei word om 'n betrekking in die ope arbeidsmark te beklee? Nuwe vrae het uit die hoofprobleem ontwikkel, wat aangespreek moes word. Die subvrae, soos genoem in Hoofstuk 1.3, het nuwe spirale binne die sikliese proses vir verdere ondersoek genoodsaak. Dit was dus nodig om 'n aksie-aktiwiteitsplan saam te stel om die spirale binne die sikliese proses aan te dui. Hierdie plan word in tabel 4.1 aangedui:

**Tabel 4.1: Deelnemendeaksie-aktiwiteitsplan**

Volgorde	Stappe	Aktiwiteite	Studie-aktiwiteite
1	Bepanning	<p>Formuleer die probleem in die konteks.</p> <p>Noem die subvrae wat aangespreek moet word.</p> <p>Doen literatuuroorsig.</p> <p>Definieer navorsingstrategieë.</p> <p>Opstel van vraelyste vir onderhoudvoering met opvoeders, ouers, leerders en werkgewers.</p> <p>Verkenning van die Nasionale Kurrikulumverklaring.</p>	<p>Identifiseer en analiseer die probleem binne die konteks van die Ligstraal Skool.</p> <p>Voltooi etiese verklaring.</p> <p>Heg vraelyste aan dokument.</p> <p>Opstel van leerprogram vir Lewensoriëntering.</p> <p>Opstel van werkskedule.</p> <p>Opstel van lesplan.</p> <p>Opstel van I.O.P.</p>
2	Implementering /aksie	Voer onderhoude met die verskillende deelnemers	Analisering van data in temas en kategorieë.

Volgorde	Stappe	Aktiwiteite	Studie-aktiwiteite
		Implementeer program: In die klaskamer. In die werksplek. In die skool. By die huis.	Klasbesoek. Besoek werksplek. Nooi ouers na skool. Doen huisbesoeke.
3	Observasie	In die klaskamer. In die werksplek. In die skool.	Voltooi vorderingsverslae.
4	Reflektering	Besprekings met opvoeders, ouers en werkgewers.	Assessering van leeruitkomste.
5	Aksie en observasie	Herbeplan vir verandering en verbetering aan opleidingsprogram	Verken opgestelde dokumente en verslae.
6	Reflekteer weer	Vergader met opvoeders en besin oor proses.	Opsomming van deelnemers se response omtrent die proses.

Die bogenoemde deelnemendeaksie-aktiwiteitsplan word gekoppel aan die dataspoor soos aangeheg in bylaag 14. In Hoofstuk 5 is die ontwikkeling en implementering van die beroepsgerigte opleidingsprogram volgens die spiraal van selfrefleksiewe siklusse, beplanning, implementering, reflektering en herbeplanning gedoen.

#### 4.6 METODOLOGIE

Willis (2007:229) verduidelik die woord "metode" en verwys na 'n spesifieke prosedure van data-insameling, asook die analise van data. So ook word die woord "metodologie" gebruik in die bespreking van breë beginsels en riglyne wat ons navorsingswerk wil lei en rig. In die metodologie van hierdie studie word die navorser tydens data-insameling gelei na die wyse waarop die nodige data of nodige inligting bekom sal word. Die metodologie word in terme van navorsingsontwerp, datakonstruksie en die interpretasie van data weergee.

Binne die konteks van kwalitatiewe navorsing word die navorser normaalweg as die instrument van data-insameling gesien, aldus Mertens (2004:247). Hierdie studie, as kwalitatiewe navorsing, word gekenmerk deur die gebruik van 'n verskeidenheid metodes van data-insameling. Babbie en Mouton (2001:31), Mertens (2005:15), asook Mertens en McLaughlin

(2004:101) onderskei tussen drie verskillende kwalitatiewe data-insamelingsmetodes, naamlik onderhoude, observasie en die gebruik van persoonlike dokumente.

Somekh en Levin (2005) wys daarop dat aksienavorsing, in die proses van data-insameling en analise, meer as een soort data gebruik. Dit het my die geleentheid gebied om vanuit 'n ander gesigspunt na my eie praktyk te kyk, en my sodoende gehelp om objektiwiteit en afstand (distanisie) te verkry in die proses van triangulering.

#### **4.6.1 Steekproef**

'n Steekproef verwys na die metode wat gebruik word om 'n gegewe aantal mense (of dinge) vanuit 'n populasie te kies (Mertens, 1997:253). Volgens Vos, Strydom, Fouché en Delpont (2005) bevat die steekproef sekere elemente van die populasie wat by die studie ingesluit word. Huysamen (1996:38) en Mertens (1997:258) onderskei tussen 'n waarskynlikheid- en niewaarskynlikheidsteekproef. Vos et al. (2005:198-203) beskryf dit soos volg: Die waarskynlikheidsteekproef sluit 'n sistematiese steekproef, ewekansige steekproef, gestratifiseerde steekproef, stelselmatige steekproef en trossteekproef in. 'n Niewaarskynlikheidsteekproef sluit 'n toevallige steekproef, doelgerigte steekproef, kwotasteekproef en sneeubalsteekproef in.

In hierdie studie is van 'n niewaarskynlikheidsteekproef gebruik gemaak, te wete 'n doelgerigte steekproef (Erchul en Sheridan, 2008:98). Die doelgerigte steekproef is 'n samestelling van elemente wat die meeste karaktertrekke van die populasie bevat, of tipiese eienskappe daarvan verteenwoordig. Hierdie steekproef kom daarop neer dat die steekproef op 'n doelbewuste manier uitgevoer is. Die niewaarskynlikheidsteekproef word gebruik wanneer die persone wat aan die studie deelneem geredelik beskikbaar is, aldus Mertens (2005:322). Die doelgerigte steekproef is relevant tot my studie, omdat al die deelnemers geredelik beskikbaar en binne bereik is. Aangesien ek van 'n doelgerigte steekproef (Punch, 2005:187) gebruik gemaak het, is dit nie verteenwoordigend van alle leerders met intellektuele gestremdheid in die Wes-Kaap nie. Ek sal dus nie probeer om te veralgemeen buite die gegewe populasie nie, soos gebaseer op die uitspraak van Mertens (2005:322).

Volgens Erchul en Sheridan (2008:98) is die steekproefgrootte 'n belangrike aspek wat aangespreek moet word. Die strategie wat in die steekproef gevolg word, kan ook die kwaliteit van die data en die gevolgtrekkings wat daaruit gemaak word, beïnvloed (Mertens, 1998:253).

In hierdie studie het die steekproef bestaan uit agt deelnemers, naamlik twee opvoeders, twee leerders, twee ouers en twee werkgewers. Dit is dus nie 'n groot steekproef nie. Volgens Erchel en Sheridan (2008:98) moet die steekproef klein genoeg wees om 'n intensiewe en rekursiewe studie van die fenomene te maak. Die doel is om 'n geldige, indiepte-verstaan van die fenomene wat ondersoek word te ontwikkel, eerder as om breër veralgemenings en bevindinge te skep.

Terre Blanche, Durrheim en Painter (2006:50) noem dat vir die steekproef, die selektering van deelnemers aan die navorsing vanuit 'n totale populasie geskied word. Die hoofkenmerk van hierdie steekproef is dus verteenwoordiging. Die twee seniorgroep-opvoeders binne die skool is maklik bereikbaar vir onderhoudvoering. Hulle is geïdentifiseer as die bereikbare populasie, omdat hulle direk met kurrikulumbepanning gemoeid is. Hulle onderrigmetodes is gerig op die behoeftes van die leerder met intellektuele gestremdheid. Hulle ervaring van spesiale onderwys is ook in berekening gebring.

Die twee adolessente leerders met intellektuele gestremdheid wat geïdentifiseer is, is binne my bereik in die skool. Die twee ouers wat as deelnemers geïdentifiseer is, kan ook maklik bereik word tydens huisbesoeke en ouer-personeel-vergaderings. Die twee werkgewers wat geïdentifiseer is se werksplekke is binne twee kilometer van die skool geleë, en is dus binne bereik van die skool.

Huysamen (1996:45) beweer die "[...] niewaarskynlikheidsteekproef kan veral nuttig wees in voorondersoeke waarin byvoorbeeld 'n konsepvraelys uitgetoets moet word". Vier konsepvraelyste is opgestel om onderhoude met onderskeidelik die opvoeders, leerders, ouers en werkgewers te voer. In die vraelys is gefokus op die navorsingsprobleem, naamlik om 'n beroepsgerigte opleidingsprogram vir die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid te ontwikkel en te implementeer sodat sy/hy met die nodige vaardighede toegerus word om 'n werk in die ope arbeidsmark te kan verrig, asook om die subprobleme van hierdie studie aan te spreek.

#### **4.6.2 Besonderhede van deelnemers**

Die twee senior opvoeders wat die leerders as skoolverlaters onderrig, is gekies om aan die studie deel te neem. So ook is twee leerders vanuit die senior-klasgroepe gekies. Die twee leerders is doelbewus gekies omdat ek geslagsgelykheid wou bevorder deur 'n seun en dogter as deelnemers in te sluit. Vir die doel van die ondersoek was dit vir my belangrik om leerders

met verskillende werksvaardighede, sosiale vaardighede, kommunikasievaardighede en gemeenskapsvaardighede by die studie in te sluit.

Die twee ouers van die leerders is ook by die studie ingesluit, omdat hul kinders as deelnemers gekies is. Die ouers is enkelouers wat hul kinders se ideale en drome ken. Die twee werkgewers is uit die gemeenskap gekies omdat hulle altyd by skoolaktiwiteite betrokke is. Die samewerkingsverhouding wat tussen die skool en die werkgewers ontwikkel het, kan verder versterk word indien die leerders indiensopleiding in hul onderskeie werksplekke ondergaan.

In die onderstaande tabel word inligting aangaande die deelnemers verskaf.

**Tabel 4.2: Deelnemers se inligting**

<b>Deelnemers word gekodeer en hul ouderdom aangetoon</b>	<b>Geslag en huistaal</b>	<b>Posbenaming en werksafdeling</b>	<b>Kwalifikasies en werksondervinding</b>
Opvoeder 1 (Opv 1), 40 jaar	Manlik en Afrikaanssprekend	Departementshoof in seniorklas	BEd en OD 111 17 jaar
Opvoeder 2 (Opv 2), 37 jaar	Vroulik en Afrikaanssprekend	Posvlak 1 in Senior klas	OD 111 en Remediëring, 15 jaar
Ouer 1 (Ou 1) 48 jaar	Vroulik en Afrikaanssprekend	Pakker in 'n vrugtefabriek	Graad 10, 31 jaar
Ouer 2 (Ou 2) 48 jaar	Vroulik, Afrikaans- en Xhosasprekend	Kok by 'n gastehuis	Graad 04, 20jaar
Leerder 1 (L 1) 17 jaar	Manlik en Afrikaanssprekend	Leerder in seniorklas	Geen
Leerder 2 (L 2) 17 jaar	Vroulik, Afrikaans- en Xhosasprekend	Leerder in senior klas	Geen
Werkgewer1(W 1) 37 jaar	Manlik, Afrikaans- en Engelssprekend	Eienaar van 'n supermark	Matriek, 18 jaar
Werkgewer (W 2) 40 jaar	Vroulik en Afrikaanssprekend	Eienaar van 'n haarsalon	Diploma in haarversorging, 13 jaar

### 4.6.3 Data-insamelingstrategieë

In kwalitatiewe navorsing is die navorser die instrument van data-insameling en is die navorser primêr verantwoordelik vir die insameling van relevante data wat in die studie benodig word (Mertens, 2005:247). Aksienavorsers maak van die volgende data-insamelingstrategieë gebruik, soos voorgestel deur Henning et al. (2004:49) en aangedui in tabel 4.3:

**Tabel 4.3: Aksienavorsing-insamelingstrategieë**

Genre	Observasie	Onderhoude	Dokumente	Rekordhouding
Aksie	Deelnemende observasie	Individuele onderhoude	Enige relevante dokumente	Waar toepaslik, 'n steekproef

In ooreenstemming met aksienavorsing se data-insamelingstrategieë, het ek in hierdie navorsingsondersoek van 'n literatuuroorsig, individuele onderhoude, deelnemende observasie, veldnotas en skooldokumente gebruik gemaak. Die skooldokumente sluit die leerders se skoolrapporte, kwartaalverslae en leerderportefeuljes, sielkundige evalueringe en die toelatingsregister in.

Ek het 'n bandopnemer en video-opnemer gebruik om die data verder te versterk. 'n Rugsteunkopie van die video-opnames, bandopnames en kassette sal in die skool se kluis geberg word tot ten minste een jaar ná die afhandeling van die navorsing. Dit word toegepas in ooreenstemming met die aanname dat navorsing slegs tussen die navorser en respondent kan geskied.

Tydens die insamelingsproses was die mededeelnemer uit die staanspoor af betrokke. Sy het gehelp om die werkgewers in die omgewing met wie onderhoude gevoer kon word, te identifiseer. Die mededeelnemer (arbeidsterapeut) was betrokke tydens onderhoudvoering met die deelnemers en het die hantering van die bandopnemer behartig. Sy was ook betrokke tydens besoeke aan die werksplekke waar deelnemende observasie gedoen is.

### 4.6.4 Literatuuroorsig

Die literatuuroorsig het my in hierdie studie van die nodige agtergrondinligting voorsien om die navorsingsonderwerp te verstaan en 'n duidelike formulering van die probleem te verskaf



(Bless, Higson-Smith en Kagee, 2006:24). Volgens die genoemde skrywers is die literatuuroorsig nodig om die teoretiese raamwerk te verdiep.

Die literatuuroorsig plaas die huidige studie in konteks en is rigtinggewend vir die bevestiging en uitbou van vorige studies. Dit hou verband met die spesifieke onderwerp wat relevant is tot die huidige studie wat ek ondersoek. Die oorsig het oortuigende en bruikbare definisies, konstrunkte, konsepte en data-insamelingstrategieë vir die studie verskaf (Marshall en Rossman, 2006:47). Dit het ook aan my as navorser leiding gebied om die teoretiese raamwerk en metodologie van die studie te identifiseer sodat dit meer prakties en konstruktief kon wees (Kaniki, 1999:17).

Die oorsig van die literatuur in hierdie studie hou verband met beroepsgerigte opleiding vir die adolessente leerder met intellektuele gestremdhede, die ontwikkeling van 'n beroepsgerigte program volgens die Nasionale Kurrikulumverklaring, opleiding in die werksplek en deurlopende assessering om gedemonstreerde uitkomst te bereik.

Die literatuuroorsig het my insig in die ontwerp verdiep, en so ook in die paradigmas wat geskik is vir hierdie kwalitatiewe studie, sowel as die aanname van 'n deelnemende aksie-navorsingsondersoek binne 'n interpretatiewe raamwerk. In Hoofstuk 6 sal ek die relevansie van my bevindinge in verhouding tot die literatuuroorsig aantoon (Henning et al., 2004:27).

#### **4.6.5 Onderhoude**

Volgens Kelly in Terre Blanche, Durrheim en Painter (2006:297), Mertens (2005:15) en Mertens en McLaughlin (2004:101) is onderhoudvoering met mense 'n natuurlike manier om interaksie met hulle te hê. Om hierdie rede pas dit goed in by die interpretatiewe benadering tot navorsing. Merriam (1998:70), Campbell, McNamara en Gilroy (2004:98) noem dat onderhoude heel waarskynlik die mees algemene metode van data-insameling is tydens kwalitatiewe studies in die onderwys.

In hierdie studie was onderhoude dus is 'n baie gepaste manier om toegang tot ander mense se persepsies, betekenis, definisies van situasies en konstruksies van realiteite te verkry (Punch, 2005:168). Volgens Punch is 'n onderhoud ook een van die kragtigste maniere is om ander mense te probeer verstaan, deurdat die respondente op hul eie voorwaardes die substansie van hul bedoelings in diepte kan weergee.

Dit was belangrik om met die leerders onderhoude te voer om self uit te vind wat hulle dink en voel. Die sienswyse van hierdie twee leerders met intellektuele gestremdheid was belangrik, omdat opvoeder, ouers en familielede dikwels namens hulle praat. Hierdeur kon interne geldigheid verkry word (Gwynn in Armstrong en Moore, 2004:109).

Daar bestaan verskeie vorms van onderhoudvoering, naamlik gestruktureerd, ongestruktureerd en semigestruktureerd. Ek het verkies om in hierdie navorsingstudie van semigestruktureerde onderhoude gebruik te maak, omdat dit my die geleentheid sou bied om meer vrae aan die respondent te stel en dus meer duidelikheid op die gestelde vrae te verkry. Terre Blanche en Kelly (1999:128) se siening is die praktyk van onderhoudvoering met deelnemers 'n toepaslike metode vir die interpretatiewe paradigma wat ek in die studie gebruik.

Tradisioneel vind onderhoude van aangesig tot aangesig plaas waar die navorser direk met die persoon 'n onderhoud voer. Thomas (2003:63) verwys daarna as 'n "face to face" en "one to one" -metode van onderhoudvoering. Laasgenoemde voer aan dat die hoofdoel van 'n onderhoud is om 'n spesiale soort inligting te bekom. In hierdie studie was dit noodsaaklik dat die leerder met intellektuele gestremdheid sy stem laat hoor deur self sy ideale en drome met my te deel. Hierdie informasie is belangrik vir my studie, omdat andere gewoonlik namens gestremdes praat en hulle selde die geleentheid kry om hul menings en opinies te lug.

Merriam (1998:81) voer aan dat die meeste onderhoude in kwalitatiewe navorsing semigestruktureerd is; daarom bevat die onderhoudskedule spesifieke vrae wat ek aan die respondente gevra het. Ek het dus van semigestruktureerde onderhoude gebruik gemaak, omdat ek spesifieke inligting benodig het om te bepaal hoe die respondente dink en voel oor hul betrokkenheid by die ondersoek om 'n beroepsgerigte opleidingsprogram vir die leerder met intellektuele gestremdheid te ontwikkel en te implementeer, soos in my navorsingsprobleem gestel.

Willis in Desai en Potter (2006:144) verwys daarna dat semigestruktureerde onderhoude 'n vorm van onderhoudskedule met vooropgestelde temas volg, maar dat dit vir die ondervraer ruimte laat om die response uit te brei. In die onderhoudskedule het ek hoofsaaklik gebruik gemaak van oop vrae wat tot verdere vraagstelling aanleiding kan gee. Dit het dus vir my die geleentheid gebied om die deelnemers beter te leer ken sodat ek kan verstaan hoe die opvoeders, ouers, sakelui en leerders voel en dink oor beroepsgerigte opleiding vir die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid. Ek was daarvan bewus dat onderhoude met

leerders met gestremdhede 'n uitdaging is, omdat hul kommunikasie- en intellektuele vermoëns beperk is (Mertens en McLaughlin, 2004:102).

Mertens (2005:15), Mertens en McLaughlin (2004:101) en Merriam (1998:87) noem dat 'n bandopname die mees algemene manier is om tydens 'n onderhoud te gebruik, ten einde die data in te samel wat later in die data-analise-fase gebruik word. Volgens Burns (2000:429) is 'n bandopname die beste metode om tydens 'n onderhoud te gebruik, want indien die navorser nie notas hoef te maak nie, word hy of sy in staat gestel om op 'n natuurlike manier aan die gesprek deel te neem. Om hierdie rede het ek alle onderhoude op band opgeneem en dit gedurende dieselfde week getranskribeer om akkuraatheid en geldigheid te verseker, asook vir die doeleindes van latere data-analise.

Gedurende die onderhoud het ek op die onderhoudskedule kantaantekeninge gemaak omtrent observasies en nieverbale uitdrukkings vir die doeleindes van latere data-analise. Ek het ook 'n kamera en video-opnemer gebruik om die data verder te versterk.

#### **4.6.6 Deelnemende observasie**

Die interpretatiewe navorser gebruik gewoonlik deelnemende observasie en veldnavorsing, aldus Neuman (2000:71). Angrosino & De Pérez in Denzin en Lincoln (2005:729) noem dat observasie gekenmerk word as die basis van alle navorsingsmetodes. Volgens Marshall en Rossman (2006:99) is observasie 'n fundamentele en baie belangrike metode in alle kwalitatiewe navorsing. Dit word gebruik om komplekse interaksie in die natuurlike opset te ontdek.

In hierdie studie is observasie in samewerking met die onderhoud gebruik om meer kwaliteitdata te voorsien om die analise te steun en die geldigheid te versterk. Ek kon dus verstaan wat die alledaagse aktiwiteite vir die deelnemers inhou. Inligting wat tydens die onderhoud bekom is, is in die vorm van veldnotas in 'n dagboek aangeteken. Aangesien dit nie vir my moontlik was om alles gelyktydig te observeer nie, het ek 'n kontrolelys saamgestel wat ek tydens klasbesoeke en besoeke aan die werksplek in die gemeenskap kon gebruik (Jones en Somekh in Somekh en Levin, 2005:140).

Die notas wat ek tydens onderhoude en besoeke aan die werksplek in die dagboek aangebring het, is in samewerking met die onderhoud gebruik om addisionele kwalitatiewe data te verskaf om die analise te assesser en geldigheid te versterk. Die doel van kwalitatiewe navorsing is

om aan die navorser die geleentheid te bied om binne die perspektief van die deelnemers te kom.

Kwalitatiewe navorsers soos Babbie en Mouton (2001:310) onderskei tussen 'n eenvoudige (waar die navorser 'n buitestaander is) en deelnemende observeerder, waar die navorser terselfdertyd 'n lid van die ondersoekgroep en ook 'n deelnemer is (Punch, 2005:182). Ek is 'n lid van die ondersoekgroep, omdat ek as opvoeder in die beroepsgerigte klas onderrig gee aan leerders met intellektuele gestremdhede en, soos reeds genoem, die prinsipale van die skool is.

Die voordeel van deelnemende observasie in hierdie studie is my daaglikse deelname aan die dag-tot-dag-aktiwiteite van leerders en opvoeders binne die skool, asook tydens gesprekke met ouers by vergaderings en tuisbesoeke. Vanuit hul reaksies en sekere gebeurtenisse kon ek die navorsingsproses vanuit 'n opvoedkundige oogpunt aanpak. Ek het ondervind dat observasie die beste tegniek is om 'n aktiwiteit, gebeurtenis of situasie eerstehands te kan waarneem. Ek kon aan die deelnemer se liggaamstaal sien hoe dit wat gesê word hom/haar affekteer (Marshall en Rossman, 2006:99).

Dit is om hierdie rede dat observasie 'n belangrike rol gespeel het terwyl onderhoude gevoer is. Die observasies is gedokumenteer en ek kon daarna verwys gedurende data-analise van die onderhoude sowel as in die literatuuroorsig. Mertens (1998:182) noem dat observasie die geloofwaardigheid en geldigheid versterk.

#### **4.6.7 Dokumente en veldnotas**

Marshall en Rossman (2006:107) wys daarop dat wanneer dokumente tydens kwalitatiewe studie gebruik word, die navorser demografiese data insamel en die geografiese en geskiedkundige besonderhede daarvan beskryf. Die hersiening van die dokumente is 'n indringende metode om ryk voorstellings van die waardes en geloofsoortuigings van die deelnemers uit te lig, en ook om hulle beter te verstaan.

Dokumente is een van die verskillende metodes wat aangewend kan word om fenomene in hul natuurlike omgewing te ondersoek. Dokument-analise behels die bestudering en ontleding van bestaande dokumente, met die doel om óf hulle substantiewe inhoud te verstaan, óf dieper betekenis aan die lig te bring wat deur middel van hul ontwerp geopenbaar mag word (Richie in Richie en Lewis, 2003:35).

In die relevante literatuur word 'n reeks dokumente vermeld wat deur sosiale navorsers gebruik mag word, te wete dagboeke, briewe, rekords, verslae ensovoorts. In hierdie studie het ek gebruik gemaak van die leerders se persoonlike lêers, skoolrapporte, leerderportefeuljies en hul individuele opvoedkundige programme. Die rede waarom ek die genoemde dokumente gekies het, is omdat Mertens en McLaughlin (2004:104) daarna verwys as baie belangrike dokumente waarvan gebruik gemaak kan word tydens navorsing aangaande spesiale onderwys. Dit sluit in: verslagkaarte (rapporte), huis-skool-kommunikasieboeke (boodskapboeke), dissiplinêre rekords, individuele onderwysplanne, kurrikulummateriaal en spesiale onderwys-lêers.

#### **4.6.8 Dataspoor**

Erchul en Sheridan (2008:100) noem dat die navorser sistematies te werk moet gaan om 'n dataspoor te skep deur materiaal in te samel wat reflekteer wat gedurende die navorsing gedoen is, insluitende data-insamelingsprosedures. Gedurende die data-insamelingsproses is 'n kontrolelys bygehou omtrent enige kontak tussen die deelnemers, datums, kontakbesonderhede en kort persoonlike notas.

Die dataspoor het gehelp om duidelike rekordhouding van die navorsingsproses by te hou. Die data is sorgvuldig ingesamel op 'n metodiese en gepaste wyse om betroubaarheid te bevorder (Merriam, 2002:141; Richards, 2005:43). Dit het ook die bestuur van die data vergemaklik. Hierdie dataspoor word gebruik om die geldigheid van die studie te versterk, en is by die bylae aangeheg.

#### **4.6.9 Invloed van die navorser**

Willis (2007:96-99) wys daarop dat die interpretivisme voorhou dat alle navorsing beïnvloed en gevorm word deur vooropgestelde teorieë en wêreldbeskouings van die navorser. Die impak wat die navorser op die studie het, moet dus nie uitgesluit of gering geag word nie. Die doel van interpretatiewe navorsing is om 'n spesifieke situasie of konteks te verstaan. Thomas (2003:75-76) noem dat subjektiwiteit die navorser se werk op verskillende wyses beïnvloed. Die genoemde skrywer voer aan dat die navorser vanuit twee opsies kan kies, naamlik:

- Die perspektief waar die navorser verwyder is van die gebeurtenis wat nagevors word of
- Die perspektief waar die navorser intiem by die navorsingsondersoek betrokke is.

In hierdie ondersoek is die navorser intiem betrokke by die ondersoek, omdat ek daagliks binne die skool met die rolspelers in kontak is. Dit was my erns om 'n gebalanseerde mate van

betrokkenheid met die respondente te handhaaf om die nodige agtergrond kennis op te doen. Op hierdie manier was dit vir my moontlik om insiggewende interpretasies te maak (Thomas, 2003:78).

#### **4.6.10 Data-analise**

Bhana in Terre Blanche, Durrheim en Painter (2006:437) beskryf data-insameling en -analise soos volg: "*Participatory Action Research seeks to establish joint collaboration within an ethical framework with a view to engaging participants directly in the data collection and analysis*". In hierdie navorsingstudie was die mededeelnemer van die begin af betrokke by die data-insamelingsproses en het sy haar eie notas gemaak tydens observasie van die onderhoude.

Die mededeelnemer het haar eie transkripsies vanaf die bandopnemer gemaak. Tydens die data-analise kon sy ook insette lewer omtrent haar interpretering en belewenis van die data. Tydens gesamentlike vergaderings met die twee opvoeders en ouers kon oplossings gesamentlik geïdentifiseer word, wat toepaslik was om die beroepsgerigte program te ontwikkel.

Campbell, McNamara en Gilroy (2004:126) noem dat kwalitatiewe data-insameling 'n integrale deel van die navorsingsproses vorm. Alle kwalitatiewe data-analise is volgens die genoemde skrywers se mening 'n tussenspel tussen die navorser en die data. Burns (2000:430) is van mening dat die doel van data-analise is om betekenis in die data te vind, wat bewerkstellig word deur die inligting sistematies te rangskik en aan te bied.

Om betekenis uit die data te verkry, moet die data geïnterpreteer, gereduseer en gekonsolideer word, volgens wat die mense sê en wat die navorser waargeneem en gelees het. Dit is 'n proses om betekenis aan die data te verleen. Data-analise is dus 'n komplekse proses wat 'n heen-en-weer-reaksie van konkrete gedeeltes van data en abstrakte konsepte tussen beskrywing en interpretering behels (Merriam, 1998:178).

In die analitiese proses het dit duidelik na vore gekom dat kwalitatiewe data-analise uit 'n verskeidenheid van metodes bestaan en dat daar nie net een korrekte metode is nie. Dit is om hierdie rede dat ek die data van die verskillende bronne volgens die konstante vergelykende metode uiteengesit het, soos beskryf in Silverman (2000:180) en Punch (2005:204). Volgens die genoemde skrywers is vergelykings belangrik vir die identifisering van abstrakte konsepte en kodering. Aangesien die basiese struktuur van die konstante vergelykende metode

verenigbaar is met die induktiewe, konsepvormende oriëntasie van alle kwalitatiewe navorsing, word dit ook deur navorsers gebruik wat nie in die eerste instansie 'n substantiewe teorie wil uitbou nie.

Die hart van die konstante vergelykende metode is dus die deurlopende vergelykings van gebeure, deelnemers se woorde, ensomeer. Ek het besluit om elke deelnemer se data eers afsonderlik te analiseer en daarna oor gevalle heen te werk. In hierdie studie het ek van vier onderhoudskedules met semigestruktureerde vrae gebruik gemaak. Ek het die vraelys as 'n raamwerk gebruik om struktuur aan die data-reduksieproses te verleen. Vir elke onderhoudskedule is 'n kodelys saamgestel wat by die addendum van hierdie studie ingesluit is.

In hierdie studie verwys ek na Meyers, Truscott, Meyers, Varjas en Collins in Erchul en Sheridan (2008:99) se beskrywings van die komponente van intensiewe data-analise in kwalitatiewe navorsing. Die genoemde skrywers beklemtoon die 11 komponente van data-analise soos in die tabel hierna uiteengesit. Tydens die analise van my studie het ek 'n aangepaste uiteensetting van bogenoemde skrywers se metode van data-analise in Hoofstuk 5 gebruik.

**Tabel 4.4: Komponente van intensiewe data-analise** (aangepas uit Erchul en Sheridan, 2008:95)

1. Voorbereiding van data vir analise	Skep transkripsies van onderhoude/observasies. Skep opsommings van databronne wat nie getranskribeer is nie.
2. Vorm 'n dinkskrum omtrent temas	Skryf aanvanklike idees omtrent bevindinge in die kantlyne of heg opsommings aan dokumente.
3. Skep 'n kodelys	Sluit definisies en kwotasies in om elke kode te illustreer.
4. Kodering en opsomming	Gebruik kodelys vir kodering en opsomming van tentatiewe bevindinge van elke databron, een vir een.
5. Bevestig en hersien kodes	Gebruik die konstante vergelyking. Bevestig kodes, bepaal hul toepassing tot nuwe data, hersien kodes indien nodig.
6. Struktureer die analise	Gebruik navorsingsvrae om struktuur aan die analise te bied deur kodes te gebruik wat bevestig word oor die data heen.
7. Patroonkodering	Ondersoek verhoudings tussen kodes/temas gebaseer op deelnemers se aanbevelings.
8. Skep grondige teorie	Gebruik data om grondige teorie in beskrywende vorm te skep. Wees duidelik oor hoe die navorsingsvrae beantwoord word.
9. Grafiese voorstelling	Gebruik figure, kaarte en tabelle om bevindinge te illustreer.
10. Kontroleer juistheid van analise	Kontroleer korrektheid met insette van multinavorsers.

Die implementering van bogenoemde komponente sal in Hoofstuk 5 beskryf word. Nadat ek die transkripsies van die opsommings van die dokumente hanteer het, is 'n dinkskrum gehou om aanvanklike idees omtrent temas, gebaseer op die gelese transkripsies, te skep.

#### 4.7 ETIESE OORWEGINGS

Volgens relevante literatuur is dit duidelik dat etiese oorwegings tydens sosiaal-wetenskaplike navorsing 'n belangrike aspek is. Alvorens my studie 'n aanvang kon neem, moes ek eers 'n aansoek vir 'n etiese verklaring aan die Universiteit Stellenbosch rig, vir hul goedkeuring om



deelnemers tydens die data-insamelingproses by my studie te betrek. Die goedkeuringsertifikaat, verwysingsnommer 163/2009, word in bylaag 12, aangeheg.

Volgens Bell (2002:65) verwag etiese komitees toenemend dat navorsers toestemmingsvorms aan deelnemers moet verskaf, wat deur hulle geteken moet word vir goedkeuring om aan die studie deel te neem. Aan die deelnemers is gevra om 'n toestemmingsbrief te onderteken indien hul bereid was om aan die navorsingsprojek deel te neem (Henning et al., 2004:73). Die deelnemers het almal die toestemmingsbriewe geteken en dit word in die lys van bylae aangeheg.

Mertens (2005:249) en Bell (2002:65) noem dat die navorser toepaslike prosedures moet volg om toegang van die hekwagters van 'n organisasie of gemeenskap te verkry alvorens daar by die deelnemers data ingesamel kan word. Terre Blanche et al. (2006:313) en Silverman (2006:402) verwys na 'hekwagters' as die mense wat seggenskap het oor wie om in te laat vir die ondersoek, en wie nie. In hierdie studie het ek dus by die ouers van die leerders toestemming verkry om hul kinders by die studie te betrek. By die werkgewers is ook aansoek gedoen om toegang te verkry om hul onderskeie werkplekke te besoek. Die verskaffing van indiensopleiding vir die leerder met intellektuele gestremdheid in hul onderskeie werkplekke is ook met hulle bespreek. Die werkgewers het albei toegestem om deel te wees van die studie.

In die skool moet navorsers by die onderwysowerhede of prinsipale toestemming verkry vir toegang tot die leerders. Dit is om hierdie rede dat ek by die Wes-Kaapse Onderwysdepartement aansoek gedoen het om my navorsing by die Ligstraal Skool te doen. 'n Aansoekbrief is ook aan die Skoolbeheerraad van Ligstraal Skool gerig vir toestemming om my navorsing in die skool te doen (Masson in Kiernan, Nind, Rix en Simmons, 2005:233). Volgens Bell (2002:65) is dit belangrik dat deelnemers ingelig word omtrent die doel van die navorsing wat gedoen word. Silverman (2006:313) verduidelik ingeligte toestemming soos volg:

- Dit voorsien inligting omtrent die navorsing
- Maak seker dat die respondente die inligting verstaan
- Maak seker dat deelname vrywillig is – vereis geskrewe toestemming
- Kinders is onbevoeg om toestemming te gee – toestemming moet van hul ouers verkry word.

Voordat die onderhoud 'n aanvang geneem het, is deelnemers ingelig omtrent die doel van die studie. Aan die deelnemers is verduidelik hoe die beroepsgerigte opleidingsprogram ontwikkel sal word, wat die leerder in die klas sal doen, asook die indiensopleiding wat die leerders in die werksplek sal doen. Dit was vir my belangrik dat die verhouding tussen die navorser en deelnemers deursigtigheid moet weerspieël. Duidelikheid omtrent verwagtinge wat gekoester word omtrent die onderhoud is ook aangespreek. My verwagtinge omtrent die deelnemers se deelname aan die studie het ek soos volg aan die leerders, opvoeders, ouers en werkgewers gestel: Indien u bereid is om deel te neem aan die studies, wil ek graag vra dat u die volgende doen:

### **Leerders**

- 'n Onderhoud met my voer
- In die skool opgelei word om te gaan werk
- Twee dae per week in die gemeenskap gaan werk
- Met my en die opvoeders vergader
- 'n Tuisprogram volg
- Selfevaluering omtrent eie werkverrigting doen

### **Ouers**

- 'n Onderhoud met my voer
- Toestemming verleen dat u kind deel van die ondersoek mag wees
- Toestemming verleen dat die leerder twee dae per week, tydens skooltyd, indiensopleiding in 'n openbare werksplek mag ontvang
- 'n Tweeweeklikse evalueringsvorm voltooi

### **Opvoeder**

- 'n Onderhoud met my voer
- Samewerking en ondersteuning verleen tydens ontwikkeling in beroepsgerigte kurrikulum
- Deurlopende assessering doen om leerder se vordering te monitor
- Kommunikasie tussen ouerhuis en skool verbeter

- 'n Maandelikse vergadering bywoon

### **Werkgewer**

- 'n Onderhoud met my voer
- Toestemming verleen om een leerder ses maande lank indiensopleiding in die werksplek te laat doen
- 'n Tweeweeklikse evalueringsvorm voltooi
- 'n Toesighouer in die werksplek aanwys om leerder te ondersteun
- 'n Veiligheidsvorm voltooi
- Onderneem om die leerder se veiligheid in die werksplek te verseker

Die ouers het namens die leerders toestemming verleen dat hul kinders by die studie betrek mag word. Daar is ook aan die leerders om toestemming gevra vir hul deelname die studie, en albei het daartoe ingestem. Die opvoeder en werkgewers het ook toegestem om deel van die studie te wees. Die moontlike voordele wat hul deelname aan die studie vir elkeen inhou, soos hierna aangedui, is aan al die deelnemers verduidelik.

Die leerders sal 'n verbeterde lewensgehalte ontwikkel wanneer hulle kwalifiseer om 'n werk te bekom. Die leerders sal gesien word as 'n lid wat 'n bydrae in die ekonomiese gemeenskap kan lewer en hulle selfvertroue sal ook verbeter. Die ontwikkeling van positiewe interaksie met medewerkers, kliënte en die werkgewer in sowel die werksplek as in die gemeenskap, sal onder die aandag gebring word.

Die ouers sal waardevolle inligting omtrent hulle kinders met die navorser en opvoeders deel, wat sal help met die beplanning van die individuele onderwysplan. Hulle sal die geleentheid kry om die kind tuis konstruktief en volgens 'n vasgestelde program te ondersteun. Hul betrokkenheid by die ondersoek sal meebring dat hulle kennis omtrent die kinders se leerstyle verbreed word. Dit sal ook help om hul kinders se lewensgehalte te verbeter en sy/haar drome en ideale te laat realiseer. 'n Werksverhouding van kollaboratiewe samewerking tussen die skool en die huis sal versterk word.

Opvoeders sal betrokke wees by die ontwikkeling en implementering van NKV vir Lewensoriëntering, Leeruitkomst 5, in die wêreld van werk. Hulle sal betrokke wees by die beplanning en implementering van die leerprogram, werkskedules en lesplanne vir die

seniorfase in Lewensoriëntering. Deurlopende assessering sal in samewerking met die navorsers gedoen word. Werkgewers se sakeondernemings sal die geleentheid kry om inklusiwiteit in die werksplek te bevorder. Hulle werkers sal leer om empaties teenoor persone met gestremdhede te staan. Die onderskeie werksplekke sal die geleentheid kry om regstellende aksie tydens indiensneming tot sy reg te laat kom.

Ek het die twee ouers ontmoet voordat onderhoud met hulle gevoer is. Ek het met ouer nommer een 'n afspraak gemaak om my by die skool te ontmoet. Sy het verkies om op haar afdag te kom. Ouer nommer twee werk gedurende die week. Ek het dus oor 'n naweek haar huis besoek om persoonlik 'n afspraak met haar te maak. Sy het verkies om die onderhoud by my aan huis te voer, omdat die omstandighede tuis op 'n Saterdag nie die beste plek is om dit te doen nie.

Die twee opvoeders het ek tydens 'n vergadering omtrent my navorsingsprojek ingelig. Ek het afsprake met hulle gemaak om die onderhoud te voer. Opvoeder nommer twee was met bevallingsverlof en ons het mekaar by die skool ontmoet om die onderhoud daar te voer. Ek en opvoeder nommer een is woonagtig in dieselfde dorp, en hy het verkies om die onderhoud ná skool by my huis te voer.

Telefoniese afsprake is met die twee werkgewers gemaak om hul werksplekke te besoek. Ek het op een dag die werksplekke saam met die mededeelnemer besoek om die navorsingsprojek aan die werkgewers te verduidelik, en ook om hul ingeligte toestemming te verkry om met hulle 'n onderhoud te voer. Afsprake is met albei werkgewers gemaak om op dieselfde dag onderhoud by hul onderskeie werksplekke met hulle te voer. Ek moes die onderhoud oor twee dae met die werkgewers voer, omdat werkgewer nommer 1 sy afspraak na die volgende dag verskuif het. Hy het my telefonies in kennis gestel dat dringende sake opgeduik het, en gevra dat die datum na die volgende dag verskuif word.

Om vertroulikheid te handhaaf, het ek aan die deelnemers verduidelik dat hul name nie in die proefskrif genoem sou word nie. Gilbert (2008:149) verwys hierna as die vertroulikheid van data. Alle deelnemers is genummer. Ek het gebruik gemaak van leerder nommer 1 (L 1) en Leerder nommer 2 (L 2), Ouer nommer 1 (Ou 1) en Ouer nommer 2 (Ou 2), Opvoeder nommer 1 (Opv 1) en Opvoeder nommer 2 (Opv 2), Werkgewer nommer 1 (W 1) en Werkgewer nommer (W 2). Ek het ook aan die deelnemers verduidelik dat ek die beeldmateriaal van die video-opname en die foto's vir opvoedkundige doeleindes met hul toestemming sou gebruik.

Hulle sou die geleentheid kry om die beeldmateriaal te sien alvorens dit gebruik word (Campbell, McNamara en Gilroy, 2004:173; Zeni in Sheeny et al., 2005:212).

#### **4.8 DATAVERIFIKASIE**

Ten einde die betroubaarheid van die studie te verseker, moes ek, volgens Leedy en Ormrod (2001:105), daarvan oortuig wees dat die gevolgtrekkings wat uit die data voorkom, gewaarborg kan word. Ek het van verskillende strategieë gebruik maak om kwalitatiewe data te verifieer (Mertens, 2004:254). In hierdie studie het ek gebruik gemaak van Lincoln en Guba se model soos beskryf in Babbie en Mouton (2001:274-278) wat die kriteria van geloofwaardigheid, veralgemeenbaarheid, betroubaarheid en die bevestiging van data, insluit.

