

DIE ASSESSERING VAN 'N LEERDER IN GRAAD R MET ASPERGER-SINDROOM

deur

Rina Lemmer

voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in die vak

INKLUSIEWE ONDERWYS

aan die

UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA

STUDIELEIER: PROFESSOR A J HUGO

MEDESTUDIELEIER: PROFESSOR C A JANSEN

NOVEMBER 2009

Hierdie studie word opgedra aan alle leerders met Asperger-sindroom.

'n Gedig van 'n leerder met Asperger-sindroom wat slegs sewe jaar oud is, spreek boekdele. Die gedig is beskrywend van die leerder se ervaring van sy Asperger-sindroom en die dankbaarheid wat hy steeds teenoor die lewe toon.

Things I like and am thankful for.

**I'm thankful for the rain
Because plants grow
I also like sledding
And do other things in snow.
I like to jump in leaves,
But they make my sister sneeze.
Vacations are a lot of fun,
I can't wait to go on another one.
My pajamas are nice and fuzzy,
My purple blanket is very cuddly.
My favorite snack is a peanut butter bar,
My favorite drink is cranberry juice in a
jar.
And most of all I'm thankful for,
My mom's hugs, kisses and cuddles
galore.**

Brandon Winrich

(OASIS 2007).

‘n Voorstelling van ‘n dier deur ‘n vyfjarige Asperger-sindroom leerder. Hierdie leerder is reeds twee jaar verbonde aan ‘n skool met leerders vir Outisme en Asperger-sindroom in Suid-Afrika.



VERKLARING

Ek verklaar hiermee dat **“Die assessering van ‘n leerder in Graad R met Asperger-sindroom.”** my eie werk is en dat ek al die bronne wat ek gebruik of aangehaal het, deur middel van volledige verwysings aangedui en erken het.

R Lemmer

Datum

ERKENNINGS

1. Baie dankie aan my Skepper, die Gewer van alle talente en seëninge.
2. Baie dankie aan my gesin vir hulle liefde en ondersteuning.
3. Baie dankie aan professor Hugo, professor Jansen, doktor Nel en doktor Dicker vir die tyd wat hulle afgestaan het aan die deurlees, raad en leiding betreffende hierdie verhandeling.
4. Baie dankie aan die personeel van die deelnemende skool vir die vergunning en tyd wat hulle aan my afgestaan het om hul leerders waar te neem.
5. Baie dankie aan die deelnemende fasiliteerders vir hulle goeie samewerking en die verskaffing van persoonlike en sensitiewe inligting.
6. Dankie aan almal by Unisa vir ondersteuning en bystand deur die volle tydperk van die skryf van hierdie verhandeling.
7. Met opregte dank aan Leona Minnie vir die taalversorging.

OPSOMMING

In hierdie ondersoekende navorsingstudie word die assesseringsmetodes vir leerders met Asperger-sindroom in Graad R bestudeer. Daar word 'n breedvoerige blik gewerp op inklusiewe onderwys en huidige assessering asook watter assesseringsmetodes geskik is vir leerders met Asperger-sindroom.

Aan die hand van die literatuurstudie, die onderhoude wat gevoer is, en die waarneming deur die navorser gedoen, het dit aan die lig gekom dat leerders met Asperger-sindroom unieke wesens is en dat hulle ondersteun en bygestaan behoort te word om volwaardige lede van die samelewing te word.

Uit die gegewens verkry uit hierdie intensiewe navorsing alhoewel dit van 'n beperkte omvang is, blyk dit dat die fasiliteerder vir elke individuele leerder met Asperger-sindroom sy of haar eie individuele ontwikkelingsprogram moet saamstel, om sodoende elke leerder te help om sy of haar volle potensiaal te bereik.

Uit die ondersoek is aanbevelings ten opsigte van die volgende gegeneer:

- Die Departement van Onderwys
- Die primêre skool
- Die fasiliteerder
- Die gesin
- Verdere navorsing

SUMMARY

In this investigative study the researcher studied the methods used to assess learners with Asperger syndrome in Grade R. A detailed, and in depth study was made of Inclusive Education and the current assessment methods, as well as research into which assessment methods have been proved successful when dealing with learners with Asperger syndrome.

Derived from the literature study, interviews held and observations, the researcher concluded that learners with Asperger syndrome are very unique people, but need to be supported and helped to enable them to become worthy citizens within a community.

Out of the information collected it became apparent during this intense study of a fairly limited scope, that it is very important that the facilitator has to create an unique development programme for each individual learner with Asperger syndrome. Only then each learner will be helped to develop to his or her full potential.

The above facts generate recommendations towards the following:

- The Department of Education
- The primary school
- The facilitator
- The family
- Further research

SLEUTELBEGRIPE

Die volgende begrippe word breedvoerig in alle hoofstukke bespreek:

Uitkomsgebaseerde onderwys	- Outcomes based education
Assessering	- Assessment
Asperger-sindroom	- Asperger syndrome
Graad R – Ontvangsjaar leerders	- Grade R – Reception year learners
Outisme	- Autism
Inklusiewe onderwys	-Inclusive education
Outisme-spektrumgebrek	- Autism spectrum disorder
Individuele ontwikkelingsprogram (IOP)	- Individual developmental programme (IDP)
Indirekte waarneming	- Indirect observation
Direkte waarneming	- Direct observation

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1: INLEIDING EN AGTERGROND TOT DIE STUDIE

1.1	INLEIDING.....	1
1.1.1	Uitkomsgebaseerde onderwys (UGO).....	2
1.1.2	Assessering in Graad R.....	3
1.1.3	Asperger-sindroom.....	4
1.2	BEWUSWORDING VAN DIE PROBLEEM.....	4
1.3	NAVORSINGSPROBLEEM.....	5
1.4	DOEL VAN DIE STUDIE.....	6
1.5	AFBAKENING VAN HIERDIE STUDIE.....	7
1.6	NAVORSINGSMETODE.....	7
1.6.1	Literatuurstudie.....	7
1.6.2	Empiriese navorsing.....	7
1.6.3	Waarneming.....	9
1.6.4	Onderhoude.....	10
1.6.5	Visuele etnografie.....	10
1.6.6	Teikenpopulasie.....	11
1.7	BEGRIPSOMSKRYWING.....	11
1.7.1	Outisme.....	11
1.7.2	Asperger-sindroom.....	12
1.7.3	Assessering.....	12
1.7.4	Inklusiewe onderwys (IO).....	12
1.7.5	Spesiale skool.....	13
1.7.6	Hoofstroomskool.....	14
1.7.7	Leer.....	14
1.7.8	Leerbelemmering.....	14
1.7.9	Graad R leerder.....	15
1.7.10	Fasiliteerder.....	15
1.7.11	Waarneming.....	15
1.7.11.1	Direkte waarneming.....	15
1.7.11.2	Indirekte waarneming.....	15
1.7.12	Etnografiese navorsing.....	16

1.7.13	Individuele ontwikkelingsprogram (IOP).....	16
1.8	BEPERKINGE VAN DIE STUDIE.....	16
1.9	STUDIEPROGRAM.....	16
1.10	SLOTSOM.....	17

HOOFSTUK 2: ‘N BESKRYWING VAN DIE BEGRIP ASPERGER-SINDROOM

2.1	INLEIDING.....	18
2.2	OUTISME-SPEKTRUMGEBREK.....	19
2.3	OUTISME.....	21
2.4	HOËFUNKSIONELE-OUTISME.....	23
2.5	ASPERGER-SINDROOM.....	25
2.6	EIENSKAPPE VAN LEERDERS MET ASPERGER-SINDROOM.....	28
2.6.1	Kognitiewe ontwikkeling	29
2.6.1.1	<i>Kommunikasie</i>	30
2.6.1.2	<i>Verbeeldingrykheid</i>	32
2.6.1.3	<i>Belangstellings</i>	33
2.6.1.4	<i>Ruimtelike oriëntering</i>	34
2.6.2	Perseptuele ontwikkeling.....	34
2.6.3	Sosiale ontwikkeling.....	37
2.6.4	Motoriese ontwikkeling.....	38
2.6.5	Emosionele ontwikkeling.....	39
2.7	OORSAKE VAN ASPERGER-SINDROOM.....	41
2.8	SKOOLAANGELEENTHEDE.....	42
2.8.1	Kognitiewe vaardighede.....	43
2.8.2	Sosiale vaardighede.....	44
2.8.3	Motoriese vaardighede.....	44
2.8.4	Assessering.....	45

2.9	ALGEMENE BEHOEFTE	45
2.10	DIE ROL VAN DIE GESIN EN VRIENDE	46
2.10.1	Die gesin	46
2.10.2	Die vriende	49
2.11	SLOTSOM	50

HOOFSTUK 3: INKLUSIEWE ONDERWYS EN ASSESSERING

3.1	INLEIDING	51
3.2	INKLUSIEWE ONDERWYS	52
3.3	TEORETIESE BEGRONDING	58
3.4	STRUIKELBLOKKE WAT LEERPOTENSIAAL STREM	60
3.4.1	Sistemiese struikelblokke	61
3.4.2	Maatskaplike struikelblokke	61
3.4.3	Pedagogiese struikelblokke	62
3.4.4	Mediese struikelblokke	62
3.5	UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS	63
3.6	ONDERSTEUNINGSTRUKTURE	68
3.7	VROEË IDENTIFISERING	72
3.8	ASSESSERING	73
3.9	DOEL, WAARDE EN KENMERKE VAN ASSESSERING	74
3.10	BEGINSELS VAN ASSESSERING VOLGENS UGO	76
3.11	ASSESSERINGSBEGINSELS	78
3.12	VORME VAN ASSESSERING	79
3.12.1	Grondlynassessering van vroeë leer	79
3.12.2	Diagnostiese assessering	79
3.12.3	Formatiewe assessering	79
3.12.4	Summatiewe assessering	80

3.12.5	Sistemiese assessering.....	80
3.13	DIE ASSESSERINGSPROSES.....	80
3.14	KOMPONENTE VAN ASSESSERING.....	82
3.15	ASSESSERINGSMETODES.....	84
3.15.1	Oueronderhoude as assesseringsmetode.....	84
3.15.2	Portefeuljes van die leerder se werk.....	85
3.15.3	Waarneming as assesseringsmetodes.....	85
3.16	SLOTSOM.....	91

HOOFSTUK 4: DIE NAVORSINGSPROSES

4.1	INLEIDING.....	93
4.2	KWALITATIEWE NAVORSING.....	93
4.2.1	Kenmerke van kwalitatiewe navorsing.....	94
4.3	ETNOGRAFIESE NAVORSING.....	96
4.4	DEELNEMENDE WAARNEMING.....	97
4.4.1	Kenmerke van deelnemende waarnemingstudies.....	97
4.4.2	Voordele van deelnemende waarneming.....	98
4.4.3	Nadele van deelnemende waarneming.....	98
4.5	PROBLEEMSTELLING.....	99
4.6	DOEL VAN STUDIE.....	100
4.7	NAVORSINGSONTWERP.....	100
4.8	NAVORSINGSPROSES.....	101
4.9	NAVORSINGSMETODES.....	102
4.10	ETIESE OORWEGINGS.....	102
4.10.1	Geldigheid en betroubaarheid.....	103

4.10.1.1 Geldigheid.....	104
4.10.1.2 Betroubaarheid	104
4.11 DATA-INSAMELING.....	105
4.11.1 Literatuurstudie.....	107
4.11.2 Waarneming.....	107
4.11.3 Onderhoude.....	108
4.11.4 Visuele etnografie.....	108
4.11.4.1 Navorser-geprosesseerde foto's.....	109
4.11.4.2 Video-opnames.....	110
4.12 DATAVERWERKING, ANALISERING EN INTERPRETASIE	110
4.12.1 Segmentering.....	111
4.12.2 Kodering.....	112
4.12.3 Opstelling van 'n meesterlys.....	112
4.12.4 Kontrolering van die inter- en die intrakodeerder se betrou- baarheid.....	112
4.12.5 Aftelling.....	112
4.13 SLOTSOM.....	113

HOOFSTUK 5: RESULTATE EN BESPREKING VAN RESULTATE

5.1 INLEIDING.....	114
5.2 OORSIG.....	114
5.3 ONDERHOUDE.....	116
5.3.1 Leerders met Asperger-sindroom in 'n inklusiewe onderwys- situasie.....	116
5.3.2 Assessering.....	117
5.3.3 Assesseringstandaarde.....	119
5.3.4 Assesseringsmetodes.....	120
5.3.5 Die rol van die fasiliteerder.....	122
5.3.6 Die behoefte wat ontstaan om 'n leerder korrek te assesser.....	123
5.3.7 Assessering kan gebruik word om 'n leerder by te staan om sy of haar volle potensiaal te bereik.....	124
5.3.8 Die uitkomste van verskillende assesseringsmetodes op die leerder.....	125
5.3.9 Algemene kommentaar oor leerders met Asperger-sindroom.....	126

5.3.10 Opsomming van die verskillende onderhoude.....	128
5.4 NAVORSER SE WAARNEMING.....	131
5.4.1 Navorser se waarneming 1.....	131
5.4.2 Navorser se waarneming 2.....	132
5.4.3 Navorser se waarneming 3.....	132
5.4.4 Navorser se waarneming 4.....	133
5.4.5 Navorser se waarneming 5.....	134
5.4.6 Navorser se waarneming 6.....	135
5.4.7 Navorser se waarneming 7.....	136
5.4.8 Navorser se waarneming 8.....	137
5.4.9 Navorser se waarneming 9.....	138
5.4.10 Navorser se waarneming 10.....	139
5.4.11 Opsomming van navorser se waarnemings.....	141
5.5 BESPREKING VAN DIE ONDERHOUDE EN DIE WAARNEMINGS VAN DIE NAVORSER.....	144
5.6 SLOTSOM.....	145
HOOFSTUK 6: GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS EN LEEMTES VAN DIE STUDIE	
6.1 INLEIDING.....	146
6.2 GEVOLGTREKKINGS.....	147
6.2.1 Leerders met Asperger-sindroom in ‘n inklusiewe onderwys-situasie.....	147
6.2.2 Assesseringstandaarde	148
6.2.3 Algemene assessering.....	149
6.2.4 Assesseringsmetodes.....	150
6.2.5 Die rol van die fasiliteerder.....	150
6.2.6. Die bereiking van elke leerder met Asperger-sindroom se volle potensiaal.....	151
6.2.7 Die leerder se ervaring van die assesseringsmetodes.....	152
6.2.8 Slotgevolgtrekking ten opsigte van die hoofnavorsingsprobleem	152
6.3 AANBEVELINGS.....	153
6.3.1 Aanbevelings aan die Departement van Onderwys.....	154

6.3.2	Aanbevelings aan fasiliteerders.....	156
6.3.3	Aanbevelings aan families.....	157
6.3.4	Aanbevelings aan die primêre skole in hoofstroomonderwys.....	158
6.3.5	Aanbevelings vir verdere navorsing.....	159
6.3.6	Aanbevelings ten opsigte van die navorsingsprobleem.....	159
6.4	INTERVENSIE – ALGEMENE ASSESSERING.....	160
6.4.1	Perseptuele ontwikkeling.....	160
6.4.2	Kognitiewe ontwikkeling.....	160
6.4.3	Sosiale ontwikkeling.....	161
6.4.4	Emosionele ontwikkeling.....	162
6.5	LEEMTES VAN DIE STUDIE.....	165
6.6	SLOTSOM.....	165

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1: Faktore wat outisme-spektrumgebrek veroorsaak.....	42
Figuur 3.1: Die verskillende dimensies van inklusiewe ontwikkeling...	52
Figuur 3.2: Die ekologiese sisteemmodel.....	59
Figuur 3.3: Die samewerking tussen al die verskillende ondersteuningstrukture.....	69
Figuur 6.1: 'n Voorgestelde intervensieprogram.....	164

LYS VAN TABELLE

Tabel 3.1: Vergelyking tussen Hoofstroomonderwys (H) en Inklusiewe Onderwys (IO)	55
Tabel 3.2: Eienskappe van Inhoudsgebaseerde Onderwys teenoor Uitkomsgebaseerde onderwys.....	64
Tabel 3.3: Assesseringsmetodes.....	86
Tabel 4.1: Die navorsingsproses.....	101
Tabel 4.2: Fases van kwalitatiewe navorsing.....	106
Tabel 5.1: Vaardigheidsgeskiedenis van respondente	116
Tabel 5.2: Opsomming van onderhoude.....	129
Tabel 5.3: Navorsers se waarnemings.....	142
Tabel 6.1: Raamwerk van die aanbevelings.....	154

LYS VAN FOTO'S

Foto 5.1: Tekening.....	131
Foto 5.2: Verfaktiwiteit.....	132
Foto 5.3: Kunsskepping.....	133
Foto 5.4: Ondersteuning deur die fasiliteerder.....	134
Foto 5.5: Tyd vir lees.....	135
Foto 5.6: Tyd vir skottelgoed was.....	136
Foto 5.7: Foto reseptekaart.....	137
Foto 5.8: Prente reseptekaart.....	137
Foto 5.9: Sosiale spel.....	138
Foto 5.10: Alleenspel.....	138
Foto 5.11: Byeenkomsbord.....	139
Foto 5.12: Getallelyn aktiwiteit.....	140
Foto 5.13: Wiskunde aktiwiteit.....	140

BYLAE

BYLAAG A: DSM-IV en ICD 10.....	181
BYLAAG B: Korrespondensie met skool.....	186
BYLAAG C: Toestemmingsbrief van skool.....	189
BYLAAG D: Getranskribeerde onderhoud.....	191
BYLAAG E: Aangepaste assesseringstandaarde.....	199
BYLAAG F: Individuele ontwikkelingsprogram.....	209
BYLAAG G: Waarnemingsvraelys.....	233

HOOFSTUK 1

INLEIDING EN AGTERGROND TOT DIE STUDIE

1.1 INLEIDING

In die huidige Suid-Afrikaanse onderwysstelsel word aanbeveel dat alle leerders in hoofstroomskole ingesluit word, ten spyte van enige beperkinge wat hulle mag hê. Inklusiewe onderwys (IO) word gebaseer op die beginsel dat alle leerders die reg het om te mag leer en dat alle leerders ondersteuning nodig het. IO erken die realiteit dat alle leerders verskillend is en verskillende behoeftes het. Dit vereis dat verskeie leer- en onderrigmetodes ingesluit word in die inklusiewe klaskamer, en dat die kurrikulum ook inklusief moet wees. IO word gedefinieer as 'n leeromgewing wat die totale persoonlike, akademiese en professionele ontwikkeling van alle leerders bevorder ongeag ras, klas, geslag, onvermoë, geloof, kultuur, seksuele voorkeure, leerstyle en taal (Department of Education 2001a:2).

Die internasionale beweging na 'n inklusiewe onderwysstelsel word verwoord in die Salamanca-dokument (UNESCO 1994a) wat in Junie 1994 uitgereik is na 'n konferensie oor onderwysvoorsiening aan leerders met spesiale onderwysbehoefte. Die konferensie is gesamentlik gereël deur UNESCO en die Spaanse regering in Salamanca, Spanje (University of South Africa (Unisa) 2002:20).

Die Salamanca-dokument bekragtig die basiese mensereg van elke leerder op gelyke onderwysgeleenthede, ongeag sy of haar fisieke of intellektuele vermoëns of sy sosio-ekonomiese status. Die Salamanca Konferensieverklaring herbevestig die reg van onderrig en leer vir elke individu, soos vermeld in die 1948 Universal Declaration of Human Rights, en die belofte is herno by die 1990 Werêldkonferensie vir Onderwys vir almal (Unisa 2002:17). Radikale skoolhervorming vanuit die menseregte-perspektief word dus bepleit. Suid-Afrikaanse onderwys is tans konstitusioneel verbind tot inklusiwiteit van alle leerders (Department of Education 1996:8; Republiek van SA 1998:5).

IO strew na 'n geskikte omgewing, 'n geskikte kurrikulum en geskikte onderwysmetodes. Hierdie strew fokus daarop om beide intrinsieke en ekstrinsieke struikelblokke met betrekking tot leer te verminder. Die verskillende struikelblokke, soos beskryf in 1.7.6, lei tot 'n vertraging of versteuring van die leerproses. Hierdie verskillende struikelblokke word onder andere ingedeel in intrinsieke en ekstrinsieke struikelblokke. In ontwikkelende lande, soos Suid-Afrika, speel ekstrinsieke struikelblokke 'n groter rol as in ontwikkelde lande. Ekstrinsieke struikelblokke sluit onder andere sosio-ekonomiese faktore soos geweld, misdaad en armoede in, asook die onderwysstelsel, die rol en houding van die gemeenskap, en taalkwessies. Intrinsieke struikelblokke sluit onder andere die

volgende in: Sensoriese struikelblokke, soos gesig- en gehoorgestremdheid, fisieke gestremdheid, verstandelike en neurologiese struikelblokke, asook chroniese siektes en outisme, wat beskryf kan word as 'n ernstige versteuring betreffende kommunikasie, interpersoonlike verhoudings, gedrag en denke (Unisa 2006:2).

Na aanleiding van bogenoemde is outisme of outisme-spektrum gebrek 'n intrinsieke struikelblok. Daar is verskillende subgroepe in die spektrum, en dit staan bekend as kleinkinderoutisme, vroeë-infantiele outisme en Asperger-sindroom (Unisa 2006:9) (Sien afdeling 1.1.3).

Ten einde 'n leerder met 'n vorm van outisme soos Asperger-sindroom sukses en inklusiwiteit te laat ervaar, behoort die leerder in staat te wees om sy of haar gedrag te verander met behulp van die fasiliteerder (Moyes 2002:18). Die fasiliteerder moet dus die leerders bystaan om hulle gedragspatrone só te verander dat hulle by inklusiewe onderwys kan baat vind.

1.1.1 Uitkomsgebaseerde onderwys (UGO)

UGO is gerig op steun aan alle leerders en skole en fasiliteerders en moet volgens die beginsels van UGO aanpas by die leerders. Skole behoort dus geleentheid vir alle leerders daar te stel deurdat fasiliteerders onderrig en leer so organiseer dat alle leerders die leeruitkomst kan bereik en sukses ervaar. Dit wil sê struikelblokke word geïdentifiseer, begryp, en programme om struikelblokke te voorkom moet ontwikkel word. Onderrig en leer word aangepas om die nodige assessering in te sluit (Department of Education 2002b:9).

Die doel met die bekendstelling en implimentering van UGO in Suid-Afrika in 1997 was om die passiewe leer van 'n onpersoonlike, feitgedrewe, gefragmenteerde en onsamehangende kurrikulum te vervang met 'n kurrikulum wat persoonlik, ervaringsvol, geïntegreerd en samehangend vir die leefwêreld van skoolleerders is (Department of Education 1997a:2). UGO kom leerders wat nie skoolgereed is nie tegemoet, deurdat die kurrikulum leerder-georiënteerd is en die leerstof by die kind aanpas en nie die kind by die leerstof soos wat die geval was met die inhoudsgebaseerde onderrigbenadering nie (Department of Education 2002b:9-10).

UGO bepaal dat elke leerder op sy of haar vlak ontmoet en onderrig moet word en daarom is dit nou meer as ooit nodig vir 'n fasiliteerder om te bepaal met hoeveel kennis die leerder die skool betree. Ten einde effektiewe onderrig aan die nuwelinge te verskaf, moet hulle leervaardigheid en kennis geassesseer word in 'n poging om 'n vertrekpunt vir onderrig en leer te bepaal (Davín & Van Staden 2005:52).

Kurrikulum 2005 (K2005) en die Hersiene Nasionale Kurrikulum Verklaring (HNKV 2002) voorsien die basis van 'n buigsame kurrikulum en dit dien as een van

die steunpilare in UGO. Die HNKV gaan vanaf die standpunt uit dat elke leerder kan leer, maar elkeen op sy of haar eie manier en teen sy of haar eie tempo. Die strewe is om alle leerders so te begelei dat hulle in staat is om tot hul maksimumvermoë te presteer. Die beginsels vir K2005 en die HNKV moet die leerbehoefte en struikelblokke tot leer vir alle leerders aanspreek. Dit kan bereik word deur die ontwerp en implimentering van leerprogramme wat toepaslike en leerder-vriendelike inhoud bevat. Boonop behoort leerders so te ontwikkel dat hulle lewenslange leerders word wat met selfvertroue, onafhanklikheid, geletterdheid, gesyferdheid en veelsydigheid hul omgewing respekteer en aktief in diens van die gemeenskap optree (Department of Education 2002c:8).

Die vestiging van 'n IO en Opleidingstelsel vir alle onderwysers stel dit baie duidelik dat alle leerders binne dieselfde kurrikulum- en assesseringsraamwerk geassesseer moet word. Dit sluit ook die leerder met Asperger-sindroom in en daarom is dit belangrik om deur hierdie studie vas te stel of leerders met Asperger-sindroom binne dieselfde kurrikulum- en assesseringsraamwerk geassesseer kan word (Department of Education 2001a:6).

1.1.2 Assessering in Graad R

Alle ontwikkelingsaspekte van jong leerders, naamlik hulle sosiale, emosionele, fisieke en kognitiewe ontwikkeling asook taalvaardighede, moet in ag geneem word tydens assessering in Graad R. Slegs wanneer 'n totale beeld van die leerder se sterk en swak eienskappe bekend is, kan onderrigstrategieë aangepas word om onderrig by die leerder se behoeftes aan te pas (Davin & Van Staden 2005:54).

Die hoofdoel van deurlopende assessering is om te verseker dat alle leerders baat vind by die kurrikulum. Dis belangrik dat assesseringstake op so 'n wyse ontwikkel en aangepas word, dat die struikelblokke tot leer reeds vroeg aangespreek word. Assessering verskaf inligting aan die opvoeder sodat intervensiestrategieë beplan kan word ten einde struikelblokke tot leer doeltreffend aan te spreek (Sien hoofstuk 6 afdeling 6.4).

Dit is noodsaaklik om te bepaal of die assessering vanuit die perspektief van die leerder se leereienskappe beplan en aangewend word. Dit beteken dat die sensoriese behoeftes, die akademiese, kognitiewe, motoriese, emosionele en sosiale gedrag, met ander woorde, die totale ontwikkeling van alle leerders en ook leerders met struikelblokke tot leer en ontwikkeling, soos byvoorbeeld diegene met Asperger-sindroom, in ag geneem en begryp word.

1.1.3 Asperger-sindroom

Die navorser ondersoek een van die vorme van outisme naamlik Asperger-sindroom (Sien afdeling 1.7.2). Leerders met Asperger-sindroom ondervind verskeie probleme in skole.

Hans Asperger (Meyer 2002:152) het onder andere navorsing gedoen oor die probleme wat Asperger leerders ondervind, en tot die gevolgtrekking gekom dat die geringste afwyking van die daaglikse roetine leerders se geestestoestand negatief beïnvloed. Dit bring mee dat die leerder se fokus versteur word en dit laat die leerder verward voel. Hierdie leerders presenteer dan met woedeuit-barstings.

Sommige leerders met Asperger-sindroom ervaar probleme met konsentrasie en om aandag te gee aan take wat as belangrik beskou word vir sy of haar akademiese ontwikkeling. 'n Klein groepie individue manifesteer spesifieke leerprobleme. Deur die implementering van duidelike, gewoontevormende deel-na-geheel verbale instruksie kan vaardighede, konsepte, geskikte prosedures, kognitiewe strategieë en so meer effektief aangeleer word. So kan die stappe in 'n les dus verbaal en in die korrekte volgorde vir die leerder aangebied word ten einde effektief te wees (Lyons & Fitzgerald 2005:49; Rourke 1995:112).

Leerders met Asperger-sindroom vind dit moeilik om by groepe in te skakel en dit kan soms soos vermeld, tot aggressiewe uitbarstings lei. Hulle is soms impulsief en tree onnadenkend op (Ghaziuddin 2002:138). Leerders met Asperger-sindroom raak dikwels oorstelp, gespanne en gefrustreerd in die komplekse en dinamiese wêreld. Ten einde die eienskappe van Asperger-sindroom te verstaan, is dit belangrik om aspekte soos akkommodasie (woonplek), intervensie (bemiddeling) en omgewingsondersteuning wat hulle opvoedkundige bevordering kan verseker, in oënskou te neem (Myles & Simpson 2002b:135) (Sien afdelings 1.7.2, 2.5 en 2.6 vir meer inligting oor Asperger-sindroom).

Fasiliteerders (sien afdeling 1.7.8) moet oor 'n grondige kennis van die skool- verwante sosiale gedrag, emosionele, intellektuele of kognitiewe, akademies- sensoriese en motoriese kenmerke van leerders met Asperger-sindroom beskik om enigsins hierdie individue se komplekse en andersoortige skool, huis en sosiale behoeftes effektief aan te spreek (Myles & Simpson 2002b:132).

1.2 BEWUSWORDING VAN DIE PROBLEEM

Daar bestaan 'n behoefte by alle fasiliteerders, insluitende Graad R fasiliteerders, om ingelig te word oor die verskillende aangepaste assesseringsmetodes vir leerders wat struikelblokke met betrekking tot leer ervaar, soos byvoorbeeld leerders met

Asperger-sindroom. Die probleem bestaan dat alle fasiliteerders nie oor die nodige kennis beskik om hierdie leerders by te staan en te begelei nie. Die probleem word vererger omdat fasiliteerders min of geen opleiding ten opsigte van IO ontvang het nie. Fasiliteerders is dus nie altyd in staat om effektiewe onderrigondersteunende materiaal te ontwikkel nie. 'n Verdere tekortkoming is die prosesse van assessering en monitering in UGO wat as tydrowend beskou word.

Daar bestaan ook 'n probleem om vas te stel of die leerder met Asperger-sindroom in 'n hoofstroomskool kan aanpas en sukses beleef. 'n Vraag wat dus ontstaan, is of leerders met Asperger-sindroom wel in 'n inklusiewe onderwyssituasie kan inskakel en sodoende hulle volle potensiaal bereik. Om hierdie vraag te kan beantwoord moet daar gekyk word na die rol van assessering. In hierdie studie word daar dus gepoog om 'n raamwerk daar te stel vir fasiliteerders om die effektiewe assessering van leerders met Asperger-sindroom moontlik te maak.

1.3 NAVORSINGSPROBLEEM

Die meeste ouers van leerders met gestremdhede beleef op een of ander stadium gevoelens van irrasionele skuld, frustrasies en teleurstellings. Deur gesprekvoering met vriende en uit eie ervaring as fasiliteerder in 'n skool, het dit vir die navorser al hoe duideliker geword dat ouers van leerders met Asperger-sindroom behoefte het aan ondersteuning in hul opvoedingstaak. Fasiliteerders het ook 'n behoefte aan hulp en onderskraging om sulke leerders makliker in hulle klasse te akkommodeer en hulle korrek te assesser sodat hierdie leerders gehelp kan word om hulle volle potensiaal te bereik.

Spesifieke probleme van fasiliteerders wat met leerders met Asperger-sindroom werk, moet eerstens bepaal word. Daar moet vervolgens uitgevind word watter behoeftes ontstaan by fasiliteerders om leerders korrek te assesser want daar moet duidelikheid wees oor die assesseringsmetodes.

Elke individu ervaar sy of haar belewenis van die skool op verskillende wyses. Elke leerder het gedurende sy of haar leerervaring en -vermoë 'n spesifieke belewenis van skool. Daar moet dus gekyk word na die ervaring van verskillende leerders met Asperger-sindroom, om hulle beter te kan verstaan en met sukses te help om hulle volle potensiaal te bereik.

Na aanleiding van die voorafgaande stellings het die volgende navorsingsprobleem duidelik geword:

Hoofnavorsingsprobleem: Watter assesseringsmetodes is effektief om leerders met Asperger-sindroom in Graad R se ontwikkeling en leervermoë te bepaal?

Uit die hoofvraag is daar duidelike subvrae wat ook gevra behoort te word.
Subnavorsingsprobleme:

Wat is die siening van die fasiliteerder wat betref leerders met Asperger-sindroom in 'n inklusiewe onderwyssituasie?

Watter assesseringstandaarde bestaan daar vir leerders met Asperger-sindroom in Graad R?

Wat is die siening van die fasiliteerder rondom assessering?

Watter assesseringsmetodes gebruik die fasiliteerder om die leerders met Asperger-sindroom te assesseer?

Wat is die rol van die fasiliteerder asook die behoeftes wat ontstaan by die implementering van assesseringsmetodes?

Hoe kan assesseringsmetodes bydra en aangewend word om leerders met Asperger-sindroom te help om hul volle potensiaal te ontwikkel?

Wat is die uitkoms en ervaring van verskillende assesseringsmetodes op leerders met Asperger-sindroom?

Na aanleiding van bogenoemde probleem stel die navorser die leser bekend aan die doel van die studie.

1.4 DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van hierdie studie is om die kwaliteit van die bestaande fasiliteringsstrategieë vir leerders met Asperger-sindroom in kleinkindontwikkelingsentra na te vors en te verbeter.

Die navorsingdoelwitte is om:

- te bepaal of die assesseringsmetodes wat gebruik word effektief is vir leerders met Asperger-sindroom.
- die eise wat gestel word aan die fasiliteerder wat met leerders met Asperger-sindroom werk, te bepaal.
- die behoeftes en eienskappe van leerders met Asperger-sindroom te beskryf
- ondersoek in te stel na die verskillende assesseringsstrategieë wat in Graad R gebruik word.
- die invloed van assessering op leerders met Asperger-sindroom te ondersoek.
- aanbevelings te maak ten opsigte van assesseringsstrategieë wat sinvol is en gebruik kan word deur fasiliteerders in hoofstroomonderwys vir leerders met Asperger-sindroom.

1.5 AFBAKENING VAN HIERDIE STUDIE

Hierdie studie fokus op voorskoolse klasse (Graad R-leerders) en verskillende assesseringsmetodes wat gebruik word om die ontwikkeling van leerders met Asperger-sindroom te bepaal. Kleuters, wat reeds met Asperger-sindroom geïdentifiseer is, en fasiliteerders van 'n spesiale skool vir leerders met outisme sal hierby ingesluit word. Kleuters uit Graad R van 'n spesiale skool met outistiese kinders sal ook betrek word by die studie. Die navorser was genoop om hierdie leerders in 'n spesiale skool te gebruik omrede 'n groep leerders met Asperger-sindroom nie in een hoofstroomskool beskikbaar is nie. Onderhoude sal met fasiliteerders oor die assessering van leerders met Asperger-sindroom gevoer word.

1.6 NAVORSINGSMETODE

1.6.1 Literatuurstudie

Die literatuurstudie is die eerste fase van die empiriese studie. Dit is noodsaaklik dat elke navorsingsprojek begin met 'n oorsig van bestaande literatuur (Mouton 2001:86). Die literatuurstudie word gebruik as die eerste en die vernaamste kontekstualisering van die studie om 'n saak te argumenteer en om 'n plekkie te identifiseer wat ingeneem sal word deur hierdie nuwe navorsing (Henning 2004:27).

Die literatuurstudie fokus op 'n beskrywing van die begrippe Asperger-sindroom, assessering en inklusiewe onderwys.

1.6.2 Empiriese navorsing

Hierdie ondersoek behels 'n kwalitatiewe navorsingsprojek. Die waarde van kwalitatiewe navorsing in die onderwys pas in by die Nasionale Onderwysbeleid van 1996 wat deur die Departement van Onderwys in die staatskoerant (Republic of South Africa, 1998) aangekondig is.

Die beleid bepaal dat die fasiliteerder van die volgende met betrekking tot assessering moet kennis dra:

- Die fasiliteerder sal bewus wees van die belangrikheid van assessering as deel van die onderrig- en leerproses.
- Hy of sy sal bedrewe wees in assesseringsmetodes sowel as om sinvolle terugvoering te kan gee.
- Hy of sy sal ook in die verband hulp aan leerders moet verleen.
- Die fasiliteerder se assesseringsmetodes sal aanpas by die vlak van die leerder sowel as die meedeel van die leerinhoud.
- Hy of sy sal begryp hoe om die assesseringsresultate te gebruik om die leerprogram te verbeter.

Hierdie studie is 'n empiriese ondersoek in 'n poging om vas te stel in hoe 'n mate fasiliteerders voorsiening maak vir leerders met spesiale behoeftes, en met spesifieke verwysing na leerders met Asperger-sindroom en hul assessering in 'n kleinkindontwikkelingsentrum. Die navorser is van mening dat hierdie kwalitatiewe navorsing, alhoewel dit op klein skaal sal plaasvind, waardevol sal wees vir alle fasiliteerders en leerders wat met soortgelyke probleme gekonfronteer word. Fasiliteerders sal na aanleiding van hierdie studie gebruik kan maak van aangepaste assesseringsmetodes wat geskik sal wees vir leerders met Asperger-sindroom in Graad R.

Etnografiese navorsing is gewoonlik empiries van aard en daar word gewerk met primêre data (data wat die navorsers self ingewin het). Visuele etnografie fokus op data insameling en word verteenwoordig in visuele formaat, soos byvoorbeeld foto's en video's (Henning 2004:43). In hierdie studie word spesifieke metodes van data-insameling naamlik waarneming, semi-gestruktureerde onderhoude, teks-analise, navorsers-geproduseerde foto's en video-opnames gebruik. Toestemming om foto's en video's te gebruik sal vooraf by die betrokke partye soos die hoof en of beheerliggaam verkry word. Die video's sal gebruik word om die onderhoude vas te lê en sal na transkripsie weer vernietig word. Foto's sal slegs die assesseringsmetodes uitwys en geen leerder sal herkenbaar wees op enige van die foto's nie (Sien etiese aspekte in hoofstuk 4).

Volgens Hitzcock en Hughes (1995: 52-53) behels etnografie:

- Kulturele kennis van die verskillende individue binne die groep leerders.
- Beskrywing van aktiwiteite in ooreenstemming met groeplede se siening daarvan.
- Die beskrywing en analise van patrone van sosiale interaksie.
- Die ontwikkeling van 'n teorie.

Die metodologiese beginsels wat etnografiese studies rig, is meer ingewikkeld. Die beginsels sluit onder meer in dat grense gestel word. Die wyse waarop 'n etnograaf data verwerf, is om die manier van lewe deur 'n individu binne-in die sisteem of groep- met ander woorde interaksie te hê as deel van die groep. Die verkryging van data ten opsigte van die leefwyse van die groep is om deel te word van die groep en die leerders en hulle gewoontes in die alledaagse aktiwiteite waar te neem (Henning 2004:42). Die leerders met Asperger-sindroom sal dus bestudeer word in hulle daaglikse optrede in 'n bepaalde leefwêreld of situasie.

Die navorsingsontwerp sal beplanning, visualisering van data en die aanwending van hierdie data in die navorsingsprojek as 'n geheel insluit (Leedy 2001:125). 'n Navorsingsontwerp word gebruik om 'n beplanningsmetode en struktuur te gee aan die navorsingsprojek sodat die geldigheid van die navorsingsbevindinge maksimaal is (Mouton & Marais 1992:32).

Die navorsingstudie sal plaasvind deur middel van waarnemings, onderhoude, navorser-geproduseerde foto's en video-opnames waarvan die navorsing kwalitatief, verkennend, beskrywend en kontekstueel van aard is (Henning 2004:43). Onderhoudvoering, waarneming, navorser-geproduseerde foto's en video-opnames dien as navorsingsmetodes. Dit help die navorser om die betekenis wat mense aan alledaagse aktiwiteite reg te verstaan. Die respondente of deelnemers sal met "oop vrae" aangemoedig word om eie ervarings, kennis en insigte met die navorser te deel.

Die navorser se fokus sal op die 'eindproduk' gerig wees, wat sinvol en toepaslik sal wees. Die eindproduk sal dien as hulpmiddel vir ouers en fasiliteerders sowel as persone wat met leerders met Asperger-sindroom werk. Inligting ten opsigte van hoe leerders met Asperger-sindroom skoolgaan sowel as assessering beleef en ervaar, sal bepaal word. Die studie is daarop gerig om kennis en begrip te verkry van die assesseringsmetodes wat sal bydra tot die verbetering van leerders met Asperger-sindroom se onderrig- en leeromgewing.

1.6.3 Waarneming

Cohen, Monion en Morrison (2001:305) meen dat waarnemingdata aan die navorser die geleentheid bied om "lewende" data vanuit "lewende" situasies te versamel. Die navorsers is dus in staat daartoe om sekere tendense "eerstehands" waar te neem, belangrike verskynsels te identifiseer wat soms geïgnoreer of as onbelangrik geag word en om aspekte te ontdek waarvoor individue huiwerig is om te praat. Omdat waarneming nie voorspelbaar is nie, is die resultate heel dikwels verrassend en insiggewend.

In hierdie studie sal leerders met Asperger-sindroom oor 'n tydperk van twee weke waargeneem word waartydens hulle gedragpatrone aangeteken word. Die uitwerking van sekere assesseringsmetodes sal waargeneem word en die assesseringsmetodes wat geskik is vir dié betrokke leerders sal nagevors word.

1.6.4 Onderhoude

Semi-gestruktueerde onderhoude bestaan uit vooraf bepaalde vrae maar die onderhoud word gelei deur die skedule eerder as deur die voorskrif. Die deelnemer kan moontlik inligting weergee waaraan die navorser nie gedink het nie en sodoende het die onderhoud meer waarde (De Vos, Strydom, Fouché & Delpont 2005:302). Semi-gestruktueerde onderhoude sal met al die deelnemende fasiliteerders gevoer word. Deelnemers verwys na vier fasiliteerders en 'n sosiale werker.

Ongestruktueerde vrae sal na aanleiding van die gestruktueerde vrae na vore kom wat dan ook 'n belangrike deel van die onderhoudsproses uitmaak. Belangrike addisionele inligting sal verkry word en by data gevoeg word.

Onderhoude sal opgeneem en getranskribeer word. Biografiese data soos ouderdom en geslag sal aangedui en skuilname sal gebruik word om konfidensialiteit te verseker.

1.6.5 Visuele etnografie

Visuele sosioloë gebruik foto's, bewegingsprente en feitlike realiteite as maniere om die verwantskap tussen menslike bestaan en visuele waarneming waar te neem. Hierdie vorms van visuele verteenwoordiging kan saamgestel word op verskillende wyses van aantekeninge en dokumentering wat voorkom in die sosiale lewe. Dikwels word dit die spieël met 'n geheue genoem. Fotografie neem die navorsers tot midde in die alledaagse wêreld (Denzin & Lincoln 2003:50).

Twee tegnieke wat vir visuele etnografie gebruik word:

- **Navorsers-geproseseerde foto's**

Navorsers-geproseseerde foto's voorsien die studie van bewyse van verskillende assesseringsmetodes en tegnieke. Foto's maak die studie meer interaktief en sprekend (Rossman & Rallis 2003:148). Foto's word deel van die besliste "feite" wat saamgestel word as die "waarheid" van die stories. Elke beeld vertel stories, maar visuele stories onderneem om stories te vertel van beskawing, individue, en instellings en hulle onderlinge verhoudinge (Denzin & Lincoln 2003:50-51).

‘n Goeie gekeurde foto kan op ‘n kompakte wyse ‘n menslike reaksie nog beter as ‘n onderhoud vraag uitbeeld wanneer daar gesukkel word om die antwoord te begryp (Dicks, Mason, Coffey & Atkinson 2005:121).

- **Getranskribeerde video-opnames**

‘n Video wys soveel inligting dat realiteit as werklikheid weergegee word. Video’s met gelyktydige klank, lewer meer betekenisvolle data (Denzin & Lincoln 2003:188). Die gebruik van ‘n videokamera in die veld kan ‘n gehoorgeoriënteerde benadering van velddata bevorder – versameling van data dus vir kommunikatiewe impak eerder as vir reïne etnografiese betekenis (Dicks et al 2005:127).

In hierdie studie sal beide navorser-geprosesseerde foto’s sowel as getranskribeerde video-opnames as tegnieke vir etnografiese navorsing gebruik word.

1.6.6 Teikenpopulasie

Volgens Mouton (2001:135) is die teikenpopulasie diegene op wie navorsing van toepassing is en waarna bevindinge veralgemeen kan word. In hierdie studie is die teikenpopulasie die fasiliteerders wat werk met leerders in Graad R, en leerders wat deur ‘n spesialis gediagnoseer is met Asperger-sindroom. Die fasiliteerders wat as respondente gebruik is, sal met oorleg doelgerig geselekteer word, omdat spesifieke inligting ingewin word en omdat hulle die mees betroubare inligting rondom navorsingsvrae kan verskaf (Creswell 2003:148).

Die volgende kriteria sal tydens seleksie van respondente toegepas word:

- Gekwalifiseerde fasiliteerders met jare onderwyservaring en wat werkzaam is met leerders met Asperger-sindroom.
- Leerders moet reeds deur ‘n psigiater of neuroloog as moontlike leerders met Asperger-sindroom gediagnoseer wees.
- Leerders met Asperger-sindroom sal tussen die ouderdom van vyf en ses wees (Graad R leerders).
- Deelname aan die navorsing geskied op ‘n vrywillige basis.

1.7 BEGRIPSOMSKRYWING

1.7.1 Outisme

Outisme word gediagnoseer op grond van abnormaliteite in areas soos sosiale ontwikkeling, kommunikatiewe ontwikkeling en verbeelding, tesame met die aanhoudende herhaling van obsessiewe gedrag of ongewone, beperkte

belangstellings (American Psychiatric Association 1994:70). Individue met outisme mag 'n Intelligensiekwosiënt (IK) telling op enige vlak hê. Gewoonlik word 'n individu met outisme met 'n normale IK (selfs bogemiddeld) beskou as hoë-funksionele-Outisme (HFO).

Die Verklarende Afrikaanse Woordeboek omskryf “outisme” as volg: “die uitsluitend gerig wees op die self en sy of haar bestaansbelange, en “outisties” as op jouself gerig, binne die tydruimtelike kring en belange van die selfbestaan, nie op iets buite die self gerig nie, tot die self beperk in absolute sin” (Labuschagne & Eksteen 2000:617).

1.7.2 Asperger-sindroom

Asperger-sindroom word in die DSM-1V (*Diagnostic and statistical manual of mental disorders: fourth edition*) (APA 1994:75) geklassifiseer as 'n ontwikkelingsversteuring. Kriteria sluit ernstige en volgehoue versteurings in sosiale interaksie, en die ontwikkeling van beperkte en herhalende gedragsspatrone, belangstelling en aktiwiteite in.

Die definisie van Asperger-sindroom is soortgelyk aan die van Outisme. Trouens die sosiale en die beperkte beïnvloedbare karaktereienskappe is identies. Die verskille kom voor in die area van kommunikasie. 'n Persoon hoef dus nie enige kommunikasieprobleme te demonstreer om as Asperger-sindroom te kwalifiseer nie. Die diagnostiese kenmerke is juis normale taalontwikkeling soos byvoorbeeld om woorde te gebruik op 'n ouderdom van twee, en eenvoudige frases op 'n ouderdom van drie om as 'n Asperger-sindroom lyer gediagnoseer te word. Laasgenoemde moet ook oor 'n normale of bogemiddelde IK beskik (Mesibov & Howley 2003:37).

1.7.3 Assessering

Volgens die Hersiene Nasionale Kurrikulum (Department of Education 2002a:93) is assessering 'n deurlopende, beplande proses waartydens inligting aangaande 'n leerder se vordering en prestasie aan die hand van assesseringstandaarde vir elke leeruitkoms gemeet word. Die proses vereis duidelik gedefinieerde kriteria en 'n verskeidenheid strategieë wat die fasiliteerder in staat stel om opbouende terugvoering aan die leerder, ouers en belangstellendes te verskaf.

Assessering dra daartoe by dat alle leerders toegang tot die voorskoolse en of inklusiewe geïntegreerde kurrikulum het. Dis van belang dat assesseringstake op só 'n wyse ontwikkel en gestruktureer word dat die hindernisse van Asperger-sindroom vanaf 'n vroeë stadium aangespreek word. Assesseringsmetodes is om

bystand te verleen aan die ontwikkeling, organiserings, strukturerings en implementering van 'n assesseringsprogram.

Die doel van alternatiewe of aangepaste assesseringsmetodes is dus om die impak van 'n reeks intrinsieke en ekstrinsieke hindernisse op die assesseringsprestasië van die leerder tot die minimum te beperk. Alternatiewe assessering word bloot voorsien om die funksionele verskille van sommige leerders te akkommodeer (Department of Education 2002a:8).

1.7.4 Inklusiewe onderwys (IO)

IO word gedefinieer as 'n leeromgewing wat die volle persoonlike, akademiese en professionele ontwikkeling van alle leerders bevorder ongeag ras, klas, geslag, onvermoë, geloof, kultuur, seksuele voorkeure, leerstyle en taal (Bothma, Gravett & Swart 2000:200).

Inklusief het betrekking op die herkenning van en respek ten opsigte van die verskille tussen alle leerders. Dit gaan oor die ondersteuning van alle leerders, opvoeders en die sisteem as 'n geheel sodat al die leerders se leer- en onderrig-behoefte geakkommodeer kan word. Die fokus is op onderrig en leerfaktore, met die klem op die ontwikkeling van goeie onderrigstrategieë wat tot voordeel van alle leerders is.

Inklusief fokus dus op die oorbrugging van struikelblokke in die sisteem om sodoende alle leerders met spesifieke leerbehoefte te bereik. Die fokus is gerig op die aanpasbaarheid en die beskikbaarheid van die ondersteuningssisteem in die klaskamer (Department of Education 2001a:8).

1.7.5 Spesiale skool

Die Verklarende Afrikaanse Woordeboek definieer die volgende begrippe soos aangedui:

Skool: dit is 'n plek waar onderwys gegee word. Spesiale verwys na die besondere (Labuschagne & Eksteen 2000:441). Dit wil dus sê 'n spesiale skool is 'n plek waar besondere onderwys gegee word. 'n Spesiale skool beskik oor gespesialiseerde persone met gespesialiseerde vaardighede wat gespesialiseerde leer materiaal ontwerp om leerders met 'n spesifieke gebrek te onderrig (Department of Education 2001a:21). Wanneer daar in die bespreking van die navorsing na *skool* verwys word, word 'n spesiale skool bedoel tensy anders vermeld (Sien Afdeling 1.5 vir die motivering waarom die begrip spesiale skool gebruik is).

1.7.6 Hoofstroomskool

Soos in die voorafgaande paragraaf bespreek, beteken skool 'n plek waar onderwys gegee word. Skool kan ook gedefinieer word as die omgewing waarbinne leerders die geleentheid gebied word om bereikbare uitkomst te verwesenlik (Department of Education 2001e:26). Die hoofdoel van skole in hoofstroomonderwys is om die opvoedkundige doelwitte te verbeter. Die hoofstroomskool staan ook bekend as 'n gewone skool.

1.7.7 Leer

Die Verklarende Afrikaanse Woordeboek definieer die volgende begrippe soos aangedui:

Onderwys, leer iemand om vaardigheid te bemeester. Leer, is as iemand kennis omtrent 'n onderwerp in die geheue opneem. Deur oefening ontwikkel en bemeester 'n mens vaardigheid (Labuschagne & Eksteen 2000:441). Leer vind plaas wanneer 'n leerder bevoeg is om 'n aangeleerde vaardigheid of vaardighede wat by mense, op plekke en in omstandighede teëgekomp word op 'n geskikte manier toe te pas. Die hoofsaaklike doelwit vir 'n leerder is om te verstaan hoe en wanneer om die aangeleerde vaardighede op 'n funksionele manier onafhanklik en konsekwent as betekenisvolle aktiwiteite toe te pas (Prizant, Wetherby, Rubin, Laurent & Rydell 2006:6).

1.7.8 Leerbelemmering

Struikelblokke tot leervaardigheid is hindernisse in die weg van leervermoëns, met ander woorde dit beteken dat iets in die pad van leermoontlikhede staan. Leerders kan byvoorbeeld probleme met lees, skryf en berekeninge ondervind. Daar is 'n verskeidenheid hindernisse wat in 'n leerder se pad kan staan byvoorbeeld Asperger-sindroom, outisme, aandagafleibaarheid-sindroom en nog vele meer.

Struikelblokke in die weg van leervermoë kan:

- Sistemies van aard wees: byvoorbeeld 'n gebrek aan basiese en toepaslike leerondersteuningsmateriale, hulptoestelle, ontoereikende geriewe by skole, oorvol klaskamers.
- Maatskaplik van aard wees: byvoorbeeld ernstige armoede, laat inskrywing by die skool.
- Pedagogies van aard wees: byvoorbeeld ontoepaslike opvoeding, onvoldoende ondersteuning van opvoeders, ontoepaslike en onbillike assesseringsprosedures.
- Medies van aard wees: Kan byvoorbeeld uit gestemdheid ontstaan (neurologies, fisies, sensories, kognitief, ens.) wat in die leerder gesetel is (Department of Education 2004:39).

Al vier struikelblokgroepe hierbo genoem, is almal ewe belangrik en verdien gelyke aandag van die fasiliteerders. Dit is ook belangrik om ingedagte te hou dat 'n leerder dikwels meer as een struikelblok kan ervaar. 'n Leerder kan 'n kombinasie van twee of meer struikelblokke ervaar, wat so goue as moontlik geïdentifiseer en aangespreek moet word. Die leerder met Asperger-sindroom val hoofsaaklik onder die pedagogiese struikelblokarea.

1.7.9 Graad R leerder

Oor die algemeen word na die jaar voordat die kleuters skool toe gaan in die volksmond, verwys as Graad R. Die “R” verteenwoordig eintlik die Engelse term *Reception year*. In Afrikaans staan hierdie jaar as die ontvangsjaar bekend en is dit meer korrek om daarna te verwys as Graad O. Beleidsdokumente verwys egter na die ontvangsjaar as Graad R. Die navorser bestudeer leerders in Graad R wat in kleinkindontwikkelingsentrums is. Hul ouderdomme wissel tussen vyf en ses jaar.

Volgens die Suid-Afrikaanse skolewet van 1996 is alle leerders skoolpligtig in die jaar waarin hulle sewe word (Department of Education 1997b:16).

1.7.10 Fasiliteerder

Die konsep “fasiliteerder” verwys na die onderwyser (persoon) wat spesifieke vakinhoud aan die leerders oordra. Hulle vergemaklik die leerder se werk vir hom. Fasiliteerders (gekwalfiseerd) werksaam met leerders met Asperger-sindroom sal by hierdie studie betrek word.

1.7.11 Waarneming

Die Verklarende Afrikaanse Woordeboek definieer waarneming soos aangedui: Handeling van waarneem, opmerk, persepsie, observasie (Labuschagne & Eksteen 2000:441). Waarneming is beskrywend en gebaseer op feite. Waarneming moet op 'n gereelde basis plaasvind. Neem dieselfde leerder in verskillende omstandighede en verskillende tye waar (Schirmacher 2006: 347).

1.7.11.1 Direkte waarneming

Direkte waarneming behels vooraf beplande assessering. 'n Kontrolelys kan gebruik word om direkte waarneming op aan te teken.

1.7.11.2 Indirekte waarneming

Indirekte waarneming is toevallige waarneming, byvoorbeeld tydens vryspel buite word die leerder se gedrag waargeneem en aangeteken.

1.7.12 Etnografiese navorsing

Etnografiese navorsing is 'n styl van kwalitatiewe navorsing wat vereis dat die navorser 'n betreklike lang periode deurbring by die navorsingsterrein om te kan waarneem, onderhoude te voer en prosesse in die natuurlike omgewing aan te teken. Dit behels die bestudering van mense in verskillende aktiwiteite en hul interaksies in komplekse sosiale omgewings (De Vos et al 2005:276).

1.7.13 Individuele ontwikkelingsprogram (IOP)

'n Individuele ontwikkelingsprogram (IOP) bevat al die nodige vlakke van ontwikkeling sodat die totale leerder in gedagte gehou kan word. Daar word gelet op die kognitiewe- sowel as kommunikasie wat by leerders met Asperger-sindroom van groot belang is, sosiale- sowel as spelontwikkeling, emosionele ontwikkeling en daarmee saam ook die onaanvaarbare gedragpatrone van leerders met Asperger-sindroom. Die leerder met Asperger-sindroom moet dus as unieke individu geken word. (Sien bylaag F vir 'n volledige uiteensetting van die individuele ontwikkelingsprogram).

1.8 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Die kriteria wat gebruik sal word, sowel as die resultate wat verkry sal word, is beperk tot 'n spesiale skool se leerders wat gebruik is vir die doel van die studie, sowel as tot die gemeenskap waarbinne die skool funksioneer. Die navorser was genoop om hierdie leerders in 'n spesiale skool te gebruik omrede 'n groep leerders met Asperger-sindroom nie in een hoofstroomskool beskikbaar is nie. Die leerders is slegs twee weke intensief waargeneem as gevolg van hulle sosiale en emosionele ontwikkeling. Hierdie leerders vind dit baie moeilik as daar van hulle roetine afgewyk word, en ook as daar veranderinge is ten opsigte van vreemde persone op die skoolterrein. Veralgemening van die resultate, verkry vanuit 'n enkele geografiese gemeenskap en 'n relatiewe homogene bevolking is riskant of onbillik en sal verdere navorsing regverdig. Die navorser hoop egter om deur middel van hierdie studie 'n klein, maar sinvolle bydrae te lewer tot die navorsing oor assessering van alle leerders met Asperger-sindroom in Suid-Afrika (Sien hoofstuk 6).

1.9 STUDIEPROGRAM

Die studie is opgedeel in hoofstukke soos kortliks hieronder saamgevat:

Hoofstuk 2: ‘n Beskrywing van die begrip Asperger-sindroom

In hierdie hoofstuk word ‘n uitgebreide literatuurstudie onderneem wat handel oor die leerder met Asperger-sindroom en wat sy of haar ervarings en behoeftes binne klasverband is.

Hoofstuk 3: Inklusiewe onderwys en assessering

In hierdie hoofstuk word ‘n uitgebreide literatuurstudie onderneem wat handel oor inklusiewe onderwys en assessering van leerders in Graad R.

Hoofstuk 4: Navorsingsontwerp, metode van ondersoek en datahantering

Hierdie hoofstuk bied ‘n blik op die navorsingsontwerp, metode van ondersoek en instrumentasie.

Hoofstuk 5: Resultate en bespreking van resultate

Alle data wat tydens navorsing gedokumenteer is, word in hierdie hoofstuk uiteengesit. Besprekings word gemaak ten opsigte van die resultate.

Hoofstuk 6: Gevolgtrekkings, aanbevelings en leemtes van die studie

Met die korrekte interpretasie van bevindinge as doelwit, sal daar aan die hand van die bevindinge en gevolgtrekkings, sowel as voorstelling en analisering van die data, samevattende aanbevelings gemaak word.

1.10 SLOTSOM

Hierdie hoofstuk sorg vir ‘n oriëntasie van die studie. In die eerste gedeelte van die hoofstuk het die navorser die navorsingsprobleem geïdentifiseer, die doelwitte en die betekenis van die studie uitgelig, die terminologie verklaar wat regdeur die studie gebruik word, sowel as die metodes en artefakte van navorsing wat werkbaar is in die studie, bekend gemaak. So het die navorser gepoog om die studie oor die assessering van Graad R leerders met Asperger-sindroom af te baken.

In die volgende hoofstuk word ‘n weldeurdagte literatuurstudie gedoen rondom die leerders met Asperger-sindroom. Die begrip Asperger-sindroom word onder die loep geneem, die ontstaan daarvan en die kenmerke van leerders met Asperger-sindroom. Daar word verwys na dié leerder se behoeftes, sowel as na sy of haar vriende en ouers wat ‘n belangrike rol in hulle lewens speel. Sommige gevallestudies van leerders met Asperger-sindroom word ook bespreek.

HOOFTUK 2

‘N BESKRYWING VAN DIE BEGRIP ASPERGER-SINDROOM

2.1 INLEIDING

William se verhaal is verteenwoordigend van ’n leerder met Asperger -sindroom. Sy taalontwikkeling, kennisverwerwing en begrip is beter as dié ’n ~~van~~ artistiese leerder.

William is ’n vierjarige wie se spraakontwikkeling begin het toe hy op 18 maande enkelwoorde begin praat het. Dit het baie duidelik na vore gekom dat hy ’n gebrek aan belangstelling toon om met maats te speel. Hy het die vermoë om vlot te praat, maar hy kan nie met gemak kommunikeer nie. Hy het nie gebare gebruik nie, maar het soms verkies slegs om met sy vinger te wys. William het alles verstaan wat sy ouers gepraat het en het ’n goeie sosiale verhouding met sy ouers gehad, maar het interaksie met ander volwassenes vermy. In kontras met sy verhoudings met ander volwassenes buiten sy familie, het William wel liggaamlik kontak gemaak met sy maats. Hy het daarvan gehou om hulle teen hom vas te druk, maar het nie betrokke geraak by enige soort spel of betekenisvolle sosiale interaksie nie.

Leerders met Asperger-sindroom ondervind minder probleme ten opsigte van hulle sosiale ontwikkeling as outisme-spektrumgebrek leerders. Hulle belangstellingsveld is meer kompleks op grond daarvan dat hulle minder beduidende kognitiewe agterstande ervaar (Laskin & Fornari 2005:334).

Probleme wat skoolgaande leerders ondervind, kan duidelik in Frankie se verhaal waargeneem word. Frankie is ’n seun in graad 3. Hy is gediagnoseer met Asperger -sindroom en het ’n IK van 125. Op driejarige ouderdom het hy reeds begin lees. Sy skoolloopbaan in ’n hoofstroomskool, het egter reeds vroeg probleme opgelewer. Hy was nie in staat om op enigiets behalwe vlase en hulle kleure te konsentreer nie. Sy fasiliteerder het die skool se standaardkurrikulum aan hom geleer deur gebruik te maak van sy uitsonderlike belangstelling in vlase. As gevolg van sy roetine-leervaardighede was dit ook belangrik vir hom om alle komplekse begrippe in kleiner dele af te breek. Vanweë sy dominante visuele intelligensie, het sy fasiliteerder gebruik gemaak van visuele hulpmiddels, soos die rekenaar, aanvullend tot sy leerproses. Die verhaal van Frankie toon hoe belangrik die rol van die fasiliteerder is. Indien sy nie die nodige kennis van, en begrip vir, Frankie se probleem gehad het nie, sou hy dalk maklik uit die hoofstroomskoolsisteem geval het (Laskin & Fornari 2005:336).

