

UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS VIR LEERDERS MET VERSTANDELIK ERG-GESTREMDHEID

deur

PIETER STEPHANUS DORFLING

Tesis ingelewer ter voldoening aan die vereistes

vir die graad

MAGISTER IN OPVOEDKUNDE

(Spesialiseringsonderwys)

aan die

Universiteit Stellenbosch

Studieleier: Prof P. Engelbrecht
Mede-studieleier: Dr M.J. Theron

Desember 2007

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis my eie, oorspronklike werk is, en dat dit nie in geheel of gedeeltelik, voorgelê is vir 'n graad aan enige ander universiteit nie.

.....
Pieter S Dorfling

.....
Datum

- Opgedra aan alle leeders met verstandelik erg-gestremdheid -

DANKBETUIGINGS

My opregte dank aan elkeen wat 'n bydrae gelewer het by die voltooiing van hierdie studie, in die besonder:

- My studieleier professor P Engelbrecht onder wie se besondere en bekwame leiding hierdie studie voltooi is.
- Dr M Theron vir sy belangstelling, aanmoediging en stimulerende akademiese gesprekke.
- My kollegas in die 21 spesiale skole vir leerders met verstandelik erggestremdheid in die Wes-Kaap.
- Me M Hunter-Husselman vir die statistiese verwerkings.
- Me E Belcher vir die taalversorging.
- Me C Park vir die tegniese versorging.

OPSOMMING

In Suid-Afrika word sedert 2001 'n meer inklusiewe benadering tot onderrig gevolg. Hiervolgens moet alle leerders binne een onderwysstelsel volgens een kurrikulum, naamlik die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R tot 9 (Skole), onderrig word. Ten einde te verseker dat hierdie uitkomsgebaseerde kurrikulum relevant en doeltreffend is in die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid is dit noodsaaklik om die kurrikulum te evalueer en dienooreenkomstig die bevindinge aan te pas, indien nodig.

Leerders met verstandelik erg-gestremdheid vorm vanweë hul intellektuele vermoëns 'n duidelik herkenbare onderwysgemeenskap wat gekenmerk word deur hul behoefte aan deurlopende ondersteuning, spesifieke onderrigstrategieë en toepaslike leerinhoud. In die verlede het hul onderrig buite die hoofstroomonderwys geskied aan die hand van 'n eie, toepaslike kurrikulum, maar sedert 2004 moet hul onderrig ook volgens die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R tot 9 (Skole) geskied.

Die doel van hierdie navorsing was om die doeltreffendheid en relevansie van die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R tot 9 (Skole) vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid te bepaal. 'n Gemengde-navorsingsmetode-ontwerp wat 'n literatuuoroorsig, 'n meningsopname asook fokusgroep-onderhoude ingesluit het, is gevolg.

By wyse van die literatuurondersoek is die eise bepaal wat leerders met verstandelik erg-gestremdheid, hul ouers, die gemeenskap, en die werkgemeenskap aan die kurrikulum vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid stel. Die eise wat opvoeders stel is deur middel van 'n empiriese ondersoek bepaal en dui aan dat uitkomsgebaseerde onderrig nie algemeen aangewend word in die 21 skole in die ondersoek nie. Aan die hand van hierdie bevindinge is kurrikulumevalueringkriteria ontwikkel waarmee die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R tot 9 (Skole) geëvalueer is.

By die toepassing van die kriteria is gevind dat die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R tot 9 (Skole) in sekere opsigte nie behoorlik aan die eise van die determinante voldoen nie. Die gevolgtrekking is gemaak dat die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R tot 9 (Skole) egter genoeg aanpasbaarheidselemente het om doeltreffend en relevant te wees vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid. Aanbevelings is gedoen oor hoe die aanpassings gemaak kan word.

SUMMARY

Since 2001 an inclusive approach is being followed in education in South Africa. According to this approach all learners must be taught in one education system and according to the same curriculum, namely the National Curriculum Statement Grades R to 9 (Schools). To ensure that this outcomes-based curriculum is relevant and effective in the teaching of learners with a severe intellectual disability, it is important to evaluate the curriculum and to adapt it if necessary.

Learners with a severe intellectual disability form a distinctive educational community marked by their high need for continuous support, specific educational strategies and appropriate learning content. In the past, these learners received their education outside the mainstream of education according to an own, appropriate curriculum. However, since 2004 they have been required to receive their education according to the National Curriculum Statement Grades R to 9 (Schools).

The aim of this research was to establish the effectiveness and relevance of the National Curriculum Statement Grades R to 9 (Schools) in the education of learners with a severe intellectual disability. A mixed-method research design, which included a literature survey, an empirical, as well as focus group interviews, was applied.

By means of the literature survey, the demands were determined that are made on the curriculum by learners with a severe intellectual disability, their parents, the community, and the work community. The demands that educators make on the curriculum were determined by means of an empirical survey. This survey revealed that outcomes-based education is not generally implemented in the 21 schools included in this study. These findings formed the basis on which curriculum evaluation criteria were developed and according to which the National Curriculum Statement Grades R to 9 (Schools) was evaluated.

By applying these criteria it was established that in some instances the National Curriculum Statement Grades R to 9 (Schools) does not comply with the demands of the determinants. The deduction could however be made that the National Curriculum Statement Grades R to 9 (Schools) has sufficient adaptable built-in features to be effective and relevant for learners with a severe intellectual disability. Recommendations were made on how best to make the necessary adaptations.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

INLEIDING, PROBLEEMSTELLING EN METODOLOGIESE VERANTWOORDING	1
1.1	INLEIDING..... 1
1.2	PROBLEEMSTELLING..... 4
1.3	DOELSTELLING..... 4
1.4	NAVORSINGSVRAE 4
1.5	TEORETIESE RAAMWERK 5
1.5.1	Inleiding 5
1.5.2	Algemene teoretiese perspektief 6
1.5.2.1	<i>Konstruktivistiese perspektief op leer..... 7</i>
1.5.2.2	<i>Ekosistemiese perspektief op leer 9</i>
1.6	NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE 11
1.6.1	Inleiding 11
1.6.2	Navorsingsontwerp 11
1.6.3	Navorsingsproses 12
1.6.4	Navorsingsmetodologie 13
1.6.4.1	<i>Selektering van deelnemers 13</i>
1.6.4.2	<i>Data-insamelingsmetodes 14</i>
1.6.4.2.1	<i>Literatuuroorsig..... 14</i>
1.6.4.2.2	<i>Kwantitatiewe data-insameling 15</i>
1.6.4.2.3	<i>Kwalitatiewe data-insameling..... 15</i>
1.6.4.3	<i>Data-analise..... 15</i>
1.6.4.3.1	<i>Kwantitatiewe data-analise 15</i>
1.6.4.3.2	<i>Kwalitatiewe data-analise 15</i>
1.6.4.4	<i>Integrasie van data 16</i>
1.7	ETIESE RIGLYNE 16
1.8	BEGRIPSOMSKRYWING VAN LEERDERS MET VERSTANDELIK ERG-GESTREMDHEID (VEG)..... 17
1.9	HOOFSTUKINDELING..... 18

HOOFSTUK 2

DIE KURRIKULUMTEORETIESE GRONDSLAG VIR DIE STUDIE 19

2.1	INLEIDING	19
2.2	WAT IS 'N KURRIKULUM?.....	19
2.2.1	Algemene oorsig van die begrip	19
2.2.2	Oorsig van die begrip kurrikulum in Suid-Afrika sedert 1994	21
2.2.2.1	Die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole)	23
2.2.2.2	Oorsig van die begrip kurrikulum in terme van leerders met verstandelik erg-gestremdheid.....	28
2.3	KURRIKULUMONTWIKKELING.....	28
2.3.1	Kurrikulumteorie.....	29
2.3.2	Kurrikulummodel as raamwerk vir kurrikulumontwikkeling/ -aanpassings	34
2.3.2.1	'n Filosofiese onderbou.....	36
2.3.2.2	Die kurrikulumgrondslae/-hoekstene/-determinante	40
2.3.2.3	Kurrikulumkomponente	42
2.3.2.3.1	Uitkomst.....	42
2.3.2.3.2	Leerinhoude.....	45
2.3.2.3.3	Onderrigleerstrategieë	48
2.3.2.3.4	Assessering	49
2.4	SAMEVATTING	53

HOOFSTUK 3

LEERDERS MET VERSTANDELIK ERG-GESTREMDHEID AS DETERMINANT VAN AANPASSINGS AAN DIE NASIONALE KURRIKULUMVERKLARING GRAAD R-9 (Skole)..... 55

3.1	INLEIDING	55
3.2	VERSTANDELIK ERG-GESTREMDHEID	56
3.2.1	Inleiding	56
3.2.2	Klassifikasie	57
3.2.2.1	<i>Algemene klassifikasie.....</i>	<i>57</i>
3.2.2.2	<i>Opvoedkundige klassifikasie.....</i>	<i>57</i>
3.2.2.3	<i>Klassifikasie volgens mate van ondersteuning wat benodig word</i>	<i>58</i>
3.2.3	Voorkoms.....	60
3.2.4	Oorsake	61

3.2.5	Bykomende gestremdhede	64
3.2.6	Kenmerke	65
3.2.6.1	<i>Ontwikkelingskenmerke</i>	66
3.2.6.1.1	<i>Kognitiewe ontwikkeling</i>	66
3.2.6.1.1.1	Tempo van ontwikkeling	67
3.2.6.1.1.2	Vlak van kognitiewe ontwikkeling bereik	68
3.2.6.1.1.3	Veranderbaarheid van kognitiewe prosesse	71
3.2.6.1.2	<i>Taalontwikkeling</i>	73
3.2.6.1.2.1	Tempo van ontwikkeling	73
3.2.6.1.2.2	Ekspressiewe taal	73
3.2.6.1.2.3	Reseptiewe taal	73
3.2.6.1.3	<i>Perseptuele ontwikkeling</i>	74
3.2.6.1.3.1	Waarneming	74
3.2.6.1.3.2	Diskriminasie	74
3.2.6.1.3.3	Voorkeur	74
3.2.6.1.3.4	Bykomende probleme	74
3.2.6.1.4	<i>Motoriese ontwikkeling</i>	75
3.2.6.1.4.1	Motoriese ontwikkeling versus intelligensie	75
3.2.6.1.4.2	Spesifieke tekorte	75
3.2.6.1.4.3	Verbetering van motoriese ontwikkeling	76
3.2.6.1.5	<i>Affektiewe ontwikkeling</i>	76
3.2.6.2	<i>Leereienskappe</i>	79
3.2.6.2.1	<i>Motivering</i>	80
3.2.6.2.2	<i>Aandag</i>	81
3.2.6.2.3	<i>Konseptualisering</i>	82
3.2.6.2.4	<i>Geheue</i>	83
3.2.6.2.5	<i>Terugroeping</i>	83
3.2.6.2.6	<i>Oordrag</i>	83
3.2.7	Onderwysbehoefte van leerders met verstandelike erg-gestremdheid	84
3.2.7.1	<i>Inleiding</i>	84
3.2.7.2	<i>Areas waarin probleme ondervind sal word</i>	86
3.2.7.3	<i>Areas waarin leerders presteer</i>	87
3.2.7.4	<i>Doel met onderrig</i>	88

3.2.7.4.1	Ideaal van onafhanklikheid	88
3.2.7.4.2	Ideaal van insluiting in die gemeenskap	89
3.2.7.5	<i>Beste praktyke</i>	90
3.2.7.5.1	Beste praktyke in onderrig	90
3.2.7.5.2	Beste praktyke in oorgang tussen skool en lewe as volwassenes	93
3.3	ONTWIKKELING VAN ONDERWYS VIR LEERDERS MET VERSTANDELIKE ERG-GESTREMDHEID – 'N INTERNASIONALE PERSPEKTIEF	100
3.3.1	Inleiding	100
3.3.2	Die 1960s.....	100
3.3.3	Die 1970s.....	101
3.3.4	Die 1980s.....	102
3.3.5	Die 1990s.....	103
3.3.6	Die 2000s.....	109
3.4	ONTWIKKELING VAN ONDERWYS VIR LEERDERS MET VERSTANDELIKE ERG-GESTREMDHEID IN SUID-AFRIKA	110
3.4.1	Inleiding	110
3.4.2	Die vroeë ontwikkeling (±1900-1950).....	111
3.4.3	Die tydperk 1950-1970.....	114
3.4.4	Die tydperk 1980-1994.....	117
3.4.5	Die tydperk ná 1994.....	119
3.5	OUERS, DIE SOSIALE OMGEWING EN WERKSOMGEWING AS DETERMINANTE VAN KURRIKULUM-AANPASSING	132
3.5.1	Ouers as determinant van kurrikulum-aanpassing.....	132
3.5.1.1	<i>Eise wat die ouers aan die kurrikulum stel</i>	133
3.5.2	Samelewing as determinant van kurrikulum-aanpassing.....	133
3.5.2.1	<i>Sosiale/kulturele samelewing</i>	134
3.5.2.2	<i>Die werksomgewing</i>	137
3.6	SAMEVATTING	138

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE		142
4.1	INLEIDING	142
4.2	NAVORSINGSONTWERP.....	142
4.2.1	Oorsig	142

4.2.2	Ontwerp	143
4.3	NAVORSINGSMETODOLOGIE	144
4.3.1	Inleiding	144
4.3.2	Kenmerke van data-insamelingsmetodes	146
4.3.2.1	<i>Kenmerke van kwantitatiewe metodes.....</i>	<i>147</i>
4.3.2.2	<i>Kenmerke van kwalitatiewe metodes.....</i>	<i>148</i>
4.3.3	Selektering van deelnemers	150
4.3.4	Metodes van data-insameling	152
4.3.3.1	<i>Literatuuroorsig.....</i>	<i>152</i>
4.3.4.2	<i>Kwantitatiewe data-insameling</i>	<i>154</i>
4.3.4.2.1	Meningsopname	154
4.3.4.3	<i>Kwalitatiewe data-insameling</i>	
4.3.4.3.1	Fokusgroep-onderhoude.....	156
4.3.5	Data-analise en -verifikasie.....	159
4.3.5.1	<i>Kwantitatiewe data-analise</i>	<i>159</i>
4.3.5.2	<i>Kwalitatiewe data-analise</i>	<i>161</i>
4.4	ETIESE RIGLYNE	167
4.5	DIE ROL VAN DIE NAVORSER	170
4.6	SAMEVATTING	171

HOOFSTUK 5

OPVOEDERS VAN LEERDERS MET VERSTANDELIK ERG-GESTREMDHEID AS DETERMINANT VAN AANPASSINGS AAN DIE NASIONALE KURRIKULUMVERKLARING GRAAD R-9 (Skole)..... 173

5.1	INLEIDING	173
5.2	NAVORSINGSRESULTATE	173.
5.2.1	Resultate van die meningsopname.....	173
5.2.1.1	<i>Biografiese besonderhede van deelnemers.....</i>	<i>173</i>
5.2.1.2	Response op spesifieke vrae.....	182
5.2.1.2.1	Kurrikulumkomponente	182
5.2.2	Resultate van kwalitatiewe data.....	220
5.2.2.1	<i>Response op oopeinde-vrae.....</i>	<i>220</i>
5.2.2.1.1	Kurrikulumkomponente	220
5.2.3	Bevindinge van die fokusgroep-onderhoude	233
5.2.3.1	<i>Biografiese besonderhede van deelnemers.....</i>	<i>232</i>

5.2.3.2	<i>Response van deelnemers op spesifieke vrae</i>	235
5.2.4	Integrering van die kwantitatiewe en kwalitatiewe data	262
5.3	IMPLIKASIES VAN DIE DATA VIR DIE IMPLEMENTERING VAN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS VIR LEERDERS MET VERSTANDELIK ERG-GESTREMDHEID	266
5.4	SAMEVATTING	268

HOOFSTUK 6

EVALUERING VAN DIE NASIONALE KURRIKULUMVERKLARING AAN DIE HAND VAN DIE EISE WAT DIE DETERMINANTE AAN DIE KURRIKULUM STEL.....271

6.1	INLEIDING	271
6.2	TOEPASSING VAN KURRIKULUMTEORETIESE EISE AAN DIE NKV	272
6.3	TOEPASSING VAN EISE WAT DIE DETERMINANTE AAN DIE NKV STEL	273
6.3.1	Toepassing van eise wat die leerder met verstandelik erg- gestremdheid se kommunikasiebehoefte aan die NKV stel	277
6.3.2	Toepassing van eise wat leerder met verstandelik erg- gestremdheid se funksioneel-skolastiese behoeftes aan die NKV stel.....	281
6.3.3	Toepassing van eise wat leerders met verstandelik erg- gestremdheid se lewensvaardigheidsbehoefte aan die NKV stel.....	299
6.3.4	Toepassing van eise wat leerders met verstandelik erg- gestremdheid se spesifieke tuis-/werksomgewingbehoefte aan die NKV stel	301
6.3.5	Toepassing van eise wat leerders met verstandelik erg- gestremdheid se vryetydskennisbehoefte aan die NKV stel	302
6.4	SAMEVATTING	306

HOOFSTUK 7

SAMEVATTING, BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS.....307

7.1	INLEIDING	307
7.2	SAMEVATTING VAN DIE NAVORSINGSBEVINDINGE	308
7.2.1	Spesifieke bevindinge ten opsigte van die kriteria wat aangelê is en die mate waartoe die NKV MIN OF MEER daaraan voldoen	314

7.2.2	Spesifieke bevindings ten opsigte van die kriteria wat aangelê is en die mate waartoe die NKV MIN OF MEER daaraan voldoen	314
7.2.2	Spesifieke gevolgtrekkings ten opsigte van die kriteria wat aangelê is	317
7.2.2.1	<i>Gevolgtrekkings met betrekking tot kommunikasiebehoeftes</i>	317
7.2.2.2	<i>Gevolgtrekkings met betrekking tot funksionelelel-skolastiese behoeftes</i>	318
7.2.2.3	<i>Gevolgtrekkings met betrekking tot lewensvaardigheids-behoeftes</i>	319
7.2.2.4	<i>Gevolgtrekkings met betrekking tot tuis-/werks-omgewingbehoeftes</i>	319
7.2.2.5	<i>Gevolgtrekkings met betrekking tot vryetydskennisbehoeftes</i>	320
7.2.3	Algemene gevolgtrekkings	320
7.2.3.1	<i>Internasionale en nasionale tendense</i>	321
7.2.3.2	<i>Die rol van leerders met verstandelik erg-gestremdheid in UGO</i>	322
7.2.3.3	<i>Die implementering van UGO deur opvoeders in spesiale skole vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid in die Wes-Kaap</i>	323
7.37.4	AANBEVELINGS	325
7.3.1	Algemene aanbevelings.....	325
7.3.2	Spesifieke aanbevelings	325
7.5	BEPERKINGS VAN DIE STUDIE	327
7.6	SAMEVATTING	327
	BRONNELYS	329

LYS VAN FIGURE

Figuur 1.1:	Vlakke van sisteme wat in verband staan met die onderrigproses	10
Figuur 2.1	Die Aangepaste Eklektiese model van Zais	35
Figuur 3.1:	Kontinuum van verstandelike gestremdheid	56
Figuur 3.2:	Opvoedkundige klassifikasie.....	58
Figuur 3.3:	Vergelyking van vier leerders wat tien jaar oud is en wat verskillende vlakke van intellektuele vermoëns het	78
Figuur 3.4:	Model vir die beplanning van oorgang vanaf skool na die lewe as volwassene vir leerders met verstandelike erg-gestremdheid.....	98
Figuur 3.5	Hiërargie van dienslewering.....	108
Figuur 3.6:	Kontinuum van dienslewering	108
Figuur 3.7:	Inklusiewe onderwys vir leerders met gestremdhede	125
Figuur 3.8:	WKOD Onderrig-ondersteuningsmodel	127
Figuur 3.9:	Voorgestelde plasing van onderrig vir leerders met verstandelike erg-gestremdheid binne die Algemene Onderwys-en-Opleidingsband	131
Figuur 4.1:	Opeenvolgende metode van ondersoek	146
Figuur 5.1:	Respondente per geslag (%)	174
Figuur 5.2:	Respondente per ouderdom (%).....	174
Figuur 5.3:	Respondente per posvlak (%).....	175
Figuur 5.4:	Respondente per huistaal (%)	176
Figuur 5.5:	Respondente per ligging van skool (%)	177
Figuur 5.6:	Fase wat onderrig word	180
Figuur 5.7	Kwalifikasies van respondente.....	181

LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1:	Leerprogramme	28
Tabel 2.2	Asseseringstandaarde	51
Tabel 3.1:	Mate van ondersteuning	59
Tabel 3.2:	Verband tussen kronologiese ouderdom en verstandsouderdom.....	68
Tabel 3.3:	Profiel van leerders wat nie gestremd is nie in hoofstroom skole	70
Tabel 3.4:	Profiel van leerders met verstandelik erg-gestremdheid in spesiale skole spesifiek vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid.....	70
Tabel 4.1:	Oorsig van die vrae in die meningsopname.....	156
Tabel 4.2:	Oorsig van die meningsopnames uitgestuur en terugontvang	159
Tabel 5.1:	Jare ondervinding: Kleuterfase	177
Tabel 5.2:	Getal leerders met verstandelik erg-gestremdheid in u klas	179
Tabel 5.3:	Respondente per fase wat onderrig word	180
Tabel 5.4:	Bronne wat gebruik word	182
Tabel 5.5:	Leerareas wat ingesluit moet word	184
Tabel 5.6:	Toepaslikheid van onderafdelings van leerareas.....	185
Tabel 5.7:	Ouerbetrokkenheid by bepaling van leerinhoud.....	192
Tabel 5.8:	Dit waarop leerinhoud gebaseer is	198
Tabel 5.9:	Verbetering van kognitiewe vermoëns al dan nie	199
Tabel 5.10:	Kennis van kognitiewe ontwikkelingsonderrigprogramme	200
Tabel 5.11:	Frekwensie van aanwending van kognitiewe ontwikkelingsonderrigprogramme	201
Tabel 5.12:	Aanwending van spesifieke programme	202
Tabel 5.13:	Gebruik van geïndividualiseerde onderrigprogramme	203
Tabel 5.14:	Leerareas wat onvoldoende in vorige fases aangespreek word	206
Tabel 5.15:	Menings oor toekenning van kwalifikasies	208
Tabel 5.16:	Tipe kwalifikasie.....	209
Tabel 5.17:	Uitkomst om gereedheid vir die lewe ná skool aan te dui	212
Tabel 5.18:	Kennis van ouers se verwagtinge	214
Tabel 5.19:	Aard van verwagtinge	216
Tabel 5.20:	Kennis van ouers se verwagtinge vir hul kind se lewe na skool	216
Tabel 5.21:	Aard van ouers se verwagtinge	217
Tabel 5.22:	Wyse van terugvoering	218

Tabel 5.23:	Frekwensie van terugvoering.....	218
Tabel 5.24:	Biografiese inligting van deelnemers aan fokusgroep-onderhoude.....	233
Tabel 5.25:	Temas en kategorieë	236
Tabel 5.26:	Temas en kategorieë van die geïntegreerde data	263
Tabel 6.1:	Die mate waarin die NKV min of meer aan die kurrikulumteoretiese eise voldoen	272
Tabel 6.2:	Opsomming van kriteria	273
Tabel 6.3:	Tema: Kommunikasiebehoefte	275
Tabel 6.4:	Tema: Funksioneel-skolastiese behoefte.....	276
Tabel 6.5:	Tema: Lewensvaardigheidsbehoefte	277
Tabel 6.6:	Tema: Tuis-/werksomgewingbehoefte	277
Tabel 6.7:	Tema: Vryetydskennisbehoefte.....	277
Tabel 7.1:	Kriteria met betrekking tot kommunikasiebehoefte	314
Tabel 7.2:	Kriteria met betrekking tot funksionele skolastiese behoefte.....	315
Tabel 7.3:	Kriteria met betrekking tot lewensvaardigheidsbehoefte	316
Tabel 7.4:	Kriteria met betrekking tot Tuis-Werksomgewing Behoefte.....	317
Tabel 7.5:	Kriteria met betrekking tot vryetydskennisbehoefte.....	317

HOOFSTUK 1

INLEIDING, PROBLEEMSTELLING EN METODOLOGIESE VERANTWOORDING

1.1 INLEIDING

In die tydperk voor 1994 is daar in Suid-Afrikaanse onderwysgeledere geglo dat leerders met verstandelik erg-gestremdheid – dit wil sê leerders met 'n IK van tussen 30 en 50, of anders gestel, leerders wat 'n hoë mate van ondersteuning nodig het om toegang tot die kurrikulum te verkry vanweë die graad van hul intellektuele gestremdheid – nie die gewone hoofstroom-kurrikulum sal kan bemeester nie. Gevolglik het hul onderwysvoorsiening buite die hoofstroom-onderwysstelsel geskied (Departement van Onderwys [DO], 2002:9), in 'n aparte stelsel van "spesiale skole". Hierdie stelsel het eers as Buitengewone Onderwys en later as Onderwys vir Leerders met Spesiale Onderwysbehoefte bekend gestaan. In hierdie spesiale skole wat op die mediese model ten opsigte van gestremdhede geskoei was (Naicker, 1999:47-48) het onderrig plaasgevind volgens 'n eie, toepaslike kurrikulum. Hierdie kurrikulum het bekend gestaan as die Opleidingsprogram van 1985 en was gegrond op wat internasionaal as die beste praktyke in die onderrig van hierdie leerders beskou was. Dit het aan hul unieke behoeftes asook dié van hul ouers, die gemeenskap en werkgewers voldoen. Hierdie kurrikulum het geen verband gehad met wat in hoofstroomskole onderrig is nie en het nie tot die verwerwing van 'n kwalifikasie gelei nie.

Onderwystransformasie geskied sedert 1994 volgens die nuwe Suid-Afrikaanse Grondwet (Wet 108 van 1996) wat enige vorm van diskriminasie, vooroordeel en segregasie verbied. So 'n benadering tot onderwys, naamlik vanuit 'n menseregte-/sosiale geregtighedsraamwerk, impliseer dat daar net *een onderwysstelsel met net een kurrikulum vir alle leerders* sal wees (DO, 2002:4). Hierdie kurrikulum moet gevolglik oop en aanpasbaar wees (DO, 2001:20) om aan die verskillende behoeftes van leerders binne hulle sosio-ekonomiese konteks waarbinne hulle leer en onderrig ontvang, te voldoen. Die implementering in 1997 van Uitkomsgebaseerde Onderwys

(UGO) in die vorm van Kurrikulum 2005 wat gebaseer is op die onderwysbehoefte van leerders wat nie gestremd is nie, is 'n poging om aan hierdie eis te voldoen (Naicker, 1999:64; DO, 2002:2). Hierdie kurrikulum is in 2000 hersien en het bekend gestaan as die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) HNKV. Sedert die implementering van die tweede hersiene weergawe daarvan in 2004 word daar slegs gepraat van die *Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) (NKV)*. Die afkorting NKV sal deurgaans in hierdie studie gebruik word.

Alhoewel die tydperk sedert 1994 gekenmerk word deur die transformasie van onderwys in die algemeen, weerspieël die onderwys van leerders met verstandelik erg-gestremdheid stadige verandering asook 'n gebrek aan prioritisering daarvan. Dit het tot gevolg dat hul onderwysvoorsiening nog grootliks gefragmenteerd is (Donald, Lazarus & Lolwana, 2004:297) en gebaseer is op die Opleidingsprogram van 1985 soos blyk uit die bevindinge in tabel 5.4. Die bekendstelling van die beleidsdokument *Education White Paper 6 Special Needs Education: Building an Inclusive Education and Training System* (Department of Education [DoE], 2001) het die proses van transformasie van onderwys vir leerders met gestremdhede sterk op die voorgrond gebring. Dit stel 'n raamwerk vir die ontwikkeling van 'n enkele, inklusiewe stelsel van onderwys en opleiding in die vooruitsig wat gebaseer is op die handves van menseregte soos in die Grondwet uiteengesit is (DO, 2001:11). Daarin word ook in die vooruitsig gestel dat sekere aanpassings aan die kurrikulum gemaak sal moet word om leerders met verstandelike gestremdheid te akkommodeer (DO, 2001:25).

Binne hierdie inklusiewe onderwysstelsel, waar die volle verskeidenheid van onderwysbehoefte binne 'n enkele onderwysstelsel optimaal geakkommodeer en ingesluit word (Donald et al., 2004:11; DO, 2001:17), word daar ook wegbeweeg vanaf die klassifikasie van leerders volgens gestremdhede na die mate van ondersteuning wat nodig is om leer te optimaliseer (DO, 2001:11). Dit sluit ten nouste aan by die internasionale siening soos uiteengesit in hoofstuk 3 (kyk 3.3) om gestremdhede nie binne 'n mediese model te plaas nie, maar om dit binne 'n sosiale model in die sosiale konteks waarin gestremdheid voorkom, in ag te neem.

Die instelling van inklusiewe onderwys soos voorgehou deur Witskrif 6 met die gepaardgaande fokus op uitkomsgebaseerde onderwys in die vorm van die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) (NKV) skep ingrypende moontlikhede vir die onderwys van leerders met verstandelik erg-gestremdheid wat

nooit voorheen moontlik was in die spesiale skole nie. Met die nodige aanpassings aan die leerprogramme, deur die inagneming van hul behoeftes, kan hierdie leerders nou dieselfde uitkomsgebaseerde kurrikulum volg in die vorm van die Nasionale Kurrikulumverklaing Graad R-9 (Skole) (NKV) as hul tydgenote wat nie gestremd is nie.

As 'n mens egter op die oog af na hierdie nuwe kurrikulum kyk, wil dit voorkom asof dit moontlik nie aan die behoeftes van leerders met verstandelik erg-gestremdheid voldoen nie. Dit is egter noodsaaklik om die nuwe kurrikulum op 'n wetenskaplik verantwoordbare wyse te ontleed ten einde vas te stel of dit wel aan die behoeftes van leerders met verstandelik erg-gestremdheid, hul ouers/voogde, die gemeenskap en werkgewers voldoen. Indien nie, sal riglyne ontwikkel moet word aan die hand waarvan 'n sinvolle program vir betrokke leerders ontwikkel kan word.

Opvoeders verbonde aan spesiale skole vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid (Bronnesentrums), binne inklusiewe en uitkomsgebaseerde onderwys in 'n Suid-Afrikaanse konteks, moet dus gestalte gee aan hierdie nuwe eise wat aan hulle gestel word (DO, 2001:18). Waar die kurrikulum in die verlede tot op mikrovlak verfynd was, is dit nie die geval in die NKV nie. In die NKV word daar net 'n breë raamwerk gegee (DO, 2002:15) en word daar van die opvoeders vereis om te bepaal wat die inhoud en metodes moet wees. Dit maak die opvoeder dus meer sentraal tot kurrikulumontwikkeling op mikrovlak as wat ooit in die verlede die geval was (DO, 2002:9, 15; DO, 2003:1). Verder speel die opvoeder as die mediator in die onderrig en leer van leerders met verstandelik erg-gestremdheid 'n besonder intense rol aangesien hy/sy die tussenganger is tussen die inhoud wat die leerder leer en die leerder self.

Dit is nie alleen die opvoeders wat betrek word by die onderrig en leer van leerders in die nuwe bedeling nie, maar ook die ouers en die gemeenskap (DO, 2001:6). Enige aanpassings aan die kurrikulum sal dus die eise wat opvoeders, ouers, die gemeenskap (sosiaal en werk) en die leerder self stel, as determinante van kurrikulum-aanpassing, deeglik in ag moet neem as dit wil voldoen aan die inklusiewe benadering tot onderwys in die hedendaagse Suid-Afrika.

Die praktyk tot op hede, asook navorsing deur Smith (2004:213), toon dat leerders met verstandelik erg-gestremdheid ná skool a) net bloot by die huis gaan bly; b) by

die huis gaan bly en moontlik gaan werk; en c) in inrigtings gaan bly waar hulle moontlik sal moet werk. Die vraag kan gestel word: Watter kennis, vaardighede en gesindhede het hulle nodig om hulle ten volle, binne hulle beperkings en binne die waardestelsel van die gesin en gemeenskap, in elk van hierdie situasies te kan uitleef en handhaaf? Die vraag is dus: Voorsien die NKV in die kennis, vaardighede en gesindhede wat hierdie leerders benodig?

1.2 PROBLEEMSTELLING

Leerders met verstandelik erg-gestremdheid het vir jare reeds 'n eie, unieke onderrig-en-leerprogram wat aan hulle behoeftes voldoen het, naamlik die *Opleidingsprogram 1985*. Die Departement van Onderwys vereis egter dat alle leerders, insluitend leerders met verstandelik erg-gestremdheid, die nuwe kurrikulum moet volg (DO, 2002:5). Die vraag ontstaan of hierdie nuwe kurrikulum (NKV) aan die eise wat leerders met verstandelik erg-gestremdheid, asook hulle ouers, die samelewing, werkgewers en onderwysers daaraan stel, voldoen.

1.3 DOELSTELLING

Die doel van hierdie studie is om vas te stel wat die eise is wat leerders met verstandelik erg-gestremdheid, hulle ouers/voogde, die gemeenskap, werkgewers en onderwysers aan die kurrikulum stel, of die kurrikulum aan hierdie eise voldoen, en indien nie, hoe die kurrikulum aangepas behoort te word om aan hierdie eise te voldoen.

1.4 NAVORSINGSVRAE

Die probleemstelling impliseer sekere vrae wat hierdie studie sal rig:

1. Wat lê ten grondslag van die skoolkurrikulum, wat bepaal die kurrikulum (kurrikulumdeterminante) en uit watter komponente bestaan die kurrikulum?
2. Watter eise stel die leerder met verstandelik erg gestremdheid, asook die gemeenskap en ouers, aan die kurrikulum?
3. Watter eise stel die opvoeders van leerders met verstandelik erg-estremdheid aan die kurrikulum?
4. Voldoen die NKV aan die eise wat hierdie kurrikulumdeterminante daaraan stel?

5. Hoe moet die NKV verwerk word om aan die eise van die kurrikulum-determinante te voldoen?

1.5 TEORETIESE RAAMWERK

1.5.1 Inleiding

Die doelstelling en die navorsingsvrae soos hierbo uiteengesit impliseer dat die teoretiese raamwerk wat hierdie studie sal rig die totale konteks van leerders met verstandelik erg-gestremdheid sal omvat. Die algemene en spesifieke teoretiese raamwerke wat op hierdie studie van toepassing is, is daarom geïnisieer deur die navorser se mening dat die sisteme waarbinne leerders met verstandelik erg-gestremdheid daaglik funksioneer sekere eise aan hul vermoëns in aanpassingsgedrag stel. Om die aard van hierdie sisteme te bepaal, word as algemene teoretiese raamwerk die konstruktivistiese en ekosistemiese perspektiewe op onderrig en ontwikkeling as vertrekpunt geneem. Omdat hierdie studie kurrikulumontwikkeling as fokus het sal die spesifieke teoretiese raamwerk van hierdie studie gegrond wees op 'n kurrikulumteorie wat hierdie sisteme as grondslag het. Sodoende word hulle eise in verband gebring met die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R tot 9 (Skole) waarvolgens alle leerders (insluitend leerders met verstandelik erg-gestremdheid) sedert 2004 in Suid-Afrika onderrig moet word.

Die wyse waarop 'n teoretiese raamwerk in hierdie studie geïnkorporeer word, is gebaseer op die aanname wat Newman, Ridenour, Newman en De Marco (2003) maak ten opsigte van die onderliggende doelwit van 'n navorsingsprojek: "The deeper purpose of a research study is the *reason* for doing it" (Newman et al. in Tashakkori & Teddlie, 2003:173). Die doel van 'n sosiaal-wetenskaplike studie is gewortel in die unieke konseptualisering in die navorser se denke omtrent die studie (Newman et al., 2003). As 'n navorsingstudie 'n doel het, dan is daar 'n onderliggende rede om dit uit te voer. Dit gaan dan hier oor die intensie van die studie – daar is dus redes vir die uitvoer daarvan. Die navorser moet hierdie rede/intensie sigbaar maak.

Soos reeds gemeld, is die korttermyndoel van hierdie studie om, met behulp van 'n literatuuoroorsig en die kennis en insigte van opvoeders verbonde aan die 21 spesiale

skole vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid in die Wes-Kaap, te bepaal op watter wyse die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) relevant gemaak kan word vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid. Die langtermyn doel is om met behulp van hierdie aanpassings te verseker dat hulle op grond van die onderwys wat hulle ontvang as volwaardige burgers aan die samelewing kan deelneem en sodoende die kwaliteit van hul lewens maksimaliseer ten spyte van ontwikkelingsagterstande, probleme in sosiale aanpassing en skolastiese vaardighede.

1.5.2 Algemene teoretiese perspektief

Om hierin te slaag is die algemene teoretiese benadering wat vir hierdie studie geld, gebaseer op 'n kombinasie van die *ekosistemiese* en *konstruktivistiese teorieë*. Hierdie teorieë beklemtoon die belangrikheid van die rol wat verskillende sisteme en hul interafhanklikheid speel in die bestudering van die wyse waarop individue se ontwikkeling verbind is tot hul sosiale konteks en die sisteme binne hierdie sosiale konteks en die aandeel wat die individue self het in hul ontwikkeling. Hierdie benadering bied ook aan ons 'n breë raamwerk om begrip te verkry waarom algemene uitdagings van ontwikkeling nie losgemaak kan word van meer spesifieke uitdagings in die aanspreek van sosiale kwessies en stoornisse tot leer nie. Die ekosistemiese perspektief gee ons ook in die besonder begrip van die ontwikkeling van leerders in meer holistiese en kontekstuele interaktiewe terme; begrip van klaskamer en skool deur hulle te beskou as sisteme in eie reg en in hul interaksie met die breë sosiale konteks; begrip vir die feit dat die oorsprong, instandhouding en oplossing van sosiale vraagstukke en die gepaardgaande stoornisse tot leer wat daardeur veroorsaak is nie losgemaak kan word van die breë sosiale konteks en die sisteme daar binne nie (Donald et al., 2004:57-58). Om hierin te slaag is die teoretiese perspektief wat vir hierdie studie geld, gebaseer op 'n kombinasie van die *ekosistemiese* en *konstruktivistiese teorieë*. Hierdie teorieë beklemtoon die belangrikheid van die rol wat leerders self, opvoeders, ouers, die gemeenskap en hul interafhanklikheid speel in die onderrig-en-leerproses.

Die algemene teoretiese raamwerk van hierdie studie dien dus as 'n soort *teoretiese lens of perspektief* wat op spesifieke kwessies fokus wat die hele studie rig. Hierdie raamwerk sal onafhanklik funksioneer ongeag die implementerings-, prioriterings-, en integrasiekenmerke van die strategie van ondersoek wat in die studie gebruik

word (Creswell, 1994:119, 136, 213). Die onderskeie komponente van hierdie perspektief word vervolgens opgesom (1.5.2.1-1.5.2.2).

1.5.2.1 Konstruktivistiese perspektief op leer

'n Konstruktivistiese perspektief op onderrig en leer stel dit dat leerders as aktiewe agente in hul eie ontwikkeling gesien word. Dit bied 'n alternatief vir die positivistiese perspektief waarop vroeëre sienings van onderrig en leer gebaseer was. Sekere kernstandpunte van die positivisme word deur die konstruktivisme bevestig. Die eerste is die siening dat kennis of "die waarheid" iewers daar buite is. Dit het gelei tot wat Freire (1970) die "bank"-benadering tot onderrig noem. In hierdie benadering word daar deur onderrig gepoog om kennis in die leerders te "deponeer" deur middel van direkte onderrig. Volgens hierdie beskouing bestaan daar 'n behoefte by leerders om met kennis "gevol" te word. Die tweede is die reduksionistiese benadering tot kennis. Hiervolgens kan die werklikheid ten beste verstaan word deur dit tot in sy kleinste dele op te breek. As hierdie dele verstaan kan word, kan die geheel ook verstaan word. Konstruktivisme bevestig hierdie reduksionistiese denke en daar word weg beweeg van die siening dat menslike ontwikkeling iets is wat passief deur die mens ervaar word. Konstruktivisme verskuif hierdie siening na 'n meer aktiewe posisie waar mense gesien word as *aktiewe agente* in hul eie ontwikkeling (Donald et al., 2004:100).

Die laasgenoemde standpunt vorm 'n dominante siening in die konstruktivisme, naamlik dat kennis nie passief ontvang word nie, maar dat dit aktief gekonstrueer word. Die werk van ontwikkelingsielkundiges soos Piaget (1953) en Bruner, Olver en Goldfield (1966) het getoon dat kennis nie bloot deur persone ingeneem word nie. Dit word volgens hulle aktief opgebou (gekonstrueer) en ontwikkel tot progressief hoër vlakke. Deur betrokkeheid by ervarings, aktiwiteite en besprekings wat aan hulle uitdagings stel om betekenis/sin te maak van hul sosiale en fisiese omgewing is leerders aktief betrokke in die progressiewe bou van meer komplekse begrippe van hul leefwêreld. Voorts het Russiese teoretici soos Vygotsky (1978) en Bakhtin (1981) van die standpunt af uitgegaan dat kennis 'n sosiale konstruksie is wat ontwikkel en geleer word deur sosiale interaksie.

Daar moet dus vanuit 'n konstruktivistiese perspektief aanvaar word dat die deelnemers aan die onderrig-en-leerproses van leerders met verstandelik erg-

gestremdheid nie beskou moet word as objekte wat passief beïnvloed word deur kragte rondom hulle nie. Hulle – beide die leerders en die opvoeders – is aktiewe agente wat betekenis gee aan hul lewens binne en deur middel van hul sosiale konteks. Dit word deur Donald et al. (2004:101) gestel dat alhoewel mense altyd aktiewe agente in hul eie ontwikkeling (positief of negatief) is, word die mag wat mense het om dinge te verander op enige vlak van hul sosiale konteks beperk deur twee fundamentele faktore. Eerstens word hulle beperk deur die posisie wat hulle beklee in die sosiale sisteem waarvan hulle deel is, sowel as deur die posisie van hierdie sosiale sisteem in verhouding tot die samelewing as 'n geheel. Tweedens word hul magte om verandering in hul lewe teweeg te bring in verband gebring met persoonlike kenmerke en ontwikkeling.

Volgens Donald et al. (2004) moet die kurrikulum aan die volgende konstruktivistiese leereise voldoen:

- Die leerders moet deur middel van 'n verskeidenheid van wyses gehelp word om sinvol te leer.
- Die inhoud wat geleer word en die wyse waarop leer plaasvind moet as ewe belangrik geag word.
- Leerders moet in staat gestel word om op aktiewe wyse by die leerhandeling betrokke te wees.
- Dit wat onderrig word moet die leerders se kennis van die betrokke onderwerp as vertrekpunt neem.
- Die opvoeder moet die leerders begelei in die proses van ontdekking van nuwe kennis.
- Die opvoeder moet die leerders ondersteun tot die mate wat ondersteuning benodig word om te leer.
- Groepwerk moet 'n integrale deel wees van die onderrig-en-leerproses.
- Leerders se taalvermoëns moet bevorder word.
- Elke leerder se vlak van motivering of gewilligheid om die uitdagings van leer te aanvaar en daarop te reageer moet gemaksimaliseer word.

- Assessering moet elke leerder se bewese vermoë of potensiaal om gestelde leeruitkomste te bemeester omvat.

1.5.2.2 Ekosistemiese perspektief op leer

In die afgelope aantal jare is baie werk gedoen om begrip te verkry van hoe leerders se ontwikkeling gevorm word deur hul sosiale konteks. Die mees betekenisvolle bydrae in hierdie verband is sekerlik die kontekstuele raamwerk van Bronfenbrenner (Donald et al., 2004:51). Hy het 'n komplekse maar kragtige ekologiese model ontwikkel wat verskillende vlakke van sisteme in sosiale konteks insluit. In aansluiting by Vygotsky toon hy aan dat *proksimale interaksie* – interaksie wat in aangesig-tot-aangesig-, langtermynverhoudings plaasvind – die belangrikste element is in die vorming van standhoudende aspekte van ontwikkeling. Volgens Bronfenbrenner (Donald et al., 2004:51-53) vind die leerder se ontwikkeling binne die volgende interaktiewe sisteme plaas:

Mikrosisteme hou verband met die gesin, skool en portuurgroep waar leerders ten nouste betrokke is by voortdurende aangesig-tot-aangesig-interaksies met ander bekende persone;

Mesosisteme is 'n stel mikrosisteme wat met mekaar geassosieer word. Op hierdie vlak tree gesin, skool en portuurgroep met mekaar in interaksie. Dus kan wat in die gesin of portuurgroep gebeur 'n invloed hê op hoe leerders in die skool optree en omgekeerd (buurt of plaaslike gemeenskap);

Eksosisteme sluit ander sisteme in waarby 'n leerder nie self direk betrokke is nie, maar wat persone met wie hulle in aangesig-tot-aangesig-verhoudings betrokke is beïnvloed of deur hulle beïnvloed word;

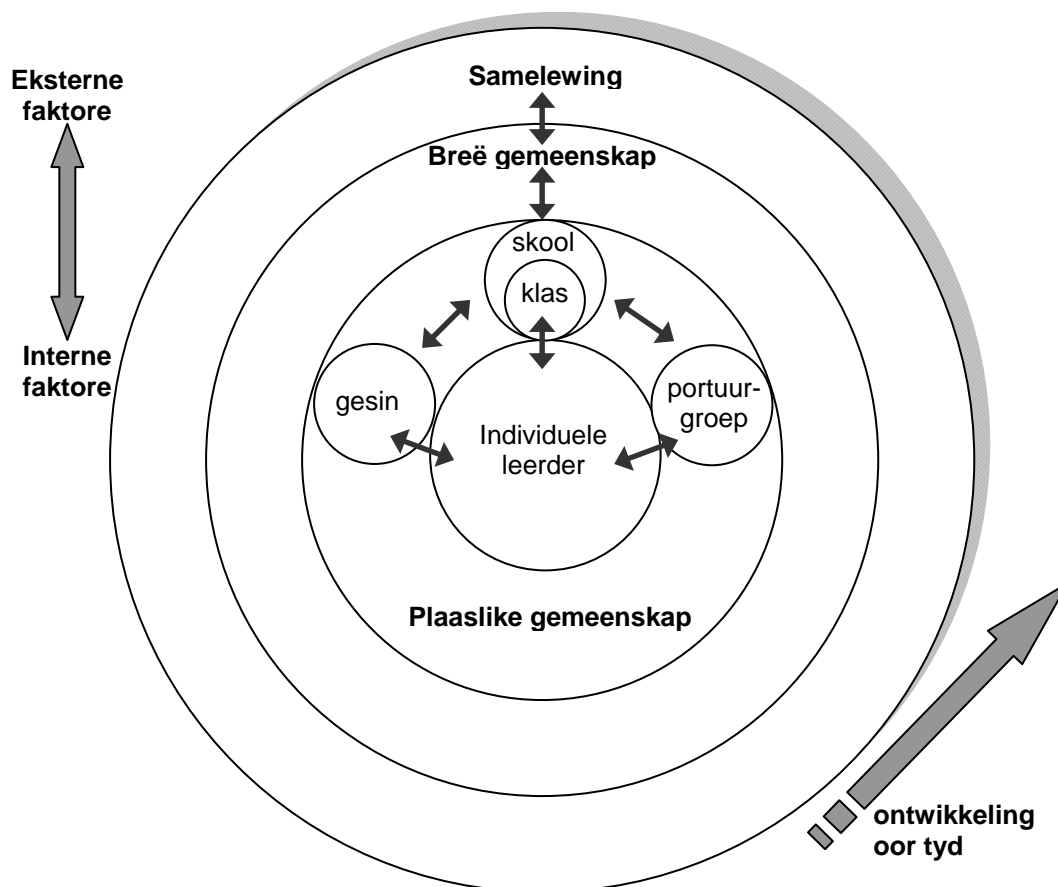
Makrosisteme sluit dominante sosiale strukture, sowel as oortuigings, sienings en waardes in wat 'n invloed het en beïnvloed mag word deur alle ander vlakke van sisteme;

Kronosisteme is aanvullend tot die interaksie tussen bogenoemde sisteme en hul invloed op ontwikkeling van individue deurdat dit ook almal deur 'n ontwikkelingsdlydlyn gekruis word (Donald et al., 2004:51).

Laastens staan leerders se eie persepsie van hul konteks sentraal tot die begrip van hoe hulle daarmee in interaksie tree. Die omgewing (eksterne faktore) beïnvloed nie bloot die leerders nie; hulle is ook self aktief (interne faktore) by hul eie ontwikkeling.

Dit is deur die erkenning van die voortdurende interaksie tussen hierdie veelvuldige kontekstuele invloede dat ons begrip verkry van die unieke gesitueerdheid van 'n individu binne 'n spesifieke onderrigbenadering. Die interaksie van verskillende vlakke van sisteme wat spesifieke relevansie in die onderwysproses mag hê, kan soos volg voorgestel word (Fig. 1.1):

Figuur 1.1: Vlakke van sisteme wat in verband staan met die onderrigproses



(Voorbeeld oorgeneem uit Donald et al., 2004:52)

Waar die algemene teoretiese raamwerk onafhanklik en slegs in 'n rigtinggewende hoedanigheid in hierdie studie aangewend is, is dit noodsaaklik om daarop te let dat enige studie van hierdie aard, naamlik waar die klem op kurrikulumontwikkeling val, 'n behoorlike kurrikulumteoretiese onderbou moet hê. In hoofstuk 2 word 'n oorsig oor hierdie teorie gegee.

1.6 NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

1.6.1 Inleiding

Om antwoorde op bogenoemde navorsingsvrae te kry het die navorser 'n omvattende literatuuroorsig onderneem. Verder het die navorser ook 'n vraelys opstel wat aan onderwysers van leerders met verstandelik erg-gestremdheid gestuur is. Die doel daarvan was om te bepaal wat sulke onderwysers, met kennis en ervaring van hierdie betrokke veld, as noodsaaklik beskou om ingesluit te word by die leerprogramme vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid. Die eise wat deur die verskillende kurrikulumdeterminante gestel word sal as kurrikulumassesseringskriteria ontwikkel word en die kurrikulum sal dan aan die hand daarvan geassesseer word. Die assesseringsresultate sal as bron dien aan die hand waarvan moontlike kurrikulumaanpassings gemaak sal word.

1.6.2 Navorsingsontwerp

'n Navorsingsontwerp kan beskryf word as 'n bloudruk vir aksies wat dien as brûe tussen die navorsingsvraag en die uitvoer van die navorsing. Dit is 'n stel riglyne en instruksies wat gevolg sal word ten einde die navorsingsvraag te beantwoord. 'n Navorsingsontwerp gee dus leiding aan die navorser oor alle fasette van die studie, vanaf die algemene filosofiese idees wat die studie rig tot die gedetailleerde data-insamelings- en -analiseprosedures (Babbie & Mouton, 2003).

In hierdie studie is van 'n literatuuroorsig asook van 'n gemengdemetode-ontwerp gebruik gemaak waarin kwantitatiewe en kwalitatiewe metodes geïntegreer is om die navorsingsvrae te beantwoord. 'n Meningsopname-vraelys is aan 260 respondente gestuur om 'n oorsig (kwantitatiewe data) te verkry van hul menings en houdings.

1.6.3 Navorsingsproses

Om die professionele verloop van die navorsing te verseker is dit in fases afgehandel:

Loodsfase

- Daar is op formele wyse by die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) se Direkoraat: Opvoedkundige Navorsing aansoek gedoen om die studie in die 21 skole vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid te onderneem.
- Nadat toestemming van die WKOD ontvang is, het die navorser telefonies kontak gemaak met die hoofde van al 21 skole, en het hy/sy voorneme aan hulle bekend gemaak om met hul samewerking sy studie uit te voer. Almal het hiertoe ingestem. Dit is opgevolg met 'n skrywe waarin 'n volledige uiteensetting van die doel en omvang van die studie gegee is. Hy het ook persoonlike besoeke gebring aan van die skole in die Skiereiland, Stellenbosch, Somerset-Wes en die Paarl.
- Die vraelys vir die meningsopname en die onderhoudskedule vir die fokusgroep-onderhoude, wat deur die navorser self opgestel is na aanleiding van tendense wat in die literatuuroorsig na vore getree het, is voorgelê aan 'n senior navorser verbonde aan die Universiteit van Stellenbosch asook ses senior opvoeders verbonde aan een van die skole. Op grond van hul aanbevelings is die nodige aanpassings aangebring.

Fase 1

- Die 260 meningsopname-vraelyste wat in Engels sowel as Afrikaans beskikbaar was, is aan die skole voorsien – 152 Afrikaans en 108 Engels. Dié in die plattelandse gebiede is per pos gestuur en dié in die Skiereiland en nabye plattelandse gebiede is persoonlik afgelewer. 'n Totaal van 201 is terugontvang.
- Tendense wat tydens die kwantitatiewe data-analise na vore getree het en verdere ondersoek vereis het, is deur middel van fokusgroep-onderhoude verken.

Fase 2

- Die kwalitatiewe data is deur fokusgroep-onderhoude ingesamel. Elke fase in die skole, naamlik die kleuter-, junior-, middel-, senior- en arbeidsgerigte fases het 'n fokusgroep gevorm wat uit ses lede elk bestaan het. Hierdie lede was vrywilligers verbonde aan vier skole in die Skiereiland (totaal 12) en drie skole in die platteland (totaal 9). Die groepe was die Kleuterfase (6 lede), Juniorfase (6 lede), Middelfase (6 lede), Seniorfase (6 lede) en die Arbeidsgerigtfase (6 lede) – 'n totaal van 30 opvoeders.
- Die onderhoude is aan die hand van 'n vooraf opgestelde onderhoudskedule gevoer. Elke onderhoud het naasteby een uur geduur en is op band vasgelê, waarna dit volledig getranskribeer is. Die tekstuele data wat dit opgelewer het is deur middel van kwalitatiewe tegnieke ontleed.

Fase 3

- Die data wat vanuit die kwalitatiewe en kwantitatiewe prosesse verkry is nadat afsonderlike ontleding en bevindings gemaak is, is geïntegreer om 'n geheelbeeld van die bevindinge te verkry om sodoende die navorsingsprobleem op te los.
- Die bevindinge van hierdie navorsing word volledig in Hoofstuk 5 uiteengesit.

1.6.4 Navorsingsmetodologie

1.6.4.1 *Selektering van deelnemers*

In die selektering van deelnemers is daar van twee metodes, naamlik stratifikasie en ewekansigheid (De Wet, De K Monteith, Venter & Steyn, 1988:113-115), gebruik gemaak. Gestratifiseerde streekproefneming word gedoen as die bereikbare populasie duidelik waarneembare subgroepe of strata besit wat onderling verskil in belangrike kenmerke wat vir die navorsing ter sake is. Daar word eers vasgestel wat die samestelling van die populasie is. In hierdie studie was die populasie al die skole in die Wes-Kaap. Gestratifiseerde steekproefneming het op drie vlakke plaasgevind. Spesiale skole vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid as duidelike waarneembare subgroep in die totale populasie van skole in die Wes-Kaap is geïdentifiseer omdat hulle as groep die belangrikste kenmerke wat vir die studie ter sake is verteenwoordig. Die tweede vlak waar hierdie tegniek gebruik is was die

identifisering van die verskillende fases as duidelik waarneembare subgroepe in hierdie skole en omdat hulle as individuele groepe die belangrikste kenmerke wat vir die studie ter sake is verteenwoordig. 'n Derde vlak waar hierdie tegniek gebruik is was in die verdeling van hierdie skole volgens die geografiese gebiede waarin hulle geleë is (plattelandse en metropolitaanse) vir selektering van deelnemers aan die fokusgroep-onderhoude.

Ewekansige steekproefneming kom daarop neer dat elke lid van die steekproef 'n gelyke onafhanklike kans gehad het om ingesluit te word as lid van die steekproef. Alle lede van die bereikbare populasie moet dus 'n gelyke kans hê om as lid van die steekproef gekies te word. Die ewekansige steekproefneming is op twee vlakke toegepas. Die eerste vlak is gedoen aan die hand van vrywillige deelname aan die meningsopname sowel as die aan die fokusgroep-onderhoude. Die tweede vlak was die selektering van die vier skole uit die metropolitaanse gebied en die drie skole uit die plattelandse gebiede.

1.6.4.2 Data-insamelingsmetodes

Die data wat met behulp van die literatuuroorsig asook die kwantitatiewe en kwalitatiewe metodes ingesamel is, is gedoen aan die hand van die vereistes inherent aan elke metode.

1.6.4.2.1 Literatuuroorsig

'n Literatuuroorsig is onderneem om op die hoogte te kom van wat reeds oor die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid geskryf is. Dit was 'n doelgerigte en sistematiese proses waarin gepoog is om soveel moontlik gepubliseerde en ongepubliseerde inligting te raadpleeg. In hierdie oorsig is klem gelê op die omvang van verstandelik erg-gestremdheid, internasionale en nasionale veranderings en ontwikkelings in onderwysdenke, asook verantwoordbare kurrikulumontwikkeling en beste praktyke in die onderrig van hierdie leerders (Huysamen, 1993:197; Creswell, 1994:20-33; Garbers, 1996:315; Merriam, 1998:48-50).

1.6.4.2.2 *Kwantitatiewe data-insameling*

Meningsopname

Vir die insameling van hierdie tipe data is daar van 'n meningsopname gebruik gemaak. Die vrae wat in die meningsopname gebruik is, is deur die navorser self opgestel na aanleiding van tendense in die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid en wat in die literatuuoroorsig na vore getree het. Die vrae was in Afrikaans en Engels beskikbaar en is aan al 260 opvoeders verbonde aan die 21 spesiale skole vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid in die Wes-Kaap gestuur.

1.6.4.2.3 *Kwalitatiewe data-insameling*

Oopende-vrae en gestruktureerde fokusgroep-onderhoude is ingesluit om meer in-diepte inligting van spesifieke aspekte van belang te verkry. Voorts is daar ook van waarneming gebruik gemaak.

1.6.4.3 Data-analise

Die data wat tydens die insameling van die onderskeie metodes verkry is, is eers afsonderlik geanaliseer voordat die bevindinge geïntegreer is.

1.6.4.3.1 *Kwantitatiewe data-analise*

Die analise van data in hierdie studie kan omskryf word as beskrywende statistiek in die vorm van frekwensie-analise per fase.

Die data wat deur middel van die meningsopname verkry is, is met behulp van die statistiese/ontledingsprogram "The Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) version 11" geanaliseer (Babbie & Mouton, 2003:583-639). Die data is per fase ingedeel om 'n geheelbeeld te verkry van die onderskeie fases se verskille en ooreenkomste ten opsigte van die veranderlikes, naamlik houdings en gedrag.

1.6.4.3.2 *Kwalitatiewe data-analise*

Daar is van die konstante vergelykende metode soos uiteengesit in Merriam, (1998:159-193) en Maykut en Morehouse (1994:126-142), gebruik gemaak om die data tydens hierdie fase te analiseer. Die getranskribeerde onderhoude is per fase nagegaan vir kategorieë wat na vore getree het. Die kategorieë is ingedeel onder die temas waarin dit voorgekom het. Na die afhandeling van die afsonderlike groepe se

data is dieselfde proses gevolg om die data oor die grense van die groepe heen te analiseer om temas te bepaal.

1.6.4.4 Integrasie van data

Nadat die kwalitatiewe en kwantitatiewe data-analiseprosesse afsonderlik afgehandel is, is die data geïntegreer om sodoende 'n duidelike beeld te verkry om antwoorde te verskaf in die oplossing van die navorsingsprobleem.

Bogenoemde prosesse word volledig in Hoofstuk 4 uiteengesit.

1.7 ETIESE RIGLYNE

Die etiek van navorsing omvat dit wat as reg en verkeerd beskou word in die uitvoering van 'n navorsingsprojek. Die hoogste doel van alle wetenskaplike navorsing is die soeke na die waarheid. Mouton (2003:239) noem dit die "epistemic imperative" en verwys na die morele verpligting wat die navorser het in die soeke na waarheid en kennis – dit dien dus as 'n beherende beginsel wat die uitvoer van navorsing rig. Die etiese oorwegings wat in hierdie navorsingsprojek gegeld het, het op die voorgrond getree tydens drie stadiums van die proses, naamlik by die werwing van respondente, by die ingreep en/of meting waaraan die deelnemers onderwerp is en by die hantering van die verkreeë resultate.

Die volgende etiese oorwegings wat daarop gemik was om nie die regte van die deelnemers te skaad nie, is in hierdie studie toegepas: Deelnemers is ingelig dat hul privaatheid, asook hul reg tot anonimiteit en vertroulikheid beskerm sou word. Hulle is ook ingelig oor wat die studie behels en het vrywillig tot deelname ingestem. 'n Verhouding van vertroue en eerlikheid het gevolglik tussen die navorser en die deelnemers bestaan.

Ander etiese oorwegings het rondom professionele etiek gesentreer – naamlik dat die studie aan die hoogste mate van tegniese standaarde moes voldoen en dat enige beperkings op die bevindinge en metodologie wat die geldigheid van die bevindings beïnvloed het aan die einde van die studie gestel moet word. Daar is onder geen omstandighede veranderinge aan die data of waarnemings aangebring nie; boekstaving van eie data het op so 'n wyse geskied dat alle inligting (data) tot die beskikking van ander navorsers kan wees of gestel kan word; voldoende erkenning word gegee aan die bydraes van alle deelnemers aan die

navorsingsprojek sowel as alle bronne wat gebruik is. Die beginsel wat die verhouding met die samelewing gerig het is dié van verantwoordbaarheid ("accountability"). Dit is bewerkstellig deurdat geen geheime of klandestiene navorsing onderneem is nie en deur die verpligting dat die bevindinge van die navorsing bekend gemaak sal word (Mouton, 2003:238-248; Babbie & Mouton, 2003:520-528; Creswell, 1994:62-67; Terre Blanche & Durrheim, 2002:66-70).

1.8 BEGRIPSOMSKRYWING VAN LEERDERS MET VERSTANDELIK ERG-GESTREMDHEID (VEG)

Hierdie begrip word volledig in hoofstuk 3 bespreek, maar samevattend kan gesê word dat vir die doel van hierdie studie leerders met verstandelik erg-gestremdhied gedefinieer word as leerders tussen die ouderdom van drie en 18 jaar wie se intellektuele vermoëns vanaf 25 tot 55 op 'n gestandaardiseerde intelligensietoets wissel. Hulle ervaar naas mekaar lopende tekorte in aanpassingsgedrag soos kommunikasie, selfversorging, sosiale en interpersoonlike vaardighede, die gebruik van gemeenskapsinstellings, funksionele akademiese vaardighede, werk, ontspanning, gesondheid en veiligheid. As gevolg hiervan het hulle 'n wisselende mate van deurlopende ondersteuning nodig. Hulle het ook 'n wisselende mate van onafhanklikheid wat bydra tot hul graad van lewenskwaliteit (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM IV TR], 2002; American Association on Mental Retardation [AAMR], 2002; ICD 10, 1993).

Die term "leerders met verstandelik erg-gestremdheid" word in hierdie studie verkies vanweë die bekendheid daarvan by die opvoeders wat as respondente en deelnemers aan die kwalitatiewe en kwantitatiewe data-insameling deelgeneem het en omdat dit presies omskryf na watter groep verwys word. Daar is kennis geneem van die "onaanvaarbaarheid" van hierdie term soos blyk uit die dokument *Draft Guidelines for the Implementation of Inclusive Education* (DoE, 2002:275) waarin die term Verstandelik Erg-Gestremdheid (VEG) as ongewens verklaar word en die term *Persone met Intellektuele Gestremdheid* ("Intellectual Disability") aanbeveel word.

1.9 HOOFSTUKINDELING

Hoofstuk 1: Inleiding, Probleemstelling, Metodologiese Verantwoording en Hoofstukindeling

Hoofstuk 2: Die kurrikulumteoretiese grondslag vir die studie

Hoofstuk 3: Leerders met verstandelik erg-gestremdheid as determinante van aanpassings aan die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole)

Hoofstuk 4: Navorsingsontwerp en metodologie

Hoofstuk 5: Opvoeders van leerders met verstandelik erg-gestremdheid as determinante van aanpassings aan die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole)

Hoofstuk 6: Evaluering van die Nasionale Kurrikulumverklaring aan die hand van die ontwikkelde kurrikulumassesseringskriteria

Hoofstuk 7: Samevatting, Bevindinge, Gevolgtrekkings en Aanbevelings

HOOFSTUK 2

DIE KURRIKULUMTEORETIESE GRONDSLAG VIR DIE STUDIE

2.1 INLEIDING

In hierdie studie wou die navorser bepaal of die skoolkurrikulum (die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) oftewel NKV) relevant is vir die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid. Om dit op 'n wetenskaplik verantwoordbare wyse te kan doen, moes hy die volgende vrae beantwoord sodat dit as die grondslag vir hierdie studie kon dien:

- Wat is 'n kurrikulum?
- Hoe word 'n kurrikulum ontwikkel?
- Uit watter komponente bestaan 'n kurrikulum?

Namate die navorser met die beantwoording van hierdie vrae gevorder het, het hy sy bevindinge in verband gebring met kurrikulumvereistes vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid.

'n Kort omskrywing van die NKV sal hierna volg en die implikasies wat dit vir die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid inhou sal kortliks uitgespel word.

2.2 WAT IS 'N KURRIKULUM?

2.2.1 Algemene oorsig van die begrip

Die begrip *kurrikulum* is afgelei van die Latynse werkwoord *currere* wat die hardloop van 'n wedloop beteken. In die onderwys het die begrip *kurrikulum* baie betekenis. Tradisioneel het dit 'n lys van kursusse beteken, maar deur die jare heen het die begrip uitgebrei en 'n groot verskeidenheid addisionele betekenis aangeneem (Doll, 1989:6; Henson, 1995:4). Die volgende reeks van definisies dien as voorbeeld hiervan (Oliva, 1992:5-6):

Kurrikulum is:

- dit wat in skole geleer word
- 'n stel vakke wat gevolg word
- inhoud
- 'n leerprogram wat deur 'n leerder gevolg word
- 'n stel leermateriaal
- 'n aantal kursusse wat op mekaar volg
- 'n stel prestasiedoelwitte "performance objectives"
- 'n studiekursus
- alles wat plaasvind binne 'n skool, wat insluit ko-kurrikulêre aktiwiteite, voorligting en interpersoonlike verhoudings
- dit wat binne en buite die skool geleer word wat deur die skool gerig word
- alles wat deur personeel beplan word
- 'n reeks leerervarings wat deur leerders in die skool ervaar word
- wat 'n individuele leerder ervaar as gevolg van skoolgaan ("schooling").

Ten spyte van hierdie verskeidenheid definisies van die begrip kurrikulum verkies opvoeders en kurrikulumspesialiste om dit te beskryf as *die beplande en begeleide leerervaring onder die toesig van die skool*. Hierdie leerervarings moet doelgerigte opvoedkundige uitkomstê hê (Hoover & Patton, 1997:6). Marsh (1997:5) se omskrywing van 'n kurrikulum as 'n onderlinge verbandhoudende stel planne en ervarings wat 'n leerder voltooi onder die leiding van die skool of leerinrigting, sluit nou hierby aan. Die begrippe *planne* en *ervarings* kan soos volg omskryf word:

Planne: 'n Kurrikulum is in 'n groot mate 'n verskeidenheid van beplanning oor onderrig, wat op verskillende vlakke plaasvind:

- Op nasionale vlak vind makro-beplanning plaas. In die geval van Suid-Afrika behels dit die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R tot 9 (Skole) (NKV).
- Op inrigtingsvlak is dit meso-beplanning (NKV=Leerprogramme).

- Op klaskamervlak behels dit mikro-beplanning (NKV=Werkskedules en lesplanne).

Die belangrikste tipe kurrikulumbepanning wat gedoen word is die beplanning van klaskamerverwante aktiwiteite (Jacobs, 2004:36-37). Vir die doel van hierdie studie is dit belangrik om daarop te let dat die NKV nasionale beleid is en dat daar nie daarvan afgewyk mag word nie (DO, 2005:8). Daar bestaan nie 'n nasionale kurrikulum vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid nie en hulle moet in hierdie stadium gevolglik ook die NKV volg.

Ervarings: 'n Kurrikulum is meer as net planne. Dit sluit ook die leerder se ervarings in. Hierdie onderskeid is belangrik, want soms is daar 'n verskil tussen dit wat opvoeders beplan om te onderrig en dit wat hulle werklik doen. Onbeplande en onvoorspelbare gebeurtenisse vind voortdurend plaas terwyl 'n opvoeder onderrig gee. As sulke dinge gebeur, is daar 'n groot verskil tussen dit wat die opvoeder beplan het en dit wat die leerders ervaar. Daarom moet beide planne en ervarings ingesluit word in 'n definisie van kurrikulum (Jacobs, 2004:38). Opvoeders is veronderstel om hulle lesbeplanning volgens nasionale beleid te doen en daarom word die staat as die primêre kurrikulumdeterminant beskou. Sou opvoeders van hul beplanning afwyk soos hierbo aangedui, word hulle uiteraard ook belangrike kurrikulumdeterminante (Theron, 2006). Daar sal later in hierdie hoofstuk na hierdie aspek teruggekom word.

Daar kan baie meer gesê word oor wat 'n kurrikulum behels, maar vir die doel van hierdie studie sal met die volgende definisie van kurrikulum volstaan word:

'n Kurrikulum is die somtotaal van leerervarings wat 'n opvoedkundige instelling aan leerders bied, hetsy bepland of onbepland.

2.2.2 Oorsig van die begrip kurrikulum in Suid-Afrika sedert 1994

Daar is reeds in hoofstuk 1 genoem dat die verreikende veranderings wat veral sedert 1994 in Suid-Afrika plaasgevind het, nie die onderwys onaangeraak gelaat het nie. Gemeet aan die nuwe Suid-Afrikaanse Grondwet van 1996 (Wet 108 van 1996), was daar voor 1994 baie tekortkominge in die onderwysopset. Die waardes en beginsels waarop die Grondwet berus, vereis dat die multikulturele gemeenskap van Suid-Afrika een is waarin daar geen ongelykhede, onregverdigheide en

diskriminasie is nie en daar vir almal geleenthede is vir lewenslange leer. 'n Eiesoortige Suid-Afrikaanse kurrikulum wat aan plaaslike behoeftes voldoen en tekortkominge in die verlede in die onderwys uit die weg ruim, het dringend nodig geword (Nelson, 1999:12). Die waardes van die Grondwet soos hierbo aangedui dien as die grondslag vir die transformasie en ontwikkeling van die kurrikulum in die hedendaagse Suid-Afrika.

In 'n poging tot fundamentele veranderinge van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel en die skepping van gelyke geleenthede vir leerders met uiteenlopende behoeftes het die regering verskeie transformatiewe beleidskrifte geïnisieer wat ook kurrikulumverwante hervormings ingesluit het. Hierdie kurrikulumverwante hervormings het die verwydering van (a) kwetsende taal gebaseer op ras, (b) uitgediende inhoud in die kurrikulum, (c) die instelling van deurlopende assessering in skole en (d) die implementering van uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys en opleiding ingesluit (Jansen, 1998).

Een van hierdie transformatiewe beleidskrifte, naamlik die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (DO, 1995), het die behoefte aan belangrike veranderinge in onderwys en opleiding beklemtoon ten einde leer en onderrig in Suid-Afrika te normaliseer en te transformeer. Dit het ook die behoefte aan 'n verskuiwing van die tradisionele doelwit-en-oogmerk-benadering na uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) benadruk. Dit het 'n visie van die volgende voorgestaan:

'n Vooruitstrewende, werklik verenigde, demokratiese en internasionaal mededingende land met geletterde, kreatiewe en kritiese burgers wat produktiewe, vervulde lewens in 'n land vry van geweld, diskriminasie en vooroordeel lei (DO, 2002:4).

Hierdie sosio-kulturele konteks wat vir Suid-Afrika in die vooruitsig gestel is het die benadering tot kurrikulumontwikkeling en die sienswyse van onderrig en leer sterk beïnvloed. Die sienswyse ten opsigte van onderrig en leer is gevorm deur 'n konstruktivistiese benadering tot leer. Die standpunt is dat kennis geskep of gekonstrueer word deur aktiewe pogings van leerders om betekenis te verkry en deur leerders se interaksie met ander persone en met dinge om daartoe in staat te wees (Engelbrecht in Swartz, Duncan & De la Rey, 2004:339). Kurrikulumontwikkeling is vanuit 'n uitkomsgebaseerde hoek benader. Uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) is gebaseer op 'n integrasie van die

tradisionele en nuwer benaderings tot kurrikulumontwikkeling. Dit beklemtoon 'n uitkomstgedefinieerde kurrikulum waarin leerders aktiewe deelnemers in die leerproses is en waardeur leerders vaardighede verwerf om nuwe uitdagings in 'n globale samelewing te hanteer. Daarom verteenwoordig UGO 'n skuif in beklemtoning weg van onderrig in die rigting van leer (Spady, 1994). Dit begin met die siening dat alle leerders kan leer en sukses kan behaal, dat skole die toestande vir sukses beheer en dat leerders se sukses die verantwoordelikheid van die opvoeder is (Engelbrecht, 2004:339).

Die transformasie van die kurrikulum in Suid-Afrika het vanaf 'n rigiede inhoudgebaseerde benadering na 'n buigsamer uitkomstgebaseerde benadering geskied (Engelbrecht, 2004:339). In Suid-Afrika het hierdie ontwikkelingsproses uitgeloop op die ontwerp van 'n kurrikulum wat aan al hierdie eise voldoen en wat bekend staan as *Die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R tot 9 (Skole)* oftewel die NKV.

2.2.2.1 Die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole)

In hierdie afdeling word 'n kort oorsig gegee van (a) die dokumentasie wat die NKV omvat, (b) die struktuur daarvan en (c) die wyse waarop dit in skole geïmplementeer word.

A. KURRIKULUMDOKUMENTASIE

Die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) word omvat deur verskeie dokumente wat met mekaar verband hou. Hierdie dokumente sluit in:

(a) 'n Oorsigdokument (DO, 2002)

Hierdie dokument verskaf die agtergrond omtrent die agt leerareaverklarings wat die grondslag vir die NKV in die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsband (AOO-band) vorm.

(b) Beleidsverklaring vir elk van die agt leerareas (DO, 2002)

Vir elk van die agt leerareas is daar 'n aparte beleidsverklaringsdokument. Hierdie dokumente toon dieselfde formaat: Daar is een hoofstuk vir elkeen van die fases van die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsband – die Grondslagfase, Intermediêre Fase en Senior Fase. Elkeen van hierdie hoofstukke het 'n kort inleidende gedeelte wat deur die assesseringstandaarde vir elke fase gevolg word. Daar is ook 'n hoofstuk oor leerderassessering. Die assesseringstandaarde vir elke fase word op so 'n

manier aangebied dat dit moontlik is om progressie te volg. Dit beteken dat soortgelyke assesseringstandaarde vir elke graad saam verskyn sodat opvoeders progressie van jaar tot jaar kan nagaan. As gevolg hiervan is daar van tyd tot tyd oop ruimtes, want nie elke assesseringstandaard het 'n ooreenkomstige een in elke graad nie.

(c) Onderwysersgids vir die ontwikkeling van leerprogramme vir elk van die agt leerareas (DO, 2003)

Vir elk van die agt leerareas is daar 'n aparte onderwysersgids vir die ontwikkeling van leerprogramme. Hierdie dokumente toon dieselfde formaat. Die riglyne wat in elk van hierdie dokumente vervat is, is op nasionale vlak (met provinsiale deelname) ontwikkel om te verseker dat onderrig-, leer- en assesseringspraktyke doeltreffend ontwikkel word sodat leerders die leeruitkomste wat in die NKV uiteengesit word, kan bereik. Die doel van hierdie riglyne is om opvoeders in die ontwikkeling van leerprogramme te lei deur aan hulle riglyne te gee oor hoe om 'n leerprogram te ontwikkel, die noodsaaklike kenmerke en onderliggende beginsels van 'n leerprogram te verskaf, nakoming van die NKV en ondersteuning vir die implementering daarvan te bevorder en aan te moedig, en 'n raamwerk vir opvoederontwikkeling en -opleiding te verskaf. Hierdie riglyne is bedoel om in samehang met ander beleide wat transformasie van onderwys bevorder en ondersteun, geïmplementeer te word sodat die kritieke en ontwikkelingsuitkomste waarop onderrig en leer oor die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum heen berus, bereik kan word.

(d) Onderwysersgids vir die ontwikkeling van leerprogramme in die Grondslagfase (DO, 2003)

(e) Curriculum Adaptation Guidelines (DE, 2005)

Hierdie dokument bevat riglyne wat daarop gerig is om inklusiewe leerprogramme te ontwikkel, om leiding aan opvoeders, administrateurs en ander personeel te gee, en om te verduidelik hoe die diversiteit in ons klaskamers en skole hanteer moet word. Hierdie riglyne word in hierdie dokument onder ses afdelings aangebied: Afdeling Een handel oor die aanpasbaarheidseienskappe van die NKV en stornisse tot leer. Afdeling Twee bespreek die aanpassing van leerprogramme, werkskedules en lesplanne. Afdeling Drie gee leiding oor hoe om te werk te gaan om lesplanne binne

elk van die leerareas aan te pas. Afdeling Vier handel breedvoerig oor onderrigmetodologie om uiteenlopende leerderbehoefes te akkommodeer. Afdeling Vyf omskryf inklusiewe strategieë vir leer, onderrig en assessering. Afdeling Ses gee inligting oor leerstyle en veelsoortige intelligensies.

(f) Education White Paper 6, Special Needs Education, Building an Inclusive Education and Training System (DoE, 2001)

In hierdie dokument word daar in hooftrekke beskryf wat 'n Inklusiewe Onderwys- en Opleidingstelsel is en hoe daar beoog word om dit tot stand te bring. Dit verskaf die raamwerk vir die vestiging van so 'n onderwys- en opleidingstelsel, asook die hooftrekke van 'n befondsingstrategie, en dit noem die stappe wat gedoen moet word om so 'n Inklusiewe Onderwys- en Opleidingstelsel vir Suid-Afrika te vestig.

(g) Gestruktureerde leer- en onderrigaktiwiteite vir die aanleer van basiese wiskundige konsepte en -vaardighede (WKOD, 2003)

Hierdie dokument is deur die Direkoraat: Gespesialiseerde Onderwysondersteuningsdienste in samewerking met die Direkoraat: Kurrikulumdienste van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement opgestel. Die hoofdoel van hierdie handleiding is om opvoeders by te staan in hul keuse van gepaste onderrigaktiwiteite vir hul onderrigprogramme. Die klem val dus op onderrigaktiwiteite vir die aanleer van essensiële wiskundige konsepte en -vaardighede.

(h) Gestruktureerde leer- en onderrigaktiwiteite vir die aanleer van basiese geletterdheidskonsepte en -vaardighede (WKOD, 2003)

Hierdie dokument is deur die Direkoraat: Gespesialiseerde Onderwysondersteuningsdienste in samewerking met die Direkoraat: Kurrikulumdienste van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement opgestel. Die hoofdoel van hierdie handleiding is om opvoeders by te staan in hul keuse van gepaste onderrigaktiwiteite vir hul onderrigprogramme. Die klem val dus op onderrigaktiwiteite vir die aanleer van essensiële geletterdheidskonsepte en -vaardighede.

Die NKV word op verskillende vlakke uitgedra. Vlak 1 is die *struktuur van die kurrikulum* wat insluit die agt leerareas, hul gestelde leeruitkomste en assesseringstandaarde. Beleidsvoorskrifte is baie duidelik dat daar op geen wyse veranderings aan die gestelde inhoud daarvan aangebring mag word nie. Vlak 2 is die *leerprogramme* – dit is die wyse waarop die NKV in skole geïmplementeer word

deur die omvang van leer- en assesseringsaktiwiteite te spesifiseer. Hierdie leerprogramme bevat ook werkskedules wat die pas en orde van hierdie aktiwiteite verskaf asook lesplanne wat geïmplementeer kan word. Beleidsvoorskrifte stel dit dat leerprogramme, werkskedules en lesplanne aangepas mag word om die behoeftes van leerders met gestremdhede te akkommodeer (DO, 2002:11). Die leerprogramme vorm daarom die vlak waarop gefokus gaan word in hierdie studie om die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid toeganklik te maak.

B. STRUKTUUR

Die struktuur van die NKV sluit leerareas, leeruitkomste en assessering in.

1. Leerareas

Agt leerareas word in die NKV aangedui. 'n Leerarea is 'n veld van kennis, vaardighede en waardes wat sowel unieke kenmerke as skakels met ander kennisvelde en leerareas het. Die leerareas in die NKV is:

- Tale
- Wiskunde
- Natuurwetenskappe
- Tegnologie
- Sosiale Wetenskappe
- Kuns en Kultuur
- Lewensoriëntering
- Ekonomiese en Bestuurswetenskappe

Die verband tussen menseregte, 'n gesonde omgewing en sosiale geregtigheid word in elke leerareaverklaring betrek.

Die leerareaverklarings verskaf 'n riglyn van vereistes en verwagtings vanaf graad R tot 9 vir skole in die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsband (DO, 2002:10).

2. Leeruitkomste

Elke leerarea het sy eie onderskeie leeruitkomste. 'n Leeruitkoms is 'n beskrywing van wat (kennis, vaardighede en waardes) leerders behoort te weet, te toon en te kan doen (DO, 2002:15).

3. Assesseringstandaarde

'n Assesseringstandaard beskryf die vlak waarop leerders hul bereiking van die leeruitkoms(te) moet toon en maniere (diepte en wydte) om hierdie bereiking te toon. Dit is graadspesifiek en toon hoe konseptuele progressie in 'n leerarea sal plaasvind (DO, 2002:15).

C. WYSE VAN IMPLEMENTERING IN SKOLE

Die NKV word in skole deur middel van leerprogramme, werkskedules en lesplanne geïmplementeer.

Leerprogramme is gestruktureerde en sistematiese groeperings van aktiwiteite wat die bereiking van leeruitkomste en assesseringstandaarde vir die fase bevorder. Leerprogramme verseker dat alle leeruitkomste en assesseringstandaarde doeltreffend nagevolg word en dat die voorgeskrewe tyd en klem aan elke leerarea toegewys word. Leerprogramme word gegrond op die verwantskap tussen uitkomste en assesseringstandaarde sonder om die integriteit van leerareas aan te tas (DO, 2003).

Terwyl die struktuur van die NKV die begrippe *vaardighede* en *waardes* per graad stipuleer, spesifiseer leerprogramme die omvang van leer- en assesserings-aktiwiteite per fase. Leerprogramme bevat ook *werkskedules* wat die pas en orde van hierdie aktiwiteite vir elke jaar verskaf, asook voorbeelde van *lesplanne* wat in enige gegewe tydperk geïmplementeer kan word. Die onderlinge beginsels en waardes van die NKV is ook onderliggend aan die leerprogramme.

Leerprogramme moet verseker dat alle leeruitkomste en assesseringstandaarde doeltreffend gedek word en dat die voorgeskrewe tyd en klem aan elke leerarea toegeken word. Leerprogramme sal op verbande tussen leeruitkomste en assesseringstandaarde gebaseer word, sonder om die integriteit van leerareas aan te tas (DO, 2002:16). 'n Uiteensetting van die fases en leerprogramme van graad R tot 9 word in tabel 2.1 gegee.

Tabel 2.1: Leerprogramme

Fase	Leerprogram	Tyd (%)
Grondslagfase (Graad R tot 3)	Geletterdheid	40%
	Gesyferdheid	35%
	Lewensvaardighede	25%
Intermediêre en Senior Fase (Graad 4 tot 9)	Tale	25%
	Wiskunde	18%
	Natuurwetenskappe	13%
	Sosiale Wetenskappe	12%
	Tegnologie	8%
	Ekonomiese en Bestuurswetenskappe	8%
	Lewensoriëntering	8%
	Kuns en Kultuur	8%

(Voorbeeld aangepas uit DO, 2002:19-20)

2.2.2.2 Oorsig van die begrip kurrikulum in terme van leerders met verstandelik erg-gestremdheid

Soos reeds in punt 1.1 genoem is, is daar net een kurrikulum vir alle leerders in Suid-Afrika, naamlik die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R tot 9 (Skole). Navorsing en die praktyk bevestig dat leerders met verstandelik erg-gestremdheid, vanweë hul intellektuele gestremdheid, hoogstens tot graad 2 op skolastiese vlak sal vorder. Volgens die NKV sal hierdie leerders se onderrig dan binne die bepalings van die Grondslagfase geskied.

2.3 KURRIKULUMONTWIKKELING

Kurrikulumontwikkeling begin waar die kurrikulum is, dit wil sê, bestaande kurrikula is dikwels die beginpunt. Dit sou moontlik meer korrek wees om eerder van kurrikulumherorganisasie as kurrikulumorganisasie te praat. Vorige pogings kan dus nie summier verwerp word nie, maar moet in oorweging geneem word. (Carl, 2005:40).

Vir die doel van hierdie studie word kurrikulumontwikkeling gesien as *kurrikulum-verbetering/kurrikulumherorganisasie deur middel van aanpassings* omdat daar gepoog word om die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) relevant te

maak vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid. Taba (1962:454) se siening van kurrikulumverbetering of -herorganisasie as die *verandering van sekere aspekte van die kurrikulum sonder om die fundamentele konsepsie of organisasie daarvan te verander* is presies wat met hierdie studie gepoog word. Kurrikulumverbetering word gewoonlik gunstig (en entoesiasties) beoordeel deur die meeste individue en groepe wat by onderrig betrokke is. Die rede hiervoor is dat dit net 'n verfyning van die status quo behels, met minimale veranderinge aan die waarde-oriëntasie. Dit is dus 'n relatief veilige onderneming (Zais, 1976:19).

Volgens Carl (2005:25) is die einddoel van kurrikulumontwikkeling om deur middel van 'n meer doeltreffende en sinvolle kurrikulum bepaalde behoeftes aan te spreek met die oog op doeltreffende onderwys, sowel as om die onderrigproses en die ontwikkeling van leerders se potensiaal te optimaliseer.

Kurrikulumkundiges is dit eens dat wetenskaplik-verantwoordbare kurrikulumontwikkeling aan die hand van 'n kurrikulumteorie moet plaasvind.

2.3.1 Kurrikulumteorie

Die term *teorie* is afgelei van die Griekse woord *theoria* wat "wakefulness of mind" beteken. Dit verwys na "a type of 'pure viewing' of the truth ... (it) explains reality: it makes people aware of their world and its interactions" (Ornstein & Hunkins, 1988:280). Volgens Painter (1988:16) is 'n teorie 'n medium waardeur gedagtes gerig word. Unruh en Unruh (1984:123) definieer 'n teorie as "a set of propositions derived from data and creative thinking from which constructions are formed to describe interactions among variables and to generate hypotheses. Theory describes, explains, goes beyond the data; it predicts and leads to new knowledge."

Taba (1962:413) sê dat "any enterprise as complex as a curriculum requires some kind of theoretical or conceptual framework of thinking to guide it". Na aanleiding hiervan kan die doel van 'n kurrikulumteorie dan volgens Zais (1976:87) gesien word as "... to describe, predict, and explain curricular phenomena and to serve as a policy for the guidance of curriculum activities". 'n Kurrikulumteorie word dus gekenmerk deur bepaalde funksies wat nou met mekaar verweef is, naamlik om te beskryf, te voorspel, te verduidelik en voor te lig (Zais, 1976:80-81; Ornstein & Hunkins, 1988:80-81).

Beauchamp (1981:87) identifiseer vyf vereistes waaraan 'n kurrikulumteorie moet voldoen:

"Any curriculum theory should –

- begin by defining its set of events;
- make clear its accepted values and sources of making decisions;
- specify the characteristics of curriculum design;
- describe the essential processes for making curriculum decisions and the interrelationships among these processes; and
- provide for continuous regeneration of curriculum decisions."

Dit blyk dus noodsaaklik te wees dat 'n verantwoordbare skoolkurrikulum op 'n bepaalde kurrikulumteorie behoort te berus. Kurrikulumontwikkeling/-aanpassings vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid behoort dus ook aan die hand van toepaslike kurrikulumteorie plaas te vind. Die vraag is nou: Beskik die NKV oor 'n duidelik uitgespelde kurrikulumteorie? Die navorser kon nêrens 'n amptelike departementele dokument vind waarin die teorie onderliggend aan die NKV behoorlik uiteengesit is nie. Daar bestaan gevolglik nie 'n behoorlike amptelike kurrikulumteoretiese maatstaf waaraan die NKV behoorlik geëvalueer kan word nie.

Die navorser weet egter dat die NKV op uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) berus (DO, 2002:5). Volgens bronne is UGO 'n kurrikulumteorie wat ontwikkel het uit twee vroeëre onderrigmodelle, naamlik "mastery learning" en "competency-based teaching". UGO kan gedefinieer word as 'n benadering tot onderrig en leer wat vereis dat daar 'n skuif weg van opvoederinsette deur middel van leerplanne na 'n fokus op leerderuitkomst moet wees.

UGO is 'n leerdergesentreerde sisteem van onderrig en leer. Dit is gebaseer op die verstandhouding dat alle leerders kan leer. Verder is dit 'n sisteem van onderwys wat alle leerders insluit – dié wat stoornisse tot leer ervaar sowel as dié wat as begaafd beskou word. Dit is dus 'n geskikte werktuig vir die implementering van inklusiewe onderwys (Naicker, 1999:87; Naicker in Engelbrecht, Green, Naicker & Engelbrecht, 1999:21).

Uitkomsgebaseerde onderwys berus op vier beginsels oftewel "power principles" (Spady & Schlebusch, 1999:30). Dit word "power principles" genoem omdat dit in kombinasie kragdadige faktore is in die skep van toestande wat leerders in staat stel om meer te leer, hoër vlakke van vaardighede te demonstreer, en krediet te kry vir dit wat hulle bemeester het. Gesamentlik definieer hierdie drie faktore wat bedoel word met die groter effektiwiteit van uitkomsgebaseerde onderwys. Die volgende dien as oorsig van hierdie beginsels:

Beginsel 1 – Duidelikheid van fokus op uitkomste

Alhoewel al vier die beginsels van kritieke belang is vir die sukses van 'n uitkomsgebaseerde sisteem is hierdie een van die mees fundamentele en die belangrikste van die vier. Duidelikheid van fokus op uitkomste beteken dat kurrikulumbepanners en opvoeders 'n duidelike fokus moet hê op dit wat hulle wil hê hul leerders uiteindelik suksesvol moet kan doen, voordat hulle enige iets anders doen. Hierdie fokus moet deurentyd behoue bly soos wat hulle met die leerder werk. Dit impliseer dat hulle verplig is om daardie uitkomste ten volle aan hul leerders te verduidelik voordat enige leerervaring 'n aanvang neem.

Beginsel 2 – Terugwaartse ontwerp

Hierdie tweede beginsel is eintlik dit wat die term "gebaseer" beteken. In hierdie beginsel word dar beklemtoon dat opvoeders hul kurrikulum en leer ontwerp deur heel eerste te besluit, verkieslik saam met die leerders en die gemeenskap (ouers), waar hulle wil hê die leerders moet eindig. Gevolglik beteken dit beplanning vanaf die einde – die kurrikulum se inhoud ten opsigte van essensiële kennis en vaardighede word daarvandaan terug bepaal.