Geloofwaardigheid verwys na die waarheid van die studie, dit wil sê in watter mate die navorsingsbevindinge die sosiale fenomeen wat nagevors is, akkuraat beskryf (Merriam, 1998:177). In hierdie studie was geloofwaardigheid gevestig deur gebruik te maak van veelvoudige databronne, triangulasie en kontrolering deur medelede.

Triangulasie is in hierdie studie gestand gedoen om meer betroubare resultate te verseker. Daar is gebruik gemaak van veelvuldige databronne en metodes van data-insameling (Mertens, 2004:255) naamlik 'n literatuuroorsig, getranskribeerde onderhoude en deelnemende observasienotas uit die dagboekinskrywings sowel as uit die skoordokument. Die geloofwaardigheid van die navorsingsbevindinge was dus hierdeur verbeter.

Medekontrolering is bewerkstellig (Mertens, 2004:254) deurdat ek die deelnemers tydens vergaderings ontmoet het om die data na te gaan en te bepaal of dit 'n betroubare weergawe is. Die temas, interpretasies en gevolgtrekkings wat na vore gekom het, is bespreek. Die deelnemers is die geleentheid gegun om insette te lewer en aanbevelings vir verbeterings te maak (Erchul en Sheridan, 2008:98).

Veralgemeenbaarheid verwys na die mate waarin navorsingsbevindinge ook op 'n ander konteks en deelnemers van toepassing gemaak kan word. Dit was my verantwoordelikheid om voldoende besonderhede te verskaf om die leser te laat bepaal tot watter graad daar ooreenkomste is tussen die studieterrein en die konteks waarin dit ontvang word. Dit is om hierdie rede dat ek gepoog het om omvangryke beskrywings te gee sodat die leser vergelykings kan tref (Miles en Huberman, 1994:279)

Ek het ook 'n 'spoor vir 'n kontroleerder' nagelaat (Mertens, 1998:184). 'n Opgegradeerde lys van alle kontak met die deelnemers was bygehou gedurende die data insamelingsproses. Hierdie dataspoor demonstreer dat my data versigtig ingesamel was deur middel van geskikte en gepaste metodes. Die dataspoor verhoog ook die geldigheid van die studie.

In hierdie studie word verwys na die metodes wat gebruik is om te verklaar dat ek wel ondersoek het wat ek veronderstel was om te ondersoek. Langdurige veldwerk is oor 'n tydperk van vyf maande gedoen. Grant, Nelson en Mitchell in Reason en Bradbury (2008:589) voer aan dat dit tydens deelnemende aksienavorsing belangrik is om geldige verslae op te stel en terselfdertyd verandering te weeg te bring..

Ek het ook 'n onafhanklike persoon (eweknie), wat ten tyde van die studie besig was met sy navorsingsvoorstel vir 'n PhD-graad, gekies om terugvoering te gee omtrent die navorsingsvraag, ontwerp, data-insameling, data-analise en opsomming van hierdie ondersoek (Mertens, 2004:254; Meyers et al. in Erchul en Sheridan, 2008:100). Volgens Mertens (2004:225) is portuurgroepkontrolering belangrik om die geldigheid van die studie te verhoog.

Die navorsing is onderwerp aan 'n loodsstudie deurdat die navorser die onderhoudsgids eers aan die studieleier vir kommentaar voorgelê het, asook aan die mededeelnemer (arbeidsterapeut), met die oog op voorstelle wat na my mening tot verbetering kon lei.

#### **4.9 SAMEVATTING**

In hierdie studie is die navorsingsontwerp en metodologie in diepte bespreek. Die studie handel oor die ontwikkeling van 'n beroepsgerigte opleidingsprogram vir die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid om hom/haar toe te rus om 'n werk in die gemeenskap te verrig.

My navorsing is gedoen aan die hand van kwalitatiewe deelnemende aksienavorsing binne die interpretatiewe paradigma. In die ondersoek is deelnemers vanuit die skool sowel as die gemeenskap betrek.

Tydens die data-insamelingsproses is gebruik gemaak van 'n literatuuroorsig, semigestruktureerde onderhoude, deelnemende observasie, dokumente en veldnotas. Die data-analise het geskied deur die gebruik van die konstante vergelykende metode. Hier is gebruik gemaak van kodering waaruit temas en kategorieë ontwikkel het.

Die studie se geloofwaardigheid is verhoog met behulp van triangulasie, die kontrolering van mededeelnemers en die dataspoor. In die volgende hoofstuk word gefokus op die analise van die data soos verkry uit die getranskribeerde onderhoude. Die implementering van die studie word vervolgens in Hoofstuk 5 bespreek.

## HOOFSTUK 5

# 'N GEKONTEKSTUELE SITUASIE-ANALISE

### 5.1 INLEIDING

In Hoofstuk 4 is die navorsingsontwerp en metodologie van die navorsingstudie behandel. In hierdie hoofstuk word die data bespreek. Die data in hierdie afdeling van die studie is bekom uit die agt onderhoude. Verdere data is bekom uit die analise van leerders se persoonlike dokumente en observasienotas uit die dagboek om die deelnemers se response te analiseer.

Die empiriese ondersoek het op 20 Julie 2009 met die onderhoude begin. Van 1 Augustus tot 23 November 2009 is die empiriese ondersoek in die twee klaskamers by Ligstraal Skool onderneem. By die twee werksplekke in die Paarl, Wes-Kaap, is die empiriese ondersoek vanaf 1 Augustus tot 23 November 2009 gedoen. In die analise van die data, soos bekom uit die onderhoude, word daar telkens na die response van die deelnemers verwys.

### 5.2 SITUASIE-ANALISE

Agt deelnemers het aan die ondersoek deelgeneem. Twee van die deelnemers was leerders met intellektuele gestremdheid. Leerder een (L 1) is 'n 17-jarige seun. Hy is die oudste van drie kinders in die gesin. Sy moeder is 'n weduwee wat saam met haar 82-jarige moeder en drie ouer broers 'n huis deel. Leerder een is 'n introvert en praat nie graag met sy gesin oor sy skoolaktiwiteite nie. Sy moeder is 'n weduwee en die enigste broodwinner.

Sy woon nie graag ouer-onderwyservergaderings by nie en is onbetrokke by haar kind se skoolaktiwiteite. Tydens die onderhoud het dit aan die lig gekom dat sy onbewus is daarvan dat leerder 1 kaptein van die hokkerspan is. Hokker is aangepas uit die kode-hokkie vir serebraal gestremdes.

Leerder twee (L 2) is 'n 17-jarige dogter wat saam met haar moeder by 'n gastehuis woonagtig is, waar haar ma as 'n kok werk. Haar ouers is geskei. Sy is deel van 'n gesin van drie kinders en haar ma is baie trots op haar sportprestasies wat sy by Ligstraal Skool behaal het. Haar ouer broer en suster is reeds getroud en sy kuier graag by hulle. Ouer 2 is trots op die skool en woon



alle skoolaangeleenthede by. Sy ondersteun die skool op alle gebiede en vergesel haar dogter tydens sportbyeenkomste en skoolfunksies.

Die twee opvoeders wat in die seniorklasse onderrig gee, is betrokke by die studie. Opvoeder een (Opv 1) is 'n 40-jarige manlike departementshoof wat reeds 17 jaar by spesiale onderwys betrokke is. Opvoeder twee (Opv 2) is 'n 37-jarige vroulike posvlak-een-opvoeder wat reeds 15 jaar in spesiale onderwys onderrig gee.

Twee werkgewers vorm ook deel van die studie. Werkgever een (W 1) is 'n 37-jarige man, en die eienaar van 'n supermark. Hy werk reeds 18 jaar lank vir die familie-onderneming. Hy is betrokke by die skool se aktiwiteite en ondersteun graag die skool tydens fondsinsamelingspogings. Werkgever twee (W 2) is 'n 40-jarige sakevrou. Sy is die eienares van 'n haarsalon en betrokke by die skool se haarversorgingsprogram. Albei werkgewers is gewillig om leerders met intellektuele gestremdheid by hul onderskeie werksplekke te akkommodeer vir indiensopleiding.

Die doel van die studie is om 'n beroepsgerigte program vir die ouderdomsgroep tussen 16 en 18 jaar te ontwikkel en te implementeer deur die verskillende rolspelers, naamlik die ouers, opvoeders en werkgewers te betrek, en om deur middel van deurlopende assessering te bepaal of die leerders die nodige uitkomst behaal het wat die leerder sal toerus om 'n werk in die ope arbeidsmark te verrig.

### **5.3 DATA-ANALISE**

Ek het tydens die onderhoudvoering, veldnota-inskrywings, deelnemende observasie en dokumentasie-ondersoeke, 'n besonder groot hoeveelheid inligting ingewin. Daar is met agt deelnemers onderhoude gevoer, naamlik twee opvoeders, twee leerders, twee ouers en twee werkgewers.

Die onderhoudskedule vir die opvoeders het uit 11 semigestruktureerde vrae bestaan om te bepaal watter kennis opvoeders van die Nasionale Kurrikulumverklaring, onderrigmetodes, assesseringstegnieke, ouer- en werkgewerbetrokkenheid het. In die onderhoudskedule van die leerders was daar 11 semigestruktureerde vrae om te bepaal of die leerders aspireer om te gaan werk, hul belangstellings, werksvermoëns, gebruik van openbare vervoer, verworwe vaardighede, sportdeelname, stokperdjies en kennis van finansiële bestuur.

Vir die ouers is 10 semigestruktureerde vrae in die onderhoudskedule saamgestel om te bepaal waar hulle werkzaam is, hul kinders se werksondervinding, toekomsplanne, huishoudelike vaardighede, buitemuurse betrokkenheid, sosiale vaardighede en gebruik van openbare vervoer. Die onderhoudskedule met die werkgewer het uit 12 semigestruktureerde vrae bestaan om indiensopleidingsmoontlikhede, werkgewersverwagtinge, veiligheid in die werksplek, verslaghouding en evaluering, ondersteuning, vervoer en tydsraamwerk te ondersoek.

Soos in Hoofstuk 4 verduidelik is, sal ek in hierdie hoofstuk die data-analise volgens Meyers in Erchul en Sheridan (2008:99) doen. Tydens die voorbereiding van die data vir analise is die onderhoude woordeliks getranskribeer soos wat die respondente dit beantwoord het. Aanvanklike idees omtrent bevindinge is in die kantlyn neergeskryf. 'n Kodelys is geskep wat gebruik is om elke databron afsonderlik te kodeer.

Opsommings van elke databron is voorberei. Elke deelnemer se response op elke vraag is sorgvuldig bestudeer. Om die analise te struktureer, is die navorsingsvrae gebruik om struktuur aan die analise te verleen deur kodes te gebruik wat oor die data heen bevestig is. Elke transkripsie is herhaaldelik gelees om aanvanklike idees omtrent die ontluikende temas te vorm.

Deur die gebruik van die konstante vergelykende metode het daar uit die data nuwe interpretasies voortgespruit. Om in pas te wees met die konstante vergelykende metode, was dit my en die mededeelnemer se taak om die gebeure en dit wat deelnemers sê en voel deurlopend te vergelyk. Verskeie kategorieë het uit die data ontwikkel wat versigtig by die ontluikende temas ingepas is.

Woordelikse aanhalings uit die data is tussen aanhalings geplaas en het ondersteuning in die ontwikkeling van teorieë gebied. Die insette van die medenavorser is gebruik om korrektheid van die data te staaf, omdat medekontrolering belangrik geag word. Eenhede van inligting is uitgehaal, gekodeer en uiteindelik getabuleer soos in die vier verskillende tabelle aangebied.

#### **5.4 TEMAS VAN DIE DATA-ANALISE**

Die temas wat uit die onderhoude geïdentifiseer is, is ingedeel volgens die vier verskillende rolspelers met wie onderhoude gevoer is, naamlik:

- 5.4.1 Die spesiale opvoeder
- 5.4.2 Die leerder met intellektuele gestremdhede
- 5.4.3 Ouerondersteuning
- 5.4.4 Werkgewerbetrokkenheid

#### 5.4.1 Die spesiale opvoeder

Die temas en aanhalings van die **spesiale opvoeders** word hieronder in tabelvorm aangebied.

**Tabel 5.1: Temas en aanhalings van die spesiale opvoeders**

Temas	Aanhalings	Opvoeder	Lyn
1. Kennis van Nasionale Kurrikulum-verklaring	'Die Nasionale Kurrikulum bestaan uit 8 leerareas'	Opv 1	10
	'uit 8 leerareas graad R-9'	Opv 2	4
	'Graad R-3 Grondslagfase fokus op 3 areas'	Opv 1	10-11
	'spesiale skole werk net Graad R-3'	Opv 2	11
	'spesiale skole werk net Graad R-3'	Opv 1	15
		Opv 1	11-12
	'Grondslagfase is daar 3 leerareas'	Opv 1	8
	'Intermediêre fase fokus op Graad 4-6'		
	'Seniorfase tot graad 7 tot Graad 9'		
	'Graad 7-9 is 5 leeruitkomste'		
2. 'n Aangepaste Kurrikulum	'dat hulle die leerarea Lewensoriëntering gebruik vir die kinders'	Opv 1	15
		Opv 1	15
	'die res van die leerareas word geïntegreer'	Opv 2	6-7
	'bevat mos nou die 5 die leeruitkomste'	Opv 1	20-21
	'omdat ons kinders by Lewensoriëntering fokus'	Opv 2	21
	'Leeruitkomstes wat die wêreld van werk is'	Opv 1	30
	'die 5de een wat bykom is die wêreld van werk'	Opv 2	81
	'... en praktiese sessies met die kinders te doen'	Opv 1	38
	'... om baie meer te fokus op die praktika'	Opv 2	146
	'om hom gereed te maak vir die wêreld van werk'	Opv 1	24
	Opv 2	94-95	
3. Leerdergesentreerde kurrikulum	'vermoëns veral by die verstandelike gestremde kind'	Opv 1	32
	'ons leerders se verstandsvermoë pas by die fondasiewerk'	Opv 2	13
	'beroepe waar hy keuses maak'	Opv 1	31
	'die maak van keuses'	Opv 2	84
	'belangstelling wat die kind kan volg'	Opv 1	31
	'oor hul belangstellings...'	Opv 2	84-85
	'as hulle vir ons die belangstellings gee'	Opv 2	91
	'veral by die verstandelik gestremde kind'	Opv 1	32
	'watter werk of belangstelling hy het'	Opv 1	33
	'... maar hul verstandsonderdom kan net werk'	Opv 2	14-15

Temas	Aanhalings	Opvoeder	Lyn
	in Grondslagfase behartig'		
4. Gemeenskaps- gesentreerde kurrikulum	'... gemeenskap as hulle die werke gaan aanbied ...' 'dan probeer ons hulle in die gemeenskap êrens in 'n plek kry ...' 'so daar moet samewerking wees' 'in die insae van die gemeenskap buitekant' 'die gemeenskap verwag van die leerdere' 'moet die werkgewer vir ons sê wat hulle doen en wat hulle verwagting is ...'	Opv 1 Opv 2 Opv 1 Opv 1 Opv 2 Opv 2	58 91-92 59 56 100 103-104
5. Werkgewer- betrokkenheid	'as die werkgewer vir hom sê hy moet rakke regpak' '... dit wat werkgewers verwag daarbuite moet ons dit in die skool ontwikkel' 'en wat hul verwagtinge is' 'was hulle ook opgelei om hare te was' '... hulle word blootgestel aan verskillende beroepe en hulle word blootgestel aan verskillende werksituasies'	Opv 1 Opv 2 Opv 2 Opv 1 Opv 2	87 105-106 103-104 76 94-95
6. Ouerbetrokkenheid	'ouer en die skool kan saamwerk' 'as ons net die ouers sover kan kry om ...' 'en ook die ouerkontakte te stuur' 'ouer kan gedurende die skool gedurende kontaktyd genooi word' 'ek begin deur huisbesoek te doen' 'om 'n program vir die kind tuis op te stel' 'om meer take by die huis te verrig'	Opv 1 Opv 2 Opv 1 Opv 1 Opv 2 Opv 1 Opv 2	98 165 97 102 155 99 161
7. Assesserings- tegnieke	'ek sal verskillende assesserings-tegnieke ...' 'doen ons assesserings vir tweeweekliks' 'al sy aktiwiteite sal daarin kom' 'hulle sien wat gedoen word' 'en demonstrasies ...' 'mondelings en dan nou ...'	Opv 1 Opv 2 Opv 1 Opv 1 Opv 2 Opv 2	83 145 93 46 143 143
8. Beskikbare werksgeleenthede in gemeenskap	'ons kinders kan gaan werk by 'n winkel' 'van die leerdere was by die winkels' 'die haarsalon waar die kinders begin werk het' 'sommige was by die "hairdresser" ...' 'die kleuterskool waar die kinders gehelp het ...' 'vir hulle by die kleuterskool gehad' 'hulle kan skoonmaakaktiwiteite doen' 'die haarsalon waar die kinders begin het met skoonmaakdienste'	Opv 1 Opv 2 Opv 1 Opv 2 Opv 1 Opv 2 Opv 1 Opv 1	74 96-97 75-76 97 77-78 96 50 75-76
9. Kriteria vir beroepsgerigte program	'... moet ons fokus op funksionele geletterdheid' 'glo ek in funksionele gesyferdheid' '... is selfversorging baie belangrik' 'met sport kom hulle met ander leerlinge in aanraking' 'die sport wat hulle ook sosialiseer'	Opv 2 Opv 2 Opv 2 Opv 2 Opv 2	37-38 120 56 63 136

#### **5.4.1.1 Kennis van die Nasionale Kurrikulumverklaring**

Uit die onderhoude kan afgelei word dat die twee opvoeders goed bekend was met die Nasionale Kurrikulumverklaring. Albei het genoem dat die 8 leerareas bestaan uit Graad R-9. Opvoeders het verwys na die drie fases, nl. die Grondslagfase: Graad R-3, die Intermediêre fase: Graad 4-6 en die Seniorfase: Graad 7-9.

Opv 2 beskryf breedvoerig *"by die Grondslagfase is daar drie leerareas, naamlik Geletterdheid, Gesyferdheid en Lewensvaardighede"*. Sy verduidelik verder dat die res van die leerareas geïntegreer word. Dit was nie vir my duidelik waarna Opv 2 verwys het toe sy bygevoeg het dat *"ander leerareas, graad 2-9 is volwaardige leerareas waar breedvoerig gefokus word"* nie.

#### **5.4.1.2 'n Aangepaste Kurrikulum**

In die Spesiale Skool vir leerders met intellektuele gestremdheid maak opvoeders gebruik van die Grondslagfase, Graad R-3. Volgens Opv 2 werk spesiale skole *"net graad R-3 omdat ons leerders se verstandvermoë by die fondasiefase werk"*. Volgens haar kan *"hul verstandsonderdom"* net van die werk van die Grondslagfase behartig. Albei opvoeders voel dat die leerarea Lewensoriëntering die hoogste prioriteit in die kurrikulumontwikkeling in 'n spesiale skool moet geniet.

Opv 1 sowel as Opv 2 noem dat Lewensoriëntering fokus op gesondheid, die persoonlike, sosiale ontwikkeling, liggaamlike ontwikkeling en die wêreld van werk. Opv 2 verduidelik verder dat die ontwikkeling van beroepsgerigte vaardighede by die wêreld van werk inpas.

Opv 2 verduidelik dat Leeruitkoms 5, die wêreld van werk, in die Lewensoriëntering- leerarea van Graad 7 tot 9 voorkom. Dit is dus duidelik dat opvoeders oor grade heen moet beplan om die leerder vir die wêreld van werk voor te berei. Sy noem ook dat *"die wêreld van werk gaan oor maak van keuses en die leerder self"*, dit wil sê hul belangstellings en vermoëns.

Opv 2 erken dat die leerder aan die *"onderwyser en ouer kan sê waarin hulle belangstel"*. Die leerder moet volgens haar *"blootgestel word aan verskillende beroepe. Opvoeders moet fokus op beroepe wat leerders kan baasraak."*

Opv 2 toon goeie insig omtrent die proses van die beplanning van 'n kurrikulum. Sy verduidelik die proses soos volg: *"Ons stel mos die leerprogram op. Uit die leerprogram het*

ons die leerskedule en na die werkskedule stel ons die lesplan op. Daarvolgens doen ons assessering, tweewekliks". Sy weet dat opvoeders self verantwoordelik is vir die opstel van die leerprogram tydens kurrikulumbepanning.

#### **5.4.1.3 Leerdergesentreerde kurrikulum**

'n Leerdergesentreerde kurrikulum dui daarop dat daar op die behoefte van die individuele leerder gefokus word. Hierdie tipe kurrikulum fokus op die behoeftes van die individuele leerder om hom/haar tot sy/haar volle potensiaal te laat ontwikkel.

Opv 1 verwys na 'n leerdergesentreerde kurrikulum wat op die "*vermoëns van die verstandelik gestremde kind gerig is*", terwyl Opv 2 noem dat 'n leerdergesentreerde kurrikulum fokus op die praktiese werk, wat die leerder prakties kan doen. Sy kwalifiseer haar stelling deur by te voeg: "*hulle leer meer wat hulle sien, en die herhaling van roetine is baie belangrik*".

Opv 1 noem ook dat die leerder in 'n leerdergesentreerde kurrikulum die geleentheid gegee moet word om keuses te maak. Dit is belangrik vir hierdie opvoeder "*hoe hy (die leerder) keuses kan maak*". Hy verwag dat die leerders realistiese keuses sal maak wat by hul vermoëns pas.

#### **5.4.1.4 Gemeenskapsgesentreerde kurrikulum**

'n Gemeenskapsgesentreerde kurrikulum is so ontwerp dat dit die behoefte van die gemeenskap eerste stel. Hierdie tipe kurrikulum gaan oor die ontwikkeling van bevoegdheid om in die behoeftes van die gemeenskap te voorsien.

Opv 1 noem dat 'n gemeenskapsgesentreerde kurrikulum fokus op wat "*die gemeenskap verwag van die leerder as hy 'n werk vat*". Werkgewers moet dus "*hul verwagtinge van enige werknemer*" bekend maak sodat die insae van die gemeenskap gekry kan word tydens die "*opleiding van die leerders*", sê Opv 1.

Hy gaan verder deur te noem dat die "*ouers, skool en die gemeenskap moet saam sit om 'n program vir die kind op te stel*". Albei opvoeders het dus 'n idee van wat die gemeenskapsgesentreerde kurrikulum beteken.

#### **5.4.1.5 Werkgewerbetrokkenheid**

Albei opvoeders noem dat die skool werkgewers na die skool moet nooi. Wanneer die werkgewers die skool besoek, moet hulle kom "*kyk wat ons by die skool doen*", aldus Opv 2. Die skool sal die geleentheid kry om aan die werkgewers te vra "*dat hulle moet betrokke raak by die skool*", sê sy.

Opv 1 voel dat die skool met die werkgewers moet "*reël vir indiensopleiding*" by hul werkplekke. Volgens Opv 2 sal die goed wees indien "*ons leerders uitplaas na hulle*". Wanneer die leerder by die skool opleiding ontvang het deur "*hulle by die skool op te lei*", sê Opv 2, ons kan hulle op "*'n weeklikse basis uitplaas met die oog op indiensneming*".

Opv 1 is gretig om te weet "*watter inligting benodig hulle*". Dit gaan om die inligting wat die werkgewer omtrent die leerder benodig, daarom verwys hy na "*produksie, sosiale vaardighede, wat die werkgewer identifiseer*". Opv 2 verwys na die verwagtinge wat die werkgewers van die skool en leerders koester. Sy verwag dat die werkgewer "*moet sê wat hul van leerders verwag*".

#### **5.4.1.6 Ouerbetrokkenheid**

Opv 2 beveel aan dat opvoeders huisbesoeke moet doen sodat hulle aan die ouers kan verduidelik watter vaardighede die kind reeds kan doen. "*Baie keer weet die ouers nie wat die kind by die skool doen nie*", is haar besorgdheid. Opv 1 voel dat daar 'n onderhoud met die ouers gevoer moet word om "*ouers in te lig wat ons vir die leerder beplan*".

Hy is seker dat indien die skool persoonlik met "*die ouers kontak om uit te vind watter vermoë of watter liefde die kind het*" om sekere dinge te doen, sal die "*ouer en kind saamwerk om die program op te stel*". Volgens hom kan die "*huis verder daaraan werk*". Vir hierdie opvoeder is die ouer se samewerking nodig met die beplanning van die leerprogram, asook met die implementering daarvan tuis.

Ouers moet ook opgelei word om verslae wat die skool huis toe stuur te lees, te verstaan én daarop te reageer. Dié verslae word volgens Opv 2 nie deur die ouers gelees nie. Sy voer aan "*dit kom terug nog nie oopgemaak nie*". Sy beveel aan: "*ons moet die skoolverslae aan ouers verduidelik om hulle op maniere betrokke te kry by kurrikulum*".

Opv 1 noem dat "*ouer en skool saamwerk om program op te stel*", want sodoende kry ouers die geleentheid om insette te lewer. Tydens ouervergaderings moet "*ons die verslae in die klasse aan ouers verduidelik omdat ouers nie verstaan nie*", aldus Opv 2. Opv 1 noem dat ouers wel by skoolfunksies betrokke is. Hulle word by die skoolaktiwiteite as "*leiers by funksies, kosverkope, danse en was vir die eerste maal by die 'One-to-One' betrek*".

Opv 2 verwys na die ouers se vrese en bekommernisse oor hul kinders se toekoms. Sy sê "*ouers is baie angstig om te weet wat gaan van my kind word*". Volgens haar is "*hulle bekommerd oor wat gaan van my kind word volgende jaar as hy die skool verlaat*". Wanneer Opv 2 egter aan hulle die opsies uitwys wat die skool in plek het, noem sy "*hulle is opgewonde oor die opsies*", want "*hulle het nie eers geweet het watter opsies daar is nie*".

#### **5.4.1.7 *Assesseringstegnieke***

Albei opvoeders noem dat "*ons verskillende assesseringstegnieke en strategieë gebruik om die leerders se vordering te assesser*." Opv 1 noem dat hy elke taak wat die kind doen, gebruik om die aangeleerde vaardigheid te assesser. Hy sal "*lêers oopmaak en al die inligtingstukke insit*".

Dit is opvallend dat hy die leerderportefeulje noem, terwyl Opv 2 geensins daarna verwys nie, terwyl die leerderportefeulje 'n belangrike assesseringsdokument in onderwys is. Sy noem die assesseringstegnieke wat sy in die klaskamer gebruik, naamlik demonstrasies, eksperimente, mondeling, en in 'n kleiner mate skriftelik werk. Opv 2 voer aan dat sy "*fokus op praktiese werk*" wat die leerder moet doen. Die leerders beskik nie oor die vermoëns om formele skriftelike eksamens of toetse af te lê nie.

#### **5.4.1.8 *Beskikbare werksgeleenthede in gemeenskap***

Albei opvoeders het werksgeleenthede in die omgewing geïdentifiseer wat leerders reeds kon doen. Die opvoeder het gevoel dat al die aangeleerde vaardighede verder versterk sou word as hul in die werklike situasie opleiding ontvang. Die vaardighede sal verder prakties in die werksplek uitgebrei word.

Opv 1 noem dat die leerders "*tuinbou*" kan aanleer. By Ligstraal Skool werk die leerders in die skool se tuine. Die seniorgroep leerders wat lief is vir tuinbou woon hoofsaaklik op plase.



Opv 1 en 2 het albei die "*kleuterskool*" en "*haarsalon*" en sommige winkels genoem waar die leerders kan gaan werk. Opv 1 verwys ook na skoonmaakdienste wat die leerders kan doen as hulle 'n werk as skoonmaker moet kry. Hy noem dat leerders "*in die klas ruite, vensters was, kassies skoonmaak*". By die haarsalon kan hul begin met skoonmaakdienste. Die leerder word tuis en by die skool opgelei om hul hare te was. Dit is hierdie rede dat Opv 2 byvoeg: "*en hulself oplei om hul eie hare te was en rollers in te draai*".

#### **5.4.1.9 Kriteria vir 'n beroepsgerigte program**

'n Beroepsgerigte opleidingsprogram moet die leerder se kognitiewe vermoëns in ag neem. Opv 2 noem dat die "*kind moet ontwikkel word en die vlakke van die kind moet in ag geneem word*". Die leerders met intellektuele gestremdhede by Ligstraal Skool word voorberei in drie vlakke, volgens hulle werksvermoëns.

Sy noem dat sommige leerders "*as hul die skool verlaat sal by die huis bly*", terwyl andere in beskutte arbeid geplaas word. Die derde vlak sal "*gaan buite werk*". My afleiding omtrent "*buite werk*" is dat die leerder in die gemeenskap sal gaan werk en nie slegs tuisbly of in 'n werkswinkel gaan werk nie.

Opv 1 noem dat die leeruitkomst "*gekombineer met praktiese sessies*" aangepas moet word. Volgens hom moet dit in ag geneem word dat "*ons kinders nie skriftelike of mondelinge vaardighede kan ontwikkel nie, maar onthou wat hulle sien. Hulle leer graag handewerk aan*".

Opv 2 doen die volgende kriteria vir 'n beroepsgerigte program aan die hand:

- Funksionele geletterdheid
- Funksionele syferkundigheid
- Persoonlike inligting
- Selfversorging
- Onafhanklikheid
- Huishoudelike take
- Sport

### 5.4.1.10 Samevatting

Die opvoeders dra kennis van die Nasionale Kurrikulumverklaring. Uit die onderhoud met die opvoeders het dit duidelik na vore gekom dat aanpassing aan die Nasionale Kurrikulumverklaring nodig is om die leerder met intellektuele gestremdheid se onderrig en leer in die spesiale skool sinvol te laat geskied. Hierdie aangepaste kurrikulum moet in ooreenstemming met behoeftes van die gemeenskap ontwikkel word. Die kurrikulum moet volgens die behoeftes, vermoëns en belangstellings van die leerders ontwerp word. 'n Leerdergesentreerde kurrikulum sal die leerder tot sy volle potensiaal laat ontwikkel. Die opvoeders is dit eens dat leerders die beste leer wanneer hulle prakties dinge doen.

Ouerbetrokkenheid is noodsaaklik om leerders optimaal te laat ontwikkel sodat hulle'n onafhanklike lewe kan lei nadat hul die skool verlaat het. Volgens altwee opvoeders is werkgewerbetrokkenheid belangrik. Leerders se toegang tot hul werksplekke vir indiensopleiding kan met werkgewers onderhandel word. Die ouer en werkgewers moet die leerders se werksvermoëns tuis en in die werksplek help evalueer om hul vordering te monitor. Die kriteria vir die beroepsgerigte onderrigplan wat geïdentifiseer is, was: funksionele geletterdheid, funksionele gesyferdheid, persoonlike inligting, selfsorg, onafhanklikheid, huishoudelike take en sport.

### 5.4.2 Die leerder met intellektuele gestremdheid

Die temas en aanhalings van die leerder met intellektuele gestremdheid word in tabelvorm hieronder aangebied.

**Tabel 5.2: Temas en kategorieë van leerders met intellektuele gestremdheid**

Temas	Aanhalings	Leerder	Lyn
1. Toekomsplanne	'ek wil 'n vaste werk hê'	L 1	78
	'miskien brandweerwerk, 'n vaste werk'	L 1	80
	'Ek wil graag gaan werk'	L 2	40
	'Ek wil vir myself werk en na myself kan kyk'	L 2	45
2. Beroepsbelangstellings	'polisieman of 'n speurder geword het'	L 1	2
	'speurder geword het'	L 1	16
	'miskien brandweerwerk'	L 1	80
	'brandweermense'	L 1	85
	'da wat hulle pille en medisyne'	L 1	63

Temas	Aanhalings	Leerder	Lyn
	'By die pille'	L 1	70
	'in 'n fabriek of in 'n winkel'	L 1	91
	'help die mense met goed koop'	L 1	97
	'goed aflaai en die waentjie weer terugneem'	L 1	110
	'Ek sal likes om by die hairdresser te werk, by die haarsalon'		
	'opleiding by die haarsalon gekry het'	L 2	50
	'by die ouetehuis werk'	L 2	52
	'gastehuiswerk'	L 2	58
	'om by 'n gastehuis te werk'	L 2	64
3. Beroepsvaardighede	'ek dink sy doen naaldwerk'	L 1	141
	'ek doen paintings by die huis en ek brei'	L 2	147
	'Houtwerk'	L 1	144
	'Ons maak tafeltjies ... ons maak daai draught bord'	L 1	156
	'geleer mandjies vleg ook'	L 1	149
	'varnish ook ... en verf'	L 1	150
	'almal saam geverf'	L 1	193
	'Jy ontmoet nuwe vriende'	L 2	219
	'Jy leer nuwe skills'	L 2	221
	'en jy maak vriende'	L 2	222
	'tussen mense te werk'	L 2	203
	'en jy maak vriende met baie verskillende provinsies'	L 2	222
	'wiskunde ...'		
	'R30.00, R50.00 en R 60.00'	L 2	118
		L 2	180
4. Sport en rekreasie	'Aan hokker'	L 1	159
	'Aan netbal'	L 2	123
	'table tennis'	L 2	135
	'opgeneem in 'n Wes-Kaapspan'	L 2	125
	'goue medalje gekry'	L 2	126
	'eerste en tweede plek ook gekry'	L 2	128
	'vir die doubles 'n brons medalje gekry'	L 2	137
	'Brian Habana'	L 1	188
	'As ek nou kyk op die TV'	L 1	22
	'was saam Bloemfontein toe'	L 1	139
	'ek doen paintings by die huis en ek brei'	L 2	147
	'Ek brei scarves'	L 2	151
	'ek ook houertjies gemaak'	L 2	184
	'hangertjies of vir iemand geskenkies' binne- in die boksie kan sit'	L 2	185
5. Openbare vervoer	'Taxi, juffrou'	L 2	98

Temas	Aanhalings	Leerder	Lyn
	'Ons het met die bus gery'	L 2	228
	'kom haal vir ons met sy kar'	L 2	210
	'vir ons met die kar'	L 2	192
6. Finansiële bestuur	'Os koop so nou en dan'	L 1	124
	'Krag en ek koop groceries'	L 1	129
	'koop ek my eie verf'	L 1	223
	'Ek koop my eie linings'	L 2	169
	'as ek dit nie self koop nie, vra ek vir..'	L 2	174
		L 2	232
	'R20 / R30'	L 1	228
	'Ek vra R50,00 een'	L 2	155
	'Uitgawes is R30,00. Dis R10,00 vir die wol'	L 2	157
	'R30.00, R50.00 en R 60.00'	L 2	180
	'R110.00 vir die tafeldoek'	L 2	181
	'R150.00'	L 2	237
7. Werksverkenning	'vra vir ander mense waar 'n mens werk kry'	L 1	135
	'Iemand wat ek ken wat self werk'	L 1	138
	'Ek sal navrae doen'	L 2	109
	'sal by 'n vriendin navraag doen'	L 2	113
	'By Checkers'	L 1	126
	'As ek nou 'n CV het en dan gaan ek'	L2	103
	outomaties met my CV gaan bring'		
	'eintlik jou CV praat eerste'	L2	105
8. Gemeenskaps-deelname	'Ons was saam met die jeug'	L 1	184
	'Ek gaan jeug toe'	L 2	146
	'gaan ons nou jeug toe'	L 2	193
	'sangstukke vir die jeug'	L 2	199
	'Verskillende jeugde'	L 2	205
	'met die jeug gaan ons'	L 2	243
	'Ek loop kerk'	L 1	175
	'uitgegaan met ons kerk al'	L 1	176
	'Aan die ou Apostolies'	L 2	216
9. Entrepreneurskap	'hout maak, groente verkoop of vrugte'	L 1	35
	'hout ook verkoop'	L 1	42
	'Ek brei scarves'	L 2	151
	'dan vra ek vir die vrou by die gastehuis'	L 2	175
	'waar sy haar goed uitstal om dit te verkoop'	L 2	176
10. Beroepsvoorkeure	'in 'n fabriek of in 'n winkel'	L 1	91
	'By die ouetehuis werk'	L 2	58

#### 5.4.2.1 Toekomsplanne

Dit het duidelik uit die onderhoude na vore gekom dat albei leerders graag wil gaan werk. L 1 het genoem dat hy 'n "vaste werk" wil hê, terwyl L 2 ook wil gaan werk. L 2 wil graag gaan

werk, omdat sy sê *"Ek wil nie elke keer soos Vryda's, dan moet ek nou vir my ma wag vir geld. Ek wil nie op my ma se "charity" leef nie. Ek wil vir myself werk en na myself kyk"*.

L 1 wil graag gaan werk *"om geld te verdien"* sodat *"ek koop goed wat ek nodig het en ..."*. Die leerders weet dat as jy 'n werk het en geld verdien, jy onafhanklik besluite kan neem om dinge vir jou maklik te maak.

#### **5.4.2.2 Beroepsbelangstellings**

Leerders met intellektuele gestremdheid het ook hul beroepsvoorkeure om te gaan werk. Dikwels is die beroepe van hul keuse onrealisties, omdat hulle nie die nodige kwalifikasies sal kan verwerf om daardie beroep te beoefen nie. L 1 het genoem dat hy *"graag 'n polisieman of speurder wil word"*. Die rede waarom hy 'n polisieman wil word, is *"wat hulle doen is goed vir ander mense, as die mense moeilikheid maak is dit die polisie se werk"*. Volgens hom is dit die polisie se werk om mense in moeilikheid te help.

Hy was beïndruk toe *"die brandweermante"* die skool besoek het en verkies om 'n brandweerman te wees. Aangesien hy vir sy ouma inkopies doen, sal hy ook in 'n winkel wil werk. Dit was opvallend dat hy genoem het dat hy by *"'n pillefabriek"* wil gaan werk wat in hul omgewing geleë is. Die rede hiervoor is omdat *"my neef werk by die pillegoed"*. Hy kon nie presies sê watter soort pille gemaak word en waar die fabriek geleë is nie. Die medenavorser het ná die onderhoud genoem dat daar wel 'n fabriek op die leerder se roete is wat Spirulina-medikasie vervaardig.

Die rede waarom hy 'n speurder wil word, sluit aan by die televisiereeks *"Medical Detectives"* waarna hy saans kyk. Hy verwys na die reeks soos volg: *"Medical detectives is so interessant vir my. Hulle vind daai persoon wat lankal dood gemaak is ... Miskien drie jaar ... dan vind hulle uit wie daai persoon doodgemaak het"*.

L 2 wil graag by 'n haarsalon, gastehuis of ouetehuis gaan werk. Die rede waarom sy belangstel om by die haarsalon te gaan werk is *"omdat ek 'n paar maande opleiding by die haarsalon gekry het. Ek voel baie gelukkig om Amanda (eienares) gesê het ek is die beste van almal (ander leerders)"*.

Sy verkies ook om by die ouetehuis te gaan werk, *"want destyds, toe my ouma nog gelewe het, het ek altyd vir haar gehelp met haar pan, pille gegee, breakfast in die oggend"*. Die rede waarom die gastehuis ook voorkeur geniet as 'n werkskeuse, is *"omdat ek al van 13 jaar oud"*

*met my ma begin werk het al. Ek het baie dinge geleer om by 'n gastehuis te werk en hoe jou persoonlikheid moet wees".*

Die ideale werksgeleentheid vir L 1 is om 'n winkelassistent te wees. Hy wil graag by Checkers in plaas van Shoprite gaan werk, "*want ... ummm is vi my meer ... da is minder mense ... nie so vol da nie ...*".

L 2 wil graag by die ouetehuis "*wat bo in Lantana sit*" gaan werk. Sy geniet dit om met mense te werk en "*om saam met ou mense te gesels en dinge waaroor die mense gedink het, wat hulle jou vertel*". Sy geniet dus die stories uit die verre verlede wat vol humor is, want sy voeg by "*en soms dan lag hulle ook*". Dit het duidelik na vore gekom dat L 1 as 'n winkelassistent opgelei wil word, en L 2 as 'n werker by die ouetehuis.

#### **5.4.2.3 Beroepsvaardighede**

Albei leerders het reeds sekere beroepsvaardighede bemeester, waarop hulle baie trots is en waaroor hulle goed voel. L1 noem dat hy goed is met houtwerk. "*Ek brand die borde en verf en varnish die planke. Ons maak tafeltjies ..., Ons maak daar draught borde ook en ek het ook geleer mandjies vleg*".

L 2 is reeds goed vaardig met naaldwerk. Sy brei serpe en doen ook lap-verfwerk, en kan op haar eie sakkies maak. Sy kan presies verduidelik hoe sy die items maak, wat sy benodig, asook die koste daaraan verbonde.

#### **5.4.2.4 Sport en rekreasie**

Albei leerders neem deel aan verskillende sportkodes by die skool. Hulle presteer goed in die onderskeie sportkodes waarin hulle deelneem. L 1 neem deel aan hokker en is die kaptein van die skool se hokkerspan. Hy verduidelik hoe hokker gespeel word. Hy noem "*os is nege elk in team. Ek moet slaat, is die striker. Jy staan in 'n sirkel en die ry voor jou is nie jou maat nie ... En daai twee op die hoeke is jou maats*". Hy neem slegs aan hierdie sportkode deel, wat 'n aangepaste hokkiekode vir fisiek gestremdes is.