Osler en Osler (2002:36) beskryf in hulle studie ’n seun met Asperger-sindroom. Hy het probleme ondervind om met ander jong leerders te sosialiseer en het moeilik by

groepsaktiwiteite ingeskakel. Sy fokus val veral op tale en letterkunde, en sy grootste belangstelling is wilde diere. Hy beskik oor die vermoë om kuns en letterkunde op 'n oorspronklike wyse te interpreteer. Hy hou streng by reëls. Hierdie eienskappe sonder hom uit en maak van hom 'n kwesbare uitgeworpene tussen sy medeleerders en veroorsaak dat hy gereeld betrokke raak in rusies (Osler & Osler 2002:36).

Sean, 'n jong pasiënt van dr Kaplan (Kaplan 2006:156), is 'n hoë funksionele tienjarige leerder met Asperger-sindroom. Hy was hoogs geartikuleerd en het aanhoudend gepraat. Hiperaktiwiteit het voorgekom, maar soms was hy sku vir onverwagse tekens of klanke. Hy het probleme met oog-hand-koördinasie en sosiale interaksie ervaar. Hy het gewone hoofstroomskool bygewoon en wel op graadvlak presteer, maar sy lees was stadig en sy organisering van spasiëring op 'n bladsy was problematies. Hy het agterstande in beide algemene en spesifieke motoriese funksionering getoon.

Uit bogenoemde gevallestudies is dit duidelik dat hierdie leerders spesiale behoeftes ervaar. Navorsers is dit eens dat daar meer aandag aan hierdie leerders geskenk moet word sodat hulle met sukses in hoofstroomonderwys kan aanpas, inskakel en funksioneer. Bogenoemde feite beklemtoon die belangrike rol wat fasiliteerders speel in die lewe van die leerder met Asperger-sindroom soveel so dat die fasiliteerderwerklik moet poog om die nodige kennis en begrip te hê om leerders met Asperger-sindroom te help ontwikkel.

Met die oog op die assesseringsmetodes moet daar ondersoek ingestel word na die leerder met Asperger-sindroom. Ten einde Asperger-sindroom te verstaan, word daar eerstens gelet op die algemene kategorie: outisme-spektrumgebrek .

2.2 OUTISME-SPEKTRUMGEBREK

Outisme-spektrumgebrek (autistic spectrum disorder – ASD) is'n lewenslange, komplekse, verreikende ontwikkelingsgestremdheid wat oënskynlik genetiese oorsprong het en vele gevolge kan hê. Dit lei tot ontwrigting in breinontwikkeling en -funksionering (Unisa 2006:9).

Die oorkoepelende konsep van outisme-spektrumgebrek (globaal sinoniem met die konsep verreikende ontwikkelingsgestremdheid) omvat die volgende vorme van outisme:

- Kanner se sindroom
- infantiele outisme
- kleinkindoutisme
- outisme

- Asperger-sindroom (’n ontwikkelingsgestremdheid wat soms, veral in die VSA, hoëfunksionele-outisme genoem word)
- kinderdisintegrasiëgebrek (CDD)
- gevalle soortgelyke aan outisme, soos Rett sindroom en PDD-NOS, en deurdringende ontwikkelingsgebrek nie andersins gespesifiseer nie (Gillberg 2003:12; Laskin & Fornari 2005:334; Wikipedia 2007:2; Winter 2003:6).

Die term outisme-spektrumgebrek word gebruik om alle sindrome bestaande uit die vernaamste funksionele belemmering in ten minste twee van die volgende drie areas te beskryf:

- (1) wedersydse sosiale interaksie
- (2) wedersydse nie-verbale en verbale kommunikasie
- (3) verbeelding en gedrag (Wikipedia 2007:2).

Wanneer al drie areas aangetas is, word die term “Lorna Wing’s triad” gewoonlik gebruik. Wing (1981) in Gillberg (2003:12), het in die 1970’s bevind dat die kombinasie van hierdie drie areas daartoe gelei het dat ’n individu gewoonlik gediagnoseer is met kleinkindoutisme.

Individue word nooit op presies dieselfde vlak geraak nie en dus word daar na elke individu as “’n individu met outistiese -spektrumgebrek” verwys. Sommiges word ook individue met Asperger-sindroom genoem. Die outistiese-spektrumgebrek kan ook in wisselende graad teenwoordig wees en leerders met outisme-spektrumgebrek toon uiteenlopende individuele kenmerke (Hartnett 2004:16; Unisa 2006:10).

Volgens die vierde uitgawe van *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* is die kriteria vir Asperger-sindroom ’n verswakking in sosiale interaksie en beperkte, herhalende en stereotiepe patrone van belangstellings wat ooreenstem met outisme-gebrek (Freeman & Cronin 2002:146). Alhoewel daar vir die meeste individue met outistiese-spektrumgebrek ’n kwalitatiewe onderskeid tussen herhalende aktiwiteite en obsessiewe kompulsiewe handeling is, is daar ook bewyse dat individue met ’n outistiese -spektrumgebrek besonder vatbaar is vir die ontwikkeling van addisionele diagnostiese eienskappe, veral angsgebroke, sowel as byvoorbeeld ’n obsessiewe kompulsiewe gebrek (Hepburn & Reaven 2003:146).

’n Tweeledige diagnose van outisme en Asperger-sindroom is bykans onmoontlik deur middel van die huidige diagnostiese sisteme. As ’n persoon gediagnoseer is met outisme is ’n addisionele diagnose van Asperger-sindroom nie toelaatbaar nie. Asperger-sindroom en outistiese-spektrumgebrek sluit hoër intellektueel funksionele persone met uitstekende taalvaardighede in. Hulle toon oor die algemeen meer selfbewustheid as ander persone met outistiese spektrum, en ook meer subtiele sosiale tekorte (Mesibov & Howley 2003:1).

Binne die konteks van 'n hoofstroomskoolomgewing kan vertraging in leer 'n groot probleem skep vir leerders en ander betrokkenes by die leerproses. Dit gebeur dat sommige leerders wat eienskappe van outistiese-spektrumgebrek toon, nie gediagnoseer word in die hoofstroomonderwys nie. Hulle verg intervensie deur 'n spesialis om hulle en hulle klasmaats by te staan om hul potensiaal te ontwikkel (Hewitt 2005:15).

Die meeste leerders met outisme-spektrumgebrek en leerders met verskeie leergestremdhede ervaar visuele tekortkominge. Hierdie visuele tekortkominge beperk die ontwikkeling van hulle visuele intelligensie. Die probleem ontstaan omdat leerders die prent waarneem, maar nie weet hoe om dit binne die konteks te interpreteer nie (Kaplan 2006:105).

Die meeste leerders wat gediagnoseer is, ly verder onder die sogenaamde triade van gestremdhede, wat gewoonlik geassosieer word met 'n eng, herhalende patroon van aktiwiteite en weerstand teen veranderinge ten opsigte van enigiets wat die individu direk kan raak. Hieruit kan afgelei word dat outisme-spektrumgebrek 'n omvattende konsep is wat beide Asperger-sindroom sowel as outisme insluit.

2.3 OUTISME

Outisme word gediagnoseer op grond van abnormaliteite in leerders se sosiale ontwikkeling, kommunikatiewe ontwikkeling en verbeelding, tesame met aanhoudende repetisie of obsessiewe gedrag van ongewone en beperkte belangstellings (APA 1994).

Volgens die Outistiese Navorsingsinstituut (Outisme Research Institute) van Suid-Afrika, is outisme 'n ernstige biologiese breindisfunksie wat reeds vanaf geboorte of binne die eerste twee en 'n half jaar manifesteer. Die meeste outistiese kinders toon 'n normale voorkoms, maar vul hul dag met moeilike en steurende optredes, wat kenmerkend verskillend is van die van gewone kinders. Hierdie gedrag sluit die volgende in: hulle staar ure lank voor hulle uit, toon onbeheerste emosionele uitbarstings, het geen belangstelling by enige ander persone nie, en voer vreemde herhalende aktiwiteite uit sonder enige waarneembare doelwitte (Bruwer 2003:4).

Die eerste tekens is gewoonlik sigbaar binne die eerste drie lewensjare. Die kinders kom afgeslote voor en reageer nie op ander se gepraat nie. Hulle fokus dikwels net op een voorwerp en kan obsessief raak oor sekere items of gedragspatrone. Simptome verskil egter van kind tot kind (Coetzee 2002:220-221).

In Boston, in die Verenigde State van Amerika, het 'n Leo Kanner, kindersielkundige (Hewitt 2005:12), 'n groep van elf kinders (agttien seuns en drie dogters) wie se gedrag opvallend van die meerderheid ander leerlinge verskil het,

en beskryf kan word as “merkwaardig en uniek,” nagevors. Alhoewel hierdie kinders fisiek normaal voorgekom het, het hulle besondere voorkeur tot alleenheid of “diepsinnige outistiese onttrekking” getoon. Kanner se artikel, gepubliseer in 1943 met die titel “Autistic Disturbances of Affective Contact” verwys na “infantiele outisme”. Deesdae, word daar na individue wat soortgelyke gedrag toon, verwys as “tipiese” of “klassieke” outisme.

Die leerders wat deur Kanner waargeneem is, word tans as dubbelgestremdes beskryf deur Jordon (2001), naamlik outisties en leergestremd (Portway & Johnson 2003:436). Outisme mag spontaan ontstaan, of wanneer funksies van die brein geaffekteer word deur virusinfeksies, metaboliese versteurings of epilepsie. Dit is belangrik om outisme te onderskei van ontwikkelingsgestremdhede of tekorte, aangesien die diagnose verwarrend mag voorkom. Hierdie “verwarring” geskied op grond van ondoeltreffende en oneffektiewe intervensietegnieke. In uiterste gevalle mag uitermatige selfbeserings, herhalende, uiters ongewone en aggressiewe gedrag voorkom. Spesiale opvoedkundige programme moet gebruik word om gedrag te verbeter en effektiewe intervensie te lewer (Autism 2006:2).

Outisme word gekenmerk deur ’n verskeidenheid eienskappe. Sommige leerders met outisme se eienskappe verskil van mekaar, maar die meerderheid eienskappe kom by alle leerders voor. Die navorser noem vervolgens sommige van die eienskappe:

- Slegs ‘n geringe bewustheid van mense
- Afeslotenheid: dit wil sê ‘n onvermoë om verhoudings te stig – selfs met ouers en sibbe
- ’n Vertraging of duidelike onderbreking in taalverwerwing is kenmerkend
- ’n Obsessiewe behoefte aan roetine. Verandering in roetine of die omgewing veroorsaak groot spanning by só ‘n leerder
- Onvanpaste gebondenheid aan voorwerpe’n Voorkeur vir voorwerpe wat maklik hanteerbaar is, met herhaalde fyn motoriese bewegings. Hulle toon’n voorkeur vir voorwerpe wat kan tol maar toon weinig begrip om die voorwerp meer toepaslik te gebruik
- Beperkte interaktiewe vaardighede – wat strek van swak oogkontak tot ‘n onvermoë om gesprekke te voer, te sosialiseer en te deel
- Hou nie daarvan om aangeraak of vertroetel te word nie’n Oor -sensitiwiteit vir omgewingstimuli wat gekenmerk word deur die toehou van hul ore of gewieg van hul liggaam
- Skielike gelag of gehuil sonder rede
- Verkies om alleen te speel
- Verbeeldingspel is swak, kan byvoorbeeld nie met ‘n houtblokkie speel asof dit ’n karretjie is nie
- Minimale reaksies wanneer met hom of haar gepraat word en kom voor asof hy of sy doof is

- 'n Voorkeur vir herhaling, stereotiepe spel, byvoorbeeld torings bou uit bakstene, of om gunstelingvoorwerpe soos speelgoedmotortjies, boeke en so meer in 'n lang ry te pak – met geen begrip van hoe die besondere speelding of voorwerp meer toepaslik gebruik kan word nie
- Intense woede-uitbarstings sonder enige rede
- Geen vrees vir gevaar
- Smaak-, sig-, gehoor-, en gevoelsintuie kan goed of swak ontwikkel wees
- Abnormale slaappatrone
- Aanhoudende herhaling van beserings aan hom- of haarself, soos kopstamp, byt of krap
- Ongewone temas soos skoengroottes, supermarkte en motorregistrasiemommerplate word gewoonlik onthou, dit wil sê hulle beskik oor goeie geheuevaardighede
- 'n Buitengewone gebruik van taal op 'n niekommunikatiewe manier (Herron 2002:22-24, Hewitt 2005:12).

Hierdie is 'n omvattende lys van kenmerke en 'n fasiliteerder mag soms oorweldig voel deur alles waarna hy of sy moet oplet, maar dit is belangrik om in gedagte te hou dat hierdie kenmerke nie almal gelyk by 'n enkele leerder voorkom nie.

Die 1994-weergawe van die DSM-IV toon “Asperger se gebreke” as een van vyf verreikende ontwikkelingsgestremdhede (PDD). Die DSM-IV kriteria vir Asperger-sindroom teenoor outisme verskil van vorige opvattinge van Asperger-sindroom in die literatuur. Sosiale benadeling en beperkte en herhalende gedrag en belangstellings was ingesluit as kerneienskappe, maar die DSM-IV het eerstens nie gespesifiseer dat sosiale vaardighede minder beperk is in Asperger-sindroom as in Outisme nie, en tweedens het dit nie kommunikasiegebreke ingesluit as 'n simptome van Asperger se gebrek nie. Die DSM-IV vereis ook die afwesigheid van betekenisvolle kognitiewe vaardighede en taalagterstande vir diagnose van Asperger-sindroom (Prior 2003:17).

Uit die American Psychiatric Association (APA 1994) word die DSM-IV kriteria vir die diagnose van Outistiese gebrek en Asperger-sindroom asook die ICD 10 ‘*World Health Organization international classification of Diseases*’ (ICD-10) (1992) en (1994) *Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorders*, Fourth Edition, in die Verenigde State van Amerika as bylaag A ingesluit.

2.4 HOËFUNKSIONELE-OUTISME

Individue met outisme mag oor 'n IK op enige vlak beskik. Dit is die gebruik dat, as 'n individu met outisme 'n normale IK (selfs bogemiddeld) het, dit aanvaar word dat hulle hoëfunksionele- outisme het. Indien 'n individu oor al die kriteria vir hoëfunksionele- outisme beskik en nie kommunikasie-abnormaliteite of

geskiedenis van taalagterstande toon nie, dan word so 'n individu met Asperger-sindroom gediagnoseer (Baron Cohen 2002:186).

Die verskil tussen Asperger-sindroom en hoëfunksionele-outisme spruit uit aspekte soos kognitiewe vaardighede vroeë geskiedenis, uitkomst, neurologiese funksies, etiologie sowel as genetiese - en neurobiologiese faktore. Hoëfunksionele-outisme manifesteer op 'n vroeë ouderdom as Asperger-sindroom. Sommige navorsers bevind dat hoëfunksionele-outisme en Asperger-sindroom dieselfde gestremdheid insluit, maar dat slegs die graad van ernstigheid verskil. Die gebruik van gewysigde en teenstrydige diagnostiese kriteria, onvanpaste assesseringsprosedures en metodologiese probleme maak die interpretasie van die bevindinge, dit wil sê die verskil tussen hoëfunksionele-outisme en Asperger-sindroom, baie moeilik (DuCharme & Gullotta 2003:5; Lyons & Fitzgerald 2005:23).

Dr Sally Ozonoff, van die Davis MIND instituut aan die Universiteit van Kalifornië, argumenteer dat daar nie 'n skeidslyn tussen hoëfunksionele-outisme en Asperger-sindroom is nie, en dat die feit dat sommige persone op latere ouderdom begin praat geen rede is om die twee groepe te verdeel nie omdat hulle identies behandel word (Wikipedia 2007:7).

Freeman en Cronin (2002:146) verwys na Eisenmajer (1996) wat twee groepe kinders vergelyk het: een groep is gediagnoseer met hoëfunksionele-outisme en die ander groep met Asperger-sindroom. Hulle rapporteer drie diagnostiese verskille tussen die twee groepe tydens die kleuterjare, naamlik:

- Die kommunikasie- en verbeeldingsagterstande van hoëfunksionele-outisme was nie teenwoordig in Asperger-sindroom nie.
- Daar was nie klinies betekenisvolle taalttekorte vir Asperger-sindroom nie (byvoorbeeld enkelwoorde op tweejarige ouderdom en frases op driejarige ouderdom).
- Daar was nie betekenisvolle gebreke ten opsigte van kognitiewe ontwikkeling of ontwikkelingsgeskikte selfhelpvaardighede en aangepaste gedrag nie. Slegs in sosiale interaksies en nuuskierigheid oor die omgewing.

'n Ander navorser wat tot dieselfde gevolgtrekkings kom, is Jensen wat skryf dat Asperger-sindroom bykans dieselfde as hoëfunksionele-outisme is, behalwe dat vroeë kommunikasieprobleme en kognitiewe verdragings nie teenwoordig is by hoëfunksionele-outisme nie (Jensen 2005:22).

Die terme “Asperger-sindroom” en “hoëfunksionele-outisme” is beide geskik om kinders met hoëfunksionele-outisme sowel as Asperger-sindroom te beskryf. Maak nie saak watter etiket aan die kind gegee word nie, probleme kom algemeen voor, en dit is nodig dat fasiliteerders en opleiers dit verstaan en kan hanteer. Die

behoefte van hierdie kinders en die meegaande opvoedkundige implikasies het meer dringend geword, namate navorsers meer bewus geword het van, en meer vaardig geword het in die herkenning, verstaan en behandeling van die toestand (Prior 2003:5).

Wanneer onderrigtyd in spesiale onderwys vergelyk word, vind die navorser dat hoëfunksionele-outisme leerders langer in die spesiale onderwys self-beheersde klasse bly as Asperger-sindroom leerders (DuCharme & Gullotta 2003:2).

Dit is duidelik dat uitsprake verskil. Navorsing het nog nie hierdie saak uitgemaak nie. Die vraag ontstaan: “Is Asperger-sindroom en hoë-funksionele outisme sinonieme of nie?” Vir die doel van hierdie studie konsentreer die navorser op Asperger-sindroom as ‘n aparte vorm van outisme. Die gedeelte wat volg, handel oor alle persone met Asperger-sindroom en nie slegs Graad R-leerders nie. Daar word later in die studie slegs na die Graad R-leerder gekyk.

2.5 ASPERGER-SINDROOM

Asperger-sindroom is die eerste keer deur ‘n Australiese kinderarts, Hans Asperger (1906-1980) in 1944 in Wenen nagevors. In die begin is daar gepraat van “autistic psychopathy” (autistic personality disorder) maar as gevolg van die negatiewe konnotasie het die benaming in 1980 na Asperger-sindroom verander. Hy het ‘n verhandeling gepubliseer “Autistic Psychopathy in Childhood”. In hierdie verhandeling het hy ‘n groep seuns met ‘n gemiddelde en bogemiddelde IK, maar wat dit moeilik gevind het om sosiaal in te skakel beskryf. Sulke kinders word vandag beskryf deur ouers en fasiliteerders as “akademies sterk maar sosiaal bietjie vreemd, of hoogs intelligent maar bietjie eksentriek of selfs parmantig, amper onbeskof.” (Cumine, Leach & Stevenson 1998:1; Hewitt 2005:13; Wikipedia 2007:1).

Lyons en Fitzgerald (2005:40) haal Uta Frith se uitsprake oor Hans Asperger aan:

“Asperger appreciated their many surprising positive features while fully recognizing their negative ones. He admired their independent thinking and capacity for special achievements, but also candidly documented their learning problems and seemingly spiteful and malicious behavior.”

Hans Asperger het sy werk in die vroeë 1940’s begin, ongeveer op dieselfde tyd as Kanner. Anders as Kanner, wat in die VSA gewoon het, en dus in Engels geskryf het, het Asperger sy verhandeling in Duits geskryf. Dit is gedurende die Tweede-wêreldoorlog gepubliseer. Om hierdie rede is dit nie deur Amerikaners en Britse professionele persone gelees nie en hulle was juis die mees beïnvloedbare ondersoekers op hierdie gebied sedert die ontstaan daarvan. In 1981 het Lorna

Wing, 'n uitstekende Britse sielkundige en 'n ouer van 'n kind met outisme, Asperger se verhandeling in Engels vertaal en dit het daarna 'n massiewe impak gehad. Die leerders wat deur Asperger waargeneem is, word gekenmerk deur meer funksionele gedrag as outistiese leerders. Asperger toon aan dat die leerders nie algemene leergestremdheid openbaar nie, maar slegs leerprobleme ten opsigte van spesifieke leerareas openbaar (Mesibov & Howley 2003:1; Portway & Johnson 2003:436; Wicks-Nelson & Israel 2003:345).

Wing het die term Asperger-sindroom vir die eerste keer in 1976 begin gebruik en dit gedefinieer in 'n publikasie in 1981. Haar kriteria vir Asperger-sindroom het ietwat verskil van Asperger se oorspronklike beskrywings. Wing het voorgestel dat die etiket **Asperger-sindroom** aan “kinders en volwassenes wat eienskappe van outisme het, maar wat grammatikaal korrek praat en wie ewe min sosiaal op 'n afstand verkeer” gegee moes word. Die oorspronklike definisie van Asperger-sindroom was dus outisme met beter sosiale en taalontwikkeling (Prior 2003:16).

Lyons en Fitzgerald (2005:2) definieer Asperger-sindroom as volg:

“Asperger Syndrome is a recognized neuropsychiatric condition, a lifelong and pervasive developmental disorder, clearly characterized as impairment and defined as a disability in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders” (APA 1994).

Asperger-sindroom is 'n verreikende ontwikkelingsgestremdheid wat gekenmerk word deur sosiale disfunksies en eienaardige belangstellings ten spyte van teenwoordigheid van normale intelligensie. Asperger-sindroom is gewoonlik aangebore of, in rare uitsonderlike gevalle, veroorsaak deur breinbeserings gedurende die eerste paar lewensjare. Dit is 'n neuropsigiatriese sindroom – of miskien eerder eienskappe, of ongewone ontwikkeling van die senuweesisteam, of 'n variasie van breinontwikkeling – sodat daar psigologiese, gedrags-, emosionele en kognitiewe karaktereienskappe identifiseerbaar is, wat 'n biologiese basis het (Ghaziuddin 2002:138; Gillberg 2003:vii).

Volgens sommige navorsers is Asperger-sindroom nie 'n siekte nie, maar 'n ontwikkelingsprobleem wat individue dwing om die lewe anders te verwerk en 'n anderse betekenis aan die lewe te gee as die tipiese individu. Greene (1998) definieer Asperger-sindroom as 'n sigbare stel tekorte. Daar is egter geen wenk vir volwassenes dat daardie spesifieke kind neurokognitiewe tekorte het nie (DuCharme & Gullotta 2003:149; Hartnett 2004:16).

Klin, Volkmar en Sparrow (2000) het Asperger-sindroom beskryf as 'n gebrek met vele fasette en subtiele manifestasies van tekorte. Die kenmerkende diagnostiese proses word gekompliseer deur verwante siektetoestande, of ander sekondêre

problematiese houdings. ADHD, DAMP (tekorte in aandagspan, motoriese kontrole en persepsies) en ander motoriese probleme (insluitende Katatonie), affektiewe versteurings, dwelmmisbruik en eetversteurings is almal algemene verwante siekteprobleme. Hierby word probleme met aandagspan en konsentrasie, angstige houdings, depressie, motoriese of vokale senuweetrekkinge, obsessiewe kompulsiewe gedrag, ontoegeeflike of aggressiewe gedrag, of leerprobleme ingesluit (DuCharme & Gullotta 2003:11).

Om Asperger-sindroom te kan diagnoseer, moet daar tekens wees van enige klinies betekenisvolle agterstande in kognitiewe ontwikkeling, insluitende ontwikkeling van ouderdomsgeskikte selfhelpvaardighede. Diagnoses kan gemaak word tussen die ouderdom van vier en ses jaar. Soms gebeur dit dat Asperger-sindroom nie vroeg in klein kinders geïdentifiseer word nie en sommige individue word eers as adolessente of wanneer hulle reeds volwassenes is, gediagnoseer (Freeman & Cronin 2002:146; Hartnett 2004:16; Wikipedia 2007:1).

Die effek van Asperger-sindroom op die kind se persoonsvoltrekking as medebetrokkene by die opvoedingsituasie impliseer in alle gevalle 'n verswaring van die kind se opleibaarheid. Om dag na dag saam met 'n persoon te bly wat Asperger-sindroom het kan baie veeleisend wees, beide intellektueel en emosioneel (Du Toit 1997:19; Hartnett 2004:85).

Gelukkig is daar 'n groot aantal Asperger-sindroom leerders wat meer ongereelde emosionele uitbarstings en uitdagende houdings toon in hul vroeë kinderontwikkeling, maar 'ontgroeï' met verloop van tyd hierdie outismespektrum-gebrek (Hartnett 2004:14). Dit is egter so dat sommige leerders met hierdie emosionele probleem vir die res van hul lewens worstel.

Die vraag kan nou gestel word: "Hoe kan fasiliteerders 'n baie jong, intelligente kind met Asperger-sindroom identifiseer?" Kriteria vir die diagnose van Asperger-sindroom sluit selfhelpvaardighede, aangepaste gedrag en identifisering op die vlak van normale intellektuele ontwikkeling in die eerste drie jaar in. Dit sluit ook kinders wat geen agterstande in gesproke of ontvanklike taal het nie, in. Die oorgrote meerderheid leerders sal identifiseerbaar na vore komaangesien al hoe meer van hulle die eise van opvoedkundige sisteme bereik, wanneer hulle die ouderdom bereik waar hulle vriendskappe behoort te sluit, swak selfhelpvaardighede ontwikkel en van onvanpaste gespreksvaardighede gebruik maak (Bartel & Hammil 2004:269; McConachie, Le Couteur & Honey 2005:168, 175).

Asperger-sindroom omvat verskillende teorieë soos uiteengesit in hierdie afdeling. Dit kan kortliks omskryf word as 'n "siektoestand" soortgelyk aan outisme met 'n vroeë ontwikkeling van taal- en formele taalvaardighede. Dit is egter die mening van die navorser dat Asperger-sindroom leerders betyds raakgesien behoort te word

deur fasiliteerders. Fasiliteerders moet hierdié leerders bystaan sodat daar voorsiening gemaak word vir hul uitsonderlike behoeftes. Daar sal vervolgens na die verskillende eienskappe wat by die meeste persone met Asperger-sindroom voorkom, gekyk word. Dit is egter belangrik om in gedagte te hou dat elke individu met Asperger-sindroom verskillende simptome en verskillende eienskappe toon. Die mees algemene eienskappe word in 2.6 uiteengesit.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat Asperger-sindroom en outisme tot 'n groot mate dieselfde is, behalwe dat die persoon met Asperger-sindroom oom hoër intelligensiekwosiënttelling (IK) beskik.

2.6 EIENSKAPPE VAN LEERDERS MET ASPERGER-SINDROOM

Alle navorsers in hierdie veld stem saam dat die basiese eienskappe sosiale, kommunikatiewe en gedrags- of verbeeldingsprobleme behels, wat dwarsdeur die lewe van persoon met Asperger -sindroom voorkom (Gillberg 2003:95). Finkelhor, Mitchell en Walak (2000) (DuCharme & Gullotta 2003:142) het beweer dat leerders met Asperger-sindroom tydwende toesig vereis en gewoonlik verkies om alleen te wees. Hulle 'geniet dit' om aandag te gee aan iets wat hulle interessant vind maar waar hulle afgesonder is, of hulle spandeer tyd alleen om ontslae te raak van sensoriese oorlading in hulle omgewings, en beheer sodoende hulle sosiale angstigheid.

Ouers met leerders met Asperger-sindroom moet versigtig wees om nie hulle kinders te lank alleen te los nie, en behoort dit ook nie baie gereeld te doen nie. Baie kinders en jongmense met Asperger-sindroom geniet die internet as ontvlugting. Hulle gebruik dit as 'n betekenisvolle middel om kontakte en vriendskappe buite die familie tot stand te bring. Internetvriendskappe is gewoonlik makliker vir individue wat probleme ondervind om nieverbale gedrag en kommunikasie te verstaan. Leerders wat baie tyd op die internet deurbring, loop egter groot gevaar om seksueel misbruik te word en kan dit waarskynlik nie vir hulle ouers vertel nie (DuCharme & Gullotta 2003:142). Leerders met Asperger-sindroom ondervind ook probleme met die speel van videospelletjies. Hulle onttrek deur die gebruik van die internet, want hulle sosiale lewe word nie daardeur bedreig nie.

Geen twee leerders met Asperger-sindroom het presies dieselfde eienskappe nie. Sommiges is naïef eerlik en hulle verstaan nie waarom ander leuens vertel nie. Hulle sê presies wat hulle dink en leer eers later as hulle vriende om leuens te vertel en wanneer hulle wel jok is dit gewoonlik onnoortui gende leuen, en is hulle onbewus van die deursigtigheid van die leuen. Hulle bly egter lojaal teenoor ander (Winter 2003:13).

Daar is soms ontwikkelingsgebreke in die volgende areas wat nou bespreek sal word:

2.6.1 Kognitiewe ontwikkeling

Kognitiewe ontwikkeling is die leerders se denke en idees, die ontwikkeling van motoriek, persepsie, geheue, taal en intelligensie. Wat die kinders met Asperger-sindroom aanbetref word in hierdie afdeling gekyk na kommunikasie, verbeelding, belangstellings, ruimtelike oriëntering, sensoriese sensitiwiteit en visuele persepsie (McAfee & Leong 2002:162).

Leerders met Asperger-sindroom se IK's wissel tussen gemiddeld of bo-gemiddeld. Hul verbale vermoë is egter meestal bogemiddeld terwyl hulle vermoë om voor ander op te tree soms ondergemiddeld is. Sommige Asperger-sindroom leerders ondervind weer probleme met skryf en met wiskunde (Coetzee 2004:134-135; Hewitt 2005:104).

Opmerklike agterstande in taal-, sosiale- en gedragsvermoëns kom voor met wisselende grade van ernstigheid. Leerders met Asperger-sindroom is gewoonlik visuele leerders. Die leerder is 'n baie akkurate waarnemer en neem volledige besonderhede waar. Baie leer byvoorbeeld die alfabet op 'n vroeë ouderdom en met relatiewe gemak aan. Hulle is nie gekwel oor simbole nie. Hierdie vermoë word egter nie toegepas om ware lees aan te leer nie tot veel later in hulle lewens. Die vroegrypheid van hulle leesvermoë onderskei hulle van hulle tydgenote (Jensen 2005:24-25).

Baie kinders se opvoedkundige lewe word dikwels gekompliseer deur die kurrikulum wat ontvanklike taalvaardighede, leesvermoë, en ekspressiewe taal vereis asook deur die fasiliteerder. Fasiliteerders vereis ook geskrewe opsommings, navorsingsverslae, aantekeninge en huiswerk. Leerders met Asperger-sindroom leer nie maklik uit nuwe situasies nie, en ewe min is daartoe in staat om kennis effektief oor te dra (DuCharme & Gullotta 2003:48; Little & Robin 2006:40). Die fasiliteerder moet dié leerders kan bystaan om hul taak in die skool sinvol te verrig. Dis die fasiliteerder se plig om die leerder so te onderrig dat hy of sy gemaklik is met die leerinhoud.

Leerders met Asperger-sindroom ervaar dikwels ernstige akademiese probleme, wat gewoonlik verband hou met hul sosiale en kommunikasietekorte, obsessiewe en noukeurig gedefinieerde belangstellings, konkrete en letterlike denkstyle, onbuigsaamhede, swak probleemoplossingsvaardighede, swak organiseringsvaardighede en omdat hulle sukkel om te onderskei tussen relevante en onrelevante stimulasies (Myles & Simpson 2002b:134).

Leerders met Asperger-sindroom mag'n gevorderde vermoë bo hulle ouderdom toon betreffende taal, lees, wiskunde, ruimtelike vaardighede of musiek, soms selfs op 'n begaafde vlak, maar hierdie begaafdheid kan kontrasterend wees met die merkbare tekorte in die ontwikkeling van ander kognitiewe funksies. Leerders met Asperger-sindroom kan soms in sekere belangstellingsvelde vinnig leer (byvoorbeeld letterkunde, wiskunde, legkaarte en rekenaarspeletjies), maar hulle is weer 'stadiger' in ander velde (opmerklik met sosiale gesprekke en spel). Hierdie kinders is beskryf as baie skaam en onbeholpe, of hiperaktief en baie spraaksaam (Portway & Johnson 2003:438; Wikipedia 2007:5).

Leerders met Asperger-sindroom is op hul unieke manier kreatief. Hulle is gewoonlik musikaal, kunstig of dramaties. Sommiges benader 'n probleem vanuit 'n ander hoek as die res van die klas. Hulle verkies om metodes te gebruik wat hulle self ontwerp om hul probleme mee op te los, eerder as geïkete metodes. Sommiges vind dit regtig waar moeilik om te onderskei tussen realiteit en fantasie (Winter 2003:14).

Die vermoë om aandag te verskuif is gewoonlik gebrekkig by leerders met Asperger-sindroom want hulle volhard en rek hul aandagspan verder as wat verwag word. Ander neurotipes funksies soos die kwaliteit van prestasie en die pas waarteen prestasies behaal word, sowel as die vermoë om self versterkings aan te wend is gewoonlik 'n kompromie vir die leerder met Asperger-sindroom. Die kind onthou en herroep sekere dinge wat ander mense gewoonlik nie belangrik ag nie (DuCharme & Gullotta 2003:49).

Die leerder met Asperger-sindroom se kognitiewe ontwikkeling toon goeie vermoëns ten opsigte van lees, wiskunde, musiek en nog vele meer. Sommige leerders met Asperger-sindroom staan in sekere opsigte ver bo hul klasmaats uit, en het die potensiaal om goed te ontwikkel. Sulke leerders het slegs die ondersteuning van die fasiliteerder nodig om 'n sukses te kan maak van sy skoolloopbaan.

2.6.1.1 *Kommunikasie*

Kommunikasie word onderverdeel in verbale en nieverbale kommunikasie.

- *Verbale kommunikasie*

Leerders met Asperger-sindroom beskik dikwels voor hul vierde verjaardag oor skitterende taalvaardighede. Hulle mag normale taal en spraak ontwikkel maar vind dit moeilik om met ander mense te kommunikeer (Coetzee 2004:134-135; Myles & Simpson 2002b:135).

Asperger-sindroom leerders se spraak kan hoogdrawend en herhalend wees en hul stemtoon emosieloos. Hulle mag ook probleme ondervind met die interpretering van ander se stemtone. Sommiges ondervind probleme met taal soos vreemde gedigte, ongewone stemeienskappe en belemmerde begrip van die letterlike en die vanselfsprekende betekenis van dinge. Eenkantige gesprekvoering (alleenspraak), en toepaslik of ongewone gebruik van gekompliseerde of volwasse woorde kom soms voor (Coetzee 2004:134-135; DuCharme & Gullotta 2003:139; Hewitt 2005:13, 104).

Hierdié leerders praat vloeiend maar ervaar algemene gebrek aan begrip en die vermoë om die belangrikheid en gebruik van sosiale geselskap te besef. Hulle lewer dikwels toesprake wat, alhoewel dit uit goeie grammatikale inhoud, artikulasie en breë woordeskat bestaan, verwaand en op vervelige wyse voorgedra. Sin gaan verlore, en leerders versuim om die bedoelde betekenis van taal te begryp (Gillberg 2003:27; Hewitt 2005:13; Wikipedia 2007:5).

Asperger-sindroom leerders ondervind meer kommunikasieprobleme met hul portuurgroep as met volwassenes. Hulle sukkel om spontaan te kommunikeer. Hierdie kinders kommunikeer baie minder as ander kinders van hul ouderdom (Gillberg 2003:27). Fasiliteerders beskryf gewoonlik Asperger-sindroom leerders as letterlik, konkreet, onbuigsaam en van koers af ten opsigte van verbale uitdrukkings (DuCharme & Gullotta 2003:47).

Kinders met Asperger-sindroom is dikwels geïsoleerd omdat hulle swak sosiale vaardighede en min belangstelling toon. Hulle mag ander persone nader, maar maak normale kommunikasie en interaksie onmoontlik deur hul ongeskikte en eksentrieke gedrag, of deur slegs oor hulle eiesoortige belangstellings te praat (National Institute Neurological Disorders and stroke NINDS 2006:1).

Taalontwikkeling mag aanleiding gee tot beter prognose en later plaasvind as dié van bloedverwante of mag gekenmerk word deur ongewone eerste woorde'ren sterk neiging tot eggolalie (herhaling van woorde en frases). In uitsonderlike gevalle vind die woordelikse oorvertel van 'n hele episode van'n sepie, gedig of ingewikkelde liedjie plaas. Dit is nie ongewoon vir die kind om ander mense na te aap of selfs ander tale van kleins af te gebruik nie. Sulke nabootsingsvaardighede mag onderliggende vermomming wees van ernstige kommunikasiegebreke. Hierdié kinders mag spontane aanmerkings maak oor goed wat hulle gehoor of gesien het, maar faal om te reageer op enige vrae of ander benaderings van bekende persone of oor dieselfde onderwerp (Gillberg 2003:26; Salzwedel 2007:98).

- *Nieverbale kommunikasie*

Dit is die mening van me Christine Koudstaal, skoolhoof van die Unica-skool in Pretoria dat Asperger-sindroom leerders oogkontak vermy en lawaai, maar nie dom is nie. “As hulle nie oogkontak maak nie, is dit nie omdat hulle nie na jou wil kyk nie, maar omdat dit vir sulke mense moeilik is om die gelyktydige stimulus van jou gesigsbewegings en jou woorde te hanteer,” sê Koudstaal. Hulle gebruik self selde gebare en hê beperkte aantal gesigsuitdrukings (DuCharme & Gullotta 2003:139; Pienaar 2004:3).

Die vermoë om vaardig te kommunikeer is mateloos komplekse kuns. Behalwe die ingewikkeldheid van die verbale inhoud (naamlik uitdrukking, volume en spoed van gesprek) sluit dit ook nieverbale inhoud in, naamlik oogkontak, gesigsuitdrukings en gebare. Sommige Asperger-leerders het probleme met die gebruik en interpretering van nieverbale kommunikasie, byvoorbeeld lyftaal, gebaretaal en gesigsuitdrukings. Individue mag voor hulle uitstaar of op die mees ongeleë tydstip wegkyk en dit veroorsaak vanselfsprekend sosiale probleme. Dit mag egter ook akademiese leer affekteer (Gillberg 2003:27; Hewitt 2005:17; Salzwedel 2007:98).

Little en Robin (2006:40) deel Greene (1998) en Klin (2000) se menings dat leerders met Asperger-sindroom, self oor hul kognitiewe (intellektuele) potensiaal beskik. Leerders met normale taalontwikkeling kan ernstige probleme hê met die verwerking van affektiewe (emosionele) inligting, ontsyfering van sosiale aanwysings (byvoorbeeld gesigsuitdrukings, gebare en vokale intonasie), aanpassings by nuwe of vreemde situasies en ontwikkeling van vriendskappe (Salzwedel 2007:98).

Dit is dus duidelik dat Asperger-sindroom-leerders probleme ervaar met verbale en nieverbale kommunikasie.

2.6.1.2 Verbeeldingrykheid

’n Gebrek aan verbeeldingrykheid kom duidelik navore in die individu se onvermoë om voor te gee of betrokke te raak in ander se verbeeldingswêreld of kreatiewe spel, of om probleme op te los. Dit lei tot individuele vertonings van beperkte begrip van positiewe en negatiewe gevolgtrekkings. Die individu sal nie in staat wees om te voorsien dat iets mag gebeur nie, en neem gevolglik nie kennis van volledige of omslagtige verbale waarskuwings of verduidelikings nie (Hewitt 2005:19).

Hierdie leerders is geneig om te fokus op niksbeduidende of onbelangrike dinge in die omgewing in plaas daarvan om ’n sinvolle begrip van die totale prentjie te vorm.

Hulle boots dikwels die karakters op die televisie na. Hierdie leerders kan nie oorreed word om aktiwiteite te verander nie, hulle herhaal hulle aktiwiteite. Spel lyk soms kompleks, maar nadere ondersoek toon dat dit rigied en stereotiep is (Unisa 2006:11).

2.6.1.3 Belangstellings

Leerders met Asperger-sindroom vertoon gewoonlik ongewone, beperkte en herhalende patrone van belangstellings of gedrag wat selfs obsessioneel kan word. Hulle kan obsessief wees oor dinge soos patrone, die weer, musiek en geskiedenis en word dikwels as eksentriek. Dié kind raak ook obsessief oor een of ander masjien, ingesluit 'n uitsonderlike fassinering met elektriese spantoringe, huisalarms, stofsuiers, wasmasjiene, videospelers, sakrekenaars, rekenaars, treine, vliegtuie en horlosies. Somtyds is die masjien wat die objek van die kind se obsessie is, baie eenvoudig soos die werking van rioolpype of die ontwerp van vensters (Baron Cohen 2002:188; Coetzee 2004:134-135; Little & Robin 2006:40; Salzwedel 2007:98).

Dié kinders spandeer meer tyd aan objekte en fisiese sisteme as aan ander mense. Hulle beskik oor sterker, volhardende belangstellings. Dikwels het hulle 'n oorweldigende belangstelling wat hulle portuurgroep ongewoon vind. Die kinders mag betower word deur patroonvormige materiaal, byvoorbeeld visueel (vorme), numeries (datums, tydtafels), alfanumeries (nommerplate) of lyste (van motors, liedjies). Die kinders verwonder hulle aan sisteme, baie eenvoudiges (ligskakelaars, krane) of soms 'n bietjie meer ingewikkeldes (weervoorspellings) of abstraktes (wiskunde). Hulle kan 'n sterk begeerte hê om sekere objekte te versamel (bottelproppe, treinkaartjies) of kategorieë van inligting (tipes rotse of materiale of tipes diersoorte). Hulle het soms 'n sterk voorkeur vir ervarings wat kontroleerbaar is, eerder as onvoorspelbare ervarings (Gillberg 2003:33).

'n Fasiliteerder moet gevolglik bewus wees van leerders se belangstellings om hulle te help om onderwerpe of 'n paar onderwerpe van spesiale belang te ontwikkel. Leerders mag nuwe spesiale belangstellings van tyd tot tyd byvoeg. Hulle wil soveel moontlik uitvind van hulle huidige onderwerp. 'n Fasiliteerder moet dus ook spesiale belangstellings ontwikkel om hulle te help om gesprekke te vergemaklik, intelligensie aan ander te wys, orde en konsekwentheid te voorsien, maar gebruik hulle spesiale belangstellings hoofsaaklik omdat hulle dit geniet en die fasiliteerder sodoende dié leerders te kan help. Leerders het 'n besondere kennis van onderwerpe waarin hul spesiaal belangstel en kan gewoonlik op volwasse manier daarvoor kommunikeer. Die spesiale belangstellings kan gewoonlik 'n veilige "hawe" vir hulle bied omdat hulle emosioneel veiliger voel as hulle in hul belangstellings verdiep is (Winter 2003:14).

2.6.1.4 Ruimtelike oriëntering

Outistiese, leergestremde en emosioneel verwaarloosde kinders met ontwikkelingsagterstande of emosionele gebreke vertoon verskeie grade van verstourings van ruimtelike funksies. Hulle het probleme om te weet waar hulle in die wêreld of ruimte is en dra byvoorbeeld nie altyd kennis van hulle eie liggaamsdele en hoe die liggaamsdele beweeg nie. In meerdere mate sluit hulle hulle visuele prosesse af in 'n poging om sekere sin en orde in hierdie deurmekaar wêreld te skep. Hulle sal al hierdie probleme en nog meer aan sielkundiges blootlê, maar nie in tradisionele eksamen nie. Hierdie leerders ondervind probleme om in 'n voorgeskrewe eksamen hulle kennis weer te gee, hulle vind dit makliker om deur byvoorbeeld speltherapie te wys hoe omvattend hulle kennis is (Kaplan 2006:52).

Vir sommige Asperger-sindroom-leerders is persoonlike ruimte in sekere areas baie moeilik, byvoorbeeld in groepsaktiwiteite op die mat. Sommige van hulle is geneig om rond te vroetel en met ander se hare en klere te speel. Om hulle bewus te maak van hulle persoonlike ruimte, mag sommige leerders voordeel daaruit trek om binne-in 'n hoepel te sit aangesien dit aan hulle 'n ware sigbare grens bied (Hewitt 2005:46).

2.6.2 Perseptuele ontwikkeling

Perseptuele ontwikkeling is van groot belang vir die Graad R leerder wat gereed gemaak moet word vir Graad 1, want in enige aktiwiteit gebruik die leerder een of ander perseptuele ontwikkeling. Soos byvoorbeeld vir lees gebruik die leerder rigtingbewustheid sowel as visuele diskriminasie en nog vele meer.

Sommige leerders met Asperger-sindroom se perseptuele ontwikkeling is swak ontwikkel. Probleme met sensoriese prosesse kom voor as die leerders daardie sensoriese insette probeer gebruik en probeer om dit te verwerk om te reageer op take en omgewings eise (Cohen et al 2001:173). Leerders met Asperger-sindroom ervaar sensoriese sensitiwiteit en is besonder sensitief in daaglikse situasies. Sulke sensoriese stimuli kan helder lig, geraas, teksture, kos smake, gevoelens en 'n verskeidenheid reuke wees (Gillberg 2003:58; Winter 2003:9).

Die volgende is funksies van perseptuele ontwikkeling asook die invloed van die sensoriese sisteme op die leerder met Asperger-sindroom (Dunn, Saiter & Rinner 2002:174; Winter 2003:24-28; 42-45).

• Taspersepsie

Inligting oor die omgewing en kwaliteit van die objekte (soos voel, drukking, tekstuur, hard, sag, skerp, stomp, warm, koud, seer) word omsluit as gekyk word na taspersepsie.



Die leerder met Asperger-sindroom kan die volgende probleme ervaar:

- Klere wat die leerder sukkel om self los en vas te maak.
- Sommige leerders het 'n baie hoë pyndrempel.
- Die gevoel van sommige kledingstukke of selfs die etiket kan 'n probleem skep.
- Die leerder vind dit onaangenaam of pynlik as daar aan sekere gedeelte van die liggaam aangeraak word.

• Visuele persepsie

Inligting oor objekte en mense wat gesien word. Help ons om grense te definieer soos ons deur die tyd en ruimte gaan.



Die leerder met Asperger-sindroom kan die volgende probleme ervaar:

- Sommige leerders met Asperger-sindroom is baie sensitief vir lig, veral helder lig of verskillende vorms van kunsmatige ligte.
- Hulle vind dit moeilik om die voorgrond van die agtergrond te onderskei.
- Hulle vind dit moeilike om trappe af te klim as gevolg van visuele disorientasie.

• Ouditiewe persepsie

Inligting oor klanke in die omgewing (hard, sag, hoog, laag, naby en ver) wat die leerder via sy ore ervaar.



Die leerder met Asperger-sindroom kan die volgende probleme ervaar:

- 'n Leerder se gedrag kan verander word deur sekere geluide wat ons moontlik nie eers gehoor het nie en dié leerder mag dalk geluide hoor voor ander mense dit hoor.
- Hoë klanke, skielike of harde geraas kan hoogs verwarrend of onuithoudbaar wees.

• Smaakpersepsie

Inligting oor verskillende smake (soet, suur, bitter, souterig, geurig) wat die leerder ervaar.



Die leerder met Asperger-sindroom kan die volgende probleme ervaar:

- Nuwe kossoorte moet nie gelyktydig bekend gestel word nie, aangesien hierdie leerders sensitief is vir smake en tecture van kossoorte. Dit verklaar waarom hulle daaglik dieselfde kos (soorte) eet.

• Reukpersepsie

Inligting rakende verskillende reuke (mufferig, vrank, vrot, blommegeur, skerp).

Die leerder met Asperger-sindroom kan die volgende probleme ervaar:



- Sterk spuitgoed kan oorweldigend wees.
- Ruik gewoonlik eerste iets, ruik soms dinge wat ander nie ruik nie.
- Hou nie van sommige geure nie.
- Hipersensitief vir sommige reuke.

• Balans

Inligting van waar die liggaam in die ruimte is en of ons of ons omgewing beweeg. Voorsien inligting van spoed en rigting van bewegings.

Die leerder met Asperger-sindroom kan die volgende probleme ervaar:



- Baie visuele landtekens is nodig om rigting te hou.
- Vind dit moeilik om beide kante van die liggaam gelyk te beweeg.

• Liggaamsbewustheid



Voorsien inligting van waar die verskillende liggaamsdele is en wat hulle funksies is (hoe hulle beweeg).

(Dunn, Saiter & Rinner 2002:174; Winter 2003:24-28, 42-45).

2.6.3 Sosiale ontwikkeling

Leerders met Asperger-sindroom wil graag deelneem aan sosiale situasies, maar deur aanhoudende probeerslae maak hulle soveel tipies herhalende foute, dat dit frustasies en spanning voortbring in verskillende soorte sosiale situasies. Sosialiseringstekortkominge affekteer nie net individue se vermoë om te speel en vriende te maak nie. Binne die skoolomgewing moet hulle ook in klein groepe of in samewerking met'n vriend kan funksioneer en aan kontak of spansportsoorte deelneem. Hulle moet ook meeding met veranderings van lestye, eetsaalsituasies, stil werkstye, fasiliteerder-leerder-verhoudings en so aan. Die Asperger-leerder ervaar inderdaad een uitputtende uitdaging na 'n ander (Hewitt 2005:18; Portway & Johnson 2003:439).

Volgens Christine Koudstaal, skoolhoof van Unica-skool in Pretoria, ondervind sommige leerders met Asperger-sindroom probleme om vriendskappe in hoofstroomskole te sluit. Hulle begin agterkom dat hulle portuurgroep vriendekringe het, veral as hulle adolessensie bereik. Dan wil hulle hul eie vriende hê, maar beskik nie oor die nodige strategieë om vriendskappe te ontwikkel en te handhaaf nie (Gillberg 2003:27; Pienaar 2004:3).

Leerders met Asperger-sindroom ondervind probleme om hulle gedrag sodanig te verander, om aan te pas by die behoeftes van hulle omgewing. Hulle speel eerder alleen as om saam met maats te speel. Egosentrisme kom dikwels na vore. Die kind toon betreklik min belangstelling in die doen en late van sosiale groepe, of om deel te wees van verskillende groepe. Herhalende optredes van ongewone en onvanpaste sosiale gedrag is opmerklik (DuCharme & Gullotta 2003:139; Hewitt 2005:104; Myles & Simpson 2002b:135).

Hierdie leerders is ook rigied in hulle gedrag en kan dit nie verdra as daar verandering in die roetine is nie (DuCharme & Gullotta 2003:139; Hewitt 2005:104; Myles & Simpson 2002b:135). Hartnett (2004:35) verwys na 'n sekere ma met 'n seun wat gediagnoseer is met Asperger-sindroom. Celia, James se ma, is van mening dat hy sosiale kontak nodig het om te kan leer hoe om in die wêreld te funksioneer. Die feit dat sosialisering in die skool ernstige skade aan James besorg het, het hierdie dilemma onuithoudbaar gemaak vir Celia.

Leerders met Asperger-sindroom het spesifieke en ernstige onvermoë om sosiale begrippe te verstaan en te begryp. Hulle sukkel om sosiale liggaamstaal raak te sien. Sosiale integrasie gaan gebuk onder ernstige en voortdurende gebreke. Sommiges is naïef en gebruik onvanpaste, eensydige interaksies. Leerders met Asperger-sindroom toon soms geen empatie met hulle maats nie, soms is hulle sosiaal geïsoleerd, maar is nie daarvoor bekommerd nie. Hulle raak beslis meer gespanne en gestres deur te probeer bybly by die toenadering en sosiale vereistes van ander, en

hulle reageer nie emosioneel en sosiaal op ander persone se toenadering nie (Gillberg 2003:27; Salzwedel 2007:98; Wicks-Nelson & Israel 2003:345).

Alhoewel Asperger-sindroom-leerders 'n behoefte het aan positiewe vriendskaps - verhoudings, is hulle gebrekkig toegerus om hul vreemde gedrag, kliniese toestand en swak pragmatiese taaltekorte te beheer. DuCharme en Gullotta (2003:56) haal Soderstrom (et al. 2002) aan, wat aanvoer dat die algemene Asperger-sindroom temperament gekenmerk word deur obsessiewe, passiewe afhanklike en plofbare eienskappe (Gutstein & Whitney 2002:168).

Ouer leerders met Asperger-sindroom is daarvan bewus dat hulle anders is. Hulle stel hulle selfrespek op proef en het som'n gevoel van waardeloosheid. Hulle reageer dieselfde in verskillende sosiale situasies en tree op dieselfde manier teenoor verskillende mense soos die hoof en hul maats op. Gesprekke of begroeting as tekens van ware belangstelling of vriendskappe word dikwels verkeerd geïnterpreteer, asook die betekenis van sarkasme. Die leerders vind ook die konsep van beurte maak baie moeilik om in die praktyk toe te pas (Hewitt 2005:104; Winter 2003:16).

2.6.4 Motoriese ontwikkeling

Kinders met Asperger-sindroom het gewoonlik 'n geskiedenis van ontwikkelings - tekorte in motoriese vaardighede soos om fiets te ry, bal te vang, of om op die buitenspeelapparaat te klim. Hulle het gewoonlik vreemde en swak koördinasie ten opsigte van stap wat as onnatuurlik of huppelrig voorkom (NINDS 2006:1; Klin & Volkmar 1995:6).

Hulle is fisies lomp en hul probleme met fisiese nabyheid bring mee dat hul dikwels in ander vasloop. Hulle leer nie uit hulle foute nie, is swak gekoördineerd en hulle bewegings mag lomp en onhandig wees. Hulle kom soms styf en ongebalanseerd voor, en hulle het 'n gebrek aan sin vir kultureel aanvaarbare fisiese grense (Coetzee 2004:134-135; DuCharme & Gullotta 2003:139; Hewitt 2005:104; Little & Robin 2006:40).

Die visuele probleme van ontwikkelingsgestremde leerders word op verskillende maniere bewys. Baie leerders sal op hul tone loop, met die voete na binne of hulle sal selfs die muur vashou terwyl hulle loop. Hierdie leerders kan nie beide hulself en die ruimte om hul gelyktydig hanteer nie. Hulle sal hulle hande gebruik om balans te behou, hulle hande teen die muur vryf om tasbare leiding te kry, of met hul voete na binne gedraai loop, vir oriëntasie. Sommiges loop op hul tone want hulle vertrou nie hulself in die ruimte nie, en sodoende probeer om solank moontlik die grond te bly raak. Hulle loop korter treë, en poog ook so om langer kontak met die

grond onder hulle te behou. Eerder as om rustig te gaan sit, sal party voel waar die stoel is en onbeholpe gaan sit (Kaplan 2006:59).

Swak motoriese koördinasie kom dikwels voor met ongewone loop, liggaamshoudings en sekere motoriese stereotipes. Fyn motoriese beheer is egter ook 'n probleem- om byvoorbeeld te skryf en netjies te teken is moeilik, en take is gewoonlik onvolledig. Hulle vertoon kompulsiewe vinger-, hand-, arm- of beenbewegings, insluitende spiersametrekkings. Sommiges vind dit moeilik om hulle eie pad te vind, dikwels as gevolg van organiseringsprobleme (Gillberg 2003:6; Wikipedia 2007:6).

Baie kinders met Asperger-sindroom is passief in die eerste paar lewensjare. Hulle mag moontlik abnormale bewegings toon wanneer hulle omdraai van hulle rug tot op hulle maag en andersom en is oorversigtig en neem nie deel aan gevaarlike aktiwiteite nie. Die teendeel is egter ook al bewys, naamlik dat sommige leerders vanaf 'n vroeë ouderdom hiperaktief en impulsief is. Hulle neem graag deel aan uitdagende aktiwiteite (Gillberg 2003:27).

2.6.5 Emosionele ontwikkeling

Daar is tye wanneer inspanning ten opsigte van die hantering van sosiale en kognitiewe uitdagings voortvloei in sekondêre, emosionele probleme soos angs en depressie, wat geskikte funksionering vertraag (DuCharme & Gullotta 2003:84).

Die leerders onder bespreking ervaar angs in nuwe en onbekende ondervindings en veranderings in die programme veroorsaak probleme. Sportdae is vir hulle byvoorbeeld oorweldigend. Dit kan veroorsaak dat hulle snaaks optree soos om hulle ore toe te druk of weg te hardloop van die groep. Die oorgrote meerderheid sal angstig of omgekrap raak as daar onvoorsiene verandering in hulle dag is, soos wanneer die les, klas of fasiliteerder verander en hulle nie vooraf daarvan in kennis gestel is nie (Hewitt 2005:13; Little & Robin 2006:40; Pienaar 2004:3).

Daar mag dalk 'n periode wees wanneer 'n kind met Asperger-sindroom in 'n "krisis" verkeer wat hoofsaaklik beteken dat hulle emosies en gedrag buite beheer is. Hierdie reaksies mag veroorsaak word deur 'n identifiseerbare traumatiese gebeurtenis soos hul familie wat verhuis of hulle wat van skole verander. Dit mag dalk ook iets meer ingewikkelds wees om uit te sien soos 'n langtermynneffek van isolasie wat bydra tot depressie of ernstige angsaanvalle (DuCharme & Gullotta 2003:175; Hewitt 2005:14).

Leerders met Asperger-sindroom is emosioneel kwesbaar en ervaar spanning wat kan lei tot hoër-as-normale skale van depressie. In kontras met die meeste kinders en jeugdiges, verraai leerders met Asperger-sindroom geen teken van spanning deur

hul stemtoon of postuur nie, en die situasie mag uitbrei 'n krisispunt toe voor ander bewus word van hulle opwinding of ongemak (DuCharme & Gullotta 2003:149-150; Myles & Simpson 2002b:133).

Verswakte verbale en nieverbale kommunikasie kan die simptome van depressie wegsteek. Simptome wat geassosieer word met outisme en Asperger-sindroom soos obsessiwiteit en selfbeserings mag verhoog word gedurende periodes van depressie. Dit is dus duidelik dat ouers en fasiliteerders wat betrokke is by leerders met outisme en Asperger-sindroom op die uitkyk moet wees vir tekens van depressie omdat die leerder dit nie self kan oordra nie. Dikwels sukkel hulle om oor hul gevoelens te praat omdat hulle trots is en verleenthede gespaar wil bly. Daar is dus duidelike behoeftes vir beter assessering en meetbare instrumente wat gebruik kan word om depressie te identifiseer en dit effektiewer te behandel veral by die Asperger-sindroom leerder (Stewart, Barnard, Pearson, Hasan & O'Brien 2006:103-104, 114).

Leerders met Asperger-sindroom het ernstige probleme met frustrasietoleransie, maar hierdie beperkinge is nie altyd sigbaar vir ander mense nie (DuCharme & Gullotta 2003:149-150; Myles & Simpson 2002b:133).

Kinders met Asperger-sindroom sukkel om selfveragting en verwerping te verwerk. Enige onvriendelike daad of opmerking word opgesluit en in hul geheue verewig. Die kinders se siening van wat belangrik en toepaslik is in 'n sekere situasie mag dalk nie ooreenstem met die siening van ander nie (Hartnett 2004:26).

'n Lae selfbeeld mag voorkom en so 'n leerder is geneig om maklik te huil. Soms kom selfs selfmoordneigings voor (DuCharme & Gullotta 2003:175; Hewitt 2005:14). Hoë stresvlakke, sosiale en kommunikasieprobleme en dikwels die byvoeging van sensoriese probleme, stel groot eise aan dié kinders. Veral wanneer hulle erg gestres is, mag hulle geneig wees om dinge oor en oor te herhaal. Hulle is baie bewus daarvan as hulle foute in die openbaar maak, en is ontsteld omdat hulle nie weet hoe om dit reg te stel nie. Die kinders word baie vinnig fisies en geestelik moeg as gevolg van die hoë stresvlakke en benodig gereeld 'n ruskansie of alleentyd om te kalmeer en hulle energie weer op te bou (Prior 2003:35; Winter 2003:17).

Leerders met Asperger-sindroom het meestal probleme met uitdrukking en of die beheer van hulle gevoelens. Hulle raak meer emosioneel in sommige situasies as wat regtig nodig is. Hulle kom emosioneel onverstoord voor, maar is werklik 'geroer'. Sulke leerders het vinnige temperamente en vind dit moeilik om impulsiewe gedagtes en aksies te beperk. Hulle mag onvanpas lag wanneer hulle nie die situasie verstaan nie, soms mag hulle hul emosies onvanpas uitdruk soos om te lag wanneer die situasie treurigheid vereis, of huil in vrolike situasie. Om gevoelens

te onderskei, byvoorbeeld hartseer van kwaad is vir hulle problematies (Salzwedel 2007:98; Wikipedia 2007:4; Winter 2003:18).

Die bogenoemde eienskappe van leerders met Asperger-sindroom kan die beste gesien word in:

- interaksie met maats
- in spanningsvolle situasies
- in omgewings waar die skedules nie aanpasbaar is nie
- met of sonder 'n hoë graad van struktuur
- met sensoriese beklemming waarneembaar en
- in nuwe situasies (Myles & Simpson 2002a:40).

Na aanleiding van die voorafgaande is dit duidelik dat die eienskappe van leerders met Asperger-sindroom saamgevat kan word in die volgende:

- Kognitiewe ontwikkeling: veral kommunikasie en gefokuste belangstelligingsvelde
- Sosiale ontwikkeling veral probleme met sosiale interaksie
- Motoriese ontwikkeling veral lompheid
- Emosionele ontwikkeling manifesteer depressie.