Beginsel 3 – Hoë verwagtings

Die hoë verwagting-beginsel beteken dat opvoeders hoë, uitdagende standarde van werkverrigting van leerders moet bewerkstellig en bereid moet wees om leerders aan hierdie standaard te hou alvorens hul werkverrigting as finaal aanvaar word.

Beginsel 4 – Uitgebreide geleenthede

Die beginsel van uitgebreide geleenthede beteken dat opvoeders van uitkomsgebaseerde onderwys en ander skoolpersoneel alles moontlik moet doen om

geleenthede vir volgehoue leer en verbetering in leer oop te hou (Spady & Schlebusch, 1999:30-35).

Opvoeders wat hierdie vier beginsels doelbewus en gelyktydig toepas in hul onderrig beoefen uitkomsgebaseerde onderwys. Diegene wat dit nie deurlopend en sistematies in alle aspekte van hul onderrigprogram toepas nie, is nie werklik by uitkomsgebaseerde onderwys betrokke nie.

Volgens Naicker (1999:87-89) kan uitkomsgebaseerde onderwys soos volg beskryf word:

- (a) Die toekomstige lewensrolle is die ankerpunt – alle beplanning begin by insigte in leerders se toekomstige lewensrolle. Hierdie gedrag word dan die uitkomstewaarheen alle onderrig en leer gemik is. Die totale onderwysstelsel is betrokke by die beplanning van uitgangsuitkomstes ("exit outcomes") van die onderwysstelsel en is so georganiseer dat leerders die verwagte uitkomstewaarheen kan demonstreer.
- (b) Leerders moet kan demonstreer wat hulle geleer het. Uitkomsteword beskryf in duidelike aksiewerkwoorde soos konstrueer, verduidelik, ontwerp. Dit mag nie in minder presiese werkwoorde en nie-waarneembare gebeure soos: verstaan, ken, glo of dink beskryf word nie.
- (c) Kennis is relevant tot die konteks ("context") van die leerders – leer is dus gekontekstualiseer ("contextualised"). Die beginpunt van leer sal verkieslik die leerder se onmiddellike omgewing wees. Meer komplekse begrippe ("understandings") word gewoonlik later bemeester.
- (d) Leerders vorder na die volgende fase saam met hul tydgenote ("age cohorts"). As 'n steuring of mislukking ("breakdown") in leer voorkom word die leerder tyd toegelaat om op die take te fokus wat hy/sy nie suksesvol voltooi het nie.
- (e) Opvoeders se interaksie met leerders berus op die verstandhouding dat daar verskillende leerstyle en verskillende leertempo's is. Opvoeders kan die onderrig aanpas by die pas van die leerders.
- (f) 'n Verskeidenheid assesseringsmetodes word gebruik om 'n reeks inligting mee vas te lê. Hierdie inligting word eerstens gebruik om leerders te help om hul vordering ooreenkomstig die uitkomstewaarheen te verstaan. Dit help opvoeders om hul onderrig te evalueer ten einde te beplan vir die volgende onderrig- en

leerstappe. Daar word wegbeweeg van die oorheersende formele toetsing deur middel van geskrewe toetse en eksamens aan die einde van 'n leerervaring. Opvoeders het altyd hoë verwagtings van leerders, ongeag die pas waarteen hulle leer.

- (g) Die kurrikulum is gegrond op die erkenning van die interverwantskap en dus die geïntegreerdheid van houdings, kennis en vaardighede. Om hierdie rede sal assessering fokus op wat leerders met kennis in erkende integreerde omstandighede kan doen. Dit maak op hierdie manier die blote besit van kennis as onbelangrik af ("downplays the mere possession of knowledge") (Naicker, 1999:87-89).

Die fundamentele doel van uitkomsgebaseerde onderwys is dat alle leerders suksesvol sal wees in die leerproses. Dit herdefinieer skoolervarings as die voorbereiding vir die lewe eerder as die voorbereiding vir meer skoling (Spady, 1994 in Engelbrecht et al., 1999:75). Om hierdie doel te bereik is dit die rigtinggewende visie van uitkomsgebaseerde onderwys dat selfgerigte leerders met die vermoë om probleme op te los voortgebring sal word. Dit word bewerkstellig deurdat die verskeie kritieke en ontwikkelingsuitkomstes (sien punt 2.3.2.3.1(1)) van uitkomsgebaseerde onderwys wat in die NKV opgeneem is *grootliks gebaseer is op die beginsels en tegnieke van konstruktivisme* wat op die gebied van kognitiewe sielkunde en onderrig ontwikkel is (Lomofsky, Roberts & Mvambi, 1999 in Engelbrecht et al., 1999:75,76).

Die proses wat aanleiding gegee het tot die instelling van UGO in onderwysstelsels het in die 1980s begin en teen die 1990s was daar al reeds 'n wêreldwye neiging tot hernuwing en hervorming in kurrikulumontwikkeling (Jacobs et al., 2004:57). Dit is teen hierdie agtergrond dat UGO sedert 1997 as 'n nuwe kurrikulumteoretiese benadering tot onderrig en leer in Suid-Afrikaanse skole ingestel is. Die NKV sal gevolglik teen hierdie agtergrond verstaan en geëvalueer moet word.

Die vraag ontstaan: Bestaan daar kurrikulumteorie aan die hand waarvan die NKV relevant vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid ontwikkel of aangepas kan word? Die navorser kon nêrens 'n volledige kurrikulumteoretiese grondslag vir 'n kurrikulum vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid naspoor nie. Slegs ongespesifiseerde komponente van sodanige teorie kon gevind word waarna in

volgende hoofstukke verwys sal word. Daar bestaan dus 'n groot behoefte aan 'n kurrikulumteoretiese grondslag vir kurrikulumontwikkeling vir leerders met verstandelik erg-gestremde. Die navorser hoop om met hierdie studie 'n bydrae in hierdie verband te maak.

2.3.2 Kurrikulummodel as raamwerk vir kurrikulumontwikkeling/-aanpassings

Ten einde reg te laat geskied aan bogenoemde teoretiese vereistes, moet die teorie op 'n kurrikulummodel uitloop (Derbyshire, 1990:44).

Kurrikuleerders maak in die algemeen van kurrikulummodelle gebruik om hul kurrikulumteorie op 'n duidelike en meer vereenvoudigde en selfs aanskoulike wyse voor te stel (Bagnall, Recchia & Robinson, 1980:58). Vir Painter (1988:21) lê die waarde van kurrikulummodelle onder meer ook daarin dat dit bepaalde komponente van die kurrikulum identifiseer en hulle in die regte verhouding tot mekaar plaas. Die *teorie* onderliggend aan die kurrikulum word dus in die vorm van 'n model of diagram voorgestel en slegs die essensies word belig (Derbyshire, 1990:45).

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 kan die sistematiese hantering van kurrikulering egter in 'n groot mate sukses bepaal omdat daar struktuur en doelgerigtheid aanwesig is (Carl, 2005).

Theron (1994:18) is van mening dat 'n model 'n rigtinggewende en begripsfunksie het deurdat dit die aard en struktuur van 'n kurrikulum aandui nie, maar ook die grondslae wat die inhoud van die kurrikulum bepaal.

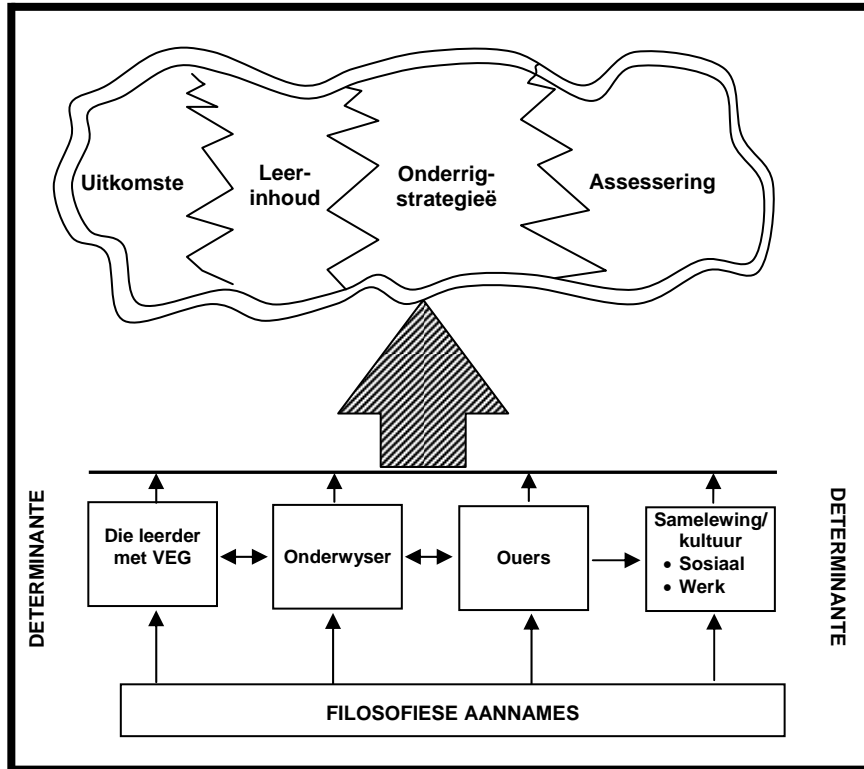
Gewoonlik word 'n skoolkurrikulum aan die hand van 'n kurrikulummodel ontwikkel. Daar is 'n verskeidenheid modelle, maar in wese bestaan sodanige modelle op 'n eklektiese wyse uit die volgende elemente:

- 'n filosofiese onderbou
- die hoekstene waarop die kurrikulum staan / die kurrikulumdeterminante
- die kurrikulumkomponente (Zais, 1976:96-98).

Vir die doel van hierdie studie word die eklektiese kurrikulummodel van Zais (1976:96-98) deur die navorser verder ontwikkel om die grondslae en veranderlikes

wat by die ontwikkeling van die NKV in gedagte gehou moet word, asook hulle onderlinge samehang en hul verband met die kurrikulum, aan te toon (figuur 2.1).

Figuur 2.1 Die Aangepaste Eklektiese model van Zais



In die model word die kurrikulum voorgestel as 'n ietwat vormlose entiteit wat omgord word deur 'n dubbele lyn. Dit simboliseer dat, alhoewel die grense van die kurrikulum (soos ons die begrip tans verstaan) ietwat vaag omskryf word, dit in beginsel 'n geïntegreerde eenheid is. Binne hierdie dubbele lyn word die komponente wat die kurrikulum vorm (uitkomst, leerinhoud, onderrigstrategieë en assessering) geskei deur onegale lyne. Hierdie wyse van voorstelling is bedoel om die verband van elke komponent tot die ander te beklemtoon en om voor te stel dat soos in 'n legkaart al die stukke presies moet pas om 'n samehangende geheelbeeld voor te stel.

Die groot gekleurde pyl wat die vier grondslag-blokke met die kurrikulum verbind toon die invloed daarvan op die inhoud en organisasie van die kurrikulum-komponente. In analogiese terme kan gesê word dat die grondslag-blokke die aard en klimaat voorstel wat die aard van die kurrikulum-"plant" bepaal.

Elk van die grondslag-blokke is tot mekaar verbind deur dubbele koppyle wat die interverwantskap tussen die areas aandui. Hoewel nou verbind, vorm hulle nie 'n verenigde geheel soos wat die geval is met die kurrikulumkomponente nie.

Elk van die vier grondslagareas word ondersteun ("undergird") deur die breë area van filosofiese aannames. Hierdie aspek van die model wys dat basiese filosofiese aannames waarde-oordele wat gemaak word ten opsigte van die grondslag-areas bewus of onbewus beïnvloed (Zais, 1976:96-97).

Die navorser wys daarop dat hy nêrens op skrif die model kon vind aan die hand waarvan die NKV ontwikkel is nie. Die vraag ontstaan gevolglik hoe wetenskaplik verantwoordbaar hierdie kurrikulum ontwikkel is. Wat die navorser wel gevind het, is dat die NKV inderdaad uit die verskillende kurrikulumkomponente bestaan. Daar sal in volgende paragrawe hierna verwys word.

In die hierop volgende paragrawe sal kortliks na elk van die elemente van die kurrikulummodel verwys word.

2.3.2.1 'n Filosofiese onderbou

Vanweë die noue verwantskap tussen kurrikulum en filosofie stel Zais (1976:106) dit dat voordat kurrikulumspesialiste enige kurrikulumwerk aanpak hulle eers deeglik moet besin oor wat hul eie filosofiese grondslag behels. Die rede hiervoor is dat die wyse waarop 'n persoon 'n kurrikulum ontwerp, interpreteer en implementeer, in 'n groot mate deur sy eie mens-, wêreld- en lewensbeskouing gerig sal word. So 'n persoon sal met ander woorde beïnvloed word deur die bepaalde filosofiese stroming of gedagtegang waarmee hy hom vereenselwig (Derbyshire,1990:49).

Die filosofiese onderbou weerspieël gewoonlik diegene vir wie die kurrikulum ontwikkel is se mens-, lewens- en wêreldbeskouing. Hierdie mens-, lewens- en wêreldbeskouing bepaal onder meer wie inspraak in kurrikulumontwikkeling sal hê, wat die doelstellings/uitkomste met onderwys sal wees, wat die inhoud van die kurrikulum sal wees (en hoe die inhoud ingedeel sal wees), hoe die inhoud ontsluit sal word en hoe daar geëvalueer sal word of die doelstellings/uitkomste bereik is.

Die vraag is: Bestaan daar 'n behoorlik gedokumenteerde filosofiese onderbou vir die NKV? Indien nie, hoe weet Suid-Afrikaners dat hierdie kurrikulum verantwoordbaar saamgestel is, en aan die hand van watter filosofiese beginsels sal

kurrikulumaanpassings vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid gemaak kan word?

Volgens Theron (2006) is kurrikulumontwikkeling aan die hand van 'n lewensfilosofie in Suid-Afrika nie so 'n eenvoudig saak nie, aangesien die Suid-Afrikaanse gemeenskap uit baie verskillende kultuurgemeenskappe bestaan wat verskillende lewensfilosofieë veronderstel.

Om aan al hierdie lewensfilosofieë reg te laat geskied, is op politieke vlak 'n stel algemene norme en waardes aanvaar wat as grondslag en koers vir die land moet dien en wat in die Grondwet van die land vervat is. Dit moet dus ook as grondslag en koers vir kurrikulumontwikkeling in Suid-Afrika dien.

Daarbenewens moet in gedagte gehou word dat Suid-Afrika 'n liberaal-sosiaal-demokratiese regstaat is. Daar kan gevolglik verwag word dat hierdie vier aspekte naamlik liberaal, sosiaal, demokraties en regs- sterk in die kurrikulum verweef sal wees. Om dit wat ten grondslag van die NKV lê te begryp, is dit gevolglik noodsaaklik om bogenoemde vier aspekte te verhelder.

Demokrasie: Die begrip *demokrasie* en daarmee saam die *demokratiese ideaal* dui op 'n regeringstelsel wat omtrent net so oud is as die Westerse beskawing. Die woord *demokrasie* is afgelei van die Griekse woord *demokratia* wat verwys na die regeringstelsel in antieke Athene. Die eerste demokratiese regering is in die tyd van Perikles gestig en die twee kernkonsepte daarvan was *vryheid* en *gelykheid*. Hierdie twee beginsels het ook as kernkonsepte in die Franse Rewolusie gefigureer. Die popularisering daarvan deur hierdie rewolusie het die basis gevorm vir wat sedertdien die onlosmaaklike grondbeginsels in enige demokrasie geword het (Steyn, De Klerk & du Plessis, 1999:3-4). Daar moet 'n fyn balans wees tussen vryheid en gelykheid as hoekstene van 'n ware en grondige demokrasie. Twee verdere belangrike begrippe wat met demokrasie saamval is dat *die mense regeer* en *die wil van die meerderheid geld*. Dit hou vir die doel van hierdie ondersoek die implikasie in dat die volk via sy meerderheidsregeringstrukture bepaal hoe kurrikulumontwikkeling sal plaasvind, wat dit sal onderlê, wie en wat inspraak in die kurrikulum sal hê, hoe dit saamgestel moet word, wat die kurrikulum moet behels en hoe dit geëvalueer moet word.

Daar is verskeie sienings van demokrasie, gevolglik bestaan daar verskillende tipes demokrasieë. Die Suid-Afrikaanse tradisie is diep gewortel in *liberale en sosiale* demokrasie.

Liberale demokrasie: Liberale demokrasie is geanker in liberalisme en het voortgevloei uit individualisme met sy kenmerkende beklemtoning van vryheid en meer spesifiek persoonlike vryheid wat natuurlikergewys ook 'n wye reeks menseregte insluit. In al hierdie regte wat deel vorm van die keuse van persoonlike vryheid is daar ook die reg om *ongelyk* te wees (Steyn et al., 1999:6)

Sosiale demokrasie: Sosiale demokrasie het ontwikkel uit sosialisme met sy kenmerkende beklemtoning van gelykheid (Steyn et al., 1999:5). Hierdie gelykheid word deur staatsbeheer bewerkstellig (Steyn, 1995:6). Degenaar (1995:181) som die staat se rol in hierdie verband soos volg op: "Sosiale demokrasie beklemtoon die waarde van *algemene belang* en omdat dit nie veronderstel kan word dat die individu en groepe sonder meer *algemene belang* op die hart dra nie, word die taak aan die staat opgedra om gelykheid na te strewen deur politieke, sosiale en ekonomiese wanbalanse reg te stel."

Uiteraard sal daar 'n spesiale band tussen demokrasie en onderwys bestaan. Dit is immers 'n logiese en fundamentele vereiste vir burgers in 'n demokrasie om opgevoed te word. Een van die groot uitdagings vir die Suid-Afrikaanse demokrasie is om onderwysinstellings soos skole te ontwikkel wat 'n demokrasie kan bou, onderhou en demokratiese waardes kan bevorder (Steyn et al., 1999:10).

Soos reeds hierbo genoem, het Suid-Afrika 'n demokratiese regeringstelsel wat berus op liberale en sosiale demokrasie (Steyn et al., 1999:5). In die SA Grondwet (Wet 108 van 1996) word uitdrukking gegee aan Suid-Afrika se sosiale waardes en sy verwagtinge van die rol, regte en verantwoordelikhede van burgers in 'n demokratiese Suid-Afrika. Die waardes van sosiale geregtigheid word ook beklemtoon. Hierdie eise vanaf die kant van die staat moet in die NKV weerspieël word (DO, 2002:7). Die Handves van Menseregte plaas groot waarde op gelykheid, menswaardigheid, lewe en vryheid van persoon. Hierdie en ander regte soos vryheid van geloof en oortuiging, uitdrukking en assosiasie, bestaan langs die sosio-ekonomiese regte. Elke persoon het 'n reg op vryheid van armoede, haweloosheid, swak gesondheid en honger (DO, 2002:8). In Artikel 28 (2) van die Grondwet (Wet

108 van 1996) word dit gestel dat 'n kind se beste belang van deurslaggewende belang is in elke aangeleentheid wat die kind raak. Die kurrikulum moet dus op al die waardes wat deur die Grondwet (Wet 108 van 1996) voorgehou word, berus (DO, 2002:7).

Wat uit bogenoemde relevant is vir hierdie studie is dat leerders met verstandelik erg-gestremdheid as menswaardige individue met eie vryheid beskou moet word en dat hulle menseregte, soos alle ander landsburgers s'n, nagekom moet word. Verder moet hulle as gelyk met ander leerders beskou word en gevolglik kan hulle op dieselfde kwaliteit van onderrig aanspraak maak. Hulle moet ook in staat gestel word om hul volle potensiaal te verwesenlik. Dit hou onder meer die volgende onderwysimplikasies in:

- Die staat sal vir sover dit prakties haalbaar is, vir hierdie leerders individuele onderrigleerprogramme volgens hulle unieke behoeftes moet aanbied. Daar sou in 'n sekere sin ook vir hulle 'n unieke kurrikulum ontwikkel moet word.
- Hierdie leerders het, soos alle ander leerders, die reg tot basiese onderwys en opleiding (Grondwet, Wet 108 van 1996, Artikel 29 (1)).
- Hulle onderwys moet min of meer dieselfde as ander kinders se onderwys wees.
- Hulle onderwys moet hulle sover prakties haalbaar, vry van armoede, haweloosheid, swak gesondheid en honger maak.
- Hulle onderrigleerprogramme moet van dieselfde kwaliteit as dié van ander leerders wees.

Die vraag is nou: Maak die NKV voorsiening vir die bogenoemde?

Nasionale beleid maak wel voorsiening vir individuele onderrigleerplanne vir leerders wat leerstoornisse ervaar (DO, 2005:8-10). Nasionale beleid maak egter nie vir 'n eiesoortige kurrikulum vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid voorsiening nie (DO, 2002:4). Alle onderrigleer moet dus binne die nasionale kurrikulum-raamwerk plaasvind. Daar kan egter binne hierdie raamwerk unieke leerprogramme op mikrovlak ontwikkel word. Die vraag is of die nasionale riglyne vir die ontwikkeling van leerprogramme vir die unieke behoeftes van leerders met verstandelik erg-gestremdheid voorsiening maak. Die antwoord op hierdie vraag is Ja, want in die beleidsdokument *Curriculum Adaptation Guidelines of the Revised National*

Curriculum Statement (DO, 2005:23) word daar volledige riglyne in hierdie verband gegee. Dit word ook toegelig in die beleidsdokument *Onderwysersgids vir die Ontwikkeling van Leerprogramme* (DO, 2003:4). Die NKV maak wel voorsiening vir die basiese onderwys en opleiding van hierdie leerders (DO, 2001:11). Die vraag is egter of die kurrikulum voorsiening maak vir die ontwikkelingsvlak van skooltoetreders met verstandelik erg-gestremdheid.

Die NKV veronderstel dat alle leerders dieselfde kurrikulum moet volg, afgesien daarvan of hulle gestremd is of nie.

Die NKV is hoofsaaklik ingestel op algemeenvormende onderwys en nie op die ontwikkeling van beroepsvaardighede nie. Dit is dus te betwyfel of die NKV leerders met verstandelik erg-gestremdheid vry van armoede, haweloosheid, swak gesondheid en honger sal maak. Dit sal wel daartoe bydra om hulle teen hierdie probleme te verskans. In die lig daarvan dat leerders met verstandelik erg-gestremdheid, soos uiteengesit in 3.2.6.1.1, nie verder as die AOO-band sal kan vorder nie sal hierdie band vir eenvoudige beroepsvaardighede aangepas moet word.

Dit is noodsaaklik om daarop te wys dat die navorser nêrens 'n amptelike departementele dokument kon vind waarin die filosofiese grondslag vir die NKV uitgespel is nie. Bogenoemde is bloot afleidings wat uit ander dokumentasie gemaak is.

2.3.2.2 Die kurrikulumgrondslae/-hoekstene/-determinante

Soos hierbo gestel, bepaal die filosofiese onderbou tot 'n kurrikulum wie en wat die kurrikulum sal bepaal/daaraan ten grondslag sal lê. Uit die verskillende kurrikulummodelle kan afgelei word dat die volgende onder meer die kurrikulum kan bepaal/daaraan ten grondslag kan lê: die epistemologie van die verskillende vakke/leerareas, die kind, die ouer, die gemeenskap (wat o.m. kan bestaan uit die individu, die gesin, religieuse strukture, die staat en werkgewers, leerteorie (Bron:).

Die navorser is van mening dat een van die belangrikste kurrikulumdeterminante wat gewoonlik nie in kurrikulummodelle weerspieël word nie, die klasopvoeder is. Die NKV beklemtoon die rol van opvoeders in kurrikulumontwikkeling (DO, 2002:9). Hulle rol word ook deur Carl (1995:3), Pring (2000:20) en Doll (1989:111) beklemtoon. Wat uiteindelik in 'n klaskamer gebeur (die kurrikulum) hang grootliks

van die klasopvoeder af (Jacobs, 2004:36-37). Soos later in hierdie verhandeling sal blyk, het die navorser juis daarom 'n vraelys aan opvoeders uitgestuur om vas te stel wat hulle reken by die kurrikulum vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid ingesluit behoort te word.

Schwab (1973) stel dit dat kundiges van buite nie begrip het van onderrigsituasies in formele instellings nie en dat skole self die kern van kurrikulumontwikkeling moet uitmaak. Hy identifiseer vier veranderlikes in onderwys waar interaksie voorkom en waaromheen besprekings moet plaasvind, naamlik: opvoeders, leerders, vakinhoud en die milieu of die kultuur van elke skool. Die rol van die leerder word ook deur McNeil (1999:17) beklemtoon. Ander agente wat ook betrek moet word is die ouers (Westling & Fox, 2000:35; Engelbrecht, 1999:176; Steyn et al., 1999:99). Die konseptuele raamwerk van Bronfenbrenner (1977;1979; 1986) in sy ekologiese model van kinderontwikkeling, asook die vlakke van sisteme betrokke by die onderrigproses (Donald et al., 2004:54-57) beklemtoon hierdie agente van verandering.

Die vraag wat altyd in terme van kurrikulumrelevansie gestel moet word, is: Voldoen die skoolkurrikulum aan die eise wat die verskillende kurrikulumdeterminante daaraan stel?

Dit is nie moontlik om in 'n studie van hierdie omvang aandag te gee aan die eise wat alle kurrikulumdeterminante aan die kurrikulum stel nie, daarom word vir die doel van hierdie studie slegs op die volgende kurrikulumdeterminante gefokus: die leerder met verstandelik erg-gestremdheid, die ouers, die gemeenskap, die werkgewers, die staat en die opvoeders. Die navorser is van mening dat hierdie determinante die grootste mate van inspraak op die kurrikulum vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid behoort te hê.

Die eise wat hierdie determinante aan die kurrikulum vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid stel, sal in hoofstukke 3 en 5 bespreek word.

Dit is noodsaaklik om daarop te wys dat die NKV- dokumentasie nie aandui wie/wat die kurrikulumdeterminante was wat die kurrikulumkomponente en hulle inhoud bepaal het nie. Ter wille van verantwoordbaarheid binne demokratiese verband is dit noodsaaklik dat dit uitgespel behoort te word.

2.3.2.3 Kurrikulumkomponente

Zais (1976:295) omskryf kurrikulumkomponente as die samestellende dele van die kurrikulum. Hy onderskei die volgende kurrikulumkomponente: ideale, doelstellings en doelwitte, inhoud, leeraktiwiteite (onderrigleerstrategieë), en evaluering (Zais, 1976:96; 295). In die terminologie van uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) (waarop die NKV berus) word na hierdie komponente verwys as:

- uitkomste,
- leerinhoude,
- onderrigstrategieë en
- assessering (Engelbrecht in Swartz, Duncan & De la Rey, 2004:339).

In 'n UGO-kurrikulum soos die NKV behoort elk van die vier komponente dus teenwoordig te wees. Die vraag is: Bestaan die NKV uit hierdie komponente?

2.3.2.3.1 Uitkomste

In UGO word die fokus geplaas op duidelik gedefinieerde uitkomste wat leerders moet kan demonstreer as hulle die skool verlaat (Kritieke en Ontwikkelingsuitkomste) en aanwysings van leer wat plaasgevind het aan die einde van 'n betekenisvolle stel leerervarings (Leeruitkomste).

'n Leeruitkoms is dus 'n beskrywing van wat leerders aan die einde van die onderrigleerprogram behoort te weet, te toon en te kan doen, met ander woorde hul kennis, vaardighede en waardes (Jacobs & Chalufu, 2001:110; DO, 2002:15).

Uitkomste wat nagestreef word rig die keuse en organisasie van leerinhoude en die voorbereiding van leerprogramme. Verder bepaal uitkomste ook besluitneming oor die onderrig- en assesseringstrategieë wat gevolg sal word (Engelbrecht, 2004:339; Jacobs, 2004:63).

Die vraag is: Beskik die NKV oor sodanige leeruitkomste? Die antwoord is: Ja. Die volgende dien as voorbeelde:

Kritieke en ontwikkelingsuitkomste

Die kritieke en ontwikkelingsuitkomste is 'n lys uitkomste wat uit die Grondwet voortspruit en in die Suid-Afrikaanse Kwalifikasiewet (1995) omvat word. Dit omskryf die soort burger wat die onderwys-en-opleidingstelsel behoort te lewer.

Onderstaande 12 kritieke en ontwikkelingsuitkomst dui die omvang van kennis, vaardighede en waardes aan wat van 'n Suid-Afrikaanse burger van die 21ste eeu vereis word (Nelson, 1999:14). Die NKV moet dus tot die bereiking van hierdie uitkomst bydra.

(i) Die kritieke uitkomst stel leerders wat tot die volgende in staat sal wees in die vooruitsig:

DIE LEERDER SAL:

... probleme identifiseer en oplos en besluite deur kritiese en kreatiewe denke neem.

(PROBLEEMOPLOSSING)

... effektief met ander as lede van 'n span, 'n groep, 'n organisasie of gemeenskap saamwerk.

(GROEPWERK)

... hulself en hul aktiwiteite op 'n verantwoordelike en effektiewe wyse organiseer.

(PERSOONLIKE VERANTWOORDELIKHEID)

... inligting insamel, analiseer, organiseer en krities evalueer.

(INLIGTINGBESTUUR)

... effektief kommunikeer deur visuele, simboliese en/of taalvaardighede op verskillende maniere te gebruik.

(KOMMUNIKASIE)

... wetenskap en tegnologie effektief en krities gebruik terwyl hulle bewys lewer van verantwoordelikheid teenoor die omgewing en die gesondheid van ander.

(VERANTWOORDELIKE TOEPASSING VAN WETENSKAP EN TEGNOLOGIE)

... 'n begrip toon van die wêreld as 'n stel verwante stelsels deur die ontdekking dat probleemoplossingskontekste nie in isolasie bestaan nie.

(WÊRELD AS STELSEL).

Die vraag wat egter hier gestel moet word, is: Is die leerder met verstandelik erg-gestremdheid daartoe in staat om hierdie leeruitkomstes te bereik? Hierdie vraag sal in die volgende hoofstuk beantwoord word.

Die grondslag van enige leerprogram moet bydra tot die volle persoonlike ontwikkeling van elke leerder, asook tot sosiale en ekonomiese ontwikkeling in die breë om sodoende die individu bewus te maak van die belangrikheid van die volgende ontwikkelingsuitkomst:

(ii) Die ontwikkelingsuitkomst stel leerders wat ook tot die volgende in staat sal wees, in die vooruitsig:

... reflektoring oor en verkenning van 'n verskeidenheid strategieë om meer effektief te leer

(STUDIEMETODES)

... deelname as verantwoordelike burgers aan die lewe van plaaslike, nasionale en wêreldgemeenskappe

(VERANTWOORDELIKE BURGERSKAP)

... kulturele en estetiese sensitiwiteit ten opsigte van 'n verskeidenheid sosiale kontekste

(KULTURELE EN ESTETIESE SENSITIWITEIT)

... verkenning van opvoedkundige en loopbaanmoontlikhede

(STUDIE-/LOOPBAANMOONTLIKHEDE)

... die ontwikkeling van entrepreneurskapgeleenthede

(ENTREPRENEURSKAP)

(Jacobs, 2004:96-109; Nelson, 1999:31)

Die vraag wat weer eens hier gestel moet word, is: Is die leerder met verstandelik erg-gestremdheid daartoe in staat om hierdie leeruitkomst te bereik? Hierdie vraag sal in die volgende hoofstuk beantwoord word.

(iii) Die soort leerder wat in die vooruitsig gestel word

Die uitdaging van die NKV is hoe die doelstellings en waardes van sosiale geregtigheid, gelykheid en demokrasie oor die hele kurrikulum heen geïntegreer kan word. 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 verskillend is van dié wat apartheidsonderwys onderlê het. Die soort leerder wat in die vooruitsig gestel word, is een wat met hierdie waardes besiel sal wees en wat volgens die belange van 'n samelewing gegrond op

agting vir demokrasie, gelykheid, menswaardigheid, lewe en sosiale geregtigheid sal optree.

Die kurrikulum is daarop gerig om elke leerder se volle potensiaal te ontwikkel. Dit stel in die vooruitsig 'n lewenslange leerder wat vrymoedig en onafhanklik, geletterd, gesyferd, veelvaardig 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 (DO, 2002:9).

Die vraag is: Hoe haalbaar is bogenoemde vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid? Hierdie vraag sal in die volgende hoofstuk beantwoord word.

Die NKV spel wel die uitkomst wat bereik moet word duidelik uit (DO, 2002:22-31).

2.3.2.3.2 Leerinhoud

Effektiewe onderrig en leer word slegs moontlik gemaak deur die gebruik van toepaslike inhoud. Hierdie inhoud moet so gekies word dat dit aan 'n spesifieke behoefte kan voldoen en 'n funksie kan vervul. Die wyse waarop die leerinhoud georden word om gestelde leeruitkomste te bemeester is beslissend in enige leerkonteks. Leeruitkomste kan suksesvol bemeester word deur die effektiewe seleksie en ordening van inhoud. Dit is dan voor die hand liggend dat die selektering en ordening van leerinhoud nie op 'n lukrake wyse mag geskied nie, maar dat dit gerig moet word deur sekere kriteria en beginsels (Lindeque & Vandeyar, 2004:126; Jacobs & Chalufu, 2001:110).

Die selektering van leerinhoud vir onderrigdoeleindes is gebaseer op die volgende kriteria: toepaslikheid, geldigheid en betekenisinhoud, leerbaarheid (met ander woorde leerinhoud moet ooreenstem met die leerder se intellektuele vermoë en ontwikkelingsvlak), volhoubaarheid, kultuur en omgewingsversoenbaarheid en gebruikswaarde of relevansie. Die beginsels waarvolgens die ordening van leerinhoud geskied is: kronologies, van die basiese na die gevorderde, logiese volgorde, divergensie, liniêr en volgens heuristiese ordening (Lindeque & Vandeyar, 2004:126-127).

Die vraag wat die navorser stel, is: Voldoen die NKV aan bogenoemde vereistes?

In 'n UGO-kurrikulum word leerinhoud benader vanuit die gebruik van leerareas en leerprogramme soos hieronder aangedui. In die Grondslagfase word die leerareas

saam gegroeppeer om drie leerprogramme te vorm, naamlik Geletterdheid, Gesyferdheid en Lewensvaardighede (Jacobs, 2004:64-70; DO, 2002:17).

Volgens die NKV behoort die leerprogramme soos volg georganiseer te word:

- Beplanning vir die hele fase. Dit word die **leerprogram** genoem.
- Beplanning vir 'n jaar en graad in 'n fase. Dit word 'n **werkskediule** genoem.
- Beplanning vir groepe aktiwiteite wat met mekaar verband hou, of afsonderlike aktiwiteite. Dit word **lesplanne** genoem (DO, 2003:2).

(i) **Leerprogram**

'n Leerprogram is 'n plan vir 'n onderwysfase, byvoorbeeld vir die Grondslagfase (grade 1-3), wat 'n raamwerk vir die beplanning, organisering en bestuur van klaskamerpraktyke vir elke fase verskaf. Dit spesifiseer die omvang van onderrig, leer en assessering vir die fase en is 'n "gestruktureerde en sistemstiese groepering van aktiwiteite wat die bereiking van leeruitkomste en assesseringstandaarde vir die fase bevorder" (DO, 2002:16). 'n Leerprogram is 'n instrument wat verseker dat daar deur die hele fase op 'n opeenvolgende en gebalanseerde wyse doeltreffende en omvattende aandag geskenk word aan die leeruitkomste vir elke leerarea.

Die leerprogram vertolk dus die leeruitkomste en assesseringstandaarde soos uiteengesit in die NKV en rangskik hulle in bepaalde onderrig-, leer- en assesseringsaktiwiteite vir 'n fase. Dit stippel uit watter kernkennis en -begrippe gebruik sal word om die leeruitkomste vir die fase te bereik. Dit maak voorsiening vir hoe verskillende kontekste en plaaslike realiteite, soos die behoeftes van die gemeenskap, skool en leerders, in aanmerking geneem sal word.

Die leerprogram neem ook in aanmerking hoe integrasie in en oor leerareas heen moet plaasvind, asook watter hulpmiddels beskikbaar en nodig is om onderrig- en leeraktiwiteite aan te bied. 'n Leerprogram sal op sy beurt omgesit word in 'n jaarlange, graadspesifieke *werkskediule* en korter, aktiwiteitlange *lesplanne* (DO, 2003:2).

(ii) **Werkskediules**

'n Werkskediule is 'n jaarlange program wat aandui in watter volgorde en teen watter pas onderrig, leer en assessering in 'n *bepaalde graad* gaan plaasvind. Dit is 'n instrument wat dien as 'n middel om leeruitkomste wat in die leerprogram

gespesifiseer is, te bereik, en dit inkorporeer die assesseringstandaarde wat in daardie graad bereik sal word (DO, 2003:2).

(iii) Lesplan

'n Lesplan is die volgende vlak van beplanning en word regstreeks uit die werkskedule gehaal. Dit beskryf konkreet en in besonderhede watter onderrig-, leer- en assesseringsaktiwiteite "in enige gegewe tydperk geïmplementeer moet word" (DO, 2002). Die duur van 'n lesplan kan van 'n enkele aktiwiteit tot 'n kwartaal/termyn se onderrig, leer en assessering strek, en wat werklike tyd betref, kan dit enigiets van 'n dag tot 'n week of 'n maand duur. Dit sluit in *hoe* (d.w.s. onderrigstyl, -benadering en -metodiek) onderrig-, leer- en assesseringsaktiwiteite in die klaskamer bestuur moet word. Bogenoemde is woordeliks oorgeneem uit die Onderwysersgids vir die Ontwikkeling van Leerprogramme (DO, 2003:2).

Dit is noodsaaklik om daarop te wys dat assesseringstandaarde deur die NKV voorgeskryf word, maar nie die inhoud of hoe om daarby uit te kom nie.

Implikasies vir kurrikulumontwikkeling/-aanpassing vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid

Dit is nasionale beleid dat die NKV nie verander mag word nie (DO, 2002:11; DO, 2005:8). Hierdie beleid stel dit egter dat die wyse waarop die NKV in skole geïmplementeer word, naamlik deur middel van Leerprogramme, Werkskedules en Lesplanne (DO, 2002:16), aanpasbaar is om aan die behoeftes van leerders te voldoen (DO, 2002:11; DO, 2005:8). Die implikasie hiervan is dat opvoeders self leerprogramme, hul eie werkskedules en lesplanne kan saamstel. Opvoeders het ook die vryheid om self die "inhoud" van lesse te bepaal. Dit gee aan hulle die vryheid om op kreatiewe wyse aan die determinante se eise te voldoen. Hieruit kan ons aflei dat opvoeders binne die beleidsraamwerk die vryheid het om werklik in die leerders met verstandelik erg-gestremdheid se onderwysbehoefte te voorsien.

Binne die NKV bestaan daar dus die moontlikheid om die kurrikulum vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid wat betref inhoud toepaslik, geldig en betekenisvol, leerbaar, volhoubaar, asook kultuur- en omgewingsversoenbaar en relevant te maak. Voorts kan die inhoud kronologies, van die basiese na die gevorderde, in logiese volgorde, divergent, liniêr en volgens heuristiese ordening geselekteer word.

Hierdie proses is egter redelik ingewikkeld en die vraag is: Kan die opvoeders dit doen.

2.3.2.3.3 *Onderrigleerstrategieë*

Oorsig

Hierdie komponent dui aan hoe die leerder onderrig behoort te word en van watter leerstrategie gebruik gemaak behoort te word, byvoorbeeld die metode, prosedures, aktiwiteite en tegnieke wat opvoeders gebruik om die leerders te help om die leerinhoud te verstaan (Schwartz & Cavener, 1994). Die bedoeling van UGO is om alle leeraktiwiteite so te organiseer dat die leerders die gestelde uitkomst bemeester. As die uitkomst eers duidelik geformuleer is, moet die opvoeder verseker dat die klaskameraktiwiteite ooreenstem met daardie uitkomst. Die in ooreenstemming bring ("alignment") word gesien as 'n sentrale element van UGO omdat dit meehelp om leeruitkomst by onderrig-leeraktiwiteite te laat pas (Van der Horst & McDonald, 1997). Alle leeraktiwiteite in die klaskamer is saam verweef deur die strategie wat die opvoeder gebruik (Mahaye & Jacobs, 2004:175).

Die samevoeging en integrering van 'n verskeidenheid onderrig-leerelemente op so 'n wyse dat leerders gewenste uitkomst bemeester, is die mees kritieke taak van enige opvoeder. Daar word na hierdie taak verwys as "strategie" (Jacobs, 2004:70). 'n Onderrigstrategie is dus 'n breë plan van aksie vir onderrig-leeraktiwiteite met die oog op die bemeesting van een of meer uitkomst. 'n Strategie gee 'n oorsig van die benadering wat 'n opvoeder sal gebruik in die fasilitering van onderrig- en leeraktiwiteite. Onderrigstrategie is dus 'n reeks onderrig-leeraktiwiteite wat deur die opvoeder ontwerp is om leerders te help om 'n voorgeskrewe uitkomst te bereik. Dit sluit 'n kombinasie van leerinhoud, onderrigmetodes, leerderaktiwiteite en hulpmiddels in (Mahaye & Jacobs, 2004:175).

Soos reeds hierbo genoem, word die NKV in skole deur middel van leerprogramme, werkskedules en lesplanne geïmplementeer. Binne hierdie strukture het opvoeders volgens beleid die vryheid om self hul onderrigleerstrategieë te bepaal in verhouding met die onderrig-leerbehoefte van die leerders. Die NKV dui dus nie onderrigleerstrategieë aan nie (DO, 2002:15). Dit wil voorkom asof aanvaar word dat opvoeders oor sodanige vaardighede behoort te beskik. Dit kan egter nie sonder meer aanvaar word nie. Dit hang van opvoeders se opleiding af. In die geval van

leerders met verstandelik erg-gestremdheid moet opvoeders weet hoe hierdie spesifieke leerders leer voordat hulle onderrig-leerstrategieë kan selekteer. Wanneer daar 'n kurrikulum of leerprogram vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid ontwikkel word, sal gepaste onderrig-leerstrategieë daarin aangedui moet word.

2.3.2.3.4 *Assessering*

Assessering

In UGO behels assessering take of 'n reeks take wat daarop gemik is om inligting omtrent leerders se vaardighede op 'n deurlopende grondslag te verkry. Die assesseringstegniek wat aanbeveel word is deurlopende assessering, wat nie net staatmaak op assessering aan die einde van 'n leerervaring deur middel van toetse en eksamens nie, maar ook op leerders se self-assessering, portuurgroep-assessering en portefeuljies (Jacobs & Chalufu, 2001:108-125). Assessering is dus deurlopend as (a) dit voorkom tydens verskillende stadiums as deel van 'n onderrigsituasie; (b) dit gebeur ná 'n les afgehandel is.

UGO bied die raamwerk vir opvoeders om deurlopende assessering in hul klaskamers toe te pas. Pahad (1997:6) sê dat assessering ook altyd uitkomsgebaseerd moet wees. Dit beteken dat leerders baie geleenthede gebied moet word om hul opvoeders te wys wat hulle weet en wat hulle kan doen. Daar is verskeie maniere waarop assessering gedoen kan word, naamlik informele assessering, self-assessering, portuurbeoordeling/-assessering, deur ouers by assessering te betrek, assessering van groepwerk, assessering van voorleggings, asook toetse en eksamens (Marnewick & Rouhani, 2004:268, 272-281).

In UGO moet assessering geldig en betroubaar wees om die pas en omvang van vordering wat deur elke leerder bemeester is te toon, maar dit moet buigsaam genoeg wees om empatie met die leerder te toon. Opvoeders moet in assessering meer as een metode gebruik en dit moet deel wees van elke onderrig-leeraktiwiteit. Leerders moet gereeld geassesseer word aan die hand van 'n assesseringsprogram wat gebaseer is op nasionale assesseringsriglyne. Opvoeders moet te alle tye akkuraat rekord hou en gebruik maak van assesseringskodes soos voorgeskryf word deur die onderwysowerheid. Leerderprofile, wat 'n oorsig gee van leerders se vordering, moet op datum en informatief van aard wees. Dit is ook belangrik dat

opvoeders aan die einde van elke kwartaal terugvoering aan ouers moet gee van hul kinders se prestasie ten opsigte van leer wat plaasgevind het (Jacobs, 2004:75).

Asseseringstandaard

'n Assesseringstandaard beskryf die vlak waarop leerders hul bereiking van die leeruitkoms(te) moet toon en maniere (diepte en wydte) om hierdie bereiking te toon. Dit is graadspesifiek en toon hoe konseptuele progressie in 'n leerarea sal plaasvind. Dit beliggaam die nodige kennis, vaardighede en waardes om leeruitkomste te bereik. Dit skryf nie metodes voor nie (DO, 2002:15). In departementele beleidsverklarings is daar duidelik afgebakende assesseringstandaarde vir elke leerarea in die NKV (DO, 2002). Hier volg, as voorbeeld, die assesseringstandaarde van Leeruitkoms 1 van die leerarea Wiskunde vir Graad R tot 3.

Tabel 2.2 Assesseringstandaarde

GRONDSLAGFASE			
LEERAREA - WISKUNDE			
Leeroitkoms 1: GETALLE, BEWERKINGS EN VERWANTSKAPPE			
Die leerder is in staat om getalle en die verwantskappe daarvan te herken, te beskryf en voor te stel, en om tydens probleemoplossing bevoeg en met selfvertroue te tel, te skat, te bereken en te kontroleer.			
Graad R	Graad 1	Graad 2	Graad 3
Assesseringstandaarde	Assesseringstandaarde	Assesseringstandaarde	Assesseringstandaarde
<p>Dit is duidelik wanneer die leerder die volgende kan doen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tel tot minstens 10 alledaagse voorwerpe akkuraat. • Sê en gebruik getalname in bekende kontekste • Ken die getalname en –simbole vir 1 tot 10 • Orden en vergelyk versamelings voorwerpe deur die woorde “meer”, “minder”, “gelyk” en “ewe veel” te gebruik. • Los praktiese probleme op wat gelyke verdeling en groepering met heelgetalle tot minstens 10 behels en verduidelik die antwoorde, wat reste kan insluit. • Los mondelings gestelde optel- en aftrekprobleme met enkelsyfergetalle en met antwoorde tot minstens 10 op. • Gebruik die volgende tegnieke: <ul style="list-style-type: none"> – opbou en afbreek van getalle tot minstens 10; – Verdubbel en halvering tot minstens 10; – Gebruik van konkrete apparaat (bv. tellers) • Verduidelik eie oplossings vir probleme. 	<p>Dit is duidelik wanneer die leerder die volgende doen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tel tot minstens 34 alledaagse voorwerpe akkuraat. • Tel aan en terug in: <ul style="list-style-type: none"> – ene vanaf enige getal tussen 0 en 10; – tiene vanaf enige veelvoud van 10 tussen 0 en 100. • Ken en lees getalsimbole van 1 tot minstens 100 en skryf getalname van 1 tot minstens 34. • Orden, beskryf en vergelyk heelgetalle tot minstens 2-syfergetalle. • Los geldprobleme op wat totale en kleingeld in rand en sent behels. • Los praktiese probleme op wat gelyke verdeling en groepering met heelgetalle tot minstens 34 behels en verduidelik die antwoorde, wat reste kan insluit 	<p>Dit is duidelik wanneer die leerder die volgende doen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tel tot minstens 100 alledaagse voorwerpe akkuraat. • Tel aan en terug in: <ul style="list-style-type: none"> – ene vanaf enige getal tussen 0 en 200; – tiene vanaf enige veelvoud van 10 tussen 0 en 200; – vywe vanaf enige veelvoud van 5 tussen 0 en 200; – twees vanaf enige veelvoud van 2 tussen 0 en 200. • Ken en lees getalsimbole van 1 tot minstens 200 en skryf getalname van 1 tot minstens 100. • Orden, beskryf en vergelyk die volgende getalle: <ul style="list-style-type: none"> – heelgetalle tot minstens 2-syfergetalle; – gewone breuke insluitend halwes en kwarte. • Herken die plekwaarde van syfers in heelgetalle tot minstens 2-syfergetalle • Los geldprobleme op wat totale en kleingeld in rand en sent behels. • Los praktiese probleme op wat gelyke verdeling en groepering behels, en verduidelik die antwoorde wat eenheidsbreuke kan insluit (bv. $\frac{1}{4}$) 	<p>Dit is duidelik wanneer die leerder die volgende kan doen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tel aan en terug in: <ul style="list-style-type: none"> – die intervalle aangedui vir graad 2 met toenemende getalomvang; – twintigs, vyf-en-twintigs en honderde tussen 0 en minstens 1000. • Ken getalname van 1 tot minstens 1 in die moedertaal (indien dit nie die onderrigtaal is nie) en in een ander plaaslike taal. • Ken, lees en skryf getalsimbole en name van 1 tot minstens 1000. • Orden, beskryf en vergelyk die volgende getalle: <ul style="list-style-type: none"> – Heelgetalle tot minstens 3-syfergetalle; – Gewone breuke insluitend halwes, kwarte en derdes. • Herken die plekwaarde van syfers in heelgetalle tot minstens 3-syfergetalle • Los geldprobleme op wat totale en kleingeld in rand en sent behels, insluitend herleiding tussen rand en sent. • Los praktiese probleme op wat gelyke verdeling en groepering behels en verduidelik die antwoorde, wat sowel eenheidsbreuke as nie-eenheidsbreuke kan insluit (bv. $\frac{1}{4}$, $\frac{3}{4}$).

'n Groot verskeidenheid assesseringstrategieë kan deur opvoeders gebruik word om leerderprestasie te meet. Opvoeders is dus vry om te kies watter strategieë hulle wil gebruik – afhangende van die doel van die assessering en van die spesifieke leerarea. Die assesseringsvorm of -soort wat gekies word, moet aan leerders verskillende geleenthede bied om bewys te lewer van kennis, vaardighede, waardes en houdings wat hulle verwerf het. Die volgende is 'n paar voorbeelde van die verskillende soorte assessering wat opvoeders kan gebruik om leerderprestasie te assesser: toetse, prestasiegebaseerde assessering, onderhoude, vraelyste, gestruktureerde vrae, take, gevallestudies, praktiese oefeninge/demonstrasies, projekte, rolspel, simulasie, mondelinge vrae, waarnemings, en selfassessering. Bogenoemde bespreking is grootliks oorgeneem uit die Onderwysersgids vir die ontwikkeling van leerprogramme (DO, 2003:17).

Die assesseringspraktyke wat deur die NKV aangemoedig word, is deurlopende, beplande en geïntegreerde prosesse van inligtingversameling oor leerderprestasie, gemeet teen die leeruitkomst. Die vlak waarop die leerder geassesser moet word, word verskaf deur die assesseringstandaarde wat progressief van graad tot graad is. 'n Leerprogram-, werkskediule- en lesplanontwerp moet verseker dat assessering 'n integrale deel van onderrig, leer en assessering is (DO, 2003:15). Die assesseringstrategieë en die verskillende vorms van assessering vir elk van die leerareas van die NKV word breedvoerig in die assesseringsriglyne vir elke leeraea bespreek (DO, 2003:17).

Uit die voorafgaande behoort dit duidelik te blyk dat assessering wel deeglik in die NKV aangespreek word. Die probleem is egter dat die assesseringstandaarde by Graad R begin. Uit die volgende hoofstuk blyk dit dat leerders met verstandelik erg-gestremdheid by skooltoetreding ver benede graad R standaard is. Dit blyk dus noodsaaklik te wees dat daar vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid assesseringstandaarde ontwikkel moet wat vir voorskoolse onderrig sal geld.

Aangesien assesseringstandaarde 'n deurslaggewende rol in lesbeplanning speel, en lesbeplanning effektiewe onderigleer bepaal, sal daar dringend aandag aan hierdie aangeleentheid gegee moet word.

2.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het die navorser tot die volgende gevolgtrekkings geraak:

- Wetenskaplik-verantwoordbare kurrikulumontwikkeling moet aan die hand van kurrikulumteorie plaasvind. Die navorser kon nêrens 'n amptelike departementele dokument vind waarin die kurrikulumteorie onderliggend aan die NKV behoorlik uitgespel is nie. Daar bestaan gevolglik nie 'n behoorlike amptelike kurrikulumteoretiese maatstaf waaraan die NKV behoorlik geëvalueer kan word nie.
- Die navorser kon nêrens op skrif die model vind aan die hand waarvan die NKV ontwikkel is nie. Die vraag ontstaan gevolglik hoe wetenskaplik verantwoordbaar hierdie kurrikulum ontwikkel is. Die navorser het egter gevind dat die NKV wel uit die verskillende kurrikulumkomponente bestaan.
- Die navorser kon ook nêrens 'n amptelike departementele dokument vind waarin die filosofiese grondslag vir die NKV uitgespel is nie. Slegs afleidings kon uit ander dokumentasie gemaak word. Dit laat 'n vraag oor die wetenskaplike verantwoordbaarheid van die NKV ontstaan.
- Dit is noodsaaklik om daarop te wys dat die NKV-dokumentasie nie aandui wie/wat die kurrikulumdeterminante was wat die kurrikulumkomponente en hulle inhoud bepaal het nie. Wat betref verantwoordbaarheid binne demokratiese verband is dit noodsaaklik dat dit duidelik uiteengesit behoort te wees.
- Die NKV spel die leeruitkomste wat bereik moet word duidelik uit. Die vraag is: Hoe haalbaar is dit vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid?
- Binne die NKV bestaan daar die moontlikheid om die kurrikulum vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid in terme van inhoud toepaslik, geldig en betekenisvol, leerbaar, volhoubaar, kultuur en omgewingsversoenbaar en relevant te maak. Voorts kan die inhoud kronologies, van die basiese na die gevorderde, in logiese volgorde, divergent, liniêr en volgens heuristiese ordening, geselekteer word. Hierdie proses is egter redelik ingewikkeld en die vraag is: Kan die opvoeders dit doen?

Die NKV dui nie onderrigleerstrategieë aan nie. Dit wil voorkom asof aanvaar word dat opvoeders oor sodanige vaardighede behoort te beskik. Dit kan egter nie sonder meer aanvaar word nie. Dit hang van opvoeders se opleiding af. In die geval van leerders met verstandelik erg-gestremdheid moet die opvoeders weet hoe hierdie spesifieke leerders leer voordat hulle onderrigleerstrategieë kan selekteer. Wanneer daar 'n kurrikulum of leerprogram vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid ontwikkel word, sal gepaste onderrigleerstrategieë daarin aangedui moet word. Assessering word wel deeglik in die NKV aangespreek word. Die probleem is egter dat die assesseringstandaarde by graad 1 begin. Uit die volgende hoofstuk blyk dit dat leerders met verstandelik erg-gestremdheid by skooltoetrede ver benede graad 1-standaard is. Dit blyk dus noodsaaklik te wees dat daar vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid assesseringstandaarde ontwikkel moet word wat vir voorskoolse onderrig sal geld. Aangesien assesseringstandaarde 'n deurslaggewende rol in lesbeplanning speel, en lesbeplanning effektiewe onderrigleer bepaal, sal daar dringend aandag aan hierdie aangeleentheid gegee moet word.

In die volgende hoofstuk sal aangedui word watter eise bepaalde kurrikulum-determinante aan die kurrikulum stel.

HOOFSTUK 3

LEERDERS MET VERSTANDELIK ERG-GESTREMDHEID AS DETERMINANT VAN AANPASSINGS AAN DIE NASIONALE KURRIKULUMVERKLARING GRAAD R-9 (Skole)

3.1 INLEIDING

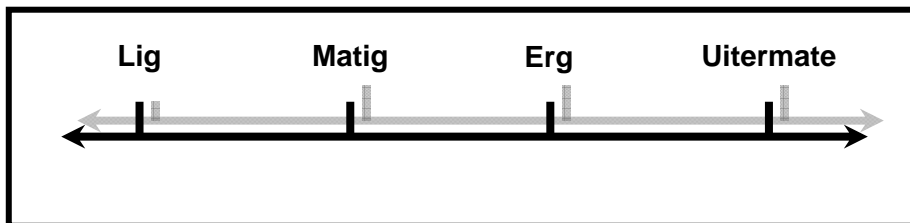
In die eerste deel van hierdie hoofstuk word die bevindinge van 'n literatuuoroorsig wat onderneem is en waarin daar spesifiek aandag gegee is aan leerders met verstandelik erg-gestremdheid – die sogenaamde opleibare leerders met verstandelik gestremdheid (Smith, Polloway, Patton & Dowdy, 1998:192; Du Toit in Kapp, 1991:292) – uiteengesit. Dié fokus word genoodsaak deur die veralgemening waarmee die begrip *verstandelik gestremdheid* meestal in die literatuur omskryf word, sonder om die spesifieke groep presies af te baken. Gewoonlik is hierdie beskrywings van toepassing op die hoër funksionele groep, naamlik lig-verstandelik gestremdheid. So 'n veralgemening hou ernstige implikasies in vir die onderrig en opvoeding van leerders met verstandelik erg-gestremdheid – veral ten opsigte van verwagtings en bereiking van uitkomst (Smith, 2004:206). Klem sal gelê word op klassifikasie, voorkoms, oorsake, kenmerke, bykomende gestremdhede; onderwysbehoefte asook op die ontwikkeling van onderwys van sulke leerders in Suid-Afrika en internasionaal. In die laaste afdeling word die bevindinge van 'n literatuuoroorsig, waarin daar ondersoek ingestel was na die eise wat ouers en die gemeenskap stel, uiteengesit. In elke afdeling word kriteria ontwikkel aan die hand waarvan die NKV geëvalueer sal word.

3.2 VERSTANDELIK ERG-GESTREMDHEID

3.2.1 Inleiding

Soos bespreek in hoofstuk 1 (1.8) verwys die begrip verstandelik gestremdheid na 'n groep persone wie se intellektuele gestremdheid op 'n kontinuum wissel van verstandelik lig-gestremd tot verstandelik uitermate-gestremd. Op hierdie kontinuum is **verstandelik erg-gestremdheid** een van die kategorieë. Dit word skematies in figuur 3.1 voorgestel.

Figuur 3.1: Kontinuum van verstandelike gestremdheid



Die gedokumenteerde geskiedenis en dienslewering aan persone met verstandelike gestremdheid strek oor die afgelope 200 jaar – 'n relatief kort tydperk as dit vergelyk word met dié van ander gestremdhede.

Georganiseerde pogings om leerders wat stadig leer te onderrig het in 1798 begin toe die Franse medikus, Jean Marc Gaspard Itard, gepoog het om 'n jong seun, wat hy Victor genoem het en wat in die woude naby Aveyron in Frankryk geleef het, op te voed (Kirk, Gallagher & Anastasiow, 1993:166; Ysseldyke & Algozine, 1990:163). Hoewel Itard nie in al sy doelstellings geslaag het met die opvoeding van hierdie seun nie kan sy werk gesien word as die hoeksteen in die ontwikkeling en behandeling van persone met verstandelike gestremdheid (Sheerenberg, 1983). Sy werk is verder gevoer deur een van sy studente, Edouard Seguin, wat in 1837 'n program gevestig het vir die opvoeding van "feeble minded" kinders te Salpêtrière in Parys (Patton, Payne & Beirne-Smith, 1986:7). In 1848 verhuis hy na die Verenigde State van Amerika. Hier het hy 'n dryfkrag geword vir die opvoeding van individue met verstandelike gestremdheid. Hy het spesifieke metodes vir die behandeling van persone met verstandelike gestremdheid bepleit wat gegrond was op (a) 'n goeie diagnose en (b) behandeling wat gebaseer is op die diagnose. Die behandeling het

fisieke (motoriese en sensoriese) opleiding, intellektuele (spraak en akademiese) opleiding, en morele (sosialisering) opleiding ingesluit (Ysseldyke & Algozinne, 1990:163; Kirk et al., 1993:166).

Houdings teenoor en behandeling/uitbuiting van persone met verstandelike gestremdheid kan teruggevoer word tot die antieke beskawings van Egipte, Sparta, die Romeine, die Chinese en die vroeëre Christelike wêreld (Ysseldyke & Algozinne, 1990:160; Du Toit in Kapp, 1991:289; Ryan & Thomas in Swann, 1981:80-90; Du Toit in Engelbrecht, 1996:5-6).

3.2.2 Klassifikasie

3.2.2.1 Algemene klassifikasie

Die mees algemene kriteria wat gebruik word vir die klassifikasie van persone met verstandelike gestremdheid is gebaseer op kategorieë van tellings wat op 'n gestandaardiseerde intelligensietoets behaal is (Kaplan & Sadock, 1990). Die kontinuum wat die meeste in die literatuur voorkom is die klassifikasie van die American Association on Mental Retardation, wat die definisie wat reeds in hoofstuk 1 bespreek is, bevestig:

Uiters verstandelike gestremd:	IK van onder 20 (20/25)
Ernstig verstandelik gestremd:	IK van tussen 21 en 35 (20/25 - 35/40)
Matig verstandelik gestremd:	IK van tussen 36 en 50 (35/40 - 50/55)
Lig verstandelik gestremd:	IK van tussen 51 en 65 (50/55 - 70)

Die skeiding tussen die verskillende vlakke is meer buigsaam gemaak deur die toevoeging van tweede getalle by die grense (Du Toit in Kapp, 1991:292).

3.2.2.2 Opvoedkundige klassifikasie

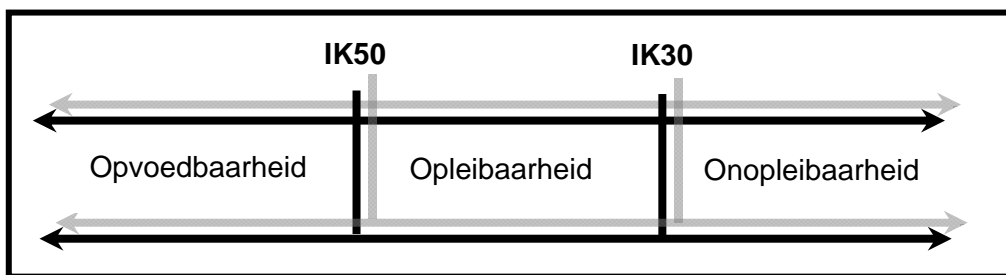
Bogenoemde indeling word egter nie algemeen in onderwyskringe gevolg nie. In die meeste lande word leerders met verstandelike gestremdheid vir onderwysdoeleindes in drie groepe verdeel, naamlik opvoedbaar, opleibaar en onopleibaar. Dit word gewoonlik soos volg ingedeel:

Groep I:	IK 50-75/79	Opvoedbare verstandelik gestremdes
Groep II:	IK 25-50	Opleibare verstandelik gestremdes (Verstandelik erg-gestremdes)
Groep III:	IK 0-25	Onopleibare verstandelik gestremdes

(Du Toit in Kapp, 1991:292)

Smith, Polloway, Patton en Dowdy (1998:192), Shea en Bauer (1994:352); Kirk et al. (1993:166-167). Ysseldyke en Algozzine (1990:162) verwys ook na hierdie drieledige indeling om gedifferensieerde onderwysvoorsiening aan te dui. Dit word skematies soos volg voorgestel (Fig. 3.2):

Figuur 3.2: Opvoedkundige klassifikasie



In die Suid-Afrikaanse konteks word na leerders in Groep II (IK 25-50) hierbo as **verstandelik erg-gestremd** (VEG) verwys. Hierdie kategorie stem ooreen met die gekombineerde kategorieë "severe retardation" en "moderate retardation" volgens die American Association on Mental Retardation soos aangedui in 3.2.2.1.

3.2.2.3 Klassifikasie volgens mate van ondersteuning wat benodig word

Die American Association on Mental Retardation (AAMR) se 2002-definisie stel voor dat persone met verstandelike gestremdheid nie volgens IK-tellings nie, maar eerder volgens die mate van ondersteuning wat hulle nodig het om so selfstandig moontlik te funksioneer, geklassifiseer moet word. Hierdie klassifikasiestelsel wen toenemend veld. Die kategorieë wat gebruik word is periodieke ondersteuning, beperkte ondersteuning, ekstensiewe ondersteuning en deurlopende ondersteuning (Smith, Polloway, Patton & Dowdy, 1998:192; Smith, 2004:188; Hallahan & Kauffman,

1994:120). Hierdie behoefte aan ondersteuning kan soos volg voorgestel word (tabel 3.1):

Tabel 3.1: Mate van ondersteuning

DSM-IV Kode	Reeks van IK-tellings	Ontwikkelingseienskappe en mate van ondersteuning wat benodig word
317 Lig	50-55 tot 70	Sosiaal toereikend; mag voorligting en ondersteuning nodig hê tydens periodes van stres.
318.0 Matig	35-40 tot 50-55	Basiese selfsorgvaardighede; het 'n mate van toesig en hulpverlening nodig.
318.1 Erg	20-25 tot 35-40	Mate van selfsorgvaardighede; het volle toesig nodig.
318.2 Uitermate	Onder 20	Minimale selfversorgingsvaardighede; het voltydse verpleegsorg nodig.

Leerders met verstandelik erg-gestremdheid kan as gevolg van bogenoemde en dit wat reeds in punte 1.8 en 3.2.2.3 genoem is, asook volgens die beskrywing in 3.4.5 (iv) Vlak 4, beskou word as leerders wat 'n baie hoë behoefte aan ondersteuning nodig het ten einde toegang te verkry tot die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R tot 9 (Skole). Om die begrip *hoë behoefte aan ondersteuning* meer prakties toe te lig en vanweë die gebrek tot op datum aan 'n amptelike omskrywing hiervan in Suid-Afrika, maak ons gebruik van die Nieu-Seelandse Onderwysdepartement se omskrywing van hierdie begrip.

Hulle gaan van die veronderstelling af uit dat leerders met 'n hoë behoefte aan ondersteuning dit voortdurend deur hul hele skoolloopbaan nodig sal hê. Vir die doel van hierdie studie word op slegs een van die vyf kriteria gefokus wat hulle gebruik om hoë behoefte aan ondersteuning te bepaal, naamlik *beduidende aanpassing aan feitlik alle kurrikuluminhoude*.

Leerders wat aan hierdie kriterium voldoen leer kurrikuluminhoud en bemeester noodsaaklike leervaardighede teen 'n *stadige tempo* en toon baie vertraagde prestasie ("delayed achievement") as jong volwassenes. Hulle *spesiale onderrigmetodes en programstrategieë*. Spesialisopvoeders is nodig om te help met die ontwikkeling en implementering van hierdie metodes en programme. By

skooltoetrede sal daar vereis word dat die *kurrikulum oor alle leerareas aangepas* moet word vir sodanige leerders en dit sal toegespits moet wees op *vroeë ontwikkelingsvlakke*. Hulle sal kennis en vaardighede ontwikkel wat gewoonlik deur leerders van twee en 'n half tot drie jaar bemeester word. Voorts het hierdie leerders dit moeilik om *die meeste van die tyd hul toereikendheid in noodsaaklike vaardighede te demonstreer*, veral in kommunikasie-, werk-, studie-, inligting- en probleemoplossingsvaardighede. Daar sal dus 'n voortdurende fokus wees op die bemeestering van lewensvaardighede wat hulle as volwassenes in die gemeenskap sal benodig en hulle sal grootskaalse ondersteuning nodig hê om dit aan te leer (New Zealand Department of Education, 1998).

→ Kriteriaum waaraan die kurrikulum sal moet voldoen

Die kurrikulum sal voorsiening moet maak om leerders die nodige ondersteuning in die onderrig/leersituasie te bied ten einde lewensvaardighede aan te leer.

3.2.3 Voorkoms

Die voorkoms van persone met verstandelike gestremdheid word in die algemeen op 3% van 'n bevolking gestel (Suran & Rizzo, 1979:214; Drew, Logan & Hardman, 1988:9; Patton et al., 1986:60). Volgens Donald et al. (2004:288) was die geskatte voorkoms 5% van die Suid-Afrikaanse bevolking in 1985. In hierdie berekening word daar selde onderskeid gemaak tussen die onderskeie kategorieë van persone met verstandelike gestremdheid. Waar daar wel onderskeid gemaak word, word die voorkoms van die verskillende kategorieë gewoonlik soos volg voorgestel:

Leerders met lig of matig verstandelike gestremdheid	(IK 50-75)	25 per 1000
Leerders met verstandelik erg-gestremdheid	(IK 25-50)	4 per 1000
Leerders met uitermate verstandelike gestremdheid	(IK 0-25)	1 per 1000
Totaal		30 per 1000

(Du Toit in Kapp, 1991:294; Kirk et al., 1993:173)

Clark en Rosen (1973), in Suran en Rizzo (1979:215) verwys ook na hierdie verskil in voorkoms van die verskillende kategorieë, naamlik. **matig (IK 36-50) + erg (IK 21-35) + uitermate (IK 20)**. Gesamentlik verteenwoordig hulle nie meer as 1/6 van die totale populasie van persone met verstandelike gestremdheid nie, terwyl persone met lig-verstandelike gestremdheid (IK 51-60) 5/6 van die populasie is.

Daar kan dus met redelike sekerheid gesê word dat leerders met verstandelik erg-gestremdheid (in die Suid-Afrikaanse konteks) slegs 'n baie klein persentasie van die totale populasie van leerders met verstandelike gestremdheid verteenwoordig (Donald et al., 2004:330).

3.2.4 Oorsake

Die beskrywing van die oorsake van verstandelik erg-gestremdheid moet met groot omsigtigheid benader word. Die rede hiervoor is dat daar letterlik honderde sindrome geassosieer word met verstandelike gestremdheid (Du Toit in Kapp, 1991:297). Volgens Suran en Rizzo (1979:215) is daar meer as 200 bekende oorsake van verstandelike gestremdheid en tog kom dit te dikwels voor dat die oorsaak of oorsake in 'n spesifieke kind onbekend bly (Lomofsky & Skuy in Engelbrecht & Green, 2001:191). Verstandelike gestremdheid het dus 'n komplekse stel van moontlike oorsake. Hierdie oorsake kan in drie groepe verdeel word, naamlik fisieke oorsake, oorgeërfde/familiale en kontekstuele oorsake. Hierdie drie groepe moet nie as afsonderlik gesien word nie, want in werklikheid oorvleuel hulle en heel dikwels versterk hulle mekaar.

(a) Fisieke oorsake

Dit verwys na werklike skade aan of onvoldoende ontwikkeling van die brein. In feitlik alle gevalle van matige of erg verstandelike gestremdheid kan een of meer van die oorsake geïdentifiseer word wat 'n duidelike fisieke of medies herkenbare basis vir die gestremdheid het. Dit neig om kronies te wees, wat beteken dat dit meestal baie moeilik is om te verander (Donald et al., 2004:327).

(b) Inherente of familiale oorsake

Waar 'n kind in 'n familie met 'n algemene lae intellektuele vermoëns gebore word, is daar 'n sterk moontlikheid dat die kind 'n soortgelyke lae vermoë sal erf. Daar is ook 'n verband tussen aangebore lae vermoëns en die graad van intellektuele stimulasie wat die kind in sy familieverband kry.

(c) Kontekstuele oorsake

Hierdie oorsake is gewoonlik meer kompleks van aard. Dit verwys na 'n interaksie tussen fisieke en familiale faktore wat dan weer verband hou met kontekstuele agterstande soos ondervoeding, gesondheidsrisiko's, die gesin se sosio-ekonomiese omstandighede en gevolglik beperkte stimulasie van die kind in agtergeblewe gemeenskappe. Hierdie aspekte kan gesien word as groot risiko's tot algemene en spesifiek kognitiewe ontwikkeling (Donald et al., 2004:331-333).

(d) Spesifieke oorsake

Die volgende word in die literatuur aangedui as oorsake van verstandelike gestremdheid:

- Chromosoomafwykings;
- Metaboliese verstourings;
- Verstourings te wyte aan dominante oorerwing;
- Ontwikkelingsanomalieë te wyte aan resessiewe of onbekende genetiese meganismes;
- Omgewingsfaktore soos:
 - infeksie tydens swangerskappe
 - postnatale infeksie
 - breinbeserings
 - medikasie en dwelmmiddels
 - bestraling
 - Rh-faktor
 - Sosiokulturele faktore

(Suran & Rizzo, 1979:215-221; Louw, 1992:274-299; Du Toit in Kapp, 1991:297-301; Shea & Bauer, 1994:345; Lomofsky & Skuy in Engelbrecht & Green, 2001:191; Donald et al., 2004:332).

Du Toit in Kapp (1991:297-301) noem die volgende kategorieë ten opsigte van oorsake by leerders met verstandelik erg-gestremdheid en uitermate verstandelike gestremdheid:

- chromosoomafwykings
- enkel-geen abnormaliteite;
- faktore voor geboorte, tydens geboorte en ná geboorte;
- endokriene verstourings;
- abnormaliteit van die brein, skedel en ruggraat.

(e) Implikasie van oorsaak op onderrig

Zigler (*et al.*, 1990) klassifiseer persone met verstandelike gestremdheid, volgens die oorsaak van die verstandelike gestremdheid, in twee verskillende groepe:

Groep 1: In die eerste groep is die leerders wat onderaan die normale verspreiding van intelligensie val (lig-verstandelik gestremdes). By hulle is daar geen oënskynlike fisieke oorsake nie.

Groep 2: In die tweede groep is leerders by wie 'n wye verskeidenheid fisieke faktore verstandelik gestremdheid veroorsaak het.

Hierdie indeling van persone met verstandelik gestremdheid in twee groepe gebaseer op die oorsaak daarvan deur Zigler (*et al.*), hou volgens Kirk et al. (1993:168) belangrike implikasies in vir hul onderrig. So byvoorbeeld sal –

- Leerders in groep 1 hierbo kan deur dieselfde ontwikkelingsvolgorde gaan as die gemiddelde leerder; slegs teen 'n stadiger tempo. Sulke leerders kan sodoende op dieselfde wyse onderrig word as die gemiddelde leerders, net teen 'n stadiger tempo.

- By groep 2 hierbo, daarenteen, moet 'n verskeidenheid aanpassings in hul onderrig in ag geneem word, vanweë die unieke gevolge van die patologiese toestande wat die gestremdheid veroorsaak het.

(f) Tydperk

Die oorsake van verstandelike gestremdheid kan ook ingedeel word in die tydperk wanneer dit plaasvind. In die literatuur word dit gewoonlik soos volg aangedui: Voorgeboortelik – 45%; Tydens geboorte – 15%; Ná geboorte – 15% en Onbekende faktore –25%. Hierdie bevindinge word bevestig in 'n studie van kinders met verstandelike gestremdheid (IK van < 50) in Kaapstad, waar 40% oorsake toon van die voorgeboortelike periode, 17% tydens geboorte, 17% ná geboorte en ongeveer 'n kwart idiopaties (onbekende oorsake) (Molteno, Roux, Nelson & Arens, 1998, 77; 98-101).

(g) Voorkombaarheid

In 'n studie wat in 1995 deur Molteno en Lachman by die Development Assessment Clinic van die Rooi Kruis-Kinderhospitaal in Kaapstad onderneem is met 232 kinders met matig- en erg-verstandelike gestremdheid, is in 16% van die gevalle gevind dat die oorsaak ten volle voorkombaar was deur huidige kennis en mediese praktyk. In 40% van die gevalle kon die oorsaak van verstandelike gestremdheid potensieel voorkom gewees het (Molteno & Lachman, 1996:16; 141-148).

3.2.5 Bykomende gestremdhede

By persone met verstandelik erg-gestremdheid is meervoudige gestremdheid eerder die reël as die uitsondering. Die bykomende gestremdhede kan in verskillende grade van ernstigheid en in verskillende kombinasies voorkom. Die mees algemene is epilepsie, serebraal gestremdheid, sensoriese defekte en outisme. Dit wil voorkom asof die bykomende gestremdhede toeneem met die vlak van ernstigheid van die verstandelike gestremdheid (Bach, 1979:12; Du Toit in Kapp, 1991:301; McLaren & Bryson, 1987; Baird & Sadovnick, 1985).

→ **Kriterium waaraan die kurrikulum sal moet voldoen:**

Die kurrikulum sal voorsiening moet maak om die eise wat bykomende gestremdhede stel te akkommodeer.

3.2.6 Kenmerke

Die omskrywing van kenmerke van leerders met verstandelik erg-gestremdheid moet gesien word teen die agtergrond van die kollektiewe omskrywing van kenmerke van persone met verstandelike gestremdheid wat in die literatuur voorkom. Waar eienskappe kollektief bespreek word, is dit voor die hand liggend dat daar groot kwalitatiewe verskille sal wees tussen leerders wat lig verstandelik gestremd is en leerders wat verstandelik erg gestremd is (Du Toit in Kapp, 1991:302). Hierdie probleem, naamlik die beskrywing van kenmerke, word volgens Ysseldyke en Algozzine (1990:171-172) verder bemoeilik deur die volgende aspekte:

- (a) Verstandelike gestremdheid kan as 'n sekondêre gestremdheid voorkom saam met 'n ander gestremdheid.
- (b) Daar bestaan groot oorvleueling tussen eienskappe wat aan leerders met verstandelike gestremdheid toegedig word en dié wat by leerders met spesifieke leergestremdheid en leerders met gedragsversteurings voorkom, byvoorbeeld:
 - i. Verstandelik gestremdheid/spesifieke leergestremdheid:
 - Albei openbaar probleme met aandag, geheue, en motoriese en inligtingsprosessering.
 - ii. Verstandelik gestremdheid/emosionele versteurings:
 - Hulle is angstig, kry woede-uitbarstings, en is oor die algemeen aggressief, ontwrigtend, afhanklik en impulsief.
- (c) Dit is dus bykans onmoontlik om eienskappe wat eie is aan of spesifiek van toepassing is op leerders met verstandelik gestremdheid, te omskryf.

- (d) Lyste van eienskappe wat wel voorkom is gewoonlik almal negatiewe terme en lei tot negatiewe stereotiepe denke teenoor leerders wat verstandelik gestremd is.

Kennis moet ook geneem word van die feit dat nie alle persone met verstandelike gestremdheid noodwendig dieselfde eienskappe toon nie. Verder impliseer die verskeidenheid oorsaaklike faktore noodwendig 'n groot verskeidenheid kenmerke en ten spyte van presies dieselfde oorsaaklike faktore kan die potensiaal en probleme van kind tot kind verskil (Du Toit in Kapp, 1991:303).

Die kenmerke van leerders met verstandelik erg-gestremdheid word vervolgens met inagneming van bogenoemde onder die volgende twee areas bespreek, naamlik:

- (a) ontwikkelingseienskappe
- (b) leereienskappe.

3.2.6.1 Ontwikkelingskenmerke

3.2.6.1.1 Kognitiewe ontwikkeling

Dit is voor die hand liggend dat leerders met verstandelike gestremdheid probleme met kognitiewe ontwikkeling sal ervaar. Een van die mees fundamentele wyses waarop leerders met verstandelike gestremdheid verskil van leerders van dieselfde ouderdom wat nie-gestremd is nie lê in "slowness and inefficiency with which they acquire knowledge and skills" (Smith, 2004:202; Shea & Bauer, 1994:346; Robinson & Robinson, 1976:265; Peat, Malcahy & Wilgosh, 1997:18-19).

In bogenoemde stelling lê daar twee pole opgesluit wat verreikende implikasies inhou vir die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid en dus nie geïgnoreer mag word nie. Aan die een kant is dit die intellektuele aspek en aan die ander kant die kognitiewe aspek. Haywood en Switzky (1992) konseptualiseer die aspekte *intelligensie* en *kognitiewe prosesse* as verskillende en in sommige opsigte teenoorgestelde, maar komplementêre konstrunkte. Volgens Jensen (1998) is daar oorweldigende bewyse vir die bestaan van 'n grootliks genetiese en stabiele menslike kwaliteit waarna verwys word as intelligensie, maar aan die ander kant is daar die gedokumenteerde bewyse (Feuerstein, 1979; Feuerstein, Rand, Hoffman &

Miller, 1980) vir die veranderbaarheid van kognitiewe prosesse (Lomofsky & Skuy in Engelbrecht & Green, 2001:188-189).

Vervolgens word daar na drie aspekte van kognitiewe ontwikkeling gekyk wat 'n impak het op die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid, naamlik tempo van ontwikkeling, vlakke bereik en die veranderbaarheid van kognitiewe prosesse.

3.2.6.1.1.1 Tempo van ontwikkeling

Daar word algemeen aanvaar dat die tempo waarteen 'n leerder kognitief ontwikkel direk korreleer met sy intelligensie. Litton (1978:13) sê hieroor die volgende:

- 'n Leerder met 'n IK van 75 vorder intellektueel teen omtrent driekwart van die spoed van 'n normale kind (IK 100).
- 'n Leerder met 'n IK van 50 vorder teen die helfte van die tempo.
- 'n Leerder met 'n IK van 25 teen 'n kwart van die tempo.

'n Ander belangrike aspek is dat daar 'n diskrepansie ontwikkel tussen leerders met verstandelik erg-gestremdheid se kronologiese ouderdom en hul verstands-ouderdom en hierdie verskil word groter namate hulle ouer word (Du Toit in Kapp, 1991:303). Vergelyk 3.5.1 (b).

As ons aanvaar dat leerders met verstandelik erg-gestremdheid (IK 25-50) die skool bywoon tussen die ouderdom van drie tot agtien jaar en die bogenoemde tempoverskille is toepassing, kan hul intellektuele vordering soos volg aangedui word (Tabel 3.2):

Tabel 3.2: Verband tussen kronologiese ouderdom en verstandsouderdom

KRONOLOGIESE OUDERDOM																
IK	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
25	.75	1	1.3	1.6	1.8	2.0	2.2	2.6	2.10	3.0	3.2	3.6	3.8	4.0	4.25	4.5
30			1.6	1.10	2.1	2.5	2.8	3.0	3.3	3.7	3.11	4.2	4.5	4.10		
40			2.0	2.5	2.10	3.2	3.7	4.0	4.5	4.10	5.2	5.7	6.0	6.5		
50	1.5	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0	4.6	5.0	5.6	6.0	6.6	7.0	7.6	8.0	8.5	9.0

VERSTANDSOUDERDOM

Bogenoemde impliseer dat leerders met 'n IK van 50 eers op twaalfjarige ouderdom gereed sal wees om Graad R akademiese werk van die NKV te kan doen. Volgens hierdie afleiding sal leerders met so 'n IK se akademiese onderrig van drie tot 11 jaar gebaseer moet wees op skoolgereedheidsaktiwiteite. Dieselfde geld vir leerders met 'n IK van laer as 50 wie se totale skoolloopbaan daaruit sal bestaan. 'n Leerder met 'n IK van 50 behoort daarom tot graad 2 op akademiese gebied te vorder (Lomofsky & Skuy, 2001:188; DSM IV-TS, 2002).

→ Kriterium waaraan die kurrikulum sal moet voldoen:

Die kurrikulum sal voorsiening moet maak vir ontwikkeling van kennis en vaardighede (grondslag vaardighede (skoolgereedheid aktiwiteite)) op vlakke veel laer as wat gewoonlik vir graad R gestel word.

3.2.6.1.1.2 Vlak van kognitiewe ontwikkeling bereik

Intensiewe navorsing deur Bärbel Inhelder ('n medewerker van Piaget) ten opsigte van die vlak van bereikbare kognitiewe ontwikkeling van leerders met verstandelike gestremdheid het volgens Piaget se konkreet-operasionele, pre-operasionele en sensories-motoriese fases, die volgende getoon:

- Leerders met matig verstandelik gestremdheid het nie verder gevorder as die konkrete operasionele fase nie)
- Leerders met verstandelik erg-gestremdheid het in die pre-operasionele fase gebly.

- Leerders met uitermate verstandelik gestremdheid het in die sensories-motoriese fase gebly (Beirne-Smith, Patton & Ittenbach, 1994:218).

Vergelyk 3.5.1 (b).

Die implikasies hiervan is dat leerders met verstandelik erg-gestremdheid se denke kenmerkend sal bly van die pre-operasionele fase: dit is egosentriek; waarneming en denke is sterk gesentreer; hulle denke is transduktief en onomkeerbaar; dit word gekenmerk deur realisme; dit is animisties" (Du Toit in Kapp, 1991:304). Eloff (2001:63-64) gee die volgende omskrywings van bogenoemde kenmerke:

- Egosentriek – Gedurende hierdie stadium vind denke plaas vanuit een oogpunt – dié van die leerder. Dit is baie moeilik vir dié leerders om die standpunt van ander te verstaan, omdat dit moeilik is vir hulle om hulle eie perspektief te transendeer.
- Animisme – Dit verwys na die toedig van menslike kwaliteite aan leweloze objek, byvoorbeeld deur te glo die wind word kwaad.
- Sentring – Dit verwys na die geneigdheid om op 'n enkele aspek van 'n gegewe probleem op 'n slag te fokus. Dit verwys na die algemeen bekende verskynsel dat 'n pre-operasionele leerder dink dat vyf klippe wat uitmekaar geplaas is meer is as vyf klippe wat naby mekaar geplaas is.
- Transduktiewe denke – Hierdie denke beweeg van detail na detail met geen inagneming van die beginsels wat hierdie detail verbind nie. Die gevolg is dat die leerders dit moeilik vind om te verstaan hoe en hoekom gebeurtenisse met mekaar verwant is.
- Onomkeerbaarheid – Piaget gebruik hierdie term om die denke van die pre-operasionele leerder te beskryf. Hy gaan van die standpunt uit dat jong leerders nie kan verstaan dat sekere fisieke en denkeveranderings gemaak kan word en dan weer terug verander kan word sonder om die essensiële kwaliteite van 'n situasie te verander nie. As jong leerders by 'n gevolgtrekking kom ondervind hulle probleme om hul denkstappe om te keer en te verstaan dat dit moontlik is.

Die NKV maak voorsiening vir die onderrig van leerders tussen die ouderdom van 6 en 15 jaar, wat nie gestremd is nie, in hoofstroomskole. Vir die meeste leerders met verstandelik erg-gestremdheid strek hul skoolloopbaan vanaf die ouderdom 3-18 jaar (soos tans van toepassing in skole vir leerders met verstandelike erg-gestremdheid). Vergelyk onderstaande skemas (tabelle 3.3. en 3.4) wat gebaseer is op die kognitiewe ontwikkelingsprofiel van Piaget (Donald et al., 2004:63-69).

Tabel 3.3: Profiel van leerders wat nie gestremd is nie in hoofstroom skole

FASE	GRONDSLAG				INTERMEDIêR			SENIOR		
GRAAD	R	1	2	3	4	5	6	7	8	9
OUDERDOM	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Kognitiewe Ontw. Stadium (Piaget)	Pre-operasioneel		Konkreet-operasioneel				Formele operasies			

Tabel 3.4: Profiel van leerders met verstandelik erg-gestremdheid in spesiale skole spesifiek vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid

FASE	KLEUTER					JUNIOR			MIDDEL			SENIOR			Arbeidsgerig	
GRAAD																
OUDERDOM	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Kognitiewe Ontw. Stadium (Piaget)	Sensomotories					Pre-operasioneel/Konkreet-operasioneel										

Dit is dus duidelik dat vanweë leerders met verstandelik erg-gestremdheid se kognitiewe ontwikkelingsprofiel hulle nie hierdie kurrikulum in dieselfde tydperk as hul nie-gestremde tydgenote sal kan voltooi nie.

→ Kriteria waaraan die kurrikulum sal moet voldoen:

Die kurrikulum sal ook voorsiening moet maak vir leerders wat uitermate stadiger leer.

3.2.6.1.1 3 Veranderbaarheid van kognitiewe prosesse

'n Kurrikulum kan nie sinvol ontwikkel word as dit nie die leerders as vertrekpunt neem nie (McNeil, 1999:17). Omdat hierdie studie op die leerder met verstandelik erg-gestremdheid fokus is 'n herbesinning van wat reeds gesê is, van hoe leerders met verstandelik erg-gestremdheid deur die verskillende fases van hul lewe ontwikkel en hoe hulle leer, noodsaaklik. In die geval van die leerder met verstandelik erg-gestremdheid word hierdie twee aspekte gekompliseerd vanweë hul intellektuele vermoëns, bykomende gestremdhede en affektiewe ontwikkeling. Wat dus vir die leerders in die hoofstroom van onderwys geld, kan nie maar net so op hierdie groep leerders van toepassing gemaak word nie.

Die ontwikkeling van 'n kurrikulum kan daarom nie suksesvol wees as daar nie ernstige oorweging gegee word aan bogenoemde nie. So byvoorbeeld sal die leerder met verstandelik erg-gestremdheid se beste belange nie gedien word as daar volstaan word met IK-tellings as bepalende faktore vir leerders se potensiaal om te leer en dan leerders met verstandelik erg-gestremdheid weerhou word van leerervarings vanweë hul beperkte vermoëns nie. Deur ondervinding en navorsing is tot die besef gekom dat leerders met verstandelike erg-gestremdheid (a) kan leer en (b) kan deelneem aan baie lewensaktiwiteite, as hulle voldoende geleenthede en toepaslike vorme van onderrig (gewenste kennis/beste praktyke) gegee word (Westling & Fox, 2000:17).

Bogenoemde dui op wat Lomofsky en Skuy in Engelbrecht en Green (2001:188) die dilemma noem waarmee opvoeders van leerders met verstandelik erg-gestremdheid gekonfronteer word, naamlik die oorweldigende bewys vir die bestaan van 'n geneties bepaalde en stabiele menslike kenmerk waarna verwys word as *intelligensie* en daarteenoor die gedokumenteerde bewyse vir die verbetering van *kognitiewe funksionering*. Haywood & Switzky (1992) benader hierdie dilemma deur nie 'n "intellektualistiese" of "kognitiwistiese" standpunt in te neem nie, maar deur die twee te kombineer.

Hierdie "verfrissende alternatief" (Lomofsky & Skuy in Engelbrecht & Green, 2001:189) bring 'n nuwe dimensie tot die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid. Om voldoende voordeel te trek uit hierdie gebalanseerde benadering

moet opvoeders kennis neem van die teorieë van Piaget, Vygotsky en Feuerstein. Piaget se opeenvolging van stadiums in kognitiewe ontwikkeling is afhanklik van die ryping van biologiese en sielkundige strukture of skemas. Die sosiokulturele teorie van Vygotsky stel nie informele opeenvolging van ontwikkeling voor nie. Dit fokus op hoe leerders se denke en kognitiewe prosesse ontwikkel as gevolg van sosiale bemiddeling en hoe ontwikkeling gewysig kan word as 'n leerder verstandelik gestremd is. Feuerstein se teorie van strukturele kognitiewe veranderbaarheid hou groot voordele in vir die kognitiewe ontwikkeling van leerders met verstandelike gestremdheid (Lomofsky & Skuy in Engelbrecht & Green, 2001:199).

Met die beoogde aanpassing aan die NKV moet daar kennis geneem word van bogenoemde, en veral van die feit dat 'n leerder se kognitiewe vermoë verbeter kan word. Vanweë hierdie teorieë is daar oor die jare heen 'n aantal kognitiewe onderwysprogramme ontwikkel wat gebaseer is op die beginsel van "mediated learning". Voorbeelde van hierdie programme is Bright Start vir 3-6-jariges, Cognet vir 6-12-jariges, Instrumental Enrichment vir 8-jariges tot volwassenes en Cognitive Control Therapy (Lomofsky & Skuy in Engelbrecht & Green, 2001:205).

Dit is dus belangrik vir opvoeders van hierdie leerders om 'n deeglike kennis te hê van al die belangrike leerteorieë, want nie een enkele leerteorie kan al die aktiwiteite en ondervindings in 'n skool omsluit nie. Elke teorie is bruikbaar vir 'n spesifieke aspek.