L 2 sê "*ek is goed in sports*" omdat "*ek practise baie en ek geniet dit*". Sy het die afgelope jaar baie prestasies behaal. Sy noem dat sy baie goed vaar in netbal. Sy verwys met trots na al haar prestasies: "*ek was al opgeneem in 'n Wes-Kaapspan en uit die hele team het ek 'n goue*

*medalje gekry in die Wes-Kaapse netbalspele, onder 16". Sy is ook opgeneem in die Wes-Kaapse atletiekspan.*

Sy is baie ingenome met haarself wanneer sy noem dat sy in tafeltennis "*goed gevorder*" het. "*Ek het vir die doubles 'n bron medalje gekry. Ons was in Bloemfontein ... in Maartmaand*". Sy het ook die Wes-Kaap verteenwoordig by die Nasionale Ontwikkelingspele.

Volgens L 2 is daar baie voordele om aan sport deel te neem. Sy noem "*jy ontmoet nuwe vriende en jy leer nuwe skills ... en jy verdien medaljes en diplomas. Jy maak vriende met baie verskillende provinsies ... en jy kry geleentheid om te travel. Ek was al in Bloemfontein, Potchefstroom en in Johannesburg.*"

L 1 weet dat sportdeelname jou beroemd maak. Hy sê: "*Dan ken al die mense deur die wêreld vir jou.*" Hy noem dat by ons skool was "*Andries, Anneline en Magdalene al oorsee*". Hy was baie trots op die prestasies wat die genoemde leerders behaal het. Hy weet Andries het in Portugal aan die internasionale landlope deelgeneem, terwyl Magdalene onderskeidelik in Engeland en Tunisië aan die 100m-baannommer deelgeneem het. Hy noem ook dat Anneline in Mexiko sowel as in Swede aan tafeltennis deelgeneem het. Sy sportheld is Brian Habana.

#### **5.4.2.5 Openbare vervoer**

Albei leerders kan openbare vervoer gebruik. Hulle maak gebruik van taxi-vervoer en oor naweke ook van private vervoer. L 1 ry onafhanklik vanaf Simondium na die Paarl met die taxi om inkopies vir sy ouma te doen. L 2 ry self met die taxi en het ook al bus gery. L 2 het al dikwels per bus na verskillende sporttoernooie in die land gereis. Oor naweke kom haal die pastore hulle met hul motors om die onderskeie jeugaangeleenthede by te woon.

#### **5.4.2.6 Finansiële bestuur**

Albei leerders kan met geld werk. L 1 gaan doen inkopies in die dorp en ry met die taxi tot in die Paarl. Hy betaal self die taxigeld en word vertrou om die aankope by Shoprite te doen. Hulle ken die waarde van geld en ouers vertrou hulle om onafhanklik per taxi na die nabygeleë dorp te reis.

#### **5.4.2.7 Werksverkenning**

Albei leerders weet dat hulle ander mense moet nader indien hul 'n werk wil bekom. Dit is om hierdie rede dat L 1 sê: "*Ek sal vra vir ander mense waar 'n mens werk kry, soos iemand wat ek ken wat self werk.*" Hy noem: "*My uncle se meisie werk in die Paarl. Ek dink sy doen naaldwerk.*" Hy vertrou dat sy oom se vriendin sal help om vir hom 'n werk te kry.

L 2 weet dat sy 'n CV benodig om vir 'n werk aansoek te doen. Sy sê: "*as ek 'n CV het ... gaan ek outomaties met my CV. As ek my CV bring gaan ek vra.*". Sy noem ook dat sy "*by sekere mense*" navraag sal doen vir 'n werksgeleentheid. Verder noem sy: "*Ek sal by 'n vriendin navraag doen ... of by een van my familieledede.*"

#### **5.4.2.8 Gemeenskapsdeelname**

Dit is opvallend dat albei leerders aan die jeuggroep van 'n ander kerkgenootskap behoort, en nie aan dié van hul eie kerk nie. L 1 is 'n lidmaat van die Anglikaanse kerk, terwyl L 2 'n lidmaat van die Ou Apostels-kerkgroep is. Die jeuggroepe waaraan hulle onderskeidelik behoort, het verskeie aktiwiteite waaraan hulle deelneem.

L 1 het op Jeugdag aan 'n kunskompetisie deelgeneem. Hulle moes 'n gesamentlike plakkaat maak wat slawe in kettings uitbeeld terwyl die polisiemanne wag hou. L 2 noem dat die jeuggroep waaraan sy behoort tans besig is om te oefen vir 'n sangkompetisie wat in Stellenbosch gehou gaan word. Die pastore kom die jeuglede met hul motors by hulle huise haal en besorg hul weer saans of oor naweke by hul onderskeie wonings.

#### **5.4.2.9 Entrepreneurskap**

Die leerders word by die skool opgelei in entrepreneurskap. Die mate van verstaan en beoefening van entrepreneurskap is duidelik verskillend by hierdie twee leerders. L 1 noem: "*Ek wil graag my eie besigheid maak, vir myself werk.*" Hy beplan ook wat en hoe om dit te doen. L 1 stel dit so: "*Ek wil miskien hout maak, groente verkoop of vrugte.*" Hy sê hy sal met die hout begin, die geld spaar en dan 'n groente-en-vrugtestalletjie by hul huis begin. My afleiding is dat hy die behoeftes van die gemeenskap op die plaas ken. Hy word daagliks deur familie en bure gestuur om hul aankope by die naburige winkel te gaan doen.

L 2 is reeds goed bedrywig om haar aangeleerde vaardigheid te implementeer om ekstra geld te verdien. Sy koop die wol aan, brei die serpe en verkoop dit teen 'n wins aan "*familie en vriende*



*en ma se kollegas". Sy noem: "die wol kos R30", want sy gebruik drie bolle wol teen R10 per bol. Die serp verkoop sy teen R50, wat vir haar 'n wins van R20 per serp inbring. Sy doen ook lap-verfwerk wat sy by die skool geleer het.*

Sy maak "kussings en tafeldoeke" en koop haar eie verf. Sy verduidelik dat dit vir haar beter is om kussings te maak, want sy verkoop dit in die gastehuis teen R30 elk. Die kussings verkoop makliker as die tafeldoeke, omdat dit goedkoper is om te maak as die tafeldoeke. Die tafeldoeke se prys is R120.00 elk. L 2 se entrepreneursvaardighede is goed ontwikkel en sy het altyd geld om te bestee op dinge wat sy nodig het, of graag wil hê.

#### **5.4.2.10 Beroepsvoorkeure**

Elke mens het ideale omtrent 'n werk waarvoor hy opgelei wil word. Leerders met intellektuele gestremdheid het ook drome en ideale omtrent 'n werk wat hul graag eendag wil doen. Dit is nodig dat die skool die leerders leiding gee hoe om keuses te maak wat by hul belangstellings en vermoëns pas.

L 1 wil graag opgelei word om 'n "*winkelassistent*" te word, terwyl L 2 by die "*ouetehuis gaan werk*". Die rede waarom L 1 as winkelassistent opgelei wil word, is omdat hy elke naweek dorp toe reis en by Shoprite gaan inkopies doen. L 2 wil graag by die ouetehuis gaan werk, omdat haar ouma 'n inwoner daar was.

#### **5.4.2.11 Samevatting**

Uit die onderhoude met die twee leerders het dit duidelik na vore gekom dat hulle albei graag wil gaan werk. Hulle het 'n goeie begrip van die soort werk wat hulle belangstel om te doen. L 2 het al blootstelling aan verskeie werksopleidingsgeleenthede in die gemeenskap gehad. Die vaardighede wat sy ontwikkel het, stel haar in staat om 'n werk te bekom. Sy weet presies watter soort werk sy graag wil doen en verskaf ook redes waarom sy dit wil doen. Haar selfvertroue en goeie kommunikasievaardighede het tydens die onderhoud sterk opgeval.

Hierteenoor het L 1 minder selfvertroue, en sy kommunikasievaardighede moet verder ontwikkel word. Uit die onderhoud het dit aan die lig gekom dat leerder een oor die vermoë beskik om opgelei te word, en, met die nodige ondersteuning van al die verskillende rolspelers, mettertyd 'n werk in die gemeenskap kan verrig.

Albei leerders is reeds betrokke by gemeenskapsaktiwiteite, deurdat hulle aan kerklike jeuggroepe behoort. Hulle kan onafhanklik van openbare vervoer gebruik maak om inkopies te doen, die biblioteek te besoek en by familie te gaan kuier. Hulle neem deel aan sportkodes en geniet dit ook om te ontspan deur te lees of televisie te kyk. Hulle het 'n begrip van hoe om 'n werk te soek, maar sal met die nodige opleiding en ondersteuning hierdie aspek van die wêreld van werk kan bemeester.

Die leerders het kennis omtrent entrepreneurskap, maar hul ervarings daarvan verskil. L 2 is reeds goed bedrywig om ekstra geld te verdien met handwerkartikels wat sy self maak. L 1 wil nog graag sy eie besigheid begin en hy weet hoe hy dit wil doen. Albei leerders kan met geld werk. Hul ouers het vertroue in hulle vermoëns om onafhanklik aankope te doen en self vir openbare vervoer te betaal. Albei leerders kan hul eie finansies onafhanklik bestuur.

### 5.4.3 Ouerondersteuning

Die temas en aanhalings van die ouers word hieronder in tabelvorm aangebied.

**Tabel 5.3: Temas en aanhalings van ouers**

Temas	Aanhalings	Opvoeder	Lyn
1. Beroep van ouer	'kom dit terug fabriek toe en dan maak ons'	Ou 1	6
	'Ek werk nou by UBALA-pakstoor ...'	Ou 1	8
	'ek word die kok genoem'	Ou 2	30
2. Toekomsplanne	'ek wil graag hê dat hy met ander mense kommunikeer'	Ou 1	38
	'verantwoordelik te wees'	Ou 1	39
	'hy moet verantwoordelikheid leer'	Ou 1	42
	'wil sy ook graag gaan werk'	Ou 2	46
	'dat ek vir haar gun om te gaan werk'	Ou 2	47
	'volgens finansiële redes sy moet gaan werk'	Ou 2	51
	'voel dis haar reg om te gaan werk'	Ou 2	49
'dan kan sy vir haarself regop staan'	Ou 2	52-53	
3. Moontlike beroepe	'hy wil mos eintlik 'n polisieman'	Ou 1	47
	'om by 'n winkel wil gaan werk'	Ou 2	58
4. Beskikbare werksgeleenthede	'By UBALA kan hy palentine'	Ou 1	72
	'Op die lyne werk'	Ou 1	77
	'gaan werk by Simondium Hotel'	Ou 1	84
5. Huishoudelike take	'maak voor die deur skoon'	Ou 1	91
	'Vee en buite die huis'	Ou 1	92
	'help my ma skottelgoed was'	Ou 1	95
	'as hulle in die tuin werk'	Ou 2	81
	'en met huis skoonmaak'	Ou 2	74
6. Openbare vervoer	'met 'n kar of bakkie'	Ou 1	102
	'met die taxi'	Ou 1	100

	'soos taxi kan sy al ry'	Ou 2	86
7. Sport en ontspanning	'hou ook van TV kyk'	Ou 1	108
	'Hy hou ook van lees'	Ou 1	103
	'blokkiesraaisels invul en kaarte speel'	Ou 1	107
	'Hy het sy eie biblioteekkaartjie'	Ou 1	107
	'Somtyds gaan hy jeug toe'	Ou 1	102
	'dan sal sy ma voor die TV sit'	Ou 2	96
8. Ondersteunings-behoeftes	'Hy kom nie met mense in aanraking nie'	Ou 1	111
	'sy het 'n goeie verhouding met mense'	Ou 2	112
	'sy kommunikeer baie goed met enige mens'	Ou 2	110
	'wees net versigtig ...'	Ou 2	111

#### 5.4.3.1 Beroep van ouer

Albei ouers is op plase gebore en het daar opgegroeï. Ou 1 noem sy het Graad 11 geslaag en nie die hoërskoolloopbaan voltooi nie, omdat sy graag wou gaan werk het. Daarteenoor het Ou 2 tydens Graad 4 die skool verlaat en moes dus op 'n vroeë ouderdom op die plaas begin werk. Die twee ouers werk albei. Ou 1 is vir die afgelope 25 jaar 'n fabriekswerker en het op verskillende plekke gewerk. Ou 2 is 'n kok by 'n gastehuis. Die ouers is albei enkelouers. Ouer 1 se man is vier jaar gelede brutaal vermoor, terwyl ouer 2 reeds 16 jaar van haar man geskei is.

Ou 1 werk tans by 'n vrugte-pakstoor. Die firma is in die vrugtebedryf wat sitrusvrugte na die buiteland uitvoer. Die werk is tans "*baie swak*" omdat die uitvoermark "*nie lekker oorsee is nie*". Dit is om hierdie rede "*wat hul nie meer 'n volle week werk nie en met minder geld huis toe gaan*". Hierteenoor verdien ouer 2 'n gereelde maandelikse inkomste by die gastehuis waar sy die afgelope 13 jaar werksaam is.

#### 5.4.3.2 Toekomsplanne

Albei ouers wil graag hê dat hul kinders moet gaan werk nadat hulle die skool verlaat. Elke ouer noem verskillende redes waarom hulle graag wil hê hulle kinders moet gaan werk. Ou 1 noem sy wil "*graag hê hy moet met ander kommunikeer*", omdat hy baie stil is. Sy glo as hy werk, sal hy nie doelloos tuis wees nie want sy wil graag hê dat "*hy kan besig bly*". Sy hoop ook dat hy dan sal leer om "*verantwoordelik te wees*". Dit is haar erns dat haar seun meer met ander mense moet kommunikeer, besig bly en verantwoordelikheid vir sy eie lewe aanvaar.

Ou 2 wil graag hê dat haar dogter moet gaan werk "*om sy voel sy wil soos 'n normale vrou uitgaan ... sy wil ook graag gaan werk*". Sy voel ook "*dis haar reg om te gaan werk*" en "*soos elke jong vrou wil sy uitgaan om te werk*". Hierdie ouer wil graag hê dat haar kind as 'n

normale jong vrou gesien sal word, wat 'n reg het om te werk. Ou 2 se besorgdheid oor haar dogter se toekoms blyk duidelik wanneer sy noem: "*volgens finansiële probleme sy moet gaan werk, want ek raak oud en as ek die dag aftree ... kan sy vir haarself regop staan en vir haar 'n geldjie verdien*".

#### **5.4.3.3 Moontlike beroepe**

Albei ouers is onseker wat hulle kinders wil doen indien hulle die skool verlaat. Ou 1 is nie seker wat haar seun wil doen wanneer hy die skool verlaat nie, want hy het "nog nie eintlik gesê wat hy wil doen nie". Op 'n vroeër geleentheid het hy wel genoem dat hy 'n polisieman wil word, maar volgens haar mening is hy nie geskik vir so 'n werk nie. Sy voel "*hy is te saggeard*". Die rede waarom hy in die polisiediens belangstel, is "*die omstandighede waarin hy opgegroeï het*." Sy raak emosioneel wanneer sy aanvoer hulle was "*baie abuse deur die vader*". Sy noem laggende dat die jonger broer, wat in matriek is, 'n prokureur wil word sodat hy mense kan "*verdedig in die hof*" as leerder 1 "*mense in tronk gooi*."

Ou 2 noem dat dit haar dogter se "*begeerte is om te gaan werk by 'n winkel*". Hulle "*het gesels en dit is haar eerste keuse om in die winkel te gaan werk soek*". Volgens haar wil haar dogter daar gaan "*rakke regpak of goeters in sakke inpak*".

Ou 2 weet dat haar dogter ook graag by die ouetehuis wil gaan werk. Sy noem leerder 2 "*is verskriklik lief vir ou mense. Sy het ook patience vir ouer mense*". Sy kwalifiseer haar stelling deur by te voeg: "*nou die ander dag het sy die ou vrou uitgesmeer ... daar waar sy bly*". Dit is die redes waarom "*sy met bejaardes wil werk*". Ou 2 is baie trots op haar dogter se werksvermoëns en die ingesteldheid waarmee sy takies verrig.

#### **5.4.3.4 Beskikbare werksgeleenthede**

Albei ouers weet van beskikbare werk wat hul kinders kan bekom volgens hul belangstellingsveld, en in hul woongebied. Ou 1 noem dat sy by haar werksplek kan gaan navraag doen. Daar is twee soorte werk wat mans daar verrig, naamlik "*paletizing*" en lynfunksie. Sy weet egter dat dit "*swaar werk*" is om bokse op die palet en vragmotors te laai. Dit sal beter wees vir haar seun om op die "*lyne te werk*" waar die werk "nie so swaar" is nie.

Ander beskikbare werk is in die hotelbedryf in hul omgewing. Volgens haar het leerder 1 en sy broer reeds vakansiewerk daar gaan soek. Die hoteleienares het belowe as daar "*groot funksies, soos troues is, sal sy laat weet*".

Ou 2 noem dat daar twee winkels in hul omgewing is waar leerder nommer 2 dalk kan gaan werk. By die Mini-OK of Spar "*wil sy gaan werk*". Die rede vir haar keuse is omdat Spar binne loopafstand van haar huis is.

#### **5.4.3.5 Huishoudelike take**

Albei leerders is verantwoordelik om tuis sekere take te verrig. Volgens Ou 1 kan haar kind binne en buite die huis take verrig. Sy is baie trots daarop dat haar seun vir sy ouma, wat reeds 84 jaar oud is, help skottelgoed was. "*Dit is ook sy taak om by die voordeur skoon te maak*".

Ou 2 noem dat haar dogter "*help met kosmaak, want sy kan verskriklike lekker kos maak*". By die gastehuis het sy met die skoonmaakdienste gehelp. Sy kan die "*werk doen wat die kamermeisies*" by die gastehuis doen.

L 2 help ook graag in die tuine van die gastehuis. "*Sy hou verskriklik van blare opvee*". Die moeder sê van leerder nommer 2: "*in die somer sal sy graag tuin natmaak, blomme natspuit, want van tuinwerk hou sy*".

Dit het duidelik na vore gekom dat albei leerders tuis verantwoordelike werk doen wat hulle geniet, waarop die ouers trots is en waarvoor hulle dankbaar is.

#### **5.4.3.6 Openbare vervoer**

Albei leerders kan volgens hul ouers onafhanklik van openbare vervoer gebruik maak. Die taxi, as enigste beskikbare vervoermiddel in hul onderskeie woongebiede, word op 'n gereelde basis deur die leerders gebruik. L 1 se moeder noem hy ry "*met die taxi na die biblioteek in Pniel om boek uit te haal. Hy gaan ook met die taxi vir sy ouma inkopies doen by Shoprite in die Paarl*".

Ou 2 noem dat haar dogter met "*die taxi tot sover as Wellington en Amstellhof getravel het, van waar ons woon in die Hoofstraat*". Die ouers leer hul kinders om onafhanklik (sonder dat hulle hoef saam te gaan) openbare vervoer te gebruik, sonder vrees dat hulle sal wegraak of in die verkeerde taxi sal klim om huis toe te kom.

Ou 2 voel goed daarvoor dat haar dogter die tye van die taxi ken. Ou 1 noem dat haar seun weet die koste van die taxi is R7.00 na Pniel en R9.00 na die Paarl. Ou 2 is bly dat haar dogter ook die "verskillende tye" van die taxi ken.

#### **5.4.3.7 Sport en ontspanning**

Albei ouers noem dat hul kinders meestal by die huis is en dan graag televisie kyk. L 1 kyk graag "*Generations, Sewende Laan*". Saans, ná die reeks "*Scandal, gaan hulle bed toe*" sê Ou 1. Haar seun geniet dit ook om kaart te speel en "*geniet blokkies invul*". Hy is 'n lid van die biblioteek in Pniel en gaan saam met sy jonger broer boeke uitneem. Hy hou van lees en skryf, daarom behoort hy aan leserskring en bestel hy ook boeke deur die pos. Volgens die ouers behoort albei leerders aan die kerkjeuggroep. Die drywer kom die kinders op 'n naweek by die huis haal "*met 'n bakkie*", noem ouer nommer 1.

#### **5.4.3.8 Ondersteuningsbehoefes**

Die twee ouers benodig ondersteuning van die skool om hul kinders se sosiale vaardighede uit te brei en te versterk. Ou 1 noem dat haar seun net by die huis sit en nie met ander mense in aanraking kom nie. Hy moet leer om spontaan "*met ander mense te kommunikeer*". Sy sal dit verwelkom as die onderwyser hom kan help, want "*hy praat net met die huismense.*"

Ou 2 is trots daarop dat haar dogter "*verskriklik goed inpas by mense*". Sy sê haar kind "is baie lief vir mense". Sy is egter bekommerd as sy sê "*jy vertrou maklik mense ... jy moet versigtig wees.*" Die ouer verlang dus dat die skool hul leerders sal help om hul kommunikasie te verbeter, hulle bedag maak op gevare wat vreemdelinge mag inhou, en hulle lei om vriendskappe met ander mense op te bou.

#### **5.4.3.9 Samevatting**

Albei ouers is enkelouers wat werk om hul gesin te versorg. Hulle begeerte is dat hulle kinders moet gaan werk om 'n onafhanklike lewe te lei. Die ouers betrek hul kinders om met huishoudelike take behulpsaam te wees. Albei ouers is trots op die leerders se werksvermoëns tuis.

Hulle weet van beskikbare werk in die onmiddellike omgewing waar hul woonagtig is. Die ouers ken hul kinders se sterk- en swakpunte. Dit is om hierdie rede dat ouer 1 erken dat die

polisiediens nie 'n geskikte werk vir haar seun is nie, aangesien hy te sag is vir daardie soort werk. Sy weet dat hy nie sterk genoeg is om swaar werk te kan doen nie. Dit is om hierdie rede dat sy verkies dat hy liefs vrugtebokse op die band in die fabriek laai. Ou 2 is besorg oor haar dogter se spontaneïteit en vrees dat ander mense dit sal misinterpreteer, wat haar veiligheid kan bedreig.

Die ouers moedig hulle kinders aan om by jeuggroepe betrokke te wees. Hulle kinders kry die geleentheid om met normale mense te sosialiseer. Dit gee hul kinders ook die geleentheid om ander dorpe te besoek sodat hulle nie net tuis bly nie. Die ouers is trots daarop dat hul kinders onafhanklik van openbare vervoer gebruik maak. Hul gee aan hul kinders 'n inkopielys en geld om die inkopies te doen, en vertrou dat hulle die regte kleingeld sal terugbring.

Dit was duidelik dat ouer 1 nie geweet het dat haar kind die kaptein van die hokkerspan is nie. Sy het geen kennis gedra daarvan dat hy by die skool aan sport deelneem nie. Ou 2 is trots op haar dogter se sportprestasies en ondersteun haar daarmee. Albei ouers is bereid om die skool te help om die beroepsgerigte program tuis voort te sit en die evalueringvorme te voltooi.

#### 5.4.4 Werkgewerbetrokkenheid

Die temas en aanhalings van die werkgewers word hieronder in tabelvorm aangebied.

**Tabel 5.4: Temas en aanhalings van werkgewers**

Temas	Aanhalings	Opvoeder	Lyn
1. Indiensopleidingsmoontlikhede	' groot plesier wees om mense te kan help'	W 1	5
	' om waarde toe te voeg aan leerders ...'	W 2	5
	'sodat sy weer produktief kan wees'	W 2	5-6
2. Verwagtinge van werkgewer	'altyd baie eerlik, baie vriendelik, baie netjies, baie pligsgetrou'	W 1	25
	'ek hou van stiptelikheid'	W 1	27
	'eerlikheid, stiptelikheid en netheid'	W 1	95
	'vir ander mense kan werk'	W 1	88
	'sy moet lojaliteit wees teenoor haar werk'	W 2	5-6
	'ek hou van dissipline'	W 1	29
	'die winkel moet mooi lyk, skoon'	W 1	51
	'sy moet eienaarskap vat'	W 2	9
	'is dit nie so 'n groot aanpassing'	W 1	6
	'wat jou voorgestelde idees nie'	W 1	7

Temas	Aanhalings	Opvoeder	Lyn
3. Opleidings-geleentheid	'want met haarversorging is dit baie te doen met observeer'  'die skool moet die leerder interpersoonlike, wat hulle met mense kan werk' 'hulle vir die kliënte vra' 'hulle aanspreek is dame oraait'  'gewoonlik die dames is kassiere' 'dink ek jou kassier' 'op 'n till'  'alles netjies gepak' 'alles is netjies gepak' 'om te pak om baie beter te lyk'	W 2  W 1 W 2 W 2  W 1 W 1 W 1  W 1 W 1 W 1	29  84-85 73 81  21 47 50  51 53 54
4. Veiligheid in die werkplek	'hier is brandblussers wat elke ses maande gediens word' 'dan het ons 'n brandblusser'  'ek het 'n First-aid hierso' 'maar ek is 'n opgeleide first-aider'  'ons het 'n veiligheidshek'  'dan is ons ook by die workers' compensation'	W 1  W 2  W 1 W 2  W 2  W 1	58  38  57 42  38  73
5. Werksvoorbereiding	'gewoonlik middel van die week' 'sy leer selfvertroue'  'daar was al klaar 'n roetine' 'hy moet saam met mense kan werk' 'goeie kommunikasie tussen my en die skool'  'die skool moet die leerder interpersoonlike, wat hulle met mense kan werk' 'sy medewerkers wat hy saam mee moet werk en vir hom kan sê' 'hulle is besig met met interaksie met die kliënt'  'van die dame se kant af wil ek 'n rekenkundige agtergrond hê'	W 1 W 2  W 2 W 1 W 2  W 1 W 1 W 2  W 1	78 87  53 87-88 54-55  84-85 91-92 91  94-95
6. Toeganklikheid	'hier was 'n paar steppies, maar ons het 'n ramp hier gebou'	W 1	70
7. Geen diskriminasie	'verstaan nie Afrikaans nie'  'waar ek 'n swart persoon aangestel het' 'Laaste tyd baie swart mense'  'Ligstraal is 'n bietjie makliker om mee te werk'  'waar ek 'n swart persoon aangestel het' 'laaste tyd baie swart mense'	W 1  W 1 W 1  W 1  W 1 W 1	106  101 112  11  101 112



Temas	Aanhalings	Opvoeder	Lyn
	'ons almal is maar 'n bietjie bangerig'	W 1	8
8. Vervoer	'met 'n gewone bakkie' 'die werkers kry die bakkie huis toe'	W 1 W 1	152 153
	'gebruik van publieke vervoer'	W 2	103
	'sy maak gebruik van 'n trein'	W 2	103
	'loop ek ook sommer'	W 2	103-104
9. Toesighouer	'daar moet 'n toesighouer wees' 'n haarversorger en dan het ons twee sjampoe-assistente'	W 1 W 2	117 59-60
	'ons 'n persoon iemand aan 'n leerder afstaan'	W 1	43
	'as 'n mentor'	W 1	45
	'daar moet 'n toesighouer wees'	W 1	117
	'kan ek alleen vir haar oplei'	W 2	45
10. Voordele	'die medewerkers die grootste voordeel inhou' 'sy ons taak in die salon wat besig kan word dit vergemaklik' 'hulle vergemaklik my taak'	W 1 W 2 W 2	145-146 86-87 96
	'betaling kom altyd ter sprake'	W 1	176
	'by ons word betaal'	W 1	181
	'ja'	W 2	116
	'leer dit die mense bietjie meer geduld'	W 1	147
	'sy weet hoe dit is in 'n normale as ek dit kan stel in 'n normale environment te wees'	W 2	87-88
	'leer sekere responsibilities'	W 1	180
	'die kinders hoe om met geld te werk'	W 1	192
	'interaksie met die kliënte'	W 2	91

#### 5.4.4.1 Indiensopleidingsmoontlikhede

Dit is belangrik om werkgewers te identifiseer wat empaties teenoor die leerder met intellektuele gestremdheid staan en graag 'n bydrae wil maak om die leerders se potensiaal te ontwikkel. W 1 noem dat dit "*vir ons van groot plesier wees om mense (gestremdes) te help*". Hy verkies om met "*die kind van Ligstraal te werk*". Hy verduidelik soos volg: "*Ek het nou twee gewone leerders wat ek oplei en ek moet sê die kinders van Ligstraal is 'n bietjie makliker om mee te werk*".

W 2 noem dat sy enige tyd sal toelaat dat 'n leerder indiensopleiding in haar werksplek kom doen. Sy antisipeer om "*waarde toe te voeg*" tot die leerders se lewens. Haar oogmerk met die

opleiding is "*om haar so te ontwikkel dat sy meer produktief kan wees as sy die skool verlaat*". W 1 is bereid om vir 'n leerder op 'n Dinsdag en Donderdag by sy supermark indiensopleiding te gee, want die "*ander dae van die week is die winkel te besig om genoegsame aandag aan indiensopleiding aan die leerder te gee*".

W 2 verkies om op 'n Woensdag en Vrydag 'n leerder vir indiensopleiding te laat kom. Sy werk op daardie dae en "*op 'n Vrydag is daar meer kliënte*". Op hierdie manier sal die leerder meer blootstelling kry om aangeleerde vaardighede in die werksplek te demonstreer.

#### **5.4.4.2 Verwagtinge van werkgewer**

Albei werkgewers het waardes en houdings beklemtoon waarvoor enige werker in die werksplek moet beskik. Albei werkgewers is dit eens dat waardes en houdings in hul onderskeie werksplekke baie belangrik is. W 1 noem dat die leerder "*lojaliteit*" toon teenoor haar werk en "*sy moet 'n positiewe gesindheid hê teenoor haar werk*". W 2 verwag dat 'n werknemer "*baie eerlik, vriendelik, baie netjies en baie pligsgetrou sal wees*".

Hy verwag dat sy werknemer betyds sal opdaag vir werk. Dit is om hierdie rede dat hy noem "*iemand moet nie by die werk laat kom nie*." Hy verwag dat 'n werker "*oor selfdiscipline*" sal beskik. Dit is om hierdie rede dat hy byvoeg "*jy moet jousef kan dissiplineer*" om betyds by die werksplek te wees.

W 2 verwag dat werknemers eienaarskap van die werksplek sal neem. Sy verwag dat "*as ek nie hier is nie, dan vat sy heeltemal verantwoordelikheid daarvoor*". Die verantwoordelikheid waarna W 2 verwys, is volgens my afleiding dat die leerder haar aangeleerde take onafhanklik moet kan verrig tydens die afwesigheid van die toesighouer of werkgewer.

Sy verwag ook dat die leerder 'n positiewe gesindheid omtrent haar werk moet ontwikkel. Haar verwagting is dat die leerder positief sal wees en dus nie "*van o nee, ek is nie*" sal praat nie, maar bereid sal wees om dinge te doen om haarself te ontwikkel.

#### **5.4.4.3 Opleidingsgeleenthede**

Die twee werkgewers is bereid om die leerders op te lei in verskillende fasette van hul onderskeie sakeondernemings. W 1 noem dat 'n werknemer "*baie skills moet het*". Hy noem dat samewerking in die werksplek baie belangrik is. Hy verwag dat die leerder "*saam met mense*

*kan werk en hy moet ook vir ander mense kan werk". Die leerder moet "different skills het, want hy het different soorte interaksies met verskillende soort mense".*

Hy onderskei tussen die interaksies tussen die werknemer en die werkgewer, medewerkers en kliënte. W 1 noem dat *"sy baas moet van hom goed kan sê en van sy medewerkers moet hy ook opdragte ontvang en uitvoer. Die kliënte verwag ook diens. Indien hulle iets soek en vra: "gee gou daai vir my aan, waar's dit en daai", moet die leerder behulpsaam wees en ook bekend wees met die winkeluitleg.*

W 2 verwag dat die leerder tydens indiensopleiding op verskillende gebiede *"moet ontwikkel sodat sy op hoogte van sake kan wees".* Hier verwys die werkgewer na die verskillende nuwe haarprodukte wat op die mark is. Die leerder sal geleer word *"watter produkte laat die hare afbreek en watter produkte laat die hare groei".*

#### **5.4.4.4 Veiligheid in die werkplek**

Beide werkgewers is trots om te noem dat hul veiligheidsrekord in die werksplek uitstekend is. W 1 noem *"in die 17 tot 18 jaar het nog net een mens seergekry toe hy in 'n gat getrap het. Hy het sy enkel geswik en dit was die ergste wat nog hier gebeur het".* Werkgewer 2 beweer dat *"die afgelope tien jaar, in dieselfde plek, was daar nog geen ongevalle nie".* Sy is verheug dat hulle ook 'n veiligheidshek aangebring het.

Die werkgewer van die salon het 'n kursus in eerstehulp suksesvol voltooi. Albei werkgewers noem dat hulle 'n noodhulpkissie in hul werksplek het. Daar was by beide werksplekke reeds 'n geval waar *"iemand 'n bietjie naar gevoel"* het. Hulle sakeondernemings is toegerus met brandblussers, en, soos W 2 dit stel, *"en dan het ons 'n brandblusser wat gedurig deur nagegaan word, deur 'n gekwalifiseerde brandweerman".* W 1 is meer spesifiek as hy noem: *"brandblussers word elke ses maande gediens".*

W 1 noem ook dat hy aan die *"Compensation Act"* voldoen en verwys daarna as *"dan is ons ook by Workers' Compensation".* Volgens W 1 is die *"enigste plek waar iemand kan seerkry is in die stoor ... dit is 'n bietjie gevaarlik daar,"* sê hy, *"maar ons sal nou nie dames daar plaas nie",* voeg hy beskermend by.

#### 5.4.4.5 *Werksvorbereiding*

Alvorens die leerder vir indiensopleiding in die werksplek geplaas word, moet die skool vir die leerder vaardighede aanleer wat van toepassing is op die wêreld van werk. W 1 noem dat "*van die dames se kant af wil ek 'n rekenkundige agtergrond hê*". Die rede hiervoor is dat dames die kassiere by die firma is, en dus goed met syfers moet wees. Hy verwag ook dat die skool die leerder se interpersoonlike vaardighede sal ontwikkel omdat daar in sy werksplek met kliënte omgegaan word. Interpersoonlike vaardighede is belangrik, omdat sy supermark in kompetisie is met ander groot winkels. Hy noem dat "*van hulle verwag ek ekstra goeie diens met ons kliënte van ons besigheid, wat baie klein is, wat nou al 30 jaar bestaan, kan kompeteer met die groot winkels*".

Vir W 2 is dit belangrik dat die leerders stapsgewys geleer word om take aan te pak en af te handel. Hulle moet volgens haar "*n passie het om met hare te werk*". Leerders moet ook geleer word om goed te "*observeer*". Sy gee leerders die geleentheid om te kyk (observeer) en dan te doen (aksie). Praktiese demonstrasies word gedoen om aan leerders te wys hoe 'n kliënt se hare gewas word. Sy wys aan die leerders hoe hulle in die stoel moet lê. Dit word aan die leerders verduidelik dat die kliënt dieselfde sitposisie moet inneem wanneer haar hare gewas word. Alhoewel leerders dalk nie alles verstaan nie, demonstreer en verduidelik sy die terme en posisies aan die leerders. Sy stel dit so: "*hulle verstaan nie daai nie, maar ons wys hulle hoe*".

Vir die leerders met intellektuele gestremdheid is dit belangrik dat hul aangeleerde vaardighede prakties gedemonstreer moet word. Hulle sal op hierdie manier die beste leer om die nodige uitkomst te behaal. Dit is presies wat W 2 noem: "*ons doen dit prakties*". Om met kliënte te werk, is kommunikasievaardighede noodsaaklik in die werksplek. W 2 noem "*hulle praat net baie min*". Sy leer hulle om te vra "*is u oraait?*". Sy sukkel nog om leerders te leer om formele aanspreekvorme in die werksplek te gebruik. Sy verwag dat die opvoeders moet help om aanspreekvorme soos "*u, dame, mevrou,*" in die skool te versterk.

#### 5.4.4.6 *Toeganklikheid*

Albei werksplekke is gestremdheid-vriendelik gemaak. W 1 het "*trappies verwyder en dit met 'n ramp vervang*". Sy rakke is almal op dieselfde hoogte sodat dit nie nodig is om op 'n leer te klim om goedere op die rakke te pak of af te haal nie. W 2 noem dat daar in haar werksplek nog meer veranderinge aangebring moet word om dit vir gestremdes toegankliker te maak. Volgens haar sal dit tyd neem om die veranderinge aan te bring. Sy weet presies wat gedoen

moet word, want die stoele is te hoog vir gestremdes en dit is "*soms vir hulle ongemaklik om op die stoel te klim.*"

#### **5.4.4.7 Geen diskriminasie**

Dit is belangrik dat geen diskriminasie in die werksplek plaasvind nie. Elke werkgewer het genoem dat hulle 'n leerder met intellektuele gestremdheid in hul werksplek sal toelaat vir opleiding. W 1 stel dit so: "*Ek sal nou nie verskil trek tussen enige leerder nie, as hulle moet werk, behandel ek hulle ma basies dieselfde.*" Hy diskrimineer nie tussen ras, klas, taal of gestremdheid nie. Dit is om hierdie rede dat hy 'n Xhosaspreekende kassiere aangestel het.

Alhoewel sy nie Afrikaans magtig is nie, en die kliënte "*n bietjie snaaks by die sommige tye, was waar ek 'n swart persoon aangestel het, wat nie goed praat nie, het ek haar op die till gesit*". Aan die begin was dit 'n bietjie moeilik, "*maar nou is kom die kliënte in en praat Engels met haar*". Die winkel vind baat deurdat 'n swart dame aangestel is, want die kliëntetal het uitgebrei. Sy gereelde kliënte het geleer om met die nuwe kassiere Engels te praat.

Die leerder met intellektuele gestremdheid hou ook vir die werkgewer voordele in, daar die leerder vir werknemers sal leer om meer geduldig te wees teenoor mense met gestremdhede. Die twee werkgewers is albei bereid om vir die leerders 'n werk aan te bied indien hulle die indiensopleiding suksesvol voltooi het. W 1 stel dit so: "*Dit sal 'n waste of time wees as hulle nie hier kan kom werk nie.*" Die werkgewers is ook bereid om die assesseringsvorme van die leerders se werkprestasies vir die skool te voltooi.

#### **5.4.4.8 Vervoer**

W 1 verskaf vervoer aan sy werknemers, omdat hulle ver van sy werksplek woonagtig is. Een werker bestuur sy bakkie en vervoer sy werkers van en na hul huise op 'n daaglikse basis. Die bakkie word by die werknemer se huis geparkeer. Hy noem: "*al die staff word opgetel*", omdat "*so baie van my staff wat in Groenheuwel bly. Hulle het eers hier gewoon, maar omdat hulle huise kry, trek hulle daar toe*".

W 2 woon binne loopafstand van haar werksplek, maar een van haar werkers woon in Kraaifontein en reis per trein na die Paarl. In sommige gevalle gebruik sy selfs die taxi om by die werk te kom.

#### 5.4.4.9 Toesighouer

Albei werkgewers sal 'n toesighouer benoem om die leerder in die werksplek te ondersteun. W 2 noem: "*as ek nie 100% by hulle kan wees nie, en ek is besig met 'n kliënt, dan hou hulle gewoonlik (twee sjampoe-assistente) toesig oor hulle*".

W 1 noem "*ons sal 'n persoon, iemand aan die leerder afstaan, wat voltyds vir hoe lank dit in die begin nodig sal wees, om heeltyd met iemand te wees en heeltyd aandag gee ... as 'n mentor*". Vir hom is dit belangrik om 'n toesighouer aan te wys, omdat hy ook besorg is dat die leerder dalk kan wegraak indien die winkel vol kliënte is.

#### 5.4.4.10 Voordele

W 1 voel dat almal daarby sal baat indien 'n leerder met intellektuele gestremdheid by sy winkel indiensopleiding ondergaan. Hy noem dat mense "*meer compassionate*" teenoor mense met gestremdhede sal wees. Vir die medewerkers sal dit die grootste voordeel inhou. Vir sy kliënte sal dit ook voordelig wees om mense met gestremdhede in die werksplek te akkommodeer omdat hulle sal leer om meer geduldig te wees, daar baie van sy kliënte ongeduldig is.

Volgens hierdie werkgewer sal die leerder ook voordeel trek tydens indiensopleiding in sy werksplek. Hy is van plan om die leerder tydens die indiensopleidingsessies te betaal. Hy noem dat hy "*weet dat die skool het 'n policy dat die leerders nie betaal word nie*", maar hy voel "*dit is onregverdig*". Vanuit 'n werkgewersperspektief voel hy dat almal wat indiensopleiding in sy werksplek ondergaan, betaling moet ontvang. Indien hy die leerder van Ligstraal ook kan betaal "*dan weet ek ek treat almal equal*".

W 2 noem dat die leerder se teenwoordigheid tydens indiensopleiding vir haar werksplek voordelig sal wees. Sy stel dit so: "*Sy sal vir my ook voordele inhou*". Volgens haar sal die leerder almal se taak in die werksplek vergemaklik, omdat die haarsalon 'n ekstra helper sal hê. Wanneer die leerder die kliënt klaar voorberei het by die wasbak, sal dit nie vir haar nodig wees "*om tot by die wasbak te kom nie*," want dan kan die leerder "*die kliënt vir my tot by die werkstasie bring*". Op hierdie manier sal sy gouer haar werk kan voltooi.

Volgens W 2 kan die leerder ook voordeel trek tydens indiensopleiding in die werksplek. Haar kommunikasievaardighede sal verbeter deurdat sy baie geleentheid sal kry om met die kliënte te praat en vrae aan hulle te stel. Die kliënte sal ook voordeel trek. Sy noem dat "*sodra ons*

*hulle die kuns aangeleer het van massering van die kopvel, dan sal hul die kliënte behoorlike kopmassering gee". Sy noem dat sy baie konsentreer op die leerders om hierdie vaardigheid te bemeester. Die leerder se selfvertroue sal ook "verbeter daar sy in 'n normale environment sal wees", voeg W 2 by.*

#### **5.4.4.11 Samevatting**

Altwee werkgewers is bereid om leerders met intellektuele gestremdheid indiensopleiding in hul werksplek te laat ondergaan. W1 verkies om leerders van Ligstraal Skool indiensopleiding in sy werksplek te laat doen. Vir dié twee werkgewers is waardes en houdings belangrik in hul onderskeie werksplekke. Hulle verwag dat leerders 'n positiewe ingesteldheid teenoor hul werk sal hê.