Leerders met Asperger-sindroom toon sekere eienskappe soos duidelik blyk uit voorafgaande. Die kenmerke kom nie by alle leerders met Asperger-sindroom voor nie, en die algemeenste kenmerke is bespreek. Enkele oorsake van die Asperger-sindroom as sodanig word nou vervolgens bespreek.

2.7 OORSAKE VAN ASPERGER-SINDROOM

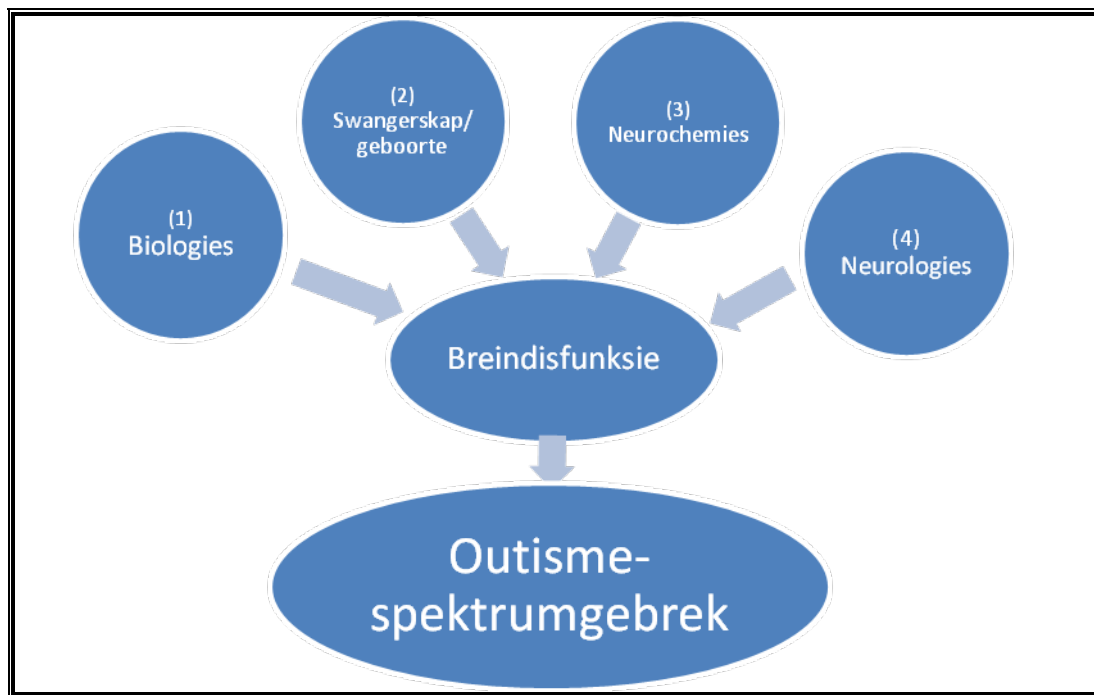
Daar is nog nie definitief vasgestel wat Asperger-sindroom veroorsaak nie'n Genetiese bydrae is duidelik belangrik in baie gevalle. In sommige gevalle kan die sindroom wel toegeskryf word 'n kombinasie van genetiese faktore en breinbeserings. Dit lyk asof psigososiale faktore'n klein bydrae maak in terme van die veroorsaking van die sindroom, en hierdie faktore mag baie belangrik wees vir die siening van die uitkomst (Gillberg 2003:69).

Asperger-sindroom is gewoonlik aangebore, of het ontstaan as gevolg van breinskade gedurende die bevalling of in die vroeë kinderjare. Hans Asperger self het gemeen dat soortgelyke probleme waargeneem kan word in ander familieledes, in besondere die vaders. Asperger-sindroom word beskryf as 'n breindisfunksie, en navorsers probeer nog steeds vasstel in watter area of areas van die brein die disfunksie voorkom (Cumine et al 1998:4; Gillberg 2003:23; Klin & Volkmar 1995:2).

Asperger-sindroom word veroorsaak deur 'n paar faktore. Sommige faktore kom voor op 'n sekere tydstip binne-in 'n reeks van omstandighede, soos byvoorbeeld by die geboorte van die leerder.

Daar is hoofsaaklik vier faktore wat daartoe aanleiding gee dat daar in die outisme-spektrumgebrek sekere breindisfunksies betrokke is. Die faktore word in die volgende diagram aangedui:

Figuur 2.1: Faktore wat outisme-spektrumgebrek veroorsaak



(Cumine et al 1998:4).

In teenstelling met die verkeerde veronderstellings van sommige mense ten opsigte van die gebrek, word Asperger-sindroom nie veroorsaak deur emosionele deprivasie of die manier waarop 'n persoon opgevoed word nie. Baie mense aanvaar verkeerdelik dat Asperger-sindroom as gevolg van swak opvoeding is, omdat sommige gedragpatrone van persone met Asperger-sindroom soms as opsetlik ongeskik ervaar word. Dit is 'n neurobiologiese gebrek waarvan die oorsaak nog nie ten volle verstaan word nie (Kidshealth 2006:3).

2.8 SKOOLAANGELEENTHEDE

Daar is geen twyfel dat 'n groot aantal leerders met Asperger-sindroom kognitiewe en akademiese probleme ondervind nie. Hul daaglikse akademiese, emosionele en sosiale beproewinge is gewoonlik pynlik om te aanskou. Dit maak nie saak waar die leerder sy skoolopleiding ontvang nie, hulle ondervind probleme. Wat van belang is,

is dat die leerder leer, sy of haar nuuskierigheid vir die wêreld rondom hom of haar ontwikkel, en 'n funksionele lid van die gemeenskap waarin hy of sy bestaan, word. Die allerlaaste doelwit is nie om te debateer oor watter benadering van onderwys reg is nie, maar om uit te vind wat werk die beste vir die leerders met Asperger-sindroom (Hartnett 2004:19, 107).

Skolastiese probleme is baie algemeen by leerders met Asperger-sindroom, selfs by die leerders wat hoogs intelligent is. Hierdié leerders sukkel met konsentrasie en om belang ta stel in take wat belangrik beskou word vir die akademiese wêreld. 'n Klein groepie individue het spesifieke leerprobleme. Besondere opvoedings- en onderrigbehoefte vereis meer insette van die opvoeders en ouers. Sulke behoeftes sluit obsessief kompulsiewe gedrag, aggressiewe gedrag, woede-uitbarstings, weerstand, destruktiewe gedrag, opposisionele gedrag, taktiel defensiewe gedrag en onaanpasbaarheid in. Sulke gedrag kan sowel die fasiliteerders as ander leerders ontstel (Du Toit & Kok 1999:188; Westwood & Graham 2003:8).

Die volgende kognitiewe vaardighede wat van belang is in enige skoolopset word nou vervolgens bespreek.

2.8.1 Kognitiewe vaardighede

Sommige leerders met Asperger-sindroom het goeie kognitiewe vaardighede, hul kognitiewe vermoëns is beter. Probleemoplossingsvaardighede en strategieë moet uitdruklik aangeleer word. Spesifieke probleemoplossingstrategieë, gewoonlik gevolg deur 'n mondelikse algoritme, mag aangeleer word, om die vereistes van herhaaldelike voorkoms en lastige situasies te hanteer. Gebruik van visuele strategieë om konsepte te ondersteun, kan van hulp wees, alhoewel sorg gedra moet word wanneer dit gebruik word met kinders met visueel-ruimtelike swakhede. Perseptuele probleme sluit in oorreaksies vir klanke en abnormale reaksies vir reuke, smake, temperature en gevoel (DuCharme & Gullotta 2003:104; Rourke 1995:113).

Visuele inligting was soms gebruik om ~~Anda~~ leerder van Mesibov en Howley(2003:155-120) te help voorberei vir lesse waar die inhoud problematies mag wees, maar meer gereeld om hom met inligting te voorsien om sy vrese te verminder, en hom voor te berei op wat kom en hoe om homself te gedra (Mesibov & Howley 2003:155-120).

Die sleutel tot sukses is 'n sisteem van kommunikasiestrategieë tussen fasiliteerders en ouers waar hulle mekaar laat weet van planne wat hulle gebruik, potensiële probleme of prestasies sodat dit kan voortvloei tussen skool en huis. Sonder die kommunikasienetwerk en interaksie sal dit vir die leerder met Asperger-sindroom verwarrend wees en die gevolge en terapie beïnvloed (Hartnett 2004:21).

2.8.2 Sosiale vaardighede

Sportaktiwiteite, toere, museumbesoeke, teaters en plaaslike uitstappies is deel van enige leerder se opvoeding. Hierdie aktiwiteite kan bydra tot die verbetering van so 'n leerder se sosiale ontwikkeling (Hartnett 2004:83). Sosiale bewuswording en sosiale vaardigheidsopleiding moet geïntegreer word in aspekte van alle kinders se opvoeding en terapie asook leerders met Asperger-sindroom. Lees van sosiale wenke is belangrik om bevoeg te wees om buigzaam en toepaslik te reageer. Sosiale gebruik van taal (pragmatiese vaardighede) is sentraal om suksesvolle sosiale interaksie te bewerkstellig en tot stand te bring (DuCharme & Gullotta 2003:104).

Dit is egter vir leerders met Asperger-sindroom dikwels moeilik om sosiale strategieë wat hulle geleer het deur terapie te implementeer as hulle in 'n konstante toestand van vrees vir ander leerders wat hulle "bombardeer", lewe. Opleiding mag egter 'n positiewe verandering tot gevolg hê ten opsigte van sosiale interaksievaardighede (Hartnett 2004:39).

Individue met Asperger-sindroom word gewoonlik beskryf as alleenlopers, ondanks die feit dat hulle intense begeertes het om vriende te maak en om 'n meer aktiewe sosiale lewe te hê. Hulle het 'n behoefte om sosiale kontak te vergemaklik binne die konteks van 'n aktief georiënteerde groep. Die klein ervaring wat beskikbaar is in selfhelp- en ondersteuningsgroepe dui daarop dat individue met Asperger-sindroom geleenthede geniet waar hulle ander met soortgelyke probleme kan ontmoet en selfs verhoudings kan stig rondom 'n sekere aktiwiteit of vak van gedeelde belangstelling (Gutstein & Whitney 2002: 170; Rourke 1995:114).

Die verwerwing van selftoereikende vaardighede in alle areas van funksionering moet 'n hoë prioriteit in enige plan van ingryping hê. Die neiging van individue met Asperger-sindroom om te vertrou op rigiede reëls en roetines kan gebruik word om positiewe gewoontes te kweek en 'n persoon se lewenskwaliteit te verhoog, asook die van sy familieledede (Rourke 1995:113).

2.8.3 Motoriese vaardighede

'n Kind met Asperger-sindroom ondervind soms probleme met basiese vaardighede soos aantrek, eet, persoonlike higiëne en omgee vir dinge en orde in sy of haar eie kamer. Hy of sy moet op persoonlike higiëne gewys word; sorg vir 'n streng kurrikulum gedurende die vroeë ontwikkeling soos om elke dag te stort. As betekenisvolle motoriese en visuele-motoriese agterstand bevestig word gedurende assessering, behoort die leerders met Asperger-sindroom fisioterapie en arbeidsterapie ontvang (Rourke 1995:112). Probleme met motoriese koördinasies en

ander aspekte van motoriese gedrag mag voorkom wat beteken dat hulle die vaardighede van 'n fisioterapeut mag benodig.

Sulke kinders sukkel om keuses te maak om byvoorbeeld elke tweede dag hare te was, hulle sukkel om sulke keuses uit te voer. Ouers, toesighouers en fasiliteerders behoort versigtig te wees om te veel druk op die kind te plaas aangesien dit kan lei tot negatiewe reaksies, soos byvoorbeeld angs, rusteloosheid, slaapprobleme, nagmerries en depressie (Rourke 1995:114; Szatmari 2004:146).

2.8.4 Assessering

Dit is gebiedend noodsaaklik om te kyk na die assessering vanuit die perspektief van die leerder se leereienskappe om die akademiese, sosiale gedrag en sensoriese behoeftes van leerders met Asperger-sindroom te verstaan.

Die eerste tipe evaluering is gestandaardiseerde toetse. Die tweede is die portefeulje-oorsig en dit blyk dat die metode baie goed werk vir leerders met Asperger-sindroom wat tuisonderrig ontvang. Asperger-sindroomleerders reageer nie goed op spanningsvolle, tydgebonde toetse nie. Die portefeulje-oorsig vermy spanning wat gepaard gaan met eksamens. Gekwalifiseerde fasiliteerder kan byvoorbeeld huisbesoek doen om die nodige portefeulje te evalueer oor die werk wat deur die loop van die jaar gedoen is (Hartnett 2004:69).

Asperger-sindroom leerders vind dit moeilik om geskrewe opstelle te skryf omrede hulle nie die organiseringsvaardighede het om die nodige inligting bymekaar te bring nie (Hartnett 2004:76). Psigologiese assessering het ten doel om die totale vlakke van intellektuele funksionering, profiele van sterk en swak punte en die leerstyle vas te stel. Die spesifieke areas wat geassesseer word, sluit neuropsigologiese funksies soos byvoorbeeld motoriese en psigomotoriese vaardighede, geheue, probleemoplossings, konsepvorming, visuele persepsie vaardighede, akademiese prestasies en persoonlike assessering, in (Klin & Volkmar 1995:8; Prior 2003:35).

2.9 ALGEMENE BEHOEFTE

Leerders met Asperger-sindroom raak vreeslik maklik verlore wanneer hulle op uitstappies, besoeke en reise gaan, of inkopies doen. Indien moontlik, moet die leerder nooit alleen gelaat word nie. Dit kan vermy word deur groepies te vorm van leerders met Asperger-sindroom en diesulkes daarsonder, sodat hulle gehelp word om nie te verdwaal nie, en sodoende kan hulle ook by die ander leerders leer (DuCharme & Gullotta 2003:147).

Die Nasionale Outisme-vereniging van Suid-Afrika (NAS) bepaal die volgende behoeftes wat leerders met Asperger-sindroom het:

- direkte toegang tot 'n leerondersteuningsterapeut
- 'n toegewyde ondersteunende werker
- spesialisonderrig en ondersteuning, byvoorbeeld in taalvaardighede, gestruktureerde werk
- materiaal in letterlike taal
- ekstra tyd
- dieselfde inligting wat op verskillende wyses oorgedra word, byvoorbeeld mondelings en geskrewe
- voorbereiding op verandering
- toegang tot alle fasiliteite
- spesiale akkommodasiereëlins
- alternatiewe eksamen en assesseringsreëlins (National Autistic Society 2006:1).

2.10 DIE ROL VAN DIE GESIN EN VRIENDE

Familielede en vriende ervaar die persoon met Asperger-sindroom verskillend in 'n gesinskonteks. Sommige familieledes, veral ouers, maak 'n groot verskil in die huishouding om s'n kind maklik te kan aanvaar en sodoende hul te kan ondersteun. Juis omdat erkenning van die probleem en aanvaarding belangrike invloed op die jong leerder met Asperger-sindroom het, sal daar in die volgende afdeling na die interaksie met die gesin en vriende gekyk word.

2.10.1 Die gesin

Hartnett (2004:31) beskryf die geval van James, 'n leerder met Asperger-sindroom. Sy ma, Celia, kon nie langer uithelp by haar man se werk nie en dit het veroorsaak dat daar 'n opeenhoping van verskeie belangrike projekte ontstaan het. John, James se pa, het agtergekom dat indien James 'n slegte dag by die skool beleef het, dit 'n negatiewe uitwerking op die hele huishouding gehad het. As Celia tyd nodig gehad het om haar seun te kalmeer en materiaal vir sy studie bymekaar te maak, dan het ander algemene daaglikse take tot stilstand gekom en dan het almal senuweeagtig en opgewen geraak. Die situasie was onaangenaam en moeilik (Hartnett 2004:31).

Indien hulle James in die gewone skool sou los en hy moes later oorgaan na die plaaslike hoërskool, sou hy groter emosionel skade kon kry. Die oplossing was duidelik. Tuisonderrig aan James het hom van ernstige emosionele en psigologiese skade gered. James se vader en moeder het nie net vir hom gered nie, maar ook vir hul self baie hartseer gespaar. Sy ouers kan met trots na hom kyk, aangesien hy 'n jong man wat homself kan handhaaf in die samelewing, ontwikkel het (Hartnett 2004:93).

Little (2002) en Tomanik (2004) het navorsing gedoen wat aandui dat moeders van leerders met Asperger-sindroom rapporteer het oor betekenisvolle grade van stresverwante familieprobleme en depressie oor hulle kinders se toekoms, hoër grade van anti-depressante is gebruik, en 'n hoër insidensie van psigoterapie as hulle met "normale" kinders was nodig. Ander navorsers het bevind dat verhoogde vlakke van stres in ouers van kinders met Asperger-sindroom wederkerige betrekkinge met kinderswangedrag het (Little & Robin 2006:40).

Tuisonderrig mag uitkoms wees vir sommige ouers met Asperger-sindroomkinders. Namate ouers hul kinders dophou en die kinders se selfbeeld en vertrouwe verbeter, vind ouers dat die spanning om die skoolsisteem te hanteer nie meer langer dominerend in hulle lewens is nie. In die wêreld van tuisonderrig is daar nie langer leergestremdhede nie. Die ouer doen eenvoudig net dit wat nodig is om gedoen te word vir die leerder om te leer in 'n gemaklike en spanningsvrye omgewing – hul eie huis (Hartnett 2004:17). Ouers van sommige leerders met Asperger-sindroom worstel ook met die probleme, konfronteer die struikelblokke wat tans in beskikbare dienste vir hulle kinders is, en sukkel om 'n balans te handhaaf tussen families, huwelike, en werke. Ouers mag ook voel van viktimisering ervaar. Baie ouers van Asperger-sindroomkinders het gevind dat, deur gebruik te maak van tuisonderrig, hulle kinders (en hulle eie) lewensgeluk vermeerder en dat leer plaasvind met groter sukses (DuCharme & Gullotta 2003:138; Hartnett 2004:17).

Die gebrek aan professionele begrip vir Asperger-sindroom en die ouerskapkrisisse wat geassosieer daarmee, sowel as die afwesigheid van hulpmiddels wat beskikbaar is aan ouers word bygevoeg by die uitdagings wat hierdie families reeds in die gesig staar (Klin et al, 2000). Dr Szatmari se kwessie van oppassers is dat hulle hierdie kinders moet verstaan om 'n skakeling met hulle te vind en om meer positiewe lewenservarings vir almal te hê. Deur aan ouers 'n metode te gee om hulle kinders beter te verstaan, is dit Laskin se voorneme om ouers te help om te weet waartoe hulle kinders in staat is en hulle kinders se potensiaal te ontgin in 'n vroeë stadium van die gebrek (Laskin & Fornari 2005:334; Little & Robin 2006:40; Szatmari 2004:284).

Vir aanmoediging van hulle kinders se interpersoonlike verhoudings, word ouers dikwels 'sosiale interpreteerders' van die buitewêreld en die wêreld se maniere sodat hulle kinders makliker met hulle omgewing kan integreer. Die bekommernis van hierdie uiteensetting is dat ouers kan moeg raak van die konstante behoeftes om te interpreteer en die gegewe herhalende aard van die proses kan aan die ouers die gevoel gee dat hulle verantwoordelik is vir hulle kinders se tekortkoming om met ander oor die weg te kom (DuCharme & Gullotta 2003:176).

Ouers oorbeklemtoon dikwels sosialisering as hulle ‘gedruk’ word om hulle kinders met Asperger-sindroom in situasies te plaas wat aan dié leerders spanning veroorsaak. Mense sal sê dat ouers nie hulle kinders se kontakte regdeur hul lewens kan mikrobestuur nie (Hartnett 2004:52).

Ouers van kinders met Asperger-sindroom toon ’n behoefte aan ouerbegeleiding ten opsigte van die volgende:

- ’n tekort aan sosiale ondersteuningsisteme,
- ’n tekort aan beskikbare inligting en praktiese hulp, onkunde oor opvoeding en die kind se sindroom,
- onsekerheid ten opsigte van ’n diagnose en prognose van die kind en onvoldoende terapie aan ouers met persoonlike probleme (Du Toit & Kok 1999:190).

Dit is dus nodig dat ouers van Asperger-sindroomkinders opleiding kry asook die nodige ondersteuning om die kinders te help om ’n gewone lewe te lei. Sodoende kan ouers opleiding benodig van bekwame professionele persone. Hoe beter die ouers Asperger-sindroom verstaan, hoe beter kan hul die kind se emosionele wêreld betree voordat die kind uitreik, en kan hulle reageer op die beperkings van die kind sonder om hulle frustrasies direk op die kind uit te haal (DuCharme & Gullotta 2003:149).

Die volgende metafoer illustreer die ervaring van ’n ouer van ’n leerder met Asperger-sindroom. Dit is soos om ’n passasier te wees op ’n vlieg tuig. As daar ’n verandering in lugdruk is, word die suurstof maskers vrygestel. Die vlugpersoneel gee instruksies oor hoe om die masker oor jou eie gesig te sit en jouself te stabiliseer voordat jy kinders wat langs jou sit bystaan. Jy is van geen belang vir enigiemand as jy nie self ’n goeie toestand is nie. Wanneer ’n Asperger -sindroomkind probleme ervaar kan ’n ouer nie Tahiti toe vlieg en ontspan en hergroepeer nie (maak nie saak hoe graag jy sou wou gaan nie), maar ouers kan aanpassings maak in hulle daaglikse lewe om hulle te help en om sodoende ook hulle kind te help (Hartnett 2004:86). Dit is in besonder van toepassing op die Graad R leerder met Asperger-sindroom, dat die fasiliteerder die leerder moet bystaan nadat hy of sy die nodige voorsorgmaatreëls getref het.

Een van die meer komplekse aspekte van verhoudings is die reaksies van familieledede op die individu met Asperger-sindroom. Dit is veeleisend vir familieledede (sibbe) om hulle broer of suster se eienaardigheid te ervaar. Hulle leef in dieselfde huis en kan nie vlug soos die bure se kinders of hul skoolmaats nie. Terwyl hulle verplig voel om hul broer of suster lief te hê en in die openbaar te beskerm, hou hulle nie daarvan om gefrustreerd of verleë gemaak te word nie, soos so dikwels die geval is. Familieledede behoort die geleentheid gegun te word om hulle eie verhoudings onafhanklik van die persoon met Asperger-sindroom te hê. Dit is

uiters belangrik om hulle toe te laat om'n veilige plek te hê waar hulle uiting kan gee aan hulle emosies oor hoe hulle geraak word deur hulle broer of suster met Asperger-sindroom (DuCharme & Gullotta 2003:177).

'n Moeder van 'n Asperger -sindroomleerder het gesê: “Ek dink ons lewens is soos uie. Om by die kern uit te kom, moet jy laag vir laag afskil. Dit is hoe ek dink aan mense en dinge in ons lewe wat spanning veroorsaak. Ek moet net aanhou afskil totdat ek by die ware kern uitkom. Dit is die gedeelte wat regtig belangrik is” (Hartnett 2004:89).

Ouers moet besef dat niemand hul kind ken, vir hulle lief is of omgee vir hul kind soos hulself nie. Ander mag sê dat hulle omgee, maar ouers stap die pad alleen saam met hulle Asperger-sindroomkinders. As die fasiliteerders en terapeute se werk faal, word ouers en hul kinders daar gelaat om saam die stukke van hul lewens weer op te tel. Ouers is hulle kinders se grootste verdedigers (Hartnett 2004:107).

2.10.2 Die vriende

Die meeste Asperger-sindroomleerders het 'n begeerte om vriendskappe te ontwikkel, alhoewel hulle konsepte van vriendskap kwalitatief verskil van die algemeen aanvaarbare konsep van vriendskap. 'n Algemene probleem is dat leerders met Asperger-sindroom hulle vriende irriteer omdat hulle dikwels hulle gesprekke onderbreek. Tipies van so 'n leerder is om as hy 'n storie wil deel met ander, hy of sy reguit na hulle toe loop en sommer dadelik met sy storie sal begin sonder om eers ag te slaan op hulle gesprek wat reeds aan die gang is. Sulke leerders weet nie hoe om te wag vir die regte oomblik om dan in gesprek te tree nie (DuCharme & Gullotta 2003:114 en 118).

Viktimisering van 'n leerder met Asperger -sindroom kom soms binne en buite die huis by vriende en familieledede voor. Moeders van leerders met Asperger-sindroom het betekenisvolle grade van rusiemakery tussen vriende en familie, aanranding, bende-aanvalle, en sosiale uitsluiting deur vriende, gerapporteer (DuCharme & Gullotta 2003:137).

Leerders met Asperger-sindroom word dikwels deur hulle klasmaats gesien as eksentriek en eienaardig; hulle onbekwame sosiale vaardighede veroorsaak dan gewoonlik dat hulle gesien word as die “sondebokke” wanneer iets verkeerd gaan (Williams 1995:1). Die leerder met Asperger-sindroom mag verskillende vorms van viktimisering ervaar. Hulle mag byvoorbeeld rusies beleef of bespot word by die skool, vermy word op die bus huis toe, op geskreeu word of geklap word deur die oppasser tuis. Dikwels beleef hulle veelvuldige stresfaktore wat interaksie met familie, skoolvriende, fasiliteerders en die groter gemeenskap beïnvloed (DuCharme & Gullotta 2003:138).

Dit is die mening van leerders dat al wat jy hoef te doen om'n vriend te bekom, is om op die uitkyk te wees vir jou Asperger-sindroomvriend. Maniere waarop jy kan help, is om grappe te verduidelik, die reëls van speletjies te verduidelik en deur hulle by te staan as ander met hulle rusie maak deur hulle byvoorbeeld aan te moedig om mense wat hulle pla te laat ophou (NAS 2006:2).

2.11 SLOTSOM

Oor die jare heen het besluite oor waar en hoe jong mense met Asperger-sindroom opgevoed moet word en watter dienste hulle behoort te ontvang, 'n groot besprekingspunt geword. Tragiese stories uit die verlede, en selfs vandag van leerders wat probeer nog om bo uit te kom met aantal akademiese plasinge vir leerders met Asperger-sindroom in klaskamers vir intellektuele uitdagings, of vir erg emosionele versteurde leerders as gevolg van minimale ondervindings met die Asperger-sindroompopulasie en 'n gebrek aan spesiale opvoedkundige hulpbronne, veroorsaak in sommige skoolsisteme dat leerders buite die hoofstroomskole geplaas word in die naam van voorsiening van meer dienste, nie noodwendig die regte dienste nie. Dit is ongelukkig onverwagse gevolgtrekkings dat baie jong mense met Asperger-sindroom gedragsprobleme ontwikkel in die klaskamer wanneer hulle nie met die regte akkommodasie om hulle omgewings te verwerk, voorsien word nie (DuCharme & Gullotta 2003:177).

In hierdie hoofstuk is daar deeglik ondersoek ingestel na persone met Asperger-sindroom. Dit het geblyk dat leerders met Asperger-sindroom akademiese, sosiale, emosionele en fisiese probleme ondervind in die hoofstroomskole. Die fasiliteerders kan aan ouers vroeë simptome van Asperger-sindroom uitwys en self daarop let om ouers die nodige ondersteuning en bystand te gee. Vroeë simptome van Asperger-sindroom is gewoonlik slaapprobleme, koppigheid, oor-aktiwiteit of uitsonderlike passiwiteit, kort aandagspan, en buitengewone ontwikkeling van spraak en of taal en swak liggaamlike geskiktheid (Gillberg 2003:58).

Daar het 'n dringendheid ontstaan om ondersoek in te stel na die leerders met Asperger-sindroom se intervensie in die hoofstroomskool. Dit is egter vir die navorser van groot belang dat daar aandag aan die leerder met Asperger-sindroom in Graad R in 'n kleinkindontwikkelingsentrum geskenk word omdat daar vir die leerder in sy skoolloopbaan beter vooruitsigte is as hy of sy reeds van vroeg af gehelp en ondersteun kan word. Voorkoming is beter as genesing.

In die volgende hoofstuk word daar ondersoek ingestel na die belangrikheid van aangepaste assesseringsmetodes wat geskik sal wees vir die leerder met Asperger-sindroom in Graad R in die kleinkindontwikkelingsentrum.

HOOFSTUK 3

INKLUSIEWE ONDERWYS EN ASSESSERING

3.1 INLEIDING

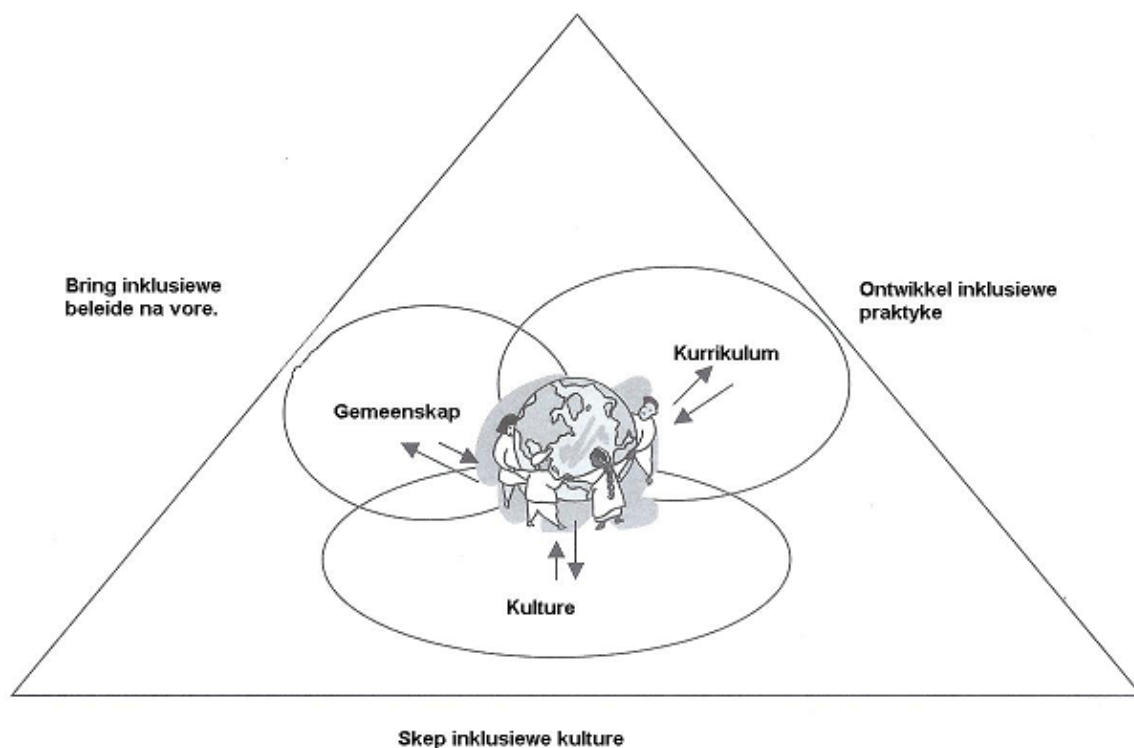
In die voorafgaande hoofstuk het dit duidelik geword dat die navorser hier te make het met leerders wat behoefte het aan aan spesiale onderwys in 'n hoofstroomskool sowel as in 'n spesiale opset. Soos ander leerders met struikelblokke, moet ook die leerder met Asperger-sindroom met die nodige sorg en begrip bygestaan word om sy volle potensiaal te bereik. In huidige onderwyssteme ondervind leerders met Asperger-sindroom en fasiliteerders probleme om saam te werk om mekaar te ondersteun en by te staan soos bevind is tydens die navorsing (Sien afdeling 5.3).

Die probleem behoort aangespreek word deur eerstens om te sien na die onderwysbeleid, wat hierdie kinders insluit in die gewone hoofstroomskole naamlik inklusiewe onderwys. Beide Inklusiewe onderwys en Assessering sal bespreek word, omdat die twee benaderings mekaar ondersteun. Die assessering van hierdie leerders word verder duidelik uiteengesit.

Inklusiewe onderwys handel nie net oor spesiale skole en leerders met fisiese, sensoriese en intellektuele struikelblokke nie. Dit het te make met die ontwikkeling van skole wat inklusief is, sowel as die toelating van leerders, ongeag van die struikelblokke wat hulle in die gesig staar sowel as die vlak van ondersteuning en die voorsiening wat gemaak moet word om sulke leerders te akkommodeer (Hay, Smit & Paulsen 2001:218). Die som van bogenoemde faktore behoort aan elke leerder die geleentheid te bied om tot sy volle potensiaal te ontwikkel.

Figuur 3.1: Die verskillende dimensies van inklusiewe ontwikkeling word op die volgende bladsy uiteengesit.

Figuur 3.1: Die verskillende dimensies van inklusiewe ontwikkeling



(Department of Education 2002d:20-21).

Figuur 3.1. illustreer onomwonde dat die verskillende dimensies van inklusiewe ontwikkeling nie sonder mekaar kan funksioneer nie. Die verskillende gemeenskappe, kulture en die kurrikulum vorm 'n eenheid (Department of Education 2002d:20-21). Die gemeenskap bring die behoefte inklusiewe beleide na vore. Die kurrikulum ontwikkel inklusiewe praktyke om aan hierdie behoefte te voldoen, en die verskillende kulture skep inklusiewe kulture. Dit wil sê die gemeenskap ontwikkel die inklusiewe beleid wat weergegee word in die kurrikulum, wat gevolg word deur die verskillende kulture om sodoende 'n inklusiewe onderwysstelsel daar te stel.

3.2 INKLUSIEWE ONDERWYS

Die beleid van inklusiewe onderwys stipuleer dat alle leerders die reg het om toegang tot 'n leeromgewing te hê wat diversiteit waardevol ag, respekteer en akkommodeer en wat geskikte opvoeding voorsien aan leerders met behoeftes binne-in 'n integrale onderwys sisteem (Bothma, Gravett & Swart 2000:200).

Inklusiewe onderwys is deel van die hervorming van die opvoedkunde sisteem as 'n geheel. Dit is 'n wêreldwye tendens in lande soos Engeland, Suid-Afrika en Spanje, en inklusiewe onderwys dra by om te sorg vir 'n wyer hervorming om die sisteem

effektief te verhoog. Daarom was die verbetering van die kwaliteit van opvoeding gesien as van globale waarde vir alle leerders, en nie net voordelig vir diegene met 'n vorm van onvermoë of spesiale onderwys behoeftes nie (Unisa 2002:27).

Wanneer na beleide en praktyke wêreldwyd gekyk word, kan tot die gevolgtrekking gekom word dat:

- Beleide en praktyke op hierdie nuwe paradigma gegrond word, aangesien daar 'n neiging tot inklusiwiteit of integrasie is.
- Hierdie praktyke verteenwoordig egter nie altyd 'n volledige begrip en toepassing van die beginsels waarop die nuwe paradigma gegrond word nie. Dit werk dikwels steeds met 'n agterstand- of diversiteitsmodel en loop daarom gevaar om sommige leerders van sinvolle leerervarings en leerondervindings wat 'n normale lewe meebring.
- Tensy hierdie beginsels reg verstaan en toegepas word, sal goeie beleide op sigself nie tot effektiewe inklusiewe praktyke lei nie.
- Dit wil voorkom asof 'n samewerkende of vennootskapsbenadering tans die beste manier is om effektiewe onderwys vir almal te bewerkstellig (Unisa 2003a:50).

Die Salamanca Kongres wat tydens Junie 1994 in Spanje plaasgevind het, kan as een van die mylpale van inklusiewe onderwys beskou word. Die internasionale beweging na 'n inklusiewe onderwysstelsel word verwoord in die Salamanca-dokument (UNESCO 1994) wat in Junie 1994 uitgereik is na 'n konferensie oor onderwysvoorsiening aan leerders met spesiale onderwysbehoefte. Hierdie kongres is gesamentlik gereël deur UNESCO en die Spaanse regering in Salamanca, Spanje. Die Salamanca Kongres bevestig hul verbintenis aan Onderwys vir Almal. Dit wys op die noodsaaklikheid en dringendheid vir die voorsiening van onderrig raamwerke vir aksies in Spesiale Behoeftes onderwys aan alle kinders, jonges en volwassenes. Die regering en organisasies mag gelei word deur die voorsienings en aanbevelings van die raamwerke (Naicker 1999:14; Unisa 2002:20).

Jenkinson (1997:82) en Kochhar, West en Taymans (2000:28) sien inklusiwiteit as die praktiese onderrig van alle leerders met of sonder gestremdhede in dieselfde heterogene klaskamers. Hulle glo dat alle leerders goed kan doen ten spyte van hulle gestremdhede. Dit impliseer dat leerders met gestremdhede saam met hulle ouderdomsgroepe onderrig kan word in 'n minimale beperkende omgewing, en gevolglik word etikettering, stigmatisering en kategorisering uitgeskakel. So word leerders met gestremdhede (of soos in Suid-Afrika beskryf: leerders met struikelblokke tot leer) se sosiale en kommunikasie vaardighede verbeter (Richey & Wheeler 2000:4 en 13).

In 1997 het die Nasionale onderwys departement in Suid-Afrika, die Nasionale kommissie vir Spesiale Behoeftes Onderwys en Opleiding (NCSNET) en die

Nasionale Kommissie van Onderwys Ondersteunings Dienste (NCESS) Inklusiewe onderwys in oenskou geneem. Hierdie kommissies het tot die gevolgtrekking gekom dat die afsonderlike sisteme van onderwys geïntegreer moet word om een sisteem te voorsien wat die diverse behoeftes van die leerderpopulasie sal identifiseer en daarop reageer. Dit is in lyn met die kode vir praktisering van spesiale onderwys behoeftes (Hornby 1999:152) dat die behoeftes van leerders met spesiale behoeftes bevredig kan word in hoofstroomskole. Die SA skole wet (1996:8) stipuleer dat 'n publieke skool hierdie leerders moet aanvaar en onderrig sodat hulle aan die onderrig vereistes sonder diskriminasie kan voldoen (Department of Education 1997a:55; Hay, Smit & Paulsen 2001:213).

Suid-Afrika in ooreenstemming met internasionale lande en UNESCO definieer inklusiewe onderwys en opleiding as:

- Alle kinders en jeugdige kan leer en alle kinders en jeugdige het ondersteuning nodig.
- Die feit dat alle leerders op een of ander manier van mekaar verskil en verskillende leerbehoefte, maar dieselfde waarde het, word aanvaar en eerbiedig.
- Dit is moontlik vir onderwysstrukture, -stelsels en –leermetodiek om aan die behoeftes van alle leerders te voldoen.
- Verskille in kinders, ongeag of dit weens ouderdom, geslag, etnisiteit, taal, klas, gestremdheid, of MIV-status is, word erken en eerbiedig.
- Dit verskuif die grense wyer as bloot net formele skoolopleiding, dit erken dat leer tuis, in die gemeenskap, en binne formele en informele modusse en strukture plaasvind.
- Dit het ten doel om struikelblokke wat die geleentheid vir leer kortwiek bloot te lê en te minimaliseer.
- Dit verander houdings, gedrag, onderrigmetodes, kurrikulums en omgewings om aan die behoeftes van alle kinders te voldoen.
- Dit maksimeer die deelname van alle leerders aan die kultuur en die kurrikulum van onderwysinrigtings, terselfdertyd openbaar en minimaliseer dit struikelblokke vir leer (Department of Education 2001a:7 en 16; UNESCO 2001:32).

Die klem val dus op:

- Menswaardigheid en menseregte.
- Vermoëns en nie op gebreke of nadele nie.
- Verandering van die samelewing se persepsie en nie op verandering van persone nie.
- Steun aan leerders om hulle vermoëns te ontwikkel en nie om te probeer om onvermoëns te "behandel" en leerders ooreenkomstig voorafgestelde norme en standaarde te verander nie.

- Die voorsiening in behoeftes en nie op die oplos van probleme nie.
- Die insluiting van almal by die samelewing deur positiewe houdings en optredes en nie op die uitsluiting van sommiges nie.
- Wat mense in gemeen het, eenheid (gelykheid) en nie op diskriminasie op grond van diversiteit nie (Unisa 2003a:44).

Dit is die mening van die navorser dat Suid Afrika wegbeweeg het van 'n ou ingesteldheid na 'n nuwe benadering en dat alle leerders in alle omstandighede deel vorm van 'n eenheid dus ook die leerder met Asperger-sindroom wat sodoende die reg het op onderwys.

Na aanleiding van Schirmacher (2006:81) is hoofstroomskole skole waar leerders met spesiale behoeftes geplaas word en waar die groot meerderheid van die leerders geen spesiale behoeftes het nie. Inklusiewe onderwys sluit alle leerders, asook die met leergestremdhede in, dit wil sê leerders met Asperger-sindroom word ook in die hoofstroomskole ingesluit.

Die volgende tabel onderskei tussen hoofstroomonderwys en inklusiewe onderwys.

Tabel 3.1: Vergelyking tussen Hoofstroomonderwys en Inklusiewe onderwys

Hoofstroomonderwys (H)	Inklusiewe Onderwys (IO)
H is om leerders te kry om in 'n sekere sisteem in te pas oftewel integrasie met die bestaande sisteem.	IO gaan oor die herkenning en respektering van die verskille tussen alle leerders en berus op die gelyksoortigheid tussen mense.
H gee sekere leerders ondersteuning om in te pas of om ingesluit te word by die normale klasroetine. Leerders word uitgeken deur spesialiste wat hulle diagnoseer en tegniese inmenging voorskryf, soos die plasing van leerders by sekere programme.	IO gaan oor die ondersteuning van alle leerders, opvoeders en die sisteem as 'n geheel sodat al die leerders se behoeftes bereik kan word. Die fokus is op onderrig- en leerfaktore, met die klem op die ontwikkeling van goeie onderrigstrategieë waarby alle leerders kan baat.
H en integrasie fokus op verandering wat nodig is vir leerders om in te pas. Die klem val hier op die leerder.	IO fokus op die oorkoming van struikelblokke in die sisteem om sodoende alle leerders met behoeftes te bereik. Die klem val dus op die aanpasbaarheid en die ondersteuningssisteem wat beskikbaar is in die klaskamer.

(Department of Education 2001a:17).

Dit blyk dus dat in 'n inklusiewe onderwysstelsiem leerders met struikelblokke tot leer meer ondersteun word en beter onderrig word as in hoofstroomskole waar die leerder by die bestaande stelsiem moet inskakel. Inklusiewe onderwys fokus op die hulpverlening om die verskillende struikelblokke tot leer te elimineer.

Die Departement van Onderwys stel sekere doelwitte vir Inklusiewe onderwys en vervolgens moet daar gekyk word na die verskillende opsies van skole betreffende inklusiewe onderwys. Die volgende word dus aanbeveel:

- Beweeg weg van segregasie volgens kategorieë van gestremdheid.
- Plaas die klem op die ondersteuning van leerders deur volledige diensskole, gewone skole en hulpbronsentrums.
- Baseer die voorsiening van onderwys vir leerders met gestremdhede op die intensiteit van die ondersteuning wat benodig word.
- Dui aan hoe leerders met gestremdhede op 'n inkrementele wyse in spesiale, volle diens en gewone skole geïnkorporeer sal word.
- Voer strategieë en ingrypings in wat fasiliteerders sal help om 'n diversiteit van leer- en onderrigbehoefte te hanteer.
- Voorsien duidelike rigtings oor hoe huidige spesiale skole geïdentifiseerde leerders met gestremdhede sal dien en ook sal dien as 'n hulpbron vir fasiliteerders (Department of Education 2001a:16).

Dit is dus duidelik dat die Departement van Onderwys wegbeweeg van spesiale skole na inklusiewe skole. Spesiale skole sal net leerders met spesifieke gestremdhede soos byvoorbeeld blindheid en doofheid akkommodeer en verder dien as 'n hulpbron vir fasiliteerders wat leerders met struikelblokke tot leer in hulle klaskamers het.

Na aanleiding van die onderwysbeleid wat inklusiewe onderwys voorstel, is dit van belang dat daar gekyk word na 'n inklusiewe kurrikulum. 'n Inklusiewe kurrikulum help om inklusiewe onderwys in werking te stel. Volgens die navorser sal 'n inklusiewe kurrikulum verseker dat inklusiewe onderwys nie bloot net 'n voorgestelde beleid bly nie, maar dat dit wel prakties in die klaskamer toegepas word.

In 2000 het die Nasionale Departement van Onderwys Kurrikulum 2005 hersien om:

- Die juistheid van die struktuur en ontwerp te assesser.
- Die nodige onderwysersopleidingsproses te hersien.
- Die status van ontwikkelende materiaal om implimentering te ondersteun te bepaal sowel as die voorsiening van provinsiale ondersteuning aan fasiliteerders.
- Die uitvoerbaarheid van die voorafbepaalde implimenteringstye te hersien.

Dit is dus duidelik dat Kurrikulum 2005 hand aan hand met inklusiewe onderwys gaan. Volgens die navorser is albei ondersteunend vir die leerder eerder as die leerproses. Albei maak voorsiening vir leerders met struikelblokke tot leer so ook die leerders met Asperger-sindroom soos bespreek in hierdie studie.

Die Hersiene Nasionale Kurrikulum neem 'n inklusiewe benadering met spesifieke minimum vereistes vir alle leerders aan. Die Hersiene Nasionale Kurrikulum verklaring van die Departement van Onderwys (2002a:8) bevat die opdrag dat die kurrikulum so beplan moet word dat die volle potensiaal van elke leerder ontwikkel moet word sodat hul 'n nuttige, aktiewe burger van die demokrasiese Suid-Afrika kan wees. Boonop moet die leerders so ontwikkel word dat hulle onafhanklik met vrymoedigheid, lewenslange leerders is met geletterdheid, wiskundigheid, en veelvoudige vaardighede. Hul moet kan medelye betoon, en respek hê vir hul omgewing. Hulle moet aktief verbind wees in sake van die gemeenskap op so 'n manier dat hulle 'n goeie volwasse oordeel aan die dag kan lê. Die spesiale opvoedkundige, sosiale, emosionele en fisiese behoeftes van die leerders word dus aangespreek in die ontwerp en ontwikkeling van toepaslike leerprogramme (Williams, Nel & Hugo 2006:21).

'n Inklusiewe Kurrikulum moet egter aan sekere vereistes voldoen. Dit moet onder meer die volgende kenmerke hê:

- Die kurrikulum moet so gestruktureerd wees dat die geleentheid om te leer in alle opsigte alle leerders betrek.
- Die kurrikulum moet ondersteun word deur 'n model van leermetodiek wat op sigself inklusief is.
- Dit moet aanpasbaar wees vir verskeie leerstyle en die klem moet val op kennis en vaardighede wat relevant is vir alle leerders
- Die kurrikulum moet voldoende buigbaar wees om aan behoeftes van die leerders, die gemeenskap, gelowe en tale, etniese of ander groepe te voldoen.
- Die kurrikulum moet sekere basiese vlakke hê, sodat leerders wat op verskillende vlakke is, verskillende vaardighede kan bereik.
- Vordering moet gemonitor word, sowel as geassesseer word, sodat alle leerders sukses ervaar (Unisa 2002:97).

Na aanleiding van die kenmerke van die Inklusiewe Kurrikulum het daar 'n behoefte ontstaan vir ondersteuningstrukture in die onderwys om sodoende fasiliteerders te help om alle leerders te lei om hulle volle potensiaal te bereik. Dit is vir die navorser duidelik dat daar gebruik gemaak word van sekere ondersteuningstrukture in die hoofstroomskole om ook leerders met Asperger-sindroom by te staan en te onderrig.

Vervolgens word daar gekyk na die verskillende sisteme in Opvoeding.

3.3 TEORETIESE BEGRONDING

In Opvoeding is daar 'n radikale skuif van 'n mediese model waarvolgens die kind se tekortkominge benadruk word na 'n sosiale sisteem (Landsberg, Krüger & Nel 2005:5). In hierdie navorsingstudie gebruik die navorser die sosiale sisteem.

Daar is veelvoudige sisteme wat saam gekoppel is vir elke individuele leerder soos gesien uit 'n ekologiese sisteemteorie of 'n sisteem veranderingsperspektief. Die sisteem wat gebruik word in hierdie studie is gebaseer op Bronfenbrenner (1979, 1992, Bronfenbrenner & Morris 1998), en dus word die sosiale sisteem bespreek.

Bronfenbrenner se model is 'n voorbeeld van 'n multi-dimensionele model vir menslike ontwikkeling. Hierdie model stel voor dat daar lae of vlakke van interaktiewe sisteme is soos groei en ontwikkeling (Landsberg et al 2005:9).

In die veld van Inklusiewe onderwys is Bronfenbrenner se ekologiese model van belang in die interaksie tussen die individu se ontwikkeling en die sisteme binne in 'n sosiale konteks. Dit herinner ons dat die algemene uitdagings van ontwikkeling nie geskei kan word van die meer spesifieke uitdagings van sosiale konteks en struikelblokke tot leer nie, veral binne-in Suid-Afrikaanse konteks (Landsberg et al 2005:10).

Engelbrecht (1999:3) het die ekosistemiese perspektief aanvaar en 'n meta-benadering vir die begryping van Inklusiewe onderwys deur kontekstuele analises en sinteses voorgestel, wat weereens die belangrikheid van die verskillende vlakke van die hele sosiale konteks beklemtoon.

Frederickson en Cline (2002:110) haal Bronfenbrenner aan as hy voorstel dat die sosiale konteks 'n stel ingeboude strukture is, elkeen pas binne-in die volgende een soos 'n stel Russiese poppies. Hierdie ingeboude strukture, konteks of omgewing sisteme sluit die mikrosisteem, mesosisteem, ekosisteem en die makrosisteem in (Sien figuur 3.2).

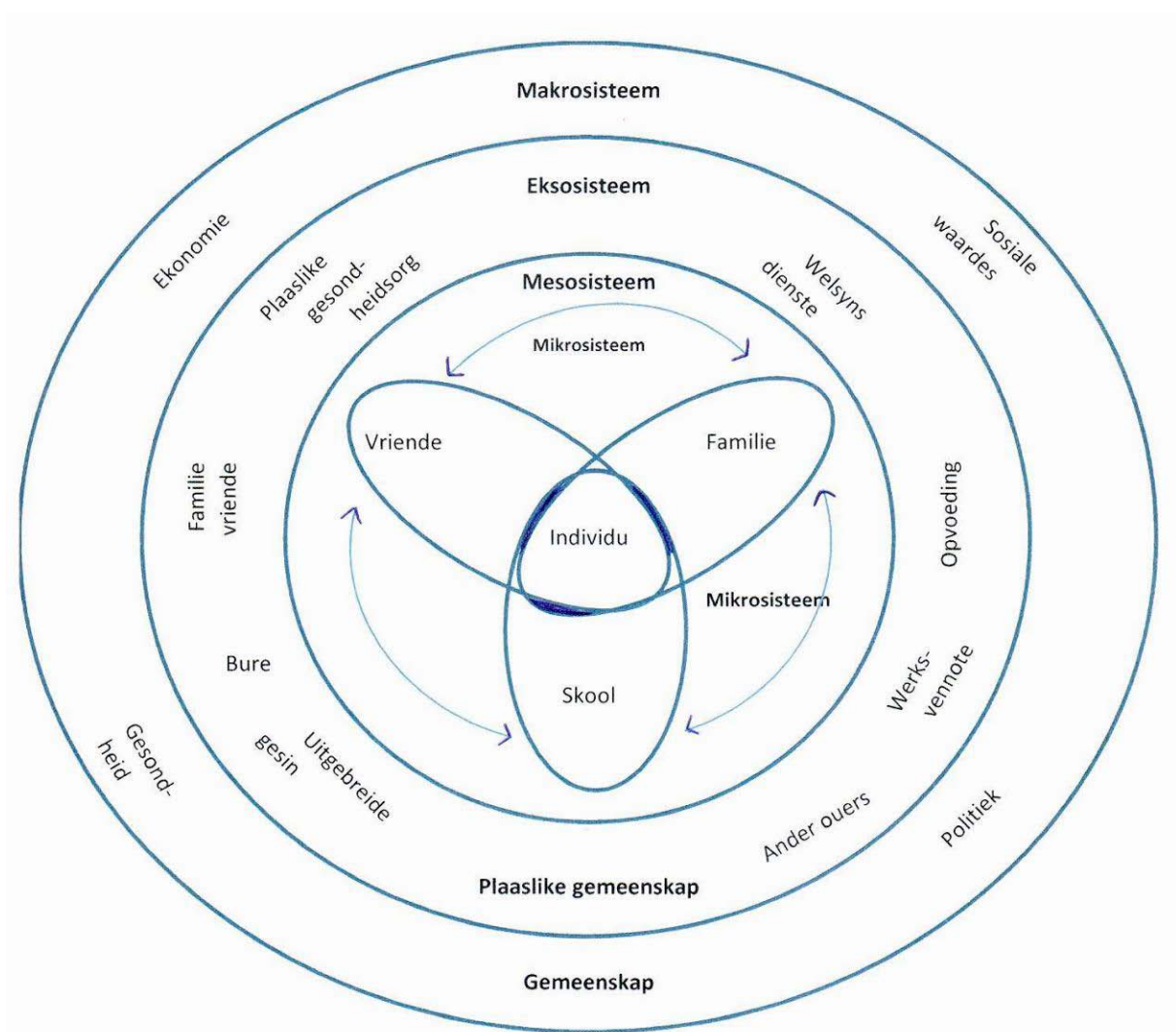
Mikrosisteem: Dit word gekarakteriseer as die naaste gebeure in elke individu se lewe en sluit in aaneenlopende aangesig tot aangesig kontak, soos byvoorbeeld familie en skool. Dit beïnvloed mekaar.

Mesosisteem: Sisteem van mikrosisteme. Op hierdie vlak is daar interaksie tussen die familie, skool en vriende groep, elke sisteem word verander.

Eksosisteem: Een of meer omgewings waar die leerder indirek betrokke is as 'n aktiewe deelnemer maar wat wel beïnvloedbaar is.

Makrosisteem: Dit verwys na die waardes, gelowe, gedrag en ideologie in die sisteem van 'n bepaalde gemeenskap en kultuur (Singal 2006:242).

Figuur 3.2: Die ekologiese sisteemmodel



(Landsberg et al 2005:11).

Wedersydse interaksie tussen die verskillende ekologiese vlakke waarbinne die leerder en sy familie lewe, bestaan. Alhoewel die verskillende vlakke geskei kan word, om die kompleksiteit van die faktore verwant aan kleinkindontwikkeling

te verhoog, is dit onmoontlik om te skei (Landsberg et al 2005:82). Die leerder met Asperger-sindroom moet binne hierdie ekologiese sisteme waargeneem word.

Vervolgens kyk die navorser na die struikelblokke wat leerpotensiaal strem.

3.4 STRUIKELBLOKKE WAT LEERPOTENSIAAL STREM

Faktore wat dit moeilik kan maak om te leer, word in Suid-Afrika struikelblokke tot leer en ontwikkeling genoem. Nie alle leerprobleme is leergestremdhede of leertekorte nie. Volgens Lerner (2003:7-9) kan leergestremdhede gedefinieer word as 'n groep heterogene gebreke wat gemanifesteer word deur probleme in die verwerking van lees, praat, luister, skryf, redenering en wiskundige vermoëns. Hierdie gebreke is intrinsiek aan elke individu en word beskou as senuweestelseldisfunksies in omstandighede soos perseptuele tekortkomings, brein beserings, minimale brein disfunksie, disleksie en spraakverlies. Laasgenoemde verwys na die mediese model. Inklusiewe onderwys berus op die sosiale model. In Suid-Afrika word tans weg beweeg van terme soos leergestremdhede maar in oorsese lande soos byvoorbeeld die VSA word terme soos brein disfunksies nog gebruik. In die Suid-Afrikaanse Onderwysdepartement word die term struikelblokke tot leer gebruik.

Soms is struikelblokke tot leer eksentriek van aard (sien 1.1 par 4) en kan dit ontstaan as gevolg van probleme in die kurrikulum, byvoorbeeld:

- Die inhoud (byvoorbeeld “wat” geleer word)
- Die taal of medium van instruksies
- Klaskamerorganisering
- Metodes en prosesse wat tydens leer toegepas word
- Die tempo van leer en rigiede tydraamwerke
- Leerondersteuningsmateriaal en ander hulpbronne
- Hoe leersukses geassesseer word (Department of Education 2001a:19).

Struikelblokke tot leer wat in die stelsel self bestaan, kan die volgende insluit:

- Negatiewe houdings teenoor, en stereotipering van verskille.
- Ontoereikende en ontoepaslik opgeleide onderwysbestuurders en fasiliteerders.
- Die ontkenning van probleme en onbetrokkenheid van ouers.
- Armoede.
- Ontoereikende beleide en wetgewing, 'n onbuigsame kurrikulum, onderrig- en leertale wat onvanpas is.
- Onvanpaste kommunikasie, ontoepasbare en ontoereikende ondersteuningsdienste.

- Gebrek aan of onvoldoende vervoer, probleme met fisiese toegang, ontoeganklike en onveilige beboude omgewings (Department of Education 2001a:17-18).

Intrinsieke struikelblokke (sien 1.1 par 4) bestaan uit:

Fisiese, intellektuele, sensoriese, neurologiese of ontwikkelingsgestremdheid. Psigososiale versteurdhede en verskille in intellektuele vermoë; spesifieke lewenservarings en sosio-ekonomiese ontberings (Department of Education 2004:39).

Tydens 'n werkswinkel in 2004 het die Departement van Onderwys (2004:39) die volgende vier groepe struikelblokke tot leer geïdentifiseer. Die groepe bestaan uit beide intrinsieke en ekstrinsieke struikelblokke. Struikelblokke tot leer se vier groepe is as volg: Sistemiese, Maatskaplike, Pedagogiese en Mediese struikelblokke. Al vier groepe is ewe belangrik en verdien gelyke aandag van die fasiliteerders. Dit is ook belangrik om in gedagte te hou dat een leerder selde net een struikelblok het. Dikwels ervaar 'n leerder 'n kombinasie van twee of meer struikelblokke. Dit moet dus so gou as moontlik geïdentifiseer en geadresseer word.

3.4.1 Sistemiese struikelblokke

Sistemiese struikelblokke sluit onder andere die volgende in: 'n gebrek aan basiese en geskikte leer- en onderrigondersteuningsmateriaal, 'n gebrek aan hulpmiddels, 'n gebrek aan moedertaal onderwysers, fasiliteerders wat in oorvol klasse met ontoereikende fasiliteite by die skool moet klaarkom (Department of Education 2004:39). Dit dui op struikelblokke in die skool as een van 'n leerder se mikro-sisteme.

3.4.2 Maatskaplike struikelblokke

Maatskaplike struikelblokke het te make met ernstige armoede en onderontwikkeling, sowel as leerders by 'n skool wat laat ingeskryf word. Bendes wat by skole ontstaan, en gegaard gaan met geweld in die omgewing en in hul huise. Verder sluit dit houdings, gebrek aan toegang tot basiese dienste (geriewe soos water, elektrisiteit, toilette) en die afwesigheid van vroegtydige intervensieprogramme in. Dit sluit onderander ook geslag twispunte onder kultuurgroepe en gemeenskappe in. Natuurrampe en epidemies is ook maatskaplike struikelblokke. Mishandeling, misdaad, en tienerswangerskappe kom veral in sekere gebiede na vore. Laastens die verskille tussen huistaal en onderrig- of leertaal (LOLT).

3.4.3 Pedagogiese struikelblokke

Onvoldoende ondersteuning van opvoeders, ontoepaslike en onbillike assesseringsprosedures, onbuigsame kurrikulums is almal pedagogiese struikelblokke. Verder kan daar probleme met betrekking tot leerstyle wees. Die fasiliteerders moet sorg dat alle leerstyle in die klaskamer geakkommodeer word. Leerders moet toegelaat word om teen sy of haar eie tempo te werk. Die vraag kan gestel word: 1. Wat leer ons vanuit die navorsing? Die regte vakkeuses sal positief in beroeps en lewensvaardighede weerkaats met die oogmerk om genoemde leerders ten volle te ontwikkel volgens hul intellektuele en emosionele vermoëns. Leerders mag nie van sekere vakke uitgesluit word as gevolg van geslag, geloof of fisiese onvermoë nie. 2. Behoeftes met betrekking tot bestuur en organisering van klaskamer. Fasiliteerders moet goed voorbereid klas toe kom met 'n duidelike siening van wat op elke spesifieke dag bereik moet word. Laastens taal en leer (LOLT) (Unisa 2006:3).

3.4.4 Mediese struikelblokke

Sensoriese en fisiese gestremdhede, siektes en ander gestremdhede soos gehoorverlies, gesigsgestremdhede, neurologiese gestremdhede, serebrale verlamming, leergestremdhede, akademiese leerprobleme, kommunikasie versteurings, perseptuele versteurings, motoriese versteurings, geheueprobleme, aandagprobleme, sosioemosionele probleme, fisiese gestremdhede, skeletale afwykings en sekere liggaamsdele wat geamputeer is. Spierswakhede soos Spina Bifida is ook deel van mediese struikelblokke. Mediese struikelblokke omsluit ook gesondheidsversteurings en chroniese siektetoestande soos epilepsie, asma, hartkwale, tuberkulose, rumatiekkoors, hemofilie, loodvergiftiging, leukemie, diabetes, kognitiewe en intellektuele onvermoë (verskille). Begaafde leerders, swak selfbeeld, negatiewe ingesteldhede en swak motivering is probleme met hierdie soort leerders (Unisa 2006:4; Unisa 2003b:65).