Die implementering van kognitiewe onderrigprogramme soos Bright Start vir die ouderdomme 3-6 jaar; Cognet vir die ouderdomme 6-12 jaar; Instrumental Enrichment vir agtjarige tot volwassenes en Cognitive Control Therapy het positiewe resultate gelewer wat toon dat sekere kognitiewe funksies en prosesse ontwikkel en aangehelp word deur 'n remediërende benadering tot onderrig. Hierdie benadering is ook met groot sukses op leerders met verstandelik gestremdheid toegepas. Dit het getoon dat hierdie leerders in staat is tot hoëorde-voorstellende ("representational") denke, al neem dit hulle langer om hierdie konsepte na ander situasies oor te dra (Eloff, 2001; Lomofsky & Skuy in Engelbrecht & Green, 2001:205).

→ Kriteriaum waaraan die kurrikulum sal moet voldoen:

Die kurrikulum sal voorsiening moet maak vir intensiewe kognitiewe ontwikkeling van leerders met verstandelik erg-gestremdheid.

3.2.6.1.2 Taalontwikkeling

3.2.6.1.2.1 Tempo van ontwikkeling

Verstandelik gestremdheid manifesteer in 'n verskeidenheid maniere en in 'n verskeidenheid gedragsareas, maar die agterstand in taalontwikkeling is sekerlik die ernstigste en mees merkbare tekort. Leerders met verstandelike gestremdheid bemeester taal op dieselfde wyse as leerders wat nie-gestremd is nie, maar teen 'n stadiger tempo. Hulle bly langer in elk van die taalontwikkelingstadiums (Litton, 1978:120; Drew et al., 1988:220; Lomofsky & Skuy in Engelbrecht & Green, 2001:198; Smith, Polloway, Patton & Dowdy, 1998:196; Beirne-Smith, Patton & Ittenbach, 1994:226).

3.2.6.1.2.2 Ekspressiewe taal

Die ekspressiewe taal van leerders met verstandelike gestremdheid toon spesifieke tekorte. Die probleem wat die meeste voorkom is probleme met artikulasie of die uitspraak van woorde (Beirne-Smith, Patton & Ittenbach, 1994:226); sinne is kort en telegramagtig en die sinstruktuur is eenvoudig (Vedder, 1957:114); woordeskat is beperk en bestaan hoofsaaklik uit konkrete woorde (Du Toit in Kapp, 1991:304; Beirne-Smith, Patton & Ittenbach, 1994:226). Baie leerders het geen of gebrekkige ekspressiewe taalvermoëns en moet deur middel van aangepaste en alternatiewe kommunikasietegnieke gehelp word.

3.2.6.1.2.3 Reseptiewe taal

Leerders met verstandelike gestremdheid vind dit moeilik om ingewikkelde taal te verstaan (Spreen, 1965:490). Hulle verstaan soms slegs kernwoorde. Direkte sinne word beter verstaan as sinne wat geraam is in die negatiewe en sinne in die bedrywende vorm word makliker verstaan as sinne in die lydende vorm (Berry, 1972:540). Hulle vind dit moeilik om te onderskei tussen woorde wat eenders klink en hulle het 'n gebrekkige geheue vir klanke en woorde (Perry, 1974:37). Hulle fokus

op die formele, sekwensiële aspek van die gesproke taal eerder as op die semantiese, konseptuele aspek (Beirne-Smith, Patton & Ittenbach, 1994:227).

→ **Kriterium waaraan die kurrikulum sal moet voldoen:**

Die kurrikulum sal voorsiening moet maak om leerders met verstandelik erg-gestremdheid se kommunikasievermoëns te bevorder.

3.2.6.1.3 Perseptuele ontwikkeling

3.2.6.1.3.1 Waarneming

Leerders met verstandelike gestremdheid ondervind perseptuele probleme. Daar is byvoorbeeld uit navorsing wat Ellis (1963:155) onderneem het, gevind dat hierdie leerders neig om vlugtiger ("cursorily") en oppervlakkiger waar te neem as kinders wat nie gestremd is nie.

3.2.6.1.3.2 Diskriminasie

Hierdie kinders het gebrekkige vermoëns in ouditiewe, visuele en taktiele diskriminasie. Probleme word ervaar om eenders klinkende klanke te onderskei en hulle sien ook nie maklik verskille nie (Van Weelden & Niessen, 1976:42).

3.2.6.1.3.3 Voorkeur

Navorsing deur Zigler en Balla (1982:102) toon 'n ander tipiese probleem, naamlik dat hierdie kinders 'n voorkeur vir die visuele eerder as die ouditiewe modaliteit toon. Hierdie voorkeur verwaarloos dus die ouditiewe modaliteit en kan 'n rede wees vir die kind se gebrekkige taalontwikkeling en die feit dat hy nie toelaat dat taal dien as 'n wyse waardeur sy aksies gereguleer word nie.

3.2.6.1.3.4 Bykomende probleme

Die kind met sensoriese gebreke sal ook bykomende perseptuele probleme ondervind soos disassosiasie, voorgrond-agtergrond-probleme, onvolledige sluiting, swak perseptuele toleransie, en swak intermodale persepsie (Du Toit in Kapp, 1991:306).

→ Kriteriaum waaraan die kurrikulum sal moet voldoen:

Die kurrikulum sal voorsiening moet maak om leeders met verstandelik erg-gestremdheid se vermoëns in perseptuele ontwikkeling te bevorder.

3.2.6.1.4 Motoriese ontwikkeling

3.2.6.1.4.1 Motoriese ontwikkeling versus intelligensie

Daar bestaan 'n korrelasie tussen die tempo van motoriese ontwikkeling en intelligensie (Malpass, 1963:626; Patton et al., 1986:87). Leeders met verstandelike gestremdheid bereik die sogenaamde ontwikkelingsmylpale soos sit, kruip en loop later as die normale kind (Cratty, 1974:50; Lomofsky & Skuy in Engelbrecht & Green, 2001:198). Hierdie agterstande is meer sigbaar by leeders met verstandelik erg-gestremdheid as by leeders met matige verstandelike gestremdheid.

3.2.6.1.4.2 Spesifieke tekorte

i. Grootmotoriese vaardighede

Die grootmotoriese bewegings van leeders met verstandelike gestremdheid is minder goed gekoördineerd as dié van leeders wat nie gestremd is nie, gevolglik kom hulle lomp en onbeholpe voor (Molley, 1973:81).

ii. Fynmotoriese vaardighede

Die agterstande van leeders met verstandelike gestremdheid is in hierdie area selfs meer opvallend. Hulle leer nie fynmotoriese vaardighede spontaan aan nie – alles moet aan hulle geleer word (Perry, 1974:29). Hoe ingewikkelder die vaardigheid is wat vereis word, hoe meer opvallend is die leerder se onvermoë (Kral, 1972:15).

iii. Verkenning van die leefwêreld

Leeders met verstandelike gestremdheid se verkenning van hul leefwêreld deur ondersoek word beperk as gevolg van hul motoriese probleem en dus word hul geleentheid om betrokke te raak ook beperk (Du Toit in Kapp, 1991:306).

3.2.6.1.4.3 Verbetering van motoriese ontwikkeling

Ten spyte van hierdie leerders se lae vlak van motoriese vaardighede toon Crutty (1974;23) dat dit herhaaldelik bewys is dat die regte tipe oefening 'n merkbare verbetering in hul motoriese vaardighede teweeg bring.

→ Kriterium waaraan die kurrikulum sal moet voldoen:

Die kurrikulum sal voorsiening moet maak om leerders met verstandelik erg-gestremdheid se vermoëns in motoriese ontwikkeling te bevorder.

3.2.6.1.5 Affektiewe ontwikkeling

Die affektiewe ontwikkeling van leerders met verstandelik erg-gestremdheid is nou verweef met hul kognitiewe ontwikkeling en dit word duidelik weerspieël in hul emosionele lewe. Selfs as volwassenes is hul gevoelens eenvoudig van aard, kortstondig en moeilik beheerbaar (Jelgersma, 1957:11).

(a) Affektiewe probleme

i. Angstigheid en spanning

Angstigheid en spanning kom volgens Robinson en Robinson (1976:238) vyf keer meer voor by leerders met verstandelik gestremdheid as by leerders wat nie gestremd is nie. Hierdie angstigheid en spanning manifesteer nie noodwendig op dieselfde wyse as in leerders wat nie gestremd is nie.

- Angstigheid en spanning kan lei tot uiting in ernstige gedragsprobleme soos eksterne aggressie, onttrekking, regressie en masturbasie (Hutt & Gibby, 1976:247-248; Souhami & Moxham, 1994:203).
- Gedragsprobleme kan ernstige afmetings aanneem veral in kritieke stadiums soos tydens puberteit (Hutt & Gibby, 1976:257-261).

ii. Verdedigingsmeganismes

Volgens Hutt en Gibby (1976:183) is die verdedigingsmeganismes wat hulle gebruik teen negatiewe ervarings meer primitief en rigied en dus baie moeiliker om te elimineer as dié van leerders wat nie gestremd is nie.

(b) Moontlike oorsake

Daar is drie moontlike oorsake vir hierdie leerders se affektiewe probleme, naamlik:

- lae weerstand teen spanning (Barsch, 1960);
- moontlike breinskade (Ingalls, 1978:267);
- ervaring van verwerping en mislukkings (Hutt & Gibby, 1976:247; Drew et al., 1988:254).

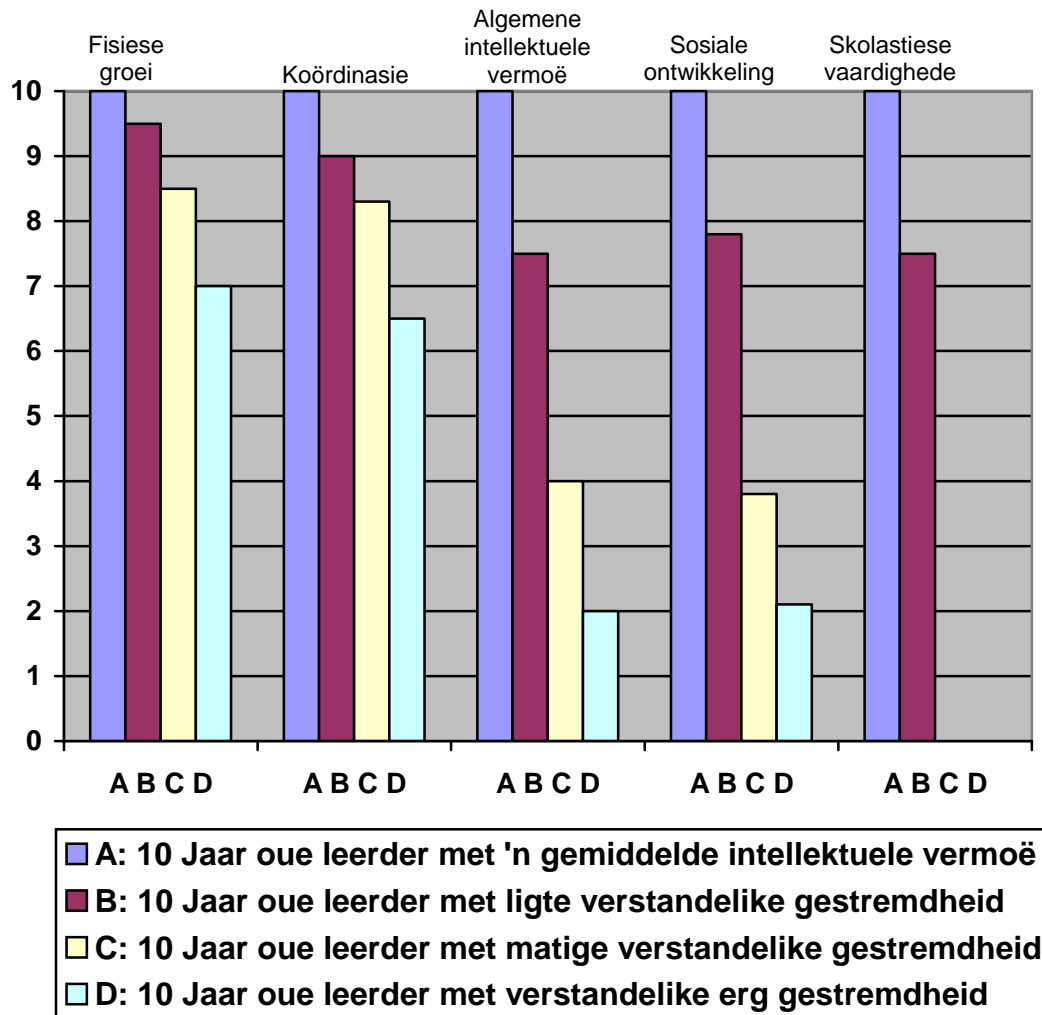
→ Kriteria waaraan die kurrikulum sal moet voldoen:

Die kurrikulum sal voorsiening moet maak om leerders met verstandelike erg-gestremdheid se vermoëns in affektiewe ontwikkeling te bevorder.

Om reg te laat geskied aan die uitkomst wat beoog word met hierdie studie, naamlik die maak van toepaslike aanpassings aan die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R tot 9 (Skole) sodat dit ewe toeganklik/toepaslik is vir leerders met verstandelike erg-gestremdheid, moet daar deeglik kennis geneem word van die ontwikkelingsprofiel van hierdie leerders. Omdat hierdie uitkomst aan Suid-Afrikaanse standarde en behoeftes moet voldoen, is dit noodsaaklik dat daar, in die bepaling van 'n leerder met verstandelike erg-gestremdheid se ontwikkelingsprofiel, van gestandaardiseerde assesseringstegnieke vir ons unieke omstandighede gebruik gemaak moet word. In Suid-Afrika word daar vir hierdie doel hoofsaaklik gebruik gemaak van die Grover-Counter Scale of Cognitive Development en die Griffiths Scale of Mental Development. Dit word wyd verspreid in Suid-Afrika gebruik om leerders met verstandelike erg-gestremdheid se ontwikkelingsprofiel toe te lig.

Donald et al. (2004:331) beklemtoon ook die verskille in kognitiewe vermoëns op funksioneringsvlakke (vgl. fig. 3.3).

Figuur 3.3: Vergelyking van vier leerders wat tien jaar oud is en wat verskillende vlakke van intellektuele vermoëns het



(Voorbeeld aangepas uit Donald, Lazarus & Lolwana, 2004:331)

Kriteria waaraan die kurrikulum sal moet voldoen

Die kurrikulum sal:

- op daardie gebiede waarin hierdie leerders se vermoëns merkbare agterstande toon by hul tydgenote wat nie gestremd is nie – dit sluit in perseptuele en motoriese ontwikkeling, sosialisering, taalontwikkeling, kognitiewe ontwikkeling, skolastiese vaardighede en fisieke ontwikkeling – klem moet lê;

- voorsiening moet maak dat 'n leerder op verskillende vlakke – dus oor grade heen – sal funksioneer;
- voorsiening moet maak vir individuele onderrigprogramme omdat hierdie leerders se ontwikkeling onderling so varieer;
- voorsiening moet maak vir afwaartse aanpassing aan die assesseringstandaarde en ook vir die aanspreek van die eise wat die bykomende gestremdhede stel.

3.2.6.2 Leereienskappe

Die feit dat leerders met verstandelike gestremdheid probleme ondervind in hul ontwikkeling noop 'n mens om te aanvaar dat hulle ook leerprobleme sal hê (Du Toit in Kapp, 1991:308; Lomofsky & Skuy in Engelbrecht & Green, 2001:198). Dit bevestig die volgende siening van Baroff (1974:252): "The most salient characteristic of retarded persons is the impairment in both rate and amount of learning."

Die volgende dien as kenmerke ten opsigte van leerders met verstandelike erg gestremdheid se vermoëns:

- i. Die leerders met verstandelike erg gestremdheid ervaar probleme met die aanleer van tipiese akademiese vaardighede op skool.
- ii. Hulle is ook nie in staat om die vereiste sosiale vaardighede te bemeester wat hulle in staat sal stel om 'n onafhanklike lewe te lei nie of om die nodige werksvaardighede te bemeester om selfonderhoudend te word nie.
- iii. Hulle kan egter die volgende aanleer mits die onderrig doelgerig en intensief is:
 - * basiese selfsorg- en kommunikasievaardighede;
 - * voldoende sosiale vaardighede ten einde veilig in die huis en in die omgewing van die huis rond te beweeg;
 - * huishoudelike en arbeidsgerigte vaardighede, sodat hulle in 'n beskermende omgewing kan leef en eenvoudige roetinetake onder toesig uitvoer.

- iv. Die feit dat hierdie kinders nie die vermoë het om die tipiese skolastiese vaardighede te bemeester nie, het soos in 3.2.2.2 genoem aan hulle die benaming "opleibaar" in teenstelling met "opvoedbaar" gegee. Die implikasie hiervan is dat hulle onopvoedbaar maar opleibaar is. Daarom was die skole soos genoem in 3.4.4(b) waar hierdie leerders onderrig ontvang het Opleidingsentrums genoem.
- v. Daar word egter nou besef dat hierdie leerders net so opvoedbaar is soos ander leerders. Hulle is ook onderrigbaar, alhoewel die inhoud op 'n eenvoudiger vlak is as vir leerders in hoofstroomskole (Du Toit in Kapp, 1991:293).

Om die leer en leerprobleme van leerders met verstandelike gestremdheid ten volle te begryp is dit nodig om te let op aspekte soos motivering, aandagspan, konseptualisering, geheue, terugroeping en oordrag.

3.2.6.2.1 Motivering

Intrinsieke en ekstrinsieke motivering het 'n bepalende invloed op die leerhandeling van leerders met verstandelike gestremdheid.

(a) Intrinsieke motivering

Leerders met verstandelike gestremdheid se leerprobleme begin deur hul inherente gebrekkige motivering vir 'n leertaak. Volgens Van Weelden en Niessen (1976:217) is hierdie leerders inherent swak gemotiveerd en het hulle beperkte behoeftes om op hul eie na nuwe stimulasie te soek.

(b) Ekstrinsieke motivering

Zigler (1975:278) stem nie met bogenoemde saam nie. Hy glo dat die leerder se gebrek aan motivering toegeskryf kan word aan 'n sterk verwagting om te misluk. Die leerder verkies om glad nie te probeer nie eerder as om die gevaar te loop om te misluk in sy poging om sukses te behaal. So 'n houding is die gevolg van "a life-time characterized by frequent confrontations with tasks with which they are intellectually ill-equipped to deal ..." (Zigler & Balla, 1982:33; Beirne-Smith et al., 1994:213). Gunzburg en Gunzburg (1973:29) verwys na 'n verdoemende siklus wat bestaan uit onvermoë - mislukking - afname in motivering - verdere mislukkings.

Du Toit in Kapp (1991:308) sê dat beide bogenoemde sienings van motivering in die geval van leerders met verstandelike gestremdheid waar is, omdat hulle inherent swak gemotiveerd is, maar ook dat hul motivering verder verswak word deur hul voortdurende verwagtinge om te misluk.

3.2.6.2.2 Aandag

Die gee van aandag is die essensiële beginpunt vir enige leerhandeling en moet volgehou word regdeur die leerhandeling (Du Toit in Kapp, 1991:309).

(a) Selektiewe aandag of diskriminerende aandag

Zeaman en House (1963:218) verwys na hierdie aspek van aandag as "to catch on". Hulle sê dit is nie dat leerders met verstandelike erg-gestremdheid nie die vermoë het om 'n probleem op te los nie, maar dat hulle nie weet hoe om te begin nie, met ander woorde, hulle ervaar probleme in die heel eerste fase van leer. Hulle verstaan nie maklik die belangrikheid of die relevansie van 'n bepaalde aspek van 'n probleem waarmee hulle gekonfronteer word nie.

(b) Afleibaarheid

'n Verdere probleem vir hierdie leerders is dat hulle dit moeilik vind om irrelevante stimuli te ignoreer. Dit kan ook beskryf word as afleibaarheid. Volgens Haspers en Van Oudenhoven (1970:277) is dit 'n "inhibition defect".

(c) Kort aandagspan

Hierdie leerders het ook 'n besonder kort aandagspan (Routh, 1973:3). Hulle het dus nie net probleme om die relevante te selekteer en die irrelevante te ignoreer nie, maar ook om aandag te behou vir enige gegewe tydperk. Dit word deur Speck (1970:54) toegeskryf aan die leerder se "meagre mental energy" en hy is van mening dat die energievlak by hierdie leerders so laag is dat hulle aandag vir slegs 'n paar minute duur.

3.2.6.2.3 Konseptualisering

Konseptualisering is die proses om 'n saak te begryp deur spesifieke gedagtes daarvoor te vorm en begrippe vir die beskrywing en moontlik vir die verklaring

daarvan te vind en te manipuleer (Gouws, Louw, Meyer & Plug, 1979:157). 'n Leerder se kognitiewe strukture stel hom in staat om die kognitiewe denkhandeling wat vereis word vir die vorming van konsepte vereis uit te voer. Voorbeelde van hierdie konsepte is organisering, klassifisering, vergelykings, diskriminasie en denke (Child, 1981:135). Probleme wat leerders met verstandelike gestremdheid in hierdie verband ervaar, kan soos volg opgesom word:

- i. Spontane organisering, groepering en vergelyking vind veel minder plaas by leerders met verstandelike gestremdheid as by jonger leerders van vergelykbare verstandsonderdom.
- ii. As hulle voorwerpe moet vergelyk ten einde 'n gemeenskaplike eienskap te bepaal, vergelyk hulle nie werklik nie, maar antwoord hulle impulsief en arbitrêr. Konsepte wat so gevorm word is gewoonlik verkeerd en swak (Van Weelden & Niessen, 1976:45).
- iii. Leerders met verstandelike gestremdheid ondervind probleme in divergente denke. Hulle vind dus nie maklik oplossings nie (Garrison, 1970:36).
- iv. Bogenoemde word toegeskryf aan 'n gebrek aan dinamiek, kreatiwiteit en vernuftigheid in denke (Van Weelden & Niessen, 1976:62). Die rede vir hierdie probleme lê nie net in die leerders se kognitiewe strukture nie, maar ook in hul kort aandagspan, vlietende en diffusie perseptualisering en oënskynlike teensinnigheid om taal aan te wend as 'n wyse van denke (Du Toit in Kapp, 1991:310).

3.2.6.2.4 Geheue

Korttermyngeheue

Ellis (1963:155, 156) toon aan dat leerders met verstandelike gestremdheid spesifieke probleme ondervind met betrekking tot hul korttermyngeheue. Dit dui daarop dat die aktiewe area van die geheuesisteem geaffekteer is. Ten spyte hiervan behou hulle inligting as dit suksesvol na die langtermyngeheue oorgedra word. Hierdie probleme met korttermyngeheue word toegeskryf aan die feit dat hierdie leerders nie retensiestrategieë soos herhaling spontaan toepas nie (Ellis, 1970:29). Verdere navorsing het getoon dat hulle nie in staat is om ander strategieë soos groepering en assosiasie spontaan toe pas nie (Ingalls, 1978:211).

3.2.6.2.5 Terugroeping

Hier gaan dit spesifiek om die terugroep (memoriseer of herinner), opnuut bewus word of die aktueel maak, hier en nou, van leerstof wat in die kognitiewe struktuur vasgelê is by vorige geleenthede (Vrey, 1984:312). Hoewel die leerders met verstandelike gestremdheid in staat is om inligting in hul langtermyngeheue te behou, net so lank as leerders wat nie gestremd is nie, ervaar hulle probleme met terugroeping (Du Toit in Kapp, 1991:310). Spitz (1973:158) skryf bogenoemde toe aan gebrekkige organisering van inligting: "Chaotic input makes for chaotic retrieval." Die blootstelling aan nuwe inligting neig om hierdie leerders te verwar (Routh, 1973:7). Navorsing dui daarop dat hierdie verskynsel 'n tipiese tekortkoming by leerders met verstandelike gestremdheid is. Die rigiditeit van hierdie leerders se kognitiewe strukture mag ook 'n rede wees waarom ou inligting verkies word bo nuwe inligting (Du Toit in Kapp, 1991:310).

3.2.6.2.6 Oordrag

Oordrag is die naam wat gegee word aan die verskynsel dat kennis wat op een terrein opgedoen is die werkverrigting en prestasie op 'n ander terrein beïnvloed. 'n Primêre voorvereiste vir oordrag is 'n heldere, bestendige en ondubbelsinnige kognitiewe struktuur waaruit sodanige betekenis kan verskyn. Die vermoë tot oordrag korreleer positief met intelligensie. Dit is dus te verstane dat leerders met verstandelike gestremdheid probleme met oordrag sal ondervind (Vrey, 1984:325-

330). Kirk, Karne en Kirk, (1968:86) stel dit so: "A major characteristic of the retarded child is his great difficulty in profiting from his past experience." Wat hy in een situasie geleer het help hom nie in daaropvolgende situasies nie. Robinson en Robinson (1976:284) het gevind dat by die aanleer van nuwe take hulle nie die uitkomst van vorige pogings in ag neem nie.

Dit word weer beklemtoon dat hierdie kenmerke gesien moet word teen die agtergrond dat nie alle persone met verstandelike erg-gestremdheid noodwendig al hierdie eienskappe sal toon nie. Daar moet ook in ag geneem word dat die verskeidenheid oorsaaklike faktore 'n invloed daarop sal hê en dat ten spyte van presies dieselfde oorsaaklike faktore die potensiaal en probleme van kind tot kind kan verskil.

→ Kriteria waaraan die kurrikulum sal moet voldoen:

Die kurrikulum sal voorsiening moet maak vir toepaslike onderrigstrategieë wat motivering, aandagspan, konseptualisering, geheue, terugroeping en leeroordrag by hierdie leerders sal maksimaliseer.

3.2.7 Onderwysbehoefte van leerders met verstandelike erg-gestremdheid

3.2.7.1 Inleiding

Bogenoemde oorsig ten opsigte van die kenmerke van hierdie leerders skep 'n baie negatiewe prentjie. Dit is egter 'n prentjie wat nie summier verwerp moet word nie, maar ook nie as die alfa en die omega voorgelê moet word nie. Dit is belangrik om daarop in ag te slaan dat die besluite rakende die onderrigprogramme vir leerders met verstandelike erg-gestremdheid gebaseer word op hul onderwysbehoefte – dus bogenoemde in ag genome – en nie op kliniese etikette, filosofiese denke of enige ander faktore nie (Smith & Hilton, 1994:6-7). Die maak van oppervlakkige aanpassings aan die algemene kurrikulum is nie voldoende nie, want baie leerders met verstandelike gestremdheid (spesifiek dié met verstandelike erg-gestremdheid) het 'n alternatiewe kurrikulum nodig waardeur hulle daaglikse lewensvaardighede aanleer sodat hul langtermyn doel met onderrig, naamlik onafhanklikheid, bereik kan word (Smith, 2004:206).

In 'n inklusiewe samelewing soos Suid-Afrika met sy onderwysstelsel wat daarop gerig is om alle leerders tot hul volle potensiaal te ontwikkel het leerders met verstandelike erg-gestremdheid die reg om te eis dat hul onderrig onderstaande uitkomst, soos deur Feldman (1999:133-137) voorgehou vir hulle moontlik sal maak.

Feldman verwys na die verwesenliking van leerders met verstandelike erg-gestremdheid se onderwysbehoefte, naamlik dié in aanpassingsgedrag, as 'n verwagte uitkomst van onderrig ("expected outcome of instruction") wat leerders aan die einde van hul skoolloopbaan volgens hul individuele vermoë en tot watter mate moontlik moet bereik. Hy noem die volgende behoeftes: om in staat te wees om gebruik te maak van gemeenskapsbronne en dienste, om 'n besoldigende werk in die gemeenskap te hê, om deel te neem aan ontspanningsaktiwiteite in die gemeenskap, selfbestuur, die vestiging en behou van sosiale netwerke, en die maak van lewenstylkeuses. Om hieraan te voldoen moet die kurrikulum die volgende insluit: (a) elemente wat nodig is vir funksionering in die gemeenskap ("community-referenced curriculum"), (b) aspekte waaraan tipiese tydgenote wat nie gestremd is nie deelneem ("peer-referenced curriculum") soos selfbestuur, ontspanning en vryetydsbesteding, los werkies, huishoudelike take ("chores") en arbeidsgerigte vaardighede, en (c) basiese vaardighede in lees, skryf en getallebegrip. Die mees kritieke aspek van hierdie vaardighede is dat hulle direk verband moet hou met die leerder se daaglikse lewe (Feldman, 1999:12-14). Hy beklemtoon verder 'n baie belangrike aspek, naamlik dié van integrasiegeleentheid (Feldman, 1999:9-12).

→ *Kriterium waaraan die kurrikulum sal moet voldoen:*

Die kurrikulum sal voorsiening moet maak vir geleentheid waar die leerders aan werklike situasies in die gemeenskap blootgestel word.

Hierdie leerders se onderwysbehoefte word bepaal deur te let op:

- die areas waarin hulle probleme sal ondervind;
- die areas waarin hulle sal presteer;

- die doel met hul onderrig, naamlik onafhanklikheid en integrasie in die samelewing – dus 'n fokus op die toekomstige behoeftes van hierdie leerders.

3.2.7.2 Areas waarin probleme ondervind sal word

Die diagnostiese kriteria in die DSM-IV-TS, ICD-10 en die AAMR weerspieël die areas waarin die leerders met verstandelike erg-gestremdheid probleme sal ondervind. Dit kan soos gevolg opgesom word:

- beduidende ondergemiddelde **intellektuele funksionering**
- beperkings in die volgende **aanpassingsvaardighede**
 - kommunikasie
 - selfversorgingsvaardighede
 - hul lewe tuis
 - sosiale vaardighede
 - gebruik van gemeenskapsfasiliteite
 - selfrigtende gedrag
 - gesondheids- en veiligheidsaspekte
 - funksionele akademiese vaardighede
 - motoriese vaardighede
 - werk en ontspanning
- die **mate van ondersteuning** wat nodig is om so bevoegd moontlik te funksioneer:
 - periodieke ondersteuning
 - beperkte ondersteuning
 - ekstensiewe ondersteuning
 - deurlopende ondersteuning.

3.2.7.3 Areas waarin leerders presteer

In die omskrywing van leerders met verstandelike erg-gestremdheid word daar hoofsaaklik gekonsentreer op kenmerke wat gewoonlik dit uitbeeld wat hulle nie kan doen nie, met min of geen erkenning vir die uitsonderlike prestasies wat hierdie leerders behaal ten spyte van hul beperkte intellektuele en kognitiewe vermoëns. Omdat daar so 'n beperkte omskrywing van hierdie prestasies in die literatuur voorkom is daar vir die doel van hierdie studie 'n opname by die 21 spesiale skole vir leerders met verstandelike erg-gestremdheid in die Wes-Kaap gemaak van die prestasies wat hulle oor die jare heen ondervind het. Hierdie prestasies kom op verskeie vlakke voor. Hulle word vervolgens bespreek.

Skolastiese prestasie

Met die nodige ondersteuning en onderrigtegnieke slaag baie van hierdie leerders daarin om basiese skolastiese en aanpassingsvaardighede te bemeester.

Rekenaargeletterdheid

Die snelle vooruitgang wat daar op tegnologiese gebied gemaak word met die gepaardgaande uitbreiding van samelewingsinstellings wat hierdie tegnologie gebruik, noep elke landsburger om selfs die mees basiese vaardighede onder die knie te kry. Leerders met verstandelike erg-gestremdheid word hierdie dilemma nie gespaar nie, en daarom is onderrig in tegnologiese vaardighede noodsaaklik. Sommige leerders is in staat om die basiese beginsels van rekenaargeletterdheid te bemeester en so ook die gebruik van tegnologiese gevorderde instellings soos byvoorbeeld 'n kaarttelefoon en outomatiese tellermasjiene by banke.

Sport

Baie leerders het al hul provinsiale en nasionale kleure verwerf in verskeie sportsoorte vir persone met verstandelike erg-gestremdheid soos krieket, netbal, sokker, swem en atletiek. Op internasionale vlak het hulle al Suid-Afrika oorsee verteenwoordig.

Kulturele prestasies

Enkele leerders het al die tegnieke vir die bespeel van musiekinstrumente, soos die klavier, bemeester. Dit op sigself is geen geringe prestasie nie. Ander leerders het besondere kunstalent en produseer kunswerke van 'n baie hoë standaard.

Prestasies in die beroepslewe

Die meeste leerders is ná voltooiing van hul skoolloopbaan werksaam in beskutte werksinkels, waar hulle as produktiewe, goed aangepaste werknemers funksioneer. 'n Aantal het al baie suksesvol in die ope-arbeidsmark werk gevind as rakpakkers, winkelassistente, verpleegassistente en veiligheidswagte. Die sukses van hierdie werkplasing is grootliks daaraan te danke dat die instansies waar hulle werksaam is bereid is om hulle die nodige ondersteuning te gee. Een leerder waarvan ons bewus is, het 'n opleidingskursus in 'n praktiese rigting aan 'n tegniese kollege (Northlink) gevolg.

Motorbestuur

Enkele leerders het al met sukses hul rybrwys verwerf.

Bydrae tot die gemeenskapslewe

Baie leerders slaag daarin om baie suksesvol aan aktiwiteite in die gemeenskap deel te neem en om van 'n verskeidenheid samelewingsinstellings gebruik te maak soos byvoorbeeld openbare vervoer.

3.2.7.4 Doel met onderrig

3.2.7.4.1 Ideaal van onafhanklikheid

Op die vraag: Wat moet die uitkoms van die onderrig van leerders met verstandelike erg-gestremdheid wees? sal die meeste werkers in die veld, **onafhanklikheid** as ideaal voorhou. Hierdie strewe na onafhanklikheid word goed verwoord in die "instructional definition" van Dever en Knapczyk (1997:34):

Onafhanklikheid is die handhawing van gedragspatrone wat toepaslik is vir die omgewing wat normaalweg besoek word deur tydgenote van

dieselfde sosiale status deur slegs gebruik te maak van dieselfde mate van ondersteuning en hulp as ander, terwyl optredes nie die idee wek dat die individu ondersteuning nodig het as gevolg van sy gedrag nie.

Volgens Dever & Knapczyk (1997:35-40) hou hierdie definisie drie besondere implikasies in vir die onderrigprogram vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid:

- Implikasie 1:** Persone met verstandelik erg-gestremdheid moet in staat wees om na plekke wat gereeld deur lede van die publiek besoek word te gaan.
- Implikasie 2:** Persone met gestremdhede moet leer om toepaslik op te tree in ooreenstemming met die eise wat die plekke wat hulle besoek, stel.
- Implikasie 3:** Persone met verstandelik erg-gestremdheid moet leer om hulle so te gedra dat dit nie voorkom asof hulle buitengewone ondersteuning nodig het nie.

3.2.7.4.2 Ideaal van insluiting in die gemeenskap

Die definisie van onafhanklikheid soos hierbo uiteengesit maak dit makliker om 'n onderrigprogram saam te stel wat leerders met verstandelik erg-gestremdheid daadwerklik sal help om onafhanklik en geïntegreerd in die samelewing te funksioneer (Dever & Knapczyk, 1997:40). Volgens Balla en Zigler (in Polloway, Patton, Payne & Payne, 1989:389) is die skuif weg van afhanklikheid na onafhanklikheid die enkele grootste faktor wat persone met gestremdhede in staat sal stel om selfonderhoudende lede van die samelewing te word. In aansluiting hierby sê Feldman (1999:1) dat leerders die skool moet verlaat met vaardighede wat hulle in staat sal stel om in die samelewing aan ontspanningsaktiwiteite deel te neem saam met hul kronologiese tydgenote, in 'n betaalde werk te staan, gemeenskapsinstellings te kan gebruik, na hulself om te sien, eie lewenstylkeuses te maak en sosiale verhoudings aan te knoop en te behou.

3.2.7.5 Beste praktyke

Hierdie leerders se behoeftes word ten beste aangespreek deur wat in die literatuur na verwys word as *beste praktyke* en sluit die volgende in: (a) beste praktyke in onderrig en (b) beste praktyke in oorgang tussen skool en die lewe as volwassene.

3.2.7.5.1 Beste praktyke in onderrig

Dit wil voorkom asof daar die afgelope twee dekades 'n konsolidasie is ten opsigte van die leerareas wat beskou word as die beste praktyke in die onderrig van leerders met verstandelike erg-gestremdheid. Hierdie leerareas word gewoonlik in twee breë kategorieë ingedeel, naamlik akademiese vaardighede en aanpassingsvaardighede. Dit is in ooreenstemming met die ontwikkelings- en onderwysbehoefte van hierdie leerders en is daarop gemik om hierdie leerders in staat te stel om semi-onafhanklik of onder toesig te woon en werk.

Akademiese vaardighede

Vir leerders met verstandelike erg-gestremdheid verwys akademiese vaardighede na basiese lees, skryf en getalbegrip. Die aanleer van hierdie vaardighede sluit gewoonlik grondslagvaardighede en funksionele vaardighede in.

Grondslagvaardighede

Grondslagvaardighede kom daarop neer dat daar verskeie voorvereistes is waaraan die leerders moet voldoen voordat hulle in staat sal wees om die primêre aktiwiteite te bemeester. Elke stap is 'n voorvereiste vir die volgende stap. Dit kan aan die hand van lees verduidelik word. Lees word geleer as 'n stel opeenvolgende vaardighede wat uit drie fases bestaan.

- Fase een is die ontwikkeling van gereedheidsvaardighede soos links-na-regs- volgorde, visuele en ouditiwe diskriminasievaardighede en geheuevaardighede.
- Fase twee is woordherkenning of dekodeeringsvaardighede soos "breaking the code and correctly identifying the abstract symbols in sequence".
- Fase drie is die lees met begrip.

Fase een en twee is die grondslagvaardighede vir lees. Elke stap in die proses is 'n voorvereiste vir die volgende stap, sodat 'n basis gevorm word vir hoërordefunksionering. Grondslagvaardighede word vereis vir die aanleer van al die ander basiese akademiese vaardighede.

Funksionele vaardighede

In hierdie benadering word die basiese akademiese vaardighede slegs geleer in die konteks van daaglikse lewensaktiwiteite. Daar word ook aandag gegee aan die skryf van hul eie naam, adres en telefoonnommer, herkenning van oorlewingswoorde en -simbole soos "uitgang", "toilet" en "gif", basiese gebruik van geld, asook getallebegrip en hoe om 'n horlosie te "lees". Hierdie vaardighede is daarop gemik om aanpassing in die leerder se omgewing te fasiliteer en word gewoonlik deur middel van realistiese onderrigmateriaal aangeleer.

Aanpassingsvaardighede

Aanpassingsvaardighede is daarop gemik om die leerders se afhanklikheid van ander te verminder en om hul vermoë tot deelname aan samelewingsaktiwiteite te verhoog. Die aanleer van hierdie vaardighede is gebaseer op die uitgangspunt dat as dit nie deur middel van 'n formele wyse aangeleer word nie dit nie aangeleer sal word nie. Daar is 'n wye verskeidenheid domeine van hierdie vaardighede, elk met 'n verskeidenheid areas en elke area het weer 'n reeks onderafdelings, naamlik:

Selfversorgingsvaardighede

Hierdie vaardighede verhoog die leerder se onafhanklikheid en sluit die volgende areas en onderafdelings in:

- Eet/drink-vaardighede – dit sluit in die aanleer van vingervoeding ("finger feeding"), toepaslike gebruik van eetgerei, drink uit 'n koppie en die bedien van voedsel;
- Aan/uittrekvaardighede – die aanleer van die hantering van knope, ritsluiters, gespes en veters;
- Persoonlike higiëne – toiletgebruik/higiëne, was van gesig en hande, bad/stort, tandeborsel, hare was en kam.

Sosiale vaardighede

Onderrig in hierdie area lê baie klem op van die vaardighede wat in selfsorgvaardighede aangeleer is om die vestiging van positiewe interpersoonlike verhoudings te bevorder. Dit lê klem op:

- toepaslike fisieke voorkoms;
- etiket;
- vryetydsbesteding;
- toepaslike seksuele gedrag.

Kommunikasie

Kommunikasie is nou verwant aan sosiale vaardighede, want sonder kommunikasie is daar nie sosiale interaksie nie. Kommunikasie kan een van twee vorme aanneem, naamlik:

- verbale kommunikasie;
- alternatiewe en aangepaste kommunikasie.

Motoriese ontwikkeling

Die ontwikkeling van groot- en fynmotoriese vaardighede en perseptuele vaardighede is 'n voorvereiste vir suksesvolle leer in ander aanpassingsvaardighede. Dit behels:

- groot motoriek – algemene mobiliteit soos balans en lokomotoriese bewegings wat insluit nek- en kopbeheer, rol, liggaamshouding, sit, kruip, hande-viervoet loop, staan, loop, hardloop, spring en huppel;
- fyn motoriek – die leer van uitreik na, gryp en manipulering van voorwerpe;
- perseptuele ontwikkeling – byvoorbeeld oog-handkoördinering wat weer 'n voorvereiste is vir die beheer van voorwerpe wat in 'n werksituasie nodig sal wees.

Vryetydsbesteding

Hier word vaardighede aangeleer wat die leerders se deelname aan aktiwiteite sal verbeter soos:

- sport;
- kunsvlyt;
- tuinmaak;
- stokperdjies.

Arbeidsgerigte vaardighede

Dit sluit in vaardighede soos goeie werketiek en spesifieke arbeidsgerigte take.

- Werksetiek omvat op tyd wees, taakvoltooiing en sosiale vaardighede wat in 'n werksplek kritiek is vir werksukses.
- Spesifieke arbeidsgerigte take sal afhang van die tipe werk.

Huishoudelike take

Dit sluit in vaardighede wat die funksionering tuis bevorder. Dit sluit die opmaak van eie bed, skoonmaak van eie kamer en voorbereiding van 'n basiese maaltyd in.

(Patton et al., 1986:329; Drew, Hardman & Logan, 1988:266-269; Dever & Knapczyk, 1997:100; Feldman, 1999:133-137; Lomofsky & Skuy, 2002:200-201; Donald, Lazarus & Lolwana, 2004:330; Smith, 2004:206-207).

3.2.7.5.2 Beste praktyke in oorgang tussen skool en lewe as volwassenes

Die belangrikheid van die voorbereiding vir 'n beroep, as deel van 'n leerder se onderrigprogram, is alreeds in die 1850s sterk deur Edouard Seguin beklemtoon (Beirne-Smith et al., 1994:365). Ten spyte hiervan wys statistiek konsekwent dat persone met verstandelike gestremdheid werkloos is of onderbenut ("under-employed") word of dat hulle probleme ondervind om 'n werk te behou (Smith et al., 1998:195-197; Beirne-Smith et al., 1994:356; Shea & Bauer, 1994:360). As daar spesifiek gekyk word na persone met verstandelike erg-gestremdheid (matig en ernstig gestremd soos omskryf in 3.2.3) dan het 27% geen werk nie en sit hulle tuis,

54% werk in beskutte arbeidswerkswinkels of dagsentrums ("day activity centres") en slegs 19% werk in die gemeenskap in die een of ander ondersteunde werksituasie (Smith, 2004:213). Hierdie negatiewe beeld moet verbeter word deur daadwerklike pogings aan te wend om sterker loopbaan-voorbereidingsprogramme vir leerders met verstandelike erg-gestremdheid daar te stel om hulle voor te berei "to be gainfully employed and to fit naturally into society" (Beirne-Smith et al., 1994:356).

Die veranderinge wat daar sedert 1994 in die onderwys in Suid-Afrika ingestel is, kan hiertoe bydra, want die veranderinge het positiewe gevolge vir hoe opvoeders moet dink en doen ten opsigte van die voorbereiding van leerders met verstandelike erg-gestremdheid vir die oorgang tussen skool en die wêreld van werk, woon en lewe in die gemeenskap. Waar hierdie denke voorheen gevorm is deur die mediese en welsynsetos, is daar nou 'n klem op die regte van die individu. Dit het tot gevolg dat besluitneming nie meer in die hande van kundige professionele persone is, wat beskou was om die uitsluitlike kundigheid en kennis te hê om besluite in die beste belange van die persoon met 'n gestremdheid te neem nie. Die lokus van beheer het geskuif na die individu en sy gesin. Die lokus van beheer vir besluitneming het dus verskuif van die diensverskaffer na die persoon wat die dienste ontvang/gebruik as primêre besluitnemer (Engelbrecht, Howell & Bassett, 2002:69-71).

As die veronderstelling is dat onderwys leerders met gestremdhede moet voorberei om in hul gemeenskappe te woon en te werk (Wehman, 1992:16 in Engelbrecht et al., 2002:69), moet al drie die partye (opvoeder, ouers en leerders) by die bepaling van wat die omvang sowel as die doel van hierdie opleiding betrokke wees. Smith (2004) se vraag, "Wat moet die algemene doel vir persone met verstandelik erg-gestremdheid wees?" is dus van kardinale belang. Besinning oor hierdie vraag het 'n baie belangrike aspek na vore laat tree, naamlik die *kwaliteit van lewe* vir persone met verstandelike gestremdheid. Kwaliteit van lewe is verwant aan 'n persoon se tevredenheid met sy lewe en lewensomstandighede. Dit word geassosieer met gevoelens van waardigheid, eie-waarde, aansien en respek. Watter besluite daar ook al geneem word ten opsigte van leerders se onderrigprogram om hulle voor te berei vir die lewe as volwassenes moet daar deeglik van hierdie aspek kennis geneem word. Dit moet ook ten alle koste bevorder word, want 'n opname onder

persone met verstandelike gestremdheid het aangetoon dat hulle omstandighede verkies wat hul kwaliteit van lewe bevorder. Dit is dus vir hulle van groot belang (Smith, 2004:212-213).

Wat betref die oorgang tussen skool en werk vir leerders met verstandelike erg-gestremdheid is daar oor dekades heen beste praktyke ontwikkel. Hierdie praktyke sluit twee komponente in, naamlik loopbaanonderrig en arbeidsgerigte onderrig.

Loopbaanonderrig

Loopbaanonderrig het as fokus die voorbereiding van leerders vir volle deelname aan die lewe as volwassenes. Dit strek vanaf die begin van die leerder se skoolloopbaan tot aan die einde daarvan en selfs ook daarna (Beirne-Smith, Patton & Ittenbach, 1994:370; Patton et al., 1986:389).

Arbeidsgerigte onderrig

Arbeidsgerigte onderrig het as doel die voorbereiding van leerders om die arbeidsmark te betree as bekwame, indiensneembare salarisverdieners (Beirne-Smith, Patton & Ittenbach, 1994:368; Patton et al., 1986:389).

Ten einde die oorgang van skool na werk te bewerkstellig, moet hierdie onderrig beplan word. Die kritieke komponente van oorgangsbepanning behels die volgende:

- (a) Effektiewe programme wat leerders voorberei om in die gemeenskap te woon en te werk (vergelyk hier loopbaan- en arbeidsgerigte onderrig). Die funksionele instruksiemodel van Dever en Knapczyk (1997:16) is een so 'n werkwyse omdat die inhoud van die instruksie uit vaardighede bestaan wat persone gewoonlik nodig het om hul lewens te lei in die gemeenskap;
- (b) 'n Wye verskeidenheid van diensprogramme vir volwassenes wat die onderskeie ondersteuningsbehoefte van persone met gestremdhede in werks- en gemeenskapsomgewings kan ondersteun; en
- (c) Omvattende en samewerkingsoorgangsbepanning tussen opvoeders en gemeenskapsdiensorganisasies ten einde benodigde dienste vir skoolverlaters te ontwikkel.

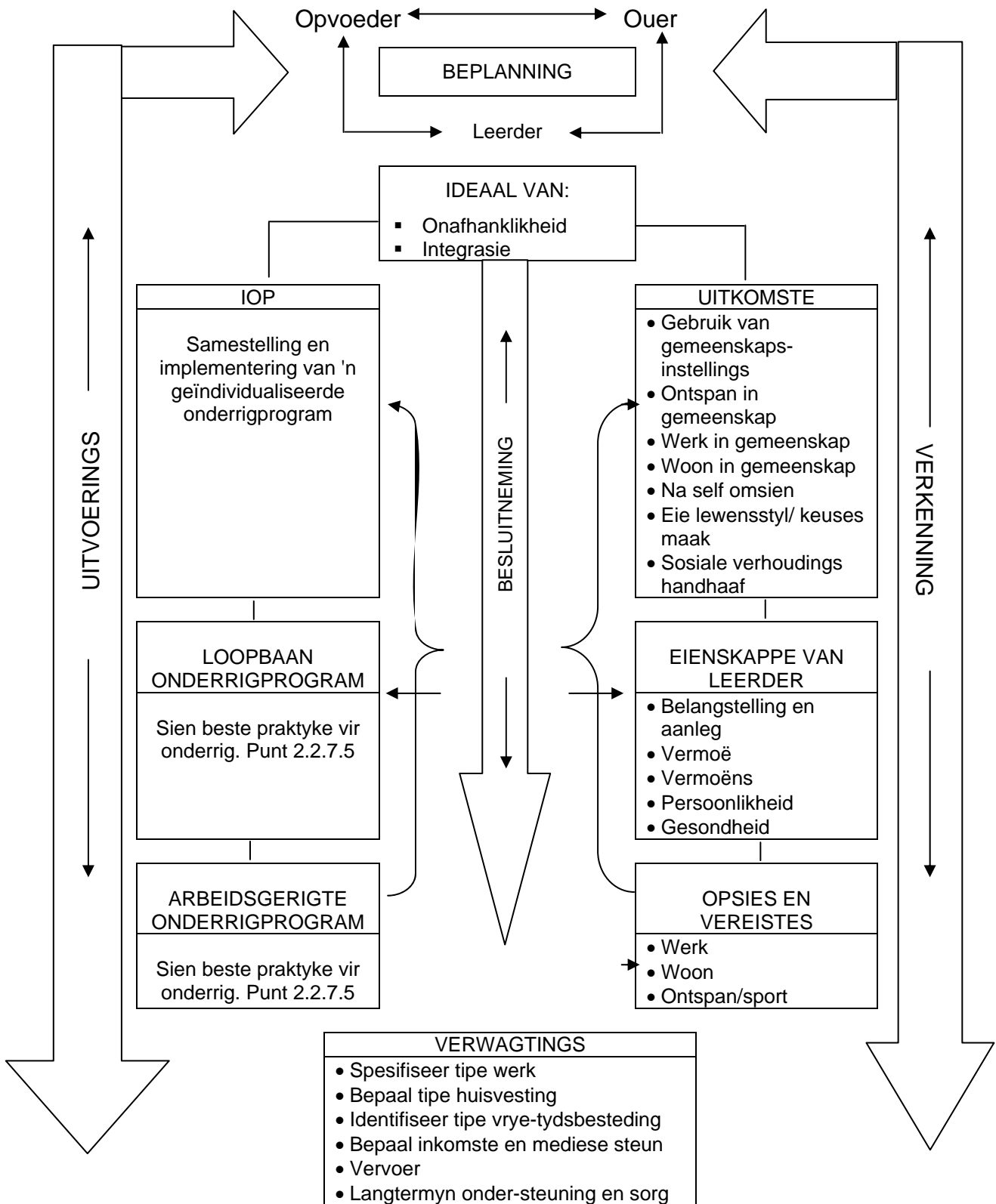
Hierdie komponente kan ten beste aangespreek word deur:

- Die koördinerings van oorgangsbeplanning. Die skool se rol hierin is om die leerders se behoeftes te bepaal; om oorgangsplanne vir elke leerder saam te stel; om oorgangsbeplanning met diensverskaffers te koördineer; om in die beplanningsproses met ouers saam te werk.
- Bepaling van individuele behoeftes. Volgens die regte diskoers het die individu en sy ouers 'n oorheersende sê in die bepaling van die leerder se behoeftes ten opsigte van die oorgang tussen skool en die lewe as volwassene. Dit moet eerder gesien word as 'n gesamentlike poging tussen opvoeder, leerder en ouers.
- Ontwikkeling van 'n oorgangsplan. Die doel van hierdie oorgangsplan is om 'n werksverhouding te vestig tussen ouers en diensorganisasies vir volwassenes; om bronne vir betekenisvolle indiensneming en gemeenskapsdeelname te identifiseer; om toegang tot hierdie instansies te verkry voordat leerders die skool verlaat; en om die sisteme wat die instandhouding van hierdie dienste sal fasiliteer te identifiseer. Hierdie oorgangsplan moet ten minste twee jaar voor die leerder die skool verlaat begin. Volgens McDonnell, Hightower en Hardman (1978 in Drew, Logan & Hardman, 1988:309-391) moet die volgende komponente daarin opgeneem wees:
 - Beroepsplasing of program. Spesifiseer die tipe plasing of program wat die geskikste is vir die spesifieke leerder.
 - Behuising. Bepaal watter verblyf-alternatief die geskikste is vir die leerder.
 - Vryetydsbesteding. Identifiseer daardie vryetydsaktiwiteite wat vir die leerders van belang is.
 - Inkomste en mediese ondersteuning. Bepaal wat 'n spesifieke werksplasing se effek sal wees op die staatstoelae en mediese voordele waarop hy/sy geregtig is en dit nie moontlik benadeel nie.
 - Vervoer. Bepaal wat die vervoermetodes gaan wees om toegang tot werk, verblyf en ontspanning te verseker.

- Langtermyn-ondersteuning en -versorging. Identifiseer die noodnagheid vir voogdyskap en/of spesifieke trusts of testamente.
- Ouerbetrokkenheid by oorgangsbeplanning. Ouers, as een van die rolspelers in oorgangsbeplanning, moet in die posisie geplaas word om soveel moontlik te wete te kom oor volwasse dienssisteme terwyl hul kind nog op skool is. Hierdie kennis moet insluit kenmerke van hierdie dienssisteme, kriteria vir die evaluering van diensprogramme vir volwassenes, en kennis van potensiële sowel as bestaande diensalternatiewe vir volwassenes met verstandelike erg-gestremdheid. 'n Doelbewuste poging moet aangewend word om deur middel van 'n inligtingsprogram ouers in staat te stel om hulself op die hoogte te bring met die aspekte van belang in hul kinders se oorgang van skool na die volwasse lewe.
- Integrasie met tydgenote wat nie-gestremd is nie. Die gladde verloop van die inskakeling van die skoolverlater met verstandelike erg-gestremdheid in 'n geïntegreerde gemeenskapsinstelling begin reeds op skool. Dit kan geskied deur hierdie leerders die geleentheid te bied om op soveel moontlik gebiede met tydgenote wat nie-gestremd is nie in interaksie te tree.

(Drew, Logan & Hardman, 1988:307-312). Hierdie oorgangsbeplanning word in figuur 3.4 skematies voorgestel.

Figuur 3.4: Model vir die beplanning van oorgang vanaf skool na die lewe as volwassene vir leerders met verstandelike erg-gestremdheid



Die praktyk toon dat leerders met verstandelike erg-gestremdheid nie die vereiste standaard vir die toekenning van 'n Algemene-Onderwys-en-Opleidingsertifikaat aan die einde van graad 9 sal bemeester nie. Daar bestaan gedokumenteerde bewys dat hierdie leerders tot ongeveer graad 2 op akademiese gebied sal vorder. In die praktyk toon leerders egter dat hulle in nie-akademiese vakke veel verder vorder, maar nog steeds nie graad 9-standaarde bereik nie. As gevolg hiervan sal hulle nie toelating tot tegniese kolleges verkry waar hulle doelgerigte beroepsopleiding kan ontvang nie omdat hulle nie oor 'n graad 9-kwalifikasie beskik nie. Hul onderrig op skool sal dus voorsiening moet maak vir 'n aanvullende wyse waarop hulle vir die wêreld van werk en 'n lewe as volwassenes voorberei kan word.

→ **Kriterium waaraan kurrikulum sal moet voldoen:**

Die kurrikulum moet die leerders op doelbewuste en toepaslike wyse vir die wêreld van werk en 'n lewe as volwassenes voorberei.

Samevattend kan daar gesê word dat persone met verstandelike erg-gestremdheid doelbewus voorberei moet word vir die lewe as volwassenes. In hierdie voorbereidingsproses moet hulle geleer word om keuses te maak en om besluite vir hulself te neem. Sodoende sal hulle in staat gestel word om beheer van hul eie lewe te neem (Stancliff, 2001, in Smith, 2004:214). Die maak van 'n verskeidenheid keuses word geassosieer met hoër vlakke van aanpassingsgedrag ("adaptive behaviour"); daarom moet selfbeskikking 'n prioriteit word van onderrig van leerders met verstandelike erg-gestremdheid (Kennedy & Lewin, 2003; Wehmeyer & Metzler, 1995 in Smith, 2004:214). Selfbeskikking omvat die houdings en vaardighede wat vereis word om in jou eie belang te handel, om besluite vir jouself te neem en om keuses te maak. 'n Onderrigprogram wat hieraan voldoen sal die volgende vier basiese beginsels moet omvat: vryheid, outoriteit, ondersteuning en verantwoordelikheid (Moseley & Nerney, 2000 in Smith, 2004:214). Hierdie beginsels word toegepas oor alle aanpassingsareas, naamlik konseptuele, sosiale en praktiese areas, en word deur middel van betekenisvolle en werklike ervarings aangeleer (Smith, 2004:214).

Die navorser is van mening dat hierdie leerders se onderwysbehoefte alleenlik sinvol aangespreek kan word as:

- die verwagtings van hierdie leerders genormaliseer word, deurdat dieselfde verwagtings vir hulle gekoester word as vir leerders in die hoofstroom (vergelyk Feldman hierbo);
- 'n sinvolle kurrikulum gevestig word, met doelgerigte uitkomste wat onafhanklikheid bevorder en integrasie in die samelewing as prioriteit het;
- geleenthede vir integrasie in skool en samelewingsverband gemaksimaliseer word;
- geïndividualiseerde onderrigprogramme daargestel word;
- ouerbetrokkenheid beklemtoon word;
- gestandaardiseerde assesseringsmaatstawwe ontwikkel word; en
- leerders 'n sertifikaat van bevoegdheid aan die einde van hul skoolloopbaan ontvang wat deur die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-Owerheid erken word.

In die volgende twee afdelings word 'n oorsig gegee van hoe die onderwys van hierdie leerders op internasionale en nasionale vlak ontwikkel het teen die agtergrond van inklusiewe en uitkomsgebaseerde onderwys.

3.3 ONTWIKKELING VAN ONDERWYS VIR LEERDERS MET VERSTANDELIKE ERG-GESTREMDHEID – 'N INTERNASIONALE PERSPEKTIEF

3.3.1 Inleiding

Die ontwikkeling en vooruitgang wat daar op internasionale vlak in die onderwys en onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid gemaak is, is onlosmaaklik verstrengel in die tendense wat daar ten opsigte van spesiale onderwys in die algemeen plaasgevind het.

3.3.2 Die 1960s

Gedurende die 1960s het die idee van **normalisering**, wat in die 1950s in Skandinawië ontstaan het, sterk na vore getree. Hierdie filosofie van normalisering het in Westerse lande uiting gevind in die feit dat die verantwoordelikheid vir leerders

met verstandelike gestremdheid **van 'n departement vir gesondheid** verskuif is **na 'n departement van onderwys**. Vir die eerste keer sou leerders met verstandelike erg-gestremdheid ook die reg hê op beplande sistematiese onderrig by gekwalifiseerde onderwysers (Mary Beirne-Smith & Hilton, 1994:45; Haskel & Steer, 2002:28; Wolfensberger, 1985; Engelbrecht et al., 1999:7).

Hierdie nuwe bewuswording van verantwoordelikheid het op internasionale vlak verdere prominensie gekry deurdat UNESCO, die onderwysarm van die Verenigde Nasies, verskeie beleidsdokumente uitgereik het wat die regte van leerders met fisieke gestremdheid en verstandelike gestremdheid ten opsigte van hul onderwys, versorging en behandeling beklemtoon het. Die gevolg hiervan vir leerders met verstandelike gestremdheid was die stigting van 'n internasionale vereniging – die International League of Societies for the Mentally Handicapped. Tydens 'n kongres van hierdie organisasie in 1968 in Jerusalem, is die regte van persone met verstandelike gestremdheid soos volg uiteengesit:

Die verstandelik gestremde persoon het dieselfde basiese regte as ander landgenote van dieselfde land en dieselfde ouderdom; die reg op behoorlike mediese versorging, onderwys, opleiding, ensovoorts, ongeag van die graad van sy gestremdheid; die reg op ekonomiese sekuriteit en 'n redelike standaard van behuising; die reg op produktiewe werk of ander betekenisvolle beroepe; die reg om saam met sy familie te woon en om in alle aspekte van gemeenskapslewe deel te neem; as versorging in 'n inrigting noodsaaklik word, die reg op 'n omgewing en omstandighede wat so na as moontlik is aan die normale lewe; die reg op beskerming teen uitbuiting en ten laaste, bo alles – die verstandelik gestremde persoon het die reg op respek (Burden & Du Toit, 1985:52).

Hierdie regte staan alom bekend as die "Jerusalem-regte" en dit vorm die basis waarop latere ontwikkelings voortbou.

3.3.3 Die 1970s

Gedurende die 1970s het sowel spesiale onderwys as die voorsiening van dienste vir leerders met verstandelike gestremdheid merkwaardige vordering gemaak (Mary Beirne-Smith & Hilton, 1994:48). Ook is die tradisionele segregasie van leerders met

spesiale behoeftes in aparte skole toenemend bevraagteken (Engelbrecht et al., 1999:1).

In 1975 is die "Education for All Handicapped Children Act" deur die Kongres van die VSA bekragtig. Dit is waarskynlik een van die merkwaardigste gebeure wat die aard van onderwys en spesiale onderwys verander het. Hierdie wet, wat bekend staan as PL 94-142 (die 142ste publieke wet wat deur die 94ste Kongres bekragtig is) het dit ten doel gehad dat leerders met gestremdhede in die "least restricted environment (LRE)" onderrig moet word en het dit moontlik gemaak vir toegang tot openbare skole vir duisende kinders wat vanweë die ernstigheidsgraad van hul fisieke gestremdheid of "learning difficulties" voorheen nie toegang tot hierdie skole gehad het nie (Asham & Elkins, 1994:15; Haskell & Steer, 2002:28).

Warnock (1978) was die eerste persoon wat die term "students with special needs" gebruik het. In daardie tyd was dit 'n poging om opvoedkundiges te motiveer om hul houding te verander en te aanvaar dat sisteme moet verander. Hierdie beskrywing het toenemend veld gewen in die VSA en Australië en by UNESCO (Haskell & Steer, 2002:29).

3.3.4 Die 1980s

'n Term wat in die tydperk sterk na vore tree is "mainstreaming". Die voorstanders van hierdie beweging poog met "mainstreaming" dat leerders met gestremdhede saam met hul nie-gestremde tydgenote in dieselfde klaskamer verbonde aan 'n hoofstroomskool onderrig moet ontvang (Donald et al., 2004:23). Die plasing van leerders in 'n hoofstroomskool word gesien as 'n fundamentele mensereg en die geforseerde segregasie as onderdrukking (Engelbrecht et al., 1999:6). Dit het tot gevolg, dat in die 1980s, die verhouding tussen gewone skole en spesiale skole 'n bron van kommer vir beleidmakers, navorsers en die kampvegters vir "exceptional children" word. Die voorstelle vir die verandering van hierdie verhouding sluit onder meer in radikale oproepe om die herstrukturering of samevoeging van die twee. Hierdie voorstelle word in die VSA bekend as die "Regular Education Initiative" (REI). Die "Regular Education Initiative" is 'n filosofie wat van die standpunt af uitgaan dat gewone onderwys eerder as spesiale onderwys primêr verantwoordelik

moet wees vir die onderwys van leerders met gestremdhede (Hallahan & Kauffman, 1994:21; Haskell & Steer, 2002:28).

Hierdie "Regular Education Initiative" het twee komponente, naamlik gematigde voorstelle en meer radikale voorstelle. Die gematigde voorstelle sluit in dat gewone onderwys meer verantwoordelikheid aanvaar vir leerders met ligte of matige gestremdhede. Die meer radikale voorstelle is dat spesiale onderwys geïllumineer word as 'n afsonderlik identifiseerbare deel van onderwys. Een van die grootste redes vir die voorstelle is die besorgdheid oor leerders wat beskou word as "at risk".

Op skoolvlak sluit dit leerders in wat "at risk" is vir mislukking ("failure"), potensiële voortydige skoolverlaters, dwelmgebruikers en swanger tieners. Op die vlak van volwassenes sluit dit mense in wat sonder heenkome is, dié wat werkloos is, dié wat onderbenut ("underemployed") is en diegene wat nie daartoe in staat is om suksesvol die eise van die daaglikse lewe te hanteer nie. Individue wat verstandelik gestremd is kan in albei hierdie groepe gevind word (Mary Beirne-Smit et al., 1994:51).

3.3.5 Die 1990s

Die 1990s word gekenmerk deur 'n intensiewe veldtog vir inklusiewe onderwys. Inklusiewe onderwys word omskryf as 'n gedeelde waardestelsel wat 'n enkele onderwysstelsel voorstaan wat daarop toegespits is om te verseker dat alle leerders (gestremd en nie-gestremd) bemagtig word om besorgde, bevoegde en bydraende burgers in 'n inklusiewe, veranderde en diverse samelewing te word (Haskell & Steer, 2002:28; Engelbrecht et al., 1999:6). Die term verwys dus na 'n onderwysbeleid wat gebaseer is op die beginsel van inklusie – dit verwys na 'n breë filosofiese en edele beginsel dat alle leerders dieselfde onderwysregte moet hê. In Suid-Afrika word hierdie posisie verskans in die Grondwet deurdat dit aan alle leerders beskerming bied teen diskriminasie, hetsy dit op grond van ras, geslag, sosiale klas, taal, godsdiens of vermoëns is. Daardeur word die voorsiening van 'n proses van onderwysvoorsiening verseker wat toepaslik is vir die behoeftes van alle leerders, wat ook al hul oorsprong, agtergrond of omstandighede. So 'n beleid moet verseker dat die volle spektrum van onderwysbehoefte optimaal geakkommodeer en ingesluit is in 'n enkele onderwysstelsel. Dit behels verskillende maniere om die

verskeidenheid onderwysbehoefte te bevredig – wat insluit dit wat beskou mag word as die spesifieke behoeftes van leerders wat verskillende stornisse tot leer en ontwikkeling ervaar. Die klem val op die sisteem om die behoeftes van die leerders so normaal en insluitend as moontlik te bevredig – eerder as dat die leerder afgesonder, uitgesluit of op enige ander wyse teen gediskrimineer word om die behoeftes van die stelsel te pas (Donald et al., 2004:23).

Verskeie internasionale konferensies is ook in hierdie tydperk gehou waar daar gefokus is op die regte van almal tot onderwys. Van die belangrikste gebeure is:

- (a) **Die Jomtien-konferensie.** Tydens die 1990 Wêreld-konferensie oor Onderwys vir Almal, wat gehou is in Jomtien in Thailand, is daar groot klem geplaas op inklusiewe onderwys. Met ander woorde, daar is gesê dat gestremde leerders in hoofstroomskole onderrig moet ontvang.
- (b) **Die "United Nations 22 Standard Rules on the Equalisation of Opportunities for Persons with Disabilities".** Die resoluë wat aanvaar is deur die Verenigde Nasies se Algemene Vergadering ten opsigte van die standardeëls vir die gelykstelling van geleenthede vir persone met gestremdhede lees onder meer soos volg:

"Education in mainstream schools presupposes the provision of interpreters and other appropriate support services, designed to meet the needs of persons with different disabilities, should be provided" (UN, 1994:15).

- (c) **Die Salamanca-konferensie.** Hierdie denkrigting van inklusiewe onderwys was ook 'n sterk kenmerk van die "Salamanca Statement of Principles, Policy and Practice in Special Needs Education", waartoe daar ooreengekom is deur die verteenwoordigers van 92 regerings en 25 internasionale organisasies in Salamanca, Spanje, in Junie 1994. Hulle visie was ondubbelsinnig:

"... those with special educational needs must have access to regular schools which should accommodate them within a child-centred pedagogy capable of meeting these needs" (UNESCO, 1994:6).

Hierdie veranderings en klemverskuiwings die afgelope dekades sedert die 1960s is ook te bespeur in ander fasette van die persoon met verstandelike gestremdeheid se lewe:

Terminologie

Terminologie is ook besig om te verander. Waar die term *idiot* eers aanvaarbaar was, maak vakkundiges van minder stigmatiserende terme gebruik (Hallahan & Kauffman, 1994:116). "Intellectual disability" is toenemend besig om die internasionale aanvaarde term te word (Asham & Elkins, 1994:437).

Volgens Sandieson (1998:290) is daar ten minste vyf perspektiewe wat die hedendaagse gebruik van terminologie ten opsigte van die begrippe "Mental Retardation/Developmental Disabilities" (MR/DD) beïnvloed. Die eerste is funksioneel van aard deurdat dit dien as 'n standaard-identifikasie-meganisme sodat mense van verskillende dissiplines en geografiese gebiede begrip kan hê vir die beoogde populasie en eienskappe. Met verwysing na MR/DD is die eienskappe lae kognitiewe funksionering, beperkings in aanpassingsgedrag en die aanvang voor die ouderdom van 18 jaar soos omskryf deur die American Association on Mental Retardation (AAMR, 2002) en die Diagnostic and Statistical Manual, DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2002).

Die tweede perspektief weerspieël teoretiese sienings van die begrip MR/DD. Daar is hoofsaaklik twee denkrigtings, naamlik die ontwikkelingsperspektief en die agterstand/afwykingsperspektief. In eersgenoemde perspektief word persone met MR/DD gesien as persone wat deur dieselfde kognitiewe ontwikkelingsstadiums gaan as nie-gestremde persone, maar teen 'n stadiger tempo. Die siening is ook dat hulle nie die vaardighede van hoëvlak-probleemoplossings bereik nie. In die agterstand- ("deficit") of afwyking- ("difference") perspektief is die siening dat persone met MR/DD oor minder doeltreffende ("efficient") vaardighede beskik, selfs al word dit vergelyk op die vlak van kognitiewe ontwikkeling of verstandsouderdom.

Die derde en vierde perspektief is 'n nie-kategoriserings- ("non-categorical approach") benadering wat die besorgheid oor die moontlike stigmatiseringseffek van etikettering beklemtoon. Dit verteenwoordig die huidige perspektiewe wat in Suid-Afrika heers.

Die vyfde perspektief is meer streeksgebonde. So byvoorbeeld is die term "mental retardation" totaal onaanvaarbaar in die Verenigde Koninkryk waar die term "learning disabled" gebruik word om na persone met MR/DD te verwys. In Noord-Amerika word die term "learning disability" gebruik.

(i) Definisie

Die gesaghebbende American Association on Mental Retardation (AAMR) se hersiening in 1992 en 2002 van hul definisie behou die basiese komponente van hul 1983-weergawe, maar beklemtoon 'n meer funksionele perspektief. So byvoorbeeld beweeg hulle weg van die vlakke van verstandelike gestremdheid na vlakke van ondersteuning benodig om te funksioneer (Hallahan & Kauffman, 1994:121; Smith, 2004:188; Smith, Polloway, Patton & Dowdy, 1998:192–193).

(ii) Diagnose

Volgens Polloway en Smith (in Mary Beirne-Smit et al., 1994:51-52; Shea & Bauer, 1994:344) is daar 'n afname in leerders wat as verstandelik gestremd geïdentifiseer word. Hulle verskaf verskeie redes wat aanleiding kan gee tot hierdie afname, naamlik

- (a) veranderings in definisie en denke by vakkundiges, wat waaksaamheid en konserwatisme ten opsigte van identifikasie en diagnose bepleit, en (b) die effek van vroeë intervensies in die voorkoming van oorsake van sommige gevalle van lig verstandelike gestremdheid.

In aansluiting hierby sê Hallahan en Kauffman (1994:116) dat die mees betekenisvolle verandering die feit is dat dit al hoe moeiliker raak om iemand as verstandelik gestremd te diagnoseer. Daar word veral drie redes hiervoor gegee: Eerstens is daar die besorgdheid dat leerders van etniese minderheidsgroepe verkeerdelik as verstandelik gestremd gediagnoseer word. Tweedens noem hulle die stigma wat daar aan so 'n diagnose kleef met die gepaardgaande negatiewe gevolge – die leerders het 'n lae selfbeeld en word deur ander negatief beoordeel. Derdens glo sommige vakkundiges dat verstandelik gestremdheid in 'n groot mate 'n sosiaal gekonstrueerde toestand is: 'n Persoon se sosiale sisteem bepaal of hy/sy vertraag is. Die meeste leerders wat as verstandelik gestremd geëtiketteer is, veral dié wat

hoër funksionierend is, word "amptelik" verstandelik gestremd eers as hulle tot die skool toetree. Die skool as 'n sosiale sisteem het 'n sekere stel verwagtings wat sommige leerders nie kan bemeester nie.

Na laasgenoemde groep leerders word verwys as die "six-hour retarded children" vanweë die oorbeklemtoning van akademiese prestasie gedurende skoolure (Asham & Elkins, 1994:443).

(iii) Diensverskaffing

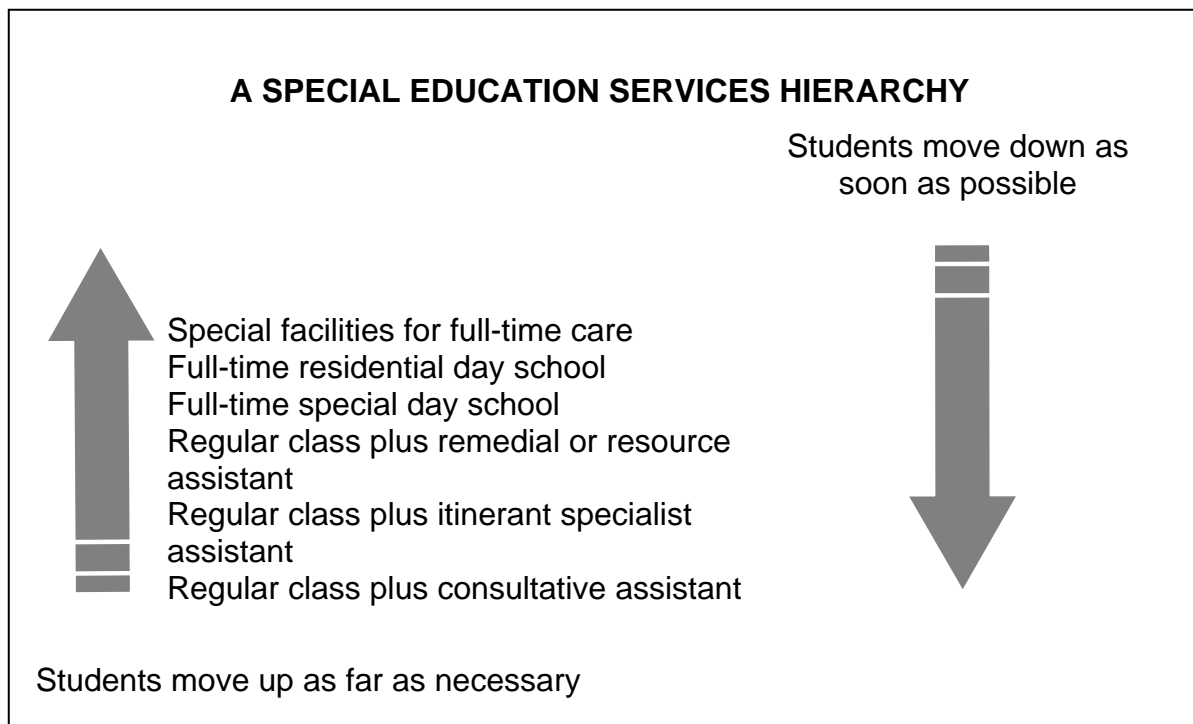
Dit verwys na waar die leerders hul onderrig ontvang.

Twee belangrike konsepte wat verband hou met die "Education for All Handicapped Children Act" is "least restrictive environment" en "individualised education programme" (IEP) (Asham & Elkins, 1994:16).

Hierdie twee aspekte word ook deur Hallahan en Kauffman (1994:18, 35) beklemtoon. Vir hulle verwys die begrip "least restrictive environment" (LRE) dat dié leerders so min as moontlik van hul nie-gestremde klasmaats, ouerhuis, gesin en gemeenskap verwyder moet wees. Dit beteken dus dat die leerders se lewe so normaal moontlik moet wees en dat intervensies in ooreenstemming met hul behoeftes moet wees en dat daar nie meer as wat werklik noodsaaklik is met die individu se vryheid ingemeng word nie.

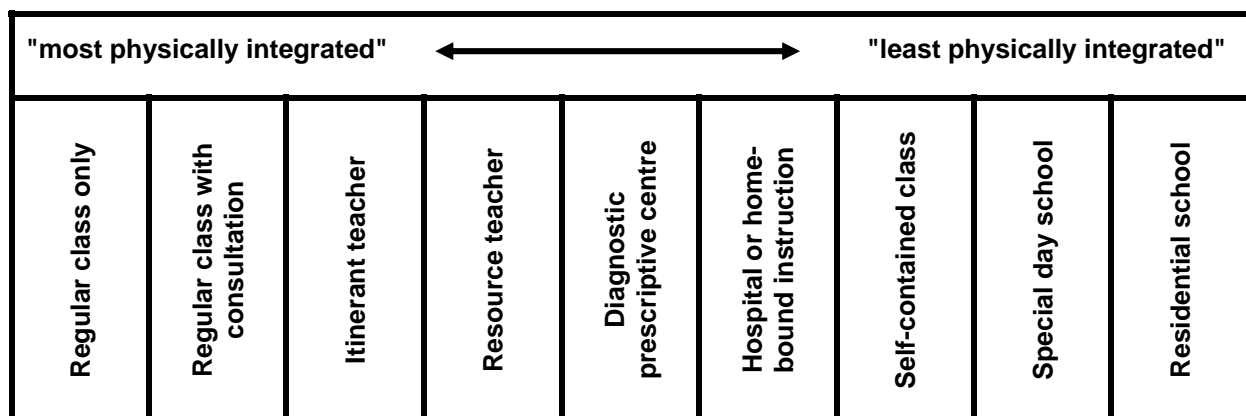
Volgens Asham en Elkins (1994:17) is daar al verskeie pogings aangewend om die regte kombinasie te vestig van spesiale en/of gewone onderwys wat geskik sal wees vir leerders met gestremdhede en wat sal verseker dat hulle in die "least restrictive environment" geplaas sal word. Volgens hulle is die mees algemene voorstelling dié van Reynolds se "Cascade of Services". Hulle het aanpassings aan die oorspronklike "Cascade" gemaak om dit meer relevant vir hedendaagse onderwys in Australië te maak. Hulle voorstelling lyk skematies soos volg (Fig. 3.5):

Figuur 3.5 Hiërargie van dienslewering



Hallahan en Kauffman (1994:17) gee ook 'n voorbeeld van "Service Alternatives for Special Education" wat in 'n groot mate ooreenkom met die vorige model. Hier (kyk fig. 3.6) beweeg die kind egter horisontaal op 'n kontinuum van:

Figuur 3.6: Kontinuum van dienslewering



Wat die "Individualized Education Program" (IEP) betref sê Hallahan en Kauffman (1994:35) dat die primêre bedoeling van die spesiale onderwyswette, wat die afgelope twee dekades bekragtig is, was om opvoeders op die behoeftes van individuele leerders met gestremdhede te laat fokus. Die IEP is die belangrikste

aspek van hierdie fokus – dit sit uiteen presies wat opvoeders beplan om die behoeftes van 'n gestremde leerder aan te spreek. Daarbenewens moet die plan deur die gestremde leerder se ouers of voog goedgekeur word.

Volgens Ashman en Elkins (1994:21) wil dit voorkom dat leerders vir wie die individualisering van hul onderrig die verste gevorder het, die leerders is met "severe disabilities, such as deaf/blind or severe/profound intellectual disability".

Wat die onderwys van leerders met verstandelike gestremdheid spesifiek betref, noem Mary Beirne-Smith et al. (1994:52-53) dat die afgelope tye gekenmerk word deur nuwe rigtings in die onderwys en opleiding van leerders met verstandelike gestremdheid. Daar is byvoorbeeld 'n geneigdheid om gemeenskapsgebaseerde instruksies en programme aan hierdie leerders te voorsien. Sy gaan voort deur te sê dat alhoewel volgehoue pogings aangewend word om dienste in inklusiewe omgewings te bied, leerders in instellings geplaas word saam met hul tydgenote wat nie gestremd is nie (1994:53).

Asham en Elkins (1994:33) sluit by laasgenoemde aan as hulle sê dat integrasie beskou word as die geskikste model vir onderwys van leerders met spesiale behoeftes, spesifiek diegene met 'n ligte verstandelike gestremdheid of 'n sensoriese gebrek.

Die begrip *integrasie* is nou verwant aan die begrip "mainstreaming". Dit verwys daarna dat leerders met spesiale onderwysbehoefte op 'n meer intensiewe wyse deelgeneem het aan ouderdomsgesikte aktiwiteite saam met nie-gestremde tydgenote, maar steeds 'n beduidende deel van hul onderrig in aparte lokale ontvang het. Integrasie is herkonstrueer as inklusie ("inclusion"), wat meer opvoedkundig en sosiaal in omvang is. Waar integrasie op menslike waardes gebaseer is, is inklusie op menseregte gebaseer (Engelbrecht et al., 1999:68).

3.3.6 Die 2000s

Die regte van alle kinders met gestremdhede om gehalte-onderwys te ontvang is in verskeie internasionale dokumente beklemtoon – vergelyk hier die verskeie internasionale konferensies wat hierbo bespreek is, waar daar gefokus is op die reg van almal op onderwys (Jantiem in 1990, Salamanca, 1994, Amman in 1996, Dakar

in 2000). UNICEF het hul 1999-uitgawe aan die "The State of the World's Children gewy"; UNESCO het die beweging "Education for All" geïnisieer. Laasgenoemde het gereeld opgedateerde publikasies oor ontwikkelings en verslae oor spesiale temas soos byvoorbeeld "Wasted Opportunities: when schools fail" (1998) of "Welcoming Schools: Students with Disabilities in Regular Schools" (1999) die lig laat sien. So ook het baie ryk donateur-organisasies soos DANIDA, Save the Children's Fund, SIDA, USAID en ander baie tyd en moeite gedoen om onderwysstelsels te ontwikkel. Ten spyte van al die aktiwiteite en die gepaardgaande retoriek, het die status van kinders nog geensins verbeter nie, en in baie gevalle was daar in die afgelope dekade grootskaalse agteruitgang. Dit kan toegeskryf word aan sosiale veranderinge, openbare onrus en oorloë gepaard met die ekonomiese en politieke veranderinge in Europa, Asië en Amerika, sowel as volgehoue armoede, die vigs-epidemie en 'n algemene verwaarlosing. Baie kinders is as gevolg hiervan met onvervulde onderwysbehoefte gelaat – met min hoop op die toekoms (Hollenweger, 2002:13).

Die Suid-Afrikaanse prentjie lyk geensins beter nie. Daar is na raming 280 000 leerders met spesiale onderwysbehoefte buite die stelsel (OD, Witskrif 6, 2001:9) en dit sluit aan by die hoë persentasie: 70% van alle leerders met gestremdhede is nie in skole nie soos aangedui in die "Integrated National Disability Strategy" (1997:37).

3.4 ONTWIKKELING VAN ONDERWYS VIR LEERDERS MET VERSTANDELIKE ERG-GESTREMDHEID IN SUID-AFRIKA

3.4.1 Inleiding

Die ontwikkeling van onderwys in Suid-Afrika is onlosmaaklik deel van die historiese agtergrond van kolonialisme, die politieke stelsel van aparte ontwikkeling en die gepaardgaande tuislandbeleid waardeur die onderwys voor 1994 op rassegrondslag bedryf is. Die gevolg was ongelyke voorsiening van geriewe en befondsing, die verskil in ontwikkelingstendense en tydgleuwe vir ontwikkeling (Behr, 1984; 1988).

Teen hierdie historiese agtergrond het onderwys vir leerders met gestremdhede stadiger ontwikkel in Suid-Afrika as wat dit die geval was in ander Westerse lande.

Dit het egter dieselfde tendens gevolg – individue met 'n passie vir persone met gestremdhede se nood aan onderwys het hulle beywer vir hul onderrig, die kerke het later stelselmatig betrokke geraak en die Staat het heelwat later sy verpligtinge ten opsigte van onderwysvoorsiening vir gestremdes aanvaar.

Die eerste "spesiale skool" in Suid-Afrika is in 1863 gestig. Dit het geskied onder die leiding van ses Ierse Dominikaanse susters van die Rooms-Katolieke Kerk. Hulle het die Grimley-instituut vir doofstommes in Kaapstad gestig (Behr, 1988:121). Die Instituut vir Dowes en Blindes te Worcester, is in 1881 gestig (Behr, 1988:12), maar onderwysvoorsiening vir leerders met verstandelike gestremdheid sou eers dekades later 'n werklikheid word. Tog het die stigting van hierdie institute die aandag gevestig op die lotgevalle van leerders met verstandelike gestremdheid (Behr, 1988:122).

3.4.2 Die vroeë ontwikkeling (±1900-1950)

(a) Die tydperk voor Unie-ording in 1910

Elke provinsie het sy eie wette en ordonnansies ten opsigte van geestesgesondheid gehad wat bepaal het watter voorsiening vir persone met geestesgesondheidsprobleme gemaak is. In hierdie voorsiening is daar geen onderskeid gemaak tussen die persone wat beskou is as "verstandelik gestremd" en dié wat as "geestesversteurd" beskou is nie.

(b) Die tydperk ná Unie-ording

In die eerste dekade na Unie-ording is daar baie min vordering gemaak ten opsigte van die onderwys van leerders met verstandelike gestremdheid. Ten spyte van die feit dat 'n Kinderbeskermingswet in 1913 deur die parlement goedgekeur is en die "Mental Disorders Act (Act 38 of 1916)" in 1916, het pleidooie deur die ondersekretaris van die Unie Onderwysdepartement in 1913 en die mediese inspekteur van skole in die Transvaal, die bekende dr. C. Louis Leipoldt, in 1916 vir onderwysvoorsiening vir leerders met verstandelike gestremdheid op dowe ore geval (Behr, 1988:122).

Onder Wet 38 van 1916 was die lot van persone met verstandelike gestremdheid sertifisering en gevolglik versorging in 'n inrigting op die staat se koste. In die praktyk het dit gewoonlik soos volg gerealiseer:

- lewenslange inwoning;
- versorging sonder enige beplande vorm van onderwys;
- min of geen kontak met hul familie;
- isolasie van die gemeenskap;
- verblyf in groot hospitaal-tipe sale; en
- waar moontlik werksgeleenthede in die inrigting, maar met geen vergoeding vir dienste gelewer nie (Burden & Du Toit, 1985:102).

Voorbeelde van hierdie inrigtings is die Alexandra-inrigting in Maitland, Kaapstad, wat in 1921 geopen is en die Witrand-inrigting in Potchefstroom, wat in 1923 geopen is.

In 1920 word op hoë vlak besprekings gevoer om 'n skema op 'n nasionale basis saam te stel vir die sorg en onderwys van "retarded and mentally defective children", maar niks noemenswaardig het hieruit gematerialiseer nie (Behr, 1988:122). Provinsiale Onderwysdepartemente het egter begin om op 'n beperkte skaal geriewe daar te stel. Hierdie geriewe was slegs vir blanke kinders. Die verloop kan soos volg opgesom word:

- Oranje Vrystaat: In 1922 het hierdie provinsie pogings aangewend om "mentally defective" kinders op te voed, maar dit is laat vaar.
- Transvaal: In 1923 is verskeie klasse vir "mentally defective" kinders gestig.
- Natal: Spesiale klasse het in Durban tot stand gekom wat in 1928 ontwikkel het tot 'n skool vir "agterlike" kinders.
- Kaapprovinsie: In 1929 het die onderwysdepartement drie klasse vir leerders met verstandelike gestremdheid gestig en 'n aantal "B"-klasse vir leerders wat stadig gevorder het en spesiale ondersteuning nodig gehad het (Behr, 1988:122).

Die Beroepsonderwys en Spesiale Skole Wet, Wet 29 van 1928 het magte aan die Unie-onderwysdepartement verleen om spesiale skole vir leerders met verstandelike gestremdheid te stig en om toelaes toe te ken aan private skole vir die onderrig en opvoeding van kinders wat as gevolg van fisieke en verstandelike gestremdheid of abnormaliteite nie baat sou vind by onderrig en opvoeding in gewone skole nie (Behr, 1988:122).

As gevolg van hierdie Wet is daar in 1928 'n interdepartementele komitee oor "Mental Deficiency" aangestel, onder voorsitterskap van Dr L van Schalkwyk. Die komitee se verslag, wat bekend gestaan het as die "Van Schalkwyk-verslag", is in 1930 ter tafel gelê as die "Report of the Interdepartmental Committee on Mental Deficiency". Dit is in hierdie verslag weer beklemtoon dat die Unie-onderwysdepartement spesiale skole vir leerders met verstandelike gestremdheid moes stig en waar dit nie moontlik was nie, die stigting van spesiale klasse in provinsiale skole moes bekragtig.

Ten spyte van hierdie vordering wat daar vir leerders met ligte/matige verstandelike gestremdheid gemaak is, het die lotgevalle van leerders met verstandelike erg-gestremdheid onveranderd gebly. In hierdie tydperk was daar drie tipes staatsvoorsiening vir laasgenoemdes:

(a) Toelating tot inrigtings:

- Alexandra in Maitland
- Witrand in Potchefstroom
- Umgeni Waterfall te Howick in Natal.

(b) Daar sou toelating wees tot gelisensieerde tehuse onder private bestuur wat by die Departement Welsyn geregistreer is, en van hulle 'n subsidie ontvang het vir elke "pasiënt" wat hulle versorg het.

(c) Die derde opsie was dat leerders met verstandelike erg-gestremdheid in die sorg van 'n voog, gewoonlik die ouers, geplaas is. Dit het bekend gestaan as "individual care". Op aanbeveling van 'n magistraat het die Departement van Gesondheid 'n onderhoudstoelaag aan so 'n voog betaal (Burden & Du Toit, 1985:106).

Die Nicol-kommissie (TP5/1939) toon aan dat $\pm 2.5\%$ (destyds omtrent 4 000 leerlinge) van die skoolpopulasie in die Transvaal verstandelik "agterlik" was ('n IK van < 80) en spesiale onderwys benodig het.

Die Kommissie het aanbeveel dat hierdie spesiale onderwys in drie tipes klasse aangebied moes word:

- i) Vir leerlinge met 'n IK van $\pm 79-84$, moes daar aanpassingsklasse – verbonde aan gewone skole – wees waar hulle onder toesig onderrig kon word. Hulle sou kon terugkeer na die gewone klasse sodra hulle hul probleme oorkom het.
- ii) Vir leerlinge met 'n IK van tussen 50-80 by wie dit duidelik was dat hulle nie geskik was vir gewone onderwys nie en ook nie sou verbeter nie, moes daar spesiale klasse wees.
- iii) Vir leerlinge met 'n IK van < 50 moes daar aparte inrigtings wees, verkieslik onder beheer van die sentrale regering (Behr, 1988:123).