Die werkgewers is bereid om die leerder op te lei in verskillende fasette van die werk, sodat hulle op die hoogte kan wees van wat in die werksplek aangaan. Die werksplekke is gestremdheid-vriendelik, en by een sakeonderneming moet nog verdere aanpassings gemaak word.

Tydens indiensopleiding in die werkplek sal die werkgewer konsentreer op kliëntediens, praktiese demonstrasies en formele aanspreekvorme. W 1 diskrimineer nie teen gestremdes nie. Die samestelling van sy personeel reflekteer die samestelling van die land se reënboognasie. W 1 verskaf vir al sy werknemers vervoer, omdat hulle ver van die werksplek woonagtig is. W 2 maak soms van openbare vervoer gebruik. Sy woon binne loopafstand van haar werksplek en gebruik openbare vervoer slegs tydens ongure weersomstandighede. Albei werkgewers is bereid om die leerder 'n werk aan te bied indien hulle die indiensopleidingsperiode suksesvol voltooi.

Die volgende stap was om die temas te groepeer. Hierdie groepeerings word hieronder verken.

## **5.5 HOOFTEMAS**

Elke tema bevat 'n groep temas en konsepte wat volgens die woorde en konsepte van die respondente ingedeel is. Die deelnemers se verwysings is in hakies ná elke tema aangebring.

### **Kurrikulumontwikkeling**

- Nasionale Kurrikulum (Opv 1, Opv 2)

- Grondslagfase (Opv 1, Opv 2)
- Lewensoriënteringfokus (Opv 1, Opv 2)
- Leeruitkoms 5 (Opv 1, Opv 2)
- Wêreld van werk (Opv 1, Opv 2)

### **Assesseringstegnieke**

- Demonstrasies (Opv 2)
- Prakties (Opv 2)
- Mondeling (Opv 2)
- Leerderportefeulje (Opv 2)

### **Kriteria vir beroepsgerigte program**

- Funksionele geletterdheid (kommunikasie) (Opv 2)
- Funksionele gesyferdheid (Opv 2)
- Persoonlike ontwikkeling (selfversorging)
- Huishoudelike take
- Sosialisering (Opv 2)
- Sport en ontspanning (Opv 2)
- Gemeenskapsgesentreerde kurrikulum (Opv 1, Opv 2)
- Leerdergesentreerde kurrikulum (Opv 1, Opv 2)

### **Beskikbare werkgeleenthede**

- Winkel (Opv 1, Opv 2, Ou 2)
- Haarsalon (Opv 2)
- Kleuterskool (Opv 2)

### **Beroepsbelangstellings**

- Gastehuis (L 2)



- Polisieman (L 1, Ou 1)
- Brandweerman (L 1)
- Haarsalon (L 2, Ou 2)
- Ouetehuis (L 2, Ou 2)
- Winkelwerk (Ou 1, Ou 2)

### **Beroepsvaardighede**

- Skoonmaakdienste (Ou 1, Ou 2, Opv 1)
- Handvaardighede (L 1, L 2, Ou 2,)
- Huishoudelike take (Ou 1, Ou 2)

### **Vervoer**

- Openbare vervoer (Ou 1, Ou 2, W2)
- Private vervoer (W 1, Ou 1, Ou 2)

### **Waardes en houdings**

- Menseregte (W 1)
- Eerlikheid (W 1)
- Vriendelikheid (W 1)
- Pligsgetrouheid (W 1, W 2)
- Respek (W 1, W 2)

### **Ouerbetrokkenheid**

- Ouer-en-skool-samewerking (Opv 1, Opv 2)
- Programsamestelling (Opv 1, Opv 2)
- Uitnodiging (Opv 1, Opv 2)
- Huisbesoeke (Opv 1, Opv 2)
- Tuisprogram (Opv 1, Opv 2)

## **Werkgewerbetrokkenheid**

- Geen diskriminasie (W 1)
- Toesighouding (W 1, W 2)
- Verslag (W1, W2)
- Verwagtinge (W 1, W2, Opv 2)

## **Opvoeder**

- Aanpassings in die kurrikulum (Opv 1, Opv 2)
- Verskillende beroepe (Opv 1, Ou 1, Ou 2,)
- Verskillende werksituasies (Opv 2, Opv 1 )

## **Leerder**

- Beroepsbelangstellings (L 1, L 2)
- Toekomsplanne (L 1, L 2 )
- Beroepsvaardighede (L 1, L 2)

### **5.5.1 Bespreking van temas**

Die hoof temas is verder in drie hoofgroepeerings ingedeel, naamlik: 'n Aangepaste kurrikulum, deelnemerbetrokkenheid en deurlopende assessering. Die navorsingsvrae is gebruik om struktuur aan die analise te verleen. Die hoofgroepeerings word hierna bespreek.

#### ***5.5.1.1 Aangepaste kurrikulum***

Die ontwikkeling van 'n beroepsgerigte opleidingsprogram moet in ooreenstemming met die Hersiene Kurrikulumverklaring ontwerp word. Die opvoeders erken dat hulle die drie leerareas binne die Grondslagfase gebruik om die leerder met intellektuele gestremdheid in die spesiale skool te onderrig. Hulle het ook aangedui dat die wêreld van werk in die leerarea Lewensoriëntering voorkom, en wel in die seniorfase, Leeruitkoms 5. Die opvoeders verstaan dat die beroepsgerigte opleidingsprogram leerdergesentreerd sowel as gemeenskapgesentreerd moet wees om aan die behoeftes van die leerder en die werkgewer te voldoen. Die opvoeders is dit eens dat 'n funksionele kurrikulum vir die leerder met intellektuele gestremdheid ontwikkel

moet word wat gesyferdheid, geletterdheid, kommunikasie en lewensvaardighede, sport en kultuur insluit. Addisionele kriteria vir die ontwikkeling van 'n beroepsgerigte opleidingsprogram sluit in: skoonmaakdienste, veiligheidsmaatreëls, waardes en houdings, sosiale vaardighede en beroepsvaardighede wat in berekening gebring moet word.

### **5.5.1.2 Deelnemerbetrokkenheid**

Die ontwikkeling van 'n beroepsgerigte opleidingsprogram moet in samewerking met al die verskillende rolspelers geskied. Die opvoeders is bekend met die Nasionale Kurrikulumverklaring, maar benodig die insette van die ouers om die leerder se werksvermoëns, drome en ideale, sport- en ontspanningsdeelname tuis en in die gemeenskap te verwesenlik. Ouers beskik oor 'n ryk bron van inligting omtrent hul kinders. Hierdie inligting kan slegs met die opvoeder gedeel word tydens kontaktyd, soos met huisbesoeke en ouer-onderwysersvergaderings. Ouers is bereid om in samewerking met die skool die opleidingsprogram by die huis voort te sit.

Die werkgewers is bereid om leerders met gestremdheid toe te laat om indiensopleiding in hul onderskeie werksplekke te laat ondergaan. Hulle verwag dat die skool die leerders sal voorberei om in 'n inklusiewe werkplek te kan werksaam te wees. Sosiaal aanvaarbare gedrag is vir albei werkgewers baie belangrik. Stiptelikheid, netheid, goeie menseverhoudings en maniere is belangrike waardes wat die werkgewers van enige werknemer verlang.

Die leerders het hul eie drome en ideale om opgelei te word vir werk. Hulle wil gaan werk om geld te verdien sodat hulle selfversorgend kan wees. L 2 noem dat sy nie altyd vir haar moeder wil geld vra nie. Albei leerders weet watter soort werk hul wil doen as hulle die skool verlaat. Hulle beskik oor entrepreneursvaardighede en L 2 is reeds besig om handwerkartikels te maak wat sy teen 'n wins verkoop.

### **5.5.1.3 Deurlopende assessering**

Die opvoeders besef dat deurlopende assessering 'n belangrike assesseringsinstrument is om te bepaal of leerders die beroepsgerigte opleidingsprogram suksesvol kan voltooi. Die assesseringstake wat hulle noem, het onder andere mondelinge terugvoering, demonstrasies, projekte en onderhoudvoering ingesluit. Die opvoeders kan egter nie die assessering alleen doen nie, en benodig die samewerking van ouers en werkgewers. Die ouers en werkgewers het toestemming verleen om die evalueringsvorm tweeweekliks te voltooi. Die voltooide

kontrolelyste sal saam met die leerder vanaf die huis en werksplek na die navorser gestuur word.

## **5.6 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk was die data-analise volgens die konstante vergelykende metode gedoen. Die temas wat uit die onderhoude gevloei het is in gedeel volgens die verskillende respondente met wie onderhoude gevoer is naamlik die spesiale opvoeder, die leerder met intellektuele gestremdheid, die ouer en die werkgewer. Die temas en aanhalings van die vier verskillende rolspelers is in tabelvorm aangebied. Die hooftemas wat geïdentifiseer is is kurrikulumontwikkeling, assesseringstentative, die kriteria vir beroepsgerigte program, beskikbare werkgellenthede, beroepsbelangstellings, beroepsvaardighede, vervoer, waardes en houdings, ouerbetrokkenheid, werkgewerbetrokkenheid, opvoeder en leerder.

Uit die hooftemas van die data-analise het die belangrike temas voortgevloei, naamlik 'n aangepaste kurrikulum, deelnemerbetrokkenheid en deurlopende assessering. Uit die genoemde temas is die kriteria vir 'n beroepsgerigte opleidingsprogram vasgestel. In Hoofstuk 6 sal die geïdentifiseerde kriteria binne die leerarea Lewensoriëntering, leeruitkoms 5, te wete die wêreld van werk van die Nasionale Kurrikulumverklaring ingepas word om die beroepsgerigte opleidingsprogram te ontwikkel. In die volgende hoofstuk sal die ontwikkeling en implementering van die beroepsgerigte opleidingsprogram bespreek word.

## HOOFSTUK 6

# ONTWIKKELING EN IMPLEMENTERING VAN BEROEPSGERIGTE PROGRAM

### 6.1 INLEIDING

In Hoofstuk 5 is 'n gekontekstualiseerde situasie-analise van die empiriese ondersoek behandel. In dié betrokke hoofstuk is die ontwikkeling en implementering van die beroepsgerigte opleidingsprogram volgens die deelnemendeaksie-aktiwiteitsplan, soos aangedui in tabel 4.1, gedoen.

Die beroepsgerigte opleidingsprogram is ontwikkel deur die navorser en die twee opvoeders van die seniorfase, wat binne die Ligstraal Skool verantwoordelik is vir die onderrig en leer van die beroepsgerigte klasgroep.

### 6.2 DEELNEMENDEAKSIE-AKTIWITEITSPLAN VIR BEROEPSGERIGTE OPLEIDING

Die deelnemendeaksie-aktiwiteitsplan, soos verduidelik in Hoofstuk Vier, sal in ses fases, naamlik die Beplanningsfase, Implementeringsfase, Observasiefase, Reflekteringsfase, Herbepanning-en-observasiefase en Reflekteer-weer-fase verdeel word om die beroepsgerigte opleidingsprogram te implementeer.

#### 6.2.1 Beplanningsfase

- Verkenning van die Nasionale Kurrikulumverklaring
- Opstel van leerprogram vir die leerder met intellektuele gestremdheid
- Opstel van werkskedule vir die leerder met intellektuele gestremdheid
- Opstel van lesplan vir die leerder met intellektuele gestremdheid
- Opstel van individuele onderrigplan vir die leerder met intellektuele gestremdheid

### **6.2.2 Implementeringsfase**

- Verkenning van werksgeleenthede in die skool
- Werksvoorbereiding in die klaskamer
- Werksverkenning deur besoeke aan die werksplek

### **6.2.3 Observasiefase**

- Observer leerders tydens uitvoering van beroepsgerigte take in die klaskamer
- Observer leerders tydens werksopleiding in die skool
- Observer leerders tydens indiensopleiding in die werksplek

### **6.2.4 Reflekteringsfase**

- Besprekings met opvoeders tydens vergaderings
- Besprekings met leerders tydens vergaderings
- Besprekings met ouers tydens huisbesoeke
- Besprekings met werkgewers tydens besoeke aan die werksplek

### **6.2.5 Aksie-en-observasie-fase**

Herbeplan die nodige veranderinge en verbeterings aan die beroepsgrigte opleidingsprogram. Herbesoek die saamgestelde dokumente en verslae.

### **6.2.6 Reflekteer-weer-fase**

Die navorser het met opvoeders vergader en kon weer reflekteer oor die veranderinge, en of die uitkomst bereik is. 'n Opsomming van die deelnemers se response oor die proses is gemaak.

Die deelnemendeaksie-navorsingsproses van hierdie studie is in die onderskeie fases soos hierbo genoem, geïmplementeer.

### **6.3 DIE ONTWIKKELING VAN 'N AANGEPASTE BEROEPSGERIGTE OPLEIDINGSPROGRAM**

Tydens die ontwikkeling van 'n aangepaste beroepsgerigte opleidingsprogram het ek dit gepas gevind om eerstens die Nasionale Kurrikulumverklaring te verken. Die samestelling van die leerprogram vir beroepsgerigte opleiding was binne die leerarea, Lewensoriëntering, leeruitkoms 5 in die seniorfase, naamlik die wêreld van werk ontwikkel. Die kurrikulum inhoud is geskoei op die inligting wat uit die onderhoude na vore gekom het. Die loopbaan onderrig model wat in hierdie studie gevolg is sluit in: loopbaanbewusmaking, loopbaanverkenning, loopbaanvoorbereiding, loopbaanplasing, opvolg en voortgesette onderwys.

Die werkskedule is in lyn met die die Gemeenskapgebaseerde program wat op die loopbaan onderrig model geskoei is. Die lesplan is vanuit die aangepaste werkskedule gedoen wat onder andere die onderwysbenadering wat die opvoeder volg, vaardighede, waardes, kennis en assesserings take wat in die les gebruik word, insluit. Die noodsaaklikheid van die ontwikkeling van 'n Individuele onderrig plan, volgens die leerder se belangstellings, werksvermoëns, sterk en swak punte word ook bespreek. Vervolgens word die ontwikkeling van die program uiteengesit.

#### **6.3.1 Verkenning van die Nasionale Kurrikulumverklaring**

Die verkenning van die Nasionale Kurrikulumverklaring is in Hoofstuk 3 aan die hand van 'n literatuurstudie gedoen. In die literatuurstudie het dit duidelik na vore gekom dat die leerder met intellektuele gestremdheid 'n aangepaste kurrikulum benodig om sy leer en onderrig in ooreenstemming met sy vermoëns te ontwikkel. Die ontwikkeling van 'n beroepsgerigte opleidingsprogram is gedoen na aanleiding van bevindinge van die data-analise soos aangedui in Hoofstuk Vyf. Die ontwikkeling van 'n leerprogram, werkskedule, lesplan en die individuele onderrigplan vir die leerder met intellektuele gestremdheid word hierna verduidelik.

#### **6.3.2 Samestelling van 'n leerprogram vir beroepsgerigte opleiding**

Alvorens ek en die twee spesiale opvoeders aanpassings aan die kurrikulum kon maak, moes ons eers bekend wees met Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (Oorsig 2002-dokument) en die Onderwysersgids vir die ontwikkeling van leerprogramme (Grondslagfase, 2003-dokument), soos aangedui in Departement van Onderwys (2005:19). Dit is om hierdie rede dat

ek in Hoofstuk 3 'n deeglike ondersoek omtrent die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring gedoen het om die leeruitkomste en assesseringstandaarde te identifiseer wat binne die vermoëns van die leerders met intellektuele gestremdheid pas, met die doel om 'n beroepsgerigte opleidingsprogram te ontwikkel.

Die leerprogram vir die beroepsgerigte opleidingsprogram sal hoofsaaklik uit leeruitkoms 5, binne die leerarea Lewensoriëntering, ontwikkel word. Werk is 'n noodsaaklike deel vir 'n sinvolle lewe. Alle leerders in die Algemene Onderwys-en-Opleidingsband benodig 'n algemene oriëntering ten opsigte van werk en verdere studie, ongeag of hulle ná skool gaan werk of verder gaan studeer (Departement van Onderwys, 2002:6).

Vervolgens word 'n uiteensetting aangebied van die stappe wat ek gevolg het binne die leerarea Lewensoriëntering, Graad 7 tot 9, leeruitkoms 5, te wete die wêreld van werk tydens die beplanning van die leerprogram vir beroepsgerigte opleiding. In die beplanningstadium is daar oor fases, grade en leerareas heen gewerk om die beroepsgerigte opleidingsprogram te ontwikkel (Departement van Onderwys, 2005:24). In hierdie studie is die assesseringstandaarde van Graad 7 tot 9 in kleiner stappe opgedeel om die skakeling met die uitkomst van die data-analise, soos aangebied in Hoofstuk Vyf, te beplan. Dit word hierna in tabel 6.1 aangedui.

**Tabel 6.1: Assesseringstandaarde in kleiner stappe opgedeel**

<b>GRAAD 7</b>	<b>GRAAD 8</b>	<b>GRAAD 9</b>
<b>ASSESSERING-STANDAARDE</b>	<b>ASSESSERING-STANDAARDE</b>	<b>ASSESSERING-STANDAARDE</b>
Dit is duidelik wanneer die leerder die volgende doen:	Dit is duidelik wanneer die leerder die volgende doen:	Dit is duidelik wanneer die leerder die volgende doen:
<p><b>7.5.1 Bespreek belangstellings en vermoëns met betrekking tot beroeps- en studiegeleenthede.</b>            My werkbelangstellings:            Soort werk wat jy geniet om te doen: skoonmaakdienste, sortering, handvaardighede  <b>My werkvermoëns</b>            Ek doen verskillende dinge:            Werk binne die huis            Werk buite die huis            Werk in die klaskamer            Werk binne die skool            Werk op die skoolgronde</p>	<p><b>8.5.1 Identifiseer en bespreek beroeps- en studiekeuses en die meegaande vereistes.</b>  <b>Beroepskeuses:</b>            Waar wil jy eendag gaan werk?            Gastehuis, ouetehuis, winkel, tuindienste, fabriek, polisiestasie  <b>Studiekeuses:</b> Identifiseer instansies wat werksopleiding vir gestremdes aanbied.  <b>Werkvereistes:</b> Bepaal werkvereistes van verskillende werke.            Hoe om werk te soek: antwoord op advertensies, opstel van 'n</p>	<p><b>9.5.1 Doen navorsing oor verskaffers van studie- en beroepsbefondsing.</b>  <b>Verskaffers van studie:</b>            Teknikons            Kolleges            Universiteite            Setas  <b>Studiebeurse:</b>            Kerkgroepe            Nieregeringsorganisasies            Maatskappye            Individue</p>



GRAAD 7	GRAAD 8	GRAAD 9
ASSESSERING-STANDAARDE	ASSESSERING-STANDAARDE	ASSESSERING-STANDAARDE
<p>Leerders deel hul belangstellings en idees omtrent werksvaardighede en belangstellings met die klas</p>	<p>CV.</p>	
<p><b>7.5.2 Verduidelik die waarde en belangrikheid van werk vir die verwesenliking van persoonlike potensiaal.</b>          Waarde van werk.          Leer om te verdien.          Waarom is werk belangrik?          Waarom moet 'n mens werk?          Maniere hoe om geld te verdien:          Entrepreneurskap          Maak van:          lekkergoed, krale-artikels, skinkborde, serpe, geskenkpakkies.          Verkope van blomme, groente, koerante, snoepie, motors was, tuindienste.          Hantering van geld, opstel van inkopielys, inkopies doen, pryse lees.</p>	<p><b>8.5.2 Onderzoek beroeps- en studiegeleentede met betrekking tot eie belangstellings en vermoëns.</b>          Werk wat ek kan doen.          Verkry werksondervinding.          Werk vir ouers.          Werk by die skool.          Werk deelyds in die gemeenskap.          Beroepsvaardighede.          Besoek werkplekke.  <b>Kenmerke van 'n goeie werker:</b>          Pligsgetrou, vriendelik, stiptelik, eerlik, hardwerkend, voer opdragte uit, toon respek vir alle mense, ensovoorts.</p>	<p><b>9.5.2 Motiveer eie beroeps- en studiekeuses.</b>          Verskaf redes waarom jy wil gaan werk.          Noem soort werk wat jy graag wil doen.          Gee redes waarom jy die werk wil doen.          Wie in jou familie doen daardie soort werk?</p>
<p><b>7.5.3 Identifiseer dienste en hulpbronne vir inligting oor beroepskeuses.</b>          Besoeke aan die werksplekke: besutte werkwinkels, supermarkte, ouetehuis.          Hulpbronne: menslike hulpbronne, nooi oud- leerders na skool om hul werkservaring met leerders te deel.</p>	<p><b>8.5.3 Evalueer eie vermoëns en belangstellings met betrekking tot beroeps en studiekeuses.</b>          Ken eie vermoëns.          Belangstellings.          Noem belangstellings.          Watter soort werk kan jy doen?          Waarom wil jy daardie werk doen?          Wie ken jy wat daardie soort werk doen?</p>	<p><b>9.5.3 Besin krities en doen verslag oor geleentede in die werkplek.</b>          Realistiese doelwitte.          Geleentede in die werkplek.          Posbeskrywings in die werkplek.          Winkel/Supermark/Kafee – skoonmaker, rakpakker, haarsalon, motorhawe, tuindienste.          Fabriek-band, palette pak, skoonmaakdienste.</p>
<p><b>7.5.4 Doen verslag oor 'n werklike of gesimuleerde aktiwiteit wat verband hou met beroepe.</b>          Beroepsbewusmaking en beroepsvaardighede.          Aansoek doen vir 'n werk.          Aansoekbrief          Opstel van CV.          Getuigskrif.          Onderhoudvoering          Gebruik van openbare vervoer          Ken vervoertekens: taxi, bus en trein.</p>	<p><b>8.5.4 Bespreek die rol van werk met betrekking tot behoeftes in Suid-Afrika.</b>          Goeie werker.          Loopbaanvaardighede.          Werksingesteldheid          Sosiale vaardighede.          Werksverhoudings.          Werksplekvaardighede.          Werk met andere.          Soek 'n werk.          Kry die werk.          Behou die werk.          Samewerking met andere in die</p>	<p><b>9.5.4 Bespreek regte en verantwoordelikhede in die werkplek.</b>  <b>Integreer:</b> Regte in die werksplek, menseregte, sosiale verhoudings, morele vraagstukke.          Salaris betyds ontvang.          Rookvrye omgewing by werk.          Geen diskriminasie.          Veilige werksomgewing: nooduitgang, brandblussers, brandslang, eerstehulp.          Etenstyd, siekteverlof</p>

<b>GRAAD 7</b>	<b>GRAAD 8</b>	<b>GRAAD 9</b>
<b>ASSESSERING-STANDAARDE</b>	<b>ASSESSERING-STANDAARDE</b>	<b>ASSESSERING-STANDAARDE</b>
Gebruik van telefoon. Gebruik van selfoon. Ken werksplektekens.	werksplek.	<b>Verantwoordelikhede in die werksplek</b> Werksplekvaardighede. Respek vir werkgewer, medewerkers, kliënte, verteenwoordigers van maatskappye.
<b>7.5.5 Toon tydsbestuurvaardighede en aanspreeklikheid in die uitvoer van verantwoordelikhede.</b> <b>Tydsbestuur:</b> Begin 'n taak. Eindig 'n taak/voltooi 'n taak. Horlosie lees. Kalendervaardighede. Kennis van tyd, hoe laat begin werk, hoe laat eindig werk, wanneer is teetyd. Wees betyds vir werk. Aanspreeklikheid en werksetiek. Luistervaardighede, Positiewe werksingesteldheid	<b>8.5.5 Evalueer 'n verskeidenheid van verskaffers van verdere onderwys en opleiding.</b> Identifiseer instansies wat verdere onderwys en opleidingsgeleenthede aan werknemers en studente bied. Laat ruimte vir verdere groei en ontwikkeling.	<b>9.5.5 Beskryf 'n plan vir eie lewenslange leer.</b> Wat gaan jy doen as jy die skool verlaat? Wat wil jy nog leer? Waarom wil jy nog leer? Wat is leerder se langtermyn doelwitte? Hoe kan lewenslange leer bevorder word?

### **6.3.2.1 Kurrikuluminhoud**

Volgens die Departement van Onderwys (2003:27) moet die opvoeders binne die skool as 'n span saamwerk om kurrikulumbepanning te doen. Dit is die span se verantwoordelikheid om die kurrikuluminhoud te bepaal. Dit kan gedoen word wanneer die jaarlikse doelwitte vir die leerders bepaal word (Ryndak en Alper, 1996:34). Kurrikuluminhoud moet toepaslik wees vir die spesifieke leerder op 'n gegewe tyd. Die proses moet beide funksionele aktiwiteite (vriendskappe en natuurlike ondersteuningsnetwerke) en die algemene kurrikuluminhoud insluit.

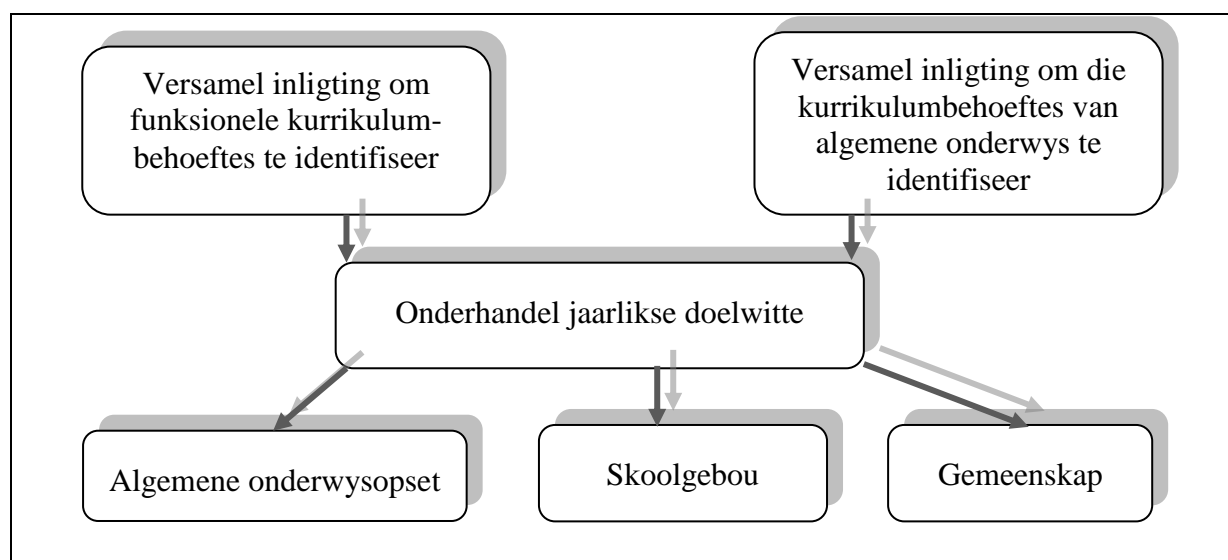
Die span benodig inligting omtrent die leerder se deelname aan aktiwiteite by die huis, in die skool en in die gemeenskap. Sommige leerders met intellektuele gestremdheid moet gebruik maak van 'n gespesialiseerde, alternatiewe, funksionele kurrikulum. So 'n kurrikulum moet kommunikasie, gemeenskapslewe, huishoudelike vaardighede, sosialisering, selfsorg, ontspanningsvaardighede en beroepsgerigte vaardighede insluit. Sommige leerders mag baat vind by 'n lewensvaardigheidskurrikulum wat die oorgang na volwassenheid beklemtoon. Hierdie kurrikulum sluit in: huis- en familiesake, gemeenskapsbetrokkenheid, werk,

emosionele en fisieke gesondheid, persoonlike verantwoordelikheid en verhoudings (Mastropieri en Scruggs, 2000:92; Alwell en Cobb, 2009:82).

Voordat die individuele opvoedkundige plan vir die leerder ontwikkel word, moet die span die proses voltooi het (Loreman et al., 2000:36). Die genoemde skrywers verwys daarna dat onderhoude eers met opvoeders, leerders, ouers en werkgewers gevoer word voordat die individuele opvoedkundige plan opgestel word (Ryndak en Alper, 1996:35). Dit is om hierdie rede dat ek die onderhoude met die verskillende deelnemers in Hoofstuk 5 gevoer en geanaliseer het.

Die bogenoemde skrywers noem verder dat die inhoud van die kurrikulum van kritieke belang is vir leerders met matige en erge gestremdhede. Die identifiseringsproses ten opsigte van die inhoud beklemtoon die volgende:

- Die rol van die familie en opvoeders om die kurrikuluminhoud vir die leerder te bepaal.
- Die integrasie van kurrikuluminhoud van funksionele en algemene onderwys vir die leerder.
- Die voorsiening van instruksie vir beide die funksionele en algemene inhoud van die algemene onderwysopset, die skoolgebou en die gemeenskap. In figuur 5.6 word die identifiseringsproses wat die inhoud van die kurrikulum aandui, geïllustreer.



**Figuur 6.1: Identifiseringsproses vir kurrikuluminhoud**

### 6.3.2.2 *Gemeenskapsgebaseerde instruksie*

Om 'n beroepsgerigte opleidingsprogram te ontwikkel, is daar gefokus op die assesseringstandaarde van leeruitkoms 5, die wêreld van werk, in die Lewensoriëntering-leerarea. Die skool moet, volgens Bigge en Stump (1999:2) 'n gemeenskapsgebaseerde program vir leerders met spesiale onderwysbehoefte aanbied.

Die doel van die program is om sterker bande tussen die gemeenskap en die skool te bou en om studente toe te laat om werksondervinding in die plaaslike sakektor op te doen, asook om leerders bewus te maak van moontlike werksgeleenthede in die gemeenskap. Volgens Levinson (1993:319) benodig die skool 'n gemeenskapsverwysings- en beroepsgerigte assesseringsmetode vir leerders met erge gestremdhede. Dit is ontwerp om antwoorde op die volgende vrae te kry:

- Watter werksgeleenthede bestaan in die plaaslike gemeenskap waar die leerder met gestremdhede suksesvol geplaas kan word en toepaslike opleiding ontvang?
- Watter van die beskikbare werksgeleenthede verkies die leerder?
- Watter take van die beskikbare/verkose werk kan die leerder suksesvol uitvoer en in watter take moet die leerder opgelei word?
- Watter vordering toon die leerder met die verrigting van die vereiste vaardighede?

Die kurrikulum sal die beskikbare werksgeleenthede in die plaaslike gemeenskap reflekteer. Beroepsgerigte opleiding sal in die werksplek plaasvind om die leerder die geleentheid te bied om met niegestremde werknemers interaksie in die werksplek te hê. In hierdie studie sal ek fokus op die loopbaanonderrigmodel. Volgens skrywers soos Hughes en Carter (2000:70), Irvan en Malik (2005:115-118) en Venn (2000:381) behels die loopbaanonderrigmodel die volgende: Loopbaanbewusmaking, loopbaanverkenning, loopbaanvoorbereiding, loopbaanplasing, opvolg en voortgesette onderwys. In hierdie studie het ek assesseringstandaarde binne die leerarea Lewensoriëntering, leeruitkomst 5, geïdentifiseer wat pas binne die loopbaanonderrigmodel. Hierna volg 'n beskrywing van my interpretasie vir die ontwikkeling van die model wat rigtinggewend sal wees vir die ontwikkeling van 'n beroepsgerigte opleidingsprogram vir my studie.

## Loopbaanbewusmaking

Leerders moet kan visualiseer in watter beroepe hul eendag wil staan. Hulle benodig inligting omtrent die verskillende maniere waarop mense 'n inkomste verdien. Daarom is die vraag of die leerder 'n begrip van werk het, en of hy/sy kennis dra van verskillende beroepe. Die volgende **assesseringstandaarde** is geïdentifiseer om loopbaanbewusmaking gestand te doen:

- 7.5.1 Bespreek belangstellings en vermoëns tot beroepsgeleenthede.
- 7.5.3 Verduidelik die waarde en belangrikheid van werk in die verwesenliking van persoonlike potensiaal.
- 8.5.2 Ondersoek beroepsgeleenthede met betrekking tot eie belangstellings en vermoëns.

## Loopbaanverkenning

Loopbaanverkenning gee aan leerders die geleentheid om verskeie loopbaaneenhede te ondersoek. Leerders moet die geleentheid kry om verskillende werksplekke te besoek om met werkgewers en werknemers te praat. Gedurende hierdie stadium kry die leerders die geleentheid om hul loopbaankeuses te oorweeg. Tydens loopbaanverkenning kom die vraag, "Wat is die leerder se belangstellings en vermoëns tot werk?" na vore. Die volgende **assesseringstandaarde** is geïdentifiseer om loopbaanverkenning tot sy reg te laat kom:

- 8.5.3 Evalueer eie vermoëns en belangstellings met betrekking tot beroepskeuses
- 9.5.2 Motiveer beroepskeuses nadat leerder blootgestel was aan verskeie beroepe/werksgeleenthede
- 9.5.5 Beskryf 'n plan vir lewenslange leer.

## Loopbaanvoorbereiding

Die leerders kry die geleentheid om 'n werk as loopbaan te kies. Hulle begin die nodige vaardighede in die klas en binne die skool aanleer wat benodig word om hul loopbaandoelwitte te bereik. Tydens loopbaanvoorbereiding is dit belangrik dat die leerder se spesifieke werksdoelwitte vooraf bepaal word. Die volgende **assesseringstandaarde** is geïdentifiseer om loopbaanvoorbereiding aan te spreek:

**8.5.5** Doen verslag oor 'n werklike of gesimuleerde aktiwiteit wat verband hou met beroepe. Die leerder moet aanspreeklikheid en verantwoordelikheid aanvaar vir geïdentifiseerde doelwitte. Watter vaardighede benodig die leerder om die doelwitte te bereik?

**9.5.4** Bespreek regte en verantwoordelikhede in die werksplek.

### **Loopbaanplasing, opvolg en voortgesette onderwys**

Tydens loopbaanvoorbereiding, loopbaanplasing, opvolg en voortgesette onderwys kry die leerder die geleentheid om deel te neem aan werksplasing by die skool, sowel as in die gemeenskap. Die opvoeder moet met werkgewers saamwerk om die suksesvolle oorgang te maak vanaf die onderwys na die wêreld van werk in die gemeenskap. Die volgende **assesseringstandaarde** is geïdentifiseer om loopbaanplasing, opvolg en voortgesette onderwys aan te spreek, naamlik:

**7.5.5** Toon tydsbestuurvaardighede en aanspreeklikheid in die uitvoer van verantwoordelikhede.

**9.5.3** Besin krities en doen verslag oor geleenthede in die werksplek.

Gedurende die laaste skooljaar is dit belangrik dat opvoeders met werkgewers kommunikeer om probleme te identifiseer wat tydens indiensopleiding in die werksplek mag ontstaan. Hierdie leemtes kan in die skool aangewend word om verbetering te bewerkstellig. Vir leerders met intellektuele gestremdheid kan voortgesette werksopleiding by werksplekke plaasvind deurdat leerders gereelde kursusse bywoon wat 'n bydrae tot lewenslange leer kan lewer.

#### **6.3.2.3 Aangepaste gewigswaarde**

Al vyf die Lewensoriëntering-fokusgebiede, en dus die leeruitkomste wat aan elk gekoppel word, is onderling verwant as gevolg van die feit dat dit tot die gebalanseerde en holistiese ontwikkeling van die leerders bydra en dit moontlik maak. Die Lewensoriëntering-leeruitkomste funksioneer dus as 'n interafhanklike eenheid en nie as afsonderlike en onafhanklike entiteite nie.

Volgens die Departement van Onderwys (2005:17) kan die gewigte en tydstoekenning aangepas word. Die personeel van Ligstraal Skool is van mening dat die grootste persentasie van die tydstoekenning aan die fokusgebied, naamlik die wêreld van werk, bestee moet word.

Die rede vir hierdie aanpassing is omdat die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid meer tyd benodig om hom/haar voor te berei om 'n werk in die gemeenskap te kan doen.

Vervolgens word aangedui hoe ek en die twee senior opvoeders die gewigswaarde en toewysings in tabelvorm by die leeruitkomste van die seniorfase aangepas het om die leer en onderrig van die leerder met intellektuele gestremdheid te verbeter.

**Tabel 6.2: Aanpassing aan die gewigswaarde en tydstoewysing**

Leer-uitkoms	Beskrywing	Gewigswaarde		Ongeveer
		Voorgestelde aantal take per taak	Totale tyd per LU uitgedruk as 'n %	
1	Gesondheidsbevordering, gesonde leefstyl, seksualiteit, MIV/Vigs en veiligheid.	1-2	15%	5 Weke
2	Sosiale ontwikkeling, menseregte, kulture en gelowe. Gemeenskapsaktiwiteite en verhoudings.	2-3	20%	7 Weke
3	Persoonlike ontwikkeling. Selfbeeldvorming, emosies, oorlewingsvaardighede en verhoudings.	2-3	20%	7 Weke
4	Liggaamlike ontwikkeling en beweging. Fisieke aktiwiteite, fisieke fiksheid.	1-2	15%	5 Weke
5	Oriëntering t.o.v. die wêreld van werk. Vermoëns, belangstellings, gawes, beroepsgeleenthede en verdere studie.	3-4	30%	12 Weke

In die volgende tabel word aangedui hoe **gewig** aan die leeruitkomste en fokusgebiede, oor fases heen, gegroepeer word soos aangepas uit Departement van Onderwys (2003:22-23). Die tabel dien ook as riglyn omtrent die voorgestelde aantal groeperings vir assesseringstandaarde in elke fokusgebied.

**Tabel 6.3: Gewigte van leeruitkomste vir beroepsgerigte groep**

LU	Beskrywing	Gewig		
		Voorge- stelde aantal groepe- rings vir asse- ring- standaar- de	Voorge- stelde aantal take per graad	Totale tyd per LU uitge- druk as 'n %
1	<p><b>GESONDHEIDSBEVORDERING</b></p> <p>1. Gesonde leefstyl</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Versorging van liggaam, persoonlike netheid in skool en in werksplek.</li> <li>- Vergelyk swak en gesonde eetgewoontes.</li> <li>- Verduidelik stappe om persoonlike higiëne te verseker.</li> </ul> <p>2. SEKSUALITEIT EN MIV/VIGS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifiseer situasie wat kan lei tot seksuele mishandeling.</li> <li>- Identifiseer aansteeklike siektes en metodes om self en ander te beskerm.</li> </ul> <p>3. VEILIGHEID:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maniere om die huis en werkomgewing veiliger te maak. (Hantering van enige apparate en elektriese toebehore.)</li> <li>- Identifiseer padtekens wat van toepassing is.</li> <li>- Identifiseer persone en hul kontakbesonderhede aan wie gevalle van ongelukke, brand, beserings en mishandeling gerapporteer kan word.</li> </ul>	<p>3.1.1</p> <p>1.1.2</p> <p>1.1.5</p> <p>2.1.3.</p> <p>2.1.2</p> <p>2.1.4</p> <p>3.1.4</p>	2	15%
2	<p><b>SOSIALE ONTWIKKELING</b></p> <p><b>MENSEREGTE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas regte en verantwoordelikhede op verskeidenheid probleemsituasies toe.</li> </ul> <p><b>KULTURE EN GODSDIENSTE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respekteer verskillende kulture in skool en werksplek.</li> </ul> <p><b>VERHOUDINGS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vergelyk die verhouding tussen volwassenes en kinders in verskeie situasies.</li> </ul>	<p>5.2.1</p> <p>2.2.4.</p> <p>4.2.3.</p>	2	20%
3	<p><b>PERSOONLIKE ONTWIKKELING:</b></p> <p><b>SELFBEELDVORMING</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifiseer eie positiewe aspekte.</li> <li>- Verduidelik hoe om in verskeie situasies op groepsdruk te reageer.</li> <li>- Toon bewyse van respek vir andere en die vermoë om op 'n opbouende manier te verskil.</li> </ul> <p><b>EMOSIES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gee op gepaste manier uitdrukking aan, en hanteer 'n verskeidenheid gevoelens.</li> </ul>	<p>2.3.1</p> <p>6.3.2</p> <p>7.3.4</p> <p>5.3.3</p>	2	20%



LU	Beskrywing	Gewig		
		Voorge- stelde aantal groepe- rings vir asse- ring- standaar- de	Voorge- stelde aantal take per graad	Totale tyd per LU uitge- druk as 'n %
	- Toon gepaste gedrag in konfliktsituasies. <b>HANTERINGSVAARDIGHEDE EN VERHOUDINGS:</b> - Hanteer woede en onenigheid op nie-afbrekende manier. - Toon gepaste gedrag en groepwerkvaardighede. - Besin oor hoe terugvoering gegee en ontvang kan word. - Toon besluitnemingsvaardighede en besin daaroor.	2.3.4  3.1.4  2.3.5 5.3.5  7.3.5		
4	<b>LIGGAAMLIGE ONTWIKKELING EN BEWEGING:</b> <b>Regte en etiek:</b> - Pas basiese noodhulp in verskeie situasies toe.	6.4.5	1	15%
5	<b>ORIËTERING TEN OPSIGTE VAN WÊRELD VAN WERK:</b> Vermoëns, belangstelling en aanleg, loopbaanmoontlikhede en verdere studie - Bespreek belangstellings en vermoëns met betrekking tot beroepsgeleenthede. - Besin krities en doen verslag oor geleenthede in die werksplek. - Toon tydsbestuurvaardighede en aanspreeklikheid in die nakom van verantwoordelikheid	7.5.1  9.5.2  7.5.5	3	30%

Volgens Dorfling (2007:319) lê die beperking van die Nasionale Kurrikulumverklaring egter in die voorgeskrewe tydsindeling vir onderrig en leer in die onderskeie leerareas. Om te sorg dat leerders met intellektuele gestremdheid voldoende voordeel trek uit dit wat die leerarea Lewensoriëntering ten opsigte van hierdie twee eise bied, is dit nodig om in hierdie leerders se geval meer tyd daaraan te wy as wat amptelik voorgeskryf word.