Hierdie indeling is baie omvattend en sluit beslis al die moontlike struikelblokke in Suid-Afrikaanse skole in. Die leerder met Asperger-sindroom word saam met die leerders met neurologiese struikelblokke, of anders gestel met intrinsieke struikelblokke ingedeel. Dit is dus duidelik dat die skool egter nie meer die onderwys van leerders op eie houtjie kan hanteer nie. Dit dra daartoe by dat onderwys problematies en onhanteerbaar word. Daarom het die skool medewerkers nodig om die onderwystaak effektief te verrig en genoemde uitdagings die hoof te bied. Prof. Bengu, destydse Minister van Onderwys, het byvoorbeeld in 1996 reeds die standpunt gehuldig dat die aktiewe deelname van die plaaslike gemeenskap in onderwys sterk ondersteun moet word met die duidelike beklemtoning daarvan dat besluitneming in openbare skole die gesamentlike verantwoordelikheid van die ouers, die fasiliteerders en die

gemeenskap is (Department of Education 1996:16). Hierdie standpunt is sekerlik nog geldig wanneer daar na die Witskrif en ook die huidige Onderwysbeleid gekyk word.

3.5 UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS

Die grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, 1996 (Wet 108 van 1996) verskaf die grondslag vir die transformasie en ontwikkeling van die kurrikulum in Suid-Afrika. Die aanhef tot die grondwet verklaar die doelstellings van die grondwet as volg:

- Heel die verdelings van die verlede en skep 'n samelewing gegrond op demokratiese waardes, sosiale geregtigheid en fundamentele menseregte;
- Lê die grondslag vir 'n demokratiese en oop samelewing waarin regering op die wil van die bevolking gegrondves is en elke burger gelyk deur die reg beskerm word;
- Verhoog die lewensgehalte van alle burgers en ontsluit die potensiaal van elke mens;
- Bou 'n verenigde en demokratiese Suid-Afrika wat sy regmatige plek as soewereine staat in die gemeenskap van nasies kan inneem (Department of Education 2002a:7; Department of Education 2001b:5).

Onderwys en die kurrikulum speel 'n belangrike rol in die verwesenliking van hierdie doelwitte. Die kurrikulum is daarop gerig om die volle potensiaal van elke leerder as burger van 'n demokratiese Suid-Afrika te ontwikkel (Department of Education 2002a:1).

Uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) vorm die grondslag vir die kurrikulum in Suid-Afrika. Dit strewende daarna om alle leerders in staat te stel om hul maksimum leerpotensiaal te bereik deur die leeruitkomst te bepaal wat aan die einde van die onderwysproses bereik moet word. UGO moedig 'n leerdergesentreerde en aktiwiteitsgebaseerde onderwysbenadering aan. Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring bou die leeruitkomst vir die algemene-onderwys-en-opleidingsband vir Graad R-9 (vir skole) op die kritieke en ontwikkelingsuitkomst wat deur die grondwet geïnspireer is en in 'n demokratiese proses ontwikkel is (Department of Education 2002a:1).

UGO kom leerders wat nie skoolgereed is nie tegemoet, omdat die kurrikulum leerdergeoriënteerd is, en die leerstof by die kind moet aanpas en nie die kind by die leerstof soos wat dit die geval was in die inhoudsgebaseerde onderrigbenadering nie. Die klaskamer moet egter uitbou op die kennis en ervaringe wat kleuters in die voorskoolse jare opgedoen het (Department of Education 2001d:8; Department of Education 2002a: 9-10).

Na aanleiding van die voorafgaande ten opsigte van Inklusiewe onderwys is dit duidelik dat UGO en Inklusiewe onderwys hand aan hand loop. Kyk byvoorbeeld na die beginsels van Inklusiewe onderwys en die definisie na aanleiding van UNESCO in afdeling 3.2.

In die volgende tabel word die onderskeid tussen Inhoudsgebaseerde onderwys en Uitkomsgebaseerde onderwys aangedui:

**Tabel 3.2: Eienskappe van Inhoudsgebaseerde onderwys teenoor
Uitkomsgebaseerde onderwys**

Inhoudsgebaseerde onderwys	Uitkomsgebaseerde onderwys
Beginsels	
<ul style="list-style-type: none"> • Onderwyser dra inligting oor. • Onderwysergesentreerd. • Kennis van sillabusinhoud. • “Sillabusse” is inhoudsgebaseerd en fokus op onderwysersinset, dit wil sê dit wat die onderwyser moet onderrig. • Fokus is op feite en inligting • Gee nie krediet vir kennis of vaardighede verwerf buite die formele onderwyssituasie nie. • Rigiede, in kompartemente verdeelde vakke met ‘n verwagte hoeveelheid kennis in elkeen. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Onderrig” beteken die voorsiening van lewenservarings en om die leerder te lei, ondersteun, medieër en fasiliteer. • Leer beteken die ontwikkeling van die leerder se kennis, begrip, en vaardighede. Aktiwiteite en waardes en is gebaseer op interaksie tussen onderwyser, leerder, konteks en inhoud. • “Leerprogramme” is uitkomst-gebaseerd, dit wil sê gebaseer op wat leerders behoort te kan doen, ken en verstaan. • Leer is relevant tot die werklike lewensituasie en ervaring van die leerder. • Kruiskurrikulêre integrasie van kennis en vaardighede vind plaas om leerders vir die werklike lewe voor te berei.

Metodologiese Onderrigstyl

<ul style="list-style-type: none"> • “Onderrig” verwys na die handeling en metodologie waarmee kennis aan die kind oorgedra word (oordragmetode). • “Leer” dui op die memorisering van inhoud wat deur die onderwyser aangebied is (masjinale leer- soos ‘n papegaai – sonder om noodwendig die inhoud te verstaan). • Onderwysers se metode om leerders te onderrig is dikwels deur middel van praat en skryf op die bord. • “Leerders” is leë houers wat deur die onderwysers met inhoud gevul word (Onderwysergesentreerd). • Die werkstempo is nie gedifferensieer nie, maar word deur die onderwyser voorgeskryf, wat nie noodwendig die wisselende vermoënsvlakke van die leerders in ag neem nie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kritiese denke, redenering, navorsing, nadenke en aksie. • Leerders raak betrokke by groep- en spanwerk en werk in pare. Debatvoering, rolspel en eksperimente is belangrik. • Leerders is aktief en aanvaar verantwoordelikheid vir hul leer deur daadwerklik betrokke te wees by navorsing, debatvoering en eksperimente.
<ul style="list-style-type: none"> • Leerverwagtinge word nie aan leerders verduidelik nie. • Die onderrigstyl wat die onderwyser gebruik neem nie die verskillende leerstyle wat leerders kan hê in ag nie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leerders kan teen hul eie tempo werk. • Leerders weet watter uitkomst en assesseringstandaarde hulle moet probeer behaal. • ‘n Verskeidenheid benaderings word in die leerproses gebruik (inklusief); sodoende word verskillende leerstyle geakkommodeer.

Gebruik van leermateriaal	
<ul style="list-style-type: none"> • Die hoofbron van leer en onderrig wat gebruik word is die handboek, wat konsentreer op die aanbieding van die inhoud van die sillabus. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nuwe leermateriaal moedig 'n eklektiese benadering aan, met inagneming van 'n wye reeks hulpbronne.
<u>Assessering</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Assessering van kennis van sillabusinhoud vind hoofsaaklik deur middel van toetse en jaareindeksamens plaas. • Assessering fokus op hoeveel kennis die leerder onthou en nie op die vraag of die leerder in staat is om die kennis toe te pas nie. • Assessering is normverwysend en word gebruik om leerders vir bevordering te gradeer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assessering is deurlopend, gebaseer op 'n verskeidenheid tegnieke afgesien van formele toetsing. Dit word gebruik om uit te vind wat die leerder kan doen, en om onderwysers te help om leerprogramme te beplan. • Assessering is omvattend en dek 'n hele aantal assesseringstandaarde, wat vaardighede, kennis, begrip, houdings en waardes insluit. Assessering sluit fasiliteerders se assessering, selfassessering en portuurassessering in, wat lei tot 'n beskrywende verklaring van wat 'n leerder bereik het.

(Unisa 2003b:21-22).

Uit die bostaande tabel word dit duidelik dat die leerder ondersteun en bygestaan word in sy of haar strewe om 'n volwaardige lid van die gemeenskap te word. Die hele beginsel van UGO is gebaseer op die bereik van spesifieke uitkomst. Die leerders is aktief betrokke by die leerproses en kan op eie tempo en eie tyd die nodige leeruitkomst bereik.

Volgens die Suid-Afrikaanse Onderwysdepartement (Department of Education 1997c:20) is 'n uitkoms:

- Duidelik en ondubbelsinnig en maklik verstaanbaar deur beide leerder en fasiliteerder
- Waarneembare, demonstreerbare en assesseerbare gedrag
- Wier in omvang as bloot 'n lys van spesifieke take of vaardighede
- Toepasbaar op vaardighede, kennis en begrip

- Dit bevat duidelike beskrywende aksiewoorde.

‘n Uitkoms is dus die resultaat van onderrig wat duidelik omskryf en meetbaar is in terme van dit wat die leerder weet, kan doen en voel. Volgens die Departement van Onderwys word die vlak van uitkomst ook in die Suid-Afrikaanse model aangetref en word dit “kritieke en ontwikkelingsuitkomst” genoem. Volgens die Departement van Onderwys word kritieke en ontwikkelingsuitkomst ondersteun deur die grondwet en word dit in die Suid-Afrikaanse Kwalifikasiewet van 1995 omskryf (Department of Education 2002b:11).

Die kritieke uitkomst stel leerders wat tot die volgende in staat sal wees, in die vooruitsig. Leerders behoort:

- probleme kan identifiseer en oplos, en besluite neem met behulp van kritieke en kreatiewe denke
- effektief met ander kan saamwerk as lede van ‘n span, groep, organisasie en gemeenskap
- hulself en hul aktiwiteite op verantwoordelike wyse effektief kan organiseer en bestuur
- inligting versamel, organiseer en krities evalueer
- effektief kommunikeer deur gebruik te maak van visuele, simboliese en of taalvaardighede in verskillende modusse
- die wetenskap en tegnologie effektief en krities te kan gebruik sowel as verantwoordelikheid teenoor die omgewing en die gesondheid van ander toon
- ‘n begrip te demonstreer van die wêreld as ‘n stel verwante stelsels deur te erken dat probleemoplossingskontekste nie in isolasie bestaan nie (Department of Education 2002a:1-2).

Die ontwikkelingsuitkomst stel leerders wat tot die volgende in staat sal wees, in die vooruitsig. Leerders behoort:

- na te dink oor ‘n verskeidenheid strategieë vir effektiewe leer en dit te verken
- as verantwoordelike burgers deelneem aan die lewe van plaaslike, nasionale en wêreldgemeenskappe
- kultureel en esteties sensitief oor ‘n reeks sosiale kontekste wees
- onderwys- en loopbaangeleenthede verken en
- entrepreneursgeleenthede ontwikkel (Department of Education 2002a:1-2).

Leerprogramme word gerig met die uitkomst (op die verskillende vlakke) as doelwit, en sonder die ontwikkeling van sinvolle werkskedules kan die uitkomst nie bereik word nie. Volgens die Onderwysdepartement sal fasiliteerders van die nodige ondersteuning en opleiding voorsien word ten einde leerprogramme suksesvol te ontwikkel, te implimenteer en te bestuur (Department of Education 2002b:16). Met ander woorde: die fasiliteerders wat werk met ontvangsjaarleerders moet hulle eie leerprogramme aan die hand van die leeruitkomst bepaal. Fasiliteerders kan egter wel gebruik maak van sekere ondersteuningstrukture.

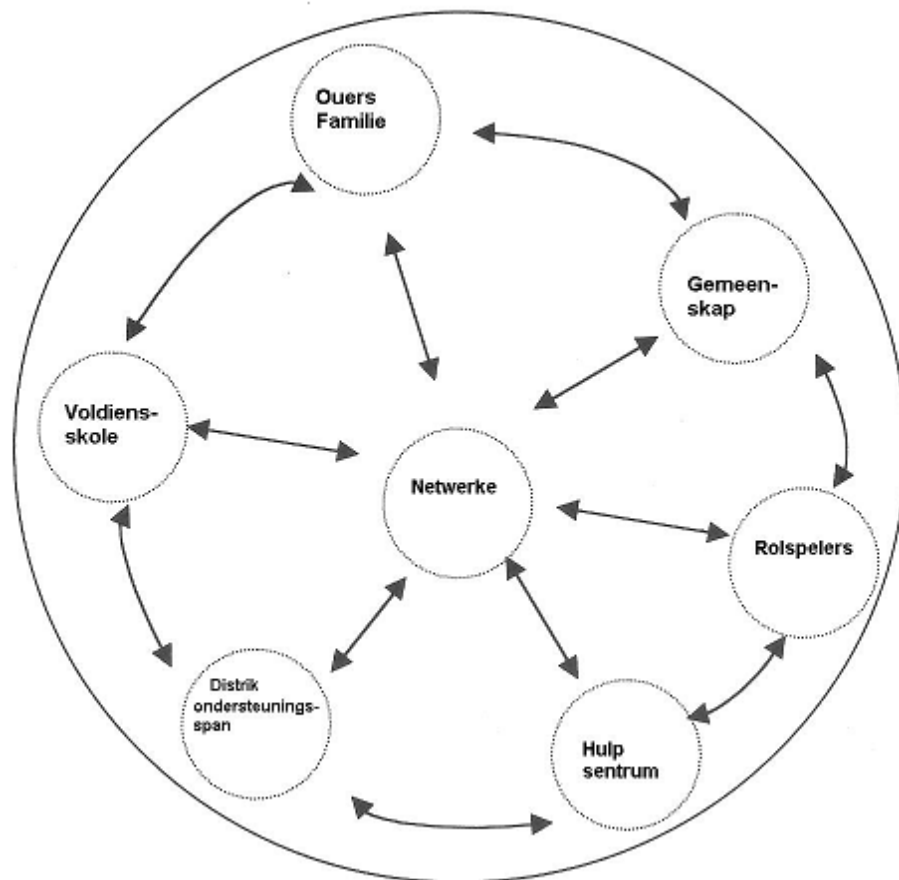
So vroeg as die negentiger jare het William Spady (1994:76), 'n gesaghebbende op die gebied van UGO, verklaar dat UGO beteken om alles in 'n onderwysstelsel duidelik te fokus en te organiseer rondom dit wat essensieel is vir alle leerders om suksesvol aan die einde van hul leerervaring te kan meedoen in die samelewing. Die navorser is van mening dat UGO in Suid Afrika goed sal werk in die skoolsisteem, dit is egter van belang dat die fasiliteerders die nodige opleiding behoort te ontvang om die beginsel goed te kan toepas. Daar word vervolgens gekyk na die ondersteuningstrukture wat nodig is om UGO suksesvol te kan implimenteer.

3.6 ONDERSTEUNINGSTRUKTURE

Die navorser is van mening dat die eerste taak vir effektiewe ondersteuning is om daardie hulpmiddels te mobiliseer wat reeds in en om skole bestaan. In baie gevalle is dit al wat nodig is om 'n wye reeks leerders se behoeftes te bereik. Daar kan nie bepaal word wat addisioneel nodig is tensy die bestaande hulpmiddels ten volle benut word nie.

Ondersteuning gaan oor die verhoogde fasilitering van leer deur interaksie van verskeie ondersteuningsverskaffers. Hierdie proses kan aangemoedig word binne skole deur ervaring en oop kommunikasie. Dit word erken dat alle aandeelhouers, dit wil sê hoofde, fasiliteerders, terapeute, gemeenskappe en ouers, belangrike bydrae kan maak in die diensvoorsiening. Alle aandeelhouers het ook vaardighede en kennis wat gebruik kan word deur ander aandeelhouers. Die ondersteuningsfasiliteerders werk saam byvoorbeeld in spanne buite die skool en word ondersteun deur spesiale opvoedkundige spanwerkers wat bestaan uit fasiliteerders wat ondervinding en opleiding in spesiale onderwysbehoefte het. Kundigheid kan ten volle gebruik word as ondersteuning gesien word in terme van interaktiewe groepe. Die netwerkaksie word geïllustreer in figuur 3.3 (Department of Education 2002d 28-29; Schirmacher 2006:81; Silva & Morgado 2004:208).

Figuur 3.3: Die samewerking tussen al die verskillende ondersteuningstrukture



(Department of Education 2002d:28-29).

Die interpretering van hierdie voorstelling toon duidelik dat almal betrokke by die suksesvolle ondersteuning van 'n goed beplande netwerk moet saamwerk. Een struktuur is nie belangriker as die ander nie. Die skool kan byvoorbeeld nie goed funksioneer sonder die hulp van die ouers of ander rolspelers nie, veral by leerders met Asperger-sindroom speel alle rolspelers 'n belangrike rol.

Daar is 'n paar strategieë van ondersteuning wat in plek geplaas moet word in die hoofstroomskole. Dit sluit aspekte soos die volgende in:

- Kind tot kind ondersteuning waar leerders saamwerk in die klas en die vermoë het om mekaar te help met hulle werk.
- Fasiliteerder tot fasiliteerder ondersteuning. Die personeel moet saamwerk en besluite neem oor wat die beste metode is om aan die leerders se behoeftes te voldoen.
- Differensiasie in die klas, waar fasiliteerders die vermoë ontwikkel en die hulpmiddels bestuur opverskillende vlakke van aktiwiteite vir die

verskeidenheid van die leerders in die klas.

- Hulpmiddelklaskamers, om hulpmiddels op te bou, vir die gebruik van spesialisfasiliteerders of vir individuele onderrig vir leerders wanneer hulle dit nodig het (Unisa 2002:72).

'n Potensiële bron van ondersteuning is 'n volwassene is wat beskikbaar is, om in skole en in gemeenskappe te werk waar leerders verliese en struikelblokke ervaar. Skole het hooffasiliteerders wat moontlik meer tyd sal hê as net vir administrasie, hulle mag moontlike raadgewers of voorligtings personeel bystaan. Ouers kan ondersteuning gee aan hulle eie kinders en aan ander. Hierdie volwassenes vorm dus 'n span wat die skool kan gebruik om sy leerders te ondersteun (Unisa 2002:73).

Ondersteuningstrukture in die skool en gemeenskap kan op verskillende maniere uitgebou word. Samewerking is belangrik tussen al die verskillende rolspelers. Samewerking is uiters noodsaaklik om die diverse behoeftes van jong leerders en hulle families in inklusiewe situasies effektief aan te spreek. Die diverse behoeftes van kinders met of sonder gebreke sal verskeie dienste en ondersteuningsnetwerke wat varieer in vorm en intensiteit, afhangende van die leerder se behoeftes, vereis (Grisham-Brown, Hemmeter & Pretti-Frontczak 2005:122).

Ouers benodig ook volgehoue ondersteuning gedurende die kind se opvoedkundige loopbaan, nie net tydens die voorskoolse jare nie. Die navorser ondersteun die standpunt van Rose (2002:226) dat ouers ingelig moet word en van kundige strategieë voorsien moet word om die kind se groei en sosiale, emosionele en akademiese ontwikkeling te ondersteun.

Ondersteuningstrukture kan uit verskeie rolspelers bestaan, naamlik:

Skoolgebaseerde spanne kan ontwikkel word

- Sulke spanne bestaan uit spesialis fasiliteerders, sielkundiges, welsynwerksters en terapeute. Hulle werk parallel met mekaar in skole.
- Spanlede voorsien alle ondersteuning wat enige leerder kan verwag om te ervaar.
- Skoolspanne maak dit dus onnodig om leerders te verwys na ander skole, leerders kan binne hulle gewone skole gehelp word. Vind maniere om dit wat in die klaskamer gebeur te verander sodat leerders kan bly waar hulle is (Unisa 2002:73).

Reisdienste

- Stel spanne saam om van skool tot skool te gaan.
- Hulle voer dan evaluerings uit, gee advies, voorsien materiaal en doen direkte onderrig (Unisa 2002:74).

Hulpsentrums

- Fasiliteerders, families en leerders gaan na die hulpsentrums.
- Leerders trek voordeel uit sentrale hulpmiddels en kundigheid.
- Sentrums verrig verskeie take soos om advies te gee, fasiliteerders en leerders te ondersteun, families op te lei en bewus te maak van die probleme van die leerders. Voorsien spesiale materiaal en toerusting (Bothma, Gravett & Swart 2000:200).

Aanvullende onderwys

- Fasiliteerders op sekere vakgebiede vul fasiliteerders aan by die gewone skole.
- Addisionele geleenthede word geskep vir leer buite die rooster van gewone skole, in skool vakansies, voor of na skool, naweke (Unisa 2002:73-80).

Holistiese dienste

- Is meer gebruiksvriendelik.
- Sluit multi-sektorale medewerking (verenig werk tussen verskeie dienste en agente) in.
- Spesialiste kan werk in multi-dissiplinêre spanne asook saamgevoeg word uit interdissiplinêre spanne.
- Waar opvoedkundige dienste swak hulpmiddels het kan daar aanvullend byvoorbeeld na die beste sielkundige of spraak- en taaldienste gesoek word in gesondheidsdienste. Daar moet omgesien word na die welstand en welsynsprobleme van leerders.
- Die doel is om soveel hulpmiddels, perspektiewe en tipes kundiges wat moontlik nodig is vir ondersteuning beskikbaar te hê (Department of Education 2002d 18-20; Unisa 2002:73-80).

Na aanleiding van die voorafgaande is dit belangrik dat fasiliteerders in Suid-Afrika veral in Graad R moet kennis dra van die noodsaaklikheid van vroeë intervensie en die assessering van leerders met struikelblokke tot leer om sodoende sulke leerders by te staan en te ondersteun. Sodoende word die nodige ondersteuningstrukture betyds gebruik om hierdie leerders se volle potensiaal te ontwikkel.

3.7 VROEË IDENTIFISERING

Identifisering van leerders in Inklusiewe onderwys begin deur te verwys na die leerder se sterk punte en strewes, asook na die grootte van die leerder se familie, sy of haar leeromgewing en die gemeenskap se bydrae tot of verhinderende van sy of haar leer en ontwikkeling in die skool. Dit is belangrik dat hierdie faktore in berekening gebring word wanneer fasiliteerders probeer om die suksesse en of uitdagings wat leerders ervaar te verstaan. Hierdie faktore moet konstant gemonitor word om te verseker dat die ondersteuning wat ontvang word, geskik is en voortdurend aan die behoeftes van die spesifieke leerders voldoen. Fasiliteerders is die hoofspelers in die aaneenlopende siftings-, identifiserings- en assesseringsproses by die skool (Department of Education 2006:85).

Vier basiese beginsels van suksesvolle identifisering en assessering is:

- Vroeë identifisering
- Samewerking (ander fasiliteerders, ouers, gesondheidspersoneel, gemeenskapstrukture – dominee)
- Identifisering en keuring is prosesse wat oor lang tydperke strek
- Die vlak en die karakter van behoeftes wat elke individuele leerder aandui (Department of Education 2006:86).

Sifting is die begin van die proses waartydens vrae gevra word om die holistiese beeld van die leerder se leer en ontwikkeling saam te stel. Sifting is nie om leerders te isoleer of te etiketteer nie, of om hulle uit te sluit van aktiwiteite nie, dit is ook nie om hul verantwoordelikheid vir hul leerervaring op ander te plaas nie (Department of Education 2006:86).

Hoe vroeër identifisering van potensiële probleme dus kan plaasvind, hoe vinniger kan intervensie plaasvind. Intervensie is 'n soort ondersteuning wat leerders benodig (Department of Education 2006:134). Vroeë intervensie is gewoonlik ook meer geslaagd omdat:

- Jonger leerders meer plooibaar en afhanklik is van volwassenes se bystand en leiding.
- Hierdie afhanklikheid meebring dat hulle minder skepties is en intervensie met groter gelatenheid aanvaar.
- Die agterstande en gapings in skoolwerk by jonger leerders nog nie onoorbrugbaar groot is nie.
- Nuwe konsepte vir leerders vars is en dit makliker is om hulle aandag daarmee vas te vang.
- Hulle spelerige geaardheid met groot vrag gebruik kan word.

- Hulle selfbeeld nog nie onder hulle swak prestasie gely het nie.
- Verkeerde lees- en leergewoontes en tegnieke wat reeds vasgelê is baie moeilik is om te verander, en tradisionele een-tot-een hulpverlening is baie duur hulpverlening (Frederickson & Cline 2002:122-123).

Volgens Lerner (1997: 248) kan vroeë identifisering:

- Intelligensie by sommige kinders verhoog.
- Algemene ontwikkeling verbeter.
- Sekondêre leerprobleme voorkom.
- Gespanne verhoudings en stres binne die gesin voorkom.
- Die voorkoms van afhanklikheid en verwysings na inrigtings verminder.
- Die kans op verwysing na spesiale onderwysdienste verminder.
- Die uiteindelijke ekonomiese las wat leerprobleme op die samelewing kan hê, verlig.

Vroeë identifisering is volgens die navorser uiters belangrik sodat 'n leerder betyds gehelp en ondersteun kan word in sy skoolloopbaan. In 'n inklusiewe opvoedkundige sisteem, moet assessering sekere struikelblokke tot leer aanspreek, en daarom moet dit geloofwaardig wees. Dit beteken dat veelvoudige vorms van assessering nodig is om leerders in staat te stel om hulle leervermoëns op diverse maniere te demonstreer.

3.8 ASSESSERING

In die lig van bogenoemde bespreking oor Inklusiewe onderwys en UGO wat mekaar ondersteun, word daar vervolgens gekyk na assessering van leerders se vermoëns om hul volle potensiaal te ontwikkel, wat weer hand aan hand met UGO loop.

Die assesseringbeleid (Staatskoerant 19640 van 1998:8) definieer assessering as die proses waartydens inligting oor 'n leerder se prestasie geïdentifiseer, ingesamel en geïnterpreteer word, soos gemeet aan nasionaal ooreengekome uitkomst vir 'n spesifieke leerfase. Dit behels vier stappe:

- Die genereer en versameling van bewyse van prestasie
- Evaluering van hierdie bewyse teenoor die uitkomst
- Die aanteken van die bevindings van hierdie evaluering en
- Die gebruik van hierdie inligting om die leerder se ontwikkeling te ondersteun en die leer- en onderrigproses te verbeter.

Assessering in die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring vir Graad R-9 (Skole) is 'n deurlopende en beplande proses van inligtingversameling oor leerderprestasie soos teenoor die assesseringstandaarde van die leeruitkomst gemeet. Dit vereis duidelik gedefinieerde kriteria en 'n verskeidenheid gepaste

strategieë om fasiliteerders in staat te stel om opbouende terugvoering aan leerders te gee en om aan ouers en ander belangstellendes verslag te doen (Department of Education 2002b:100, Gronlund & James 2005:4).

Assessering is 'n stelselmatige, doelmatige en aaneenlopende proses wat dwarsdeur die skooldag en selfs daarna plaasvind om inligting oor die leerder se leervaardigheid en ontwikkeling op 'n holistiese wyse, binne 'n bepaalde outentieke konteks te versamel en te ontleed ten einde bepaalde besluite oor die leerder en onderrigproses te neem sodat die onderrig- en leerproses vir elke unieke leerder maksimaal mag geskied. Behoorlike assessering is 'n noodsaaklike komponent om die vermoë, plasing, doelwitte, vooruitgang van alle leerders te bepaal en die programkwaliteit te kontroleer. As hierdie proses konsekwent en versigtig uitgevoer is, kan geskikte uitkomst geïdentifiseer word (Davin 2003:29, Richey & Wheeler 2000:153; Robinson, Burnham, Rowland & Arnold 1999:37).

Die navorser stem saam met Davin (2003:6) dat die pad na lewenslange leer by die kleinkindontwikkelingsfase begin. Dit is belangrik dat die jong kind vanaf die vroeë kinderjare op 'n gefundeerde wyse geassesseer en begelei word. Leerkulture en die vestiging van selfassesseringsvaardighede moet ook gekweek word. Dit wil egter voorkom asof daar tans nie voldoende aandag gegee word aan die belangrikheid van assessering nie, veral wat 'n praktiese uitvoerbare assesseringspraktyk aanbetref, wat gestalte sal gee aan 'n filosofie van lewenslange leer op alle vlakke van onderwys en opleiding (Davin 2003:6).

3.9 DOEL, WAARDE EN KENMERKE VAN ASSESSERING

As assessering bestudeer word, is dit volgens die navorser belangrik dat die doel van assessering vir die spesifieke ouderdomsgroep bepaal word. Die doel van assessering in die grondslagfase is:

- Die verkryging van inligting om die vordering van individuele leerders se totale ontwikkeling en leer vas te stel.
- Die identifisering van leerders met spesifieke onderwysbehoefte.
- Beplanning en doelgerigtheid van ontwikkelingsgeskikte leerprogramme.
- Evaluering en verbetering van leerskedules en –aktiwiteite.
- Ouerbegeleiding en –bystand.
- Inligting aanspreeklikheid en verantwoording oor die produk van onderwys (Department of Education 1997d:50).

Na aanleiding van die doel van assessering is dit duidelik dat assessering 'n bepaalde waarde het. Die waarde van assessering is

- om vas te stel of die leerders vordering in hulle ontwikkeling toon en of hierdie vordering bevredigend is
- om die kurrikulum so te verander dat die gapings wat in die leerders se ontwikkeling vasgestel is, wel aangespreek word deur aktiwiteite en geleenthede wat leerders in staat sal stel om agterstande spelenderwys in te haal
- om as 'n spieël te dien waarin die fasiliteerder haar of sy eie beplanning, metode en verhouding met die leerders, ouers en kollegas krities kan beskou en veranderings kan aanbring, indien nodig
- dat leerprobleme danksy deurlopende assessering vroegtydig opgespoor kan word, sodat daar betyds voorkomend of remediërend opgetree kan word (Department of Education 2002d:52-54, Suid-Afrikaanseonderwysersunie (SAOU) 2005:3).

Die navorser wil weer eens die feit beklemtoon dat die doel van assessering is om die leerder in sy of haar totaliteit te assesser en om vas te stel of die leeraktiwiteite voldoende is om in die leerder se leerbehoefte te voorsien. Die waarde van assessering is gevolglik om vas te stel of daar 'n effektiewe leerproses plaasvind.

Die Onderwysdepartement beskryf die onderstaande as kenmerke van assessering, ook in die Grondslagfase:

- Dit is 'n voortdurende proses.
- Daar is direkte aansluiting en koppeling met daargestelde uitkomst.
- Vordering word bepaal op grond van die bemeestering van uitkomst eerder as die tydperk gebruik, of vergelyking met ander leerders.
- Dit is gebalanseerd, omvattend en gevarieerd.
- Dit sluit aan by die leefwêreld en konteks waarin die leerder funksioneer.
- Dit is formatief van aard.
- Dit is diagnosties van aard.
- Die gebruik van pen-en-papiertoetse word beperk.
- Dit behels geen formele eksamens nie.
- Daar is positiewe terugvoering wat die proses van leer en leerfasilitering ondersteun.
- Dit word gekenmerk deur hulpverlening aan leerders wat sekere areas nie bemeester het nie, en verryking vir die vinnige leerder sodat vaardighede bemeester kan word in 'n kontinuum van progressiewe ontwikkeling.
- Dis kenmerkend deursigtig en duidelik gefokus.
- Dit moet gebaseer wees op voorafbeplande kriteria of standaarde.
- Variasie wat metodes en kontekste betref.
- Assessering moet geldig wees, betroubaar, billik, leerdergesentreer en

buigbaar wees om vir uitgebreide moontlikhede voorsiening te maak (Department of Education 1997b:18,30, SAOU 2005:3).

Assessering word nie slegs uitgevoer om die leerders se vordering al dan nie te monitor nie, maar ook om probleme en moontlike probleme in die onderrig-leerproses te identifiseer. 'n Verdere kenmerk van assessering is om wanneer leerders nie teen dieselfde tempo leerinhoude bemeester nie, te voorkom dat dit as 'n negatiewe kenmerk van die leerders beskou word. Daar word aanvaar en erken dat alle leerders nie teen dieselfde tempo of wyse leer nie en dat leerders gevolglik nie die uitkomst op dieselfde wyse, plek of tyd sal bereik nie (Department of Education 1996:19). Hierdie standpunt loop hand aan hand met die beginsels van Inklusiewe onderwys sowel as die kurrikulum vir Inklusiewe onderwys (Sien afdeling 3.2).

Fasiliteerders in skole moet dus kennis dra van die nodige beplanning met betrekking tot assessering, dit is belangrik dat die fasiliteerder moet weet wat, wie, waar en hoe die assessering gaan plaasvind.

3.10 BEGINSELS VAN ASSESSERING VOLGENS UGO

Die beginsels van UGO doen aan die hand dat assessering op die volgende vier beginsels gebaseer moet wees: duidelike fokus, afwaartse ontwerp, onbeperkte geleentheid en hoë verwagtinge. Die vier beginsels van assessering behels elkeen 'n aantal riglyne, wat hier onder bespreek word:

Duidelike fokus

- Help fasiliteerders om 'n helder beeld te vorm van die bewyse van leer wat hulle van hul leerders verwag.
- Die hoogste prioriteit by onderrigbeplanning en leerderassessering is die leerder se sukses.
- Al die kurrikulum onderrig en assesseringsbeplanning en toepassing is in ooreenkoms met die teikenleeruitkoms.
- Dit wat van die leerder verwag word, word goed verduidelik en voorgestel sodat daar nie verrassings is nie.
- Dit impliseer dat fasiliteerders moet verseker dat leerders duidelikheid het aangaande die kriteria waarteen hulle geassesseer word, met ander woorde waarvan hulle verwag word om bewys te lewer.
- Krediet word op elke vlak vir prestasies verleen, ongeag van die roete wat gevolg is en die tempo waarteen dit geskied (Department of Education 2002c:4).

Afwaartse ontwerp

- Dit beteken dat die uitkomst wat deur onderrig en leer aangepak moet word, eers duidelik uitgespel word voordat die onderrig- en leeraktiwiteite, waarby die leerders betrokke raak, ontwikkel word.
- Die fasiliteerder begin deur die uitkomst wat geassesseer moet word te identifiseer vanuit daardie wat deur onderrig en leer aangepak moet word.
- Vervang of skrap die losstaande uitkomst wat nie belangrike komponente van jou uitkomst is nie.
- Kies die toepaslike assesseringsvorm of -tipe, asook die aktiwiteite wat gebruik moet word wanneer die gekose uitkomst geassesseer word (Department of Education 2002c:4).

Onbeperkte geleentheid en ondersteuning vir leersukses

- Leerders word van ander geleentheid, of 'n reeks daarvan, voorsien om die leeruitkomst teen hul eie tempo te bereik.
- Tyd word nie as onbuigsaam beskou nie en daar word nie van leerders verwag om dieselfde leeruitkomst binne dieselfde tyd te bereik nie. Tyd kan gebruik word om uitgebreide geleentheid vir onderrig, leerassessering te skep, of hulle nou remediërend of verrykend van aard is.
- Leerders leer teen verskillende tempo's en kan meer of minder ondersteuning benodig om die leeruitkomst te bereik.
- Leerders wat struikelblokke ervaar kan dieselfde leeruitkomst bereik, maar op hul eie vlak.
- Fasiliteerders moet leerders blootstel aan leergeleentheid wat hulle sal help om hulle volle potensiaal met betrekking tot kennis, vaardighede, waardes en ingesteldheid ten opsigte van ander en die lewe te demonstreer (Department of Education 2002c:5).

Hoë verwagtinge

- Alle leerders kan leer en moet bygestaan word om hul optimale leerpotensiaal te bereik.
- Die kurrikulum verwag van leerders om 'n hoë vlak van kennis en vaardighede baas te raak.
- Leerders het spesifieke sterk en swak punte en dit moet geakkommodeer word.
- Fasiliteerders verwag van alle leerders om sukses te behaal, maar nie noodwendig binne dieselfde tydperk en op dieselfde wyse nie.
- Die fasiliteerder behoort die maksimum geleentheid aan alle leerders te gee deur hulle uit te daag om as individue te presteer en te verbeter, en om nie met ander leerders te wedywer nie. Hulle vordering moet teen hulle eie

vorige prestasies gemeet word en nie teen die prestasies van ander leerders nie.

Bogenoemde vier beginsels van assessering is belangrik en daar moet gelet word op die beginsels maar daar moet nie 'n afsonderlike kurrikula ontwikkel word nie en leerders moet toegelaat word om hulle bevoegdheid te demonstreer op 'n wyse wat die toepaslikste vir hulle vermoëns is (Department of Education 2002c:5, Department of Education 2002d:49).

Dit is duidelik dat die beginsels van assessering in 'n inklusiewe onderwysomgewing toegepas moet word. Hierdie beginsels is ook van belang by leerders met Asperger-sindroom. Fasiliteerders moet ondersteun word om die nodig kennis en vaardighede aan leerders in die grondslagfase oor te dra sodat hulle sukses kan bereik en sukses kan beleef. Daar word hoë eise aan fasiliteerders gestel om die regte geleenthede vir leer te skep en elke leerder op 'n unieke wyse te hanteer sodat elke leerder se individuele potensiaal bereik kan word. Die fasiliteerders moet oor die nodige kennis beskik om geskikte leeruitkomstes te kan uitken en seker te maak dat alle leerders op een of ander wyse of op verskillende vlakke daardie spesifieke leeruitkomstes kan bereik.

3.11 ASSESSERINGSBEGINSELS

Assessering berus op duidelike beginsels wat in twee kategorieë verdeel kan word, naamlik effektiewe assessering en ware en getroue assessering.

Effektiewe assessering sal deur die volgende beginsels onderlê word:

- Die doel van assessering moet altyd eksplisiet gestel word.
- Die kriteriaverwysingsbenadering behoort gevolg te word.
- Assessering moet outentiek, deurlopend, multi-dimensioneel, gevarieerd en gebalanseerd wees.
- Assessering is 'n deurlopende, integrale deel van die leerproses.
- Dit moet oorspronklik, akkuraat, objektief, geldig, regverdig, hanteerbaar, multidimensioneel, gebalanseerd en tydeffektief wees.
- Dit moet progressief en gekoppel wees aan die bereiking van spesifieke uitkomstes.
- Assessering neem baie vorms aan, verkry inligting vanuit verskeie kontekste, en gebruik 'n verskeidenheid van metodes na gelang van die doelwit van die assessering sowel as die behoeftes van die leerder.
- Aantekeninge van die bevindinge en evalueringe moet deurlopend bygewerk word.
- Die inligting behoort gebruik te word om die leerder by te staan in sy of haar ontwikkeling, om sodoende die proses van opvoeding, onderrig en leer

te verbeter.

- Die metodes en tegnieke wat gebruik word, moet geskik wees vir die kennis, vaardighede of die manier van doen wat geassesseer moet word, asook vir die ouderdom en ontwikkelingsvlak van die leerder (Department of Education 2002b:9, Department of Education 2001c:7).

Die beginsels van ware en getroue assessering berus by uitstek op die uniekheid van elke kind. Elke kind is uniek, en elke kind moet in sy totaliteit geassesseer word. Maak gebruik van 'n verskeidenheid situasies en gebruik 'n verskeidenheid metodes, assesseer beide die leerproses en die uitkoms. Assessering moet geloofwaardig wees (betroubaar, getrou) en moet herhaal word om 'n ware en geldige resultaat te verkry. Die fasiliteerder moet objektief bly, en gerig wees op wat hy of sy gaan assesseer. Die belangrikste van alles is dat die assessering vertroulik moet wees (Davin 2003:227).

Na aanleiding van hierdie beginsels het dit aan die lig gekom dat daar verskillende vorme van assessering is.

3.12 VORME VAN ASSESSERING

Die hoofdoel met die assessering van leerders is om hulle individueel te laat groei en ontwikkel, om leerders se vordering te monitor en om hul leerervaring te fasiliteer. Assessering neem verskillende vorme aan afhangende van die doel daarvan en dit sluit die volgende in (Department of Education 2002a:100-101):

3.12.1 Grondlynassessering van vroeë leer

Grondlynassessering (basis assessering) word gewoonlik aan die begin van 'n graad of fase gebruik om vas te stel wat leerders reeds weet. Dit stel fasiliteerders in staat om leerprogramme en leerlingaktiwiteite te beplan.

3.12.2 Diagnostiese assessering

Diagnostiese assessering word gebruik om vas te stel wat die aard en oorsaak van spesifieke leerders se leerstruikelblokke is. Dit word opgevolg deur gepaste strategieë vir ondersteuning of tussentrede.

3.12.3 Formatiewe assessering

Formatiewe assessering monitor en ondersteun die leer- en onderrigproses en word gebruik om fasiliteerders en leerders oor 'n leerder se vordering in te lig ten einde leeruitkomste te verbeter. Opbouende terugvoering word gegee om leerders in staat te stel om te groei.

3.12.4 Summatiewe assessering

Summatiewe assessering gee 'n geheelbeeld van 'n leerder se vordering op 'n gegewe tydstip, soos aan die einde van 'n kwartaal of jaar of wanneer 'n leerder na 'n ander skool gaan. Dit geskied dus gewoonlik by voltooiing van 'n leeraktiwiteit, 'n eenheid, termyn of jaar. Dit is dus altyd beplan en behels die gebruik van 'n verskeidenheid assesseringsinstrumente en strategieë (SAOU 2006:6).

3.12.5 Sistemiese assessering

Sistemiese assessering is 'n manier om die gepastheid van onderwysstelsel te evalueer. Een komponent hiervan is die assessering van leerderprestasie ten opsigte van nasionale aanduiders. Sistemiese assessering word aan die einde van elke fase van die Algemene-Onderwys-en-Opleidingsband uitgevoer. Steekproewe word gedoen, waartydens skole en leerders provinsiaal of nasionaal vir sistemiese assessering gekies word (Department of Education 2002a:100-101; Republic of South Africa 1998:11).

In Suid-Afrika was die ou benadering tot assessering hoofsaaklik summatief van aard. Dit beklemtoon weer eens die feit dat UGO die fasiliteerders en die onderwysstelsel dwing om na ander vorme van assessering te kyk.

In Graad R en vir die leerder met Asperger-sindroom word daar gefokus op die grondlynassessering en die diagnostiese assessering. Dit wil sê 'n fasiliteerder assessee die leerder om vas te stel op watter vlak van ontwikkeling die leerders tans is en dan word verdere assessering op daardie assessering gebaseer. 'n Individuele ontwikkelingsprogram kan dan met behulp van die inligting saamgestel word. Vervolgens kyk die navorser na die assesseringsproses.

3.13 DIE ASSESSERINGSPROSES

Volgens Grisham-Brown, Hammeter en Pretti-Frontczak (2005:118) moet die assesseringsproses aan die volgende vereistes voldoen. Dit moet sistematies wees, goed beplan wees, uit logiese stappe bestaan en dit vereis sekere aksies of besluite.

Daar is vier verskillende fases. Fase een is beplanning, fase twee is die implimentering, fase drie is die interpretering en die laaste fase is kommunikasie of die gebruik van die assesseringsresultate. Die assesseringsproses word vergemaklik as daar metodies deur die verskillende fases gewerk word.

Fase 1 is beplanning: hierdie fase bestaan uit verskillende stappe wat gevolg kan word om weldeurdagte assessering te behaal.

Stap 1: Eerstens moet die rede vir assessering bepaal word met ander woorde, hoekom wil die fasiliteerder hierdie leerder assesseeer?

Stap 2: Tweedens die spesifieke aspek van assessering: is dit 'n uitkoms of is dit die leerder se spesifieke gedrag wat geassesseeer word?

Stap 3: Wie word geassesseeer? Dit sal afhang van wat die fokus van assessering is, as die fasiliteerder die uitkomst e assesseeer sal die fasiliteerder waarskynlik kyk wie die uitkoms bereik het.

Stap 4: Die volgende stap is belangrik. Hoe gaan die fasiliteerder die leerders assesseeer? Watter metodes gaan die fasiliteerder gebruik? Dit is belangrik om die leerder te ken sodat daar op die regte metode besluit kan word. 'n Leerder met Asperger-sindroom sal heelwaarskynlik probleme ondervind as hy of sy 'n geskrewe toets moet onderneem.

Stap 5: Laastens moet bepaal word wanneer en hoe lank die assessering gaan duur? Die tyd en lengte van assessering is belangrik (Grisham-Brown et al. 2005:117-122).

Fase 2 is die implimentering van die assessering, dit wil sê watter assesseringstake versamel en gestoor moet word. Hierdie take kan in persoonlike leërs gestoor word. 'n Persoonlike leër bevat die volgende inligting:

- 'n inskrywingsvorm
- alle wetlike dokumente soos toestemming vir uitstappies
- rekord van oueronderhoude
- alle waarnemings rekords soos byvoorbeeld beskrywende verslae
- voorbeelde van portefeuljes (Sien afdeling 3.15.2)
- vorige assesseringsverslae.

Fase 3 is die interpretering van die assessering wat gedoen is. Hier moet die fasiliteerder baie versigtig wees en slegs inligting wat in die persoonlike leër is, interpreteer.

Fase 4 is die kommunikasie met ander fasiliteerders, multi-dissiplinêre spanne asook die ouers. In hierdie fase gebruik die fasiliteerders persoonlike assesseringsverslae. Hierdie verslae dui die leerder se progressie aan. Die verslag word saam met die leerder na die volgende fasiliteerder gestuur (Davin 2003:231-235).

Indien hierdie fases deurgewerk word, sal dit verseker dat die assessering van elke leerder met geldigheid en betroubaarheid voltooi is. Elke fase is belangrik en moet gevolg word. Die fasiliteerders moet die nodige bewyse kan lewer vir hulle aanmerkings in die verslae.

Wat betref Graad R leerders is hierdie assesseringproses voldoende vir enige fasiliteerder om te gebruik. Leerders met Asperger-sindroom se assessering kan ook hierdie assesseringsproses volg maar wat egter by hul van belang is, is fase 4. Die fasiliteerders van skole waar leerders met Asperger-sindroom onderrig word gebruik individuele ontwikkelingsprogramme wat saamgestel word deur terapeute, fasiliteerders, assistente en die ouers en staan bekend as die multi-dissiplinêre span.

3.14 KOMPONENTE VAN ASSESSERING

Assessering bestaan uit twee komponente, naamlik 'n interne komponent en 'n eksterne komponent. Die interne assessering is skoolgebaseerd, word deur die fasiliteerder ontwerp en staan derhalwe as Deurlopende Assessering (DASS) bekend. Die Gemeenskaplike Take vir Assessering (GTA) vorm die eksterne komponent. Albei komponente moet so gestruktureer wees dat dit gelyke geleenthede aan alle leerders bied om hulle werklike vermoëns getrou te weerspieël (Department of Education 2002a:6).

Die gemeenskaplike Taak vir Assesering (GTA) moet nie afsonderlike van Deurlopende Assessering (DASS) gesien word nie, en moet inderwaarheid op die Deurlopende Assessering bou en dit weerspieël. Met ander woorde, wat in die GTA verwag word, is die deurlopende aktiwiteit wat dwardeer die jaar in deurlopende assessering plaasvind. Gevolglik behoort 'n fasiliteerder instaat te wees om alle leerders dwarsdeur die jaar te assessee. Dit is dus nie nodig om GTA's elke jaar aan te pas nie, maar moontlikhede vir deurlopende assessering en GTA's te skep, om alle leerders met inbegrip van diegene wat leer- en ontwikkelingshindernisse ondervind, in te sluit. GTA's moet al vyf vorme van assessering inkorporeer wat in deurlopende assessering gedek word (Department of Education 2002a:6) (Sien afdeling 3.12).

Verskeie assesseringsgeleenthede moet bestaan om leerdiversiteit te akkommodeer. Struikelblokke wat sekere leerders kan ondervind om uitkomst tydens die deurlopende assesseringsproses te demonstreer, kan aangespreek word deur baie buigsaam in die keuse van take te wees. Die kurrikulum vir Inklusiewe Onderwys en die beginsels vir UGO loop hand aan hand met die van deurlopende assessering (Sien afdelings 3.2 en 3.5).

Deurlopende assessering is die belangrikste metode waarvolgens assessering in die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring plaasvind. Dit dek al die assesseringsbeginsels van uitkomsgebaseerde onderwys en verseker dat assessering aan die volgende vereistes voldoen (Department of Education 2002a:101-102):

- *Vind oor 'n tydperk en voortdurend plaas:* leer word gereeld geassesseer en rekords van leerders se vordering regdeur die jaar bygehou.
- *Ondersteun leerders se groei en ontwikkeling:* leerders raak aktiewe deelnemers aan die leer- en assesseringsproses, verstaan die kriteria wat vir assesseringsaktiwiteite gebruik word, is betrokke by selfevaluering, stel hul eie individuele doelwitte, besin oor hul leerproses en ervaar sodoende 'n verbetering in hul selfbeeld.
- *Verskaf terugvoering oor leer en onderrig:* terugvoering is 'n kernelement in formatiewe assessering. Metodes van terugvoering sluit die volgende in: gepaste vraagstelling, mondelinge of skriftelike kommentaar deur die onderwyser wat fokus op dit wat deur 'n assesseringsaktiwiteit bereik moes word, en die aanmoediging van leerders.
- *Maak voorsiening vir geïntegreerde assessering:* dit kan beteken dat etlike verwante leeruitkomste in 'n enkele aktiwiteit gebruik word en dat verskeie assesseringsmetodes gekombineer word. Bevoegdheid in spesifieke leeruitkomste kan op talle verskillende maniere getoon word; dus moet 'n verskeidenheid assesseringsmetodes en geleenthede waartydens leerders hul vermoë kan toon, gebruik en verskaf word.
- *Gebruik strategieë wat vir 'n verskeidenheid leerderbehoefte voorsiening maak (taal, fisieke, sielkundige, emosionele en kulturele):* deurlopende assessering gee fasiliteerders geleentheid om sensitief vir leerders met spesiale onderwysbehoefte te wees en om leerstruikelblokke met behulp van 'n buigsame benadering te oorkom. Leerders het almal hul eie leerstyle en leer teen hul eie tempo. Alle leerders hoef nie terselfdetyd en op dieselfde manier geassesseer te word nie.
- *Maak voorsiening vir summatiewe assessering:* die akkumulering van die resultate van deurlopende assesseringsaktiwiteite verskaf 'n geheelbeeld van 'n leerder se vordering op 'n gegewe tydstip. Summatiewe assessering moet van die begin van die jaar sorgvuldig beplan word ten einde 'n verskeidenheid assesseringstrategieë in te sluit – byvoorbeeld oefeninge, take, projekte, skool- en klastoetse – wat aan leerders 'n verskeidenheid geleenthede sal verskaf om te wys wat hulle geleer het.

Die navorser is van mening dat assessering dus in die behoeftes van alle leerders met of sonder struikelblokke voorsien. Die leerder word deurlopend geassesseer, daar word verslae saamgestel en aan die nodige partye soos die ouers terugvoering gegee. Assessering behels dus die totale ontwikkeling en ondersteuning van alle leerders (selfs leerders met Asperger-sindroom en ook Graad R leerders) om hul

volle potensiaal te kan bereik.

3.15 ASSESSERINGSMETODES

Faktore wat in ag geneem moet word by die vasstelling van die geskikte metode(s) vir assessering is:

- Die metode moet aansluit by die rede vir of doel van assessering.
- Die assesseringsmetodes moet 'n sinvolle taak vir die leerder wees.
- Die metode moet meer assesser as bloot basiese vaardighede.
- Die geloofwaardigheid aard van die metode.
- Ekonomies ten opsigte van tyd en finansiële implikasies, nie tydrowend nie en maklik uitvoerbaar.
- 'n Verskeidenheid van metodes moet gebruik word (Davin 2003:162-165).

Om egter die toepassing van kennis, vaardighede en onderliggende houdings binne 'n bepaalde konteks te assesser, moet van 'n verskeidenheid assesseringsmetodes gebruik gemaak word. Hierdie verskeidenheid assesseringsmetodes moet gebruik word om die verskeidenheid in leerderagtergronde, leerstyle en leerderbehoefte te ondersteun sodat alle leerders die geleentheid gebied mag word om hul vordering te toon (Department of Education 1996:22). 'n Verskeidenheid assesseringsmetodes is ook in ooreenstemming met die beginsels van Inklusiewe Onderwys aangesien dit voorsiening maak vir ander vorme van assessering wat volgens 'n leerder se spesifieke vermoëns en behoeftes gebruik kan word.

Die assesseringsmetodes wat volg is volgens die navorser se mening besonder geskik vir leerders in Graad R asook leerders met Asperger-sindroom omdat hierdie leerders met groot sensitiwiteit waargeneem behoort te word. Hierdie assesseringsmetodes word gebruik sonder dat die leerder daarvan bewus is, en sodoende kan die leerders voortgaan sonder om enige ongemanipuleerde gedrag te openbaar.

3.15.1 Oueronderhoude as assesseringsmetode

Die ontvangsjaarfasiliteerder kan inligting en kennis oor die leerder se verhoudings met sy of haar omgewing bekom deur inligting wat deur die leerder se ouers of versorgers verskaf word, te ontleed. 'n Ekologiese perspektief op die leerder verskaf inligting aan die fasiliteerder oor die konteks waarin die kind leer en ontwikkel. Dit is belangrik dat die fasiliteerder kennis neem van die jong leerder se lewensomstandighede (Davin 2003:179).

Die inwin van inligting by ouers of versorgers oor die jong kind is 'n besondere sensitiewe saak en die fasiliteerder moet dit gevolglik met die nodige begrip en

deernis hanteer. Hierdie standpunt word weer eens deur Davin (2003:180) beklemtoon.

3.15.2 Portefeuljes van die leerder se werk

Hierdie is een van die standaardassesseringsmetodes vir outentieke assessering wat op alle vlakke van uitkomsgebaseerde onderwys toegepas word. Dit word ook beskou as die omvattendste vorm van outentieke assessering. Volgens McAfee en Leong (2002:96) is portefeuljes 'n georganiseerde, doelgerigte samestelling van bewyse wat 'n leerder se ontwikkeling oor 'n tydperk dokumenteer.

Portefeuljes is meer as net die vasstelling of 'n leerder 'n bepaalde vaardigheid bemeester het, dit verskaf ook inligting oor die totale leerproses en ontwikkeling by die jong leerder. Kenmerke van portefeuljes is dat dit visuele progressie voorsien hoe die leerder se werk verander en vrae kan gevra word oor die leerder se ontwikkeling. Portefeuljes illustreer beide progressie en regressie (Davin & Van Staden 2005:241, Richey & Wheeler 2000:167).

Portefeuljes van ontvangsjaarleerders sluit die volgende in:

- Kunswerk – tekeninge, verfwerk en knipaktiwiteite
- Drie-dimensionele konstruksies met boublokke of ander konstruksiemateriaal (foto's of sketse)
- Voorbereidende skrif
- Voordrag van eie stories aan fasiliteerder vertel deur middel van prente geteken deur die leerder self
- Inligting versamel van wetenskap soos tekeninge van uitstappies, eenvoudige grafieke van leerders se waarneming
- Goeie of eerste pogings soos foto's van tye waar leerders 'n spesiale taak voltooi het (Davin & Van Staden 2005:240-241; Edwards 2006:285).

3.15.3 Waarneming as assesseringsmetodes

Waarneming word beskou as een van die gebruiklikste en belangrikste metodes om inligting oor die jong leerder in te samel. Deur waarneming bekom die fasiliteerder eerstehandse inligting oor die leerder in alledaagse situasies en dit lei tot insig en begrip van die leerder se leer, konsepte en gedrag (Davin 2003:191).

Waarnemingsinligting is ook die kern in assessering van kinders se estetiese ontwikkeling op geloofwaardige maniere. Waarneming moet objektief aangeteken word, met subjektiewe indrukke of ontledings wat apart gehou word. Fasiliteerders moet feitelik wees en woorde gebruik wat spesifiek en omskrywend is. Gebruik 'n videokamera of 'n bandopnemer om inligting wat gehoor of gesien word, vas te lê (Richey & Wheeler 2000:87-95).

Observasie laat fasiliteerders toe om ontwikkeling en leer waar te neem. Notering help om oomblikke vas te lê deur waarneming neer te skryf. Aangetekende observasies kan later geanaliseer word en gebruik word om leerders informeel te assesser. Waarneming vertel hoe kinders vorder en is nuttig wanneer daar met ouers saamgewerk word asook om die kurrikulum te ontwikkel (Gronlund & James 2005:6; Westwood 2001:4).

Na aanleiding van die verskillende riglyne is dit duidelik dat waarneming opgedeel kan word in verskillende waarnemingsmetodes. Die volgende is 'n lys van die waarnemingsmetodes wat bespreek word. Die meeste van die waarnemingsmetodes is geskik vir Graad R leerders asook leerders met Asperger-sindroom.

Beskrywende verslae is:

- gebeurtenisrekords
- lopende rekords
- gebeurtenissteekproewe
- voorbeelderekords
- dagboekinskrywings
- video- en klankopnames

Kontrolelyste is as volg:

- ontwikkelingskontrolelyste
- rangordeskaal
- telling
- tydstreekproewe
- duurterekords
- deelnamekaarte

Die bogenoemde lys van waarnemingmetodes word in die volgende tabel uiteengesit wat behels die doel van waarneming, en die voor en nadele van die metodes.

Tabel 3.3: Assesseringsmetodes

Metode	Doel	Voordele	Nadele
Beskrywende verslae			
Gebeurtenisrekords. 'n Beskrywing van gedrag of gebeure soos dit plaasvind .	Gedetailleerde "woordprentjies" oor spesifieke waargenome gedrag van individuele leerders om rede(s)	Oop metode. Gee regstreekse inligting oor leerder. Toon die konteks waarin gedrag	Kan te min detail bevat en gedrag kan buite konteks ontleed word. Moeilik om te analiseer.

	vir bepaalde gedrag te vind en om gepaste aktiwiteite te beplan.	voorkom ook aan. Dit is nie steurend vir leerders nie – kan onopvallend gedoen word sodat leerders nie bewus is van waarneming nie. Word gedurende gewone lesse en aktiwiteite gedoen – dit is nie nodig om die daaglikse roetine te verander nie. Verg ‘n minimum toerusting.	Goeie beskrywende verslae moet sonder onderbreking gedoen word. Meer as een waarneming is nodig vir interpretasies om betroubaar te wees. Kan interaksie met die res van die klas belemmer. Die gebruik van taal as beskrywingsinstrumente verg ‘n goeie taalkennissen ‘n vaardige waarnemer. Beskrywende rekords wat verskeie ure na die waarneming aangeteken word, is nie betroubaar nie. Tydrowend om uit te voer en te analiseer.
Lopende records. ‘n Meer gedetailleerde geskrewe weergawe van ‘n leerder se gedrag oor ‘n langer tydperk.	Om oorsaak en gevolg in gedrag te bepaal.	Oop metode. Omvattende inligting oor leerder. Dieselfde as vir gebeurtenisrekords.	Tydrowend – alles word neergeskryf. Meer intense detail as gebeurtenisrekords. Tydrowend om te analiseer.
Gebeurtenissteekproef. Gedetailleerde waarneming van voorafbepaalde gedrag soos dit plaasvind.	Help om gedrag tydens ‘n bepaalde gebeurtenis te ontleed. (Die oorsaak van gedrag binne bepaalde konteks te bepaal.)	Objektiewe en gekontroleerde metode. Bruikbaar vir in diepte ontleding van ongereelde gedrag.	Indien gedrag baie onreëlmatig voorkom, kan dit baie tydrowend wees. Gedrag word buite konteks gesien. Beperk tot geïdentifiseerde

			tifiseerde gedrag. Soos vir gebeurtenisrekords.
Voorbeelderekords. Voordurende aantekeninge met soveel detail as moontlik wat leer-der doen en sê, as-ook interaksie met ander.	Om oorsaak en gevolg te bepaal, gewoonlik by 'n individuele kind.	Oop metode, geen selektiwiteit. Omvattend en volledige inligting ook van konteks van gebeure. Kan bewaar word vir latere vergelykende studies. Geen vaste tydsbeperking. Geen spesiale toerusting of voorbereiding nodig nie.	Tydrowend om neer te skryf en te ontleed. Moeilik om meer as een kind waar te neem. Beskrywings vereis baie goeie taalbeheer en woordeskat. Word deur 'n objektiewe waarnemer, nie die onderwyser nie, voltooi. Benodig soms meer as een waarneming.
Dagboekinskrywings. Dit is 'n informele wyse van boekstaving van waarnemings en nuwe ge-drag of gebeure wat oor tyd aangedui word.	Daaglikse verslag word gehou van sekere aspekte van leerder oor 'n lang tydperk (longitudinale studies).	Oop metode – ryk aan detail. Gedetailleerde inligting oor kind ook oor konteks van gedrag. Langdurig – gee inligting weer oor ontwikkeling. Vergelykings moontlik met ander inligtingsbronne.	Moet aaneenlopend en voortdurend wees. Waarnemer baie nou betrokke by kind, daarom minder geskik vir gewone klaskamer-assessering.
Video- en klankopnames. Visuele en/of ouditiewe beeld van groep of individuele leerders, ook van ontwikkeling oor tyd.	Bied outentieke inligting oor onderrig- en leergebeure in die klaskamer.	Is 'n presiese weergawe van leer- en onderriggebeure – direkte weergawe van wat werklik gebeur. Kan herhaaldelik en deur verskillende persone ontleed word.	Die analisering en Interpretasie is baie tydrowend weens groot hoeveelhede inligting. Totale werklikheid word versamel en onderwyser moet dit deurwerk vir relevante gebeure en inligting.