3.4.3 Die tydperk 1950-1970

In die tydperk tussen 1950 en 1970 het persone in Suid-Afrika wat gemoed was met leerders met verstandelike erg-gestremdheid kennis geneem van die verandering wat daar in Westerse lande ten opsigte van dienslewering aan persone met verstandelike erg-gestremdheid plaasgevind het soos uiteengesit in 3.3.2 en 3.3.3.

Die Suid-Afrikaanse Nasionale Raad vir Geestesgesondheid het die aktiwiteit van kleiner assosiasies vir geestesgesondheid begin koördineer. Ouers is hierdeur geïnspireer en het ouerverenigings gestig, en in samewerking met ander liefdadigheidsorganisasies het hulle hul beywer vir 'n verbeterde stelsel vir leerders met verstandelike erg-gestremdheid.

Ontevredenheid het egter voortgeduur en as gevolg hiervan het die regering in 1965 'n komitee aangestel om ondersoek in te stel na die versorging van persone met verstandelike gestremdheid.

Hierdie komitee, onder voorsitterskap van prof. A.J. van Wyk, se bevindings is vervat in die Verslag van die komitee van ondersoek na die versorging van erg

geestesvertraagde persone, 1967 ("Van Wyk-verslag"). In baie opsigte was hierdie verslag 'n keerpunt in die versorging van persone met verstandelike erg-gestremdheid in Suid-Afrika.

Van die belangrikste aanbevelings van die verslag (Van Wyk, 1967:38-40) kan soos volg opgesom word:

- Die "Mental Disorder Act, 1916" moet hersien word.
- Die voorsiening van klinieke vir genetiese ondersoek moet oorweeg word.
- 'n Aktiewe nasionale welsynsorganisasie vir die behoeftes van persone met verstandelike erg-gestremdheid word aanbeveel.
- Geen persone met verstandelike erg-gestremdheid mag tot hospitale vir sielsiekes toegelaat word nie en die ontoereikende akkommodasie vir persone met verstandelike erg-gestremdheid in regeringsinrigtings moet verbeter word.
- Staatsinrigtings vir persone met verstandelike erg-gestremdheid wat die verantwoordelikheid van die Departement van Gesondheid is, moet:
 - ou en ontoereikende geboue vervang;
 - elke leerder wat daar toegelaat word, die geleentheid bied om opleiding te ontvang (so 'n dagsentrum verbonde aan die inrigting moet die verantwoordelikheid wees van die Departement Onderwys, Kuns en Wetenskap);
 - voorsiening maak vir die nodige terapeutiese versorging van leerders met verstandelike erg-gestremdheid wat ook fisiek gestremd is;
 - die beleid hersien ten opsigte van werk deur volwasse persone met verstandelike erg-gestremdheid in inrigtings.
 - verpligte onderwys verskaf vir alle leerders met verstandelike erg-gestremdheid tussen die ouderdom 6 en 18 jaar. Dit moet voorsien word deur die Departement Nasionale Opvoeding (Departement Onderwys Kuns en Wetenskap) in dagsentrums.

In so 'n dagsentrum moet die volgende van toepassing wees:

- Kleuterskoolvoorsiening vir leerders jonger as ses jaar moet in hul eie klaskamer en eie speelgrond geskied;
- Vir elke 10 leerders moet daar 'n opgeleide onderwyser aangestel word;
- Klasassistente moet beskikbaar wees om te help met etes, toilet, ens.;
- Koshuise moet voorsien word waar leerders nie dagskole kan bywoon vanaf hul ouerhuis nie;
- Gesubsidieerde busvervoer moet ingestel word om leerders van en na die sentrum te bring;
- Afsonderlike dagsentrums moet gestig word vir leerders wat ook fisiek gestremd is.

Die aanbevelings soos hierbo uiteengesit is grootliks vervat in die Wet op Opleiding van Geestelik Vertraagde Kinders (Wet nr. 63 van 1974). Dit was met die aanvaarding van hierdie wet dat die mees radikale vernuwing vir leerders met verstandelike erg-gestremdheid van skoolgaande ouderdom van krag geword het.

Die belangrikheid van hierdie wet lê daarin dat daar voortaan voorsiening gemaak sou word vir beplande onderrig van hierdie leerders onder die beheer van die Nasionale Onderwysdepartement.

In "die definisie van terme" van hierdie Wet word "mentally retarded child" gedefinieer as 'n kind wat vrygestel is van verpligte skoolplig op grond van sy/haar onopvoedbaarheid, maar wat in die oordeel van die Sekretaris *opleibaar* is en sal baat vind by 'n opleidingsprogram – vergelyk 3.2.2.2.

Die term wat in die wet gebruik word, naamlik "mentally retarded" het dieselfde betekenis as *verstandelik erg-gestremde* (VEG) wat in skole vir hierdie leerders gebruik word – vergelyk 3.2.2.2.

Hierdie wet, wat op 1 April 1976 van krag geword het, was egter **net van toepassing op wit leerders met verstandelike erg-gestremdheid**. Die voorsiening vir ander bevolkingsgroepe kan soos volg opgesom word:

Kleurlingleerders met verstandelike erg-gestremdheid

In 1977 is 'n beleid vir leerders met verstandelike erg-gestremdheid aanvaar wat in feitlik alle aspekte ooreengekom het met dié vir wit leerders. Op daardie stadium is Kleurling-onderwys beheer deur die Afdeling Kleurlingsake in die Departement Binnelandse Sake.

Indiërleerders met verstandelike erg-gestremdheid

Die Indiër-onderwyswet, Wet 61 van 1965, maak nie onderskeid tussen opleibare en onopleibare leerders nie, gevolglik kon daar op 'n redelike vroeë stadium voorsiening gemaak word vir leerders met verstandelike erg-gestremdheid.

Indiër-onderwys is beheer deur die Afdeling Indiërsake in die Departement Binnelandse Sake.

Swart leerders met verstandelike erg-gestremdheid

In 1975 is daar begin met die vestiging van spesiale klasse by gewone skole vir leerders met verstandelike gestremdheid (Behr, 1984:212).

Met die aanvaarding van die nuwe Onderwys-en-Opleidingswet, Wet 90 van 1979, het die Departement van Onderwys en Opleiding verantwoordelikheid aanvaar vir die opleiding van leerders met verstandelike erg-gestremdheid.

3.4.4 Die tydperk 1980 - 1994

Die belangrikste aspekte van die tydperk 1980 tot 1994 is die De Lange-verslag van 1981 en die politieke verandering wat in 1984 ingelui is met die totstandkoming van die sogenaamde Driekamer-parlement. Hierdie ontwikkelings word vervolgens bespreek.

"Report of the Main Committee of the HSRC Investigation into Education. Provision for Education in the RSA (1981) (De Lange report)"

'n Verslag van belang in die onderwys van leerders met verstandelike erg-gestremdheid in Suid-Afrika is die De Lange-verslag, omdat hierdie verslag ook aandag geskenk het aan leerders met verstandelike gestremdheid (1981:99-103).

Dit het beide opleibare en onopleibare leerders ingesluit. Dit het bestaande fasiliteite in oënskou geneem en beter klassifikasie en aanvaarding van fasiliteite bepleit, alhoewel integrasie in hoofstroomonderwys nie as wenslik beskou is nie ("Report of the Work Committee: Education for Children with Special Educational Needs, 1981:182-187").

Politieke verandering

In September 1984 het 'n nuwe politieke bestel in Suid-Afrika tot stand gekom – die sogenaamde Driekamer-parlement. Hiervolgens is daar vir elk van die vier hoofbevolkingsgroepe 'n eie onderwysdepartement gestig.

Die "Education Affairs Act (House of Assembly) 1988, (Act 70 of 1988)" maak voorsiening vir alle aspekte van wit leerders met spesiale onderwysbehoefte onder sentrale beheer van die Minister van Onderwys en Kultuur (Administrasie Volksraad).

Onder hierdie wet is daar in die algemeen in die RSA gebruik gemaak van die American Association on Mental Deficiency (1983) se definisie as kriteria vir verstandelike gestremdeheid: "Mental retardation refers to significant sub-average general intellectual functioning resulting in or associated with concurrent impairment in adaptive behaviour and manifested during the development period."

Die klassifikasie van kinders vir die doel van plasing in opleidingsentrums of spesiale klasse is gebaseer op hul intellektuele funksionering en op die graad van hul agterstand in die ontwikkeling en bemeestering van sosiale vaardighede. Drie kategorieë is gebruik, naamlik:

- i. IK van 50-75/80 in spesiale klasse verbonde aan gewone skole,
- ii. IK van 25-50 in opleidingsentrums,
- iii. IK van 0-25 in inrigtings vir die onopleibare.

Onderwys vir wit, kleurling- en Indiërleerders het nou elk onder sy eie Departement van Onderwys geressorteer. Swart onderwys het nog steeds onder die Departement

Onderwys en Opleiding geval. Hierdie tendens het voortgeduur tot en met 1994 toe 'n demokratiese politieke bestel in Suid-Afrika van krag geword het.

3.4.5 Die tydperk ná 1994

Die totstandkoming van 'n demokraties verkose regering in 1994 sal altyd as een van die belangrikste mylpale in die Suid-Afrikaanse geskiedenis beskou word. Hierdie tydperk het groot verwagtinge geskep en 'n gees van optimisme het ontstaan – ook in onderwysgeledere. Om hieraan te voldoen het die nuwe regering strukture daargestel wat alle Suid-Afrikaners se belange sou bevorder – insluitend dié van leerders met verstandelik erg-gestremdheid. Van hierdie strukture word vervolgens bespreek.

Die Suid-Afrikaanse Grondwet (Wet No 108 van 1996)

Die grondwet stel dit duidelik dat alle burgers van die land gelyk is en gelyke burgerskapsregte het.

Onder die opskrif Burgerskap word hierdie gelykheid as volg in Artikel 3(2) uiteengesit: "Alle burgers is in gelyke mate – (a) geregtig op die regte, voorregte en voordele van burgerskap."

In Artikel 9(3) word die volgende gesê van gelykheid en diskriminasie: "Die staat mag nie regstreeks of onregstreeks onbillik teen iemand diskrimineer op grond van een of meer gronde nie, met inbegrip van ras, geslagtelikheid, geslag, swangerskap, huwelikstatus, etniese of sosiale herkoms, kleur, seksuele georiënteerdheid, ouderdom, **gestremdheid** (*my beklemtoning*), godsdiens, gewete, oortuiging, kultuur, taal en geboorte."

Onder die opskrif Kinders in Artikel 28(2) word die belange van kinders baie sterk beklemtoon: "'n Kind se beste belang is van deurslaggewende belang in elke aangeleentheid wat die kind raak."

Dit word verder bevestig onder die opskrif Onderwys in Artikel 29(1): "Elkeen het die reg (a) op basiese onderwys."

Die Suid-Afrikaanse Grondwet berus op menseregte en alle ander wetgewing is onderworpe aan die bepalings van die Grondwet en mag nie teenstrydig daarmee wees nie.

Die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet 84 van 1996)

Hierdie wet verwys nie spesifiek na leerders met verstandelike erg-gestremdheid nie, maar dit verwys na bepalings wat daargestel moet wees om leerders met spesiale onderwysbehoefte te akkommodeer, naamlik:

Wat verpligte skoolbywoning betref stel Artikel 3(2) dit so: "Die Minister bepaal by kennisgewing in die Staatskoerant die ouderdom vir verpligte bywoning by skole vir leerders met spesiale onderwysbehoefte."

Toelating tot openbare skole word bepaal deur Artikel 5(1): "'n Openbare skool moet leerders toelaat en hul opvoedkundige behoeftes dien sonder om op enige wyse onregverdig te diskrimineer."

Voorsiening van openbare skole word bepaal deur Artikel 12(3): "'n Openbare skool kan 'n gewone openbare skool of 'n openbare skool vir leerders met spesiale onderwysbehoefte wees."

(4) "Die lid van die Uitvoerende Raad moet, waar redelikerwys uitvoerbaar, onderwys vir leerders met spesiale onderwysbehoefte by gewone skole voorsien, asook toepaslike opvoedkundige ondersteuningsdienste vir sodanige leerders".

(5) "Die lid van die Uitvoerende Raad tref alle redelike maatreëls om te verseker dat die fisiese geriewe van openbare skole toeganklik is vir gestremde persone."

Die belange van leerders met gestremdhede wat in openbare skole is, word ook verskans in Artikel 23(5) en Artikel 30(2), naamlik:

Artikel 23(5). "Die beheerliggaam van 'n gewone openbare skool wat onderwys verskaf aan leerders met spesiale onderwysbehoefte moet, waar prakties moontlik, 'n persoon of persone koöpteer met kundigheid ten aansien van die spesiale onderwysbehoefte van sodanige leerders."

Artikel 30(2). "Die beheerliggaam van 'n gewone openbare skool wat onderwys verskaf aan leerders met spesiale onderwysbehoefte moet 'n komitee vir spesiale onderwysbehoefte instel."

Die bepaling van hierdie wet is deur ouers van leerders met verstandelik erg-gestremdheid aangegryp en 'n onbekende aantal is landwyd in openbare skole opgeneem. Daar is egter gebrekkige kennis beskikbaar om die werklike aantal te bevestig, maar volgens statistiek van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement was daar in 2004 'n totaal van 4 585 leerders met verstandelike ligte of matige gestremdheid en 'n verdere 474 leerders met verstandelike erg-gestremdheid in hoofstroomskole in die provinsie (WKOD, 2004).

"The White Paper on an Integrated National Disability Strategy – 1997"

Hierdie dokument is in November 1997 deur die Kantoor van die destydse Adjunkpresident, T.M. Mbeki, uitgereik. Die doel daarmee was om 'n geïntegreerde strategie op nasionale vlak ten opsigte van alle gestremdes te bewerkstellig.

Hierdie dokument verwys na "Sectors Experiencing High Levels of Exclusion". Op bladsy 5 word "People with Severe Intellectual and Mental Disabilities" as een van hierdie kategorieë wat spesifieke aandag moet geniet, uitgelig.

Die diversiteit van gestremdhede word op bladsy 1 beklemtoon:

Another factor that must be taken into account is the tendency of society to view people with disabilities as a single group. Thus, people in wheelchairs have become the popular representation of people with disabilities. This ignores the diversity of disability and the variety of needs experienced by people with different types of disabilities.

Wat inklusiwiteit betref is die volgende stelling gemaak: "[T]he majority of people with disabilities in South Africa have been excluded from the mainstream of society and have thus been prevented from accessing fundamental, social, political and economic rights" (bl. 2). Inklusiwiteit kry verder aandag in hierdie dokument onder die opskrif "The Social Model".

Die begrip van gestremdheid as 'n menseregte- en ontwikkelingszaak gee aanleiding tot die erkenning en bevestiging dat persone met gestremdhede gelyke landsburgers is en dat hulle daarom gelyke regte en verantwoordelikhede moet geniet.

Die sosiale model impliseer dus die herkonstruksie en ontwikkeling van ons samelewing en die erkenning van die ontwikkelingsbehoefte van persone met gestremdhede, asook die intensie om hierdie behoeftes aan te spreek binne 'n raamwerk van inklusiewe ontwikkeling. Nasiebou, waar alle landsburgers deelneem aan 'n enkele ekonomie, kan slegs plaasvind as persone met gestremdhede ingesluit word in die proses.

Die beweging na 'n Inklusiewe Onderwysstelsel – 1997-2004

Die totstandkoming van 'n demokraties verkose regering in 1994 het op onderwysgebied die samevoeging van 17 verskillende onderwysdepartemente tot gevolg gehad.

Om 'n enkele onderwysdepartement en 'n onderwysstelsel wat toeganklik is vir alle leerders daar te stel en alle ongelykhede van die verlede uit die weg te ruim was 'n groot taak. Teen hierdie agtergrond was navorsing gebiedend noodsaaklik.

Navorsing

Die regering het gedurende 1996 die "National Commission on Special Needs in Education and Training" (NCSNET) en die "National Committee on Education Support Services" (NCESS) aangestel. Hul hoofsaak was om aanbevelings te doen oor hoe onderwys van leerders met spesiale onderwysbehoefte benader moet word.

Hierdie komitees/kommissies het deeglik kennis geneem van plaaslike sowel as internasionale tendense en die gees van optimisme wat daar was vir die nuwe demokrasie in Suid-Afrika.

Tendense: Internasionaal en Nasionaal

Internasionaal was dit die "World Conference on Education for All" wat in Jomtien in Thailand gehou is, met sy beklemtoning van inklusiewe onderwys, en die

"Salamanca Statements on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education", wat aandag geniet het – vergelyk 3.3.5.

In Suid-Afrika het grootskaalse veranderings plaasgevind as gevolg van die nuwe demokrasie. Die Suid-Afrikaanse Federale Raad vir Gestremdes het 'n pleidooi gerig vir die ontwikkeling van 'n enkele inklusiewe onderwysstelsel vir Suid-Afrika (Naicker 1999, in Engelbrecht et al., 1999:15). Die sentrale tema van die standpunt was duidelik:

Learners with Special Educational Needs (LSEN) have a right to equal access to education at all levels in a single inclusive education system that is responsive to the diverse needs of all learners, accommodating both different styles and rates of learning, as well as different language needs in case of deaf learners where their first language is sign language, and ensuring quality education to all through appropriate curricula, organisational arrangements, technical strategies, resource use and partnerships with their communities (SAFCD, 1995:1).

Witskrif 6: Spesiale Behoefte Onderwys, Bou van 'n Inklusiewe Onderwys-en-Opleidingstelsel

Witskrif 6: Spesiale Behoefte Onderwys, Bou van 'n Inklusiewe Onderwys-en-Opleidingstelsel, wat in Julie 2001 gepubliseer is, kan gesien word as die finale beleid ten opsigte van 'n inklusiewe onderwysstelsel vir Suid-Afrika.

Hierdie dokument definieer inklusiewe onderwys en opleiding soos volg:

- Erkenning van die feit dat alle kinders en jongmense kan leer en dat hulle almal ondersteuning nodig het.
- Die bemagtiging van onderwysstrukture, stelsels en leermetodologie om te beantwoord aan die behoeftes van alle leerders.
- Erkenning van en respektering van die verskille tussen leerders, ongeag van die feit dat dit toegeskryf kan word aan ouderdom, geslag, etnisiteit, taal, klas, gestremdheid, MIV of ander aansteeklike siektes.

- Dit strek wyer as formele skoolopleiding en erkenning word gegee dat leer ook plaasvind tuis en in die gemeenskap, sowel as binne formele en informele instellings en strukture.
- Veranderinge in houdings, gedrag, onderrigmetodes, kurrikula en omgewing om te beantwoord aan die behoeftes van alle leerders.
- Maksimalisering van deelname deur alle leerders in kultuur en kurrikulum van opvoedkundige inrigtings om sodoende minimalisering en blootstelling van stoornisse tot leer te oorkom (DO, 2001, punt 10, bladsye 6-7).

Daar word in die Witskrif bevestig dat spesiale skole eerder versterk as elimineer sal word. Ná voltooiing van 'n oudit van spesiale skole sal daar ontwikkelingsplanne opgestel word om die kwaliteit van onderwys oor die breë spektrum te verhoog. Leerders met ernstige gestremdhede sal in hierdie verbeterde spesiale skole geakkommodeer word as deel van 'n inklusiewe stelsel. In hierdie verband sal die proses van identifisering, assessering en inskrywing van leerders in spesiale skole hersien word. Nuwe strukture sal erkenning verleen aan die sentrale rol wat opvoeders, dosente en ouers speel.

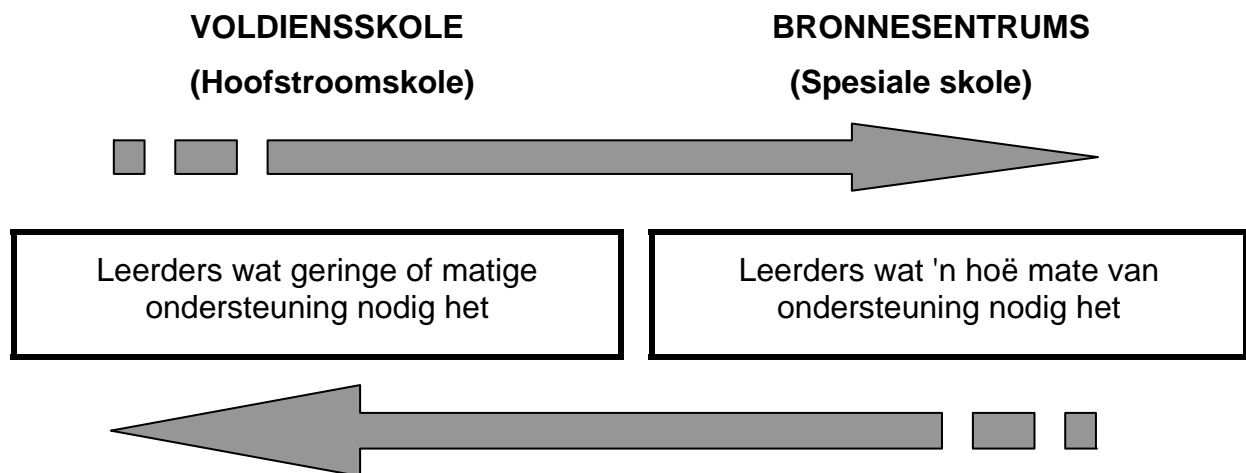
Om gestalte te gee aan hierdie Witskrif het die Nasionale Onderwysdepartement sy riglyne vervat in 'n dokument "Draft Guidelines for the Implementation of Inclusive Education", wat in Oktober 2002 verskyn het en dit verder verfyn in beleidsdokumente wat in 2004 uitgereik is.

Met hierdie Witskrif kom 'n lang era van marginalisering van leerders met verstandelike erg-gestremdheid in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel finaal tot 'n einde. Hul onderrig en opleiding is nou onlosmaaklik deel van een inklusiewe onderwysstelsel en dit baan die weg vir hierdie leerders om nou saam met hul nie-gestremde tydgenote in dieselfde klaskamer en skool onderrig te ontvang.

Teen hierdie agtergrond stel die Witskrif 6 dit dat daar twee bane van onderriginstellings (binne een onderwysstelsel) sal wees. Die een baan impliseer die omvorming van gewone openbare skole na *Voldiensskole* (DO, 2001:21). In hierdie instellings sal leerders met gestremdhede wat *geringe of matige ondersteuning* nodig het hul onderrig ontvang. Die ander baan is die omvorming van die huidige

spesiale skole na *Bronnesentrums* (DO, 2001:21). Hierdie *spesiale skole as bronnesentrums* sal ondersteun word om bo en behalwe die onderrig van leerders wat 'n *hoë mate van ondersteuning* nodig het (ongegag die aard van hul gestremdheid) ook deel vorm van 'n ondersteuningstelsel in 'n bepaalde geografiese gebied wat ondersteuning in verskeie vorme (DO, 2001:21) aan hoofstroomskole en voldiensskole sal bied. Hierdie verandering van spesiale skole na *Spesiale skole as Bronnesentrums* met hul veranderde rol is kritiek in die transformasie na inklusiewe onderwys (DO, 2004:8, 10; DO, 2001:21). Die bane van onderriginstellings word in figuur 3.7 skematies voorgestel.

Figuur 3.7: Inklusiewe onderwys vir leerders met gestremdhede



Dit is 'n dinamiese stelsel wat toelaat dat leerders tussen die twee bane kan beweeg na gelang van die mate van ondersteuning wat hulle op enige gegewe tydstip mag benodig.

Die Wes-Kaaplandse Onderwysdepartement se Onderrig-ondersteuningsmodel

Die Wes-Kaaplandse Onderwysdepartement se onderrig-ondersteuningsmodel gee 'n goeie voorbeeld van hoe daar in die provinsie gestalte gegee word aan inklusiewe onderwys.

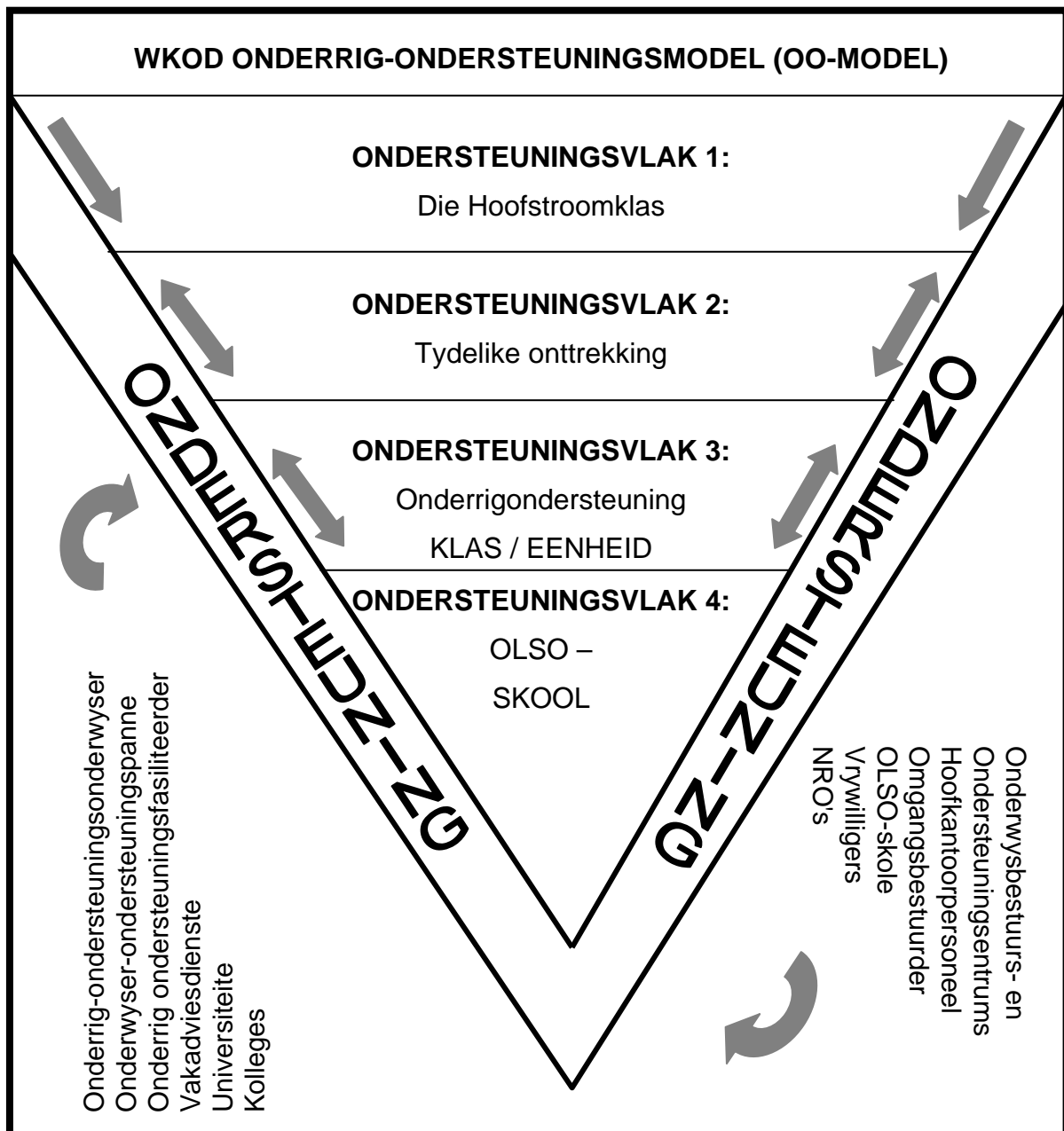
Die Direkoraat: Gespesialiseerde Onderwys-ondersteuningsdienste van die WKOD onder leiding van die Direkteur, het die volgende model ontwikkel waarvolgens die

ideaal van inklusiewe onderwys in die Wes-Kaap verseker kan word. Hierdie model maak voorsiening vir vier vlakke van onderwysondersteuning:

- Vlak 1: Leerders met gestremdhede is saam met hul nie-gestremde tydgenote in dieselfde klas.
- Vlak 2: Soos in vlak 1, maar leerders met gestremdhede word vir sekere tydperke onttrek vir meer individuele en gerigte onderrig.
- Vlak 3: Leerders met gestremdhede woon klasse vir leerders met gestremdhede by. Hierdie klasse is verbonde aan hoofstroomskole. Daar is dus sekere tye wat hulle met hul nie-gestremde tydgenote integreer.
- Vlak 4: Leerders woon spesiale skole by. Namate hul vorder kan hulle na enige van bogenoemde vlakke beweeg.

Sien onderstaande diagrammatiese voorstelling van hierdie model (fig. 3.8).

Figuur 3.8: WKOD Onderrig-ondersteuningsmodel



Uitkomsgebaseerde Onderwys: Kurrikulum 2005 / Hersiene Nasionale Kurrikulumverslag Graad R-9 (Skole) HNKV / Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R tot 9 (Skole) NKV

Uitkomsgebaseerde onderwys is 'n nuwe kurrikulumbenadering wat sedert 1997 in Suid-Afrika gebruik word. Hierna is verwys as "Kurrikulum 2005" of "K2005". Daar is

egter in Junie 2000 op 'n vergadering van die Raad van Ministers van Onderwys besluit om die aanbevelings van die Hersieningskomitee (van 31 Mei 2000) te aanvaar om Kurrikulum 2005 meer vaartbelyn te maak en om dit te versterk. Na hierdie verbeterde K2005 word verwys as die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 Skole (Staatskoerant No. 23406, 2002:11). Hierdie weergawe is egter weer hersien en staan bekend as die **Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R tot 9 (Skole) NKV sedert die implementering daarvan in skole met ingang 2004.**

Daar is niks met betrekking tot UGO wat nuut of geheimsinnig is nie. Dit is een van die oudste gesonde verstand-idees ("common-sense ideas") wat geassosieer word met leer, of dit nou vir leerders of volwassenes is (Spady & Schlebusch, 1999:26). In UGO word die leerproses net so belangrik geag as die inhoud wat aangeleer word. Die proses sowel as die inhoud word beklemtoon deur die aandui van uitkomst wat bereik moet word aan die einde van die proses. In die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 Skole, is die leeruikomste en assesseringstandaarde afgelei uit die Kritieke en Ontwikkelingsuitkomst (Staatskoerant Nr. 23406, 2002:19-20).

Uitkomsgebaseerde onderwys was nog altyd in 'n mindere of meerdere mate die basis van onderwys aan leerders met verstandelike erg-gestremdheid in Suid-Afrika. Die probleem is dat dit (die inhoud van die kurrikulum) nie raakpunte met die kurrikulum van hoofstroomonderwys gehad het nie en dat dit ook nie tot die verwerwing van 'n kwalifikasie gelei het nie. Nog minder was dit afgestem op volle deelname aan dit wat die samelewing bied. Dit was dus 'n onderwys op sy eie, selfs binne die konteks van leerders met spesiale onderwysbehoefte, wat tot nêrens gelei het.

Sedert 1997, met die infasering van UGO as 'n nuwe benadering tot 'n kurrikulum wat van toepassing is op alle leerders, het dit ook die onderwys van leerders met verstandelike erg-gestremdheid binne een onderwysstelsel ingebring. Met ander woorde, dit het 'n inklusiewe model daargestel.

Kurrikulum 2005 reflekteer 'n leerdergesentreerde benadering. Die beginsel van buigzaamheid binne die kurrikulum maak dit ewe toeganklik vir leerders met verstandelike erg-gestremdheid, soos aangedui word deur die volgende standpunte:

"... separate curricula should not be developed for learners who experience learning difficulties ..."

"... learning programmes and materials should be customised ..."

"... outcomes and range statements should also be adapted and refined to accommodate the needs of some learners with severe intellectual disabilities." (DoE, 1999:43).

Die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-Owerheid (SAKO) 1995

Die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-Owerheid (SAKO) is in 1995 deur wetgewing daargestel. Die SAKO het die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) wat uit drie bande bestaan, naamlik Algemene-Onderwys-en-Opleidingsband, Verdere-Onderwys-en-Opleidingsband en Hoër-Onderwys-en Opleidingsband, opgestel. Dit het geskied binne die konteks van die Suid-Afrikaanse Grondwet en ander wette soos die Suid-Afrikaanse Skolewet en die Wet op die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-Owerheid.

Hierdie stelsel bring 'n soepelheid in Suid-Afrikaanse onderwys en opleiding mee. Dit op sigself het verrykende gevolge en moontlikhede vir die onderwys van leerders met verstandelik erg-gestremdheid. In hierdie stelsel word daar na leerders se vordering binne die hele band gekyk, eerder as na die bestaande rigiede jaargebaseerde standerdverdeling. Ook vervaag die skeidings van standerds, tussen preprimêr, junior primêre en senior primêre fase, en tussen primêre en sekondêre skole, en ook tussen skole vir spesiale onderwysbehoefte en hoofstroomskole.

In 2.3.2.3.1 word dit gestel dat alle leer en onderrig van graad R tot 9 bydra tot die soort leerder wat deur die Nasionale Kurrikulumverklaring in die vooruitsig gestel word. Assessering van hierdie leer vind op 'n deurlopende basis tydens die 10 skooljare plaas. Die assessering en sertifisering van hierdie kumulatiewe leer vind aan die einde van graad 9 plaas wanneer daar aan leerders wat aan die

gespesifiseerde vereistes voldoen, 'n Algemene-Onderwys-en-Opleidingsertifikaat toegeken sal word. Die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsertifikaat vir verpligte skoling is 'n volle kwalifikasie vir skole, gebaseer op die mate waarin die leeruitkomst na aanleiding van die graad 9-assesseringstandaarde bereik word.

In hierdie vereiste, dat daar slegs een kwalifikasie aan leerders toegeken mag word, lê die grootste dilemma in die onderrig van leerders met verstandelike erg-gestremdheid binne die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsband. 'n Baie klein persentasie van hierdie leerders is in staat om hoogstens tot op 'n graad 2-vlak te vorder – soos aangedui in 3.2.6.1.1. Hulle sal as gevolg hiervan nooit aan die standaard van graad 9 kan voldoen nie.

As gevolg van bogenoemde is die navorser van mening dat daar binne die Grondslagfase (graad R tot graad 3) in die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsband wat in drie fases verdeel word, naamlik Grondslagfase (graad R tot graad 3); Intermediêre Fase (graad 4 tot graad 6) en Senior Fase (graad 7 tot graad 9) wat gelyklopend is met die vier fases van Volwasse Basiese Onderwys en Opleiding plek gevind word vir die leerders met verstandelike erg-gestremdheid (vgl. Skema in fig. 3.9). Hierdie leerders se skoolopleiding strek gewoonlik vanaf drie jaar tot 18 jaar. Die volgende indeling word voorgehou met dien verstande dat hierdie leerders se onderrig hoofsaaklik gebaseer moet wees op die Grondslagfase, maar dat daar wel leerders kan wees wat in ander fases kan funksioneer:

Figuur 3.9: Voorgestelde plasing van onderrig vir leerders met verstandelike erg-gestremdheid binne die Algemene Onderwys-en-Opleidingsband

<i>Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk bestaan uit drie bande:</i>			
GRAAD	NKR VLAK	NKR BAND	TIPE KWALIFIKASIE/SERTIFIKAAT
	8 7 6 5	Hoër- Onderwys- en- Opleidingsband	Doktorsgrade: Verdere navorsingsgrade Verdere grade: Professionele kwalifikasies Grade: Hoër diplomas Diplomas: Beroepsertifikate
VERDERE ONDERWYS- EN OPLEIDINGSERTIFIKAAT			
12 11 10	4 3 2	Verdere- Onderwys- en- Opleidingsband	Skool: Kollege; Nie-regeringsorganisasies; Werkplekke, ens.
ALGEMENE ONDERWYS- EN OPLEIDINGSERTIFIKAAT			
Senior Fase 9 8 7	1	Algemene- Onderwys- en- Opleidingsband	VBOO 4 (Volwassene-Basiese Onderwys en Opleiding)
Interme- diêre Fase 6 5 4		<div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p>ALGEMENE BASIESE ONDERWYS EN OPLEIDING VIR LEERDERS MET VEG</p> <p>Arbeidsgerigte Senior Fase Middelfase Juniorfase Kleuterfase (3 - 6 jaar) Vroeë kleuterontw(0 - 3 jaar)</p> </div>	VBOO 3
Grond- slagfase 3 2 1 R			VBOO 2
			VBOO 1

Met hierdie voorgestelde indeling verbind ons hierdie leerders se onderrig aan die Grondslagfase en die Volwassene-Basiese Onderwys en Opleiding, maar laat ruimte vir die funksionering in ander fases.

In die volgende afdeling word die bevindinge van 'n literatuuroorsig van ouers, die sosiale gemeenskap en die werksgemeenskap se eise wat hulle aan die kurrikulum stel uiteengesit.

3.5 OUERS, DIE SOSIALE OMGEWING EN WERKSOMGEWING AS DETERMINANTE VAN KURRIKULUM-AANPASSING

Soos bespreek in Hoofstuk 1 (1.5.2.2) speel die voortdurende interaksie tussen kontekstuele invloede 'n rol in die unieke gesitueerdheid van die kind. Wat kurrikulum aanpassing aanbetref, word die leerder se onmiddellike samelewing dikwels beskou as die werklike lokus vir besluitneming ten opsigte van kurrikulumbepanning (Doll, 1989:111). Daar moet egter op gelet word dat hierdie onmiddellike samelewing, of anders gestel determinante, nie besluite mag neem wat teen die breë nasionale beleid of die Grondwet is nie. Vir die doel van hierdie studie word die onmiddellike samelewing (determinante) verdeel in:

- die ouers;
- die opvoeders (word in hoofstuk 5 bespreek) en die skool;
- die werksomgewing; en
- die sosiale omgewing.

Hierdie determinante word voorts kortliks beskryf met 'n aanduiding van watter eise hulle aan die kurrikulum stel en die gevolglike kriterium waaraan die kurrikulum sal moet voldoen om hierdie eise te bevredig.

3.5.1 Ouers as determinant van kurrikulum-aanpassing

By die ontwikkeling en verbetering van 'n kurrikulum moet ouers geraadpleeg word. Soos in die geval met die onderwysers (Carl, 1995:3) moet hulle ook bemagtig word om insette te lewer. Ouers van leerders met verstandelik erg gestremdheid moet in die verbetering van die kurrikulum as medewerkers beskou word, want ouers van hierdie leerders weet oor die algemeen wat die beste is vir hul kinders is en deur interaksie met hul kind se onderwyser sal dit 'n positiewe effek hê op hul kind se onderrig (Westling & Fox, 2000:35; Engelbrecht et al., 1999:176).

3.5.1.1 Eise wat die ouers aan die kurrikulum stel

In Westling (1996) se oorsig van studies wat onderneem is ten opsigte van ouers met kinders wat onderskeidelik matig, ernstig en uitermate verstandelik gestremd is, se siening van 'n verskeidenheid van areas wat hul kind se onderrig beïnvloed, is die volgende bevindings gemaak:

- Die ouderdom van die kind en die graad van die kind se gestremdheid bepaal in 'n groot mate dit wat ouers as prioriteit vir onderrig beskou.
- Die meeste ouers glo dat onderrig in funksionele vaardighede en meer spesifiek huishoudelike en arbeidsgerigte vaardighede meer relevant is vir hul kinders.
- Ouers van leerders met matige verstandelike gestremdheid neig om groter klem te plaas op funksionele akademiese vaardighede en ag dit meer belangrik as sosiale vaardighede en vriendskapsbande.
- Hierteenoor plaas ouers van leerders met verstandelik erg en uitermate gestremdheid meer klem op die ontwikkeling van sosiale vaardighede en die aanknoop van vriendskapsbande as op die aanleer van funksionele skolastiese vaardighede (Hamne-Nietupski et al., 1992),
- Ouers wil hê hul kinders moet tot hul volle potensiaal ontwikkel word, maar spesifieke areas van beklemtoning varieer.
- Ouers vereis dat die kurrikulum die kulturele waardes wat hulle hoog ag aan hul kinders moet oordra (Browder, 2001:4).

→ Kriterium waaraan die kurrikulum sal moet voldoen:

Die kurrikulum moet voorsiening maak vir die aanleer van funksionele vaardighede soos arbeidsgerigte en huishoudelike vaardighede, sosialiseringvaardighede en funksionele skolastiese vaardighede.

3.5.2 Samelewing as determinant van kurrikulum-aanpassing

Die begrip samelewing word vir die doel van hierdie studie in twee verdeel naamlik die sosiale/kulturele samelewing en die werksamelewing.

3.5.2.1 Sosiale/kulturele samelewing

Skool en samelewing is onlosmaaklik verbonde in 'n simbiotiese verhouding. Beide is konstant in 'n staat van verandering. Die relatiewe effek van sosiale kragte wat die skool beïnvloed verander en die relatiewe effek wat die skool het om die samelewing te rig styg en daal ("waxes and wanes") en dit vereis dat opvoeders en ander rolspelers in kurrikulumontwikkeling konstant bewus moet wees van hierdie skool-samelewingverhouding (Henson, 1995:30).

Die eise wat sosiale en kulturele omstandighede asook die samelewing en kultuurgebaseerde ontwikkelings stel, word vervolgens bespreek:

Eise wat die effek van sosiale en kulturele omstandighede aan die kurrikulum stel

In elke samelewing is daar op enige gegewe tydstip positiewe en negatiewe omstandighede aanwesig. Hierdie omstandighede het 'n direkte invloed op die lede se lewensgehalte. Positiewe aspekte dui op ontwikkelings wat mense se daaglikse lewensomstandighede verbeter terwyl negatiewe invloede op die disintegrasie van die sosiale orde dui.

Hierdie omstandighede, hetsy positief of negatief, raak die skool onmiddellik. Meer spesifiek raak dit die wyse waarop die skool sy leerders voorberei om by hierdie invloede aan te pas. Die samelewing beïnvloed dus die ontwikkeling van 'n kurrikulum "by bringing to bear upon the curriculum those changes that occur in the wider society and culture" (Doll, 1989:99). Hy noem die volgende: (a) positiewe ontwikkeling – wetenskap en tegnologie verbeter toenemend; omvangrykheid kom feitlik oral voor; verbeterde openbare vervoer en kommunikasiemiddele, (b) negatiewe invloede die disintegrasie van familiebande; sosiale beweging (migrasie); die jeug en volwassenes word deur 'n waardekrisis oorheers.

As ons laasgenoemde van toepassing maak op die Wes-Kaapse situasie vind ons die volgende kategorieë van maatskaplike probleme: (a) verbrokkeling van gesinslewe, sosiale bewegings, die waardekrisis waarin die jeug hulle bevind, (b) hoë werkloosheid en swak ekonomiese vooruitsigte, hoë misdadaadysfers, (c) 'n MIV/Vigs-epidemie, dwelm- en alkoholmisbruik, kindermolestering, verkragting, en

(d) seksuele uitbuiting van en negatiewe houdings teenoor persone met gestremdhede.

Leeders wat verstandelik erg gestremd is vanweë hul beperkte intellektuele vermoëns is uiters kwesbaar vir hierdie positiewe en negatiewe omstandighede wat in hul gemeenskappe aanwesig is. Ten eerste word die teenwoordigheid op baie terreine van tegnologies gevorderde apparatuur vir hulle 'n hindernis om ten volle aan die samelewingsinstellings deel te neem. Die genoemde maatskaplike probleme het ook 'n direkte invloed op hul daaglikse lewe. Teen hierdie agtergrond kan ons nie anders nie as om met groot omsigtigheid te kyk na die verbetering van die kurrikulum, sodat hierdie aspekte aangespreek kan word om die effek daarvan op ons leeders wat verstandelik erg gestremd is te beperk.

→ Kriterium waaraan die kurrikulum sal moet voldoen:

Die kurrikulum moet voorsiening maak om leeders met verstandelik erg-gestremdheid weerbaar te maak teen die negatiewe invloede van die gemeenskap.

Eise wat die effek van die samelewing en kultuurgebaseerde ontwikkelings aan die kurrikulum stel

Die ontwikkelings wat sedert 1994 in die Suid-Afrikaanse samelewing plaasgevind het, het meegebring dat daar 'n regeringstelsel wat op demokrasie beginsels berus tot stand gekom het. Die Grondwet (Wet 108 van 1996) vorm die hoeksteen van hierdie demokrasie. Dit verskans die regte van alle mense in ons land en bevestig die demokratiese waardes van menswaardigheid, gelykheid en vryheid (Wet 108 van 1996, Artikel 7 (1)). Dit staan dus 'n inklusiewe samelewing voor.

In die praktyk kom bogenoemde daarop neer dat persone met gestremdhede as volwaardige burgers erken word en ingesluit moet word in dit wat die samelewing bied. Dit behels inklusiewe onderwys, Insluiting in die samelewing en insluiting in die gemeenskap. Hierdie drie aspekte word kortliks hieronder bespreek.

Inklusiewe onderwys. Die beklemtoning van en wegbeweeg van praktyke wat as diskriminasie beskou word het tot gevolg dat die Suid-Afrikaanse Skolewet 'n

inklusiewe benadering tot onderwys van leerders met gestremdhede volg, met ander woorde, leerders met gestremdhede moet sover moontlik saam met hul tydgenote wat nie gestremd is nie onderrig word en volgens dieselfde kurrikulum.

Skole vir leerders in Suid-Afrika wat verstandelik erg gestremd is het tot op datum vanweë die gebruik van 'n mediese model en segregasie in die onderrig van hierdie leerders nie genoegsaam aandag geskenk aan hierdie inklusiewe benadering nie. Gevolglik word die leerders nie voldoende voorberei vir volwaardige deelname aan dit wat die samelewing bied nie (*eie interpretasie*). Die woorde van Vygotsky beklemtoon die noodsaaklikheid om deel te wees van die samelewing: "[W]e become ourselves through others" (Paul Light et al., 1991:37, 39, 45) Vanweë hulle gebrekkige vermoëns in aanpassingsvaardighede is dit van kardinale belang in die onderrig van leerders wat verstandelik erg gestremd is. Daar het dus 'n dringendheid ontstaan vir die toepaslike onderrig van leerders wat verstandelik erg gestremd is sodat hulle voldoende voordeel kan trek uit hierdie veranderings, maar ook om hulle voor te berei op die eise van die samelewing.

Insluiting in die samelewing. Persone met verstandelik erg-gestremdheid word nie gereedelik onvoorwaardelik in die samelewing aanvaar nie. Die praktyk, en veral die terminologie wat gebruik word om na hierdie persone te verwys, bewys dit (Beirne-Smith & Hilton, 1994:60). Wolfenber (1985) wys daarop dat die wyse waarop 'n persoon beoordeel word, bepaal hoe hy/sy behandel sal word. Die sosiale samelewing verwag van enige lid om op kultuur- en normgebaseerde wyse op te tree (Dever & Knapczyk, 1997:37). Dit impliseer hoflikheid, verantwoordelikheid, handhawing van morele waardes en onafhanklikheid. Vir persone met verstandelik erg-gestremdheid is dit geensins anders nie – hulle moet aan hierdie vereistes voldoen. Omdat leerders met verstandelik erg-gestremdheid probleme met hierdie aanpassingsgedrag ervaar sal hulle dit doelbewus aangeleer moet word.

Insluiting in die gemeenskap. Die spesifieke gemeenskap waarvan leerders met verstandelik erg-gestremdheid 'n lede is, stel eise aan hulle ten opsigte van sosiale gebruike, gebruik van vervoer, kommunikasiemiddele, vryetydsbesteding, deelname aan sport, deelname aan kulturele aktiwiteite en gebruike, godsdiensbeoefening, persoonlike veiligheid, verweer teen uitbuiting, molestering en misbruik en die

gebruik van openbare fasiliteite soos beskermingsdienste, finansiële instellings, en inkopiesentrums.

Die geografiese omgewing verwys na waar 'n spesifieke skool geleë is, met ander woorde, of die skool 'n tipiese middelklas- voorstedelike gebied bedien, of dit in 'n informele behuisingsomgewing is; of dit in 'n gebied geleë is wat bekend is vir hoë misdaad en bendegegeweld, of dit in 'n plattelandse gemeenskap is, en wat die hoof-ekonomiese bedrywigheede in die gebied is.

Al hierdie aspekte sal 'n beduidende invloed hê op wat die skool aan leerders sal leer om hulle voor te berei vir deelname aan dit wat die samelewing bied.

→ Kriteria waaraan die kurrikulum moet voldoen:

Die kurrikulum moet voorsiening maak om leerders voor te berei om optimaal in hul spesifieke geografiese omgewing te kan funksioneer.

3.5.2.2 Die werksomgewing

Een van die oogmerke van onderwys is om leerders vir die lewe van werk voor te berei. Daar moet dus deeglik kennis geneem word van die eise en verwagtings van hierdie aspek van die samelewing. Hetsy die leerder met verstandelik erg-gestremdheid in 'n beskut te werksplek, ope arbeidsmark of tuiswerker gaan staan, moet die behoeftes van elke situasie in ag geneem word en moet hulle met die nodige kennis toegerus word.

Eise wat die werksomgewing aan die kurrikulum stel

Die praktyk toon dat die meeste leerders wat verstandelik erg gestremd is na beskutte werksinkels gaan as hulle die skool verlaat. Navorsing deur Pannell (2003) toon dat hierdie werksinkels vereis dat hul werkers 'n goeie sin vir dissipline, 'n redelike vlak van volwassenheid en goeie sosiale en selfversorgingsvaardighede moet hê.

Sy toon ook aan dat ander vaardighede wat vereis word insluit die potensiaal om te ontwikkel en nuwe take aan te leer, 'n hoë vlak van persoonlike higiëne, asook die vermoë om saam te werk in 'n span; om instruksies te verstaan en uit te voer; om vir

'n redelike tyd te konsentreer en om 'n mate van spanning en werksdruk te hanteer. Dan word daar ook 'n mate van basiese geletterdheid en gesyferdheid verwag sowel as die vermoë om te kan sorteer, plak, vou, etikette opsit, sny, vasmaak, ryg, 'n kramhegmasjien te gebruik en ander toepaslike handvaardighede. Hoewel vaardighede as belangrik beskou word is dit emosionele rypheid en die vermoë om aan te pas wat deur werkswinkelpersoneel as van deurslaggewende belang beskou word (Pannell, 2003:30, 36).

Die redes wat aangegee word waarom werkers ontslaan word of hul werk bedank is dat hulle nie die nodige vaardighede het nie, dat hulle gedragsprobleme toon (ontwrigting en aggressiewe optredes), dat hulle emosioneel onvolwasse is, dat hulle onrealistiese verwagtings koester en dat hulle 'n onvermoë het om by die werksomgewing aan te pas (Pannell, 2003:34). Hierdie aspekte gee ook 'n goeie aanduiding van watter eise die werksplek aan die werkers stel.

→ Kriteria waaraan die kurrikulum sal moet voldoen:

Die kurrikulum moet die leerders voorberei vir die wêreld van werk. Dit moet die volgende insluit: die vermoë om selfdiscipline te handhaaf en sosiaal aangepas te wees. Dit moet ook verseker dat die leerders 'n hoë mate van selfversorgingsvaardighede bemeester. Hul reseptiewe taalvermoëns moet goed ontwikkel wees. 'n Werksetiek moet vasgelê word. Perseptueel-motoriese vaardighede moet aangeleer word en funksionele geletterdheid en gesyferdheid moet ook vasgelê word.

3.6 SAMEVATTING

In die eerste deel van hierdie hoofstuk is 'n oorsig verskaf van eise wat leerders wat verstandelik erg gestremd is as determinant van aanpassing aan die kurrikulum stel. Dit is verkry deur klem te lê op 'n algemene oorsig van wat die begrip verstandelik erg-gestremdheid behels en hoe onderwys vir hierdie leerders ontwikkel het – dit is benader vanuit 'n internasionale sowel as 'n Suid-Afrikaanse perspektief. In hierdie perspektiewe is gelet op hoe inklusiewe en uitkomsgebaseerde onderwys gestalte gekry het rakende hierdie leerders se onderwys. In die laaste deel van die hoofstuk is ondersoek ingestel na ouers van hierdie leerders en die gemeenskap (sosiaal en

werk) as determinante wat ook 'n rol speel in die bepaling van aanpassings aan die kurrikulum om dit toepaslik/toeganklik vir hierdie leerders te maak.

Deur hierdie oorsig is gepoog om 'n teoretiese basis te vestig vir die oplos van die navorsingsprobleem, naamlik om te bepaal watter riglyne gevolg moet word om die nuwe benadering in onderwys, naamlik uitkomsgebaseerde onderwys in die vorm van die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) wat tans in skole ingestel word, ewe toeganklik/toepaslik te maak vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid as vir ander leerders sodat daar verseker kan word dat hulle toepaslike onderrig ontvang.

Onderstaande 18 kriteria stel die eise wat hierdie determinante aan die kurrikulum stel:

- (1) Die kurrikulum moet voorsiening maak om leerders die nodige ondersteuning in die onderrig-leersituasie te bied sodat hulle lewensvaardighede kan aanleer.
- (2) Die kurrikulum moet voorsiening maak om die eise wat bykomende gestremdhede stel te akkommodeer.
- (3) Die kurrikulum moet voorsiening maak vir die ontwikkeling van kennis en grondslagvaardighede (skoolgereedheidsaktiwiteite) op vlakke veel laer as wat gewoonlik vir graad R gestel word.
- (4) Die kurrikulum moet voorsiening maak vir leerders wat uitermate stadiger leer.
- (5) Die kurrikulum moet voorsiening maak vir intensiewe kognitiewe ontwikkeling van leerders wat verstandelik erg gestremd is.
- (6) Die kurrikulum moet voorsiening maak om leerders wat verstandelik erg gestremd is se kommunikasievermoëns te bevorder.
- (7) Die kurrikulum moet voorsiening maak om leerders wat verstandelik erg gestremd is se vermoëns in perseptuele ontwikkeling te bevorder.

- (8) Die kurrikulum moet voorsiening maak om leerders wat verstandelik erg gestremd is se vermoëns in motoriese ontwikkeling te bevorder.
- (9) Die kurrikulum moet voorsiening maak om leerders wat verstandelik erg gestremd is se vermoëns in affektiewe ontwikkeling te bevorder.
- (10) Die kurrikulum sal op daardie gebiede waarin hierdie leerders se vermoëns merkbare agterstande toon by hul tydgenote wat nie gestremd is nie – dit sluit in perseptuele en motoriese ontwikkeling, sosialisering, taal ontwikkeling, kognitiewe ontwikkeling, skolastiese vaardighede en fisieke ontwikkeling – klem moet lê. Dit sal ook voorsiening moet maak dat sulke leerders op verskillende vlakke dus oor grade heen sal funksioneer; asook vir individuele onderrigprogramme omdat hierdie leerders se ontwikkeling onderling so varieer. Daar sal ook voorsiening gemaak moet word vir afwaartse aanpassing aan die assesseringstandaarde en vir die aanspreek van die eise wat die bykomende gestremdhede stel.
- (11) Die kurrikulum moet voorsiening maak vir toepaslike onderrigstrategieë wat motivering, aandagspan, konseptualisering, geheue, terugroeping en leeroordrag by hierdie leerders sal maksimaliseer.
- (12) Die kurrikulum moet voorsiening maak vir geleenthede waar die leerders aan werklike situasies in die gemeenskap blootgestel word.
- (13) Die kurrikulum moet hierdie leerders op doelbewuste en toepaslike wyse vir die wêreld van werk en 'n lewe as volwassene voorberei.
- (14) Die kurrikulum moet voorsiening maak vir die aanleer van funksionele vaardighede soos arbeidsgerigte en huishoudelike vaardighede, sosialiseringvaardighede en funksionele skolastiese vaardighede.
- (15) Die kurrikulum moet voorsiening maak om leerders wat verstandelik erg gestremd is weerbaar te maak teen die negatiewe invloede van die gemeenskap.
- (16) Die kurrikulum moet voorsiening maak om leerders voor te berei om optimaal in hul spesifieke geografiese omgewing te kan funksioneer.

- (17) Die kurrikulum moet die leerders voorberei vir die wêreld van werk. Dit moet die vermoë om selfdisipline te handhaaf en sosiaal aangepas te wees insluit. Dit moet ook verseker dat hierdie leerders 'n hoë mate van selfversorgingsvaardighede bemeester. Hul reseptiewe taalvermoëns moet goed ontwikkel word. 'n Werksetiek moet vasgelê word. Perseptueel-motoriese vaardighede moet aangeleer word en funksionele geletterdheid en gesyferdheid moet ook vasgelê word.

In die volgende hoofstuk word 'n uiteensetting gegee van die navorsingsontwerp en metodologie wat in die studie geld ten einde ondersoek in te stel na opvoeders as determinante van verbetering in en aanpassings aan die kurrikulum.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

4.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word daar gefokus op die tipe navorsingsontwerp en metodologie wat in hierdie studie gebruik is, naamlik 'n **gemengde metode ontwerp** en die gevolglike **gemengde benadering tot die metodologie** om ondersoek in te stel na die rol wat opvoeders speel as determinant van kurrikulum-aanpassing ten einde geldige gevolgtrekkings te maak met die beantwoording van die navorsingsvraag. Die rasionaal word ook hiervoor gegee.

4.2 NAVORSINGSONTWERP

4.2.1 Oorsig

Die begrippe *navorsingsontwerp* en *navorsingsmetodologie* veroorsaak soms verwarring onder navorsers, maar in wese is dit twee verskillende dimensies van navorsing (Babbie & Mouton, 2003:74). Eersgenoemde verwys na die beplanning van die navorsing en laasgenoemde na die wyse waarop dit uitgevoer gaan word.

Soos vermeld in hoofstuk 1 (1.6.2) word soms na 'n navorsingsontwerp verwys as 'n bloudruk/argitekspan/strategiese raamwerk (Creswell, 2003:3; Babbie & Mouton, 2003:74; Terre Blanche & Durrheim, 2002:30-32) vir aksies wat dien as brûe tussen die navorsingsvraag en die uitvoer of implementering van die navorsing (Durrheim, 2002:29). Die ontwerp moet 'n plan voorsien wat spesifiseer hoe die navorsing uitgevoer gaan word. Dit is dus 'n stel riglyne en instruksies wat gevolg sal word ten einde die navorsingsvraag suksesvol aan te spreek. Mouton stel dit soos volg: "Die hoof funksie van 'n navorsingsontwerp is om die navorser in staat te stel om te antisipeer wat die toepaslike navorsingsbesluite moet wees ten einde die geldigheid

van die uiteindelijke resultate te maksimaliseer" (Mouton, 2002:107). 'n Navorsingsontwerp gee dus leiding aan die navorser oor alle fasette van die studie, vanaf die algemene filosofiese idees wat die studie rig (paradigma) tot die gedetailleerde data-insamelings- en -analiseprosedures. Die gebruik van 'n vooraf opgestelde raamwerk laat navorsers toe om hul planne te loods in idees wat in die literatuur gewortel is (Creswell, 2003:3).

4.2.2 Ontwerp

Daar is verskeie tipes ontwerpe wat 'n navorser kan gebruik, naamlik kwalitatiewe, kwantitatiewe of gemengde of geïntegreerde benaderings. Elk van hierdie benaderings word op 'n eiesoortige wyse deur 'n reeks besluite wat die navorser moet neem beïnvloed. Hierdie besluite sentreer rondom die doel met die navorsing, die teoretiese paradigma waarbinne die navorsing uitgevoer gaan word, die konteks of situasie waarbinne die navorsing uitgevoer gaan word en laastens die metodologie wat gebruik gaan word vir data-insameling en -analise (Creswell, 2003:5; Durrheim, 2002:29).

In hierdie studie is die ontwerp soos volg:

Die doel van die navorsing

Die doel met hierdie studie, soos omskryf in hoofstuk 1 (1.3), was om deur middel van navorsing die onderrig van leerders met verstandelik erg gestremdheid te ondersoek binne uitkomsgebaseerde onderwys deur die geskiktheid/toepaslikheid van die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) (NKV) vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid te evalueer. Die langtermynimplikasie van hierdie doelwit is om hierdie leerders se uiteindelijke lewensgehalte as volwassenes, nadat hulle die skool verlaat het, te optimaliseer. Dit gaan dus hier om die verbetering van die omstandighede vir 'n gemarginaliseerde groep, te wete leerders met verstandelik erg-gestremdheid.

Die konteks of situasie waarbinne die navorsing uitgevoer word

Hierdie studie is uitgevoer binne die raamwerk van spesiale onderwys vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid in die Wes-Kaap. Opvoeders verbonde aan die 21 spesiale skole vir hierdie leerders het as respondente gedien.

Die metodologie wat gebruik is vir data-insameling en -analise

Daar is van 'n gemengde of geïntegreerde benadering gebruik gemaak. Kwantitatiewe sowel as kwalitatiewe metodes is gebruik. Nadat die data van hierdie twee metodes afsonderlik ontleed is, is dit geïntegreer om 'n dieper en ryker beeld van die bevindinge te verkry.

Die ontwerp wat vir hierdie studie geld kan aan die hand van bogenoemde besluit beskryf word as 'n **gemengde metode-ontwerp ("mixed methods design")**, soos geformuleer deur Creswell (2003).

Die prosedures wat gevolg is om die effektiewe verloop van die navorsing te verseker is reeds in hoofstuk 1 (1.6.3) bespreek.

4.3 NAVORSINGSMETODOLOGIE

4.3.1 Inleiding

Soos reeds gemeld, word in hierdie studie word van 'n gemengde metode navorsingsontwerp en dan spesifiek 'n opeenvolgende strategie (Creswell et al., 2003:228), wat kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodologie insluit, gebruik gemaak. Die konsep van die vermenging van verskillende metodes is relatief nuut in die veld van sosiale en geesteswetenskappe. Dit het moontlik in 1959 ontstaan toe Campbell en Fiske verskeie metodes gebruik het om die geldigheid van sielkundige kenmerke te bestudeer (Creswell, 2003:15) Hierdie metode stel hoë eise aan die navorser, naamlik uitgebreide data-insameling, die tyd-intensiewe aard van die analise van beide tekstuele en numeriese data en die vereiste dat die navorser vertrouwd moet wees met beide kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsvorme (Creswell, 2003:210). Daar is verskillende terme wat vir hierdie benadering gebruik word, soos integrasie, sintese, kwantitatiewe en kwalitatiewe metodes, multimetodes

en multimetodologie, maar onlangse skrywers gebruik konstant die term *gemengde metodes* (Tashakkori & Teddlie, 2003).

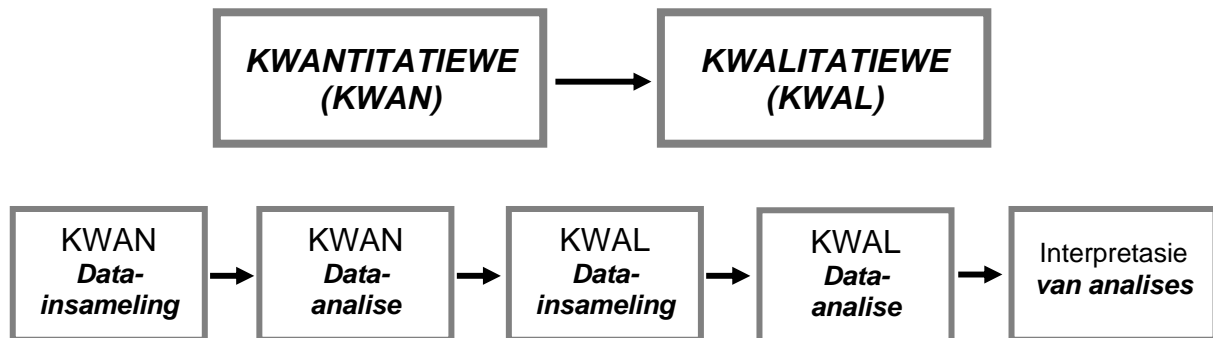
Die besluit om van hierdie benadering gebruik te maak word gewoonlik op pragmatiese gronde (byvoorbeeld probleemgesentreerdheid) geneem aangesien dit bydra tot beter begrip van die navorsingsprobleem.

Gemengde metode navorsing verskaf beter (sterker) afleidings. Johnson en Turner (2003) verwys hierna as die fundamentele beginsel van gemengde metode navorsing: "Methods should be mixed in a way that has complementary strengths and non-overlapping weaknesses" (Tashakkori & Teddlie, 2003:16) en sê dat dit die geleentheid skep "for presenting a greater diversity of divergent views" (Tashakkori & Teddlie, 2003:14-15). Verdere redes is om kennis uit te brei van een metode na 'n ander, om bevindinge van verskillende databronne te konvergeer of te bevestig. Die gebruik van verskillende metodes binne 'n enkele studie lewer ryker en dieper begrip van die onderwerp as wat andersins moontlik sou gewees het. Dit help ook om die beperkings van tradisionele navorsingsgrense te oorbrug om sodoende ons begrip van die onderwerp verder uit te brei (Hill, Le Grange & Newmark, 2003:62-71; Casebeer & Verhoef, 1997; Weinreich, 1996; Corner, 1991:18-27; Morse, 1991:122).

Die wete dat alle metodes beperkings het, het navorsers laat beseef dat die vooroordeel wat inherent is aan enige enkele metode kan die vooroordeel van 'n ander metode neutraliseer of uitkanselleer.

In hierdie studie word van opeenvolgende prosedures as strategie vir ondersoek gebruik gemaak. Dit kom daarop neer dat die navorser kwalitatiewe en kwantitatiewe data saamvoeg ten einde 'n omvattende ontleding van die navorsingsprobleem te voorsien. In hierdie ontwerp samel die navorser tydens die studie beide soorte data in opeenvolgende fases in en dan word die data tydens die interpretasie van die totale resultate geïntegreer. Skematies lyk die opeenvolgende metode wat in hierdie studie gebruik is soos volg (fig. 4.1):

Figuur 4.1: Opeenvolgende metode van ondersoek



Voorbeeld oorgeneem uit Creswell, 2003:225.

Sleutel tot simbole in hierdie skema:

- 'n " → " dui op die opeenvolgende aard van data insameling.
- "KWAN"en "KWAL" staan vir onderskeidelik kwantitatiewe en kwalitatiewe. Hulle gebruik dieselfde aantal letters om gelykheid tussen die datavorme aan te dui.
- Die gebruik van hoofletters dui die beklemtoning aan.
- Onder elke figuur is spesifieke data-insamelings-, analise- en interpretasie-prosedure om die spesifieke prosedure wat gebruik is aan te dui.
- 'n " → " dui volgorde aan.
- Die vierkante beklemtoon die kwalitatiewe en kwantitatiewe prosedures.

4.3.2 Kenmerke van data-insamelingsmetodes

Dit is belangrik om daarop te let dat in gemengde metode ontwerp sorg gedra moet word dat elke data-insamelingsmetode op sig self volledig moet wees. Met ander woorde, elke metode moet voldoen aan die toepaslike kriteria eie aan die spesifieke metode sodat dit selfs as afsonderlike komponente aangebied kan word (Morse, 1991:121).

4.3.2.1 Kenmerke van kwantitatiewe metodes

Beskrywings van kwantitatiewe navorsing omvat gewoonlik 'n siklus van opeenvolgende fases van die formulering van hipoteses, data-insameling, analise en interpretasie (Huysamen,1993). Deur die gebruik van 'n deduktiewe benadering poog kwantitatiewe navorsers om feite te bevestig, om voorspellings te maak en om hipoteses wat gestel is te toets. 'n Groot deel van data-analise in kwantitatiewe navorsing is statisties van aard en is daarop gemik om te bewys dat daar na die wêreld gekyk kan word in terme van een werklikheid. Hierdie werklikheid, as dit in konteks geïsoleer word, kan gemeet en verstaan word – 'n perspektief wat bekend staan as positivisme (Gay & Airasian, 1999). Kwantitatiewe navorsers behandel hul objekte van studie asof hulle 'n bestaan onafhanklik van hulself het sonder enige intrinsieke betekenis (Huysamen, 1993). Kwantitatiewe navorsing strek verder as bloot die ontleding van getalle. Daar is sekere eienskappe van kwantitatiewe navorsing wat inherent noodsaaklik is. Gevolglik moet 'n kwantitatiewe navorser (a) beide die hipotese en die navorsingsprosedures stel alvorens daar met die studie begin word; (b) beheer behou oor kontekstuele faktore wat mag inmeng met die insameling van data; (c) groot genoeg steekproewe gebruik om betekenisvolle data te lewer, (d) en data-analisemetodes gebruik wat op statistiese prosedures berus (Chappell, 2004). Sonder al hierdie eienskappe sal die resultate van 'n kwantitatiewe navorsingstudie heel moontlik onakkuraat en onbetroubaar wees.

Volgens Chappell (2004) is die voordele in die gebruik van kwantitatiewe navorsingsmetodes die volgende:

- Die resultate is statisties betroubaar, met ander woorde daar kan met sekerheid gesê word dat een idee, konsep ens., beter is as die alternatief.
- Die resultate kan van toepassing gemaak word op die populasie, met ander woorde die proporsie respondente wat 'n vraag op 'n sekere wyse beantwoord is soortgelyk aan die gedeelte van die populasie wat die vraag op dieselfde wyse sou beantwoord as hulle die geleentheid gebied was.
- Kwantitatiewe metodes is geskik om die wie, wat, waar en wanneer van respondentegedrag aan te spreek.

- Dit het die voordeel dat dit navorsers toelaat om veranderlikes te meet en te beheer.

Daar is verskeie benaderings tot kwantitatiewe navorsing. In hierdie studie is een van die benaderings gebruik, naamlik om 'n meningsopname te doen. 'n Meningsopname gee 'n kwantitatiewe beskrywing van tendense, houdings of opinies van 'n populasie deur die bestudering van 'n steekproef van daardie populasie. Vanaf hierdie steekproef se resultate maak die navorser dan veralgemenings of eise omtrent die populasie. Dit is ook die beste metode om oorspronklike data te verkry vir die bestudering van 'n populasie wat te groot is om direk waar te neem. Meningsopnames voorsien dus 'n baie geskikte metode vir die meting van houdings en oriëntasies in 'n groot populasie (Creswell, 2003:154; Babbie & Mouton, 2003:232).

4.3.2.2 Kenmerke van kwalitatiewe metodes

Die kwalitatiewe navorsingsmetodologie laat toe dat daar direk met die respondente, in die geval van hierdie studie opvoeders as bewuste, selfgerigte en rasionele mense, in gesprek getree kan word (Coetzee & Graaff, 1996:25), ten einde hul eie definisie van die onderwysbehoefte van leerders met verstandelik erg-gestremdheid te verneem (Merriam, 1998:4). Ook kon hul subjektiewe ervarings van die navorsingsonderwerp onder bespreking deurgrond word deur sensitief te wees vir die konteks waarbinne hulle met mekaar en met leerders in interaksie tree (Mouton, 2002:194). Die belangrikheid van die direkte in gesprek tree met die opvoeders blyk uit die volgende: Woorde is die wyse waarop die meeste mense tot begrip kom van hul eie situasie. Ons skep ons wêreld met woorde. Ons beskerm en verberg onself met woorde. Die taak van die kwalitatiewe navorser is om patrone in hierdie woorde (en aksies) te vind en om dan hierdie patrone aan ander voor te hou om te ondersoek, maar om terselfdetyd so na as moontlik te bly by die konstruksie van die woorde soos wat die deelnemers dit oorspronklik ervaar het (Maykut & Morehouse, 1994:18).

Ander eienskappe van 'n kwalitatiewe metodologie wat dit uiters geskik maak vir hierdie studie is dat dit kompleksiteit en die voortdurend veranderende aard van die werklikheid in ag neem. Vergelyk hier die radikale veranderinge (in verhouding met

die vorige onderwysbedeling) wat tans in Suid-Afrikaanse skole ingestel word en die gevolglike invloed daarvan op hierdie studie. Dit word gevolglik moontlik vir navorsers wat in hierdie tradisie werk om verskeie nuanses van houdings en gedrag te erken wat ander navorsers wat 'n ander metodologie gebruik, sou ontwyk het (Babbie & Mouton, 2003:309) So byvoorbeeld maak die kwantitatiewe metodologie met sy wiskundige benadering en die gebruik van statistiese afleidings die insig in die betekenis van die ervarings van deelnemers ongedaan (Maykut & Morehouse, 1994:18).

As verdere motivering vir die keuse word gelet op die kenmerke van kwalitatiewe navorsing soos weerspieël in die werke van Babbie en Mouton (2003:270-274), Creswell (2003:181-182), Terre Blanche en Durrheim (2002:43), Silverman (2000:8), Merriam (1998:6-8) en Patton (1990:40-41), naamlik:

- Kwalitatiewe navorsing het die natuurlike omgewing van die deelnemers as direkte bron van inligting en die navorser self is die sleutelinstrument om hierdie data in te samel. Dié tipe navorsing is feitlik altyd veldnavorsing waartydens die navorser poog om alle elemente wat teenwoordig is in die omgewing waarbinne die navorsing plaasvind, te bestudeer. Die ondersoek is gewoonlik nie-manipulerend, onopvallend, nie-kontrollerend en toon 'n openheid vir alles wat gebeur. Daar is dus geen sprake van beheer oor dit wat as uitkomst van die ondersoek na vore tree nie. Hierdie beklemtoning van die bestudering van die omgewing as geheel ten einde die werklikheid te verstaan is heel waarskynlik die belangrikste eienskap van kwalitatiewe navorsing.
- In kwalitatiewe navorsing is die fokus op die proses wat plaasvind eerder as bloot net die produk of uitkoms. As gevolg hiervan kan sosiale prosesse oor tyd heen bestudeer word.
- Kwalitatiewe navorsing is beskrywend van aard. Die data wat ingesamel word, is in die vorm van woorde en prente eerder as getalle en syfers. Die geskrewe resultate van die navorsing sluit aanhalings en grafiese voorstellings van die ingesamelde data in om die voorlegging te illustreer en te bevestig.
- Betekenisgewing is van essensiële belang vir kwalitatiewe navorsers. Hulle het belang by hoe verskillende mense betekenis gee aan gebeure en hul ervarings.

Hulle werk dus met data wat gedetailleerde en ryke beskrywings insluit, in-diepte ondersoeke en direkte aanhalings wat deelnemers se persoonlike perspektiewe en ervarings beklemtoon.

- Kwalitatiewe navorsers volg 'n ontwikkelende, plooibare navorsingsontwerp om ruimte te laat vir die hantering van onbeplande temas wat na vore tree ten einde detail-inligting te bekom.
- Kwalitatiewe navorsers werk gewoonlik met klein groepe mense wat doelbewus geselekteer word om sodoende te verseker dat die verskeidenheid kenmerke wat algemeen is tot die spesifieke sosiale fenomeen wel in die ingesamelde dat verteenwoordig is.
- Elke deelnemer is uniek en van belang in kwalitatiewe navorsing. Individuele bydraes word hoog geag omdat die sukses van die studie afhang van die kwaliteit van data wat van individuele deelnemers ingesamel is.
- Die kwalitatiewe navorser is ingestel op die konteks waarbinne data ingesamel word. Mense en hul ervarings word dus in konteks geplaas. Die ervarings en sienings van die deelnemers aan die ondersoek moet dus teen die agtergrond van die hele konteks waarbinne hulle funksioneer verstaan word. Sodoende word insig in die gebeure verkry.
- Empatie en neutraliteit is besondere kenmerke van kwalitatiewe navorsing. Empatie verwys na die houding van die navorsers teenoor die deelnemers met wie hulle in aanraking kom en neutraliteit teenoor hul response.

Vanweë die navorser in hierdie studie se eie betrokkenheid by die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid kon hy hom vereenselwig met die deelnemers en empatie hê vir hul belewing van hierdie leerders se onderrig, maar daarom moes hy ook doelbewuste pogings aanwend om neutraal te staan teenoor hul response.

4.3.3 Seleksie van deelnemers

Die seleksie van deelnemers is beïnvloed deur die eise wat die onderskeie komponente naamlik, kwantitatiewe en kwalitatiewe metodes daaraan stel. Die

data-insamelings tegnieke wat gebruik is: 'n meningsopname (kwantitatief) en fokusgroep-onderhoude (kwalitatief) het die selektering van deelnemers as volg beïnvloed:

Die seleksietegniek (vgl. 1.6.4.1) wat tydens die kwantitatiewe fase van ondersoek gebruik word, is gebaseer op stratifikasie. Strataselektering is 'n metode wat daarop gemik is om 'n groter mate van verteenwoordiging te verkry – sodoende word die "probable sampling error" verminder. Eerder as om die respondente te selekteer vanuit die totale populasie (in hierdie geval alle tipes skole in die Wes-Kaap), verseker die navorser dat 'n toepaslike aantal respondente van 'n homogene subgroep (in hierdie studie spesiale skole vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid) van daardie populasie getrek word (Babbie & Mouton, 2003:191).

Wat die selektering van deelnemers aan die meningsopname betref, is besluit dat slegs spesiale skole vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid in die Wes-Kaap by die studie betrek gaan word. Daar is van die standpunt af uitgegaan dat al 233 KS-opvoeders verbonde aan die 21 spesiale skole spesifiek vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid in die Wes-Kaap by die studie betrek moes word. Meningsopname-vraelyste is gevolglik aan alle opvoeders gestuur om op 'n vrywillige grondslag aan die studie deel te neem. Sodoende kon oorspronklike data van die hele populasie se houdings en oriëntasies verkry word, wat andersins onmoontlik sou gewees het vanweë die groot geografiese verspreiding (Babbie & Mouton, 2003:232).

Tydens die kwalitatiewe fase van data-insameling is opvoeders verbonde aan sewe van die 21 skole via die skoolhoofde genader om twee per fase vrywillig aan die fokusgroep-onderhoude deel te neem.

Aangesien kwalitatiewe navorsers gewoonlik met klein groepe mense werk wat in hul konteks in-diepte bestudeer word (Miles & Huberman, 1994:27) is die groep deelnemers so saamgestel dat 'n beter begrip van die fenomeen moontlik is, aangesien hierdie benadering van doelbewuste selektering ("purposeful selection") van respondente erkenning gee aan die kompleksiteit wat kenmerkend is van menslike en sosiale fenomene (Maykut & Morehouse, 1994:56). Die logika van die doelbewuste selektering van respondente lê dus in die selektering van inligtingryke

gevalle wat in-diepte bestudeer kan word en van wie die navorser baie kan leer oor die vraagstukke van kardinale belang vir die doel van die navorsing – daarom die klem op doelbewuste selektering (Patton, 1990:169).

Daar is ook besluit om bo en behalwe die doelbewuste selektering van respondente ook die diversiteit in die samestelling van die fokusgroepe te maksimaliseer (Merriam,1998:62-63; Patton, 1990:172). Dit is bewerkstellig deur opvoeders verbonde aan vier skole in die Kaapse metropool en drie skole in die plattelandse gebiede te nader om aan die fokusgroep-onderhoude deel te neem. Die keuse van die vier skole in die Kaapse metropool en drie van die plattelandse gebiede is beïnvloed deur die feit dat 12 van die skole in die Kaapse metropool geleë is en die oorblywende nege oor 'n wye geografiese gebied in die Wes-Kaapse platteland verspreid is. By elkeen van die geïdentifiseerde skole is twee opvoeders per fase gewerf om vrywillig aan die fokusgroep-onderhoude deel te neem. Die fases wat in die skole funksioneer is die Kleuter-, Junior-, Middel-, Senior- en Arbeidsgerigte fases. Elke fase se fokusgroep het uit ses lede bestaan. 'n Totaal van 30 opvoeders sou dus aan die fokusgroep-onderhoude deelneem. Hierdie groep opvoeders is as deelnemers geselekteer omdat hulle die praktiese onderwysbehoefte van hierdie leerders verstaan en op 'n daaglikse grondslag beleef. Creswell (1994:1) beklemtoon hierdie aspek wanneer hy sê: "... the researcher seeks to listen to informants and build a picture based on their ideas". 'n Ander belangrike eienskap van die gebruikmaking van 'n klein groep deelnemers met 'n wye diversiteit is dat data-insameling en -analise twee tipes bevindings na vore bring: elke geval word beide in detail en omvangryk beskryf en patrone wat deur almal gedeel word kom na vore.

Die biografiese gegewens van die respondente en deelnemers aan sowel die meningsopname as die fokusgroep-onderhoude word in die onderskeie tabelle in Hoofstuk 5 uiteengesit en dui die diversiteit van die deelnemers aan.

4.3.4 Metodes van data-insameling

4.3.3.1 Literatuuroorsig

'n Literatuuroorsig plaas die navorser op die hoogte van wat reeds oor sy spesifieke onderwerp geskryf is. Sodoende voorkom dit eensyds dat 'n onderwerp nagevors word waaroor daar reeds algemene konsensus is en andersins maak dit die

navorser bewus van teenstrydighede en gapings wat verdere navorsing regverdig (Huysamen,1993:197). Verder is so 'n literatuursoektog nie 'n doellose of onbeplande proses nie, maar eerder 'n sistematiese en deeglike proses om alle vorms van beide gepubliseerde en ongepubliseerde inligting oor 'n bepaalde onderwerp te vind (Garbers, 1996:315).

Uit bogenoemde is dit dan duidelik waarom Merriam (1998:49) die bestudering van relatiewe literatuur beskou as een wyse om die teoretiese struktuur van 'n kwalitatiewe studie te identifiseer en te vestig. Met literatuur bedoel Merriam (1998:50) die teoretiese of konseptuele geskrifte oor 'n onderwerp en die data-gebaseerde studie waar 'n persoon uitgegaan het om data in te samel en te ontleed.

Hierdie teoretiese struktuur of raamwerk is belangrik, omdat dit die navorser gefokus hou en hom/haar sodoende in staat stel om dit raak te sien wat andersins sou verlore gaan. Dit help ook om gebeure te antisipeer en om sin te maak van die ervarings van die deelnemers aan die navorsingstudie. Verder dien dit ook as 'n seleksiekriterium vir die afbakening van die studieveld – sodoende bepaal dit die veld wat ondersoek word en vrae wat aan die deelnemers gevra word. Dit maak ook die data sinvol (Merriam, 1998:48-49).

'n Literatuuroorsig het dus meer as een doelwit. Creswell (1994:20-33) noem die volgende:

- Dit deel met die leser die resultate van ander studies wat met sy/haar eie studie verband hou.
- Dit verbind die leser se studie met die groter deurlopende dialoog in die literatuur oor sy/haar onderwerp, dit vul ontbrekende inligting aan en brei vorige studies uit.
- Dit dien as 'n raamwerk om die belangrikheid van die studie wat onderneem word aan te dui en ook as vertrekpunt vir die vergelyking van die resultate van ander relevante studies met dié van die betrokke studie.

Daar is tydens die literatuuroorsig gevind dat in die literatuur die begrip *verstandelike gestremdheid* meestal in die algemeen beskryf word sonder om onderskeid te maak

tussen die verskillende kategorieë. Omdat hierdie studie spesifiek fokus op leerders met verstandelik erg-gestremdheid is 'n literatuuroorsig van internasionale en nasionale bronne, wat ook huidige beleidsdokumente ten opsigte van veranderings en transformasie in Suid-Afrikaanse onderwys ingesluit het, onderneem om 'n beeld te verkry wat beskou word as die beste praktyke in die onderrig van hierdie groep leerders. Die oorsig het klem gelê op die volgende temas om hierdie studie te ondersteun en te rig.:

- Leerders met verstandelike erg-gestremdheid as duidelike onderskeibare groep binne die spektrum van verstandelike gestremdheid;
- Internasionale en nasionale veranderings en ontwikkelings in onderwysdenke wat 'n invloed het op die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid;
- Verantwoordbare kurrikulumontwikkeling en determinante wat 'n rol speel in hierdie ontwikkeling; en
- Toepaslike leerareas wat as beste praktyke beskou word in die onderrig van hierdie leerders.

4.3.4.2 Kwantitatiewe data-insameling

4.3.4.2.1 Meningsopname

Soos reeds bespreek, is daar op 'n meningsopname besluit omdat dit die behoefte van hierdie studie kon bevredig, naamlik dat oorspronklike data ingesamel moes word van opvoeders wat oor 'n wye geografiese gebied verspreid is en ook omdat dit 'n handige werkwyse is vir die bepaling van houdings en oriëntasies in 'n groot populasie (Babbie & Mouton, 2003:232). Dit is in die vorm van 'n deursneemetode ("cross-sectional method") uitgevoer en die data is gelyktydig ingesamel. Die data is deur middel van 'n vraelys ingesamel, wat beskikbaar was in Afrikaans en Engels en wat aan al die opvoeders verbonde aan die 21 spesiale skole vir leerders met verstandelike erg-gestremdheid in die Wes-Kaap gestuur of per hand afgelewer is. Hierdie vraelys is deur die navorser self ontwerp aan die hand van tendense in die literatuur en in die praktyk. Dit is eers aan 'n loodsprojek onderwerp vir toetsing (vgl.

hoofstuk 1) om die omvang van foute en onduidelikhede vas te stel. Uit die terugvoering wat ontvang is, is die nodige regstellings en verbeterings aangebring.

In die meningsopname is die volgende sewe temas ingesluit:

- Persoonlike besonderhede van die respondente
- Leerareas – insluiting in kurrikulum
- Onderrig – beklemtoning en bevordering van leerareas
- Onderrig – hede; aansluiting by verlede en toekoms
- Einddoel met onderrig
- Kognitiewe ontwikkeling
- Ouerbetrokkenheid.

Hierdie temas het tydens die literatuuroorsig na vore getree, soos omskryf in hoofstuk 3. Die vrae in hierdie meningsopname is gebaseer op die tendens wat in die literatuuroorsig na vore getree het. Bo en behalwe die afmerk van response op 'n Likert-tipe skaal is daar ook by sommige van die vrae voorsiening gemaak vir respondente om hul sienings/houdings/glo wat is die beste skriftelik weer te gee.

Die verhouding tussen die veranderlikes, die navorsingsvrae en items op die meningsopnamevraelys is soos volg (tabel 4.1):

Tabel 4.1: Oorsig van die vrae in die meningsopname

Veranderlikes	Navorsingsvraag	Item op meningsopnamevraelys
Menings van opvoeders (houdings)	Is die houdings/menings van opvoeders in die verskillende fases ten opsigte van dit wat aan leerders met verstandelik erg-gestremdheid onderrig moet word verskillend van dit wat in die literatuur as beste praktyke voorgehou word?	Afdeling B- B2;B3;B4;B5;B6 Afdeling E- E1;E2;E3;E4;E5 Afdeling F- F1;F2 Afdeling G- G4;G5 Leerareas; prioritisering; toepaslikheid; verantwoordelikheid; ander leerareas; vaardighede; kwalifikasie; haalbaarheid van uitkomst; gereedheid van skoolverlater; verbetering van kognitiewe vermoëns; ouers se verwagtings.
Werklike toepassings in onderrig (gedrag)	Is die werklike toepassing in onderrig in die verskillende fases ten opsigte van onderrig verskillend van dit wat in die literatuur as die beste praktyke voorgehou word?	Afdeling B- B1 Afdeling C- C1;C2;C3;C4;C5;C6;C7;C8 Afdeling D- D1;D2;D3;D4;D5;D6;D7 Afdeling F- F3 Afdeling G- G1;G2;G3 Kurrikulum; beklemtoning van onderafdelings; motivering; invloede; integrasie-geleenthede; nie-gestremde tydgenote; samelewing; strategie; aansluiting tussen fases; kognitiewe ontwikkeling; ouerbetrokkenheid; geïndividualiseerde onderrigprogram; terugvoering aan ouers.

4.3.4.3 Kwalitatiewe data-insameling

Daar was van fokusgroep-onderhoude gebruik gemaak.

4.3.4.3.1 Fokusgroep-onderhoude

Onderhoude kan gedefinieer word as gestruktureerde gesprekvoering met die oog op die verkryging van sienings van sleutelpersone oor bepaalde aangeleenthede (Marais & Bondesio, 1996:137). Dit is dus 'n gesprek met 'n doel, naamlik die insameling van data (Maykut & Morehouse, 1994:79). Na hierdie tipe onderhoud word ook verwys as 'n in-diepte onderhoud of gerigte onderhoud wat 'n kwalitatiewe tegniek van data-insameling is (Mouton & Marais, 1985:250-251; Mertens, 1997:196). Die waarde van in-diepte onderhoude lê daarin dat die navorser mense kan leer ken en begryp deur te luister na wat vir hulle belangrik is. Die navorser bereik dus sy/haar doel deur empatiese introspeksie en refleksie wat op direkte interaksie met die respondente berus (Mertens, 1997:196; Patton, 1990:57-58).

Die belangrikste elemente van 'n in-diepte onderhoud soos voorgehou deur Mouton en Marais (1985:251) is in ag geneem en is soos volg in hierdie studie toegepas:

- Die opvoeders (fokusgroepe) met wie onderhoude gevoer is, was ten tyde van die ondersoek aktief betrokke by die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid.
- 'n Omvattende literatuuroorsig ten opsigte van hierdie leerders is onderneem.
- die vrae wat gevra is het berus op tendense wat in die literatuuroorsig en in die praktyk na vore getree het.
- Die onderhoude is ingestel op die subjektiewe ervarings van die opvoeders ten einde die toepaslikheid van die teorie wat in die literatuuroorsig na vore getree het na te gaan.

Ander aspekte wat verband hou met in-diepte onderhoude wat ook in hierdie studie aandag geniet het was die volgende:

- Die aard en doel van die studie is aan die deelnemers van die onderskeie fokusgroepe verduidelik.
- Die versekering is aan die deelnemers gegee dat hulle anoniem sal bly in die verslag wat aan die einde van die studie geskryf sou word.
- Daar is in die besonder gepoog om die deelnemers op hul gemak te laat voel.
- Die deelnemers is ingelig oor die wyse waarop die onderhoude gevoer sou word.
- Daar is aan die deelnemers verduidelik dat die onderhoud op band vasgelê moes word om te verseker dat daar nie van die inligting verlore sou gaan nie en dat dit later getranskribeer sou word vir ontleding.

Volgens Patton (1990:284-285) en McCracken (1988:24-25) het die gebruik van 'n vraelys binne die onderhoudsituasie verskeie funksies, naamlik:

- Dit verseker dat die onderhoudvoerder die hele terrein dek en wel in dieselfde volgorde vir elke fokusgroep.

- Dit stel die onderhoudvoerder in staat om die nodige objektiewe afstand te handhaaf.
- Dit vestig kanale vir die rigting en omvang van die gesprek.
- Dit stel die onderhoudvoerder in staat om sy/haar volle aandag te wy aan die deelnemers se response.
- Dit verseker dat die onderhoude gefokus bly om sodoende die deelnemers se tyd effektief te benut.

Vraelyste wat vir die insameling van data gebruik is, is vir inspeksie beskikbaar.

Teen die agtergrond van bogenoemde is daar van 'n onderhoudskedule binne die onderhoudvoering met die onderskeie fokusgroep gebruik gemaak. Die vrae is saamgestel na aanleiding van die temas/faktore wat tydens die literatuuroorsig na vore getree het en wat 'n bepaalde invloed op die samestelling van die kurrikulum het. Response is ná die analise van die kwantitatiewe data van die meningsopname meer indringend verken. Die vraelys het uit twee afdelings bestaan wat elk 'n spesifieke tema ondersoek. Die afdelings en temas wat in elke afdeling ondersoek is, is die volgende:

1. Afdeling A: Biografiese besonderhede van die deelnemers
2. Afdeling B: Onderhoudskedule

Vraag 1 – Hoogste doel met onderrig

Vraag 2 – Lewe as volwassenes

Vraag 3 – Voorbereiding om volle potensiaal te verwesenlik

Vraag 4 – Rol van ouers

Vraag 5 – Ander aspekte en rolspelers

Vraag 6 – Plek van leerders met verstandelik erg-gestremdheid binne uitkomsgebaseerde onderrig en inklusiewe onderwys.