Vir die spesiale opvoeder is dit belangrik om te onthou dat leeruitkomste volgens die Nasionale Kurrikulumverklaring nie leerinhoud en metodes voorskryf nie (Departement van Onderwys, 2002:15). Opvoeders het dus die vryheid om self die leerinhoud en onderrigmetodes volgens die leerder se belangstellings, vermoëns en ouderdom te beplan. Die opvoeder het dan die geleentheid om spesifieke opvoedkundige strategieë te implementeer tydens die beplanning van onderrig en leer van leerders met intellektuele gestremdheid (Karten, 2005:323).

Die bogenoemde skrywer stel voor dat opvoeders funksionele en realistiese doelwitte, met die hulp en ondersteuning van familieledede, moet opstel, sodat die klem op onafhanklike lewensvaardighede val. Dit is dus belangrik dat werklike lewensituasies in die klaskamer asook in die gemeenskap onderrig word, soos byvoorbeeld inkopies doen in 'n supermark en 'n besoek aan 'n restaurant. Opvoeder 1 stem saam met Dorfling (2007:319) dat leerders met intellektuele gestremdheid se onderrig, vanweë hul beperkte intellektuele vermoëns, ingestel moet wees op die verwerwing van funksionele skolastiese vaardighede.

### 6.3.3 Opstel van 'n aangepaste werkskedule

Die werkskedule is 'n jaar-lange program wat op die leerprogram gebaseer is. Die werkskedule in hierdie studie is in vier afdelings opgestel en sluit loopbaanbewusmaking, loopbaanverkenning, loopbaanvoorbereiding, loopbaanplasing, opvolg en voortgesette onderwys in.

Hierna volg 'n voorbeeld van 'n werkskedule, met die integrasie oor leerareas heen, vir 'n beroepsgerigte opleidingsprogram binne die Ligstraal Skool (Departement van Onderwys, (2003:29) wat deur die navorser en die senior opvoeders saamgestel is.

**Tabel 6.4: 'n Aangepaste werkskedule vir die beroepsgerigte opleidingsprogram**

<b>Fokusgebiede</b>	<b>Lewensoriëntering-leeruitkomst</b>	<b>Integrasie / addisionele leeruitkomst</b>
Oriëntering t.o.v. wêreld van werk (slegs van toepassing op die seniorfase)	<p>LU 5: Die leerder is in staat om ingeligte besluite te neem oor verdere studie en beroepskeuses.</p> <p><b>Loopbaanbewusmaking:</b></p> <p>7.5.1 Bespreek belangstellings en vermoëns met betrekking tot beroepsgeleenthede.</p> <p>7.5.3 Verduidelik die waarde en belangrikheid van werk.</p> <p>8.5.2 Ondersoek beroepsgeleenthede met betrekking tot eie belangstellings en vermoëns.</p> <p><b>Loopbaanverkenning:</b></p> <p>8.5.3 Evalueer eie vermoëns en</p>	<p><b>EBW. LU 4</b> Die leerder is in staat om entrepreneurskennis, vaardighede en houdings te ontwikkel. Bv. Tuinbou – aanlê van 'n groentetuin. Koop van saad; leerders verkoop groente wat hul self gekweek het.</p> <p><b>TALE: LU 1 (2.1.1 )</b> Luister aandagtig en reageer op instruksies.</p> <p><b>TALE:LU 3 (1.3.1.3 )</b> Interpreteer inligting bv. prentlees, advertensies. Praat in volsinne, ontwikkel goeie luistervaardighede, kyk in mense se oë.</p>

Fokusgebiede	Lewensoriëntering-leeruitkomst	Integrasie / addisionele leeruitkomst
	<p>belangstellings met betrekking tot beroeps- en studiekeuses.</p> <p>9.5.2 Motiveer eie beroeps- en studiekeuses.</p> <p>9.5.5 Beskryf 'n plan vir eie lewenslange leer.</p> <p><b>Loopbaanvoorbereiding:</b> 7.5.5 Toon tydsbestuursvaardighede en aanspreeklikheid in die nakom van verantwoordelikheid.</p> <p><b>Loopbaanplasing, opvolg en voortgesette onderwys:</b> 9.5.3 Besin krities en doen verslag oor geleenthede in die werksplek.</p>	<p>Identifiseer winkelname.</p> <p><b>KUNS EN KULTUUR: LU 3 (2.3.1)</b> Neem met selfvertroue deel aan die beplanning van kunswerke.</p> <p><b>TEGNOLOGIE: LU 1 (5.1.2.2; 5.1.2.3)</b></p> <p><b>GESYFERDHEID: LU 1</b> Hantering van geld. Opstel van inkopielys. Bespreek pryse van items. Aankoop van benodigdhede. Opstel van eenvoudige begroting.</p>

Uit die werkskedule word die lesplan ontwikkel. Die lesplan word tweeweekliks vir die leerders met intellektuele gestremdheid in die Ligstraal Skool beplan. Die rede hiervoor is dat leerders met intellektuele gestremdheid stadiger leer as hul eweknieë, en dus meer tyd benodig om die uitkomst te behaal. Hierna volg 'n aangepaste lesplan wat vir die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid ontwikkel is.

#### 6.3.4 Opstel van die lesplan

'n Lesplan is die volgende vlak van beplanning en word regstreeks uit die werkskedule gehaal (Departement van Onderwys, 2005:2). Dit bevat 'n gedetailleerde struktuur vir daaglikse besonderhede van onderrig-, leer- en assesseringsaktiwiteite (Departement van Onderwys, 2005:12 ). Die lesplan is ontwerp om te verseker dat daar vir leerders geleenthede is om die leeruitkomst en assesseringstandaarde van die Lewensoriënteringsleerarea, leeruitkoms 5, te behaal. Die volgende elemente word by die lesplan ingesluit:

- Die leeruitkomst en assesseringstandaarde
- Die konteks en/of kernkennis en begrippe wat vir die les gekies is
- Die assesseringstake wat vir die les gebruik word

- Die hulpmiddels wat vir die lesse benodig word
- Die geleentheid vir integrasie
- Die elemente wat reeds in die leerprogram en werkskedule vasgestel is
- Die werklike datum wanneer die lesse sal plaasvind
- Die konseptuele verbande tot vorige en toekomstige lesplanne
- Besonderhede en volgorde van die onderrig-, leer- en assesseringsaktiwiteite
- Enige onderwysbenadering wat gebruik is
- Spesiale en belangrike notas omtrent die behoeftes van die leerders
- Vaardighede
- Kennis
- Waardes

Die Departement van Onderwys (2003:84) beveel aan dat opvoeders van een graad hul lesplanne saam kan beplan. Hierna volg 'n voorbeeld van 'n aangepaste lesplan, soos ontwikkel deur my en die seniorfase-personeel van Ligstraal. Die genoemde lesplan is volgens die voorskrifte van die Departement van Onderwys (2005:2) en Departement van Onderwys (2003:12) ontwikkel.

**LEERAREA:** LEWENSORIËNTERING – Wêreld van werk  
**DATUM:** 26 Jan. – 6 Feb. 2009  
**KLASGROEP:** Senior/Arbeidsgerigte fase  
**LEERKRAG:** Mev. J. M. Lackay

LEERUITKOMSTE		ASSESSERINGSTANDAARDE				
<b>Leeruitkomste</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gesondheidsbevordering.</li> <li>• Sosiale ontwikkeling</li> <li>• Persoonlike ontwikkeling</li> <li>• Liggaamlike ontwikkeling</li> <li>• <b>Wêreld van werk</b></li> </ul>		<b>ASSESSERINGSTANDAARD: 7.5.1: Bespreek belangstelling met betrekking tot werk. Bespreek vermoëns met betrekking tot werk.</b> <b>SLEUTELWOORDE</b> <b>Werksetiek, Inkomste, Begin taak, Voltooi taak, Werk trots, Genot, Self trots, Skoonmaakdienste</b>				
		<b>ASSESSERINGSTEGNIEKE (Merk met 'n X)</b>				
<b>KRITIEKE UITKOMSTE ( Merk met 'n X)</b>		<b>MONDELINGS</b>	<b>SKRIFTELIK</b>	<b>DEMONSTREER</b>	<b>PROJEK</b>	<b>WERKSTUK</b>
X	Probleemoplossing	x	x	x		
	Spanwerk					
X	Selfverantwoordelike sin	<b>WIE GAAN ASSESSEER? (Merk met 'n X)</b>				
	Navorsingsvaardighede					
X	Kommunikasievaardighede	<b>Opvoeder</b>	<b>Klasmaats (Portuur/ groep)</b>	<b>Leerder (Selfassessering)</b>	<b>Ander personeel</b>	<b>Ander opvoeders</b>
	Tegnologiese en omgewingsbewustheid					
	Ontwikkel wêreld-makrovisie					
	Leervaardigheid					
X	Burgerskap	x				
X	Kulturele en estetiese begrip					
X	Werksgeleentheid					
	Entrepreneurskap					

**Figuur 6.2:** 'n Voorbeeld van die lesplan vir die beroepsgerigte groep leerders

LESINHOUD EN AKTIWITEITE	BRONNE EN HULPMIDDELS	INTEGRASIE
<p><b><u>LEERINHOUD</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Belangstelling en vermoëns tot werk</li> <li>✚ Soort werk wat leerder geniet om te doen</li> <li>✚ Tipe werk wat in die klaskamer gedoen word</li> <li>✚ Werk wat leerder goed by die huis doen</li> </ul> <p><b><u>LEERDERAKTIWITEITE</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Leerder identifiseer 3 dinge wat hy goed kan doen; in die klas en by die huis.</li> <li>✚ Leerders maak klaskamer skoon</li> <li>✚ Hulle identifiseer skoonmaakmiddels</li> <li>✚ Demonstreer gebruik van skoonmaakmiddels</li> <li>✚ Vee klas, mop vloer, was skottelgoed</li> <li>✚ Berg skoonmaakmiddels</li> </ul>	<p>Skoonmaakmiddels: Meubelpolitoer afstoflap, besem, mop, opwasmiddels emmers, water, teëlreiniger.</p>	<p>Kommunikasie</p> <p>Natuurwetenskap</p> <p>Wiskunde</p> <p>Sosiale Wetenskap</p> <p>Geletterdheid</p> <p>Ekonomiese en Bestuurswetenskappe</p> <p>Tegnologie</p>
<b>LEERSTYL</b>		
<p><b>Ruimtelik</b> (Met prente en beelde – Teken, visualiseer en ontwerp – Kuns, Materiaal – Kunsaktiwiteite – Visuele produkte )</p>	<b>X</b>	<b>Linguisties</b> ( Besprekings – verduidelik )
	<b>X</b>	<b>Interpersoonlik</b> (Groepwerk – verduidelik vir ander)
	<b>X</b>	<b>Intrapersoonlik</b> (Selfassessering)

**Figuur 6.2:** 'n Voorbeeld van die lesplan vir die beroepsgerigte groep leerders (vervolg)

Vir die leerder met intellektuele gestremdheid is dit noodsaaklik om 'n individuele onderrigplan op te stel. In Hoofstuk 2 is die individuele onderrigplan verken om riglyne vir die opstel daarvan te ondersoek. Vervolgens word die samestelling van die individuele onderrigplan uiteengesit.

### **6.3.5 Samestelling van 'n individuele opvoedkundige plan**

Die span by die Ligstraal Skool wat daarvoor verantwoordelik was om die Individuele Onderrigprogram op te stel, het bestaan uit die opvoeder in die beroepsgerigte klas, die arbeidsterapeut, die ouer en die navorser. Die insette van al die rolspelers was nodig om te bepaal wat die leerder se belangstelling, werksvermoëns, sterk- en swakpunte en toekomsdrome is. Die bogenoemde inligting is verkry tydens die aanvangsassessering wat gedurende die eerste twee weke van die skooljaar plaasvind. Uit die onderhoude met die opvoeder, ouer en leerders kon ook nuttige inligting verkry word. Die inligting in figuur 6.3 is ten opsigte van die onderstaande Individuele Onderrigplan vir leerder 2 voltooi.





Aanpassings benodig in Staats- en Distriksassessering:

*Moet gebruik maak van 'n aangepaste kurrikulum omdat die huidige kurrikulum nie voorsiening maak vir leerders met intellektuele gestremdheid se vermoëns nie. Die assesseringsmetodes word ook aangepas. Ondersteuning van die onderwysdistrik word benodig om die nodige kurrikulum- en assesseringsaanpassings te maak.*

Waarom dit benodig word:

*Sodat die leerder volgens haar vermoë en ontwikkelingsvlak voorberei kan word om in 'n inklusiewe werksopset werkzaam te wees.*

#### **I.O.P. -inligting:**

Datum van volgende I.O.P.: *Januarie 2010*

Datum van driejaarlikse hersiening: *Januarie 2010*

#### **Kategorie van:**

Primêre gestremdheid: *Verstandelik erg gestremd*

Primêre plasing: *Hoofstroomskool - Gr. 1*

Vervoer: *Maak gebruik van skoolvervoer*

#### **Assesseringsinligting:**

Huidige vlak van funksionering (sluit in hoe die leerder se gestremdheid, betrokkenheid en vordering in gewone kurrikulum geaffekteer word):

*Leerder no. 2 se vlak van funksionering is benede haar ontwikkelingsvlak. Beperkte kognitiewe vermoë belemmer alle vlakke van funksionering. Fisieke en motoriese ontwikkeling is op peil. Leerder beskik oor goeie taal- en kommunikasievermoë.*

Aanpassings benodig in Staats- en Distriksassessering

*Moet gebruik maak van 'n aangepaste kurrikulum omdat die huidige kurrikulum nie voorsiening maak vir leerders met intellektuele gestremdheid se vermoëns nie. Die assesseringsmetodes word ook aangepas. Ondersteuning van die onderwysdistrik word benodig om die nodige kurrikulum- en assesseringsaanpassings te maak.*

Waarom dit benodig word:

*Sodat die leerder volgens haar vermoë en ontwikkelingsvlak voorberei kan word om in 'n inklusiewe werksopset werkzaam te wees.*

**I.O.P.-inligting:**Datum van volgende I.O.P.: *Januarie 2010*Datum van driejaarlikse hersiening: *Januarie 2010***Kategorie van:**Primêre gestremdheid: *Verstandelik erg gestremd*Primêre plasing: *Hoofstroomskool - Gr. 1*Vervoer: *Maak gebruik van skoolvervoer*

<b>Aanpassing</b>	<b>Begindatum</b>	<b>Duur</b>	<b>Frekwensie</b>	<b>Plek</b>
Spesiale onderwys en verwante dienste	23:01:2002	7	Daaglik	Ligstraal Skool
Addisionele hulpmiddels en diensteprogram	23:01:2002	7	Daaglik	Ligstraal Skool

Mate waarin leerder nie met niegestremdes in die gewone klaskamer kan deelneem nie:

*Op akademiese vlak kan leerder no. 2 nie die voorgeskrewe gewone Nasionale Kurrikulumverklaring bemeester nie.*

Verduideliking:

*Beperkte kognitiewe vermoë belemmer vordering.*

Jaarlikse doelwitte- Korttermyn doelwitte/Buitemuurs/Progressie:

*Deelname aan sport- en kultuurprogram. Deelname aan handvaardighede en beroepsgerigte vaardighede. Verbetering van sosiale en kommunikasievaardighede. Ontwikkeling van persoonlike groei en veiligheidsaspekte wat daaglikse lewensvaardighede insluit.*

Ouers/Voogde sal in kennis gestel word omtrent leerder se vordering deur middel van:

*Persoonlike onderhoude, boodskapboekies, telefoniese oproepe, tuisbesoeke en vorderingsverslae.*

Soos toepaslik, word die volgende faktore in oorweging geneem tydens die ontwikkeling van die I.O.P.:

x	Vir leerders wie se gedrag leer, positiewe gedrag, intervensies, strategieë en ondersteuning benodig
	Vir leerders wat oor beperkte kommunikasievermoëns beskik
	Vir leerders wat blind- of gesigsgestremd is

- Kommunikasiebehoefte van leerders
- Vir leerders wat doof of hardhorend is, asook vir hul taal- en kommunikasiebehoefte
- Ondersteunende tegnologiese hulpmiddels en dienste benodig.

**Oorgangsdienste:**

- Is oorgangsdienstebehoefte by hierdie individuele onderrigplan ingesluit?
- Is oorgangsdienstebehoefte beskryf in die aangehegte Individuele Onderrigplan?
- Is die leerder ingelig omtrent sy/haar regte?

Die leerder se behoeftes en belangstellings is aangespreek in die leerarea van die wêreld van werk. Kommunikasie tussen die navorser en die werksplek het deurlopend plaasgevind.

Evalueringsvorme word weekliks saam met die leerder na die werksplek gestuur. Die evalueringvorme word deur die werkgewer voltooi om te bepaal of die leerder die praktiese en toegepaste vaardighede kon uitvoer en bemeester.

**Handtekening:**

My regte van prosedure is aan my verduidelik

- Ek gee toestemming tot die I.O.P.
- Ek gee toestemming tot die gedeelte van die I.O.P. soos verduidelik in die aangehegte vorm
- Ek weier toestemming tot die I.O.P.

..... **Ouer/Voog se handtekening** Datum: .....

..... **Leerder se handtekening** Datum: .....

..... **Handtekening van spesiale onderwyser/spesialis** Datum: .....

Aangepas uit Lewis en Doorlag (1999:15-17)



## **6.4 IMPLEMENTERING VAN DIE BEROEPSGERIGTE OPLEIDINGSPROGRAM**

### **6.4.1 Werksverkenning deur besoeke aan die werksplek**

'n Verskeidenheid metodes kan deur die opvoeders gebruik word om beskikbare werksgeleenthede vir die leerders met erge gestremdhede te identifiseer deur middel van telefoonoproepe, die voer van onderhoude met plaaslike werkgewers, besoeke aan plaaslike sakeondernemings en beskermende werkswinkels, asook die belê van vergaderings (Levinson, 1993:320).

In hierdie ondersoek het die navorser en die medenavorser telefoniese afsprake met die verskillende werkgewers gemaak om hul werksplekke te besoek. Die ouetehuis, haarsalon en supermark het ingewillig om deel te wees van die navorsingsprojek. Uit die data-analise is vasgestel dat leerder 1 graag by 'n supermark wil gaan werk, en leerder 2 by die ouetehuis. Die eienaars het ingestem dat ons hulle werksplekke mag besoek. Tydens die eerste besoek aan die werksplekke het ek, die twee leerders en die medenavorser die twee onderskeie werksplekke besoek.

Die supermarkeienaar het aan leerder 1 die geleentheid gebied om die supermark van rak tot rak te verken sodat hy bekend kon raak met die verskillende items op die winkelrakke. Die leerder is ook aan die ander werknemers voorgestel. Die werkgewer het ingestem om 'n onderhoud met my te voer. Ek het met hom 'n afspraak gemaak om die onderhoud by sy werksplek te voer.

Ek het die ouetehuis saam met die medenavorser en leerder 2 besoek om die werksopset aan die leerder bekend te stel. Die verpleegkundige aan diens is bekend met die leerder, omdat haar ouma ook 'n inwoner van die ouetehuis was. Die matrone het ingestem om 'n onderhoud met die navorser te voer. Leerder 2 het die geleentheid gekry om die verpleegkundige op haar rondtes in die ouetehuis te vergesel. Albei leerders was bly dat hulle die onderskeie werksplekke besoek het om hulle te vergewis of dit die plek is waar hul moontlik indiensopleiding kan ondergaan.

Die leerders van die seniorgroepklas is binne die skool, sowel as buite op die skoolterrein rondgeneem om te sien watter take die niedoserende personeel van die skool daaglik verrig.

Die volgende werksgeleenthede is binne sowel as buite die skool geïdentifiseer: algemene skoonmaakdienste, tuinmaakdienste, kookkuns, wassery, naaldwerk, mandjievlegwerk en die was van motors. Die senior opvoeders het die beroepsgerigte opleidingsprogram volgens die bogenoemde werksgeleenthede beplan. Die doel was om aan leerders die geleentheid te bied om 'n keuse te maak volgens hul belangstellings en vermoëns, en hulle sodoende in meer as een opleidingsbaan vir 'n werk voor te berei.

#### **6.4.2 Werksverkenning in die skool**

Op die klasrooster word die werksopleidingsessie vir die jaar aangedui. Die senior opvoeder alleen kan nie die leerders oplei om die werk binne en buite die skool gelyktydig te doen nie. Dit is om hierdie rede dat die niedoserende personeel ook betrek word by die werksvoorbereidingsprogram van adolessente leerders in die skool. Die niedoserende werkers is behulpsaam met opleidingsessies betreffende tuindienste en die was van motors. In die klaskamer is die opvoeder hoofsaaklik verantwoordelik vir skoonmaakdienste en wasgoedprogramme.

Daar word jaarliks vier projekte geïdentifiseer, afhangende vanuit watter deel van die bedieningsarea van die skool die leerders afkomstig is. Vir hierdie studie is die volgende projekte geïdentifiseer: tuindienste, skoonmaakdienste, die was van wasgoed en die was van motors. Die vier verskillende werksprogramme is soos volg ingedeel:

##### **Tuindienste:**

- Identifiseer verskillende stukke gereedskap wat vir tuinbou gebruik word, soos byvoorbeeld 'n graaf, vurk, skoffel, tuinslang, hark, kruitwa
- Veiligheidsmaatreëls tydens die gebruik van gereedskap
- Uitvoer van opdragte in 'n gegewe tydperk
- Uithaal en stoor van gereedskap
- Skoonmaak van gereedskap ná gebruik
- Aanlê van groentetuin
- Versorging van grasperke
- Versorging van blomtuin

- Vier suksesse wat behaal is
- Indiensopleiding in die skool se tuine
- Praktiese demonstrasies

**Skoonmaakdienste:**

- Identifiseer skoonmaakmiddels
- Uitdeel van skoonmaakmiddels
- Vee van klaskamer
- Afstof van meubels
- Was van vloere
- Vee van gange
- Gevare van skoonmaakmiddels
- Berging en stoor van skoonmaakmiddels

**Wassery:**

- Bekendstelling van wasmasjiene
- Veilige hantering van wasmasjien
- Hantering van kragprop
- Hou kragprop weg van water
- Sortering van verskillende kledingstukke
- Identifiseer verskillende waspoeiers
- Meting van waspoeier vir hoeveelheid wasgoed
- Spoel van klaar gewaste kledingstukke
- Ophang van wasgoed op wasgoedlyn
- Afhaal, opvou en wegpak van wasgoed in die wasgoedmandjie
- Gebruik van strykyster
- Praktiese demonstrasie vir die gebruik van die wasmasjien

**Die was van motors:**

- Gereedskap wat gebruik word om motors te was, soos die motorsjampoe, water, emmers, motorspons, ruitwasser, stofsuiers, besem en skoppie, afstoflappe en skoonmaakmiddels
- Benoem en herkenning van skoonmaakmiddels
- Uithaal en stoor van skoonmaakmiddels
- Veiligheidsmaatreëls tydens die gebruik van skoonmaakmiddels
- Bêre skoonmaakmiddels buite bereik van kinders
- Kennis van gebruik van die stofsuiers
- Uithaal en stoor van die stofsuiers
- Bevorder spanwerk en groepwerk
- Praktiese demonstrasies

Die leerders word op 'n praktiese manier in die verskillende vaardighede opgelei. Hulle kennis omtrent die verskillende toerusting word gebruik wanneer hulle die skoonmaakdienste self verrig. Kennis, vaardighede, waardes en houdings wat in die verskillende projekte van die beroepsgerigte kurrikulum aangebied word, moet deurlopend versterk word. Uit die data-analise het die werkgewers hul verwagtinge omtrent die inhoud van die kurrikulum geïdentifiseer. Hulle aanbevelings het die volgende kriteria ingesluit: persoonlike ontwikkeling, sosiale ontwikkeling, hantering van finansies, hantering van emosies, gebruik van openbare geriewe en kommunikasievaardighede. Vervolgens word dit kortliks aangedui:

**Persoonlike ontwikkeling:**

- Selfversorgingsvaardighede
- Netjiese voorkoms
- Selfdisipline
- Selfbeheer
- Betroubaarheid
- Persoonlike bestuur
- Selfrespek

- Wees betyds vir skool/werk/stiptelikheid

**Sosiale ontwikkeling:**

- Interaksie met maats
- Sosiale verhouding – samewerking, respekteer reëls en regulasies
- Sosialisering by partytjies, danse, disko's
- Sosiale interaksie binne groepsverband, kommunikasie

**Hantering van finansies:**

- Uitken van munstukke en note
- Hantering van eie geldsake
- Uitken van pryse
- Uitken van kleingeld
- Betaling van taxi

**Hantering van emosies:**

- Hantering van probleemsituasie
- Bespreking van konfliktsituasie
- Dramatisering van konfliktsituasie

**Gebruik van gemeenskapsfasiliteite:**

- Openbare vervoer
- Openbare telefoon
- Noodnommers – uitkenning
- Besoek aan die biblioteek
- Bywoning van wedstryde op sportvelde
- Openbare geriewe



### **Kommunikasie vaardighede:**

- Korrekte aanspreekvorme
- Praat in volsinne
- Maak oogkontak
- Groet beleefd
- Stuur boodskappe van gelukwensing
- Reageer op uitnodigings na verjaarsdae.

#### **6.4.3 Werksvoorbereiding in die klas**

Vir die eerste semester word die werksvoorbereiding in die klaskamer, in die skoolgebou en op die skoolterrein gedoen. Die onderskeie werksprogramme word gelyktydig in die klaskamer en op die skoolterrein aangebied. Die opvoeder observeer die leerders se vordering op 'n daaglikse basis binne sowel as buite die klaskamer. Die vordering van die leerders word opgeteken.

#### **6.4.4 Besoeke aan die werksplek**

Nadat die onderhoude met die leerders gevoer is, het hulle aangedui in watter beroepe elkeen opgelei wou word. Leerder 1 het verkies om as 'n winkelassistent opgelei te word, terwyl leerder 2 by die ouetehuis as 'n tuisversorger opgelei wou word. Telefoniese afsprake is met die eienaar van die supermark en matrone van die ouetehuis gemaak om hul werksplekke saam met die leerders te besoek.

Onderhoude is onderskeidelik met die eienaar van die geïdentifiseerde supermark en die verpleegkundige van die ouetehuis gevoer. Albei eienaars van die onderskeie werksplekke het goedkeuring verleen dat die leerders by hul werksplekke indiensopleiding kon ontvang. Leerder 1 het vanaf Julie 2009 tot November 2009 indiensopleiding by die supermark ontvang.

Leerder 2 het sedert Julie 2009 indiensopleiding by die ouetehuis begin ontvang. Die afsterwe van 'n inwoner in haar teenwoordigheid was vir leerder 2 'n traumatiese ervaring. Sy het nie kans gesien om weer terug te gaan na die ouetehuis nie. By die skool het sy traumabehandeling by die skoolsielkundige ontvang. Die navorser het met leerder 2 vergader om haar te oordeel om op 'n ander werkskeuse te besluit. In haar onderhoud het sy daarna verwys dat sy in die verlede by die haarsalon indiensopleiding ontvang het. Sy het besluit om verdere opleiding by

die haarsalon te ontvang. Die ouetehuis is gekontak om die leerder se omstandighede aan hulle te verduidelik. Hulle het die leerder se omstandighede verstaan.

Die haarsalon is genader en die eienares het ingestem om 'n onderhoud met die navorser te voer. Ná die onderhoud het die eienares ingestem dat leerder 2 by haar werksplek indiensopleiding kan ontvang. Leerder 2 het vanaf Augustus by die haarsalon begin werk. Gedurende September was sy na Ermelo, Mpumalanga, om aan die Suid-Afrikaanse Sportassosiasie vir leerders met intellektuele gestremdhede se Elite Spele deel te neem. Sy het met die werkgewer gereël om oor naweke indiensopleiding by die haarsalon te doen om die verlore tyd tydens haar afwesigheid in te haal.

## **6.5 OBSERVASIE**

### **6.5.1 Observasie in die klaskamer**

Volgens Levinson (1993:123) is observasie die proses waardeur inligting deur iemand se sintuie ingesamel word. Inligting omtrent 'n student se belangstellings en werksgewoontes kan verkry word deur slegs na die leerder te kyk en te luister. Observasie omtrent 'n leerder se gedrag moet plaasvind in verskillende opsette en op verskillende tye, en voltooi word deur verskillende lede in die skool, werksplek en ouerhuis. In hierdie ondersoek is die twee leerders deur die navorser en klasonderwysers in die skool geobserveer.

### **6.5.2 Observasie in die skool**

In die tweede semester is leerders die geleentheid gegee om die werksvaardighede wat in die klaskamer en skool aangeleer is, in die werksplek en binne die gemeenskap toe te pas. Die leerders het tydens die onderhoude met die navorser reeds hulle keuses gemaak omtrent die werk waarin hulle belangstel om opgelei in te word. Die funksies en verskillende verantwoordelikhede in die werksplek is aan die leerders verduidelik. Die onderrig wat in die klaskamer plaasgevind het, kan slegs tydens indiensopleiding in die werksplek verbeter word, aangesien sommige leerders dit moeilik vind om te veralgemeen.

### **6.5.3 Observasie in die werksplek**

In die werksplek is die leerders deur die navorser, medenavorser, werkgewers en mentors geobserveer. Indiensopleiding het op 22 Julie 2009 in die onderskeie werksplekke begin en observasie is gedoen vanaf die eerste indiensopleidingsessie in die werksplek.

### **Leerder 1:**

Ek het tydens my eerste besoek aan die supermark uitsluitlik gegaan om leerder nommer 1 in die werksplek te observeer. Een van die leerder se uitdagings was om sy kommunikasievaardighede te verbeter. Hy is 'n introvert en kommunikeer nie maklik met ander mense nie. Tydens die onderhoud het dit aan die lig gekom dat hy slegs die minimum woorde per sin gebruik. My observasie was dat hy oor 'n beperkte woordeskat beskik. Dit kon slegs in die werksplek versterk word indien hy die geleentheid kry om met ander mense te sosialiseer en interaksie met mense het.

In die werksplek het leerder 1 baie onseker van homself voorgekom. Hy het net die nodige woorde met die werkgewer en die werknemers gewissel. Hy het opdragte uitgevoer, maar min oogkontak met die kliënte en werknemers gemaak. Met my tweede besoek aan die werksplek was dit opvallend dat leerder 1 meer op sy gemak was. Toe hy my sien, het sy gelaat opgehelder. Hy was trots om aan my te wys waar hy twee weke lank diens gedoen het.

Sy mentor by die werkstasie, het aan my meegedeel dat leerder 1 alle opdragte wat sy aan hom gee, goed uitvoer. Hy praat egter baie min uit sy eie met haar of van die ander werknemers. Ek het haar aangemoedig om hom meer geleenthede te bied om met ander werknemers ook te kommunikeer. Die leerder was blootgestel aan verskillende werksgeleenthede in die werksplek. Voordat ek die werksplek verlaat het, het ek die leerder geprys vir die goeie werk wat hy doen. Ek het gesien die kompliment het hom baie goed laat voel.

Ná vier weke in die werksplek was dit duidelik dat die leerder se sosiale vaardighede verbeter het. Die werkgewer was trots op die leerder se vordering. Hy het aan die leerder die geleentheid gebied om op verskillende werkstasies te werk. Ek het opgelet met hoeveel selfvertroue hy die pakkies van die kliënte inneem en weer uitreik by die pakkette-afdeling waar hy werksaam is.

Ek het met een kliënt 'n informele gesprek gevoer omtrent die leerder se dienslewering by die pakkette-toonbank. Sy was nie eens bewus daarvan dat hy 'n leerder by die Ligstraal Skool is nie. Ek het goed gevoel dat die leerder se werksprestasie vergelyk kon word met dié van enige werknemer in die werksplek. Teen die tiende week van indiensopleiding was L 1 vol selfvertroue. Hy het oogkontak met almal om hom gemaak. Sy kommunikasievaardighede het verbeter en hy was trots op sy werk.

Binne twaalf weke in die werksplek het die leerder vordering getoon in die volgende werksvaardighede:

- Weeg van groente – tamaties is afgeweeg en in sakkies verpak
- Pakkette-toonbank - inneem van kliënte se pakkies
- Rakke pak – rakke vul met blikkieskos, suiker en meel
- Pryse van blikkieskos afhaal en nuwe pryse aanbring
- Yskaste pak – verpakking van melk en botter in yskaste
- Skoonmaakdienste in stoor - vee van vloere in die stoor
- Merk van blikkieskos – opskryf (met koki-pen) van pryse op blikkieskos
- Sosiale vaardighede – groet werkgewer, medewerkers en kliënte

Die leerder kon die vaardighede wat hy in die werksplek aangeleer het ook in ander lewensituasies toepas. Leerder 1 kon ook funksionele geletterdheid, asook die lees- en skryfvaardighede wat in die skool aan geleer is, prakties in die werksplek toepas. Ek het gesien met hoeveel noukeurigheid hy die pryse met die koki-pen op die blikkies aanbring. Elke prys was reg aangebring en hy kon presies noem hoeveel blikkies reeds gemerk was.

Sy selfbeeld het verbeter en hy het meer spontaan met kliënte en ander werknemers oogkontak gemaak. Sy mentor het aan my meegedeel dat hy hulle soggens groet en dat sy sosiale vaardighede uitgebrei het. In die werksplek het hy waardes soos stiptelikheid, verantwoordelikheid en eerlikheid daagliks in die werksplek gedemonstreer. Die skoolbus het leerder 1 gedurende die eerste vier weke vanaf die skool na die werksplek en weer terug vervoer. Indien hy laat gewerk het, het die werkgewer hom persoonlik by die skool kom aflaai.

Teen die agste week het die leerder self vanaf die werkplek na die skool gestap indien die skoolbus nie betyds was om hom te kom haal nie. Die skool is binne loopafstand van die werksplek; daarom is dit 'n prestasie dat die leerder 'n onafhanklike besluit kon neem om self tot by die skool te stap. Met sy aankoms by die skool het hy kom aanmeld en die evalueringsdokumente oorhandig. Hy was opgewonde om terugvoering omtrent sy dagtaak aan my te gee.

## Leerder 2

Tydens die onderhoud het leerder 2 verkies om indiensopleiding by die ouetehuis te ontvang. Met die afsterwe van 'n inwoner het sy besluit om haar opleiding by die ouetehuis te staak. Dit was vir hierdie leerder 'n traumatiese ervaring. Op my aanbeveling het sy by die opvoedkundige sielkundige terapie ontvang. Ek het haar aangemoedig om by 'n ander werksplek van haar keuse indiensopleiding te ontvang. Leerder 2 het verkies om haar indiensopleiding by die haarsalon te ondergaan. Omdat sy reeds by verskillende geleenthede werksondervinding by die kleuterskool en haarsalon opgedoen het, was dit vir haar die beste besluit.

Tydens my observasie in die werksplek was dit goed om te sien met hoeveel selfvertroue die leerder met die werkgewer kommunikeer. Sy geniet dit om met die kliënte te gesels en beskik oor 'n uitgebreide woordeskat. Volgens die werkgewer kon sy enige skoonmaaktaak goed verrig. Sy kon verskillende take in die werksplek onafhanklik uitvoer. Leerder 2 kon binne 10 weke die volgende vaardighede uitvoer:

- Skoonmaakdienste
- Uitvee van haarsalon
- Was van spieëls
- Was van handdoeke
- Opvou van handdoeke
- Skoonmaak en wegpak van rollers
- Skoonmaak van kamme en borsels
- Afstof van meubels
- Ontvangs van kliënte
- Was van kliënte se hare
- Reël regte temperatuur van die water
- Afdroog van hare
- Begeleiding van kliënt na sitplek

Die leerder het goeie vordering gemaak tydens haar indiensopleiding in die werksplek. Sy is baie trots op haarself en kom elke dag netjies by die werksplek aan. Ek het opgelet dat sy meer presies was op haar eie haarversorging sedert sy by die haarsalon begin werk het. Ek het ook gesien dat sy goed voel wanneer die werkgewer of kliënte haar prys indien sy hulle tevrede stel.

Haar selfvertroue het toegeneem en sy kon meer take onafhanklik doen. Sy het self oor naweke na die werksplek gestap indien die taxi nie betyds opdaag nie. Dit was opvallend hoe beskermend werkgewer 2 teenoor hierdie leerder opgetree het. Die werkgewer het self saam met die leerder na die taxi-parkeerruimte gestap om te verseker dat sy die taxi veilig bereik.

Leerder 2 kon haar opleiding suksesvol voltooi ten spyte van die feit dat sy haar opleidingsessie vir twee weke moes onderbreek, daar sy aan die Nasionale Spele vir intellektueel gestremdes in Ermelo moes gaan deelneem. Sy was gewillig om oor naweke te gaan werk om verlore tyd in te haal. Sy het self op 'n Saterdag die taxi gehaal om by die haarsalon in die dorp te kom.

Ek kon tydens observasie in die werksplek die twee leerders se werkprestasie monitor en opteken. Dit was egter belangrik dat die assesseringsmetodes in ooreenstemming met dié van die Nasionale Kurrikulumverklaring moes wees. Dit is om hierdie rede dat ek in my studie die verskillende assesseringsmetodes ondersoek het. Vervolgens bespreek ek deurlopende assessering waar die leerder se werksprestasie in die werksplek opgeteken en geëvalueer is om te bepaal of die vereiste uitkomst bereik is.

## **6.6 REFLEKTERING**

### **6.6.1 Opvoedervergaderings**

Ek en die twee opvoeders het elke maand vergader om te reflekteer oor die implementering van die beroepsgerigte opleidingsprogram. Die vordering van die leerders, sowel as die verslae wat van die werkgewers ontvang is, is bespreek. Die assessering van die leeruitkomst is gedoen om te bepaal of die leerders die uitkomst behaal het.

### **6.6.2 Ouervergaderings**

Ek het die ouers tydens twee ouer-onderwyservergaderings ontmoet om die vordering van hul kinders op die beroepsgerigte opleidingsprogram te bespreek. Ouer 1 het slegs een vergadering

bygewoon as gevolg van werksomstandighede. Ouer 2 kon albei vergaderings bywoon, omdat sy met haar werkgewer kon reël vir aftyd.

### **6.6.3 Leerder-en-opvoedervergaderings**

Dit was belangrik om die opvoeders en leerders te ontmoet om hul insette omtrent die leerder se werkverrigting in die klaskamer en in die werksplek te bespreek.

### **6.6.4 Werkgewersgesprekke**

Tydens besoeke aan die werksplek kon ek die vordering van die leerders met die werkgewer bespreek. Werkgewer 1 was baie betrokke by die leerder se indiensopleiding in sy werksplek. Hy het vir Leerder 1 'n mentor aangestel en sy was ook deel van die gesprekke wat ek in die werksplek met die werkgewer en die mentor gevoer het. Werkgewer 2 het volle verantwoordelikheid vir die opleiding van die leerder aanvaar. Sy het my dikwels geskakel om die uitdagings wat sy met die opleiding van die leerder ondervind, met my te bespreek.

## **6.7 HERBEPLANNING**

Die herbeplanning van die opleidingsprogram was verrykend. Die opvoeder en werkgewers het waardevolle insette gelewer. Hulle het aanbeveel dat die beroepsgerigte opleidingsprogram reeds in die Grondslagfase geïmplementeer moet word. Sodra die leerders op die ouderdom van ses jaar tot die skool toegelaat word, moet die opvoeder die begrip werksvoorbereiding daagliks demonstree. Elke taak wat die leerder verrig, kan gebruik word in 'n werksopset-in-aksie in die leerprogram.

Die werkgewers het ook aanbevelings gemaak vir veranderings wat tot verbetering van die program kon lei. Hulle het aanbeveel dat die indiensopleidingsessies oor twee dae moet strek, omdat een dag te kort is. Werkgewer 2 het gevoel dat die sportprogram aangepas moet word, want baie tyd gaan verlore wanneer leerders as gevolg van sport-oefeninge of -wedstryde nie na die werkplek kan kom nie. Die skoolprogram is aangepas sodat die leerders vir twee dae indiensopleiding in die werksplek kon ontvang. Die sportprogram kon nie aangepas word nie, omdat ander klasse ontwig sou word. Die opvoeders het besluit om die leerders die dag ná afloop van 'n wedstryd na die werksplek te stuur.

## **6.8 REFLEKTEER-WEER-FASE**

Ek en die opvoeders het vergader om te besin oor die deelnemendeaksie-navorsingsproses, asook om te bepaal hoe leer en onderrig verbeter kan word vir die verdere beplanning van die beroepsgerigte opleidingsprogram. Dit opvoeders het genoem dat hulle baie geleer het tydens die beplanning en ontwikkeling van die beroepsgerigte opleidingsprogram. Hulle het geleer dat 'n samewerkende werksverhouding belangrik is in die opstel van die program. Tydens vergaderings met die ouers kon hulle sien hoe trots die ouers is om deel te wees van die opleidingsproses.