		<p>Goeie metode om ander metodes te verifieer.</p> <p>Kan gebruik word by oueronderhoude om ouer in te lig oor assessering.</p> <p>Beide onderwyser sowel as leerder kan geassesseer word.</p>	<p>Agtergrondgeraas kan belangrike inligting verdoesel.</p> <p>Naby videokote van leerders is duideliker, maar konteks van gebeure gaan verlore.</p> <p>Kan normale klasgebeure beïnvloed totdat leerders aan video- of klankmasjien gewoond is.</p> <p>Baie duur metode, infrastruktuur nie altyd by skole beskikbaar nie.</p>
--	--	--	---

Kontrolelyste

<p>Ontwikkelingkontrolelyste.</p> <p>Lys van gedrag, vaardighede, houdings of uitkomst om die aan- of afwesigheid daarvan aan te dui.</p>	<p>Verslag van aan- of afwesigheid van voorafbepaalde gedrag.</p> <p>Bied beeld van ontwikkeling oor tyd aan.</p>	<p>Groot hoeveelhede inligting word vinnig aangeteken – geskik vir die waarneming van ‘n groep leerders.</p> <p>Maklik om te interpreteer.</p> <p>Kan selfs deur onopgeleide waarnemers voltooi word – geen spesiale opleiding nodig nie.</p> <p>Kan oor ‘n tydperk ingevul word.</p> <p>Baie verskillende beelde met betrekking tot ontwikkeling kan oor ‘n tydperk waargeneem word.</p>	<p>Geslote metode.</p> <p>Waarneming word beperk tot vasgestelde gedrag.</p> <p>Kan komplekse gedrag oorvereenvoudig.</p> <p>Geen inligting oor kwaliteit van gedrag.</p> <p>Geen inligting oor oorsaak van gedrag. Kan te min items bevat en moet dan versigtig geïnterpreteer word.</p> <p>Geen inligting oor die proses van leer nie. Geen ruimte vir aantekening van onverwagse gedrag nie.</p>
---	---	---	---

<p>Rangordelyste. Lys van gedrag, vaardighede, uitkomste of houdings met ruimte vir kwalitatiewe beoordeling.</p>	<p>Bied inligting oor kwaliteit van gedrag.</p>	<p>Rekord van inligting oor kwaliteit van gedrag. Gesikte metode om deur verskeie waarnemers voltooi te word vir verifiëring. Nie tydrowende metode nie. Kan meer as een leerder gelyktydig waarneem.</p>	<p>Rekord van beoordeling van gedrag, nie gedrag self nie. Vooroordele kan voorkom. Middelwaarde van rangorde word gekies indien onseker – kan geldigheid beïnvloed. Slegs aangeduide gedrag word waargeneem.</p>
<p>Tydsteekproef. Bepaling van frekwensie van bepaalde gedrag oor vasgestelde tyd.</p>	<p>Gedragsmodifikasie. Navorsing in kinderontwikkeling.</p>	<p>Objektief en gekontroleerd. Nie tydrowend nie. Effektief vir waarneming van meer as een kind. Verskaf kwalitatiewe en betroubare inligting. Alle vorme van gedrag is geskik – moet net vooraf bepaal watter. Kan gekombineer word met beskrywende verslae.</p>	<p>Geslote metode beperk tot waarneembare gedrag wat dikwels voorkom. Geen beskrywing van gedrag, behalwe as doelbewus gekombineer word met ander metodes nie. Nie gedrag in konteks nie en dus nie altyd betroubare waarnemings nie. Nie gesikte metode om ongereelde gedrag waar te neem nie.</p>
<p>Duurterekords. Bepaling van duurre van voorafbepaalde gedrag.</p>	<p>Telling van voorkoms van bepaalde gedrag soos dit voorkom.</p>	<p>Kan akkuraat bepaal hoe dikwels gedrag voorkom. Gesik vir moeilik definieerbare gedrag.</p>	<p>Geslote metode. Om ongereelde gedrag aan te teken is tydrowend en nie altyd akkuraat nie. Moeilik om meer as een leerder per</p>

			keer dop te hou. Geen inligting oor konteks, volgorde of oorsaak van gebeure nie.
Frekwensietellings			
Deelnamekaarte. Die bepaling van wat, hoe lank en saam met wie leerders aan verskillende aktiwiteite in die klaskamer of buite deelneem.	Om kwaliteit en kwantiteit van deelname aan verskillende aktiwiteite te bepaal. Die sosiale dinamiek van die klas te bepaal. Die suksesvolheid van die klaskamer se beplanning te bepaal.	Maklike, vinnige en buigsame metode. Dit is maklik om te interpreteer. Dit bied inligting oor sosiale strukture en interaksies wat ander metodes dalk oor die hoof sien. Leerders kan ook self deelname aantoon op eenvoudige kaartstelsel. Bied ook inligting oor geslaagdheid al dan nie van verskillende areas in klas.	Duur van deelname nie noodwendig 'n aanduiding van leer wat plaasvind nie. Meer as een waarneming nodig vir geldige interpretasie. Moet voltooi word tydens waarneming anders nie betroubaar nie.

(Davin & Van Staden 2005:243-249, Schirmacher 2006:349, Westwood 2001:4-5).

Waarneming is dus 'n uitgebreide proses van assessering. Fasiliteerders moet die voor en die nadele kan bepaal om vas te stel watter metode die beste geskik is vir leerders met Asperger-sindroom. Sommige leerders met Asperger-sindroom reageer negatief op die gebruik van 'n kamera, sommige leerders wil graag afgeneem word en sal verkeerde gedrag toon net om seker te maak hulle word wel afgeneem, daarom moet daar goed besin word oor watter metode die geskikste en betroubaarste sal wees. Die navorser is van mening dat kontrolelyste met die nodige oorleg met die Nasionale Kurrikulum Verklaring saamgestel word so ook deelnamekaarte moet met groot omslagtigheid geïnterpreteer word.

3.16 SLOTSOM

Daar is geen spesiale wêreld daar buite vir leerders met Asperger-sindroom nie. Alle leerders word aan hoë eise blootgestel wat nie altyd vir almal maklik

bereikbaar is nie. Fasiliteerders moet die omstandighede skep in die skole sodat die werklikheid buite die skool vir alle leerders bereikbaar sal wees. Dit verseker dat alle leerders op 'n pedagogiese en ook alle ander vlakke ten volle kan ontwikkel.

Harry (2005:100) het in sy navorsing met 'n fasiliteerder 'n onderhoud gevoer waarin die fasiliteerder die volgende sê oor leerders in inklusiewe onderwys: "They're not learning what the others are learning anyway. They're never on the same level... I can't evaluate them all the same because they're doing different work. I have to have a different plan for each child because each is different. They don't have the same capacity."

Hieruit blyk dit duidelik dat alle leerders met struikelblokke en ook die leerders met Asperger-sindroom aan die hand geneem behoort te word om wel sekere uitkomst te bereik en sodoende sy of haar volle potensiaal te ontwikkel. Met ander woorde Inklusiewe onderwys en UGO moet in hoofstroomskole toegepas word en daar moet voorsiening gemaak word vir leerders met verskillende struikelblokke.

Uitkomsgebaseerde assessering laat leerders – en spesifiek die Asperger-sindroom leerders - toe om hulle bevoegdheid op 'n verskeidenheid maniere te wys en is daarom geskik vir die verskillende behoeftes van individuele leerders insluitend leerders wat struikelblokke tot leer ervaar. Die beginsel onderliggend aan inklusiewe assessering is dat alle leerders sover moontlik binne dieselfde kurrikulum- en assesseringsraamwerk geassesseer moet word. Leerstruikelblokke behels nie alleen gestremdhede wat in 'n leerder gesetel is nie, maar blyk ook sistemies (gebreke binne die stelsel), samelewingsverwant (armoede, agterstande) en onderwysverwant (onbevoegde fasiliteerders) te wees.

Assessering van 'n leerder met Asperger-sindroom in 'n hoofstroomskool word geraak deur al die aspekte soos bespreek in hierdie hoofstuk. Sommige van die assesserings strategieë kan nie gebruik word vir leerders met Asperger-sindroom nie, omdat so 'n leerder se sosiale vermoëns onvoldoende is. Tydens waarneming was dit egter duidelik dat hierdie leerders probleme ondervind met die huidige assesseringstandaarde van die Nasionale Kurrikulum Verklaring. Dit is die oorwoë mening van die navorser dat sommige leerders met Asperger-sindroom weens die aard van hulle struikelblokke tot leer, spesiale aangepaste assessering sal benodig.

In die volgende hoofstuk word die navorsingsproses uiteengesit wat dit ten doel het om die assessering van Asperger-sindroom leerders en spesifiek die Graad R leerders in die hoofstroomskole te beskryf.

HOOFTUK 4

DIE NAVORSINGSPROSES

4.1 INLEIDING

Hierdie studie is onder meer 'n empiriese ondersoek in 'n poging om vas te stel in hoe 'n mate fasiliteerders voorsiening maak vir leerders met spesiale behoeftes met spesifieke verwysing na leerders met Asperger-sindroom en hul assessering in 'n kleinkindontwikkelingsentrum. Sensitiwiteit van die tema dra by uitstek by tot die onderhawige tema onder bespreking. Leerders met Asperger-sindroom moet met die nodige begrip onderrig word.

In hierdie hoofstuk word die navorsingsproses volledig uiteengesit met spesiale verwysing na kwalitatiewe navorsing. Kwalitatiewe navorsing dra daartoe by dat die navorser met empatie en deernis die ondersoek kan voltooi. Hiërdie leerders kan nie getoets word soos gewone leerders nie, hulle moet met die nodige ondersteuning onderrig word.

In hierdie studie word kwalitatiewe navorsing gebruik wat vervolgens bespreek word.

4.2 KWALITATIEWE NAVORSING

Onderwyskundige kwalitatiewe navorsing is daarop gerig om die gebeure in die skool en klaskamer te verken. Verder word 'n kwalitatiewe navorsingsmodel gekenmerk deur die interpreterende en beskrywende aard daarvan teenoor 'n statistiese ontleding van resultate, soos in kwantitatiewe navorsing aan die orde is (Kamper, Booyse & Goodwin-Davey 1999:17-20).

Kwalitatiewe navorsing soek antwoorde op die vrae van die alledaagse, realistiese lewe, dit versamel wat mens sien, hoor en lees van mense en plekke en van gebeure en aktiwiteite in hul natuurlike omgewings (Rossman & Rallis 2003:4). Kwalitatiewe navorsing word gekenmerk deur die feit dat dit hoofsaaklik kwaliteit van menslike interaksie konsentreer. Dit is verkennend, beskrywend en kontekstueel van aard met die navorsers as meetinstrument (Unisa 1999:2).

Hierdie ondersoek behels 'n kwalitatiewe navorsingsprojek. Die doel van die studie is om vas te stel hoe leerders met Asperger-sindroom in die kleinkindontwikkelingsentrum geassesseer word. Die waarde van kwalitatiewe navorsing in die onderwys pas in by die Nasionale Onderwysbeleid van 1996 wat deur die Departement van Onderwys in die staatskoerant (Republic of South Africa 1998) aangekondig is.

Die beleid bepaal dat die fasiliteerder van die volgende feite met betrekking tot assessering moet kennis dra:

- Die fasiliteerder sal bewus wees van die belangrikheid van assessering as deel van die onderrig- en leerproses.
- Hy of sy sal bedrewe wees in assesseringsmetodes en kundig genoeg om sinvolle terugvoering te kan gee.
- Hy of sy sal ook in die verband hulp aan leerders moet verleen.
- Die fasiliteerder se assesseringsmetodes sal aanpas by die vlak van die leerder sowel as die deel van die leerinhoud.
- Hy of sy sal insig en begrip hê oor hoe om die assesseringsresultate te gebruik ter verbetering van die leerprogram.

Die navorser is van mening dat hierdie ondersoek wat gebruik maak van kwalitatiewe navorsing, alhoewel dit op klein skaal plaasvind, van waarde sal wees vir alle fasiliteerders van leerders wat met soortgelyke probleme geïdentifiseer is. Fasiliteerders sal na aanleiding van hierdie studie gebruik kan maak van assesseringsmetodes wat geskik sal wees vir leerders met Asperger-sindroom in Graad R.

4.2.1 Kenmerke van kwalitatiewe navorsing

Kwalitatiewe navorsing word deur die volgende eienskappe gekenmerk:

- *Holistiese perspektief*

Reeds in die vroeë negentigs het Best en Kahn (2006:186) dit reeds gestel dat die wese van die in-diepte gedetailleerde beskrywings van gebeure, onderhoude en ewebeelde die kwalitatiewe navorsingsmetode die kragtigste maak. Die oorfloed van data voorsien 'n beter begrip van dit wat bestudeer word eerder as wat bloot afgelei kan word uit eksperimentele navorsingsmetodes. Met ander woorde, wat hulle eintlik beaam, is dat hierdie studie meer waarde sal hê as 'n studie waar daar met eksperimente gewerk word. In die geval van hierdie studie is die onderhoude baie belangrik, want die nodige inligting word juis daardeur versamel.

- *Naturalistiese oriëntasie*

Die natuurlike omgewing word beskou as die direkte bron van data (Odendaal 2001:144). Dit wil sê die omgewing waarbinne die leerders met Asperger-sindroom hulle bevind. In hierdie studie sal die navorser 'n skool besoek waar daar leerders onderrig word wat reeds met Asperger-sindroom gediagnoseer is.

- *Kontekssensitief*

Leedy (2001:106) omskryf dat die navorsing as konteks gebonde. Die rede vir die beklemtoning van die konteks van die navorsing is omdat menslike gedrag beïnvloed word deur die konteks waarin dit plaasvind en dit daarom in die navorsing verreken en beskryf word (Mouton & Marais 1992:166). Die navorser het tydens haar waarneming leerders met Asperger-sindroom se gedrag waargeneem. Dit is belangrik dat die leerders se gedrag binne die konteks waargeneem word.

- *Belangrikheid van respondente se perspektief*

Volgens Bogdan en Biklen (2007:32) is kwalitatiewe navorsing daarop gerig om die verskillende perspektiewe van die betrokke persone akkuraat te beskryf.

- *Direkte insameling van data*

Die insameling van data is deur middel van woorde en prente eerder as deur vraelyste ingesamel. Hierdié leerders is nie daartoe instaat om vraelyste te voltooi nie. Alle waargenome inligting is belangrik en niks word sonder meer as niksseggend of nie ter sake beskou nie (Mouton & Marais 1992:166).

- *Die ondersoeker is die primêre instrument*

Die ondersoeker is persoonlik betrokke by die insameling van die data. Die rol word ook uitgebrei na alle besluite oor die navorsing. Die ondersoeker dien ook as interpreteerder en filtreerder van data en eie kennis oor die veld is daarom ook 'n belangrike data-bron (Mouton & Marais 1992:166).

- *Ontdekking van betekenis en begrip*

Sake word ontdek en lei tot nuwe insigte (Bogdan & Biklen 2007:31).

- *Metodes* wat beskryf eerder as gemeet word, word gebruik vir data-insameling (De Vos, Strydom, Fouché & Delpont 2005:80; Johnson & Christensen 2004:362)

Met spesifieke verwysing na hierdie navorsingstudie is die volgende kenmerke teenwoordig: daar is 'n holistiese perspektief, 'n naturalistiese oriëntasie, kontekssensitiwiteit en die belangrikheid van die respondent se perspektief word waargeneem. Die navorser as primêre instrument het die inligting direk ingesamel om ontdekkings van betekenis en begrippe te maak. Omdat hierdie studie hom daartoe leen het die navorser gebruik gemaak van etnografiese navorsing.

4.3 ETNOGRAFIESE NAVORSING

Etnografiese navorsing is 'n styl van kwalitatiewe navorsing wat vereis dat die navorser 'n betreklike lang periode deurbring by die navorsingsterrein om te kan waarneem, onderhoude te voer en prosesse in die natuurlike omgewing aan te teken (De Vos et al 2005:276). Die navorser het deur eie ervaring van leerders met gestremdhede besef daar is 'n behoefte om in hierdie navorsingsterrein in te beweeg. Daarom is daar onderhoude gevoer met fasiliteerders en die leerders is in hul eie omgewing waargeneem.

Etnografiese navorsing is die studie van ongerepte kulture of sosiale groepe, wat gekenmerk word deur deelnemende waarneming, beskrywings en interpreterende data analise. Etnografie is 'n tradisionele metode van sosiologie en kulturele antropologie. Dit behels die bestudering van mense in verskillende aktiwiteite en hul interaksies in komplekse sosiale omgewings (De Vos et al 2005:276; McCleverty 1997:1).

Etnografiese navorsing is gewoonlik empiries van aard en daar word gebruik gemaak van primêre data (data wat die navorsers self ingewin het). Visuele etnografie fokus op data insameling en verteenwoordig in visuele formaat, soos byvoorbeeld foto's en video's (Henning 2004:43). Foto's en video's vang unieke gebeure vas wat weer en weer bestudeer kan word. Die navorser kan die video-opnames gebruik om die lyftaal van die deelnemers te bestudeer, aangesien dit vasgelê is, en herhaaldelik na gekyk kan word. Sien afdeling 5.4 om die gebruik van die foto's te sien.

Die etnograaf volg 'n naturalistiese en 'n eklektiese benadering tot die teorie en 'n tentatiewe fokus op dataversameling. In 'n naturalistiese benadering ondersoek die etnograaf die betekenis van gebeure en prosesse in die veld sonder om die omgewing of situasie te verander of te manipuleer. Die probleemstelling word aangepas namate die navorser vorder in sy of haar navorsing. Die rol van die teorie in etnografie is nie beperk tot 'n enkele teorie in die navorsingsontwerp nie. Etnograwe betree die terrein met verskeie teorieë. Omdat navorsing gedurende veldwerk ontwikkel, is dit moontlik dat die oorspronklike fokus van die navorsing en die data wat ingewin is, gedurende veldwerk kan verander (McBurney 2001:215-222; McMillan & Schurmacher 2001:408).

Volgens Hitzcock en Hughes (1995: 52-53) behels etnografie:

- Kulturele kennis van die verskillende individue binne die groep leerders
- Beskrywing van aktiwiteite in ooreenstemming met groeplede se siening daarvan.
- Die beskrywing en analise van patrone van sosiale interaksie en

- Die ontwikkeling van 'n teorie

Die metodologiese beginsels wat etnografiese studies rig, is meer ingewikkeld. Die beginsel sluit onder meer in dat grense gestel word. Die wyse waarop 'n etnograaf data verwerf, is die manier van hoe die sisteem of groep lewe binne-in die situasie, dus as deel van die groep. Die verkryging van data ten opsigte van die leefwyse van die groep is om deel te word van die groep en die leerders en hulle gewoontes in die alledaagse aktiwiteite waar te neem (Creswell 2003:246; Henning 2004:42). Die leerders met Asperger-sindroom sal dus bestudeer word in hulle daaglikse optrede in 'n bepaalde leefwêreld of situasie. Rubin en Babbie (2001:391) gee te kenne dat 'n goeie etnografiese studie 'n lesers 'n intieme gevoel gee vir die manier waarop die leerders leef. In hierdie studie kon die navorser toe tree tot die intieme wêreld van die leerder met Asperger-sindroom.

Deelnemende waarneming is in besonder van belang in hierdie studie en word nou vervolgens bestudeer.

4.4 DEELNEMENDE WAARNEMING

Deelnemende waarnemingstudies is deel van etnografiese studies en is gewoonlik kwalitatief. Dit verskaf 'n omvattende beskrywing van 'n groep mense of 'n gemeenskap. Die doel van deelnemende waarneming is om 'n lywige beskrywing, gevul met besprekings en analyses ryk in verduideliking en argumente, weer te gee. Die leerders word bestudeer tydens hulle daaglikse optredes in 'n bepaalde leefwêreld of situasie (Henning 2004:85; Mouton 2001:148).

4.4.1 Kenmerke van deelnemende waarnemingstudies

Deelnemende waarnemingstudies het bepaalde kenmerke wat die volgende insluit:

- Die fenomenologiese benadering is belangrik omdat die navorser in diepte insig verkry in die manifestering van die realiteit.
- Die fokus is gebaseer op die natuurlike en daaglikse ervarings van die deelnemers.
- Hierdie proses laat die navorser toe om 'n dubbele rol te speel, naamlik data versamelaar sowel as data interpreteerder.
- Die navorser moet binne die situasie wees maar moet nog steeds 'n buitestander wees.
- 'n Naturalistiese oop benadering word gevolg. Die natuurlike omgewing word gebruik.
- Al die navorser se sintuie word gebruik, hy of sy word dus 'n spons wat al die inligting absorbeer.
- Betroubaarheid is moeilik om te bereik.

- Minimum strukture moet gebruik word om die navorsing so natuurlik as moontlik te hou.
- Die resultate kan belangrike praktiese implikasies hê vir die gemeenskap (De Vos et al 2005:281).

Volgens die navorser kan die volgende afleidings gemaak word. Om byvoorbeeld die ware betekenis van die leerder met Asperger-sindroom se gedrag te bepaal moet die navorser sy of haar leefstyl, gewoontes en kulturele konteks waarneem. Die navorser sal dus streef om deel te word van die leerder met Asperger-sindroom se lewe en daaglikse roetine.

Dit is dus duidelik dat deelnemende waarnemingstudies sekere voor- en nadele het. Die voor- en nadele word nou vervolgens genoem.

4.4.1.1 Voordele van deelnemende waarneming

Deelnemende waarneming het die volgende voordele:

- Deelnemende waarneming smelt in saam met natuurlike aktiwiteite.
- Dit gee die navorser toegang tot dieselfde plek, mense en gebeure.
- Dit gee toegang na relevante dokumente insluitende individuele verslae.
- Dit fasiliteer die gebruik van meganiese toerusting soos kameras en videokameras.
- Dit voorsien persoonlike eerstehandse ervarings.
- Dit kan dus 'n waardevolle bydrae maak in die lewe van leerders met Asperger-sindroom, want die navorser sou kon voorstelle maak oor watter metodes die beste sal werk om hierdie leerders te assesser (Woods 2006:9).

4.4.1.2 Nadele van deelnemende waarneming

- Die navorser moet hard werk om 'n afstand te behou, om veralgemenings op sy te sit, en hom- of haarself in die rol van die leerders en fasiliteerders te plaas.
- Die navorsing neem baie lank.
- Daar is 'n moontlikheid van konflik tussen die rol van die deelnemer en dié van die navorser (Woods 2006:9).

Die navorser sal vir waarneming gaan na 'n skool waar leerders met Asperger-sindroom onderrig word. Gedurende die navorsingstydperk moes die navorser voortdurend bewus gebly het van veral die nadele van deelnemende waarneming. Die navorser was 'n deelnemende waarnemer op soek na die antwoorde vir die probleme, wat vervolgens bespreek word.

4.5 PROBLEEMSTELLING

Vir 'n navorser dui die woord 'probleem' op 'n aangeleentheid wat die moontlikheid inhou dat dit empiries ondersoek kan word, dus 'n saak wat hom leen tot data-insameling en data-ontleding. Die navorser het die volgende probleem soos verwoord in die volgende vraag ondersoek.

Hoofnavorsingsprobleem: Watter assesseringsmetodes is effektief om leerders met Asperger-sindroom in Graad R se ontwikkeling en leervermoë te bepaal?

Uit die hoofvraag is daar duidelike subvrae wat afgevra behoort te word. Soos reeds uiteengesit in hoofstuk 1 (Sien hoofstuk 1.3).

Subnavorsingsvrae:

Wat is die siening van die fasiliteerder wat betref leerders met Asperger-sindroom in 'n inklusiewe onderwyssituasie?

Watter assesseringstandaarde bestaan daar vir leerders met Asperger-sindroom in graad R?

Wat is die siening van die fasiliteerder rondom assessering?

Watter assesseringsmetodes gebruik die fasiliteerder om die leerders met Asperger-sindroom te assesseer?

Wat is die rol van die fasiliteerder asook die behoeftes wat ontstaan by die implementering van assesseringsmetodes?

Hoe kan assesseringsmetodes bydra en aangewend word om leerders met Asperger-sindroom te help om hul volle potensiaal te ontwikkel?

Wat is die uitkoms en ervaring van verskillende assesseringsmetodes op leerders met Asperger-sindroom?

Na aanleiding van die probleemstelling is daar gefokus op die doel van die navorsingstudie. Om empiriese navorsingstudie as sodanig doelgerig te hou, word die doel van die studie weer onder die loep geneem.

4.6 DOEL VAN STUDIE

Die doel van hierdie studie is om die kwaliteit van fasiliteringsstrategieë in kleinkindontwikkelingsentra vir leerders met Asperger-sindroom na te vors en te verbeter. Fasiliteerders kan baat by hierdie navorsing om sodoende die assessering van hierdie leerders te verbeter.

Die volgende navorsingdoelwitte is bepaal naamlik om:

- die behoeftes en eienskappe van leerders met Asperger-sindroom te beskryf
- die eise wat aan die fasiliteerder wat met leerders met Asperger-sindroom werk gestel word, te bepaal
- ondersoek in te stel na die verskillende assesseringsstrategieë wat in Graad R gebruik word
- die invloed van assessering op leerders met Asperger-sindroom te ondersoek
- te bepaal of die assesseringsmetodes wat gebruik word, effektief is vir leerders met Asperger-sindroom
- aanbevelings te maak ten opsigte van assesseringsstrategieë wat sinvol is en gebruik kan word deur fasiliteerders in hoofstroomonderwys vir leerders met Asperger-sindroom.

Odendaal (2001: 141) wys daarop dat, indien die doel van die navorsing is om waar te neem, te beskryf, te verken en om nuwe kennis bymekaar te maak, van die beskrywende of verkennende, dit wil sê 'n kwalitatiewe ontwerp gebruik gemaak word. Met spesifieke verwysing na die probleemstelling kan gesien word dat die navorser waarneem, beskryf, verken en nuwe kennis bymekaar gemaak het om die leerders met Asperger-sindroom in die kleinkindontwikkelingsentra se assessering te bevorder.

4.7 NAVORSINGSONTWERP

Die navorsingsontwerp sal beplanning, visualisering van data en die aanwending van hierdie data in die navorsingsprojek as 'n geheel insluit (Leedy 2001:125). 'n Navorsingsontwerp is om te beplan en struktuur te gee aan die navorsingsprojek op so 'n wyse dat die moontlike geldigheid van die navorsingsbevindinge maksimaal is (Mouton & Marais 1992:32).

Die navorsingsontwerp van die studie verwys na die wyse waarop die ondersoekers die navorsingsproses beplan en uitvoer. Vervolgens word die navorsingsproses bespreek.

4.8 NAVORSINGSPROSES

In die volgende tabel word die navorsingsproses van die onderhawige studie beskryf (sien onderstaande tabel 4.1). Die verskillende fases en hul stappe met betrekking tot die kwalitatiewe navorsingsproses word uiteengesit.

Tabel 4.1: Die navorsingsproses

Fase 1: Kies van 'n navorsbare onderwerp
Stap 1: Identifiseer 'n navorsbare probleem/vraag
Fase 2: Formuleer probleemstelling
Stap 2: Assesseer die geskiktheid van die navorsingsbenadering Stap 3: Formuleer die probleemstelling of vraag Stap 4: Ontwerp die navorsingsvoorstel
Fase 3: Beplanning
Stap 5: Selekteer 'n paradigma en oorweeg die literatuurstudie se plek Stap 6: Selekteer navorsingstrategieë Stap 7: Selekteer metodes om inligting te versamel en te analiseer Stap 8: Skets en ontwikkel die voorstel
Fase 4: Implimentering
Stap 9: Oorweeg die toepaslikheid van die elemente van die proefstudie Stap 10: Versamel materiaal, rekords en onderneem literatuurstudie
Fase 5: Interpretasie en aanbieding
Stap 11: Prosesseer en analiseer data en verifieer resultate. Selekteer addisionele kriteria vir voldoende beoordeling Stap 12: Beplan vertelling en skryf verslag

(De Vos et al 2005:85-86).

Voortvloeiend uit die tabel hierbo word daar by fase 1 begin. Die navorsingsonderwerp is reeds gekies, fase 2 (volgens 4.5) is reeds geformuleer in die probleemstelling. Nou word daar oorgegaan na fase 3 (volgens 4.9) waar daar

beplan word watter navorsingsmetodes gebruik gaan word vir die onderneming van hierdie navorsingstudie.

4.9 NAVORSINGSMETODES

Die navorsingstudie sal plaasvind deur middel van waarnemings, onderhoude, navorser-geproduseerde foto's en video-opnames waarvan die navorsing kwalitatief, verkennend, beskrywend en kontekstueel van aard is (Henning 2004:43). Dit help die navorser om die betekenis wat mense aan alledaagse aktiwiteite gee, te verstaan, en spesifiek ook die leerder met Asperger-sindroom. Die respondent sal met oop vae aangemoedig word om eie ervarings, kennis en insigte met die navorser te deel. Die studie is daarop gerig om kennis en begrip te kry van die assesseringsmetodes wat sal bydra tot die verbetering van leerders met Asperger-sindroom se leeromgewing.

Die navorser sal fokus op 'n eindproduk wat sinvol en toepaslik sal wees. Die eindproduk (navorsingstudie) sal dien as hulpmiddel vir ouers en onderwysers sowel as ander persone wat met leerders met Asperger-sindroom werk. Inligting ten opsigte van leerders met Asperger-sindroom se ervaring van skool en assessering sal bepaal word.

Die navorser tree interaktief toe tot die deelnemers in persoonlike situasies en spesifiek in die klaskamer. In hul soeke na inligtingryke informante, en omdat kwalitatiewe navorsing uitgevoer word in die natuurlike milieu van deelnemers, beteken dit dikwels dat die navorser die private wêreld van individue of groepe betree.

Vanwee die belangrikheid van die etiese aspek by navorsing word die etiese oorweging vervolgings bespreek.

4.10 ETIESE OORWEGINGS

Kwalitatiewe navorsing is nie alleen 'n baie intieme soort navorsing nie, maar mag ook die inwin van sensitiewe of kontroversiële inligting behels. Om hierdie rede is dit belangrik dat navorsers dit wat hulle waarneem en hoor met die hoogste mate van vertroulikheid hanteer. Morele en etiese kwessies speel dus 'n rol (McMillan & Schurmacher 2001:397)

Strydom (2000:24) omskryf etiek as volg: Etiek is 'n terrein van morele beginsels wat voorgestel is deur 'n individu of groep, wat algemeen aanvaar word en wat reëls en gedragsverwagtinge aanbied oor die mees korrekte optrede teenoor eksperimentele voorwerpe en deelnemers, werkers, borge, ander navorsers, assistente en studente. Met ander woorde: etiek is morele beginsels wat belangrik is

in vandag se samelewing. Navorsing se waarde is dus om 'n bydrae te maak tot die kennis en die uiteindelijke verbetering van die mens en is daarom belangrik dat navorsers die etiese oorwegings reflekteer wanneer hul hul studies beplan (Johnson & Christensen 2004:101; Denzin & Lincoln 2003:217).

Hierdie etiese oorwegings behels die volgende:

- die reg op ingeligte toestemming tot deelname met geen verskuilde agendas of skending van privaatheid nie
- die reg om anoniem te bly
- die reg op vertroulikheid; en
- die reg om te verwag dat die navorser verantwoordelik sal optree en met inligting omgaan.

Bykomend onderneem die navorser om:

- die identiteit van die deelnemers te beskerm. Geen vorm van skade aan deelnemers kan plaasvind nie
- die deelnemers met respek te behandel en hulle toestemming te verkry om waar te neem en foto's van assesseringsaktiwiteite te neem en video opnames te maak van onderhoude
- deelnemers uit te nooi om vrae te vra oor die doel en metode van studie
- geloofwaardig te wees wanneer aantekeninge gemaak word
- bevindings bekend te maak. Bevindings moet vrylik beskikbaar wees, sonder voorbehoud (Bogdan & Biklen 2007:45; De Vos et al 2005: 63-73; McMillan & Schurmacher 2001:398-400).

Die navorsingstudie moet voldoen aan alle etiese vereistes asook aan geldigheid en betroubaarheid, anders is die navorsingstudie nutteloos. Die navorser het in haar onderhawige studie toestemming van die betrokke skool en deelnemers verkry om hiërdie leerders waar te neem en die foto's en die video's te gebruik (Sien bylaag C vir die nodige toestemmingsbrief). Die respondent is met deernis, respek en empatie in 'n veilige klimaat waargeneem om sodoende emosionele skade te beperk. Die onderhoude se deelnemers is anoniem en alle vertroulikheid is behou. Die foto's is met die grootste sensitiwiteit geneem nadat daar 'n vertrouensverhouding geskep is. Die leerders se emosionele veiligheid is in gedagte gehou.

4.10.1 Geldigheid en betroubaarheid

Cresswell en Miller (2000:124) omskryf geldigheid en betroubaarheid in kwalitatiewe navorsing as akkuraatheid en geloofwaardigheid waarmee die betrokkenes se deelname in die sosiale fenomeen beskryf word. Geldigheid word dus nie bepaal deur die data nie, maar die interpretering daarvan.

4.10.1.1 Geldigheid

Geldigheid verwys na die mate waarin die verklaring van verskynsels strook met die werklikhede van die wêreld. Daar word onderskei tussen interne geldigheid en eksterne geldigheid (McMillan &Schurmacher 2001:391).

Interne geldigheid word gedefinieer deur die mate waarin die interpretasies en konsepte gelyke betekenis vir die deelnemers en die navorser het. Interne geldigheid word verhoog deur strategieë soos byvoorbeeld, lang data-insamelings tydperke, die deelnemer se taal, veld navorsing en gedissiplineerde subjektiwiteit (McMillan &Schurmacher 2001:391-392).

Eksterne geldigheid verwys na die mate waarin resultate veralgemeen kan word (McMillan &Schurmacher 2001:395). Die navorser moet seker maak dat die navorsingstudie voldoen aan die geldigheid en betroubaarheidsvereistes. Dit moet weereens beklemtoon word dat die navorser in die onderhawige studie aan die geldigheid en betroubaarheidsvereistes gehoor gegee het. Fase 4 van die kwalitatiewe navorsingsproses word hierna uiteengesit (Sien tabel 4.1).

Betroubaarheid veral met betrekking tot hierdie studie word nou bespreek.

4.10.1.2 Betroubaarheid

Betroubaarheid verwys na die mate waarin verskillende navorsers dieselfde verskynsel sal ontdek en ten opsigte waarvan navorsers en deelnemers saamstem oor die beskrywing van die verskynsel. Kwalitatiewe navorsing is 'n persoonlike en selfs intieme soort navorsing waarin die navorsers self die navorsingsinstrument is wat data insamel, aanteken, ontleed en interpreteer gedurende die interaksie met die deelnemers, of deur die persoonlike hantering van lewensdokumente. Om hierdie redes sal die egtheid van die verhouding en die verstandhouding tussen navorser en deelnemers bepalend wees vir die betroubaarheid van die data. 'n Verskeidenheid tegnieke word gebruik om betroubaarheid te verseker (McMillan &Schurmacher 2001:385).

Kwalitatiewe navorsers verhoog die betroubaarheid deur sekere aspekte van die navorsing eksplisiet te maak. Aspekte soos die rol van die navorser, die seleksie van informante, die sosiale milieu of konteks, die data-insamelingstrategieë, die data-ontledingstrategieë en die stelling van analitiese (teoretiese) uitgangspunte van die navorser, moet altyd voor oë gehou word.

Navorsers kan kombinasies van agt strategieë gebruik:

- verbatim (woord vir woord) verslae
- konkrete, presiese beskrywings uit veldnotas

- meer as een navorser
- meganies aangetekende data
- deelnemerwaarneming
- kontrole deur lid
- deelnemeroorsig
- negatiewe gevalle of teenstrydige data (McMillan & Schurmacher 2001:387).

Die navorser het haarself vergewis van die geldigheid en betroubaarheid van die studie. Vervolgens word daar gekyk na die metodes van data-insameling.

4.11 DATA-INSAMELING

Kwalitatiewe navorsing word gekenmerk deur die buigsaamheid van die navorsingsfases. Tabel 4.2 beeld die nie-sekwensiële aard van data-insameling en –ontleding uit.

In tabel 4.2 word die geloofwaardigheid van hierdie studie weer eens beklemtoon vanweë die feit dat dit vooraf goed beplan is. Die beplanning was vooraf duidelik uiteengesit voordat daar met die data-insameling begin is. Regdeur die data-insameling het die navorser reeds tentatiewe interpretasies gedoen, die data-insameling het plaasgevind by 'n spesiale skool vir leerders met Asperger-sindroom. Die data-insameling is afgesluit nadat die navorser die nodige onderhoude gevoer het. Daarna kon die navorser formele analyses saamstel en die navorsingstudie voltooi.

Vervolgens word tabel 4.2: Fases van kwalitatiewe navorsing op die volgende bladsy uiteengesit.

Tabel 4.2: Fases van kwalitatiewe navorsing

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5
Bepanning	Begin data-insameling	Basiese data-insameling	Sluit data-insameling Af	Voltooiing
Bepanning	Data-insamelingsperiode			
	Data opneem		-----	
	Tydens		---	
		eerste data analise en	Sluiting	
	-----		-----	
	---	Vertonings	---	
		Tydens	Sluiting	Formele analise en diagrame
		Tentatiewe interpretasies		
	-----		-----	
	-----		-----	
		Tydens	Sluiting	
	primêre proses			
	sekondêre proses			

(McMillan & Schurmacher 2001:384).

Die bevoegdheid van die navorser se denke en manier van doen beteken dat die navorser nie afwesig is van die ondersoek nie, al probeer die navorser 'n sosiale afstand handhaaf tussen hom of haar en die deelnemer (Henning 2004:37). Die navorser probeer die leefwêreld van die leerder vasvang sonder gestruktureerde voorskrifte van wat van die leerder verwag word. Die leerder se wêreld is sonder beperkinge en gemaklik, en daar word net gefokus op die navorsingsvraag.

Soos reeds vermeld word daar in hierdie studie die volgende metodes van data-insameling, naamlik literatuurstudie, waarneming, onderhoude, navorsers-geproduseerde foto's en video-opnames gebruik (Sien 4.9). Om beter insig te hê met die beplanning van die empiriese studie is dit vir die navorser van uiterste belang om haar eerstens te vergewis van die literatuurstudie.

4.11.1 Literatuurstudie

Die literatuurstudie is die eerste fase van die empiriese studie. Dit is noodsaaklik dat elke navorsingsprojek begin met 'n oorsig van bestaande literatuur (Mouton 2001:86). Die literatuurstudie word gebruik as die eerste en die vernaamste kontekstualisering van die studie om 'n saak te argumenteer en om 'n "plekkie" te identifiseer wat ingeneem sal word deur die nuwe navorsing (Henning 2004:27).

Literatuurstudie help die navorser gewoonlik om op hoogte te kom van kennis wat reeds oor 'n navorsingsontwerp bestaan en om die aard en omvang van 'n tema deeglik te begryp. Spesifieke doelwitte wat bereik moet word is die volgende:

- Baken die navorsingsonderwerp af
- Verkry 'n breë perspektief op die navorsingsonderwerp
- Voorkom onwillekeurige herhaling van afgehandelde navorsing
- Bepaal watter navorsingsmetodes, -tegnieke en -hulpmiddels die mees toepaslike vir die navorsing sal wees.
- Bepaal die verband tussen beoogde navorsing en bestaande kennis oor die onderwerp (McMillan & Schurmacher 2001:113-114).

In hierdie studie word daar in die literatuurstudie op 'n beskrywing van Asperger-sindroom, assessering en inklusiewe onderwys gefokus (Sien hoofstukke 2 en 3). Die volgende data-insamelings-strategie is waarneming en word vervolgens bespreek.

4.11.2 Waarneming

Soos reeds bespreek in hoofstuk 1. Afdeling 1.6.3, wil die navorser die belangrikheid van waarneming in die konteks van hierdie studie beklemtoon. Die navorser is in staat om eerstehands waar te neem, belangrike verskynsels te identifiseer wat soms geïgnoreer of as onbelangrik geag word, en om aspekte te ontdek waarvoor individue huiwerig is om te praat. Die navorser het in hierdie studie die leerders sowel as die fasiliteerders waargeneem.

Deelnemende waarneming beteken dat die navorser die omgewing as 'n vreemdeling binnegaan en deelneem aan die aktiwiteite, maar waar die navorser steeds 'n buitestaander bly. Hierdie waarneming word deur veldnotas gedokumenteer en is een van die metodes van dataversameling. Veldnotas is beskrywende notas wat inligting aangaande die waarneming van aksies en ander gebeure bevat. Eie persoonlike notas kan terselfdetyd as veldnotas aangeteken word (Henning 2004:42, 87).

Daar is implikasies vir die gekose middel tydens die opneem van waarneming in die veld. As die navorsingsveld versteur of ingewikkeld raak, sal die waarneming ook

vir die navorser ingewikkelder raak. Hierdie waarneming sal bestaan uit veldnotas of foto's (of dalk 'n kombinasie van albei) om dit dan vir die navorser makliker uiteen te sit (Dicks et al 2005:117).

In hierdie studie is jong Graad R leerders met Asperger-sindroom oor 'n tydperk van twee weke waargeneem waartydens gedragpatrone van hierdie kleuters aangeteken is. Die uitwerking van sekere assesseringsmetodes sal deur die navorser in die klaskamer waargeneem word. Die assesseringsmetodes wat geskik is vir dié betrokke leerders word nagevors.

Aangesien hierdie studie kwalitatief van aard is, het die navorser dit goed gedink om onderhoude met die fasiliteerders van leerders met Asperger-sindroom te hou. Vervolgens word onderhoude bespreek.

4.11.3 Onderhoude

Semi-gestruktureerde onderhoude is met al die deelnemende fasiliteerders gevoer. Vir hierdie studie sal daar na vier fasiliteerders en 'n maatskaplike werker verwys word as deelnemers. Drie van die vier fasiliteerders werk by 'n spesiale skool en een fasiliteerder werk in 'n hoofstroomskool met 'n leerder met Asperger-sindroom in haar klas. Die maatskaplike werker vorm deel van die sisteme van inklusiewe onderwys (Sien hoofstuk 3 afdeling 3.3). Volgens De Vos et al (2005:302) bestaan semi-gestruktureerde onderhoude uit vooraf bepaalde vrae maar die onderhoud word gelei deur die skedule eerder as deur die voorskrif. Die respondente kan inligting weergee waaraan die navorser nie gedink het nie en sodoende het die onderhoud dan meer waarde (De Vos et al 2005:302; Woods 2006:12).

Ongestruktureerde vrae sal na aanleiding van die gestruktureerde vrae na vore kom wat dan ook 'n belangrike deel van die onderhoudsproses sal uitmaak. Belangrike addisionele inligting sal verkry word en by die data gevoeg word.

Onderhoude is deur die navorser gerekordeer en getranskribeer. Biografiese data soos ouderdom en geslag is aangedui en skuilname kan gebruik word om vertroulikheid te verseker. Die navorser het ook gebruik gemaak van beskrywende afskrywings en dit sluit uitroepe, stiltes en beklemtoning in (Smith 2003:120). Sodanige onderhoud is volledig uiteengesit in bylaag D. Bylaag D: Getranskribeerde onderhoud.

4.11.4 Visuele etnografie

Visuele sosioloë gebruik foto's, bewegingsprente en feitlike realiteite as maniere van konneksies tussen menslike bestaan en visuele waarneming. Hierdie vorms van visuele verteenwoordiging kan saamgestel word op verskillende wyses van

rekordering en dokumentering wat voorkom in die sosiale lewe. Dikwels word dit die spieël met 'n geheue genoem. Fotografie neem die navorsers in die alledaagse wêreld in (Denzin & Lincoln 2003:50).

Die gebruik van digitale tegnologie beteken dat relevante inligting deur verskeie bronne gebruik kan word om inligting te versamel. 'n Video of foto's wys soveel inligting dat dit wil voorkom asof realiteit gereproduseer word. Dit is nie verbasend dat video's en foto's gebruik word om aangesig tot aangesig interaksies te analiseer nie. Die kamera is dus tegnologie wat die menslike krag van geheue en waarneming verhoog (Denzin & Lincoln 2003:187; Dicks et al 2005:18, 82). Die navorser is van mening dat hierdie studie hom daartoe leen dat foto's gebruik kan word om sekere assesseringmetodes vas te lê.

Die volgende twee tegnieke, navorser-geproseseerde foto's en video- opnames word nou vervolgens bespreek.

4.11.4.1 Navorser-geproseseerde foto's

Navorser-geproseseerde foto's voorsien die studie van bewyse van verskillende assesseringsmetodes en tegnieke. Foto's maak die studie meer interaktief en dialogies van aard (Rossman & Rallis 2003:118). Foto's word deel van die uitgemaakte "feite" wat saamgestel word as die "waarheid" van die stories. Elke beeld vertel stories, maar visuele stories onderneem om stories te vertel van beskawing, individue, en instansies en hulle onderlinge verhoudinge (Denzin & Lincoln 2003:2003:50-51; Flick, Von Kardorff & Steinke 2004: 232).

'n Goeie uitgesoekte foto, kan op spaarsame wyse 'n menslike reaksie nog beter as 'n onderhoudvraag uitwys, omdat daar gesukkel kan word om die gesproke antwoord te volg. 'n Foto kan inligting vereenvoudig, 'n foto gee meer inligting oor aktiwiteite wat maklik verlore kan gaan (Bogdan & Biklen 2007:149; Dicks et al 2005:121).

Opeenvolging van foto's verbreed die idee van 'n enkele foto met die versameling van empiriese data. Die opeenvolging van foto's kan die progressie van die aktiwiteit duidelik na vore bring (Denzin & Lincoln 2003:186).

Die navorser sal foto's om aktiwiteite te beklemtoon wat andersins moeilik is om te beskryf, gebruik (Martin-Jones & Jones 2000:306). In besonder word foto's in hierdie navorsingstudie gebruik om:

- bewyse te voorsien van elke individuele leerder se werk
- ondersteuning aan die ander data wat op ander maniere verkry is te bied
- bewyse van die deelnemers se aktiewe betrokkenheid by die aktiwiteit te voorsien

- bewyse van leerders se werk wat nie op 'n ander wyse vasgevat kan word nie te verteenwoordig
- navorsing meer interaktief te maak.

Die belangrikheid van hierdie studie word vasgevang in video-opnames van die onderhoude. Vervolgens word video-opnames bespreek.

4.11.4.2 Video-opnames

Volgens Denzin en Lincoln (2003:188) wys 'n video soveel inligting dat realiteit in werklikheid weergegee word. Video's met gelyktydige klank, lewer selfs meer betekenisvolle data. Dicks et al (2005:127) ondersteun hierdie standpunt en voeg die volgende by: Die gebruik van 'n videokamera in die veld kan 'n gehoorgeoriënteerde benadering van velddata bevorder. Dit beteken dat data vir kommunikatiewe impak eerder as vir reine etnografiese betekenis versamel word.

Audio-opnames van onderhoude is maklik om op te neem en te transkribeer maar daar gaan baie van die gebruike van spraak verlore soos byvoorbeeld gesigsuitdrukkinge, gebare en 'n starende blik, wat 'n betekenisvolle bydrae lewer vir die navorser. Alleenlik deur versigtige en voorafbeplande stukture kan die etnografiese studie betekenisvolle materiaal produseer deur middel van die videokamera (Dicks et al 2005: 70, 126).

Volgens die navorser is foto's en video's besonder waardevol wanneer 'n studie van 'n sensitiewe aard ook op hierdie wyse gebruik word omdat dit volgens die navorser minder bedreigend is vir die respondent. Die navorser sal die nodige toestemming van die deelnemers verkry om die video te maak en na transkribering weer die video opname vernietig. Slegs die getranskribeerde onderhoude sal beskikbaar wees vir verdere ondersoek. Sodoende word daar aan die etiese oorwegings voldoen (Sien afdeling 4.10).

4.12 DATAVERWERKING, ANALISERING EN INTERPRETASIE

McMillian en Schumacher (2001:502) sien die proses van data-analise as 'n voordurende proses wat uit fases bestaan, naamlik die identifisering van tentatiewe patrone, die kategorisering en ordening van data, die kwalitatiewe assessering van die geldigheid van data, die verfyning van patrone en laastens die sintese van temas en of konsepte.

LeCompte (2000:148) onderskei vyf stappe in die analise van kwalitatiewe data, wat ook in hierdie studie gevolg is. Die rede daarvoor is omdat die navorser aanklank vind daarby, en dit gepas vind vir hierdie tipe studie.

Stap 1: Ordening

Volgens LeCompte (2000:148) is die eerste stap by die analise van data die ordening van versamelde data. Dit word “tidying up” genoem, met anderwoorde die data wat ingesamel is word verwerk en by mekaar gevoeg, daar vind dus sortering plaas. Gedurende die stap word alle versamelde inligting georden en gekategoriseer.

Die navorsingsprobleem word hersien en vergelyk met ingesamelde data ten einde te bepaal of versamelde data wel die navorsingsprobleem beantwoord en of daar enige leemtes bestaan. Volgens LeCompte (2000:148) help die stap die ondersoekers ook met die voorlopige assessering van die versamelde data.

Stap 2: Vind van items

Die frekwensie van data, die weglating en die uitsprake word in stap 2 aangeteken (Sien 5.3 en 5.4).

Stap 3: Ontwikkeling van ‘n vaste stel items

Groepe of kategorieë word georganiseer om data bymekaar te laat aanpas (Sien 5.5).

Stap 4: Ontwikkeling van patrone

Samevoeging van kategorieë in betekenisvolle patrone.

Stap 5: Samestelling van strukture

Die totale beskrywing van die probleem word saamgevoeg en verbind (LeCompte 2000:148).

Vir die ontleding van die onderhoudskripsie sal gebruik gemaak word van Johnson en Christenson (2004: 426) se metode.

Die metode volg ‘n onder-na-bo-strategie deur op die volgende wyse met die laagstevlak-kategorieë naaste aan die data te begin (Johnson & Christenson 2004:426-431) en word vervolgens kursories bespreek.

4.12.1 Segmentering

Dit behels die verdeling van die data in betekenisvolle analitiese eenhede. Dit word gedoen deur die getranskribeerde data reël vir reël te lees en uself die volgende vrae te vra:

- Kan 'n segment teks wat belangrik is vir die navorsing gesien word?
- Verskil dit van die teks wat daarvoor en daarna kom?
- Waar begin die segment, en waar eindig dit? Sodanige segmente (woorde, sinne of verskeie sinne) word tussen hakies geplaas om aan te dui waar hulle begin en waar hulle eindig. Die segmente kan afgemerk word deur hulle tussen vierkantige hakies te plaas, of hulle te onderstreep.

4.12.2 Kodering

Miles en Huberman (in Johnson & Christenson 2004:427) spreek die volgende mening uit naamlik dat kodes etikette of strokies is, wat geheg word aan betekenis van beskrywings of afleidings van inligting wat versamel is tydens die navorsingstudie. Kodes word aan verskeie woorde, frases, sinne of paragrawe geheg.

Die geïdentifiseerde datasegmente word gekodeer deur middel van kategoriename en simbole. Die navorser moet probeer om die kategorieë abstrakte name te gee in plaas van die presiese konkrete name wat die deelnemers gebruik het, want abstrakte name is meer omvattend van aard. Hierdie kategorieë vorm die boustene van kwalitatiewe data ontleding.

4.12.3 Opstelling van 'n meesterlys

Alle kategoriename wat ontwikkel word, word op 'n meesterlys, met die simboliese kodes daarby, geplaas. Die kodes op die meesterlys word dan elke keer as 'n toepaslike segment teëgekomp word, weer op nuwe segmente teks toegepas. Die meesterplan word dus uitgebrei namate daar 'n behoefte ontstaan.

4.12.4 Kontroliering van die inter- en die intrakodeerder se betroubaarheid

Die interkodeerder se betroubaarheid kan gekontroleer word deur die konsekwentheid van die toepaslike kodes met behulp van 'n ander kodeerder te kontroleer.

4.12.5 Aftelling

Die frekwensie van die observasies kan aangeteken word om belangrike idees en prominente temas of patrone in die navorsingsgroep in die geheel, of tussen die verskillende subgroepe te help identifiseer. Hierdie patrone word egter nie deur getalle nie, maar deur woorde voorgestel (Johnson & Christenson 2004:427).

Dit is dus duidelik dat die analisering deeglik uiteengesit moet word om die nodige data wat versamel is, saam te voeg, wat weer eens beklemtoon dat bogenoemde

metode gevolg is deur die navorser. Die navorser moet seker maak dat alle inligting geldig en betroubaar geïnterpreteer is.

4.13 SLOTSOM

In hierdie hoofstuk het die navorser die navorsingsprobleem, die navorsingsmetodes en die dataverwerking, analise en interpretering bespreek. Die navorsing sal uitgevoer word by 'n skool waar daar leerders met Asperger-sindroom is. Onderhoude met die fasiliteerders en 'n maatskaplike werker sal gevoer word.

Die navorsingsproses soos bespreek in 4.8 sal volledig toegepas word. Al vier fases sal deurgewerk word en die beplanning eerstens gedoen word. Daarna sal die literatuurstudie voltooi word en die navorser sal waarneming gaan doen en onderhoude voer. Die inligting wat ingewin word, sal saamgevat word en die navorser sal die nodige analise en interpretasie met die inligting toepas. Laastens sal die navorser aanbevelings en tekortkominge saamvoeg om die laaste hoofstuk te voltooi.

In die volgende hoofstuk sal die navorser se bevindings onder die loep geneem word met betrekking tot die navorsingstudie. Daar sal ook aanbevelings en tekortkomings bespreek word.

HOOFSTUK 5

RESULTATE EN BESPREKING VAN RESULTATE

5.1 INLEIDING

Die Departement van Onderwys (1997b:4) stel die oorkoepelende rede vir onderwys gedurende die kleinkindontwikkelingsjare as volg: “The overall goal of the curriculum is to provide children with opportunities to develop to their full potential as active, responsible and fulfilled citizens, who can play a constructive role in a democratic, non-racist and equitable society. The development of the child in totality should lead to a balanced personality so that he/she may be equipped with the necessary life skills.”

Na aanleiding van bogenoemde is dit die fasiliteerder se verantwoordelikheid om alle leerders en dus ook leerders met Asperger-sindroom, te help om sy of haar volle potensiaal te bereik. Struikelblokke in die weg van leerders met Asperger-sindroom asook die assessering van sodanige leerders, is volledig uiteengesit in hoofstuk 2 en hoofstuk 3. Hierin het die navorser die assessering van leerders met Asperger-sindroom in die kleinkindontwikkelingsentrum, met ander woorde die leerder in Graad R met Asperger-sindroom, bespreek. Die navorsingsmetode wat gebruik is, is bespreek in hoofstuk 4. Die navorser tree as deelnemende waarnemer by ‘n skool op. Die fasiliteerders by die betrokke skool asook ander fasiliteerders is genader vir onderhoude.

5.2 OORSIG

Vervolgens ‘n gevallestudie wat die probleemstelling duidelik uitlig: Meghan het ‘n spesiale kleuterskool bygewoon en het ‘n leerderondersteuner gehad wat spesifiek vir haar aangewys is om haar te help dwarsdeur haar kleinkindontwikkeling en in graad een. Sy het die gewone probleme van leerders met Asperger-sindroom ervaar in skoolverband. Daar was sensoriese integrasieprobleme en die klasgrootte was vir haar moeilik om te hanteer. Sy kon nie gerigte aktiwiteite hanteer nie, sy het probleme met veranderinge beleef en het geweier om opdragte uit te voer indien iemand nie vir haar sê wat om te doen nie. Pam (haar ma) voel dat daar wel ‘n goeie individuele opvoedkundige program in plek was, maar ten spyte van die program het dit nog steeds nie goed gegaan met Meghan nie (Hartnett, 2004:94).

Uit bogenoemde gevallestudie kom dit duidelik na voredat leerders met Asperger-sindroom die nodige ondersteuning van die ouers sowel as die fasiliteerders benodig, en hier word die betrokkenheid van selfs ‘n leerderondersteuner of assistent fasiliteerder beklemtoon. Dit benadruk weereens die belangrikheid van al

die sisteme soos wat dit uit Bronfenbrenner se sisteemteorie blyk (Sien afdeling 3.3).

Tydens die navorsing is die probleemstelling en subprobleme gebruik as semi-gestruktureerde vrae tydens die onderhoude. Die hoofnavorsingsprobleem wat vanuit die probleemstelling afgelei word, is (Sien Afdeling 1.3):

Hoofnavorsingsprobleem: Watter assesseringsmetodes is effektief om leerders met Asperger-sindroom in Graad R se ontwikkeling en leervermoë te bepaal?

Uit die hoofvraag is daar duidelike subvrae wat ook gevra behoort te word.

Subnavorsingsprobleme:

Wat is die siening van die fasiliteerder wat betref leerders met Asperger-sindroom in 'n inklusiewe onderwyssituasie?

Watter assesseringstandaarde bestaan daar vir leerders met Asperger-sindroom in Graad R?

Wat is die siening van die fasiliteerder rondom assessering?

Watter assesseringsmetodes gebruik die fasiliteerder om die leerders met Asperger-sindroom te assesser?

Wat is die rol van die fasiliteerder asook die behoeftes wat ontstaan by die implementering van assesseringsmetodes?

Hoe kan assesseringsmetodes bydra en aangewend word om leerders met Asperger-sindroom te help om hul volle potensiaal te ontwikkel?

Wat is die uitkoms en ervaring van verskillende assesseringsmetodes op leerders met Asperger-sindroom?

Met inagneming van bogenoemde vrae as uitgangspunt het die navorser die onderhoude gevoer (Sien 5.3.1 – 5.3.10). Die temas van die onderhoudsvrae en die antwoorde van die deelnemers word in Tabel 5.2 uiteengesit.

5.3 ONDERHOUDE

Daar is met vyf deelnemers onderhoude gevoer en dieselfde semi-gestruktureerde vrae is tydens elke onderhoud gebruik. Drie van die deelnemers (A, C en D) is fasiliteerders aan die skool wat besoek is. Deelnemer B is die maatskaplike werker werksaam by die spesifieke skool. Die navorser het dit goed gedink om die maatskaplike werker te gebruik omdatsy daaglik betrokke is by die leerders en hul ouers en spesifiek omdat sy die probleme van hierdie leerders so goed begryp. Sy bied by die skool spel terapie klasse vir die leerders aan, en is ook deel van die multi-disiplinêre span. Deelnemer E is ‘n fasiliteerder in ‘n hoofstroomskool waar sy Graad R leerders onderrig, met een leerder wat gediagnoseer is met Asperger-sindroom. Die navorser het ook ‘n fasiliteerder in gewone skool omstandighede gebruik omdat sy ondervinding het van hoe só ‘n leerder tussen ander leerders funksioneer.

Die deelnemers se vaardigheidsgeskiedenis word as volg voorgestel:

Tabel 5.1: Vaardigheidsgeskiedenis van deelnemers

Deelnemers	Ouderdom	Hoogste kwalifikasies	Ondervinding
A	25-30	BEd. FET	5 jaar
B	25-30	Doktorale kwalifikasie in Spel terapie	4 jaar
C	20-25	Sielkunde 2	3 jaar
D	35-40	BPrimEd	10 jaar
E	35-40	BPrimEd	10 jaar

Die vrae wat tydens die onderhoude gebruik is, word in afdelings 5.3.1 tot 5.3.10 bespreek. Die vrae sentreer rondom inklusiewe onderwys en assessering.

5.3.1 Leerders met Asperger-sindroom in ‘n inklusiewe onderwyssituasie

Die vraag was: *Wat is die siening van die fasiliteerder wat betref leerders met Asperger-sindroom in ‘n inklusiewe onderwyssituasie?*

IO is gebaseer op die beginsel dat alle leerders die reg het om te mag leer en dat alle leerders ondersteuning nodig het. IO erken die feit dat alle leerders verskillend is en verskillende behoeftes het (Department of Education 2001a:18). Die deelnemers is gevra om hul mening oor IO te lug (Sien afdeling 3.2).

Deelnemer A en Deelnemer D meen dat IO ‘n goeie beginsel is, maar dat die leerder met Asperger-sindroom moontlik sal probleme ondervind om daarby in te pas. Deelnemer A: “Ek dink die mense op grondvlak wat elke dag met verskillende gestremdhede werk is bewus van al die hindernisse en hoekom inklusiewe onderwys nie suksesvol gaan wees nie.”

Deelnemer B se mening is as volg: “I think the idea of inclusive education is good. I think that it will benefit neurotypical children and Asperger children, but I do feel that within South Africa presently, we are not well equipped for it. I think that it would be quite a challenge for an Asperger child to go into a mainstream school and cope. So although I do agree with the policy of inclusive education, I think presently within South Africa I don’t think that we will manage in providing the needs of both Aspergers and the mainstream children. So I think it is a positive thing but I don’t know if it will work yet.”

Deelnemer E, wat in ‘n inklusiewe omgewing werk met ‘n leerder met Asperger-sindroom, se siening is dat dit ‘n goeie beginsel is, maar die onderwyser moet gewillig wees om binne die situasie te werk en so ‘n onderwyser moet op hoogte wees van alle aspekte rakende ‘n leerder met Asperger-sindroom.

Dit is duidelik dat daar uit bogenoemde afgelei kan word dat daar nog baie afrondingswerk aan die beginsel van IO gedoen moet word. Daar behoort gekyk te word na die implimentering van IO in die hoofstroomskole, na die fasiliteerders en selfs na die leerders en hul ouers. Die navorser is van mening dat IO deel moet vorm van die skool se etos. Die fasiliteerders moet vollediger ingelig word oor hoe om hierdie leerders te help en te onderrig. Daar sal gekyk moet word na die finansiële implikasies van ‘n noodsaaklike assistent onderwyser in elke klaskamer, en daar moet ook voorsiening gemaak word om meer geskikte apparaat aan te koop. Die beginsel van inklusiewe onderwys betrek dus baie sisteme.

5.3.2 Assessering

Die vraag was: *Hoe ervaar die leerder met Asperger-sindroom assessering?*

Assessering is ‘n stelselmatige, doelmatige en aaneenlopende proses wat dwarsdeur die skooldag en selfs daarna plaasvind om inligting oor die leerder se leervermoë en ontwikkeling op ‘n holistiese wyse, binne ‘n bepaalde outentieke konteks te versamel en te ontleed, ten einde bepaalde besluite oor die leerder en onderrigproses te neem, sodat die onderrig- en leerproses vir elke unieke leerder maksimaal mag geskied. Behoorlike assessering is ‘n noodsaaklike komponent om die vermoë, plasing, doelwitte en vooruitgang van alle leerders te bepaal en die programkwaliteit te kontroleer. As hierdie proses konsekwent en versigtig uitgevoer is, kan geskikte

uitkomst geïdentifiseer word (Davin 2003:29, Richey & Wheeler, 2000:153; Robinson, Burnham, Rowland & Arnold, 1999:37) (Sien afdeling 3.7).