Hoewel daar primêr op onderhoudvoering gekonsentreer word, kan die onderhoudvoerder ook let op nie-verbale boodskappe en ingestel wees op fynere nuanses in die interaksie en verhouding tussen hom/haar en die deelnemers en die deelnemers onderling (Patton,1990:3). Observasie dien dus as 'n ondersteunings meganisme vir 'n onderhoud. Om hierdie observasies nie verlore te laat gaan nie, kan dit deur middel van veldnotas aangeteken word. In hierdie studie is daar hoofsaaklik van onderhoudvoering aan die hand van 'n onderhoudskedule gebruik gemaak vir die insameling van data tydens die onderskeie fokusgroep-onderhoude, maar observasies is deur middel van veldnotas opgeteken.

4.3.5 Data-analise en -verifikasie

Soos reeds hierbo genoem, word hierdie studie vanuit 'n kombinasie van kwantitatiewe en kwalitatiewe metodes onderneem. Die proses van kwantitatiewe data-analise en -verifikasie sal eers bespreek word en dan die proses van kwalitatiewe data-analise.

4.3.5.1 Kwantitatiewe data-analise

In tabel 4.2 word 'n oorsig gegee van die meningsopnames wat uitgestuur en terugontvang is.

Tabel 4.2: Oorsig van die meningsopnames uitgestuur en terugontvang

Meningsopnames uitgestuur en terugontvang en die werklike populasie			Verspreiding van meningsopnames terugontvang volgens die verskillende fases in die skole					Meningsopnames wat terugontvang is maar buite rekening gelaat is omdat dit nie die fokusgroep verteenwoordig nie			
Totale populasie	Totaal uitgestuur	Totaal terug	Kleuter-fase	Junior fase	Middel-fase	Senior-fase	Arbeid-fase	Hoofde/Adjunkte	Arbeids-terapeute	Versorgings-groep	Nie ingevul
298*	260*	201	8*	51	55	44	26	6*	8*	1*	2*
			3.34%	21.88%	23.60%	18.84%	18.84%				
Persentasie meningsopnames terugontvang per fase in vergelyking met die werklike populasie van 233 opvoeders (posvlakke 1 en 2). Dit verteenwoordig 78.90%											

Nota:

- Totale populasie – Nadat die meningsopname-vraelyste terugontvang is en daar met die groepering begin is (sien tabel 4.2), is daar besef dat daar gefouteer was

deur nie duidelik uit te spel dat slegs inligting ten opsigte van opvoeders (posvlakke 1 en 2) in die onderskeie fases wat elke dag as hul primêre taak aan hierdie leerders onderrig verskaf benodig was nie. Die term *KS-opvoeders* verwys in die breë ook na skoolhoofde, adjunk-hoofde, terapeute en opvoeders. Om die werklike aantal opvoeders (posvlakke 1 en 2) te bepaal is navraag gedoen by die WKOD se Direktoraat: Gespesialiseerde Onderwysondersteuningsdienste en is daar gevind dat daar 21 skoolhoofde, 13 adjunkhoofde, 233 opvoeders (posvlakke 1 en 2) en 31 terapeute aan hierdie 21 skole verbonde was – 298 in totaal.

- Totaal uitgestuur – 'n Opname is by die 21 skole gedoen om te bepaal hoeveel opvoeders by hulle werksaam is en wat hierdie opvoeders se huistaal is. 'n Totaal van 260 is gerapporteer (sien verduideliking onder totale populasie) waarvan 152 Afrikaans en 108 Engels was.
- Kleuterfase – Die lae respons is daaraan toe te skryf dat slegs vyf van die 21 skole voorsiening maak vir hierdie fase.
- Hoofde/Adjunkhoofde - Hulle is buite rekening gelaat omdat hulle nie deel vorm van 'n kernfokusgroep nie.
- Arbeidsterapeute – Hulle is buite rekening gelaat omdat hulle nie deel vorm van die kernfokusgroep nie.
- Versorgings groep – Hulle is buite rekening gelaat omdat die leerders se IK laer as 30 is.
- Onbeantwoorde meningsopnames – Twee onbeantwoorde vraelyste is terugontvang.

Vorbereiding van die data

Die rou data van die 201 meningsopname-vraelyste wat terugontvang is, is gekodeer, in die rekenaar ingelees en skoongemaak vir enige foute of weglatings.

Ontleding van die data

Die statistiese/ontleding-sagteware program "The Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), Version 11" is gebruik vir die ontleding van die data. Die data is ontleed deur dit op te som, toepaslike tabelle en grafieke saam te stel en verhoudings tussen veranderlikes te ondersoek. Dit is aan die hand van die volgende gedoen: 'n Beskrywende ontleding is van die data gemaak. Die doel hiermee was om deur middel van grafiese voorstellings (frekwensietabel) 'n oorsigtelike beeld te verkry van die verspreiding van tellings op elke veranderlike binne faseverband en vas te stel of daar 'n onderlinge verwantskap is. Aanvullend hiertoe kon die vorm, veranderlikheid en sentrale geneigdheid van die verspreiding bepaal word. Deur hierdie drie kenmerke van die dataverspreiding kon bepaal word waar die onderskeie fases relatief tot mekaar lê ten opsigte van die verspreiding van die data.

4.3.5.2 Kwalitatiewe data-analise

Die doel van data-analise is om inligting (data) te omskep in 'n antwoord op die oorspronklike navorsingsvraag (Durrheim, 2002:47). Data-analise is dus die proses waardeur betekenis uit data verkry word. Dit geskied deur die redusering, konsolidering en interpretering van wat mense sê en wat die navorser waargeneem en ook gelees het. Dit is 'n komplekse proses van betekenisformulering wat heen-en-weer-aksies tussen konkrete en abstrakte konsepte, induktiewe en deduktiewe redenering, en beskrywing en interpretering behels. Verder is kwalitatiewe data-analise eklekties, want daar is nie een korrekte metode waarvolgens dit gedoen word nie (Durrheim, 2002:47; Merriam, 1998:178; Creswell, 1994:153).

'n Groot hoeveelheid inligting is tydens die studie ingesamel. Dit behels die inligting wat op band opgeneem is tydens die fokusgroep-onderhoude (hierdie inligting wat getranskribeer is het 106 bladsye getikte inligting opgelewer), tekstuele data in die meningsopname, en veldnotas wat verwerk moes word. Om sin te maak van hierdie omvangryke hoeveelheid inligting is die dataverwerking in hierdie studie onderneem aan die hand van die konstante vergelykende metode soos uiteengesit in Merriam (1998:159-193) en Maykut en Morehouse (1995:126-144). Hierdie stelsel is verkies omdat die basiese struktuur van die konstante vergelykende metode verenigbaar is

met die induktiewe, konsepvormende oriëntasie van alle kwalitatiewe navorsing. Om hierdie rede word dit ook gebruik deur navorsers wat nie in die eerste instansie substantiewe teorie wil uitbou nie. Die basiese struktuur van die metode is om presies dit te doen wat die naam impliseer, naamlik om konstant (deurlopend) te vergelyk. Die hart van die konstante vergelykende metode is dus die deurlopende vergelyking van gebeure, deelnemers se woorde, en so meer (Merriam, 1998:179; Maykut & Morehouse, 1995:126-144)

Datareduksie

Datareduksie behels die uitmekaarhaal van data en die redusering daarvan tot kleiner eenhede (Creswell, 1994:154). Een van die eerste besluite wat by datareduksie geneem moet word wanneer daar met verskeie deelnemers se data gewerk word, is of elke individuele geval eers geanaliseer moet word en of onmiddellik oor gevalle heen gesny moet word (Patton, 1990:376). Daar is besluit om in hierdie studie die inligting van elke fase as 'n eenheid afsonderlik te ontleed voordat daar oor fases heen gewerk word.

Die kern van elke vraag is gebruik om te dien as 'n tema waaronder die kategorieë wat uit die response na vore getree het gegroepeer kon word. Patton (1990:376) sê in hierdie verband: "The interview guide actually constitutes a descriptive analytic framework for analysis." Met ander woorde, die raamwerk wat die vraelys bied, verleen struktuur aan die proses van datareduksie. Dit was ook die geval in hierdie studie.

Datakonsolidasie

In die praktyk kom dit daarop neer dat die data, soos dit in die proses van datareduksie uiteengesit is, weer eens sorgvuldig bestudeer word. Die temas, verbande en kategorieë wat daaruit voortvloei het word nou tot 'n samehangende geheel geïntegreer. Met die konsolidasie van data verkry die navorser 'n beeld wat ietwat verskillend is, maar 'n akkurate weerspieëling is van die data waarmee begin is (Maykut & Morehouse, 1994:143).

Om kategorieë te ontwerp en uiteindelik temas te ontwikkel wat die herhalende patrone vaslê ten einde 'n groter samehangende geheel of 'n gekonsolideerde

prentjie te verkry, is grotendeels 'n intuïtiewe proses, maar dit is ook sistematies en word bepaal deur die studie se vraagstelling en newevraagstellings, deur die navorser se ingesteldheid en kennis en ook deur die betekenis soos deur die deelnemers self gemaak (Merriam, 1998:179; Creswell, 1994:154).

In hierdie proses van data-analise is herhalende patrone, soos verkry met behulp van die vraelys, geïdentifiseer wat sny oor die voorlopige temas van hoogste doel met onderrig, lewe as volwassene, voorbereiding om volle potensiaal te bereik, rol van ouers, ander aspekte en rolspelers, plek van leerders met verstandelik erg-gestremdheid binne uitkomsgebaseerde onderrig en inklusiewe onderwys.

Data-interpretasie

Die proses van data-interpretasie behels dat daar betekenis aan bevindinge geheg word, afleidings gemaak word, gevolgtrekkings geformuleer word en verbande gelê word. Daar moet effektief met teenstrydighede en onreëlmatighede gehandel word ten einde deurentyd die lewensvatbaarheid van die interpretasie te toets. Die interpretasie van data behels in werklikheid 'n poging om die vanselfsprekende te bevestig, die twyfelagtige bloot te lê en die verborgene deursigtig te maak (Oswald, 2001:126). Laasgenoemde word soos volg verwoord:

This captures rather succinctly what stakeholders expect of evaluators (a) to confirm what they know is supported by data (b) to disabuse them of misconceptions and (c) to illuminate important findings that they did not know but should know (Patton, 1990:423).

In die proses van data-interpretasie word die risiko vir die navorser groter (Merriam, 1998:188). Dit kan daaraan toegeskryf word dat die interpretasie van data 'n komplekse taak is omdat die navorser te na aan die data staan en dit gevolglik moeilik vind om die betekenisvolheid van die studie uit te lig. Dit is dus vir die navorser moeilik om suksesvol oor te stap na 'n meer spekulatiewe hantering van die data in die formulering van 'n holistiese perspektief wat die interafhanklikheid en verwantskap van die komplekse fenomeen beskryf ten einde 'n basis van aksie te voorsien (Patton, 1990:424, 430; Oswald, 2001:126). Dit was ook so in hierdie studie, wat daarop gemik was om riglyne daar te stel vir die ontwikkeling van 'n

toepaslike kurrikulum vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid binne uitkomsgebaseerde onderrig.

Verifiëring van data

Alle navorsing poog om geldigheid en betroubare kennis op 'n etiese wyse weer te gee (Merriam, 1998:198). Daar bestaan egter nie konsensus oor die geldigheid en betroubaarheid van navorsing nie. Daar is gelukkig verskeie strategieë wat gebruik kan word om die geldigheid en betroubaarheid van kwalitatiewe studies te verbeter (vgl. Denzin & Lincoln, 1994:479-480; Merriam, 1998:198, 201; Oswald, 2001:126-127). Die geldigheid, betroubaarheid en objektiwiteit van hierdie studie sal nou bespreek word. Dit word gedoen aan die hand van die model van Egon Guba en Yvonna Lincoln, soos bespreek in Babbie en Mouton (2003:274-278). Volgens hulle is die sleutelbeginsel van goeie kwalitatiewe navorsing geleë in die idee van "trustworthiness". Om dit te bewerkstellig maak hulle gebruik van die kriteria van geloofwaardigheid ("credibility"), veralgemeenbaarheid ("transferability"), betroubaarheid ("dependability") en die bevestiging van data ("confirmability"). Hierdie konstrukte word vervolgens kortliks omskryf en bespreek.

Geloofwaardigheid

Geloofwaardigheid verwys na die waarheid van die studie. Hierdie waarheid verwys na die mate waartoe die navorsingsbevindings die sosiale fenomeen wat ondersoek is, akkuraat beskryf (Silverman, 2000:177; Babbie & Mouton, 2003:277). Die geloofwaardigheid van 'n studie word dus verhoog indien daar ooreenstemming is tussen die wyse waarop deelnemers sosiale konstrukte beleef en die wyse waarop die navorser hulle sienings in dié verband weergee. Volgens die model van Guba en Lincoln kan daar onder meer van triangulering en konsultasie met 'n onafhanklike navorser as strategieë gebruik gemaak word om die geloofwaardigheid van 'n studie te verhoog (Babbie & Mouton, 2003:277; Mertens, 1998:181; Oswald, 2001:127). Hierdie twee strategieë word kortliks hieronder verduidelik.

Triangulering

Die term *triangulering* is oorspronklik deur landmeters gebruik om 'n spesifieke posisie te beskryf in verhouding tot twee ander posisies (koördinate) (Terre Blanche

& Durrheim, 2002:430). In die sosiale wetenskappe is die konsep gebaseer op die aanname dat enige inherente gebrek van 'n spesifieke metode of databron geneutraliseer kan word indien daar ook van ander metodes of databronne gebruik gemaak word, aangesien:

- dit help in die soeke na die bevestiging van navorsingsbevindings;
- dit aanvullend gebruik kan word;
- dit tot nuwe perspektiewe lei;
- dit tot die verbreding van die studie en navorsingsbevindings kan lei; en
- dit ook opvolgend gebruik kan word (Creswell, 1994:174-175).

Denzin (1970) identifiseer vier tipes triangulering: data-triangulering, ondersoeker-triangulering, teoretiese triangulering en metodologiese triangulering. Janesick (1994) voeg 'n vyfde tipe hierby, naamlik interdisiplinêre triangulering (Terre Blanche & Durrheim, 2002:431).

In hierdie studie is twee van hierdie tipes aangewend, naamlik metodologiese triangulering en data-triangulering. Eersgenoemde verwys na die gebruikmaking van 'n verskeidenheid metodes om 'n probleem te benader deur op te let vir konvergente bewyse vanuit verskillende bronne (bv. onderhoude, deelnemende observasies, meningsopname en 'n oorsig van dokumentêre bronne). Daar is gebruik gemaak van fokusgroep-onderhoude, 'n meningsopname en 'n literatuuroorsig. Data-triangulering verwys na die gebruikmaking van verskillende databronne. In hierdie studie is daar gebruik gemaak van kwalitatiewe data sowel as kwantitatiewe data.

Konsultasie met 'n onafhanklike navorser

Om die geloofwaardigheid van die studie verder te verhoog, het die navorser gereeld met 'n onafhanklike navorser gekonsulteer ten opsigte van sy (die navorser se) eie persepsies, insigte en die analisering van data wat tot groter insigte aanleiding gegee het (Maykut & Morehouse, 1994:147; Mertens, 1998:182).

Veralgemeenbaarheid

Dit verwys na die mate waarin navorsingsbevindinge ook op ander kontekste en ander deelnemers van toepassing gemaak word. Die verantwoordelikheid van die oorspronklike navorser lê in die ryk, omvangryke en in-diepte beskrywing van die totale navorsingsproses en -bevindinge en die doelbewuste selektering van deelnemers wat sal toelaat dat vergelykings suksesvol getref kan word (Babbie & Mouton, 2003:277; Terre Blanche & Durrheim, 2002:431; Mertens, 1998:183; Oswald, 2001:128-129). Die kwalitatiewe navorser poog om die omvang van spesifieke inligting wat verkry kon word oor en van die konteks te maksimaliseer deur die doelbewuste selektering van liggings ("locations") en informante wat van mekaar verskil (Babbie & Mouton, 2003:277). In 4.4.4.2 is die selektering van deelnemers bespreek en in tabel 5.24 is die samestelling van die deelnemers aan die fokusgroep-onderhoude uiteengesit ten einde aan te toon hoe diversiteit gemaksimaliseer is. Die volledige navorsingsprose is ook ten opsigte van hierdie studie beskryf en die navorsingsbevindinge is volledig weergegee.

Betroubaarheid

Dit gaan in hierdie derde kriterium van "trustworthiness" om die graad waartoe die leser verseker kan wees dat die data wel voorgekom het soos die navorser beweer (Terre Blanche & Durrheim, 2002:64). Dit gaan hier om die konsekwentheid van data, met ander woorde as die studie herhaal sou word met dieselfde of ooreenstemmende respondente in dieselfde of soortgelyke konteks sal die bevindinge dieselfde wees (Babbie & Mouton, 2003:278). In 'n poging om lukrake foute uit te skakel, kan kwalitatiewe navorsers maatreëls tref om die betroubaarheid van die studie te verhoog. Guba en Lincoln (in Babbie & Mouton, 2003:278) beveel 'n "inquiry audit" aan om die kwaliteit van die studie te evalueer deur die dokumente en ander kritieke aspekte na te gaan. Daar moet dus 'n "spoor vir 'n kontroleur" gelaat word, want so 'n duidelik gedefinieerde "spoor" van data-insameling, data-analise en data-interpretasie verhoog die betroubaarheid van die studie (Mertens, 1998:184; Oswald, 2001:129). Hierdie dokumentasie laat jou toe om mense deur jou werk te begelei – vanaf die begin tot aan die einde – sodat hulle begrip kan hê vir die roete wat jy gevolg het en om die "trustworthiness" van jou uitkomst te beoordeel (Maykut & Morehouse, 1994:146). Om aan hierdie eis te voldoen is daar in hierdie

studie 'n gedetailleerde beskrywing van die insameling en analisering van data gegee. Alle data wat met behulp van die meningsopname, die fokusgroep-onderhoude en observasies ingesamel is, is behou sodat dit aan ander navorsers op hul versoek beskikbaar gestel kan word.

Die bevestiging van die navorsingsproses en -bevindinge

Dit verwys na die graad waartoe die bevindinge die produk van die fokus van die studie is en nie van die navorser se die vooroordele nie. Met ander woorde, die data en die interpretasie daarvan is nie versinsels van die navorser se verbeelding nie (Babbie & Mouton, 2003:278; Mertens, 1998:184). Dit beteken dus dat binne kwalitatiewe navorsing die objektiwiteit van die studie verhoog word namate die invloed van die navorser beperk word. In hierdie verband verwys Guba en Lincoln (in Babbie & Mouton, 2003) na "a confirmability audit trail, i.e. an adequate trail should be left to enable the auditor to determine if the conclusions, interpretations, and recommendations can be traced to their sources and if they are supported by the inquiry" (Babbie & Mouton, 2003:278-279). In hierdie studie is die ouditspoor moontlik gemaak deurdat die metodes en prosedures wat na die gevolgtrekkings gelei het, volledig uiteengesit is. Hierdie gevolgtrekkings is ook in besonderhede bespreek. Alle rou data is ook op band, elektronies en in geskrewe dokumente beskikbaar.

4.4 ETIESE RIGLYNE

Die etiek van navorsing omvat dit wat as reg en verkeerd beskou word in die uitvoering van 'n navorsingsprojek. Omdat navorsing 'n vorm van menslike gedrag is, is dit logies dat hierdie gedrag aan sekere eise van algemene norme en waardes moet voldoen. Die etiese oorwegings wat in 'n spesifieke navorsingsprojek geld tree gewoonlik op die voorgrond tydens drie stadiums van die proses, naamlik by die werwing van respondente, by die ingreep en/of meting waaraan die deelnemers onderwerp word en by die hantering van die verkreeë resultate (Huysamen, 1993:184). Dit plaas dus sekere verpligtinge en verantwoordelikhede op die navorser.

Die volgende etiese riglyne is van toepassing op hierdie studie en word bespreek aan die hand van Mouton (2003:238-248); Babbie en Mouton (2003:520-528); Creswell (2003:62-67); Terre Blanche en Durrheim (2002:66-70). Mouton se uitleg sal vir die bespreking gebruik word.

Professionele etiek

Die hoogste doel van alle wetenskaplike navorsing is die soeke na die waarheid. Mouton (2003:239) noem dit die "epistemic imperative" en verwys na die morele verpligting wat die navorser het in die soeke na waarheid en kennis – dit dien dus as 'n beherende beginsel wat die uitvoer van navorsing rig deur die volgende:

Objektiwiteit en integriteit. Dit impliseer dat daar voldoen moet word aan die hoogste mate van tegniese standaarde en dat daar aan die einde van die studie 'n aanduiding gegee moet word van enige beperkings op die bevindings asook enige metodologiese beperkings wat die geldigheid van die bevindings beïnvloed het.

- Verdraaiing of vervalsing van data. Daar mag onder geen omstandighede veranderings aan die data of waarnemings aangebring word nie.
- Boekstaving van eie data. Dit moet op so 'n wyse geskied dat alle inligting (data) tot die beskikking van ander navorsers kan wees of gestel kan word.
- Gebruik van publikasies. Daar moet voldoende erkenning gegee word aan die bydraes van alle deelnemers aan die navorsingsprojek sowel as alle bronne wat gebruik is.

Verhouding met die samelewing

Die beginsel wat hierdie verhouding rig is dié van verantwoordbaarheid ("accountability"). Dit word bewerkstellig deurdat geen geheime of klandestiene navorsing onderneem mag word nie en deur die verpligting dat die bevindinge van die navorsing bekend gemaak moet word.

Verhouding met die respondente

Hierdie studie sou nie uitgevoer kon word sonder die deelname van die opvoeders nie. Daar is tydens die insameling van die data vanuit 'n vertrouensverhouding

gewerk deurdat alle moontlike voorsorg getref is om die deelnemers se regte en belange te beskerm. Die verhouding is op die volgende beginsels gebaseer:

i. Die deelnemers se reg tot privaatheid

Die volgende regte het gegeld:

- Die reg om te weier om aan 'n onderhoud deel te neem
- Die reg om nie tydens etenstye mee onderhoude gevoer te word nie
- Die reg om nie saans aan onderhoude deel te neem nie
- Die reg om nie vir te lang tydperke onderhoude mee gevoer te word nie.

ii. Die deelnemers se reg tot anonimiteit en vertroulikheid

Respondente het die reg gehad om anoniem te bly. Dit het vir alle vorme van data-insameling gegeld. Waar vertroulike inligting gegee was is dit as sulks hanteer.

iii. Die volledige bekendmaking van die omvang van die navorsing

Die deelnemers is per brief ingelig wat die omvang van die studie gaan wees ten einde hulle in staat te stel om 'n ingeligte besluit te neem ten opsigte van hul deelname al dan nie. Die volgende inligting is aan hulle oorgedra:

- Dat toestemming van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement verkry was om die studie in die skole te onderneem
- Dat die navorsing as deel van die navorser se studies deur die Universiteit van Stellenbosch geskied
- Dat die doel van die studie is om 'n toepaslike kurrikulum vir leerders met verstandelik erg-gestremde binne uitkomsgebaseerde onderwys te ontwikkel
- Dat hulle aan geen fisieke of sielkundige gevare blootgestel sal wees nie
- Dat hul deelname van onskatbare waarde is en dat die navorser groot waardering het vir hul bereidwilligheid om aan die studie deel te neem.

Creswell (2003) beklemtoon ook die etiese kwessies wat in die probleemstelling, doelstelling en navorsingsvraag aandag moet geniet, naamlik:

- Etiese riglyne in die probleemstelling. Dit is belangrik om 'n probleem te identifiseer wat die persone wat bestudeer word sal bevoordeel en nie sal bydra om hulle verder te marginaliseer of te ontmagtig nie.
- Etiese riglyne in die doelstelling en navorsingsvraag. In die ontwikkeling van hierdie aspekte moet die navorser die doel van die studie ondubbelsinnig aan die respondente verduidelik sodat daar geen verskil is tussen hoe die navorser die doel sien en hoe die respondente dit sien nie (Creswell, 2003:63-64).

4.5 DIE ROL VAN DIE NAVORSER

In kwalitatiewe navorsing, waar die navorser self die primêre instrument van data-insameling en data-analise is, is dit noodsaaklik dat die navorser se persoonlike waardes, aannames en vooroordele gestel moet word (Creswell, 1994:163).

Die navorser in hierdie studie het meer as 20 jaar ervaring van onderrig aan leerders met verstandelik erg-gestremdheid. Die huidige veranderinge in onderwysdenke in Suid-Afrika het hom verward en besorg gelaat omdat die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid weer eens nie met die nodige erns bejeën word nie. 'n Beleid is geformuleer: Hulle sal deel hê aan inklusiewe onderwys/uitkomsgebaseerde onderwys. Geen daadwerklike pogings is egter nog formeel aangewend om te bepaal op welke wyse die onderrig van die leerders waaroor hierdie studie handel ten beste aangespreek kan word nie.

Die navorser het homself op die hoogte gehou van veranderende denke ten opsigte van die onderwys op beide internasionale vlak en in Suid-Afrika. Dit is gedoen deur die bestudering van vakliteratuur, die bywoon van kongresse en gespreksforums en deur kontak met kundiges van oorsee wat van tyd tot tyd by die skool waaraan hy verbonde is besoek aflê. Verder was hy betrokke by pogings van 'n vakkundige van die WKOD om 'n kurrikulum vir hierdie leerders saam te stel. Hierdie poging was ten beste 'n futiele oefening vanweë die nie-wetenskaplike werkwyse waarmee dit

ondernem is. Verder het daar niks van gekom nie, vanweë die gebrekkige strukture om dit aan skole bekend te stel.

'n Verdere bron van verwarring en kommer is die implementering van die WKOD se prysenswaardige viervlakkige model van ondersteuning soos uiteengesit in 3.4.5 (d) (iv) en die funksionering van die sewe Onderrig- en Bestuursondersteuningsentrums (OBOS'e). Eerstens is daar geen eenstemmigheid oor wat in enige van hierdie vier vlakke van ondersteuning aan hierdie leerders geleer word nie, en tweedens is daar geen eenstemmingheid oor wat aan hierdie leerders in die verskillende OBOS'e se viervlakkige ondersteuningstelsels geleer word nie. Die gefragmenteerde onderrig van hierdie leerders is nou vervang deur 'n ander gefragmenteerde stelsel (vgl. 1.1). Vir die navorser wat daagliks met hierdie probleem te doen het, is dit 'n bron van groot kommer, omdat daar geen riglyne bestaan waaraan standarde van onderrig gemeet kan word nie. Daar is ook nie 'n basiese kurrikulum wat deur alle opvoeders gebruik kan word nie ongeag waar hierdie leerders hul onderrig op die viervlakkige ondersteuningstelsel ontvang nie.

Met hierdie studie wend die navorser 'n eerlike poging aan om orde te skep in 'n chaotiese onderrigsituasie van leerders wat vanweë hul intellektuele gestremdheid nie in staat is nie om aan te dring op gehalte-onderwys wat hulle in staat sal stel om so onafhanklik moontlik in die samelewing te funksioneer, met soveel moontlik deelname aan dit wat die samelewing bied.

Die navorser sien die vestiging van riglyne vir 'n toepaslike kurrikulum vir hierdie leerders as oogmerk vir hierdie studie. Daar word gehoop dat die studie as grondwerk sal dien vir 'n opvolgstudie waarin daar volledig aandag gegee word aan die ontwikkeling van 'n toepaslike kurrikulum wat deur alle onderriginstellings in die Wes-Kaap sowel as in die res van Suid-Afrika gebruik kan word om toepaslike gehalte-onderrig te verseker.

4.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is 'n oorsig gegee van die navorsingsontwerp wat vir hierdie studie gegeld het. Die prosedures wat in die uitvoering van die studie gevolg is, is omskryf volgens die fases waarin dit uitgevoer is. Die navorsingsmetodologie,

naamlik die integrering van kwantitatiewe en kwalitatiewe data, is bespreek en die etiese riglyne wat gevolg is, sowel as die rol wat die navorser self in die studie gespeel het, is omskryf.

In die volgende hoofstuk word die navorsingsresultate van die ondersoek na opvoeders as 'n determinant van kurrikulumaanpassings bespreek.

HOOFSTUK 5

OPVOEDERS VAN LEERDERS MET VERSTANDELIK ERG-GESTREMDHEID AS DETERMINANT VAN AANPASSINGS AAN DIE NASIONALE KURRIKULUMVERKLARING GRAAD R-9 (Skole)

5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word 'n uiteensetting gegee van alle bevindinge van data wat deur middel van beide kwantitatiewe (meningsopname) en kwalitatiewe (oopeinde-vrae en fokusgroep-onderhoude) metodes ingesamel is. Hierdie bevindinge dien om die rol van opvoeders as determinant van aanpassings aan die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R tot 9 (Skole) (NKV) toe te lig.

5.2 NAVORSINGSRESULTATE

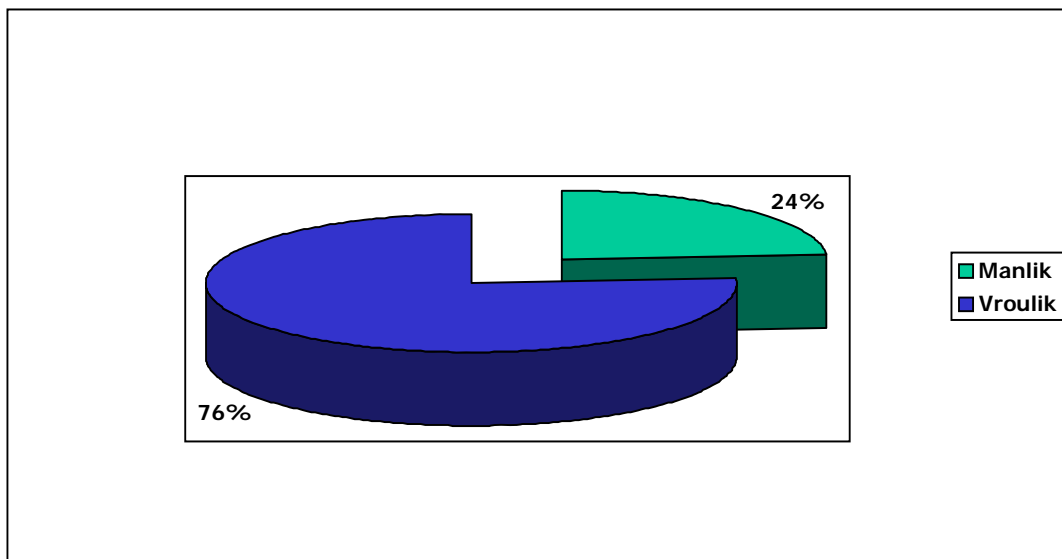
5.2.1 Resultate van die meningsopname

Die bevindinge van die meningsopname word in twee dele uiteen gesit naamlik: die biografiese besonderhede van die respondente en die bevindinge van die response op spesifieke vrae in die meningsopname. Die persentasie van response wat terug ontvang is, is 79.4%.

5.2.1.1 *Biografiese besonderhede van deelnemers*

In hierdie afdeling word 'n oorsig gegee van die biografiese besonderhede van die deelnemers ten opsigte van geslag, ouderdom, posvlak, huistaal, ligging van skool, jare onderrigondervinding, getal leerders met verstandelik erg-gestremdheid in klas, fase waarin onderrig gegee word en kwalifikasies.

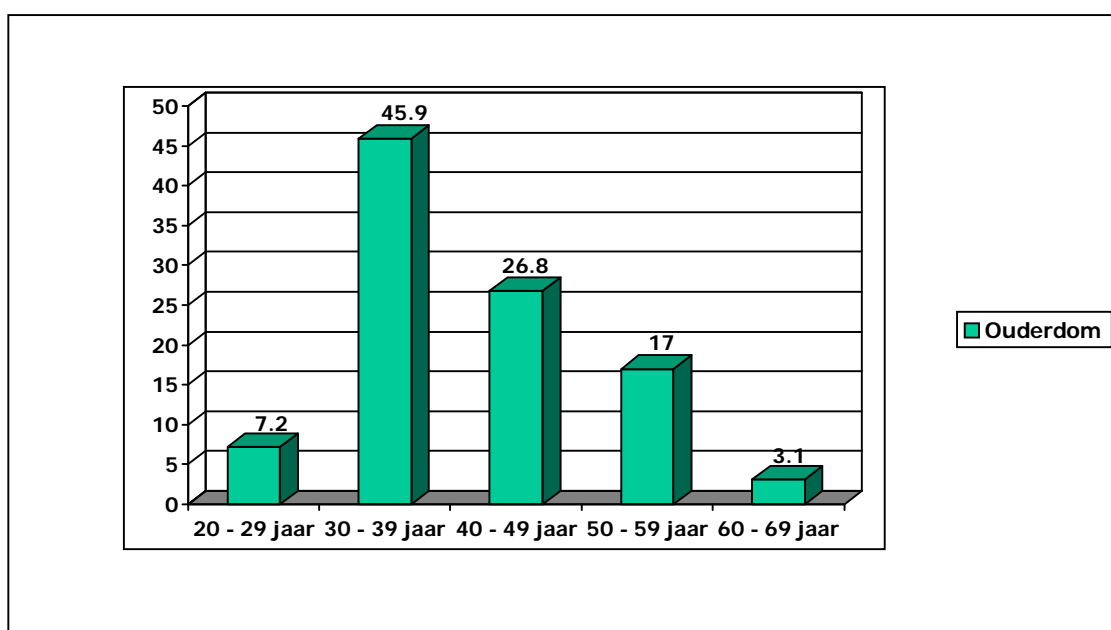
Figuur 5.1: Respondente per geslag (%)



Daar is bevind dat van die 185 respondent 76% (141) vroulik en 24% (44) manlik was.

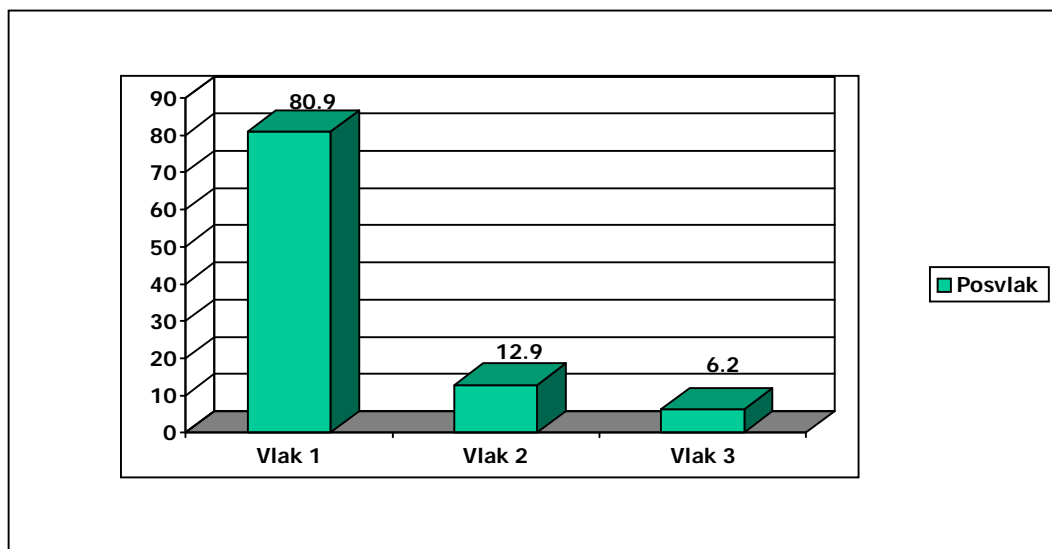
Van alle opvoeders in diens van die Wes-Kaapse Departement van Onderwys (WKOD) was 66% dames en 34% mans (WKOD Direkoraat: Onderwysnavorsing, 2004). Hierdie tendens is dus ook teenwoordig in spesiale skole vir leerders met verstandelik erg-gestremdeheid in die Wes-Kaap.

Figuur 5.2: Respondente per ouderdom (%)



Daar bevind dat van die 185 respondente 7.2% (13) tussen 20 en 29 jaar oud, 45.9% (85) tussen 30 en 39 jaar oud, 26.8% (49) tussen 40 en 49 jaar oud, 17% (31) tussen 50 en 59 jaar oud en 3,1% (6) tussen 60 en 69 jaar oud was. Hieruit word afgelei dat die respondente in die eerste twee kategorieë ná 1994 met hul onderwysopleiding begin het of tot dié beroep toegetree het (vgl. 3.4.5). Daar word aanvaar dat hulle deur hul opleiding dus kennis het van die nuwe benaderings tot onderrig, naamlik uitkomsgebaseerde onderrig en inklusiewe onderwys, en dat hulle dus hul onderwysloopbaan vanuit hierdie vertrekpunt begin het. Hierteenoor staan die laaste drie kategorieë wat vanuit die era voor 1994 kom wat betref opleiding en sienswyse ten opsigte van die mediese model wat in die onderrig van leerders met gestremdhede beklemtoon is in hoofstukke 1 en 3.

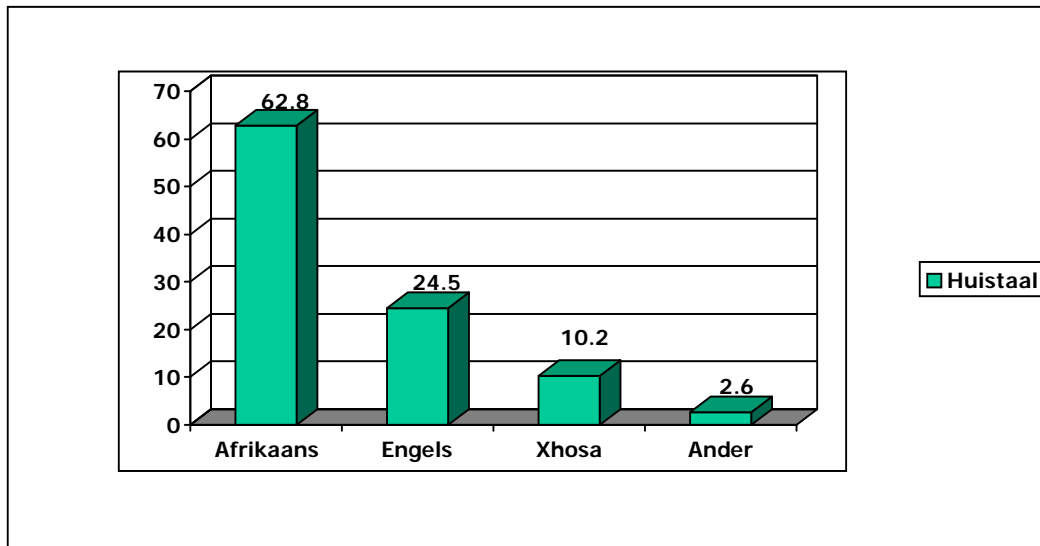
Figuur 5.3: Respondente per posvlak (%)



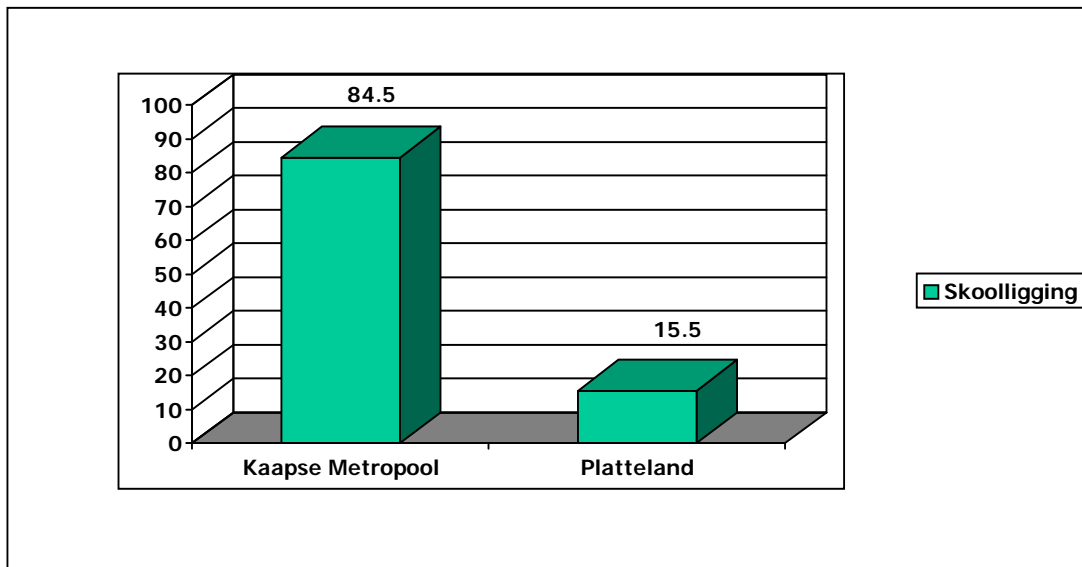
Daar is bevind dat van die 185 respondente 80.9% (150) op posvlak een, 12.9% (24) op posvlak twee en 6.2% (11) op posvlak drie was. Die begrip *posvlak* verwys na die posisie wat 'n opvoeder in die onderwys hiërargie beklee. Posvlak een is die toetreevlak, met ander woorde die opvoeder se primêre taak is die daaglikse onderrig van leerders; posvlak twee verwys na die volgende vlak in die hiërargie, waar die opvoeder se taak ook die onderrig van leerders is, met 'n bykomende verantwoordelikheid vir die bestuur van 'n fase- of graadgroep in 'n skool. Volgens Witskrif 6 word dit in die vooruitsig gestel dat hierdie groepering van respondente se

rol gaan verander. Dit sal onder meer die maak van aanpassings aan die kurrikulum insluit (vgl. 1.1).

Figuur 5.4: Respondente per huistaal (%)



Daar is bevind dat van die 185 respondente 62.8% (116) Afrikaanssprekend, 24.5% (45) Engelssprekend en 10.2% (19) Xhosaspreekend was, terwyl 2.6% (5) 'n ander huistaal as die vorige drie gehad het. Afrikaans, Engels en Xhosa verteenwoordig die hoof-taalgroepe in onderwys in die Wes-Kaap (WKOD Direkoraat: Onderwysnavorsing, 2004). Die onderverteenvoordiging van Xhosaspreekende respondente kan toegeskryf word aan die feit dat daar slegs een spesiale skool vir Xhosaspreekende leerders met verstandelike erg-gestremdheid in die Wes-Kaap is. Die taalverspreiding van die 4.75 miljoen inwoners van die Wes-Kaap is Afrikaans (55%), Xhosa (25%) en Engels (20%). Hierdie inligting is verkry van professor Simon Bekker van die Universiteit Stellenbosch tydens 'n lesing by 'n Onderwyskonferensie gehou op 23-24 Maart 2005.

Figuur 5.5: Respondente per ligging van skool (%)

Daar is bevind dat van die 185 respondente 84.5% (156) verbonde was aan skole in die Kaapse Metropol en 15.5% (29) aan skole in die plattelandse gebiede van die Wes-Kaap. Dit is in ooreenstemming met die verspreiding van hierdie skole, naamlik 12 in die metropool en 9 in die plattelandse gebiede. Skole in die plattelandse gebiede het almal minder leerders as dié in die metropool, gevolglik ook minder personeel. Vandaar die oënskynlik laer respons (WKOD Direkoraat: Onderwysnavorsing, 2004).

Jare onderrigondervinding

In die uiteensetting van die bevindinge word tabel 5.1 verdeel in die onderskeie fases om die uiteensetting meer spesifiek te maak.

Tabel 5.1: Jare ondervinding: Kleuterfase

	Hoofstroom		Spesiale onderwys		VEG	
	N	%	N	%	N	%
1 - 5 jaar	3	37.5%	3	37.5%	2	25%
6 - 10 jaar	2	25%	1	12.5%	1	12.5%
11 - 15 jaar	1	12.5%	1	12.5%	4	50%
16 - 20 jaar					1	12.5%
Meer as 20 jaar	2	25%	3	37.5%		

Jare ondervinding: Juniorfase

	Hoofstroom		Spesiale onderwys		VEG	
	N	%	N	%	N	%
1 - 5 jaar	17	32.7%	2	3.8%	13	25%
6 - 10 jaar	11	21.2%	3	5.8%	11	21.2%
11 - 15 jaar	3	5.8%			8	15.4%
16 - 20 jaar	3	5.8%			3	5.8%
Meer as 20 jaar	18	34.6%	28	53.8%	17	32.7%

Jare ondervinding: Middelfase

	Hoofstroom		Spesiale onderwys		VEG	
	N	%	N	%	N	%
1 - 5 jaar	16	28.1%	10	17.5%	13	22.8%
6 - 10 jaar	9	15.8%	5	8.8%	14	24.6%
11 - 15 jaar	5	8.8%	5	8.8%	11	19.3%
16 - 20 jaar	4	7.0%	2	3.5%	4	7.0%
Meer as 20 jaar	23	40.4%	35	61.4%	15	26.3%

Jare ondervinding: Seniorfase

	Hoofstroom		Spesiale onderwys		VEG	
	N	%	N	%	N	%
1 - 5 jaar	13	30.2%	11	25.6%	7	16.3%
6 - 10 jaar	11	25.6%	3	7.0%	15	34.9%
11 - 15 jaar	2	4.7%	5	11.6%	5	11.6%
16 - 20 jaar	2	4.7%	1	2.3%	2	4.7%
Meer as 20 jaar	15	34.9%	23	53.6%	14	32.6%

Jare ondervinding: Arbeidsgerigte fase

	Hoofstroom		Spesiale onderwys		VEG	
	N	%	N	%	N	%
1 - 5 jaar	6	24%	8	32%	10	40%
6 - 10 jaar	4	16%	1	4%	6	24%
11 - 15 jaar	1	4%	1	4%	2	8%
16 - 20 jaar			1	4%		
Meer as 20 jaar	14	56%	14	56%	7	28%

Daar is bevind dat die respondente 'n wye spektrum en jarelange ervaring van onderwys het, wat onderrig insluit in skole vir hoofstroomleerders, skole vir spesiale onderwys en spesiale skole vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid. Die respondente se onderrigervaring spesifiek in spesiale skole vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid was soos as volg: 45 (24%) het tussen een en vyf jaar ervaring gehad; 47 (25%) het tussen ses en 10 jaar gehad; 30 (16%) het tussen 11 en 15 jaar gehad; 10 (5%) het tussen 16 en 20 jaar gehad en 54 (29%) het meer as 20 jaar ervaring gehad. Daar kan dus met sekerheid afgelei word dat hierdie respondente oor kundigheid beskik in die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid en dat hulle dus hul rol soos voorgehou in Witskrif 6 (DO, 2001:10) met sukses kan vervul. Dit maak ook hul response in hierdie opname dus soveel geloofwaardiger.

Tabel 5.2: Getal leerders met verstandelik erg-gestremdheid in u klas

	Kleuter		Junior		Middel		Senior		Arbeidsgerig	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 - 5 leerders			1	1.9%						
6 - 10 leerders	6	75%	6	11.5%	7	12.3%	1	2.3%		
11 - 15 leerders	2	25%	33	63.5%	32	56.1%	22	51.2%	17	68%
16 - 20 leerders			12	23.1%	14	24.6%	16	37.2%	7	28%
20+ leerders					4	7.0%	4	9.3%	1	4%

Daar is bevind dat die meerderheid respondente tussen 11 en 20 leerders in hul klasse gehad het. As hierdie getalle met drie vermenigvuldig word ('n gewig van drie word aan 'n leerder met verstandelik erg-gestremdheid toegeken (Education Law and Policy Handbook, 1999:3B-77) om die verhouding met hoofstroom klasverhoudings aan te dui) dan kan daar afgelei word dat respondente tussen 33 en 60 leerders in hul klas onderrig. Dit is 'n aspek wat nie bevorderlik is vir gehalte-onderrig van hierdie leerders nie. In die meeste gevalle het die opvoeders geen klashulp wat kan help met roetinetake nie (Inligting verkry tydens informele gesprekke met opvoeders en tydens besoeke aan van hierdie skole).

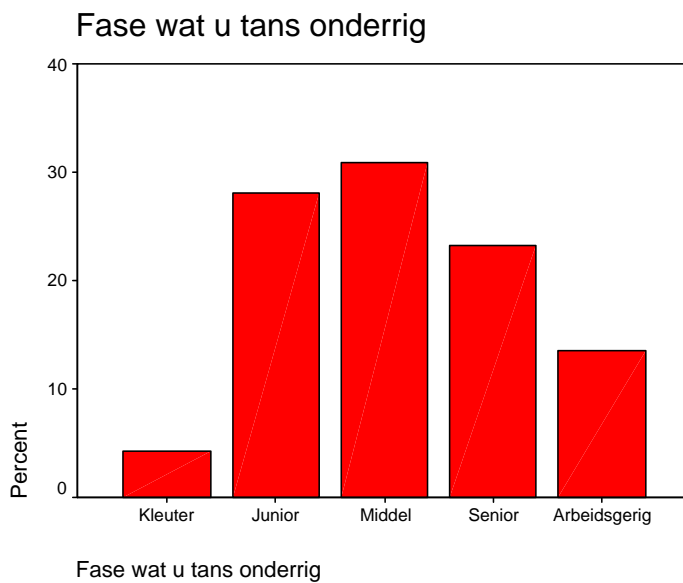
Tabel 5.3: Respondente per fase wat onderrig word

Fase	Getal (N)	%
Kleuter	8	4.3

Junior	52	28.1
Middel	57	30.8
Senior	43	23.2
Arbeidsgerig	25	13.5
Totaal	185	100

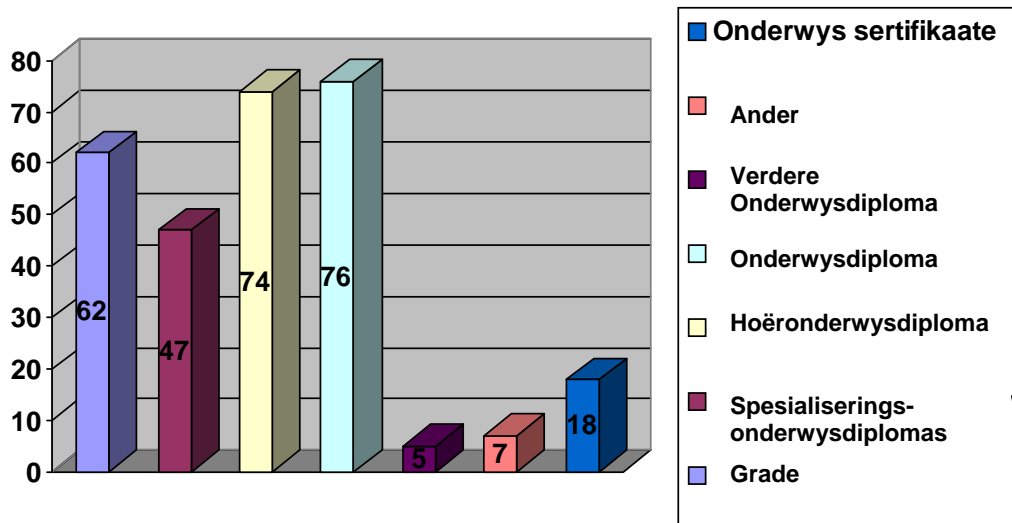
Bogenoemde word ook as volg in figuur 5.6 voorgestel:

Figuur 5.6: Fase wat onderrig word



Daar is bevind dat die meerderheid respondente onderrig gegee het in die Junior- (28.1%), Middel- (30.8%) en Seniorfases (23.2%) gevolg deur die Arbeidsgerigte fase (13.5%) en Kleuterfase (4.3%). Die lae getal respondente in die Kleuterfase kan daaraan toegeskryf word dat slegs vier van die 21 skole Kleuterafdelings het. Die ouderdom van leerders in die verskillende fases is gewoonlik soos volg: Kleuter-: 3 tot 6 jaar; Junior-: 7 tot 11 jaar; Middel-: 12 tot 14 jaar; Senior-: 15 tot 17 jaar en Arbeidsgerigte fase: 17 tot 18 jaar.

Figuur 5.7 Kwalifikasies van respondente



Daar is bevind dat die respondente oor 'n wye verskeidenheid van kwalifikasies beskik en dat sommige respondente meer as een kwalifikasie het. Hierdie 289 kwalifikasies kan in sewe kategorieë ingedeel word: grade (62/21.5%), spesialiseringsonderwysdiplomas (47/16.3%), onderwysertifikaate (18/6.2%), hoëronderwysdiplomas (74/25.6%), onderwysdiplomas (76/26.3%), verdere onderwysdiplomas (5/1.7%) en ander kwalifikasies (7/2.4%). Die onderskeie kategorieë van kwalifikasies soos hierbo genoem het elk weer 'n verskeidenheid van tipes kwalifikasies.

By die beoordeling van die kwalifikasies moet in gedagte gehou word dat (a) hierdie kwalifikasies aan 'n verskeidenheid van tersiêre inrigtings landwyd behaal is en (b) dat vanweë die verskillende tersiêre inrigtings wat daar voor 1994 vir die verskillende bevolkingsgroepe bestaan het, daar ook naamverskille vir soortgelyke kwalifikasie ontstaan het.

Die wye verskeidenheid van kwalifikasies waaroor die respondente wat aan hierdie meningsopname deelgeneem het beskik, maak hul response soveel meer betekenisvol omdat, ten spyte van hul verskille in kwalifikasies, hulle groot ooreenstemming toon met dit wat hulle ag die beste onderrigstrategieë vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid behoort te wees (vgl. tabel 5.5).

5.2.1.2 Response op spesifieke vrae

In hierdie afdeling word die bevindinge van die response op spesifieke vrae in die meningsopname uiteengesit. Die formaat van die uiteensetting is soos volg: Die bevindinge word aangebied deur eers die spesifieke vraag te stel, dit word gevolg deur 'n opsomming van die response en die afleidings wat daaruit gemaak is. Die bevindinge word aangebied onder die onderskeie komponente van 'n uitkomsgebaseerde onderwys-kurrikulum soos in 2.3.2.3 bespreek is.

5.2.1.2.1 Kurrikulumkomponente

A. LEERINHOUDE

Die vrae B1, B1b, B3, B4 en G1 in die meningsopname het betrekking op hierdie komponent en die bevinding word onder drie beginsels, naamlik (a) bronne, (b) leerareas en hul onderafdelings, en (c) ouerbetrokkenheid uiteengesit.

(a) Bronne

1. Vraag B1: **Watter van die volgende bronne gebruik u in u beplanning vir die onderrig van leerders in u fase?**

Tabel 5.4: Bronne wat gebruik word

	% per fase				
	Kleuter	Junior	Middel	Senior	Arbeidsgerig
Die Opleidingsprogram soos van toepassing op skole vir leerders met verstandelike erg-gestremdheid?	N=4 % = 50	N=17 % = 32.7	N=18 % = 31.6	N=11 % = 25.6	N=12 % = 48
Die Nasionale Kurrikulumverklaring, Graad R-9 (Skole)?	N=3 % = 37.5	N=15 % = 28.8	N=14 % = 24.6	N=7 % = 16.3	N=5 % = 20
'n Kombinasie van bogenoemde twee?	N=4 % = 50	N=22 % = 42.3	N=17 % = 29.8	N=22 % = 51.2	N=10 % = 40

Daar is bevind dat oor fases heen die meeste respondente gebruik maak van die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R tot 9 (Skole). Dit geskied hoofsaaklik in kombinasie met die Opleidingsprogram 1985. Daar is egter 'n beduidende persentasie wat voorkeur gee aan slegs die Opleidingsprogram 1985. Uit laasgenoemde twee bevindinge kan die afleiding gemaak word dat die respondente steeds die inhoud van die Opleidingsprogram 1985 as relevant beskou in die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid.

2. Vraag B1b: Watter ander bronne (behalwe die genoemde bronne) gebruik u in u beplanning vir die onderrig van leerders in u fase?

Daar is bevind dat bo en behalwe die amptelike kurrikulum, naamlik die NKV en die ou kurrikulum, naamlik die Opleidingsprogram 1985, maak 'n klein persentasie respondente ook gebruik van ander bronne.

Die bevindinge van bogenoemde twee vrae moet saam geles word met die bevindinge in paragraaf 5.1.3.2.2.2 Tema 5 A (b).

(b) Leerareas en hul onderafdelings

(i) Leerareas

1. Vraag B2: Leerareas wat in die kurrikulum vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid ingesluit moet word?

Tabel 5.5: Leerareas wat ingesluit moet word

	Ja per fase				
	Kleuter	Junior	Middel	Senior	Arbeidsgerig
	N %	N %	N %	N %	N %
Leerareas wat die volgende verbeter:					
Selfsorgvaardighede	8 100%	50 96.2%	56 98.2%	43 100%	24 96%
Sosialisering	8 100%	52 100%	55 96.5%	43 100%	23 92%
Kommunikasievaardighede	8 100%	52 100%	56 98.2%	42 97.7%	24 96%
Morele waardes	8 100%	52 100%	48 84.2%	40 93%	22 88%
Arbeidsgerigte vaardighede	6 75%	47 90.4%	49 85.9%	39 90.7%	23 92%
Funksionele / toegepaste skolasiese vaardighede soos:					
Lees	4 50%	42 80.8%	41 72%	33 76.7%	17 68%
Skryf	5 62.5%	46 88.4%	44 77.2%	32 74.4%	17 68%
Getallebegrip	3 37.5%	45 86.5%	44 77.2%	34 79.1%	18 72%
Integrasie met die gemeenskap en nie-gestremde tydgenote	6 75%	48 92.3%	52 91.2%	39 90.7%	21 84%
Bewustheid van en optrede in gevaarsituasies	8 100%	51 98.1%	56 98.0%	43 100%	22 88%
Sport en vryetydsbesteding	8 100%	50 96.2%	55 96.5%	42 97.7%	24 96%
Handhawing van interpersoonlike verhoudings	8 100%	51 98.1%	54 94.7%	41 95.3%	23 92%
Perseptuele en motoriese vaardighede	8 100%	52 100%	53 93%	42 97.7%	23 92%
Kuns en kultuur	7 100%	52 100%	56 98.3%	41 97.6%	24 96%
Rekenaarvaardighede en ander tegnologiese vaardighede	3 50%	37 71.2%	41 72%	29 69%	20 80%
Versorging van diere en plante	6 75%	50 96.2%	50 87.7%	40 93%	21 84%
Begrip en toepaslike hantering van eie seksualiteit	7 87.5%	48 96%	54 94.7%	43 100%	23 92%
Leerders se vermoë om molestering en uitbuiting die hoof te bied	8 100%	50 96.2%	56 98%	41 97.6%	23 92%
Huishoudelike vaardighede	7 87.5%	52 100%	43 75.4%	43 100%	25 100%
Ander	1 12.5%	3 5.8%	3 5.3%	5 11.6%	2 8%

Daar is bevind dat die respondente oor al die fases heen groot klem lê op die insluiting van al hierdie leerareas in 'n kurrikulum vir die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid.

2. Vraag B3: Watter prioriteit moet elk van bogenoemde leerareas in u fase kry?

Daar is bevind dat die respondente van elke fase aandui dat die genoemde leerareas in hul spesifieke fase 'n hoë prioriteit geniet. Hieruit kan die afleiding gemaak word dat hierdie leerareas regdeur die leerder se skoolloopbaan onderrig moet word.

(ii) Onderafdelings van leerareas

3. Vraag B4: Toepaslikheid van onderafdelings van leerareas vir onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid?

In die uiteensetting van die bevindinge word Tabel 5.6 verdeel in die onderskeie onderafdelings om die uiteensetting meer spesifiek te maak.

Tabel 5.6: Toepaslikheid van onderafdelings van leerareas

SELSORGVAARDIGHEDE

	Ja per fase				
	Kleuter	Junior	Middel	Senior	Arbeidsgerig
	N %	N %	N %	N %	N %
ONDERAFDELINGS:					
Toiletgewoontes	8 100%	51 98.1%	57 100%	43 100%	24 96%
Persoonsversorging	8 100%	52 100%	57 100%	43 100%	25 100%
Aan-/uittrekvaardighede	8 100%	51 98.1%	56 98.2%	41 95.3%	24 96%
Drink- en eetvaardighede	8 100%	49 94.2%	55 96.5%	43 100%	24 96%
Ander	0 0%	6 11.5%	2 3.5%	3 7.0%	1 4.0%

Daar is bevind dat respondente oor fases heen 'n hoë prioriteit plaas op hierdie onderafdelings van die leerarea Selfsorgvaardighede.

SOSIALE EN EMOSIONELE VAARDIGHEDE

	Ja per fase				
	Kleuter	Junior	Middel	Senior	Arbeids-gerig
	N %	N %	N %	N %	N %
ONDERAFDELINGS:					
Sosialisering	8 100%	51 98.1%	57 100%	43 100%	25 100%
Emosionele toereikendheid	7 87.5%	47 90.4%	51 89.5%	43 100%	23 92%

Daar is bevind dat die respondente oor fases heen 'n hoë prioriteit plaas op hierdie onderafdelings van die leerarea Sosiale en emosionele vaardighede.

VEILIGHEID

	Ja per fase				
	Kleuter	Junior	Middel	Senior	Arbeids-gerig
	N %	N %	N %	N %	N %
ONDERAFDELINGS:					
Veiligheid	7 87.5%	51 98.1%	56 98.2%	43 100%	24 96%
Noodhulp	4 50%	42 80.8%	41 71.9%	35 81.4%	23 92%

Dit is bevind dat die respondente oor fases heen 'n hoë prioriteit plaas op hierdie onderafdelings van die leerarea Veiligheid.

PERSEPTUELE EN MOTORIESE ONTWIKKELING

	Ja per fase				
	Kleuter	Junior	Middel	Senior	Arbeids-gerig
	N %	N %	N %	N %	N %
ONDERAFDELINGS:					
Liggaamsbeeld	8 100%	52 100%	57 100%	40 93.2%	23 92%
Liggaamskema	7 87.5%	47 90.4%	48 84.2%	37 83.7%	23 92%
Lateraliteit	8 100%	47 90.4%	52 91.2%	37 86.1%	23 92%
Rigtingsekerheid	8 100%	47 90.4%	52 91.2%	40 93.2%	24 96%
Visuele persepsie	8 100%	51 98.1%	55 96.5%	41 95.4%	24 96%
Ouditiewe persepsie	8 100%	50 96.2%	56 98.2%	41 95.4%	24 96%
Smaakpersepsie	8 100%	48 92.3%	53 93%	39 90.7%	21 84%
Reukpersepsie	8 100%	49 94.2%	52 91.2%	39 90.7%	21 84%
Haptiese persepsie (Tassin)	8 100%	48 92.3%	53 93%	37 86.1%	20 80%
Oog-handkoördinasie	8 100%	51 98.1%	55 96.5%	41 95.4%	25 100%
Oog-voetkoördinasie	8 100%	48 92.3%	54 94.7%	40 93%	25 100%
Fynmotoriek	8 100%	51 98.1%	55 96.5%	41 95.4%	24 96%
Grootmotoriek	8 100%	50 96.2%	57 100%	41 95.4%	24 96%

Daar is bevind dat die respondente oor fases heen 'n hoë prioriteit plaas op hierdie onderafdelings van die leerarea Perseptuele en motoriese vaardighede.

KOMMUNIKASIE EN TAALONTWIKKELING

	Ja per fase				
	Kleuter	Junior	Middel	Senior	Arbeids-gerig
	N %	N %	N %	N %	N %
ONDERAFDELINGS:					
Ekspressiewe taal	8 100%	44 84.6%	53 93%	41 95.4 %	23 92%
Reseptiewe taal	8 100%	41 78.9%	55 96.5%	39 90.7%	23 92%
Artikulasie	8 100%	34 65.4%	44 77.2%	38 88.4%	18 72%
Alternatiewe en aangepaste kommunikasievaardighede	8 100%	40 76.9%	47 82.5%	35 81.4%	21 84%

Daar is bevind dat die respondente oor fases heen 'n hoë prioriteit plaas op hierdie onderafdelings van die leerarea Kommunikasie en taalontwikkeling.

FUNKSIONELE/TOEGEPASTE SKOLASTIESE VAARDIGHEDE

	Ja per fase				
	Kleuter	Junior	Middel	Senior	Arbeids-gerig
	N %	N %	N %	N %	N %
ONDERAFDELINGS:					
Lees (pre-vaardighede; funksioneel/toegepaste, ens.)	8 100%	48 92.3%	49 86%	?	24 96%
Skryf (pre-vaardighede; funksioneel/toegepaste, ens.)	8 100%	47 90.4%	50 87.7%	39 90.7%	24 96%
Getalbegrip (pre-vaardighede; funksioneel/toegepaste, ens.)	8 100%	47 90.4%	53 93%	41 95.4%	25 100%

Daar is bevind dat respondente oor fases heen 'n hoë prioriteit plaas op hierdie onderafdelings van die leerarea Funksionele/toegepaste skolastiese vaardighede.

MORELE OPVOEDING

	Ja per fase				
	Kleuter	Junior	Middel	Senior	Arbeids-gerig
	N %	N %	N %	N %	N %
MORELE OPVOEDING	8 100%	49 94.2%	52 91.2%	42 97.7%	23 92%

Daar is bevind dat hierdie leerarea volgens die respondente 'n baie hoë prioriteit moet geniet.

VRYETYDSBESTEDING EN ONTSPANNING

	Ja per fase				
	Kleuter	Junior	Middel	Senior	Arbeids-gerig
	N %	N %	N %	N %	N %
ONDERAFDELINGS:					
Kuns	8 100%	51 98.1%	51 89.5%	42 97.7%	23 92%
Kulturele aktiwiteite	6 75%	49 94.2%	51 89.5%	40 93%	22 88%
Stokperdjies	4 50%	40 76.9%	44 77.2%	36 83.7%	23 92%
Sport	7 87.5%	51 98.1%	54 94.8%	41 95.4%	25 100%

Daar is bevind dat respondente oor fases heen 'n hoë prioriteit plaas op hierdie onderafdelings van die leerarea Vryetydsbesteding en ontspanning.

OMGEWING EN NATUUR

	Ja per fase				
	Kleuter	Junior	Middel	Senior	Arbeidsgerig
	N %	N %	N %	N %	N %
ONDERAFDELINGS:					
Kennis van eie omgewing	8 100%	51 98.1%	56 98.2%	42 97.7%	23 92%
Gebruik van dienste in die gemeenskap (bv. poskantoor, ens.)	8 100%	48 92.3%	52 91.2%	42 97.7%	25 100%
Weersomstandighede	8 100%	46 88.5%	54 94.7%	42 97.7%	21 84%
Kennis en versorging van diere	7 87.5%	49 94.2%	51 89.5%	39 90.7%	22 88%
Kennis en versorging van plante	6 75%	48 92.3%	50 87.7%	38 88.4%	21 84%
Water	7 87.5%	50 96.2%	55 96.5%	42 97.7%	24 96%
Reptiele, insekte en voëls	4 50%	41 78.8%	40 70.2%	35 81.4%	16 64%
Wind en lug	4 50%	37 71.2%	37 64.9%	31 72.1%	14 56%
Bome	6 75%	40 77%	46 80.7%	39 90.7%	18 72%
Vervoer	8 100%	46 88.5%	56 98.3%	39 90.7%	25 100%

Daar is bevind dat respondente oor fases heen 'n hoë prioriteit plaas op hierdie onderafdelings van die leerarea Omgewing en natuur.

ARBEIDSGERIGTE VAARDIGHEDE

	Ja per fase				
	Kleuter	Junior	Middel	Senior	Arbeidsgerig
	N %	N %	N %	N %	N %
ONDERAFDELINGS:					
Werkoriëntering (werksgewoontes en oriëntasie)	7 87.5%	37 71.2%	48 84.2%	40 93%	25 100%
Vorbereidende take vir werkoriëntering	7 87.5%	38 73.1%	46 80.7%	41 95.4%	25 100%
Arbeidsgerigte take	7 87.5%	38 73.1%	48 84.2%	40 93%	24 96%
Vorbereidende take vir arbeidsgerigte take	8 100%	40 76.9%	48 84.2%	41 95.4%	24 96%
Spesifieke take	5 62.5%	37 71.2%	39 68.4%	37 86%	23 92%

Daar is bevind dat respondente oor fases heen 'n hoë prioriteit plaas op hierdie onderafdelings van die leerarea Arbeidsgerigte vaardighede.

HUISHOUELIKE VAARDIGHEDE

	Ja per fase				
	Kleuter	Junior	Middel	Senior	Arbeidsgerig
	N %	N %	N %	N %	N %
ONDERAFDELINGS:					
Voorbereidende take	8 100%	45 86.5%	54 94.7%	40 93%	25 100%
Spesifieke huishoudelike take	7 87.5%	44 84.6%	51 89.5%	39 90.7%	24 96%

Daar is bevind dat respondente oor fases heen 'n hoë prioriteit plaas op hierdie onderafdelings van die leerarea Huishoudelike vaardighede.

→ *Kriterium waaraan die kurrikulum moet voldoen*

Die kurrikulum moet die volgende leerareas en hul onderafdelings insluit: Selsorgvaardighede, Sosialisering, Kommunikasievaardighede, Morele waardes, Arbeidsgerigte vaardighede, Funksionele/toegepaste skoolastiese vaardighede, Integrasie met gemeenskap, Integrasie met tydgenote wat nie gestremd is nie, Bewustheid van en optrede in gevaarsituasies, Sport en vryetydsbesteding, Handhawing van interpersoonlike verhoudings, Perseptuele en motoriese vaardighede, Kuns en kultuur, Rekenaar- en ander tegnologiese vaardighede, Versorging van diere en plante, Begrip van en toepaslike hantering van eie seksualiteit, Vermoë om molestering en uitbuiting die hoof te bied en Huishoudelike vaardighede.

(c) Ouerbetrokkenheid

1. Vraag G1: **Betrek u ouers by die bepaling van leerinhoudes?**

Tabel 5.7: Ouerbetrokkenheid by bepaling van leerinhoude

Per fase														
Kleuter			Junior			Middel			Senior			Arbeidsgerig		
Ja	Nee	Soms	Ja	Nee	Soms	Ja	Nee	Soms	Ja	Nee	Soms	Ja	Nee	Soms
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
0	6	2 2	11	22	16	13	21	21	13	11	18	3	11	8
0%	75%	5%	21.2%	42.3%	30.7%	22.8%	36.8%	36.8%	30.2%	25.6%	41.9%	6.9%	44%	32%

Daar is bevind dat daar oor fases heen 'n baie lae frekwensie is van ouerbetrokkenheid by die bepaling van leerinhoud.

B. ONDERRIGSTRATEGIEË

Die vrae B5, C1, C5, C6, C7, C8, D5, D6, D7, F1, F2, F3a, F3b, en G2 in die meningsopname het betrekking op hierdie komponent. Die uiteensetting word aan die hand van ses strategieë aangebied, naamlik ouerbetrokkenheid, beklemtoning van leerareas en hul onderafdelings, integrasie met die gemeenskap, kontinuïteit in onderrig, ontwikkeling van kognitiewe vermoëns en individuele onderrigprogramme.

(a) Ouerbetrokkenheid

Vraag B5 het betrekking op hierdie strategie.

1. Vraag B5: Deur wie behoort die onderskeie vaardighede aangeleer/onderrig te word? (Skool; Ouers; Albei)

Die vaardighede verwys na die onderafdelings van die leerareas soos in tabel 5.6 hierbo genoem.

In die uiteensetting van die bevindinge word die verskillende fases afsonderlik aangebied.

Kleuterfase

Daar is bevind dat die respondente in hierdie fase groot waarde heg aan die samewerking tussen skool en ouers in die onderrig van alle leerareas. Daar is egter 'n variasie in die response ten opsigte van "fynmotoriek" en "skrif". Een respondent het deurgaans aangedui dat dit die skool se taak is om alle leerareas self te onderrig sonder die ondersteuning van die ouers.

Juniorfase

Daar is bevind dat in hierdie fase die samewerking tussen skool en ouers baie sterk beklemtoon word. Daar is variasies onder die respondente se oordeel van wie primêr vir die aanleer van sekere leerareas verantwoordelik moet wees. Die grootste variasie is in perseptueel-motoriese vaardighede, skolastiese vaardighede, vryetydsbesteding, rekenaarvaardighede en werksoriëntering waar respondente die meeste verskil, maar die meerderheid dui aan dat dit 'n gesamentlike poging tussen skool en ouers moet wees.

Middelfase

Daar is bevind dat respondente dit grootliks eens is dat die onderskeie leeraktiwiteite gesamentlik deur die ouers en die skool aangeleer moet word. Daar bestaan egter variasies in response soos in sekere perseptueel-motoriese aktiwiteite, skolastiese vaardighede soos lees en skryf, rekenaaropleiding en opleiding in arbeidsgerigte vaardighede.

Seniorfase

Daar is bevind dat die respondente oorwegend aandui dat die onderskeie aktiwiteite deur 'n gesamentlike poging van die skool en die ouers aangeleer moet word. Daar is egter variasies in sekere perseptueel-motoriese vaardighede, funksioneel-skolastiese vaardighede, rekenaaropleiding en opleiding in arbeidsgerigte vaardighede. Slegs in die geval van smaakpersepsie dui die respondente oorwegend aan dat dit die ouers se verantwoordelikheid moet wees.

Arbeidsgerigte fase

Daar is bevind dat die respondente oorwegend aandui dat die leerareas deur die skool en ouers gesamentlik aangeleer moet word. Variasies bestaan egter in sekere perseptueel-motoriese aktiwiteite, funksioneel-skolastiese vaardighede, sport en kuns. Respondente dui egter aan dat rekenaarvaardighede en arbeidsgerigte vaardighede oorwegend deur die skool aangeleer moet word.

Die respondente oor fases heen is dit eens dat die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid 'n gesamentlike poging van opvoeders en ouers moet wees.

→ **Kriterium waaraan die kurrikulum moet voldoen**

Die kurrikulum moet voorsiening maak dat opvoeders ouers betrek by die tuisonderrig van hul kinders.

(b) Beklemtoning van onderafdelings van leerareas

Vraag C1 het betrekking op hierdie strategie.

1. Vraag C1: In watter mate beklemtoon u die volgende onderafdelings van die onderskeie leerareas in u onderrigprogram? (% deurlopend per fase)

Daar is bevind dat aspekte soos toiletgewoontes, persoonsversorging, sosialisering, emosionele ontwikkeling, visuele persepsie, oog-handkoördinasie, fynmotoriek, taalontwikkeling en morele opvoeding deurlopend oor alle fases heen baie sterk beklemtoon word.

Die ander leerareas word in 'n variërende mate beklemtoon. Wat Funksionele skoolastiese vaardighede betref gee die Kleuterfase en die Arbeidsgerigte fase laer prioriteit daaraan as die Junior-, Middel- en Seniorfases. Leerareas wat besondere lae response gekry het is Rekenaarvaardighede, Tegnologiese vaardighede, Versorging van plante en diere, en Vervoer.

(c) Integrasie met die gemeenskap

Vraag C5, C6, C7 en C8 het betrekking op hierdie strategie.

1. Vraag C5: In watter mate benut u die volgende integrasie-geleenthede met u klas? (Besoek biblioteek, eet in 'n restaurant, besoek 'n teater, besoek 'n dieretuin, besoek 'n pretpark, besoek 'n winkel, doen inkopies, kontak met tydgenote wat nie gestremd is nie, gebruik openbare vervoer)

Daar is bevind dat respondente oor fases heen die leerders 'n lae frekwensie van blootstelling gee aan aktiwiteite wat hulle kan help om gepaste sosiale gedrag aan te leer en om in die gemeenskap in te skakel.

2. Vraag C6: Is u onderrigprogram gebaseer op dit wat leerders wat nie-gestremd is nie van dieselfde kronologiese ouderdom gewoonlik doen ten

opsigte van onderstaande drie aspekte? (Persoonsversorging, ontspanning en vryetydsbesteding, huishoudelike take en werksgeleenthede)

Daar is bevind dat respondente hul onderrig ten opsigte van hierdie drie leerareas baseer op dit wat leerders van dieselfde kronologiese ouderdom wat nie gestremd is nie gewoonlik in hierdie verband doen. Die "nee"-respons kan dui op die feit dat van die aktiwiteite soms aangepas moet word weens die aard van die leerders se ontwikkelings- en vaardigheidsvlak en nie as 'n aanduiding dat dit nie volgens bogenoemde beginsel gedoen word nie.

- 3. Vraag C7: Is u onderrig gebaseer op dit wat in die leerder met verstandelik erg-gestremdheid se onmiddellike samelewing gedoen word ten opsigte van onderstaande drie aspekte? (Persoonsversorging, ontspanning en vryetydsbesteding, huishoudelike take en werksgeleenthede)**

Daar is bevind dat die respondente hul onderrig ten opsigte van die drie areas baseer op dit wat in die leerder se onmiddellike omgewing ten opsigte daarvan gedoen word.

- 4. Vraag C8: Is u onderrig van skolastiese vaardighede (lees, skryf, getallebegrip) gebaseer/gerig op die leerders se behoeftes, m.a.w. het dit toepassingsmoontlikhede in die leerders se daaglikse lewe?**

Daar is bevind dat die response daarop dui dat die leerders se behoeftes ten opsigte van hierdie vaardighede wel deeglik deur die respondente in ag geneem word.

→ Kriteriaam waaraan die kurrikulum moet voldoen

Die kurrikulum moet die leeders deur middel van onderrig en toepaslike blootstelling help om op gepaste wyse by die gemeenskap in te skakel.

(d) Kontinuiteit in onderrig van leerareas

Vrae D5, D6, en D7 a en b soos hieronder genoem het betrekking op hierdie strategie. Die bevindinge van vraag D5, D6 en D7a en b word gesamentlik in onderstaande tabel aangebied.

Tabel 5.8: Dit waarop leerinhoude gebaseer is

	Per fase									
	Kleuter		Junior		Middel		Senior		Arbeids-gerig	
	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee
	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Vraag D5: Is die leerinhoude wat u onderrig gebaseer op dit wat in vorige fases aangeleer is?	7 100%	0 0%	40 93%	3 7%	51 94.4%	3 5.6%	38 92.7%	3 7.3%	23 92%	2 8%
Vraag D6: Is die leerinhoude wat u onderrig gebaseer op dit wat leerders in die volgende fase nodig het?	8 100%	0 0%	47 97.9%	1 2.1%	51 96.2%	2 3.8%	38 100%	0 0%	19 95%	1 5%
Vraag D7a: Is die leerinhoude wat u onderrig toegespits op dit wat leerders nodig het om daaglik in hul omgewing te kan funksioneer?	8 100%	0 0%	52 100%	0 0%	53 96.4%	2 3.6%	42 100%	0 0%	24 96%	1 4%
Vraag D7b: Is die leerinhoude wat u onderrig toegespits op dit wat leerders nodig het om as skoolverlaters te funksioneer?	6 85.7%	1 14.3%	44 89.8%	5 10.2%	44 84.6%	8 15.4%	37 88.1%	5 11.9%	25 100%	0 0%

Daar is bevind dat die response op vrae D5 en D6 oorwegend positief is, maar daar is ook 'n aantal "nee"-response. Die response op vraag D7 a en b dui op oorwegend positiewe uitkomst, maar ook hier is "nee"-response.

Op die vraag of dit wat respondente onderrig gebaseer is op dit wat in vorige en opvolgende fases onderrig word was respondente oorwegend positief, maar 'n geringe persentasie het aangedui dat wat hulle onderrig nie op voorafkennis of dit wat leerders in die volgende fase nodig gaan hê gebaseer is nie. Ook op die vraag ten opsigte van leerinhoude se toepassingsmoontlikhede vir leerders nou en in die toekoms was die meeste respondente positief, maar 'n kommerwekkende persentasie het aangedui dat dit nie die geval is nie.

→ **Kriterium waaraan die kurrikulum moet voldoen**

Die kurrikulum moet voorsiening maak dat daar voortgebou word op vaardighede en kennis wat in vorige fases opgedoen is.

(e) Verbetering van kognitiewe vermoëns

Vrae F1, F2, F3a en F3b het betrekking op hierdie strategie.

1. Vraag F1: **Volgens u oordeel, kan 'n leerder met verstandelik erg-gestremdheid se kognitiewe vermoëns verbeter word?**

Tabel 5.9: Verbetering van kognitiewe vermoëns al dan nie

Per fase									
Kleuter		Junior		Middel		Senior		Arbeidsgerig	
Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
7	1	39	4	37	6	30	4	14	5
87.5%	12.5%	90.7%	9.3%	86%	14%	88.2%	11.8%	73.7%	26.3%

Daar is bevind dat respondente dit oorwegend eens is oor fases heen dat leerders met verstandelik erg-gestremdheid se kognitiewe vermoë verbeter kan word. Daar is egter ook 'n kleiner persentasie "nee"-response.

1. Vraag F2: **Van watter van die volgende onderrigprogramme vir kognitiewe ontwikkeling dra u kennis? (J=ja; N=nee):**

Tabel 5.10: Kennis van kognitiewe ontwikkelingsonderrigprogramme

	Per fase																			
	Kleuter		Junior		Middel		Senior		Arbeids-gerig											
	J	N	J	N	J	N	J	N	J	N										
	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N										
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%										
Brain gym	6	75%	2	25%	20	38.5%	32	61.5%	25	43.9%	32	56.1%	15	34.9%	28	65.1%	11	44%	14	56%
Bright Start	2	25%	6	75%	1	1.9%	51	98.1%	1	1.8%	56	98.2%	3	7%	40	93%	1	4%	24	96%
Cognet	2	25%	6	75%	6	11.5%	46	88.5%	5	8.8%	52	91.2%	5	11.6%	38	88.4%	0	0%	25	100%
Instrumental Enrichment	3	37.5%	5	62.5%	11	21.2%	41	78.8%	6	10.5%	51	89.5%	8	18.6%	35	81.6%	4	16%	21	84%
Cognitive Control Therapy	1	12.5%	7	87.5%	4	7.7%	48	92.3%	7	12.3%	50	87.7%	7	16.3%	36	83.7%	0	0%	25	100%
Geeneen van bogenoemde	1	12.5%	7	78.5%	20	38.5%	32	61.5%	17	29.8%	40	71.2%	16	37.2%	28	62.8%	10	40%	15	60%

Daar is bevind dat die respondente oor fases heen 'n baie gebrekkige kennis het van programme wat leerders help om hul denkvaardighede te verbeter. Dit wil voorkom asof Brain Gym die enigste program is waarvan daar in alle fases 'n mate van kennis is.

3. Vraag F3a: **Gebruik u enige van die tegnieke in u onderrig van leerders?**

Tabel 5.11: Frekwensie van aanwending van kognitiewe ontwikkelingsonderrigprogramme

Per fase														
Kleuter			Junior			Middel			Senior			Arbeidsgerig		
Ja	Nee	Soms	Ja	Nee	Soms	Ja	Nee	Soms	Ja	Nee	Soms	Ja	Nee	Soms
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
5	1	2	11	18	10	10	21	11	5	17	11	1	7	11
62.5%	12.5%	25%	28.2%	46.2%	25.6%	23.8%	50%	26.2%	15.2%	51.5%	33.3%	5.3%	36.8%	57.9%

Daar is bevind dat die response oor fases heen op 'n lae frekwensie van die aanwending van hierdie kognitiewe ontwikkelingsonderrig programme dui.

4. Vraag F3b: Watter van die tegnieke gebruik u in u onderrig van leerders?

Tabel 5.12: Aanwending van spesifieke programme

	Per fase									
	Kleuter		Junior		Middel		Senior		Arbeidsgerig	
	J	N	J	N	J	N	J	N	J	N
	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Brain gym	0 0%	8 100%	0 0%	52 100%	0 0%	57 100%	0 0%	43 100%	0 0%	25 100%
Bright Start	0 0%	8 100%	3 5.8%	49 94.2%	1 1.8%	56 98.2%	1 2.3%	42 97.7%	1 4%	24 96%
Cognet	3 37.5%	5 62.5%	7 13.5%	45 86.5%	6 10.5%	51 89.5%	6 14%	37 86%	2 8%	23 92%
Instrumental Enrichment	1 12.5%	7 87.5%	1 1.9%	51 98.1%	5 8.8%	52 91.2%	6 14%	37 86%	0 0%	25 100%
Cognitive Control Therapy	5 62.5%	3 37.5%	15 28.8%	37 71.2%	18 31.6%	37 71.2%	9 20.9%	34 79.1%	7 28%	18 %72

Daar is bevind dat daar 'n baie lae respons is ten opsigte van die werklike gebruik van hierdie programme in die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid.

→ **Kriterium waaraan die kurrikulum moet voldoen**

Die kurrikulum moet voorsiening maak dat leerders se kognitiewe vermoëns verbeter word.

(f) Individuele onderrigprogramme

Vraag G2 het betrekking op hierdie strategie.

1. Vraag G2: **Maak u gebruik van geïndividualiseerde onderrigprogramme vir elke leerder?**

Tabel 5.13: Gebruik van geïndividualiseerde onderrigprogramme

Per fase														
Kleuter			Junior			Middel			Senior			Arbeidsgerig		
Ja	Nee	Soms	Ja	Nee	Soms	Ja	Nee	Soms	Ja	Nee	Soms	Ja	Nee	Soms
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
4	0	4	29	5	9	30	5	12	23	2	15	14	2	6
50%	0%	50%	67.4%	11.6%	20.9%	63.8%	10.6%	25.5%	57.5%	5%	37.5%	63.6%	9.1%	27.3%

Tabel 5.14: Leerareas wat onvoldoende in vorige fases aangespreek word

	Per fase									
	Kleuter		Junior		Middel		Senior		Arbeids-gerig	
	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %
Selfsorgvaardighede	1 12.5%	7 87.5%	14 26.9%	38 73.1%	8 14%	49 86%	5 11.6%	38 88.4%	0 0%	0 0%
Sosialiserings- vaardighede	2 25%	6 75%	11 21.2%	41 78.8%	10 17.5%	47 82.5%	8 18.6%	35 81.4%	6 24%	19 76%
Kommunikasie- vaardighede	1 12.5%	7 87.5%	11 21.2%	41 78.7%	10 17.5%	47 82.5%	8 18.6%	35 81.6%	4 16%	21 84%
Perseptueel- motoriese vaardighede	1 12.5%	7 87.5%	10 19.2%	42 80.8%	8 14%	49 86%	8 18.6%	35 81.4%	3 12%	22 88%
Funksioneel/toegepa ste skolasiese vaardighede	8 100%	0 0%	12 23.1%	40 76.9%	6 10.5%	51 89.5%	8 18.6%	35 81.4%	4 16%	21 84%
Vryetydsbesteding en ontspannings- vaardighede	1 12.5%	7 87.5%	13 25%	39 75%	10 17.5%	47 82.5%	4 9.3%	39 90.7%	4 16%	21 84%
Morele opvoeding	1 12.5%	7 87.5%	10 19.2%	42 80.8%	10 17.5%	47 82.5%	3 7%	40 93%	6 24%	19 76%
Omgewing en natuur	8 100%	0 0%	10 19.2%	42 80.8%	7 12.3%	50 87.7%	5 11.6%	38 88.4%	4 16%	21 84%
Arbeidsgerigte vaardighede	8 100%	0 0%	15 28.8%	37 71.2%	20 35.1%	37 64.9%	9 20.9%	34 79.1%	12 48%	13 52%
Huishoudelike vaardighede	8 100%	0 0%	11 21.2%	41 78.8%	9 15.8%	48 84.2%	8 18.6%	35 81.4%	12 48%	13 52%

Daar is bevind dat die meerderheid respondente van geïndividualiseerde onderrigprogramme gebruik maak. 'n Ewe beduidende groep maak soms daarvan gebruik en daar is ook respondente wat aangedui het dat hulle nie daarvan gebruik maak nie.

→ **Kriterium waaraan die kurrikulum moet voldoen**

Die kurrikulum moet voorsiening maak dat opvoeders van individuele onderrigprogramme gebruik maak.

C. KONTEKS

Vrae C3, D1, D2, D3 en D4 het betrekking op hierdie komponent. Die uiteensetting van bevindinge word aan die hand van twee beginsels gedoen, naamlik aspekte wat 'n invloed het op die mate waarin 'n leerarea beklemtoon/bevorder word, en kennis van onderrigverloop.

(a) Aspekte wat 'n invloed uitoefen

Vraag C3 het betrekking op hierdie beginsel.

1. Vraag C3: **Watter van die volgende aspekte het 'n positiewe of negatiewe invloed op die mate waarop u 'n leerarea beklemtoon/bevorder? (P = positief; N – negatief)**

(Aspekte wat gedek is, is die vermoëns van 'n leerder om resultate te lewer, die respondente se eie belangstelling in die veld, die beskikbaarheid van hulpbronne, of hulle glo dat die leerarea toepaslik is vir die leerders, voldoende opleiding/kennis om die leerarea te onderrig, ouers se betrokkenheid, en etos van die skool.)

Daar is bevind dat respondente se inherente belewenis van die eise wat 'n leerarea aan hulle stel grootliks bepaal hoe hulle daardie leerarea sal beklemtoon of bevorder. Dit word bevestig deur hul response op die volgende aspekte: eie belangstelling in veld; glo dat dit 'n toepaslike leerarea vir leerders is en voldoende opleiding/kennis om die leerarea aan te bied. Hierby sluit nou aan die etos van die skool wat bepalend is vir die wyse waarop respondente leerareas beklemtoon en bevorder.

Die leerders se vermoëns speel ook 'n belangrike rol in die respondente se beklemtoning en bevordering van 'n leerarea. Die belangrikheid wat respondente heg aan samewerking tussen ouers en die skool (vergelyk vraag B5 in dié verband) word duidelik weerspieël in die effek wat ouerbetrokkenheid het op die mate wat respondent 'n leerarea beklemtoon of bevorder.

(b) Kennis van onderrigverloop

Vrae D1, D2, D3 en D4 het betrekking op hierdie beginsel.

1. Vraag D1: Het u 'n kennis van dit wat in vorige/volgende fases onderrig word?

Daar is bevind dat die respondente oorwegend aandui dat hulle goeie kennis het van dit wat in voorafgaande fases onderrig word sowel as in die fases wat op hul fase volg. Daar is egter 'n geringe persentasie respondente wat nie oor hierdie kennis beskik nie.

2. Vraag D2: Sou 'n kurrikulum wat die leerareas in die vorm van 'n kontinuum uiteensit, met ander woorde wat in elke fase aangeleer behoort te word, vir u enige waarde hê?

Daar is bevind dat die respondente groot waarde heg aan die beskikbaarheid van 'n kurrikulum wat die leerareas in die vorm van 'n kontinuum uiteensit.

3. Vraag D3: Is daar volgens u mening genoegsame aansluiting tussen die leerinhoude wat in vorige en opvolgende fases onderrig word en dit wat u in u fase onderrig?

Daar is bevind dat die respondente oorwegend tevrede is met die skakeling tussen die fases. Daar is egter ook respondente wat aangedui het dat hulle nie tevrede is nie.

4. Vraag D4: Watter leerareas word na u mening in vorige fases onvoldoende aangespreek?

Daar is uit die response bevind dat daar oorwegend tevredenheid is met die mate waarop leerareas in vorige fases aangespreek is, maar in alle gevalle is daar egter ook response wat die teendeel toon.

In hierdie afdeling is 'n oorsig verkry van wat die situasie tans in spesiale skole vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid in die Wes-Kaap is ten opsigte van die skakeling tussen fases. Dit sluit in die mate waarin daar aansluiting is in die onderrig van hierdie leerders, tussen dit waarin hulle reeds onderrig ontvang het en dit waaraan hulle in die toekoms in skoolverband blootgestel gaan word.