Die verandering wat aan die leerprogramme gemaak is, het hulle taak vergemaklik om die werkskedules en lesplanne te verfyn. Die opvoeders het genoem dat hulle die leerders beter verstaan. Die onderrigstrategie van die opvoeder het verbeter, omdat hulle meer gefokus het op 'n leerdergesentreerde onderwysbenadering. Hulle het die ouers ingelig hoe belangrik hul insette tydens die beplanningsproses is. Hulle kon ook aan die ouers voorbeelde van die leerder se vordering toon. Die vordering van die leerders is deurlopend geassesseer en word hierna bespreek.

## **6.9 DEURLOPENDE ASSESSERING**

Deurlopende assessering is die belangrikste metode waarvolgens assessering in die Nasionale Kurrikulumverklaring plaasvind (Departement van Onderwys, 2002:53). Assessering moet egter deurlopend geskied as 'n geïntegreerde deel van die leerproses. Dit is 'n manier waarop leerders hul eie vordering, en opvoeders hul eie rol en effektiwiteit kan evalueer om nog beter ondersteuning te kan gee (Hanekom, 1998:25). In hierdie studie het ek gebruik gemaak van verskillende assesseringsaktiwiteite. Deurlopende assessering bevat twee verskillende maar verwante aktiwiteite, naamlik die daaglikse informele assessering, en formele programme vir Lewensoriëntering. Ek het gebruik gemaak van formele sowel as informele aanvangsassessering.

### **6.9.1 Aanvangsassessering**

Aanvangsassessering het gedurende die eerste twee weke van die eerste semester plaas gevind om te bepaal wat die leerders reeds weet. In hierdie studie het ek die volgende kriteria gebruik, soos voorgestel deur Phillips, Goodman en Herman (1999:116-117), ten einde die leerders se kennis- en kundigheidsvlakke by toetrede tot die beroepsgerigte program te bepaal:



- Kommunikasievaardighede
- Motoriese vaardighede
- Geletterdheid- en gesyferdheidsvaardighede
- Sosiale en emosionele bevoegdheid
- Konseptuele en redeneringsvaardighede wat toepaslik is vir hul ouderdomsgroep
- Selfhelp- en onafhanklike vaardighede

Ek het saam met die opvoeders 'n kontrolelys saamgestel om die aanvangsassessering te vergemaklik. Ek kon dus bepaal of die leerder die leerdoelwitte bereik het. Deurlopende assessering bestaan uit twee verwante aktiwiteite, naamlik formele en informele assessering. In hierdie studie het ek van beide aktiwiteite gebruik gemaak.

### **6.9.2 Formele assessering**

Formele assessering is gedoen om te bepaal of die leerder oor die akademiese jaar vordering getoon het. Ek en die twee opvoeders het saam vier assesseringstake beplan om te bepaal of die leerders die leeruitkomste en assesseringstandaarde kon behaal. Vir die leerder met intellektuele gestremdheid moet die gekose vorms van assessering toepaslik wees vir hul ontwikkelingsvlakke. Ek en die opvoeders het die assesseringstake ontwikkel om die leeruitkomste en assesseringstandaarde te dek. Ons het gebruik gemaak van verskillende assesseringstake, naamlik projekte, praktiese demonstrasies, mondelinge terugvoering en werkblaai. In die ontwerp van die genoemde take wou ek verseker dat 'n verskeidenheid van bevoegdhede gedek word. In tabel 6.5 word die assesseringsplan vir die beroepsgerigte opleidingsprogram aangedui.

**Tabel 6.5: Assesseringsplan vir die beroepsgerigte opleidingsprogram****ASSESSERINGSPLAN - BEROEPSGERIGTE FASE – LEWENSORIËNTERING  
13 JULIE – 26 SEPTEMBER 2009**

<p>Taak 1: Ek hou van werk</p> <p>Week: 2, 3</p> <p>Datum:</p> <p>Assesseringsaktiwiteit: Uitknip van prente oor verskillende soorte werk.</p>	<p>Leeruitkomste en assesseringstandaarde</p> <p>LU 5</p> <p>Ass.St. 7.5.1</p> <p>Bespreek vermoëns vir en belangstellings in loopbane.</p> <p>Ass.St. 7.3.5</p> <p>Toon besluitnemingsvaardighede en besin daaroor.</p>	<p>Fokus</p> <p>Identifiseer drie tipes werk wat jy geniet om te doen.</p>	<p>Vorm van assessering</p> <p>Werkblad</p>
<p>Taak 2: Tyd is kosbaar.</p> <p>Week: 4, 5</p> <p>Datum:</p> <p>Assesseringsaktiwiteit: Opwas van skottelgoed, vee van klas.</p>	<p>Leeruitkomste en Assesseringstandaarde</p> <p>LU 5</p> <p>Ass.St. 7.5.5</p> <p>Toon tydsbestuurvaardighede in die uitvoer van verantwoordelikhede</p>	<p>Fokus</p> <p>Skoonmaakdienste</p>	<p>Vorm van assessering</p> <p>Praktiese demonstrasies</p>
<p>Taak 3: Werk is lonend</p> <p>Week: 6, 7</p> <p>Datum:</p> <p>Assesseringsaktiwiteit: Hantering van geld/ Inkopielys saamstel.</p>	<p>Leeruitkomste en assesseringstandaarde</p> <p>LU 5</p> <p>Ass.St. 7.5.3</p> <p>Tuinboudienste en was van motors.</p>	<p>Fokus</p> <p>Uitken van tuinimplemente en skoonmaakmiddels vir motor.</p>	<p>Vorm van assessering</p> <p>Mondelinge terugvoering</p>
<p>Taak 4: Werkskeuses</p> <p>Week: 8, 9</p> <p>Datum:</p> <p>Assesseringsaktiwiteit: Interpreteer inligting.</p>	<p>Leeruitkomste en assesseringstandaarde</p> <p>LU 5</p> <p>Ass.St. 9.5.5</p> <p>Beplan vir eie lewenslange leer.</p>	<p>Fokus</p> <p>Dink en redeneer; Oorsaak en gevolg.</p>	<p>Vorm van assesseringsprojekte</p>

**6.9.3 Informele assessering**

Informele assessering vind deurlopend in die klaskamer plaas deur middel van observasie en vraagstelling. Leerders se vordering is daaglik gemonitor deur middel van observasie in die klaskamer. Ek kon observeer hoe leerders die take verrig en watter struikelblokke uit die weg geruim moes word. Ek kon ook sien hoe die samewerking tussen die leerders verbeter het tydens maat-assessering waar hulle mekaar moes assesseer. Die doel van informele assessering was formatief. 'n Observasiedagboek is bygehou waarin aantekeninge omtrent spesifieke probleme wat die leerders ervaar het, aangeteken is. Tydens informele assessering moet opvoeders deur middel van verslaggewing elke leerder se vordering byhou. Dit is nuttig om 'n

observasie-kontrolelys by te hou (Haines en Mentz, 2008:xx1). Op hierdie wyse kon ek bepaal watter leer wel plaasgevind het, en watter leerders meer tyd benodig om die taak af te handel. In bylaag 15 word die kontrolelys vir die werkgewer aangeheg.

**Tabel 6.6: Kontrolelys saamgestel vir die beroepsgerigte opleidingsprogram  
KONTROLELYS: ARBEIDSGERIGTE VAARDIGHEDE**

NAAM VAN LEERDER: .....

KLASGROEP: .....

JAARTAL: .....

SKOONMAAKAKTIWITEITE								
PLIGTE	Datum	Datum	Datum	Datum	Datum	Datum	Datum	Datum
1. Vee van vloere								
2. Mop van vloere								
3. Tipe skoonmaakmiddels								
4. Gevare van skoonmaakmiddels								
5. Gebruik van stofsuiers								
6. Was van vensters								
7. Politoer van meubels								
8. Blinkvryf van krane, deurhandvatsels								
9. Afwas van mure en teëls								
10. Afvee van vensterbanke								
11. Afwas van tafels								
12. Versorging van skoonmaakapparate								
13. Wegpak van skoonmaakmiddels								
14. Wegpak van apparate								

KOMMENTAAR:

.....

.....

.....

#### 6.9.4 Leerderportefeulje

Hanekom (1998:25) noem dat deurlopende en doeltreffende assessering 'n goeie, ondersteunende sisteem impliseer, waar nie een leerder "deurglip nie". Dit is om hierdie rede dat 'n portefeulje vir albei leerders bygehou is. Elke assesseringstaak is in die lêer van die leerder gehou. Die leerders het self besluit watter take hulle in hul portefeulje ingesluit wou hê.

Ek het die tweeweeklikse verslagkaart vanaf die huis en werksplek ontvang en dit met die leerders bespreek voordat dit in die portefeulje geplaas is. Die twee leerders was trots daarop om mondelinge terugvoering te gee omtrent die vordering wat hulle in die werkplek gemaak het. Die positiewe terugvoering wat hulle van die werkgewers en opvoeders ontvang het, is ook by hul lêers ingesluit. Die inhoud van die portefeulje is gebruik om die leerders se vorderingsverslae, wat kwartaalliks na die ouers gestuur word, te voltooi.

### **6.9.5 Skoolassesseringsprogram**

Die skoolassesseringsprogram is deur die skoolassesseringspan saamgestel. Die span bestaan uit verteenwoordigers van elke fase in die skool. Hulle het die volgende aktiwiteite, soos aanbeveel deur die Departement van Onderwys (2002:54-55), in berekening gebring met die samestelling van die skoolassesseringsprogram:

- Die manier waarop deurlopende assessering beplan en geassesseer word
- Hoe rekordboeke/verslagboeke gehou moet word en die toeganklikheid en sekuriteit daarvan
- Die assesseringskodes wat deur die provinsie bepaal word
- Interne verifikasie van assessering
- Hoe moderering in die skool plaasvind
- Hoe dikwels rapportering plaasvind en volgens watter metode
- Opleiding van personeel ten opsigte van assessering

Tydens indiensopleidingsessies ná skool het die opvoeders die kriteria vir assessering bespreek, asook hoe om assesseringstabelle te gebruik. Daar is ook besluit hoe hulle in dieselfde graad op die vereistes vir die behaal van leeruitkomste moet besluit. Die kommentaar wat op die rapport geskryf word, is ook bespreek. 'n Verdere bespreking het gegaan oor hoe om die nasionale kodes wat op die rapport verskyn aan die ouer te verduidelik.

### **6.9.6 Vorderingskedere**

Die vorderingskedere is opgestel ooreenkomstig die voorskrifte soos deur die Departement van Onderwys (2002:57) voorgelê. Dit is 'n verslag met 'n opsomming van inligting rakende die vordering van al die leerders in die graad in die skool, en word in die lys van bylae aangebring.

Die vorderingskedule wat deur die opvoeders ontwerp is, bevat die volgende inligting:

- Naam van die skool en die skoolstempel
- Lys van die leerders
- Kodes vir vordering vir elke leerarea (nasionale koderingstelsel)
- Kodes vir vordering in elke graad
- Kommentaar op sterkpunte en areas wat ondersteuning in elke leerarea vereis
- Datum en handtekening van die hoof, opvoeder en departementele amptenaar

### **6.9.7 Vorderingsverslag**

By die Ligstraal Skool word terugvoering omtrent die leerder se algehele vordering kwartaalliks aan ouers verskaf. 'n Formele rapport is ontwerp wat inligting omtrent die leerder se prestasie aandui. Die volgende inligting is op die vorderingsverslag aangebring, soos vereis deur die Departement van Onderwys (2002:58):

Basiese inligting

- Naam van skool
- Naam van leerder
- Graad van leerder
- Geboortedatum van leerder
- Jaar en kwartaal
- Handtekening van ouer of voog, met datum
- Handtekening van opvoeder, met datum
- Handtekening van skoolhoof, met datum
- Datum wanneer skool sluit en heropen
- Skoolstempel
- Skoolbywoningsprofiel
- Verduideliking van die kodes van die nasionale koderingstelsel

Die leerder se sterkpunte en behoeftes word ook beskryf. In die vorderingsverslag word geen negatiewe kommentaar deurgegee nie. Dit is vir die ouer van 'n leerder met intellektuele gestremdheid belangrik om te weet wat die kind goed kan doen, en watter ondersteuning hy nog in die skool en tuis benodig om te verbeter. Die vorderingsverslag word in Bylaag 16 aangebring.

## **6.10 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is die ontwikkeling en implementering van die beroepsgerigte opleidingsprogram volgens die deelnemendeaksie-navorsingsproses bespreek. Tydens die beplanningsfase is 'n aangepaste leerprogram volgens die Nasionale Kurrikulumverklaring, in die Lewensoriëntering-leerarea: leeruitkomste 5 ontwikkel. Die opstel van die werkskedule en die lesplan is vanuit die leerprogram ontwikkel. 'n Individuele onderrigplan is vir die twee leerders opgestel. Die verkenning van werksgeleenthede het by die skool en werksplekke plaasgevind.

Die leerders het funksionele opleiding op 'n praktiese wyse in die skool en by die onderskeie werksplekke ontvang. In die skool en werkplek is deelnemende observasie deur my en die medenavorser gedoen om die leerder se vordering te bepaal. Tydens vergaderings met die opvoeders en ouers, sowel as in gesprekke met die werkgewers en leerders, is terugvoering van die verskillende rolspelers ontvang. Die opvoeders, ouers en werkgewers kon reflekteer oor die deelnemendeaksie-navorsingsproses. Deurlopende assessering is op 'n informele sowel as formele manier gedoen om te bepaal of die leerder die leeruitkomste op 'n praktiese manier behaal het. In Hoofstuk 7 word die bevindinge, gevolgtrekkings en aanbevelings van die studie bespreek.

## HOOFSTUK 7

# SAMEVATTENDE BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS, IMPLIKASIES EN AANBEVELINGS

### 7.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die bevindinge en gevolgtrekkings van die studie in verhouding tot die relevante literatuur bespreek. Ek sal hier aanbevelings maak wat verband hou met die oorspronklike doel van die studie, naamlik om 'n beroepsgerigte program vir die adolessente leerder met matige intellektuele gestremdheid te ontwikkel en te implementeer.

Ten einde die navorsingsvraag te beantwoord, het ek 'n navorsingsontwerp vanuit die interpretatiewe en deelnemendeaksie-navorsingsparadigma gebruik. Die rede hiervoor was om die verskillende rolspelers te betrek om hul persepsies, ervaring, samewerking en begrip omtrent die samestelling en implementering van 'n beroepsgerigte opleidingsprogram te bekom. Vervolgens sal ek die beperkinge van die studie beskryf, waarna aanbevelings gemaak word vir verdere studie op dié gebied. Daarna sal ek reflekteer oor die studie en die uitkomst daarvan.

### 7.2 SAMEVATTING VAN ONDERSKEIE HOOFSTUKKE

Hoofstuk 1 is die inleidende hoofstuk van die studie. Hierin het ek die motivering van my studie asook 'n oorsig van die voorgenome studie voorgestel. Tydens my MEd-navorsingstudie het ek 'n behoefte-analise omtrent beroepsgerigte opleiding vir die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid ondersoek. My aanbevelings vir verdere navorsing was tweeledig. Eerstens was dit om 'n weldeurdagte beroepsgerigte opleidingsplan, wat op die leerders se vermoëns en belangstellingsveld geskoei is, saam te stel. Die tweede aanbeveling was om 'n deelnemendeaksie-navorsingsonderzoek in die skool en werksplek te doen, om te bepaal of die leerder die nodige vaardighede aangeleer het wat hom toerus om 'n werk te bekom.

Hierdie aanbevelings het my gemotiveer om die navorsingsvraag te ondersoek: **Hoe kan die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid opgelei word om 'n betrekking in die ope arbeidsmark te beklee?**

Uit die navorsingsvraag het die volgende subvrae na vore gekom wat in my studie aangespreek word:

- Watter aanpassings kan binne die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring gemaak word om 'n beroepsgerigte program vir die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid te ontwikkel?
- Op watter wyse kan die verskillende rolspelers binne die ekosistemiese benadering betrek word om die beroepsgerigte oorgangsprogram te fasiliteer?
- Hoe kan deurlopende assessering gedoen word om te bepaal of die nodige uitkomst omtrent beroepsgerigte vaardighede volgens die leerder se pas en vermoëns bereik is?

In Hoofstuk 2 is 'n literatuurstudie omtrent beroepsgerigte opleiding gedoen. Die literatuurstudie het op Amerikaanse sowel as Suid-Afrikaanse wetgewing omtrent beroepsgerigte programme gefokus. In die VSA is wetgewing omtrent beroepsgerigte opleiding reeds in plek. In hierdie hoofstuk is daar ook gefokus op die individuele opvoedkundige plan, sowel as op die beroepsgerigte oorgangsprogramme wat in Amerikaanse skole ingestel is om die leerder vir die wêreld van werk voor te berei.

In Hoofstuk 2 is gefokus op Suid-Afrikaanse wetgewing, spesifiek ná die afskaffing van die apartheidsbestel met sy diskriminerende wette. Nuwe onderwys- en arbeidswetgewing ná 1994 het nuwe implikasies ingehou vir die wêreld van werk ten opsigte van leerders met spesiale onderwysbehoefte in Suid-Afrika. Die nuwe wetgewing het beslis beter vooruitsigte ingehou vir leerders met intellektuele gestremdheid om in skole beroepsgerigte opleiding volgens hulle belangstellings en vermoëns te ontvang.

In Hoofstuk 3 is gefokus op die beginsels van Uitkomsgebaseerde Onderwys, Kurrikulum 2005 en die Kurrikulumverklaring. Die Nasionale Kurrikulumverklaring is bespreek om te bepaal hoe die nodige aanpassings aangebring moes word om 'n beroepsgerigte opleidingsprogram vir die leerder met intellektuele gestremdheid te ontwikkel. In hierdie hoofstuk is die verskillende rolspelers in die ontwikkeling van 'n beroepsgerigte opleidingsprogram vir die leerder met intellektuele gestremdheid geïdentifiseer. Dit is belangrik dat opvoeders, leerders, ouers en werkgewers 'n kollaboratiewe samewerkingsverhouding ontwikkel om die spesiale leerder in die skool, klaskamer, tuis, in die werksplek asook in die gemeenskap te ondersteun.



Die Nasionale Kurrikulumverklaring, in die leerarea Lewensoriëntering, maak in leeruitkomst 5 voorsiening om die leerder voor te berei vir die wêreld van werk. Dit was belangrik om tydens die ontwikkeling van 'n beroepsgerigte leerprogram vir die leerder met intellektuele gestremdheid te fokus op die tradisionele benadering tot kurrikulumontwikkeling. Hierdie leerders benodig 'n funksionele en loopbaangerigte onderwysbenadering.

In Hoofstuk 4 het ek 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp gekies wat onderneem is vanuit 'n interpretatiewe navorsingsparadigma (Holstein en Gubrium in Denzin en Lincoln, 2005:278). Hierdie paradigma is gebruik om menslike ervarings te beskryf, eerder as om dit te meet. Die doel van die interpretatiewe navorsingsmetode is om 'n eiesoortige situasie of konteks te verstaan (Willis, 2007:96). Die klem is geplaas op omvangryke beskrywings van gebeure en om mense te verstaan in hul volle sosiale en kulturele konteks (Babbie en Mouton, 2001:278; Swanson, Harris en Graham, 2003:536).

In hierdie navorsingsondersoek was dit belangrik om 'n gepaste navorsingstrategie te kies. Die aard van die studie leen hom daartoe dat 'n deelnemende navorsingsproses geskik was om binne die kwalitatiewe, interpretatiewe raamwerk te pas. Daar is van verskillende data-insamelingstegnieke gebruik gemaak om data te produseer, naamlik, onderhoude, deelnemende observasie, 'n literatuurondersoek en dokumente. In die steekproef is verskillende populasies betrek om die gevolgtrekkings te maak. Die steekproef het twee opvoeders, twee leerders met intellektuele gestremdheid, twee ouers en twee werkgewers binne die skool en gemeenskap, ingesluit.

In Hoofstuk 5 is die data-analise en die implementering van die studie gedoen. Die navorser het 'n interpretatiewe navorsingsparadigma gebruik om 'n indiepte-insig te verkry in die verskillende rolspelers se sieninge, gevoelens, ervaring en ideale omtrent die samestelling van 'n beroepsgerigte opleidingsprogram vir die leerder met intellektuele gestremdheid. In hierdie hoofstuk is verskillende populasies in die volgende groeperings ingedeel: die spesiale opvoeder, die leerder met intellektuele gestremdheid, ouerbetrokkenheid en werkgewerondersteuning. Die data wat uit die onderhoude verkry is, is gebruik vir die samestelling van 'n beroepsgerigte opleidingsprogram soos deur die deelnemers self bepaal.

In Hoofstuk 6 van hierdie studie is die deelnemendeaksie-navorsingsproses in verskillende siklusse ingedeel en bespreek. Die beplanning en ontwikkeling van die beroepsgerigte opleidingsprogram is in vier stappe ingedeel, naamlik: die beplanning van 'n aangepaste leerprogram, die ontwikkeling van 'n werkskedule en die ontwikkeling van 'n lesplan. Die

ontwikkeling van 'n individuele onderrigplan vir die leerder met intellektuele gestremdheid is gedoen.

Die implementering van die beroepsgerigte opleidingsprogram was in verskillende fases uitgevoer, naamlik: werksverkenning, werksvoorbereiding, werksgeleentheid, observasie in die klaskamer en observasie in die werksplek. Refleksie omtrent die aangepaste leerprogram het tydens vergaderings met ouers en opvoeders plaasgevind. Besprekings is met die leerders gevoer om hul sienswyse omtrent hul vordering met beroepsopleiding te bepaal. Deurlopende assessering is gedoen om te bepaal of die leerder die nodige uitkomst bereik het wat hom toerus om 'n werk in die ope arbeidsmark te bekom.

### **7.3 BEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS**

Die bevindinge en gevolgtrekkings van die studie word in twee afdelings bespreek. Eerstens sal ek fokus op die hoofemas wat in Hoofstuk 5 geïdentifiseer is. Die gevolgtrekkings sal na aanleiding van die navorsingsvraag sowel as die subvrae toegelig word. Vanuit die gevolgtrekkings is riglyne vir 'n beroepsgerigte opleidingsprogram, asook die nodige aanpassings binne die Nasionale Kurrikulumverklaring geïdentifiseer. Tweedens sal ek die bevindinge en gevolgtrekkings van die Deelnemendeaksie-navorsingsproses bespreek.

Die temas en kategorieë is breedvoerig in Hoofstuk 5 bespreek. Soos reeds verduidelik, is die temas in ooreenstemming met die subvrae wat in Hoofstuk 1 geïdentifiseer en bespreek word. Die navorsingsvrae sal gebruik word om struktuur aan die analise te bied deur die kodes te gebruik wat tydens die verloop van die data-insamelingsproses bevestig is.

Die subvrae is soos volg in Hoofstuk 1 geïdentifiseer:

- Watter aanpassings kan binne die Nasionale Kurrikulumverklaring gemaak word om 'n beroepsgerigte program vir die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid te ontwikkel?
- Op watter wyse kan die verskillende deelnemers betrek word om die beroepsgerigte program te fasiliteer?
- Hoe kan deurlopende assessering gebruik word om te bepaal of die nodige uitkomst omtrent beroepsgerigte vaardighede volgens die leerder se pas en vermoëns bereik is?

Die doel van die studie is om 'n beroepsgerigte program vir die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid te ontwikkel en te implementeer. Die verskillende deelnemers aan die navorsingsonderzoek is betrek om die opleidingsprogram te fasiliteer. Met die nodige ondersteuning van al die deelnemers is deurlopende assessering gedoen om te bepaal of die leerder die nodige uitkomst omtrent beroepsgerigte vaardighede bereik het, wat hom toerus om 'n werk in die gemeenskap te verrig. In hierdie studie is gebruik gemaak van 'n interpretatiewe navorsingsmetode. Neuman (2000:71) noem dat die interpretatiewe metode in die Sosiale Wetenskappe te doen het met hoe mense met mekaar interaksie het en met andere oor die weg kom. Interaksie tussen die leerder, opvoeders, werkgewers en ouers het dwarsdeur die studie plaasgevind.

Die temas wat bespreek word is: 'n Aangepaste kurrikulum vir die spesiale skool, betrokkenheid van deelnemers, en deurlopende assessering. Die genoemde temas sal hierna bespreek word.

### **7.3.1 'n Aangepaste kurrikulum**

In antwoord op die vraag watter aanpassings in die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) gemaak kan word, was my bevinding dat die opvoeders saamstem dat leerders met intellektuele gestremdheid volgens hul verstandvermoëns onderrig moet word. Die leerder se beperkte intellektuele vermoëns maak dit moontlik dat hulle die werk van die Grondslagfase kan behartig. Die opvoeders was dit eens dat Lewensoriëntering die hoogste prioriteit tydens kurrikulumontwikkeling vir die leerder met intellektuele gestremdheid moet geniet. In die Grondslagfase word die wêreld van werk nie in die leerarea Lewensoriëntering ingesluit nie, maar wel in die Seniorfase. Witskrif 6 (2001:32-32) stel dit duidelik dat 'n buigsame kurrikulum en assesseringsbeleid noodsaaklik is vir alle leerders, ongeag die mate van hul gestremdheid. Volgens Witskrif 6 moet programme wat in spesiale skole ingestel word lewensvaardighede en programme met betrekking tot die werksverband verskaf.

Ek het bevind dat die opvoeder kennis dra van die verskillende leerareas binne die NKV. Dit het duidelik na vore gekom dat die ander leerareas soos Kuns en Kultuur, Tegnologie en Ekonomiese en Bestuurswetenskappe belangrike leerareas is wat geïntegreer moet word by die ontwikkeling van die beroepsgerigte opleidingsprogram. Die ander twee leerareas soos Sosiale Wetenskappe en Natuurwetenskappe moet ook, wanneer toepaslik, by die program geïntegreer word.

My bevinding was dat aanpassings binne die NKV gemaak moet word, soos gebaseer op die spesiale behoeftes van die leerder met intellektuele gestremdheid. Die aangepaste kurrikulum moenie slegs leerdergesentreerd wees nie, maar ook die behoeftes van die gemeenskap in ag neem. 'n Gemeenskapsgesentreerde kurrikulum fokus op die verwagtinge wat die gemeenskap het omtrent die soort werknemer wat die skool vir die werksplek behoort op te lei.

In my bevindinge omtrent aanpassings wat tydens die ontwerp van 'n beroepsgerigte opleidingsprogram gemaak moet word, is die volgende kriteria geïdentifiseer: Funksionele geletterdheid, funksionele gesyferdheid, lewensvaardighede, openbare vervoer, werksvoorbereiding, werksverkenning, werksopleiding, werksplasing, beskikbare werksgeleenthede en sosiale vaardighede.

Skrywers soos Loreman et al. (2005:136) is dit eens dat hulle van geen land ter wêreld weet waar die gewone kurrikulum vir alle leerders gebruik word nie. Ek stem saam met die genoemde skrywers dat die enigste uitweg somtyds is om aanpassings aan die kurrikulum te maak om leerders met diverse behoeftes se leerdoelwitte te akkommodeer.

### **7.3.2 Deelnemerbetrokkenheid**

In antwoord op die vraag hoe die verskillende deelnemers betrek word om die beroepsgerigte opleidingsprogram te fasiliteer, was my bevindinge dat al die deelnemers betrokke moet wees by die ontwikkeling van 'n beroepsgerigte opleidingsprogram. Browder (2001:363) noem dat dit nodig is dat 'n samewerkende verhouding tussen die skool, ouerhuis en lede van die gemeenskap gevestig word om die beroepsgerigte opleidingsprogram te ontwikkel, implementeer en assessee. Uit die ondersoek is die volgende beginsels van die NKV geïdentifiseer: inklusiwiteit, waardes en houdings, menseregte, toeganklikheid, geen diskriminasie, entrepreneurskap, gelykheid en respek.

Die *spesiale opvoeder* is verantwoordelik vir die beplanning en ontwikkeling van die beroepsgerigte program wat op die beginsels van die NKV gebaseer is. My bevindinge was dat die opvoeders saamstem dat Leeruitkomst 5, naamlik die wêreld van werk, in die leerarea Lewensoriëntering, Graad 7 tot 9 in die Seniorfase van die HNKV vir skole in graad R-9 voorkom. Dit is duidelik dat opvoeders die beplanning van die beroepsgerigte program oor grade heen ontwikkel om die nodige uitkomst te bereik wat die leerder voorberei om aan die vereistes van die wêreld van werk te voldoen.

Die opvoeders het aangedui dat die kurrikulum nie in isolasie ontwerp kan word nie. Uit die ondersoek is bevind dat die beroepsgerigte program op grond van die leerder se belangstellings, werksvermoëns en intellektuele vermoëns ontwikkel moet word. Hierdie leerdergesentreerde program moet met die insette en samewerking van die leerders, ouers en werkgewers in die gemeenskap ontwikkel word. Volgens Hughes en Carter (2000:91) is dit nodig om ouer- en werkgewerondersteuning te verkry tydens die ontwikkeling van 'n ondersteuningsplan wat tuis en in die werksplek uitgevoer kan word binne die omgewing waar die leerder woonagtig is.

Ouerbetrokkenheid is 'n kritiese element van die ondersteuningsplan, omdat die ouers hul kinders se leerstyle, behoeftes en werksvermoëns ken. Uit die ondersoek is bevind dat werkgewerbetrokkenheid by die opleidingsprogram belangrik geag word. Die opvoeders is dit eens dat die werkgewers na die skool genooi moet word om hulle insette vir die ontwikkeling van die beroepsgerigte program te verkry.

Die opvoeders is bekend met die leerders se swak- en sterkpunte en kan behulpsaam wees om die werkseleenthede in die omgewing van die skool, asook binne die woongebied van die leerders, te identifiseer. Die opvoeder is ook verantwoordelik vir sinvolle leer en onderrig van die beroepsgerigte program binne die skool sowel as in die klaskamer.

Uit die ondersoek is bevind dat die werk waarin die leerders belangstel die volgende insluit: skoonmaakdienste, winkelassistent, haarversorgingsassistent, kleuterskoolassistent en ouetehuisassistent. Vir baie leerders is die suksesvolle oorgang na die volwasse lewe afhanklik van die hoeveelheid ondersteuning wat hulle vanuit die gemeenskap ontvang (Hughes en Carter, 2000:70). In hierdie studie was die eerste stap dus om die werksplekke te identifiseer wat moontlik die leerders sal toelaat om in hul werkplek indiensopleiding te ondergaan. Afsprake is gemaak om werksplekke te besoek en vas te stel watter ondersteuning daar vir die leerder binne die werksplek bestaan. Die opvoeder moet dus die beroepsgerigte program volgens die beskikbare werkseleenthede in die gemeenskap beplan.

In die ondersoek het dit duidelik na vore gekom dat die *leerder met intellektuele gestremdheid* ook drome en ideale het om te gaan werk. Albei leerders in hierdie studie wil graag gaan werk om geld te verdien en selfversorgend te wees. Hulle wil onafhanklik wees en hulle eie finansies bestuur. Die leerders weet hoe om hul entrepreneursvaardighede uit te brei. Een van die leerders is reeds besig om haar entrepreneursvaardighede wat sy in die skool aangeleer het

prakties tuis te beoefen. Die handwerkartikels wat sy maak, genereer 'n inkomste wat sy op haarself kan spandeer.

Uit die ondersoek is bevind dat die leerders weet watter soort werk hulle graag wil gaan doen as hulle die skool verlaat. Dit het duidelik na vore gekom dat hulle onderskeidelik 'n winkelassistent en ouetehuisversorger wil word. Albei leerders neem deel aan verskillende sportkodes by die skool, maar nie binne die gemeenskap nie. Die leerders moet aangemoedig word om aan te sluit by plaaslike sportklubs binne hul onmiddellike omgewing voordat hulle die skool verlaat.

*Ouerbetrokkenheid* by die ontwikkeling van die beroepsgerigte program is volgens Browder (2001:363) noodsaaklik. Dit is my bevinding dat ouers se insette omtrent die leerders se werksvermoëns belangrik is. Elke ouer ken hul leerders se ideale en toekomstrome. Hulle weet watter huishoudelike take die leerders tuis verrig. Die leerders kry spesifieke take om tuis te verrig, waaroor die ouer of ouma verantwoordelikheid neem om toesig te hou, ook ten opsigte van hul werksvermoëns.

Dit het aan die lig gekom dat die ouer beskikbare werk binne hul omgewing kon identifiseer wat binne hul kinders se belangstellingsveld, werksvermoëns en swak- en sterkpunte val. Die ouers is bereid om te help met die ontwikkeling van 'n beroepsgerigte program. Hulle ondersteun reeds hul kinders om deel te neem aan gemeenskapsaktiwiteite. Dit het uit die ondersoek na vore gekom dat die leerders aan die jeugroepe van hul onderskeie kerkorganisasies en gemeenskapsprojekte behoort. Die ouers is bereid om die skool te help, maar benodig die leiding en ondersteuning van die skool om die opleidingsprogram tuis en in die gemeenskap voort te sit.

My bevindinge uit die ondersoek is dat *werkgewers* uit die gemeenskap graag die skool wil ondersteun met die beroepsgerigte opleidingsprogram. Werkgewerondersteuning is belangrik tydens die ontwerp en beplanning van die opleidingsprogram. Die werkgewers koester spesifieke verwagtinge omtrent 'n werknemer in hul onderskeie werksplekke. Om die beroepsgerigte program volgens die behoeftes van die gemeenskap te ontwikkel, het die werkgewers duidelike riglyne omtrent hul verwagtinge gestel.

Volgens Linn, Howard en Miller (2004:3) voel werkgewers dat die meeste akademiese programme die leerders nie goed genoeg met die nodige vaardighede toerus om kompetend in die werksplek te funksioneer nie. In hierdie studie het die werkgewers aangedui dat dit die

skool se taak is om die leerder op te lei om in 'n inklusiewe werksopset werksaam te wees. Hulle verwag dat die skool sal help om die leerders voor te berei om binne die werksplek produktief te kan funksioneer. Die volgende verwagtinge van die werkgewers is tydens die ondersoek geïdentifiseer: selfdisipline; die uitvoer van opdragte; respek vir hoër gesag, gelykes en kliënte, asook ondergeskiktes; kommunikasievaardighede wat luistervaardighede insluit; sosiale vaardighede; funksionele gesyferdheid en tydsberekening. Volgens Linn, Howard en Miller (2004:3) stem sakeleiers saam dat skoolverlaters 'n tekort aan kommunikasievaardighede toon. Hul onvermoë om in 'n span te werk is ook kommerwekkend.

My bevindinge was dat die werkgewers aan die leerders die geleentheid wil bied om indiensopleiding in hulle onderskeie werkplekke te ondergaan. Volgens Browder (2001:363) is daar toenemende werksgeleenthede vir die leerder met erge gestremdhede. Ek het bevind dat werkgewers bereid is om 'n toesighouer aan te stel om die leerder in die werksplek te ondersteun en hulle vordering te monitor. Hulle is ook bereid om vorderingsverslae te voltooi. Indien die leerder die indiensopleidingsprogram suksesvol voltooi, is hulle bereid om vir die leerder 'n werk aan te bied.

### **7.3.3 Deurlopende assessering**

Deurlopende assessering vereis dat leerders dwars deur die jaar sal werk en ontwikkel. Dit is nodig dat hulle 'n verskeidenheid vaardighede bemeester, sekere houdings en waardes ontwikkel, en dit ook demonstreer (Nelson, 1999:25). In antwoord op die vraag hoe deurlopende assessering gedoen kan word om te bepaal of die nodige uitkomst omtrent beroepsgerigte vaardighede volgens die leerder se pas en vermoëns bereik is, was dit duidelik dat deurlopende assessering tydens beroepsgerigte opleiding nie slegs die verantwoordelikheid van die opvoeder is nie.

Nelson (1999:25) verwys daarna dat ouers ook hulle kinders kan assesseer. Ouers het die program tuis voortgesit. Spesifieke skoonmaaktake is tuis onder toesig van die ouer uitgevoer. Albei ouers en werkgewers het die kontrolelyste tweeweekliks voltooi en na die skool gestuur. My bevindinge was dat die werkgewers se samewerking tydens deurlopende assessering meegehelp het om die leerder se vordering in die werksplek te bepaal, en om hulle sodoende suksesvol voor te berei om in 'n inklusiewe werksopset werksaam te wees.

## **7.4 REFLEKTERING OOR DIE DEELNEMENDEAKSIE-NAVORSINGSPROSES**

### **7.4.1 Ontwikkeling van beroepsgerigte program**

In hierdie studie was die ontwikkeling van die beroepsgerigte leerprogram vir die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid vir my 'n groot uitdaging. In die Wes-Kaap word leerprogramme vir leerders met intellektuele gestremdhede hoofsaaklik binne die Grondslagfase van die Nasionale Kurrikulumverklaring ontwikkel. In die Grondslagfase word drie leerareas, naamlik Geletterheid, Gesyferdheid en Lewensoriëntering ingesluit. In hierdie studie is 'n deelnemendeaksie-navorsingproses gevolg om die leerder toe te rus om in 'n inklusiewe werkplek werksaam te wees. In die beplanningsfase het ek die leerprogram, werkskedules en lesplanne saamgestel volgens die data wat uit die onderhoude verkry is. Die wêreld van werk ressorteer onder die leerarea Lewensoriëntering, leeruitkomst 5 in die seniorfase. Die doeltreffende samewerking en positiewe ingesteldheid van die twee opvoeders tydens die ontwikkeling van die beroepsgerigte opleidingsprogram het die proses vergemaklik.

Die gemeenskapsinstruksie-benadering wat in die program ingebou is, het die beskikbare werksgeleenthede in die gemeenskap gereflekteer. Dit het verseker dat bande tussen die gemeenskap en skool versterk is. Die kurrikuluminhoud is in samewerking met die ouers en opvoeders bepaal. Die integrasie van die funksionele en die algemene kurrikuluminhoud was belangrik om die onderrigmetodes in die klaskamer te bepaal. Die assesseringstandaarde van leeruitkoms 5 in die Lewensoriëntering-leerarea is ingedeel volgens die loopbaan-onderrigprogram, naamlik loopbaanbewusmaking, loopbaanverkenning, loopbaanvoorbereiding, loopbaanplasing, opvolg en voortgesette onderwys. Ek het besef dat die sukses van die implementering van die opleidingsprogram afhanklik was van die mate van deelnemerondersteuning wat ek van die verskillende rolspelers ontvang het.

### **7.4.2 Implementering van beroepsgerigte program**

Volgens my mening het die implementering van die beroepsgerigte program berus op die vaardighede wat die leerder in die skool aangeleer het, soos gerig op toepassing in die werkplek. Die sukses van die studie was afhanklik van die samewerking van die verskillende rolspelers tydens die implementering van die program in die skool, tuis en in die werkplek. Die vaardighede wat die leerders binne die skool aangeleer het, het ten doel gehad om hulle voor te berei vir die lewe nadat hulle die skool verlaat het.



In die klaskamer en skool het ek en die opvoeders hoofsaaklik op die sosiale en persoonlike ontwikkeling van die leerders gefokus. Die opvoeders het verskillende opvoedkundige strategieë geïmplementeer tydens die onderrig-en-leer van die beroepsgerigte opleidingsprogram. Ek het ondervind dat die leerders baie beter kon leer, omdat ons tydens die implementering van die program ware lewensituasies in die klaskamer gebruik het.

Die werkgewers het sterk gesteun op die skool om sosiale vaardighede aan te leer wat in die werksplek geïmplementeer kon word. Hulle het beklemtoon dat die skool op hul volle samewerking kon reken om die vordering van die leerders deurlopend te assesseer. Die ouers was albei onseker omtrent hul betrokkenheid by die voltooiing van die assesseringsdokumente. Ek het besef dat ek kon staatmaak op hul volle samewerking indien ek die inhoud van die dokument aan hulle verduidelik. Die insette van die deelnemers omtrent die verloop van die beroepsgerigte opleidingsprogram was belangrik, en word hierna bespreek.

#### **7.4.3 Deelnemers se insette by die studie**

Tydens vergaderings met die verskillende rolspelers het ek bevind dat die deelnemers waardevolle insette gelewer het. Die ouers het genoem dat hulle net die beste vir hul kinders wou hê. Hulle het opregte pogings aangewend om in samewerking met die opvoeders 'n haalbare opvoedkundige onderwysplan te ontwikkel. Hul kennis omtrent hul kinders se leerstyle het die opvoeder gehelp om die leerders beter te verstaan. Die ouers se betrokkenheid by die program het hul insig omtrent hul kinders se ontwikkelingsvlakke verander en hulle was trots op hul kinders.

Hulle kon die vordering van die leerders sien en het aan my en die opvoeders terugvoering gegee omtrent die kinders se vordering. Albei ouers het genoem dat hul kinders se selfvertroue verder ontwikkel het. Hulle het goed gevoel dat ander opvoeders en familieledes die verandering in die leerders kon sien. Ouer 2 het genoem dat sy graag ander ouers van leerders met intellektuele gestremdheid na die Ligstraal Skool verwys, omdat haar kind daar die beste opleiding en ondersteuning ontvang.

Die opvoeders het gevoel dat hulle slegs die opleidingsprogram kan uitbrei en versterk indien hul opleidingskursusse in tuinbou en haarversorging volg. Hulle benodig meer kennis om die ontwikkeling van die beroepsgerigte program te implementeer. Die opvoeders was van mening dat die kontrole- en vraelyste aan die ouers hersien en uitgebrei behoort te word, aangesien deurlopende assessering belangrik is om die sterk- en swakpunte van die leerder te identifiseer.

Albei opvoeders het genoem dat hul betrokkenheid by die studie hul persepsies omtrent die leerders se vermoëns verander het. Hulle het in die proses baie geleer.