Die leerder met Asperger-sindroom se ervaring ten opsigte van assessering is as volg beskryf deur die deelnemers:

Deelnemer A: “Ek dink assessering vir ‘n leerder met Asperger-sindroom is ongelooflik moeilik, (uhm) daar is talle van die assesseringsmetodes, die kriteria waaraan leerders met Asperger-sindroom net nie kan voldoen nie, (stilte) (uhm) selfassessering, groepassering, maatjieassessering (uhm) dit is nie van toepassing op ‘n kind met Asperger-sindroom nie. As gevolg van die spesifieke gebrek wat saam met die gestremdheid kom, is dit onmoontlik in 99% van die gevalle dat hierdie leerling aan die assessering sal kan deelneem op daardie vlak, (uhm) (stilte). As gevolg van die gebrek aan sosiale vaardighede dink ek ook dit is baie moeilik vir die kind om met baie van die vorme van assessering aktief betrokke te wees; om voor in die klas te staan en ‘n mondeling te doen, of om spontaan antwoorde te gee op vrae in die klaskamer. (uhm) Kinders met Asperger-sindroom is baie baie letterlik, so om werklik te verstaan wat gevra word is ook ‘n groot probleem as hulle formeel geassesseer moet word.”

Deelnemer B: “I think the assessment presently in the revised one is quite a challenge. I think for children with Asperger Syndrome, I think firstly most of the areas of an assessment, they will not be able to be assessed on (uhm) and I think the method in which we are able to assessed them is quite limited and I think that the assessment would have to be adjust a lot to take into account the child with Asperger, their disabilities, their abilities, their challenges and I think at this stage the assessment focuses too much on the mainstream children and I don’t think it would actually asses an Aspergers child appropriately.”

Volgens deelnemer E moet daar ook gelet word op die leerder se emosionele toestand van die betrokke dag. “Their assessment obviously depends on the child and with regard to this child, it depends on what mood he was in. Some days he’ll come and draw or colour in the picture or whatever it is what we paint or whatever it is we busy doing absolutely fine but the next day he wouldn’t do it. So it is very dependent on his emotional state but (uhm) he didn’t obviously achieve all the assessment standards that the others did.”

Gevolgtrek is dit duidelik dat die leerder met Asperger-sindroom baie noukeurig en versigtig geassesseer moet word. Daar moet gelet word op die leerder se gemoedstoestand en daar moet duidelikheid wees oor wat van só ‘n leerder verwag word. Wat belangrik is in alle assessering is die leerder self. Die fasiliteerders moet bewus gemaak word van hoe sodanige leerders geassesseer moet word, hulle moet leiding en ondersteuning kry van fasiliteerders wat reeds met sulke leerders werk.

5.3.3 Assesseringstandaarde

Die vraag is gevra: *Hoe voel jy oor die assesseringskriteria vir Graad R leerders soos voorgeskryf deur die Nasionale kurrikulum verklaring?*

Assesseringstandaarde dien as riglyne by die bepaling of 'n leerder 'n bepaalde leeruitkoms bereik het, al dan nie. Assesseringstandaarde is 'n belangrike bydraende bron by die samestelling van 'n holistiese assesseringsmodel vir die ontvangsjaar. Dit is baie belangrik om daarop te let dat dié standaarde as 'n belangrike bron, en nie as die enigste bron waarop assessering gebaseer word, geag word nie (Davin 2003:123).

Die Onderwys Departement het voorgeskrewe assesseringstandaarde saamgestel vir alle ouderdomsvlakke asook vir die ontvangsjaarleerders (Department of Education 2002a:4). Uit die volgende transkripsie blyk die deelnemers se gevoel rondom hierdie voorgeskrewe assesseringstandaarde as volg te wees:

Deelnemer A: “Assesseringskriteria is in baie gevalle ver buite bereik vir 'n kind met Asperger-sindroom. (uhm) (stilte) Baie van die agt, nege, tien, elfjarige kinders waarmee ek werk wat Asperger-sindroom het, kan nog steeds nie die Graad R uitkomst en assesseringstandaarde bereik nie. Daar is verskriklik baie assesseringstandaarde. Hierdie kinders werk teen 'n baie, baie stadiger tempo en dit is net nie moontlik in baie gevalle vir hulle om hierdie assesseringstandaarde suksesvol te voltooi nie.”

Deelnemer C: “I don't think it's anything that works for kids with Asperger syndrome (uhm). The targets are very, they set quite high for a child of any age with Asperger syndrome.”

Deelnemer E: “I think that obviously depend on the child for this child he knew his sounds. He could, depending on his state of mind, depending on the day, he could concentrate and complete the task very basically. He will get mostly 2, but he knew sounds and I think he got a 3 for his sounds. In some instances his pictures were better than the other little boy so it also depends on which area we are assessing, (uhm) with regard to this child, he was actually going through to grade 1, but our school they push quite a bit and we just felt he did so well and come on so far socially and emotionally his starting to integrate, his starting to play with others, he was the most fascinating thing, he just played soccer with the others (uhm). We just felt that emotionally this child wouldn't cope and the school wasn't so happy because he wasn't going through with an assistant, and then the mother decided eventually she got him into a special school. But it is difficult because there are no special places for these children.”

Na aanleiding van die deelnemers se reaksie is dit duidelik dat die assesseringskriteria wat daar gestel is vir Graad R leerders moeilik bereikbaar is vir leerders met Asperger-sindroom. Dit is daarom belangrik dat die fasiliteerder haar leerder deeglik ken, sodat die assesseringstandaarde aangepas kan word om by die spesifieke leerder se ontwikkelingsvlak aan te sluit. Die fasiliteerder kan met behulp van die multi-dissiplinêre span aan die hand van die voorgeskrewe assesseringstandaarde, spesifieke assesseringstandaarde saamstel vir die leerder met Asperger-sindroom in Graad R. Die multi-dissiplinêre span maak almal deel uit van die sisteme waarbinne die leerder beweeg (Sien afdeling 3.3).

Vervolgens sal die assesseringsmetodes en tegnieke bespreek word.

5.3.4 Assesseringsmetodes

Die vraag is gevra: *Watter assesseringsmetodes bestaan daar vir leerders met Asperger-sindroom in Graad R?*

‘n Verskeidenheid assesseringsmetodes word gebruik om die toepassing van kennis, vaardighede en onderliggende houdings binne ‘n bepaalde konteks te assesser. Hierdie verskeidenheid assesseringsmetodes moet gebruik word om die verskeidenheid in leerderagtergronde, leerstyle en leerderbehoefte te omsluit, sodat alle leerders die geleentheid gebied mag word om hul vordering te toon (Department of Education 1996:22) (Sien afdeling 3.15).

Deelnemer C se antwoord op die vraag van watter assesseringsmetodes hulle gebruik maak, is as volg: “Mainly observation, but direct and indirect so the teachers observe in the classroom and uhm we talk to parents. We have a multi disciplinary team where the child is observed by a therapist, the teachers, the parents as well (uhm). We tried to all keep on the same page by meeting as our first possible and getting together, making programs for them (uhm). We observe them on an individual basis so we don’t watch them in the classroom and observe them as a group (uhm). It’s generally individualized.”

Deelnemer D se mening oor kontrolelyste: “Nee nie by ons kinders nie, nie by Asperger-sindroom kinders nie (uhm). Jy weet vandag kan hy dalk dit nie doen nie en dit is nie te sê as hy dit vandag kan doen dat hy dit die dag daarna en daarna weer kan doen nie. Jy weet hulle het nie rerig so (wys met die hand ‘n reguit lyn) jy weet vir my wat ek met my leerders agtergekom het, is dat een vlak van hulle sal goed ontwikkel wees en die ander nie, dus soos leerder A byvoorbeeld as jy vat wat hy eintlik basies moet kan doen en wat hy wel kan doen is twee verskillende dinge opsigself. Daar is nie ‘n manier waarop jy kan ‘n regmerkier maak, kan dit al doen en kan dit al doen dit is hand oor hand wat jy dinge met hulle moet doen, maar tog as leerder B byvoorbeeld moet kan hardloop kan hy hardloop soos die wind hy kan

rerig so hardloop, so daar is nie 'n definitiewe ding nie, dis amper soos een van hierdie 'questionnaires' wat mens invul en jy moet hom weekliks invul, jy weet. Hierdie week is dit puik, volgende week soms, die ander week, nie hierdie week een van sy sterk punte nie. Dit is nie iets waarop jy kan bou nie. Ek dink daar is soveel wat jy rerig merk nie. Ek dink daar is soveel opsies. Jy moet altyd 'n plan B hê. Jy kan nie net sê hulle kan nie.”

Deelnemer A: “Die ander assesseringsmetodes sou ons kyk na toetse, werkskaarte. (stilte) Dit gaan nie werk nie, (uhm) dit werk nie (uhm). Hierdie leerders se probleme en hulle hindernisse (uhm) maak dit basies onmoontlik om van enige ander vorm van assessering gebruik te maak.”

Na aanleiding van bogenoemde is dit duidelik dat die deelnemers van mening is dat daar net 'n paar assesseringsmetodes is wat werk vir 'n leerder met Asperger-sindroom. Die assesseringsmetodes is *waarneming, indirek en direk, oueronderhoude en dan die multi-dissiplinêre-span benadering*.

Die multi-dissiplinêre-span bestaan uit die fasiliteerders, die assistente, die ouers, die skoolhoof en al die verskillende terapeute, byvoorbeeld die maatskaplike werker, die arbeidsterapeut en so meer. Hulle stel dan as span vir elke leerder 'n individuele ontwikkelingsprogram saam wat die IOP genoem word (Individual developmental program). Hierdie persone is die mikrosisteme van die leerder met Asperger-sindroom as individu en die verhoudings en samewerking tussen die mikrosisteme vorm die leerder se mesosisteam (Landsberg et al 2005:11-12).

Deelnemer D: “Ja, kyk, dit doen ons nou saam met die ouers. Ons eerste assessering is om te bepaal op watter vlak hul nou is. Jy weet die meeste van die tyd dan sê ons daar wat ons gesien het, wat hy kan doen en dan vra ons vir die ouers waar hulle wil moet hy wees, wat verwag hulle op die ou-end van die dag. Dit kan jy eintlik sê ons IOP moet eintlik in jou klaskamer wees; jy val gereeld terug na dit toe. Dit is op die ou-end wat gaan gebeur in plaas dat die kurrikulum jou riglyne is en assesserings gaan wees. Jou IOP is amper meer van belang. Dit is wat hulle wil hê, byvoorbeeld dat ons sê hy kan nog nie van 1 tot 3 tel nie en sy ouers wil graag hê hy moet van 1 tot 3 tel en dan gaan jy terug daarheen en jy kyk of jy daaraan kan werk. Jy werk daaraan. Jy probeer en dan het ons mos later weer terugvoering van wat ons weer met hulle gesels en sê kyk, ons het dit nou vir 'n tydperk gedoen en dit het nie gewerk nie of dit het gewerk, ek dink ons kan nou na vlak 2 toe gaan of daardie tipe van dinge. So vir my het die IOP wat in samewerking met die ouers saamgestel word meer waarde. Na terugvoering aan die ouers dan probeer ons weer vir 'n jaar of ses maande dit doen, dan kom ons weer by mekaar. Ek gebruik dit eerder as wat ek terugval op ons Graad R kurrikulum.”

‘n Individuele ontwikkelingsprogram (IOP) bevat al die nodige vlakke van ontwikkeling sodat die totale leerder in gedagte gehou kan word. Daar word gelet op die kognitiewe- sowel as kommunikasie wat by leerders met Asperger-sindroom van groot belang is, sosiale- sowel as spelontwikkeling, emosionele ontwikkeling en daarmee saam ook die onaanvaarbare gedragspatrone van leerders met Asperger-sindroom. Die leerder met Asperger-sindroom moet dus as unieke individu geken word. Sien bylaag F vir ‘n volledige uiteensetting van die individuele ontwikkelingsprogram (Sien 1.7.11).

Dit wil dus vir die navorser blyk dat die leerders met Asperger-sindroom nie aan die assesseringstandaarde kan voldoen nie, en moet daarom op hul eie geassesseer word aan die hand van byvoorbeeld die *IOP*, wat weer saamgestel kan word uit die assesseringstandaarde wat wel op die vlak van die spesifieke leerder gebaseer is. Hierdie IOP-dokument berus op die beginsel dat alle leerders daartoe instaat is om die assesseringstandaarde te bereik, maar dit gebeur net op verskillende vlakke en op verskillende tye. As daar byvoorbeeld gekyk word na die aangepaste assesseringstandaarde van wiskunde in Graad R kan daar gesien word dat by leeruitkoms 1: nommers, bewerkinge en verhoudings, assesseringstandaard 7 die leerder met Asperger-sindroom nie die tegniek bemeester van halvering en verdubbeling soos die gewone leerder in Graad R nie. Die leerder met Asperger-sindroom kan wel op ‘n latere ouderdom die tegniek bemeester. Sien bylaag E vir die aangepaste wiskunde assesseringstandaarde gebaseer op die Nasionale Kurrikulum Verklaring en die Wes-Kaapse Kurrikulum vir leerders met Outisme spektrum gebrek.

5.3.5 Die rol van die fasiliteerder

Die vraag was: *Wat is die rol van die fasiliteerder by die implimentering van assesseringsmetodes?*

In elke leerder se onderrig is daar ‘n fasiliteerder wat ‘n verskil aan sy lewe maak. Vir die leerder met Asperger-sindroom is die fasiliteerder van nog meer belang. Dit is dus belangrik om na die rol van die fasiliteerder in hierdie navorsingstudie te kyk.

Alle fasiliteerders lewer ‘n kernbydrae tot die transformasie van onderwys in Suid-Afrika. Fasiliteerders sal in staat wees om die verskeie rolle wat in die Norme en Standaarde vir Opvoeders beskryf word, te vervul. Hiervolgens word fasiliteerders van leer, vertolkers en ontwerpers van leerprogramme en leerstof, leiers, administrateurs en bestuurders, vakkundiges, navorsers en lewenslange leerders, gemeenskapslede, burgers en beraders, assessors en deskundiges van leerareas of leerfasies as globale bydraers tot die suksesvolle assesseringsproses beskou (Department of Education 2002a:3).

Deelnemer A sien die rol van die fasiliteerder met die implimentering van assesseringsmetodes as volg: “My rol as fasiliteerder is definitief om die hele tyd wakker te wees en aandag te gee aan alles wat deur die verloop van ‘n dag met die kind gebeur. Omdat ons staatmaak op observasie en dit ons hoofvorm van assessering is, gee ons verskriklik baie aandag aan die kleinste detail en die kleinste insident wat gebeur om ons te help om te assesseer.”

Die fasiliteerder se belangrikste rol ten opsigte van assessering is om deeglike beplanning te doen. Dit is duidelik sigbaar in deelnemer E se antwoord: “Well I mean, I drive the whole thing. If I don’t know what I’m assessing or I don’t know what I’m trying to get to, then it ain’t gonna to happen.”

Dit is dus duidelik dat die rol van die fasiliteerder ten opsigte van assessering baie belangrik geag behoort te word. Die fasiliteerder moet die leerder in sy geheel ken en bewus wees van die sisteme waarbinne die leerder funksioneer om sodoende die nodige beplanning te doen om seker te maak die assessering werp vrugte af. Die fasiliteerder moet deeglik bewus wees van die nut en doelwit van die spesifieke assesseringsinligting. Dit dien geen doel om inligting rondom die leerder te versamel wat nie gebruik kan word nie. Dit wil sê die fasiliteerder moet bewus wees van sy of haar rol tydens assessering, en hy of sy moet ook ingelig wees of die nodige opleiding ontvang.

5.3.6 Die behoefte wat ontstaan om ‘n leerder korrek te assesseer

Die vraag is: *Wat is die fasiliteerder se behoeftes om ‘n leerder met Asperger-sindroom in Graad R korrek te assesseer?*

By elke fasiliteerder in ‘n klaskamer ontstaan daar sekere onderrig behoeftes soos byvoorbeeld die behoefte om leerders korrek te assesseer. Dit is egter noodsaaklik dat fasiliteerders bewus moet wees van wat geassesseer behoort te word.

Deelnemer B het dit as volg gestel: “I think to assess an Aspergers learner their many needs that need to arise, first of all is the fact that every Aspergers child is usually different. So I don’t think there is one specific diagnoses or explanation understanding of Aspergers per so. Every child will present differently and I think so with looking at assessment so it will be quite unique assessment for each child, because you will otherwise missing a lot of the child’s abilities or inabilities and I think also (think) there is something else I forgotten (uhm). Now I can’t remember (laugh). Ja, so I think the main thing would be that it is unique and I also think that the needs of the specific child should be taken into account. You know, if it is concentration it is concentration. You know in fact what are their actual abilities, what are these social skills I think will influence the assessment greatly, because

generally, in assessment, we are using social skills and I think the lack of social skills will also be need to consider.”

Deelnemer A: “Dit is baie moeilik om onderskeid te tref tussen die gestremdheid of die inperking en die leerder se vermoë. (uhm) Ons moet voortdurend in gedagte hou dat die leerder sekere tekortkominge het as gevolg van die spesifieke gestremdheid en dit maak dit baie moeilik om te assesseer wat is werklike potensiaal en wat is onderdrukte potensiaal as gevolg van die gestremdheid.”

Die belangrikste behoefte wat ontstaan is om ‘n leerder as ‘n individu te erken met sy tekortkominge en inperkings. Deelnemer E verduidelik dit as volg: “This child actually needed far more observation because it was ... (silence). He needed more attention, he needed more focus, he needed more observation because you didn’t want him to, because some days he wanted to do it. So I was always trying to assess him to see how he can do that or today he can’t because it was so up and down. So actually he, he needs it desperately because for us it is with his mom, it was so very involved and very concerned just to keep up cause he was on probation. If I could say that term by term to he wasn’t gonna be coping he would have not completed the year. So he would have gone somewhere else because they accepted him on condition that he was fitting into a certain extend and progressing. So yes, I would think (silence) you need to actually assess him more than the others but more observation than anything else, cause you’re always aware of him and you always see if it is improving or isn’t it. Are the outburst getting more or less or we had a bad week, why, so there is a lot of info that we were writing down.”

Dit is duidelik uit bogenoemde dat die fasiliteerder op hoogte moet wees van wat hy of sy wil bereik met die assessering. Elke fasiliteerder het dit ten doel om seker te maak dat hul leerder met Asperger-sindroom korrek geassesseer word. Daar moet egter altyd in gedagte gehou word wat die leerder se behoefte en omstandighede is, sodat die leerder in meer as een situasie en op verskillende tye, met verskillende aktiwiteite geassesseer word. Die fasiliteerder moet die situasie duidelik identifiseer en weet wanneer die assessering geloofwaardig is of nie. Die fasiliteerder moet dus nie afleidings maak van slegs een gebeurtenis nie, want die mikrosisteme waarbinne die leerder funksioneer, verander voortdurend.

5.3.7 Assessering kan gebruik word om ‘n leerder by te staan om sy of haar volle potensiaal te bereik

Die vraag wat bespreek word is: *Hoe kan assesseringsmetodes gebruik word om leerders met Asperger-sindroom te help om hul volle potensiaal te ontwikkel?*

Dit is altyd belangrik om na elke Asperger-leerder op 'n individuele vlak te kyk en om sodoende elke leerder se potensiaal te bepaal om hom te kan bystaan. Elke leerder met Asperger-sindroom is uniek en nie eens twee leerders met Asperger-sindroom kan dieselfde behandel word nie.

Deelnemer A is van mening: “Ek dink dit is moontlik om 'n leerder sy potensiaal te laat bereik. Ek dink dit is net baie belangrik om vas te stel wat is die leerder se potensiaal. 'n Leerder moet inherente potensiaal hê wat ontwikkel kan word en in baie gevalle het baie van die Asperger leerders min potensiaal. So hulle kan tot hulle volle potensiaal ontwikkel maar hulle gaan nooit 'n breinchirurg wees of 'n vliegtuigloods nie. Ons moet kyk wat is relevant vir hulle en wat dra by tot hulle lewenskwaliteit en lewensstandaard en wat gaan hulle selfstandige verantwoordelike burgers van ons samelewing maak, eerder as om net te fokus om hulle in 'n hoofstroomskool te sit.”

Deelnemer B: “I think assessment areas need to be broader in a sense, to include Aspergers children, their specific behaviors and their specific weaknesses. And you know in that assessment areas looking at this one (revised National Curriculum Statement) is very specific and very mainstream and very neurotypical children and I don't think it is going to assess the Aspergers child at all. I think you will miss most things. So I think the assessment areas need to be more focused on the Aspergers child and what is involved on all the different areas.”

Vanuit bogenoemde is dit duidelik dat assessering belangrik is. Assessering van leerders met Asperger-sindroom is net so ingewikkeld en moet met net soveel aandag plaasvind as by 'n hoofstroomskool. Deur goeie en deurdagte assessering kan hiërdie leerders bygestaan en ondersteun word, om ook hul plek in die samelewing vol te staan. Elke leerder kan sy of haar volle potensiaal bereik, deur 'n fasiliteerder wat bereid is om bietjie verder saam met hierdie leerders te stap.

5.3.8 Die uitkomst van verskillende assesseringsmetodes op die leerder

Die vraag wat gevra is: *Wat is die uitkoms van verskillende assesseringsmetodes op leerders met Asperger-sindroom?*

Assesseringsmetodes kan in sommige gevalle negatiewe uitwerkinge op leerders met Asperger-sindroom hê. Deelnemer C se mening: “I think there is a lot of techniques that can stress a learner out (uhm). Trying to force a child to do academic work, to try and assess where he is with literacy and numeracy. It can cause stressful for a child who isn't there yet or it is not where his strength lay or something he isn't capable off. There are some assessment methods that can be very stressful on a child and others that have no affect you know on them.”

Deelnemer B: “I think the outcomes of any assessment is basically we try to assess where the child is at and what his or her capabilities are. So for an Aspergers child I think the outcome of any assessment looking at what we use, will be the IDP’s or individual developmental program which then will highlighted the child’s strengths and weaknesses, the challenges that they face the crises or anything or any intervention which takes place. So I think any outcome of assessment with an Aspergers child would really be to provide them with, first of all, better quality of life and also for us to be able to focus as a multi disciplinary team. So the teachers, the therapists, the assistants or whoever on that specific child’s capabilities, his or her strengths and weaknesses and how he can best reached his potential.”

Dit blyk duidelik uit bogenoemde dat in die geval van leerders met Asperger-sindroom daar eerder gefokus moet word op die leerder se sterk punte en sy swak punte as om te probeer om assesseringstandaarde te bereik wat bo hul vuurmaakplek is. Die uitkomste van hierdie assessering moet die sterk punte uitlig en so die fasiliteerder help om te werk aan die swak punte. As ‘n leerder met Asperger-sindroom byvoorbeeld van 1 tot 3 goed kan tel, maar hy sukkel nog om 4 by te voeg kan die fasiliteerder saam met die leerder verskillende goed tel, elke keer voeg sy die vierde item by. Met etenstyd kan die leerder byvoorbeeld elke tafel se lepels uittel tot by 4 en dan weer begin by 1. Dit gaan by hierdie leerders oor inskerping, herhaling van dieselfde opdrag oor en oor. Die fasiliteerder moet met goeie waarneming, nadenke en aantekeninge die leerder bystaan.

5.3.9 Algemene kommentaar oor leerders met Asperger-sindroom

Ter afsluiting van die onderhoud is die deelnemers gevra om enige inligting wat hulle dink belangrik is met die navorser te deel. Hier volg elke deelnemer se laaste antwoord.

Deelnemer A: “Ek dink vir my is die mees frustrerendste ding van Asperger-sindroom dat die flied ‘Rain man’ ooit gemaak is. Mense verwar dikwels outisme en Asperger-sindroom en vergelyk dit met ‘Rain man’; alle Aspergers is superintelligent wat ongelukkig nie die geval is nie. Ek sou sê in 75% van die gevalle het jou Asperger kind een of ander gebied waarin hy uitsonderlik begaafd is, maar daardie begaafdheid is nie noodwendig funksioneel nie. Daardie begaafdheid het in baie gevalle niks te doen met akademiese briljantheid nie. Dit is ‘n ongelooflike vermoë wat die kind het, maar dit het geen sin en doel in ons samelewing nie.”

Deelnemer B: “I think you know what our facilities that are available and what training we receive, all those sort of things are lacking if we compare ourselves to the United States or the United Kingdom. But I think the focus on Aspergers is definitely increasing and if that continuous and if there are more and more people

who are willing to push in and try and understand it more and try and set up facilities that reach them and we able to as a country provide more support, I do think they will survive. I think now there is a possibility that we might lose them in a sense or else they just won't cope or something But I think if we are really committed to bring about the changes that the need finding out what those changes are looking at, how we can assess them better, all those sort of things, I think they will survive."

Deelnemer C: "I find it interesting that you focus a lot on assessment I think Asperger syndrome, the most important thing is to think about their social skills, the social arenas is where the problems lay. I think with Aspergers the child is generally intellectually there but not socially. He got no interesting on learning, how to be socialize with other people. So (uhm) I don't think assessment is that important with an Aspergers child and needs to be constantly challenged interrupt all the time. Assessing that kind of thing is quite difficult. I said observation so many times because I really think the social behavior is where we should be concentrating on and so I really think that that's the area where we should looking and working on all the time."

Deelnemer D: "Ek is té kort daarmee besig, maar ek weet daar is nie 'n goue reël daarvoor nie. Daar is nie rerig iets wat jy kan sê dit is so asof ek myself sal kan sê ja, probeer eers die standaard ding, maar moet hom nie slaafs navolg nie. Moenie laat dit jou alfa en omega wees nie. Doen die IOP en hou dit liewers daar in jou klas en gaan haal altyd daaruit, verwys altyd daarna en kry jou nie net jou inligting nie, kry jou wat jy met die kind wil bereik daaruit in plaas van om 'n gewone Graad R se kurrikulum te gebruik, want dit kan nie vir ons, miskien in sommige gevalle, maar jy weet, as ek nou met jou praat dan sien ek nou my kinders en ek weet nie of dit jou enigsins gaan help nie, maar by my kinders al wat gaan help is rerigwaar (stilte) en dan natuurlik die ouers. Ek dink partykeer mens moet die ouers ook by die kind in die klaskamer hê en dat hulle sien wat die kind rerig doen en saam met hom dit doen, want partykeer is hulle verwagting ook te hoog."

Deelnemer E: "I had to find out about Asperger (uhm) otherwise you can't understand this child. In the beginning you don't know what to do. Do you shout at this child? No. So we were very soft and actually that was not what he was needed. Actually you need to be very firm. And we learned about routine, so routine that is what you do and if the routine changes, which it always does at our school, you have to if you can possible tell him before. As he arrives at school you going to the computers but the teacher is not here so that ones we learned that we avert quite a few episodes. So there was a lot of learning on the teacher's side and the mother must be involved and keep pushing the teacher if I can say. Cause there was sometimes they were really disheartened and down and the next moment he does something so beautiful and marvelous and you are so proud that it is like (uhm). So

it was a lovely year, a very hard year but a lovely year, because they are very special children. They have lovable. He really improves from not wanting to be touched, (like a hug) he actually hugging you everyday to say goodbye so is there anything else.”

Na aanleiding van die voorafgaande gedeelte, is dit duidelik dat hier met spesiale individuele leerders gewerk word wat, met die nodige begrip en ondersteuning, wel kan oorleef in vandag se samelewing. Dit is duidelik dat die deelnemers aan die onderhoude van mening is dat daar verskillende vlakke van leerders met Asperger-sindroom is en dat hierdie leerders elk as uniek gesien behoort te word. Hierdie leerder moet sagkens behandel word, maar tog moet daar ferm teenoor hulle opgetree word. Vir hierdie leerders is roetine baie nodig.

5.3.10 Opsomming van die verskillende onderhoude

‘n Opsomming van die verskillende onderhoude word vervolgens in tabel 5.2 weergegee.

Tabel 5.2: Opsomming van onderhoude

Tema van onderhoudsvrae	Deelnemer A	Deelnemer B	Deelnemer C	Deelnemer D	Deelnemer E	Die navorser se opsomming
Inklusiewe onderwys en die leerder met Asperger-sindroom	Goeie beginsel, maar gaan nie suksesvol wees	Goeie beginsel, nog harde werk nodig	Goeie beginsel, goed vir leerder se sosiale ontwikkeling, maar aparte klasse	Kan werk maar ons is nog nie gereed daarvoor nie	Goeie beginsel, fasiliteerder moet net bereid wees om harder te werk	Houding van deelnemers A,B,C en D is baie positief maar hul het toepaslike opleiding. Houding van deelnemer E, hoofstroomskool-fasiliteerder – baie moeilike jaar min opleiding in spesiale geval leerders
Asseseringsmetodes	Waarneming-direkte en indirekte	Waarneming-onderhoude	Waarneming-IOP	Waarneming IOP	Waarneming-kontrolelyste	Fasiliteerders moet kennis hê van asseseringsmetodes
Rol van die fasiliteerder	Wakker wees, aandag ge deur die loop van die dag	Bepaal watter areas nodig is om geassesseer te word	Deel van die span om te bepaal wat geassesseer moet word	Beplanning	Weet wat geassesseer moet word	Kennis hê, beplanning kan doen en saamwerk in 'n span
Behoeftes om die leerder korrek te assessee	Om leerder se tekortkominge te bepaal	Alle leerders met Asperger-sindroom is uniek	Elke leerder is 'n individu	Sien leerder in verskillende omstandighede	Meer aandag, meer gefokus	Leerder holisties assessee, sterk en swak punte, sisteme waarbinne leerder funksioneer, konteks van die kind

Tema van onderhoudsvrae	Deelnemer A	Deelnemer B	Deelnemer C	Deelnemer D	Deelnemer E	Die navorser se opsomming
Bereik volle potensiaal	Bepaal elke leerder se eie potensiaal	Spesifieke gedrag en spesifieke swakhede moet in berekening gebring word	Bepaal vooruit-gang en bepaal watter aanpassings gemaak behoort te word	Verseker dat die leerder in die samelewing opgeneem sal word	Verander onderrig nie assessering om leerder te help om sy volle potensiaal te bereik	Ontwikkelingsvlakke wat aangeraak word: sosiale-, kognitiewe, persoonlike ontwikkeling en potensiaal
Ervaring van leerder	Soms frustrasie	Ervaar soms mislukking	Negatiewe uitwerking op leerders	Soms positief soms negatief	Afhangende van leerder se gemoedstoestand	Emosionele-, sosiale ontwikkeling
Uitkoms van assesserings-tegnieke	Bepaal leerder se vlak van ontwikkeling	Bepaal die leerder se swak punte en sy sterk punte	Sommige baie stresvol	Uitkoms word bepaal deur die IOP	Buigsaamheid ten opsigte van die assessering-standaarde	Kognitiewe-, perseptuele ontwikkeling
Algemeen	Sommige leerders het 'n ongelooflike vermoë	Wees gerig om verandering te bring vir leerders met Asperger-sindroom	Die sosiale areas is baie belangrik	Geen goue reëls. Fokus op IOP	Roetine van hierdie leerders is baie belangrik. Baie harde werk maar dit is baie spesiale leerders	Emosionele-, sosiale ontwikkeling

5.4 NAVORSER SE WAARNEMING

Waarnemingsmetodes sluit indirekte en direkte waarneming in (Westwood 2001:4-5). Direkte waarneming beteken dat die fasiliteerder gedurende die dag oplet na wat die kind doen, hoe die kind dit doen, wanneer die kind dit doen en hoeveel die kind doen. Aan die einde van die dag maak die fasiliteerder 'n opsomming van die dag se gebeure en ontleed dan die kind se vordering daarvolgens. Sodoende word 'n fasiliteerder gedwing om goed na te dink oor elke leerder se vordering. Sterk en swak punte kan so bepaal word.

Leerders wat gediagnoseer is met Asperger-sindroom, is waargeneem in hulle natuurlike omgewing waar hulle gewoon is aan die daaglikse roetine. Die navorser het hoofsaaklik die assesseringsmetodes wat die fasiliteerders gebruik, waargeneem.

5.4.1 Navorser se waarneming 1

Die maklikste assesseringsmetode is die leerderportefeulje wat gebruik word (Sien afdeling 3.14). In die portefeulje van leerder A is sketse wat hy gemaak het. Hier is 'n voorbeeld van een van sy sketse.

Foto 5.1: Tekening



Agterop die skets het die fasiliteerder die datum en bykomende inligting soos byvoorbeeld die potloodgreep van die leerder aangeteken.

Die opdrag was om homself by sy huis te teken. Dieselfde opdrag kan herhaal word na drie of vier maande om te sien of daar progressie of regressie is. Wat tydens die waarneming te voorskyn gekom het, is dat die leerder se emosionele gemoedstoestand in ag geneem moet word tydens die betrokke aktiwiteit.

Sommige leerders soos bespreek in die onderhoude, vind dit soms moeilik om 'n opdrag uit te voer indien iets hulle gemoedstoestand omvergegooi het.

5.4.2 Navorser se waarneming 2

Foto's van leerders se werk kan ook in die portefeulje geplaas word. In Foto 5.2 is 'n voorbeeld van dieselfde leerder in foto 5.1 wie se potloodgreep asook sy kwasgreep nog nie vasgelê is nie. Die assesseringsmetode wat hier gebruik word, is 'n voorafopgestelde kontrolelys wat vrae soos die volgende kan insluit, en is dus direkte waarneming:

- Is die leerder se potloodgreep vasgelê?
- Gebruik die leerder sy dominante hand?
- Gebruik die leerder egalige handbewegings?

Hierdie vrae word gevra om te bepaal of die leerder besig is om homself voor te berei vir sy skryfvaardighede. Bogenoemde vrae kan gebruik word vir leerders met Asperger-sindroom, sommige van hulle sal dalk net op 'n latere ouderdom eers dominansie vaslê.

Foto 5.2: Verfaktiwiteit



5.4.3 Navorser se waarneming 3

Sommige leerders met Asperger-sindroom geniet aktiwiteite waar hulle hulself kreatief kan uitleef (Sien afdeling 2.6.5). Byvoorbeeld: Tydens 'n verfaktiwiteit word dié leerder toegelaat om te verf soos hy graag wil. Hier kan gesien word dat dié leerder oor en oor verf (reputerende gedrag).

In afdeling 2.8 kan gesien word dat hierdie leerders egter ook probleme ervaar met obsessiewe kompulsiewe gedrag.

Foto 5.3: Kunsskepping



Die metode wat hier gebruik is om die leerder te assesser is indirekte waarneming, want daar word slegs bepaal of die leerder die aktiwiteit geniet. So ook kan waargeneem word watter leerder nie deelneem nie. Wat vir die fasiliteerder duidelik is in so 'n geval is dat die leerder tassensitief is. Baie leerders met Asperger-sindroom is tassensitief (Sien hoofstuk 2 afdeling 2.6.2).

5.4.4 Navorser se waarneming 4

Leerder B word bygestaan deur die fasiliteerder om verfkolle op 'n klein blikkie te verf. In foto 5.3 gebruik leerder B sy regterhand en in foto 5.4 gebruik hy sy linkerhand. Dit is dus duidelik dat leerder B se dominansie nog nie vasgelê is nie. Die fasiliteerder is egter daarvan bewus dat sy nie die leerder mag dwing om sy regterhand te gebruik nie. Dit kan lei tot 'n emosionele uitbarsting wat weer verdere implikasies op die aktiwiteit mag hê, en die leerder byvoorbeeld nie die aktiwiteit voltooi nie. Die fasiliteerder behoort die leerder te motiveer om konstant dieselfde hand te gebruik. Die metode van assessering wat hier gebruik kan word, is die kontrolelys en dus word van meer direkte waarneming gebruik gemaak.

Foto 5.4: Ondersteuning deur die fasiliteerder



Vrae wat gevra kan word in die kontrolelys is soos volg:

- Kan die leerder die opdrag op sy eie uitvoer?
- Kon die leerder alleen voortgaan nadat die fasiliteerder hom gehelp het?
- Was die aktiwiteit vir die leerder sinvol?
- Kon die leerder homself uitleef?

Hierdie vrae kan ook gebruik word vir leerders met Asperger-sindroom, dit kan dalk net langer neem om vir hierdie leerders 'n sinvoller ervaring te wees.

5.4.5 Navorser se waarneming 5

Leerder A is 'n leerder met Asperger-sindroom in die 4-5 jaar klas in 'n spesiale skool. Hy is 4 jaar oud en kan reeds lees en skryf. Die boek wat hy hier lees is onbekend aan hom, maar hy kan dit nogtans lees. Sy sosiale en emosionele ontwikkeling is egter van so aard dat hy nie geakkommodeer kan word in die 5-6 jarige ouderdomsgroep nie. Hy gaan wel vir geletterdheidsklasse na die 5-6 jariges toe. Sy fasiliteerder sê die volgende van hom in haar onderhoud (deelnemer C):

“Adaptations that we make for example one of the children in my class, is quite young. He’s got Asperger syndrome and is four years old. (uhm) Socially, well pretty much in every arena other than academics, he’s on par with the other children in my class who range between four and six. (uhm) But academically he is so far ahead of my class that he goes up one class and spends about an hour and a half every day with them during academic work.”

Foto 5.5: Tyd vir lees



“This little boy can read and write pretty much anything that he sees. His memory is almost photographic. That way he will see writing on the television and will be able to come to school the next day and write it down like “FNB how can we help you,” whereas the other children in my class are unable to read or write yet and one or two of them can write their name, but with assistance. This little boy can write with no assistance and read with no assistance at all.”

Hier vind die navorser ‘n goeie voorbeeld van hoe die skool moet aanpas by die omstandighede van die leerders. Indien dit nie vir die leerder moontlik was om na die groter groep te kon beweeg nie, kon hy dalk ingeperk geword het met sy begaafdheid. Die assesseringsvlak van verskillende groepe verskil. Wat by hierdie skool belangrik is, is om die begaafdheid van hierdie leerder te bevorder. Ten opsigte van sy begaafdheid word hy op ‘n ander vlak geassesseer as die res van sy ouderdomsgroep maar ten opsigte van sy sosiale ontwikkeling is hy op dieselfde vlak as sy klasmaats.

5.4.6 Navorser se waarneming 6

Tydens waarneming is daar duidelik gesien dat hierdie leerders geleer word om aan hulle basiese behoeftes te voorsien. Nadat hulle ‘n gesonde ete gehad het, word hulle geleer om self hulle skottelgoed te was en weer weg te bêre in die kas, sodat dit vir die volgende ete weer skoon is.

Foto 5.6: Tyd vir skottelgoed was



Die assesseringsmetode wat hier gebruik word is indirekte waarneming. Die manier waarop die leerder sy skottelgoed was en afdroog word aangeteken om sy selfstandigheid ten opsigte van die aktiwiteit te bepaal.

5.4.7 Navorser se waarneming 7

In die groter klasse word die leerders geleer om self hulle toebroodjies te maak of eiers te bak. Hiervoor gebruik die fasiliteerder 'n plakkaat wat stap vir stap vir hulle wys wat om te doen. Die plakkaat is in die begin van die jaar uiteengesit met foto's van watter stappe gevolg moet word. Later in die jaar val die foto's weg en word die stappe met tekenprente vervang. Die laaste gedeelte van die jaar gebruik hulle slegs kort sinnetjies om aan leerders te verduidelik wat om volgende te doen.

Foto 5.7 is 'n foto van die begin van die jaar. Foto 5.8 dui die tweede stap wat gevolg word aan.

Foto 5.7: Foto reseptekaart



Foto 5.8: Prente reseptekaart



Ten opsigte van assessering word hier gebruik gemaak van direkte waarneming. Die fasiliteerder sal aantekeninge maak soos die leerders vorder met die stappe van die resep. Indien die leerder die resep kan voltooi sonder om dikwels na die resep te kyk kan die fasiliteerder oorgaan na die volgende stap.

5.4.8 Navorser se waarneming 8

Sosiale tegnieke is baie belangrik vir die leerders met Asperger-sindroom (Sien afdeling 2.6.3). Die skool fokus veral op speltherapie waartydens die leerders vir intensiewe speltherapie gaan waar hulle leer om te speel. Hierdie leerders het weinig of geen verbeelding nie. Hulle speel nie soos ander leerders nie. Fantasia bestaan glad nie en dus kan hulle nie 'cowboys and crooks' speel nie. Omdat die klas kleiner is (maksimum van agt leerders in 'n klas), is dit makliker om die klein groepie met mekaar te laat speel en dus wel interaksie te hê in die groep. Tydens vryspel verkies vier van die agt om heeltemal op hulle eie te speel. Hulle het geen behoefte aan enige iemand anders rondom hulle nie daarom is hulle gelukkig op hulle eie.



Foto 5.10: Alleenspel



Assesseringsmetodes tydens enige vryspel is indirekte waarneming asook frekwensietellings (Sien hoofstuk 3 afdeling 3.14). Hierdie frekwensietellings kan gebruik word om vas te stel waar die betrokke leerders die meeste van hul tyd spandeer. So kan die fasiliteerder dan die leerder motiveer om ook deel te neem aan ander aktiwiteite wat vir die leerder voordelig sal wees.

In die geval van indirekte observasie kyk die fasiliteerder na sosiale vaardighede, oftewel interaksie tussen leerders en kommunikasie in die vriendekring. Daar word weereens noukeurig gelet op wat die leerders doen, hoe hulle dit doen, waar en wanneer hulle dinge doen. In foto 5.10 word 'n leerder uitgebeeld wat met sy eie speelgoed speel wat alleenspel genoem word. Hierdié leerder sukkel nog met die interaksie met ander maats. Tydens die onderhoud met sy fasiliteerder het dit aan die lig gekom dat hy nog baie aandag aan sy sosiale vaardighede moet gee.

5.4.9 Navorser se waarneming 9

Gedurende hierdie waarnemingsessie het die navorser in deelnemer A se klas waarnemings gedoen. Deelnemer A het aan haar verduidelik van watter kommunikasiestelsels gebruik gemaak word. Hiervan is die prentestelsel wat hulle gebruik om die dagroetine vir die leerders uit te wys 'n voorbeeld. “Ons kyk na die kommunikasievaardighede. Ons maak gebruik van “mekkaton” wat 'n (uhm) gebarekommunikasiesisteam is om die (uhm) verbale kommunikasie te versterk. Ons maak ook gebruik van “pecs” (picture exchange communication system), om leerders 'n beter begrip te gee van wat van hulle verwag word (uhm). Instruksies moet ook verkieslik een tot een vir 'n leerder gegee word

(uhm). Asperger kinders verstaan nie ‘julle’, ‘die klas’ nie. Elke leerder moet by die naam genoem word om te sê wat volgende gaan gebeur, wat van daardie spesifieke leerder verwag word. As jy ses Asperger kinders in jou klas het, gaan jy ses keer dieselfde instruksie herhaal, maar die kind se voornaam gebruik voordat jy werklike reaksies of ‘n begrip gaan kry.’”

Foto 5.11: Byeenkomsbord



In ‘n geval waar die fasiliteerder prente gebruik om die dagprogram aan die leerders te verduidelik, kan die fasiliteerder deur assessering sien watter leerder verstaan die opdragte, en watter leerder ervaar nog probleme met die uitken van sekere prente. Hierdie assessering kan indirek waargeneem word of daar kan ‘n kontrolelys saamgestel word wat hierdie spesifieke assessering aandui.

5.4.10 Navorser se waarneming 10

Sommige leerders met Asperger-sindroom is begaafd in sekere spesifieke leerareas soos byvoorbeeld wiskunde. In foto 5.12 is ‘n 4-jarige seun byvoorbeeld besig om ‘n getallelyn op sy eie te pak. Die fasiliteerder wys elke keer vir die klas watter syfer volg, maar hierdie leerder wag nie vir die fasiliteerder nie want hy kan dit reeds op sy eie in die regte volgorde pak.

Foto 5.12: Getallelyn aktiwiteit



In foto 5.13 werk 'n leerder met 'n katjievorm. Die fasiliteerder gee aan die leerder die opdrag om drie blokkies in een van die houtpennetjies te plaas. Daarna moet hy genoeg blokkies in die ander houtpennetjie plaas sodat hy altesaam agt blokkies het. Die fasiliteerder observeer dan of die leerder die opdrag kan uitvoer al dan nie. Die leerders werk hoofsaaklik op 'n konkrete vlak. Beide assesserings maak gebruik van direkte waarneming.

Foto 5.13: Wiskunde aktiwiteit



Vrae wat gevra kan word na aanleiding van bogenoemde is as volg:

- Het die leerder 'n getal begrip van agt?
- Begryp die leerder die samestelling van getalle?
- Het die leerder gekonsentreer?
- Voer die leerder die opdrag korrek uit?

Indien die fasiliteerder enige van die vrae negatief beantwoord, kan sy 'n beskrywende verslag skryf van wat die leerder gedoen het, hoe hy te werk gegaan het om die blokkies op te pak. So ook kan bepaal word of daar weer

teruggeval moet word na kleiner getalle. Hier kan gelet word op die assesseringstandaarde van die Departement van Onderwys. Soos reeds genoem, moet daar vir die leerders met Asperger-sindroom aanpassings gemaak word om wel hierdie assesseringstandaarde te kan bereik maar wel teen hul eie tempo en met behulp van verskillende metodes.

5.4.11 Opsomming van navorser se waarnemings

‘n Opsomming van die navorser se waarneming word vervolgens in tabel 5.3 weergegee.

Tabel 5.3: Navorsers se waarnemings

Waarneming	Assesseringsmetodes	Ontwikkelingsvlak	Asseseringstandaarde (HNKV)	Leerders met Aspergersindroom
1	Leerderportefeulje, indirekte waarneming	Kognitief, Fyn motoriese vaardighede, perseptuele vaardighede	KK LU1: Skepping, interpretasie en aanbieding. Visuele kuns: AS 2: eksperimenteer met verskillende materiaal	Emosionele gemoedstoestand, volg nie opdragte uit nie
2	Direkte waarneming, kontrolelyste	Fyn motoriese vaardighede, perseptuele vaardighede	KK LU1: Skepping, interpretasie en aanbieding. AS 3: Gebruik en koordineer motoriese vaardighede in praktiese werk (byvoorbeeld tekeninstrument)	Potloodgreep nog nie vasgelê nie Dominansie
3	Indirekte waarneming	Emosionele ontwikkeling, perseptuele ontwikkeling	KK LU3: Deelname en samewerking. Visuele kuns: AS1: Aktiewe betrokkenheid by individuele aktiwiteit om kuns te skep	Motivering nodig om end-uit aktiwiteit te voltooi. Sommige leerders is tassensitief
4	Kontrolelyst	Perseptuele ontwikkeling	Tegn. LU1: tegnologiese prosesse en vaardighede. AS2 ontwerp: kies materiaal om eenvoudige produk mee te maak	Leerders word gemotiveer om produkte te skep, besef nie waarde van die eindproduk nie
5	Beskrywende verslag, direkte waarneming	Kognitiewe ontwikkeling, sosiale ontwikkeling	Huistaal LU3: Lees en kyk. AS 2: Onderskei tussen prente en skrif (wys terwyl hy lees)	Leerder is lees en skryf gereed maar nie sosiaal of emosioneel nie. Leerder verder gevorder ten opsigte van geletterdheid as 'n leerder in

				Graad R in hoofstroom-skool
6	Indirekte waarneming, kontrolelyste	Sosiale-, emosionele- en persoonlike ontwikkeling	Lewensoriëntering LO LU 1: gesondheidsbevordering AS 1: gesonde kos en skoon water	Leerders word basiese behoeftes aangeleer, hul ervaar egter probleme om dit te verduidelik maar kan dit fisies doen
7	Indirekte waarneming, kontrolelyste	Sosiale-, emosionele- en persoonlike ontwikkeling	Ekonomiese bestuurswetenskappe LO LU 2: AS 1: Onderskei tussen spel en nuttige take	Leerders word geleer om vir hulself te sorg deur broodjies te maak
8	Indirekte waarneming, frekwensietelling	Sosiale vaardighede, fisiese ontwikkeling, spelontwikkeling	Lewensoriëntering LO LU 4: liggaamlike ontwikkeling, AS2: Ondersoek verskillende maniere om te beweeg	Geen interaksie of kommunikasie, speel alleen
9	Direkte waarneming	Sosiale vaardighede, kognitiewe ontwikkeling	Huistaal HT LU2 Praat. AS 2 Druk gevoelens uit	Hierdie leerders ervaar probleme om te kommunikeer
10	Direkte waarneming, kontrolelyste	Kognitiewe vaardighede	Gesyferdheid M LO 1: getallebewerkings. AS 1 Tel tot minstens 10 alledaagse voorwerpe	Leerders wat waargeneem is, was begaafd in Wiskunde, hierdie leeruitkomst is maklik bereik

5.5 BESPREKING VAN DIE ONDERHOUDE EN DIE WAARNEMINGS VAN DIE NAVORSER

Baie van die waarnemings van die navorser het aspekte wat in die onderhoude na vore getree het weer aangeraak. Assessering word nie net op kognitiewe vlak nie, maar ook op sosiale, emosionele en perseptuele vlak waargeneem. Leerders se swak en sterk punte blyk uit die onderhoude duidelik omdat sommige leerders in die geletterdheidsarea uitblink en sommige leerders in die syferkuns. Waarnemings deur die navorser bevestig dit in punte 5 (van Tabel 5.3) waar die leerder reeds kan lees en in punt 10 (van Tabel 5.3) waar die leerder begaafd is in wiskunde.

Tydens die onderhoude het dit geblyk dat sommige leerders van een klas na 'n ander gestuur word om in 'n sekere leerarea meer hulp te kry, wat dit in hoofstroomskole moeilik maak vir die fasiliteerders om so 'n leerder te vergesel na 'n ander klas.

In die waarneming van die navorser kan in punt 1 (van Tabel 5.3) gesien word hoe belangrik die kind se emosionele gemoedstoestand is. Ook in die onderhoud met deelnemer E het die invloed van die emosionele gemoedstoestand dikwels na vore getree.

Assesseringsmetodes wat gebruik word in die waarneming en in die onderhoude stem ooreen. Tydens die onderhoude is direkte en indirekte waarneming, IOP en kontrolelyste bespreek, en in die navorser se waarneming is al die assesseringsmetodes gebruik en blyk dit dat die fasiliteerder die regte assesseringsmetodes toepas. Sien tabel 5.2: Opsomming van onderhoude waaruit dit duidelik blyk dat die fasiliteerders voortdurend gebruik maak van waarneming as assesseringsmetode.

Tydens waarneming het die holistiese ontwikkeling van die leerder na vore gekom, sien tabel 5.3, die ontwikkelingsvlak. Tydens die onderhoude het dit baie duidelik geword dat elke leerder as 'n geheel waargeneem behoort te word (Sien Tabel 5.2).

Leerders met Asperger-sindroom se roetine is baie belangrik, sien navorser se waarneming 9 (van Tabel 5.3). Deelnemer D het bevestig dat hierdie leerder in haar klas voorberei moes word op verandering in die roetine, wat moeilik is in 'n hoofstroomskool. Daar kan nie vooraf bepaal word as 'n fasiliteerder gaan siek wees nie en hierdie leerder aanvaar die verandering baie moeilik.

5.6 SLOTSOM

In die voorafgaande hoofstuk het die navorser met behulp van waarnemings en onderhoude die terrein van die leerder met Asperger-sindroom binne getree. Die navorser se ondersoek het duidelike aanbevelings na vore gebring oor hoe om assesseringsmetodes te verbeter vir leerders met Asperger-sindroom. Hierdie leerders se ontwikkeling is van so 'n aard, dat daar aanpassings gemaak moet word om hulle in 'n hoofstroomskool te kan laat opneem.

Tydens die literatuurstudie het die navorser bevind dat leerders met Asperger-sindroom skolastiese probleme ervaar (Sien afdeling 2.8). Tydens die onderhoude het deelnemer E dit duidelik laat blyk dat 'n fasiliteerder op hoogte moet wees van 'n leerder met Asperger-sindroom: "This child actually needed far more observation because it was (Silence) he needed more attention he needed more focus...I think a problem with Asperger is that it is so vague I mean I found it very difficult. (Uhm), actually to understand I've got information, what actually is Asperger because it is also varied but I also went to this Asperger group which was very helpful. There was a lot of moms busy with inclusion and in fact there was a mom who put her son in a normal school but there was very good and strong relationship between the mother and the teacher (Uhm). The teacher, I mean, I had to find out about Asperger, (uhm) otherwise you can't understand this child in the beginning. You don't know what to do." Tydens waarneming ondersteun die fasiliteerder die leerder om die opdragte reg uit te voer (Sien afdeling 5.4.3).

In bogenoemde drie paragrawe is daar uit die literatuur afgelei, en tydens beide die onderhoud en die waarneming gesien dat hierdie leerders spesiale behoeftes het, en dat fasiliteerders meer aandag aan hierdie leerders behoort te gee. Gevolglik is dit duidelik dat die navorser verder gevolgtrekkings gaan bespreek om die noodsaaklikheid van aanpassings vir leerders met Asperger-sindroom, te beklemtoon.

Na aanleiding van bogenoemde word daar in hoofstuk 6 na die gevolgtrekkings en aanbevelings vir leerders met Asperger-sindroom gekyk. Daar word 'n intervensieprogram saamgestel wat moontlik gebruik kan word.

HOOFSTUK 6

GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS EN LEEMTES VAN DIE STUDIE

6.1 INLEIDING

Leerders met Asperger-sindroom is unieke individue. In die voorafgaande hoofstukke het die navorser die leerder met Asperger-sindroom in Graad R bespreek (Sien hoofstuk 2). Die assesseringsmetodes wat geskik is vir leerders met Asperger-sindroom is uitgewys asook watter tegnieke suksesvol gebruik kan word vir lyers aan Asperger-sindroom, al dan nie (Sien afdeling 5.3.4). Dit is duidelik dat inklusiewe onderwys 'n baie goeie beginsel is maar dat daar in Suid-Afrika nog relevante navorsing nodig is rondom die suksesvolle implementering daarvan in 'n inklusiewe kurrikulum (Sien afdeling 5.3.1).

In hoofstuk 1 is die aktualiteit van die probleem en die doel van die ondersoek gestel. Die volgende vrae is dienooreenkomstig gevra naamlik: watter assesseringsmetodes kan effektief gebruik word vir leerders met Asperger-sindroom in Graad R? Wat is die invloed van assessering op leerders met Asperger-sindroom? Watter assesseringstrategieë is sinvol en kan deur fasiliteerders in hoofstroomskole gebruik word? Watter eise word aan die fasiliteerders wat met hierdié leerders werk gestel? Wat is leerders met Asperger-sindroom se behoeftes?

Die doel van die onderhawige studie was:

- Eerstens om vas te stel watter assesseringsmetodes effektief gebruik kan word vir Graad R leerders wat Asperger-sindroom het.
- Tweedens is die siening van die fasiliteerders rondom assessering en inklusiewe onderwys, asook die assesseringstandaarde vasgestel.
- Derdens is die assesseringsmetodes wat gebruik behoort te word om 'n Graad R leerder met Asperger-sindroom te help om hul volle potensiaal te bereik, bepaal
- Vierdens is die rol van die fasiliteerders asook die behoeftes wat ontstaan om 'n leerder korrek te assesser deur die navorser ondersoek.
- Laastens is die ervaring en uitkomst van die assessering ondersoek.

Gevolgtrekkings uit die literatuurstudie en uit die empiriese ondersoek word vervolgens bespreek.

6.2 GEVOLGTREKKINGS

Die interpretasie van die bevindinge van die ondersoek geskied in die lig van die volgende:

Dit is belangrik om daarop te let dat die studie slegs verkennend van aard was. Gevolgtrekkings was dus beperk tot die literatuurstudie, die waarneming en onderhoude. Die interpretasies en gevolgtrekkings het betrekking op 'n spesifieke skool, en daar kan nie veralgemeen word na alle leerders met Asperger-sindroom nie. 'n Sterk vermoede bestaan wel dat die problematiek soortgelyk in vergelykende situasies sal wees, maar dit sal egter deur verdere navorsing bewys moet word.

Hieronder word die gevolgtrekkings met betrekking tot inklusiewe onderwys bespreek.

6.2.1 Leerders met Asperger-sindroom in 'n inklusiewe onderwyssituasie

In die literatuurstudie is daar melding gemaak van die basiese beginsels van inklusiewe onderwys (Sien afdeling 3.2). Die navorser is van mening dat inklusiewe onderwys vir leerders met Asperger-sindroom sinvol kan wees in 'n hoofstroomskool, indien daar 'n paar vereistes aan gekoppel kan word, soos byvoorbeeld 'n voltydse assistent en 'n individuele ontwikkelingsprogram (Sien afdeling 5.3.1). By 'n spesiale skool vir hierdie leerders sluit ondersteuning gewoonlik die volgende in: 'n spesiale een-tot-een hulp regdeur die skooldag, veranderings in huiswerk, spesiale onderwys, arbeidsterapie, fisioterapie, geskikte fisiese opvoeding, pragmatiese spraakterapie en sosiale vaardigheidsgroepsterapie. Dit is belangrik om in gedagte te hou dat hierdie leerders se roetine gevestig en behou moet word. As daar enigsins veranderinge is, moet hierdie leerders vooraf ingelig word. Soos bevind tydens waarneming het een van die leerders verval in 'n woedeuitbarsting toe die spelterapeut nie opgedaag het nie. Hiervan is deur verskeie deelnemers aan die onderhoude melding gemaak.

Reeds in hoofstuk 2 beklemtoon die navorser die feit dat een van die sleutelbeginsels van uitkomsgebaseerde onderwys en Kurrikulum 2005(K2005) is dat alle leerders kan leer, al is dit op verskillende maniere en teen verskillende tempo's. Om billik teenoor alle leerders te wees en in ooreenstemming met die beginsels van uitkomsgebaseerde onderwys en K2005, kan spesiale reëlins dalk nodig wees wanneer dit by assessering kom. Daar is

talle praktiese wyses waarop fasiliteerders die wyse kan aanpas waarop die aktiwiteite en assessering beplan, gestruktureer en uitgevoer kan word (Department of Education 2002c:8). In hoofstroomskole kan dit dalk 'n probleem wees vir fasiliteerders om hierdie leerders afsonderlik te assesseer as gevolg van die groot klasse. Tydens die onderhoud met deelnemer E, die fasiliteerder van die hoofstroomskool, het die assistent soms die ander leerders na buite geneem sodat die fasiliteerder afsonderlik aandag aan die leerder met Asperger-sindroom kon gee. Sy het hom telkemale so geassesseer terwyl die ander leerders elders was.

Leerders met Asperger-sindroom het aanpassings nodig ten opsigte van hulle assessering. Dit blyk duidelik uit die onderhoude en die waarneming gedoen deur die navorser. Fasiliteerders in hoofstroomskole het kennis nodig van hoe die assessering aangepas behoort te word vir hierdie leerders.

Vervolgens word die gevolgtrekkings ten opsigte van die assesseringstandaarde bespreek.

6.2.2 Assesseringstandaarde

Aangesien assesseringstandaarde as riglyne dien by die bepaling of 'n leerder 'n bepaalde leeruitkoms bereik het al dan nie, is assesseringstandaarde 'n belangrike bepalende inligtingsbron by die samestelling van 'n holistiese assesseringmodel vir die ontvangsjaar. Dis egter belangrik om daarop te let dat dit beskou word as 'n belangrike bron en nie die enigste bron waarop assessering gebaseer word nie (Davin 2003:123). Om 'n holistiese beeld van die jong leerder te verkry en om die leerder se ontwikkeling (dit wil sê die proses van leer en nie die eindproses nie) te assesseer, word ook van ander bronne gebruik gemaak, byvoorbeeld die samestelling van 'n individuele ontwikkelingsprogram (IOP) soos deur navorsing as voordelig bewys is (Sien afdeling 5.3.4). Tydens die waarnemingsessie het die navorser opgelet dat leerders met Asperger-sindroom wel aan sekere van die assesseringstandaarde van die huidige Nasionale Kurrikulum Verklaring (K2005) kan voldoen, maar nie binne die aangewese tyd soos voorgeskryf nie. As daar na byvoorbeeld waarneming 3 (Afdeling 5.3.3) gekyk word, kan daar afgelei word dat hierdie leerder wel die uitkoms van deelname bereik het, maar dat daar nog nie 'n korrekte kwasgreep vasgelê is nie.

So ook kan daar in die onderhoude gesien word dat sommige leerders verder gevorder is met sekere assesseringstandaarde as met ander. 'n Graad R leerder in 'n hoofstroomskool word tans slegs bewus gemaak van lees, maar hierdie leerder wat waargeneem is, kan reeds op sy eie lees (Sien waarneming 4, afdeling 5.3.4).

Vervolgens word die gevolgtrekkings ten opsigte van algemene assessering bespreek.

6.2.3 Algemene assessering

Assessering in die kleinkindontwikkelingsentrum gaan gepaard met die totale ontwikkeling van die leerder. Dit is egter van groot belang dat die fasiliteerder die leerder goed ken om sodoende sy swak en sterk punte te kan bepaal. Die fasiliteerder moet die leerder aan die hand van sy kognitiewe-, sosiale-, emosionele- en perseptuele ontwikkeling assesser. Assesseringstandaarde moet ook aan die hand van die totale ontwikkeling van die leerders plaasvind (Sien afdeling 2.6).

Daar word aanbeveel dat leerders met Asperger-sindroom individueel geassesseer behoort te word. Die navorser se waarneming en afleidings gemaak na aanleiding van die onderhoude sluit aan by Schirmacher (2006:343) se observasie dat waarneming van 'n leerder waardevolle inligting oor wat die kind weet en wat hy of sy kan doen voorsien. Aaneenlopende observasie kan gedokumenteer word en ingesluit word in die leerder se portefeuljelêer. Net soos foto's van leerders mense vertel hoe 'n leerder buitekant lyk net so vertel 'n leerder se kunswerke van sy of haar innerlike. In waarneming 1 (Afdeling 5.3.1) kon die fasiliteerder byvoorbeeld die leerder se gemoedstoestand waarneem, want sy kunswerk ontbloot meer van homself.