→ **Kriterium waaraan die kurrikulum moet voldoen**

Die kurrikulum moet voorsiening maak vir die voortbou op vaardighede en kennis wat in vorige fases opgedoen is.

D. UITKOMSTE

Vrae E1, E2, E4, E5, G4a, G4b, G5a, G5b, G5d en G5d(b) het betrekking op hierdie komponent. Die bevindinge word aan die hand van drie beginsels uiteengesit, naamlik kwalifikasie, gereedheid vir die lewe ná skool en ouers se verwagtinge.

(a) Kwalifikasie

Vrae E1 en E2 het betrekking op hierdie beginsel.

1. **Vraag E1: Is u van mening dat daar by voltooiing van hul skoolloopbaan 'n kwalifikasie aan leerders met verstandelik erg-gestremdheid toegeken moet word?**

Tabel 5.15: Menings oor toekenning van kwalifikasies

% per fase									
Kleuter		Junior		Middel		Senior		Arbeids-gerig	
Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
5	2	44	5	46	5	31	7	21	4
71.4%	28.6%	89.8%	10.2%	90.2%	9.8%	81.6%	18.4%	84%	16%

Daar is bevind dat respondente dit oorwegend eens is dat daar wel 'n kwalifikasie aan hulle toegeken moet word. Daar is egter 'n geringe persentasie respondente wat daarteen gekant is.

2. **Vraag E2: Watter van die onderstaande kwalifikasies moet aan leerders met verstandelik erg-gestremdheid toegeken word as hulle die skool aan die einde van hul skoolloopbaan verlaat?**

Tabel 5.16: Tipe kwalifikasie

	Per fase									
	Kleuter		Junior		Middel		Senior		Arbeidsgerig	
	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee
	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Sertifikaat van bevoegdheid in spesifieke areas in ooreenstemming met die vereistes van die Nasionale Kwalifikasie Gesag?	3 37.5%	5 62.5%	30 57.7%	22 42.3%	36 63.2%	21 36.8%	25 58.1%	18 41.9%	14 56%	11 44%
Ander	3 37.5%	5 62.5%	16 30.8%	36 69.2%	13 22.8%	44 77.2%	8 18.6%	35 81.4%	6 24%	19 76%

Daar is bevind dat daar oor die tipe kwalifikasie wat aan leerders toegeken moet word groot meningsverskil onder die respondent is. Die meerderheid verkies 'n sertifikaat van bevoegdheid, tog is 'n beduidende persentasie daarteen gekant. Wat betref 'n ander kwalifikasie is die meeste daarteen en 'n klein persentasie daarvoor.

Daar word tans geen kwalifikasie aan leerders met verstandelik erg-gestremdheid toegeken by die voltooiing van hul skoolloopbaan nie. Dit ten spyte van die jarelange intensiewe en gespesialiseerde onderrig wat hulle ontvang het. Respondente dui oorwegend aan dat daar 'n kwalifikasie aan leerders toegeken moet word by voltooiing van hul skoolloopbaan.

→ Kriterium waaraan die kurrikulum moet voldoen

Die kurrikulum moet voorsiening maak dat daar 'n kwalifikasie aan leerders by die voltooiing van hul skoolloopbaan toegeken kan word.

(b) Gereedheid vir die lewe na skool

Vrae E4 en E5 het betrekking op hierdie beginsel.

1. Vraag E4: **Dui aan vir hoeveel van die leerders in u klas die volgende uitkomst haalbaar is as toekomstige skoolverlaters.** Aspekte wat betrokke is, is die volgende: woon in die samelewing (selfstandig), werk in die samelewing (ope arbeidsmark), neem deel aan sport in die samelewing, kan selfstandig 'n lewenstylkeuse maak, handhaaf interpersoonlike verhoudings, neem deel aan sosiale aktiwiteite in die samelewing, gebruik dienste in die samelewing, woon in groepshuise vir persone met gestremdhede, werk in 'n beskermende/beskutte werksplek, neem onder toesig deel aan sport vir persone met gestremdhede, handhaaf sosiale netwerke deur middel van telefoon, hanteer e-pos en geskrewe woord, beskik oor skolastiese vaardighede soos lees, skryf en getalbegrip.

Die bevindinge word per fase aangebied.

KLEUTERFASE

Daar is bevind dat respondente oorwegend aandui dat slegs enkele leerders sal kan voldoen aan die gestelde uitkomst.

JUNIORFASE

Daar is bevind dat die respondente oorwegend van mening is dat dit slegs enkele leerders is wat aan die uitkomst sal voldoen. Kleiner persentasies response is ook gegee dat al die leerders daaraan sal kan voldoen en daarteenoor dat geeneen van die leerders daaraan sal kan voldoen nie.

MIDDELFASE

Daar is bevind dat die response tussen die drie opsies varieer, maar groter klem word op die keuse "enkeles" geplaas.

SENIORFASE

Daar is bevind dat soos in die vorige drie fases die response tussen die drie opsies varieer, met die grootste verwysing na "enkeles" wat wel die uitkomst sal kan bemeester.

ARBEIDSGERIGTE FASE

Daar is bevind dat soos in al die vorige fases die response tussen die drie opsies varieer, met die grootste steun vir die opsie "enkeles".

2. **Vraag E5: Wat behoort die uitkomst te wees om sodoende aan te dui dat die skoolverlaters gereed is vir die lewe ná skool?**

Tabel 5.17: Uitkomst om gereedheid vir die lewe ná skool aan te dui

	Per fase									
	Kleuter		Junior		Middel		Senior		Arbeidsgerig	
	Stem saam	Stem nie saam	Stem saam	Stem nie saam	Stem saam	Stem nie saam	Stem saam	Stem nie saam	Stem saam	Stem nie saam
UITKOMSTE	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
In 'n groep werk	6 75%	2 25%	47 95.9%	2 4.1%	55 96.5%	1 1.8%	41 95.3%	1 2.3%	24 96%	1 4%
Interpersoonlike verhoudings hanteer	6 75%	2 25%	46 88.5%	3 5.8%	55 96.5%	1 1.8%	41 95.3%	1 2.3%	24 96%	1 4%
Seksuele uitbuiting en mishandeling die hoof bied	5 85.7%	3 14.3%	42 83.3%	5 16.7%	45 90%	5 10%	53 94.6%	3 5.4%	22 91.7%	2 8.3%
Emosies beheer	7 87.5%	1 12.5%	46 92%	4 8%	52 92.9%	4 7.1%	40 95.2%	2 4.8%	23 95.8%	1 4.2%
Eie persoonsversorging behartig	5 71.4%	2 28.6%	47 95.9%	2 4.1%	53 96.4%	2 3.6%	38 92.7%	3 7.3%	24 100%	0 0%

Daar is bevind dat respondente oor alle fases heen dit oorwegend eens is dat die genoemde uitkomst 'n aanduiding is van die leerder se gereedheid vir die lewe ná skool as volwassene.

(c) Kennis van ouers se verwagtinge

Vrae G4a, G4b, G5a, G5b, G5d en G5d (b) het betrekking op hierdie beginsel.

1. Vraag G: 4a **Weet u wat ouers van leerders in u klas se verwagtinge is ten opsigte van hul kinders se onderrig?**

Tabel 5.18: Kennis van ouers se verwagtinge

Per fase														
Kleuter			Junior			Middel			Senior			Arbeidsgerig		
Ja	Nee	Soms	Ja	Nee	Soms	Ja	Nee	Soms	Ja	Nee	Soms	Ja	Nee	Soms
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
4	0	4	15	2	32	20	3	30	12	2	25	9	2	13
50%	0%	50%	30.6%	4.1%	65.3%	37.7%	5.7%	56.6%	30.8%	5.1%	64.1%	37.5%	8.3%	54.2%

Daar is bevind dat die meerderheid respondente oor fases heen aangedui het dat hulle kennis het van sommige ouers se verwagtinge ten opsigte van hul kind se onderrig. Dit is gevolg deur 'n laer persentasie wat sê dat hulle wel weet, maar daar is ook 'n klein persentasie respondente wat aangedui het dat hulle glad nie weet wat ouers se verwagtinge is nie.

2. Vraag G4b: Is die verwagtinge na u mening realisties (R) of onrealisties (O)?

Tabel 5.19: Aard van verwagtinge

Per fase									
Kleuter		Junior		Middel		Senior		Arbeidsgerig	
R	O	R	O	R	O	R	O	R	O
1	3	14	26	18	21	14	15	5	15
25%	75%	35%	65%	46.2%	53.8%	46.7%	50%	23.8%	71.4%

Daar is bevind dat die meerderheid respondente oor fases heen aangedui het dat hulle van mening is dat ouers se verwagtinge ten opsigte van hul kinders se onderrig onrealisties is. 'n Beduidende persentasie dui egter ook aan dat hulle van mening is dat ouers se verwagtinge realisties is.

3. Vraag G5a: Weet u wat ouers van leerders in u klas se verwagtinge is van hul kind se lewe ná skool?

Tabel 5.20: Kennis van ouers se verwagtinge vir hul kind se lewe na skool

Kleuter		Junior		Middel		Senior		Arbeidsgerig	
Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
1	3	8	14	12	10	9	4	9	15
12%	37.5%	16.3%	28.6%	23.5%	19.6%	22.5%	10%	37.5%	62.5%

Daar is bevind dat daar 'n lae frekwensie van response op hierdie vraag was.

4. Vraag G5b: **Indien Ja/Sommige, is die verwagtinge realisties (R) of onrealisties (O)?**

Tabel 5.21: Aard van ouers se verwagtinge

Per fase									
Kleuter		Junior		Middel		Senior		Arbeidsgerig	
R	O	R	O	R	O	R	O	R	O
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
0	1	10	15	18	15	14	13	7	11
0%	100%	40%	60%	54.5%	45.5%	51.9%	48.1%	38.9%	61.1%

Daar is bevind dat die response van respondente in die Kleuter-, Junior- en Arbeidsgerigte fases oorwegend is dat ouers se verwagtinge van hul kind se lewe ná skool onrealisties is. Hierteenoor is daar 'n klein meerderheid respondente in die Middel- en Seniorfases wat dit eens is dat die ouers se verwagtinge realisties is, maar tog dui 'n beduidende persentasie aan dat hulle onrealisties is. In die arbeidsgerigte fase dui die meerderheid egter aan dat die ouers se verwagtinge onrealisties is.

5. Vraag G5d: **Hoeveel van die ouers van leerders in u klas koester die volgende verwagtinge van hul kinders as skoolverlaters?** Aspekte wat betrokke is, is die volgende: woon in die samelewing (selfstandig), werk in die samelewing (ope arbeidsmark), neem deel aan sport in die samelewing, kan selfstandig 'n lewenstylkeuse maak, handhaaf interpersoonlike verhoudings, neem deel aan sosiale aktiwiteite in die samelewing, gebruik dienste in die samelewing, woon in groepshuise vir persone met gestremdhede, werk in 'n beskermende/beskutte werksplek, neem onder toesig deel aan sport vir persone met gestremdhede, handhaaf sosiale netwerke deur middel van telefoon, hanteer e-pos en geskrewe woord, beskik oor skolastiese vaardighede soos lees, skryf en getalbegrip.

Daar is bevind dat in die Kleuterfase die respondente dit eens is dat slegs enkele van die ouers genoemde verwagtinge koester, maar in die Junior-, Middel-, Senior- en Arbeidsgerigte fases varieer die response tussen die drie opsies met die grootste klem op enkeles.

6. Vraag G5d(b): **Is die ouers van leerders in u klas se verwagtinge van hul kinders as skoolverlaters realisties (R) of onrealisties (O) ten opsigte van die volgende:** Aspekte wat betrokke is, is: woon in die samelewing (selfstandig), werk in die samelewing (ope arbeidsmark), neem deel aan sport in die samelewing, kan selfstandig 'n lewenstylkeuse maak, handhaaf interpersoonlike verhoudings, neem deel aan sosiale aktiwiteite in die samelewing, gebruik dienste in die samelewing, woon in groepshuise vir persone met gestremdhede, werk in 'n beskermende/beskutte werksplek, neem onder toesig deel aan sport vir persone met gestremdhede, handhaaf sosiale netwerke deur middel van telefoon, hanteer e-pos en geskrewe woord, beskik oor skoolastiese vaardighede soos lees, skryf en getalbegrip.

Daar is bevind dat die respondente oor fases heen dit eens is dat ouers se verwagtinge ten opsigte van die genoemde uitkomst realisties is. Daar is egter ook 'n beduidende persentasie wat aandui dat die ouers onrealisties is in hul verwagtinge ten opsigte van die uitkomst.

E. ASSESSERING

Vrae G3a en G3b het betrekking op hierdie komponent. Die bevindinge word aan die hand van twee beginsels uiteengesit, naamlik wyse en frekwensie van terugvoering.

(a) Wyse van terugvoering aan ouers

Vraag G3a het betrekking op hierdie beginsel.

1. Vraag G3a: **Op watter wyse word daar aan ouers terugvoering gegee van hul kind se vordering?**

Tabel 5.22: Wyse van terugvoering

	% per fase									
	Kleuter		Junior		Middel		Senior		Arbeidsgerig	
	J	N	J	N	J	N	J	N	J	N
	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Persoonlike gesprekke	8 100%	0 0%	38 73.1%	14 26.9%	44 77.2%	13 22.8%	31 77.1%	12 27.9%	14 56%	11 44%
Geskrewe verslag	3 37.5%	5 62.5%	7 13.5%	45 86.5%	6 10.5%	51 89.5%	4 9.3%	39 90.7%	2 8%	23 92%
Geen terugvoering	0 0%	8 100%	0 0%	52 100%	0 0%	57 100%	0 0%	43 100%	0 0%	25 100%

Daar is bevind dat daar oor fases heen voorkeur gegee word aan persoonlike gesprekke, gevolg deur geskrewe verslae, as wyse van terugvoering aan ouers. Respondente is dit oor fases heen eens dat daar wel terugvoering aan ouers gegee word.

(b) Frekwensie van terugvoering

Vraag G3b het betrekking op hierdie beginsel.

1. Vraag G3b: **Indien u wel terugvoering gee, hoe gereeld geskied dit?**

Tabel 5.23: Frekwensie van terugvoering

	Per fase				
	Kleuter	Junior	Middel	Senior	Arbeidsgerig
	N	N	N	N	N
	%	%	%	%	%
Weekliks	0 0%	1 2.1%	0 0%	0 0%	1 4.2%
Maandeliks	4 50%	4 8.3%	3 5.6%	3 7.5%	0 0%
Kwartaalliks	4 50%	32 66.7%	40 74.1%	25 62.5%	16 66.7%
Halfjaarliks	0 0%	11 22.9%	11 20.4%	12 30%	7 29.2%
Jaarliks	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%

Daar is bevind dat respondente oor fases heen aandui dat hulle voorkeur gee aan kwartaallikse terugvoering aan ouers, gevolg deur halfjaarlikse en dan maandelikse terugvoering.

→ ***Kriterium waaraan die kurrikulum moet voldoen***

Die kurrikulum moet voorsiening maak dat leerders geassesseer word en dat daar aan ouers terugvoering gegee kan word van hul kind se vordering.

5.2.2 Resultate van kwalitatiewe data

Hierdie afdeling word in twee dele aangebied: 'n uiteensetting word gegee van die bevindinge van die geskrewe kommentaar op die oopeinde-vrae in die meningsopname en dit word gevolg deur 'n uiteensetting van bevindinge van die menings in die fokusgroep-onderhoude.

5.2.2.1 Response op oopeinde-vrae

In hierdie afdeling word die bevindinge van die geskrewe kommentaar van respondente op die oopeinde-vrae in die meningsopname uiteengesit. Hierdie vrae was daarop gemik om meer in-diepte kommentaar ten opsigte van spesifieke vrae in die meningsopname te verkry. Die formaat van die uiteensetting is soos volg: Die bevindinge word aangebied deur eers die spesifieke vraag te stel, dit word gevolg deur 'n opsomming van die response en waar toepaslik voorbeelde van die response. Die bevindinge word aangebied onder die onderskeie komponente van 'n uitkomsgebaseerde onderwys-kurrikulum soos in 2.3.2.3 bespreek is.

5.2.2.1.1 Kurrikulumkomponente

A. LEERINHOUDE

Vrae B1d, B1e, B2r, B3s, B4 (4.1.5) en B6 het betrekking op hierdie kurrikulumkomponent en die bevindinge word onder drie beginsels aangebied, naamlik (a) bronne, (b) leerareas en hul onderafdelings, en (c) ouerbetrokkenheid.

(a) Bronne

Vrae B1d en B1e het betrekking op hierdie beginsel.

1. Vraag B1d: Watter ander inisiatiewe gebruik u in die beplanning van onderrig

Daar is bevind dat die bronne wat respondente op eie inisiatief in die beplanning van hul onderrig gebruik grootliks op die leerders se behoeftes berus. Om daarvoor te kompenseer pas hulle die kurrikulum aan en maak gebruik van toepaslike materiaal.

2. Vraag B1e: Watter ander bronne gebruik u in u beplanning vir die onderrig van leerders in u fase?

Daar is bevind dat respondente 'n groot verskeidenheid bronne gebruik in hul soeke na toepaslike onderrigmateriaal. Die onderstaande dien as voorbeelde van hul response: "SMILE"; "VERA GROVER"; "Sensoriese integrasiebeginsels"; "Kundige opvoeders en ander skole"; "Naslaanboeke oor spesiale behoefte-onderwys"; "Werksvelle, aanpassings aan toepaslike werkboeke en metodes"; "Gedragsmodifikasieprogramme"; "Individuele onderrigprogramme volgens vermoëns."

(b) Leerinhoude en hul onderafdelings

Vrae B2r, B3s en B4(4.1.5) het betrekking op hierdie beginsel.

1. Vraag B2r: Teen die agtergrond van u ervaring in die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid, watter ander leerareas sou u graag in 'n kurrikulum van u keuse vir hierdie leerders wou sien?

Daar is bevind dat hierdie response geen nuwe inligting gelewer het nie aangesien die leerareas wat hierbo genoem is reeds in die response op vraag B2 in tabel 5.5 beklemtoon is. Die belangrikheid van hierdie leerareas in die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid word egter deur hierdie response bevestig.

2. Vraag B3s: Watter ander leerareas moet 'n hoë prioriteit in u fase kry?

Daar is bevind dat hierdie response geen nuwe inligting opgelewer het nie aangesien hierdie leerareas reeds in die oorspronklike vraag, vraag B3, beklemtoon is. Die herhaling daarvan deur respondente dui op die belangrikheid wat hulle daaraan heg.

3. Vraag B4(4.1.5): Watter ander onderafdelings van die leerareas is toepaslik vir die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid?

Daar is bevind dat daar in hierdie response nie onderafdelings van leerareas genoem is nie maar leerareas, en dat dit gevolglik geen nuwe inligting gelewer het nie aangesien hierdie areas reeds in response op vraag B4 beklemtoon is. Dit bevestig egter die belangrikheid van hierdie aspekte en die noodsaaklikheid daarvan in die toepaslike onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid soos ervaar deur hierdie respondente.

(c) Ouerbetrokkenheid

Vraag B6 het betrekking op hierdie beginsel.

1. Vraag B6: Dui aan watter ander vaardighede/leerareas volgens u mening ook in die kurrikulum opgeneem moet word en wie verantwoordelik moet wees vir die onderrig daarvan.

Daar is bevind dat 52 respondente op hierdie vraag gereageer het. Hul response het geen nuwe inligting opgelewer nie aangesien hierdie leerareas reeds in response op vraag B5 aangedui is. Respondente is van mening dat die skool oorwegend verantwoordelik moet wees vir die aanleer van hierdie vaardighede. Daar word geen melding gemaak van ouerbetrokkenheid nie. Die beklemtoning daarvan vir insluiting deur respondente dui op die belangrikheid wat hulle aan hierdie leerareas heg in die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid.

B. ONDERRIGSTRATEGIEË

Die vrae G1b, C2, C8.3, F1b, F2g, F3c en G2b in die meningsopname het betrekking op hierdie komponent en die bevindinge word onder ses strategieë uiteengesit, naamlik (a) ouerbetrokkenheid, (b) beklemtoning van onderafdelings van leerareas, (c) integrasie met gemeenskap, (d) kontinuïteit in onderrig van leerders, (e) verbetering van kognitiewe vermoëns en (f) individuele onderrigprogramme.

(a) Ouerbetrokkenheid

Vraag G1b het betrekking op hierdie strategie.

1. Vraag G1b: Redes vir die wyse waarop u ouers betrek by die bepaling van leerinhoude.

Daar is bevind dat die meeste response wat van die 138 respondente verkry is rondom redes sentreer waarom ouers nie betrek word nie. So word daar aangevoer dat daar reeds 'n kurrikulum bestaan en dat dit nie nodig is om ouers te betrek nie. Ander respondente dui egter weer aan dat daar nie 'n kurrikulum bestaan nie. Die waarde van onbetrokkenheid word egter beklemtoon deur response soos: "Education needs parents' involvement" en "Twee koppe is beter as een – dit laat die ouers meer betrokke voel" en "Parents are important factors in their children's education."

(b) Beklemtoning van onderafdelings van leerareas

Vraag C 2 het betrekking op hierdie strategie.

1. Vraag C2: Wat is u motivering vir die verskil in die beklemtoning van die onderskeie onderafdelings?

Daar is bevind dat die aantal respondente wat redes gegee het vir die onderskeie mate van beklemtoning van leerareas deur hulle soos volg is: Deurlopend – 110 respondente; Periodiek – 97 respondente; Selde – 57 respondente en Nooit – 58 respondente. Die redes vir die deurlopende beklemtoning is hoofsaaklik vir vaslegging, die redes vir die periodieke beklemtoning is onder meer tydsfaktore, ontwikkelingsvlak van die leerders, en die beperkte belangrikheid daarvan vir die

leerders. So ook is daar verskeie redes waarom leerareas selde beklemtoon word. Dit sluit in dat die vaardighede reeds vasgelê is, tydsfaktore, beperkte gebruikswaarde vir leerders en gereedheidsvlak van die leerders. Die redes vir die "nooit"-respons word verskaf as die leerders se onvermoë, gebrek aan hulpmiddels en apparatuur en die feit dat die aspekte reeds deur die leerders bemeester is.

(c) Integrasie met die gemeenskap

1. Vraag C8.3: **Is die skolastiese vaardighede (lees, skryf en getalbegrip) waarin u die leerders onderrig (a) gerig op die leerders se behoeftes, met ander woorde het dit spesifieke toepassingsmoontlikhede vir leerders in hul daaglikse lewe, of (b) gebaseer op algemene getallebegrip en lees- en skryfvaardighede? Dui asseblief die rede vir u keuse aan.**

Daar is bevind dat die response van die 54 respondente wat menings gegee het, twee kategorieë verteenwoordig, naamlik leerders se vermoëns, en funksionaliteit. Met ander woorde, die bepalende faktor wat aangedui is vir die wyse waarop hierdie vaardighede aangeleer moet word is dat hulle gebruikswaarde vir die leerders moet hê. Die leerder se kognitiewe vermoëns bepaal dat slegs pre-vaardighede en baie basiese vaardighede aangeleer en onderrig kan word. Dit wat wel aangeleer word moet toepassingsmoontlikhede vir die leerders hê sodat hulle so onafhanklik moontlik in die samelewing kan funksioneer.

(d) Kontinuiteit

Hierdie strategie is nie ondersoek nie.

(e) Verbetering van kognitiewe vermoëns

Vrae F1b, F2g en F3c het betrekking op hierdie strategie.

1. Vraag F1b: **Gee die redes waarom u van oordeel is dat 'n leerder met verstandelik erg-gestremdheid se kognitiewe vermoëns verbeter kan word.**

Daar is bevind dat die response van feitlik al die 125 respondente dit bevestig dat leerders met verstandelik erg-gestremdheid se kognitiewe vermoëns verbeter kan

word. Die kern van hul response is dat dit deur middel van intensiewe insette oor tyd heen bereik word.

2. Vraag F3c: Wat is die redes waarom u nie enige van die onderrigprogramme vir kognitiewe ontwikkeling gebruik nie?

Daar is bevind dat die response van die 55 respondente om drie kategorie sentreer, naamlik 'n ideologiese weerstand teen die gebruik daarvan, gebrek aan kennis/opleiding in die spesifieke tegnieke en die kostes verbonde aan die bywoning van die kursusse. Die skole kan nie bekostig om opvoeders op hierdie kursusse te stuur nie.

(f) Individuele onderrigprogramme

Vraag G2b het betrekking op hierdie strategie.

1. Vraag G2b: Verduidelik hoe u die geïndividualiseerde onderrigprogramme hanteer/implementeer.

Dit is bevind dat in die response wat van honderd twee en twintig respondente verkry is, te opsigte van hoe hulle geïndividualiseerde onderrig programme hanteer/toepas in die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid, dat: Die kern wyse wat gebruik word is die deeglike evaluering van elke leerder en dan beplanning daar om heen. Die toepassing geskied volgens groepering van leerders volgens hul vermoëns, differensiasie en individuele sessies met leerders.

C. KONTEKS

Vrae C4, D2b, D3b en D4k in die meningsopname het betrekking op hierdie komponent en die bevindinge word uiteengesit onder twee beginsels, naamlik (a) aspekte wat 'n invloed uitoefen en (b) kennis van die onderrigverloop.

(a) Aspekte wat 'n invloed uitoefen

Vraag C4 het betrekking op hierdie beginsel.

1. Vraag C4: Watter ander aspekte oefen ook 'n positiewe of negatiewe invloed uit op die mate waarin u 'n leerarea beklemtoon/bevorder?

Daar is bevind dat 88 respondente menings gegee het ten opsigte van ander aspekte wat hulle *positief* stem in hul onderrigtaak terwyl 90 hul siening gegee het van dit wat 'n *negatiewe* invloed op hul taak het. Daar is 'n groot ooreenkoms tussen die aspekte wat opvoeders positief stem en dié wat hulle negatief stem.

Die graad waartoe dit as óf positief óf negatief ervaar word is die teenwoordigheid daarvan of die afwesigheid daarvan. Vergelyk in hierdie verband "Opvoedersamewerking". Waar daar positiewe samewerking is ervaar respondente dit as 'n positiewe bydrae tot hul onderrigtaak, maar waar daar 'n gebrek aan samewerking bestaan ervaar respondente dit as stremmend en negatief op hul vermoë om hul onderrigtaak uit te voer. Hierdie teenpoligheid geld vir die meeste van die aspekte wat genoem is. Voorbeelde van response is die volgende:

Positiewe invloede

"Duidelike riglyne; goeie samewerking tussen opvoeders; goedgesindheid van gemeenskap; voldoende opleiding in nuwe benaderings in onderwys; opvoeders en leerders se entoesiasme werk aansteeklik op die ander leerders; opvoeders wat meer as hul plig doen, die ekstra myl loop in belang van skool en leerders; die gevoel dat 'n les/aktiwiteit suksesvol afgeloop het en dat die uitkoms bereik is; die vermoë van sekere leerders om opdragte en aktiwiteite tot uitvoer te bring; wanneer leerders belangstelling toon en hul samewerking gee; beskikbaarheid van hulpmiddels; kontinuïteit tussen verskillende fases; die werksomgewing – hoof se ondersteuning, sport, kultuuraktiwiteite en uitstappies; betrokkenheid van ouers – belangstelling in dit wat hul kind doen en ondersteuning aan opvoeder; 'n gelukkige klasatmosfeer waar leerders geborge voel; grense en struktuur wat leerders verstaan en begrip voor het; die blootstelling van leerders aan werklikheidsopvoeding; die beskikbaarheid van ondersteuningspersoneel, befondsing en voldoende fisieke geriewe."

Negatiewe invloede

"Gebrek aan riglyne ten opsigte van wat onderrig moet word – kurrikulum spesifiek vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid; leerders met verskillende gestremdhede in dieselfde klas; te groot klasse sonder die dienste van 'n klashulp; leerders met uitermate gedragsprobleme; die aard en graad van leerders se gestremdheid – sommige is uitermate gestremd – kognitief sowel as fisiek in oorvol klasse sonder die dienste van 'n klashulp en leerders met uitermate gedragsprobleme is 'n probleem; baie ouers is nie betrokke nie, hulle ondersteun nie die leerder nie en sit ook nie die onderrig tuis voort nie, maar verwag wondere van die opvoeder om die toestand van die

leerder te verander; verskillende kulture; min ondersteuning deur die gemeenskap; sommige respondente voel dat hul nie genoegsame opleiding en kennis van 'n leerarea het om deeglike beplanning daarvoor te doen en dit aan te bied nie, maar die stelsel vereis dit van hulle; ouers en die WKOD het nie geld nie, onsekerhede in onderwys/WKOD; gebrek aan toegang tot die nuutste inligting – nie fasiliteite en geleenthede nie; betrokkenheid en gesindheid van leerkragte; die gebrekkige vermoëns van leerders."

(b) Kennis van onderrigverloop

Vrae D2b, D3b en D4k het betrekking op hierdie beginsel.

1. Vraag D2b: **Sou 'n kurrikulum wat die leerareas in die vorm van 'n kontinuum uiteensit, met ander woorde wat in elke fase aangeleer behoort te word, vir u enige waarde hê? Wat is die rede vir u antwoord?**

Daar is bevind dat 112 van die respondente op hierdie vraag gereageer het. Die kategorieë van response het een tema in gemeen, naamlik die verhoging in die kwaliteit en toepaslikheid van die onderrigproses aan leerders met verstandelik erg-gestremdheid. Voorbeelde van die response is die volgende:

"Dit sal help om leerders vir die volgende fase voor te berei."

"Sodat daar progressie in die leerplan kan wees; om die kontinuïteit in elke fase te bevorder vir progressie; die een klas se werk moet voortgaan by die volgende klas; sodat oorvleueling uitgeskakel kan word sodat onnodige herhaling kan voorkom sodat progressie duidelik kan wees; sinvolle progressie in die leerprogram."

"Dit dien as 'n gids; sommige leerders se vordering is stadiger en jy kan begin terugwerk – sommige is ook bietjie vinniger en jy kan weer vorentoe beplan vir hulle; die leerders het beperkte leervermoëns – daarom moet dit wat geleer word soos boustene wees met 'n stewige fondasie in die hoop dat die leerders se volle potensiaal ontsluit sal word."

"Dit maak dit makliker om te weet wat leerders alreeds in die vorige fase moes gedoen en bemeester het ten einde vir die huidige fase te beplan; sodat ek my beplanning kan aanpas by vorige/volgende fases."

"Omdat elke leerder in die klas op 'n verskillende vlak is."

"Ons sal volhoubaarheid/voortsetting van die leerproses verseker; dit sal makliker wees om te beplan om sodoende die leerspiraal voort te sit."

"Sodat opvoeders hersieningswerk kan doen van werk wat in vorige fases gedoen is om dit vas te lê voordat daar na nuwe werk oorgeslaan word. In sommige gevalle bly leerders se vordering op vorige fasevlak."

"Dit is belangrik om te weet wat die doel van elke fase is – in watter rigting ons beweeg met sekere aspekte van die kurrikulum, daar moet eenstemmigheid wees van wat ons doen; dit sal 'consistency' verseker."

"Dit sal help om nuwe opvoeders rigting te gee van wat om te onderrig; die beskikbaarheid van 'n leerplan vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid sal hul onderrig vergemaklik."

2. Vraag D3b: Is daar volgens u mening genoegsame aansluiting tussen die leerinhoud wat in vorige en opvolgende fases onderrig word en dit wat u in u fase onderrig? Wat is u redes?

Hierdie vraag is deur 98 respondente beantwoord. Daar is bevind dat sommige respondente aangedui het dat daar genoegsame aansluiting is en dan redes vir hul antwoord gegee het, maar daar is ook response wat daarop dui dat daar in sommige gevalle geen of weinig aansluiting is nie. Hul redes wissel van die feit dat daar geen vaste kurrikulum is nie tot die gebrek aan aanpassings aan die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (skole) wat tans by alle skole ingestel word. In hierdie response is dit ook duidelik dat die verwarring wat daar by baie skole bestaan (vergelyk hier die response in Vraag B1 ten opsigte van hierdie aangeleentheid) ten opsigte van watter kurrikulum gebruik behoort te word ten einde kwaliteit- toepaslike onderrig aan leerders met verstandelik erg-gestremdheid te verseker grootliks daartoe bydra.

D. UITKOMSTE

Vrae E2b, E3, E5f, G4c en G5c in die meningsopname het betrekking op hierdie komponent en die bevindinge word uiteengesit onder drie beginsels, naamlik (a) kwalifikasie, (b) gereedheid vir die lewe ná skool en (c) kennis van ouers se verwagtinge.

(a) Kwalifikasie

Vrae E2b en E3 het betrekking op hierdie beginsel.

1. Vraag E2b: **Spesifiseer watter ander kwalifikasie u van mening is aan leerders met verstandelik erg-gestremdheid by voltooiing van hul skoolloopbaan toegeken moet word.**

Daar is bevind dat die 58 respondente wat op hierdie vraag geantwoord het dit eens is dat die kwalifikasie wat toegeken word baie duidelik moet omskryf wat hierdie leerders wel kan doen, sodat daar geen verwarring is ten opsigte wat die kwalifikasie presies behels nie. Voorbeelde van die respons is:

"Sertifikaat wat aandui watter arbeidsgerigte vaardighede die leerder kan verrig met of sonder toesig."

"Sertifikaat wat aandui watter arbeidsgerigte vaardighede die leerder kan verrig, met ander woorde 'n sertifikaat van vaardighede in teenstelling met 'n sertifikaat in onderwys."

"'n Sertifikaat van bevoegdheid in spesifieke areas, maar nie met die vereistes van die nasionale kwalifikasiegesag nie. Slegs aan leerders wat regtig bevoeg is vir 'n spesifieke taak, of werklik potensiaal toon. So 'n leerder moet sosiaal en emosioneel bevoeg wees."

"Byvoegings soos eerlikheid, stiptelikheid en verantwoordelike sin moet ook aangedui word."

"'n Nuwe spesiale onderwyskwalifikasiesertifikaat."

"Aangepaste bevoegdheid in spesifieke areas."

2. Vraag E3: Wat is u mening waarom daar nie 'n kwalifikasie aan leerders met verstandelik erg-gestremdheid by voltooiing van hul skoolloopbaan toegeken moet word nie ?

Daar is bevind dat die 22 respondente wat response gegee het dit eens is dat die leerders se vlak van en variasie in vermoëns nie 'n standaardkwalifikasie moontlik sal maak nie, want daar sal 'n gebrek aan kriteria wees om te bepaal wat die kwalifikasie behels. Voorbeelde van die response is:

"Elke leerder is uniek. Kwalifikasie is by geen twee dieselfde nie; leerders funksioneer op verskillende vlakke wat nie 'n standaardkwalifikasie sal regverdig nie."

"Nie toepaslik vir ons leerders nie."

"Die leerders se vermoëns is so gevarieer dat so 'n kwalifikasie betekenloos sal wees."

"Elke leerder het sterk- en swakpunte. Waar gaan ons so 'n voldoende maatstaf kry om so iets te regverdig?"

"Leerders se gemoedstoestand is nie altyd dieselfde nie."

"Die leerders funksioneer almal op verskillende vlakke van intellektuele vermoëns wat dit in sigself moeilik maak om kriteria vir 'n kwalifikasie te vestig. Watter criterium sal gebruik word?"

(b) Gereedheid vir die lewe na skool

Vraag E5f het betrekking op hierdie beginsel.

1. Vraag E5f: Aan watter ander uitkomst behoort 'n leerder te voldoen om sodoende aan te dui dat die skoolverlater gereed is vir die lewe ná skool?

Daar is bevind dat die 40 respondente wat hier response gegee het 'n groot verskeidenheid vermoëns aandui, wat almal 'n hoë vlak van bemeestering vereis om werklik vir die skoolverlaters tot nut te wees, maar uiters noodsaaklik is om die kwaliteit van hul lewens te verhoog. Hierdie vermoëns moet altyd teen die agtergrond van 'n leerder se intellektuele vermoë beoordeel word.

Voorbeelde van die response:

"Openbare vervoer kan gebruik."

"Die bemeestering van huishoudelike vaardighede, arbeidsgerigte vaardighede en selfsorgvaardighede."

"Selfstandig by werksplek kom; in staat wees om selfstandig te kan werk sonder toesig."

"In staat wees om met ander lede van die gemeenskap te sosialiseer; moet hul omgewing ken."

"Respek teenoor 'n gesagsfiguur; gehoorsaamheid aan reëls; stiptelikheid; verantwoordelike sin; goeie maniere hê."

"Moet emosies kan beheer."

"Sinvol kan kommunikeer; in staat wees om behoeftes en gevoelens te kommunikeer."

"Hulle moet 'n beeld van volwassenheid en selfvertroue uitstraal."

"Moet bewus wees van veiligheidsaspekte en gevaarsituasies vermy."

"Taak voltooi; in staat wees om die vereistes van 'n werkomgewing te hanteer en te verstaan; positiewe werkshouding."

"Algemene koördinasie en persepsie moet tot die maksimum moontlik ontwikkel wees om leerder so produktief moontlik te kan aanwend in die werksplek."

"In staat wees om eie handwerk tuis te kan doen vir die doel van herverkoop; innerlike motivering."

(c) Kennis van ouers se verwagtinge

Vraag G4c en G5c het betrekking op hierdie beginsel.

1. Vraag G4c: Wat is die aard van ouers van leerders in u klas se verwagtinge ten opsigte van hul kind se onderrig?

Daar is bevind dat hierdie vraag deur 132 respondente beantwoord is. Hulle gee 'n wye verskeidenheid redes wat hulle as redes beskou vir die ouers se verwagtinge. Dit wissel van hoë verwagtinge tot geen verwagtinge. Hierdie wisseling in graad van

verwagting word veroorsaak deur onbetrokkenheid van ouers, hul onkunde of ontkenning van hul kind se probleme, die aanvaarding daarvan en die insig wat hulle verkry deur gesprekke met hul kind se onderwyser.

2. Vraag G5c: Weet u wat die aard van ouers van leerders in u klas se verwagtinge is van hul kind se lewe ná skool?

Daar is bevind dat hierdie vraag deur 88 respondente beantwoord is. Die respondente stel dit dat party ouers hul verwagtinge op hul kind se potensiaal grond, ander ouers wil hê hul kinders moet in 'n werk staan waarvoor hulle nie die nodige vaardighede het nie. Sommige ouers se omstandighede, soos armoede, beïnvloed hul verwagtinge. Daar is ook ouers wat uitstel om aan hul kind se toekoms te dink of daarvoor te beplan.

E. ASSESSERING

Hierdie komponent is nie ondersoek nie.

(a) Wyse van terugvoering aan ouers

Geen vrae is gevra om hierdie beginsel te ondersoek nie.

(b) Frekwensie van terugvoering

Geen vrae is gevra om hierdie beginsel te ondersoek nie.

Ter opsomming

In hierdie afdeling is die bevindinge van die kwalitatiewe data wat verkry is met die response op die oopeinde-vrae in die meningsopname uiteengesit. Hierdie bevindinge moet saam gelees word met die ooreenstemmende vraag in die meningsopname omdat die doel van hierdie oopeinde-vrae juis was om meer in-diepte en ryker insig in die aanvanklike response te verkry.

5.2.3 Bevindinge van die fokusgroep-onderhoude

Die fokusgroep-onderhoude is aan die hand van 'n onderhoudskedule met ses voorafopgestelde vrae gevoer. Die deelnemers was 30 vrywillige opvoeders verbonde aan sewe skole vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid. Hierdie onderhoude het 106 bladsye getranskribeerde inligting opgelewer. Die onderhoudskedule wat gebruik is, is saamgestel uit vrae wat tydens die data-analise van die meningsopname na vore getree het en meer in-diepte ondersoek geregverdig het. Die bevindinge van die analise van hierdie inligting word in twee dele aangebied, naamlik 'n oorsig van die biografiese besonderhede van die deelnemers en die bevindinge wat daaroor gemaak is, en 'n uiteensetting van die bevindinge van die deelnemers se antwoorde op die vrae.

5.2.3.1 *Biografiese besonderhede van deelnemers*

Daar het 30 opvoeders aan die fokusgroep-onderhoude deelgeneem, maar slegs 28 het hul inligtingsblad ingelewer. Hul besonderhede word in tabel 5.24 hieronder uiteengesit.

Tabel 5.24: Biografiese inligting van deelnemers aan fokusgroep-onderhoude

BIOGRAFIESE BESONDERHEDE VAN DEELNEMERS AAN FOKUSGROEP-ONDERHOUE																												
Deelnemer	Geslag		Ouderdom				Tipe skoolervaring			Kwalifikasies				Posvlak		Huistaal				Fase					Area		Leerders	
	M	V	30+	40+	50+	60+	HO	SO	VEG	G	NG	OD	SOD	1	2	Afr	Eng	Xh	An	K	J	M	S	A	ST	PL	1+	10+
1		X			X		2		22			X	X	X			X			X					X			12
2		X		X			2	5	14			X	X	X			X			X					X			9
3		X		X			16	1	5			X		X		X				X					X			12
4		X				X	4		12			X		X		X				X					X			7
5		X		X								X		X			X			X					X			10
6		X			X		20		4	X		X		X			X				X				X			7
7		X		X			3		8.5	X		X			X		X				X				X			14
8		X	X				1		10			X			X	X					X				X			19
9		X			X		2.5	7.5	6			X		X		X					X				X			14
10		X		X			4		20			X		X		X					X				X			18
11	X			X				9	7	X	X	X			X	X						X			X			16
12		X		X			4		17			X	X		X	X						X			X			23
13		X				X				X		X	X	X			X					X			X			15
14		X	X				2		3			X		X		X						X			X			20
15		X		X			4	2	11			X		X			X					X			X			12
16		X		X				2	18			X	X	X			X					X			X			9
17		X		X			20	10	5			X		X			X					X			X			15
18		X			X		9.5		20			X		X		X						X			X			12
19		X	X				3		4			X		X		X							X			X		16
20		X	X				3		8			X	X	X		X							X			X		17
21	X		X						5			X		X		X							X			X		16
22		X		X					6	X		X		X			X						X			X		17
23		X		X			3	3.5	11			X	X	X			X						X			X		15
24	X				X			12	20			X	X		X	X							X			X		20
25		X		X			5	3	7	X		X	X	X		X							X			X		17
26		X		X			3		20	X		X	X	X			X						X			X		15
27		X		X					17	x	X	X	X		X				X						X	X		17
28		X			X		16		16			X		X		X									X	X		11
TOTALE	3	25	5	15	6	2					8	2	28	11	22	6	15	12	0	1	5	5	8	8	2		3	

Uit die analise van die data in tabel 5.24 is die volgende ten opsigte van die deelnemers aan die fokusgroep-onderhoude bevind:

1. Geslag

Daar het drie mans en 27 vroue aan die onderhoude deel geneem.

2. Ouderdom

Die ouderdomme van die deelnemers het gewissel tussen 30+ (5 deelnemers), 40+ (15 deelnemers), 50+ (6 deelnemers) en 60+ (2 deelnemers).

3. Posvlak

Posvlak 1 – 22 van die deelnemers was op posvlak 1.

Posvlak 2 – 6 van die deelnemers was op posvlak 2.

4. Huistaal

Afrikaans – 15 deelnemers se huistaal is Afrikaans.

Engels – 12 deelnemers se huistaal is Engels.

Xhosa – daar was geen Xhosa-sprekende deelnemers nie.

Ander – 1 deelnemer het aangetoon dat haar huistaal Duits is.

5. Ligging van skool

Deelnemers het hier verwarrende inligting verskaf aangesien daar wel deelnemers van drie plattelandse skole was.

6. Ondervinding in verskillende skooltipes

Hoofstroomskole – 20 deelnemers het ondervinding van hoofstroom onderrig

Spesiale skole (anders as spesiale skole vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid) – 10 deelnemers het ook ervaring van onderrig in hierdie skole.

Spesiale skole vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid – Al die deelnemers het ondervinding in die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid.

7. Aantal leerders in klas

Die aantal leerders wat per deelnemer onderrig word wissel tussen sewe en 23.

8. Fase wat onderrig word

Deelnemers het hier verwarrende inligting gegee. Daar was in elke fase-onderhoudsgroep ses deelnemers, maar dit is nie so op die opnamevorm aangedui nie.

9. Kwalifikasies

Graad – 8 deelnemers het grade.

Nagraads – 2 deelnemers het 'n nagraadse kwalifikasie.

Onderwysdiploma – al 28 deelnemers het 'n onderwysdiploma.

Spesialiseringonderwysdiploma – 11 deelnemers het ook 'n diploma in spesialiseringsonderwys.

5.2.3.2 Response van deelnemers op spesifieke vrae

In hierdie afdeling word 'n oorsig gegee van die deelnemers se response op die vrae in die onderhoudskedule. Daar is bevind dat daar groot ooreenstemming oor fases heen was. Die inligting wat uit die verskillende fokusgroepe, naamlik dié ten opsigte van die Kleuterfase, Juniorfase, Middelfase, Seniorfase en Arbeidsgerigte fase, gekom het, kon in breë kategorieë ingedeel word. Daar is verder bevind dat hierdie breë kategorieë die volgende temas en kategorieë gelewer het (tabel 5.25):

Tabel 5.25: Temas en kategorieë

TEMAS	KATEGORIEë
Rol van opvoeders	Ontwikkeling van potensiaal Onderrigstrategieë Oorgangsbeplanning Samewerking met ouers Ondersteuningspersoneel
Rol van leerders	Vermoëns Regte
Rol van ouers/gesin/uitgebreide gesin	Omstandighede Ingesteldheid Samewerking met skool
Rol van gemeenskap	Integrasie
Rol van kurrikulum	Leerinhoude Toepaslikheid Assessering Beleidmakers
Rol van sakegemeenskap	Kennis Toeganklikheid

Daar is ook bevind dat die temas wat na vore getree het ooreenstem met die determinante van 'n kurrikulum en dat die kategorieë grootliks ooreenstem met die komponente van 'n kurrikulum soos uiteengesit in hoofstuk 2.

Om die temas toe te lig word die response van die deelnemers as vertrekpunt geneem. In die bespreking is gepoog om so na as moontlik aan die deelnemers se eie woorde te bly.

Die bevindinge van die response van die deelnemers word aan die hand van die temas, naamlik die rol van opvoeders, die rol van leerders, die rol van die gesin, die rol van die gemeenskap en die rol van die kurrikulum, uiteengesit. In elke tema sal die kategorieë onder die toepaslike kurrikulumkomponent bespreek word.

TEMA 1: OPVOEDERS SE MENINGS TEN OPSIGTE VAN DIE ROL VAN OPVOEDERS

Die deelnemers het die volgende kategorieë uitgesonder as dié wat die meeste bydra tot hierdie leerders se effektiewe onderrig en waarin opvoeders 'n primêre rol

speel, naamlik ontwikkeling van potensiaal, onderrigstrategieë, samewerking met ouers en oorgangsbeplanning. Hierdie kategorieë sal onder die kurrikulumkomponente, naamlik (a) uitkomst en (b) onderrigstrategieë bespreek word.

A. KURRIKULUMKOMPONENTE

(a) Uitkomst

Daar is bevind dat die deelnemers aangedui het dat die hoofogmerk met die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid is om hul volle potensiaal te ontwikkel. Hulle noem in dié verband die volgende punte:

1. **Volle potensiaal en onafhanklikheid.** Hulle stel dit dat elke leerder deur middel van toepaslike onderrig gehelp moet word: om hul volle potensiaal te aktualiseer; om tot die beste waartoe hulle in staat is in die samelewing te kan funksioneer; om so onafhanklik moontlik te wees; omdat leerders met verstandelik erg-gestremdheid soms opvoeders verbaas met wat hulle wel weet; om hul plek op hul manier in die samelewing vol te staan; om 'n groter las van die gemeenskap/regering af te neem om nie finansieel vir hulle te sorg nie.

Die deelnemers stel dit dat van hierdie leerders in die ope arbeidsmark 'n werk kan verrig wat 'n groot genoeg loon betaal sodat hulle nie meer afhanklik is van 'n ongeskiktheidstoelaag nie. Hulle wys daarop dat hierdie leerders nie daartoe in staat sal wees as hulle nie deur middel van toepaslike onderrig die geleentheid daartoe gebied word nie. Voorbeelde van hul response is soos volg:

"En as jy hulle nie opvoed deur onderrig nie hoe gaan hulle daardie potensiaal aktualiseer? Ons leer hulle baie dinge wat belangrik is vir die lewe deur middel van sosialisering en selfsorgvaardighede."

"Leerders se volle potensiaal moet ontgin word sodat hulle na hulself kan omsien – hul ouers gaan nie vir ewig lewe nie en daar gaan nie altyd 'n hulp wees nie."

"Deur hul onderrig is hulle in staat om werke te verrig – veral dié wat herhalend van aard is, wat nie deur werkers wat nie gestremd is

gedoen wil word nie – sodoende dra hulle ook by tot die land se ekonomie."

2. **Menswaardigheid.** Die deelnemers stel dit dat hierdie leerders vroeër in sommige kultuurgroepe weggesteek was en hulle gevolglik nie in die samelewing gefunksioneer het nie. Deur onderrig word hulle deel van die samelewing. Een van die deelnemers stel dit soos volg:

"Deur onderwys word hierdie leerders gehelp om hul eie persoonlikheid te ontwikkel en hul menswaardigheid terug te win."

3. **Verhoog eie waarde.** Die deelnemers is van mening dat hierdie leerders se eie waarde verhoog word deur die feit dat hulle net soos hul tydgenote, broers en susters, ook na 'n skool gaan en kan deelneem aan alles wat 'n skool bied.

"Omdat hulle 'n verskillende soort onderwysbehoefte het, beteken dit nie dat hulle waardeloos is nie. Hulle het ook 'n reg tot gespesialiseerde onderrig."

→ **Kriterium waaraan die kurrikulum moet voldoen**

Die kurrikulum moet die leerders met verstandelik erg-gestremdheid holisties onderrig sodat hulle in staat gestel word om hul volle potensiaal te verwesenlik en as gevolg daarvan so onafhanklik as moontlik te kan funksioneer.

(b) Onderrigstrategieë

Die deelnemers het 'n wye verskeidenheid strategieë bespreek wat hulle toepas in die onderrig van die leerders met verstandelik erg-gestremdheid om in bogenoemde oogmerk, naamlik ontwikkeling van hul potensiaal, te slaag. Onderstaande dien as voorbeelde van hierdie strategieë:

1. **Vroeë identifikasie.** Volgens die deelnemers is dit van kernbelang dat hierdie leerders van so 'n vroeë ouderdom moontlik onderrig word. Die redes wat hulle aanvoer is dat hulle stadiger leer en minder leer en hulle gevolglik 'n meer intensiewe onderrig oor 'n langer tydperk nodig het.

"Deur hierdie leerders se onderrig op so 'n vroeë ouderdom as moontlik te begin word belangrike leerareas deeglik vasgelê en gevestig op 'n toepaslike wyse."

2. **Stimulasie.** Die deelnemers stel dit dat die skool geleentede vir stimulasie bied. Dit is veral belangrik vir leerders wat uit moeilike sosio-ekonomiese omstandighede kom. Die deelnemers noem ook dat baie van hierdie leerders se ouers op 'n baie lae intellektuele vlak funksioneer en dus nie kennis het van hoe om hul kind te onderrig nie.

Hulle noem ook dat in baie gevalle ouers se werksomstandighede hulle noop om baie min tyd tuis te wees; hulle verlaat die huis donker en kom donker eers weer terug. Die gevolg is dat daar nie speelgoed of speelyd is nie. Vir die deelnemers is die skool vir hierdie leerders die ideale plek – by die skool word hulle liefdevol behandel en op verskeie maniere gestimuleer.

"Ons kan nie hierdie geleentheid om tot hul maksimum te ontwikkel van hulle weerhou nie – hulle moet dus blootstelling kry aan toepaslike onderrig."

3. **Doelbewuste leer.** Die deelnemers noem dat in teenstelling met leerders in die hoofstroom, leerders met verstandelik erg-gestremdheid nie terloops leer nie – alles moet doelgerig aan hulle geleer word.

"Die leerders moet alles doelbewus aangeleer word. Elke aktiwiteit is 'n leergeleentheid. Hierdie leerders speel nie, want hulle weet nie hoe nie. Hulle moet dit geleer word."

4. **Kundigheid.** Vir die deelnemers vereis hierdie leerders se onderrig dat opvoeders oor sekere kundigheid sal beskik. Hulle stel dit dat opvoeders verbonde aan spesiale skole vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid as gevolg van hul opleiding en ervaring hierdie kundigheid het om aan hul onderrig reg te laat geskied deur hulle aan verskillende aktiwiteite en 'n wye verskeidenheid leerervarings bloot te stel. Hulle stel dit ook dat in baie gevalle hierdie onderrig in samewerking met spesialis- ondersteuningspersoneel, soos arbeidsterapeute, fisioterapeute, spraakterapeute en sielkundiges, geskied.

Die deelnemers voer ook aan dat daar nie noodwendig 'n onwilligheid by opvoeders in hoofstroomskole is om leerders met verstandelik erg-

gestremdheid te onderrig nie. Hulle wys daarop dat aspekte soos die oorvol klasse en 'n gebrek aan kundigheid van hoe om hierdie leerders te onderrig dit onmoontlik maak vir hierdie opvoeders om voldoende aandag te skenk aan leerders met verstandelik erg-gestremdheid. Dit het tot gevolg dat hulle uitgesluit word en die leemtes in hul onderrig net groter en groter word. So val hulle deur die net en gevolglik deur die sisteem – leerders word dus afgeskeep en die geleentheid tot onderrig ontnem.

5. **Struktuur.** Die deelnemers stel dit dat die skool struktuur bied aan die leerders. Binne hierdie struktuur van die skool leer hulle hoe om in sekere situasies op te tree – deur vaslegging sal dit hulle in hul latere lewens help. Die deelnemers beklemtoon die belangrikheid van roetine in die klas. Leerders moet werkgewoontes aanleer deur die doen van toegesegde take op 'n daaglikse basis.

"Leerders moet ook geleer word om daardie takies waarvan hulle nie hou nie, soos byvoorbeeld in 'n ry te staan om beurt af te wag of om die vuilgoed uit te gooi, ook goed te doen."

6. **Ondersteuning/begeleiding.** Die deelnemers stel dit dat die skool 'n groot rol te speel het in die ondersteuning van leerders. Dit geskied deur met sistematiese metodes die leerders te begelei vanaf die bemeestering van eenvoudige take tot meer gevorderde take. Verder help die skool die leerders met die oordrag van kennis/vaardighede van een situasie na 'n ander – dit is 'n groot probleem vir hierdie leerders.
7. **Beplanning.** Die deelnemers beklemtoon dat beplanning vir hulle van die uiterste belang is. Hulle gebruik beplanning om te verseker dat alle leerareas en hul onderafdelings wel onderrig word. Hulle stel dit dat hul beplanning die volgende behels: jaarbeplanning waaruit 'n kwartaalplan saamgestel word wat weer help om 'n tweeweeklikse plan saam te stel waaruit 'n daaglikse plan saamgestel word.

Die leeraktiwiteit moet in stappe ingedeel word. Deur die stel van doelwitte en die opvoedingsverhouding met die leerders kry die opvoeders beter begrip van die leerders se vermoëns en daarvolgens word hul onderrig beplan.

8. **Stel van doelwitte.** Die deelnemers stel dit ook dat die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid doelgerig moet wees. Onderrig moet gebaseer wees op 'n deeglike kennis van die leerders en die program waarvolgens onderrig plaasvind. Dit word onder meer soos volg gestel:

"Alle leer moet doelbewus beplan wees vir elke dag, jy moet doelstellings hê, jy moet elke kind ken, asook jou program."

9. **Klaskamerbestuur.** Die deelnemers beklemtoon die belangrikheid van goeie klaskamerbestuur. Volgens hulle het dit te doen met die korrekte sithouding van leerders, met ander woorde die tafels en stoele moet die regte hoogte vir die leerders wees, daar moet 'n voetstuk voorsien word, ensovoorts. Dit gaan ook oor die korrekte sitgewoontes van leerders in rolstoele in die klas. Verder handel dit ook oor klasreëls en struktuur.

"Bestuur verwys na die allesomvattende werkwyse van opvoeders om toepaslike onderrig vir hierdie leerders te laat realiseer om sodoende hul potensiaal te ontsluit."

10. **Klasgrootte.** Deelnemers is van mening dat die klasse nie te groot moet wees nie. Hulle sê dat as die klasgroep te groot is verloor jy die leerders, juis omdat hulle so moeilik leer. Een stel dit so:

"Jy verloor die vermoë om te individualiseer."

11. **Groepering.** Die deelnemers dui aan dat hulle in hul onderrig voorkeur gee aan die groepering van leerders volgens hul ontwikkelingsvlakke. Klas word dus in groepe verdeel en volgens hul vermoëns onderrig.

"Jy werk met die groep maar jy is bewus van elke leerder se potensiaal."

12. **Individualisering.** Die deelnemers benadruk die belangrikheid van individualisering in die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid. Hulle stel die volgende: Die leerplan dien as raamwerk, maar daarbinne moet dit aangepas/afgeskaal word om by individuele leerders se behoeftes aan te pas. Daar word gelet op die leerder se verstandsvermoë, die manifestasie van gedragsprobleme en die leerder se belangstellingsveld. Alles

wat die leerder geleer word moet leerderspesifiek wees, dit moet dus kindgerig/-gesentreerd wees en elke leerder moet as 'n individu in die groep behandel word.

"Daar word met elke leerder op sy/haar eie vlak gewerk word volgens sy/haar vermoë en wat hy/sy gaan gebruik. Daar kan nie met die klas as geheel gewerk word nie, maar die opvoeder moet met elke leerder op individuele vlak werk."

"Die kurrikulum moet aanpasbaar wees om by die leerder se behoefte aan te pas."

- 13. Taalgebruik.** Die deelnemers benadruk die belangrikheid van taalontwikkeling. Hulle stel dit dat soos die leerders aktiwiteite doen moet die opvoeder dit verbaliseer sodat die leerders se taal en woordeskat kan ontwikkel.

"Alles moet geverbaliseer word."

- 14. Intensief/herhalend.** Die deelnemers benadruk die belangrikheid van herhaling in die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid (vergelyk tabel 5.52). Alle leerhandelinge word deur herhaling vasgelê. Dit word daaglik intensief gedoen as gevolg van die leerders se probleme met korttermyngeheue (vergelyk 3.2.6.2.4).

"Herhaling is baie belangrik."

- 15. Integrasie.** Die deelnemers stel dit dat syfervaardigheid en geletterdheid op die leerder se vlak met lewensvaardighede geïntegreer moet word.

- 16. Toepaslikheid.** Die deelnemers stel dit dat dit wat onderrig word prakties, funksioneel en ouderdomtoepaslik moet wees. Om hierin te slaag stel die deelnemers dit dat daar op die leerders se vlak van funksionering gelet moet word. Hulle moet dus dit geleer word wat toepaslik is vir hulle as individue. Sodoende bring die opvoeder sin en betekenis in hul daaglikse lewe. Verder kan hulle dit wat hulle geleer het gebruik om toepaslik/voldoende as volwassenes kan funksioneer.

Die deelnemers noem ook die volgende ten opsigte van wat toepaslike onderrig vir hierdie leerders behels: Hulle moet funksionele vaardighede

aangeleer word soos die herkenning van internasionale tekens (simbool vir toilet, gevaar ens.), handelsmerke, en die gebruik van 'n sakrekenaar. Een deelnemer beklemtoon die belangrikheid van laasgenoemde: "... ten spyte daarvan dat hul getallebegrip zero is ... sodat hulle naasteby weet hoeveel kleingeld hulle moet kry". Die onderrig wat die leerders ontvang moet hulle blootstel aan die vaardigheid om 'n taak te voltooi omdat dit so 'n belangrike aspek is vir latere werkplasing. Verder moet hul onderrig ook bydra tot die ontwikkeling van hul selfvertroue omdat hul selfbeeld daardeur versterk word. Ook moet hulle geleer word dat 'n taak sekere stappe het en dat dit gevolg moet word om die taak suksesvol af te handel – *"... dat daar by 'n sekere punt begin moet word en dan progressief daarmee vorder"*.

'n Ander baie belangrike vaardigheid wat die leerders aangeleer moet word is dié van vryetydsbesteding. Deur die bemeestering van hierdie vaardigheid word hulle meer onafhanklik van andere omdat hulle nie meer op 'n een-tot-eenverhouding aangewese is om aktiwiteite uit te voer nie. Hulle hoef nie voorgesê te word wat om te doen nie, maar kan hulle hul eie vryetyd self bestuur. Dit is vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid 'n baie moeilike vaardigheid om aan te leer. Dit word verder bemoeilik deurdat hulle dikwels tuis net televisie kyk.

"Hierdie opleiding en intervensies moet binne 'n gespesialiseerde onderrigsituasie plaasvind waar hul behoeftes aangespreek kan word deur blootstelling aan praktiese, funksionele onderrig, met ander woorde dit wat hulle kan gebruik sodat hulle as volwassenes kan funksioneer."

"Leerders moet kan toepas wat hulle geleer het. Dit wat hulle geleer word moet dus toepassingsmoontlikhede hê."

17. **Opvoederaanwending.** Die deelnemers stel dit dat opvoeders die leerarea moet onderrig waarin hulle gemaklik voel. Daar moet dus ruimte wees vir uitruiling
18. **Assessering.** Die deelnemers benadruk die belangrikheid van assessering. Vir hulle verwys dit na die konstante evaluering van die leerders se vordering in elk van die leerareas. Assessering is noodsaaklik om te bepaal hoe leerders

gevorderd het. Sodoende word bepaal in hoe 'n mate die leerders die gestelde uitkomst bereik het. Dit word so gestel:

"Dit gee aan die volgende fase 'n aanduiding van waartoe die leerder in staat is."

19. Verhoudings. Die deelnemers beklemtoon die belangrikheid van die vestiging van 'n positiewe opvoedingsklimaat. Hulle stel dit dat opvoeders in die opvoedingsproses 'n spesiale verhouding met die leerders moet vestig om optimale leer te bevorder.

20. Bemagtiging. Die deelnemers beklemtoon die feit dat opvoeders leerders bemagtig deur die blootstelling wat hulle deur middel van leerervarings aan leerders bied.

"Dit word verder versterk deur realiteitopvoeding – uitstappies en inkopies doen."

21. Samewerking met ouers. Deelnemers dui aan dat ouers medeverantwoordelik moet wees vir hul kind se onderrig. Hulle noem onderstaande aspekte (21.1 en 21.2) wat opvoeders aanwend om ouers by hul primêre verantwoordelikheid te hou.

21.1 Bemagtiging van ouers. Deelnemers beklemtoon die volgende meganismes om ouers by te staan om sodoende te verseker dat ouers aan die opvoedingsproses sal deelneem. Hulle stel dit dat ouers soms onbekwaam om sekere gedrag van hul kind te hanteer. Gevolglik laat hulle hul gang gaan omdat dit te veel moeite verg om dit reg te stel. Opvoeders moet ouers bemagtig deur aan hulle leiding te gee hoe om hierdie situasies te hanteer en op te tree. Dit kan geskied deur gereelde inligtingsessies met die ouers. Voordat sommige ouers hul rol ten volle kan speel moet hulle eers bemagtig word deur aan hulle hanteringsmeganismes ("coping mechanisms") te gee. Dit kan geskied deur ope dae sodat ouers kan sien wat die skool doen. Hulle sien hoe hul kinders tussen ander optree/reageer. Dit kan ook versterk word deur werksessies wat deur die terapeute aangebied word. Ouers moet bewus gemaak word van die belangrikheid van roetine en struktuur. Hulle moet

hulle kinders se lewens soveel struktuur moontlik gee deur hulle te hou by daaglikse roetine – elke dag dieselfde. Dissipline gaan nou hiermee saam. As 'n kind verantwoordelik is vir die uitvoer van 'n sekere taak tuis dan moet hy/sy dit definitief doen. In sekere gevalle moet die ouers eers opgevoed word voordat die kind opgevoed kan word. Ouers weet nie eens dat dit wat hulle nie doen verkeerd is nie – hulle weet nie van beter nie. Hulle is dikwels so vasgevang in hulle manier van doen dat hulle nie kan loskom uit die negatiewe patrone nie. Vanweë die lae sosio-ekonomiese omstandighede en ongeletterdheid van baie ouers moet die onderwyser hulle dikwels ook nog opvoed. Opvoeders werk dus met twee geslagte: die ouers sowel as hul kinders. Opvoeders moet hier leiding gee. Die aanbod van VBOO-klasse is 'n moontlike oplossing vir dié probleem. Dit word egter gekniehalter deur 'n gebrek aan die nodige fondse.

"Baie ouers voel verleë om te sê dat hulle probleme ervaar/ondervind, omdat dit hulle onbekwaam sal laat voorkom."

"Opvoeders moet ouers bemagtig om tuis met hul kinders te werk, al is dit net een uur per week."

21.2 Kommunikasie tussen en die skool en die ouers. In aansluiting by bogenoemde benadruk deelnemers die belangrikheid van kommunikasie tussen opvoeders en ouers.

"Dit kan geskied deur middel van boodskapboeke (party ouers maak nie hiervan gebruik nie), oueraande, 'n oop-deurbenadering, omsendbriewe – dit moet visueel aantreklik gemaak word sodat leerders daarop sal aandring dat die ouers wel die brief moet lees. Of verpersoonlik die brief."

"Ander metodes is persoonlike onderhoude en klasbesoeke – sodoende kan die ouers sien wat in die skool gedoen word en hoe dit tuis versterk kan word – kontakboekies, huisbesoeke."

22. **Oorgangsbeplanning.** Respondente het aangedui dat die volgende aspekte 'n positiewe bydrae lewer tot die rol wat onderrig speel in die voorbereiding vir die funksionaliteit van die leerders as volwassenes ná skool.

22.1 Insette – Die deelnemers is van mening dat as 'n leerder, met die opvoeder se insette, selfs die basiese takies bemeester het dan het so 'n leerder gevorder ("achieved") en het hy/sy selfvertroue in dit wat hy/sy doen.

"Die leerder is op 18-jarige ouderdom as hy die skool verlaat wat die opvoeder van hom gemaak het."

22.2 Kennis – Die deelnemers benadruk die feit dat dit belangrik is dat opvoeders begrip moet hê van wat elke leerder se lewe ná skool gaan wees.

"Dit is noodsaaklik om te bepaal op watter aspekte daar vir 'n bepaalde leerder gekonsentreer gaan word in sy/haar voorbereiding vir 'n lewe as volwassene."

22.3 Doel van onderrig. Oorgangsbeplanning is volgens die deelnemers die hele doel met die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid. Hulle moet meer onafhanklik word sodat hulle hul volle potensiaal kan bereik en sosiaal en emosionele aanpasbaarheid het as gevolg van hul onderrig.

"Die fokuspunt van die onderrig is om die leerders voor te berei vir aanvaarding in die samelewing."

22.4 Werkgeleenthede. Die deelnemers benadruk die skool se rol in die werksplasing van leerders. Hulle stel dit dat die skool 'n daadwerklike poging moet aanwend om kontakte vir werkgeleenthede te inisieer.

"Dit is vir die skool makliker om hierdie verbindings te maak as wat dit vir ouers is."

"Hulle gaan nie na jou toe kom nie."

22.5 Ouerbetrokkenheid. Dit word ook deur die deelnemers benadruk dat ouers betrokke moet wees by die opstel van die kurrikulum. Ouers moet daarop attent gemaak word dat leerders **die** aktiwiteite wat toepaslik is vir oorgangsbeplanning moet aanleer, al neem dit ook 'n baie lang tyd, want dit gaan bydra tot hul uiteindelijke graad van onafhanklikheid.

"Ouers moet ook lank voor hul kind die skool gaan verlaat reeds betrek word by die beplanning vir hul kind se lewe as volwassene. Nie eers begin beplan as hulle 18 jaar oud is nie."

Deelnemers het die volgende aspekte beklemtoon as situasies wat die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid benadeel.

- 23. Laat identifikasie.** Die deelnemers beskou dit as 'n gebrek in die huidige stelsel dat hierdie leerders tot op 'n laat ouderdom in hoofstroomskole bly en dán eers as verstandelik erg-gestremd geïdentifiseer word en na spesiale skole verwys word (vergelyk voorafgaande bespreking oor vroeë identifikasie). Die deelnemers stel dit ook dat baie van die leerders wat deur so 'n verwysingsproses na spesiale skole spesifiek vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid verwys word gewoonlik leerders is wat matig verstandelik gestremd is, maar weens gedragsprobleme in hoofstroomklasse na hierdie skole verwys word. Dit het ernstige gedragsprobleme tot gevolg wat so 'n leerder se onderrig in 'n spesiale skool ook belemmer. Die konsep wat so 'n leerder van spesiale skole het vanweë die gemeenskap se negatiewe benamings vir leerders verbonde aan sulke skole dra by tot die probleem.
- 24. Vervoer.** Die deelnemers beskou die feit dat opvoeders nie weet hoe om leerders voor te berei om openbare vervoer te gebruik nie as 'n struikelblok. Hulle voel dat baie skoolverlaters nooit by 'n werksplek sal kan inskakel as hulle nie hierdie vaardigheid het nie.

→ **Kriterium waaraan die kurrikulum moet voldoen**

Die kurrikulum moet daarvoor voorsiening maak dat hierdie leerders se volle potensiaal ontsluit kan word deur toepaslike leerinhoud en onderrigstrategieë.

TEMA 2: OPVOEDERS SE MENINGS TEN OPSIGTE VAN DIE ROL VAN LEERDERS

Die deelnemers het die volgende kategorieë uitgesonder as dié wat die meeste bydra tot hierdie leerders se effektiewe onderrig en waarin leerders 'n primêre rol speel: vermoëns en hul regte. Hierdie kategorieë sal onder die kurrikulumkomponent Konteks bespreek word.

A. KURRIKULUMKOMPONENTE

(a) Konteks

- 1. Vlak van funksionering.** Die deelnemers stel dit dat leerders met verstandelik erg-gestremdheid se vlak van funksionering nie dieselfde is as leerders van dieselfde kronologiese ouderdom wat nie gestremd is nie. Die benadering tot hul onderrig moet gevolglik anders wees.

"Kennis moet ook geneem word van die feit dat daar leerders in hierdie skole is wat aan sindrome ly wat nie progressie tot gevolg het nie, maar eerder regressie."

- 2. Vermoëns.** Die deelnemers meen dat ten spyte van leerders se ontwikkelingsvlak hul onderrig baie belangrik is omdat hulle vir hulself en die samelewing baie kan beteken. Leerders se vermoëns, veral met oordrag, beperk die mate waartoe hul potensiaal verwesenlik kan word.

"Ek meen 'n mens moet nie te idealisties raak as jy kom by die sosiale onafhanklikheid nie, want bitter min van ons leerders raak sosiaal onafhanklik. Strew na sosiale onafhanklikheid en sosiale aanvaarding. Het tog redelike sukses met laasgenoemde."

"Hulle moet vroeg reeds geïdentifiseer word en dan volgens hul vermoëns in groepe ingedeel word en volgens hul vlak onderrig word."

3. **Vaardighede.** Die deelnemers meen dat die onderrig bydra tot die ontwikkeling van leerders se vaardighede mits die onderrig en opleiding doelgerig is en daar vanaf die leerder se potensiaal en talent gewerk word. Die leerder se belangstelling moet ook in ag geneem word.

"As jy weet waarin hulle vaardig is en dit ontwikkel sodat hulle dit kan toepas sal hulle ook gelukkig wees in dit wat hulle doen."

"Leerders se belangstelling moet ook in ag geneem word by die aktiwiteite waaraan hulle blootgestel word. Dit moet nie 'n geval wees van almal doen alles nie."

4. **Koördinasie.** Deelnemers beklemtoon die belangrikheid van motoriese vaardighede sterk. Hulle stel dit dat as 'n leerder se koördinasie onaangetas is hulle makliker by enige werksituasie kan aanpas deurdat hulle die aktiwiteit sal kan bemeester. Koördinasie is die basis en dit moet in ooreenstemming wees met alles wat die leerder geleer word. Dit help nie die leerders kan 'n bietjie lees en skryf nie, maar hul koördinasie is onderontwikkel nie.

"Die deursneewerk wat hierdie skoolverlaters gaan doen op enige plek het direk te doen met hul koördinasie."

5. **Intensionele leer.** Leerders wat nie gestremd is nie leer baie vaardighede terloops aan. Dit is nie die geval met leerders wat verstandelik erg gestremd is nie.

"Alle vaardighede en aktiwiteite moet doelbewus vir hulle aangeleer word."

6. **Verskil in leer.** 'n Groot verskil in leer tussen leerders wat nie gestremd is nie en leerders met verstandelik erg-gestremdheid is dat laasgenoemde groep se leer nie sistematies is nie. Hulle leer nie konsekwent en volgens 'n ontwikkelingslyn ("consistently and consequentially") nie.

"Dit wat hulle werklik leer en behou is nie 'n perfekte ontwikkelingsverloop nie."

7. **Selfwerkzaamheid.** Volgens die deelnemers is die groot droom van opvoeders om leerders met verstandelik erg-gestremdheid selfstandig te maak sodat hulle selfstandig kan werk. Dit bly egter net 'n droom, want baie min van die leerders

bereik daardie vlak. Dit is die ideaal. In die NKV en riglyne ten opsigte van UGO word daar groot klem gelê op leerders se vermoëns om selfstandig te kan werk.

"Leerders met verstandelik erg-gestremdheid is bloot net nie daartoe in staat nie."

- 8. Regte.** Die deelnemers stel dit ook dat alle leerders die potensiaal het om te leer. Daarom moet hulle die geleentheid daartoe gebied word – dus het leerders met spesiale behoeftes 'n reg tot onderrig, wat die vlak ook al daarvan, sodat hulle op hul vlak kan ontwikkel. Dit is elke leerder se basiese reg om moontlik te leer lees, skryf en geletterd te wees, dus moet almal die geleentheid daartoe kry. Hulle is mense. Hulle het die reg tot sosialisering. Ten spyte daarvan dat hulle stadiger leer behoort daar aan hulle behoeftes voldoen te word, net soos in die geval van enige ander leerder. Onderwys is almal se reg al is dit effens verskillend of meer gespesialiseerd van aard. Afgesien van leerders met verstandelik erg-gestremdheid se reg tot onderwys het hulle ook die reg tot gespesialiseerde onderrig wat anders is as hoofstroomonderrig. Hulle het die reg om verskillend te wees. Die Suid-Afrikaanse Grondwet maak voorsiening daarvoor dat alle leerders met gestremdhede onderrig moet ontvang.

"Hulle leer stadiger en hulle leer minder, maar hulle het dieselfde menslike behoeftes en regte as enigiemand anders en alhoewel hul onderrig baie meer kos is dit nie die knelpunt nie."

→ Kriteria waaraan die kurrikulum moet voldoen

Die kurrikulum moet voorsiening maak vir die onderwysbehoefte van leerders met verstandelik erg-gestremdheid.

TEMA 3: OPVOEDERS SE MENINGS TEN OPSIGTE VAN DIE ROL VAN OUERS

Die deelnemers het die volgende kategorieë uitgesonder as dié wat die meeste bydra tot hierdie leerders se effektiewe onderrig en waarin die ouers 'n primêre rol speel: samewerking met die skool, omstandighede, ingesteldheid en regte. Hierdie kategorieë sal onder die kurrikulumkomponente (a) onderrigstrategieë en (b) konteks bespreek word

A. KURRIKULUMKOMPONENTE

(a) Onderrigstrategieë

Daar is bevind dat die deelnemers dit stel dat as die ouers nie die program wat by die skool onderrig word deur opvoeders, terapeute en ander spesialispersoneel tuis ondersteun nie dan word baie ure se onderrig ongedaan gemaak.

Samewerking van die ouers en die skool. Ouers moet dit wat in die skool gedoen word versterk deur dit ook tuis te beoefen. Hulle moet met die skool kommunikeer en weet wat in die skool gedoen word, en omgekeerd. Ouers en opvoeders moet saamwerk om die leerders tot onafhanklikheid te lei. Die opvoeding van die kind moet 'n vennootskap tussen skool en ouers wees – dit moet as die ideaal nagestreef word.

Ouers moet dus die kurrikulum ondersteun.

"Ouers en opvoeders moet saamwerk om dit wat by die skool geleer word tuis te versterk."

"Ouers en skool moet 'n vennootskap vorm."

"As opvoeders en ouers nie mekaar se hande vat in die opvoeding van hul kind nie stuur ons op 'n ramp af."

Die deelnemers stel dit dat daar 'n hele spektrum van ouerbetrokkenheid is. Dit is ewe waar van plattelandse sowel as stedelike gebiede. Daar sal altyd ouers wees wat besonder baie belangstel, maar dan is daar weer ouers wat geen belangstelling toon nie. Namate leerders ouer word raak ouers se betrokkenheid minder. Soos

reeds hierbo genoem strek dit die leerder tot nadeel as die ouers se rol op enige manier verminder of belemmer word. Daar is egter invloede wat heeltemal buite die ouers se beheer is, maar dan is daar weer inherente invloede waaroor die ouers beheer het, maar net nie die ingesteldheid het om daadwerklik op te tree nie.

(b) Konteks

Daar is bevind dat die deelnemers die onderstaande as redes aanvoer waarom die samewerking tussen skool en ouers in baie gevalle nie na wense is nie.

1. **Betrokkenheid.** Die deelnemers stel dit dat daar ouers is wat net nie wil saamwerk nie. Hierdie ouers kan met dwang na die skool gebring word en hulle sal hulleself mooi verbind tot samewerking, maar as hulle eers weg is doen hulle nie hul beloftes gestand nie.

Die deelnemers stel dit ook dat baie ouers wat aanvanklik betrokke was al hoe meer onbetrokke raak in hul hulpverlening ten opsigte van die bereiking van die kind se onafhanklikheid. Hulle stel dit ook dat dit voorkom asof ouers geen visie en geen toekomsplanne het vir hul kind nie. Dan is daar die ouers wat geen samewerking gee om hul kind nog verder te ontwikkel nie. Hulle stel geensins belang nie. Hulle houding is dat die kind by die skool alles moet leer. Hulle houding weerspieël 'n gevoel van futiliteit.

2. **Gesinsomstandighede.** Die deelnemers stel dit ook dat die omstandighede in baie leerders se gesinne weens werksverpligtinge dit onmoontlik maak vir ouers om voldoende aandag te gee aan hul kinders met verstandelik erg-gestremdheid se onderrig- en ontwikkelingsbehoefte. In baie gevalle is die ouers self intellektueel gestremd en het hulle nie die vermoë daartoe nie. Die gevolg is dat daar geen beheer oor die kind is nie of tyd om by hulle betrokke te raak nie.
3. **Sosio-ekonomiese omstandighede.** Volgens die deelnemers is die omstandighede waarin baie leerders tuis leef nie bevorderlik vir die voortsetting van die onderrigprogram tuis nie. Die huislike omstandighede van baie leerders is armoedig; hulle kom vanuit chaos en gaan ná skool weer terug na chaos.

"Ouers is self in 'n krisis weens armoede en ongeletterdheid."

4. **Afstande.** Volgens die deelnemers is daar in die meeste gevalle groot afstande tussen die leerders se ouerhuis en die skool. Hulle noem ook dat leerders in baie gevalle ver moet stap (moet huis reeds vroeg verlaat) om by die busroete te kom. Waar ouers nie eie vervoer het nie of waar die openbare vervoerstelsel gebrekkig of onveilig is, affekteer dit die ouers se vermoëns om by die skool betrokke te raak.
5. **Oueringesteldheid.** Volgens die deelnemers wil baie ouers nie betrokke raak by hul kind se onderrig nie. Ander ouers maak die onderrig wat hul kind ontvang ongedaan deurdat hulle oorbeskermend is en hulle nie wil blootstel nie al het die kind ook die vaardighede. Ouers is dikwels so oorbewus van die feit dat die kind met 'n gestremdheid gebore is, en alhoewel hulle bly en dankbaar is vir die onderrig, is hulle bang vir blootstelling aan die wêreld daarbuite.
6. **Vervoer.** Volgens die deelnemers plaas ouers se weerstand teen die gebruik van openbare vervoer ook 'n beperking op die effek wat die kurrikulum kan hê om die skoolverlater ten volle te laat funksioneer.
7. **Onkunde.** Die deelnemers stel dit ook dat sommige ouers nie 'n idee het van die omvang van hul kind se gestremdheid nie.
8. **Vermoëns van ouers.** Die deelnemers stel dit ook dat sommige ouers self ook 'n baie lae intellektuele vermoë het. Die skool se pogings om sulke leerders se vermoëns/vaardighede te verhoog word nie tuis voortgesit nie. Ouers wat ongeletterd is kan nie briefies/notas vanaf die skool lees nie.

"Dit breek 'n mens se hart."

9. **Ontkenning.** Die deelnemers stel dit ook dat as daar met ouers oor hul kind se lewe ná die skool (skoolverlater) gepraat word dan blyk dit dat hulle nie baie aandag daaraan gee nie. Dit is belangrik dat ouers betrokke moet wees by die beplanning vir hul kind se lewe ná die skool as volwassene.

"Hulle is te betrokke by die hier en nou."

- 10. Verwagtinge.** Die deelnemers is ook van mening dat baie ouers oënskynlik geen verwagtinge vir hul kind het nie terwyl ander weer verwagtinge koester waartoe hul kind net nie in staat toe is nie.
- 11. Doel.** Die deelnemers stel dit ook dat sommige ouers nie dieselfde doel as opvoeders het vir hul kinders ná skool nie – hulle gee nie om wat van hulle word nie solank hulle net die ongeskiktheidstoelaag kan kry is hulle tevrede.
- 12. Oorbeskerming.** Die deelnemers stel dit dat sommige ouers hul kinders niks toelaat nie. Dit is vinniger en makliker vir die ouers om die kind aan te trek of hulle wil nie hê die kind moet mors nie en dan voer hulle die kind. Ouers moet hul kinders nie oorbeskerm nie en dus dinge vir hulle te doen nie. Kinders moet geleer word om dinge vir hulself te doen. Dit kan aangehelp word deur die kinders sekere take tuis te gee wat hulle kan voltooi.

"Sommige ouers doen te veel vir hul kinders self in take wat die leerder in staat is om selfstandig te doen."

- 13. Struktuur/bevryding/regte.** Die deelnemers stel dit ook dat gebrekkige dissipline en struktuur tuis, gepaardgaande met die regte van leerders wat aan hulle voorgehou word, maak dat leerders uitdagend is – hulle daag opvoeders se gesag en dissipline uit. Dit gee aanleiding dat opvoeders tot die uiterste geprovokeer word.

"Ouers se negatiewe houding teenoor opvoeders word deur hul kind in die klas uitgeleef."

Volgens die deelnemers het situasies waar ouers as gevolg van omstandighede of willoosheid nie hul rol kan vervul nie 'n effek op baie terreine en moet ander rolspelers hierdie rol oorneem, soos byvoorbeeld:

- 14. Opvoeder se rol.** Baie leerders uit kinderhuise – waar die ouerbetrokkenheid 'n ronde nul is – se ouers het net verdwyn. Die kinders weet in sommige gevalle nie wie hul pa is nie en die ma kan nie opgespoor word nie.

"Dan vervul opvoeders die rol van ma, pa en opvoeder."

15. Sekondêre toesighouers. Die leerders is ná skool onder die toesig van grootouers, bure of in 'n nasorgsentrum.

Ter opsomming kan gesê word dat dit uit die menings duidelik is dat die deelnemers die rol van ouers as van kardinale belang en van onskatbare waarde beskou in die voorbereiding van hul kinders se lewe as volwassenes. Hierdie rol kan as 'n driehoek voorgestel word waar die een punt die ouers self is die ander die skool en die laaste punt die kind. Dit simboliseer dan die ouers se rol in verhouding tot hul kind en tot die skool. As enige van hierdie verhoudings afgeskeep word strek dit die leerders tot nadeel. Daar is verskillende aspekte wat 'n invloed het op die wyse waarop ouers hul verantwoordelikhede nakom. Ouers het byvoorbeeld oor sommige omstandighede geen beheer nie, terwyl daar ander is waaroor hulle wel beheer het, maar dit ignoreer. Hierdie omstandighede dra by tot die ouers se onvermoë om daadwerklik by hul kind se ontwikkeling betrokke te raak. Die gevolg hiervan is dat dit 'n effek het op die leerder se onderrig. Om hierdie effek en omstandighede te help neutraliseer wend opvoeders verskeie pogings aan om ouers te bemagtig om wel 'n rol te speel.

→ *Kriterium waaraan die kurrikulum moet voldoen*

Die kurrikulum moet leerders holisties opvoed sodat hulle hul volle potensiaal kan realiseer.

TEMA 4: OPVOEDERS SE MENING TEN OPSIGTE VAN DIE ROL VAN DIE GEMEENSKAP

Die deelnemers het die kategorie integrasie uitgesonder as dié wat die meeste bydra tot hierdie leerders se effektiewe onderrig. Integrasie is 'n aspek van die leerder se lewe waarin die gemeenskap 'n primêre rol speel. Hierdie kategorie sal onder die kurrikulumkomponent onderrigstrategieë bespreek word.

A. KURRIKULUMKOMPONENT

(a) Onderrigstrategie

Daar is bevind dat die deelnemers 'n wye verskeidenheid rolspelers vanuit die gemeenskap geïdentifiseer het wat 'n betekenisvolle rol speel in die leerders se lewe op pad na volwassenheid én daarna, en waarmee hulle op effektiewe wyse geïntegreer moet word.

1. **Ander persone met gestremdhede.** Die deelnemers stel dit dat leerders met verstandelik erg-gestremdheid met ander persone wat ook gestremd is in aanraking moet kom. Sodoende kan hulle van hulp wees, byvoorbeeld vir 'n persoon wat blind, doof of in 'n rolstoel is. Dit is veral belangrik met die oog op verblyf in 'n groepshuis vir gestremdes as hulle die skool verlaat.

"So leer hulle om mekaar te help."

2. **Leerders verbonde aan hoofstroomskole.** Die deelnemers stel dit dat leerders van naburige hoofstroomskole by die aktiwiteite van die skool betrek moet word. Leerders word met mekaar in aanraking gebring, maar dit geskied te selde om werklik 'n effek te hê. Die gebruik van ope dae is een so 'n kontakgeleentheid – maar die opkoms is gewoonlik baie swak. Dit is amper asof daar geen belangstelling is nie. Leerders met verstandelik erg-gestremdheid is baie sensitief vir die kwetsende name wat leerders in die hoofstroom skole hulle noem. Mense is bang vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid – hulle dink dit is aansteeklik. Dit alles het 'n negatiewe invloed op die selfbeeld van die leerders. Daadwerklike pogings moet aangewend word om hierdie integrasie te bevorder.
3. **Breë publiek.** Die deelnemers stel dit dat die breë publiek nie weet hoe om teenoor leerders met verstandelik erg-gestremdheid op te tree nie. Hulle staar hulle aan en gebruik kwetsende terminologie om na die leerders te verwys. Hulle stel dit ook dat ope dae by die skole swak bygewoon word. Baie persone doen vrywillig diens by skole in verskillende aktiwiteite, nie net plaaslike persone nie maar ook studente van oorsee wat hul diensjaar hier verrig. Sodoende word baie negatiewe persepsies oorkom.

4. **Studente verbonde aan tersiêre inrigtings.** Die deelnemers stel dit ook dat studente in verskillende vakrigtings soos verpleging, medies, spraak- arbeids- en fisioterapie, sielkunde en onderwys tydens hul studiejare praktiese blootstelling moet kry aan die dienslewering aan leerders met verstandelik erg-gestremdheid.
5. **Die sakegemeenskap.** Die deelnemers stel dit dat werkswinkels vir beskutte arbeid al hoe voller raak. Hulle kan nie alle skoolverlaters akkommodeer nie. Daar is leerders wat in die ope arbeidsmark sal kan funksioneer, maar die werkgeleenthede is baie beperk. Hulle (die werkgewers) is net nie lus om te sukkel nie: dit is te veel moeite. Die instansies wat kontrakwerk aan skole verskaf, byvoorbeeld vir die opplak van etikette, het al minder geword omdat hulle nou hierdie opdragte aan werklose mense gee.

As leerders vaardighede aangeleer word wat hulle in staat stel om 'n werk te kry waar hulle besoldig word, word hul menswaardigheid verhoog.

"Ten spyte van sommige leerders se potensiaal om in die ope arbeidsmark te werk is die gemeenskap nie geneë of ingestel om die verstandelik erg-gestremde skoolverlater of volwassene 'n kans te gee nie."

"Daar is tog enkele sakelui wat bereid is om leerders met verstandelik erg-gestremdheid in diens te neem as hulle die skool verlaat."

"Dit is belangrik dat toesighouers ons kinders ken."

"Dit is egter slegs vir 'n handjievol moontlik om werk in die ope arbeidsmark te verkry, ander gaan na beskutte werkswinkels, maar 'n aantal gaan ten spyte van die vermoëns by die huis sit."

→ Kriteriaum waaraan die kurrikulum moet voldoen

Die kurrikulum moet leerders die geleentheid bied om so wyd moontlik met groepe in die samelewing kontak te maak sodat hulle die nodige sosiale vaardighede kan aanleer om sodoende met die gemeenskap geïntegreer te word.

TEMA 5: OPVOEDERS SE MENINGS TEN OPSIGTE VAN DIE ROL VAN DIE KURRIKULUM

Die deelnemers het die volgende kategorieë uitgesonder as dié wat die meeste tot hierdie leerders se effektiewe onderrig bydra en waarin die kurrikulum 'n primêre rol speel, naamlik leerinhoude, toepaslikheid, assessering en beleidmakers. Hierdie kategorieë sal onder die kurrikulumkomponente (a) leerinhoud, (b) assessering en (c) konteks bespreek word.

A. KURRIKULUMKOMPONENTE

(a) Leerinhoude

Daar is bevind dat die deelnemers leerinhoude beklemtoon wat soortgelyk is aan dié wat reeds in tabelle 5.5 en 5.6 uiteengesit is. Daar is dus geen nuwe inligting gelewer nie.

(b) Konteks

Daar is bevind dat die deelnemers klem gelê het op aspekte van die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) wat hulle as frustrerend ervaar. Hulle noem die volgende:

1. **Terminologie.** Die terminologie is baie verwarrend.
2. **Gebrek aan riglyne.** Die deelnemers, as opvoeders verbonde aan skole vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid, is van mening dat die opstellers van die NKV en ook die aanbieders van die opleidingsessies geen kennis het van die behoeftes van leerders met verstandelik erg-gestremdheid nie. Vandaar die gebrek aan riglyne. Daar word konstant gesê: "Maak aanpassings", maar geen duidelikheid word gegee van wat as toelaatbare aanpassings beskou sal word nie. Dit laat hierdie opvoeders verward en gefrustreerd.
3. **Grade.** Daar is bevind dat die deelnemers van mening is dat die indelings van die kurrikulum in grade onvanpas is in skole vir leerders met verstandelik erg-

gestremdheid vanweë die leerders se vermoëns wat glad nie op die vlak van 'n spesifieke graad is nie.