Opvoeder 2 het genoem dat sy nou eers besef het wat dit werklik behels om die leerder in sy/haar totaliteit te ontwikkel. Hulle het ook besef dat die program nie in isolasie ontwikkel kan word nie, maar dat die samewerking van die gemeenskap benodig word om aan die leerders die geleentede te bied om indiensopleidings in die werkplek te ontvang. Die opvoeders het aanbeveel dat meer leerders gedurende die nuwe skooljaar in die program geakkommodeer moes word. Dit was vir die onderwyser opvallend dat die ander leerders in die beroepsgerigte klas jaloers was wanneer die twee leerders vir indiensopleiding na die onderskeie werksplekke gaan.

Die werkgewers se insette omtrent hul sienwyse van die beroepsgerigte opleidingsprogram was baie insiggewend. Albei werkgewers het beklemtoon dat hulle ook by die leerder kon leer. Hulle het geleer om meer verdraagsaam teenoor andere in die werkplek te wees. Die teenwoordigheid van die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid het die ander werknemers laat besef dat dit belangrik is om interaksie met mense met gestremdhede te hê. Hulle kon die positiewe verandering in die leerders se gedrag en werksvermoëns sien. Net soos die ouers en opvoeder, het hulle ook opgelet dat die leerders se sosiale vaardighede verbeter het. Die leerders was meer ontspanne en het 'n aanwinst vir die werkgewer geword.

Die leerders se insette was vir my belangrik. Hulle het genoem dat dit 'n aangename ondervinding was om veral in die winkel en haarsalon indiensopleiding te ontvang. Die werkgewers was baie vriendelik en dit het hulle goed laat voel. Hulle het ook nuwe vriende gemaak. Leerder 1 het genoem dat hy nie meer bang is dat ander mense hom nie sal aanvaar nie. Leerder 2 was baie trots daarop dat haar werkgewer daarna verwys het dat sy meer hardwerkend en pligsgetrou was as ander werknemers in haar diens.

## **7.5 OORSPRONKLIKE BYDRAE WAT DIE STUDIE MAAK**

In Suid-Afrika ontbreek 'n beroepsgerigte opleidingsprogram vir leerders met intellektuele gestremdheid, omdat die Onderwysdepartement dit nie aan spesiale skole verskaf nie. Volgens die Departement van Onderwys is skole aan hul self oorgelaat om leerprogramme, werkskedules en lesplanne op te stel om hierdie leerders se onderrig in die skole te bevorder.

In hierdie studie is my grootste bydrae die ontwikkeling en implementering van 'n beroepsgerigte opleidingsprogram vir die leerder met intellektuele gestremdheid in ooreenstemming met die Nasionale Kurrikulumverklaring. Die opleidingsprogram is beplan volgens die leerders se belangstellings en vermoëns, asook volgens die beskikbare werkgeleenthede in die omgewing waar hul woonagtig is. 'n Holistiese benadering is gevolg om die leerders in hul totaliteit op te voed sodat hulle in 'n inklusiewe gemeenskap kan funksioneer.

Opvoeders is bematig om as 'n span saam te werk om kurrikulumbeplanning oor leerareas heen, wat leerdergesentreerd sowel as gemeenskapgesentreerd is, te doen. 'n Buigbare kurrikulum wat op die leerder se behoeftes gebaseer is, is saamgestel om die leerder tot sy volle potensiaal te ontwikkel. Ouerondersteuning en werkgewertrokkenheid het bygedra om die teorie en praktyk te transformeer deur die beroepsgerigte opleidingsprogram tuis en in die werksplek voort te sit en te assesser.

Hierdie studie kan as basis dien vir kurrikulumontwikkeling en die samestelling van beroepsgerigte opleidingsprogramme vir skole wat leerders met intellektuele gestremdheid akkommodeer. Dit was nodig om aanpassings te maak binne die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring om die leer en onderrig van die adolessente leerder met intellektuele gestremdheid in die spesiale skool te verbeter.

## **7.6 BEPERKINGS VAN DIE STUDIE**

Hierdie studie is slegs by een spesiale skool, naamlik die Ligstraal Skool in die Wes-Kaap, gedoen. Dit is vanselfsprekend dat daar beperkings op die studie sal wees. Vervolgens word die beperkings bespreek.

- Die grootte van die steekproef is nie verteenwoordigend van die populasie van leerders met intellektuele gestremdheid in die Wes-Kaap nie. Veralgemening kan dus nie gedoen word nie. Die ondersoek het slegs gefokus op een spesiale skool. Die insette van ander spesiale skole se onderwyserskorps, ouergemeenskappe en werkgewers ontbreek in hierdie studie.
- Die beplanning van die opleidingsprogram is slegs deur die navorser en twee senior opvoeders van die Ligstraal Skool, wat verantwoordelik is vir die opleiding van die beroepsgerigte klas, gedoen.

- Die inhoud en aanpassings wat aan die leerprogram, werkskedule en lesplan gemaak is, het volgens die riglyne van die Nasionale Kurrikulumverklaring geskied. Dit is slegs volgens die insette van die opvoeders, leerders, ouers en werkgewers van een skoolgemeenskap se konteks ontwikkel, en mag moontlik nie in die behoeftes van ander skole voorsien nie.
- Die beroepsgerigte opedingsprogram is nie by ander spesiale skole getoets nie en dus kan daar nie op die veralgemeenbaarheid van die opleidingprogram staat gemaak word nie.

## **7.7 TOEKOMSTIGE NAVORSING**

Vir toekomstige navorsing is dit belangrik dat verdere ondersoek gedoen word om klaskamerpraktyke in spesiale skole vir leerders met intellektuele gestremdhede te verbeter. Dit is ook noodsaaklik dat opvoeders in spesiale skole aksienavorsing binne hulle klaskamer sal ondersoek met betrekking tot onderrigstrategieë vir hierdie leerders.

Toekomstige navorsing moet ook fokus op 'n samewerkende werksverhouding tussen die ouerhuis en die skool om die leerder se betrokkenheid in gemeenskapsaktiwiteite te fasiliteer vanaf die leerder se toetrede tot die skool. Dit is noodsaaklik dat hierdie leerders reeds op'n vroeë ouderdom sosiale interaksie met die groter gemeenskap sal hê.

'n Vergelykende navorsingsondersoek in 'n ander toepaslike skoolomgewing, waar hierdie studie as basis dien, is noodsaaklik om te bepaal of die beroepsgerigte opleidingsprogram in 'n ander spesiale skool soortgelyke uitkomst sal bereik.

## **7.8 SAMEVATTENDE GEVOLGTREKKINGS**

Hoofstuk 7 bevat die samevattende bevindinge van hierdie proefskrif. Die bevindinge van Hoofstuk 5 en die implementering van die aangepaste beroepsgerigte program in Hoofstuk 6 is ooreenkomstig die literatuur in Hoofstukke Twee en Drie gedoen. Die gevolgtrekkings is verduidelik. Die beperkinge van die studie en die implikasies vir toekomstige navorsing is bespreek.

Hierdie studie het besonder groot uitdagings aan my gestel. Dit was geensins maklik om 'n beroepsgerigte opleidingsprogram te ontwikkel vir die leerder met intellektuele gestremdheid in die afwesigheid van definitiewe departementele riglyne wat as basis kon dien nie. Dit was egter verrykend om die deelnemendeaksie-navorsingsproses saam met die opvoeders, ouers,

werkgewers en leerders as 'n span uit te voer. Hulle ondersteuning en samewerking dien as 'n inspirasie vir ander skole om spanwerk tydens kurrikulumbeplanning in spesiale skole te bevorder.

Die opvoeders in spesiale skole benodig verdere opleiding soos voorgeskryf in Witskrif (2001). Ongelukkig is dit so dat spesiale skole uitgesluit was by Kurrikulumopleiding wat die Onderwysdepartement aan hoofstroomskole gebied het. Sedert die totstandkoming van Kurrikulum 2005 (1998) is opvoederopleiding slegs vir die personeel van hoofstroomskole aangebied. Opvoeders in spesiale skole is steeds afhanklik van hoofstroomskole se ondersteuning met die ontwikkeling van leerprogramme, werkskedules en lesplanne.

Die Minister van Onderwys het aangekondig dat die Nasionale Kurrikulumverklaring hersien sal word sodat opvoeders presies weet wat om te onderrig en te toets. Die nuwe kurrikulum word Aksieplan 2014 genoem. Leerprogramme wat die leermateriaal en bronne bevat wat skole benodig om leer en onderrig te verbeter, sal aan skole gestuur word. Die minister noem dat uitkomstevang sal word met doelstellings, terwyl inhoud verdeel sal word in onderwerpe wat getoets sal word (The New Curriculum – Progress Report on 'Action Plan 2014', 2010).

In 2011 sal die Departement van Onderwys die Kurrikulum en Assesseringsbeleidverklaring versprei en voorbereidings sal getref word vir die implementering daarvan in 2012 tot 2014. Die genoemde aankondiging het nuwe implikasies vir spesiale skole vir leerders met intellektuele gestremdheid. Ek vertrou dat die nuwe aanpassings wat aan die Nasionale Kurrikulumverklaring gemaak word ook op die behoeftes van leerders met intellektuele gestremdheid sal fokus.

## BRONNELYS

- Alwell, M. & Cobb, B. 2009. Functional Life Skills: Curricular Interventions for Youth With Disabilities. A Systematic Review. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2):82-93.
- Angrosino, M.V. & De Pérez, M. 2005. Recontextualizing Observation, Ethnography, Pedagogy, and the Prospects for a Progressive Political Agenda, in Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Derde uitgawe. Londen: Sage.
- Ariel, A. 1992. *Education of Children and Adolescents with Learning Disabilities*. New York: McMillan.
- Armstrong, F. & Moore, M. 2004. *Action Research for Inclusive Education: Changing Places, Changing Practices, Changing Minds*. Londen: Routledge Falmer.
- Babbie, E. & Mouton, J. 2001. *The Practice of Social Research*. Kaapstad: Oxford University Press.
- Bell, J. 2001. *Doing your Research Project: A guide for first-time researchers in education and social science*. Derde uitgawe. Buckingham: Open University Press.
- Best Books-paneel, *Alles-in-een. Onderwysersgids: Graad 3*. Pretoria: Best Books.
- Bhana, A. 2006. Participatory action research: a practical guide for realistic radicals, in Terre Blanche, M., Durrheim, K. & Painter, D. *Research in Practice: Applied methods for the Social Science*. Tweede uitgawe. Kaapstad: Universiteit van Kaapstad.
- Bigge, J.L. & Stump, C.S. 1999. *Curriculum, Assessment and Instruction for Students with Disabilities*. Londen: International Thomson Publishing.
- Bless, C. & Higson-Smith, C. 1995. *Fundamentals of Social Research Methods: An African Perspective*. Kaapstad: Juta.
- Bless, C., Higson-Smith, C. & Kagee, A. 2006. *Fundamentals of Social Research Methods: An African Perspective*. Vierde uitgawe. Kaapstad: Juta.
- Browder, D.M. 2001. *Curriculum and Assessment for Students with Moderate and Severe Disabilities*. Londen: Guilford Press.

- Burns, R.B. 2000. *Introduction to Research Methods*. Vierde uitgawe. Londen: Sage.
- Butler, D. 2004. Adults with Learning Disabilities, in Wong, B. *Learning about Learning Disabilities*. Derde uitgawe. Amsterdam: Elsevier Academic Press.
- Caine, R.N., Caine, G., McClintic, C. & Klimek, K. 2005. *Brain/Mind Learning Principles in Action: The fieldbook for Making Connections, Teaching and the Human Brain*. Londen: Sage.
- Campbell, A., McNamara, O. & Gilroy, P. 2004. *Practitioner Research and Professional Development in Education*. Londen: Sage.
- Carl, A.E. 2002. *Teacher Empowerment Through Curriculum Development: Theory into Practice*. Tweede uitgawe. Kaapstad: Juta.
- Carpenter, B., Ashdown, R. & Bovair, K. 2001. *Enabling access: Effective Teaching and Learning for pupils with Learning Difficulties*. Tweede uitgawe. Londen: David Fulton Uitgewers.
- Clairewood, C. 2005. Data Protection issues in Educational Research, in Sheeny, K., Nind, M., Rix, J. & Simmons, K. *Ethics and research in inclusive education: values into practice*. New York: Routledge Falmer.
- Collins, K. 1999. *Participatory Research: A Primer*. Suid-Afrika: Prentice Hall.
- Cronin, M.E. & Patton J.R. 1993. *Life Skills Instruction for All Students with Special Needs: A Practical Guide for Integrated Real-Life Content into the Curriculum*. Texas: Pro-Ed.
- Dada, F., Francis, V. & Zinn, D. 2003. *New Day-by-Day LifeSkills Grade 1. Teacher's Guide*. Kaapstad: Maskew Miller Longman.
- De Bruin, T. 2003. Uitkomsgebaseerde Onderwys. 'n Raamwerk vir die optimalisering van die diverse leerder se kognitiewe potensiaal. Ongepubliseerde Magistertesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2008. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Derde uitgawe. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2005. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Tweede uitgawe. Londen: Sage.
- Departement of Education. 1997. *Quality education for all – Overcoming barriers to learning and development. Report of National Commission on Special Needs in Education and*

- Training (NCSNET), and National Committee on Education Support Services (NCESS).*  
Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Onderwys. 1998. *Assessment Policy in the General Education and Training Band. Grade R to 9 and Abet.* Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Onderwys. 2001. *Education White paper 6. Special Needs Education: Building An Inclusive Education and Training System.* Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Onderwys. 2002. *Draft Guidelines for implementation of Inclusive Education (Second draft).* Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Onderwys. 2002. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring. Graad R-9 (Skole) Beleid. Oorsig.* Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Onderwys. 2003. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklarings. Graad R-9 (Skole). Onderwysersgids vir die Ontwikkeling van Leerprogramme. Lewensoriëntering.* Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Onderwys. 2005. *Die Nasionale Protokol vir Assessering in Skole in die Algemene en Verdere Onderwys-en-Opleidingsband (Graad R-12).* Pretoria: Staatsdrukker.
- Department of Education. 2002. *Draft Guidelines for the implementation of Inclusive Education.* Pretoria: Staatsdrukker.
- Department of Education. 2005. *Curriculum Adaptation Guidelines of The Revised National Curriculum Statement.* Pretoria: Staatsdrukker.
- Desai, V. & Potter, R.B. 2006. *Doing Development Research.* Londen: Sage.
- Deshler, D., Ellis, E.S. & Lenz, B.K. 1996. *Teaching Adolescents with Learning Disabilities: Strategies and Methods.* Tweede uitgawe. Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 1996. *Educational Psychology in Social Context.* Kaapstad: Oxford University Press.
- Dorfling, P.S. 2007. *Uitkomsgebaseerde Onderwys Vir Leerders met Verstandelik Erg Gestremdheid.* Ongepubliseerde Magistertesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Drew, C.J. & Hardman, M.L. 2000. *Mental Retardation: a Life Cycle Approach.* Sewende uitgawe. New Jersey: Prentice Hall, Inc.



- Du Plessis, P., Conley, L. & Du Plessis, E. 2007. *Teaching and Learning in South African Schools*. Pretoria: Van Schaik.
- Durrheim, K. 2006. Research Design, in Terre Blanche, M., Durrheim, K. & Painter, D. *Research in Practice: Applied methods for the Social Science*. Tweede uitgawe. Kaapstad: Universiteit van Kaapstad.
- Engelbrecht, P. & Green, L. 2001. *Promoting Learner Development: Preventing and working with barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik.
- Erchul, W.P. & Sheridan, S.M. 2008. *Handbook of Research in School Consultation*. New York: Taylor & Francis Group.
- Erickson, H.L. 2002. *Concept-Based Curriculum and Instruction: Teaching beyond the Facts*. Londen: Sage.
- Ferguson, D.L., Ralph, G., Meyer, G., Lester, J., Droege, C., Guðjónsdóttir, H., Samson, N.K. & Williams, J. 2001. *Designing Personalized Learning for every student*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Flick, U., Van Kardoff, E. & Steinke, T. 2004. *A Companion to Qualitative Research*. Londen: Sage.
- Freeman, R. & Lewis, R. 1998. *Planning and Implementing Assessment*. Londen: Kogan Page.
- Friend, M. & Bursuck, D. 1999. *Including students with special needs. A practical Guide for Classroom teachers*. Tweede uitgawe. New York: Addison Wesley Longman.
- Garner, P., & Davies, D.J. 2001. *Introducing Special Educational Needs: A companion guide for student teachers*. Londen: David Fulton.
- Gibson S. & Blandford S. 2005. *Managing Special Educational Needs: A practical guide for secondary and primary schools*. Londen: Sage.
- Gilbert, N. 2008. *Researching Social Life*. Derde uitgawe. Londen: Sage.
- Gous, J. & Mfazwe, L. 2003. *Learners with Special Needs: Life Skills: Making Choices*. Sandton: Heinemann Publishers (Pty) Ltd.
- Grand, J., Nelson, G. & Mitchel, T. 2008. Negotiating the challenges of Participatory Action Research, in Reason, P. & Bradbury, H. *The SAGE Handbook of Action Research – Participative inquiry and Practice*. Tweede uitgawe. Londen: Sage.

- Gwynn, J. 2004. What about me? I live here too! Raising voices and changing minds through participatory research, in Armstrong, F. & Moore, M. *Action Research for Inclusive Education: Changing Places, Changing Practices, Changing Minds*. Londen: Routledge Falmer.
- Haines, E. & Mentz, W. 2008. *Life Skills for all. Grade 1 Teaching and Assessment Guide*. Northlands: Macmillan South Africa.
- Hall, J.A., Ford, L.H., Moss, J.W. & Dineen, J.P. 1986. *Practice with Mental Retarded Adults as an adjunct to vocational training*. National association of social workers. Vol 31 (2): 125-129. Inc.
- Hall, R. 1998. Die Rol van Spesiale Skole in Inklusiewe Onderwys. Ongepubliseerde PhD-proefskrif. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Hanekom, A. 1998. *Ster Stories: Stap vir stap deur Kurrikulum 2005 'n Onderwysersboek (Graad 1-3)*. Kenwyn: Juta.
- Hemming, E., Gravett, S. & Van Rensburg, W. 2005. *Finding Your Way In Academic Writing*. Tweede uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Henning, E., 2004. *Finding Your Way In Qualitative Research*. Pretoria: Van Schaik.
- Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. *Finding Your Way In Qualitative Research*. Pretoria: Van Schaik.
- Holstein, J.A. & Gubrium, J.F. 2005. Interpretive Practice and Social Action, in Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Derde uitgawe. Londen. Sage.
- Hoy, C., & Gregg, N. 1994. *Assessment: The Special Educator's Role*. California: Brook/Cole.
- Hughes, C. & Carter, E.W. 2000. *The Transition Handbook: Strategies High School Teachers use that work*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Huishamen, G.K. 1996. *Metodologie in die sosiale Gedragwetenskappe*. Vierde uitgawe. Durban: Internasional Thomson Publishing Company. Southern Africa.
- Irving, B.A. & Malik, B. 2005. *Critical Reflections on career Education and guidance: Promoting Social Justice within a global community*. Londen: Routledge Falmer.
- Jacobs, M., Gawe, N. & Vakalisa, N. 2000. *Teaching-Learning Dynamics: a Participative approach for OBE*. Tweede uitgawe. Sandton: Heinemann Higher and Further Education.

- Jervis, S. 2008. Exploring the Experiences of the Sibling of a Child with an Intellectual Disability. Ongepubliseerde MEd Psych-tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Jones, L. & Somekh, B. 2005. Observasion in Somekh, B. & Lewin, C. *Research Methods in the Social Sciences*. Londen: Sage.
- Kaniki, A. 1999. Doing an information research, in Terre Blanche, M. & Durrheim, K. *Research in Practice. Applied Methods for the Social Sciences*. Kaapstad: Universiteit van Kaapstad.
- Karten, T.J. 2005. *Inclusion strategies that work: Research-based methods for the Classroom*. California: Corwin Press.
- Kaufeldt, M. 2005. *Teachers Change your Bait: Brain-Compatible Differentiated Instruction*. Carmarthen: Crown House.
- Kelly, K. 1999. Calling it a Day: Reaching Conclusions in Qualitative Research in Terre Blanche, M., Durrheim, K. *Research in Practice: Applied methods for the Social Science*. Cape Town : University of Cape Town Press.
- Kelly, K. 2006. From encounter to text: Collecting data in qualitative research, in Terre Blanche, M., Durrheim, K. & Painter, D. *Research in Practice: Applied methods for the Social Science*. Tweede uitgawe. Kaapstad: Universiteit van Kaapstad.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 2005. Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere, in Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Derde uitgawe. Londen: Sage.
- Kiernan, W. 2000. Where are we now: Perspectives on employment of persons with Mental Retardation, in Wehmeyer, M.L. & Patton, J.R. (reds). *Mental Retardation in the 21<sup>st</sup> Century*. Austin, IX: Pro-Ed.
- Killen, R. 2000. *Teaching Strategies for Outcomes-based Education*. Landsdown: Juta.
- Killen, R. 2005. *Programming and assessment for quality teaching and learning*. Southbank, Victoria: Ligare. Pty Ltd.
- Kleinert, H.I. & Falmer, K.J. 2001 *Alternate Assessment: Measuring Outcomes and Supports For Students with Disabilities*. Londen: Paul H Brooks.
- Koch, T. & Kralik, D. 2006. *Participatory Action Research in Health Care*. Oxford: Blackwell.

- Lacey, P. 2001. *Collaboration in Action: Support Partnerships*. Londen: David Fulton.
- Lackay, J.M. 2003. 'n Behoefte-analise rakende Beroepsgerigte Opleiding vir die Adolescente leerder met Verstandelike Gestremdheid. Ongepubliseerde Magistertesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Lambie, R. 2000. *Family Systems within Educational Contexts: Understanding At-Risk and Special-Needs Students*. Tweede uitgawe. Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Landsberg, E., Kruger, D. & Nel, N. 2005. *Addressing Barriers to Learning: A South African Perspective*. Pretoria: Van Schaik.
- Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2001. *Practical Research: Planning and Design*. Sewende uitgawe. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Lemmer, E.M., Meier, C. & Van Wyk, J.N. 2006. *Multicultural Education: An Educator's Manual*. Pretoria: Van Schaik.
- Lemmer, E. 2000. *Contemporary Education: Global Issues and Trends*. Sandton: Heinemann Higher & Further Education.
- Lerner, J. 2000. *Learning Disabilities Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*. Agste uitgawe. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lerner, J. & Kline, F. 2006. *Learning disabilities and related disorders: characteristics and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin.
- Levinson, E.M. 1993. *Transdisciplinary vocational assessment: issues in school-based programs*. Brandon: Clinical Psychology Pub. Co. Inc.
- Levinson, E.M. & Palmer, E.J. 2005. *Preparing Students with Disabilities for school-to-work Transition and Postschool Life*. [Electronic version] Find Articles.com.
- Lewis, R.B. & Doorlag, D.H. 1999. *Teaching Special Students in General Education Classrooms*. Vyfde uitgawe. New Jersey: Prentice-Hall.
- Linn, P.L., Howard, A. & Miller, E. 2004. *Handbook for Research in Cooperative Education and Internship*. Londen: Lawrence Erlbaum Associates.
- Loreman, T., Deppeler, J. & Harvey, D. 2005. *Inclusive Education – A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Crows Nest, Australia: Allen Unwin.
- Mannix, D. 1995. *Life Skills Activities for Secondary Students with Special Needs*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Maree, J.G. & Fraser, W.J. 2004. *Outcomes-Based Assessment*. Sandton: Heinemann.
- Maree, K. 2007. *First Steps in Research*. Pretoria: Van Schaik.
- Marshall, C & Rossman, G.B. 2006. *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Masson, J. 2005. Researching children's perspectives: legal issues, in Sheehy, K., Nind, M., Rix, J. & Simmons, K. *Ethics and Research in Inclusive Education values into Practice*. New York: Routledge Falmer.
- Mastropieri, M.A. & Scruggs, T.E. 2000. *The Inclusive Classroom: Strategies for effective instruction*. New Jersey: Prentice Hall.
- McCown, R., Driscoll, M. & Roop, P.G. 1996. *Education Psychology. A learning Centred Approach to Classroom Practice*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- McGill, I. & Brockman, A. 2004. *The Action Learning handbook: powerful techniques for education, professional development and training*. Londen: Routledge Falmer.
- McKernan, J. 1991. *Curriculum Action Research. A handbook of Methods and Resource for the Reflection Practitioner*. Londen: Kogan Page.
- McNamara, B. 2007. *Learning Disabilities: Bridging the Gap between Research and Classroom Practice*. Pearson/Merril: Prentice Hall.
- McNiff, J. & Whitehead, J. 2006. *All you need about Action Research*. Londen: Sage.
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. 1996. *You and Your Action Research Project*. Londen: Routledge.
- McNary, S.J. 2005. *What Successful Teachers Do in Inclusive Classrooms: Research-Based Teaching Strategies That Help Special Learners Succeed*. California: Corwin Press.
- Mda, T. & Mothata, S. 2000. *Critical Issues in South African Education – After 1994*. Kaapstad: Juta.
- Mercer, C.D. & Mercer, A.R. 1998. *Teaching Students with learning problems*. New York: Prentice Hall.
- Merriam, S.B. 1998. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. 2002. *Qualitative Research in practise: examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Mertens D.M. & McLaughlin, J.A. 2004. *Research and Evaluation Methods in Special Education*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Mertens, D.M. 1998. *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Quantitative Approaches*. Second Edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mertens, D.M. 2005. *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Tweede uitgawe. Thousand Oaks: Sage.
- Meyers, J., Truscott, S.D., Meyers, A.B., Varjas, K. & Collins, A.S. 2008. Qualitative and Mixed Methods and Designs in Consultation, Research, in Erchul, W.P. & Sheridan, S.M. *Handbook of Research in School Consultation*. New York: Taylor & Francis Group.
- Mittler, P. 2001. *Working Towards Inclusive Education Social Contexts*. London: David Fulton.
- Mouton, J. 2001. *How to succeed in Your Master's and Doctoral Studies*. Pretoria: J.L. Van Schaik.
- Mouton, J. 2003. *How to succeed in Your Master's and Doctoral Studies*. A South African Guide and Resource Book. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Mwamwenda, T.S. 2004. *Educational Psychology: An African Perspective*. Sandton: Heinemann.
- Naicker, S. 1999. *Curriculum 2005: a space for all: an introduction to inclusive education*. Cape Town: Renaissance.
- Nelson, L. 1999. *Kurrikulum 2005. Skoolvernuwing deur Kurrikulum 2005: 'n Praktiese Gids vir Opvoeders en Ouers*. Kaapstad: Tafelberg.
- Neuman, W.L. 2000. *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative approaches*. Vierde uitgawe. Boston: Allyn & Bacon.
- Northcutt, N. & McCoy, D. 2004. *Interaction Analysis: A systems method for Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- O'Conner, K.J. & Ammen, S. 1997. *Play Therapy. The Eco-systemic Model and Workbook*. San Diego: Academic Press.

- Oosterhof, A, 1999. *Developing and Using Classroom Assessment*. Tweede uitgawe. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Pagliano, P. 2005. The career education curriculum and students with disabilities, in Irving, B.A. & Malik, B. *Critical Reflections on career Education and guidance: Promoting Social Justice within a global community*. Londen: Routledge Falmer.
- Pannell, J.M. 2003. An Investigation into Preparation for Work and Employment Opportunities for School Leavers of LSEN Schools For Learners with an Intellectual Disability in the Western Cape. Ongepubliseerde dokument. Western Cape Forum.
- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Derde uitgawe. Thousand Oaks: Sage.
- Phillips, S., Goodwin, J. & Heron, S. 1999. *Management Skills for SEN coordinators in the primary school*. Londen: Falmer Press.
- Pretorius, F. 1999. *Outcomes-Based Education in South Africa*. Randburg: Pinetown Printers.
- Prosser, J. 2005. The Moral Maze of Image Ethics, in Sheeny, K., Nind, M., Rix, J. & Simmons, K. *Ethics and Research in Inclusive Education: values into practice*. New York: Routledge Falmer.
- Pudi, T. 2006. 'From OBE to C2005 to RNCS': Are we still on track? *African Education Review* 3(1+2): 100-112, Unisa Press.
- Punch, K.F. 2005. *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. Tweede uitgawe. Los Angeles: Sage.
- Putman, J.W. 2005. *Cooperative Learning and Celebrating Diversity in the classroom*. Tweede uitgawe. Londen: Paul H. Brooks.
- Reason, P. & Bradbury, H. 2001. *Handbook of Action Research: Participatory Inquiry and Practice*. Londen: Sage.
- Reason, P. & Bradbury, H. 2008. *The SAGE Handbook of Action Research – Participative inquiry in Practice*. Tweede uitgawe. Londen: Sage.
- Reddy, C. 2004. Assessment principles and approaches, in Maree, J. G. & Fraser, W.J. (Ed.) *Outcomes-Based Assessment*. Sandown: Heineman.

- Reid, D.K. & Valle, J.W. 2004. A Lifespan Approach to Understanding Learning Disabilities, in Wong, B. *Learning about learning Disabilities*. Derde uitgawe. Amsterdam: Elsevier Academic Press.
- Reid, G. 2005. *Learning Styles and Inclusion*. Londen: Paul Chapman.
- Rhodes, B. & Roux, C. 2004. Identifying values and beliefs in an outcomes-based curriculum. *South African Journal of Education*, 24(1):25-30.
- Ritchie, J. 2003. The Applications of Qualitative methods to Social Research in Ritchie J. & Lewis, J. (reds). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. Londen: Sage.
- Rogers, L. 2003. Die voorbereiding van Onderwysers vir Uitkomsgebaseerde Onderwys binne die leerarea Sosiale Wetenskappe. Ongepubliseerde PhD-proefskrif. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Ryndak, D.L. & Alper, S. 2002. *Curriculum Content for students with Moderate and Severe Disabilities in Inclusive Settings*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Sabbatino, E.D. & Macrine, S.L. 2007. Start on Success: A Model Transition Program for High School Students with Disabilities. *Preventing School Failure*, 52(1): 33-37.
- Sagor, R 2005. *The Action Research Guidebook. A four step Process for Educators and school teams*. California: Corwin Press.
- Sands, D.J., Kozleski, E.B. & French, N.K. 2000. *Inclusive Education for the 21<sup>st</sup> Century*. Londen: Thomson Learning.
- Schram, T.H. 2006. *Conceptualizing and Proposing Qualitative Research*. Tweede uitgawe. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Seligman, M. 2000. *Conducting Effective Conferences with Parents of Children with Disabilities*. New York: The Guilford Press.
- Sheehy, K., Nind, M., Rix, J. & Simmons, K. 2005. *Ethics And Research in Inclusive Education: Values into practice*. New York: Routledge Falmer.
- Siebörger, R. 1998. *Transforming assessment: A Guide for South African Teachers*. Kenwyn: Juta.
- Silverman, D. 2000. *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. Londen: Sage.



- Silverman, D. 2006. *Interpreting Qualitative Data. Methods for analyzing talk, text and interaction*. Derde uitgawe. Londen: Sage.
- Simpson, R.L. 1996. *Working with Parents and Families of Exceptional Children and Youth: Techniques for Successful Conferencing and Collaboration*. Derde uitgawe. Austin, Tex: Pro-Ed.
- Smith, D.D. 2004. *Introduction to Special education: Teaching in an Age of Opportunity*. Vyfde uitgawe. Old Tappan: Allyn & Bacon.
- Smith, D.D. 1998. *Introduction to Special Education: Teaching in an Age of Challenges*. Boston, Mass: Allyn and Bacon.
- Snell, M.E. & Brown, F. 2000. *Instruction of Students with Severe Disabilities*. Derde uitgawe. Neehan Heights: Allyn & Bacon.
- Soan, S. 2004. *Additional Educational Needs, Inclusive Approaches to Teaching*. Londen: David Fulton.
- Somekh, B. & Lewin, C. 2005. *Research Methods in the Social Sciences*. Londen: Sage.
- Spady, W. & Schulebusch, A. 1999. *Curriculum 2005: A Guide for Parents*. Kaapstad: Tafelberg.
- Stringer, E. 1999. *Action Research: A Handbook for Practitioners*. Tweede uitgawe. Thousand Oaks, California: Sage.
- Swanson, H.L., Harris, K.R. & Graham, S. 2003. *Handbook of Learning Disabilities*. New York: Guilford Press.
- Tashakkari, A. & Teddlie, C. 2003. *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Science*. Thousand Oaks: Sage.
- Taylor, S.S., Rudolph, J.W. & Foldy, E.G. 2008. Teaching Reflective Practice in the Science/Action Inquiry Tradition: Key Stages, Concepts and practices, in Reason, P. & Bradbury, H. *The SAGE Handbook of Action Research – Participative inquiry in Practice*. Tweede uitgawe. Londen: Sage.
- Terre Blanche, M., Durrheim, K. & Painter, D. 2006. *Research in Practice: Applied methods for the Social Science*. Tweede uitgawe. Kaapstad: Universiteit van Kaapstad.

- Terre Blance, M. & Kelly, K. 1999. Interpretive Methods in Terre Blanche, M., Durrheim, K. *Research in Practice: Applied methods for the Social Science*. Cape Town : University of Cape Town Press.
- The Dorchester Curriculum Group. 2002. *Towards a Curriculum for All. A practical Guide for Developing an Inclusive Curriculum for pupils Attaining Significantly Below Age-Related Expectations*. Londen: David Fulton.
- Thomas, R.M. 2003. *Blending Quantitative & Qualitative Research Methods in Theses and Dissertations*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Thomsen, K. 2002. *Building Resilient Students Integrating Resiliency Into What You Already Know and Do*. California: Corwin Press.
- Turnbull, A. Turnbull, R., Shank, M. & Leal, D. 1999. *Exceptional Lives. Special Education in Today's Schools*. Tweede uitgawe. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Unger, D. D., Campbell, L. R. & McMahon, B. T. 2005. *Workplace discrimination and mental retardation: The national EEOC ADA research project. Journal of Vocational Rehabilitation*.23 (2005) 145-154 Richmond: IOS Press.
- Van der Horst, H. & McDonald, R. 1997. *Outcomes-Based Education. A teacher's Manual*. Pretoria: Kagiso.
- Van Wyk, M. L. 2007. Die Leerderportefeulje as 'n Assesseringsinstrument in die Leerarea Sosiale Wetenskappe, Intermediêre Fase (Grade 4-6) Ongepubliseerde Magistertesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Venn, J.J. 2000. *Assessing Students with Special needs*. Tweede uitgawe. New Jersey: Prentice Hall.
- Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. 2005. *Research at Grassroots for the social science and human service professions*. Derde uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Waller, R.J. 2006. *Fostering Child & Adolescent Mental Health in the Classroom*. Thousand Oaks: Sage.
- Wadsworth, J., Milson, A. & Cocco, K. 2004. Career Development for Adolescents and Young Adults with Mental Retardation. *Professional School Counseling*, 8(2): 141-147.
- Weeden, P., Winter, J. & Broadfoot, P. 2002. *Assesment: What's in it for Schools?* Londen: Routledge Falmer.

- Wehmeyer, M.L. & Patton, J.R. (reds) 2000. *Mental Retardation in the 21<sup>st</sup> Century*. Austin, IX: Pro-Ed.
- Wes-Kaapse Onderwysdepartement. November 2003. *Assesseringsriglyne vir die Algemene Onderwys-en-Opleidingsband*. Kaapstad: Staatsdrukker.
- West-Burnham, J. & Coates, M. 2005. *Personalizing Learning: Transforming education for every child*. Stafford: Network Educational Press.
- Western Cape Education Department. 2002. *Section B Learning Area Requirements for General Education and Training Certificate (GETC) Continuous Assessment (CASS): Life Orientation*. Kaapstad: Direktoraat Kurrikulum GET.
- Western Cape Education Department. 2009. *Teacher's Guide for the Foundation Phase Lifeskills*. Kaapstad: Direktoraat Kurrikulum GET.
- Westling, D. & Fox L. 2000. *Teaching Students with Severe Disabilities*. Tweede uitgawe. New Jersey: Prentice Hall.
- Whitehead, J. & McNiff, J. 2006. *Action Research Living Theory*. Londen: Sage.
- Willis, J.W. 2007. *Foundation of Qualitative Research: Interpretive and Critical Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Willis, K. 2006. Interviewing, in Desai, V. & Potter, R.B. *Doing Development Research*. Londen: Sage.
- Wilson R.A. 2003. *Special Educational Needs in the early Years*. Tweede uitgawe. Londen: Routledge Falmer.
- Wong, B. 2004. *Learning about learning disabilities*. Derde uitgawe. Amsterdam: Elsevier Academic Press.
- Wood, C. 2005. Data Protection Issues in Educational Research, in Sheehy, K., Nind, M., Rix, J. & Simmons, K. *Ethics And Research in Inclusive Education: Values into Practice*. New York: Routledge Falmer.
- Yatvin, J. 2004. *A Room with a Differentiated View: How to serve all Children as Individual Learners*. Portsmouth: Heinemann.
- Ysseldyke J.E., Algozzine, B. & Thurlow, M.L. 2000. *Critical Issues in Special Education*. Derde uitgawe. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Zeni, J. 2005. A Guide to Ethical issues and Action Research. In Sheehy, K., Nind, M., Rix, J. & Simmons, K. 2005. *Ethics And Research in Inclusive Education values into Practice*. New York: Routledge Falmer.
- Zunker, V.G. 2006. *Career Counseling: A Holistic Approach*. Belmont: Thomson Brooks/Cole.
- Zunker, V.G. 1998. *Career Counseling Applied Concepts of Life Planning*. Vyfde uitgawe. Pacific Grove: Brooks/Cole.

# BYLAAG 1

## TOESTEMMINGSVORM VAN OPVOEDERS

3

### 7. DEELNAME EN ONTTREKING

U kan kies of u aan die studie wil deelneem al dan nie. Indien u vrywilliglik deelneem, kan u enige tyd onttrek sonder enige gevolge. U mag vrae nie beantwoord as u so voel en nog steeds deel wees van die studie. Die navorser mag u van die studie onttrek indien omstandighede dit noodsaak.

### 8. IDENTIFISERING VAN ONDERSOEKERS

Persoonlike inligting van navorser: Mev. Joaline M.Lackay, kontak nommer: 021 – 885 1937 (h), 021 – 862 7182 (w), 082 710 6758 (sel)

Indien u enige vrae omtrent die ondersoek het, moet u vry voel om die supervisor, Me. Maryke Hunter- Hüßelmann by Navorsingontwikkeling by telefoon nommer 021 808 4623 te kontak.

### 9. REGTE VAN NAVORSINGS

U mag enige tyd onttrek of ophou deelneem sonder boete. U doen geen afstand van enige wettige eise, regte as gevolg van deelname in hierdie navorsingstudie.

#### HANDTEKENING VAN NAVORSING ONDERWERP OF REGS VERTEENWOORDIGER

Bogenoemde informasie was aan my.....  
(leerder/ ouer/ werkgewer/opvoeder) deur Mev. J.M. Lackay in Afrikaans verduidelik en ek is bekend met die taal. Ek leerder/ (ouer/ werkgewer/ opvoeder) was die geleentheid gegee om vrae te stel en hierdie vrae was beantwoord tot (my/ haar/ sy) bevrediging.

Hiermee verleen ek toestemming om vrywilliglik aan hierdie studie deel te neem. Ek het 'n afskrif van hierdie toestemmingsvorm ontvang.

\_\_\_\_\_  
Naam van deelnemer

\_\_\_\_\_  
Naam van wettige verteenwoordiger

\_\_\_\_\_  
Handtekening van deelnemer of wettige verteenwoordiger

2009-07-30

Datum

#### HANDTEKENING VAN NAVORSER

Ek verklaar dat ek die informasie/ inligting in hierdie dokument aan (ouer/ leerder/ werkgewer/ opvoeder) verduidelik het. Hy/ sy was aangemoedig en genoegsame tyd gegee om vrae aan my te stel. Hierdie gesprek was in Afrikaans gevoer en geen tolk was gebruik.

\_\_\_\_\_  
Handtekening van navorser

2009-07-30  
Datum

## 7. DEELNAME EN ONTTREKKING

U kan kies of u aan die studie wil deelneem al dan nie. Indien u vrywilliglik deelneem, kan u enige tyd onttrek sonder enige gevolge. U mag vrae nie beantwoord as u so voel en nog steeds deel wees van die studie. Die navorser mag u van die studie onttrek indien omstandighede dit noodsaak.

## 8. IDENTIFISERING VAN ONDERSOEKERS

Persoonlike inligting van navorser: Mev. Joaline M.Lackay, kontak nommer: 021 – 885 1937 (h), 021 – 862 7182 (w), 082 710 6758 (sel)

Indien u enige vrae omtrent die ondersoek het, moet u vry voel om die supervisor, Me. Maryke Hunter- Hüsselmann by Navorsingontwikkeling by telefoon nommer 021 808 4623 te kontak.

## 9. REGTE VAN NAVORSINGS

U mag enige tyd onttrek of ophou deelneem sonder boete. U doen geen afstand van enige wettige eise, regte as gevolg van deelname in hierdie navorsingstudie.

### HANDTEKENING VAN NAVORSING ONDERWERP OF REGS VERTEENWOORDIGER

Bogenoemde informasie was aan my.....  
(leerder/ ouer/ werkgewer/opvoeder) deur Mev. J M Lackay in Afrikaans verduidelik en ek is bekend met die taal. Ek leerder/ (ouer/ werkgewer/ opvoeder) was die geleentheid gegee om vrae te stel en hierdie vrae was beantwoord tot (my/ haar/ sy) bevrediging.

Hiermee verleen ek toestemming om vrywilliglik aan hierdie studie deel te neem. Ek het 'n afskrif van hierdie toestemmingsvorm ontvang.