Wanneer 'n probleem vermoed word of 'n bekommernis opduik, is dit wys om waarneembare inligting bymekaar te maak om die fasiliteerder se vermoedens te bevestig. Die fasiliteerder se waarneembare inligting kan daartoe bydra om 'n plan te maak om die leerder te help. So 'n plan kan ingesluit word in 'n individuele ontwikkelingsprogram. Om so 'n program te ontwikkel moet die fasiliteerder die leerder behoorlik waarneem om sodoende beide sy swak en sterk punte waar te neem. Foto's kan gebruik word om byvoorbeeld progressie of regressie vas te lê.

Tydens waarneming het die navorser gefokus op 'n program wat ontwikkelingsgeskik en geïndividualiseerd is. Die navorser het waargeneem dat die fasiliteerders voorsiening gemaak het vir kurrikulumontwikkeling deur leerders se belangstellings en aktiwiteite wat hulle betrokke hou in ag te neem (Sien waarneming 5.4.4).

Tydens die onderhoude het dit aan die lig gekom dat die fasiliteerders die belangrikheid van goeie waarneming bepaal ten opsigte van dit wat waargeneem word. Die leerders se gedrag word waargeneem soos wat hy of

sy elke dag reageer en dinge doen sonder dat hy of sy daarvan bewus is dat hulle dopgehou word. Regstreekse eerlike inligting word sodoende van die leerder verkry. Die leerder se vlak van ontwikkeling word bepaal deur goeie waarneming. Assessering van leerders met Asperger-sindroom in Graad R kan aan die hand van sekere assesseringstandaarde saamgestel word. Die fasiliteerder sal baat vind by die saamstel van 'n individuele ontwikkelingsprogram (Sien bylaag F).

Vervolgens word die gevolgtrekkings ten opsigte van die assesseringsmetodes bespreek.

6.2.4 Assesseringsmetodes

Die doel van alternatiewe of aangepaste assesseringsmetodes is om die impak van 'n reeks intrinsieke en ekstrinsieke hindernisse op die assesseringsprestasië van die leerder tot die minimum te beperk (Sien afdeling 3.14). Alternatiewe assessering word bloot voorsien om die funksionele verskille van sommige leerders te akkommodeer. Die doel is:

- Om die balans te handhaaf tussen die akkommodering van individuele behoeftes en assesseringsgeldigheid – dit wil sê om die hindernisse aan te spreek, nie om daarvoor te kompenseer nie. Dit is 'n wesenlike deel van leerondersteuning.
- Om te vermy dat verskille geïmpliseer of vasgestel, bevestig of versterk word, dit wil sê binne 'n eksklusiewe raamwerk.
- Om toe te laat dat die resultate van die assessering die behoeftes van sommige leerders om in die onderrig- en leerproses ondersteun te word, betroubaar weergee. Dit sal die fasiliteerder help om intervensie-strategieë op so 'n wyse te beplan dat alle hindernisse doeltreffend aangespreek word (Department of Education 2002c:8).

Uit die navorsing blyk dit dat die mees geskikte assesseringsmetode vir leerders met Asperger-sindroom indirekte – en direkte waarneming is. Die fasiliteerder moet dus kennis dra van hierdie assesseringsmetode om dit sinvol te kan toepas.

6.2.5 Die rol van die fasiliteerder

Na aanleiding van die onderhoude met die fasiliteerders, blyk dit dat die fasiliteerder se rol van groot belang is. Die fasiliteerder moet kennis dra van hoe om met hierdie leerders wat Asperger-sindroom het, te werk, asook hoe om hulle te verstaan en te begryp. Die fasiliteerder moet opletterend wees en aandag gee aan hierdie leerders se spesiale behoeftes. Die fasiliteerder het 'n belangrike rol om te speel in die multi-dissiplinêre span (Sien afdeling 5. 3.4).

Elke leerder met Asperger-sindroom moet in sy eie omstandighede waargeneem word; daar moet meer gefokus word op die leerder se vordering en se lewenservaringe binne die samelewing.

Die navorser is van mening dat die fasiliteerder saam met die groep terapeute, die ouers en die assistente hierdie individuele ontwikkelingsprogram moet beplan en bespreek. Daar behoort elke vyf tot ses maande deur betrokke partye vergader te word om vordering of regressie te bespreek. Die program word daarvolgens aangepas soos die kind met sekere aspekte verbeter. Daar kan ook teruggekeer word na 'n makliker vlak in sekere areas waar die leerder nog steeds sukkel om dit wat voorgestel is te bereik. In die onderhoude en waarneming het dit aan die lig gekom dat hierdie IOP soos die Bybel in die klas gesien word. Dit wat daarin staan word gebruik en verander om by elke leerder individueel aan te pas (Sien waarneming 5.4.5).

Vervolgens word die afleidings ten opsigte van die bereiking van elke leerder met Asperger-sindroom se volle potensiaal bespreek.

6.2.6 Die bereiking van elke leerder met Asperger-sindroom se volle potensiaal

Dit het duidelik geword dat elke individuele leerder se potensiaal, sy of haar spesifieke gedrag, sterk punte en swak punte bepaal moet word. Elke leerder moet bygestaan word om seker te maak dat hy of sy 'n plek in die samelewing het. Die meeste van die leerders wat waargeneem is, ondervind probleme met kommunikasie, maar hulle het almal een of ander sterk punt soos byvoorbeeld die leerder wat genoem word in waarneming 8 (Sien afdeling 5.4.8). Hy is begaafd in Wiskunde.

Tydens die onderhoud met deelnemer E het dit aan die lig gekom dat die leerder met Asperger-sindroom in haar klas in die hoofstroomskool, redelik probleme ondervind het met aanpassing. Die spesifieke leerder se swak punt is dat hul nie aan sy roetine moes verander het nie. Dis soms onmoontlik om vooraf te weet sodat jy die leerder betyds daarop kan voorberei. Sy sterk punt is egter, klanke wat hy goed kan onthou. Elke leerder se volle potensiaal kan bereik word sodra sy volle potensiaal vlak bepaal kan word. Geen twee leerders het dieselfde potensiele vlak nie.

Gevolgtrekkings aangaande die leerder se ervaring van die assesseringsmetodes word nou bespreek.

6.2.7 Die leerder se ervaring van die assesseringsmetodes

Leerders met Asperger-sindroom ervaar dikwels mislukking en dus kan assessering 'n negatiewe uitwerking op hierdie leerders hê. Hierdie leerders se gemoedstoestand bepaal 'n groot deel van hul lewenservarings. Tydens waarneming was daar 'n leerder wat telkemale getug is omdat hy die ander leerders spoeg. Hy is getug deur elke keer bietjie langer alleen op 'n stoeltjie te moes sit. Die laaste keer was meer as vyf minute lank, maar dit het geensins gehelp nie; hy het eenvoudig opgestaan nadat hy getug is en net weer die leerders gespoeg. Sosiale ontwikkeling is baie belangrik en moet voldoende aandag geniet.

Tydens die onderhoude het van die fasiliteerders gesê dat, as die leerder nie in die regte gemoedstoestand by die skool opgedaag het nie, jy niks met daardie leerder kon uitrig nie. Die navorser het een dag so 'n leerder se optrede beleef. Hy het van die huis afgekóm met snaakse springgewoontes. Terwyl daar met 'n Bybelles en gebed geopen is het hy rond gesprong en kon nie rustig geraak het nie. Die liedjies wat gesing is, het hom net nog meer laat rondsprong. Eers nadat die fasiliteerder hom laat slaap het, het hy weer soos gewoonlik aangegaan met sy werk.

Ten slotte word die gevolgtrekkings rondom die hoofnavorsingsprobleem bespreek.

6.2.8 Slotgevolgtrekking ten opsigte van die hoofnavorsingsprobleem

Soos reeds genoem in hoofstuk 1 word die navorsingsprobleem as volg gestel:

Die hoofnavorsingsprobleem: Watter assesseringsmetodes is effektief om leerders met Asperger-sindroom in Graad R se ontwikkeling en leervermoë te bepaal?

Na aanleiding van bogenoemde kyk die navorser eerstens na die literatuurstudie wat gedoen is in hoofstuk 3 oor die verskillende assesseringsmetodes (Sien afdeling 3.15). Daaruit blyk dit dat onderhoude met ouers van leerders met Asperger-sindroom een van die belangrikste metodes is wat gebruik word. Tydens die onderhoude het die fasiliteerders werksaam by 'n spesiale skool baie daarvan melding gemaak, so ook die fasiliteerder in die hoofstroomskool. Die samestelling van die individuele ontwikkelingsprogram word die ouers weereens betrek.

Die belangrikheid van portefeuljes is duidelik gesien tydens die navorsing se waarneming (Sien afdeling 5.3.1). Die navorsing kon duidelike regressie of progressie waarneem met die versamel van verskillende portefeuljes.

In die literatuurstudie, onderhoude en waarneming kom waarneming as 'n assesseringsmetode dikwels te voorskyn. Daar is direkte en indirekte waarneming (Sien tabel 5.1 en 5.2). Leerders met Asperger-sindroom se assesseringsmetode wat die mees effektiefste is, is waarneming. Wat ook in gedagte gehou moet word is die samestelling van die individuele ontwikkelingsprogram. Dit is van groot belang en waarde in enige leerder met Asperger-sindroom se assessering.

6.3 AANBEVELINGS

Die navorsing beoog om na aanleiding van die navorsing 'n duidelike raamwerk daar te stel vir die fasiliteerder om die assessering van leerders met Asperger-sindroom so maklik as moontlik te maak. Aan die hand van die inligting het die navorsing sekere aanbevelings gemaak. Die aanbevelings rondom die onderhawige navorsing word in die volgende tabel uiteengesit.

Tabel 6.1: Raamwerk van die aanbevelings

Fasiliteerders		Families
Skep leeromgewing		Waak teen angstigheid
Gee duidelike instruksies		Ondersteun leerder
Bevestig roetine		Help leerder funksioneer
Gebruik belangstellings		Kies geskikte omgewing
Gebruik visuele beplanners		
Gee emosionele ondersteuning		
Motiveer		
Gebruik kommunikasiestelsel		
Beplan deeglik		
Ontwikkel selfhelpvaardighede		
Werk na onafhanklikheid		
	Departement van Onderwys	
	Opleiding van:	
	* fasiliteerders	
	* ondersteuningsgroepe	
	* assistent fasiliteerders	
	Berading vir:	
	* ouers	
	* leerders	
	Hoër onderwys	
Primêre skool	Voorgraadse opleiding	Verdere Navorsing
Fasiliteer leer		Uitwerking van assessering op leerders
Pas aan by Leerders		Riglyne vir individuele ontwikkelingsprogram
Ontwikkel programme om leerder te onderrig		Ondersoek assesseringstandaarde
Ondersteun sukses		
Sien individuele behoeftes raak		

6.3.1 Aanbevelings aan die Departement van Onderwys

Die volgende aanbevelings het na aanleiding van die navorsingstudie na vore gekom:

Die opleiding van die fasiliteerders moet aspekte insluit soos verskillende gedragstegniese, sosiale vaardighede, kognitiewe vaardighede, asook daarop gerig wees om kennis te verwerf wat gebaseer is op leerders met Asperger-sindroom. Die houdings van die fasiliteerders is belangrik: Inklusiewe onderwys kan slegs slaag as fasiliteerders se houdings positief is. Die Departement van

Onderwys is dus ook verantwoordelik vir die positiewe houdings jeens leerders met spesiale behoeftes.

Die Departement van Onderwys moet spesifiek daarop let dat fasiliteerders opleiding ontvang in spesifieke assesseringsbenaderings sowel as die spesiale, kundige opleiding in spesifiek Asperger-sindroom en die invloed daarvan op leerders in die gewone skoolsituasie.

Die rol van spesiale skole en kundiges is baie belangrik. Hul vorm deel van die multi-dissiplinêre span. Dit is in lyn met die Onderwysdepartement se strewe soos uiteengesit in die Witskrif dat spesiale skole hulpsentrums word, waar fasiliteerders uit hoofstroomskole gehelp kan word om met leerders met Asperger-sindroom te werk en hulle korrek te assesser.

Die multi-dissiplinêre span is belangrik en word vergroot in geval van Asperger-sindroom leerders. Die span moet help om die fasiliteerder te bemagtig. Fasiliteerders moet nie alleen staan nie. Die fasiliteerders behoort ander lede van die multi-dissiplinêre span te betrek sodat hul saam kan nadink en aantekeninge maak. Betrokkenheid van almal wat deel uitmaak van die multi-dissiplinêre span is baie noodsaaklik sodat die leerder se verskillende mikrosisteme met mekaar 'praat' om sodoende die leerder se ontwikkeling te bevorder. Ouers en terapeute moet weet wat in die klas gebeur, betreffende die emosionele en sosiale behoeftes sodat dit ook binne die ander mikrosisteme bevorder kan word. Assistent fasiliteerders moet opleiding ontvang om kundige hulp aan fasiliteerders in die klas te verleen en sodoende die leerders te ondersteun.

Die opleiding van ondersteuningsgroepe (Sien afdeling 3.6) soos byvoorbeeld arbeids- of fisioterapie is nodig om met sensoriese integrasie probleme of swak motoriese koördinasie te help. Spesialis-spraakterapie is belangrik om te help met die probleme wat ondervind word soos om mekaar 'n beurt te gee om te praat en dan te luister in gewone gesprekke.

Berading moet ook aan ouers en individue gegee word. Oueropleiding en ondersteuning is belangrik om aan ouers gedragstegnieke te leer om in die huis te gebruik. Berading kan help om individue met Asperger-sindroom te ondersteun om hulle eie bewustheid te verhoog, hulle te help ontwikkel en hulle te leer hoe om emosies te beheer in sosiale ondervindings. Sosiale vaardighedsopleiding sal help om die kuns aan te leer om meer funksionele interaksie met ander te hê. Kognitiewe gedragsterapie is nodig om beter beheer te hê oor emosies wat moontlik kan ontplof of om angsaanvalle, obsessiewe belangstellings en herhalende roetines te verminder.

6.3.2 Aanbevelings aan fasiliteerders

Hierdie aanbevelings berus op die navorsers se waarnemings tydens skoolbesoeke en is ook deur die volgende bronne beklemtoon: DuCharme & Gullotta 2003:147; Gronlund & James 2005:17. Spesifieke riglyne wat deur fasiliteerders wat met leerders met Asperger-sindroom in Graad R werk gebruik kan word, sluit die volgende in:

- Die gebruikmaking van beide direkte en indirekte assesseringsmetodes geskik vir Asperger-sindroom kenmerke (Sien afdeling 5.3.4).
- Die ontwerp van 'n konsekwente en voorspelbare omgewing vir leerder met Asperger-sindroom. Maak seker dat hierdie leerders liefde, aanvaarding en respek van jou as fasiliteerder en van die ander leerders sal ervaar.
- Voorsiening van duidelike instruksies en noukeurige gedragsverwagtinge met konsekwente deurvoering. Hou jou instruksies op die vlak van die leerders.
- Voorsiening van daaglikse take, planne en skedules.
- Identifiseer leerders se belangstellings vir motivering. Belangstellings kan ook gebruik word om inligting oor te dra.
- Gebruik visuele beplanners, as die leerders klein is kan daar met verskillende prente gewerk word. Daar behoort 'n groot beplanner wees voor in die klas, en dan moet elke leerder ook so 'n kleiner beplanner saam met hom kan dra. Abstrakte prente is moeilik om te begryp, gebruik liever foto's van die ware objekte. Stel prente een-een aan die leerders bekend. Waarsku die leerder van enige veranderinge (Sien waarneming 7, afdeling 5.3.7).
- Bou so 'n leerder se selfkonsep deur die geleentheid te skep vir hom om sukses te ervaar.
- Prys en moedig hulle aan om te voel hulle is iets werd. Prys die leerder vir elke klein stukkie werk wat hy voltooi het.
- Wees streng ten opsigte van reëls, speelkamer organisering en dissipline.
- Moedig hulle aan en voorsien direkte ervaring met oorspronklike materiaal.
- Maak gebruik van kleurvolle en eenvoudige onderrig hulpmiddels en prente (Sien foto 5.11).
- Wanneer abstrakte konsepte verduidelik word, maak gebruik van konkrete objekte om 'n begrip oor te dra.
- Gebruik 'n veelvuldige sensoriese benadering (byvoorbeeld ouditief, visueel, tas ens) (Sien foto 5.7).
- Struktureer die aktiwiteite om by die leerder se vlak aan te pas.
- Gebruik eksterne middele vir motivering soos byvoorbeeld om hul te

prys.

- Help die leerder om te konsentreer deur sy naam te gebruik.
- Moenie van hierdie leerders verwag om ooreenkomste en verskille raak te sien nie, wys dit vir hulle uit.
- Praat duidelik en gebruik woorde wat die leerders verstaan.
- Help die leerders om hulle aktiwiteite te verbaliseer.
- Gee hulle meer tyd om 'n aktiwiteit te voltooi.
- Leer hulle om die werk te herhaal, “op te sê”.
- Help hulle om te onthou deur verbale herhaling van die name van die objekte.
- Na aanleiding van die navorsing het dit aan die lig gekom dat die fasiliteerder eerder daarop moet fokus om die leerders bekend te stel aan praktiese vaardighede soos om op te ruim, hoe om inkopies te doen, hoe om kos te maak en ander vaardighede te beoefen wat selfstandigheid en menswaardigheid bevorder.
- Werk met onafhanklikheid as einddoel; dit is ‘n groter motiveerder vir almal betrokke.

By ‘n skool vir hierdié leerders kan ondersteuning die volgende insluit: spesiale een-tot-een hulp regdeur die skooldag, veranderings in huiswerk, spesiale onderwys, arbeidsterapie, fisioterapie, geskikte fisiese opvoeding, pragmatiese spraakterapie en sosiale vaardigheidsgroepe. Die fasiliteerders behoort verantwoordelikheid neem en ‘n leerder help om georganiseerd te wees met behulp van ‘n duidelike plek waar werk gebêre word wat reeds klaar is, en werk wat nog voltooi moet word (Hartnett, 2004:15). Dit is belangrik om in gedagte te hou dat hierdié leerders se roetine gevestig moet word. As daar enigsins veranderinge in die dagprogram is moet hierdie leerders vooraf ingelig word.

Aangesien Asperger-sindroom leerders gewoonlik agterstande toon in emosionele en sosiale ontwikkeling, moet hierdie aspekte baie goed waargeneem en aangeteken word deur die fasiliteerder. Die fasiliteerders moet goed daarvoor besin – wat werk en wat werk nie. Let op leerders se swak en sterk punte. Fasiliteerders moet spesifiek opgelei word en bewus wees van die noodsaaklikheid van nadink oor en aanteken wat waargeneem word in die skool.

6.3.3 Aanbevelings aan families

Families word vertel dat Asperger-sindroom leerders moet leer om te funksioneer binne-in die skoolsisteem omdat hulle dan vaardighede sal leer oor hoe om in die werklike wêreld te lewe. Leerders met Asperger-sindroom leer egter juis minder as gevolg van hulle vrese en depressie. Hulle ouers hou aan

om hulle skool toe stuur omdat hulle vas glo die leerders sal sodoende leer om te sosialiseer.

Fasiliteerders, spesialiste, familielede en vriende vertel ouers dat die skool 'n miniatuur voorstelling van die realiteit is en dat leerders nodig het om ervarings op te doen oor hoe om met ander oor die weg te kom (Hartnett 2004:51). Die skool is die realiteit maar daar moet ondersteuning wees aan hierdié leerders om wel te kan leer uit hierdie ondervinding.

Die volgende vraag kan gevra word ten opsigte van wat dit verg van 'n leerder om aan te pas in vandag se samelewing: Watter prys moet hierdie leerders uiteindelik betaal om te sosialiseer in vandag se skole?

Ondersteun en staan hierdié leerders by om dapper genoeg te wees om in te skakel by die skool. Dit is geweldig belangrik om hierdié leerders in die regte skoolomgewing te plaas. Ouers moet seker maak hierdié leerders kry wel die aandag en belangstelling van die fasiliteerders. Die navorser is van mening dat die ouers die leerders moet bystaan om aanvaarding te ervaar, hul ook 'n spesifieke roetine vestig en daarby hou. Die ouers moet ook hierdie leerders ondersteun sodat hulle emosionele ontwikkeling bevorder kan word.

Die fasiliteerder wat werk met leerders met Asperger-sindroom se rol is om gereed te wees, aandag te gee en te weet wat sy veronderstel is om te assesseer. Die fasiliteerder moet die nodige beplanning kan doen. Sy moet deel van die multi-disiplinêre span wees. Uit die assessering kan die fasiliteerder duidelik sien of daar verandering moet wees aan haar beplanning en haar metode van onderrig, en die leerders se behoeftes word aan haar bekend.

6.3.4 Aanbevelings aan die Primêre skole in hoofstroomonderwys

Individue met outisme-spektrumgebrek, insluitende Asperger-sindroom, het ingewikkelde behoeftes wat gewoonlik nie verstaan word nie. Ontwerpte strategieë wat sukses ondersteun, vereis gewoonlik aanpassings en kreatiwiteit om verskeie behoeftes en sterk punte van individue regoor die verskeidenheid kontekste te ontmoet. Inklusiewe skole moet die nodigheid om leerders se individuele behoeftes te bevredig kan insien. Dit is derhalwe nodig dat die skole se ingesteldheid moet verander (Dunn et al 2002:184; Osler & Osler 2002:35).

UGO is gerig op steun aan alle leerders en skole, en fasiliteerders moet volgens die beginsels van UGO aanpas by die leerders. Skole behoort dus geleentede vir alle leerders daar te stel deurdat fasiliteerders onderrig en leer so organiseer dat alle leerders die leeruitkomst bereik en sukses ervaar. Dit wil sê struikelblokke word geïdentifiseer, begryp, en programme om struikelblokke te

oorkom moet ontwikkel word. Onderrig en leer moet aangepas word om die nodige assessering in te sluit. Daar moet voorsiening gemaak word vir indiensopleiding van alle personeel. Die houding jeens Asperger-sindroom en Inklusiewe onderwys van die skool se fasiliteerders en skoolhoof is baie belangrik. 'n Negatiewe houding jeens Inklusiewe Onderwys sal veroorsaak dat Inklusiewe Onderwys nie slaag nie (Mock & Kauffman 2002:204; Opdal, Wornmnæs & Habayeb 2001:152).

6.3.5 Aanbevelings vir verdere navorsing

Die navorser beveel aan dat daar 'n meer intense ondersoek gedoen word oor die assesseringstandaarde vir leerders met Asperger-sindroom. Daar kan aan die hand van die assesseringstandaarde riglyne gegee word aan alle fasiliteerders oor hoe om 'n individuele ontwikkelingsprogram saam te stel en ook effektief te gebruik. Die uitwerking hiervan op die leerders met Asperger-sindroom kan ook ondersoek word. Die verwagtinge van hierdie studie is dat dit daartoe sal bydra om verdere navorsing te genereer en dat die bevindinge in die onderhawige studie nuttig gebruik sal kan word (Sien afdelings 1.8 en 6.5).

6.3.6 Aanbevelings ten opsigte van die hoofnavorsingsprobleem

Die hoofnavorsingsprobleem is as volg gestel: Watter assesseringsmetodes is effektief om leerders met Asperger-sindroom in Graad R se ontwikkeling en leervermoë te bepaal?

Die hoofnavorsingsprobleem is beantwoord aangesien dit uit die navorsing duidelik geword het dat daar wel effektiewe assesseringsmetodes is om leerders met Asperger-sindroom in Graad R se ontwikkeling en leervermoë mee te bepaal. Assesseringmetodes wat aanbeveel word is eerstens die individuele ontwikkelingsprogram wat saamgestel moet word deur die multi-dissiplinêrespan, waar die leerder se swak en sterk punte bepaal moet word. Deur middel van assessering moet daar aan die leerder se swak punte maar ook sy sterk punte gewerk word. 'n Metodes wat gebruik kan word is voortdurende waarneming, wat indirekte en direkte waarneming insluit. Fasiliteerders behoort dus Goeie opleiding te ontvang om waarneming as 'n assesseringsmetode te gebruik. Ander metodes sluit kontrole lyste en portefeuljes in. Die oueronderhoude moet opgevolg word. IOP's is baie belangrik en moet gereeld opgegradeer word (Sien bylaag F).

6.4 INTERVENSIË – ALGEMENE ASSESSERING

Die navorser het in die literatuurstudie gaan ondersoek instel om te sien wat in die literatuur staan oor die intervensie van die verskillende kenmerke wat voorkom by 'n leerder met Asperger-sindroom.

'n Relatief eenvoudige benadering om leerders met Asperger-sindroom te help om hulle volle potensiaal te begryp om sukses te behaal en selfs 'n positiewe gesindheid te bevorder, is om hulle by te staan en volle toegang te gee tot geleenthede wat reeds bestaan binne-in families, skole en gemeenskappe. Die ondersteuning vanaf die leerder met Asperger-sindroom se mikrosisteme sal noodwendig die mesosisteme versterk (Sien afdeling 3.3). Dit kan gedoen word deur opleiding en ondersteuning deur byvoorbeeld hul ouers, voorskoolse werkers, gesondheidsinspekteurs, dokters, skoolsusters, fasiliteerders, sosiale werkers en loopbaan adviseurs, om maar net 'n paar te noem, wat belangrike hulpbronne se voortbestaan voorsien.

Intervensie wat nodig is by leerders met Asperger-sindroom kan in verskillende afdelings geplaas word. Hierdie intervensies het betrekking op die leerder in graad R. Gedurende die aanbieding van die intervensie program word daar deurlopend geassesseer om vas te stel of uitkomst bereik is. Waarneming sal 'n groot rol speel tydens die intervensie program.

6.4.1 Perseptuele ontwikkeling

Baie Asperger-sindroom leerders leer meer doeltreffend as die inligting aan hulle oorgedra word deur 'n visuele medium soos byvoorbeeld prente en beelde. Hulle leer minder doeltreffend as inligting in 'n meer ouditiewe formaat aan hulle gegee word (Sien foto 5.11).

Hierdie leerders se taspersepsie, smaakpersepsie, reukpersepsie, balans en liggaamsbewustheid is almal ewe belangrik, en dus moet die fasiliteerder bewus wees van hoe hierdie persepsies aan 'n leerder bekend gestel behoort te word (Sien foto 5.7 en 5.8). Hierdie persepsies is noodsaaklik vir alle leerders omdat dit deel uitmaak van hulle persoonlike ontwikkeling. Hierdie leerders moet ook geleer word wanneer hulle aan goed kan vat. Hulle maak nie self die afleiding dat warm koffie hulle sal brand nie.

6.4.2 Kognitiewe ontwikkeling

Na aanleiding van die navorsing is dit duidelik dat daar leerders met Asperger-sindroom is wat 'n sekere begaafdheid het, sommige van hierdié leerders is

kognitief baie sterk soos byvoorbeeld leerder A in Waarneming 4 (Afdeling 5.5).

Intervensies wat kan plaasvind as gevolg van kognitiewe ontwikkeling is as volg:

Rekenaar ondersteunende instruksiemetodes is meer effektief as onderwysergerigte, groepbesprekings of self-gereguleerde leermodelle vir Asperger-sindroom leerders. Die rekenaar kan die spelling korrigeer, regte woordkeuses voorlê, en assisteer met leestekens en organisering. Verder kan dit help om aanwysings deur beelde wat die leerder met Asperger-sindroom se voorkeure van visuele sisteme meebring te ondersteun (DuCharme & Gullotta 2003:67).

Dit wil voorkom asof individue met Asperger-sindroom af en toe beter presteer in take wat met verstandelike teorieë en abstrakte denke te make het tot so 'n mate dat hierdie vaardighede sistematies vergelyk word. Hierdie verhoogde prestasie kan egter maklik kenmerke wees van 'n hoër intellektuele vermoë en verbeterde verbale strategieë (Meyer 2002:158).

Daar is 'n paar toetse beskikbaar wat kan help om die kognitiewe probleme en sekere kognitiewe style van mense met Asperger-Sindroom uit te ken. Taal en spraakterapie kan kommunikasievaardighede verbeter. 'n Toets wat gebruik kan word om outistiese leerders se abstrakte redenasie te toets is die Raven's progressiewe matrikse-toets. Hierdie leerders vaar uitstekend in hierdie toets (Outisme nie noodwendig onnoselheid nie 2006:8).

6.4.3 Sosiale ontwikkeling

Die grootste struikelblok by leerders met Asperger-sindroom is hul sosiale ontwikkeling. Hier is dit geweldig belangrik om die leerder korrek waar te neem sodat die korrekte intervensie kan plaasvind (Sien afdeling 2.6.3).

Om gedrag te verander in reaksies op die behoeftes van ander vereis dat jy eerstens die vermoë moet hê om ander se nie-verbale taal wat die ware inligting van hul behoeftes voorsien, te kan lees. Asperger-sindroom leerders is oor die algemeen nie bedrewe om hierdie nie-verbale, kontekstuele wenke (lyftaal) te lees nie, daarom faal hulle om belangrike inligting wat hulle sou inlig aangaande ander se behoeftes, waar te neem. Gedragsterapie kan help om die abnormale gedrag te vervang met meer aanvaarbare gedragpatrone en arbeidsterapie kan fisiese vaardighede verbeter (DuCharme & Gullotta 2003:114).

Na aanleiding van Brenda Myles (2001 in Klin & Volkmar 1995:9): vereis die sosiale tekorte in Asperger-sindroom 'n komplekse benadering vir ondersteuning in sosiale vaardighede. 'n Drie-reeks program vir sosiale ontwikkeling is voorgestel as 'n middel om hierdie area aan te spreek. Die eerste element in die program is instruksies of onmiddellike onderrig van die leerder met Asperger-sindroom se wesenlike sosiale vaardighede. Die tweede fase van sosiale ondersteuning is interpretasie. Interpretasie neem kenmerkend plaas na 'n spesifieke sosiale vaardighedsprobleem wat ontstaan het en sluit strategieë in wat die kind bystaan om sy probleem te verstaan. Die finale element in sosiale vaardighedsontwikkeling is afrigting – wys die individu met Asperger-sindroom op die gebruik van die vaardighede wat hy geleer het tydens instruksie en interpretasie (DuCharme & Gullotta 2003:21; Klin & Volkmar 1995:9).

Leerders met Asperger-sindroom het ondersteuning nodig om sekere situasies te leer hanteer en daarom is speltherapie belangrik. Hierdeur leer hierdié leerders om sekere slegte situasies beter te hanteer. Hartnett (2004:46) skryf “Ons leer ons kinders om weg te stap van slegte situasies, maar dan laat ons hulle versink in 'n omgewing waar hulle te veel waardevolle tyd deurbring en energie gebruik net om te leer hoe om die onuithoudbare te verdra. 'n Belangrike lewensles: as jy in 'n slegte situasie is, doen iets daaromtrent. Jy het nie nodig om middelmatigheid en onvriendelikheid te verdra nie.”

Intervensiestrategieë wat geskik is vir leerders met Asperger-sindroom is as volg:

Drama-opleiding word aanbeveel deur Tony Attwood, want dit help met spraak opleiding, sowel as die aanleer van lyftaal, sosiale tekste en aanvaarbare en geskikte sosiale style. Struktureer die sosiale interaksie, gebruik roetine van beurte maak, onderbrekings en herhalende stellings of vrae. Interpreteer aan die kind hoe die ander kind se behoeftes geaffekteer word deur sy gedrag. Bou 'n vertrouensverhouding op met die kind deur opregte waardering te hê vir sy uniekheid (Hepburn & Reaven 2003:159; Hewitt 2005:104).

Vir leerders met Asperger-sindroom is dit baie belangrik om beloning te kry vir goeie gedrag, maar sommiges vat egter langer om daardeur te leer. Daar was byvoorbeeld 'n leerder tydens waarneming wat telkemale betig is oor negatiewe gedrag, maar dit het geen uitwerking op hom gehad nie.

6.4.4 Emosionele ontwikkeling

Die emosionele begeleiding vir Asperger-sindroom leerders is hoofsaaklik versterkend en kenmerkend. Opvoedkundige sisteme kan onbewustelik die

gevaar van viktimisering verhoog van leerders met Asperger-sindroom as hulle nie opleiding voorsien wat toereikend is vir die voorbereiding van die lyer se dag-tot-dag lewe nie. Individualisering van opvoedkundige planne vir leerders met Asperger-sindroom wat hulle unieke uitdagings in ag neem sal help om voorvalle van spesiale opvoeding of selfs plasings in plekke vir leerders met groot emosionele gebreke wat teenproduktief is in leerders met Asperger-sindroom, voorkom (DuCharme & Gullotta 2003:143; Klin, Volkmar & Sparrow 2000: 66).

In die kleinkindontwikkelingsentrum word daar veral klem gelê op perseptuele ontwikkeling. Die volgende is 'n intervensie program wat gebruik kan word vir 'n leerder met Asperger-sindroom in Graad R. Die program moet so gou as moontlik begin word om 'n jong leerder te help om optimaal te kan verbeter.

'n Voorgestelde intervensie program word in Figuur 6.1 uiteengesit.

Figuur 6.1: 'n Voorgestelde intervensieprogram



Uit figuur 6.1 is dit duidelik dat daar op die leerder se holistiese ontwikkeling en alle sisteme gelet moet word. Dié leerder moet in totaliteit ontwikkel; dit wil sê daar moet gefokus word op sy of haar kognitiewe-, sosiale, emosionele-, fisiese- sowel as sy of haar perseptuele ontwikkeling. Indien 'n leerder soos byvoorbeeld die leerder in waarneming 10 (Sien afdeling 5.3.10) kognitief sterk is, moet daar ook aan sy emosionele- en sosiale ontwikkeling gewerk word. Sommige leerders met Asperger-sindroom het 'n groot behoefte aan kognitiewe- sowel as sosiale ontwikkeling. Hierdie leerders moet bygestaan en

ondersteun word deur al die sisteme om 'n volwaardige lid van die gemeenskap te word (Sien afdeling 3.3).

6.5 LEEMTES VAN DIE STUDIE

Die onderhawige studie was verkennend en beskrywend van aard. Daarom word daar nie aanspraak gemaak op 'n veralgemeenbaarheid van die bevindinge ten opsigte van alle leerders met Asperger-sindroom nie. Die bevindinge in hierdie studie is slegs gebaseer op leerders van 'n spesifieke skool en fasiliteerders en terapeute in die Johannesburg streek. Die leerders is slegs twee weke intensief waargeneem as gevolg van hulle sosiale en emosionele ontwikkeling. Hierdie leerders vind dit baie moeilik as daar van hulle roetine afgewyk word, en ook as daar veranderinge is ten opsigte van vreemde persone op die skoolterrein. Dit kan egter as riglyn gebruik word vir verdere navorsing en uiteindelijke opleiding van fasiliteerders.

6.6 SLOTSOM

Die navorser is van mening dat die hoofnavorsingsprobleem sowel as die subnavorsingsprobleme uitgelig en aangespreek is (Sien afdelings 6.2.8 en 6.3.6). Die assesseringsmetodes wat geskik is vir Asperger-sindroom leerders is as volg: oueronderhoude, portefeuljes en waarneming. Tydens waarneming was dit duidelik dat daar 'n individuele ontwikkelingsprogram (IOP) vir elke individuele leerder met Asperger-sindroom saamgestel behoort te word. Met behulp van die IOP kan die fasiliteerder die nodige beplanning doen om elke leerder effektief te assessee. Individualisering van opvoedkundige programme is dringend nodig om sorg te dra dat alle leerders hul volle potensiaal kan bereik.

Soos Moyes (Moyes 2002:9) meen die navorser dat fasiliteerders moet weet dat kinders met Asperger-sindroom verskillend is van al die ander leerders wat hulle reeds met vreugde kon onderrig. Alle inligting waaroor fasiliteerders mag beskik omtrent spesiale behoeftige leerders is nie genoeg vir hierdie leerders nie. Die navorser besef ook dat fasiliteerders moet weet dat hulle dalk nooit weer 'n leerder in hulle klasse sal vind wat so uniek en spesiaal is as 'n leerder met Asperger-sindroom nie. As ouers en fasiliteerders kan leer om hulle onvoorwaardelik te aanvaar en die individualiteit van hierdie kinders te waardeer, sal hulle hulself oopstel vir 'n wonderlike, verreikende ondervinding.

Tans is daar geen oplossing vir die sindroom nie – leerders met Asperger-sindroom word volwassenes met Asperger-sindroom. Individue met Asperger-sindroom kan egter 'n vol en gelukkige lewe lei, en die waarskynlikheid om 'n

gelukkige, goed aangepaste volwassene te word, word verhoog deur geskikte opvoeding, ondersteuning en hulpbronne.

Tydens die navorsingstudie is daar bevind dat leerders met Asperger-sindroom met die nodige ondersteuning en bystand benader behoort te word. Leerders met Asperger-sindroom is unieke, ongeëwenaarde individue, wat net soos enige ander leerder met die nodige respek, deernis, aanvaarding en liefde behandel behoort te word. Hierdié leerders het ook die reg op opvoeding; hulle moet gehelp word om hul volle potensiaal te bereik. In sommige gevalle is dit van kardinale belang dat hulle deur die regte individuele ontwikkelingsprogramme ondersteun moet word om ook eendag selfversorgend te kan wees.

Soos die volgende skrywers dit treffend saamvat: “According to Bradley and Graves (1997: 381) teachers must identify, define, teach and provide learners with multiple opportunities to practice new skills and receive feedback on their performance”. “Teachers themselves need to know how important their attitude towards inclusion is to its success. They need to see the importance of changing their attitudes in order to make inclusion work” (Alghazo and Gaad 2004:94). “In international literature it is reported that the attitudes of teachers play a primary role in the successful implementation of an inclusive educational policy. Taking the importance of teachers’ attitudes for the successful implementation of inclusive education as point of departure, the purpose of the investigation was to explore the attitudes of primary school teachers towards the South African policy of inclusive education” (Bothma, Gravett & Swart 2000:200).

Die navorser kom tot die sintese dat die fasiliteerder ‘n betekenisvolle rol speel in die Graad R Asperger-sindroom leerder se assessering. Daarom vertrou die navorser dat die aanbevelings van hierdie studie prakties geïmplimenteer sal word, sodat die Graad R Asperger-sindroom leerder wat in ‘n sensitiewe fase van sy of haar lewe is, en juis ontvanklik sal wees vir empatiese hulpverlening, met die korrekte assesseringsmetodes geassesseer sal word. Assessering deur die fasiliteerder sal dan ‘n daadwerklike verskil maak in hierdie leerders se opvoeding. Net so belangrik en gekoppel aan die korrekte assesseringsmetodes is die gesindheid van die fasiliteerder. Dit moet spreek van deernis en onvoorwaardelike aanvaarding vir die uniekheid van hierdie spesifieke Asperger-sindroom leerder se behoeftes.

Dit is die navorser se versugting dat elke leerder en persoon met Asperger-sindroom sy of haar regmatige plek in die Suid-Afrikaanse samelewing sal kry.

Literatuurlys

- Alghazo, E.M. & Gaad, E.N. 2004. General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British journal of special education*. 31(2):94-99.
- American Psychiatric Association (APA) 1994. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: fourth edition*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- Autism FAQ – Definition of Autism, 2006.
Beskikbaar: <http://www.autism.com/ari/faq.htm> [2006, 3 Oktober].
- Baron Cohen, S. 2002. Is Asperger Syndrome Necessarily viewed as a disability? *Focus on Autism-and-Other-Developmental-Disabilities*. 17:186-191.
- Bartel, N.R. & Hammil, D.D. 2004. *Teaching students with learning and behaviour problems: Managing mild-to-moderate difficulties in resource and inclusive settings*. 7th Edition. Austin: PRO-ED INC.
- Best, J.W. & Kahn, J.V. 2006. *Research in Education*. 10th edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Bogdan, R.C. & Bilken, S.K. 2007. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. 5th edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Bothma, M, Gravett, S. & Swart, E. 2000. The attitudes of primary school teachers towards inclusive education. *South African Journal of Education*. 20(3): 200-204.
- Bradley, D. F. & Graves, D.K. 1997. *Establishing the classroom as a community: Teaching students in inclusive setting: from theory to practice*. USA: Allyn and Bacon.

- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. 1998. The ecology of developmental processes. In Lerner, R.M. (ed.), *Handbook of child psychology. Volume 1: Theoretical models of human development*. New York: John Wiley & Sons, 993-1027.
- Bruwer, P. 2003. Autism misunderstood. *Rekord*, 12(5), 13 Junie: 4.
- Coetzee, T. 2002. Skreiende onreg: tronk toe oor ons raaiselkind. *Huisgenoot*, 1 Augustus: 220-221.
- Coetzee, T. 2004. Maestro van musiekkennis. *Huisgenoot*, 11 November: 134-135.
- Cohen, L., Monion, L. & Morrison, K. 2001. *Research Methods in Education*. 5th Edition. London & Routledge Falmer.
- Creswell, J.W. 2003. *Research design: qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J.W. & Miller, D.L. 2000. Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice* 39(3):124-129.
- Cumine, V., Leach, J. & Stevenson, G. 1998. *Asperger Syndrome: a practical guide for teachers*. London: Fulton.
- Davin, R.J. 2003. 'n Uitkomsgebaseerde assesseringsmodel vir die ontvangsjaar. DEd-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid Afrika.
- Davin, R.J. & Van Staden, C.J. 2005. *The Reception year: learning through play*. Johannesburg: Heinemann Publishers.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2003. *Collecting and interpreting Qualitative materials*. 2nd Edition. SAGE Publications.
- Department of Education. 1996. *Draft Document: Curriculum framework for general and further education and training. Amended document revised by the Curriculum Development Working group of the NCDC*. Pretoria: Government Printers.

Department of Education. 1997a. *"Quality Education for all. Overcoming barriers to learning and development" Report of the National Commission on Special Needs in education and training(NCSNET) and National Committee on Education Support Services (NCESS)*. Pretoria: Government Printers.

Department of Education. 1997 b. *Foundation Phase (Grades R to 3) Policy document*. Pretoria: Government Printers.

Department of Education. 1997 c. *Outcomes-based education in South Africa: background information for educators*. Pretoria: Department of Education: Government Printers.

Department of Education. 1997 d. *Towards a policy framework for assessment in the general and further education and training phases in South Africa. Discussion document*. Pretoria: Department of Education: Government Printers.

Department of Education. 2001a. *Education White Paper 6: Special Needs Education. "Building an Inclusive Education and training System"*. Pretoria: Government Printers.

Department of Education. 2001b. *Manifesto on values, education and democracy*. Pretoria: Department of Education: Government Printers.

Department of Education. 2001c. *Nasionale beleid op assessering en kwalifikasies vir skole in die algemene onderwys- en opleidingsband*. Pretoria: Department of Education: Government Printers.

Department of Education. 2001d. *Education White paper 5 on Early Childhood Education. Meeting the challenges of early childhood development in South Africa. Government Gazette*. Pretoria: Government printers.

Department of Education. 2001e. *National Policy on Whole School Education*. Pretoria: Department of Education: Government Printers.

Department of Education. 2002a. *Revised National Curriculum Statement Grades R to 9 (Schools) Policy: overview*. Pretoria: Department of Education: Government Printers.

- Department of Education. 2002b. Assessment Policy in the GET Band. *Government Gazette* 23406 31 May 2002 Pretoria: Government Printers.
- Department of Education. 2002c. *Kurrikulum 2005. Assesseringsriglyne vir insluitende onderwys*. Mei 2002. Pretoria: Department of Education: Government Printers.
- Department of Education. 2002d. *Inclusive Education. Draft. Guidelines for the implementation of inclusive Education: Full-service schools*. (Second draft) Pretoria: Government Printers.
- Department of Education. 2004. *Summary of barriers to learning*. Pretoria: Department of Education: Government Printers.
- Department of Education. 2006. *Screening, Identification, Assessment and Support. Participant's manual. Implementing White paper 6*. Pretoria: Department of Education: Government Printers.
- De Vos, A.S. Strydom, H., Fouché C.B. & Delport, C.S.L. 2005. *Research at grass roots. For social sciences and human service professions*. 3rd Edition. Van Schaik Publishers.
- Dicks, B., Mason, B., Coffey, A. & Atkinson, P. 2005. *Qualitative research and hypermedia. Ethnography for the digital age*. SAGE Publications.
- DuCharme, R.W. & Gullotta, T.P. 2003. *Asperger Syndrome. A guide for professionals and families*. New York and Boston and Dordrecht and London and Moscow: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Dunn, W., Saiter, J. & Rinner, L. 2002. Asperger Syndrome and sensory processing: A conceptual model and guidance for intervention planning. *Focus on Autism-and-Other - Developmental-Disabilities*. 17:172-185.
- Du Toit, Z. 1997. Begeleiding aan ouers van kinders met Asperger-sindroom. Med-verhandeling. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

- Du Toit, Z. & Kok, J.C. 1999. Belewenis en begeleidingsbehoefte van ouers van kinders met Aspergersindroom. *South African journal of Education*. 19:185-191.
- Edwards, L.C. 2006. *The creative arts: a process approach for teachers and children*. 4th edition. Columbus, Ohio: Merrill.
- Engelbrecht, P. 1999. *A theoretical framework for inclusive education*. In Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, S. & Engelbrecht, L. (Eds), *Inclusive education in action in South Africa*. Pretoria: Van Schaik, 3-11.
- Flick, U. Von Kardoff, E. & Steinke, I. (eds) 2004. *A companion to qualitative research*. London: SAGE.
- Frederickson, N. & Cline, T. 2002. *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*. Buckingham: Open University Press.
- Freeman, B.J. & Cronin, P. 2002. Asperger Syndrome or Autistic disorder? *Focus on Autism-and-Other - Developmental-Disabilities*. 17: 145-151.
- Ghaziuddin, M. 2002. Asperger Syndrome: Associated Psychiatric and medical conditions. *Focus on Autism-and-Other-Developmental-Disabilities*. 17:138-144.
- Gillberg, C. 2003. *A guide to Asperger Syndrome*. Cambridge: University press.
- Grisham-Brown, J, Hemmeter, M.L. & Pretti-Frontczak, K. 2005. *Blended practices for teaching young children in inclusive settings*. Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing Co.
- Gronlund, G. & James, M. 2005. *Focused observations. How to observe children for assessment and curriculum planning*. Minnesota: Redleaf Press.
- Gutstein, S.E. & Whitney, T. 2002. Asperger Syndrome and the development of social competence. *Focus on Autism-and-Other-Developmental-Disabilities*. 17(3):161-171.

- Harry, B. 2005. Equity, excellence and diversity in a rural secondary school in Spain: "Integration is very nice, but..." *European journal of special needs education*. 20(1):89-106.
- Hartnett, M.K. 2004. *Choosing Home. Deciding to Homeschool with Asperger's Syndrome*. London and New York: Jessica Kingsley Publishers.
- Hay, J.F., Smit, J. & Paulsen, M. 2001. Teacher preparedness for inclusive education. *South African Journal of Education* 21(4):213-218.
- Henning, E. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik (Edms) Bpk.
- Hepburn, S. & Reaven, J. 2003. Cognitive-behavioral treatment of obsessive-compulsive disorder in a child with Asperger Syndrome. A case report. *Autism*. 7(2):145-164.
- Herron, M. 2002. Raaiselkind – wanhoopsliefde tot in die dood. *Huisgenoot*, 14 November: 22-24.
- Hewitt, S. 2005. *Specialists Support Approaches to Autism Spectrum disorder students in Mainstream settings*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. 1995. *Research and the teacher*. London: Routledge Publishers.
- Hornby, G. 1999. Inclusion or declusion: Can one size fit all. *Support for Learning*. 14 (4):152-156.
- Jenkinson, J.C. 1997. *Mainstream or special: Educating students with disabilities*. New York : Routledge Publishers.
- Jensen, A. 2005. *When babies read. A practical guide to helping young children with hyperlexia, Asperger syndrome and High-Functioning Autism*. Great Britain: Athenaeum Press, Gateshead, Tune and Wear.
- Johnson, B. & Christensen, L. 2004. *Educational research: quantitative and qualitative approaches*. Boston: Allyn and Bacon.

Kamper, G., Booyse, J. & Goodwin-Davey, A. 1999. *Introduction to educational research: The journey begins, in research in DE. A journey of discovery*. Study manual A for PGDDE5-8: Postgraduate diploma in distance education course 5. Management and research in DE. Pretoria: University of South Africa.

Kaplan, M. 2006. *Seeing through new eyes. Changing the lives of children with Autism, Asperger Syndrome and other developmental disabilities through vision therapy*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Kidshealth. 2006. Asperger Syndrome[Intyds].
Beskikbaar: http://www.kidshealth.org/PageManager.jsp?dn=kidshealthlic=1article_set=20825. [2006, 3 Oktober].

Klin, A. & Volkmar, F.R. 1995. Asperger's syndrome guidelines for assessment and diagnoses.
Beskikbaar: <http://info.med.yale.edu/chldstdy/autism/asdiagnosis.html>. [2006, 3 Oktober].

Klin, A., Volkmar, F. & Sparrow, S. 2000. *Asperger Syndrome*. New York: Guilford Press.

Kochhar, C.A., West, L.L. & Taymans, J. M. 2000. *Successful inclusion: practical strategies for a shared responsibility*. 2nd Edition. Upper Saddle River, N.J: Merrill.

Labuschagne, F.J. & Eksteen, L.C. 2000. *Verklarende Afrikaanse Woordeboek*. (8 ste uitgawe). Pretoria: Van Schaik.

Landsberg, E., Krüger, D. & Nel, N. 2005. *Adressing barriers to learning. A South African Perspective*. Pretoria: Van Schaik.

Laskin, E. & Fornari, V. 2005. A mind apart: Understanding children with Autism and Asperger Syndrome. *Journal of child and adolescent Psychopharmacology*. 15 (2): 334-336.

- LeCompte, M.D. 2000. Analyzing qualitative data. *Theory into practice*. 39(3):146-154.
- Leedy, P.D. 2001. *Practical research: Planning and design*. 7th edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lerner, J.W. 1997. *Learning disabilities: theories, diagnoses and teaching*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lerner, R.M. 2003. *Understanding human development: dialogues with lifespan psychology*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Little, L. & Robin, C.R. 2006. Wonders and worries of parenting a child with Asperger Syndrome & non verbal learning disorder. *MCN: the American journal of maternal/child nursing*. 3(1): 39-44.
- Lyons, V. & Fitzgerald, M. 2005. *Asperger Syndrome – A gift or a curse?* New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Martin-Jones, M. & Jones Diaz, C. 2000. *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. *Studies in written language and literacy* 10. Amsterdam/Philadelphia:Benjamins.
- McAfee, O. & Leong, V.G. 2002. *Assessing and guiding young children's development and learning*. 3rd edition. Boston: Allyn and Bacon.
- McBurney, D.H. 2001. *Research methods*. London:Wadsworth Thomsom Learning.
- McCleverty, A. 1997. *Ethnography*. Computer Science 681: Research Methodologies.
- McConachie, H., Le Couteur, A. & Honey, E. 2005. Can a diagnosis of Asperger Syndrome be made in very young children with suspected autism spectrum disorder? *Journal of autism and developmental disorders*. 35(2): 167-176.
- McMillian, J. & Schumacher, S. 2001. *Research and education: a conceptual introduction*. 5th edition. New York: Longman.

- Mesibov, G. & Howley, M. 2003. *Accessing the Curriculum for pupils with Autistic Spectrum Disorders*. London: David Fulton Publishers.
- Meyer, J. 2002. An Update on Neurocognitive Profiles in Asperger Syndrome. *Focus on Autism-and-Other-Developmental-Disabilities*. 17:152-160.
- Mock, D. R. & Kauffman, J. M. 2002. Preparing teachers for full inclusion: Is it possible? *The teacher educator*. 37(3):202- 215.
- Mouton, J. 2001. *How to succeed in your master's and doctoral studies*. Pretoria: Van Schaik.
- Mouton, J. & Marais, H.C. 1992. *Basiese begrippe: metodologie van die Geesteswetenskappe*. Pretoria: Raad vir die Geesteswetenskaplike navorsing.
- Moyes, R.A. 2002. *Addressing the Challenging Behavior of Children with High-Functioning Autism/Asperger Syndrome in the classroom. A guide for teachers and parents*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Myles Smith, B. & Simpson, R.L. 2002a. The complexities of Asperger Syndrome: What we know and what we have yet to learn. *Educational Horizons*. 81:38-44.
- Myles Smith, B. & Simpson, R.L. 2002b. Asperger syndrome: An overview of characteristics. *Focus on Autism-and-Other-Developmental-Disabilities*. 17(3)132-137.
- Naicker, S. 1999. *Inclusive Education in SA. Inclusive education in action in SA*. Pretoria: Van Schaik.
- National Autistic Society (NAS) 2006. Asperger Syndrome in your classroom[Intyds].
 Beskikbaar: <http://www.nas.org.uk/nas/jsp/polopoly.jsp>. [2006, 3 Oktober].

National institute of neurological disorders and stroke. (NINDS). Asperger Syndrome information page[Intyds].

Beskikbaar: <http://www.ninds.nih.gov/disorders/asperger/asperger.htm>.
[2006, 3 Oktober].

OASIS. Online Asperger Syndrome Information and support. Asperger Syndrome: Kid's corner [Intyds]. 2006.

Beskikbaar: <http://www.udel.edu/bkirby/asperger/brandonpoem.html>.
[2007, 19 Januarie].

Odendaal, R.M. 2001. *Die eksterne skoolkonsultant as agent vir skoolverbetering*. DEd-proefskrif. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

Opdal, L.R., Wornmnæs, S. & Habayeb, A. 2001. Teachers' opinions about inclusion: a pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education*. 48(2):143-160.

Osler, A. & Osler, C. 2002. Inclusion, exclusion and children's rights. A case study of a student with Asperger Syndrome. *Emotional and behavioral difficulties*. 7(1): 35-54.

Outisme nie noodwendig onnoselheid nie. 2006. *Beeld*, 22 Februarie: 8.

Pienaar, A. 2004. "Daar's baie Dinamiet Daantjies tussen ons. Aspergerlyers vermy oogkontak, lawaai, maar is nie dom, sê hoof". *Beeld*, 12 November: 3.

Portway, S. & Johnson, B. 2003. Asperger syndrome and the children who 'Don't quite fit in'. *Early child development and care*. 173(4):435-443.

Prior, M. 2003. *Learning and behavior problems in Asperger Syndrome*. London: The Guilford Press.

Prizant, B. M., Wetherby, Rubin, Laurent & Rydell. 2006. *The SCERTS model: a comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders*. Baltimore: Paul H Brookes Publishers.

Republic of South Africa. 1998. Department of education. National education policy act, 1996 (act no. 27 of 1996) *Assessment policy in the*

general education and training band, Grades R to 9 and ABET
402(9640). 23 December 1998. Pretoria: Government printers.

- Richey, D. D. & Wheeler, J. J. 2000. *Inclusive early childhood education*. London: Thomson Delmar Learning.
- Robinson, K., Burnham, S., Rowland, S. & Arnold, M. 1999. Inclusive education: Evaluating the educational needs and outcomes of students with severe disabilities. *A Journal devoted to the teaching of reading: Reading Improvement*. 36 (1):35-39.
- Rose, S. 2002 Inclusion of students with hearing loss in general education: fact or fiction? *The teacher educator*. 37(3):216-229.
- Rossmann, G.B. & Rallis, S.F. 2003. *Learning in the field: An introduction to Qualitative Research*. 2nd Edition. Thousand Oaks: Sage.
- Rourke, B. 1995. *Syndrome of nonverbal learning disabilities. Neurodevelopmental Manifestations*. New York: The Guilford Press.
- Rubin, A. & Babbie, E. 2001. *Research methods for social work*. 4th Edition Belmont: Wadsworth.
- Salzwedel, I. 2007. 'n Simfonie van chaos. *Rooi Rose*. April: 96-98.
- Schirrmacher, R. 2006. *Art and the Creative development for young children*. 5th Edition. Thomson: Delmar learning.
- Silva, J.S. & Morgado, J. 2004. Support teachers' beliefs about the academic achievement of students with special educational needs. *British journal of special education*. 31(4):207-21.
- Singal, N. 2006. An ecosystemic approach for understanding inclusive education: An Indian case study. *European Journal of Psychology of Education*. XXI(3):239-252.
- Smith, J.A. (ed). 2003. *Qualitative psychology: a practical guide to research methods*. London: Sage.

South African Schools Act. 1996. No 84 of 1996. Cape Town: Government Printers.

Spady, W. 1994. *Outcomes-based education: critical issues and answers*. Arlington, Virginia: American Association of School Administration.

Stewart, M.E., Barnard, L., Pearson, J., Hasan, R. & O'Brien, G. 2006. Presentation of depression in autism and Asperger Syndrome. *Autism*. 10(1):103-116.

Strydom, H. 2000. Ethical aspects of research in the caring professions, in *Research at Grass roots: a primer for the caring professions*, edited by AS de Vos. Pretoria: Van Schaik: 23-34.

Suid-Afrikaanse Onderwysersunie (SAOU) Kurrikulumdienste. 2005. *Assessering en verslagdoening in die voorskoolse fase*. Ongepubliseerd.

Suid-Afrikaanse Onderwysersunie (SAOU) Kurrikulumdienste. 2006. *Raamwerk vir die ontwikkeling van 'n Fasebeleid (Grade R-3), Leerareabeleid (Grade 4-9) of vakbeleid (Grade 10-12)*. Ongepubliseerd.

Szatmari, M.D. P. 2004. *A mind apart: understanding children with autism and Asperger Syndrome*. New York: The Guilford Press.

UNESCO, 1994. "*The Salamanca World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*". UNESCO and the Ministry of Education Spain. Paris: UNESCO.

UNESCO, 2001. *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms*. <http://www.unesco.org/education/educprog/sne> [2006, 3 Oktober].

University of South Africa (UNISA). 1999. *Kwalitatiewe navorsing in M en D-studieleiding*. Lesing aangebied deur die belangegroep: Sielkundige Opvoedkunde. Ongepubliseerd.

University of South Africa (UNISA). 2002. *Quality Education for all. Reader for MEDSNI-A*. Landsberg, E.I. & Gericke, C. UNISA: Pretoria.

- University of South Africa (UNISA). 2003a. *Leerders met Spesiale onderwysbehoefte 2. Intellektuele gestremdheid*. Departement Verdere onderwysersopleiding. Enigste studiegids vir FDESEI-H. Pretoria.
- University of South Africa (UNISA). 2003b. *Uitkomsgebaseerde onderwys*. Enigste studiegids vir EDB 101 X. Pretoria.
- University of South Africa (UNISA). 2006. *Spesialebehoefteonderwys B*. EDT 301-N Studiebrieff 103/2006.
- Westwood, P. 2001. Assessment must lead to action. *Australian journal of learning disabilities*. 6(2):2-6. University of Hong Kong.
- Westwood, P. & Graham, L. 2003. Inclusion of students with special needs: benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia. *Australian journal of learning disabilities*. 8(1):3-15.
- Wicks-Nelson, R. & Israel, A.C. 2003. *Behavior disorders of childhood*. 5th Edition. Prentice Hall: Pearson Education International.
- Wikipedia. Asperger syndrome[Intyds]. 2007.
Beskikbaar: http://en.wikipedia.org/wiki/Asperger%27s_syndrome.
[2007, 19 Januarie].
- Williams, K. 1995. Understanding the student with Asperger syndrome: Guidelines for teachers. *Focus on autistic behavior*. 10(2)
Beskikbaar: http://www.udel.edu/bkirby/asperger/asperger_Syndrome_Understanding.html. [2006, 25 Junie].
- Williams, J.M., Nel, N.M. & Hugo, A.J. 2006. Inclusive educational practices in South Africa and the United States: A snapshot. *Journal of international special needs Education* 9:19-26.
- Winter, M. 2003. *Asperger Syndrome. What teachers need to know?* London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Woods, P. 2006. Qualitative research. [File://E:\QUALITATIVE RESEARCH.htm](File://E:\QUALITATIVE_RESEARCH.htm) (19 Feb 2008).

Bylae

Bylaag A: DSM –IV en

<http://www.behavenet.com/capsules/disorders/asperger.htm>

ICD 10

<http://apps.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/>

Asperger's Disorder (AD)

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)

Diagnostic criteria for 299.80 Asperger's Disorder

A. Qualitative impairment in social interaction, as manifested by at least two of the following:

- (1) marked impairment in the use of multiple nonverbal behaviors such as eye-to-eye gaze, facial expression, body postures, and gestures to regulate social interaction
- (2) failure to develop peer relationships appropriate to developmental level
- (3) a lack of spontaneous seeking to share enjoyment, interests, or achievements with other people (e.g., by a lack of showing, bringing, or pointing out objects of interest to other people)
- (4) lack of social or emotional reciprocity

B. Restricted repetitive and stereotyped patterns of behavior, interests, and activities, as manifested by at least one of the following:

- (1) encompassing preoccupation with one or more stereotyped and restricted patterns of interest that is abnormal either in intensity or focus
- (2) apparently inflexible adherence to specific, nonfunctional routines or rituals
- (3) stereotyped and repetitive motor mannerisms (e.g., hand or finger flapping or twisting, or complex whole-body movements)
- (4) persistent preoccupation with parts of objects

C. The disturbance causes clinically significant impairment in social, occupational, or other important areas of functioning.

D. There is no clinically significant general delay in language (e.g., single words used by age 2 years, communicative phrases used by age 3 years).

E. There is no clinically significant delay in cognitive development or in the development of age-appropriate self-help skills, adaptive behavior (other than in social interaction), and curiosity about the environment in childhood.