4. **Eise aan opvoeders.** Daar is bevind dat die deelnemers hulself onbekwaam ag om al agt leerareas aan te bied weens 'n gebrek aan opleiding daarin.
5. **Toepaslikheid.** Daar is bevind dat die deelnemers van mening is dat die inhoud van die NKV nie van toepassing is op leerders met verstandelik erg-gestremdheid nie.

Wat betref die inhoud van die agt leerareas van die NKV is dit volgens die deelnemers te omvangryk vir die werklike behoeftes van leerders met verstandelik erg-gestremdheid. Hierdie leerders se vermoëns word verder gekompliseer deur die onreëlmatigheid van vermoëns wat ook van leerder tot leerder wissel. Dit dra alles daartoe by dat opvoeders gefrustreerd raak en nie geneë is om dit vir beplanningsdoeleindes te gebruik nie. Die rede hiervoor is dat daar vir leerders individueel beplan moet word. Dit beteken dat daar selfs tussen grade heen gewerk moet word. Daar moet dus heen en weer beweeg word tussen grade, wat op sigself tydrowend en frustrerend is. Die proses moet in die meeste gevalle individueel vir 17 en meer leerders herhaal word.

"Dit frustreer opvoeders en leerders omdat dit nie optimale leer vir hierdie leerders moontlik maak nie."

"Dit maak opvoeders negatief omdat hulle glo die leerders sal nie die voorgestelde inhoud kan bemeester nie hoewel daar tog enkele aspekte is wat sommige leerders sal kan bemeester."

Die deelnemers stel dit dat hoewel leerareas soos lewensoriëntering, skolastiese vaardighede en tegnologie waarde het vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid kan dit nie net so onveranderd toegepas word nie. Daar moet aanpassings gemaak word om dit toeganklik te maak vir hierdie leerders.

6. **Tydindeling.** Die NKV maak voorsiening dat daar in die hoofstroomskole die meeste tyd aan geletterdheid spandeer word, dan aan syfervaardigheid en dan aan lewensvaardighede. Die deelnemers stel dit dat die onderwysbehoefte van leerders met verstandelik erg-gestremdheid vereis dat die grootste deel

van hul onderrig aan die onderrig van lewensvaardighede en in 'n mindere mate aan geletterdheid en syfervaardigheid gewy moet word.

- 7. Ouerverwagtinge.** Daar is bevind dat die deelnemers hul besorgdheid uitgespreek het oor die verwarring wat daar by ouers mag ontstaan in die gebruik van terminologie wat nie werklik sal weerspieël wat die leerders se assesseringstandaarde gaan wees nie.

Hulle stel dit dat die gebruik van terminologie wat ooreenstem met dit wat in die hoofstroomskole gebruik word verwagtinge by ouers sal skep. Hulle vergelyk byvoorbeeld die verslag van hul kind met 'n gestremdheid met dié van hul kind wat nie gestremd is nie – sonder om in ag te neem dat die assesseringstandaarde wat vir die twee gebruik is hemelsbreed verskil. Dit veroorsaak groter "vyandskap" tussen ouers en opvoeders as die leerder met verstandelike erg-gestremdheid nog steeds nie in staat is om te lees en skryf nie en ook nie rekenvaardig is nie.

Uit die analise van die response het dit duidelik geword dat deelnemers hierdie kurrikulum as beperkend sien tot die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid. Nie alleen sien die deelnemers dit as beperkend nie, maar ook as 'n bron van groot frustrasie vanweë die gebrek aan riglyne, die ontoepaslikheid daarvan en die eise wat dit aan opvoeders stel, veral ten opsigte van beplanning. Hulle is ook besorg oor die verwagtinge wat daar by ouers geskep word vanweë die terminologie wat nie die werklike inhoud weerspieël wat toepaslik is vir die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid nie.

"Hierdie kurrikulum in sy onaangepaste formaat dien as 'n struikelblok in die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid omdat dit nie hierdie leerders se onderrigbehoefte in ag neem nie."

"Dit laat die behoefte aan 'n spesiale kurrikulum vir hierdie leerders sterk na vore tree."

- 8. Spesiale kurrikulum.** Dit blyk uit die bevindinge dat die spesiale kurrikulum wat die deelnemers in die vooruitsig stel 'n kombinasie van die NKV en die bestaande Opleidingsprogram 1985 moet wees. Dit is bevind dat die

deelnemers van mening is dat daar genoegsame korrelasie tussen die twee bestaan en dat daar dus aansluiting bewerkstellig moet word.

Daar is bevind dat die deelnemers die volgende siening huldig ten opsigte van die Opleidingsprogram 1985: Die huidige program (Opleidingsprogram 1985) wat in skole gebruik word is in 'n hoë mate van toepassing vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid. Dit is nie 'n afgewaterde kleuterskool-leerplan of 'n kwasi-leerplan nie, maar dit is 'n spesifieke program wat amptelik ontwikkel is om die spesifieke en gespesialiseerde onderwysbehoefte van die leerders met verstandelike erg-gestremdheid aan te spreek. Dit mag ooreenkomste hê met 'n gewone kleuterskoolprogram ten opsigte van aktiwiteite, maar dit verskil in die oogmerke ("intent"). Die motivering, rede en rasionaal daaragter is verskillend. Dit is meer konkreet. Dit is 'n pasgemaakte ("customised") program wat weer aangepas word vir elke individuele leerder.

9. **Beleidmakers.** Vir die deelnemers aan die fokusgroep-onderhoude is dit belangrik dat beleidmakers as rolspelers in die lewe van 'n leerder met verstandelik erg-gestremdheid hierdie leerders moet ken. Dit moet nie net boeke-kennis wees nie, maar gegrond wees op praktiese ervarings. Dit moet oor 'n tydperk geskied.

"So, jy kan 'n rol speel as jy weet waarvan jy praat."

→ Kriterium waaraan die kurrikulum moet voldoen

Die kurrikulum moet deur middel van die leerprogramme, werkskedules en lesplanne voorsiening maak vir die toepaslike onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid deur alternatiewe binne beleidsvoorskrifte toe te laat ten opsigte van tydindeling, leerinhoud en aanduiding van leerders se vlak van funksionering.

(c) Assessering

Daar is bevind dat die deelnemers veral die onderstaande aspekte in die gebruik van die NKV aantoon as dié wat die grootste bron van beperkings is in hul onderrigpogings om hierdie leerders se volle potensiaal te ontsluit.

1. **Standaard.** Hulle stel dit dat die meeste leerders met verstandelike erg-gestremdheid nooit die mees basiese assesseringsstandaarde soos voorgehou deur die NKV sal bereik nie. Enkele leerders sal op alternatiewe wyses kan demonstreer dat hulle wel sommige van die assesseringstandaard bemeester het.

"Verder maak dit ook nie voorsiening vir die meet van leerders met verstandelik erg-gestremdheid se werklike vermoëns nie, want die assessering is gebaseer op vaardighede wat hierdie leerders nog nie bemeester het nie – hulle is nog besig met die aanleer van pre-vaardighede tot hierdie assesseringstandaarde."

2. **Gaping.** Die deelnemers stel dit ook dat vanweë die groot verskil in leerders se vermoëns is daar 'n groot gros wat nie naby die assesseringstandaarde van Graad R sal kom nie, maar dan is daar weer enkeles wat sommige sal kan bemeester en dan ook nie eweredig nie, maar verspreid.
3. **Basiese vaardighede.** Die deelnemers stel dit ook dat vaardighede wat as assesseringstandaarde gebruik word ver bo die vermoëns van leerders met verstandelike erg-gestremdheid is. Die meeste van die leerders het nog nie die basiese vaardighede (grondslagvaardighede) wat nodig is om die vereiste vaardighede uit te voer bemeester nie. Die huidige assesseringstandaarde van die NKV maak nie vir laasgenoemde voorsiening nie.

"Dit sal aangepas moet word om die meet van pre-vaardighede in te sluit."

→ Kriteria waaraan die kurrikulum moet voldoen

Die kurrikulum moet voorsiening maak vir die assessering van grondslagvaardighede. Assessering moet ook kan plaasvind in ander situasies waar leerders op 'n praktiese wyse demonstreer dat hulle die standaard bemeester het, en dat assessering oor grade kan strek.

5.2.4 Integrering van die kwantitatiewe en kwalitatiewe data

In hierdie afdeling word die kwantitatiewe data wat met behulp van die meningsopname ingesamel is en hierbo uiteengesit is met die kwalitatiewe data wat deur middel van die ooppeinde-vrae in die meningsopname en die fokusgroep-

onderhoude ingesamel is en ook hierbo uiteengesit is, geïntegreer. Die doel met hierdie integrasie van die verskillende data is om soos in hoofstuk 4 (4.4.2) genoem is, 'n in-diepte siening te verkry van die onderwerp wat in hierdie studie ondersoek is, naamlik opvoeders se menings ten opsigte van die wyse waarop die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid binne uitkomsgebaseerde onderwys gevestig kan word. Die geïntegreerde data het die volgende temas en kategorieë na vore laat tree en kan skematies soos volg voorgestel word (tabel 5.26):

Tabel 5.26: Temas en kategorieë van die geïntegreerde data

TEMAS	KATEGORIë
Kurrikulum	Opleidingsprogram 1985 NKV Graad R tot 9 (Skole) Kombinasie van bogenoemde twee Ander Houdings teenoor die NKV
Leerareas/inhoude	Leerareas wat die volgende verbeter: Selfsorgvaardighede Sosialisering Kommunikasievaardighede Morele waardes Arbeidsgerigte vaardighede Funksionele/toegepaste skolasiese vaardighede in lees, skryf en getallebegrip Integrasie met gemeenskap en tydgenote wat nie gestremd is nie Bewustheid van en optrede in gevaarsituasies Handhawing van interpersoonlike verhoudings Perseptuele en motoriese vaardighede Kuns en kultuur Rekenaarvaardighede en ander tegnologiese vaardighede Versorging van diere en plante Begrip en toepaslike hantering van eie seksualiteit Vermoë om molestering en uitbuiting die hoof te bied Huishoudelike vaardighede
Onderrig	Ouerbetrokkenheid Invloede Strategie Individuele onderrigprogramme Beklemtoning van leerareas
Rolspelers	Leerders met verstandelik erg-gestremdheid Opvoeders Ouers Werksgemeenskap Gemeenskap
Uitkomst	Aktualisering van potensiaal Kwalifikasie Integrasie met gemeenskap

TEMA A: KURRIKULUM

Die data toon dat daar in die 21 spesiale skole spesifiek vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid in die Wes-Kaap van verskeie kurrikulums gebruik gemaak word in die onderrig van hierdie leerders. Dit wissel tussen die Opleidingsprogram 1985, die NKV, 'n kombinasie van die twee en ander bronne. Die data toon ook aan dat aspekte van die Opleidingsprogram 1985 geïnkorporeer moet word met die NKV.

Die data toon ook dat daar 'n weerstand is teen die gebruik van die NKV, wat berus op eienskappe wat die opvoeders daaraan toedig en wat dit volgens hulle onvanpas maak vir die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid. Voorbeelde hiervan is die omvang daarvan, tydsindeling, terminologie en toepaslikheid. Met verwysing na terminologie soos "grade", dui die data daarop dat dit verwarring by ouers tot gevolg sal hê. Vanweë die gebruik van dié term in die gewone skole sal ouers aanvaar dat hul kind met verstandelik erg-gestremdheid op dieselfde vlak sal funksioneer as 'n leerder wat nie gestremd is nie.. Die hoofrede vir opvoeders se weerstand teen die gebruik van die NKV in die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid, soos blyk uit die data, is die gebrek aan riglyne van hoe om dit aan te pas om aan die leerbehoefes van leerders met verstandelik erg-gestremdheid te voldoen en die gebrekkige aandag wat aan hierdie aspek tydens formele opleiding in die toepassing van die NKV gegee word.

TEMA B: LEERAREAS/LEERINHOUDE

Die data toon dat daar oorweldigende steun is vir die onderrig van leerareas wat die volgende verbeter: selfsorgvaardighede, sosialisering, kommunikasievaardighede, morele waardes, arbeidsgerigte vaardighede, funksionele/toegepaste skolastiese vaardighede in lees, skryf en getallebegrip, integrasie met die gemeenskap en tydgenote wat nie gestremd is nie, bewustheid van en optrede in gevaarsituasies, handhawing van interpersoonlike verhoudings, perseptuele en motoriese vaardighede, kuns en kultuur, rekenaarvaardighede en ander tegnologiese vaardighede, versorging van diere en plante, begrip en toepaslike hantering van eie seksualiteit, die vermoë om molestering en uitbuiting die hoof te bied, en huishoudelike vaardighede. Die rede hiervoor is dat die opvoeders glo dat dit die beste is vir die ontwikkeling van hierdie leerders se potensiaal en dat dit hulle holisties ontwikkel. Hierdie standpunt moet ook gesien word teen die agtergrond van die opvoeders se jarelange ondervinding in die onderrig van hierdie leerders.

TEMA C: ONDERRIG

Die data toon dat daar oorweldigende steun is vir die siening dat ouers medeverantwoordelik moet wees vir die onderrig van bogenoemde leerareas/-inhoud. Die data toon ook dat die hoofrede vir die onderrig van hierdie leerders gestel word as die ontwikkeling van hul volle potensiaal. In dié opsig beklemtoon die data ook die gebruik van individuele onderrigprogramme om in die doel te slaag. Daar is ook aanduidings van invloede wat 'n positiewe sowel as 'n negatiewe invloed het op die onderrigverloop. Die data toon ook dat daar van verskeie onderrigstrategieë gebruik gemaak word om die onderrig van hierdie leerders te optimaliseer.

TEMA D: ROLSPELERS

Die data toon dat opvoeders, ouers, leerders, werkgemeenskap en die breër gemeenskap as die belangrikste rolspelers in die onderrig van hierdie leerders beskou word. Die rol van die opvoeders, soos toegelig deur die data, sentreer rondom die ontwikkeling van hierdie leerders se volle potensiaal deur die gebruik van toepaslike onderrigstrategieë, leerinhoud, samewerking met ouers en oorgangsbeplanning. Die leerders se regte op toepaslike onderrig en die aandeel wat leerders self het in hul onderrig soos bepaal deur hul funksioneringsvermoë word beklemtoon. Die data toon ook dat die eise wat die werkgemeenskap aan die leerders stel 'n bepalende invloed het op dit wat hul onderrig moet behels – vandaar die klem op oorgangsbeplanning. Die data toon ook dat die rol van ouers soos beoordeel deur opvoeders deur 'n verskeidenheid faktore soos werksomstandighede, sosio-kulturele omstandighede en houdings beperk word, maar dat hulle ten spyte hiervan medeverantwoordelik moet wees vir die onderrig van die leerareas.

TEMA E: UITKOMSTE

Die breë uitkomst wat deur die data as die kern van hierdie leerders se onderrig beklemtoon word, is die ontwikkeling van volle potensiaal, kwalifikasie, en integrasie met die gemeenskap. Wat volle potensiaal betref word dit gestel dat elke leerder die beste moet word waartoe hulle in staat is ongeag hul vlak van vermoë. Die data toon dat daar 'n kwalifikasie aan hierdie leerders toegeken moet word by die voltooiing van hul skoolplig. Daar bestaan egter groot meningsverskille van wat hierdie kwalifikasie presies moet wees. Die data toon ook dat daar verskeie strategieë gevolg word om hierdie leerders voor te berei om in die gemeenskap in te skakel. Dit geskied deur middel van die uitvoer van aktiwiteite in die gemeenskap, die voorbereiding van die leerders vir die wêreld van werk en ander toepaslike leer aktiwiteite. Deur die nastreef van hierdie uitkomst word hierdie leerders se kwaliteit van lewe verhoog.

5.3 IMPLIKASIES VAN DIE DATA VIR DIE IMPLEMENTERING VAN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS VIR LEERDERS MET VERSTANDELIK ERG-GESTREMDHEID

Die resultate wat hierbo bespreek is het die volgende aspekte na vore laat tree wat implikasies inhou vir beleid, opvoedkundige inrigtings en die gemeenskap – wat ouers en werkgewers insluit – om uitkomsgebaseerde onderwys vir hierdie leerders 'n werklikheid te maak:

- Dit is duidelik uit die data dat uitkomsgebaseerde onderwys – gebaseer op die NKV – nie ten volle in die 21 spesiale skole vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid in die Wes-Kaap toegepas word nie. Die rede wat aangevoer word is die gebrek aan riglyne. Daar bestaan dus 'n dringende behoefte aan die formulering van werkbare en uitvoerbare beleid ten opsigte van die aanpassings wat aan die NKV gemaak mag word. Hierdie beleid moet die onderwysbehoefte, behoefte aan ondersteuning en variasies in vermoëns van hierdie leerders in ag neem.
- Opvoeders se houding jeens en weerstand teen die gebruik van die NKV in die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid is 'n werklikheid.

Omdat die suksesvolle implementering van die NKV primêr die verantwoordelikheid van hierdie opvoeders is, moet hulle op toepaslike wyse opgelei of heropgelei word. In hierdie opleiding moet daar ag geslaan word op die insette wat hulle lewer, sodat hulle eienaarskap van die kurrikulum neem en hulle 'n positiewe ingesteldheid kan hê.

- Soos weerspieël in die data, is die onderrigstrategieë en leerinhoude, wat tans in hierdie 21 skole gebruik word en op die Opleidingsprogram 1985 berus, versoenbaar met die eise wat die NKV stel. Dit moet dus nie summier verwerp word bloot omdat dit ontwikkel is in 'n tydperk toe die denke oor onderwys hoofsaaklik gegrond was op die mediese model nie.
- Omdat hierdie leerders se bereiking van assesseringstandaarde vir leeruitkomste van die leerareas op verskillende vlakke en oor grade heen kan strek, moet ouers ingelig word van hoe om hul kind se vordering op skool te beoordeel. Ouers moet ook ingelig word dat vanweë bogenoemde variasies dit nie realisties sal wees om te probeer bepaal in watter ooreenstemmende graad hulle is in vergelyking met hul tydgenote wat nie gestremd is nie.
- Hoewel die literatuur en die data daarop dui dat leerders met verstandelik erg-gestremdheid nie aan die standaard vir die verwerwing van 'n Algemene-Onderwys-en-Opleidingsertifikaat sal voldoen nie, sal hierdie leerders in baie vaardighede voldoen aan standaarde wat deur die Nasionale Kwalifikasie-owerheid daargestel is omdat hulle op toepaslike wyse getoon het dat hulle die assesseringstandaarde daarvoor bemeester het. Werkgewers moet daarvan bewus gemaak word dat leerders met verstandelik erg-gestremdheid oor sekere vaardighede beskik wat op so 'n standaard is dat hulle wel in die ope arbeidsmark 'n werk sal kan verrig waar hierdie vaardighede 'n voorvereiste is.

Die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid sal haalbaar en sinvol wees indien die bogenoemde aspekte sinvol ten uitvoer gebring word deur die formulering van beleid vir:

- die aanpassings aan die NKV wat versoenbaar is met die onderwysbehoefte van hierdie leerders;

- die behoefte aan ondersteuning en variasies in vermoëns van dié leerders;
- die toepaslike opleiding van opvoeders, wat ook hul sienings in ag neem, sodat hulle eienaarskap van die NKV kan neem; en
- die bekendstelling van die omvang van die NKV vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid.

5.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is 'n oorsig verskaf van die insigte en kennis van opvoeders met betrekking tot kurrikulumbehoefte van leerders met verstandelik erg-gestremdheid en die spesifieke eise wat hulle aan die kurrikulumkomponente stel. Dit word weerspieël in die volgende 16 kriteria waaraan die kurrikulum volgens hulle moet voldoen:

1. Die kurrikulum moet die volgende leerareas en hul onderafdelings insluit: Selsorgvaardighede, Sosialisering, Kommunikasievaardighede, Morele waardes, Arbeidsgerigte vaardighede, Funksionele/toegepaste skolastiese vaardighede, Integrasie met die gemeenskap, Integrasie met tydgenote wat nie gestremd is nie, Bewustheid van en optrede in gevaarsituasies, Sport en vryetydsbesteding, Handhawing van interpersoonlike verhoudings, Perseptuele en motoriese vaardighede, Kuns en kultuur, Rekenaar- en ander tegnologiese vaardighede, Versorging van diere en plante, Begrip van en toepaslike hantering van eie seksualiteit, Vermoë om molestering en uitbuiting die hoof te bied, en Huishoudelike vaardighede.
2. Die kurrikulum moet voorsiening maak dat opvoeders ouers betrek by die tuisonderrig van hul kinders.
3. Die kurrikulum moet die leerders deur middel van onderrig en toepaslike blootstelling help om op gepaste wyse by die gemeenskap in te skakel.
4. Die kurrikulum moet voorsiening maak dat daar voortgebou word op vaardighede en kennis wat in vorige fases opgedoen is.

5. Die kurrikulum moet voorsiening maak dat leerders se kognitiewe vermoëns verbeter word.
6. Die kurrikulum moet voorsiening maak dat opvoeders van individuele onderrigprogramme gebruik maak.
7. Die kurrikulum moet voorsiening maak dat daar voortgebou word op vaardighede en kennis wat in vorige fases opgedoen is.
8. Die kurrikulum moet voorsiening maak dat 'n kwalifikasie aan leerders by die voltooiing van hul skoolloopbaan toegeken kan word.
9. Die kurrikulum moet voorsiening maak dat leerders geassesseer word en dat daar aan ouers terugvoering gegee kan word van hul kinders se vordering.
10. Die kurrikulum moet die leerders met verstandelik erg-gestremdheid holisties onderrig sodat hulle in staat gestel word om hul volle potensiaal te verwesenlik en gevolglik so onafhanklik moontlik kan funksioneer.
11. Die kurrikulum moet daarvoor voorsiening maak dat hierdie leerders se volle potensiaal ontsluit kan word deur toepaslike leerinhoud en onderrigstrategieë.
12. Die kurrikulum moet voorsiening maak vir die onderwysbehoefte van leerders met verstandelik erg-gestremdheid.
13. Die kurrikulum moet leerders holisties opvoed sodat hulle hul volle potensiaal daardeur kan realiseer.
14. Die kurrikulum moet leerders die geleentheid bied om met so 'n wye spektrum van groepe in die samelewing kontak te maak as moontlik om sodoende die nodige sosiale vaardighede aan te leer om met die gemeenskap geïntegreer te word.
15. Die kurrikulum moet deur middel van die leerprogramme, werkskedules en lesplanne voorsiening maak vir die toepaslike onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid deur alternatiewe binne beleidsvoorskrifte toe te laat ten opsigte van tydindeling, leerinhoud, en aanduiding van leerders se vlak van funksionering

16. Die kurrikulum moet voorsiening maak vir die assessering van grondslagvaardighede. Assessering moet ook kan plaasvind in ander situasies waar leerders op 'n praktiese wyse demonstreer dat hulle die standarde bemeester het. Assessering moet ook oor grade kan strek.

Die geloofwaardigheid van die menings van die opvoeders wat aan die studie deelgeneem het word bevestig deur hul grondige akademiese kennis soos weerspieël in die wye spektrum van kwalifikasies waaroor hulle beskik, asook deur hul jarelange ervaring in die onderrig van sodanige leerders. Hul menings word ook gerugsteun deur wat internasionaal as die beste praktyke in die onderrig van hierdie leerders beskou word.

Teen die agtergrond van die bevindinge in hoofstuk 3 sowel as in hierdie hoofstuk, word die NKV in die volgende hoofstuk geëvalueer aan die hand van die eise wat al die determinante daaraan stel.

HOOFSTUK 6

EVALUERING VAN DIE NASIONALE KURRIKULUMVERKLARING AAN DIE HAND VAN DIE EISE WAT DIE DETERMINANTE AAN DIE KURRIKULUM STEL

6.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R tot 9 (Skole) (NKV) geëvalueer aan die hand van die eise wat die determinante daaraan stel deur hierdie eise as kurrikulumevalueringskriteria aan te wend.

Ten einde die kurrikulumevalueringskriteria te ontwikkel, is daar aan die hand van 'n literatuurstudie eers 'n teoretiese grondslag soos omskryf in hoofstuk 2 vir die kriteria daargestel en met die NKV in verband gebring. Reeds in hierdie hoofstuk is aangedui of die NKV aan die kurrikulumteoretiese eise voldoen. In hierdie hoofstuk sal hierdie bevindinge volledigheidshalwe weer in 6.2 aangedui word. Daarna is aan die hand van hierdie teoretiese grondslag en die literatuurondersoek soos uiteengesit in hoofstuk 3 en die navorsingsondersoek soos uiteengesit in hoofstuk 5 kriteria ontwikkel aan die hand waarvan die NKV geëvalueer kan word.

Nadat die kurrikulumevalueringskriteria wat in hoofstukke 3 en 5 ontwikkel is vergelyk is, is bevind dat sommige aspekte in die verskillende determinante se kriteria mekaar oorvleuel. Ten einde duplisering tydens die evaluering van die NKV sover moontlik te beperk en die evaluering meer sistematies te laat verloop, is die kriteria gekonsolideer en gekategoriseer volgens die temas wat na vore getree het. Hierdie temas is Kommunikasiebehoefte, Funksioneel-skolastiese behoeftes, Lewensvaardigheidsbehoefte, Spesifieke tuis-/werksomgewingbehoefte, en Vryetydskennisbehoefte. Hierdie temas kom grootliks ooreen met dit wat reeds in 3.2.7.2(b) gesê is ten opsigte van die areas waarin hierdie leerders probleme ondervind.

6.2 TOEPASSING VAN KURRIKULUMTEORETIESE EISE AAN DIE NKV

In hoofstuk 2 word dit gestel dat kurrikulumontwikkeling aan die hand van 'n kurrikulumteorie uitgevoer word. Dit word gewoonlik aan die hand van 'n model wat gebaseer op hierdie onderliggende kurrikulumteorie toegelig. In hierdie model word die drie aspekte wat 'n kurrikulum omvat uitgebeeld. Dit is die filosofiese onderbou, die hoekstene waarop die kurrikulum staan (die kurrikulumdeterminante wat bepaal wat in die kurrikulum opgeneem moet word) en die kurrikulumkomponente (kyk tabel 6.1).

Tabel 6.1: Die mate waarin die NKV min of meer aan die kurrikulumteoretiese eise voldoen

	Voldoen	Onduidelik	Voldoen nie
Kurrikulumteorie		X	
Kurrikulummodel		X	
Filosofiese onderbou		X	
Kurrikulumdeterminante		X	
Kurrikulumkomponente	X		

Die navorser kon nêrens 'n amptelike departementele dokument vind wat die kurrikulumteorie onderliggend aan die NKV behoorlik uitspel nie. Daar bestaan gevolglik nie 'n behoorlike kurrikulumteoretiese maatstaf waarteen die NKV geëvalueer kan word nie.

Die navorser kon nêrens op skrif die model vind aan die hand waarvan die NKV ontwikkel is nie. Wat die navorser wel gevind het, is dat die NKV uit die volgende kurrikulumkomponente bestaan: uitkomst, leerinhoud, onderrigstrategieë en assessering.

Die navorser kon ook nêrens 'n amptelike departementele dokument vind waarin die filosofiese grondslag vir die NKV uitgespel is nie. Slegs afleidings kon uit ander dokumentasie gemaak word.

Die navorser kon nêrens in die NKV-dokumentasie 'n aanduiding kry van wie/wat die kurrikulumdeterminante was wat die kurrikulumkomponente en hul inhoud bepaal het nie.

6.3 TOEPASSING VAN EISE WAT DIE DETERMINANTE AAN DIE NKV STEL

In die onderstaande afdelings word as inleiding in tabelvorm 'n oorsig gegee van die kriteria en temas waarna in 6.1 verwys is. Dit word gebruik om die NKV ten opsigte van toepaslikheid/toeganklikheid vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid te evalueer.

Tabel 6.2 bied 'n opsomming van alle kriteria wat ontwikkel is na aanleiding van die eise wat die leerders met verstandelik erg-gestremdheid, hul ouers, die sosiale gemeenskap, die werkgemeenskap en opvoeders van leerders met verstandelik erg-gestremdheid aan die NKV stel.

Tabel 6.2: Opsomming van kriteria

Kriteria wat ontwikkel is op grond van die eise wat leerders met verstandelik erg-gestremdheid, hul ouers, die sosiale gemeenskap en die werkgemeenskap aan die NKV stel aan die hand van 'n literatuuroorsig	Kriteria wat ontwikkel is op grond van die navorsingsprojek ten opsigte van die eise wat opvoeders aan die NKV stel met betrekking tot die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid
<p>Onderstaande 17 kriteria stel die eise wat hierdie determinante aan die kurrikulum stel:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Die kurrikulum moet voorsiening maak om leerders die nodige ondersteuning in die onderrig-leersituasie te bied ten einde lewensvaardighede aan te leer. 2. Die kurrikulum moet voorsiening maak om die eise wat bykomende gestremdhede stel te akkommodeer. 3. Die kurrikulum moet voorsiening maak vir die ontwikkeling van kennis en grondslagvaardighede (skoolgereedheidsaktiwiteite) op vlakke veel laer as wat gewoonlik vir graad R gestel word. 4. Die kurrikulum moet voorsiening maak vir leerders wat uitermate stadiger leer. 5. Die kurrikulum moet voorsiening maak vir intensiewe kognitiewe ontwikkeling van leerders met verstandelik erg-gestremdheid. 6. Die kurrikulum moet voorsiening maak om leerders met verstandelik erg-gestremdheid se kommunikasievermoëns te bevorder. 7. Die kurrikulum moet voorsiening maak om leerders met verstandelik erg-gestremdheid se vermoëns in perseptuele ontwikkeling te 	<p>Onderstaande 16 kriteria stel die eise waaraan die kurrikulum volgens hulle moet voldoen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Die kurrikulum moet die volgende leerareas en hul onderafdelings insluit: Selfsorgvaardighede, Sosialisering, Kommunikasievaardighede, Morele waardes, Arbeidsgerigte vaardighede, Funksionele of toegepaste skoolstiese vaardighede, Integrasie met die gemeenskap, Integrasie met tydgenote wat nie gestremd is nie, Bewustheid van en optrede in gevaarsituasies, Sport en vryetydsbesteding, Handhawing van interpersoonlike verhoudings, Perseptuele en motoriese vaardighede, Kuns en kultuur, Rekenaar- en ander tegnologiese vaardighede, Versorging van diere en plante, Begrip van en toepaslike hantering van eie seksualiteit, Vermoë om molestering en uitbuiting die hoof te bied en Huishoudelike vaardighede. 2. Die kurrikulum moet voorsiening maak dat opvoeders ouers by die tuisonderrig van hul kinders betrek. 3. Die kurrikulum moet die leerders deur middel van onderrig en toepaslike blootstelling help om op gepaste wyse by

<p>bevorder.</p> <p>8. Die kurrikulum moet voorsiening maak om leerders met verstandelik erg-gestremdheid se vermoëns in motoriese ontwikkeling te bevorder.</p> <p>9. Die kurrikulum moet voorsiening maak om leerders met verstandelik erg-gestremdheid se vermoëns in affektiewe ontwikkeling te bevorder.</p> <p>10. Die kurrikulum sal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • op daardie gebiede waarin hierdie leerders se vermoëns merkbare agterstande toon by hul tydgenote wat nie gestremd is nie – dit sluit in perseptuele en motoriese ontwikkeling, sosialisering, taalontwikkeling, kognitiewe ontwikkeling, skolastiese vaardighede en fisieke ontwikkeling – klem moet lê; • ook voorsiening moet maak dat 'n leerder op verskillende vlakke dus oor grade heen sal funksioneer; • ook voorsiening moet maak vir individuele onderrigprogramme omdat hierdie leerders se ontwikkeling onderling so varieer; • ook voorsiening moet maak vir die afwaartse aanpassing aan die assesseringstandaarde asook vir die aanspreek van die eise wat die bykomende gestremdhede stel. <p>11. Die kurrikulum moet voorsiening maak vir toepaslike onderrigstrategieë wat motivering, aandagspan, konseptualisering, geheue, terugroeping, en leeroordrag by hierdie leerders sal maksimaliseer.</p> <p>12. Die kurrikulum moet voorsiening maak vir geleenthede waar die leerders aan werklike situasies in die gemeenskap blootgestel word.</p> <p>13. Die kurrikulum moet die leerders op doelbewuste en toepaslike wyse vir die wêreld van werk en 'n lewe as volwassene voorberei.</p> <p>14. Die kurrikulum moet voorsiening maak vir die aanleer van funksionele vaardighede soos arbeidsgerigte en huishoudelike vaardighede, sosialiseringsvaardighede, en funksioneel-skolastiese vaardighede.</p> <p>15. Die kurrikulum moet voorsiening maak om leerders met verstandelik erg-gestremdheid weerbaar te maak teen die negatiewe invloede van die gemeenskap.</p>	<p>die gemeenskap in te skakel.</p> <p>4. Die kurrikulum moet voorsiening maak dat daar voortgebou word op vaardighede en kennis wat in vorige fases opgedoen is.</p> <p>5. Die kurrikulum moet voorsiening maak dat leerders se kognitiewe vermoëns verbeter word.</p> <p>6. Die kurrikulum moet voorsiening maak dat opvoeders van individuele onderrigprogramme gebruik maak.</p> <p>7. Die kurrikulum moet voorsiening maak dat daar voortgebou word op vaardighede en kennis wat in vorige fases opgedoen is.</p> <p>8. Die kurrikulum moet voorsiening maak dat daar 'n kwalifikasie aan leerders by die voltooiing van hul skoolloopbaan toegeken kan word.</p> <p>9. Die kurrikulum moet voorsiening maak dat leerders geassesseer word en dat daar aan ouers terugvoering gegee kan word van hul kind se vordering.</p> <p>10. Die kurrikulum moet die leerders met verstandelik erg-gestremdheid holisties onderrig sodat hulle in staat gestel word om hul volle potensiaal te verwesenlik en as gevolg daarvan so onafhanklik as moontlik te kan funksioneer.</p> <p>11. Die kurrikulum moet daarvoor voorsiening maak dat hierdie leerders se volle potensiaal ontsluit kan word deur toepaslike leerinhoud en onderrigstrategieë.</p> <p>12. Die kurrikulum moet voorsiening maak vir die onderwysbehoefte van leerders met verstandelik erg-gestremdheid.</p> <p>13. Die kurrikulum moet leerders holisties opvoed sodat hulle hul volle potensiaal as gevolg daarvan kan realiseer.</p> <p>14. Die kurrikulum moet leerders die geleentheid bied om met so 'n wye spektrum van groepe moontlik in die samelewing kontak te maak om sodoende die nodige sosiale vaardighede aan te leer om met die gemeenskap geïntegreer te word.</p> <p>15. Die kurrikulum moet deur middel van die leerprogramme, werkskodes en lesplanne voorsiening maak vir die toepaslike onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid deur alternatiewe binne beleidsvoorskrifte toe te laat ten opsigte van tydindeling, leerinhoud en die aanduiding van leerders se vlak van funksionering.</p> <p>16. Die kurrikulum moet voorsiening maak vir die assessering van grondslagvaardighede.</p>
---	--

<p>16. Die kurrikulum moet voorsiening maak om leerders voor te berei om optimaal in hul spesifieke geografiese omgewing te kan funksioneer.</p> <p>17. Die kurrikulum moet die leerders voorberei vir die wêreld van werk. Dit moet die volgende insluit: die vermoë om selfdissipline te handhaaf en sosiaal aangepas te wees. Dit moet ook verseker dat die leerders 'n hoë mate van selfversorgingsvaardighede bemeester. Hul reseptiewe taalvermoëns moet goed ontwikkel word. 'n Werksetiek moet vasgelê word. Perseptueel-motoriese vaardighede moet aangeleer word en funksionele geletterdheid en gesyferdheid moet ook vasgelê word.</p>	<p>Assessering moet ook kan plaasvind in ander situasies waar leerders op 'n praktiese wyse demonstreer dat hulle die standarde bemeester het. Daar moet ook daarvoor voorsiening gemaak word dat assessering oor grade heen kan strek.</p>
--	---

Onderstaande tabelle 6.3 tot 6.7 bied 'n oorsig van die temas wat, na die konsolidering van al die kriteria waarna in tabel 6.2 verwys is, na vore getree het. In elke tema word die toepaslike kriteria aangetoon.

Tabel 6.3: Tema: Kommunikasiebehoefte

Kriteria met betrekking tot kommunikasiebehoefte
<p>(1) Die kurrikulum sal voorsiening moet maak om die eise wat die bykomende gestremdhede stel te kan akkommodeer.</p>
<p>(2) Die kurrikulum sal voorsiening moet maak om leerders met verstandelik erg-gestremdheid se kommunikasievermoëns te bevorder.</p>

Tabel 6.4: Tema: funksioneel-skolastiese behoeftes

Kriteria met betrekking tot funksioneel-skolastiese behoeftes
(3) Die kurrikulum moet voorsiening maak vir leerders wat uitermate stadiger leer.
(4) Die kurrikulum moet voorsiening maak vir die ontwikkeling van kennis en vaardighede op vlakke veel laer as wat gewoonlik vir graad R gestel word.
(5) Die kurrikulum moet voorsiening maak vir die intensiewe kognitiewe ontwikkeling van leerders met verstandelik erg-gestremdeheid.
(6) Die kurrikulum moet voorsiening maak dat opvoeders ouers kan betrek by die tuisonderrig van hul kinders.
(7) Die kurrikulum moet voorsiening maak dat daar voortgebou word op vaardighede en kennis wat in vorige fases opgedoen is.
(8) Die kurrikulum moet voorsiening maak dat opvoeders van individuele onderrig programme gebruik maak.
(9) Die kurrikulum moet voorsiening maak dat daar 'n kwalifikasie aan leerders met verstandelik erg-gestremdeheid by die voltooiing van hul skoolloopbaan toegeken kan word.
(10) Die kurrikulum moet voorsiening maak dat leerders geassesseer word en dat daar aan ouers terugvoering gegee word van hul kind se vordering.
(11) Die kurrikulum sal voorsiening moet maak vir toepaslike onderrigleerstrategieë wat motivering, aandagspan, konseptualisering, geheue, terugroeping en leeroordrag by hierdie leerders sal maksimaliseer.
(12) Die kurrikulum sal voorsiening moet maak dat die volgende leervaardighede en hul onderafdelings ingesluit word: <ul style="list-style-type: none"> • Selfsorgvaardighede • Sosialisering • Kommunikasievaardighede • Morele waardes • Arbeidsgerigte vaardighede • Funksionele - skolastiese vaardighede • Bewustheid van en optrede in gevaarsituasies • Sport en vryetydsbesteding • Handhawing van interpersoonlike verhoudings • Perseptuele en motoriese vaardighede • Kuns en kultuur • Rekenaar en ander tegnologiese vaardighede • Versorging van diere en plante • Begrip van en toepaslike hantering van eie seksualiteit • Vermoë om molesting en uitbuiting die hoof te bied • Huishoudelike vaardighede
(13) Die kurrikulum sal voorsiening moet maak dat 'n leerder oor grade heen sal kan leer.

Tabel 6.5: Tema: Lewensvaardigheidsbehoefes

Kriteria met betrekking tot lewensvaardigheidsbehoefes
(14) Die kurrikulum moet voorsiening maak om leerders met verstandelik erg-gestremdheid weerbaar te maak teen die negatiewe invloede van die gemeenskap.
(15) Die kurrikulum moet voorsiening maak vir geleenthede waar die leerders aan werklike situasies in die gemeenskap blootgestel word.

Tabel 6.6: Tema: Tuis-/werkomgewingbehoefes

Kriteria met betrekking tot tuis-/werkomgewingbehoefes
(16) Die kurrikulum moet die leerders met verstandelik erg-gestremdheid op doelbewuste en toepaslike wyse vir die wêreld van werk en 'n lewe as volwassene voorberei.

Tabel 6.7: Tema: Vryetydskennisbehoefes

Kriteria met betrekking tot vryetydskennisbehoefes
(17) Die kurrikulum moet voorsiening maak vir die ontwikkeling van leerders met verstandelik erg-gestremdheid sodat hulle so onafhanklikheid moontlik kan wees.
(18) Die kurrikulum moet die leerders deur middel van onderrig en toepaslike blootstelling help om op gepaste wyse by die gemeenskap in te skakel.
(19) Die kurrikulum moet voorsiening maak om leerders voor te berei om optimaal in hul spesifieke geografiese omgewing te kan funksioneer.

6.3.1 Toepassing van eise wat die leerder met verstandelik erg-gestremdheid se kommunikasiebehoefes aan die NKV stel

In hierdie afdeling word die eise wat leerders met verstandelik erg-gestremdheid se kommunikasiebehoefes stel en as kriterium ontwikkel is afsonderlik geëvalueer aan die hand van die kurrikulumdokumentasie wat die NKV omvat.

KRITERIUM 1:

Die kurrikulum sal voorsiening moet maak om die eise wat die bykomende gestremdhede stel te kan akkommodeer – p. 65 (vgl. par. 3.2.6.1.2 - 3.2.6.1.5).

EVALUERING

Daar is bevind dat die NKV op 'n indirekte wyse voorsiening maak vir hierdie kriterium. Hierdie afleiding is gegrond op die beleidstandpunte wat in die onderskeie kurrikulumdokumente gestel word. Dit kan hiervolgens soos volg toegelig word:

In Witskrif 6 (DO, 2001:11) word dit gestel dat die Grondwet opvoeders verplig om toe te sien dat alle leerders hul leerpotensiaal ten volle moet kan verwesenlik. Hierdie dokument is daarom daarop gerig om toe te sien dat die onderwysbehoefes van alle leerders binne een onverdeelde onderrigstelsel aangespreek word. Daar word wegbeweeg van die kategorisering van leerders volgens gestremdheid (die sogenaamde mediese model) na die assessering van die behoeftes en vlakke van ondersteuning wat deur individuele leerders benodig word om hul maksimum deelname aan dit wat die onderwysstelsel as 'n geheel bied, te fasiliteer. Die fokus is dus om te verseker dat daar voldoende differensiasie in kurrikulumtoepassing is om leerders se behoeftes te akkommodeer en om te verseker dat die nodige ondersteuningstelsels beskikbaar is vir leerders en skole. Daar word ook wegbeweeg van die gebruik om leerders met spesifieke gestremdhede na spesifieke skole te stuur, maar laat toe dat alle skole dieselfde kurrikulum (NKV) aan leerders bied terwyl dit tegelykertyd ook verseker dat daar variasie is in die aanbieding en assesseringsprosesse om alle leerders te akkommodeer (Curriculum Adaptation Guidelines, DoE, 2005:6).

Na aanleiding van die beleid wat deur Witskrif 6 (DO, 2001) bepaal word, word dit in die dokument "Curriculum Adaptation Guidelines" (DoE, 2005:10) gestel dat alle stoornisse tot leer en ontwikkeling in ons klaskamers en skole aangespreek moet word. Die volgende word gestel as faktore wat die meeste stoornisse tot leer veroorsaak: gestremdheid; taal en kommunikasie; gebrek aan ouererkenning en -betrokkenheid; sosio-ekonomiese faktore; houdings; onvoldoende geleentheid vir program-tot-werk-skakeling (DO, 2001:21 par. 5, 32 par. 2.2.6.3). Wat betref gestremdheid as 'n stoornis word al die stoornisse wat gewoonlik teenwoordig is by leerders met verstandelik erg-gestremdheid genoem, naamlik visuele, auditiewe, mondelinge, kognitiewe, fisieke, mediese, en sielkundige stoornisse.

Aangesien die NKV daarop gerig is om elke leerder se volle potensiaal te ontwikkel het dit 'n buigsame leerdergesentreerde en leerder-tempo-benadering. Dit gee

erkenning aan die feit dat daar op enige gegewe tydstip leerders met leerstoornisse in 'n klas sal wees wat addisionele ondersteuning nodig sal hê.

Die NKV neem 'n inklusiewe benadering aan deur die minimum vereistes vir alle leerders te spesifiseer. Die spesiale opvoedkundige, sosiale, emosionele en fisieke behoeftes van leerders moet tydens die ontwerp en ontwikkeling van toepaslike leerprogramme aangespreek word (Oorsigdokument, DO, 2002:10). Dit sal op lesplanvlak nodig wees om leer-, onderrig- en assesseringsaktiwiteite aan te pas vir daardie leerders in 'n klas wat *spesifieke addisionele ondersteuning* benodig vanweë hul unieke stoornis tot leer. Die span wat by hierdie aanpassings betrokke moet wees moet die ouers, opvoeders, skool en distrikondersteuningspanne insluit (Curriculum Adaptation Guidelines, DoE, 2005:10). (Vergelyk ook 1.2 bladsye 10-18 in die genoemde dokument.) Die NKV is baie duidelik daarvoor dat die aanwending van strategieë om leerders in die onderrig-leerproses te ondersteun 'n integreerende deel van onderrig en leer moet wees.

Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat die NKV voldoende voorsiening maak vir leerders wat spesifieke addisionele ondersteuning benodig. Die effektiewe toepassing daarvan sal egter afhang van die beskikbaarheid en bestaan van 'n gewillige span om daaraan te voldoen.

KRITERIUM 2:

Die kurrikulum sal voorsiening moet maak om leerders met verstandelik erg-gestremdheid se kommunikasievermoëns te bevorder p. 73 – (vgl. par. 3.2.2.3, 3.2.6.1.2, 3.2.6.2, 3.2.7.2b, 3.5.2.1 b(c) en 3.5.2.2.1).

Daar is bevind dat die NKV wel aan hierdie kriterium voldoen. Hierdie afleiding is gegrond op die beleidstandpunte wat in die onderskeie kurrikulumdokumente gestel word. Dit kan hiervolgens soos volg toegelig word:

In die dokument "Curriculum Adaptation Guidelines" (DoE, 2005:11) word erkenning gegee aan die feit dat taal- en kommunikasie 'n leerstoornis kan wees. Dit word gestel dat die rede hiervoor gewoonlik drieledig is: Eerstens word die leerder in 'n taal anders as sy moedertaal onderrig; tweedens het leerders wat Braille en Suid-Afrikaanse gebaretaal benodig, nie toegang daartoe nie; derdens is daar die leerders wat as gevolg van die omvang van hul gestremdheid nie verbaal is nie en gevolglik grootskaalse stoornisse tot leer en ontwikkeling ervaar. In die geval van leerders met

verstandelik erg-gestremdheid is hierdie stoornis gewoonlik die gevolg van die afwesigheid van alternatiewe en aangepaste kommunikasiestrategieë (AAC-strategieë) om hulle in staat te stel om betrokke te raak by die leerproses. Die gevolg hiervan is dat hierdie leerders totaal uitgesluit word van leer- en ontwikkelingservarings. In hierdie dokument word 'n AAC-sisteem omskryf as een wat uit alternatiewe kommunikasiesisteme bestaan, soos aanvullings tot verbale kommunikasie en kommunikasie met behulp van 'n fasiliteerder.

In die Onderwysersgids vir die Ontwikkeling van Leerprogramme in die Grondslagfase (DO, 2003:34-37) word 'n oorsig gegee van die leerstoornisse wat aanleiding gee tot leerders se probleme met kommunikasie en hoe dit aangespreek kan word. In die gids word die belangrikheid daarvan beklemtoon dat stoornisse tot leer so vroeg moontlik geïdentifiseer moet word. Opvoeders moet dus goed onderlees wees om sodanige identifikasies te kan maak. Leerders moet dan verwys word na spesialiste in die veld of, die hulp van die distrikondersteuningspan moet ingeroep word. Dit bly egter die opvoeders se verantwoordelikheid om wyses te vind waardeur die leerders se spesifieke behoeftes aangespreek kan word sonder om die leerders te verkleineer (Bron).

Die leerarea Tale in die NKV maak voorsiening vir die onderrig van al 11 amptelike tale as: Huistaal, Eerste addisionele taal en Tweede addisionele taal (Oorsigdokument, DO, 2002:22). In die Oorsigdokument (DO, 2002:22) en die Onderwysersgids vir die Ontwikkeling van Leerprogramme (DO, 2003:1) word dit gestel dat leerders ook toegelaat word om deur middel van Suid-Afrikaanse gebaretaal, Braille, ondersteuningstoerusting of enige ander kommunikasiemiddel te kommunikeer.

Die omvang van die leeruitkomstes van die leerarea Tale maak voorsiening vir die holistiese ontwikkeling van 'n leerder se vermoë om sinvol te kommunikeer. Dit sluit in: Luister, Praat, Lees, Kyk, Skryf, Dink, Redeneer, en Taalstruktuur en -gebruik (Oorsigdokument, DO, 2002:23). In die dokument "Curriculum Adaptation Guidelines" (DoE, 2005:50-58) word 'n uiteensetting gegee van hoe die leerarea Tale aangepas kan word om leerders met stoornisse tot leer te help om hul kommunikasievermoë te maksimaliseer.

Daar kan met groot sekerheid afgelei word dat die NKV voorsiening maak om leerders met verstandelik erg-gestremdheid se behoeftes ten opsigte van kommunikasievaardighede aan te spreek. As daar egter na die assesseringstandaarde vir die verskillende grade asook die promosievereistes van die Departement van Onderwys gekyk word, is dit egter te betwyfel of die NKV voldoende tyd vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid gee om hulle taal behoorlik te ontwikkel. 'n Eiesoortige taalleerprogram sal gevolglik vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid binne die NKV-beleidsraamwerk ontwikkel moet word, vir sover dit prakties haalbaar is.

6.3.2 Toepassing van eise wat leerder met verstandelik erg-gestremdheid se funksioneel-skolastiese behoeftes aan die NKV stel

In hierdie afdeling word die eise wat leerders met verstandelik erg-gestremdheid se funksioneel-skolastiese behoeftes stel en as kriterium ontwikkel is afsonderlik geëvalueer aan die hand van die kurrikulumdokumentasie wat die NKV omvat.

KRITERIUM 3:

Die kurrikulum moet voorsiening maak vir leerders wat uitermate stadiger leer – p. 70 (vgl. par. 3.2.6.1.1 en 3.2.6.2).

EVALUERING

Daar is bevind dat die NKV nie voldoende vir hierdie kriterium voorsiening maak nie, maar wel vir leerders wat ietwat stadiger leer as die gemiddelde leerder. Die onderskeie dokumente wat die NKV omvat, lig dit soos volg toe:

In die Onderwysersgids vir die Ontwikkeling van Leerprogramme (DO, 2003) word dit gestel dat die NKV 'n inklusiewe benadering tot onderrig, leer en assessering volg. Gevolglik bepaal beleid dat leerprogramme as wyse waarop die NKV in skole geïmplementeer word enige leerstruikelblokke wat leerders vir wie die programme ontwikkel is, in ag moet neem. Opvoeders moet dus by die ontwikkeling van leerprogramme bewus wees van die leerders se sosiale, emosionele, fisieke en ander behoeftes. Verder moet opvoeders enige bepaalde leer- en/of assesseringstruikelblokke wat in die verskillende leerareas bestaan, in aanmerking neem en daarvoor voorsiening maak wanneer hulle die leerprogramme ontwikkel (Onderwysersgids vir die Ontwikkeling van Leerprogramme, DO, 2003:7).

Die NKV Oorsigdokument (DO, 2002:18, 19) verstrekk besonderhede van tyd wat in die Grondslag-, Intermediêre en Seniorfase aan elke leerarea en aan leerprogramme toegeken is. Hierdie riglyne dui ook aan watter gewig aan leeruitkomste met betrekking tot mekaar toegeken moet word.

Om in staat te wees om leerprogramme te ontwikkel, moet opvoeders bewus wees van hierdie tyd- en gewigtoekennings, asook hoe dit omgesit word in ure en periodes in die skool waarvoor hulle die leerprogram ontwikkel. Beleid bepaal ook dat die onderwys-/leerbehoefte van *die meerderheid* leerders in 'n spesifieke skool in ag geneem moet word wanneer leerprogramme, werkskedules en lesplanne ontwikkel word ("Curriculum Adaptation Guidelines", DoE, 2005:10). Dit word ook gestel dat leerders wat leerstoornisse as gevolg van intellektuele gestremdheid ondervind, 'n leerprogram sal benodig wat oor twee of meer grade of fases strek ("Curriculum Adaptation Guidelines", DoE, 2005:20).

Uit bogenoemde twee beleidsbepalings kan daar afgelei word dat die NKV leerders wat stadig leer tot 'n mate insluit en voorsiening maak vir hul tempo van leer. Dit wil egter voorkom asof hierdie voorsiening hoofsaaklik gemik is op leerders wat verstandelik lig gestremd is, aangesien beleid bepaal dat 'n leerder hoogstens twee jaar ouer as sy/haar klasmaats mag wees (*National Assessment Policy, Government Gazette No. 19640*). Navorsing bevestig ook dat leerders met verstandelik lig-gestremdheid 25% stadiger leer as hul tydgenote wat nie gestremd is nie en dus binne bogenoemde beleidsvoorskrifte sou kon val. Hierteenoor staan leerders met verstandelik erg-gestremdheid wat tussen 75% en 50% stadiger leer as hul tydgenote wat nie verstandelik gestremd is nie. Hul kognitiewe ontwikkelingsvlak, volgens Piaget se indeling, het ook 'n wesentlike invloed op hierdie tempo. Dit word ook in die literatuur bevestig dat hierdie leerders tot hoogstens graad 2-vlak in skolastiese leerareas vorder. In die praktyk val hierdie leerders se tempo van leer dus ver buite die grense wat die NKV voorstaan en maak die navorsers met groot sekerheid die afleiding dat die NKV in terme van leertydtoekenning nie behoorlik vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid voorsiening maak nie.

Wat betref die tydtoekenning aan leerareas soos hierbo genoem, voldoen dit nie aan die behoeftes van leerders met verstandelik erg-gestremdheid nie. Hierdie leerders se behoefte aan die verbetering van hul vermoë in aanpassingsgedrag is byvoorbeeld 'n baie hoë prioriteit in hul onderrig. Daar sal gevolglik meer tyd daaraan

bestee moet word as wat amptelik en by wyse van toegewings vir aanpassings voorgehou word. Lewensoriëntering blyk die mees toepaslike leerarea te wees waarin aanpassingsgedrag aangespreek behoort te word. Gevolglik sal daar meer tyd aan die leerarea Lewensoriëntering toegeken moet word as wat voorgeskryf word. Omdat leerders met verstandelik erg-gestremdheid soveel stadiger leer as hul tydgenote wat verstandelik lig-gestremd is of nie gestremd is nie sal hulle nie die NKV kan voltooi in die tydskedule wat deur beleid bepaal word nie en sal daar dus doelbewus daarvoor voorsiening gemaak moet word.

KRITERIUM 4:

Die kurrikulum moet voorsiening maak vir die ontwikkeling van kennis en vaardighede op vlakke veel laer as wat gewoonlik vir graad R gestel word – p. 68 (vgl. par. 3.2.6.1.1).

EVALUERING

Daar is bevind dat die NKV nie vir hierdie kriterium voorsiening maak nie. Die bevinding is afgelei uit die verklarings in die dokumente wat die NKV omvat, naamlik die Oorsigdokument (DO, 2002), Witskrif 6 (DO, 2001), die Onderwysersgids vir die Ontwikkeling van Leerprogramme (DO, 2003) en die "Curriculum Adaptation Guidelines" (DoE, 2005). Hierdie afleiding is gegrond op drie duidelike standpunte wat in hierdie dokumente gehuldig word: eerstens dat die NKV gekenmerk word deur 'n progressiewe voortbeweeg vanaf 'n vaste punt, graad R, na hoër vlakke van funksionering tot aan die einde van graad 9; tweedens, dat die assesseringstandaarde vaste ononderhandelbare, graadspeifieke entiteite is; derdens, dat die NKV buigsaam genoeg is om binne duidelike grense vir leerstoornisse voorsiening te maak. Hierdie drie standpunte kan soos volg toegelig word:

Die kernwaarde van die NKV lê in die feit dat dit daarop gerig is om 'n sterk grondslag te verskaf vir die ontwikkeling van 'n hoë vaardigheids- en kennisvlak vir alle leerders. Dit word gedoen deur die kombinasie van minimum kennis en vaardighede wat deur leerders in elke graad verwerf moet word, te spesifiseer en hoë, bereikbare standaarde in al die leerareas te stel (Oorsigdokument, DO, 2002:13). Die NKV stel toenemend ingewikkelde, diep en breë verwagtinge aan leerders. Hierdie kenmerk van die NKV word ten beste met die term *konseptuele*

progressie beskryf. In die NKV verskaf die assesseringstandaarde in elke leerareaverklaring die konseptuele progressie in elke leerarea van graad tot graad (Oorsigdokument, DO, 2002:14). Hieruit kan die afleiding gemaak word dat die NKV slegs vorentoe beweeg vanaf graad R en nie vir afwaartse beweging na 'n voorgraad R-vlak voorsiening maak nie. Enige leeraktiwiteite voor graad R sal dus nie as deel van die NKV beskou kan word nie.

Verder berus die NKV op die beginsel dat alle leerders kan leer en dat almal ondersteuning nodig het (Witskrif 6, DO, 2001:16). Erkenning word ook in beleidsdokumente gegee vir die feit dat 'n wye verskeidenheid van leerbehoefte tussen die leerderpopulasie op enige gegewe tydstip bestaan. Waar daar nie hieraan voldoen word nie, kan leerders nie daarin slaag om effektief te leer nie of uitgesluit word van die leersisteem.

Volgens Witskrif 6 (DO, 2001) word dit in die vooruitsig gestel dat leerders wat 'n hoë mate van intensiewe onderrigondersteuning benodig dit in spesiale skole sal kry. Hieruit is dit duidelik dat sommige leerders meer intensiewe en gespesialiseerde vorme van ondersteuning nodig sal hê om in staat te wees om hul volle potensiaal te verwesenlik. 'n Inklusiewe onderwys-en-opleidingsisteem is dus so georganiseer dat dit verskillende vlakke van en soorte ondersteuning aan leerders kan bied (Witskrif 6, DO, 2001:16). Inklusie fokus dus op die voorkoming van stoornisse in die sisteem wat dit laat blyk dat dit aan die hele spektrum van leerderbehoefte voldoen. Hierdie fokus is op die aanpassing- en ondersteuningsisteem in die klaskamer (Witskrif 6, DO, 2001:17).

Intervensies of strategieë sal dus noodsaaklik wees om stoornisse tot leer te voorkom wat kan bydra tot die uitsluiting van leerders van die kurrikulum en/of die onderwys-en-opleidingsisteem (Witskrif 6, DO, 2001:18).

Hierdie benadering tot die aanspreek van leerstoornisse en inklusie beklemtoon die leerdergesentreerde aard van die NKV. Die benadering gee erkenning aan die feit dat leerders se sterkpunte ontwikkel moet word, en dat hulle bemagtig en in staat gestel moet word om op 'n aktiewe en kritiese wyse aan die leerproses deel te neem. Hierdie benadering is ook in ooreenstemming met 'n sistemiese en ontwikkelingsbenadering tot die begryp van probleme en beplanning vir aksies. Dit is

ook in ooreenstemming met nuwe internasionale benaderings wat op die lewering van gehalte-onderrig vir almal fokus (Witskrif 6, DO, 2001:20).

Die belangrikste wyse waarop die NKV stoornisse tot leer aanspreek wat uit die kurrikulum mag voortspruit is om te verseker dat die proses van leer en onderrig aanpasbaar genoeg is om verskillende leerbehoefte en -style te akkommodeer (Witskrif 6, DO, 2001:20). Die NKV is gevolglik buigsaam oor alle bane heen ten einde dit vir alle leerders, ongeag hul behoeftes, toeganklik te maak (Witskrif 6:20).

Volgens die navorser verskaf die sinsnede "*vir alle leerders ongeag hul behoeftes*" (in die stelling hierbo) die rede waarom die NKV nie aan die gestelde kriterium voldoen nie. Volgens die navorser word hierdie begrip te liggelik gebruik, met die gevolg dat dit verwarring skep wat tot ontoepaslike onderrig vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid aanleiding kan gee. Dit is vir die navorser dus eenvoudig nie waar dat die NKV vir alle leerders voorsiening maak ongeag hulle gestremdheid nie, omdat dit 'n allesinsluitende betekenis as vertrekpunt voorhou terwyl 'n groep leerders wat deel uitmaak van die onderwysstelsel doelbewus uitgesluit word deur die intreevlak tot die NKV bo hul vermoëns te stel. Die navorser is van mening dat in die NKV daar met hierdie stelling waarskynlik verwys word na leerders met verstandelik lig-gestremdheid en leerders met ander stoornisse tot leer wat nie 'n beduidende of uitermatige effek het op hul vermoë om te leer nie, want met die aanpassings soos voorgehou in die "Curriculum Adaptation Guidelines" (DoE, 2005) kan hulle baat vind by 'n NKV wat by graad R begin.

Die NKV begin by graad R en strek tot by graad 9 en al die bogenoemde aanpasbaarheidsbeginsels is op hierdie spektrum van grade van toepassing. Leerders met verstandelik erg-gestremdheid se vermoëns vereis dat daar aanvanklik en in baie gevalle vir 'n lang tydperk eers gefokus moet word op die aanleer van grondslagvaardighede wat graad R vooraf gaan. Die NKV soos dit tans daar uitsien is weens die afwesigheid van 'n graad wat graad R voorafgaan dus 'n leerstoornis vir hierdie leerders om toegang tot die NKV te verkry of volgens 'n amptelike kurrikulum onderrig te word met nasionaal bepaalde assesseringstandaarde. Omdat assesseringstandaarde graadspesifiek is en progressie aandui, sal daar dus ten minste een graad wat graad R vooraf gaan in die NKV ingebou moet word om vir die leerders met verstandelik erg-gestremdheid voorsiening te maak. Dit beteken dat 'n afwaartse aanpassing gemaak sal moet word.

Waar die begrip *afwaartse beplanning* ("designing down") in die beleidsdokument ("Curriculum Adaptation Guidelines", DoE, 2005:23) ten opsigte van die riglyne vir die aanpassing van die NKV gebruik word, het dit 'n ander oogmerk as wat daar met die term in hierdie kriterium beoog word.

Om hierdie verskille toe te lig, moet daar eerstens op die begrip soos wat dit in die "Curriculum Adaptation Guidelines" (DoE, 2005:23) omskryf word, gelet word. Hierin word dit gestel dat afwaartse beplanning ("designing down") in hierdie konteks beteken dat 'n assesseringstandaard wat beskou word as die "minimum expected set standard for the year end" opgebreek moet word in kleiner bemeesterbare komponente wat versprei word oor die hele verloop van die akademiese jaar. Dit laat toe dat elke komponent stap vir stap bemeester kan word ten einde teen die einde van die jaar aan die assesseringstandaarde te kan voldoen.

In die konteks van hierdie kriterium beteken die begrip afwaartse beplanning om voorsiening te maak vir vaardighede wat eers bemeester moet word alvorens 'n leerder gereed sal wees om die assesseringstandaard van graad R-leerareas se leeruitkomst, selfs in sy afgebreekte formaat, soos met bogenoemde begrip bedoel word, te kan bereik. Die twee begrippe het dus twee totaal verskillende oogmerke.

KRITERIUM 5:

Die kurrikulum moet voorsiening moet maak vir die intensiewe kognitiewe ontwikkeling van leerders met verstandelik erg-gestremdheid – p. 72 (vgl. par. 3.2.6.1.1.2); p. 191 (vgl. par. 5.1.2.2.1 B (e), en 5.1.3.1.1 (B) (e)).

EVALUERING

Daar is bevind dat die NKV op grond van sy onderliggende leerteorie, die konstruktivisme, aan hierdie kriterium voldoen. Die afleiding word gemaak dat die NKV as onderliggende uitkoms die kognitiewe ontwikkeling van alle leerders nastreef, maar dat dit nie as 'n reël ingestel is op die doelgerigte intensiewe ontwikkeling daarvan nie. Die navorser is van mening dat dit egter in die geval van leerders met verstandelik erg-gestremdheid meer doelbewus en intensief aangewend moet word.

Die NKV, die Suid-Afrikaanse beleidsdokument ten opsigte van UGO, is met sy sterk geankertheid in die konstruktivistiese leerteorie daarop gerig om jongmense verstandelik te stimuleer. Die doel hiermee is om te verseker dat alle leerders in

staat sal wees om hul volle potensiaal te verwesenlik, toegerus sal wees vir lewenslange leer, en om ten volle aan die ekonomiese en sosiale lewe te kan deelneem (Oorsigdokument, DO, 2002:13).

Die NKV is dus gerig op die ontwikkeling van 'n hoë kennis- en vaardigheidsvlak vir alle leerders en stel hoë verwagtings vir wat die Suid-Afrikaanse leerders moet vermag (Oorsigdokument, DO, 2002:13). Dit moet bereik word deur die kombinasie van minimum kennis en vaardighede wat deur leerders in elke graad verwerf moet word te spesifiseer en hoë bereikbare standaarde in alle leerareas te stel (Oorsigdokument, DO, 2002:13). Die uitkomste en assesseringstandaarde beklemtoon leerdergerigte en aktiwiteitsgebaseerde onderwys. Dit laat groot ruimte vir kreatiwiteit en vernuwing deur onderwysers in die vertolking van wat en hoe hulle kan onderrig (Oorsigdokument, DO, 2002:13).

Die NKV word onderlê deur bepaalde beginsels, naamlik sosiale geregtigheid, 'n gesonde omgewing, menseregte en inklusiwiteit, wat kritiek is vir die nastrewing van hierdie doelwitte van die onderwysstelsel (Onderwysersgids vir die Ontwikkeling van Leerprogramme, DO, 2003:5).

Sosiale geregtigheid vereis dat leerders met verstandelik erg-gestremdheid wat voorheen deur 'n gebrek aan kennis en vaardighede ontmagtig is, nou bemagtig moet word (Oorsigdokument, DO, 2002:13). Eenvoudig gestel, verwys sosiale geregtigheid na 'n mens se verantwoordelikheid om vir andere om te gee ter wille van die algemene welsyn van die samelewing. Sosiale geregtigheid help om die hele mensdom (die regering en die burgerlike samelewing) daaraan te herinner dat daar voldoen moet word aan die behoeftes van alle individue en samelewings binne die beperkings wat die biosfeer meebring en dat almal gelyke geleenthede moet hê om hul lewensomstandighede te verbeter (Onderwysersgids vir die Ontwikkeling van Leerprogramme, DO, 2003:6).

Verskillende leerareas – en dus verskillende leerprogramme – maak staat op verskillende hulpmiddels vir die sukses daarvan. Wanneer opvoeders hul programme ontwikkel moet hulle vertrou wees met watter hulpmiddels benodig word en wat beskikbaar is. Daar moet sorg gedra word dat daar nie leerprogramme ontwikkel word waar 'n gebrek aan toegang tot hulpmiddels teen leerders sal diskrimineer nie. Opvoeders moet ook sensitief wees vir die beperkings van leerders

wat leerstruikelblokke ondervind en hoe hul vordering deur die beskikbaarheid van hulpmiddels beïnvloed kan word (Onderwysersgids vir die Ontwikkeling van Leerprogramme, DO, 2003:7).

Leerders met verstandelik erg-gestremdheid benodig verskillende hulpmiddels om hul kognitiewe vermoëns te verbeter, dus sal programme vir kognitiewe ontwikkeling wat op hulpmiddels fokus 'n groot bydrae tot die kognitiewe ontwikkeling van hierdie leerders maak.

KRITERIUM 6:

Die kurrikulum moet voorsiening maak dat opvoeders ouers by die tuisonderrig van hul kinders kan betrek – p. 185. (vgl. par. 5.1.2.2.1 B (a), 5.1.3.1.1 (B) (b), par. 5.1.3.2.2.2 Tema 1 (A) (b) 21 en par. 5.1.3.2.2.2 tema 3 (A) (a) b).

EVALUERING

Die navorser het bevind dat die NKV vir hierdie kriterium voorsiening maak.

In die beleidsdokument "Curriculum Adaptation Guidelines" (DoE, 2005:22) word dit gestel dat tuiswerk 'n kritieke aspek is in die leer en ontwikkeling van leerders wat leerstoornisse ervaar. Dit word egter gestel dat versigtigheid aan die dag gelê moet word om leerders nie met tuiswerk te oorlaai nie. Tuiswerk-take moet duidelik in die klaskamer verduidelik word en leerders moet dit neerskryf. As leerders leerstoornisse ervaar met lees en/of skryf moet alternatiewe metodes van die boekstaving van tuiswerk-take aangewend word.

Daar word ook in hierdie dokument (DoE, 2005:10) gemeld dat 'n gebrek aan ouer-erkenning en -betrokkenheid as 'n stoornis tot leer beskou kan word. Op pp. 12-13 word redes hiervoor gegee en wyses om dit te oorkom word voorgestel.

KRITERIUM 7:

Die kurrikulum moet voorsiening maak dat daar voortgebou word op vaardighede en kennis wat in vorige fases opgedoen is – p. 188 (vgl. par. 5.1.2.2.1 B (d), par. 5.1.2.2.1 (C) (b), par. 5.1.3.1.1 (C) (b) en par. 5.1.3.2.2.2 tema 5 (A) (b)).

EVALUERING

Die navorser het bevind dat die NKV vir hierdie kriterium voorsiening maak.

In die Oorsigdokument (DO, 2002:14) word dit gestel dat die beginsel van geïntegreerde leer 'n integrerende deel is van UGO. Integrasie verseker dat die leerders die leerareas as verwant en onderling verbind ervaar. Die kurrikulum stel toenemend ingewikkelde, diep en breë verwagtings aan die leerders. Hierdie kenmerk van die NKV kan ten beste met die term *konseptuele progressie* beskryf word.

Die assesseringstandaarde vir die onderskeie leeruitkomste van die verskillende leerareas beskryf die vlak waarop leerders hul bereiking van die leeruitkoms(te) moet toon en die manier (diepte en wydte) om hierdie bereiking te toon. Dit is graadspesifiek en toon hoe konseptuele progressie in 'n leerarea sal plaasvind. Dit beliggaam die nodige kennis, vaardighede en waardes om leeruitkomste te bereik. Dit skryf nie metode voor nie. In die praktyk kom dit daarop neer dat 'n leeruitkoms in die meeste gevalle dieselfde van graad tot graad sal bly, terwyl assesseringstandaarde van graad tot graad progressief in diepte verander (Oorsigdokument, DO, 2002:15-6).

KRITERIUM 8:

Die kurrikulum moet voorsiening maak dat opvoeders van individuele onderrigprogramme gebruik maak – p. 191 (vgl. par. 5.1.2.2.1 (B) (f) en 5.1.3.1.1 (B) (f)), en par. 3.2.6.1.

EVALUERING

Die navorser het bevind dat die NKV vir hierdie kriterium voorsiening maak.

Hierdie afleiding is gegrond op die beeld wat daar in dokumente wat die NKV omvat na vore tree, naamlik dat die NKV daarop gerig is om elke leerder se volle potensiaal te ontwikkel. Daarom het dit 'n buigsame, leerdergesentreerde en leertempo-benadering. Dit gee erkenning aan die feit dat daar op enige gegewe tydstip leerders met leerstoornisse in 'n klas sal wees wat addisionele ondersteuning nodig sal hê. Die NKV is baie duidelik dat die aanwending van strategieë om leerders te ondersteun in die onderrig-leerproses 'n integrerende deel van onderrig en leer moet wees. Voorbeelde hiervan word vervolgens kortliks verskaf.

In die Oorsigdokument (DO, 2002:11) word dit gestel dat 'n leerder se spesiale opvoedkundige, sosiale, emosionele en fisieke behoeftes in die ontwerp en ontwikkeling van geskikte leerprogramme aandag moet ontvang.

In die Onderwysersgids vir die Ontwikkeling van Leerprogramme (DO, 2003) word die volgende genoem om die skep van individuele onderrigprogramme aan te moedig: Aktiwiteite kan buigsaam wees (DO, 2003:10); die inhoud kan toepaslik gemaak word vir die leerder se behoeftes (DO, 2003:10); meer tyd kan toegelaat word vir assessering en die uitvoering van take (DO, 2003:11); assesseringstrategieë is buigsaam (DO, 2003:1); die leerprogramme kan gestruktureer word om die behoeftes van spesifieke leerders te akkommodeer (DO, 2003:2); tydtoekenning en die bepunting ten opsigte van leeruitkomste en leerprogramme moet varieer volgens die leerders se behoeftes (DO, 2003:6).

In die beleidsdokument "Curriculum Adaptation Guidelines: (DoE, 2005:20) word erkenning gegee vir die noodsaaklikheid van individuele onderrigprogramme vir sommige leerders. Daarin word ook aangedui op welke wyse dit moet geskied.

KRITERIUM 9:

Die kurrikulum moet voorsiening maak dat daar 'n kwalifikasie aan leerders met verstandelik erg-gestremdheid by die voltooiing van hul skoolloopbaan toegeken kan word – p. 196 (vgl. par. 5.1.2.2.1 (D) (a), en par. 5.1.3.1.1 (D) (a)).

EVALUERING

Die navorser het bevind dat die NKV baie duidelik is ten opsigte van watter kwalifikasie toegeken mag word. Daar word geensins voorsiening gemaak vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid om 'n kwalifikasie te verwerf aan die einde van hul skoolloopbaan nie. Die NKV maak dus nie voorsiening vir hierdie kriterium nie.

In die Oorsigdokument (DO, 2002:21) word dit gestel dat alle leer en onderrig van graad R tot 9 bydra tot die soort leerder wat deur die NKV in die vooruitsig gestel word. Assessering van hierdie leer vind deurlopend deur die 10 skooljare plaas. Die assessering en sertifisering van hierdie kumulatiewe leer vind aan die einde van graad 9 plaas wanneer daar aan leerders wat aan die gespesifiseerde vereistes voldoen 'n Algemene-Onderwys-en-Opleidingsertifikaat toegeken word.

Die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsertifikaat vir verpligte skoling is 'n volwaardige kwalifikasie vir skole, gebaseer op die mate waarin die leeruitkomste na aanleiding van die graad 9-assesseringstandaarde bereik word. Hierdie vereiste mag nie gekompromitteer word nie ("Curriculum Adaptation Guidelines", DoE, 2005:27) .

Binne hierdie buigsame leerdergesentreerde benadering van die NKV waarin leerder-tempo 'n groot mate van voorrang geniet, word leerders in staat gestel om hul volle potensiaal te verwesenlik ongeag of dit uitloop op die verwerwing van 'n formele Algemene-Onderwys-en-Opleidingsertifikaat of nie. Erkenning word ook gegee aan die feit dat leerders met 'n intellektuele gestremdheid moontlik nie in staat sal wees om 'n Algemene-Onderwys-en-Opleidingsertifikaat of graad 9 te verwerf nie ("Curriculum Adaptation Guidelines", DoE, 2005:27).

Leerders met verstandelik erg-gestremdheid sal vanweë hul vermoëns, wat volgens navorsing hulle in staat behoort te stel om naasteby graad 2- akademiese vaardighede te bemeester, sal gevolglik nie aan bogenoemde vereiste kan voldoen nie. Daarom bestaan daar tans geen kwalifikasie wat aan leerders met verstandelik erg-gestremdheid, ná gemiddeld 15 jaar se intensiewe en gespesialiseerde onderrig, by die voltooiing van hul skoolloopbaan toegeken word nie.

Die "Curriculum Adaptation Guidelines" (DoE, 2005:17) meld egter dat skole wel 'n sertifikaat van bevoegdheid wat spesifiek na leerprogramme verwys wat die program-tot-werk-skakeling weerspieël aan leerders wat nie 'n AOO-sertifikaat kan verwerf nie, mag toeken. Hierdie kwalifikasie sal egter nie gestandaardiseer wees nie, want die NKV maak slegs voorsiening vir een kwalifikasie, naamlik die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsertifikaat. Daar bestaan dus 'n behoefte vir die akkreditering van sulke kwalifikasies. In die "Curriculum Adaptation Guidelines" (DoE, 2005:18) word sodanige akkreditering in die vooruitsig gestel.

KRITERIUM 10:

Die kurrikulum moet voorsiening maak dat leerders geassesseer word en dat daar aan ouers terugvoering gegee word van hul kind se vordering – p. 203 (vgl. par. 5.1.2.2.1 E, par. 5.1.3.2.2, en tema 5 (A) (c)).

EVALUERING

Die navorser het bevind dat die NKV voldoende voorsiening maak vir hierdie kriterium soos hieronder aangetoon.

In die Onderwysersgids vir die Ontwikkeling van Leerprogramme (DO, 2003:15) word dit gestel dat die assesseringspraktyke wat deur die NKV vir graad R tot 9 aangemoedig word, deurlopende, beplande en geïntegreerde prosedures van inligtingversameling van leerderprestasie gemeet teen leeruitkomste moet wees. Die vlak waarop die leerder geassesseer moet word, word verskaf deur die assesseringstandaarde wat progressief van graad tot graad aangedui word. 'n Leerprogram-, werkskediule- en lesplanontwerp moet verseker dat assessering 'n integrerende deel van onderrig, leer en assessering is (DO, 2003:16).

Volgens hierdie gids bepaal beleid dat dit belangrik is om assessering só te beplan dat die assessering van leerders met leerhindernisse ingesluit word. Hierdie hindernisse sal egter nie altyd dieselfde wees nie en die oorsprong daarvan kan in die leerkonteks wees. Dit kan byvoorbeeld veroorsaak word deur onbuigsame metodiek, 'n gebrek aan hulpmiddels of iets in die leerder self, soos sensoriese, fisieke of intellektuele gestremdheid of 'n kwaal/siekte. Dit kan ook voortspruit uit die maatskaplike konteks, waar armoede, geweld of moeilike huislike omstandighede voorkom. Wanneer opvoeders 'n assesseringsaktiwiteit beplan, moet hulle dus 'n duidelike begrip hê van die groot verskeidenheid leerhindernisse wat leer en die bereiking van leeruitkomste kan affekteer en hoe om dit die hoof te bied. Die kern is om presies te bepaal wat geassesseer moet word (d.w.s. begrippe, toepassings en vaardighede) en om assesseringstake op so 'n manier te ontwikkel dat leerders 'n verskeidenheid opsies het om bewys te lewer van hul leer met betrekking tot die leeruitkoms en assesseringstandaard, soos in hooftrekke in die NKV omskryf is (DO, 2003:15).

Beleid bepaal ook dat goeie rekordhouding noodsaaklik is in alle assessering, veral in deurlopende assessering. 'n Verslagboek of -lêer moet deur elke opvoeder gehou word. Alle rekords moet toeganklik wees, maklik om te interpreteer, veilig bewaar word, vertroulik wees en nuttig vir onderrig en rapportering wees (Leerareaverklarings, DO, 2002:103).

In die verslaghouding of rapportering van leerderprestasie in die leeruitkomste van 'n bepaalde leerarea en graad moet die volgende kodes gebruik word (Leerareaverklarings, DO, 2002:104):

4 = Leerder se prestasie het die vereiste vir die leeruitkoms vir die graad oortref.

3 = Leerder se prestasie het aan die vereiste vir die leeruitkoms vir die graad voldoen.

2 = Leerder se prestasie het gedeeltelik aan die vereiste vir die leeruitkoms vir die graad voldoen.

1 = Leerder se prestasie het nie aan die vereiste vir die leeruitkoms vir die graad voldoen nie.

Opvoeders moet aanspreeklik teenoor leerders, ouers, die onderwysstelsel en die gemeenskap as 'n geheel wees wanneer hulle leerders assesseer. Dit vind deur rapportering plaas. Benewens skriftelike rapporte kan mondelinge of praktiese aanbiedings en uitstallings van leerders se werk ook gebruik word (DO, 2002: 105).

Rapportering aan ouers behoort op 'n gereelde grondslag plaas te vind ten einde hul betrokkenheid en deelname aan te moedig. Beleid bepaal dat opvoeders aan die einde van elke kwartaal formele rapporte vir rapportering gebruik. Dit sal gewoonlik nie moontlik wees om inligting oor prestasies in elke leeruitkoms te gee nie. Rapportering behoort egter inligting oor prestasie in elke leerarea of leerprogram te verskaf (DO, 2002:106).

In die Oorsigdokument (DO, 2002:15) word dit gestel dat die assessering van leerders gedoen word teen die agtergrond van die assesseringstandaarde wat vir elke leeruitkoms geld. 'n Assesseringstandaard beskryf dus die vlak waarop leerders hul bereiking van die leeruitkoms(te) moet toon en maniere (diepte en wydte) om hierdie bereiking te toon. Dit is belangrik om daarop te let dat dit graadspesifiek is en toon hoe konseptuele progressie in 'n leerarea sal plaasvind. Dit beliggaam die nodige kennis, vaardighede en waardes om leeruitkomste te bereik. Dit skryf nie metodes voor nie.

In laasgenoemde stelling lê die wyse opgesluit waarmee die NKV voorsiening maak vir leerders wat leerstoornisse ervaar. Met ander woorde, die wyse waarop leerders toon dat hulle die vaardighede bemeester het moet nie as 'n stoornis tot leer dien nie. Vaardighede kan gevolglik op 'n verskeidenheid van wyses uitgevoer word, deur verskillende modusse of response te gebruik wat beide verbale en nie-verbale metodes insluit ("Curriculum Adaptation Guidelines", DoE, 2005:48). In hierdie dokument word die strategie van "winding down", "designing down" of "scaffolding" (2005:23, 48) voorgehou. Sodoende word die assesseringstandaarde in hanteerbare

stappe afgebreek. Hierdie proses moet ook die praktiese demonstrasie van vaardighede, kennis, waardes en houdings insluit.

KRITERIUM 11:

Die kurrikulum sal voorsiening moet maak vir toepaslike onderrigleerstrategieë wat motivering, aandagspan, konseptualisering, geheue, terugroeping en leeroordrag by hierdie leerders sal maksimaliseer – p 83 (vgl. par. 3.2.6.2.1 - 3.2.6.2.6).

EVALUERING

Die NKV voldoen op indirekte wyse aan hierdie kriterium. Dit geskied hoofsaaklik deur die toepassing van die beginsels van die konstruktivistiese leerteorie wat die NKV ten grondslag lê.

Die NKV is daarop gerig om elke leerder se volle potensiaal te ontwikkel, daarom het dit 'n buigsame leerdergesentreerde benadering wat ook elke leerder se eie tempo in ag neem ("learner-paced"). Dit gee erkenning aan die feit dat daar op enige gegewe tydstep leerders met leerstoornisse in 'n klas sal wees wat addisionele ondersteuning nodig sal hê. Die NKV is baie duidelik dat die aanwending van strategieë om leerders te ondersteun in die onderrig-leerproses 'n integrerende deel van onderrig en leer moet wees.

Die ekstreme eise wat leerders met verstandelik erg-gestremdheid stel ten opsigte van die genoemde aspekte sal opvoeders noop om leerprogramme, werkskedules en lesplanne te ontwikkel, wat in vorm ooreenstemming toon met beleidsvoorskrifte, maar in inhoud en tydindeling sal verskil om die werklike behoeftes van leerders met verstandelik erg-gestremdheid ten opsigte van hierdie aspekte op toepaslike en sinvolle wyse in ag te neem.

KRITERIUM 12:

Die kurrikulum sal voorsiening moet maak dat die volgende leervaardighede en hul onderafdelings ingesluit word:

- **Selfsorgvaardighede**
- **Sosialisering**
- **Kommunikasievaardighede**

- **Morele waardes**
 - **Arbeidsgerigte vaardighede**
 - **Funksionele toegepaste skolastiese vaardighede**
 - **Bewustheid van en optrede in gevaarsituasies**
 - **Sport en vryetydsbesteding**
 - **Handhawing van interpersoonlike verhoudings**
 - **Perseptuele en motoriese vaardighede**
 - **Kuns en kultuur**
 - **Rekenaar en ander tegnologiese vaardighede,**
 - **Versorging van diere en plante**
 - **Begrip van en toepaslike hantering van eie seksualiteit**
 - **Vermoë om molestering en uitbuiting die hoof te bied**
 - **Huishoudelike vaardighede.**
- p. 182 (vgl. par. 3.2.7.5.1, par. 5.1.2.2.1 (A) (a), par. 5.1.3.1.1 (A) (b), par. 5.1.3.2.2.2 en tema 5 (A) (a)).

EVALUERING

Die navorser het bevind dat die NKV vir hierdie kriterium met sy verskillende komponente voorsiening maak. Hierdie afleiding is op die volgende gegrond:

Die NKV het ten grondslag die ontsluiting van leerders se volle potensiaal (Oorsigdokument, DO, 2002:13). Deur middel van die leeruitkomste van die agt leerareas, naamlik Lewensoriëntering, Tale, Wiskunde, Natuurwetenskappe, Sosiale Wetenskappe, Kuns en Kultuur, Ekonomiese en Bestuurswetenskappe, en Tegnologie, word die potensiaal van leerders ontsluit. Hierdie leeruitkomste skryf nie inhoud of metode voor nie (Oorsigdokument, DO, 2002:15).

Die leervaardighede soos genoem in die kriterium kan soos volg met van die leerareas van die NKV geïnkorporeer word.

- Selfsorgvaardighede – **Lewensoriëntering, Leeruitkoms 1**
Gesondheidsbevordering: *Die leerder is in staat om ingeligte besluite oor persoonlike, gemeenskaps- en omgewingsgesondheid te neem.*
- Sosialiseringvaardighede – **Lewensoriëntering, Leeruitkoms 2 Sosiale Ontwikkeling:** *Die leerder is in staat om begrip van en toewyding aan grondwetlike regte en sosiale verantwoordelikhede asook begrip vir diverse kulture en gelowe te toon.*
- Kommunikasievaardighede – **Tale, Leeruitkomste 1 tot 6**
 - * **Leeruitkoms 1 Luister:** *Die leerder is in staat om vir inligting en genot te luister en gepas en krities binne 'n wye verskeidenheid situasies te reageer.*
 - * **Leeruitkoms 2 Praat:** *Die leerder is in staat om vrymoedig en doeltreffend in gesproke taal binne 'n wye verskeidenheid situasies te kommunikeer.*
 - * **Leeruitkoms 3 Lees en Kyk:** *Die leerder is in staat om vir inligting en genot te lees en te kyk en krities op die estetiese, kulturele en emosionele waardes in tekste te reageer.*
 - * **Leeruitkoms 4 Skryf:** *Die leerder is in staat om verskillende soorte feitelike en verbeeldingstekste vir 'n wye verskeidenheid doeleindes te skryf.*
 - * **Leeruitkoms 5 Dink en Redeneer:** *Die leerder is in staat om taal vir dink en redeneer te gebruik en inligting vir leer te verkry, te verwerk en te gebruik.*
 - * **Leeruitkoms 6 Taalstrukture en -gebruik:** *Die leerder ken en is in staat om die klanke, woordeskat en grammatika van die taal te gebruik om teks te skep en te interpreteer.*
- Morele waardes – **Lewensoriëntering, Leeruitkoms 2 Sosiale Ontwikkeling:** *Die leerder is in staat om begrip van en toewyding aan grondwetlike regte en sosiale verantwoordelikhede asook begrip vir diverse kulture en gelowe te toon.*
- Arbeidsgerigte vaardighede – **Geen NKV-voorsiening**
- Funksionele toegepaste skoolastiese vaardighede – **Wiskunde, Leeruitkoms 1 tot 5**
 - * **Leeruitkoms 1 Getalle, Bewerkings en Verhoudings:** *Die leerder is in staat om getalle en die verhoudings daarvan te herken, te beskryf en voor te stel,*

en om tydens probleemoplossing bevoeg en met selfvertroue te tel, te skat, te bereken en te kontroleer.

- * **Leeruitkoms 2 Patrone, Funksies en Algebra:** *Die leerder is in staat om patrone en verhoudings te herken, te beskryf en voor te stel en probleme op te los deur algebraïese taal en vaardighede te gebruik.*
- * **Leeruitkoms 3 Ruimte en Vorm:** *Die leerder is in staat om eienskappe van en verhoudings tussen tweedimensionele vorms en driedimensionele voorwerpe in 'n verskeidenheid oriëntasies en posisies te beskryf en voor te stel.*
- * **Leeruitkoms 4 Meting:** *Die leerder is in staat om gepaste meeteenhede, instrumente en formules in 'n verskeidenheid kontekste te gebruik.*
- * **Leeruitkoms 5 Datahantering:** *Die leerder is in staat om data te versamel, op te som, voor te stel en krities te ontleed om gevolgtrekkings en voorspellings te maak en om kansvariasie te interpreteer en te bepaal.*
- Bewustheid van en optrede in gevaarsituasies – **Lewensoriëntering, Leeruitkoms 3 Persoonlike Ontwikkeling:** *Die leerder is in staat om verworwe lewensvaardighede te gebruik om persoonlike potensiaal te verwesenlik en uit te brei ten einde doeltreffend op uitdagings in sy/haar wêreld te reageer.*
- Sport en vryetydsbesteding – **Lewensoriëntering, Leeruitkoms 4 Liggaamlike Ontwikkeling en Beweging:** *Die leerder is in staat om begrip te toon vir en deel te neem aan aktiwiteite wat beweging en liggaamlike ontwikkeling bevorder.*
- Handhawing van interpersoonlike verhoudings – **Lewensoriëntering, Leeruitkoms 2 Sosiale Ontwikkeling:** *Die leerder is in staat om begrip van en toewyding aan grondwetlike regte en sosiale verantwoordelikhede asook begrip vir diverse kulture en gelowe te toon.*
- Perseptuele vaardighede – **Kan deur die grondslagvaardighede vir Tale en Wiskunde geskied**
- Motoriese vaardighede – **Lewensoriëntering, Leeruitkoms 4 Liggaamlike Ontwikkeling en Beweging:** *Die leerder is in staat om begrip te toon vir en deel te neem aan aktiwiteite wat beweging en liggaamlike ontwikkeling bevorder.*

- Kuns en Kultuur – **Kuns en Kultuur, Leeruitkomst 1 en 3**
 - * **Leeruitkoms 1 Skepping, Interpretasie en Aanbieding:** *Die leerder is in staat om werk in elk van die kunsvorme te skep, te interpreteer en aan te bied.*
 - * **Leeruitkoms 3 Deelname en Samewerking:** *Die leerder is in staat om persoonlike en interpersoonlike vaardighede deur individuele en groepsdeelname aan kuns- en kultuuraktiwiteite te toon.*
- Rekenaar- en ander tegnologiese vaardighede – **Tegnologie, Leeruitkoms 2 Tegnologiese Kennis en Begrip:** *Die leerder is in staat om relevante tegnologiese kennis te verstaan en dit eties en verantwoordelik toe te pas.*
- Versorging van diere en plante – **Natuurwetenskappe, Leeruitkoms 2 Konstruksie van Wetenskapkennis:** *Die leerder ken, interpreteer en pas wetenskaplike, tegnologiese en omgewingskennis toe.*
- Begrip van en toepaslike hantering van eie seksualiteit – **Lewensoriëntering, Leeruitkoms 1 Gesondheidsbevordering:** *Die leerder is in staat om ingeligte besluite oor persoonlike, gemeenskaps- en omgewingsgesondheid te neem.*
- Vermoë om molestering en uitbuiting die hoof te bied – **Lewensoriëntering, Leeruitkoms 3 Persoonlike Ontwikkeling:** *Die leerder is in staat om verworwe lewensvaardighede te gebruik om persoonlike potensiaal te verwesenlik en uit te brei ten einde doeltreffend op uitdagings in sy/haar wêreld te reageer.*
- Huishoudelike vaardighede – **Geen NKV-voorsiening**
(DO, 2002:22-31).