\_\_\_\_\_  
Naam van deelnemer

\_\_\_\_\_  
Naam van wettige verteenwoordiger

\_\_\_\_\_  
Handtekening van deelnemer of wettige verteenwoordiger

2009/07/27  
Datum

### HANDTEKENING VAN NAVORSER

Ek verklaar dat ek die informasie/ inligting in hierdie dokument aan (ouer/ leerder/ werkgewer/ opvoeder) verduidelik het. Hy/ sy was aangemoedig en genoegsame tyd gegee om vrae aan my te stel. Hierdie gesprek was in Afrikaans gevoer en geen tolk was gebruik.

\_\_\_\_\_  
Handtekening van navorser

2009-07-27  
Datum

# BYLAAG 2

## TOESTEMMINGSVORM VAN LEERDERS

3

### 7. DEELNAME EN ONTTREKING

U kan kies of u aan die studie wil deelneem al dan nie. Indien u vrywilliglik deelneem, kan u enige tyd onttrek sonder enige gevolge. U mag vrae nie beantwoord as u so voel en nog steeds deel wees van die studie. Die navorser mag u van die studie onttrek indien omstandighede dit noodsaak.

### 8. IDENTIFISERING VAN ONDERSOEKERS

Persoonlike inligting van navorser: Mev. Joaline M.Lackay, kontak nommer: 021 – 885 1937 (h), 021 – 862 7182 (w), 082 710 6758 (sel)

Indien u enige vrae omtrent die ondersoek het, moet u vry voel om die supervisor, Me. Maryke Hunter- Hüsselmann by Navorsingontwikkeling by telefoon nommer 021 808 4623 te kontak.

### 9. REGTE VAN NAVORSINGS

U mag enige tyd onttrek of ophou deelneem sonder boete. U doen geen afstand van enige wettige eise, regte as gevolg van deelname in hierdie navorsingstudie.

### HANDTEKENING VAN NAVORSING ONDERWERP OF REGS VERTEENWOORDIGER

Bogenoemde informasie was aan my..... (leerder/ ouer/ werkgewer/opvoeder) deur Mev. J M Lackay in Afrikaans verduidelik en ek is bekend met die taal. Ek leerder/ (ouer/ werkgewer/ opvoeder) was die geleentheid gegee om vrae te stel en hierdie vrae was beantwoord tot (my/ haar/ sy) bevrediging.

Hiermee verleen ek toestemming om vrywilliglik aan hierdie studie deel te neem. Ek het 'n afskrif van hierdie toestemmingsvorm ontvang.

\_\_\_\_\_  
Naam van deelnemer

\_\_\_\_\_  
Naam van wettige verteenwoordiger

\_\_\_\_\_  
Handtekening van deelnemer of wettige verteenwoordiger

2009/7/25

Datum

### HANDTEKENING VAN NAVORSER

Ek verklaar dat ek die informasie/ inligting in hierdie dokument aan (ouer/ leerder/ werkgewer/ opvoeder) verduidelik het. Hy/ sy was aangemoedig en genoegsame tyd gegee om vrae aan my te stel. Hierdie gesprek was in Afrikaans gevoer en geen tolk was gebruik.

Jenny van der Merwe  
Handtekening van navorser

2009-07-25  
Datum

## 7. DEELNAME EN ONTTREKING

U kan kies of u aan die studie wil deelneem al dan nie. Indien u vrywilliglik deelneem, kan u enige tyd onttrek sonder enige gevolge. U mag vrae nie beantwoord as u so voel en nog steeds deel wees van die studie. Die navorser mag u van die studie onttrek indien omstandighede dit noodsaak.

## 8. IDENTIFISERING VAN ONDERSOEKERS

Persoonlike inligting van navorser: Mev. Joaline M.Lackay, kontak nommer: 021 – 885 1937 (h), 021 – 862 7182 (w), 082 710 6758 (sel)

Indien u enige vrae omtrent die ondersoek het, moet u vry voel om die supervisor, Me. Maryke Hunter- Hüsselmann by Navorsingontwikkeling by telefoon nommer 021 808 4623 te kontak.

## 9. REGTE VAN NAVORSINGS

U mag enige tyd onttrek of ophou deelneem sonder boete. U doen geen afstand van enige wettige eise, regte as gevolg van deelname in hierdie navorsingstudie.

### HANDTEKENING VAN NAVORSING ONDERWERP OF REGS VERTEENWOORDIGER

Bogenoemde informasie was aan my.....  
(leerder/ ~~ouer/ werkgewer/ opvoeder~~) deur Mev J M Lackay in Afrikaans verduidelik en ek is bekend met die taal. Ek leerder/ (ouer/ werkgewer/ opvoeder) was die geleentheid gegee om vrae te stel en hierdie vrae was beantwoord tot (my/ haar/ sy) bevrediging.

Hiermee verleen ek toestemming om vrywilliglik aan hierdie studie deel te neem. Ek het 'n afskrif van hierdie toestemmingsvorm ontvang.

\_\_\_\_\_  
Naam van deelnemer

\_\_\_\_\_  
Naam van wettige verteenwoordiger

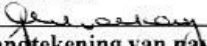
\_\_\_\_\_  
Handtekening van deelnemer of wettige verteenwoordiger

21-07-09

Datum

### HANDTEKENING VAN NAVORSER

Ek verklaar dat ek die informasie/ inligting in hierdie dokument aan (ouer/ leerder/ werkgewer/ opvoeder) verduidelik het. Hy/ sy was aangemoedig en genoegsame tyd gegee om vrae aan my te stel. Hierdie gesprek was in Afrikaans gevoer en geen tolk was gebruik.

  
\_\_\_\_\_  
Handtekening van navorser

2009-07-27  
\_\_\_\_\_  
Datum



# BYLAAG 3

## TOESTEMMINGSVORM VAN OUERS

### 8. IDENTIFISERING VAN ONDERSOEKERS

Indien enige vrae omtrent die ondersoek het, moet u vry voel om die supervisor, Prof Rona Newmark, telefoon nommer 021 808 2229 by Universiteit Stellenbosch te kontak.

### 9. REGTE VAN NAVORSINGS

U mag enige tyd onttrek of ophou deelneem sonder boete. U doen geen afstand van enige wettige eise, regte of ..... as gevolg van deelname in hierdie navorsingstudie. Indien u vrae omtrent u regte as 'n navorser ..... het kontak Prof Rona Newmark by die Eenheid van Opvoedkunde Sielkunde van die Navorsing ontwikkeling.

<b>HANDTEKENING VAN NAVORSING ONDERWERP OF REGS VERTEENWOORDIGER</b>
--

Bogenoemde informasie was aan my.....  
(ouer/ werkgewer/opvoeder) deur Mev. J.M. Lackay in Afrikaans verduidelik en ek is bekend met die taal. Ek (ouer/ werkgewer/ opvoeder) was die geleentheid gegee om vrae te stel en hierdie vrae was beantwoord tot (my/ haar/ sy) bevrediging.

Hiermee verleen ek vrywilliglik om deel te neem aan hierdie studie. Ek het 'n afskrif van die vorm ontvang.

\_\_\_\_\_  
Naam van deelnemer

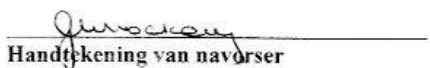
\_\_\_\_\_  
Naam van wettige verteenwoordiger

\_\_\_\_\_  
Handtekening van deelnemer of wettige verteenwoordiger

2009-07-31  
Datum

<b>HANDTEKENING VAN NAVORSER</b>
----------------------------------

Ek verklaar dat ek die informasie/ inligting in hierdie dokument aan (ouer/ leerder/ werkgewer/ opvoeder) verduidelik het. Hy/ sy was aangemoedig en genoegsame tyd gegee om vrae aan my te stel. Hierdie gesprek was in Afrikaans gevoer en geen tolk was gebruik.

  
Handtekening van navorser

2009-07-31  
Datum

## 7. DEELNAME EN ONTTREKING

U kan kies of u aan die studie wil deelneem al dan nie. Indien u vrywilliglik deelneem, kan u enige tyd onttrek sonder enige gevolge. U mag vrae nie beantwoord as u so voel en nog steeds deel wees van die studie. Die navorser mag u van die studie onttrek indien omstandighede dit noodsaak.

## 8. IDENTIFISERING VAN ONDERSOEKERS

Persoonlike inligting van navorser: Mev. Joaline M.Lackay, kontak nommer: 021 – 885 1937 (h), 021 – 862 7182 (w), 082 710 6758 (sel)

Indien u enige vrae omtrent die ondersoek het, moet u vry voel om die supervisor, Me. Maryke Hunter- Hüßelmann by Navorsingontwikkeling by telefoon nommer 021 808 4623 te kontak.

## 9. REGTE VAN NAVORSINGS

U mag enige tyd onttrek of ophou deelneem sonder boete. U doen geen afstand van enige wettige eise, regte as gevolg van deelname in hierdie navorsingstudie.

### HANDTEKENING VAN NAVORSING ONDERWERP OF REGS VERTEENWOORDIGER

Bogenoemde informasie was aan my.....  
(leerder/ ouer/ werkgewer/opvoeder) deur Mev. J M Lackay in Afrikaans verduidelik en ek is bekend met die taal. Ek leerder/ (ouer/ werkgewer/ opvoeder) was die geleentheid gegee om vrae te stel en hierdie vrae was beantwoord tot (my/ haar/ sy) bevrediging.

Hiermee verleen ek toestemming om vrywilliglik aan hierdie studie deel te neem. Ek het 'n afskrif van hierdie toestemmingsvorm ontvang.

\_\_\_\_\_  
Naam van deelnemer

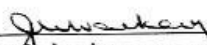
\_\_\_\_\_  
Naam van wettige verteenwoordiger

\_\_\_\_\_  
Handtekening van deelnemer of wettige verteenwoordiger

2009-07-25  
Datum

### HANDTEKENING VAN NAVORSER

Ek verklaar dat ek die informasie/ inligting in hierdie dokument aan (ouer/ leerder/ werkgewer/ opvoeder) verduidelik het. Hy/ sy was aangemoedig en genoegsame tyd gegee om vrae aan my te stel. Hierdie gesprek was in Afrikaans gevoer en geen tolk was gebruik.

  
\_\_\_\_\_  
Handtekening van navorser

2009-07-25  
\_\_\_\_\_  
Datum

## BYLAAG 4

# TOESTEMMINGSVORM VAN WERKGEWERS

3

### 7. DEELNAME EN ONTTREKING

U kan kies of u aan die studie wil deelneem al dan nie. Indien u vrywilliglik deelneem, kan u enige tyd onttrek sonder enige gevolge. U mag vrae nie beantwoord as u so voel en nog steeds deel wees van die studie. Die navorser mag u van die studie onttrek indien omstandighede dit noodsaak.

### 8. IDENTIFISERING VAN ONDERSOEKERS

Persoonlike inligting van navorser: Mev. Joaline M.Lackay, kontak nommer: 021 – 885 1937 (h), 021 – 862 7182 (w), 082 710 6758 (sel)

Indien u enige vrae omtrent die ondersoek het, moet u vry voel om die supervisor, Me. Maryke Hunter- Hüßelmann by Navorsingontwikkeling by telefoon nommer 021 808 4623 te kontak.

### 9. REGTE VAN NAVORSINGS

U mag enige tyd onttrek of ophou deelneem sonder boete. U doen geen afstand van enige wettige eise, regte as gevolg van deelname in hierdie navorsingstudie.

#### HANDTEKENING VAN NAVORSING ONDERWERP OF REGS VERTEENWOORDIGER

Bogenoemde informasie was aan my.....  
(leerder/ ouer/ werkgewer/opvoeder) deur Mev J M Lackay in Afrikaans verduidelik en ek is bekend met die taal. Ek leerder/ (ouer/ werkgewer/ opvoeder) was die geleentheid gegee om vrae te stel en hierdie vrae was beantwoord tot (my/ haar/ sy) bevrediging.

Hiermee verleen ek toestemming om vrywilliglik aan hierdie studie deel te neem. Ek het 'n afskrif van hierdie toestemmingsvorm ontvang.

\_\_\_\_\_  
Naam van deelnemer

\_\_\_\_\_  
Naam van wettige verteenwoordiger

\_\_\_\_\_  
Handtekening van deelnemer of wettige verteenwoordiger

31 JULIE 2009  
Datum

#### HANDTEKENING VAN NAVORSER

Ek verklaar dat ek die informasie/ inligting in hierdie dokument aan (ouer/ leerder/ werkgewer/ opvoeder) verduidelik het. Hy/ sy was aangemoedig en genoegsame tyd gegee om vrae aan my te stel. Hierdie gesprek was in Afrikaans gevoer en geen tolk was gebruik.

J. Lackay  
Handtekening van navorser

31 Julie 2009  
Datum

## 8. IDENTIFISERING VAN ONDERSOEKERS

Indien enige vrae omtrent die ondersoek het, moet u vry voel om die supervisor, Prof Rona Newmark, telefoon nommer 021 808 2229 by Universiteit Stellenbosch te kontak.

## 9. REGTE VAN NAVORSINGS

U mag enige tyd onttrek of ophou deelneem sonder boete. U doen geen afstand van enige wettige eise, regte of ..... as gevolg van deelname in hierdie navorsingstudie. Indien u vrae omtrent u regte as 'n navorser ..... het kontak Prof Rona Newmark by die Eenheid van Opvoedkunde Sielkunde van die Navorsing ontwikkeling.

### HANDTEKENING VAN NAVORSING ONDERWERP OF REGS VERTEENWOORDIGER

Bogenoemde informasie was aan my.....  
(ouer/ werkgewer/opvoeder) deur Mev. J.M. Lackay in Afrikaans verduidelik en ek is bekend met die taal. Ek (ouer/ werkgewer/ opvoeder) was die geleentheid gegee om vrae te stel en hierdie vrae was beantwoord tot (my/ haar/ sy) bevrediging.

Hiermee verleen ek vrywilliglik om deel te neem aan hierdie studie. Ek het 'n afskrif van die vorm ontvang.

\_\_\_\_\_  
Naam van deelnemer

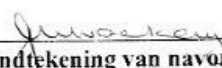
\_\_\_\_\_  
Naam van wettige verteenwoordiger

\_\_\_\_\_  
Handtekening van deelnemer of wettige verteenwoordiger

07-09-2009  
Datum

### HANDTEKENING VAN NAVORSER

Ek verklaar dat ek die informasie/ inligting in hierdie dokument aan (ouer/ leerder/ werkgewer/ opvoeder) verduidelik het. Hy/ sy was aangemoedig en genoegsame tyd gegee om vrae aan my te stel. Hierdie gesprek was in Afrikaans gevoer en geen tolk was gebruik.

  
\_\_\_\_\_  
Handtekening van navorser

2009-09-07  
Datum

# BYLAAG 5

## SEMIGESTRUKTUREERDE ONDERHOUDSKEDULE MET OPVOEDERS

### Onderhoudskedule met opvoeders

1. Uit hoeveel leerarea verklarings bestaan die Nasionale Kurrikulum Graad R – 9 (skole)?  
\_\_\_\_\_
2. Watter leerarea dink u sal die doeltreffendste wees om te gebruik vir die adolessente leerders met verstandelik gestremdheid om hul voor te berei om 'n werk te bekom?  
\_\_\_\_\_
3. Verduidelik waarom u so sê?  
\_\_\_\_\_
4. Verduidelik hoeveel leeruitkomste daar vir Lewensoriëntering in Graad 7 – 9 is?  
\_\_\_\_\_
5. In watter mate kan die leerder met intellektuele gestremdheid in die wêreld van werk voorberei word soos uiteengesit in Leeruitkomste 5, in die Seniorfase?  
\_\_\_\_\_
6. Watter kriteria sal u gebruik om 'n beroepsgerigte opleidingsprogram te ontwikkel vir die leerder met intellektuele gestremdheid?  
\_\_\_\_\_
7. Verduidelik wat u verstaan onder gemeenskap instruksie en 'n leerder gesentreerde onderwysbenadering?  
\_\_\_\_\_
8. Hoe sal u deurlopende assessering in die praktyk toepas om te bepaal of die leerder die leeruitkomste bereik het?  
\_\_\_\_\_
9. Op watter wyse kan u die ouer tydens die kurrikulum beplanning van die beroepsgerigte opleidingsprogram betrokke kry?  
\_\_\_\_\_
10. In watter mate kan werkgewers by die beroepsgerigte opleidingsprogram betrokke raak ?  
\_\_\_\_\_
11. Hoe word ouers van die skool aangemoedig om deel te neem aan hul kind se opvoedkundige prosesse?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

# BYLAAG 6

## SEMIGESTRUKTUREERDE ONDERHOUDSKEDULE MET LEERDERS

### Onderhoudskedule met leerders

1. Wat wil jy graag doen as jy die skool verlaat?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Noem drie soorte werk waarin jy belangstel om te doen?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Watter soort werk wil jy gaan doen as jy die skool verlaat?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Waarom wil jy graag by daardie plek gaan werk?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Watter soort publieke vervoer kan jy van gebruik om by daar die werksplek te kom?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Noem twee maniere hoe jy 'n werk kan soek?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Noem twee dinge wat jy by die skool geleer het wat jy goed kan doen?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Aan watter sport aktiwiteite neem jy deel by die skool?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. Watter stokperdjies beoefen jy in jou vrye tyd by die huis en in die gemeenskap?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
11. Wat is die voordele om aan sport deel te neem.? Noem twee.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
12. Wie koop jou klere en toiletware?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

# BYLAAG 7

## SEMIGESTRUKTUREERDE ONDERHOUDSKEDULE MET OUIERS

### Onderhoudskedule met ouers

1. Verduidelik waar u en u man werk?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Wil u graag hê dat u kind 'n werk in die gemeenskap moet kan verrig as hy/ sy die skool verlaat?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Weet u wat u kind graag sal wil doen wanneer hy/ sy die skool verlaat?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Watter werkgeleenthede is beskikbaar, waar u woon of werk, wat binne u kind se vermoë en belangstelling is?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Watter sort werk verrig u kind buite of binne die huis?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Tot watter mate is u kind in staat om publieke vervoer in die gemeenskap te gebruik?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Aan watter soort ontspanningsaktiwiteite neem u kind in sy/ haar vrye tyd deel?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Is u bereid om insamewerking met die skool beroepsgerigte aktiwiteite by die huis te implementeer?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. Watter ondersteuning benodig u om u kind se sosiale vaardighede tuis te versterk?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. Gee u toestemming dat u kind deel uitmaak van die beroepsgerigte opleidingsprogram by die skool?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

# BYLAAG 8

## SEMIGESTRUKTUREERDE ONDERHOUDSKEDULE MET WERKGEWERS

### Onderhoudskedule met werkgewer

1. Is u bereid om 'n leerder met verstandelik gestremdheid indiensopleiding by u werksplek te laat doen?  
\_\_\_\_\_
2. Watter verwagtinge koester u van 'n werknemer in u diens?  
\_\_\_\_\_
3. Watter aanpassings is u bereid om in u werksplek te maak om 'n leerder met gestremdhede te akkommodeer?  
\_\_\_\_\_
4. Oor watter vaardighede moet die werknemer beskik?  
\_\_\_\_\_
5. Hoe verseker u veiligheid in die werksplek vir u werknemers ?  
\_\_\_\_\_
6. Watter dag van die week is geskik om 'n leerder in te pas vir opleiding in u werksplek?  
\_\_\_\_\_
7. Watter verwagtinge koester u van die skool om die leerder op te lei om in 'n inklusiewe werksopset te kan werk?  
\_\_\_\_\_
8. Is u bereid om 'n toesighouer aan te stel om die leerder in die werksplek werksplek te ondersteun ?  
\_\_\_\_\_
9. Is u bereid om 'n werksvorderingsverslag van die leerder te laat voltooi?  
\_\_\_\_\_
10. Watter voordele sal 'n leerder met gestremdheid vir u werksplek in hou?  
\_\_\_\_\_
11. Van watter tipe vervoer maak u werknemers gebruik om by die werksplek te kom?  
\_\_\_\_\_
12. Indien die leerder die indiensopleiding tydperk suksesvol voltooi , is u bereid om hom/ haar 'n naweek/ vakansie/ permanent, werk aan te bied?  
\_\_\_\_\_



# BYLAAG 9

## TOESTEMMINGSBRIEF VAN SKOOL-BEHEERRAAD

LIGSTRAAL SKOOL VIR LSOB  
LIGSTRAAL SCHOOL FOR LSEN  
POSBUS/P.O. BOX 1102  
NEDERBURG  
PAARL - OOS / PAARL EAST  
7627  
TEL: 021 862 7182



10 Februarie 2009

VIR AANDAG: MEV. J.M. LACKAY

Middelstraat  
PNIEL  
7681

Geagte Mev. Lackay


### TOESTEMMING TOT NAVORSINGSPROJEK

Hiermee verleen die beheerliggaam van Ligstraal skool toestemming dat u, Mev. Joaline Merle Lackay, u navorsingstudie by die skool oor 'n Beroepsgerigte opleidingsprogram vir adolessente leerders met intellektuele gestremdheid mag doen.

Voorspoed en sterkte word u toegewens met u navorsing.

Die uwe

  
.....  
S. Muller (mev)  
SEKRETARESSE

  
.....  
Mev. J.M. Mc Donald  
VÓORSITTER

Joaline Lackay  
Prinsipale / Principal

Posbus 1102  
Nederburg, Paarl, 7627  
Tel (021) 862 7182  
Fax (021) 862 3603

Pienaarstraat 60 Pienaar Street  
Paarl-East / Paarl-Oos 7646  
e-mail: admin@ligstraal.wcape.school.za  
website: www.ligstraalschool.com

# BYLAAG 10

## TOESTEMMINGSBRIEF VAN WES-KAAPSE ONDERWYSDEPARTEMENT

Navrae  
Enquiries  
IMibuzo  
Telefoon  
Telephone  
IFoni  
Faks  
Fax  
IFeksi  
Verwysing  
Reference  
ISalathiso

Dr RS Cornelissen  
(021) 467-2286  
(021) 425-7445  
20090227-0014



Wes-Kaap Onderwysdepartement  
Western Cape Education Department  
ISebe leMfundo leNtshona Koloni

Mev J.M. Lackay  
Posbus 61  
PNIEL  
7681

Geagte Mev J.M. Lackay

**NAVORSINGSVOORSTEL: 'N BEROEPSGERIGTE OPLEIDINGSPROGRAM VIR ADOLESSENTE  
LEERDERS MET 'N INTELLEKTUELE GESTREMDHEID.**

U aansoek om bogenoemde navorsing in skole in die Wes-Kaap te onderneem, is toegestaan onderhewig aan die volgende voorwaardes:

1. Prinsipale, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reëlings met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet onderneem word vanaf **17 Maart 2009 tot 30 September 2009**.
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember) voorberei.
7. Indien u die tydperk van u ondersoek wil verleng, moet u asb met dr R Cornelissen in verbinding tree by die nommer soos hierbo aangedui, en die verwysingsnommer aanhaal.
8. 'n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die prinsipaal van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
9. U navorsing sal beperk wees tot die lys van skole soos wat by die Wes-Kaap Onderwysdepartement ingedien is.
10. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur: Onderwysnavorsing.
11. 'n Afskrif van die voltooide navorsingsdokument moet ingedien word by:

**Die Direkteur: Navorsingsdienste  
Wes-Kaap Onderwysdepartement  
Privaatsak X9114  
KAAPSTAD  
8000**

Ons wens u sukses toe met u navorsing.

Die uwe

Geteken: Ronald S Cornelissen  
vir: **HOOF: ONDERWYS**  
**DATUM: 17 Maart 2009**

MELD ASSEBLIEF VERWYSINGSNOMMERS IN ALLE KORRESPONDENSIE / PLEASE QUOTE REFERENCE NUMBERS IN ALL CORRESPONDENCE /  
NCEDA UBHALE INOMBOLO ZESALATHISO KUYO YONKE IMBALELWANO

GRAND CENTRAL TOWERS, LAER-PARLEMENTSTRAAT, PRIVAATSAK X9114, KAAPSTAD 8000  
GRAND CENTRAL TOWERS, LOWER PARLIAMENT STREET, PRIVATE BAG X9114, CAPE TOWN 8000

WEB: <http://wced.wcape.gov.za>

**INBELSENTRUM /CALL CENTRE**

INDIENSNEMING- EN SALARISNAVRAE/EMPLOYMENT AND SALARY QUERIES ☎0861 92 33 22  
VERHOOR SKOLE EN SKOOLKONTORE ☎0800 45 46 47

# BYLAAG 11

## TOESTEMMINGSBRIEF VAN MEDENAVORSER

Rosakistraat 14  
Paarl  
7646  
Tel: 021-8620632  
Cell: 083 671 3467  
10 Februarie 2009

Geagte Mev. Lackay

Is: Toestemming om as mede-navorsers/ hulp van u navorsingstudie te wees.

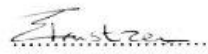
Hiermee verleen ek toestemming om as mede-navorsers/ hulp, deel van u navorsingstudie aangaande die ontwikkeling en implementering vir 'n Beroepsgerigte opleidingsprogram vir die leerder met verstandelike gestremdheid te wees.

Ek verstaan dat ek deel is van die kwalitatiewe, deelnemende aksienavorsingsproses en enige tyd kan onttrek. Die inligting wat ingesamel is word as vertroulik beskou en is beskikbaar vir die navorsing tydens data insameling en data analise.

Ontvang my opregte wense.

Sterkte word u toegewens met die navorsing.

Die uwe



T.L. Ernstzen (Mev)

# BYLAAG 12

## TOESTEMMINGSBRIEF VAN ETIESE KOMITEE



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY  
jou kennisvenoot • your knowledge partner

Tel.: 808-2687  
Navrae: Sidney Engelbrecht  
E-pos: sidney@sun.ac.za

13 Mei 2009

Verwysingsnommer: 163/2009

Me JM Lackey  
Departement Opvoedkundige Sielkunde  
Universiteit van Stellenbosch  
STELLENBOSCH  
7602

Geagte Me JM Lackey

### AANSOEK VIR ETIESE BEOORDELING

Met verwysing na u aansoek in bovermelde verband, is dit vir my aangenaam om u mee te deel dat u projek, *'n Beroepsgerigte Opleidingsprogram vir die adolessente leerder met verstandelike gestremdheid*, deur Subkomitee A goedgekeur is met dien verstande dat:

1. Die navorsers binne die prosedures en protokolle wat in die voorstel aangedui word, sal bly.
2. Die navorsing weer vir etiese klaring voorgelê sal word indien daar substantief van die bestaande voorstel afgewyk word.
3. Die navorser binne die grense van enige toepaslike nasionale wetgewing, institusionele riglyne en die toepaslike standaarde van wetenskaplikheid wat binne hierdie veld van navorsing geld, sal bly.

Sterkte word u toegewens met u verdere navorsingsaktiwiteite.

(Me.) M Hunter-Hüsselmann

Koördineerder: Navorsing (Geestes en Sosiale Wetenskappe)



## BYLAAG 13

### UITTREKSEL VAN TRANSKRIPSIE VAN ONDERHOUD MET LEERDER 2

N: Navorsers; L 2: Leerder 2

- N: Wat wil jy graag doen as jy die skool verlaat?**
- L 2: Ek wil graag gaan werk.
- N: Sê nou vir my waarom wil jy graag wil gaan werk?**
- L 2: Ek het nou die dag vir my ma gesê, ek wil nie elke keer soos Vrydaes, dan moet ek nou vir my ma wag vir geld. Ek wil nie op my ma se charity leef nie. Ek wil vir myself werk en na myself kan kyk.
- N: Dis nou baie mooi, dankie. Noem vir my drie soorte werk wat jy belangstel om te doen.**
- L 2: Ek sal likes om by die hairdresser te werk, by die haarsalon.
- N: Sê vir my, hoekom stel jy belang om by die haarsalon te werk?**
- L 2: Omdat ek 'n paar maande opleiding by die haarsalon gekry het.
- N: Hoe het jy gevoel omtrent jou opleiding daar?**
- L 2: Ek het baie gelukkig gevoel, omdat Amanda gesê het ek is die beste van almal.
- N: Wat is die volgende wat jy belangstel om te doen?**
- L 2: By die outehuis te werk.
- N: Hoekom wil jy by die outehuis werk?**
- L 2: Want destyds toe my ouma nog gelewe het, het ek altyd vir haar gehelp met haar pan as sy wil pee en haar pille gegee en haar brekvis in die oggend.
- N: Okei, en die derde enetjie: In watter werk stel jy nog belang om te doen?**
- L 2: Gastehuis werk.
- N: Hoekom wil jy by die gastehuis gaan werk?**
- L 2: Omdat ek al van 13 jaar oud met my ma begin werk het al. Ek het baie dinge geleer. Om by 'n gastehuis te werk en hoe jou persoonlikheid moet wees.
- N: Watter soort persoonlikheid moet 'n mens dan hê?**
- L 2: Jy moet altyd vriendelik wees.
- N: Baie mooi. Watter soort werk wil jy gaan doen as jy die skool verlaat?**
- L 2: Ek wil by die ouetehuis te werk.
- N: Waarom wil jy graag by die ouetehuis gaan werk?**
- L 2: Want ek geniet dit om saam met oumense te gesels en dinge waaraan die mense gedink het hulle jou vertel. En soms dan lag hulle ook nie.

**N: Weet jy waar die ouetehuis is?**

L 2: Umm ... Rusoord is hier by ons in Hoofstraat, en ek ken nie die ander ouetehuis wat bo in Lantana sit nie.

**N: Rusthof?**

L 2: Ja, Rusthof.

N: Hoekom dink jy hulle name is Rusthof en Rusoord?

L 2: Ek het glad nie 'n idee nie.

**N: Omdat mense daar gaan om te rus. Ja, en dan die volgende vragie: Watter soort openbare vervoer kan jy gebruik om by die ouetehuis te kom as jy daar moet werk kry?**

L 2: Met die taxi.

**N: Kan jy taxi ry?**

L 2: Ja, Juf.

**N: Nou, as jy self moet werk soek, noem twee maniere hoe jy 'n werk kan soek?**

L 2: As ek nou 'n CV het en dan gaan ek outomaties. As ek my CV bring gaan ek vra.

**N: So jy meen jou CV praat eerste en dan praat jy?**

L 2: Ja, juffrou.

**N: So, hoe weet jy waar daar werk is?**

L 2: Ek sal navrae doen.

**N: By wie?**

L 2: By sekere mense.

**N: Kan jy vir my sê hoe jy navraag sal doen?**

L 2: Ek sal by 'n vriendin navraag doen ... by een van my familieledede.

**N: Noem twee dinge wat jy by die skool geleer het wat jy goed kan doen.**

L 2: Wiskunde, en ek doen goed in sports.

**N: Hoekom is jy so goed in sport?**

L 2: Ek practise baie en ek geniet dit.

**N: Aan watter sportaktiwiteite neem jy deel by die skool?**

L 2: Aan netbal.

**N: So wat het jy nou al bereik in netbal?**

L 2: Ek was al opgeneem in 'n Wes-Kaap-span en uit die hele team het ek 'n goue medalje gekry in die Wes-Kaap Netbalspele, onder 16.

**N: Dit is goed; en in atletiek?**

L 2: Ek het laasjaar eerste en tweede plek ook gekry.

**N: Is daar nog ander sportaktiwiteite waaraan jy deelneem by die skool?**

L 2: Ja juffrou, table tennis.

**N: Sê nou vir my, hoe het jy gevorder in tafeltennis?**

L 2: Ek het goed gevorder. Ek het vir die doubles 'n bronsmedalje gekry.

**N: Watter stokperdjies beoefen jy in jou vrye tyd by die huis en in die gemeenskap?**

L 2: By die huis ... ek gaan jeug toe, juffrou ... en ek doen paintings by die huis en ek brei.

# BYLAAG 14

## DATASPOOR

### DATA SPOOR

Soos aangepas uit Jervis 2008:126-129

Datum	Kontak-deelnemer	Soort kontak en tydsduur	Besonderhede	My waarneming
7 Mei	Ouer 2	Persoonlik by Ouervergadering vir 10 minute	Verduidelik voornemende navorsingsondersoek.	Gewillig om samewerking te gee; trots om betrokke te wees.
11 Mei	Opvoeder 1 Opvoeder 2	Persoonlik 20 minute	Vergader met opvoeders om deel nemende aksienavorsing te verduidelik.	Bereid om samewerking te gee.
15 Mei	Mede-navorser	Persoonlik 20 minute	Vergader om werkgewers uit die gemeenskap te identifiseer.	Opgewonde om weer by navorsing betrokke te wees soos tydens Med-studie.
22 Mei	Ouer 1	Persoonlik 20 minute	Verduidelik voornemende navorsingsondersoek.	Bereid om saam te werk. Dankbaar dat die skool leerder sal oplei vir 'n werk.
2 Junie	Werkgewer 1	Telefoniese kontak vir 3 minute	Maak afspraak om supermark met leerders te besoek.	Sal beskikbaar wees op Dinsdag om leerders persoonlik te ontvang.
8 Junie	Opvoeder 1 Opvoeder 2	Persoonlik 30 minute	Bepanning van indiensopleiding-program in die werksplek.	Sien uit na nuwe uitdaging. Besorg oor leerders se aanpassing in die werksplek.
11 Junie	Werkgewer 2	Telefoniese kontak 2 minute	Maak afspraak om ouetehuis te besoek.	Gewillig om leerders te ontvang.
21 Julie	Werkgewer 1 Werkgewer 2	Persoonlike kontak	Besoek aan supermark en ouetehuis.	Warm ontvangs. Bereid om deel van navorsing te wees.
22 Julie	Opvoeder 1, Opvoeder 2, Medenavorser	Persoonlike kontak	Vergader by skool om leerders se werksvermoëns te bespreek.	Ken leerders se sterk en swakpunte. Maak aanbevelings vir verbeterings.
23 Julie	Ouer 1	Telefonies	Maak afspraak om onderhoud met ouer te voer.	Sal skool tydens afdag besoek om onderhoud te voer.
23 Julie	Ouer 1	Persoonlik vir 15 minute	Besoek ouerhuis. Maak afspraak om onderhoud te voer.	Ouer is senuweeagtig en ongemaklik.



<b>Datum</b>	<b>Kontak-deelnemer</b>	<b>Soort kontak en tydsduur</b>	<b>Besonderhede</b>	<b>My waarneming</b>
25 Julie	Ouer 2	Persoonlik vir 45 minute	Voer onderhoud met ouer 2 by die skool.	Ouer is spontaan en deel kind se huislike omstandighede.
25 Julie	Leerder 1	Persoonlik vir 40 minute	Voer onderhoud by skool met leerder.	Leerder is baie senuweeagtig. Praat in kort sinne.
27 Julie	Leerder 2	Persoonlik vir 45 minute	Voer onderhoud by skool met leerder.	Leerder is baie spontaan en beantwoord vrae breedvoerig.
29 Julie	Opvoeder 1	Persoonlik vir 40 minute	Voer onderhoud met opvoeder by navorser se huis.	Opvoeder is gretig om betrokke te wees. Baie op sy gemak.
30 Julie	Opvoeder 2	Persoonlik vir 56 minute	Voer onderhoud by skool met opvoeder	Opvoeder is opgewonde en lewer uitgebreide insette.
30 Julie	Werkgewer 2	Persoonlik vir 52 minute	Voer onderhoud by ouetehuis. Maak afspraak om werksplek te besoek.	Werkgewer is baie positief en gewillig om deel te wees.
31 Julie	Werkgewer 1	Persoonlik vir 45 minute	Voer onderhoud by supermark. Maak afspraak om werksplek te besoek.	Werkgewer is bly dat hy weer deel van die studie is.
31 Julie	Ouer 1	Persoonlik vir 40 minute	Voer onderhoud met opvoeder by navorser se huis.	Ouer is senuweeagtig. Verstrek rede vir seun se gestremdheid.
4 Augustus	Werkgewer 1 en 2	Persoonlik vir 30 minute onderskeidelik	Neem leerders na die supermark en haarsalon.	L 1 senuweeagtig, terwyl L 2 opgewonde is om besoek af te lê.
5 Augustus	Leerder 1 en 2	Persoonlik vir 15 minute	Neem leerders vir indiensopleiding na die werkplek. Begin met indiensopleiding.	Leerders bly om werkgewers weer te sien.
13 Augustus	Navorser en medenavorser	Persoonlik vir 2 uur	Besoek aan die werksplekke. Ontmoet mentors van leerders, gesels met kliënt in supermark.	Leerders meer ontspanne. Mentoortevrede met vordering. Werkgewer maak aanbevelings
18 Augustus	Navorser vir 10 minute.	Telefoniese gesprek met werkgewer van haarsalon.	Afspraak vir onderhoud.	Gewillig om onderhoud te voer.
7 September	Navorser, werkgewer en medenavorser.	Persoonlik vir 40 minute.	Voer onderhoud.	Bereid om leerder indiensopleiding in werksplek te laat doen.
7 September	Navorser en medenavorser	Persoonlik vir 15 minute	Neem leerder na haarsalon vir indiensopleiding.	Leerder gelukkig om in haarsalon te werk.
9	Navorser en	Persoonlik vir 30	Vergadering met	Opvoeders tevrede

<b>Datum</b>	<b>Kontak-deelnemer</b>	<b>Soort kontak en tydsduur</b>	<b>Besonderhede</b>	<b>My waarneming</b>
September	opvoeders	minute.	opvoeders. Bespreek vordering van leerders.	met vordering. Verbaas oor verandering in sosialiseringvaardigheid.
6 Oktober	Navorser	Persoonlik vir 1 uur.	Besoek aan die werksplekke. Gesprek met leerder en werkgewers.	Leerders trots om te wys die werkstasie waar hulle diens doen. Werkgewers gelukkig met leerders se werkprestasies.
14 Oktober	Ouers en navorser	Persoonlik vir 20 minute.	Vergadering met ouers, Ouer 1 afwesig.	Ouer 2 tevrede met vorderingsverslag. Belowe om evalueringsvorm te voltooi.
20 Oktober	Leerders navorser, medenavorser	Persoonlik vir 25 minute.	Vergader met leerders.	Leerders voel goed oor hul eie vordering. Opgewonde oor vakansie werk.
4 November	Opvoeders en navorser	Persoonlik vir 20 minute.	Vergader met opvoeders.	Lewer insette omtrent verbetering van assesseringskontrole lyste.
12 November	Navorser en medenavorser	Persoonlik vir 40 minute	Besoek aan die werksplekke, gesprek met werkgewers.	Werkgewers tevrede met leerders se vordering.
17 November	Opvoeders, navorser.	Persoonlik vir 1 uur	Vergader rolspelers. Evaluering van beroepsgerigte opleidingsprogram.	Opvoeders lewer positiewe insette, maak aanbevelings vir verdere beplanning.

# BYLAAG 15

## WERKGEWER- KONTROLELYS



### Beroepsgerigte vaardighede

Werkgewer kontrolelyns Datum:.....

Geagte .....

Ons wil graag 'n geheelbeeld van die leerder se werksvermoë in 'n werksopset bepaal.  
Kan u asseblief die vorm vir ons voltooi? Merk asseblief die gepaste kolom af.

#### SLEUTEL

**4 – Leerder het aan die vereiste voldoen.**

**3 – Leerder het aan die vereiste voldoen, maar het nog oefening nodig.**

**2 – Leerder het gedeeltelik aan die vereiste voldoen.**

**1 – Leerder het nie aan die vereiste voldoen nie.**

#### 1. Sosiale vaardighede:

<b>KODE :</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1.1. Leerder is netjies geklee.				
1.2. Leerder behou oogkontak tydens gesprekvoering.				
1.3. Aanvaarding van gesag.				
1.4. Aanvaarding van opbouwende kritiek.				
1.5. Vriendelik en behulpsaam met kliënte.				

#### 2. Werksetiek:

<b>KODE:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
2.1. Leerder verstaan instruksies.				
2.2. Verrig take met ywer.				
2.3. Geniet take/opdragte wat gegee word.				
2.4. Kan take onafhanklik voltooi.				
2.5. Leerder is betyds en gereeld aanwesig.				

#### 3. Kommunikasie:

<b>KODE:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
3.1. Leerder gebruik korrekte aanspreekvorme.				
3.2. Leerder groet medewerkers by sy/haar aankoms of vertrek by die werk.				
3.3. Leerder groet die kliënte.				
3.4. Leerder kom goed oor die weg met sy /haar portuurgroep.				
3.5. Bereik leerder verwagte werksuitkomst of doelwitte.				
3.6. Leerder vra die medewerkers om hulp wanneer nodig.				

3. Take verrig tydens opleiding:

- 3.1 .....
- 3.2 .....
- 3.3 .....

4. Areas vir ontwikkeling:

- .....
- .....
- .....
- .....

5. Sal u ..... in 'n werksituasie plaas?

JA	NEE

6. Algemene kommentaar:

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

.....  
 Handtekening  
 ( Werkgewer )

.....  
 Datum



<b>GELETTERDHEID</b>				
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
<b>LEWENVAARDIGHEID</b>				
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
<b>GESONDHEIDSOPVOEDING</b>				
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
<b>SOCIALISERING</b>				
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
<b>MOTORIEK</b>				
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
<b>BEROEPSGERIGTE VAARDIGHEDE</b>				
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4
	1	2	3	4

**OPMERKINGS:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**KOMMENTAAR VAN OUER/VOOG:**

.....  
.....  
.....

**Skoolgeld uitstaande:** ..... (Oktober - Desember 2009)

**Dae afwesig:** .....

**Handtekening van ouer/voog:**

**Datum:**

.....

.....

Skool sluit: 11 Desember 2009  
Skool heropen: 13 Januarie 2010

**Handtekeninge:**

.....  
**LEERKRAG**

.....  
**PRINSIPALE**

**11 Desember 2009  
DATUM**