F. Criteria are not met for another specific Pervasive Developmental Disorder or Schizophrenia.

World Health Organization international classification of Diseases (ICD-10)

Pervasive developmental disorders

A group of disorders characterized by qualitative abnormalities in reciprocal social interactions and in patterns of communication, and by a restricted, stereotyped, repetitive repertoire of interests and activities. These qualitative abnormalities are a pervasive feature of the individual's functioning in all situations.

Use additional code, if desired, to identify any associated medical condition and mental retardation.

F84.0 Childhood autism

A type of pervasive developmental disorder that is defined by: (a) the presence of abnormal or impaired development that is manifest before the age of three years, and (b) the characteristic type of abnormal functioning in all the three areas of psychopathology: reciprocal social interaction, communication, and restricted, stereotyped, repetitive behaviour. In addition to these specific diagnostic features, a range of other nonspecific problems are common, such as phobias, sleeping and eating disturbances, temper tantrums, and (self-directed) aggression.

Autistic disorder

Infantile:

- autism
- psychosis

Kanner's syndrome

Excludes: autistic psychopathy
(F84.5)

F84.1 Atypical autism

A type of pervasive developmental disorder that differs from childhood autism either in age of onset or in failing to fulfil all three sets of diagnostic criteria. This subcategory should be used when there is abnormal and impaired development that is present only after age three years, and a lack of sufficient demonstrable abnormalities in one or two of the three areas of psychopathology required for the diagnosis of autism (namely, reciprocal social interactions, communication, and restricted, stereotyped, repetitive behaviour) in spite of characteristic abnormalities in the other area(s). Atypical autism arises most

often in profoundly retarded individuals and in individuals with a severe specific developmental disorder of receptive language.

Atypical childhood psychosis
Mental retardation with autistic features

Use additional code (F70-F79), if desired, to identify mental retardation.

F84.2 Rett's syndrome

A condition, so far found only in girls, in which apparently normal early development is followed by partial or complete loss of speech and of skills in locomotion and use of hands, together with deceleration in head growth, usually with an onset between seven and 24 months of age. Loss of purposive hand movements, hand-wringing stereotypies, and hyperventilation are characteristic. Social and play development are arrested but social interest tends to be maintained. Trunk ataxia and apraxia start to develop by age four years and choreoathetoid movements frequently follow. Severe mental retardation almost invariably results.

F84.3 Other childhood disintegrative disorder

A type of pervasive developmental disorder that is defined by a period of entirely normal development before the onset of the disorder, followed by a definite loss of previously acquired skills in several areas of development over the course of a few months. Typically, this is accompanied by a general loss of interest in the environment, by stereotyped, repetitive motor mannerisms, and by autistic-like abnormalities in social interaction and communication. In some cases the disorder can be shown to be due to some associated encephalopathy but the diagnosis should be made on the behavioural features.

Dementia infantilis
Disintegrative psychosis
Heller's syndrome
Symbiotic psychosis

Use additional code, if desired, to identify any associated neurological condition.

Excludes: Rett's syndrome (F84.2)

F84.4 Overactive disorder associated with mental retardation and stereotyped movements

An ill-defined disorder of uncertain nosological validity. The

category is designed to include a group of children with severe mental retardation (IQ below 35) who show major problems in hyperactivity and in attention, as well as stereotyped behaviours. They tend not to benefit from stimulant drugs (unlike those with an IQ in the normal range) and may exhibit a severe dysphoric reaction (sometimes with psychomotor retardation) when given stimulants. In adolescence, the overactivity tends to be replaced by underactivity (a pattern that is not usual in hyperkinetic children with normal intelligence). This syndrome is also often associated with a variety of developmental delays, either specific or global. The extent to which the behavioural pattern is a function of low IQ or of organic brain damage is not known.

F84.5 Asperger's syndrome

A disorder of uncertain nosological validity, characterized by the same type of qualitative abnormalities of reciprocal social interaction that typify autism, together with a restricted, stereotyped, repetitive repertoire of interests and activities. It differs from autism primarily in the fact that there is no general delay or retardation in language or in cognitive development. This disorder is often associated with marked clumsiness. There is a strong tendency for the abnormalities to persist into adolescence and adult life. Psychotic episodes occasionally occur in early adult life.

Autistic psychopathy
Schizoid disorder of childhood

F84.8 Other pervasive developmental disorders

F84.9 Pervasive developmental disorder, unspecified

Bylaag B:
Korrespondensie met
skool

640De Beer Street
Wonderboom-South
0084
Cell: 082 566 4898

6 September 2007

Dear Schoolmaster

I am Rina Lemmer, a masters' degree student at Unisa.

I want to do research on grade R learners with Asperger Syndrome, when I phoned the school they said to me you have such learners.

Please grant me an appointment to come and see you to explain what I want to do with the research.

Briefly what I want to research is to:

1. I want to interview teachers and staff working with grade R learners about assessment methods.
2. I want to observe different assessment methods while learners are being assessed.
3. I want to observe the learners development.

I want to visit the school for 2 weeks if possible.

Kindly awaiting your response in this regard.

Thanks.

Rina Lemmer.

Cell: 0825664898

640De Beer Street
Wonderboom-south
0084
Cell: 082 566 4898

10 October 2007

Dear Schoolmaster

Thank you for the opportunity to visit your school. I had the most wonderful life experience and learn so much from everybody. It was a big eye opener and I hope I could make a difference in these children's school experience.

Thank you for your kindness, friendliness and support. I appreciate it very much.

God bless you.

Rina Lemmer.

Dear staff of the school.

I need to thank you all for your support and cooperation in my studies. I learnt something from each of you. Through this short experience I've noticed that your persistent attention do have a life changing experience for your learners.

Kind regards

Rina Lemmer.

Bylaag C:
Toestemmingsbrief van
skool

As gevolg van etiese redes en konfidensialiteit word die skool se naam uitgelaat.

School for Specialised Education

MPO 801-239

Established in 1975

RINA LEMMER: ASPERGER NAVORSING

Rina Lemmer het toestemming gehad om gedurende 2008 van haar navorsing by School in te doen.

Hiermee gee die skool ook toestemming dat Rina fotos van leerders kan gebruik in haar verhandeling mits die individuele leerders nie geïdentifiseer kan word nie.

Vriendelike groete

Reinette Palmer
Adjunkhoof



Unlocking the potential of children with autism

Sponsored by The Society for Children and Adults with Autism

School Council:



Bylaag D: Getranskribeerde onderhoud

Onderhoud 1.

R: Goeie môre.

O: Goeie môre.

R: Ons gesels oor Asperger-sindroom en die assesseringsmetodes.

Wat is jou seining oor **inklusiewe onderwys**?

O: Ek dink inklusiewe onderwys is 'n verskriklike groot ideaal en 'n droom wat nie behoorlik nagevors is nie, ek dink die mense op grondvlak wat elke dag met verskillende gestremdhede werk is bewus van al die hindernisse en hoekom inklusiewe onderwys nie suksesvol gaan wees nie, (uhm) op 'n hoër vlak dink ek nie (stilte) die mense wat dit uitgedink het is enigsins bewus van wat hulle probeer beoog nie, ek glo **inklusiewe onderwys kan tot op 'n sekere vlak werk dat daar nie teen kinders gediskrimineer moet word op grond van taal, ras, geloof, kultuur en sosio-ekonomiese omstandighede nie, maar as jy kyk na jou leerders met (uhm) hindernisse en jou gebreke is dit vir my op hierdie stadium onmoontlik om te sien hoe hulle in hoofstroomskole gaan inpas en dan in besonder jou leerling met Asperger-sindroom ek kan dit glad nie sien gebeur nie.** (Uhm) Dit is 'n besondere groep kinders wat op die outistiese spektrum val en alhoewel **jou Asperger-sindroom kind 'n beter intellektuele vermoë het as jou gewone tipiese outis dink ek nogsteeds nie inklusiewe onderwys is die antwoord vir hulle.**

R: Goed. Hoe ervaar die leerder met Asperger-sindroom **assessering**?

O: Ek dink assessering vir 'n leerder met Asperger-sindroom is **ongelooflik moeilik**, (uhm) daar is talle van die assesseringsmetodes, **die kriteria waaraan leerders met Asperger-sindroom net nie kan voldoen nie, (stilte, uhm) selfassessering, groepassessering, maatjieassessering** (uhm) dit is nie van toepassing op 'n kind met Asperger-sindroom nie, as gevolg van die spesifieke gebrek wat saam met die gestremdheid kom, is dit onmoontlik in 99% van die gevalle dat hierdie leerling aan die assessering sal kan deelneem op daardie vlak, (uhm, stilte) as gevolg van die gebrek aan sosiale vaardighede dink ek ook dit is baie moeilik vir die kind om met baie van die **forme van assessering** aktief betrokke te wees, **om voor in die klas te staan en 'n mondeling te doen, of om spontaan antwoorde te gee op vrae in die klaskamer, (uhm) kinders met Asperger-sindroom is baie baie letterlik. So om**

werklik te verstaan wat gevra word is ook 'n groot probleem as hulle formeel geassesseer moet word.

- R: (uhm) Hoe voel jy oor die assesseringskriteria vir graad R leerders soos voorgeskryf deur die Nasionale kurrikulum verklaring?
- O: **Assesseringskriteria** is in baie gevalle ver buite bereik vir 'n kind met Asperger-sindroom (uhm, stilte) Baie van die agt-, nege-, tien- en elf jarige kinders waarmee ek werk wat Asperger-sindroom het kan nogsteeds **nie die graad R uitkomst**e en assesseringstandaarde bereik nie. Daar is verskriklik baie assesseringstandaarde, hierdie kinders werk teen 'n **baie baie stadiger tempo** en dit is net nie moontlik in baie gevalle vir hulle om hierdie assesseringstandaarde suksesvol te voltooi nie.
- R: (uhm). Hoe voel jy oor die inskakeling by hoofstroomskole vir leerders met Asperger-sindroom?
- O: (lag) Ek dink dit is, (stilte) uhm klink baie goed op papier, dit is onmoontlik in die praktyk, (uhm) Suid-Afrika is 'n ontwikkelende land met 40 plus kinders in jou hoofstroomskole as jy na departementele skole kyk, **jou kind met Asperger-sindroom gaan heeltemal wegraak. Hierdie kinders het baie een tot een aandag nodig, baie een tot een aanmoediging om 'n taak te verstaan en te kan voltooi** en ek dink die personeel wat by hoofstroomskole skool hou het nie die nodige opleiding en agtergrond om met hierdie spesifieke gestremdheid te werk nie.
- R: Goed. Watter tegnieke en metodes word gebruik?
- O: Die **enigste tegnieke en metodes** wat ons kan gebruik vir ons leerders met Asperger-sindroom is jou **observasie, direkte observasie in die klaskamer en dan gewoonlik indirekte observasie op die speelgrond**. Verder maak ons ook baie staat op die **ouers se samewerking in verband met onderhoude en vraelyste wat voltooi word**, dit is ook moontlik om **standaard vraelyste** saam te stel wat die onderwyser of fasiliteerder dan met behulp van observasie voltooi.
- R: En ander assesseringsmetodes?
- O: Die ander assesseringsmetodes sou ons kyk na **toetse werkskaarte, (stilte) dit gaan nie werk nie**, (uhm) dit werk nie, uhm hierdie leerders se probleme en

hulle hindernisse (uhm) maak dit basies onmoontlik om van enige ander vorm van assessering gebruik te maak.

R: En (uhm) kontrolelyste?

O: Kontrolelyste kan ook gebruik word maar ons maak weereens staat of maak weereens gebruik van observasie (uhm) op hierdie stadium gebruik ons um **IDP's Individual Developmental programme** wat deur die multidissiplinêre span en die ouers saamgestel word en hierdie IDP word dan gebruik om die leerders se vordering deur die jaar te assesseer en te bepaal hoe die leerder gegroei en ontwikkel het en ook om te bepaal waar regressie weer plaasgevind het, so ons maak maar op daardie vier vorme staat.

R: Die samestelling van die kontrolelyste, ons gebruik die Suid-Afrikaanse onderwysersunie se kontrolelyste in die hoofstroomskole uhm is dit moontlik dat jy so 'n kontrolelyst kan gebruik?

O: Nee, dit is nie moontlik nie. (Uhm) **Die lyste fokus op ongelooflik baie vaardighede wat die leerders nie bemeester** terwyl hulle by ons is nie. Ons het die (uhm) Nasionale kurrikulum, die aangepaste weergawe gebruik en ons moes dít **verder vereenvoudig** omdat soveel van ons leerders met Asperger-sinroom nie daardie vaardighede al bemeester het nie of hulle het nog glad nie die vaardighede enigsins aangeleer nie. (Uhm). Ons kyk baie na die ontwikkelingsfases twee-, drie-, en vier jaar oud, so die kurrikulum is nie rereg vreeslik geskik vir ons kinders nie.

R: Goed. Wat is jou rol as fasiliteerder met die implimentering van assesseringsmetodes?

O: My rol as fasiliteerder is definitief om die **hele tyd wakker te wees, en aandag te gee aan alles wat deur die verloop van 'n dag met die kind gebeur**, omdat ons staat maak op observasie en dit ons hoofvorm van assessering is gee ons verskriklik baie aandag aan die **kleinste detail en die kleinste insident** wat gebeur om ons te help om te assesseer.

R: Wat se **behoefte**s ontstaan om 'n leerder korrek te assesseer?

O: (Stilte, uhm) ja die behoeftes wat ontstaan om 'n leerder korrek te assesseer (stilte, uhm) dit is baie **moeilik om onderskei te tref tussen die gestremdheid of die inperking** en die leerder se vermoë (uhm) ons moet voortdurend in gedagte hou dat die leerder sekere tekortkominge het as gevolg van die

spesifieke gestremdheid en dit maak dit baie moeilik om te assesser **wat is werklike potensiaal en wat is onderdrukte potensiaal** as gevolg van die gestremdheid. Ek weet nie of ek jou vraag beantwoord nie.

- R: Dit is reg. Om 'n leerder te help om sy potensiaal te ontwikkel is dit moontlik met 'n Asperger-sindroom leerder.
- O: Ek dink dit is moontlik om 'n leerder sy potensiaal te laat bereik. Ek dink dit is net baie belangrik om vas te stel wat is die leerder se potensiaal. 'n Leerder moet inherente potensiaal hê wat ontwikkel kan word en in baie gevalle het baie van die Asperger leerders min potensiaal so hulle kan tot hulle volle potensiaal ontwikkel maar hulle gaan nooit 'n brein chirurg wees of 'n vliegtuigloods nie. Ons moet kyk wat is relevant vir hulle en wat dra by tot hulle lewenskwaliteit en lewensstandaard en wat gaan hulle selfstandige verantwoordelike burgers van ons samelewing maak eerder as om net te fokus om hulle in 'n hoofstroomskool te sit.
- R: Wat is die **uitkoms** van verskillende assesseringstegnieke op die leerders? (stilte) hoe sou jy sê sou 'n kontrolelys jou gehelp het om 'n leerder wel te help om sy potensiaal te ontwikkel.
- O: 'n **Kontrolelys dink ek fokus jou aandag spesifiek op dit wat die leerder moet bereik** (uhm). 'n Kontrolelys kan baie help met jou beplanning sodat jy weet waar die leerder is, waarheen die leerder op pad is, ons gebruik dikwels kontrolelyste van die IDP wat 'n **basiese kontrolelys is wat saam met die hele span opgestel word en dan eenkeer 'n jaar hersien ons die plan en stel nuwe korttermyn en langtermyn doelwitte**. Die kontrolelys kan egter nie gestandariseer wees nie omdat elke leerder se behoeftes so verskillend is (uhm). Tot dusver kon ons nog nie so iets kry, vir al die leerders op elke vlak van toepassing is nie.
- R: Wat is die waarnemingsmetode wat jy gebruik? Kan jy my meer vertel van dit.
- O: Waarnemingsmetodes is maar observasie, indirekte en direkte observasie. **Direkte observasie** (uhm) dit waarmee ons deur die dag in die klas besig is om op te let na wat die kind doen, hoe die kind dit doen, wanneer die kind dit doen, hoeveel die kind doen en dan aan die einde van die dag 'n klein opsommingkie te skryf oor wat die dag gebeur het en daarvolgens te kyk hoe die leerder aanbeweeg en vorder, (uhm). **Indirekte observasie** kyk ons baie na

sosiale vaardighede en interaksie en kommunikasie tussen vriendegroepe, dit vind hoofsaaklik plaas tydens pouses en voor en na skool. En weereens baie noukeurig te let op wat die leerders doen, hoe hulle dit doen, waar en wanneer hulle dinge doen, (uhm) Vraelyste, ons het met die **onderhoude met die ouers**, ons het twee keer 'n jaar vergaderings met die ouers plus die **IDP** vergadering waar ons met die ouers sit en ook **hulle insae kry van wat by die huis gebeur en van wat hulle graag wil hê wat hulle kinders moet bereik en wat hulle kinders alreeds bereik het.**

- R: Wat sou jy sê is Asperger-sindroom leerders se grootste struikelblok.
- O: Ek sou sê as jy kyk na Asperger-sindroom se grootste wat sal 'n mens dit noem, hindernis as ons daardie woord gebruik, is die **gebrek aan sosiale vaardigheid, hierdie kinders vorm bitter selde hegte vriendskappe hegte, emosionele bande met die mense rondom hulle (uhm). Die emosionele konneksie is net nie daar nie. Dit is aardkinders, hulle is onvanpas, hulle verstaan nie sosiale etiket nie, bitter, bitter letterlik, sarkasme maak glad nie vir hulle sin nie en (uhm) dan ook die probleme met kommunikasie is dat hulle dikwels sukkel om te verstaan wat van hulle verwag word en dit skep baie groot probleme, (uhm). Spesiale aanpassings moet gemaak word en onderwysers in hoofstroomskole wat nie hierdie spesifieke tegnieke en strategieë aangeleer het nie gaan ongelukkig nie hierdie leerders kan help nie.**
- R: Gee net vir my 'n paar strategieë wat jy kan gebruik om sosiale kommunikasie **tegnieke** om 'n leerder mee te help.
- O: **Sosiale tegnieke fokus ons veral op speelterapie** wat (uhm) ons kinders vir intensiewe speelterapie gaan waar hulle leer om te speel (stilte, uhm). Hierdie kinders het geen, bitter bitter min verbeelding. Hulle speel nie soos ander kinders nie, (uhm) **fantasie bestaan glad nie uhm cowboys and crooks** dink ek nie dit is iets wat hulle ooit in hulle lewe sal kan bemeester nie. (Uhm, stilte). As gevolg van ons kleiner klasse, ons is maksimum 8 leerders in 'n klas, is dit makliker om die klein groepie met mekaar te laat uhm speel en daar die interaksie te hê in die groep, alhoewel as ek steeds sien dat tydens hulle vryspeel tyd verkies 4 van die 8 om heeltemal op hulle eie te speel, hulle het geen behoefte aan enige iemand anders rondom hulle nie, hulle is gelukkig op hulle eie (uhm) as ons kyk na die kommunikasievaardighede. Ons maak gebruik van **mekkaton wat 'n (uhm) gebare kommunikasiesisteem is om die (uhm) verbale kommunikasie te versterk. Ons maak ook gebruik van pecs wat**

picture exchange communication system is om leerders 'n beter begrip te gee van wat van hulle verwag word, (uhm) instruksies moet ook verkieslik een tot een vir 'n leerder gegee word. uhm Asperger kinders verstaan nie julle, die klas nie. Elke leerder moet by die naam genoem word om te sê wat volgende gaan gebeur, wat van daardie spesifieke leerder verwag word. As jy ses Asperger kinders in jou klas het gaan jy 6 keer dieselfde instruksie herhaal maar die kind se voornaam gebruik voordat jy werklike reaksies of 'n begrip gaan kry

R: As jy afwyk van sy roetine af, hoe ervaar die leerder dit?

O: Oh die leerders raak verskriklik emosioneel as daar afgewyk word van hulle daaglikse roetine (uhm), hulle is verskriklik roetine gebonde, verskriklik gestruktureerd en dit is 'n baie emosionele proses om 'n verandering in roetine aan hulle voor te stel. (Uhm) hulle floreer solank as wat hulle in 'n vaste roetine is (uhm). Dit is ook verskriklik belangrik dat 'n leerder met Asperger-sindroom presies sal weet wat gebeur waar, wanneer en hoe sodat hy sonder enige emosionele "wabbels" deur sy dag kan beweeg.

R: Baie dankie. Is daar enige ander inligting wat jy vir my kan gee oor Asperger-sindroom of assessering waaroor ons nog nie gesels het nie?

O: Ek dink vir my is die mees frustrerendste ding van Asperger-sindroom dat die fliëk "Rain man" ooit gemaak is. Mense verward dikwels outisme en Asperger-sindroom en vergelyk dit met "Rain man". Alle Aspergers is super intelligent wat ongelukkig nie die geval is nie. Ek sou sê in 75% van die gevalle het jou Asperger kind een of ander gebied waarin hy uitsonderlike begaafd is maar daardie begaafdheid is nie noodwendig funksioneel nie. Daardie begaafdheid het in baie gevalle niks te doen met akademiese briljantheid nie. Dit is 'n ongelooflike vermoë wat die kind het maar dit het geen sin en doel in ons samelewing nie.

R: Baie dankie.

Kleurkodes:

Inklusiewe onderwys

Assessering

Assesseringskriteria

Rol van die fasiliteerder

Potensiaal

Tegnieke

Asperger-sindroom

Vorme van assessering

Assesseringsmetodes

Behoeftes van die leerders

Uitkomst

Bylaag E: Aangepaste assesseringstandaarde

Gebaseer op die Nasionale kurrikulum Verklaring (2002) asook die Wes Kaapse Kurrikulum (2004).

Wiskunde graad R aangepas	Wiskunde graad R
LO 1: Nommers, bewerkinge en verhoudings.	
AS 1: Tel tot by tien alledaagse voorwerpe neem deel aan vinger en getal rympies spontaan tel saam met die groep van een tot ____ spontaan tel op eie van 1 tot ____ tel ____ alledaagse voorwerpe tel ____ simbole	Tel tot minstens 10 alledaagse voorwerpe akkuraat
AS 2: Sê en gebruik getal name in bekende konteks herhaal getalname in aktiwiteite sê getalname in aktiwiteite gebruik getalname van 1 tot ____	Sê en gebruik getalname in bekende kontekste
AS 3: Ken die getalname en -simbole van 1 tot 10 vergelyk getal simbole van een tot ____ identifiseer getalsimbole van een tot ____ pas naam simbole by regte hoeveelheid voorwerpe pas die getalname by dieselfde getal voorwerpe noem getal simbole van een tot ____ pas getalname van een tot ____ identifiseer getalname van een tot ____ ken getal name van een tot ____	Ken die getalname en -simbole vir 1 tot 10.

<p>AS 4: Orden en vergelyk versamelings van voorwerp deur gebruik te maak van woorde soos "min", "meer" en "dieselfde"</p> <p>Identifiseer die versameling van voorwerpe wat "meer" voorwerpe bevat Identifiseer die versameling van voorwerpe wat "min" voorwerpe bevat</p> <p>Identifiseer die versameling van voorwerpe wat "dieselfde" voorwerpe bevat Maak eie versameling van voorwerpe met "meer" Maak eie versameling van voorwerpe met "min" Maak eie versameling van voorwerpe met "dieselfde" Identifiseer die versameling van prent/simbole wat "meer" bevat Identifiseer die versameling van prent/simbole wat "min" bevat Identifiseer die versameling van prent/simbole wat "dieselfde" bevat</p>	<p>Orden en vergelyk versamelings voorwerpe deur die woorde "meer", "minder", "gelyk" en "ewe veel" te gebruik</p>
<p>AS 5: Verduidelik en los praktiese probleme op wat gelyke verdeling en groepering met heelgetalle tot ten minste tien insluit demonstreer en verstaan een tot een afparing tot by ____ konkrete voorwerpe demonstreer groepering van konkrete voorwerpe tot by ____ demonstreer gelyke deling van heelgetalle op tot ____ deur gebruik te maak van konkrete voorwerpe in praktiese aktiwiteite</p>	<p>Los praktiese probleme op wat gelyke verdeling en groepering met heelgetalle tot minstens 10 behels en verduidelik die antwoorde, wat reste kan insluit</p>

<p>AS 6: Los mondelings gestelde optel- en aftrek probleme met enkelsyfergetalle en met oplossing tot by 10 op Los optel probleme op 'n konkrete vlak tot by ___ deur gebruik te maak van 'n konkrete apperaat verbaal op Los aftrek probleme op 'n konkrete vlak tot by ___ deur gebruik te maak van 'n konkrete apperaat verbaal op Los optel probleme op 'n konkrete vlak tot by ___ verbaal op Los aftrek probleme op 'n konkrete vlak tussen een en ___ verbaal op</p>	<p>Los mondelings gestelde optel- en aftrekprobleme met enkelsyfergetalle en met antwoorde tot minstens 10 op</p>
<p>AS 7(a): Gebruik die volgende tegnieke: Opbou en afbreek van getalle bou getalle op tot by ___ op 'n konkrete vlak deur gebruik te maak van konkrete apparaat breek getalle af tussen een en ___ op 'n konkrete vlak deur gebruik te maak van konkrete apparaat</p>	<p>Gebruik die volgende tegnieke: opbou en afbreek van getalle tot minstens 10;</p>
<p>AS 7(b): Gebruik die volgende tegnieke: Gebruik konkrete apparaat bou getalle op tot by ___ op 'n konkrete vlak deur gebruik te maak van konkrete apparaat breek getalle af tussen een en ___ op 'n konkrete vlak deur gebruik te maak van konkrete apparaat</p>	<p>gebruik van konkrete apparaat (bv. tellers).</p>
<p>AS 7 (C)</p>	<p>Gebruik die volgende tegnieke: verdubbeling en halvering tot minstens 10</p>
<p>AS 8: Verduidelik eie oplossings van probleme demonstreer eie oplossing van probleme deur gebruik te maak van konkrete apparaat</p>	<p>Verduidelik eie oplossings vir probleme.</p>

LO 2: Patrone funksies en algebra	
<p>AS 1: Kopieer en brei eenvoudige patrone uit deur fisiese voorwerpe en tekeninge te gebruik</p> <p>Naboots/kopieer eenvoudige driedimensionele patrone op 'n konkrete vlak deur fisiese konkrete voorwerpe te gebruik</p> <p>Naboots/kopieer eenvoudige driedimensionele patrone op 'n konkrete vlak deur kleure te gebruik</p> <p>Naboots/kopieer eenvoudige driedimensionele patrone op 'n konkrete vlak deur vorms te gebruik</p>	<p>Kopieer en brei eenvoudige patrone uit deur fisiese voorwerpe en tekeninge te gebruik (bv. deur kleure en vorms te gebruik).</p>
<p>Naboots/kopieer eenvoudige tweedimensionele vlak deur prente en tekeninge te gebruik</p> <p>Brei eenvoudige patrone op 'n tweedimensionele vlak deur prente en tekeninge te gebruik uit.</p> <p>Naboots/kopieer verskillende patrone</p> <p>Brei verskillende patrone uit</p>	
<p>AS 2: Ontwerp eie patrone</p> <p>ontwerp eie patrone op driedimensionele vlak deur fisiese voorwerpe te gebruik</p> <p>ontwerp eie patrone op tweedimensionele vlak deur fisiese voorwerpe te gebruik</p>	<p>Skep eie patrone.</p>

LO 3: Ruimte en vorm	
AS 1: Herken/identifiseer en benoem driedimensionele voorwerpe (fokus op vierkant, sirkel, driehoek en reghoek) in die klaskamer en in prente	Herken, identifiseer en benoem driedimensionele voorwerpe in die klaskamer en in prente, insluitend: bokse (prismas); balle (sfeer).
AS 2: Beskryf, sorteer en vergelyk fisiese driedimensionele voorwerpe sorteer fisiese driedimensionele voorwerpe na aanleiding van grootte (groot en klein) vergelyk die grootte van driedimensionele voorwerpe (selfde, verskillende, grootter en kleiner) sorteer fisiese driedimensionele voorwerpe wat rol sorteer fisiese driedimensionele voorwerpe wat skuif	Beskryf, sorteer en vergelyk fisiese driedimensionele voorwerpe volgens: grootte; voorwerpe wat rol; voorwerpe wat skuif.
AS 3: Bou driedimensionele voorwerpe met konkrete material naboots/kopieer geboude driedimensionele voorwerpe met konkrete materiaal (volg fasiliteerder se instruksies)	Bou driedimensionele voorwerpe deur konkrete materiaal (bv. boublokke) te gebruik.
naboots/kopieer geboude driedimensionele voorwerpe met konkrete materiaal (volg prente se instruksies) bou eie voorwerpe met blokke	
AS 4: Herken simmetriese vlakke in self en eie omgewing Herken simmetriese vlakke in self deur identifisering "voorkant" van self herken simmetriese vlakke in self deur identifisering "agterkant" van self	Herken simmetrie in self en eie omgewing (met die klem op voor- en agterkant).

<p>herken simmetriese vlakke in omgewing deur identifisering "voorkant" van voorwerpe herken simmetriese vlakke in omgewing deur identifisering "agterkant" van voorwerpe herken simmetrie in self (2 oë/ore/arms/bene) herken simmetrie van 'n vriend of pop herken simmetrie in 'n prent</p>	
<p>AS 5: Beskryf een driedimensionele voorwerp in verhouding tot 'n ander volg instruksies om een fisiese/konkrete voorwerp in verhouding tot 'n ander te plaas, in en uit volg instruksies om een fisiese/konkrete voorwerp in verhouding tot 'n ander te plaas, binne en buite volg instruksie om een fisiese/konkrete voorwerpe in verhouding tot 'n ander te plaas, bo en onder volg instruksie om een fisiese/konkrete voorwerpe in verhouding tot 'n ander te plaas, voor en agter volg instruksie om een fisiese/konkrete voorwerpe in verhouding tot 'n ander te plaas, langs aan</p> <p>volg instruksie om een fisiese/konkrete voorwerpe in verhouding tot 'n ander te plaas, links en regs</p>	<p>Beskryf een driedimensionele voorwerp in verhouding tot 'n ander (bv. "voor" of "agter").</p>
<p>AS 6: Volg instruksies om jouself binne die klaskamer te plaas en rond te beweeg</p> <p>Volg instruksies om jouself binne die klaskamer te plaas en rond te beweeg deur nabootsing/kopieering van fasiliteerder se bewegings</p>	<p>Volg rigtingaanwysings (alleen en/of as lid van 'n groep of span) om self binne die klaskamer te verplaas of te posisioneer (bv. "voor" of "agter").</p>

<p>Volg een instruksies om jouself binne die klaskamer te plaas en rond te beweeg</p> <p>Volg twee instruksies om jouself binne die klaskamer te plaas en rond te beweeg</p> <p>Volg meervuldige instruksies om jouself binne die klaskamer te plaas en rond te beweeg</p>	
LO 4: Meting	
<p>AS 1: Beskryf hoe laat dit is in terme van dag en nag onderskei tussen lig en donker</p> <p>benoem reperterende gebeurtenisse</p> <p>identifiseer die tyd van die dag in terme van dag en nag in prente</p> <p>identifiseer aktiwiteite in verband met die dag in prente</p> <p>identifiseer aktiwiteite in verband met die nag in prente</p>	<p>Beskryf hoe laat dit is in terme van dag of nag</p>
<p>AS 2: Orden herhalende gebeur in eie daaglikse lewe</p> <p>Orden herhalende gebeur in eie daaglikse lewe op prente vlak</p> <p>Orden herhalende gebeur in eie daaglikse lewe op verbale vlak</p>	<p>Orden herhalende gebeure in eie daaglikse lewe</p>
<p>AS 3: Plaas gebeure binne een dag in volgorde</p> <p>plaas gebeure binne een dag deur opeenvolging van voorwerpe</p> <p>plaas gebeure binne een dag deur opeenvolging van fotos</p> <p>plaas gebeure binne een dag deur opeenvolging van prente</p> <p>plaas gebeure binne een dag deur opeenvolging van lyntekeninge</p>	<p>Plaas gebeure binne een dag in volgorde</p>

<p>AS 4: Werk konkreet - vergelyk en orden voorwerpe deur geskikte woordeskat te gebruik identifiseer konkrete voorwerpe deur middel van gewig (lig en swaar) identifiseer konkrete voorwerpe deur middel van massa (vol en leeg) identifiseer konkrete voorwerpe deur middel van lengte (lank en kort) vergelyk voorwerpe deur geskikte woordeskat te gebruik om gewig te beskryf (swaar, swaarder, swaarste) vergelyk voorwerpe deur geskikte woordeskat te gebruik om massa te beskryf (vol, leeg, meer as, minder as) vergelyk voorwerpe deur geskikte woordeskat te gebruik om lengte te beskryf (lank en kort) orden konkrete voorwerpe deur geskikte woordeskat te gebruik om gewig te beskryf (swaar, swaarder, swaarste)</p>	<p>Vergelyk en orden voorwerpe op 'n konkrete wyse en gebruik gepaste woordeskat om die volgende te beskryf: massa (bv. lig, swaar, swaarder); volume/kapasiteit (bv. leeg, vol, minder as, meer as); lengte (bv. langer, korter, breër, lank, kort).</p>
<p>orden konkrete voorwerpe deur geskikte woordeskat te gebruik om massa te beskryf (meer as, minder as) orden konkrete voorwerpe deur geskikte woordeskat te gebruik om lengte te beskryf (lank, langer, langste)</p>	

LO 5: Datahantering

<p>AS 1: Versamel fisiese voorwerpe in die omgewing volgens bepaalde kenmerke Versamel fisiese voorwerpe volgens bepaalde kenmerke, deur fasiliteerder se voorbeeld/aksies te volg</p>	<p>Versamel fisiese voorwerpe (alleen en/of as lid van 'n groep of span) in die omgewing volgens bepaalde kenmerke (bv. versamel 10 dooie blomme).</p>
--	--

<p>Versamel fisiese voorwerpe in die omgewing op eie volgens bepaalde kenmerke</p> <p>Versamel fisiese voorwerpe in die omgewing in 'n groep volgens bepaalde kenmerke</p> <p>Versamel fisiese voorwerpe in die omgewing op eie volgens "prente"</p>	
<p>AS 2: sorteer fisiese voorwerpe volgens een kenmerk</p> <p>sorteer fisiese voorwerpe volgens een kenmerk, deur nabootsing/kopieering van fasiliteerder</p> <p>sorteer fisiese voorwerpe volgens een kenmerk, deur prente instruksie te volg</p> <p>sorteer fisiese voorwerpe volgens een kenmerk, deur verbale instruksie te volg</p>	<p>Sorteer fisiese voorwerpe volgens een spesifieke kenmerk (bv. rooi vorms).</p>
<p>AS 3:Teken 'n prent as 'n rekord van versamelde voorwerpe gebruik prente om rekords van versamelde voorwerpe uit te beeld</p> <p>gebruik lyn tekeninge om rekords van versamelde voorwerpe uit te beeld</p>	<p>Teken 'n prent as 'n rekord van versamelde voorwerpe</p>
<p>AS 4: Beantwoord vrae gebaseer op eie prent of eie gesorteerde voorwerpe</p> <p>Beantwoord vrae gebaseer op 'n gegewe groep van gesorteerde voorwerpe</p> <p>beantwoord vrae gebaseer op eie gesorteerde voorwerpe</p> <p>beantwoord vrae gebaseer op weer gegewe prente van gesorteerde voorwerpe</p> <p>Beantwoord vrae gebaseer op eie prent van gesorteerde voorwerpe</p>	<p>Beantwoord vrae (bv. "Watter een het die meeste ...?") gebaseer op eie prent of eie gesorteerde voorwerpe</p>

Bylaag F: Individuele ontwikkelingsprogram

From: Western Cape Department of Education. Curriculum for learners with Autistic Spectrum Disorder (ASD) Academic. (2004)

Onaanvaarbare gedrag.

Naam van leerder: _____

Datum: _____

Geboortedatum: _____

Ouderdom: _____

Sleutel: 0 - Nee, nooit 1 - soms, gedeeltelik 2 - ja, gewoonlik

Onaanvaarbare gedrag	Lang termyn doelwitte	Kort termyn doelwitte	Aanvanklike assessering	Datum:	Metodes	Kommentaar
Suig duim						
Oor afhanklik						
Onttrek						
Maak bed nat						
Toon eetversteuring						
Toon slaapversteuring						
Kou vingernaels						
Vermy skool/ werk						
Toon uiterste angs						
Toon spiersametrekkings						
Huil of lag te maklik						
Swak oogkontak						
Toon oormatige ongelukkigheid						
Byt op tande dag of nag						
Te impulsief						
Oor aktief						
Humeurige uitbarstings						
Swak konsentrasie en aandagspan						
Is negatief of uitdagend						
Spot of boelie						

Onaanvaarbare gedrag	Lang termyn doelwitte	Kort termyn doelwitte	Aanvanklike assessering	Datum:	Metodes	Kommentaar
Toon geen bedagsaamheid						
Leuns, verneuk of steel						
Is te fisies aggressief						
Vloek onvanpas						
Hardloop weg						
Is hardkoppig of nors						
Stokkiesdraaier						
Besig met onvanpaste seksuele gedrag						
Te veel of buitengewone afgetrokkenheid met voorwerpe en aktiwiteite.						
Gee onverstandige gedagtes weer						
Toon uiters buitengewone aanwensels of gewoontes						
Toon selfbeserende gedrag						
Vernietig opsetlik eie en ander se goed.						
Gebruik vreemde taal						
Onbewus van wat in die direkte omgewing gebeur						
Wieg vorentoe en terug wanneer sit of staan						

Kognitiewe ontwikkeling

Naam van leerder: _____

Datum: _____

Geboortedatum: _____

Ouderdom: _____

Sleutel: N - nog nie bereik G - gedeeltelik bereik B - bereik S- ten volle bereik

Kognitiewe ontwikkeling	Lang termyn doelwitte	Kort termyn doelwitte	Aanvanklike assessering	Datum:	Metodes	Kommentaar
4 jarige						
Gebruik van teken funksies						
Onlogiese beredenering gebaseer op - egosentrisme, sentreer, realisties, animisme, sinkretisme, nabyheid, onveranderlik en oordraagbare redenering.						
Beskou oorsaaklike verband gebaseer op doelmatigheid, onnatuurlike en deelname						
Verstaan nie konservasie						
Nie bevoeg om reekse te rangskik nie						
Klassifiseer objekte grafies						
Beperkte numeriese beredeneringsvaardighede.						
Geen getalsbegrip						

Kognitiewe ontwikkeling	Lang termyn doelwitte	Kort termyn doelwitte	Aanvanklike assessering	Datum:	Metodes	Kommentaar
5 Jarige						
Gebruik van teken funksies						
Onlogiese beredenering gebaseer op - egosentrisme, sentreer, realisties, animisme, sinkretisme, nabyheid, onveranderlik en oordraagbare redenering.						
Beskou oorsaaklike verband gebaseer op doelmatigheid, onnatuurlike en deelname						
Verstaan nie konservasie						
Nie bevoeg om reekse te rangskik nie						
klassifiseer objekte grafies						
Beperkte numeriese beredeneringsvaardighede.						
Geen getalsbegrip						

Kognitiewe ontwikkeling	Lang termyn doelwitte	Kort termyn doelwitte	Aanvanklike assessering	Datum:	Metodes	Kommentaar
6 jarige						
Gebruik van teken funksies						
Beredenering gebaseer op - egosentrisme, sentreer, realisties, animisme, sinkretisme, nabyheid, onveranderlik en oordraagbare redenering.						
Beskou oorsaaklike verband gebaseer op doelmatigheid, onnatuurlike en deelname						
Verstaan nie konservasie						
Nie bevoeg om reekse te rangskik nie						
Klassifiseer objekte op die basis van een dimensie						
Beperkte numeriese beredeneringsvaardighede.						
Nog nie getalsbegrip						
Ken konsepte hoog en laag						
Ken getalle van vingers op elke hand						

Kognitiewe ontwikkeling	Lang termyn doelwitte	Kort termyn doelwitte	Aanvanklike assessering	Datum:	Metodes	Kommentaar
7 Jarige						
Denke is nou logies en gebaseer op betaamlik en herroepbaar						
Vermindering in egosentrisme, doelmatigheid, onnatuurlike en deelname, realisties, animisme, sinkretisme, nabyheid en oordraagbare redenering						
Verstaan konservasie						
Bevoeg om reekse te rangskik						
Numeriese beredeneringvaardighede verbeter en getalbegrip bemeesterd						
Klassifiseer objekte ten opsigte van klas						
Nog nie die vermoë om abstrak te dink nie						

Emosionele ontwikkeling

Naam van leerder: _____

Datum: _____

Geboortedatum: _____

Ouderdom: _____

Sleutel: N - nog nie bereik G - gedeeltelik bereik B - bereik S- Ten volle bereik

Emosionele ontwikkeling	Lang termyn doelwitte	Kort termyn doelwitte	Aanvanklike assessering	Datum:	Metodes	Kommentaar
4 jarige						
Trots en skuldgevoelens is opvallend						
Emosies soos vrees en angs raak meer opvallend						
Wedersydse aandag (15 min)						
Differensiasie - 11						
5 Jarige						
Trots en skuldgevoelens is opvallend						
Emosies soos vrees en angs is opvallend						
Differensiasie - 11						

Emosionele ontwikkeling	Lang termyn doelwitte	Kort termyn doelwitte	Aanvanklike assessering	Datum:	Metodes	Kommentaar
6 en 7 Jariges						
Druk positiewe emosies minder spontaan uit						
Begin om aggressie openlik teenoor ander te wys, om hoofsaaklik hulle te beseer						
Nuwe vrese ten opsigte van akademiese prestasie, maats en fasiliteerders begin om na vore te kom.						
8-11 jariges						
Druk positiewe emosies minder spontaan uit						
Wys aggressie openlik teenoor ander						
Vrese ten opsigte van akademiese prestasie, maats en fasiliteerders kom na vore.						

Sosiale ontwikkeling

Naam van leerder: _____

Datum: _____

Geboortedatum: _____

Ouderdom: _____

Sleutel: N - nog nie bereik G - gedeeltelik bereik B - bereik S- Ten volle bereik						
Sosiale ontwikkeling	Lang termyn doelwitte	Kort termyn doelwitte	Aanvanklike assessering	Datum:	Metodes	Kommentaar
4 jarige						
Kan self uit trek						
Kan knope vasmaak en kouse en skoene aantrek						
Weet eie ouderdom						
Help om tafel te dek - kan 'n paar items uitsit						
Eet vaardig met 'n lepel en vurk						
Egosentriese taal is die begin van sosiale kommunikasie						
Algemene gedrag meer onafhanklik en sterk eie wil						
"Theory of mind" is nog nie ontwikkel nie.						
Wys besorgdheid vir jonger sibbe en simpatie vir maats in nood						
Kortstondige vriendskappe is opvallend						
Een-rigting ondersteunende vriendskappe						
Hanteer verandering beter- maar dring nog steeds aan op slapenstydrotine en ritualistiese gedrag						

Sosiale ontwikkeling	Lang termyn doelwitte	Kort termyn doelwitte	Aanvanklike assessering	Datum:	Metodes	Kommentaar
5 Jarige						
Kan adres gee- huisnommer en straat						
Kan self aan- en uittrek						
Kan 'n skoengespes vasmaak						
Trek baadjie aan en uit sonder hulp						
Was eie hande en gesig						
Egosentriese taal is die begin van sosiale kommunikasie						
Hoofsaaklik egosentriese en eienaardige gedrag						
"Theory of mind" is nog nie ontwikkel nie.						
Algemene gedrag is meer verstandig, beheersd en onafhanklik						
Kies eie vriende						
Beskermend en sagkuns teenoor jonger leerders en troeteldiere						
Troos maats in nood						
Kortstondige vriendskappe						
Een-riktig ondersteunende vriendskappe						
Hanteer verandering beter- maar dring nogsteeds aan op slapensydroutine en ritualistiese gedrag						

Sosiale ontwikkeling	Lang termyn doelwitte	Kort termyn doelwitte	Aanvanklike assessering	Datum:	Metodes	Kommentaar
6 jarige						
Ken volledige adres - huis, straat en stad						
Kan 'n enkele knoop maak						
Kan hare self kam of borsel						
"Theory of mind" ontwikkel geleidelik						
Kortstondige vriendskappe						
Een-rioting ondersteunende vriendskappe						
Twee-rioting mooiweersvriend samewerking ontstaan						
Het een spesiale vriend						
Hanteer verandering beter- maar dring nogsteeds aan op slapenstydrotine en ritualistiese gedrag						
7 Jarige						
Kan 'n strik vasmaak						
Kan skoenveters vasmaak						
Eet netjies met 'n mes en 'n vurk						
Sny eie vleis						
Doeltreffend en bekwaam aan tafel in alle opsigte						
Kortstondige vriendskappe eindig						
Een-rioting ondersteunende vriendskappe						
Twee-rioting mooiweersvriend samewerking						
"Theory of mind" is ontwikkel						

Spelontwikkeling

Naam van leerder: _____

Datum: _____

Geboortedatum: _____

Ouderdom: _____

Sleutel: N - nog nie bereik G - gedeeltelik bereik B - bereik S- ten volle bereik

Spelontwikkeling	Lang termyn doelwitte	Kort termyn doelwitte	Aanvanklike assessering	Datum:	Metodes	Kommentaar
4 jarige						
Sosio dramatiese spel is opvallend						
Assosiatiewe en kooperatiewe spel is opvallend						
Rol-spel is een van die mees belangrikste spel						
Dramatiese voorgee spel en aantrek is gunsteling						
Nabootsing en fantasie spel is belangrike fasette van spel						
Vloer speletjies is baie ingewikkeld maar verminder opruim gewoontes						
Konstuksies bou buite met enige materiaal is beskikbaar						
Rituele spel is nog steeds natuurlike alleenspel						

Spelontwikkeling	Lang termyn doelwitte	Kort termyn doelwitte	Aanvanklike assessering	Datum:	Metodes	Kommentaar
5 Jarige						
Sosio dramatiese spel is opvallend - huislike en dramatiese spel aanhoudend alleen of met speelmaats van dag tot dag						
Rol-spel is die belangrikste spel						
Nabootsing en fantasie spel is 'n belangrike faset van spel						
Vloer speletjies is baie meer ingewikkeld						
Rituele spel ontwikkel in gesamentlike spel - rituele is gekarakteriseer deur groep spel in speletjies soos touspring, hopscotch, wat verwerkte reëls en ritmes het.						
6 jarige						
Sosio -dramatiese spel is opvallend						
Verwerkte reëls en verbode dominante spel						
Rituele spel word gekarakteriseer deur groep of gesamentlike spel						

Spelontwikkeling	Lang termyn doelwitte	Kort termyn doelwitte	Aanvanklike assessering	Datum:	Metodes	Kommentaar
7 jarige						
Verwerkte reëls en verbode dominante spel						
Begin gewoonlik sekere objekte versamel						
Ontwikkeling van stokperdjies						

Kommunikasie

Naam van leerder: _____

Datum: _____

Geboortedatum: _____

Ouderdom: _____

Sleutel: N - nog nie bereik G - gedeeltelik bereik B - bereik V - veralgemeen

Kommunikasie	Aanvanklike assessering	Datum:	Metodes	Kommentaar
--------------	-------------------------	--------	---------	------------

Oogkontak

maak oogkontak as sy of haar naam geroep word				
maak oogkontak as hul iets wil hê				
maak oogkontak tydens gesprekvoering				

Verdeelde aandag

kry volwassene se aandag deur vokalisering				
kry volwassene se aandag deur aanduiding				
reageer op volwasse se aanduiding deur te kyk				

Nabootsing

boots groot motoriese aksies na byvoorbeeld hande klap				
boots klein motoriese aksies na byvoorbeeld om 'n sirkel te teken				
boots klanke na byvoorbeeld bbbb				
boots woorde na byvoorbeeld bal, hond				

Kommunikasie	Aanvanklike assessering	Datum:	Metodes	Kommentaar
--------------	-------------------------	--------	---------	------------

Mededeelsame opset

leerder neem volwassene se hand om volwassene te wys wat hul wil hê				
leerder wys / maak gebare om te wys wat hul wil hê				
leerder maak 'n geluid met tye as hul wys of gebare maak				
leerder se geskikte woorde/ maak teken / geen toepaslike prent om te wys wat hul wil hê				
leerder deel sy ervarings mee				
leerder deel sy gevoelens mee				

Beurte maak

leerder kan beurte maak as hul saam met volwassene 'n aktiwiteit doen				
leerder kan in 'n klein groepie van 2 tot 3 leerders sy beurt afwag				
leerder kan in 'n groot groep van 8 leerders sy beurt afwag				
leerder kan die een wie se beurt dit is identifiseer				
leerder steek sy hand op om te antwoord en wag totdat die fasiliteerder hom vra om te antwoord - hul skreeu nie uit nie				
leerder val nie ander in die rede terwyl hul praat nie				
leerder kan beurte vat tydens gesprekvoering				

Veralgemening

leerder gebruik vaardighede in ander situasies byvoorbeeld klas, huis, op die speelgrond				
--	--	--	--	--

Kommunikasie	Aanvanklike assessering	Datum:	Metodes	Kommentaar
--------------	-------------------------	--------	---------	------------

Woordeskat

leerder kan identiese objekte bymekaar pas				
leerder kan identiese foto's bymekaar pas				
leerder kan identiese prente bymekaar pas				
leerder kan identiese objekte - foto's bymekaar pas				
leerder kan identiese objekte - prente bymekaar pas				
leerder kan identiese foto's - prente bymekaar pas				
leerder kan twee van dieselfde nie identiese objekte bymekaar pas				
leerder kan twee van dieselfde nie identiese prente bymekaar pas				
leerder kan met ontvanklikheid geleerde woordeskat identifiseer dit wil sê kan toepaslik reageer op " wys vir my die bal" ens.				
leerder kan deur mondeling, geleerde woordeskat identifiseer dit wil sê kan toepaslik reageer op " wat is dit?"				
leerder kan met ontvanklikheid objekte deur funksies identifiseer				
leerder kan objekte deur funksies identifiseer				
leerder kan assosiasies maak byvoorbeeld die voël pas by die nes				
leerder kan kategorisering doen byvoorbeeld sorteer prente in verskillende kategorie " vrugte, diere" ens				
leerder kan verduidelik waarom items bymekaar hoort (assosiasies/kategorisering)				

Kommunikasie	Aanvanklike assessering	Datum:	Metodes	Kommentaar
Funksionele taal / verbalisering behoeftes				
leerder kan verbaal of met prente sy behoeftes wys				
leerder kan die frase gebruik " Ek wil ..."				
Volg van instruksies				
leerder kan 'n een stap roetine instruksie volg byvoorbeeld kry jou kosblik. Benodig visuele wenk				
leerder kan 'n een stap roetine instruksie volg sonder 'n visuele wenk				
leerder kan 'n nuwe een stap instruksie met visuele wenk volg				
leerder kan 'n nuwe een stap instruksie sonder visuele wenk volg				
leerder kan 'n twee stap instruksie met visuele wenke volg				
leerder kan 'n twee stap instruksie sonder visuele wenke volg				
leerder kan komplekse instruksies volg (dit wil sê 3 + stappe byvoorbeeld kry die bal, die pen en jou sak. Met visuele wenke)				
leerder kan instruksies in 'n groep volg				
Voornaamwoorde				
leerder gebruik die voornaamwoord "ek" toepaslik				
leerder gebruik die voornaamwoord "my" toepaslik				
leerder gebruik die voornaamwoord "jy" toepaslik				
leerder verstaan en gebruik voornaamwoorde hy/sy, hom/haar toepaslik				
leerder verstaan en gebruik voornaamwoorde hulle/julle/jou toepaslik				
leerder kan my/jou beurt aanwys				

Kommunikasie	Aanvanklike assessering	Datum:	Metodes	Kommentaar
--------------	-------------------------	--------	---------	------------

Abstrakte redenering

leerder verstaan konsepte van dieselfde en verskillend				
leerder kan objekte /prente in 'n stel van drie of vier wat nie saamhoort nie uitwys				
leerder kan redes gee hoekom twee assosiasie prente saamhoort				
leerder kan redes verskaf hoekom een prent nie pas nie				
leerder kan foute identifiseer en regmaak in 'n "wat is verkeerd?" prent byvoorbeeld die dogter dra 'n pot op haar kop, sy behoort 'n hoed te dra.				
leerder kan aflei wat gaan volgende gebeur in 'n storie				

Interpreteer nie-verbale kommunikasie

leerder verstaan uitwyssing en eenvoudige gebare wat "kom hier" en "Tata" aandui				
leerder verstaan en kan eenvoudige emosies (prente) identifiseer byvoorbeeld gelukkig, hartseer en kwaad				
leerder kan eenvoudige emosies wat deur maats of volwassenes gewys word identifiseer				
leerder kan sy eie basiese emosie identifiseer				

Spraak

leerder kan alle spraak klanke sê				
enkel woorde is verstaanbaar				
verbinde spraak is verstaanbaar				
stemtoon is verstaanbaar				
intonasie en ritme van spraak is normaal				
spraak volume is normal				

Kommunikasie	Aanvanklike assessering	Datum:	Metodes	Kommentaar
--------------	-------------------------	--------	---------	------------

Vraagformulering

leerder kan eenvoudige vrae verstaan en beantwoord				
leerder vra "wat" vrae				
leerder vra "waarom" vrae				
leerder vra "waar" vrae				
leerder vra "hoe" vrae				
leerder vra "wie" vrae				
leerder vra "wanneer" vrae				

Ouditiewe persepsie

Ouditiewe diskriminasie

leerder reageer geskik op sy of haar naam				
leerder reageer op omgewingsgeluide en ander stimulasie				
leerder kan klanke in die omgewing identifiseer (verbaal / wys na 'n prent)				
leerder kan sê of twee omgewingsgeluide dieselfde is of verskillend is				
leerder kan sê of twee spraakklanke dieselfde is of verskillend is				
leerder kan sê of twee woorde dieselfde is of verskillend is				

Ouditiewe geheue

leerder kan getalle in 'n reeks onthou (hoe veel?)				
leerder kan woorde in 'n reeks onthou (hoe veel?)				
leerder kan 'n sin korrek weergee				
leerder kan 'n kort storie met behulp van prente terug vertel				
leerder kan 'n kort storie sonder prente terug vertel				
leerder kan na 'n storie luister en dan vra ouditief beantwoord				

Kommunikasie	Aanvanklike assessering	Datum:	Metodes	Kommentaar
--------------	-------------------------	--------	---------	------------

Ouditiewe analise en sintese

leerder kan lettergrepe van woorde klap				
leerder kan samestellings van woorde opdeel in hul verskillende dele byvoorbeeld roomys=room +ys				
leerder kan twee woorde saamvoeg om 'n samestelling te maak byvoorbeeld wa+wiel=wawiel				
leerder kan 3 klanke saamvoeg om 'n woord te maak byvoorbeeld k-a-t = kat				
leerders kan begin klanke van woorde identifiseer byvoorbeeld kat begin met k				
leerders kan middel klanke van woorde identifiseer byvoorbeeld kat middel klank a				
leerders kan eind klanke van woorde identifiseer byvoorbeeld kat eindig met t				
leerder kan woorde klank byvoorbeeld kat = k -a -t				
leerder kan meer as drie klanke saamvoeg om 'n woorde te vorm insluitende 'n konsonant vermening byvoorbeeld k-a-m-p = kamp				
leerders kan woorde klank wat konsonat vermenings het byvoorbeeld hond=h-o-n-d				
leerder kan klanke in woorde manipuleer - of byvoeg of wegvat van spesifieke klanke om 'n nuwe woord te maak byvoorbeeld sog voeg 'n r by en dit word sorg en kans neem weg die s dan is dit kan				

Kommunikasie	Aanvanklike assessering	Datum:	Metodes	Kommentaar
--------------	-------------------------	--------	---------	------------

Ouditiewe sluiting

leerder kan sluitings take met visuele wenke en konteks voltooi byvoorbeeld kat en ho..				
leerder kan sluitings take met visuele wenke en sonder konteks voltooi byvoorbeeld ho.. (gee prent van hond)				
leerder kan sluitings take sonder visuele wenke en sonder konteks voltooi byvoorbeeld ho..				

Rym

leerder kan kleuterrympies opsê				
leerder verstann die konsep van rym en kan rym vind byvoorbeeld twee prente kies wat rym				
leerder kan eie voorbeelde van rymwoorde gee				

Keuses maak/ja of nee

leerder gebruik "nee" toepaslik				
leerder gebruik "ja" toepaslik				
leerder kan keuse maak tussen twee items byvoorbeeld wil jy 'n appel of 'n piesang hê?				
leerder kan keuses maak van meer as twee items.				

Makaton

leerder kan basiese gebare naboots				
leerder kan tekens volg byvoorbeeld sit, toilet				
leerder kan eenvoudige tekens met een hand naboots				
leerder kan 'n objek merk deur gebruik van 'n teken				
leerder kan prente identifiseer deur gebruik van 'n teken				
leerder kan objekte vra deur gebruik van 'n teken				
leerder kan tekens kombineer				
leerder kan meer komplekse tekens beplan en uitvoer				

Kommunikasie	Aanvanklike assessering	Datum:	Metodes	Kommentaar
PECS (picture exchange communication system)				
leerder kan 'n prent van 'n objek met behulp van fasilitering verander				
leerder kan 'n prent van 'n verlangende objek onafhanklik verander				
leerder kan een of twee prente vir 'n verlangende objek/aktiwiteit verander				
leerder kan een prent uit 'n keuse van prente van teenwoordige objekte/aktiwiteite kies				
leerder kan sy of haar behoeftes kommunikeer deur verandering van prente byvoorbeeld toilet				

Die teenwoordigheid van:

Eggolalie

Vertraag (Ja of Nee)

Dadelik (funksioneel) (ja of nee)

Dadelik (nie-funksioneel) (ja of nee)

Spraak

Self-praat (ja of nee)

Eienaardige spraak (ja of nee)

Volharding (ja of nee)

Self-stimuleerende spraak (ja of nee)

Bylaag G: Waarnemingsvraelys

(Cumine, 1998, 71-75)

Waarnemingsvraelys

Deel 1.

Die kind se beeld na buite.

- i) Snaak
- ii) Onvoorspelbaar.
- iii) Moeilik om te weet of hy gelukkig is of nie.
- iv) Moeilik om te sien as hy gespanne is en ook hoekom hy gespanne is.
- v) Bietjie geïsoleerd.

Deel 2.

Gedragbepaling.

a) Sosiale interaksie.

- i) Vermoë om gebare te gebruik, lyftaal, gesigsuitdrukkings in 'n 1:1 verhouding.
- ii) Vermoë om gebare te gebruik, lyftaal, gesigsuitdrukkings in 'n groepsituasie.
- iii) Vermoë om sosiale wenke te volg in 'n 1:1 met volwassene.
- iv) Vermoë om sosiale wenke te volg met ander kinders.
- v) Vermoë om sosiale wenke te volg in groepinteraksies.
- vi) Vermoë om aktiwiteite te deel met ander kinders
- vii) Vermoë om aktiwiteite te deel met volwassenes.
- viii) Vermoë om vriendskappe te deel.
- ix) Vermoë om gemak/emosie te soek wanneer onsteld is.
- x) Vermoë om gemak/emosie aan te bied.
- xi) Vermoë om te deel in ander se vreugde /plesie.
- xii) Vermoë om ander kinders na te boots.
- xiii) Vermoë om volwassene na te boots.
- xiv) Vermoë om verskillende reaksies te wys.
- xv) Vermoë om aanvaarbaar te reageer op sosiale eer.
- xvi) Vermoë om aanvaarbaar te reageer op kritiek.

b) Sosiale kommunikasie.

- i) Vermoë om te reageer as hy op sy naam geroep word.
- ii) Vermoë om verbale instruksies te volg 1:1
- iii) Vermoë om verbale instruksies te volg in 'n klein groep.
- iv) Vermoë om verbale instruksies te volg in 'n klas.
- v) Vermoë om beurte te maak tydens gesprekvoering.
- vi) Vermoë om gesprekke te begin.

- vii) Vermoë om onderwerp te verander.
- viii) Vermoë om gesprek te handhaaf.
- ix) Vermoë om bewus te wees van die luisteraar se behoeftes.
- x) Vermoë om aanvaarbare nie-verbale tekens te gee.
- xi) Vermoë om styl te verander om 'n luisteraar te pas.
- xii) Vermoë om stemtoon en volume van stem te verander.
- xiii) Vermoë om te reageer op nie-verbale tekens.
- xiv) Vermoë om vanselfsprekende betekenis te verstaan.
- xv) Vermoë om verbeeldings stories te vertel en te skryf.
- xvi) Vermoë om 'n sekere volgorde van gebeure te vertel.
- xvii) Vermoë om 'n sekere volgorde van instruksies te gee.

c) Sosiale verbeelding.

- i) Vermoë om verskillende belangstellings te he.
- ii) Vermoë om belangstellings te deel.
- iii) Vermoë om gedrag in situasies te verander.
- iv) Vermoë om verandering in roetines/reels te hanteer.
- v) Vermoë om met verbeelding alleen te speel.
- vi) Vermoë om met verbeelding met ander te speel.
- vii) Vermoë om ander se standpunte te aanvaar.
- viii) Vermoë om leer te veralgemeen.
- ix) Vermoë om vaardighede deur die kurrikulum oor te dra.
- x) Vermoë om 'n gebeure of taak te beplan.
- xi) Vermoë om verduidelikings voor te stel.
- xii) Vermoë om gevolgtrekkings of afleidings te gebruik.

d) Motoriese of organiserings vaardighede.

- i) Vermoë om pad te vind in die klas.
- ii) Vermoë om pad te vind in die skool.
- iii) Vermoë om stil te sit.
- iv) Vermoë om te sit by 'n klein groep.
- v) Vermoë om te sit by 'n groot groep.
- vi) Vermoë om toerusting te organiseer en te vind.
- vii) Vermoë om leesbaar te skryf en akuraat te teken.
- viii) Vermoë om aan te trek sonder hulp bv. LO.
- ix) Vermoë om bewegings te organiseer vir speletjie en LO.