Die noodsaaklikheid van die onderrig van hierdie leervaardighede en die ekstreme eise wat leerders met verstandelik erg-gestremdheid stel ten opsigte van die onderrig en leer daarvan kan deur opvoeders binne die raamwerk en beleidsvoorskrifte van die NKV aangespreek word. Dit kan geskied deur leerprogramme, werkskedules en lesplanne te ontwikkel wat daarvoor voorsiening maak. Die tydsindeling vir die onderrig van elke leerarea sal egter dramaties moet verskil van beleidsvoorskrifte, om die werklike behoeftes van leerders met verstandelik erg-gestremdheid ten opsigte van hierdie aspekte op toepaslike en

sinvolle wyse aan te spreek. In die dokument "Curriculum Adaptation Guidelines" (DoE, 2005:24) word breedvoerig hieroor uitgewei.

KRITERIUM 13:

Die kurrikulum sal voorsiening moet maak dat 'n leerder oor grade heen kan leer – p. 78 (vgl. par. 3.2.6.1)

EVALUERING

Dit navorser het bevind dat die NKV wel aan hierdie kriterium voldoen.

In die dokument "Curriculum Adaptation Guidelines" (DoE, 2005:23-24) word dit gestel dat leerders vanweë hul gestremdheid aanpassings aan die ontwerp van leerprogramme sal noodsaak. Sodanige aanpassings sal daarvoor voorsiening kan maak dat leerders oor grade en selfs fases sal kan funksioneer.

6.3.3 Toepassing van eise wat leerders met verstandelik erg-gestremdheid se lewensvaardigheidsbehoefte aan die NKV stel

In hierdie afdeling word die eise wat leerders met verstandelik erg-gestremdheid se lewensvaardigheidsbehoefte stel en as kriterium ontwikkel is afsonderlik geëvalueer aan die hand van die kurrikulumdokumentasie wat die NKV omvat.

KRITERIUM 14:

Die kurrikulum moet voorsiening maak om leerders met verstandelik erg-gestremdheid weerbaar te maak teen die negatiewe invloed van die gemeenskap – p. 129 (vgl. par. 3.5.2.1 (a)).

EVALUERING

Die navorser het bevind dat die NKV wel vir hierdie kriterium voorsiening maak. Hierdie afleiding is gegrond op die volgende:

Die NKV gee erkenning aan die maatskaplike konteks van leerders as 'n stoornis tot onderrig en leer (DoE, 2005:14). Die NKV maak vir hierdie kriterium voorsiening deur middel van die leeruitkomst van die leerarea Lewensoriëntering en veral leeruitkoms 1, naamlik Gesondheidsbevordering. Die omskrywing van hierdie leeruitkoms stel dit dat leerders in staat gestel word om ingeligte besluite oor persoonlike, gemeenskaps- en omgewingsgesondheid te neem (Oorsigdokument, DO, 2002:29). Volgens die Onderwysersgids vir die Ontwikkeling van

Leerprogramme in die Grondslagfase (DO, 2003:76) moet hierdie leeruitkoms leerders in staat stel om basiese risiko's ten opsigte van hul eie gesondheid en veiligheid te identifiseer en om hulp te verkry. Die MIV/Vigsprogram kan ook by hierdie leeruitkoms geïnkorporeer word (DO, 2003:76).

Opvoeders kan die ekstreme eise wat leerders met verstandelik erg-gestremdheid stel ten opsigte van hul weerloosheid deur middel van toepaslike leerprogramme, werkskedules en lesplanne aanspreek. Dit moet in vorm ooreenstemming toon met die NKV se beleidsvoorskrifte. Dit is moontlik omdat die NKV nie inhoud of metodes voorskryf nie (DO, 2002:15).

KRITERIUM 15:

Die kurrikulum moet voorsiening maak vir geleenthede waar die leerders aan werklike situasies in die gemeenskap blootgestel word – p. 187 (vgl. par. 5.1.2.2.1 B(c)).

EVALUERING

Die navorser het bevind dat die NKV aan hierdie kriterium voldoen.

Die NKV se primêre doel is die ontsluiting van leerders se volle potensiaal (DO, 2002:9). Dit bevat ook verskeie komponente wat dit aanpasbaar genoeg maak om aan hierdie kriterium te voldoen, byvoorbeeld: Leerinhoud en metodes word nie deur die NKV voorgeskryf nie (Oorsigdokument, DO, 2002:15). Daarom kan inhoud en metodologie aangepas word by leerders se behoeftes, aktiwiteite kan aanpasbaar wees en die konteks kan toepaslik gemaak word om aan die leerders se behoeftes te voldoen (Onderwysersgids vir die Ontwikkeling van Leerprogramme, DO, 2003:10).

Bogenoemde eienskappe van die NKV maak dit dus moontlik vir opvoeders om die behoeftes van leerders met verstandelik erg-gestremdheid ten opsigte van aanpassingsgedrag aan te spreek deur hulle aan werklike situasies in die gemeenskap bloot te stel. Dit sal ten beste deur middel van die leerarea Lewensoriëntering kan geskied, omdat die leeruitkomst van hierdie leerarea aanpassing in die gemeenskap as oogmerk het.

6.3.4 Toepassing van eise wat leerders met verstandelik erg-gestremdheid se spesifieke tuis-/werksomgewingbehoefte aan die NKV stel

In hierdie afdeling word die eise wat leerders met verstandelik erg-gestremdheid se spesifieke tuis-/werksomgewingbehoefte stel en as kriterium ontwikkel is afsonderlik geëvalueer aan die hand van die kurrikulumdokumentasie wat die NKV omvat.

KRITERIUM 16:

Die kurrikulum moet die leerders met verstandelik erg-gestremdheid op 'n doelbewuste en toepaslike wyse vir die wêreld van werk en 'n lewe as volwassene voorberei – p. 96 (vgl. par. 3.2.7.5.2).

EVALUERING

Die NKV voldoen nie aan hierdie kriterium nie.

Hierdie feit word in Witskrif 6 erken (DO, 2001:21 par. 5; 32 par. 2.2.6.3.) en dit word daarin in die vooruitsig gestel dat daarvoor voorsiening gemaak moet word. In die dokument "Curriculum Adaptation Guidelines" (DoE, 2005:17-18) word 'n oorsig gegee van hoe dit behoort te geskied. Beleid is egter nog nie geformuleer nie.

Die kritieke uitkomstestel onder meer leerders in die vooruitsig wat in staat sal wees om doeltreffend saam met ander lede as 'n span, groep, organisasie en gemeenskap te kan werk (DO, 2002:12).

Die NKV word deur middel van leerprogramme, werkskedules en lesplanne geïmplementeer. Beleid stel dit dat leerprogramme so ontwerp moet word dat dit by die behoeftes van leerders aanpas. Hierdie leerprogramme moet egter al die leeruitkomstestel en assesseringstandaarde soos bepaal in al agt die leerareas aanspreek. Leerders moet dus in 'n posisie geplaas word om 'n stel leerprogramme uit 'n verskeidenheid van leerprogramme te kan kies. Die aantal leerprogramme sal egter deur die beskikbaarheid van hulpbronne bepaal word. Hierdie leerprogramme mag akademies of prakties wees en 'n spesifieke program-tot-werk-skakeling as fokus hê as werktuig om die leeruitkomstestel en assesseringstandaarde van elk van die agt leerareas te bemeester ("Curriculum Adaptation Guidelines", DoE, 2005:24-25).

Die kennis, vaardighede en waardes wat in die praktiese komponent van die leerprogram geleer word, moet oordraagbaar wees na die kognitiewe komponent

van die leerprogram vir die bemeestering van leeruitkomste en assesseringstandaarde. Die leeruitkomste en assesseringstandaarde wat binne hierdie reeks leerprogramme bemeester is, moet geboekstaaf word teenoor die toepaslike leerarea en volgens die graad waarbinne dit bemeester is.

Die ekstreme eise wat leerders met verstandelik erg-gestremdheid stel ten opsigte van aanpassing in die gemeenskap en gereedheid vir werk kan daarom deur opvoeders deur middel van leerprogramme, werkskedules en lesplanne aangespreek word. Dit moet in vorm ooreenstemming toon met die NKV se beleidsvoorskrifte. Die werklike behoeftes van leerders met verstandelik erg-gestremdheid moet op toepaslike en sinvolle wyse aangespreek word.

Omdat die NKV volgens beleid die enigste kurrikulum is waarvolgens alle leerders in Suid-Afrika onderrig mag word, moet leerders met verstandelik erg-gestremdheid binne die raamwerk van die NKV die nodige ondersteuning in die onderrigleersituasie gegee word deur van toepaslike onderrigstrategieë en leerinhoud, binne 'n leerprogram: Arbeidsgerigte en huishoudelike vaardighede, gebruik te maak. Laasgenoemde is moontlik omdat die NKV deur middel van die leeruitkomste van die onderskeie leerareas nie inhoud of metode voorskryf nie (Oorsigdokument, DO, 2002:15) en omdat die skep van leerprogramme deur die leerders se onderrigbehoefte bepaal word ("Curriculum Adaptation Guidelines", DoE, 2005:24-25).

6.3.5 Toepassing van eise wat leerders met verstandelik erg-gestremdheid se vryetydskennisbehoefte aan die NKV stel

In hierdie afdeling word die eise wat leerders met verstandelik erg-gestremdheid se vryetydskennisbehoefte stel en as kriterium ontwikkel is afsonderlik geëvalueer aan die hand van die kurrikulumdokumentasie wat die NKV omvat.

Die navorser stel dit dat leerders met verstandelik erg-gestremdheid se behoefte aan die sinvolle besteding van hul vrye tyd grootliks benadeel word deur hul sosio-ekonomiese omstandighede en negatiewe houdings jeens hulle. Albei hierdie aspekte is teenwoordig in die gemeenskap en die bepaalde geografiese omgewing waarbinne hulle leef.

KRITERIUM 17:

Die kurrikulum moet voorsiening maak vir die ontwikkeling van leerders met verstandelik erg-gestremdheid sodat hulle so onafhanklikheid moontlik kan wees – p. 61 (vgl. par. 3.2.2 en 3.2.5).

EVALUERING

Die navorser het bevind dat die NKV, soos afgelei uit die verklarings in die Oorsigdokument (DO, 2002) op 'n indirekte wyse vir hierdie kriterium voorsiening maak.

In hierdie dokument word dit gestel dat die NKV daarop gerig is om elke leerder se volle potensiaal te ontwikkel (DO, 2002:9). Dit word verder gestel dat die soort leerder wat in die vooruitsig gestel word 'n lewenslange leerder is wat vrymoedig en onafhanklik, geletterd, gesyferd, veelvaardig, deernisvol, met respek vir die omgewing en met die vermoë om as 'n kritiese en aktiewe burger aan die samelewing sal deelneem (DO, 2002:9). In die kritieke uitkomst word dit gestel dat leerders as gevolg van die onderrig wat hulle volgens die NKV ontvang het in staat sal wees om hulself en hul aktiwiteite op 'n verantwoordelike en doeltreffende wyse te organiseer en te bestuur (DO, 2002:12).

Die ontwikkeling van onafhanklikheid word deur bogenoemde geïmpliseer. Dit word deur middel van die agt leerareas deur die NKV bewerkstellig omdat dit op 'n geïntegreerde wyse (DO, 2002:14) aangebied word. Deur hierdie integrasie word verseker dat leerders die leerareas as verwant en onderling verbind ervaar. Sodoende word hul geleentheid om vaardighede en kennis te verwerf ondersteun en uitgebrei en word hul houdings en waardes wat oor die hele kurrikulum omvat word, ontwikkel.

In die leerarea Lewensoriëntering (DO, 2002:28-29) omvat die begrip *lewensoriëntering* die kern van wat hierdie leerareaverklaring wil bereik, naamlik dat dit leerders oplei en voorberei vir die lewe en al sy moontlikhede. Die oogmerk is met ander woorde onafhanklikheid. Lewensoriëntering rus leerders spesifiek toe vir 'n suksesvolle en betekenisvolle lewe in 'n snel veranderende en transformerende samelewing. Die Lewensoriëntering-leerareaverklaring het ten doel om vaardighede, kennis, waardes en houdings te ontwikkel wat leerders bemagtig om ingeligte besluite te neem en gepas op te tree ten opsigte van gesondheidsbevordering,

sosiale ontwikkeling, persoonlike ontwikkeling, liggaamlike ontwikkeling en beweging, en oriëntering ten opsigte van die wêreld van werk. In leeruitkoms 3 van hierdie leerarea, naamlik persoonlike ontwikkeling, word dit soos volg gestel: *Die leerder is in staat om verworwe lewensvaardighede te gebruik om persoonlike potensiaal te verwesenlik en uit te brei ten einde doeltreffend op uitdagings in hul wêreld te reageer.*

Hoewel die NKV dus voorsiening maak vir die verhoging van 'n leerder se vlak van onafhanklikheid, moet daar in die geval van leerders met verstandelik erg-gestremdheid ag geslaan word op die effek van hul kognitiewe ontwikkelingsvlak asook op die eise van bykomende gestremdhede – soos uiteengesit in hoofstuk 3 – op hul vermoëns in aanpassingsgedrag. In aansluiting hierby is daar die menseregte-eis (DO, 2002:8) dat hulle ten volle met die gemeenskap geïntegreer moet word. As gevolg hiervan moet daar opnuut gekyk word na die wyse waarop leerders met verstandelik erg-gestremdheid toegerus kan word om met so min moontlik ondersteuning so onafhanklik moontlik in die samelewing te funksioneer en sodoende hul lewensgehalte te verhoog.

Omdat die NKV volgens beleid die enigste kurrikulum is waarvolgens alle leerders in Suid-Afrika onderrig mag word moet leerders met verstandelik erg-gestremdheid binne die raamwerk van die NKV die nodige ondersteuning in die onderrigleersituasie gegee word deur van toepaslike onderrigstrategieë en leerinhoud binne 'n leerprogram: Mobiliteit, gebruik te maak. Dit is moontlik omdat die NKV deur middel van die leeruitkomste van die onderskeie leerareas nie inhoud of metode voorskryf nie (DO, 2002:15) en omdat die skep van leerprogramme deur die leerders se onderrigbehoefte bepaal word ("Curriculum Adaptation Guidelines", DoE, 2005:24-25).

KRITERIUM 18:

Die kurrikulum moet die leerders deur middel van onderrig en toepaslike blootstelling help om op gepaste wyse by die gemeenskap in te skakel – p 236 (vgl. par. 4.7.2.2.1 (B) (c), 4.7.3.1.1 (B) (c), 4.7.3.1.1 (D) (d), 4.7.3.2.2.2, temas 1 (A) (b) 22 en 4.7.3.2.2.2, en tema 4 (A) (a)).

EVALUERING

Die navorser het bevind dat die NKV wel vir hierdie kriterium voorsiening maak.

Die NKV gee erkenning aan die feit dat onderrig en leer moet bydra dat leerders op gepaste wyse in hul gemeenskappe inskakel asook dat die maatskaplike konteks van leerders 'n stoornis tot onderrig en leer kan wees ("Curriculum Adaptation Guidelines", DoE, 2005:10, 14-16.). Die wyse waarop die NKV vir hierdie inskakeling voorsiening maak is deur die leeruitkomste van die leerarea Lewensoriëntering en veral leeruitkoms 3, naamlik Persoonlike Ontwikkeling. Hierdeur word leerders in staat gestel om verworwe lewensvaardighede te gebruik om persoonlike potensiaal te verwesenlik en uit te brei ten einde doeltreffend op uitdagings in hul wêreld te reageer (Oorsigdokument, DO, 2002:28-29).

Die besondere eise wat leerders met verstandelik erg-gestremdheid stel ten opsigte van genoemde aspek naamlik die inskakeling in die gemeenskap kan deur opvoeders deur middel van leerprogramme, werkskedules en lesplanne aangespreek word. Dit is moontlik omdat die NKV deur middel van die leeruitkomste van die onderskeie leerareas nie inhoud of metode voorskryf nie (DO, 2002:15) en omdat die skep van leerprogramme deur die leerders se onderrigbehoefte bepaal word ("Curriculum Adaptation Guidelines", DoE, 2005:24-25).

KRITERIUM 19:

Die kurrikulum moet voorsiening maak om leerders voor te berei om optimaal in hul spesifieke geografiese omgewing te kan funksioneer – p. 130 (vgl. par. 3.5.2.1 (b)).

EVALUERING

Die navorser het bevind dat die NKV wel vir hierdie kriterium voorsiening maak.

Soos in die geval met kriterium 18 naamlik inskakeling in die gemeenskap kan die leerder met verstandelik erg-gestremdheid ook deur onderrig en leer deur middel van die NKV gehelp word om by hul spesifieke geografiese omgewing in te skakel en sodoende optimaal daarin te funksioneer. Dit sal ook hoofsaaklik deur die leerarea Lewensoriëntering en veral leeruitkoms 3, naamlik Persoonlike Ontwikkeling. Verder sal die aanpasbaarheids eienskappe van die NKV verseker dat opvoeders van toepaslike inhoud en metodes gebruik kan maak.

6.4 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die beskikbare NKV-dokumentasie vir graad R tot 9 (Skole) in breë trekke aan die hand van gekonsolideerde kriteria, soos dit in die literatuuoroorsig en die navorsingsprojek geïdentifiseer en ontwikkel is, geëvalueer. Daar is oor die algemeen bevind dat die NKV in 'n groot mate aan die kriteria voldoen. Die navorser is egter van mening dat dit slegs sal realiseer as daar van geskikte onderrigleerstrategieë en toepaslike leerinhoud gebruik gemaak word binne spesifieke leerprogramme vir hierdie leerders.

In die volgende hoofstuk sal 'n samevatting en gevolgtrekkings waartoe geraak is, gegee word en sal aanbevelings gemaak word.

HOOFSTUK 7

SAMEVATTING, BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

7.1 INLEIDING

In Suid-Afrika moet onderrig aan alle leerders volgens die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R tot 9 (Skole) (NKV) geskied. Leerders tussen die ouderdom van ses en 15 jaar wat nie gestremd is nie is by die opstel van hierdie kurrikulum as die hoofgebruikers beskou. In hierdie studie is ondersoek ingestel of die NKV aan die behoeftes van leerders met verstandelik erg-gestremdheid voldoen.

Die beweegrede vir hierdie ondersoek was die gebrek aan riglyne van die Nasionale Departement van Onderwys oor hoe die NKV aangepas kan word om dit toeganklik te maak vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid. Dit is ook gemotiveer deur die gebrek aan toepaslike navorsing in 'n Suid-Afrikaanse konteks in hierdie verband. Die doel van hierdie studie was voorts om 'n bydrae te maak oor hoe die NKV aangepas behoort te word wat betref die eise wat gestel word deur ouers, die werksgemeenskap, die samelewing, opvoeders se siening en leerders se vermoëns.

'n Gemengdemetode-ontwerp is vir hierdie studie gekies en gevolglik is 'n literatuuoroorsig sowel as 'n empiriese ondersoek uitgevoer. Die literatuuoroorsig van nasionale en internasionale bronne het 'n beeld geskep van wie die leerders met verstandelik erg-gestremdheid is, hoe hul onderwys ontwikkel het, en wat beskou word as die beste praktyke in hul onderrig. Dit het ook getoon wat hierdie leerders se onderwysbehoefte is wat in ag geneem moet word om uitkomsgebaseerde onderwys vir hulle te vestig asook watter eise hul ouers, die gemeenskap en werkgewers stel. Die empiriese ondersoek is in drie fases afgehandel. 'n Meningsopname is by alle spesiale skole vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid in die Wes-Kaap onderneem en dit is opgevolg met fokusgroep-onderhoude. Ná afloop van die twee afsonderlike maar

opeenvolgende fases is die kwantitatiewe en kwalitatiewe data wat sodoende verkry is, geïntegreer om 'n geheelbeeld te verkry van opvoeders se siening van die huidige situasie ten opsigte van uitkomsgebaseerde onderwys in die 21 spesiale skole vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid in die Wes-Kaap. Hierdie inligting is in verband gebring met dit wat in die literatuur voorgehou word.

7.2 SAMEVATTING VAN DIE NAVORINGSBEVINDINGE

Hoofstuk 2 het ondersoek ingestel na die kurrikulumteoretiese grondslag wat gebruik kan word om die navorsingsvrae ten beste te beantwoord. In hierdie hoofstuk het die navorser die volgende gevolgtrekkings gemaak:

- Wetenskaplik-verantwoordbare kurrikulumontwikkeling moet aan die hand van kurrikulumteorie plaasvind.
- Daar bestaan nie 'n toereikende amptelike kurrikulumteoretiese maatstaf waaraan die NKV behoorlik geëvalueer kan word nie.
- Die navorser kon nêrens op skrif die model vind aan die hand waarvan die NKV ontwikkel is nie. Die vraag ontstaan gevolglik hoe wetenskaplik verantwoordbaar die ontwikkeling van hierdie kurrikulum was. Wat die navorser wel gevind het, is dat die NKV uit die verskillende kurrikulumkomponente bestaan.
- Die navorser kon nêrens 'n amptelike departementele dokument vind waarin die filosofiese grondslag vir die NKV uitgespel is nie. Slegs afleidings kon uit ander dokumentasie gemaak word. Dit laat 'n vraag oor die wetenskaplike verantwoordbaarheid van die NKV hang.
- Die NKV-dokumentasie dui nie aan wie of wat die kurrikulumdeterminante was wat die kurrikulumkomponente en hulle inhoud bepaal het nie. In terme van verantwoordbaarheid binne demokratiese verband is dit noodsaaklik dat dit uitgespel behoort te wees.
- Die NKV spel die leeruitkomste wat bereik moet word duidelik uit. Die vraag is: Hoe haalbaar is dit vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid?

- Binne die NKV bestaan daar die moontlikheid om die kurrikulum vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid in terme van inhoud toepaslik, geldig en betekenisvol, leerbaar, volhoubaar, kultuur- en omgewingsversoenbaar en relevant te maak. Voorts kan die inhoud kronologies, van die basiese na die gevorderde, in logiese volgorde, divergent, liniêr en volgens heuristiese ordening, geselekteer word. Hierdie proses is egter redelik ingewikkeld en die vraag is: Kan die onderwysers dit doen?
- Die NKV dui nie onderrigleerstrategieë aan nie Dit wil voorkom asof aanvaar word dat onderwysers oor sodanige vaardighede behoort te beskik. Dit kan egter nie sonder meer aanvaar word nie. Dit hang van onderwysers se opleiding af. In die geval van leerders met verstandelik erg-gestremdheid moet hulle (die onderwysers) weet hoe hierdie spesifieke leerders leer voordat hulle onderrigleerstrategieë kan selekteer. Wanneer daar 'n kurrikulum of leerprogram vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid ontwikkel word, sal gepaste onderrigleerstrategieë daarin aangedui moet word.
- Assessering word deeglik in die NKV aangespreek. Die probleem is egter dat die assesseringstandaarde by graad R begin. Dit blyk dat leerders met verstandelik erg-gestremdheid by skooltoetredende ver benede graad R-standaard is. Dit is dus noodsaaklik dat daar vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid assesseringstandaarde ontwikkel moet wat vir voorskoolse onderrig sal geld. Aangesien assesseringstandaarde 'n deurslaggewende rol in lesbeplanning speel, en lesbeplanning effektiewe onderrigleer bepaal, sal daar dringend aandag aan hierdie aangeleentheid gegee moet word.

Hoofstuk 3 het ondersoek ingestel na wie die leerders met verstandelik erg-gestremdheid is, en hoe hul onderwys op nasionale en internasionale vlak ontwikkel het, asook watter eise hul ouers, die gemeenskap en werkgewers stel. Die navorser het in hierdie hoofstuk tot die volgende gevolgtrekkings gekom:

- Leerders met verstandelik erg-gestremdheid is 'n duidelik herkenbare onderwysgemeenskap wat as gevolg van hul intellektuele vermoëns en behoefte aan ondersteuning aanpassings aan hul kurrikulum nodig het.

- Die ideaal dat leerders met gestremdhede saam met hul tydgenote wat nie gestremd is nie in dieselfde skool hul onderrig moet ontvang is 'n internasionale tendens. Hierdie beweging spruit uit die wêreldwye herdefiniëring van gestremdheid in terme van menseregte en sosiale geregtigheid wat eis dat persone met gestremdhede ten volle met die samelewing geïntegreer moet word. In Suid-Afrika word hierdie ideaal ondersteun deur die Grondwet.

Die navorser het die volgende 17 kriteria ontwikkel waaraan die kurrikulum volgens hierdie determinante moet voldoen:

1. Die kurrikulum moet voorsiening maak om leerders die nodige ondersteuning in die onderrigleersituasie te bied sodat hulle lewensvaardighede kan aanleer.
2. Die kurrikulum moet voorsiening maak om die eise wat bykomende gestremdhede stel te akkommodeer.
3. Die kurrikulum moet voorsiening maak vir ontwikkeling van kennis en grondslagvaardighede (skoolgereedheidsaktiwiteite) op vlakke veel laer as wat gewoonlik vir graad R gestel word.
4. Die kurrikulum moet voorsiening maak vir leerders wat uitermate stadiger leer.
5. Die kurrikulum moet voorsiening maak vir intensiewe kognitiewe ontwikkeling van leerders met verstandelik erg-gestremdheid.
6. Die kurrikulum moet voorsiening maak om leerders met verstandelik erg-gestremdheid se kommunikasievermoëns te bevorder.
7. Die kurrikulum moet voorsiening maak om leerders met verstandelik erg-gestremdheid se vermoëns in perseptuele ontwikkeling te bevorder.
8. Die kurrikulum moet voorsiening maak om leerders met verstandelik erg-gestremdheid se vermoëns in motoriese ontwikkeling te bevorder.
9. Die kurrikulum moet voorsiening maak om leerders met verstandelik erg-gestremdheid se vermoëns in affektiewe ontwikkeling te bevorder.
10. Die kurrikulum sal:

- klem moet lê op daardie gebiede waarin hierdie leerders se vermoëns merkbare agterstande toon by hul tydgenote wat nie gestremd is nie – dit sluit in perseptuele en motoriese ontwikkeling, sosialisering, taalontwikkeling, kognitiewe ontwikkeling, skolastiese vaardighede en fisieke ontwikkeling;
 - voorsiening moet maak dat 'n leerder op verskillende vlakke dus oor grade heen sal funksioneer;
 - voorsiening moet maak vir individuele onderrigprogramme omdat hierdie leerders se ontwikkeling onderling so varieer;
 - voorsiening moet maak vir afwaartse aanpassing aan die assesseringstandaarde en vir die aanspreek van die eise wat die bykomende gestremdhede stel.
11. Die kurrikulum moet voorsiening maak vir toepaslike onderrigstrategieë wat motivering, aandagspan, konseptualisering, geheue, terugroeping en leeroordrag by hierdie leerders sal maksimaliseer.
 12. Die kurrikulum moet voorsiening maak vir geleentheid waar die leerders aan werklike situasies in die gemeenskap blootgestel word.
 13. Die kurrikulum moet die leerders op doelbewuste en toepaslike wyse vir die wêreld van werk en 'n lewe as volwassene voorberei.
 14. Die kurrikulum moet voorsiening maak vir die aanleer van funksionele vaardighede soos arbeidsgerigte en huishoudelike vaardighede, sosialiseringvaardighede, en funksionele skolastiese vaardighede.
 15. Die kurrikulum moet voorsiening maak om leerders met verstandelik erg-gestremdheid weerbaar te maak teen die negatiewe invloede van die gemeenskap.
 16. Die kurrikulum moet voorsiening maak om leerders voor te berei om optimaal in hul spesifieke geografiese omgewing te kan funksioneer.
 17. Die kurrikulum moet die leerders voorberei vir die wêreld van werk. Dit moet die vermoë om selfdisipline te handhaaf en sosiaal aangepas te wees insluit. Dit

moet ook verseker dat die leerders 'n hoë mate van selfversorgingsvaardighede bemeester. Hul reseptiewe taalvermoëns moet goed ontwikkel word. 'n Werksetiek moet vasgelê word. Perseptueel-motoriese vaardighede moet aangeleer word en funksionele geletterdheid en gesyferdheid moet ook vasgelê word.

Hoofstuk 5 bied 'n beskrywende opsomming en ontleding van die navorsingsresultate met betrekking tot die menings van opvoeders ten opsigte wat in 'n toepaslike kurrikulum vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid ingesluit moet word. Die navorser het die volgende 16 kriteria ontwikkel waaraan die kurrikulum volgens hulle moet voldoen:

1. Die kurrikulum moet die volgende leerareas en hul onderafdelings insluit: Selsorgvaardighede, Sosialisering, Kommunikasievaardighede, Morele waardes, Arbeidsgerigte vaardighede, Funksionele skolastiese vaardighede, Integrasie met die gemeenskap, Integrasie met tydgenote wat nie gestremd is nie, Bewustheid van en optrede in gevaarsituasies, Sport en vryetydsbesteding, Handhawing van interpersoonlike verhoudings, Perseptuele en motoriese vaardighede, Kuns en kultuur, Rekenaar- en ander tegnologiese vaardighede, Versorging van diere en plante, Begrip van en toepaslike hantering van eie seksualiteit, Vermoë om molestering en uitbuiting die hoof te bied en Huishoudelike vaardighede.
2. Die kurrikulum moet voorsiening maak dat opvoeders ouers betrek by die tuisonderrig van hul kinders.
3. Die kurrikulum moet die leerders deur middel van onderrig en toepaslike blootstelling help om op gepaste wyse by die gemeenskap in te skakel.
4. Die kurrikulum moet voorsiening maak dat daar voortgebou word op vaardighede en kennis wat in vorige fases opgedoen is.
5. Die kurrikulum moet voorsiening maak dat leerders se kognitiewe vermoëns verbeter word.
6. Die kurrikulum moet voorsiening maak dat opvoeders van individuele onderrigprogramme gebruik maak.

7. Die kurrikulum moet voorsiening maak dat daar voortgebou word op vaardighede en kennis wat in vorige fases opgedoen is.
8. Die kurrikulum moet voorsiening maak dat daar 'n kwalifikasie aan leerders by die voltooiing van hul skoolloopbaan toegeken kan word.
9. Die kurrikulum moet voorsiening maak dat leerders geassesseer word en dat daar aan ouers terugvoering gegee kan word van hul kind se vordering.
10. Die kurrikulum moet die leerders met verstandelik erg-gestremdheid holisties onderrig sodat hulle in staat gestel word om hul volle potensiaal te verwesenlik en as gevolg daarvan so onafhanklik moontlik te funksioneer.
11. Die kurrikulum moet daarvoor voorsiening maak dat hierdie leerders se volle potensiaal ontsluit kan word deur toepaslike leerinhoud en onderrigstrategieë.
12. Die kurrikulum moet voorsiening maak vir die onderwysbehoefte van leerders met verstandelik erg-gestremdheid.
13. Die kurrikulum moet leerders holisties opvoed sodat hulle hul volle potensiaal as gevolg daarvan kan realiseer.
14. Die kurrikulum moet leerders die geleentheid bied om met so 'n wye spektrum van groepe as moontlik in die samelewing kontak te maak om sodoende die nodige sosiale vaardighede aan te leer om met die gemeenskap geïntegreer te word.
15. Die kurrikulum moet deur middel van die leerprogramme, werkskedules en lesplanne voorsiening maak vir die toepaslike onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid deur alternatiewe binne beleidsvoorskrifte toe te laat ten opsigte van tydindeling, leerinhoud, en aanduiding van leerders se vlak van funksionering
16. Die kurrikulum moet voorsiening maak vir die assessering van grondslagvaardighede. Assessering moet ook kan plaasvind in ander situasies waar leerders op 'n praktiese wyse demonstreer dat hulle die standaard bemeester het, en dat assessering oor grade kan strek.

Hoofstuk 6 fokus op die evaluering van die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R tot 9 (Skole) aan die hand van die kriteria wat ontwikkel is na aanleiding van die eise wat die determinante stel soos bepaal in hoofstukke 3 en 5. Nadat die kriteria van die twee hoofstukke vergelyk is, is gevind dat daar ooreenkomste en verskille is. Ten einde duplisering te vermy is soortgelyke kriteria saamgevoeg. Dit het tot gevolg gehad dat daar 'n kern van 19 kriteria na vore getree het. Hierdie kriteria het ook duidelike temas getoon. Tydens die evaluering van die NKV aan die hand van hierdie kriteria is die volgende bevind:

7.2.1 Spesifieke bevindinge ten opsigte van die kriteria wat aangelê is en die mate waartoe die NKV daaraan voldoen

Ten einde 'n geheelbeeld van die evalueringresultate van hoofstuk 6 te verkry, word in tabelle 7.1 tot 7.5 aangedui tot watter mate die NKV aan elkeen van die toegepaste kriteria voldoen.

Tabel 7.1: Kriteria met betrekking tot kommunikasiebehoeftes

Kriteriumno.	Mate waarin die NKV aan elk van die toegepaste kriteria voldoen		
	Voldoen	Voldoen in 'n mate	Voldoen nie
(1) Die kurrikulum sal voorsiening moet maak om die eise wat die bykomende gestremdhede stel te kan akkommodeer.	X		
(2) Die kurrikulum sal voorsiening moet maak om leerders met verstandelik erg-gestremdheid se kommunikasievermoëns te bevorder.	X		

Tabel 7.2: Kriteria met betrekking tot funksionele skolastiese behoeftes

Kriteriumno.	Mate waarin die NKV aan elk van die toegepaste kriteria voldoen		
	Voldoen	Voldoen in 'n mate	Voldoen nie
(3) Die kurrikulum moet voorsiening maak vir leerders wat uitermate stadiger leer.		X	
(4) Die kurrikulum moet voorsiening maak vir die ontwikkeling van kennis en vaardighede op vlakke veel laer as wat gewoonlik vir graad R gestel word.			X
(5) Die kurrikulum moet voorsiening maak vir die intensiewe kognitiewe ontwikkeling van leerders met verstandelik erg-gestremdheid.		X	
(6) Die kurrikulum moet voorsiening maak dat opvoeders ouers kan betrek by die tuisonderrig van hul kinders.	X		
(7) Die kurrikulum moet voorsiening maak dat daar voortgebou word op vaardighede en kennis wat in vorige fases opgedoen is.	X		
(8) Die kurrikulum moet voorsiening maak dat opvoeders van individuele onderrigprogramme gebruik maak	X		
(9) Die kurrikulum moet voorsiening maak dat daar 'n kwalifikasie aan leerders met verstandelik erg-gestremdheid by die voltooiing van hul skoolloopbaan toegeken kan word.			X
(10) Die kurrikulum moet voorsiening maak dat leerders geassesseer word en dat daar aan ouers terugvoering gegee word van hul kind se vordering.	X		
(11) Die kurrikulum sal voorsiening moet maak vir toepaslike onderrigleer-strategieë wat motivering, aandagspan, konseptualisering, geheue, terugroeping en leeroordrag by hierdie leerders sal maksimaliseer.		X	

<p>(12) Die kurrikulum sal voorsiening moet maak dat die volgende leervaardighede en hul onderafdelings ingesluit word:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selfsorgvaardighede • Sosialisering • Kommunikasievaardighede • Morele waardes • Arbeidsgerigte vaardighede • Funksionele skoolastiese vaardighede • Bewustheid van en optrede in gevaarsituasies • Sport en vryetydsbesteding • Handhawing van interpersoonlike verhoudings • Perseptuele en motoriese vaardighede • Kuns en kultuur • Rekenaar- en ander tegnologiese vaardighede • Versorging van diere en plante • Begrip en toepaslike hantering van eie seksualiteit • Vermoë om molestering en uitbuiting die hoof te bied • Huishoudelike vaardighede. 	X		
<p>(13) Die kurrikulum sal voorsiening moet maak dat 'n leerder oor grade heen sal kan leer.</p>	X		

Tabel 7.3: Kriteria met betrekking tot lewensvaardigheidsbehoefes

Kriteriumno.	Mate waarin die NKV aan elk van die toegepaste kriteria voldoen		
	Voldoen	Voldoen in 'n mate	Voldoen nie
<p>(14) Die kurrikulum moet voorsiening maak om leerders met verstandelik erg-gestremdheid weerbaar te maak teen die negatiewe invloede van die gemeenskap.</p>	X		
<p>(15) Die kurrikulum moet voorsiening maak vir geleenthede waar die leerders aan werklike situasies in die gemeenskap blootgestel word.</p>	X		

Tabel 7.4: Kriteria met betrekking tot Tuis-Werksomgewing Behoeftes

Kriteriumno.	Mate waarin die NKV aan elk van die toegepaste kriteria voldoen		
	Voldoen	Voldoen in 'n mate	Voldoen nie
(16) Die kurrikulum moet die leerders met verstandelik erg-gestremdheid op doelbewuste en toepaslike wyse vir die wêreld van werk en 'n lewe as volwassene voorberei.			X

Tabel 7.5: Kriteria met betrekking tot vryetydskennisbehoeftes

Kriteriumno.	Mate waarin die NKV aan elk van die toegepaste kriteria voldoen		
	Voldoen	Voldoen in 'n mate	Voldoen nie
(17) Die kurrikulum moet voorsiening maak vir die ontwikkeling van leerders met verstandelik erg-gestremdheid sodat hulle so onafhanklikheid moontlik kan wees.		X	
(18) Die kurrikulum moet die leerders deur middel van onderrig en toepaslike blootstelling help om op gepaste wyse by die gemeenskap in te skakel.		X	
(19) Die kurrikulum moet voorsiening maak om leerders voor te berei om optimaal in hul spesifieke geografiese omgewing te kan funksioneer.		X	

7.2.2 Spesifieke gevolgtrekkings ten opsigte van die kriteria wat aangelê is

7.2.2.1 Gevolgtrekkings met betrekking tot kommunikasiebehoeftes

Uit Tabel 7.1 blyk dit dat die NKV ten opsigte van al twee die eise voorsiening maak vir die behoeftes van leerders met verstandelik erg-gestremdheid. Hierdie leerders is gewoonlik meervoudig gestremd en kommunikasie is een van die areas waarin hulle

ernstige probleme ervaar. Om sinvol aan die leerproses deel te neem en om hul sosiale ontwikkeling te bevorder moet hulle in staat gestel word om so goed moontlik deur middel van mondelinge, en/of alternatiewe en aangepaste asook skriftelike wyses aan die hand van verskillende media (bv. rekenaar, telefoon, selfoon) te kommunikeer. Die NKV is aanpasbaar genoeg om binne die leerarea Tale aan hierdie eise te voldoen. Die afwesigheid van riglyne van hoe die aanpassings gemaak mag word is egter 'n beperking. 'n Verdere beperking is die afwesigheid van 'n graad wat graad R voorafgaan en waarin die grondslagvaardighede vir kommunikasie aangeleer kan word. Vir die meeste leerders met verstandelik erg-gestremdheid sal hul onderrig in kommunikasievaardighede daar moet begin. Die onderwysbehoefte van leerders met verstandelik erg-gestremdheid stel hoë eise aan opvoeders se kreatiwiteit om geskikte onderrigstrategieë vir die aanleer van kommunikasievaardighede toe te pas. Die NKV skryf nie leerinhoud en metodes voor nie. Die navorser is van mening dat as opvoeders nie opgelei is of kennis het in die onderrig van kommunikasievaardighede en die hantering van hierdie leerders se bykomende gestremdhede nie kan hul onderrig skadelik ten spyte van die NKV se edele beleidsverklarings.

7.2.2.2 *Gevolgtrekkings met betrekking tot funksionele skolastiese behoeftes*

Uit tabel 7.2 blyk dit dat die NKV ten opsigte van hierdie eise in die meeste gevalle daaraan voldoen, maar in uiters belangrike aspekte nie daaraan voldoen nie of slegs gedeeltelik daaraan voldoen. Leerders met verstandelik erg-gestremdheid se onderrig moet vanweë hul intellektuele vermoëns ingestel wees op die verwerwing van funksionele skolastiese vaardighede. So byvoorbeeld moet hulle wiskundig so funksioneel moontlik geletterd wees om in staat te wees om verskillende alledaagse wiskundige instrumente te kan gebruik, bv. 'n horlosie, sakrekenaar, maatband en skaal. Dit is alles vaardighede wat hulle benodig om so onafhanklik moontlik in die tuis- en werksomgewing te kan funksioneer. Die NKV is aanpasbaar genoeg om binne die leerarea Wiskunde aan hierdie eise te voldoen. Die beperking is die afwesigheid van 'n graad wat graad R voorafgaan en waarin grondslagvaardighede wat noodsaaklik is vir wiskundig geletterdheid aangeleer kan word. Vir die meeste leerders met verstandelik erg-gestremdheid sal hul onderrig daar moet begin. Verder is die uitermate stadige leertempo van hierdie leerders ook 'n beperking waarvoor die NKV nie voldoende

voorsiening maak nie. Nog 'n beperking van die NKV is hul onvermoë om te voldoen aan die vereistes om 'n kwalifikasie te verwerf. Die NKV skryf nie leerinhoud en metodes voor nie. Die onderwysbehoefte van leerders met verstandelik erg-gestremdheid in funksionele skolastiese vaardighede stel hoë eise aan opvoeders se kreatiwiteit om geskikte onderrigstrategieë en inhoud vir die aanleer van funksioneel-skolastiese vaardighede toe te pas. Die navorser is van mening dat as opvoeders nie opgelei is of kennis het in die onderrig van funksioneel-skolastiese vaardighede vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid en die hantering van hierdie leerders se bykomende gestremdhede nie kan hul onderrig skade ly ten spyte van die NKV se edele beleidsverklarings.

7.2.2.3 *Gevolgtrekkings met betrekking tot lewensvaardigheids-behoefte*

Uit tabel 7.3 blyk dit dat die NKV aan hierdie twee eise voldoen. Die beperking van die NKV is egter die voorgeskrewe tydsindeling vir die onderrig van leerareas. Vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid om voldoende voordeel te trek uit dit wat die leerarea Lewensoriëntering bied ten opsigte van hierdie twee eise moet daar in hul geval veel meer tyd daaraan gewy word as wat amptelik voorgeskryf word. Die NKV skryf nie leerinhoud en -metodes voor nie. Die onderwysbehoefte van leerders met verstandelik erg-gestremdheid in Lewensoriëntering stel hoë eise aan opvoeders se kreatiwiteit om geskikte onderrigstrategieë vir die aanleer van vaardighede in Lewensoriëntering toe te pas. Die navorser is van mening dat as opvoeders nie opgelei is of kennis het in die onderrig van Lewensoriënteringsvaardighede vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid en die hantering van hierdie leerders se bykomende gestremdhede nie kan hul onderrig in hierdie area skade ly ten spyte van die NKV se edele beleidsverklarings.

7.2.2.4 *Gevolgtrekkings met betrekking tot tuis-/werksomgewingbehoefte*

Uit tabel 7.4 blyk dit dat die NKV ten opsigte van hierdie eise nie daarvoor voorsiening maak nie. Die NKV is egter aanpasbaar genoeg om wel aan hierdie eise te voldoen. Dit kan geskied aan die hand van 'n leerprogram wat voorsiening maak dat leerders wel hierdie vaardighede op 'n toepaslike, praktiese wyse aanleer. Die vereiste is egter dat dit die assesseringstandaarde van die voorgeskrewe leerareas bevorder en dat dit

toelaat dat leerders kan toon dat hulle wel hierdie standaard bemeester het. Die NKV skryf nie leerinhoud en metodes voor nie. Die onderwysbehoefte van leerders met verstandelik erg-gestremdheid in hierdie arbeidsgerigte en huishoudelike vaardighede stel hoë eise aan opvoeders se kreatiwiteit om geskikte onderrigstrategieë en leerinhoude toe te pas om die aanleer van hierdie vaardighede vir hierdie leerders moontlik te maak. Die navorser is van mening dat as opvoeders nie opgelei is of kennis het in die onderrig van arbeidsgerigte en huishoudelike vaardighede vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid en die hantering van hierdie leerders se bykomende gestremdhede nie kan hul onderrig in hierdie area skade ly ten spyte van die NKV se edele beleidsverklarings.

7.2.2.5 *Gevolgtrekkings met betrekking tot vryetydskennisbehoefte*

Uit tabel 7.5 blyk dit dat die NKV ten opsigte van hierdie eise slegs in 'n mate daarvoor voorsiening maak. Die NKV is egter aanpasbaar genoeg om wel aan hierdie eise te voldoen. Dit kan geskied aan die hand van 'n leerprogram wat voorsiening maak dat leerders wel hierdie vaardighede op 'n toepaslike, praktiese wyse aanleer. Die vereiste is egter dat dit die assesseringstandaarde van die voorgeskrewe leerareas bevorder en dat dit toelaat dat leerders kan toon dat hulle wel hierdie standaard bemeester het. Die onderwysbehoefte van leerders met verstandelik erg-gestremdheid in hierdie vryetydsbestedingvaardighede stel hoë eise aan opvoeders se kreatiwiteit om geskikte onderrigstrategieë en leerinhoude toe te pas om die aanleer van hierdie vaardighede vir hierdie leerders moontlik te maak. Die navorser is van mening dat as opvoeders nie opgelei is of kennis het in die onderrig van vryetydsbestedingvaardighede vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid en die hantering van hierdie leerders se bykomende gestremdhede nie kan hul onderrig in hierdie area skade ly ten spyte van die NKV se edele beleidsverklarings.

7.2.3 Algemene gevolgtrekkings

In hierdie afdeling word die drie kerngevolgtrekkings waartoe tydens die algemene evaluering van hoofstuk 3 en hoofstuk 5 geraak is, saamgevat. Hierdie gevolgtrekkings het 'n rigtinggewende invloed op die aanbevelings wat die navorser voorstel. Dit behels

tendense op internasionale en nasionale vlak, die eiesoortigheid van die leerder met verstandelik erg-gestremdheid en die menings van opvoeders.

7.2.3.1 Internasionale en nasionale tendense

Die navorser het bevind dat die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid binne die raamwerk van die uitkomsgebaseerde NKV moet geskied. Hierdie gevolgtrekking is gebaseer op die volgende bevindinge:

Uit die literatuuroorsig het 'n duidelike tendens na vore getree, naamlik dat daar in die onderrig van leerders met gestremdhede weg beweeg word vanaf 'n mediese, liefdadigheids- en lekediskoers wat eens hierdie leerders se onderrig, terapie en versorging gedomineer het, na 'n menseregteperspektief waar hierdie leerders dieselfde regte as alle landsburgers het en dat daar op geen wyse teen hulle gediskrimineer mag word nie. Die Suid-Afrikaanse Grondwet stel dit duidelik in Artikel 28 (2) dat 'n kind se beste belange van deurslaggewende belang is in elke aangeleentheid wat die kind raak. Onderwys is so 'n aangeleentheid.

Die beweging van inklusiewe onderwys het sedert die 1980s momentum gekry en in die 1990s het dit internasionaal en nasionaal die aangewese onderwyspraktyk geword. Leerders met gestremdhede het daarvolgens nou die reg gehad om saam met hul tydgenote wat nie gestremd is nie in dieselfde klas of skool onderrig te ontvang. Daar is variasies, naamlik saam in dieselfde klas, onttrek uit die klas vir spesiale hulp, in 'n aparte eenheid verbonde aan dieselfde skool met integrasiegeleenthede tydens pouses, asook by sekere skoolaktiwiteite en sosiale geleenthede.

In Suid-Afrika beteken inklusiewe onderwys dat alle leerders binne dieselfde onderwysstelsel moet wees, dat hulle dieselfde kurrikulum moet volg en soos hierbo in skoolverband geakkommodeer moet word. Dit is slegs as leerders se graad van behoeftes nie deur een van die bogenoemde aangespreek kan word nie dat hulle hul onderrig in spesiale skole (ook genoem bronneseentrums) voortgesit word. Hierdie skole is deel van die onderwysstelsel en moet dieselfde kurrikulum as bogenoemde skole aanbied.

Daar het wêreldwyd sedert die 1980s 'n uitkomsgebaseerde benadering tot kurrikulumontwikkeling ontstaan wat in die 1990s gevestig geraak het. Ook in Suid-Afrika is daar sedert 1994 hierdie benadering tot die kurrikulum – in die formaat van die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R tot 9 (Skole) wat met ingang Januarie 2004 by alle skole ingestel moes word. Suid-Afrika het egter 'n unieke benadering tot uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) en dit word weerspieël in die terminologie wat gebruik word. Die uitkomst wat bereik moet word is die kritieke uitkomst en ontwikkelingsuitkomst wat afgelei is van die eise wat die Grondwet aan die onderwys stel. Die leeruitkomst wat vir elk van die leerareas geld moet bydra om hierdie hoogste uitkomst te verwesenlik vir elke leerder.

Uitkomsgebaseerde onderwys vereis 'n spesifieke pedagogie om dit effektief toe te pas. Waar opvoeders in die verlede kennis oorgedra het aan leerders as passiewe ontvangers daarvan vereis die nuwe benadering dat leerders onder leiding van die opvoeders aktief betrokke moet wees by die konstruering van kennis. In Suid-Afrika word daar van 'n kombinasie van individuele konstruktivisme gebruik gemaak. Individuele konstruktivisme is gebaseer op die werk van die Switserse sielkundige Piaget, terwyl sosiale konstruktivisme op die werk van die Russiese sielkundige Vygotsky gebaseer is. Die opvoeder se rol verskuif dus van oordraer van kennis na mediator om leerders tot die konstruering van kennis deur aktiewe deelname aan die leerproses te lei.

7.2.3.2 Die rol van leerders met verstandelik erg-gestremdheid in UGO

Die navorser het bevind dat leerders met verstandelik erg-gestremdheid as 'n duidelik herkenbare onderwysgemeenskap erken word. Hierdie gevolgtrekking is gebaseer op die volgende:

In die meer onlangse literatuur is daar gewoonlik 'n breë verwysing na leerders met verstandelike gestremdheid sonder om die presiese groep waarna verwys word te spesifiseer. In diagnostiese bronne word na leerders met verstandelik erg-gestremdheid verwys as diegene met 'n IK van tussen 25 en 55. Waar daar nie IK-tellings gegee word nie word verwys na die graad van ondersteuning wat hulle nodig het om in die samelewing te kan funksioneer. Hierdie groep het deurlopende ondersteuning in feitlik

alle afdelings van hul lewens nodig. Hierdie leerders se kognitiewe ontwikkelingstempo is tussen 25% en 50% van dié van hul tydgenote wat nie gestremd is nie. In ander ontwikkelingsareas toon hulle ook wisselende mate van agterstande. By skooltoetreding op ses jaar funksioneer hulle op 'n verstandsonderdomsvlak van tussen 1.05 jaar en 3 jaar. Hierdie leerders vorm 'n duidelik herkenbare groep wat gekenmerk word deur die behoefte aan 'n baie hoë mate van ondersteuning. Daar is by hulle ook 'n eiesoortige onderwysbehoefte. Hierdie leerders se kognitiewe vermoëns, ontwikkelingsprofiel, tempo van leer, mate van ondersteuning wat nodig is en behoefte aan die voorbereiding vir oorgang tussen skool en werk stel bepaalde eise aan die NKV. Aanpassings sal dus gemaak moet word in daardie areas waarin aanpassings toegelaat kan word. Dit sluit in leerprogramme, werkskedules, lesplanne, en assesseringsmetodes.

7.2.3.3 Die implementering van UGO deur opvoeders in spesiale skole vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid in die Wes-Kaap

Die navorser het bevind dat opvoeders in spesiale skole vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid vanweë 'n diepgaande kennis van hierdie leerders se onderwysbehoefte ten nouste betrokke moet wees by die bepaling van enige aanpassings wat aan die NKV gemaak moet word.

Daar is slegs een kurrikulum wat deur alle leerders in Suid-Afrika gevolg moet word en dit is die UGO-gebaseerde Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R tot 9 (Skole). Uit die empiriese ondersoek is dit egter duidelik dat ten spyte van die statutêre verpligtinge om die NKV te volg die opvoeders verbonde aan die spesiale skole vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid in die Wes-Kaap dit óf nog nie óf nie ten volle gebruik nie. Dit word bevestig deur die verskeidenheid kurrikulums wat gebruik word. Verder dui die negatiewe houdings teenoor die NKV op 'n gebrek aan opleiding daarin en onduidelike voorskrifte ten opsigte van die wyse waarop en in watter areas aanpassings gemaak mag word.

'n Ander aspek wat ook baie duidelik na vore getree het uit die opvoeders se sienings is die gebruik van toepaslike leerareas. Hulle het aangedui dat hierdie leerders se onderrig op die volgende gebaseer moet wees: selfversorgingsvaardighede, kommunikasie (wat insluit alternatiewe en aangepaste kommunikasievaardighede),

sosialisering, perseptuele motoriese vaardighede, morele opvoeding, funksionele skolastiese vaardighede, veiligheid en noodhulp, omgewingsleer, en huishoudelike en arbeidsgerigte vaardighede. Hierdie areas kom ooreen met wat in die literatuur na verwys word as *beste praktyke* in die toepaslike onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid.

Beleidsdokumente stel dit baie duidelik dat daar slegs een kwalifikasie, naamlik die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsertifikaat in die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsband, toegeken mag word as die leerders aan die standaard vir graad 9-werk voldoen. In die empiriese ondersoek is gevind dat die meerderheid respondente van mening is dat daar 'n kwalifikasie aan leerders met verstandelik erg-gestremdheid by voltooiing van hul skoolloopbaan toegeken moet word. Daar bestaan egter meningsverskille oor die presiese aard van so 'n voorgestelde kwalifikasie. Leerders met verstandelik erg-gestremdheid sal nie die vereistes van graad 9 kan bemeester nie, dus sal hulle nie so 'n kwalifikasie kan verwerf nie. Hierdie leerders beskik egter oor vaardighede wat hulle aangeleer het wat 'n kwalifikasie regverdig. Om hierdie vaardighede te akkrediteer sal daar gekyk moet word na die eenheidstandaarde wat deur die Departement van Mannekrag uitgereik word.

In die literatuur word dit duidelik gestel dat opvoeders betrokke moet wees by die ontwikkeling van 'n kurrikulum. In hierdie geval is dit die aanpassings wat aan die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R tot 9 (Skole) aangebring moet word om dit toeganklik te maak vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid.

Die response van die respondente in die empiriese ondersoek dui aan dat daar 'n groot behoefte by opvoeders bestaan aan riglyne oor hoe om uitkomsgebaseerde onderwys in die vorm van die NKV toeganklik te maak vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid. Hulle het 'n duidelike beeld van wat aan hierdie leerders onderrig moet word om hul volle potensiaal te ontsluit om hulle sodoende voor te berei vir die lewe as volwassenes en die lewe van werk.

7.3 AANBEVELINGS

Die volgende aanbevelings word gemaak na aanleiding van die spesifieke en algemene gevolgtrekkings waartoe gekom is.

7.3.1 Algemene aanbevelings

- Die die **opleiding van opvoeders** in die implementering van die NKV in die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid moet as 'n prioriteit beskou word.
- 'n Program behoort saamgestel te word om opvoeders op die hoogte te bring ten opsigte van die **gebruik van toepaslike onderrigstrategieë en leerinhoude** in die daaglikse onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid.
- 'n **Omvattende, duidelike en uitvoerbare beleid behoort** geformuleer te word ten opsigte van die aanpassings wat aan die NKV gemaak mag word ten einde uitkomsgebaseerde onderwys 'n realiteit te maak in die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid.
- Leerders met verstandelik erg-gestremdheid behoort vanweë hul eiesoortige onderwysbehoefte en tempo van leer as 'n **duidelik herkenbare onderwysgroepering beskou te word**.

7.3.2 Spesifieke aanbevelings

- Daar word aanbeveel dat die **progressiewe aard van die NKV uitgebrei word** om in die Grondslagfase 'n graad wat graad R voorafgaan ten opsigte van veral die leerarea Tale en Wiskunde in te sluit. Dit word hieronder as graad N aangedui.

Graad N	Graad R	Graad 1	Graad 2	Graad 3
----------------	----------------	----------------	----------------	----------------

In hierdie graad N moet daar aandag gegee word aan aktiwiteite wat skoolgereedheid vir graad R en verdere grade sal bevorder. In graad N word die verpligte leerprogramme, naamlik Gesyferdheid, Geletterdheid en

Lewensvaardighede gevolg, maar klem word daarin gelê op gereedmakingsaktiwiteite. Assesseringstandaarde moet daarvoor ontwikkel word.

- Daar word aanbeveel dat die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid **hoofsaaklik binne die Grondslagfase geskied**.
- Daar word aanbeveel dat **assessering** bo en behalwe dat dit deurlopend van aard moet wees **ook op ander wyses** toegepas moet word soos byvoorbeeld waarnemings in spel of ander praktiese wyses waardeur leerders demonstreer dat hulle wel die gewenste standaard bereik het.
- Daar word aanbeveel dat kundige **opvoeders betrokke** moet wees by die bepaling van aanpassings aan die NKV in die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid.
- Daar word aanbeveel dat daar duidelikheid verkry moet word van die Nasionale Departement van Onderwys oor die toelaatbaarheid van die aanbied van aktiwiteite wat by die Departement van Mannekrag geakkrediteer is. Die toekenning van 'n **geakkrediteerde sertifikaat van bevoegdheid** in 'n spesifieke rigting moet ingestel word.
- Daar word voorgestel dat die **oorgangsvorbereiding** van leerders met verstandelik erg-gestremdheid vir die wêreld van werk doelbewus bevorder word in hul onderrig. Hierdie voorbereiding moet arbeidsgerigte vaardighede sowel as huishoudelike vaardighede insluit. Ouers en leerders moet deel wees van hierdie beplanning asook van die implementeringsproses. Hierdie oorgangsvorbereiding moet so vroeg moontlik in die leerder se onderrig begin en binne 'n leerprogram **Arbeids- en huishoudelike vaardighede** geskied.
- Daar word aanbeveel dat die onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid die behoeftes van hierdie leerders in kommunikasie, funksionele skoolastiese werk, lewensvaardighede en vryetydsbesteding binne **toepaslike leerprogramme** moet bevorder. Leerprogramme wat aanbeveel word is Geletterdheid, Gesyferdheid, Lewensoriëntering en Vryetydsbesteding.

- Daar word verder aanbeveel dat die **onderrig van leerders met verstandelik erg-gestremdheid binne die raamwerk van die NKV moet geskied** met inagneming van al bogenoemde aanbevelings.

7.4 BEPERKINGS VAN DIE STUDIE

Die studie is aan bande gelê deur verskeie beperkings wat die volgende insluit:

1. Die gebrek aan die opspoor van meer resente bronne om bevestiging te verkry van bevindinge van ouer bronne ten opsigte van leerders met verstandelik erg-gestremdheid se unieke eienskappe wat hul eiesoortige onderwys behoeftes tot gevolg het.
2. Bogenoemde is veral beïnvloed deur die veralgemening waarmee daar na persone met verstandelike gestremdheid in die literatuur verwys word sonder om te spesifiseer na presies watter groep verwys word.
3. Die gebruik van verskillende terminologie om na persone met verstandelik gestremdheid te verwys, soos geopenbaar in die literatuur, het verwarring veroorsaak. Waardevolle inligting is gevolglik buite rekening gelaat om nie foutiewe gevolgtrekkings te maak nie.
4. Daar is 'n gebrek aan navorsing ten opsigte van uitkomsgebaseerde onderwys vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid.

7.5 SAMEVATTING

Die statutêre verpligting dat die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R tot 9 (Skole) die enigste kurrikulum is wat deur alle leerders in Suid-Afrika in die Algemene-Onderwys-en-Onderwysband gevolg moet word het die fokus geplaas op die toeganklikheid en toepaslikheid daarvan vir leerders met verstandelik erg-gestremdheid. Hierdie ondersoek het areas waar aanpassings noodsaaklik is uitgelig. Die hoop word uitgespreek dat hierdie ondersoek 'n bydrae sal lewer tot die verbetering van die lewensgehalte van persone met verstandelik erg-gestremdheid deur die voorgestelde totstandkoming van 'n toepaslike kurrikulum vir hul onderrig.

In hierdie studie is deurgaans gebruik gemaak van die term *leerders met verstandelik erg-gestremdheid*. Dit is gedoen vanweë die bekendheid van die term in die Suid-Afrikaanse onderwys en om die behoefte aan toepaslike onderrig vir hierdie **duidelik herkenbare onderwysgemeenskap** te beklemtoon. Die gebruik van minder diskriminerende terminologie word deur die navorser voorgestaan en die vertrouwe word uitgespreek dat die term **Leerders met 'n intellektuele gestremdheid wat 'n hoë mate van ondersteuning nodig het** in onderwysgeledere gebruik sal word om te verseker dat hierdie leerders die hoë standaard van toepaslike onderrig sal ontvang waarop hulle volgens die Suid-Afrikaanse Grondwet geregtig is. Sodoende sal daar verseker word dat hulle nooit weer as die mees agtergeblewe onderwysgemeenskap in Suid-Afrika beskou word nie.

BRONNELYS

- American Association on Mental Retardation [AAMR], 2002
- Asham, A. & Elkins, J. (Eds.). 1994. **Education with Special Needs** (2nd Edition). Sydney: Prentice Hall.
- Babbie, E. & Mouton, J. 2003. **The Practice of Social Research**. Cape Town: Oxford University Press.
- Bach, H. 1979. **Pädagogik der Geistigbehinderten**. Berlin: Carl Marhold.
- Bagnall, R.D.; Recchia, M.A. & Robinson, Y. 1980. **The Basis of the Curriculum: Theory and Development**. New York: Harcourt, Brace and World.
- Baird, P.A. & Sadovnick, A.D. 1985. Mental retardation in over half-a-million conservative live births: An epidemiological study. *American Journal of Mental Deficiency*, 89:323-330.
- Bakhtin, M.M. 1981. **The Dialogic Imagination: Four Essays** (Edited by M. Holquist.) Austin: University of Texas Press.
- Baroff, G.S. 1974. **Mental Retardation: Nature, Cause and Management**. Washington: Hemisphere.
- Barsch, R.H. 1960. The concept of regression in the brain-injured child. *Exceptional Children*, 27(10):84-89.
- Baumeister, A.A. 1987. Mental retardation: Some conceptions and dilemmas. *American Psychologist*, 42:796-800.
- Behr, A.L. 1984. **New Perspectives in South African Education** (2nd Edition). Durban/Pretoria: Butterworth.
- Behr, A.L. 1988. **Education in South Africa - Origins, Issues and Trends: 1652-1988**. Pretoria/Cape Town: Academica.
- Beirne-Smith, M.; Patton, J.R. & Ittenbach, R. 1994. **Mental Retardation** (4th Edition). New York: MacMillan.

- Berry, P.B. 1972. Comprehension of possessive and continuous sentences by nonretarded, mild retarded and severely retarded children. *American Journal of Mental Deficiency*, 76(5):540-544.
- Botha, M.E. 1996. Die rol en ontwikkeling van 'n persoonlike wetenskaplike verwysingsraamwerk.
- Browder, D.M. 2001. **Curriculum and Assessment for Students with Moderate and Severe Disabilities**. New York: The Guilford Press.
- Brown, A.L. 1974. The role of strategic behaviour in retarded memory. In: Ellis, N.R. (Ed.). **International Review of Research in Mental Retardation**. New York: Academic Press.
- Bruner, J.S.; Olver, R.R. & Goldfield, P.M. (Eds.). 1996. **Studies in Cognitive Growth**. New York: Wiley.
- Bullock, L.M. 1992. **Exceptionalities in Children and Youth**. Boston: Allyn & Bacon.
- Burman, E. 1994. **Deconstructing Developmental Psychology**. London: Routledge.
- Burrack, J.A.; Hodapp, R.M. & Zigler, E. (Eds.). 1998. **Handbook on Mental Retardation and Development**. Cambridge: Cambridge University.
- Campbell, P.C. 1998. Team environment assessment mapping system: A method for selecting curriculum goals for students with disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(3):264-272.
- Carl, A.E. 1995. **Teacher Empowerment through Curriculum Development: Theory into Practice**. Cape Town: Juta.
- Carl, A.E. 2005. 'n Inleiding tot kurrikulumstudies. Tema 4. Klasnotas vir Hons BEd. (Onderrigvorming). Stellenbosch: Stellenbosch Universiteit.
- Casebeer, A.L. & Verhoef, M.J. 1997. Combining qualitative and quantitative research methods: Considering the possibilities for enhancing the study of chronic diseases. *Chronic Diseases in Canada*, 18(3):130-135.
- Chappell, C. 2004. The nature of quantitative research.
<http://www.gsu.edu/mstsw/courses/it7000/papers/thel.htm>.

- Child, D. 1981. **Psychology and the Teacher** (3rd Edition). London: Holt, Rinehart & Winston.
- Clark, G.R. & Rosen, M. 1973. 1979. In: Suran, B.G. & Rizzo, J.V. **Special Children: An Integrative Approach**. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Craig, A. 1996. Education for all. *South African Journal of Higher Education*, 10:47-55.
- Cratty, B. 1974. **Motor Activity and the Education of Retardates** (2nd Edition). Philadelphia: Lea & Febiger.
- Creswell, J.W. 1994. **Research Design: Qualitative and Quantitative Approach**. London: SAGE Publications.
- Creswell, J.W.; Clark, V.L.P.; Gutman, M.L. & Hanson, W.E. 2003. Advanced mixed methods research designs. In: Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Eds.). **Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research**. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- De Wet, J.J.; de K Monteith, J.L.; Venter, P.A. & Steyn, H.S. 1988. **Navorsingsmetodes in die Opvoedkunde: 'n Inleiding tot Empiriese Navorsing**. Durban: Butterworths.
- Degenaar, J.J. 1995. Waardes in die politiek. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 35(3).
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2000. The art of interpretation evaluation and presentation. In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.). **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks. California: SAGE Publications.
- Departement van Nasionale Opvoeding. 1985. Opleidingsprogram. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Onderwys (DO). 2002. Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole): Beleid-leerareas. Pretoria: Departement van Onderwys.
- Departement van Onderwys. 2003. Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole), Onderwysersgids vir die Ontwikkeling van Leerprogramme. Pretoria: Departement van Onderwys.

- Department of Education (DoE). 2003. Revised National Curriculum Statements Grades R-9 (Schools) Teacher's Guide for the Development of Learning Programmes: Foundation Phase. Pretoria: Department of Education.
- Department of Education (DoE). 2005. Curriculum Adaptation Guidelines of the Revised National Curriculum Statement. Pretoria: Department of Education.
- Department of National Education (DNE). 1997. Quality education for all. Report of the National Commission on Special Education Needs and Training and the National Committee for Education Support Services. Pretoria: Government Printers.
- Department of National Education (DNE). 1999. Consultative Paper No 1. Special Education: Building an Inclusive Education and Training system, first steps. Pretoria: Government Printers.
- Department of National Education (DNE). 2001. Education White Paper 6. Special Needs Education Building and Inclusive Education and Training system. Pretoria: Government Printers.
- Department of National Education (DNE). 2002. Draft Guideline for the implementation of Inclusive Education (2nd Draft). Pretoria: Government Printers.
- Department of National Education (DNE). 2002. Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) Beleid. Pretoria: Staatsdrukkers.
- Dever, R.B. & Knapczyk, D.R. 1997. **Teaching Persons with Mental Retardation: An Model for Curriculum Development and Teaching**. Dubuque: Brown & Benchmark.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** (4th Edition). 2002. Text revised. Washington DC: American Psychiatric Association.
- Doll, R.C. 1989. **Curriculum Improvement. Decision Making and Process** (7th Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Donald, D.; Lazarus, S. & Lolwana, P. 2004. **Educational Psychology in Social Context** (2nd Edition). Cape Town: Oxford University Press.

- Drew, C.J.; Logan, D.R. & Hardman, M.L. 1988. **Mental Retardation, A Life Cycle Approach** (4th Edition). Columbus: Merrill Publishers Company.
- Du Toit, L. & Burden, A. 1985. Orthopedagogic: Severely Mentally Handicapped - Study Guide 1 for ORPMHO-H. Pretoria: University of South Africa.
- Du Toit, L. 1991. The mentally handicapped. In: Kapp, J.A. (Ed.). **Children With Problems: An Orthopedagogical Perspective** (2nd Edition). Pretoria: J.L. van Schaik.
- Du Toit, L. 1996. An Introduction to specialised education. In: Engelbrecht, P.; Kriegler, S.M. & Basson, M.I. (Eds.). **Perspectives on Learning Difficulties: International Concerns and South African Realities**. Pretoria: J.L. van Schaik Academic.
- Durrheim, K. 2002. Research design. In: Terre Blanche, M. & Durrheim, K. **Research in Practice. Applied Methods for the Social Sciences**. Cape Town: UCT Press.
- Ellis, N.R. 1963. **Handbook of Mental Deficiency**. New York: McGraw-Hill.
- Ellis, N.R. 1970. Memory processes in retardants and normals. In: Ellis, N.R. (Ed.). **International Review of Research in Mental Retardation** (4th Edition). New York: Academic Press.
- Eloff, I. 1997. 'n Program vir die kognitiewe ontwikkeling van Down-Sindroomleerlinge. US.
- Eloff, I. 2001. Promoting development during the early years. In: Engelbrecht, P. & Green, L. (Eds.). 2001. **Promoting Learner Development - Preventing and Working with Barriers to Learning**. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Engelbrecht, P. & Green, L. (Eds.). 2001. **Promoting Learner Development. Preventing and Working with Barriers to Learning**. Pretoria: J.L. van Schaik Publishers.
- Engelbrecht, P. 2004. Curriculum development. In: Swartz, L.; De la Rey, C. & Duncan, N. (Eds.). **Psychology: An Introduction**. Cape Town: Oxford University Press.

- Engelbrecht, P.; Green, L.; Naicker, S. & Engelbrecht, L. 1999. **Inclusive Education in Action in South Africa**. Pretoria: J.L. van Schaik Academic.
- Engelbrecht, P.; Howell, C. & Basset, D. 2002. Educational reform and the delivery of transitional services in South Africa: Vision, reform and change. *Career Development for Exceptional Individuals*, 25(1):59-72.
- Erzberger, C. & Kelle, U. 2003. Making inferences in mixed methods: The rules of integration. In: Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Eds.). **Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research**. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Feldman, D. 1999. Educating children and youth with severe disabilities (Volume 1). Pedagogy. Muncie, Indiana: Ball State University.
- Feuerstein, R. & Feuerstein, S. 1991. Mediated learning experience: A theoretical review. In: Feuerstein, R.; Klein, P. & Tannenbaum, A. (Eds.). **Mediated Learning Experience**. London: Freund.
- Feuerstein, R. 1979. **The Dynamic Assessment of Retarded Performers**. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R.; Rand, Y.; Hoffman, M. & Miller, R. 1980. **Instrumental Enrichment**. Baltimore: University Park Press.
- Freire, P. 1970. **Pedagogy of the Oppressed**. New York: Seabury Press.
- Gagné, R. 1965. **The Conditions of Learning**. New York: Holt, Rinehart and Wilson.
- Garbers, J.G. (Red). 1996. **Doeltreffende Geesteswetenskaplike Navorsing**. Pretoria: J.L. van Schaik Uitgewers.
- Gardner, H. 1983. **Multiple Intelligences: The Theory in Practice**. New York: Basic Books.
- Garrison, M. 1970. Cognitive models and development in mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency*, 75(4):367-39.
- Gay, L. & Airasian, P. 1999. **Educational Research: Competencies for Analysis and Application** (6th Edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

- Gouws, L.A.; Louw, D.A.; Meyer, W.F. & Plug, C. 1979. **Psigologiewoordeboek**. Johannesburg: McGraw-Hail.
- Green, L. 2001. Theoretical and contextual background. In: Engelbrecht, P. & Green, L. (Eds.). **Promoting Learner Development - Preventing and Working With Barriers to Learning**. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Griffiths, R. 1970. **The Griffiths Scales of Mental Development: The Abilities of Young Children**. London: Child Development Research Centre.
- Grover, V.M. 1997. **Gover-Counter Scale of Cognitive Development**. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Gunzburg, H.C. & Gunzburg, A.L. 1973. **Mental Handicap and Physical Environment**. London: Bailliere Tindall.
- Haberman, M. 1992. The role of the classroom teacher as a curriculum leader. *NASSP Bulletin*, 76(547):11-19.
- Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M. 1994. **Exceptional Children: Introduction to Special Education** (6th Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Haskell, S. & Steer, M. 2002. Inclusive education in Western industrialised nations. The need for quality indicators. In: Hollenweger, J. & Haskell, S. (Eds.). **Quality Indicators in Special Needs Education. An International Perspective**. Switzerland: Druckerei Schüler AG, Biel.
- Haspers, D.J.H. & Van Oudenhoven, N.J.A. 1970. Discriminatieleren en het selectie mechanisme bij imbecielen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 9:277-284.
- Haywood, H. 1993. A mediated teaching style. *International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning*, 3:27-37.
- Haywood, H.C. & Switzky, H.N. 1992. Ability and modifiability? What, how, and how much? In: Carlson, J. (Ed.). **Advances in Cognition and Educational Practice**. Connecticut: JAI Press.
- Henson, K.T. 1995. **Curriculum Development for Education Reform**. New York: Harper Collins College Publishers.

- Hill, F.; Le Grange, L. & Newmark, R. 2003. The use of qualitative and quantitative methodology in a special educational needs study. *International Journal of Special Education*, 18(2):62-72.
- Hollenweger, J. 2002. Quality in Special Needs Education. In: Hollenweger, J. & Haskell, S. (Eds.). **Quality Indicators in Special Needs Education. An International Perspective**. Biel, Switzerland: Druckerei Schüler AG.
- Hoover, J.J. & Patton, J.R. 1997. **Curriculum Adaptations for Students with Learning and Behavior Problems. Principles and Practice** (2nd Edition). Austin, Texas: Pro-Ed.
- Hughes, C.; Hwang, B.; Kim, J.; Eisenman, L. & Killian, D. 1995. Quality of life in applied research: A review and analysis of empirical measures. *American Journal on Mental Retardation*, 99:623-641.
- Hutt, M.L. & Gibby, G. 1976. **The Mentally Retarded Child: Development, Education and Treatment** (3rd Edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Huysamen, G.K. 1993. **Metodologie vir die Sosiale en Gedragwetenskappe**. Halfweghuis: Southern Boekuitgewers (Edms) Bpk.
- Huysamen, G.K. 1997. Parallels between qualitative research and sequentially performed quantitative research. *South African Journal of Psychology*, 27:1-8.
- Ingalls, R.P. 1978. Mental Retardation: **The Changing Outlook**. New York: John Wiley & Sons.
- Inhelder, B. 1968. **The Diagnosis of Reasoning in the Mentality Retarded**. New York: Johyn Dag.
- Jacobs, M. & Chalufu, N. 2000. Curriculum design. In: Jacobs, M.; Gawe, N. & Vakalisa (Eds.). **Teaching-learning Dynamics** (2nd Edition). Sandton: Heineman Higher and Further Education.
- Jacobs, M. 2004. Curriculum design. In: Jacobs, M.; Vakalisa, N. & Gawe, N. 2004. **Teaching-learning Dynamics. A Participative Approach for OBE** (3rd Edition). Sandton: Heinemann Publishers.

- Jacobs, M.; Vakalisa, N. & Gawe, N. 2004. **Teaching-learning Dynamics. A Participative Approach for OBE** (3rd Edition). Sandton: Heinemann Publishers.
- Jansen, J.D. 1998. Curriculum reform in South Africa: A critical analysis of outcome-based education. *Cambridge Journal of Education*, 28(3):321-332.
- Jelgersma, G. 1957. **Het Gevoelsleven van het Achterlijke Kind**. Leiden: Sijthoff.
- Johnson, B. & Turner, L.A. 2003. Data collection strategies in mixed methods research. In: Tashaklorie, A. & Teddlie, C. (Eds.). **Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research**. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Kaplan, I. & Sadock, A. 1990. **Pocket Handbook of Clinical Psychiatry**. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Kirk, D. & Macdonald, D. 2001. Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 33(5):551-567.
- Kirk, S.A.; Gallager, J.J. & Anastasiow, N.J. 1993. **Educating Exceptional Children** (7th Edition). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kirk, S.A.; Karne, M.B. & Kirk, W.D. 1968. **You and Your Retarded Child**. New York: Macmillan.
- Knowlton, E. 1998. Considerations in the design of personalized curricular support for students with development disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(2):95-107.
- Kral, P.A. 1972. Motor characteristics and development of retarded children. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 7(1):14-21.
- Lea, S. & Foster, D. 1990. **Perspectives on Mental Handicap in South Africa**. Durban: Butterworths.
- Lerner, R. 1986. **Concepts and Theories of Human Development**. New York: Random House.
- Lindeque, B. & Vandeyar, S. 2004. Context analysis and diversity. In: In: Jacobs, M.; Vakalisa, N. & Gawe, N. 2004. **Teaching-learning Dynamics. A Participative Approach for OBE** (3rd Edition). Sandton: Heinemann Publishers.

- Lipman, L.P. 1972. The Hamlet-skool vir vertraagdes. *SA Nasionale Raad vir Geesteswetenskappe*, 10:4-6.
- Litton, F.W. 1978. **Education of the Trainable Retarded Curriculum, Methods, Materials**. St Louis: Mosby.
- Lomofsky, L. & Skuy, A. 2002. Educational needs related to intellectual and cognitive difference. In: Engelbrecht, P. & Green, L. (Eds.). **Promoting Learner Development - Preventing and Working with Barriers to Learning**. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Lomofsky, L.; Roberts, R. & Moambi, N. 1999. The inclusive classroom. In: Engelbrecht, P.; Green, L.; Naicker, S. & Engelbrecht, L. 1999. **Inclusive Education in Action in South Africa**. Pretoria: J.L. van Schaik Publishers.
- Louw, D.A. 1992. Verstandelike gestremdheid. In: Louw, D.A. (Red.). **Suid-Afrikaanse Handboek van Abnormale Gedrag** (1^{ste} Uitgawe, 3^{de} Druk). Halfweghuis: Southern Boekuitgewers.
- Luiz, D.M. 1997. Griffiths Scale of Mental Development: South African Studies. Research Paper (25). Port Elizabeth: University of Port Elizabeth.
- Mahaye, T. & Jacobs, M. 2004. Teaching methods. In: Jacobs, M.; Vakalisa, N. & Gawe, N. (Eds.). **Teaching-learning Dynamics. A Participative Approach for OBE** (3rd Edition). Cape Town: Heinemann Publishers.
- Malpass, L.F. 1963. Motor skills in mental deficiency. In: Ellis, N.R. (Ed.). **Handbook of Mental Deficiency**. New York: McGraw-Hill.
- Marais, C.H. & Bondesio, M.J. 1996. Research management. In: Garbers, J.G. (Ed.). **Effective Research in the Human Sciences**. Pretoria: J.L. Van Schaik.
- Marnewick, L. & Rouhani. S. 2004. Assessment. In: Jacobs, M.; Vakalisa, N. & Gawe, N. (Eds.). **Teaching-learning Dynamics. A Participative Approach for OBE** (3rd Edition). Cape Town: Heinemann Publishers.
- Marsh, C.C. 1997. **Planning, Management and Ideology: Key concepts for Understanding Curriculum** (Volume 2). London: Falmer Press.
- Maykut, P. & Morehouse, R. 1994. **Beginning Quantitative Research - A Philosophic and Practical Guide**. London: Falmer Press.

- Mbeki, T.M. (Office of the Deputy President) 1997. White Paper on an Integrated National Disability Strategy. Ndabeni: Rustica Press.
- McCraeken, G. 1988. **The Long Interviews**. Newbury Park, California: SAGE Publications.
- McLaren, J. & Bryson, S.E. 1987. Review of recent epidemiological studies in mental retardation: Prevalence, associated disorders and etiology. *American Journal of Mental Retardation*, 92:243-254.
- McNeil, J.D. 1999. **Curriculum - The Teacher's Initiative** (2nd Edition). New Jersey: Prentice-Hall.
- Merriam, S.B. 1998. **Qualitative Research and Case Study Application in Education**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mertens, D.M. 1997. **Research Methods in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches**. California: SAGE Publications.
- Mertens, D.M. 2003. Mixed methods and politics of human research: The transformative-emancipatory perspective. In: Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Eds.). **Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. **An Expanded Source Book: Qualitative Data Analysis** (2nd Edition). London: SAGE Publication.
- Molley, J.S. 1973. **Teaching the Mentally Retarded Child** (2nd Edition). New York: Columbia University Press.
- Molteno, C. & Lachman, P. 1996. Aetiology of learning disability with special reference to preventability. *Annals of Tropical Paediatrics*, 16:141-148.
- Molteno, C.; Roux, A.; Nelson, M. & Arens, L. 1998. Causes of mental handicap in Cape Town. *South African Medical Journal*, 77:98-101.
- Morse, J.M. 1991. Approaches to qualitative - quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(1):120-123.
- Mouton, J. & Marais, H.C. 1985. **Metodologie van die Geesteswetenskappe: Basiese Begrippe**. Pretoria: RGN-drukkery.

- Mouton, J. 2002. **Understanding Social Research**. Pretoria: JL van Schaik Publishers.
- Mouton, J. 2003. **How to Success in Your Masters and Doctoral Studies: A South African Guide and Resource book**. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Naiker, S.M. 1999. **Curriculum 2005. A Space for All. An Introduction to Inclusive Education**. Cape Town: Renaissance Tafelberg Publishers.
- Nelson, L. 1999. **Kurrikulum 2005. Skoolvernuwing deur Kurrikulum 2005. 'n Praktiese Gids vir Opvoeders en Ouers**. Kaapstad: Renaissance Tafelberg Uitgewers.
- New Zealand Department of Education. 1998. Ongoing and Reviewable Resourcing Schemes. Guidelines.
- Newman, I.; Ridenour, C.S.; Newman, C. & De Marco, G.M.P 2003. A typology of research purpose and it's relationship to mixed methods. In: Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Eds.). **Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Oliva, P.F. 1992. **Developing the Curriculum** (3rd Edition). New York: Harper Collins.
- Ornstein, A.C. & Hunkins, F. 1993. **Curriculum Foundations, Principles and Theory** (2nd Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Oswald, M.M. 2001. Inleed van onderwysers se demokratiese waardes op hul houdings teenoor inklusiewe onderwys. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch. (MEd-tesis)
- Painter, R.E. 1980. 'n Evaluering van die vakkurrikulum vir gesondheidsopvoeding vanuit 'n kurrikulum teoretiese perspektief. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. (MEd. tesis)
- Pannell, J.M. 2003. Research report: 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. The Western Cape Forum for Intellectual Disability.

- Patton, J.R.; Payne, J.S. & Beirne-Smith, M. 1986. **Mental Retardation** (2nd Edition). Columbus: Merrill Publishing Company.
- Patton, M. 1990. **Qualitative Evaluation and Research Methods**. Newbury Park, California: SAGE Publication Inc.
- Peat, D.; Mulcahy, R. & Wilgosh, L. 1997. Learning resources evaluation: A considerate framework for educators. *Education Canada*, 37:15-19.
- Perry, N. 1974. **Teaching the Mentally Retarded Child** (2nd Edition). New York: Columbia University Press.
- Piaget, J. 1953. *The Origins of Intelligence in the Child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polloway, E.A.; Patton, J.R.; Payne, J.S. & Payne, R.A. 1989. **Strategies for Teaching Learners with Special Needs** (4th Edition). Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- Posner, G.J. 1992. **Analyzing the Curriculum**. New York: McGraw-Hill.
- Pring, R. 2000. **Philosophy of Educational Research**. London: Continuum.
- Republic of South Africa (RSA) 1996. No. 108 of 1996: Constitution of the Republic of South Africa. Pretoria: Government Printers.
- Republic of South Africa (RSA) 1996. South African Schools Act, No. 84 of 1996. Pretoria: Government Printers.
- Robinson, H.B. & Robinson, N.M. 1976. **The Mentally Retarded: A Psychological Approach** (2nd Edition). New York: McGraw-Hill.
- Routh, D.K. (Ed.). 1973. **The Experimental Psychology of Mental Retardation**. Chicago: Aldine.
- Sandieson, R. 1998. A survey on terminology that refers to people with mental retardation I developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(3):290-295.
- Schlemmer, L. 1996. Die kommunikasieplan: Vanaf voorskoolvlak tot beleidmakersvlak. In: Garbers, J.G. (Ed.). **Effective Research in the Human Sciences**. Pretoria: J.L. Van Schaik.

- Schwab, J.J. 1973. The practical: Translating into curriculum. *School Review*, 81:501-522.
- Schwatz, G. & Cavener, L.A. 1994. Outcome-based education and curriculum change: Advocacy, practice and critique. *Journal of Curriculum and Supervision*, 9(4):326-335.
- Shea, T.E. & Bauer, A.M. 1994. **Learners with Disabilities. A Social Systems Perspective of Special Education.** Madison, Wisconsin: WCB Brown & Benchmark.
- Sheerenberg, R.C. 1983. **A history of Mental Retardation.** Baltimore: Brooks Publishing Co.
- Silverman, D. 2000. **Doing Qualitative Research. A Practical Handbook.** Thousand Oaks, California: SAGE Publication.
- Smith, D.D. 2004. **Introduction to Special Education. Teaching in an Age of Opportunity** (5th Edition). Old Tappan, NJ: Allyn & Bacon.
- Smith, E.C.; Polloway, E.A.; Patton, J.R. & Dowdy, C.A. 1998. **Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings** (2nd Edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Smith, T.E.C. & Hilton, A. 1994. Program design for students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities*, 29(1):3-8.
- Souhami, R.L. & Moxham, J. 1994. **Textbook of Medicine** (2nd Edition). London: Churchill Livingstone.
- South African Federal Council on Disability (SAFCD). 1995. Statement on Disability. Durban: SAFCD.
- Spady, W. & Schlebusch, A. 1999. **Curriculum 2005. A Guide for Parents.** Cape Town: Renaissance.
- Spady, W. 1994. **Outcome-based Education. The American Association of School Administrators.** Arlington, VA: AASA.
- Speck, O. 1970. **Der Geistigbehinderte Mensch und Seine Erziehung. 3. Überarbeitete Anflage.** München-Basel: Ernst Reinhard Verlag.

- Spitz, H.H. 1966. The role of input organization in the learning and memory of mental retardes. In: Ellis, NR (Ed.). **International Review of Research in Mental Retardation**, 2. New York: Academic Press.
- Spitz, H.H. 1973. Consolidating facts into the schematized learning and memory system of educable retardants. In: Ellis, N.R. (Ed.). **International Review of Research in Mental Retardation**, 6. New York: Academic Press.
- Spreen, O. 1995. Language functions in mental retardation: A review: Language development, types of retardation, and intelligence level. *American Journal of Mental Deficiency*, 69:482-494.
- Staatskoerant No. 23406. 2002. Nasionale beleid ten opsigte van Onderwys en Opleidingsprogramme: Bekragting van die Hersiene Nasionale Kurrikulumverslag Graad R-9 (Skole). Pretoria: Staatsdrukkers.
- Steyn, I.N. 1976. Die opleibaarheid van die kind met Down-sindroom of mongolisme. Wetenskaplike bydrae van die PU vir CHO, Reeks A: Geesteswetenskappe, nr. 26. Potchefstroom: Potchefstroom Universiteit vir CHO.
- Steyn, J.C.; De Klerk, J. & Du Plessis, W.S. 1999. **Education for Democracy** (3rd Edition). Durbanville: Wachwa Publishers.
- Suran, B.G. & Rizzo, J.V. 1979. **Special Children an Integrative Approach**. Glenview, Illinois: Scott, Foresman & Company.
- Taba, H. 1962. **Curriculum Development Theory and Practice**. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Ed.). 2003. **Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research**. Thousand Oak: SAGE Publication.
- Terre Blanche, M. & Durrheim, K. 2002. **Research in Practice. Applied Methods for Social Science**. Cape Town: University of Cape Town Press.
- The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders. 1992. Clinical description and diagnostic guidelines. Geneva: World Health Organization.
- Theron, M.J. 1994. 'n Ondersoek na die doeltreffendheid en relevansie van die kurrikulum vir Spesiale Onderwys. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. (DEd. proefskrif)

- Theron, M.J. 2006. Persoonlike onderhoud.
- Tredgold, R.F. & Soddy, K. 1970. **Tredgold's Mental Retardation** (11th Edition). London: Bailliere, Tindal & Cassel.
- UN. 1994. Standard rules on the equalisation of opportunities for persons with disability. Resolution adopted by the General Assembly, A/48/96. New York, 4 March.
- UNESCO. 1994. The Salamanca Statement and framework on Special Needs Education. Paris: UNESCO.
- Vakalisa, N.G.; Van Niekerk, L.J. & Gawe, N. 2004. Learning content. In: Jacobs, M.; Vakalisa, N. & Gawe, N. (Eds.). **Teaching Learning Dynamics. A Participative Approach for OBE** (3rd Edition). Cape Town: Heinemann Publisher.
- Van der Horst, H. & McDonald, R. 1997. **Outcome-based Education. A Teacher's Manual**. Pretoria: Kagiso Publishers.
- Van Weelden, J. & Niessen, J.S.T. 1976. **Het Moeilijk Lerende Kind**. Rotterdam: Lemniscaat.
- Van Wyk, A.J. 1967. Report of the committee of inquiry into the care of mentally deficient persons. Pretoria: Government Printer.
- Vedder, R. 1957. **Inleiding tot de Psychiatrie**. Groningen: Wolters.
- Vrey, J.D. 1983. **Die Opvoeding in sy Selfaktualisering**. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Vygotsky, L. 1978. **Mind in Society. The Development of Higher Mental processes**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Warnock, H.M. 1978. Report of the committee into the education of handicapped children and young people. London: HMSD.
- Weinreich, N.K. 1996. Integrating quantitative and qualitative methods in social marketing research. *Social Marketing Quarterly*, Winter:53-57.
- Western Cape Education Department. 2002 Annual Survey for Public Ordinary Schools. Cape Town: WCED.

- Westling, D.L. & Fox, L. 2000. **Teaching Students with Severe Disabilities** (2nd Edition). New Jersey: Prentice-Hall.
- Westling, D.L. 1996. What do parents of children with moderate and severe disabilities want? *Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities*, 31:86-114.
- WKOD. 2002. Die doel van UGO, Deel 1. Kaapstad: WKOD.
- WKOD. 2003. Gestruktureerde leer- en onderrigaktiwiteite vir die aanleer van basiese geletterdheidskonsepte en -vaardighede. Kaapstad: WKOD.
- WKOD. 2003. Gestruktureerde leer- en onderrigaktiwiteite vir die aanleer van basiese wiskundige konsepte en -vaardighede. Kaapstad: WKOD.
- WKOD. 2003. Hoe om die ingebruik name van die Nasionale Kurrikulumverklaring: AOO-band te behartig. 'n Gids vir Skoolleiers. Kaapstad: WKOD.
- Wood, D.; Bruner, J. & Ross, G. 1976. The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17:89-100.
- Woodhead, M. 1991. Psychology and the culture construction of children's needs. In: Woodhead, M.; Light, P. & Carr, R. (Eds.). **Growing Up in a Changing Society**. London: Routledge.
- Ysseldyke, J.E. & Algozzine, B. 1990. **Introduction to Special Education**. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Zais, R.S. 1976. **Curriculum Principles and Foundations**. New York: Harper & Row Publishers.
- Zeaman, D. & House, B.J. 1963. The role of attention in retardate discrimination learning. In: Ellis, N.R. (Ed.). **Handbook on Mental Deficiency**. New York: McGraw-Hill.
- Zigler, E. & Balla, D. 1982. **Mental Retardation: The Developmental-difference Controversy**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Zigler, E. & Haddap, R. 1986. **Understanding Mental Retardation**. New York: Cambridge University Press.